

9 „Dritter Weg“ zwischen links und rechts – emanzipatorische Potentiale einer kooperativen Bildungspolitik oder neoliberale Hegemonie?

Lorenz Lassnigg

Konferenz 2001

Steuerungsebenen der Arbeitsmarktpolitik

Inhaltsverzeichnis:

0. Dr. Helfried Faschingbauer & Mag. Karl-Heinz Snobe: Vorwort: Trendwende am Arbeitsmarkt?
1. Hans Georg Zilian: Einleitung: Totalisierung statt Flexibilisierung? Möglichkeiten der arbeitsmarktpolitischen Intervention
2. Ewald Walterskirchen: Der Einfluss von Wirtschaftswachstum und Demographie auf die Arbeitslosigkeit
3. Claus Offe: Der Niedriglohnsektor und das „Modell Deutschland“
4. Gunther Tichy: Ist Flexibilisierung wirklich unsere einzige Chance? Taktische und strategische Reaktionen auf die ‚New Economy‘
5. Manfred Moldaschl: Unternehmersgesellschaft oder McDonaldisierung? Zum formellen und substanziellen Wandel des Beschäftigungsverhältnisses
6. Steffen Lehndorff: „Tertiarierte“ Arbeit und die Zukunft der Arbeitszeitregulierung
7. Michelle Baddeley: Räumliche und zeitliche Muster der Arbeitslosigkeit in der EU von 1993 bis 1999
8. Agnes Simonyi: Der Arbeitsmarkt und lokale Interventionen – Neue Akteure greifen in die Beschäftigungskrise ein
9. **Lorenz Lassnigg: „Dritter Weg“ zwischen links und rechts – emanzipatorische Potentiale einer kooperativen Bildungspolitik oder neoliberale Hegemonie?**
10. Roland Atzmüller: Ausbildung und Workfare – zur politischen Ökonomie der Berufsbildungsreformen in Großbritannien zwischen Thatcherismus und New Labour
11. Paul Ryan: Arbeitsmarktpolitik und Lehre: Die Befunde für Großbritannien
12. Rosemary Crompton: Frauenbeschäftigung, Flexibilität und Familie
13. Christian Arnspurger: Jenseits des Wohlfahrtsstaates? Zur verqueren Ideologie der "Postwohlfahrts"-Konzeption

KONFERENZ 2001 – STEUERUNGSEBENEN DER ARBEITSMARKTPOLITIK

In Zeiten der Globalisierung und der Flexibilisierung der Arbeitswelt sieht sich die Arbeitsmarktpolitik mit einer neuartigen Faktorenkonstellation konfrontiert: Der weltweite Wettbewerb zieht der nationalstaatlichen Intervention enge Grenzen, während umgekehrt auf supranationaler Ebene kein Gegengewicht gegen eine weltweit agierende Arbeitgeberseite geschaffen werden konnte. Ein gewisses Ausmaß von Zügelung des "reinen Kapitalismus" wäre allerdings auch im (mittel- bis langfristigen) Interessen der Unternehmen selbst, so dass sich heute die Frage nach den verbliebenen Steuerungsmöglichkeiten des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems in aller Dringlichkeit stellt. Im vorliegenden Band setzen sich renommierte Fachleute mit der Frage nach den politischen Handlungsebenen auseinander, auf denen dem zweifellos gegebenen arbeitspolitischen Regulierungsbedarf entsprochen werden kann. Es erfolgen dabei unter anderem detaillierte Analysen der arbeitsmarktpolitischen Steuerung im gesamtgesellschaftlichen Kontext, der Verschränkung der Arbeitswelt mit dem Bildungssystem und der innerbetrieblichen Restrukturierung des arbeitsweltlichen Handlungspotentials.

Denkwerkstätte Graz 2000-2001: Proceedings der Internationalen Konferenz 2001 in Graz zum Thema „Soziale Sicherheit und Strukturwandel der Arbeitslosigkeit“; im Auftrag des Arbeitsmarktservice Steiermark.



Die Erlaubnis zur elektronischen Veröffentlichung im Rahmen der www.denkwerkstaette.net-Website wurde vom Verlag am 04.11.2005 erteilt. Der vorliegende Text kann sich (geringfügig) vom Text aus dem veröffentlichten Buch unterscheiden.

Original in Buchform erschienen:

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN: 3-87988-690-3

1. Auflage, 2002

© 2002 Rainer Hampp Verlag, München und Mering
Meringzeller Str. 10, D – 86415 Mering

www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Der Beitrag beschäftigt sich mit einigen Themen im Bereich der Bildungspolitik, die in verschiedener Hinsicht mit den Fragen und Entwicklungen im Bereich der Steuerung von Arbeitsmarktpolitik zusammenhängen. Erstens indirekt: konzeptionell und ideologisch. Die Debatten um Marktversagen und Staatsversagen, sowie um geeignete Formen der Steuerung und Organisation (Stichwort: „Governance“) spielen sich in beiden Politikfeldern ab. Dazu werden die aktuellen Diskurse und Rhetoriken skizziert. Zweitens sind verschiedene Formen der Verschränkung oder Koppelung zwischen den beiden Politikfeldern ein wichtiger Bestandteil dieser Diskurse, und auch eine Quelle von kontroversiellen Bewertungen. Verteidigung der Ideale von „Bildung“ (welcher eigentlich?) gegenüber der behaupteten oder befürchteten Unterordnung der Bildungspolitik unter das Primat der Ökonomie, oder die Problematik der Substitution von greifbaren und pragmatischen Maßnahmen der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik durch die weniger greifbare und in ihren Ergebnissen schwer zurechenbare Bildungspolitik sind wichtige Motive dieser Kontroversen. Diese Kontroversen werden in einigen Punkten diskutiert, und im Hinblick auf pragmatische politische Perspektiven ausgeleuchtet.

9.1 Neue „globalisierte“ Bildungspolitik

9.1.1 Hintergrund: Internationalisierung und „Wende“

Die Entwicklung des formalisierten Bildungs-Erziehungswesens ist ein internationales Phänomen, verbunden mit der Entwicklung der modernen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert, und die Internationalisierung hat sich insbesondere seit der Konvergenz der Begründungen und Ziele für die Expansionsphase in den späten fünfziger Jahren (dem berühmten „Sputnik-Schock“) deutlich verstärkt. Die Ähnlichkeit dessen, was eine Schule ist, bzw. was in den Schulkassen vor sich geht, in den verschiedensten Teilen der Welt, ist eines der erstaunlichen Phänomene, die in der vergleichenden Bildungsforschung diskutiert werden. Der Fokus auf „Wettbewerbsfähigkeit“ um das Finanzkapital im „Standortwettbewerb“ hat sich seit den achtziger Jahren als „neuer Sputnik“ ausgewirkt.

Ebenfalls im internationalen Gleichklang haben sich die Vorstellungen zur politischen und administrativen Steuerung des Bildungs-Erziehungswesens in den letzten 50 Jahren grundlegend gewandelt: von (a) der dominierenden Vorstellung der Rationalität staatlicher Bürokratien als

worden war.² In der „Wende“ steht das institutionalisierte Bildungsmodell in allen seinen wichtigen Merkmalen, und zwar sowohl bezüglich der „internen“ Merkmale des Systems als auch bezüglich seiner externen Referenzen, gebündelt zur Disposition. Die „Wende“-Punkte können stichwortartig aufgelistet werden (siehe Übersicht 1).

Übersicht 1: „Wende“ – Punkte des institutionalisierten Bildungsmodells

„Interne Merkmale“:

Grenzen bzw. der Umriß des formalisierten Bildungs-Erziehungswesens („lebenslanges Lernen“, Vorschulische Erziehung, „Kinderbetreuung“, „Öffnung“ betriebliche Bildung, etc.);

innere Struktur des formalisierten Bildungs-Erziehungswesens

gesellschaftspolitische Referenz von Bildungs-Erziehungsleistungen (Recht - Ware, kollektives - marktfähiges Gut, Investition - Konsum);

Verknüpfung zur politischen Steuerung: (Deregulierung, „Autonomisierung“, „Sparpolitik“, Effizienz, Management, etc.);

Zielsetzungen, die Inhalte und die Methodik;

Personal- und Professionspolitik im Bildungs-Erziehungswesen (Rationalisierung, Technisierung, Außeninteressen, Angriffe gegen Interessenvertretung, mediale Rankings, etc.);

Externe Referenzen:

Verknüpfung zur „Sozialisationsumwelt“ (Familienstrukturen, Wertewandel, Haushalts/Familien/Frauenarbeit, Jugendkultur, etc.);

Verknüpfung zur Beschäftigung (Dynamisierung, Flexibilität, Innovation, Strukturwandel etc.);

Verknüpfung zur Sozialstruktur und zur Verteilung von Lebens- und Partizipationschancen, von Macht, Wissen, Reichtum, etc.;

Verknüpfung zur Wissensproduktion, zur Entwicklung von Technologie und Innovation, zum „Innovationssystem“;

² Alan Scott hat, in einer Anwendung der Theorieansätze der britischen Soziologien und Politologen im Anschluß an Gramsci und Foucault zur Erklärung des Thatcherismus, einen interessanten Beitrag zur politischen Wende in Österreich geleistet; Scott (2001).

Wenn man diese Interpretation der allgemeinen Entwicklung mit den bildungspolitischen Auseinandersetzungen, wie sie in Österreich geführt werden, konfrontiert, so kann man in der näheren Zukunft noch einiges an Dynamik erwarten. Die bisherigen Auseinandersetzungen sind wesentlich durch die bildungspolitischen Konstellationen und Diskurse der Vergangenheit geprägt, es besteht die Tendenz, dass immer wieder die alten „unerledigten“ Fragen hervorgespielt werden, die in Zeiten der Politik des Konsensus mehr oder weniger als „Keulen“ im Hintergrund aufbewahrt worden sind, insbesondere die Frage der Verschärfung der Selektivität, von der Sekundarstufe bis zum Hochschulzugang. Angesichts der Breite der internationalen Diskurse und der – realen oder behaupteten – Veränderungsdynamik werden sich vermutlich neue Fronten auftun, deren wichtigste sicherlich die Fragen der Durchsetzung marktwirtschaftlicher Prinzipien bis hin zu den Möglichkeiten und Grenzen der Privatisierung und der Bereitstellung von „Bildungsdienstleistungen“ am Bildungsmarkt sein wird. Bisher ist also der „Wendediskurs“ im Bildungswesen noch nicht in seiner vollen Konsequenz entbrannt, weder im Sinne der „Zerstörung“ – kreativ oder, nach dem Wort von Lundvall/Borras, „just plain“ – noch im Hinblick auf mögliche konstruktive, zukunftsgerichtete Potentiale.

Es gibt verschiedene Strategien, mit „der Wende“ umzugehen. Eine Möglichkeit besteht darin, den Wendediskurs selbst mehr oder weniger im Stück als Versuch der Usurpation der Hegemonie durch „den Neoliberalismus“ abzulehnen und zu bekämpfen. Was aber stellt man dagegen? Die Verteidigung des Bildungssystems wie es sich entwickelt hat? Aber wurde es nicht schon vor dem „Wendediskurs“ kritisiert? Waren nicht gerade jene Kräfte, die an einer umfassenden Gesellschaftsveränderung im Sinne sozialer Gleichheit und politischer Demokratisierung orientiert waren, bereits in der Krisenperiode der siebziger Jahre die schärfsten Kritiker der Schwächen der „fordistischen“ Bildungsreformen der Vorperiode? Und darüber hinaus: wie bewertet man die verschiedenen Ansätze und Begrifflichkeiten der Interpretation einer umfassenden gesellschaftlichen „Krisen-“ oder „Umbruchssituation“? Eine Möglichkeit besteht darin, „den Neoliberalismus“ selbst als wesentliche Ursache der wie auch immer beschriebenen und bewerteten Krisensituation zu sehen, zumindest indem er unzureichende Strategien der Lösung der zugrundeliegenden gesellschaftlichen Probleme anbietet.

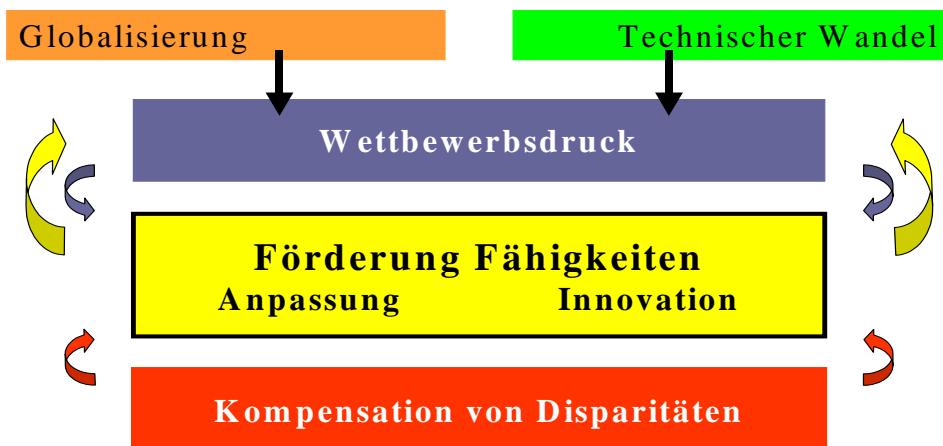
Wenn man diese angedeutete Möglichkeit des Umganges mit der „Wende“ nicht aufgreift, kann man die Frage stellen: ist eine konstruktive Wendung des Wendediskurses möglich bzw. notwendig? Oder steckt man schon in der Falle der „neoliberalen Hegemonie“, wenn man diese Frage überhaupt stellt, indem man auf ihre Begrifflichkeit eingeht, bzw. bestimmte Grundannahmen übernimmt? Gibt es

nicht vielleicht auch das Problem des Kampfes um Hegemonie innerhalb der reformorientierten Kräfte, gewissermaßen die Frage der reflexiven Selbstanwendung der intellektuellen Grundmuster der Kritik?

Im Zuge der Argumentationslinie der Unterscheidung der drei groben Perioden der Entwicklung von „Sputnik I“ – Krise – „Sputnik II“, mit der „Wende“ am Übergang zwischen Krise und Sputnik II, ergibt sich im Falle der diametralen Ablehnung des Wendediskurses eine andere Falle, die im Zusammenhang mit Ansätzen und Überlegungen, die grob dem „dritten Weg“ zugeordnet werden können oft erwähnt wird: dass nämlich eine „Kampfzone“ (oder Diskursstruktur) zwischen Verteidigung des Status-quo gegen die neoliberale Reformrhetorik entstanden ist, gewissermaßen eine Umkehrung der traditionellen Positionen zwischen „Links“ und „Rechts“, wobei letztere für Reform oder gar Revolution stehen, und erstere für die Verteidigung („Konservierung“) der Strategien der Vergangenheit. „Paradoxically the political Left has assumed a 'conservative' position in defending (...) traditional goals of education, but has largely yielded the agenda of educational experimentation and reform to neoliberal calls for 'choice' and 'flexibility'.”(Morrow/Torres 2000).

Lundvall/Borras 1999 haben zur Begründung einer alternativen Strategie im Konzept von Innovationspolitik ein grob vereinfachendes Modell von grundlegenden Politikdimensionen entwickelt und auf diesem Hintergrund vier allgemeine Politikstrategien unterschieden, die auch für die konzeptionelle Differenzierung von Zugängen zur Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik geeignet erscheinen (siehe Übersicht 2).

Übersicht 2: Politikdimensionen



Quelle: Schema Lassnigg nach Lundvall/Borras

Die wesentlichen Punkte dieses Modells sind:

- Aufgrund der vielfältigen Prozesse im Zusammenhang mit Globalisierung und technischem Wandel steigt der Wettbewerbsdruck auf die Betriebe und Unternehmen
- Darauf gibt es seitens der Betriebe und Unternehmen unterschiedliche Reaktionen, von Downsizing, Cost-cutting und Rationalisierung bis zu den verschiedenen Formen von Prozess- und/oder Produktinnovation. Innovationen sind nicht die einzige Reaktionsform, und auch nicht die wahrscheinlichste
- Wenn eine Innovationsstrategie erwünscht ist, muss durch Innovationspolitik die Entwicklung der Fähigkeiten zur Anpassung an die Neuerungen und zur Beteiligung an den Innovationen gefördert werden
- Erfolgreiche Innovation verbessert zwar insgesamt die wirtschaftliche Entwicklung, verstärkt jedoch gleichzeitig die Disparitäten, z.B. in sozialer und regionaler Hinsicht
- Daher muss auch durch entsprechende Politik für eine Kompensation der Disparitäten gesorgt werden.

Auf dem Hintergrund der drei Politikdimensionen werden vier unterschiedliche Grundmuster von Politikstrategien als Reaktionen auf die Prozesse der Steigerung des Wettbewerbsdruckes zusammengefasst (siehe Übersicht 3). Drei dieser Szenarien (Neoliberalismus, Neoprotektionismus, „Old new Deal“ oder traditionelle Wohlfahrtsstaatspolitik) werden auf den Dimensionen des Wettbewerbsdruckes und der Stellung zur Kompensation gekennzeichnet. Neoprotektionismus bedeutet, dem steigenden Wettbewerbsdruck entgegenzuarbeiten. Neoliberalismus und „Old new deal“ stimmen zwar in der grundsätzlich positiven Bewertung des Wettbewerbs überein, unterscheiden sich jedoch in ihrer Stellung zu Frage der Kompensation, erstere Strategie lehnt Kompensationen als wettbewerbsverzerrend ab, letztere befürwortet Kompensationen, die jedoch reaktiven Charakter haben (v.a. monetäre Versicherungsleistungen). Als alternatives Szenario („New new deal“) wird eine Kombination von Förderung der Fähigkeiten mit pro-aktiven Formen der Kompensation für die steigenden Disparitäten entwickelt. Bildungsmaßnahmen stehen im Zentrum dieses Szenarios, pro-aktive Kompensation bedeutet insbesondere, dass die Beteiligung an den wirtschaftlichen Aktivitäten gefördert werden muss und die Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Zur Frage des Wettbewerbsdruckes wird eine nachdenkliche Position eingenommen, die

zwar keinen Protektionismus befürwortet, aber im Sinne des nachhaltigen Umganges mit der Umwelt und der Sicherung von Lebensqualität für die Menschen auch den schrankenlosen Wettbewerb durch Regulierung zügeln will.

Übersicht 3: Vier Politikstrategien

	Wettbewerbsdruck	Förderung von Fähigkeiten	Kompensation von Disparitäten
Neoliberalismus	Fördern	-	Ablehnung
Neoprotectionismus	Abschwächen	-	-
“Old new deal”	Fördern	-	reaktiv
“New new deal”	Differenzierte Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und Lebensqualität	Fördern	proaktiv

Quelle: Schema Lassnigg nach Lundvall/Borras 1999, 38

9. 1.2. Neue Bildungspolitik - Umriss und Widersprüche

Vor allem seit den 90er Jahren, im Gleichklang mit Sputnik II, hat sich auf der internationalen Ebene eine neue Bildungspolitik entwickelt, die in jüngster Zeit auch im Rahmen der EU-Politik zu einer deutlichen Verstärkung der transnationalen Ebene in diesem Bereich führt.³

Einen wesentlichen Anstoß für die weitere Diskussion und gewissermaßen einen Paukenschlag in die bildungspolitische Stille und Jammerei der achtziger Jahre stellt das *World Bank Policy Paper* von 1991 dar, das sich eigentlich auf die Entwicklungsländer bezieht und das sicherlich als neoliberales Manifest gelesen werden kann. Seine Grundaussagen, geordnet nach einigen Dimensionen, können durch die Zwischentitel ausgedrückt werden, die gleichzeitig auch die wichtigsten Dimensionen dieser politischen Diskurse umschreiben (Übersicht 4).

³ Vgl. dazu auch Burbules/Torres 2000.

Übersicht 4: Die Strategieelemente im World Bank Policy Paper

Ziele: Strengthening Primary and Secondary Education - Training as a Complement to Equity Strategies

Politik: Creating a favourable policy environment - Building capacity for policy implementation - Choosing appropriate objectives - Using training resources *efficiently*

Markt: *Diversifying* sources of *finance* - Improving *market* orientation in planning - Reducing the regulation of *private* training - Encouraging *Private Sector* Training - Encouraging *employer* training

Öffentliche Bildung: Improving *Effectiveness and Efficiency* in Public Training - Improving institutional responsiveness to *market* forces

Quelle: The World Bank, Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper (Washington, D.C. 1991).

Effizienz und die Befreiung marktwirtschaftlicher Mechanismen stehen klar im Mittelpunkt, das Aufbrechen bürokratischer Strukturen und eine gesamthafte Sichtweise des Bildungswesens sind zentrale Ansatzpunkte, Politik und öffentliche Bildung wird (indirekt) im wesentlichen unter Gesichtspunkten von Ineffizienz und Verbesserungswürdigkeit gesehen.

Als weitere Meilensteine der Entwicklung von Grundlinien einer internationalen bildungspolitischen Programmatik, die sich zunehmend auf Strategien des Lifelong Learning erstreckt, können die OECD-Ministerkonferenz 1996, die UNESCO-Aktivitäten 1996⁴ und 1999 (Zweite Berufsbildungskonferenz und daran anknüpfende Beschlüsse der 30. Generalversammlung), und in operativer Hinsicht insbesondere auch die Europäischen Aktivitäten mit dem Gipfel von Lissabon 2000 als wichtigem Meilenstein⁵ gesehen werden.

⁴ Delors et al. (1996); dieser Bericht hat in den Diskussionen um die Ziele der Bildungspolitik eine wichtige Rolle gespielt, indem als Weiterentwicklung des berühmten Faure-Berichtes (Faure 1972) aus den siebziger Jahren, wo ein frühes Konzept des lebenslangen Lernens entwickelt und propagiert wurde, nun das Lernen in seinen verschiedenen Aspekten (Learning to know, Learning to do, Learning to live together, Learning to be) in den Mittelpunkt gerückt wurde.

⁵ Nachdem die Mitgliedsländer jahrzehntelang eifersüchtig die Wahrung der nationalen Bildungspolitik verteidigt haben, und die Aktivitäten der Kommission zur Entwicklung von bildungspolitischen Strategien im Anschluß an die Weissbücher 1993 und 1995, beginnend mit der Einbeziehung des Lifelong Learning in die Beschäftigungsstrategie zunächst auch argwöhnisch kommentiert haben, haben die Regierungschefs in Lissabon mit dem Auftrag zur Entwicklung einer freiwilligen „offenen“ Koordinierung der Bildungspolitik auf Europäischer Ebene eine neue Entwicklung eingeleitet.

Übersicht 5: Veränderung des Konzepts von Recurrent Education zu Lifelong Learning

Recurrent Education (70er Jahre)	Lifelong Learning (90er Jahre)
Formal institutions	Non-formal, variety of settings (home, work, community)
Government large role (organising, managing, financing)	Partnership, shared responsibility
Formal adult education in institutions	On-the-job training
Work alternated with formal education	Integration of work and training
Restricting broad-based secondary and tertiary education	Full-cycle of secondary education as a cornerstone
Paid educational leave	Reliance on employers and individuals
Social demand	Individual demand

Quelle: Zusammenstellung Lassnigg aufgrund von OECD 1996, 89.

In der Krisen- und Wendeperiode haben sich Verfechter neoliberaler Politik an den Ergebnissen und Argumenten der „antikapitalistischen“ und emanzipatorischen Kritik an den Begrenzungen der Reformen und ihrer gesellschaftspolitischen Resultate bedient, und darauf die allgemeine Argumentation ihrer Angriffe auf die öffentlichen „bürokratischen“ und „ineffizienten“ Bildungssysteme aufgebaut. Auf dieser allgemeinen Ebene hat sich vor allem in den USA ein Wiederaufleben der Debatten über egalitäre Begrenzungen der vererbten Begabungen der Eliten und deren „Befreiung“ von diesen Begrenzungen abgespielt, die jedoch zumindest auf intellektueller Ebene mit einer Niederlage der elitären Vererbungstheoretiker endete.⁸ Für den Bereich der Grundbildung und Erstausbildung von Kindern und Jugendlichen haben sich die Marktfundamentalisten bisher nicht durchgesetzt. Als wesentliche Einschränkung wird die Spannung zwischen effizienter Allokation und gerechter Verteilung angeführt: Wenn der Reichtum ungleich verteilt ist, so können jene mit mehr Mitteln auch mehr „investieren“, was einerseits die potentiellen Erträge insgesamt schmälern kann, und den Zugang zu gesellschaftlich erwünschten „öffentlichen Gütern“ in ungerechter Weise begrenzt, daher müssen Zugangsrechte geschaffen werden.

⁸ Vgl. z.B. Arrow et al. 2000.

Angebote auszuwählen, wie auch in weiteren Informationsproblemen (über die Qualität der Angebote, oder den tatsächlich zu erwartenden Aufwand im Verhältnis zum Ertrag), ist gut begründet. Die Einschränkungen der allokativen Effizienz des Marktmechanismus werfen die Frage nach Marktversagen in Quasi-Märkten auf. David Finegold hat in einer Analyse der konservativen Ausbildungspolitik im Vereinigten Königreich gezeigt, dass die Schaffung von "market analogons" zum Zwecke der Überwindung von Staatsversagen paradoxerweise zu neuen Formen von Staatsversagen und Marktversagen geführt hat. Er schlägt vor

"... to move the policy debate beyond the false dichotomy between benign governments and perfect markets toward a more productive, realistic assessment of the mix between imperfect markets and imperfect government" (Finegold 1996, 250).

Die ökonomische Debatte um die Wahl der Steuerungsmechanismen hat sich somit in den Zwischenbereich zwischen den Extremen der reinen Marktsteuerung und der vollen öffentlichen Bereitstellung verlagert. Seitens der OECD wird in der Frage nach der Alternative zwischen indirekten Eingriffen in den Marktmechanismus (etwa über die politische Beeinflussung von Quasi Märkten) und direkter staatlicher Politik erstere insgesamt ziemlich skeptisch bewertet:

"... the market-based approach as a means for 'steering' education and training has been challenged since, even with government intervention there is no certainty that the externalities and equity aims have been sufficiently taken into account". (OECD 1996, 184) – "... 'higher order' values for society as a whole ... may warrant direct government involvement (through regulation or public provision) as opposed to indirect influence via intervention in the market" (OECD 1996, 184).

Dieses Votum ist zweifellos nicht als ausgeprägt neoliberale Position zu werten.

Die Europäische Politik versteht sich als Versuch einen neuen „aktiven Wohlfahrtsstaat“ zu entwickeln, auch in ausdrücklicher Alternative zumindest zu den radikalen Ansätzen und Strategien des Neoliberalismus – dennoch wird sie vielfach auch dem neoliberalen Spektrum zugeordnet. Die Stichworte Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, wissensbasierte Wirtschaft wurden die neue Referenz für die Bildungspolitik. Der Begriff der Wissensgesellschaft „normalisiert“ sich zwar zusehends, sein Gebrauch ist aber immer noch häufig mit der Auslösung leidenschaftlicher Debatten verbunden. Auf der einen Seite wird der Begriff verwendet, um aufgeregt auf dem „Änderungshype“ zu spielen und alle die „dramatischen Veränderungen“ und „grundlegenden Brüche“ herauszuarbeiten mit denen „wir“ konfrontiert sind, um dann meistens in der Aufforderung zu gipfeln,

dass irgendwelche „vertrauten Gewohnheiten“ (wie z.B. das Bedürfnis nach sichereren Arbeitsplätzen oder geregelten Arbeitszeiten) abgelegt werden müssen, oder dass auf irgendwelche Ansprüche (wie z.B. auf geregelten Urlaub oder erworbene Sozialleistungen) verzichtet werden muss. Diese Töne kommen nicht selten aus dem Umkreis des florierenden „Big Consulting“¹¹ und werden auch von den Medien, insbesondere in den entsprechenden Rubriken des Qualitätsjournalismus gerne aufgegriffen. Auf der anderen Seite werden die kulturell gebildeten und in der „Dialektik der Aufklärung“ geschulten BürgerInnen und Intellektuellen durch die Verwendung des Begriffs „Wissen“ im Zusammenhang mit der heutigen veränderungswürdigen Gesellschaft gerne heftig zum Widerspruch gereizt, oft um den in der Begrifflichkeit der Wissensgesellschaft vernachlässigten Kontext von „Bildung“, Verständnis und umfassender Reflexion einzufordern.

Tatsächlich ist der Begriff der Wissensgesellschaft, im Unterschied zur Informationsgesellschaft – die durch einen mehr als 50%-igen Anteil an Erwerbstätigen in Informationsberufen definiert war – ein stärker schillernder Begriff, insbesondere wenn er im politischen Alltag verwendet wird. In der EU-Sprache wird meistens der Begriff der „wissensbasierten Wirtschaft“ verwendet, der die Bedeutung stärker auf einen wesentlichen Zug einschränkt, die Behauptung nämlich, dass im Zusammenhang mit der Entwicklung und Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) der Umgang mit Information und ihre Verwandlung in Wissen ein zentraler Aspekt des wirtschaftlichen Erfolges geworden ist, für Individuen, für Unternehmen, und auch für Volkswirtschaften, und dass dies einiges – wie viel ist auch in der Ökonomie umstritten – an den grundlegenden ökonomischen Prozessen verändert habe.

Das wesentliche Stichwort in diesem Zusammenhang ist Innovation und Innovationspolitik, deren wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Stellenwert wiederum umstritten ist (vgl. die weiter oben skizzierten Politikstrategien). Im Bereich der Forschung konzentrierte sich die Aufmerksamkeit zunächst vor allem auf den Bereich des „Innovationssystems“ und der „Wissensproduktion“, weniger auf Bildungsfragen. In diesem Zusammenhang wurde das komplexe Zusammenspiel von Universitäten, Forschungsorganisationen („Big Science“) und Unternehmen untersucht, mit Auswirkungen vor allem auf die Technologiepolitik, die Wissenschaftspolitik, die Innovationsförderung, etc. Das formalisierte Ausbildungssystem wurde zunächst im Zusammenhang mit dem Innovationssystem gar nicht thematisiert, Fragen der Qualifikation wurden vor allem im

¹¹ In Österreich ist der „Föhrenbergkreis“, eine Art „think tank“ im Umkreis der Industriellenvereinigung ein wichtiger Impulsgeber in dieser Richtung, der viele berechtigte Kritikpunkte an der österreichischen Praxis vorbringt, und mehr oder weniger radikale Reformvorschläge entwickelt (vgl. <http://www.foehrenbergkreis.at>); ein Arbeitskreis beschäftigt sich auch mit Bildungsfragen, hat jedoch noch kein publiziertes Produkt erbracht.

betrieblichen Bereich untersucht, im Zusammenhang mit der Entwicklung der Arbeits- und Organisationsformen, der betrieblichen Qualifikationsnutzung und Lernen „on-the-job“, etc. In diesen Forschungen wurde klar, dass innovative Bereiche der Wirtschaft eher an Qualifikationserweiterung als an restriktiver Qualifikationsnutzung interessiert sind. Demgegenüber wurde jedoch immer wieder gezeigt, dass diese innovativen Bereiche nur einen kleinen Sektor der Beschäftigung ausmachen, und dass in vielen anderen Bereichen demgegenüber restriktive Qualifikationsnutzung vorherrscht (McJobs, etc.). Darüber hinaus gibt es zunehmend einen Paradigmenstreit um die organisatorischen Auswirkungen auch der fortgeschrittenen Innovationsstrategien in den innovativen Beschäftigungsbereichen. Die „humanistischen“ Konzepte und Szenarien der „Pflege der Humanressourcen“ und der Entwicklung in Richtung von „lernenden Organisationen“ im Unternehmenssektor werden auf ihren Gehalt und ihren Realismus hin kritisiert – die Entwicklung von „technischen“ Systemen des Wissensmanagement wird heute als konkurrierendes Szenario vorgetragen, in dem die Enteignung des Wissens der Werkstätigen gegenüber dem Taylorismus / Fordismus auf einer neuen und höheren Stufe vor sich geht.¹² Demgegenüber steht die These der Grenzen der Kodifizierbarkeit des Wissens und der sozialen Eingebettetheit von Lernen und Wissensproduktion, die letztlich den humanistischen Ansatz unterstützt. Die Entwicklung der Anforderungen an das Engagement und die Fähigkeiten der Arbeitskräfte werden ziemlich übereinstimmend als zunehmend interpretiert, sowohl in ihrem Umfang als auch in ihrer Dimensionalität, in Form einer umfassenderen Einbeziehung der Menschen in das Wirtschaftsgeschehen und in Form steigender Erwerbsbeteiligung. Diese steigenden Anforderungen werden aber unterschiedlich in ihren Konnotationen bewertet, zwischen einer positiven Bewertung in Richtung stärkerer Beteiligung im Sinne von Ent-Entfremdung, über eine eher neutrale Betonung der steigenden Bedeutung von „Self-Governance“ im Kontext des dichten mehr oder weniger unentrinnbaren Geflechtes von Macht und Hegemonie, bis zur negativen Bewertung als erweiterte, verstärkte und ausgedehntere Ausbeutung ohne entsprechende Gegenleistung.¹³

Auf EU Ebene wird im Rahmen der Begrifflichkeit der Wissensgesellschaft eine umfassende Rekonfiguration der Bildungspolitik vorangetrieben. Das breite und komplexe Feld der Bildungspolitik wurde zunächst zwei miteinander verbundenen Ansätzen strukturiert, konkretisiert und in eine Phase

¹² Vgl. zur Diskussion dieser Entwicklungen Lassnigg 2001, Keep 2000, Thompson 2000.

¹³ Vgl. zur Diskussion der Widersprüchlichkeit der geforderten neuen Kompetenzen den Gedanken der Erweiterung der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ auf das Selbst-Management: Zilian 2000.

der Umsetzung gebracht: Lifelong Learning und eLearning.¹⁴ Im Bereich eLearning beziehen sich die Themenfelder auf die Entwicklung einer Bildungsinfrastruktur, die die gegebene Situation einerseits durch die rasche Einbeziehung der IKT und andererseits durch neue Organisationsformen (polyvalente Lernzentren) transzendieren soll. Ein wesentlicher Bestandteil, der am deutlichsten den marktwirtschaftlichen Zugang ausdrückt, ist die Förderung einer eIndustrie in Europa. Im Bereich Lifelong Learning werden Themenfelder angesprochen, die in der Form in der österreichischen Diskussion bisher vernachlässigt werden: z.B. eine Erfassung und nachvollziehbare Entwicklung der Basisqualifikationen, Formen der Bewertung von Lernen außerhalb der formalen Bildungssysteme. Der Rat der BildungsministerInnen hat einen umfassenden Katalog von Zielsetzungen entwickelt, die sich unter dem Ziel der Qualität und Wirksamkeit auf die Entwicklung der Infrastruktur konzentrieren, wobei eher die effiziente Nutzung der Ressourcen als ihre Ausweitung betont wird. Weitere Zielsetzungen beziehen sich auf die Zugänglichkeit, die politische Beteiligung und den sozialen Ausgleich, sowie auf die Öffnung gegenüber der Gesellschaft und der Welt (vgl. Übersicht 6).

In der schematischen Darstellung kann man drei große Ebenen unterscheiden:

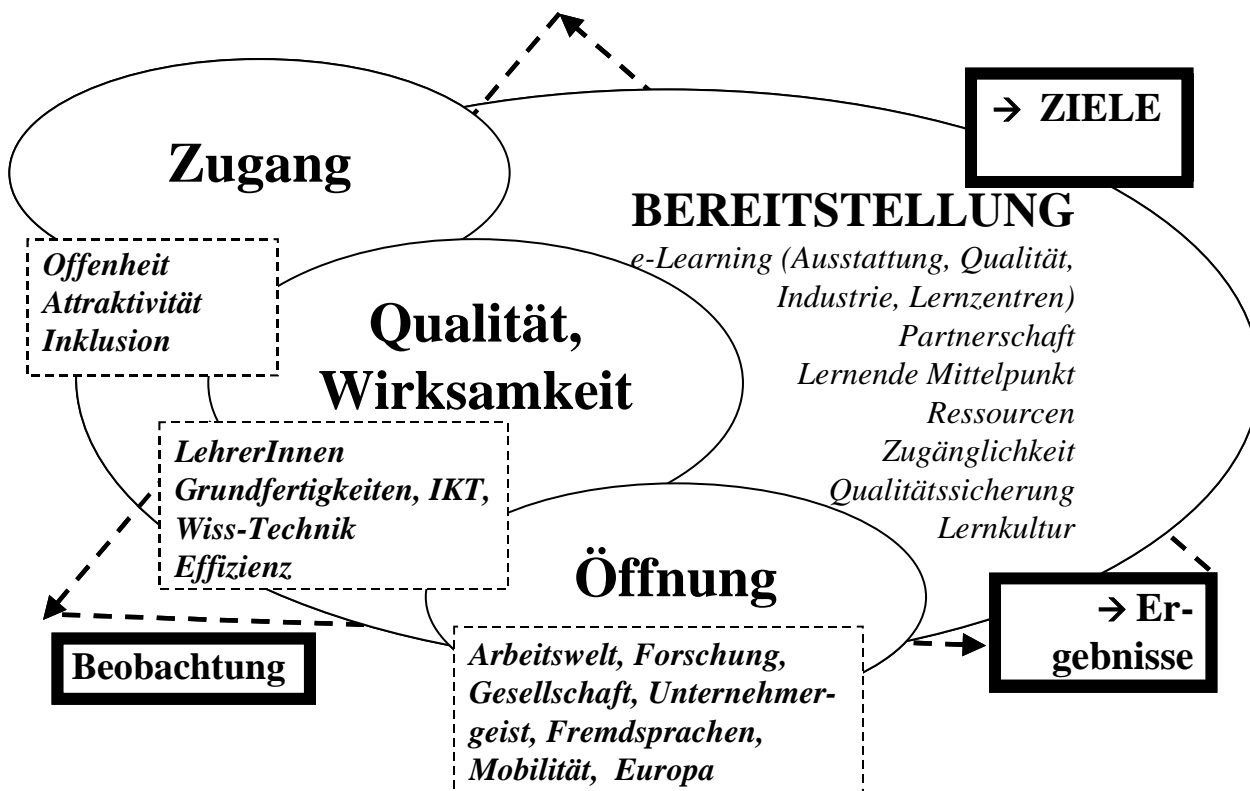
- Erstens das Dreieck zwischen der Formulierung von Zielen, der Festlegung von messbaren Ergebnissen, die mit einem Monitoring-System, mit einer systematischen Beobachtung, verknüpft sein sollen.
- Als zweite Ebene kann die Art und Weise der Bereitstellung von Bildungsangeboten gesehen werden, die Steuerungs- und Regulierungs- und Finanzierungsstrukturen im engeren Sinne, auf die sich die bereits skizzierten Diskussionen über Steuerung konzentrieren.
- Drittens werden die Themenbereiche der Bildungspolitik auf den drei Zieldimensionen (Zugang; Qualität und Wirksamkeit; Öffnung) in eine Vielzahl von konkreten Zielbereichen gegliedert, die im Laufe der nächsten zehn Jahre im Rahmen der europäischen Politik entwickelt und unter den Mitgliedsstaaten koordiniert werden sollen.¹⁵ Die vorgeschlagenen Zielbereiche umfassen zweifellos die wesentlichen Aspekte der Bildungspolitik, und geben einen Referenzrahmen, der die Verwirklichung fortschrittlicher Orientierungen keinesfalls

¹⁴ Die Grundlagen dieser Politik werden in zwei Dokumenten der Europäischen Kommission näher ausgeführt: „eLearning – Gedanken zur Bildung von Morgen“ (Mai 2000) und „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Okt. 2000).

¹⁵ Die Vorschläge von 2001 für die Entwicklung konkreter Ziele enthalten ein differenziertes Programm von 13 Zielbereichen, die in Form von quantitativen Indikatoren und qualitativen Formen des Erfahrungsaustausches konkretisiert und in den Mitgliedsstaaten umgesetzt werden sollen.

ausschließt. In diesem Prozess wird sich eine „Konfiguration“ europäischer Bildungspolitik herausbilden, deren Ausgestaltung und Gewichtung in den komplexen Prozessen europäischer Entscheidungsfindung und Politikentwicklung, wesentlich bestimmt durch die Mitwirkung der Mitgliedsstaaten stattfinden wird. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist nicht abzusehen, wie diese Konfiguration sich entwickeln wird, ob sich beispielsweise letztlich ein „kleinster gemeinsamer Nenner“ unter den Ländern, gemessen durch einige wenige einfache Indikatoren, ergeben wird, oder ob sich ambitioniertere Entwicklungen – eben in Richtung eines „europäischen Wohlfahrtsstaates“ – durchsetzen werden. Ebenso ist noch nicht abzusehen, wie sich die Gewichtung der verschiedenen Interessen, also etwa zwischen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Prioritäten entwickeln wird.¹⁶

Übersicht 6: Modell der bildungspolitischen Strategie der EU



Quelle: Schema Lassnigg v.a. auf Basis des EU Berichtes über die konkreten zukünftigen Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung (2001)

¹⁶ Der Prozess wurde mit der Auswahl von drei Zielbereichen begonnen, Grundfertigkeiten; Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien; Verbesserung im Bereich Mathematik, Naturwissenschaft und Technologie. Aktuell (Anfang 2002) wird über die Festlegung weiterer Prioritäten diskutiert, Fragen des Zuganges und der Öffnung liegen auf dem Tisch.

Die europäischen Vorschläge sind offensichtlich mit einer neoliberalen Vision der Liberalisierung des Bildungswesens im Sinne eines marktwirtschaftlichen Wachstumsbereiches als Betätigungsfeld privatwirtschaftlicher AnbieterInnen verträglich, und werden auch in dieser Richtung kritisiert.¹⁷ Riccardo Petrella¹⁸ hat beispielsweise direkt bezogen auf die Entwicklung der europäischen Strategie aus einer humanistischen Sicht die Eckpunkte einer „neoliberalen Schreckensvision“ kritisch und pointiert in Form von fünf Hauptproblemen zusammengefasst:

- Die Verwandlung der Menschen in „Humanressourcen“, die über wesentliche humane Werte und Eigenschaften hinwegschreitet und die Menschen für die Ökonomie und das Kapital als Arbeitskräfte funktionalisiert;
- die Verwandlung von Bildung in eine Ware verbunden mit dem Abdanken der Staaten, wodurch das Bildungswesen zu einem neuen Wirtschaftssektor gemacht wird, auf dem sich internationale Konzerne formieren, um als Produzenten von Materialien und als Anbieter von Diensten aufzutreten;
- die Vermittlung einer individualistischen „Kriegskultur“ an die jungen Menschen, sowohl was die Haltung untereinander in der Arbeits- und Lebenswelt betrifft, als auch vor allem in der Haltung gegenüber den armen Ländern und den ausgegrenzten und weniger wettbewerbsfähigen Menschen in den reichen Ländern;
- die Unterordnung von Politik und Bildung unter die Technologie, die von einem Werkzeug, das kontrollierten Zwecken dienen sollte, zum Götzen wird, dem zu dienen ist wobei vor allem die Entwicklung des *eLearning* als Weg der technologischen Rationalisierung der Bildungsprozesse gesehen wird;
- und schließlich die Vernachlässigung der Herausbildung einer neuen sozialen Kluft, des „digital divide“, der zwar verbal von den einflussreichen Machthabern beklagt wird, ohne jedoch wirksame Strategien dagegen zu entwickeln.

Viele Elemente dieser Schreckensvision sind real vorzufinden, beispielsweise wenn VertreterInnen des „Big Consulting“ in ihren Präsentationen die Umrisse der Wachstumsbranche Bildung

¹⁷ Zunehmend wird auch bereits demonstriert, dass es möglich ist, mit Bildungsangeboten erfolgreich Gewinne zu machen und Aktien zu verkaufen; diese Entwicklung wird bisher vor allem für das US-Hochschulsystem analysiert und reflektiert: vgl. Slaughter/Leslie 1997, Delanty 2001.

¹⁸ Petrella 2000a, Petrella 2000b, Petrella 1999.

„neoliberaler“ Argumente oder Kritikpunkte am wohlfahrtstaatlichen „old new deal“ gelegt hat, und weniger an den Alternativen die der „dritte Weg“ gegenüber der neoliberalen Vision zu bieten hat orientiert war, scheint die pauschale Kritik an der „Kapitulation vor dem Neoliberalismus“ doch auch das Kind mit dem Bade auszuschütten, und läuft letztlich auf eine Ablehnung der längst Realität gewordenen „gemischtwirtschaftlichen“ Konzeption sozialdemokratischer Politik hinaus.

Im Anschluss an die abstrakte und radikale Gegenüberstellung von marktwirtschaftlichen Vorstellungen und Verteidigung des öffentlichen Gutes kann man zwei Fragen stellen, die durch eine Fixierung auf eine der beiden Seiten ausgeblendet werden: Erstens, welche Möglichkeiten der Bereitstellung von Bildung liegen zwischen den beiden Extremen? Zweitens, ist die skizzierte marktwirtschaftliche Extremposition die vorherrschende Vorstellung, die den aktuellen bildungspolitischen Vorschlägen im transnationalen Raum zugrunde liegt? Wie schon gezeigt wurde, nehmen wesentliche bildungspolitische Dokumente der OECD²³ hier eine moderate Position ein, indem ganz klar und selbstverständlich die Einschränkungen der Funktionsfähigkeit des Marktes herausgearbeitet werden, aber auch gleichzeitig die staatliche Bereitstellung als einzige Form der Bildungsorganisation in Frage gestellt wird. Es wird vorgeschlagen, gemischte Formen zu finden, die den definierten politischen Vorgaben gerecht werden können, die der Staat zu garantieren hat. Imperative der Zugänglichkeit und des sozialen Ausgleichs werden zweifellos stärker betont, als dies in der österreichischen Bildungspolitik bereits seit Längerem der Fall ist. Im Rahmen der OECD kommen marktwirtschaftliche Vorstellungen vor allem in den Ansätzen und Analysen von Schul- und Hochschulmanagement zum Ausdruck, wo die Erfahrungen und Leitbilder aus dem Unternehmenssektor in ihren Anwendungsmöglichkeiten auf das Schul- und Bildungswesen als Alternative zu traditioneller bürokratischer Organisation ausgelotet werden.

Es wurde gesagt, dass die Europäische Strategie nicht in einem klaren und ausdrücklichen Widerspruch zur Umsetzung marktwirtschaftlicher Mechanismen steht, es muss aber auch gesagt werden, dass auch das Gegenteil nicht der Fall ist: es wird kein ausdrücklich neoliberaler Kurs verfolgt und das öffentliche Bildungswesen wird keineswegs in Frage gestellt. In der gegenwärtigen Phase wird zwar in bestimmten Bereichen, v.a. im Bereich der Entwicklung von Materialien und Infrastrukturen für eLearning, ausdrücklich in Richtung der Förderung und Entwicklung einer „Industrie“ agiert, insgesamt steht jedoch stark die Verantwortung der Politik und der Mitgliedsstaaten im Vordergrund, und die Entwicklung von Strategien in Richtung einer Verbesserung und Aufwertung

²³ Redefining tertiary education, Lifelong learning for all, Bildungspolitische Analyse 2001.

der Bildungssysteme wird betont. Hinsichtlich der Verwirklichung von marktmäßigen Regimes in den Bildungssystemen haben auf der Ebene des Schulwesens bisherige Untersuchungen zwar Schritte in Richtung von erweitertem Wettbewerb ergeben, jedoch dominieren gemischte Systeme.²⁴ Im Bereich der Hochschulen gibt es deutlichere Entwicklungen in Richtung der Etablierung von regulierten Märkten, im Bereich der Weiterbildung dominiert mehr oder weniger der Markt (wobei aber im Zusammenhang der Entwicklung von Systemen des Lifelong Learning die Problematik des Marktversagens betont wird, und gemischtwirtschaftliche Strategievorschläge dominieren).

Anhand der Entwicklungen und Diskussionen im Zusammenhang mit der Liberalisierung des Dienstleistungshandels durch GATS (General Agreement on Trade in Services) im Rahmen der WTO kann die Frage der Anwendung marktwirtschaftlicher Mechanismen im Bildungswesen pointiert werden. Die grundsätzlich Einbeziehung von Bildungsaktivitäten als handelbare Dienstleistungen in diesen Prozess ist für viele Akteure, insbesondere die Gewerkschaften ein Gegenstand großer Sorge, da dies als Angriff auf das öffentliche Bildungswesen gesehen wird:

“... we are committed to the principle of quality public education that is free and universally available. We believe that the concept of education as a tradable service in a deregulated international market is incompatible with that principle. We therefore oppose its inclusion in any trade liberalisation agreement that seeks to promote that objective, including the General Agreement on Trade in Services. We oppose the creeping privatisation of public education through the introduction of user charges, competition with the private sector, withdrawal from public provision of education and sale of educational assets. These steps, we believe, will open national public education systems to transnational education enterprises, and hence to the commitments and disciplines contained in the GATS (...) domestic governments should be able to regulate education in the public interest, whether public or private, unconstrained by trade liberalisation agreements.”²⁵

²⁴ Die Typisierung der Systeme nach den beiden Merkmalen Einheitlichkeit/Vielfalt des Bildungsangebotes zwischen Schulen und Unabhängigkeit/Systemgebundenheit der Schulen ergibt die Zuordnung der europäischen Länder zu vier unterschiedlichen Regimes: Vollkommener Wettbewerb (keine Realisierung); nicht-regulierter Wettbewerb (NL, teilweise DK und U.K.); organisierte Planung (D, A); und eine Mischform organisierter Vielfalt (SF, teilweise DK und U.K). Gesetzliche Veränderungen des Wettbewerbsregimes werden vor allem in Dänemark, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich festgestellt, wo die Wahlmöglichkeiten der Eltern vergrößert wurden; vgl. EURYDICE 2000.

²⁵ Education International (Dachorganisation von Gewerkschaften im Bildungswesen), Draft letter to Education Ministers (rtf file) - 25 September 2001 <http://www.ei-ie.org/main/english/index.html> Vgl. verschiedene Stellungnahmen im Rahmen der Homepage von EI (<http://www.ei-ie.org>).

In der Tat kann die widersprüchliche Stellung des Bildungswesens im GATS Prozess gewissermaßen auch als Prüfstein für die Möglichkeit der Realisierung von Alternativen zwischen Staat und Markt diskutiert werden. Die grundsätzliche Einbeziehung in die Liberalisierung als handelbare Dienstleistung beruht auf der Abgrenzung von einer hoheitlichen Aufgabe ('services in the exercise of governmental authority. '), deren Definition damit zusammenhängt, dass eine Leistung nicht kommerziell gehandelt wird. Tatsächlich läuft die skizzierte Entwicklung der Bildungspolitik sowohl in den Konzepten als auch real darauf hinaus, die Systeme für private Angebote zu öffnen. In den vorliegenden Dokumenten auch von Seiten der WTO²⁶ wird auch die Bedeutung des öffentlichen Bildungswesens (bisher) nicht in Frage gestellt, insbesondere im Bereich der Grundbildung (Primar- und Sekundarstufe), aber auch dieser Bereich wird aus dem Abkommen nicht ausgenommen. Es besteht die Problematik, dass mit dieser Einbeziehung eine Dynamik in Richtung Liberalisierung in Form eines bottom-up-Prozesses unter den Mitgliedsländern in Gang gesetzt wird (einer der Grundsätze des Abkommens ist die „progressive Liberalisierung“, die aufgrund von Selbstverpflichtungen der Länder, oder von Feststellungen gegenüber anderen Ländern bezüglich Hindernissen, unter einem Schiedsgericht realisiert wird), deren Auswirkungen im Rahmen der komplexen Regelungen und Verhandlungsprozesse möglicherweise zu unintendierten Konsequenzen führen.²⁷ Die bisherige Diskussion bezieht sich vor allem auf die Hochschulbildung, die Erwachsenenbildung und andere Bildungsleistungen z.B. im Unternehmenssektor. In Frage stehende Prozesse und Hindernisse beziehen sich beispielsweise auf Angebote im Bereich der Fernlehre, Auslandsstudien, Niederlassung von Anbietern in anderen Ländern, Beschäftigungsmöglichkeiten von ausländischen Lehrkräften, im Prinzip alles Vorgänge, die im Rahmen der Europäischen Politik im Zielbereich der Öffnung der Systeme grundsätzlich angestrebt werden, und die auch im Sinne einer zukunftsorientierten kosmopolitischen Bildung kaum grundsätzlich abgelehnt werden können.

Ein Element dieses Prozesses besteht jedoch auch in der Frage, welche Auswirkungen die in Gang gesetzte Dynamik auf die bisher national entwickelten Strukturen der Bildungssysteme haben kann bzw. wird. Die Liberalisierung im Rahmen der WTO wird klarerweise neben den Staaten von

²⁶ Vgl. <http://www.wto.org/>

²⁷ Zunächst hat eine Minderheit das Bildungswesen eingebunden (etwa 40 der mehr als 140 Mitgliedsländer), und es wird betont dass das Bildungswesen mit dem Energiewesen am wenigsten durch Verpflichtungen eingebunden ist. Gleichzeitig gibt es Stellungnahmen von USA, Australien und Neuseeland, die zunächst ohne klare Forderungen auf die Diskussion von Hindernissen ausgerichtet sind. Vgl. EI/PSI, The WTO and the Millenium Round. What is at stake for public education? (<http://www.ei-ie.org/main/english/index.html>); Internationale der Öffentlichen Dienste und Bildungsinternationale (2000) Grosse Erwartungen. Die Zukunft des Handels im Dienstleistungssektor. Informationsunterlage: PSI/EI.

Lobbying-Aktivitäten der großen transnationalen Konzerne wesentlich beeinflusst.²⁸ Academic Capitalism ist das Szenario unter dem die Entwicklungen, Möglichkeiten und Potenziale der Umwandlung von akademischen Aktivitäten in kommerzielle und profitable Aktivitäten zusammengefasst werden. Offensichtlich entstehen hier Aktivitäten und Akteure (vor allem in Form von Projekten, Partnerschaften und Spin-offs), die die großen Spieler etwa im US akademischen System mit den sich entwickelnden großen Spielern in der Kultur-, Beratungs- und Forschungsindustrie verbinden. Die nationalen Systeme vor allem in den kleineren Ländern kommen in eine Wettbewerbssituation, die anderen wirtschaftlichen Bereichen vergleichbar ist, und es entsteht eine entsprechende Dynamik in Richtung großer „wettbewerbsfähiger“ Einheiten, die in der Lage sind den „Markt“ zu überschwemmen bzw. zu dominieren.²⁹ Damit entsteht gleichzeitig eine universalistische Innovationsdynamik, die die Prozesse der Wissensproduktion in vielfachem Sinne „entfesselt“, von einer Vervielfältigung und Beschleunigung des Austausches, über die Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen bei steigendem Wettbewerb und gleichzeitigen Sparmaßnahmen, bis zur Logik der globalisierten „Superstar“-Ökonomie, die eine bestimmte „Lösung“ des Informationsproblems impliziert, indem weltweit alle schubweise den gleichen „Ideen-Burgers“ höchster Qualität nachrennen.³⁰ Eine zweite Grundidee besteht in diesem Zusammenhang auch in der Vorstellung der Mechanisierbarkeit von Bildungsvorgängen durch die neuen Technologien, und damit in Potentialen für Produktivitätsgewinne und eine Umkehrung oder Abschwächung der „Kostenkrankheit“ im Bildungswesen, also der relativen Verteuerung der Leistungen gegenüber anderen Bereichen aufgrund der unterschiedlichen Produktivitätsentwicklung (Mesch 1998, Lassnigg 1998).

Durch die Einbeziehung des Bildungswesens in den GATS Prozess wird gleichzeitig deutlich, wie im Prozess der Internationalisierung und Globalisierung Vorgänge genuin politischer Entscheidungen, die die gesellschaftliche Einordnung und Bewertung des Bildungswesens betreffen, in einen anscheinend nur technischen Prozess der Handelsliberalisierung umgewandelt wird. Es wird auch kritisiert, dass dieser Prozess zumindest in der Anfangsphase, bis zu den Protesten in Seattle, mehr oder weniger außerhalb der öffentlichen demokratischen Prozesse der Willensbildung abgelaufen ist.

²⁸ Vgl. z.B. Kalaftides, L. (2001) Education: on the ropes. Guardian unlimited, 16.Nov.2001 (<http://www.guardian.co.uk/Archive/Article/0,4273,4300736,00.html>): ERT (European Round Table of Industrialists; <http://www.ert.be/>).

²⁹ Pierre Bourdieu hat beispielsweise diese Probleme im Bereich der Kulturindustrie in einem leidenschaftlichen und polemischen Statement aufgegriffen: vgl. Bourdieu 2000.

³⁰ Vgl. Lauder/Hughes 1999, vgl auch Frank/Cook 1995.

Der reale Gehalt der „neoliberalen Schreckensszenarien“ ist schwer abzuschätzen. Bisher kann man die Dynamik in Richtung Liberalisierung feststellen, die Größe des Marktes ist abgeschätzt, die Kräfte seitens des Unternehmenssektors werden aufgestellt, auf der politischen Ebene dominiert eher noch die Auseinandersetzung auf der Ebene der Rhetorik, die Staaten betonen auch im Rahmen der WTO die Wichtigkeit der öffentlichen Bildungssysteme und der Komplementarität der öffentlichen Systeme mit privaten Angeboten. In einer Stellungnahme der Europäischen Kommission heißt es lapidar: „Education is, like all other service sectors, one of the items in the GATS agenda, but it has not had a high profile“. Die wachsende Stärke privater Anbieter und Angebote verstärkt sicherlich den Liberalisierungsdruck, und es fragt sich ob und wie die Staaten diesem Druck standhalten werden und können. In dieser Auseinandersetzung ist eine Kernfrage die Definition der hoheitlichen Aufgaben. Bildung als „hoheitliche Aufgabe“ in Sinne des staatlichen (Gewalt)-Monopols kann vermutlich heute schwer aufrechterhalten werden.

9.2 Alternative Vorschläge zur Steuerung in der Bildungspolitik

9.2.1 Die vorherrschende Reformrhetorik und ihre Realisierung

Auf Basis der „Reformrhetorik“ hinsichtlich der Steuerung im Bildungs-Erziehungswesen hat sich ein gewisser Konsens herausgebildet, der in einer neuen Teilung der Aufgaben auf den verschiedenen Ebenen, und in einem neuen Steuerungsmodus resultiert: Die Aufgaben der Zentrale sollen auf die *Vorgabe von Zielen* und die *Kontrolle ihrer Durchführung* konzentriert werden, während die beteiligten Gruppen auf den anderen Ebenen der Bildungssysteme, insbesondere auf der Ebene der einzelnen Schule (Lehrpersonen, Leitung und Management, Eltern, lokale Gemeinden, SchülerInnen) für die Durchführung zuständig sein sollen und auch entsprechende Freiheitsgrade dabei erhalten sollen. Der Steuerungsmodus geht dabei von der *“Input“-Kontrolle* stärker zur *“Output“-Kontrolle* über. Die *Einzel-Organisation* (Schule, Hochschule, etc) tritt in ihrer Stellung in den Steuerungs- und Koordinationsmechanismen in den Vordergrund, und es wird eine neue Gewichtung und Balance zwischen den verschiedenen Ebenen propagiert und unterstellt. Damit ergeben sich neue und veränderte Aufgaben in diesen Organisationen und *im Bereich dazwischen*, zur Integration des Bildungswesens. Während der Hauptakzent der Rhetorik auf die *Abgabe von Verantwortlichkeiten* seitens der Zentrale und auf ihre breitere Verteilung gelegt wird, haben sich in der Realität Strategien

durchgesetzt, die neben der Verschiebung von Spielräumen zu den "unteren" Ebenen, teilweise gleichzeitig *Mechanismen der zentralen Steuerung verstärken*.³¹

Bisherige Analysen der ergriffenen Strategien zur Realisierung dieser Rhetorik weisen auf die Komplexität der Systeme gegenüber den vereinfachenden Konzepten von Bürokratie und Markt hin. Und haben bisher eher schwache Ergebnisse erbracht (vgl. OECD 1996, OECD 1991, Whitty et al. 1998). Einige Ergebnisse sind:

- die Neuorientierung des Zentrums mag eher auf dem Papier stehen als realisiert zu sein;
- die Akzeptanz der steigenden Verantwortung auf der Schulebene mag wegen verzerrter Belohnungsstrukturen und fehlender Unterstützung problematisch sein;
- die Beteiligung der Eltern und Gemeinden mag wegen unklaren Verantwortlichkeiten, sozialer Selektion und Interessenkonflikten verzerrt sein;
- die Verteilung der Verantwortung in föderalen Systemen bezieht sich oft auf Regionalisierung, was zu einem "lack of flexibility and transparency" (OECD 1996, S. 176), aber auch im Vergleich zur nationalen Ebene zu einer besseren Beteiligung externer Akteure führen kann;
- Privatisierung, die radikalste Option "has not yet been widely adopted" (OECD 1996, S. 176) im Bereich der formalisierten Bildungssysteme.³²

Die Entwicklung in Neuseeland hat größere Aufmerksamkeit bekommen, da man in diesem Land im Konflikt und Zusammenspiel zwischen sozialdemokratischer Reformpolitik und konservativer „Revolution“ mit der Realisierung von Marktsteuerung sehr weit gegangen ist, und die Reformen daher gewissermaßen als großes „Experiment“ oder Laboratorium gesehen werden können. Zunehmend können damit die Thesen und Versprechungen der Markt-Befürworter empirischen Überprüfungen unterzogen werden. Eine umfassende Langzeitstudie (Lauder/Hughes et al. 1999) hat die drei wesentlichen Dimensionen der „Magie des Marktes“ – choice, polarization, school effectiveness – in ihren empirischen Ausformungen untersucht, und Zusammenhänge herausgefunden, die die Versprechungen nicht unterstützen. Obwohl sie einschränkend sagen dass

³¹ Dies gilt vor allem für ursprünglich wenig zentralisierte Systeme. In jedem Fall steigt die Bedeutung von kooperativen Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen, und es werden auch "intermediäre" Instanzen und Unterstützungsfunktionen wichtig. Als Alternative zur Dichotomie zwischen zentralistischer Planung und dezentraler marktmäßiger Selbstregulierung, haben sich beispielsweise auch in der allgemeineren theoretischen Diskussion neue Steuerungsmodelle entwickelt, die sich auf die "mittlere Ebene" konzentrieren (z.B. Steuerung über Netzwerkbeziehungen zwischen Organisationen).

³² Als Beispiel für die Privatisierung von öffentlichen Aufgaben vgl. die "Charter school"-Bewegung in den USA (z.B. Geske et al. 1997), vgl. auch <http://edreform.com/press/ncsd0102.htm>.

ihre Studie „should not be read as ‚proof‘ that market systems ... cannot work“ (138) ist das Gesamturteil klar: „In general terms our study has found that the trends predicted by the critics of marketization are confirmed“ (131), „our findings produce a rather clear picture which, with some caveats, suggests that neither efficiency or equity are well served by education markets“ (134). Wesentliche Gründe dafür sind die Stärke der *Einbettung der Schulen* in den sozialen Kontext, die *Erwartungsunterschiede und Verteilungskonflikte zwischen den sozialen Gruppierungen* hinsichtlich der Erringung schulischer Titel und die *unzureichenden Handlungspotentiale* der Schulen, um diese kontextuellen und sozialen Faktoren zu konterkarieren. Die Leistungen der Schüler und Schülerinnen in ihrer Vorkarriere und die soziale Zusammensetzung der Schulen sind die wesentlichen Faktoren des Erfolges und die Marktlösung verstärkt mit ziemlicher Deutlichkeit die vorhandenen Unterschiede, indem sie die privilegierten Schulen unberührt lässt und die benachteiligten Schulen verstärktem Wettbewerb aussetzt, bis einige von ihnen tatsächlich scheitern. Empirische Abweichungen vom Ideal des „perfekten Wettbewerbs“ werden in vierfacher Hinsicht berichtet: Beeinflussung des Wahlverhaltens durch soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Faktoren; unterschiedliche individuelle Ressourcen für den Wettbewerb; „creaming“ bei der Auswahl seitens überlaufener Schulen mit guter Reputation; schließlich Indizien für Vorgänge der Abwälzung von „schlechten Schülern“ aus guten Schulen (134).

Eine abgeschwächte und sehr einflussreiche Variante der Realisierung der Reformrhetorik besteht darin, auf der Ebene von „Mikropolitik“ das „Management“ der mehr oder weniger autonomisierten Einzelschulen in den Mittelpunkt zu stellen und die im marktwirtschaftlichen Unternehmenssektor entwickelten Methoden der Organisationsentwicklung und Personalführung anzuwenden. Im Zentrum dieser Entwicklungen stehen die Transformation der schulischen Leitungsfunktionen in Managementfunktionen, die Transformation der Arbeits- und Berufsprofile der Lehrkräfte, und die Entwicklung von neuen Formen der Arbeitsorganisation unter Einschluss von vielfältigen externen Unterstützungsdiensten.³³ Diese Bewegung ist wiederum als Teil der Reformbestrebungen des öffentlichen Sektors zu sehen, die in Verbindung mit dem neoliberalen Angriff stehen, und insbesondere auch die politische Organisation und Verhandlungsposition der Gewerkschaften betreffen. Die wesentliche Herausforderung im Anschluss an die bisherigen Überlegungen besteht hier darin, Wege zu finden, die attraktive Entwicklungen auf der mikropolitischen Ebene mit den kollektiven Zielen und Strukturen vereinbar machen, und also nicht das eine gegen das andere

³³ Vgl. OECD/CERI 2001.

ausspielen, so dass die Gefahr entsteht, dass Veränderungen und Reformbestrebungen auf der Mikroebene zur Zerschlagung der kollektiven Strukturen und der Verhandlungsmacht der Interessenvertretungen führen.

9.2.2 Strategievorschläge und Entwicklungspotentiale jenseits von Staat und Markt

Im Folgenden werden knapp einige Vorschläge für bildungspolitische Strategien skizziert und diskutiert, die den Anspruch erheben, den Anforderungen der Entwicklung der wissensbasierten Wirtschaft gerecht zu werden und eine Alternative zum neoliberalen Projekt anzubieten, ohne die gleichzeitig kritisierten herkömmlichen Strukturen des Bildungs-Erziehungswesens zu konservieren.

Re-institutionalisierung und universelle Hochschulbildung: Lernen, Standards, soziales Kapital, Zugang zur Wissensproduktion

Im Rahmen der Bildungsforschung haben sich in Verbindung mit den innovationsorientierten ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Analysen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung radikale Vorschläge der Erneuerung der Schule und des Bildungswesens entwickelt, die an einer Transformation der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Bildung orientiert sind.

Im Zentrum steht die Idee, dass die Grundstrukturen der westlichen Bildungssysteme den Grundstrukturen und Anforderungen der fordistischen Massenproduktion im Nationalstaat nach dem Muster der Ko-evolution entsprechen, und vorwiegend reproduktive und stratifizierende Funktionen haben. Das Diktum von Howard Becker (1995), „school are a lousy place to learn anything in“ bringt ein Grundproblem dieser Bildungssysteme auf den Punkt: *Lernen* zu fördern ist nur bedingt eine Funktion dieser Bildungssysteme, begrenzt auf mehr oder weniger kleine und abgeschottete Elitesektoren, Rationierung und Segmentierung von Lernmöglichkeiten für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung und die Legitimation dieser Rationierung ist eine stärkere Funktion.

Die Szenarien der Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, wissensbasierten Wirtschaft etc. führen dazu, dass dieser Punkt grundsätzlich in Frage gestellt wird: die Bildungssysteme müssen nun aufgrund der wirtschaftlichen Erfordernisse von Rationierung der Lernmöglichkeiten auf ihre Entfesselung umgestellt werden. Diese Idee wird sehr deutlich von Berryman/Bailey (1992)

vorgetragen, und kann als eine Grundidee der neuen Bildungspolitik entziffert werden. In Begriffen der formalisierten Bildungssysteme kulminiert nach diesem Paradigma der Prozess der Bildungsexpansion im Szenario der *universellen Hochschulbildung*, oder mit anderen Worten in der evolutionären Universalisierung der Ziele und Missionen dessen was traditionell der Elitebildung vorbehalten war, zum allgemeinen Standard (selbstverständlich mit neuen Konflikten und Diversifizierungen, aber auf einem weiterentwickelten Niveau).

Die Kernthese von Berryman/Bailey besteht darin, dass eine Ko-evolution zwischen einer neuen Bedeutung des Wissens und Lernens in den fortgeschrittenen Bereichen der Wirtschaft einerseits und den neuen pädagogischen Erkenntnissen über die Gestaltung von effektiven und kreativen Lernprozessen, die das Grundparadigma des traditionellen schulischen Unterrichts angreifen, und ein neues Paradigma auf Basis konstruktivistischer Ansätze einfordern. Auch das dem Bildungswesen zugrundeliegende Selektionsmodell auf Basis der Ideologie differentieller Fähigkeitsgrenzen wird grundsätzlich in Frage gestellt:

„The educational implications of these economic realities are stark, fundamental, and unavoidable. All students, not just some, now need the knowledge and skills required for middle- and high-skill jobs, whether or not they start their work careers in jobs of this sort (...) The need to develop relatively high levels of knowledge and skills means that the mission of our schools has to change.” (ibid., 104)

Die Umstellung von der am Zugang zu differentiellen Abschlüssen orientierten Meritokratie, die die sozialen Statuskonflikte auslöst und fördert, auf den Lernprozess und dessen Ergebnisse kommt in der Fokussierung auf Standards für die Leistungen der Bildungs-Erziehungsorganisationen zum Ausdruck. Charles Sabel hat gemeinsam mit James Liebman (2001) gezeigt, dass man in der Entwicklung des US-Schulwesens eine Reformperspektive für das öffentliche Schulwesen zwischen den sich gegenseitig blockierenden Vorstellungen von „Links“ und „Rechts“, und gegen den Widerstand von beiden Seiten, herausarbeiten kann, die auf dem Zusammenspiel von interessierten Eltern, lokalen oder regionalen Reformkräften in Schulwesen, Schulverwaltung und Schulpolitik, und Rechtssprechung beruhen:

„the standards movement distressed advocates of school reform on the left and the right, bringing to light deep ambiguities in their respective camps ... (ibid. 38) the standards movement created an implicit alliance among and allowed the mutual recognition of those for whom the battle for improved school performance was a

goal in itself, and not primarily an occasion to demonstrate the superiority of market over plan, or vice versa (ibid. 39).

Der Kern dieser Perspektive besteht in der Formulierung und im Einsatz von effektiven und entwicklungsorientierten Standards, die zu wesentlichen Verbesserungen von Schulsystemen auf staatlicher Ebene geführt haben.

Ein weiteres Element der neuen bildungspolitischen Strategien ist eine Weiterentwicklung bzw. Redefinition – je nach Bewertung – des zunächst von Bourdieu in die Diskussion eingebrachten Begriffs des sozialen Kapitals. Während dieser Begriff bei Bourdieu eher der Relativierung des Wertes des Erwerbs von Bildungskapital seitens der nicht privilegierten Schichten dient, wird er nun eher als Gegenbegriff gegen den neoliberalen Begriff des minimalen Staates in die Diskussion eingeführt. Es wird gezeigt, dass wirksame Strukturen von „Governance“ ein funktionierendes und institutionell abgesichertes Geflecht von Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren zur Voraussetzung haben, ein Geflecht, das eben gerade die punktuellen und durch die individuellen monetarisierten Interessen gesteuerten Marktbeziehungen nicht liefern können, bzw. sogar explizit zerstören sollen um die Rationalität der Marktkräfte unverzerrt zur Wirkung zu bringen (Schuller 2000).

Im Rahmen der OECD wird eine Diskussion um alternative Szenarien der Zukunft der Schule vorangetrieben, die auch im Zusammenhang dieser Überlegungen zu sehen ist. Einen Anstoß zur Entwicklung dieser Szenarien haben Martin Carnoy und Manuel Castells gegeben,³⁴ in dem sie versucht haben, eine alternative Perspektive für die Aufgaben und Funktionen von Staat und Gewerkschaften in der zukünftigen globalisierten und flexibilisierten Wirtschaft und Gesellschaft zu entwickeln. Der zentrale Fokus dieser Perspektive besteht darin, dass die Entwicklung der Fähigkeiten in der – vielkritisierten – Begrifflichkeit der Humanressourcen gefördert werden muss. Die Zukunft der Schule wird in dieser Perspektive als neue institutionelle Bündelung stabilisierender sozialer Beziehungen im lokalen und regionalen Kontext gesehen, die einerseits die sich abschwächenden oder auflösenden sozialen Beziehungen der Familie und des Betriebes bzw. Unternehmens ersetzen sollen und andererseits aufgrund der Erkenntnis der steigenden und fundamentalen Bedeutung von Bildung und Ausbildung auch die Energien und das Engagement der Bevölkerung auf sich ziehen können. Die Idee der Entwicklung der Bildungssysteme in Richtung von

³⁴ Carnoy/Castells 1997; OECD 2001.

multifunktionalen Lernzentren, wie sie der Europäische Rat von Lissabon als Perspektive der europäischen Bildungspolitik formuliert hat, kann im Kontext dieses Szenarios gesehen werden.

Förderung der Fähigkeiten im „New new deal“ - Vorschläge für kooperative Reformstrategien zwischen „Links“ und „Rechts“

Im Bereich der Entwicklung von Humanressourcen, also gewissermaßen im umkämpften Überschneidungsbereich von Wirtschaft, Arbeitsmarkt und Bildungswesen gibt es ebenfalls eine Diskussion über alternative bildungspolitische Perspektiven. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stehen verschiedene Aspekte des Zusammenspiels zwischen dem marktwirtschaftlichen Unternehmenssektor und dem öffentlichen Bildungswesen. Diese Ansätze setzen grundsätzlich auf der bereits dargestellten Idee auf, dass eine wirtschaftliche Innovationsstrategie, auch wenn sie sich längerfristig als die effizienteste erweisen sollte, aufgrund von vielfältigsten Hemmnissen und Interessenkonflikten nicht einfach von selbst auf evolutionärem Wege entsteht, sondern politischer Gestaltung bedarf.

David Ashton und Francis Green (1996) betonen politische Voraussetzungen für eine Innovationsstrategie: Wesentliche Elemente sind die Einigung auf einen gesellschaftlichen Konsens, der insbesondere auf der Seite der Unternehmen eine klare Bindung an eine Höherqualifizierungsstrategie einschließen muss. Weitere Voraussetzungen sind einerseits ein hoher Standard an Grundbildung und andererseits ein gut entwickeltes System von Anreizen und Regulierungen für Weiterbildung am Arbeitsplatz, weiters ein funktionierendes Zusammenspiel der informellen mit den formalen Lernprozessen in den Ausbildungsinstitutionen. Als typisches Hemmnis, um zu diesen Voraussetzungen zu kommen, sehen sie gravierende Verengungen der politischen Debatten “on a conventional left-right political axis with fixed parameters. These parameters limit the debate to a clash between two opposing sets of assumptions.” (ibid., 179).

Im Konzept der „learning economy“ von Lundvall/Borras steht die Herstellung/Förderung von Rahmenbedingungen für das Freisetzen von Lernprozessen im Mittelpunkt. Innovationspolitik erfordert die Koordination von Maßnahmen und Strategien in einer ganzen Reihe von Politikfeldern,³⁵

³⁵ Die folgenden Politikfelder und institutionellen Bereiche sind unter Betracht zu ziehen: Hochschul- und Wissenschaftspolitik (Forschungsqualität und -nachwuchs; Beziehungen zwischen Universitäten, Forschungsstätten und Unternehmen, etc.), organisatorischer Wandel und Personalentwicklung im Unternehmenssektor (innovativer Einsatz der neuen Technologien und Entwicklung von lernenden Unternehmen, Verbreitung von neuen technischen und sozialen Kompetenzen und Qualifikationen, etc.),

Übersicht 7: Strategieelemente kooperativer Bildungspolitik im „new new deal“

Konsens Strategie (David Ashton / Francis Green):

- Einigung auf gesellschaftlichen Konsens mit Bindung der Unternehmen an Höherqualifizierungsstrategie
- hoher Standard an Grundbildung
- gut entwickeltes System von Anreizen und Regulierungen für Weiterbildung am Arbeitsplatz
- funktionierendes Zusammenspiel der informellen mit formalen Lernprozessen in den Ausbildungsinstitutionen.

Innovationspolitik (Bengt-Ake Lundvall / Susanna Borrás):

- Koordination von Politikfeldern und politischen Aggregationsebenen (Hochschule / Wissenschaft / Technologie / Wirtschaft / Unternehmen / Wettbewerb / Beschaffung)
- Verstärktes Engagement der privaten Firmen für Bildung / Ausbildung in Kooperation mit dem öffentlichen Sektor
- Lernen von den „front-runners“ im Unternehmenssektor
- Ausgleich zwischen besser und weniger Qualifizierten

Institutionelle Strategien (Colin Crouch / David Finegold / Mari Sako):

- Neo-korporatismus + informelle Netzwerke + public agencies
- „institutional companies“: Unternehmen als „lernende Organisation“
- Verbesserung der Information (Markt, Investitionen, Nutzen)
- Qualifikationsstandards
- Zertifizierung, Benchmarks für High-Skill-Unternehmen
- Benchmarking für Politik: „policy learning“

9.3 „Bildung ist mehr“... als was ? Zum emanzipatorischen Gehalt

Die Frage nach dem emanzipatorischen Gehalt der neuen Bildungspolitik wird oft in der Spannung zwischen dem Begriff der „Bildung“ und dem wirtschaftsorientierten und utilitaristischen Begriff der Qualifizierung festgemacht, der in Richtung bloßer Anpassung bzw. konsequenter Ausformung des egoistischen Nutzen- und Rationalitätskalküls im Sinne von spezialisierten Technokraten, Busnokraten oder Eurokraten interpretiert wird. Demgegenüber wird oft ein umfassender Bildungsbegriff eingeklagt, wobei jedoch vergessen wird, dass unzählige sozialwissenschaftliche Analysen und Publikationen die notwendigen Verkürzungen der in den öffentlichen Bildungs-Erziehungssystemen explizit und implizit implementierten Botschaften nachgewiesen haben.

Die skizzierte begriffliche Umstellung von Bildung-Erziehung auf Lernen ist zunächst nicht an inhaltliche Ausformungen gebunden. In Verbindung mit der programmatischen Aufhebung der systematischen Rationierung von Inhalten nach differentiellen Fähigkeitsniveaus steht das Ideal des universellen Erwerbes der Werkzeuge zur Entschlüsselung der bisher verfügbaren kulturellen Produktion: „Cultural Citizenship“. Die Frage ist in diesem Zusammenhang wohl, ob diejenigen, die bisher diesen Zugang erworben haben dies als universelles Ziel überhaupt für möglich halten.

Literatur

- Arrow, K.; Bowles, S.; Durlauf, S. (eds.) (2000): Meritocracy and Economic Inequality. Princeton: Princeton University Press.
- Ashton, D.; Green, F. (1996): Education, Training and the Global Economy. Cheltenham.
- Becker, H. (1995): School is a lousy place to learn anything in. In: Burgess, R. G. (ed.) (1995): Howard Becker on Education. Buckingham: Open University Press, 99-112 (Orig. 1972).
- Berryman, S. E.; Bailey, T. R. (1992): The double helix of education and the economy. Institute on Education and the Economy. New York: Teachers College (Columbia).
- Bourdieu, P. (2000) : La culture est en danger (<http://www.mip.at/en/werke/480.html>), dt. Übers. in Der Standard 17 Jan. 2001.
- Carnoy, M.; Castells, M. (1997): Sustainable flexibility. A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age. Paris: OECD (General Distribution OCDE/GD(97)48);
- Crouch, C.; Finegold, D.; Sako, M. (1999): Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries. Oxford: Oxford University Press.

- Delanty, G. (2001): Challenging knowledge. The university in the knowledge society. Buckingham: SRHE / Open University Press.
- Delors, J. et al. (1996): Learning: The treasure within. Report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO.
- Education International (Dachorganisation von Gewerkschaften im Bildungswesen), Draft letter to Education Ministers (rtf file) - 25 September 2001 <http://www.ei-ie.org/main/english/index.html>
- EI/PSI, The WTO and the Millenium Round. What is at stake for public education? (<http://www.ei-ie.org/main/english/index.html>);
- EURYDICE (2000): Key topics in Education in Europe, Financing and management of resources in compulsory education, Vol. 2. Luxembourg: OOP-EU.
- Faure E (1972) Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow, UNESCO.
- Frank, R. ; Cook, P. (1995): The winner-take-all society. New York: Free Press.
- Fricke, W.; Fricke, E. (ed./red.) (1996): Zukunft der Industriegesellschaft. Jahrbuch Arbeit + Technik 1996. Bonn: Dietz Nachf.
- Geske, T.; Davis, D.; Hingle, P. (1997): Charter Schools: A Viable Public School Choice Option? Economics of Education Review. 16: 15-23.);
- Internationale der Öffentlichen Dienste und Bildungsinternationale (2000) Grosse Erwartungen. Die Zukunft des Handels im Dienstleistungssektor. Informationsunterlage: PSI/EI.
- Kalaftides, L. (2001): Education: on the ropes. Guardian unlimited, 16.Nov.2001 (<http://www.guardian.co.uk/Archive/Article/0,4273,4300736,00.html>): ERT (European Round Table of Industrialists; <http://www.ert.be/>).
- Kallen, D. (1996) Lebenslanges Lernen in Retrospektive. In: Lebenslanges Lernen: Retrospektive und Perspektiven. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 8/9 Mai – Dezember 1996/II/III, 17-24.
- Keep, E. (2000): Learning Organisations, Lifelong Learning and the Mystery of the Vanishing Employers. Paper at the ESRC Centre on Skills, Knowledge & Organisational Performance, University of Warwick (<http://www.openuniversity.edu/lifelong-learning/papers/index.html>);
- Krugman P (1996): Wettbewerbsfähigkeit: Eine gefährliche Wahnvorstellung. In: Fricke, W.; Fricke, E. (ed./red.) (1996): Zukunft der Industriegesellschaft. Jahrbuch Arbeit + Technik 1996. Bonn: Dietz Nachf., 37-49.
- Lasnigg, L. (1998): Bildungswesen und Qualifikation in der Dienstleistungsgesellschaft. In: Chaloupek, G.; Mesch, M. (Hg.) (1998): Die Beschäftigungsentwicklung im Dienstleistungssektor, Reihe Wirtschaftswissenschaftliche Tagungen der Arbeiterkammer Wien, Bd.4, Wien, 67-99.

- Lassnigg, L. (2001): The learning-oriented company and policy perspectives for VET and HRD. In: L. F. M. Nieuwenhuis, W. J. Nijhof (eds.): The dynamics of VET and HRD systems, Enschede: Twente University Press 2001, 35-57;
- Lauder, H.; Hughes, D. (1999): Trading in Futures. Why markets in education don't work. Open University Press: Buckingham, 23-25;
- Liebman, J. S.; Sabel, Ch. F. (2001): A public laboratory Dewey barely imagined. The emerging model of school governance and legal reform. Download: <http://www.law.columbia.edu/sabel/papers/deweylab4.doc>
- Lundvall, B.-A.; Borras, S. (1999): The globalising learning economy: Implications for innovation policy. Report based on contributions from seven projects under the TSER programme. In European Commission (Ed.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Mesch, M. (1998): Bestimmungsfaktoren der Beschäftigungsentwicklung im tertiären Sektor. In: Mesch, M. (Hg.) (1998): Neue Arbeitsplätze in Österreich. Wien: Manz, 21-115;
- Morrow, R. A.; Torres, C. A. (2000): The state, globalization, and education policy. In: Burbules, N. C. ; Torres, C. A. (eds.) (2000): Globalization and Education. Critical perspectives. New York: Routledge, 27-56.
- OECD (1996) Lifelong Learning for All. Paris: OECD.
- OECD Schooling for tomorrow. Paris: OECD; OECD (2001) Education policy analysis 2001. Paris: OECD.
- OECD/CERI (2001) New school management approaches. What works in innovation in education. OECD: Paris.
- Petrella, R. (1999): Die Enteignung des Staates schreitet voran. Man nannte es den Dritten Weg. Le Monde diplomatique deutschsprachige Ausgabe vom 10.9.1999. Deutsche Übersetzung aus Le Monde diplomatique - n°545 (August 1999).
- Petrella, R. (2000b): Four pitfalls to be avoided. Education International: Round Table of member organisations in OECD countries: Stakes and Challenges for the Public Education Sector, Helsinki, Finland, 8-10 October 2000 (<http://www.ei-ie.org/educ/english/eedtokyopetrella.htm>);
- Petrella, R. (2000a): Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik. In: DER STANDARD-ALBUM, Print-Ausgabe, 7./8. 12. 2000, Deutsche Übersetzung aus Le Monde Diplomatique Oktober 2000 (<http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338.html>);
- Redefining tertiary education, Lifelong learning for all, Bildungspolitische Analyse 2001.
- Schuller, T. (2000): Thinking About Social Capital. Paper, The Open University Master's Module E845 SUPPORTING LIFELONG LEARNING (<http://www.openuniversity.edu/lifelong-learning/papers/index.html>)
- Scott, A. (2001): Die nachgeholte Reaktion? GB 1979 – Ö 2000, in ÖZS 26 (H.3), 26-45.

- Slaughter, S. Leslie, L. (1997): Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins University Press;
- The World Bank (1991): Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper (Washington, D.C. 1991).
- Thompson P (2000) Paradigmenwechsel oder wechselnde Paradigmen? Was ist so neu an der neuen Arbeitswelt? ÖZS 25(2), 6-23.
- Toffler, A. (1980): Die Zukunftschance. Von der Industriegesellschaft zu einer humanen Zivilisation. München: Bertelsmann.
- UNESCO (2000): Education for all - Statistical Assessment., World Education Forum, Dakar 26.-28. April 2000 (<http://www.unicef.org/efa/main.htm>).
- Zilian, H. G. (2000): Taylorismus der Seele, ÖZS 25(2), 75-97.