

Bildung und Marktregime

Demokratie und Bildung; Exzellenz statt Chancengleichheit; Dynamik und Defizite berufsorientierter Bildung; Brückenangebote, Geringqualifizierte und Prekarität; Gender Studies; Unternehmerische Hochschule; Autonome Schule; Politische Bildung in den Gewerkschaften; Bildungsproteste; Bildungsökonomie; Schulische Selektion und Arbeitsmarkt

U. Brand, V. Polito, K. Weber, P. Dehnbostel, S. Künzli, R. Scherrer, H. Lindenmeyer, L. Fankhauser, W. Schöni, A. Dietschi, Diskussionsgruppe ASZ, C. Goll, L. Abujatum Berndt, P. Streckeisen, T. Ragni

Diskussion

E. Borst: Schwarmintelligenz – eine Kritik
U. Klemm: Lernen im Horizont der Weltgesellschaft
R. Bossart: Bildung als Inklusionsutopie
U. Mäder / H. Schmassmann: Wertfreie Forschung?

Marginalien / Rezensionen

BILDUNG UND MARKTREGIME

Editorial

Ulrich Brand

Demokratie und emanzipatorische globale Bildung
Gegen die Standort- und Sachzwangpolitik

Véronique Polito

Exzellenz statt Chancengerechtigkeit?
Neuausrichtung der Bildungspolitik in der Schweiz

Karl Weber

Ist die berufsorientierte Bildung zukunftsfähig?
Entwicklungsdynamik, Defizite und Handlungsbedarf in der Schweiz

Peter Dehnbostel

Berufliche Bildung im Spannungsfeld humaner Entwicklung und ökonomischer Verwertung

Sibylle Künzli / Regina Scherrer

Brückenangebote als Beitrag zur Problemverschleierung
Zum Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildung

Hannes Lindenmeyer

Bildung für Geringqualifizierte
Erhöht berufliche Qualifizierung die Chancengerechtigkeit?

Lilian Fankhauser / Walter Schöni

Geschlechterperspektiven in der «unternehmerischen Hochschule»
Zur aktuellen Situation der Gender Studies

Andreas Dietschi

Neoliberalisierung der Hochschulen
Analyse und Perspektiven für die Praxis

Diskussionsgruppe ASZ

Autonome Schule Zürich - Bildung zur Selbstbestimmung
Emanzipatorische Bildung in einer kapitalistischen Gesellschaft

Christine Goll

Für eine starke gewerkschaftspolitische Bildung
Gemeinsam lernen, eine solidarische Gesellschaft zu gestalten

Leonor Abujatum Berndt

Bildungsproteste und gesellschaftlicher Umbruch in Chile
Vom Unmut über die Ungleichheit in der Bildung zur breiten sozialen Bewegung

Peter Streckeisen

Wie die Ökonomie zur Bildung kommt
Zur Verbreitung der Bildungsökonomie in der Schweiz

Thomas Ragni

Überleben und sich durchsetzen im Kapitalismus
Das Zusammenspiel von Bildung und Arbeitsmarkt

DISKUSSION

Eva Borst

Schwarmintelligenz

Über die Beliebigkeit von Bildungsinhalten

Ulrich Klemm

Lernen im Horizont der Weltgesellschaft

Welche Perspektiven für die Erwachsenenbildung?

Rolf Bossart

Bildung als Inklusionsutopie

Über die Herrschaft der Exklusion

Ueli Mäder / Hector Schmassmann

Wertfrei und neutral?

Theorietraditionen sozialwissenschaftlicher Forschung und die Rolle der Intellektuellen

MARGINALIEN / REZENSIONEN

Johannes Gruber über:

Barbara Müller: **Die Anfänge des Bologna-Prozesses in der Schweiz**

Benjamin Opratko über:

Sebastian Friedrich (Hg.): **Rassismus in der Leistungsgesellschaft**

Riccardo Pardini über:

Peter Bathke / Anke Hoffstadt (Hg.): **Die neuen Rechten in Europa**

Beat Baumann über:

Andreas Rieger / Pascal Pfister / Vania Alleva: **Verkannte Arbeit**

Annette Hug über:

Rebekka Wylter: **Schweizer Gewerkschaften und Europa**

Karin Jenni über:

Solidaritätsnetz Ostschweiz / Beobachtungsstelle für Asyl- und Ausländerrecht Ostschweiz (Hg.): **«Das hier ... ist mein ganzes Leben»**

Anna Hartmann über:

Silke Chorus: **Care-Ökonomie im Postfordismus**

Autorinnen und Autoren

Editorial

«Jede Gesellschaft ist eine Art Pyramide mit den Intellektuellsten und Bildungsfähigsten an der Spitze und einem breiten Sockel von Menschen mit vorwiegend handwerklichen Stärken. Diese müssen wir genauso in unser Bildungssystem einbeziehen.» (NZZ online, 28.10.2012) So nimmt der schweizerische Wirtschafts- und Bildungsminister Johann Schneider-Ammann die gesellschaftliche «Bildungspyramide» in den patronalen Blick, als ginge es um die Belegschaft seines Maschinenbauunternehmens oder eines Bienenstocks. Hätten solche Aussagen vor fünfzehn Jahren noch Debatten über Ungleichheit und Chancengerechtigkeit in der Bildung entfacht, so scheinen sie heute, im Zeitalter der internationalen Rangierung von Schülerleistungen, der «Bestenauslese» und des Wettbewerbs der Eliteschulen, breit akzeptiert. Kaum zu bestreiten ist das gesellschaftliche Faktum der «Bildungspyramide» mit ihren hierarchisch gestuften Schichten und den Selektionsmechanismen, die jene des Arbeitsmarkts vorwegnehmen. Für die Sicherung der wirtschaftlichen Existenz ist der Erwerb eines passenden Bildungstitels absolut notwendig, wenngleich längst nicht mehr hinreichend: Wurden früher die «Sockelschichten» der Gesellschaft mit ihren gegebenen «handwerklichen» Fähigkeiten einfach so lange als möglich produktiv genutzt, so will man sie heute «einbeziehen» in den Wettkampf der Bildungs- und Wirtschaftsstandorte. Sie sollen, genauso wie die «Fähigsten», ihren Leistungsbeitrag laufend perfektionieren.

Die Ausrichtung am internationalen Wettbewerb realisiert sich im Bildungssystem in radikalen Reformen, die bildungsfremde Ziele verfolgen. Bildungspolitik argumentiert nicht mehr mit

gesellschaftlichen Bildungsaufträgen, sondern mit wirtschaftlicher Mittelzuweisung und Marktöffnung; sie verpflichtet Bildungsträger zu betriebswirtschaftlicher Steuerung. «Leistungsgerechtigkeit», «freie Schulwahl», «Durchlässigkeit» und «Integration von Minderheiten» – so die sinnstiftenden Etiketten; Selektion und Budgetkürzungen sind aber ebenso sehr im Spiel. Kontinuität zeigt sich einzig in der Tatsache, dass Bildung unvermindert zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit, von geschlechtlicher und ethnischer Segregierung beiträgt. Das liberale Versprechen von Chancengleichheit durch Bildung ist längst ersetzt durch neue Legitimationsformeln: Eigenverantwortliches, lebenslanges Lernen sichere die Arbeitsmarktfähigkeit.

Und was an Ungleichheit und Diskriminierung nicht aus der öffentlichen Wahrnehmung wegdefiniert werden kann, wird durch Verweise auf marktwirtschaftliche Gesetzmässigkeiten, auf ethnisch-kulturelle Voraussetzungen oder auf Erkenntnisse der neurobiologischen Lernforschung «erklärt». Solche Deutungen verdecken die Chancenungleichheit herstellenden sozialen Strukturen und nehmen das Subjekt und seine Disposition direkt in die Pflicht. Leistungsmoral und Konkurrenzstreben, ebenso die Angst vor akuter Leistungsschwäche und sozialem Abstieg lassen neue Lern- und Laufbahnbedürfnisse entstehen. Das boomende Bildungsbusiness deckt solche Bedürfnisse, etwa das nach «gutem Selbstmarketing», und erzeugt ständig neue. Träger der berufsorientierten Bildung haben sich zum Grundsatz gemacht, für jeden halbwegs identifizierbaren beruflichen Entwicklungstrend ein noch differenzierteres Kursangebot bereitzuhalten, um damit den Zugang zu beruflichen Positionen zu regulieren und Erträge zu sichern. Wer sich von der Leistungsmoral nicht antreiben lässt, wer den Blick für lohnende Bildungsinvestitionen nicht in frühen Jahren habitualisiert hat, riskiert den Ausschluss, nicht nur durch das System, sondern auch den Selbstausschluss unter dem Eindruck eigenen Versagens.

Die aktuelle Finanzkrise – in der Schweiz reicht schon deren Androhung – beschleunigt den Umbau des Bildungssystems. Mit vorauseilenden Spareinschnitten, mit Wirtschaftlichkeitsvorgaben und inhaltsleeren Qualitätsnormen treibt die Bildungsbürokratie auch die Institutionen der öffentlichen Bildung auf den Markt. Dieser – und nicht ein politisch auszuhandelnder Bildungsauftrag – entscheidet heute, welche Bildung stattfindet, welche Kompetenzziele verfolgt werden und wem sie dienen. Abbaumassnahmen und Haushaltsanierungen in bislang staatlichen oder staatlich regulierten Leistungsbereichen verhelfen privaten Verwertungsinteressen erst richtig zum Durchbruch. Hierzulande werden die wirtschaftlichen Folgen von Reformeingriffen noch durch Verschiebung von Haushaltsmitteln, durch Leistungsverdichtung beim Bildungspersonal und durch die Erschliessung neuer Weiterbildungsmärkte (kurzfristig) abgefedert. In den verschuldeten Ländern des Euroraums, in Lateinamerika usw. jedoch zeigen sich die Folgen in voller Härte. In der Bildung, als «höchstes Gut» gerne schöngeredet, werden Kosten gesenkt, Infrastrukturen vernichtet, Fachpersonal entlassen und gewinnorientierte Anbieter bevorzugt. Gegen solche Strategien einer «Krisenbewältigung», welche jüngeren Generationen jegliche Berufsperspektiven raubt, formieren sich Protestbewegungen von SchülerInnen und Studierenden, an denen sich weitere Bevölkerungskreise beteiligen.

Den Einstieg in die Thematik des vorliegenden Bandes gibt die Frage nach dem Stellenwert von politischer Bildung und Demokratie, ein kritischer Zugang angesichts des vorherrschenden funktionalen Bildungsverständnisses. Er zielt auf die Befähigung der Menschen, ihre politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse selbstbestimmt zu gestalten, was unter Bedingungen technokratischer Standortpolitik und erodierender demokratischer Mitbestimmung erschwert wird. Daran knüpft auch der Beitrag zur lange Jahre vernachlässigten politischen Bildung in der Gewerkschaftsbewegung an. Die Brisanz der Demokratiefrage zeigt

sich an den Bildungsprotesten, dargelegt am Falle Chiles, die sich zu einer umfassenden sozialen Bewegung ausgeweitet haben.

Die Beiträge des Schwerpunktteils widmen sich verschiedenen Bereichen des schulischen und beruflichen Bildungssystems und stellen Bezüge her zu bislang konsensualen bildungspolitischen Zielen. Absicht dieser Publikation ist es nicht, die Trends im Bildungssystem umfassend auszuloten, wohl aber den Fokus auf wichtige Dynamiken, Bruchlinien und Ansatzpunkte zu legen: auf das Verhältnis der beruflichen Bildung zur Beschäftigungsentwicklung, auf den Übergang von der obligatorischen Bildung zur nachobligatorischen, auf die Perspektiven von Erwerbstätigen ohne Berufslehre. Weitere Beiträge befassen sich mit der Situation der Gender Studies in der universitären Lehre und Forschung; mit der Studiensituation an der «unternehmerisch» geführten Hochschule, die wichtige Aspekte der neoliberalen Programmatik umsetzt; mit dem Aufschwung der Bildungsökonomie in der Schweiz und mit den Selektionsmechanismen in der Bildung und am Arbeitsmarkt.

Der Diskussionsteil beinhaltet grundsätzliche Analysen zu aktuellen Themen der Bildungsdiskussion – «Schwarmintelligenz», «Lernen in der Weltgesellschaft» –, zu Fremd- und Selbstausschluss aus der Bildung und zur Wertfreiheit sozialwissenschaftlicher Forschung. Besprechungen aktueller Publikationen zu Bildung, Rassismus und Rechtsextremismus, Gewerkschaftspolitik und weiteren Themen runden das Heft ab.

Im August 2013
Die Redaktion



Sorgen Sie dafür, dass man sich weiterhin vor uns fürchtet:
Spenden Sie für eine unabhängige WOZ unter **PROWOZ.ch**

Ulrich Brand

Demokratie und emanzipatorische globale Bildung

Gegen die Standort- und Sachzwangpolitik*

In der aktuellen Wirtschafts- und Finanzkrise werden demokratische Fragen und solche der politischen Repräsentation von der breiten Öffentlichkeit kaum thematisiert. Hinweise auf Sachzwänge reichen, um zu begründen, weshalb Staatsschulden saniert, Banken gerettet und Arbeitsplätze gesichert werden müssen. Und selbst dort, wo angesichts der sich abzeichnenden Sparrunden Verteilungsfragen wieder eine gewisse Politisierung erfahren – insbesondere vonseiten der Gewerkschaften, Sozialverbände und sozialen Bewegungen –, werden diese Fragen bislang kaum ausdrücklich mit demokratiepolitischen Dimensionen verknüpft. Kritik wird an den Inhalten des Krisenmanagements geübt, nicht aber an den Formen der von den Eliten vorangetriebenen Politik, die zuvorderst deren Interessen sichert und damit per se undemokratisch ist.

Nach rund fünf Krisenjahren ist im Jahr 2013 weitgehend klar: Es handelt sich nicht um eine konjunkturelle Krise, sondern um eine strukturelle mit sehr vielfältigen Ausprägungen (Demirovic / Dück / Becker / Bader 2011), und die Formen der Bearbeitung werden kontrovers diskutiert. Müssen sich die verschuldeten Länder mittels Austeritätspolitik an die Vorgaben der Troika (Europäische Zentralbank, Internationaler Währungsfonds, EU-Kommission) und der Gläubiger «anpassen»? Geht es auch um Veränderungen in den Zentrumsländern? Welche Rolle spielt der Euro, welche die EU? Demokratie wird dagegen erst allmählich zum Thema gemacht, etwa im linken Aufruf «Europa geht anders» vom Mai 2013 (www.europa-geht-anders.eu) oder im Manifest *Demokratie!* von Michael Hardt

und Antonio Negri (2013). Der vormalig neoliberale sozialdemokratische Vordenker Wolfgang Streeck (2013) konstatiert, die Demokratie sei unter die Räder des neoliberalen bzw. «hayekischen» Kapitalismus geraten, und plädiert für ein Demokratieprojekt in Europa, das im Gegensatz zum neoliberalen Projekt Differenzen zwischen den Ländern anerkennt und nicht alles über *einen* mächtigen Kamm schert. Doch die mageren politischen Vorschläge von Streeck machen deutlich, dass das sozialdemokratische Projekt einer demokratischen Einhegung des Kapitalismus gescheitert ist.

Auch nach einem halben Jahrzehnt der Krise ist offensichtlich, dass die Politik des «nationalen Wettbewerbsstaates» (Hirsch 2005) nicht ohne Erfolg fortfährt, unter Beibehaltung der formal bestehenden demokratischen Institutionen die demokratischen Prozesse und Anliegen auszuhöhlen. Das wurde vor einigen Jahren von Colin Crouch (2008) recht prominent als «Postdemokratie» bezeichnet; in der gesellschaftskritischen Debatte – und in Anlehnung an die Arbeiten von Nicos Poulantzas der 1970er-Jahre – ist vom «autoritären Etatismus»¹ die Rede (Kannankulam 2008). Meines Erachtens sollte in der Diskussion um Postdemokratie klargemacht werden, dass die Aushöhlung der Demokratie mit klassenpolitischen Projekten eng zusammenhängt, nämlich zuvorderst mit der Durchsetzung neoliberaler Politiken.² Die Etablierung der Standortkonkurrenz und der Macht der Finanzmärkte sowie die Versuche, die Vorherrschaft der nördlichen Länder im globalen Massstab wiederherzustellen, sind Schritte einer Restrukturierung des Kapitalismus, die seit den 1980er Jahren in einer ersten Welle des Neoliberalismus bzw. Postfordismus und nach 1989 in einem zweiten Schub der neoliberalen Globalisierung erfolgt ist (Brand 2009). Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Rolle die Bildung in der Sachzwangspolitik des Wettbewerbsstaats spielt, welche Bruchlinien und Spielräume die postneoliberale Krisenbewältigung eröffnet und welche Ansatzpunkte für Demokratisierung die politische Bildung nutzen sollte.

Bildung im Wettbewerbsstaat

Der Ansatzpunkt einer auf Mündigkeit und Kritikfähigkeit setzenden politischen Bildung besteht zunächst darin, anzuerkennen, dass sich in den letzten Jahren Tendenzen, die einseitig am Wettbewerb und wenig an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft ausgerichtet sind, gesellschaftlich breit durchgesetzt haben. Auch die Gewerkschaften – um die zentralen Akteure der Vertretung gesellschaftlich schwächerer Bevölkerungsgruppen und ihrer Anliegen zu nennen – und viele Sozialverbände akzeptieren weitgehend die Dominanz einer undemokratischen, von vermeintlichen ExpertInnen entwickelten und legitimierten Standortpolitik. Man beteiligt sich an Lobbypolitik, an intransparenten Verhandlungen – in der Politikwissenschaft wird das häufig und unkritisch als Governance bezeichnet – und am Zusammenspiel von Expertise und vermeintlicher Gegenexpertise. Politische Loyalität wird nicht mehr durch die (begrenzte) Partizipation der Massen am politischen Geschehen erreicht (siehe Kreisky 2009; Streeck 2013).

Dabei sollten die strategischen Dimensionen des Umbaus der Gesellschaft nicht unterschätzt werden. Besonders deutlich wird das an der Bildungspolitik. Unter dem vermeintlichen Sachzwang der Globalisierung, der sich auch in der Krise zuvorderst als Standortwettbewerb äussert, werden die Bildungssysteme angepasst. «Unter dem Druck der Globalisierung vollzieht sich weltweit eine Neuordnung der nationalen Erziehungsverhältnisse. Dabei scheint sich die bildungspolitisch favorisierte Bildungsreform von dem ursprünglichen Imperativ der Bildungsexpansion, zur Formierung der nationalen Identität und zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts beizutragen, auf ein ökonomisches Leitziel umzuorientieren. Der Bildung wird die Aufgabe zugewiesen, angesichts eines verschärften Standortwettbewerbs das ökonomische Potenzial der Nationen zu stärken.» (Seitz 2002, 335, zitiert nach Steffens / Weiss 2004, 26) Nach Ralf Ptak hat «der gegenwärtige Boom der Bildungsrhetorik wenig mit der Anerkennung der Leistung

der Beschäftigten im Bildungsbereich und gar nichts mit emanzipatorischen Reformen des Bildungssystems gemein» (Ptak 2009, 81). Die oben angesprochene Debatte um Postdemokratie lässt grüssen: Es geht um die Zurichtung auf ökonomische Zweckmässigkeit unter dem Vorzeichen der Alternativlosigkeit. Bildungspolitischer Streit um Konzepte und normative Ansprüche an Bildung spielen kaum eine Rolle.

Damit droht ein nachhaltiger Funktionswandel der Bildung – von einer emphatisch verstandenen und auf Mündigkeit und Handlungsfähigkeit zielenden Bildung hin zur Bildung für den Standort, zur verstärkten Reproduktion der hierarchischen kapitalistischen Sozialstruktur entlang von Klassen, Geschlechtern und Ethnien. Das «OECD-Kompetenzmodell»³ ist zur bildungspolitischen Leitlinie des nationalen Wettbewerbsstaates geworden (siehe Lösch 2010; Hammermeister 2010; Ptak 2009) und dient nicht selten als Artikulationsbasis populistischer Politik (siehe Steffens 2006). Das Kompetenzmodell wurde bewusst geplant, politisch gegen alternative Projekte durchgesetzt und gesetzlich verankert. Es scheint so, als ob bislang die Kontinuitäten neoliberaler Bildungspolitik vorherrschen. Diese neoliberale Bildungspolitik wird auch international abgesichert, etwa im Rahmen der OECD oder der EU (siehe Hartmann 2010).

Postneoliberale Krisenstrategien - neue Spielräume für Herrschaftskritik?

Die Frage stellt sich, ob sich dennoch in der aktuellen multiplen Krise neue Spielräume öffnen für eine praktische Kritik an der herrschaftlichen und interessen geleiteten Globalisierung im Allgemeinen und an der Bildungspolitik im Speziellen. Um diese Frage auszuloten, lohnt es m. E., sich genauer mit den «postneoliberalen» Krisenstrategien unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen und den damit sich verändernden Kräfteverhältnissen und institutionellen Politiken auseinanderzusetzen.

Zwei gegenläufige, aber miteinander verknüpfte Entwicklungslinien lassen es sinnvoll erscheinen, «postneoliberale» Krisenstrategien in den Blick zu nehmen. Zum einen die «multiple Krise» (siehe Brand 2011), die mit der jüngsten Dynamik der Wirtschafts- und Finanzkrise enorme gesellschaftliche Wirkungen entfaltet hat: Mächtige Akteure und Akteurinnen, allen voran die Kapital- und Vermögensbesitzer, kämpfen um die Erhaltung ihrer Reproduktionsgrundlagen. Der Staat bzw. staatliche Finanzhilfen übernahmen die Initiative, was direkt in eine Krise der Staatsfinanzen führte, um deren Bewältigung nun wiederum gekämpft wird (vgl. Demirovic / Sablowski 2012; Brie / Candeias 2012).

Die zweite Entwicklung begann vor etwa zehn Jahren, ist sehr vielfältig und kann verallgemeinernd als «Kritik an der Globalisierung» bezeichnet werden. Getragen wird sie von sozialen Bewegungen in öffentlichen Debatten, ausgelöst auch durch mehr oder weniger starke Veränderungen von politischen Institutionen oder gesellschaftlichen Akteuren wie etwa den Gewerkschaften. In Lateinamerika haben beispielsweise globalisierungskritische Proteste in vielen Ländern dazu geführt, dass neoliberale Regierungen aus den Ämtern gejagt wurden (siehe Thimmel 2009; zu Bolivien jüngst Brand / Radhuber / Schilling-Vacaflor 2012). Inhaltlich und strategisch handelt es sich in Europa bei vielen dieser Bewegungen um ausserinstitutionelle Bildungsbewegungen, die mit den institutionellen Formen der Bildung unzufrieden sind.

Welches ist in dieser Konstellation die Bedeutung «postneoliberaler» Krisenstrategien und ihrer gesellschaftspolitischen Wirkungen? Auf keinen Fall soll mit dem Begriff «Postneoliberalismus» oder «Postneoliberalisierung» eine neue Phase kapitalistischer Vergesellschaftung und damit das Ende der vorhergehenden indiziert werden. Es ist stattdessen immer wieder zu betonen, dass der Begriff erstens der Diagnose der aktuellen Kontinuitäten und Brüche dient, zweitens eine Analyse unterschiedlicher Strategien ermöglicht und drittens eine

Veränderung der Blickrichtung anzeigt: weg von den vermeintlichen Wirkungen von «Grossstrategien» und hin zu mitunter sehr kleinteilig sich verändernden oder zu verändernden sozialen Verhältnissen (siehe Sekler / Brand 2009). So bilden sich beispielsweise Praktiken einer solidarischen Ökonomie oft am Rande heraus, ohne grosse Beachtung, und dennoch ermuntern sie die Menschen, weiten sich aus und verändern Gesellschaft auf sehr praktische Weise.

Die Analyse der «Postneoliberalisierung» führt zum Befund, dass sich die bisherigen neoliberalen Strategien aufgrund von Kritik oder Dysfunktionalität nicht mehr so einfach durchsetzen lassen und dass sie die von ihnen erzeugten Krisen immer weniger zu bewältigen in der Lage sind. Wenn ihre gesellschaftliche Bedeutung zunimmt, ist das nicht nur eine Folge der Widersprüche und Krisen des neoliberalen Gesellschaftsumbaus, mit denen auch herrschende Institutionen und Akteure und Akteurinnen umzugehen haben. Es ist eben auch ein Verdienst von emanzipatorischen sozialen Bewegungen, kritischen Nichtregierungsorganisationen, unabhängigen Medien, kritischen Intellektuellen sowie von Menschen in Gewerkschaften und linken Parteien.

Vor diesem Hintergrund dient der Begriff Postneoliberalismus «einerseits als Analyseperspektive zur Beschreibung der – unterschiedlich starken und multiskalar stattfindenden – Brüche mit dem Neoliberalismus im Sinne von Projekten, Strategien und Praxen sowie andererseits als normative Ausrichtung und Zielorientierung» (Sekler 2012). Der Begriff umfasst nicht nur emanzipatorische Praxen; auch die Weltbank mit ihren teilweise neu ausgerichteten Entwicklungsstrategien, das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) oder sozialdemokratische «Dritte Wege» würden sich als «postneoliberal» bezeichnen lassen. Genau darin liegt die analytische Stärke des Begriffs: Es können damit unterschiedliche Strategien in den Blick genommen werden. Im Gegensatz zum Begriff des Postfordismus, der heuristisch eine neue Phase kapitalistischer Vergesellschaftung analysierbar machen soll (vgl.

Atzmüller u. a. 2013), umfasst der Begriff des Postneoliberalismus eher die strategischen Auseinandersetzungen mit sich verändernden politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungsmustern, Kräftekonstellationen und sich herausbildenden hegemonialen Verhältnissen. Darauf aufbauend wären die strukturellen Folgewirkungen der Strategien sowie ihre allfälligen durch Kompromiss bedingten Korrekturen zu analysieren.

Im Anschluss an diese Überlegungen über neue Spielräume stellt sich die analytische wie politische Frage, was dies für die Bildung bedeutet: inwiefern es zu Politisierungen und Reorientierungen in der Bildungspolitik kommt, inwiefern sich auch für die politische Bildung neue Spielräume eröffnen – jenseits der tradierten Funktion von Bildung, zur Reproduktion von kapitalistischen Sozialstrukturen beizutragen und auf ökonomische Zweckmässigkeit zuzurichten. Ich beschränke mich hier auf Bemerkungen zum emanzipatorischen Bildungsbegriff (vgl. die Beiträge in Lösch / Thimmel 2010) und zu seiner Verknüpfung mit der Demokratiefrage.

Politische Bildung und die Ausweitung der Demokratie

Die Diagnose der Postdemokratie von Crouch nimmt implizit – teilweise auch explizit – Bezug auf Zeitperioden funktionierender Demokratie in der Nachkriegszeit, räumlich begrenzt auf die westlich-kapitalistischen Gesellschaften. Crouch schärft ferner den Blick dafür, dass sich politische Institutionen und Inhalte unter Beibehaltung demokratischer Formen ändern, dass Eliten-, ExpertInnen- und Parteienherrschaft gestärkt werden bei gleichzeitig zunehmender und medial vermittelter Inszenierung von Politik. Inhaltlich wird damit der Abbau des Sozialstaats vorangetrieben und die Macht der Vermögensbesitzer gestärkt, was auch eine Krise politischer Repräsentation induziert. Forciert wird dies gemäss Crouch als Folge des zunehmenden wirtschaftlichen Drucks «von aussen», durch das Finanzkapital und die Standortkonkurrenz (Crouch 2008).

So wichtig diese Diagnose ist, so sehr bindet sie sich an einen liberalsozialdemokratischen Demokratiebegriff, der wichtige Sachverhalte ausblendet. Erstens: Wenn die neoliberal-imperiale Globalisierung ein Projekt der Umgestaltung der Gesellschaft ist, um die Macht des Kapitals und der Vermögensbesitzer zu stärken, dann müssten kritische Analysen und politische Gegenstrategien Fragen der (Ent-)Demokratisierung der *Wirtschaftsansprechen* (siehe Demirovic 2007). Zweitens müsste systematischer bedacht werden, inwiefern die Demokratisierung der 1960er-, vor allem aber der 1970er-Jahre und ihre nicht erfüllten Ansprüche mit Enttäuschungserfahrungen einhergehen, die es den undemokratischen Kräften leicht machen, breite Zustimmung für einen Demokratieabbau zu finden. Eng damit verbunden und für politische Bildung ganz zentral wäre drittens zu fragen, inwieweit die demokratische Apathie breiter Bevölkerungsschichten hegemonial, also breit akzeptiert ist.

Wenn die Diagnose von Crouch stimmt, dann sollte Demokratie bzw. Demokratisierung gegenwärtig nicht (nur) als eine auf die Gesellschaft bezogene Veränderung des politisch-institutionellen Prozesses im engeren, nämlich staatlichen Sinne verstanden werden. Vielmehr geht es darum, Demokratisierung auch und besonders von den Rändern der Gesellschaft und der Institutionen aus zu denken und zu verwirklichen, wie es etwa kritische Kräfte innerhalb der Gewerkschaften, aber auch in öffentlichen Einrichtungen wie der Bildung tun: Demokratie als emanzipatorische Forderung, als uneingelöstes Versprechen, als Lebenspraxis und Begehren, die sich jenseits der liberalen Demokratie entwickelt. Die dominante institutionell verengte Sichtweise der demokratischen Entwicklung, die auch in der Bildung transportiert wird, bietet demgegenüber kaum weiterführende Perspektiven. Die Bildungspolitik scheint weiterhin an den in den letzten Jahren politisch durchgesetzten Normen orientiert.

Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis

Und dennoch bleibt Bildungspolitik umkämpft, und die institutionelle Praxis der Bildung ist widersprüchlich. Die Reproduktion der hierarchischen Klassenstruktur, in der Bildungseliten sich gegen unten abzuschliessen versuchen, ist nicht ohne Weiteres in Einklang zu bringen mit der standortpolitischen «Vision» einer Hightech-Gesellschaft, in der gesellschaftliche Kompetenzen breit vermittelt werden müssten. Das uneingelöste Versprechen der Chancengleichheit bleibt ein Stachel in den Lebensperspektiven der nichtprivilegierten Bevölkerungsschichten (ob und wie dieser Stachel politisch relevant wird, ist eine andere Frage). Seine Brisanz könnte sich auch mit dem wachsenden Anteil von Menschen zuspitzen, die aus anderen Ländern nach Westeuropa migrieren und denen gerade über das Bildungssystem Beteiligungs- und Aufstiegsmöglichkeiten erschwert oder gar verwehrt werden.

Es gibt also durchaus Spannungsfelder und somit Spielräume für die Stärkung emanzipatorischer Ansprüche in der Perspektive kritisch-weltgesellschaftlicher Bildung (zum Begriff etwa Bernhard 2010; zum Demokratieverständnis Lösch 2010), die sich gegen den Standort- und Effizienzimperativ in der «postneoliberalen Konstellation» wendet. Diese Spielräume gilt es sorgfältig auszuloten. Der Begriff der Weltgesellschaft ist dabei so schillernd wie unklar. Die abstrakt-naiven Vorstellungen eines Ulrich Beck – um einen der prominentesten Vertreter einer weltgesellschaftlichen Position im deutschsprachigen Raum anzuführen – sind zu erden. Beck spricht von einem «kosmopolitischen Moment» der von ihm diagnostizierten «Weltrisikogesellschaft», nämlich von der erzwungenen Anerkennung des kulturell Anderen im «gemeinsamen globalen Gefahrenraum» (vgl. Beck 2008, 109–129). Abgesehen davon, dass Beck fälschlicherweise davon ausgeht, dass der Klimawandel alle Menschen gleichermassen bedroht, bekommt er nicht in den Blick, dass hinter demokratischen Fassaden sehr ausschliessende und autoritäre Entwicklungen ablaufen. Genau das

aber muss in den Fokus eines kritisch verstandenen weltgesellschaftlichen Bildungskonzepts, einer Citizenship Education, rücken.

Reinhart Kössler (2000) formulierte als wichtiges Kriterium einer weltgesellschaftlichen Bildung die «Bereitschaft zum sozialen Ausgleich», die sich unter den gegenwärtigen Bedingungen an der ökonomisch ausgerichteten Bildung für den Wirtschaftsstandort bricht (siehe Kössler 2000). Die Vermittlung weltbürgerlicher Werte gerät allerdings in die Mühle vielfältiger Konkurrenz auf allen Ebenen: von jener des globalen Standortwettbewerbs bis hin zu jener der Konkurrenz um individuelle Lebenschancen (siehe auch Steffens 2010). Gegen dieses Umfeld muss die Bereitschaft zum sozialen Ausgleich ausprobiert, gelernt und als positiv erfahren werden können. Wie schwierig das ist, können wir derzeit in Europa beobachten. Eine solidarische Weltgesellschaft als regulative Idee muss in komplizierten und konfliktreichen Lern- und Erfahrungsprozessen Konturen gewinnen und die eigenen Gesellschaften und Lebensverhältnisse verändern:

- die imperialen Produktions- und Konsumweisen (siehe Wissen 2010; Brand / Wissen 2011) mit ihrem alltäglichen Rückgriff auf die billige Arbeitskraft und auf die Ressourcen in anderen Ländern;
- die sozialen Strukturen, wie sie in Klassen- und Geschlechterverhältnissen verfestigt sind;
- die oft rassistische oder zumindest hierarchisierte Wahrnehmung anderer Weltregionen.

Für die politische Bildung ist – genauso wie für die gesellschaftliche Praxis im Allgemeinen – die Herausforderung gross: Die Neuausrichtung ökonomischer Entwicklung kann sich nicht damit begnügen, den hierzulande produzierten Kuchen wieder gerechter zu verteilen, samt einiger Brosamen für den Süden. Der Kuchen bzw. seine Zutaten selbst sind Teil des Problems. Aus ökologischer Perspektive ist das offensichtlich. Die metropolitanen Gesellschaften sind Teil eines kapitalistischen Weltmarkts und profitieren immens

vom Werttransfer aus anderen Regionen. Eine weltgesellschaftliche Perspektive muss sich also auf Dilemmata weltweiter Gerechtigkeit konkret einlassen, d. h. für bessere Lebensbedingungen hier kämpfen, ohne internationale Zusammenhänge auszublenden. Das ist schwierig, aber unerlässlich.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für emanzipatorische Bildung sind daher Selbstkritik und eine Reflexion herrschaftsstabilisierender Mechanismen von Bildung genauso wie ihrer herrschaftskritischen Potenziale. «Die heranwachsende Generation auf radikalen gesellschaftlichen Wandel vorzubereiten und einzustellen, zwingt die Pädagogik, sich nicht als blossen Weg zur Lösung der Probleme, sondern als Teil der Probleme zu begreifen.» (Konnefke 2004, 252) Genau darum drücken sich viele Beiträge zu aktuellen Diskussionen über zeitgemässe Pädagogik, und sie verbleiben in normativ-abstrakten Formulierungen, die nicht an den gegebenen und zu verändernden Verhältnissen ansetzen (vgl. ebd., 248ff.), sondern zu «folgenloser Gesinnungspädagogik» werden (vgl. Seitz 2002, 25, zitiert nach Steffens / Weiss 2004, 29). Hier müssten m. E. Alternativen ansetzen. Die «Kontroversität» politischer Bildung (siehe Lösch 2008) wäre angesichts der postdemokratischen Zustände zu stärken. Und hier spielen die Instanzen politischer Bildung selbst eine entscheidende Rolle.

Strategisch kann auf die inzwischen weiter entwickelten Ansätze für «globales Lernen» mit ihrer Orientierung am Subjekt, an inhaltlichen Fragen und entsprechenden Kompetenzen sowie an Werten zurückgegriffen werden (siehe etwa Strategiegruppe Globales Lernen 2009). So können insbesondere Globalisierungs- und Nachhaltigkeitsfragen breit aufgenommen werden, ohne dass die Lernenden von der Komplexität der Dinge überwältigt und letztlich reflexions- und handlungsunfähig werden. Durch die Verankerung im formalen Bildungswesen, in der Erwachsenenbildung, der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie in Wissenschaft und Forschung mit ihren je spezifischen Rahmenbedingungen wäre globales Lernen breit verankert. Die Ansätze sind von der modischen

Didaktisierung politischer Bildung frei zu halten (siehe Lösch 2008; Steffens 2006), die auf Inhalte weitgehend zu verzichten können glaubt. Die aktuelle multiple Krise stellt für eine so ausgerichtete politische Bildung sehr ambivalente Bedingungen bereit, z. B. starke gegenläufige Interessen und divergente Schwerpunktsetzungen, besonders in Zeiten der Mittelverknappung. Es ist nicht zuletzt eine Frage guter Strategien, ihrer Umsetzung und geeigneter sozialer Kräfteverhältnisse, ob es gelingt, die «Bildung für den Standort» zurückzudrängen und emanzipatorische Bildung zu stärken.

Anmerkungen

- 1 Dieser Begriff ist gegen die These vom Verschwinden des Staates im Globalisierungsprozess gewendet und soll unter anderem anzeigen, dass staatliches Handeln gerade in Krisenzeiten in immer autoritäreren Modi stattfindet und der demokratische Prozess eingeschränkt wird.
- 2 Das Konzept der Postdemokratie von Colin Crouch und die Debatte, die sich um dieses Konzept rankt, werden von Gary S. Schaal in seinem Artikel «Postdemokratie. Tatsächlich?» (2010) ausführlich diskutiert.
- 3 Das Kompetenzmodell unter dem Titel «Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung» findet sich online unter: www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Abfrage 22.6.2013).

Literatur

- Atzmüller, Roland / Becker, Joachim / Brand, Ulrich / Oberndorfer, Lukas / Redak, Vanessa / Sablowski, Thomas (Hg.), 2013: Fit für die Krise? Perspektiven der Regulationstheorie. Münster
- Beck, Ulrich, 2008: Weltrisikogesellschaft. Frankfurt am Main
- Bernhard, Armin, 2010: Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Bettina Lösch / Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach / Taunus, 89–100
- Brand, Ulrich, 2009: Post-Neoliberalismus und der Staat. Zur aktuellen Debatte. In: Widerspruch, Heft 57. Zürich, 93–102
- Brand, Ulrich, 2011: Post-Neoliberalismus? Aktuelle Konflikte und gegen-hegemoniale Strategien. Hamburg
- Brand, Ulrich / Wissen, Markus, 2011: Sozial-ökologische Krise und imperiale Lebensweise. Zu Krise und Kontinuität kapitalistischer Naturverhältnisse. In: Alex Demirovic / Julia Dück / Florian Becker / Pauline Bader (Hg.): VielfachKrise. Im finanzdominierten Kapitalismus. Hamburg, 78–93
- Brand, Ulrich / Radhuber, Isabella / Schilling-Vacaflor, Almut (Hg.), 2012: Plurinationale Demokratie. Gesellschaftliche und staatliche Transformationen in Bolivien. Münster
- Brie, Michael / Candeias, Mario, 2012: Transformationen im Kapitalismus und darüber hinaus. Beiträge zur Ersten Transformationskonferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Berlin

- Crouch, Colin, 2008: Postdemokratie. Frankfurt am Main
- Demirovic, Alex, 2007: Demokratie in der Wirtschaft. Münster
- Demirovic, Alex / Sablowski, Thomas, 2012: Finanzdominierte Akkumulation und die Krise in Europa. «Analysen» der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin.
www.rosalux.de/publication/38387/finanzdominierte-akkumulation-und-die-krise-in-europa.html (Abfrage 16.6.2013)
- Hammermeister, Juliane, 2010: Das OECD-Kompetenzmodell. In: Martin Dust / Johanna Mierendorff (Hg.): Der vermessene Mensch: Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main
- Hardt, Michael / Negri, Antonio, 2013: Demokratie! Wofür wir kämpfen. Frankfurt am Main / New York
- Hartmann, Eva, 2010: Die bildungspolitischen Dimensionen eines postnationalen Konstitutionalismus. Baden-Baden
- Hirsch, Joachim, 2005: Materialistische Staatstheorie: Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg
- Kannankulam, John, 2008: Autoritärer Etatismus im Neoliberalismus. Zur Staatstheorie von Nicos Poulantzas. Hamburg
- Koneffke, Gernot, 2004: Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Gerd Steffens / Edgar Weiss (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik: Globalisierung und Bildung. Frankfurt am Main, 237–254
- Kössler, Reinhart, 2000: Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus handlungstheoretischer Perspektive. In: Annette Scheunpflug / Klaus Hirsch (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main, 17–26
- Kreisky, Eva, 2009: Riskante Freiheiten. Die «Vermarktung» der Demokratie. In: Luxemburg, Heft 2, 51–59
- Lösch, Bettina, 2008: Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Christoph Butterwegge / Bettina Lösch / Ralf Ptak (Hg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden, 335–354
- Lösch, Bettina, 2010: Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Bettina Lösch / Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach / Taunus, 115–128
- Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hg.), 2010: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach / Taunus
- Ptak, Ralf, 2009: Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck. In: Sven Kluge / Gerd Steffens / Edgar Weiss (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt am Main, 81–92
- Sablowski, Thomas, 2009: Die Ursachen der neuen Weltwirtschaftskrise. In: Kritische Justiz, Heft 2, 116–131
- Schaal, Gary S., 2010: Postdemokratie. Tatsächlich? In: Magazin erwachsenenbildung.at: Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der «Postdemokratie». www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_02_schaal.pdf (Abfrage 16.6.2013), 2–10
- Seitz, Klaus, 2002: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main

- Sekler, Nicola, 2012: Postneoliberalismus. In: Ulrich Brand / Bettina Lösch / Stefan Thimmel (Hg.): ABC der Alternativen 2.0. Hamburg, 222–223
- Sekler, Nicola / Brand, Ulrich, 2009: Struggling between Autonomy and Institutional Transformations. Social Movements in Latin America and the Move towards Post-Neoliberalism. In: Laura Macdonald / Arne Ruckert (Hg.): Post-Neoliberalism in the Americas: Beyond the Washington Consensus? London
- Steffens, Gerd, 2006: Unter dem neoliberalen Wahrheitsregime: populistische Durchsetzungsformen neoliberaler Bildungspolitik. In: Dieter Kirchhöfer / Gerd Steffens (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Frankfurt am Main
- Steffens, Gerd, 2010: Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise. In: Bettina Lösch / Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach / Taunus, 25–36
- Steffens, Gerd / Weiss, Edgar, 2004: Editorial. In: Gerd Steffens / Edgar Weiss (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik: Globalisierung und Bildung. Frankfurt am Main, 9–34
- Strategiegruppe Globales Lernen, 2009: Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur / Austrian Development Agency. Wien / Salzburg
- Streeck, Wolfgang, 2013: Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Frankfurt am Main
- Thimmel, Stefan (2009): Die Zukunft von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in Lateinamerika vor dem Hintergrund der neuen linken Regierungen. Studie zur Diskussionsgrundlage für die Vorbereitung der Vollversammlung des Fachverbundes Good Governance in Lateinamerika. Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Eschborn
- Wissen, Markus, 2010: Klimawandel, Geopolitik und «imperiale Lebensweise». Das Scheitern von «Kopenhagen» und die strukturelle Überforderung internationaler Umweltpolitik. In: Kurswechsel, Nr. 2, 30–38

* Aktualisierte und erweiterte Fassung des Artikels «Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus», der im Magazin *Erwachsenenbildung*, Ausgabe 11/2010, erschienen ist.

Buchhandlung im Volkshaus

Stauffacherstrasse 60

8004 Zürich

Telefon 044 241 42 32

Telefax 044 291 07 25
www.volkshausbuch.ch
info@volkshausbuch.ch

Literatur, Politik Psychoanalyse

Jelinek, Marx
Freud

Lesungen, Buchvernissagen und Gespräche in der Katakombe

Véronique Polito

Exzellenz statt Chancengerechtigkeit?

Neuausrichtung der Bildungspolitik in der Schweiz

Wie in allen Industrieländern wurde das Bildungswesen in der Schweiz in den letzten Jahrzehnten stark ausgebaut. Im Jahr 2009 flossen mehr als 16 Prozent der Ausgaben der öffentlichen Hand – das heisst 30 Milliarden Franken – in die Bildung. Damit sind die öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich zum Jahr 1990 um 40 Prozent gestiegen.¹ Rechnet man die Ausgaben für Forschung mit ein, flossen 2009 zusätzlich etwa 4,5 Milliarden in diesen Bereich.² Die Ausgaben für das Bildungswesen sind nach denjenigen für das System sozialer Sicherung die zweithöchsten innerhalb des Service Public.

Die grossen Anstrengungen der öffentlichen Hand scheinen nicht vergebens zu sein. Das Bildungssystem der Schweiz gilt heute nicht nur im Inland, sondern auch über die Grenzen hinaus als beispielhaft. Der Erfolg lässt sich unter anderem am Wettbewerb um EU-Fördergelder für renommierte Forschungsprojekte belegen. Auf dem Gebiet der neuen und zukünftigen Technologien errang die Schweiz kürzlich Spitzenplätze für sogenannte Flaggschiff-Projekte: In der Endauswahl waren an fünf von sechs Projekten Forschungsgruppen der beiden ETH beteiligt, an drei davon führend.³ Schweizer ForscherInnen holen im internationalen Vergleich überdurchschnittlich viel Fördergeld. Die Schweiz hat denn auch die Weiterführung ihrer Beteiligung an den EU-Forschungsprogrammen mit dem guten «return of investment» begründet und wird bis ins Jahr 2020 noch 4,7 Milliarden Franken in sie investieren.

Das Berufsbildungssystem weckt ebenfalls immer mehr Interesse in Europa. Die internationale Krise mit den rekordhohen Jugendarbeitslosenquoten in Frankreich und in den Ländern Südeuropas haben die duale Berufsbildung, wie sie in der Schweiz und in wenigen europäischen Staaten existiert, ins Rampenlicht gerückt.⁴ Im europäischen Vergleich schneidet die Schweiz sehr gut ab: Der Anteil Jugendlicher ohne nachobligatorische Ausbildung ist hier am kleinsten.⁵ Die Jugendarbeitslosigkeit liegt mit ca. 6 Prozent fast 10 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt der OECD-Länder.⁶ Das ist einerseits auf die gute Wirtschaftslage, andererseits auf das gut ausgebaute und arbeitsmarktorientierte Berufsbildungssystem zurückzuführen. Der Ausbau des Lehrstellenmarkts im letzten Jahrzehnt und die Weiterentwicklung der Berufsfelder haben dazu beigetragen, das Problem der Jugendbeschäftigung der Neunzigerjahre zu entschärfen. Dadurch wurde die wirtschaftliche und gesellschaftliche Integrationskraft des Bildungssystems in der Schweiz verstärkt.

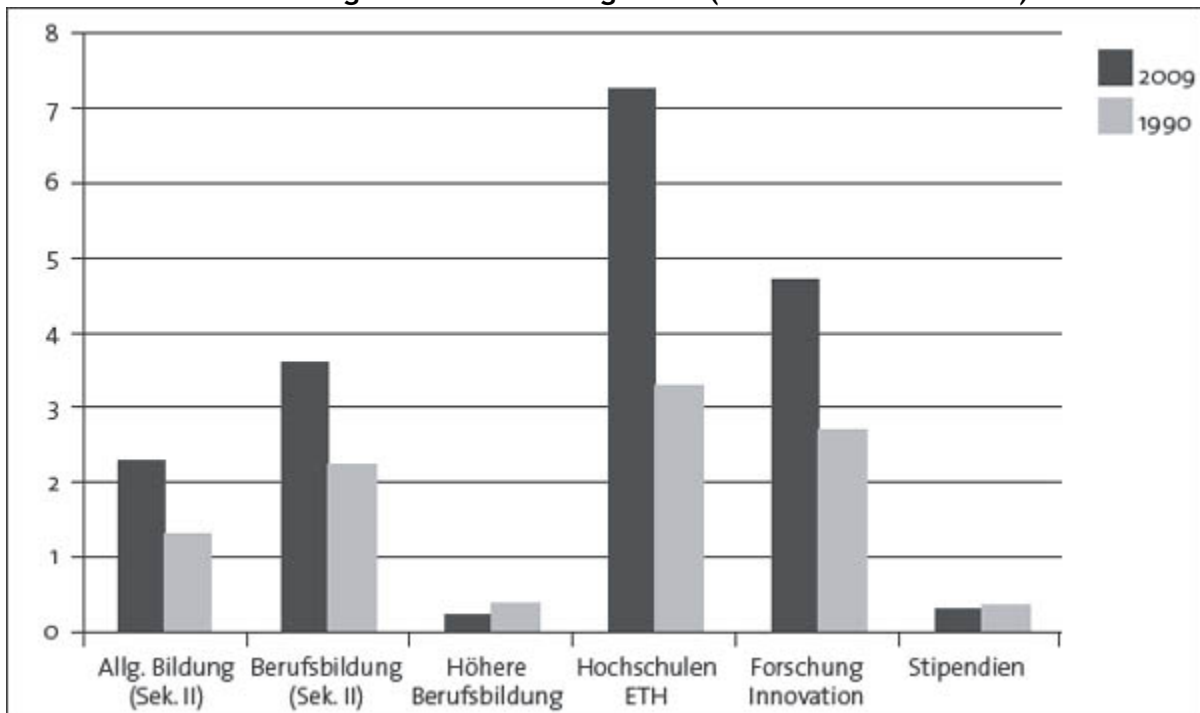
Neuausrichtung der bildungspolitischen Schwerpunkte

Die Bildungsexpansion der letzten zwanzig Jahre ist insgesamt sehr positiv zu bewerten. «Mehr Bildung» ist aber kein Credo an sich und führt nicht unbedingt zu mehr Wohlstand. Eine neue Studie der Internationalen Arbeitsorganisation zieht eine alarmierende Bilanz zur Jugendbeschäftigung.⁷ Im EU-Raum sind der gute Bildungsstand und die hohe Tertiärabschlussquote der jungen Generationen keine Garantie für eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Der Graben zwischen den Qualifikationen der Jungen und den tatsächlichen Beschäftigungsmöglichkeiten hat sich in vielen Ländern seit 2002 geweitet: Die jungen Stellensuchenden sind oft überqualifiziert und gezwungen, Angebote anzunehmen, für die ein tieferes Ausbildungsniveau genügt hätte. Dies wiederum verschlechtert die Möglichkeiten der wenig qualifizierten Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt.

Die Schweiz blieb bislang vom Phänomen der Überqualifizierung noch verschont. Die stark differenzierte Bildungslandschaft, die ständig weiterentwickelte Berufsbildung und die zunehmende Durchlässigkeit der Ausbildungsgänge ermöglichten es, die Kompetenzen der jungen Erwachsenen an die Beschäftigungsstruktur anzunähern. Die Schweiz ist jedoch vom internationalen Trend zur Akademisierung nicht ausgenommen. Der Bildungsstand spielt in der gesellschaftlichen Wahrnehmung eine immer bedeutendere Rolle. Genossen vor dreissig Jahren viele gewerbliche Berufe gesellschaftliche Anerkennung, bringen heute – insbesondere in städtischen Gebieten – erst ein Ingenieur-, Medizin- oder ein Jusstudium Ansehen.

Diese gesellschaftliche Tendenz spiegelt sich in der Prioritätensetzung der Bildungspolitik wider. Die Entwicklung der öffentlichen Ausgaben zwischen den Jahren 1990 und 2009 geht in Richtung einer klaren Verschiebung der Mittel hin zum Hochschulwesen bzw. zur Forschung (siehe [Grafik 1](#)). Angesichts der im gleichen Zeitraum stark gestiegenen Anzahl Studierender ist diese Zunahme im Hochschulbereich nicht besonders überraschend und zum Teil mit der Einführung der Fachhochschulen und der Berufsmaturität erklärbar. Hingegen ist der rasche Anstieg der Forschungsgelder⁸ ein Zeichen einer neuen Prioritätensetzung: Tendenziell wird weniger in reine Bildungstätigkeiten und vermehrt in Forschungs- und Innovationstätigkeiten investiert. In den Hochschulen wirkt sich diese Entwicklung in einer Verschiebung der Beschäftigungsstruktur von der Lehre zur Forschung aus. An den Fachhochschulen ist zwischen den Jahren 2000 und 2011 der Anteil des Forschungspersonals um das Sechsfache gestiegen, der des Lehrpersonals um den weitaus geringeren Faktor 2,5. An den Universitäten ist trotz bereits ausgebauter Forschungstätigkeit der Anteil des Personals für die Forschung in den letzten zehn Jahren weiter um 47 Prozent gestiegen, für die Lehre hingegen nur um 16 Prozent.⁹

Grafik 1: Öffentliche Ausgaben nach Bildungsstufe (in Milliarden Franken)



Quelle: Bundesamt für Statistik und Eidgenössische Finanzverwaltung (eigene Berechnungen)

Berufslehre unter Druck

Der Ausbau des Hochschulwesens hat sich in zweifacher Weise auf die Berufsbildung ausgewirkt. Einerseits öffnete sich für Berufslernende dank der Berufsmaturität der Weg zu den Hochschulen (hauptsächlich über die Fachhochschulen), was zu einer starken Aufwertung der Berufslehre geführt hat. Andererseits setzt der anhaltende Trend nach «höherer Bildung» die duale Lehre unter Druck und führt zu einem Konkurrenzkampf zwischen berufsbezogenen und allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (Gymnasien, Fachmittelschulen).

Diese Konkurrenzsituation findet mindestens auf zwei Ebenen Ausdruck:

- In den Fachhochschulen (FH) haben sich die praktische Ausrichtung sowie die Verwurzelung in der Berufsbildung gelockert. Ursprünglich war die Berufsmaturität der Königsweg zur Fachhochschule; heute wird weniger als die Hälfte der Studierenden über diesen Weg zum Studium zugelassen. Die

meisten StudentInnen gelangen also mittlerweile ohne Berufslehre zur Fachhochschule. Auch das Lehrpersonal der FH kommt immer weniger aus der Berufspraxis. Die stärkere Ausrichtung der Fachhochschulen auf die Forschung – in Angleichung zur Universität – hat dazu geführt, dass das Personal der FH vermehrt über eine akademische Laufbahn und Forschungserfahrung verfügt.

- Die Höheren Fachschulen (HF) sind heute im Berufsbildungswesen angesiedelt. Die HF sind sehr stark berufsbezogen und bieten Ausbildungsgänge auf der Tertiärstufe¹⁰ für Personen mit einem Berufsabschluss. Nun lösen diese sich aber vermehrt von der Arbeitswelt und streben eine Profilierung nach akademischen Massstäben an. So verlangt die Konferenz HF – in Angleichung an das amerikanische System – eine Anerkennung als «College» sowie das Recht, «professional Bachelor»-Abschlüsse vergeben zu können. Die Konferenz HF verweist auf die Berufsakademien in Deutschland als Vorbild. Diese entsprechen in wesentlichen Punkten eher den Fachhochschulen. Beispielsweise setzt der Zugang zur Bachelorausbildung an Berufsakademien eine Maturität voraus.

Diese Entwicklungen stellen für die Berufslehre eine Gefahr dar. Die Anschlussmöglichkeiten der Berufslernenden an die Tertiärbildung verschlechtern sich, wenn die FH sich an Gymnasiasten und Fachmittelschulabsolventinnen richten und die HF sich an den Vorgaben für die Hochschulen orientieren. Eine der wesentlichsten Errungenschaften der letzten zwanzig Jahre ist die erhöhte Durchlässigkeit des Bildungssystems für Berufslernende. Diese könnte durch die oben beschriebene Entwicklung verloren gehen, was unvermeidlich zu einer starken Abwertung der Berufslehre führen würde.

Umverteilung zuungunsten der Berufsleute

Die Neuausrichtung der Reformbemühungen und Investitionen auf das Hochschulwesen bzw. auf die Forschung sind der Ausdruck einer

übergreifenden gesellschaftlichen Tendenz, die sich auf dem Arbeitsmarkt niederschlägt. Die Lohnentwicklung zeigt, dass sich die Kluft zwischen Berufsleuten und AkademikerInnen vergrössert. Die Produktivität der Wirtschaft hat zwischen den Jahren 2002 und 2010 um 6,1 Prozent zugenommen. Dennoch sanken die Reallöhne der Arbeitnehmenden mit Lehrabschluss um 0,4 Prozent! Im Mittel nahmen die Löhne in der Schweiz hingegen um 3,5 Prozent zu (Medianwert). Sie blieben damit jedoch weit hinter den Produktivitätsfortschritten. Vom Wirtschaftswachstum haben vor allem die oberen Kader mit Uni-Abschluss profitiert, deren Löhne in diesem Zeitraum um fast 14 Prozent gestiegen sind.¹¹

Die Abnahme der Reallöhne gewisser Bevölkerungsschichten ist besorgniserregend. Eine Berufslehre ist nicht mehr wie früher eine Garantie für materielle Sicherheit. Seit dem Jahr 2000 steigt der Anteil Tieflöhner mit Lehrabschluss. Im Jahr 2010 überschritt dieser Anteil die 10-Prozent-Grenze und lag zwei Prozentpunkte höher als zehn Jahre zuvor. Die Frauen sind davon etwa dreimal häufiger betroffen als die Männer: Im privaten Sektor liegt der Anteil Tieflöhnerinnen mit Lehrabschluss bei 15,7 Prozent.¹² Die Frauen sind somit am stärksten dem Paradox der Bildungsexpansion ausgesetzt: Obwohl sie ihren Rückstand in Ausbildungsabschlüssen aufgeholt haben, erfahren sie auf dem Arbeitsmarkt nicht die angemessene Anerkennung. Mit einem Berufsabschluss arbeiten viele Frauen in Branchen, in denen sie bezüglich der Arbeitszeit und des Lohns benachteiligt sind. Sie sind mehrheitlich im Dienstleistungssektor beschäftigt, insbesondere im Detailhandel, in Privathaushalten, im Sozial- und Gesundheitsbereich und im Coiffeurgewerbe; damit profitieren sie wenig von den Vorteilen einer Dienstleistungsgesellschaft, die den Beschäftigten Sicherheit und Wohlstand hätte bringen sollen.

Diese Beobachtungen zeigen eine langsame Umverteilung des Wohlstands zuungunsten der Berufslernenden. Wenn diese sich nicht mehr ein faires Entgelt und angemessene Lohnentwicklung erhoffen können, ist anzunehmen, dass sich in Zukunft mehr

Jugendliche von der Berufslehre abwenden. Diese Entwicklung hin zu allgemeinbildenden Schulen hat bei den Frauen in den letzten Jahren bereits stattgefunden.¹³

Stipendienwesen als Stiefkind der Bildung

In der Schweiz wird das individuelle Ausbildungsniveau weiterhin durch soziale Vererbung geprägt. Die Aussichten, einen akademischen Titel zu erlangen, sind bedeutend besser, wenn die Eltern bereits Akademiker sind. Das Risiko der Ausbildungslosigkeit ist grösser, wenn das Elternhaus sozioökonomisch schlecht gestellt ist. Trotz ausgebautem Bildungswesen verlassen heute immer noch etwa 10 Prozent der Jugendlichen das Bildungssystem, ohne einen nachobligatorischen Abschluss zu erlangen. Eine Mehrheit davon stammt aus sogenannten benachteiligten Familien. Diese Quote blieb bisher konstant. Gleichzeitig verschiebt sich die Beschäftigungsstruktur tendenziell nach oben, womit sich der Anteil an verfügbaren Arbeitsstellen für unqualifizierte Jugendliche ständig verringert. Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) stellte kürzlich fest, dass das Risiko der Unterqualifizierung der Jugendlichen in der Schweiz wächst, während es im EU-Raum abnimmt.¹⁴

Es gelingt dem Bildungssystem bisher nicht, den Anteil von Personen ohne nachobligatorische Ausbildung zu senken. Gleichzeitig erschwert sich deren Zugang zum Arbeitsmarkt. Trotz diesem Befund steht die Sicherstellung des Zugangs zur Bildung für alle und damit die Schaffung von Chancengerechtigkeit nicht auf der politischen Agenda. Anstatt dafür Massnahmen zu ergreifen, fliessen immer mehr Mittel in die höhere Ausbildung und in Forschungsprogramme.¹⁵ Das Stipendienwesen, das sich nachweislich auf die Chancengleichheit auswirken könnte, wird vernachlässigt. Dieser Bereich wird von der öffentlichen Hand bisher kaum wahrgenommen (**Grafik 1**). Obwohl die Anzahl SchülerInnen und Studierenden stark zugenommen hat, sanken die für Stipendien