

Gerald Faschingeder / Franz Kolland (Hg.)

BILDUNG UND UNGLEICHE ENTWICKLUNG

Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt



nap

Historische Sozialkunde / Internationale Entwicklung

Geschäftsführender Herausgeber:
Gerald Faschingeder (Wien)

HerausgeberInnen:
Joachim Becker (Volkswirtschaft, Wien)
Birgit Englert (Afrikawissenschaften, Wien)
Andreas Exenberger (Wirtschaftsgeschichte, Innsbruck)
Karin Fischer (Soziologie, Linz)
Ingeborg Grau (Afrikawissenschaften, Wien)
Karl Husa (Geographie, Wien)
Franz Kolland (Soziologie, Wien)
Andrea Komlosy (Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wien)
Wolfram Manzenreiter (Ostasienwissenschaften, Wien)
David Mayer (Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wien)
Hermann Mückler (Kultur- und Sozialanthropologie, Wien)
Birgit Sauer (Politikwissenschaft, Wien)
Sabine Strasser (Kultur- und Sozialanthropologie, Bern)

für den Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS),
in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte
der Universität Wien
und dem Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den
österreichischen Universitäten

Gerald Faschingeder /
Franz Kolland (Hg.)

**Bildung und ungleiche
Entwicklung**
Globale Konvergenzen & Divergenzen
in der Bildungswelt

Historische Sozialkunde /
Internationale Entwicklung 34

Gedruckt mit Förderung der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit und des Kulturstamtes der Stadt Wien, Abteilung Wissenschaft und Forschungsförderung.



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

Historische Sozialkunde / Internationale Entwicklung 34/2015
Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband 26

© 2015 Verein für Geschichte und Sozialkunde, New Academic Press / Wien
Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm, CD oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlaggestaltung: Jarmila Böhm

Coverillustration: Klassenzimmer in Bagan, Myanmar: Fast alle Schulbänke sind gesponsert; die Namen der SponsorInnen wurden auf die Schulbänke geschrieben. Die Gesichter der SchülerInnen sind mit Thanaka eingelassen, einer gelblich-weißen Paste aus fein geriebener Baumrinde. Diese Paste wird in Myanmar von Jung und Alt als natürliche Kosmetik benutzt. Sie verleiht dem Gesicht ein frisches, jugendliches Aussehen, schützt gegen die UV-Strahlung der Sonne und wirkt kühlend. Foto: © Franz Kolland.

Lektorat: Andrea Schnöller

Satz: Marianne Oppel

Druck: Interpress, Budapest

ISBN: 978-3-7003-1935-1

Inhalt

Gerald Faschingeder – Franz Kolland Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung? Eine Einleitung	7
Daniel Künzler Kontinuität, Konvergenz oder Divergenz? Veränderungen und Beständigkeiten in der globalen Bildungsdiskussion	18
Margarita Langthaler Die Konjunkturen der Bildungszusammenarbeit Ein Liebling der internationalen EZA?	33
Xavier Bonal Armut trotz Bildung Zur zweifelhaften Rolle der Ökonomie in der Bildungspolitik	59
Vera Brandner – Paul Winter – Ulli Vilsmaier Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung	74
Katrin Aiterwegmair Bildung in Bewegung(en) im sozialistischen Kuba Von der Bildungsrevolution, ihren ideologischen Fundamenten und aktuellen Kontinuitäten	93
Thomas Muhr Gegenhegemonie und Süd-Süd-Kooperation in Bildung und Entwicklung Die <i>¡Yo, Sí Puedo!</i> -Alphabetisierungsmethoden	111
Roman Langer Wirtschaftspolitische Wurzeln und Motivationen des Bologna-Prozesses	129
Gerald Faschingeder Die Geburt der Bildung aus den Religionen Zur ambivalenten Wirkung von religiös motivierter Bildung auf Entwicklungsprozesse	145

Margarita Schiemer – Michelle Proyer Bildung für Kinder mit Behinderungen Kritik an einem universalen Konzept der Inklusion am Beispiel Thailands und Äthiopiens	160
Gülray Ates – Christoph Reinprecht Migration als Bildungsprozess	175
Robert M. Bichler – Kurt Luger Lernen virtuell Ermöglicht das Internet den Massenkonsum von Bildung? Zur Problematik von E-Learning und dem internationalen Bildungshandel	188
Erich Ribolits Mythos Bildung: Wieso Bildung nie halten kann, was sie verspricht Zur erstaunlichen Konjunktur des Bildungsbegriffes und zu seinem grundsätzlich guten Ruf auch in der Entwicklung	205
Autorinnen und Autoren	214

Gerald Faschingeder – Franz Kolland

Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung? Eine Einleitung

Es war einmal eine Zeit, da galt Bildung als ein Mittel, den Menschen Selbstbestimmung, Befreiung von Herrschaft und die autonome Gestaltung des eigenen Lebens zu ermöglichen. Das mag wie im Märchen klingen – und vielleicht war die Idee der emanzipatorischen Bildung auch nur ein Märchen, die von der politischen und historischen Entwicklung sehr rasch eingeholt wurde, wo auch immer sie sich entfalten wollte.

Der vorliegende Band entstand aus dem Bedürfnis der Herausgeber, der Frage nachzugehen, was denn aus der Idee der emanzipatorischen Bildung geworden ist. Es ist nur allzu offensichtlich, dass sie heute nur mehr wenig Attraktivität genießt. Die bildungspolitischen Diskussionen, ob auf nationaler, regionaler oder globaler Ebene, orientieren sich an ganz anderen normativen Vorgaben und sind vom Leitbild der Wettbewerbsfähigkeit dominiert. Emanzipatorische Bildung war ebenfalls hochgradig normativ, aber ihre Norm war die Befreiungserzählung, unter Rückgriff auf Kant, Hegel, Marx und andere mehr. Ab den 1960er bis hin zu den 1980er Jahren galt dieser Zugang in den entwicklungspolitischen Diskussionen, vielerorts auch in den Ländern des Südens selbst, als Ausgangspunkt jeglicher Debatte über Bildung – und auch manche konkrete Bildungspolitik versuchte daran anzusetzen.

Dies ist das eine Erkenntnisinteresse der Herausgeber. Das zweite klingt im Untertitel zu diesem Band an, die Frage nämlich, ob die globale Entwicklung im Bildungsbereich divergent oder konvergent verläuft. Dieses zweite Interesse scheint zum ersten auf den ersten Blick nicht zu passen, und doch hängen die beiden Fragestellungen eng zusammen: Emanzipation müsste naturgemäß zu Divergenz führen, da sie der Vielfalt menschlicher Existenzweise mehr Platz lässt. Konvergenz in der Weltgesellschaft ist dann möglich, wenn sich ein polit-ökonomisches System weltweit durchsetzt und eine Antwort auf die Herausforderungen der Bildung an allen Orten der Welt weiß. In diesem einleitenden Text wollen wir diese beiden Fragehorizonte und ihren Zusammenhang näher erläutern.

Ein dritter Gesichtspunkt, der die Diskussion in diesem Band bestimmt, ist das Auseinanderfallen von Bildung und Ausbildung. Während mit Bildung eine Orientierung in Richtung auf biographische Formation und Selbstentfaltung assoziiert wird, gilt die Ausbildung als verzweckt und ökonomischer Verwertung folgend. Während mit Bildung die Hoffnung auf Demokratisierung, Community Development, Menschenrechte und

Diversity-Sensibilisierung verknüpft ist, geht es in der Ausbildung um die Anhebung und Vermessung von Schlüsselkompetenzen, die Wettbewerbsvorteile in der wirtschaftlichen Entwicklung sichern sollen. Kann aber – so die Frage – tatsächlich davon ausgegangen werden, dass in der Bildung, die außerhalb von schulischen Einrichtungen stattfindet, die humanistische Idee realisiert wird, das Individuum zu einem sinnerfüllten und gemeinschaftlichen Leben zu führen? Und sind die Schulen tatsächlich einzig auf Qualifizierung und Schaffung von investierbarem Humankapital gepolt? Sowohl die in der Folge geführten Bildungsdebatten als auch die vergleichende Analyse verschiedener Schulsysteme im globalen Süden werden Widersprüche und Konfliktfelder in beiden Vergesellschaftungsformen ausweisen.

Eine kleine politische Geschichte der Bildungsidee

In welchem historischen Kontext entfaltete sich auf globaler Ebene die Idee, Bildung als emanzipatorisches und kritisches Projekt zu betreiben? Die 1960er Jahre waren geprägt von der Idee des „tiers-mondisme“: Der Begriff Dritte Welt stand damals nicht für jene Länder, die zu Verlierern des Weltsystems geworden waren, sondern für den emanzipatorischen Anspruch der zum Gutteil frisch entkolonisierten Länder, einen eigenen Weg neben der Ersten, kapitalistischen und „westlichen“ Welt sowie der Zweiten, der realsozialistischen „östlichen“ Welt zu geben. Die geographischen Termini sind in solchen Formulierungen eher verwirrend, waren doch „östliche“ Staaten wie Jugoslawien, Ägypten, Indien, Indonesien oder China ganz wesentlich in der Bewegung der Blockfreien Staaten engagiert. Auf der politischen Ebene spielte das Gipfeltreffen in Bandung (1955) eine wichtige Rolle, auf der theoretischen Ebene sind die Dependenztheorien als jener Entwurf aus Lateinamerika zu nennen, mit dessen Hilfe die Schiefelage des globalen Systems interpretiert wurde. Politisch wie theoretisch einflussreich war der Ansatz des Maoismus, der auch im Westen unter Studierenden großen Zuspruch fand – einer der zahlreichen globalen Zusammenhänge, die im Jahr 1968 besonders deutlich artikuliert wurden und dieses zu einem „transnational vermittelten Prozess“ machten (vgl. Kastner/Mayer 2008:10). Im Kontext all dieser politischen wie theoretischen Ansätze bildete sich auch eine neue pädagogische Theorie heraus, die wie die Dependenztheorien nach Befreiung von struktureller Unterdrückung strebte. Hierzu gab es Beiträge aus dem „Osten“ wie Gandhis Theorie gewaltfreien Widerstandes und was daraus für Pädagogik zu folgern ist, ebenso auch die Theorie der Kulturrevolution des Maoismus, die ja nach einer grundlegenden Umerziehung der Menschen strebte. In Lateinamerika entstanden hingegen die Texte eines der bedeutendsten Befreiungspädagogen, des Brasilianers Paulo Freire (1921–1997, vgl. Kirkendall 2010). Es kommt sicher nicht von ungefähr, dass in diesem Band sehr viele Beiträge Bezüge zum Œuvre Freires herstellen (ausführlich zu dessen Ansatz siehe der Beitrag von Vera Brandner, Ulli Vilsmaier und Paul Winter in diesem Band). Die Pädagogik Paulo Freires (1973) hebt sich in zwei Punkten ganz wesentlich von anderen pädagogischen Ansätzen ab:

1. Freire denkt seine „Pädagogik der Unterdrückten“ politisch: Bildung ist nie neutral, so Freire. Sie dient entweder der Befreiung oder der Unterdrückung. Daraus folgt eine vehemente Kritik konventioneller pädagogischer Ansätze, die im Kern

für nichts anderes sorgen, als den Unterdrücker bzw. die unterdrückerische Struktur über Bildung im lernenden Subjekt zu verinnerlichen.

2. Bildung ist ein sozialer Prozess – und kein individueller. Niemand befreit sich allein, auch wenn niemand zum Objekt des pädagogischen Handelns anderer werden darf. Freire versteht Bildung als dialektischen Prozess, der die Dichotomie von Subjekt und Objekt im Bildungsprozess aufhebt.

Die Texte Paulo Freires wurden rasch in viele Sprachen übersetzt und breit rezipiert – sehr intensiv in Lateinamerika, aber auch in Afrika, insbesondere in den lusophonen Ländern, in denen Freire auch selbst, wie in Guinea Bissau sowie São Tomé e Príncipe, Alphabetisierungsprogramme begleitete (Freire 1977). Seine intensive Rezeption in Organisationen der Solidaritätsarbeit und der Entwicklungszusammenarbeit wurde durch seine mehrjährige Tätigkeit (1970–1976) beim Ökumenischen Weltkirchenrat in Genf während seiner Exiljahre sicherlich erleichtert.

Eine weitere Bereicherung dieses Diskursstrangs aus der Perspektive der Peripherie stellte die Bildungskritik Ivan Illichs (1926–2002) dar, der sich vehement gegen die Instrumentalisierung des Menschen und seine Zurichtung für die Bedürfnisse der Industriegesellschaft zur Wehr setzte. Unter dem Titel *Entschulung der Gesellschaft* (2003 [1971]) veröffentlichte er einen Text, in dem er kritisierte, dass die Schule erst Menschen zu Unwissenden mache und das natürliche Lernen verhindere. Sein Zugang ist weniger, wie der Paulo Freires, marxistisch geprägt, und strebt nicht so sehr nach einer sozialen Umwälzung bzw. einem kollektiven Lern- und Befreiungsprozess. Vielmehr kann sein Œuvre aus einer individualistischen bzw. polit-anarchistischen Perspektive rezipiert werden, weshalb es wohl auch unter TheoretikerInnen des Post-Development hohe Reputation genießt (vgl. Esteva 1995).

Angereichert wurde die Bildungsdiskussion schließlich durch Pierre Bourdieu, der ab den 1970er Jahren auf die persistierenden sozialen Ungleichheiten hinwies und damit stimulierend auf die gesellschaftswissenschaftliche Diskussion in Nord und Süd wirkte. Bourdieu bricht mit einem Tabu im Bildungssystem, nämlich dem der Gleichheit, indem er herausarbeitet, dass gerade dieses Tabu Ungleichheit erzeuge. In seinem Buch *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (2001) wird das gegenwärtige Bildungssystem als eines beschrieben, das den Herrschenden dient und nützt. Indem das Schulsystem alle SchülerInnen gleich behandelt, egal wie ungleich sie in Wirklichkeit sind, produziert diese Schule Chancenungleichheit. Das Postulat der Gleichheit übersieht die kulturelle Differenz der Kinder und schützt somit die Privilegien der oberen Klassen. Vor diesem Hintergrund verlangt Bourdieu eine Pädagogik, die um all die Unterschiede weiß und die den Willen hat, diese Unterschiede zu verringern.

Dies also ist das pädagogische und bildungstheoretische Erbe, mit dem sich dieser Band befassen möchte. Es ist einzuordnen in eine „große Erzählung“ (Lyotard), die aus der Tradition der Aufklärung heraus eine kontinuierliche Bewegung der Menschheit hin zu mehr Freiheit annimmt und entsprechend gut popularisierbar ist. An dieser Erzählung arbeitete eine ganze Reihe marxistischer Theoretiker und Pädagogen mit, wie etwa Antonio Gramsci oder auch Karl Marx. Im deutschen Sprachraum waren es die Autoren der Frankfurter Schule, die Bildungspraxis aus dieser Perspektive problematisierten (Adorno/Horkheimer 1947; Adorno 1970; Adorno 1959/72) und damit den Anstoß zum Entstehen der kritischen Pädagogik gaben (Bernhard/Rothermel 2001). Ihre

Texte strahlten aber weit über ihren Herkunftskontext aus; kürzlich erst erschien eine Publikation, die Relevanz, Geschichte und Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik in Deutschland und Brasilien vergleicht (Gruschka/Nabucco Lastória 2015).

Gleichzeitig finden sich in ihr auch methodische Ansätze wie das *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal (2002) oder, für den kirchlichen Bereich bedeutsam, die Befreiungstheologie (Gutierrez 1992; Kaller-Dietrich 2008). Allen gemeinsam ist das Versprechen einer „anderen“ Bildung, die nicht den Interessen der Herrschenden diene, sondern unterdrückte Stimmen hörbar mache, Marginalisierte ans Zentrum heranrücke und die Dichotomie von Wissenden und Unwissenden kritisch hinterfrage.

Die andere Erzählung

Nun hatten diese befreiungsorientierten Ansätze aber keine Alleinstellung. In der Entwicklungsdebatte, vor allem jener, die dem westlich-kapitalistischen Weg folgte, galten die Ansätze der Modernisierungstheorie als Leitlinien für einen Entwicklungsweg, der nach Industrialisierung, Urbanisierung und Säkularisierung strebte – kurz, nach alledem, was man gemeinhin unter „Modernisierung“ verstand.

Die Arbeiten der Modernisierungstheoretiker zum Themenfeld Bildung erwiesen sich für die politische Praxis als wirkmächtiger als die befreiungstheoretische Pädagogik. Diese wurde nur in wenigen Ländern auch auf Ebene der staatlichen Bildungspolitik handlungsleitend, wie etwa in Brasilien vor dem Sturz der demokratisch gewählten Regierung 1964, im Chile Salvador Allendes vor 1973, im Nicaragua der Sandinisten von 1980 bis 1990, oder, mit spezifischer Ausrichtung, in Kuba nach der Revolution (siehe dazu den Beitrag von Katrin Aiterwegmaier in diesem Band). Sie war also immer darauf angewiesen, von einer klar links orientierten Regierung als Maxime staatlicher Bildungspolitik aufgegriffen zu werden.

Der Gegenentwurf, wie ihn die Bildungsansätze innerhalb der Modernisierungstheorien boten, fand seine Anhänger hingegen unter allen Regierungen, die sich mehr oder weniger am Vorbild der USA bzw. Europas orientierten, ob explizit oder nicht, ob demokratisch, populistisch und/oder autoritär regiert, ob durch Gelder der Weltbank oder des Währungsfonds dazu gedrängt oder nicht. Die Konzepte der Modernisierungstheorien stellten so sehr einen *common sense* jeglicher Entwicklungsvorhaben dar, dass keinerlei Rechtfertigungsbedarf bestand, wenn eine Regierung ihnen folgte. Dies gilt bis in die heutige Zeit. Tatsächlich lassen sich die Leitlinien gegenwärtiger globaler Bildungspolitik unschwer auf die Prämissen der Modernisierungstheoretiker zurückführen. Ob in den Zielbestimmungen der Millenniums-Entwicklungsziele oder den ihnen nachfolgenden (derzeit noch im Entwurfsstadium befindlichen) *Sustainable Development Goals*, die jeweils spezifische Bildungsziele definieren – nirgendwo ist die Rede von Befreiung und Emanzipation von Herrschaft, vielmehr gehen diese Zielformulierungen davon aus, dass Bildung an sich positiv wirke. In diesem Denken gibt es keine Unterscheidung zwischen befreiender und unterdrückender Bildung, sondern nur zwischen mehr und weniger Bildung. Je mehr Bildung, desto eher werde Modernisierung, werde eine Verbesserung der ökonomischen Situation der Gebildeten, werde ein Fortschritt erreicht, so das entsprechende Narrativ.

Wie kaum ein anderer hat diese Konzeption bereits 1966 der Sozialpsychologe Alex Inkeles ausformuliert. Die Frage nach den Kräften, die Menschen für ein Leben in der modernen Gesellschaft ausstatten, beantwortete er eindeutig:

„Innerhalb dieses Kräftekomplexes nimmt allerdings ein Faktor ganz zweifellos eine Vorrangstellung ein: Bildung. Beinahe jede ernsthafte wissenschaftliche Untersuchung belegt, dass der Grad individueller Modernität mit einem höheren Ausmaß genossener Bildung steigt.“ (Inkeles 2008:64)

Einschränkungen der Wirkung von Bildung auf Modernisierung ergeben sich aus einem in vielen Ländern zu kurzen Schulbesuch oder wenn Schulen sich auf die Weitergabe traditionellen, meist religiösen Wissens beschränken. Inkeles Bildungsoptimismus sieht in der Schule eine ganze Reihe von modernen Faktoren am Werk:

„Das Ergebnis hängt zum Teil vom unmittelbaren Unterricht ab, aber wir gehen davon aus, dass auch die Schule selbst als gesellschaftliche Institution ein Vorbild für Rationalität, technische Kompetenz, objektive Leistungsstandards und Verteilungsgerechtigkeit (wie sie sich im Benotungssystem ausdrückt) darstellt.“ (Inkeles 2008:64)

Auf Form und Inhalt einer derart wirksamen Bildung geht Inkeles nicht näher ein. Dies zeigt sehr deutlich, dass in dieser Konzeption Bildung an sich immer als gut und begrüßenswert gilt. Ganz klar wird eine positive Wirkung der Schule auf die Qualifikation der AbsolventInnen, auf deren Position am Arbeitsmarkt und in weiterer Folge auch auf die Stellung des betreffenden Landes im internationalen Wettbewerb angenommen.

Ganz uneingeschränkt erfolgt die Begrüßung von Bildung durch die Modernisierungstheoretiker allerdings auch wieder nicht. Zumindest Samuel Huntington macht darauf aufmerksam, dass höhere Bildung negative Effekte auf die politische Stabilität einer jungen Nation haben kann, wenn die AbsolventInnen nicht vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können: Bildung „kann dysfunktional, ja ein schweres Hindernis für die Modernisierung in Gesellschaften sein“, zitierte er David Lerner (vgl. Huntington 1972:155). So sei eine Regierung gut beraten, „die Zahl der Universitätsabgänger zu beschränken, besonders die Zahl derjenigen, deren Fähigkeiten in der Gesellschaft nicht gebraucht werden“ (Huntington 1972:165), um sich nicht einem allzu großen Kritikpotenzial auszusetzen.

Schon in seinen frühen Texten erwies sich Huntington als politischer Realist und Pragmatiker, der die Euphorie vieler anderer Modernisierungstheoretiker nicht uneingeschränkt teilte. Ganz klar ist aber auch, dass es ihm nicht um Emanzipation durch Bildung und Befreiung von Herrschaft ging; im Gegenteil sollte jegliche nationale Bildungspolitik so gestaltet werden, dass die Erfordernisse des Arbeitsmarktes optimal erfüllt werden.

Mythos Bildung

Aus dieser kurzen politischen Geschichte der Bildungsidee im Entwicklungsdiskurs können mehrere Konsequenzen gezogen werden. Erstens erscheint es uns als wichtig, nach dem politischen Kontext jeglicher Aussage über Bildung zu fragen. Zweitens denken wir nicht, dass Form und Inhalt von Bildung keine Rolle spielen, wenn es gilt, Bildung an bestimmten Zielen auszurichten. Drittens gilt es, mit dem Bildungsbegriff einen der großen Gründungsmythen des sich als aufgeklärt und modern verstehenden „Westens“

zu hinterfragen. Bildung ist einer der zentralen Leitbegriffe der aufklärerischen Moderne, und doch bleibt der Begriff ähnlich vage und ungreifbar wie Entwicklung, Kultur, Demokratie oder andere Leitkonzepte, mit denen ein kollektiver Aufbruch in ein besseres Zeitalter versprochen wurde. Bildung wie auch Kultur lassen sich begriffsgeschichtlich in die Zeit um 1800 zurückverfolgen, als im Kontext der Französischen Revolution beiden jene Kraft zugesprochen wurde, auch Menschen, die nicht von Geburt einem höheren Stand angehörten (wie der Adel) Zugang zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu gewähren. Damit ist Bildung sowenig wie Kultur ein universelles Versprechen, das allen Menschen Zugang zu Gleichwertigkeit und Gleichheit ermöglichen würde, sondern eine Strategie des gesellschaftlichen und ökonomischen Aufstiegs bzw. der Absicherung einer einmal erlangten Position (ausführlich dazu Ribolits 2011). Bildung ist also, um eine fünfte Konsequenz seiner politischen Geschichte zu ziehen, umkämpftes Terrain – womit hier ein Terminus von Antonio Gramsci (1891–1937), der dies auf Kultur bezog, verwendet wird (Gramsci 2004). Ein bestimmter Bildungsgrad hat seinen Wert nur in Abgrenzung nach unten, und die Öffnung jeglicher Bildung für alle ist für jene bedrohlich, die mit höherer Bildung ihre privilegierte gesellschaftliche Position legitimieren – was wohl die Stagnation der bildungspolitischen Diskussion in Österreich hinreichend zu erklären vermag. Auch die Diskriminierung von MigrantInnen in den Aufnahmegesellschaften findet darin ihre Ursache (siehe dazu den Beitrag von Reinprecht/Ates in diesem Band).

Diese Konfliktivität von Bildung macht das Thema jedenfalls weiterhin interessant und politisch relevant. Im Übrigen sind auch jene alternativen Bildungskonzepte von diesen gesellschaftlichen Konflikten nicht ausgenommen, die einen anderen, dritten Weg zu beschreiten versuchen. Dieser dritte Diskursstrang erlangte nie das politische Gewicht von Modernisierungstheorien wie auch der an den Dependenztheorien angelehnten Befreiungspädagogik: Die Theorien und Experimente der alternativen Pädagogik. Diese reichen von der Reformpädagogik, Maria Montessori über Rudolf Steiner bis zu Anleihen an die emanzipatorische Pädagogik, allerdings in Abgrenzung von (partieller) politischer ideologischer Orientierung. In den letzten Jahrzehnten haben erlebnispädagogische Ansätze wie *outdoor*-Pädagogik eine gewisse Bedeutung in der Jugendarbeit wie der sozialen Arbeit gewonnen.

Zu bedenken ist hierbei, dass auch die Pädagogen des Dritten Reiches reformpädagogische Ansätze vertraten, die die stark intellektuelle Orientierung des deutschen Bildungssystems zugunsten eines auf körperliche Ertüchtigung und Verinnerlichung rassistischer Vorstellungen, damit als „ganzheitlichen“ Ansatz, kritisierten. Maria Montessoris Zugang, der wohl SchülerInnen von Zwang und Drill herkömmlicher Pädagogik zu befreien vermag, wurde bereits von Antonio Gramsci etwas skeptisch betrachtet; ihr Ansatz wurde von den Faschisten gefördert, weil er sich sehr gut in deren politische Ansprüche an Pädagogik fügte (vgl. Merckens 2004:40):

„Es scheint demnach auch kein Zufall, dass die Montessori-Methode just nach einer Begegnung von Maria Montessori und Mussolini im Jahre 1924 in den italienischen Schulen eingeführt wurde. So stand der ‚Duce‘ ihren Lehrmethoden wohlwollend gegenüber und unterstützte die Montessori-Kindergärten und -Schulen mit staatlichen Mitteln. Montessori selbst war Ehrenmitglied der Partei.“ (Dzierzbicka 2002 bzw. Leenders 2001)

So erweist es sich als notwendig, auch diese Ansätze einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Globale Bildungsdebatte heute: Konvergenzen und Divergenzen

Was blieb von diesen zwei bzw. drei Bildungsparadigmen in der Zeit nach 1989? Der Mainstream der internationalen Entwicklungsdiskussion konvergierte in diesen Jahren in den Zielbestimmungen im Rahmen der *Millennium Development Goals* (MDG), die als zweites Ziel die Primarschulbildung aller Kinder bis 2015 ins Auge fasste. Den MDG voran ging die *Education for All-Initiative*; ihnen folgen sollte die *Global Campaign for Education* (siehe Näheres dazu im Beitrag von Margarita Langthaler in diesem Band). Diesen internationalen Prozessen ist die Überzeugung gemeinsam, dass Bildung Entwicklung fördert, wirksam ist, Armut und Ungleichheit zu überwinden. Aspekten aus dem alternativen Diskussionsstrang wurde bestenfalls im methodischen Bereich Rechnung getragen. Am Themenfeld Inklusion zeigt sich anschaulich die Spannung zwischen universalistischen Ansprüchen und partikulären Realitäten, kann doch hier diskutiert werden, ob mit inklusiver Pädagogik nun eine spezifische (westlich-europäische) Vorstellung von Gerechtigkeit ungeachtet kultureller Differenzen weltweit durchgesetzt wird oder es sich dabei um die notwendige Einforderung menschenrechtlicher Standards handelt (siehe dazu den Beitrag von Michelle Proyer und Margarita Schiemer in diesem Band).

Im letzten Jahrzehnt ist auch ein anderer Diskurs wirkmächtig geworden, der nun von den wohlhabenden Staaten der OECD getragen wird: Die PISA-Studien erheben weltweit Zahlen und Fakten zur Lage der Bildung in den OECD-Staaten, um diese in einen Vergleich zu bringen. Dahinter steht die Maxime, dass ein besserer Ausbildungsstand der Bevölkerung für die Stellung im globalen Wettbewerb von Vorteil ist. Ihre theoretische Ausformulierung findet diese Annahme in der Humankapitaltheorie (siehe dazu den Beitrag von Xavier Bonal in diesem Band). Zahlreiche Publikationen haben sich kritisch mit der sogenannten Ökonomisierung der Bildung bzw. deren Kommodifizierung und Verbetriebswirtschaftlichung befasst (Faschingeder u. a. 2005).

In weiterer Folge wurde viel Energie in die Erarbeitung von Instrumenten zur Standardisierung und weiteren Vergleichbarkeit von Bildung investiert. Die empirische Bildungsforschung, die durchaus positivistische Züge trägt, erlebte damit ihr Revival. Mit der Forderung deren ProtagonistInnen nach *evidence based policy* für den Bildungsbereich wird das technokratische und entpolitisierte Selbstverständnis dieser bildungswissenschaftlichen Konzeption deutlich, wie Günter Haider, Gründungsdirektor des BIFIE, betonte:

„Eine Politik, die diesen Grundsätzen folgt, wird heute gerne als faktenbasiert bzw. evidence-based bezeichnet. Seit einigen Jahren beginnt sich diese wissenschaftsorientierte Sichtweise auch in Österreich langsam gegenüber der bisherigen subjektiv-lobbyistischen Betrachtung der Dinge durchzusetzen. Die Beteiligung an internationalen Schülerleistungsstudien, die Einführung und Überprüfung von Bildungsstandards und die Schaffung des nationalen Forschungsinstituts BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Qualitätsentwicklung des österreichischen Schulwesens) sind wichtige nationale Meilensteine auf diesem eingeschlagenen Weg.“ (Haider 2009)

Günter Haider spricht damit internationale Trends an, denen sich Österreich mit etwas Zeitverzögerung angeschlossen hat. Haben wir es hier mit einer globalen Konvergenz dieses einstmals so heterogenen Gutes Bildung zu tun? Zumindest auf regionaler Ebene lässt sich im (europäischen) Bologna-Prozess eindeutig ein Konvergenz-Prozess erkennen (siehe dazu den Beitrag von Roman Langer in diesem Band).

All diese globalen Prozesse transformieren die (nationalen) Bildungssysteme. Die Transformation hat zwei zu unterscheidende, aber eng miteinander verbundene Seiten: auf der einen Seite die Entstehung eines stark expandierenden Sektors privater Bildung und auf der anderen Seite die unternehmensanaloge und marktorientierte Umgestaltung der öffentlichen Bildungssysteme. Nicht zuletzt ermöglichen neue, webbasierte Kommunikationstechnologien Bildungsmärkte auf neue Art und Weise aufzurollen (siehe dazu den Beitrag von Robert Bichler und Kurt Luger in diesem Band).

Folgende Dimensionen können in diesem Transformationsprozess kursorisch genannt werden:

- In der Bildungspolitik dominiert das Bemühen um Vereinheitlichung der nationalen Bildungssysteme mit einer allmählichen Gewichtsverschiebung der Regulat ionstendenzen von den Nationalstaaten zu supranationalen Einrichtungen (Stichwort: Global Education Governance). Dies hat den Abbau bildungskultureller Diversität bzw. Divergenz zur Folge.
- Auffällig ist in diesem Transformationsprozess von Wissen und Bildung das Vordringen der englischen Sprache.
- Sichtbar wird die Globalisierung in den Curricula über Kompetenzen, die international verglichen werden.
- Bildungsungleichheit im globalen Kontext ist konfrontiert mit Fragen von *brain drain* und *brain waste*.

Neben Konvergenzprozessen lassen sich auf internationaler Ebene aber auch Divergenzprozesse beobachten. In einer Zeit erstarkender terroristischer Bewegungen, ob Al Kaida oder Islamischer Staat, regionaler Konflikte und anhaltender Bürgerkriege wie in der Ostukraine und in Syrien mag sich ohnehin mehr der Gedanke aufdrängen, dass sich Lebenslagen im globalen Vergleich eher auseinanderentwickeln als einander ähnlicher werden. Religiös-fundamentalistische Gruppen ebenso wie die Persistenz von Religionen in Bildung sind ebenfalls Ausdruck für Divergenz (siehe dazu der Beitrag von Gerald Faschingeder in diesem Band). Grundsätzlich gilt weiterhin, dass Bildungspolitik im Wesentlichen auf nationaler Ebene gemacht wird, gilt doch das Bildungssystem als einer der wichtigsten sozialen Orte zur Herstellung von sozialer Kohäsion und nationaler Identität.

Aber auch die ökonomische Entwicklung der letzten Jahrzehnte verläuft nicht einfach nach der Logik einer vereinheitlichenden Globalisierung. Es kann nicht mehr länger davon die Rede sein, dass die Systeme des alten Zentrums Westeuropa und der USA in die peripheren Regionen der Welt expandieren. Neben den alten Zentren haben die Staaten der Semiperipherie einen bemerkenswerten politischen und ökonomischen Aufstieg erlebt, hier insbesondere China, Indien, Brasilien, weiters in gewisser Hinsicht auch Russland und Südafrika. Doch was bedeutet der Aufstieg der BRICS-Staaten für Bildung und die internationalen Debatten um Curricula und Standardisierung? Bislang lässt sich auf inhaltlicher Ebene kein alternativer Ansatz der BRICS-Staaten beobachten,

auch wenn sie mit einem neuen Selbstbewusstsein der Steuerungsmacht der alten Zentren in globalen Bildungsprozessen entgegentreten. Vielmehr haben die BRICS-Staaten am globalen Bildungsmarkt ebenso Teil wie die Staaten des alten Zentrums.

Im Gegensatz dazu sind insbesondere jene Initiativen von Interesse, bei denen in Ländern der Peripherie versucht wird, einen eigenständigen Weg der Bildungspolitik zu beschreiten. Im Rahmen der ALBA-TCP wird auch der interregionalen Bildungszusammenarbeit breite Aufmerksamkeit zuteil. Mit Unterstützung Kubas und Venezuelas hat Bolivien die Alphabetisierungskampagne „Yo sí puedo!“ gestartet, die laut Regierungsdarstellung zur Beseitigung des Analphabetismus führte. Vergleichbare Kampagnen finden sich in Nicaragua und in einigen anderen lateinamerikanischen Ländern (siehe dazu den Beitrag von Thomas Muhr in diesem Band).

Grundlegende Fragestellungen des Bandes

Mit Blick auf die in diesem Einleitungsbeitrag skizzierte politische Geschichte der Bildungsansätze wollen wir mit diesem Band einen Beitrag zur Diskussion folgender Fragen leisten:

1. Welche Phänomene der Konvergenz, welche der Divergenz lassen sich im jeweiligen Themenfeld des Beitrages beobachten?
2. Inwiefern werden hier Formen emanzipatorischer oder alternativer Bildung sichtbar? Kommen diese in relevanter Form, auch jenseits begrenzter experimenteller Kreise, zum Tragen?

Wie bei einem Sammelband unvermeidlich und auch erwünscht, haben die AutorInnen sehr unterschiedliche Wege gewählt, diese Fragen zu behandeln und dabei auch die ihnen entsprechenden Schwerpunkte gesetzt. Keineswegs vertreten alle AutorInnen hier eine bestimmte, gemeinsame bildungspolitische oder bildungstheoretische Position. Der Erkenntnisgewinn der Lektüre ergibt sich – im Sinne der interdisziplinären Orientierung der Buchreihe – aus der Vielfalt der Zugänge, insbesondere im Hinblick auf die Spannungen und Widersprüche zwischen den Beiträgen. Bildung ist eben nicht eindeutig, sondern vielgestaltig. Sie kann auch nicht einfach als Synonym für das Gute, Wahre und Schöne verstanden werden, sondern muss in ihrer umkämpften Natur begriffen werden.

Den Auftakt zu diesem Band stellt der Beitrag von Daniel Künzler dar, der einen Überblick über Konvergenz und Divergenz-Prozesse in der globalen Bildung gibt. Zum Abschluss macht Erich Ribolits auf die Aporien des Bildungsbegriffes und die blinden Flecken der Bildungsdebatte aufmerksam und wirft damit die sehr grundlegende Frage auf, ob Bildung überhaupt ein Mittel dazu sein kann, gesellschaftliche Emanzipation zu verwirklichen. Alle weiteren, dazwischenliegenden Beiträge wurden in dieser Einleitung bereits erwähnt und in die inhaltlichen Diskussionslinien eingebettet.

Aufmerksam machen möchte dieser Band auch auf Mängel, Diffuses und Unklares sowohl in der empirischen Bildungsforschung als auch in bildungstheoretischen Konzepten. Vor allem in Hinsicht auf Konzepte ist im Globalisierungskontext eine „unnachgiebige Theorie“, wie sie Käte Meyer-Drawe (1988) gefordert hat, mehr denn je gefordert; also eine Theorie, die imstande ist, den Eurozentrismus intellektuellen Denkens hinter sich zu lassen. Ansonsten wird die wissenschaftliche Bildungsdiskussion nicht

mehr auf dem Feld realer Konflikte, sondern auf Nebenschauplätzen in den Zuschauerrängen stattfinden.

Wir hoffen, mit diesem Band der Geschichtsvergessenheit der globalen Bildungsdebatte etwas entgegenhalten zu können und damit einen Beitrag für die Politisierung dieses Diskursfeldes, auch in Wissenschaft und Lehre, leisten zu können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/72): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften, Hg. v. Rolf Tiedemann, Bd. 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 93-121
- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz, Hg. (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz
- Boal, Augusto (2002): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA
- Dzierzbicka, Agnieszka (2002): Reformpädagogik: Mythos Montessori. Bericht auf science.orf.at, <http://sciencev1.orf.at/science/news/50885>, 15.3.2015
- Esteva, Gustavo (1995): Fiesta – jenseits von Entwicklung, Hilfe und Politik. Frankfurt am Main: Brandes&Apsel
- Faschingeder, Gerald/ Leubolt, Bernhard/Lichtblau, Pia/Prausmüller, Oliver/Schimmerl, Johannes/Striedinger, Angelika, Hg. (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. (= Gesellschaft, Entwicklung, Politik; Bd. 5). Mandelbaum; Edition Südwind: Wien
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer. Reinbek/Hamburg
- Freire, Paulo (1977): Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo. Rio de Janeiro
- Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merckens. Hamburg: Argument
- Gruschka, Andreas/Nabuco Lastória, Luiz A. C., Hg. (2015): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich
- Gutierrez, Gustavo (1992): Theologie der Befreiung. Mainz: Grunewald
- Haider, Günter (2009): Bildungsforschung als Basis erfolgreicher Entwicklungen im Schulsystem. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula, Hg.: PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, <https://www.bifie.at/buch/815/1>, 5.3.2015
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969, Erstersch. 1947, Nachdruck als Taschenbuch 1988): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer
- Huntington, Samuel P. (1972, Erstersch. 1965): Politische Entwicklung und politischer Verfall. In: Berg-Schlosser, Dirk, Hg.: Die politischen Probleme der Dritten Welt. Hamburg: 154-173
- Illich, Ivan (2003 [1971]): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. 5. Auflage. München: C.H. Beck
- Inkeles, Alex (2008, Erstersch. 1966): Die Modernisierung des Menschen. In: Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Sievers, Wiebke, Hg.: Klassiker der Entwicklungstheorie. Von Modernisierung bis Post-Development. Wien: Mandelbaum: 53-69

- Kaller-Dietrich, Martina (2008): *Theologie der Befreiung*. Medellín 1968. In: Kastner, Jens/Mayer, David, Hg.: *Weltwende 1968? Ein Jahr aus globalhistorischer Perspektive*. Wien: Mandelbaum: 68-82
- Kastner, Jens/Mayer, David (2008): *Weltwende 1968? Ein Jahr aus globalhistorischer Perspektive*. Zur Einführung. In: dies., Hg.: *Weltwende 1968? Ein Jahr aus globalhistorischer Perspektive*. Wien: Mandelbaum: 7-22
- Kirkendall, Andrew J. (2010): *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press
- Leenders, Hélène (2001): *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn
- Merkens, Andreas (2004): *Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis*. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Gramsci, Antonio: *Erziehung und Bildung*. Gramsci Reader. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merkens. Hamburg: Argument: 15-46
- Meyer-Drawe, Käte (1988): *Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand*. In: Löwisch, Dieter/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter, Hg.: *Pädagogische Skepsis*. St. Augustin: Academia Verlag: 87-98
- Ribolits, Erich (2011): *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel? Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker

Daniel Künzler

Kontinuität, Konvergenz oder Divergenz? Veränderungen und Beständigkeiten in der globalen Bildungsdiskussion

In den verschiedenen Strängen der globalen Bildungsdiskussion manifestieren sich in den letzten Jahren Phänomene der Kontinuität, der Konvergenz und der Divergenz. Einige jener Stränge, die sich in der kritischen Auseinandersetzung mit der UNO, der UNESCO und anderen internationalen Organisationen abzeichnen, werden in diesem Überblick in groben Zügen dargestellt. Einerseits soll dabei gefragt werden, wohin sich die globale Bildungsdiskussion in den letzten Jahren entwickelt hat. Andererseits stellt sich die Frage, inwiefern das Jahr 2015 ein Scheidepunkt für die dominanten Standpunkte war.

Das Jahr 2015 steht für das Ende jener Periode in der globalen Bildungsdiskussion, die stark von den Millenniumsentwicklungszielen (MEZ) und der Initiative Bildung für alle (EFA) und damit der Frage nach dem Bildungszugang geprägt war. Im Bereich der Bildung verfolgten die MEZ das Ziel einer doppelten Konvergenz: Grundschulbildung für alle und Geschlechterparität auf allen Bildungsstufen. Kurz vor der Ziellinie ist klar, dass das erste Ziel nicht erreicht wird. Die Netto-Einschulungsraten auf Primarstufe sind in den sogenannten Entwicklungsländern zwar von 83 Prozent (2000) auf 90 Prozent (2012) gestiegen (United Nations UN 2014a:5). Die größten Fortschritte wurden allerdings vor der 2007 einsetzenden Weltwirtschaftskrise erzielt, danach stagnierte der Prozess und eine weitere Konvergenz blieb aus. Sowohl Nordafrika wie auch Westasien und das südliche Asien erreichten das Ziel beinahe. Ozeanien und Afrika südlich der Sahara verbesserten zwar ihre Einschulungsraten, erreichten das Ziel aber klar nicht (UN 2014a:17). 2012 waren geschätzte 58 Millionen Kinder nicht in der Schule, davon waren 54 Prozent Mädchen und 50 Prozent lebten in Gebieten, die von Konflikten betroffen waren. Zu dieser Zahl tragen häufig jene bei, die nie eingeschult werden, und jene, die vor Ende der Primarschule abbrechen (UNESCO 2014a:8). Auch bezüglich Letzterem bilden Afrika südlich der Sahara (drei von fünf eingeschulten Kindern) und Ozeanien (jedes zweite eingeschulte Kind) die Schlusslichter (UN 2014a:18).

Innerhalb dieser Regionen zeigen sich selbstverständlich Unterschiede, die basierend auf Lewin (2009) kurz am Beispiel von Afrika südlich der Sahara angesprochen werden sollen. Eine Gruppe von Ländern vor allem des südlichen Afrikas hat durchgängig in allen Klassenstufen der Primar- und unteren Sekundarstufe Bruttoeinschulungsquoten nahe bei 100 Prozent. Diese Staaten haben die universelle Bildung fast erreicht.

Eine zweite Gruppe, die neben anderen verschiedene ostafrikanische Länder enthält, hat anfangs sehr hohe Bruttoeinschulungsquoten, die aber schnell abnehmen und nach sechs Jahren häufig schon unter 50 Prozent liegen. Eine dritte Gruppe wiederum, die am Golf von Guinea konzentriert ist, beginnt mit etwas tieferen Bruttoeinschulungsquoten als die vorhergehende Gruppe, die dann aber weniger steil abfallen. Bei diesen beiden Gruppen manifestieren sich die Bemühungen um universelle Primarschulbildung in den Spitzen zu Beginn der Primarschule, die dann aber nicht aufrechterhalten werden können. Eine vierte geografisch heterogene Gruppe hat tiefe Bruttoeinschulungsquoten, die dann kontinuierlich abnehmen. Ebenfalls geografisch heterogen ist die fünfte Gruppe, die mit den tiefsten Bruttoeinschulungsquoten in der 1. Klasse beginnt. Die Quoten nehmen dann stetig ab und weisen einen besonderen Knick beim Übertritt in die untere Sekundarstufe auf. In den letzten beiden Gruppen häufen sich jene Kinder, die schlicht nie zur Schule gehen. Verwendet man wie üblich den Indikator Bruttoeinschulungsquoten über alle sechs Jahre und nicht die klassenspezifischen, werden diese Unterschiede verdeckt, weisen doch die ersten drei Gruppen einen diesbezüglich ähnlichen Wert und damit oberflächliche Konvergenz auf.

Das zweite Ziel, Geschlechterparität auf allen Bildungsstufen, gilt als erreicht, wenn der Geschlechterparitätsindex GPI zwischen 0.97 und 1.03 liegt. Auch hier gab es Fortschritte auf allen drei Bildungsstufen, wobei die Ungleichheiten zuungunsten der Mädchen mit steigender Bildungsstufe zunehmen (UN 2014a:20). Am wenigsten Geschlechterparität findet man auf Primarstufe in Afrika südlich der Sahara, Ozeanien und Westasien. Auf der Sekundarstufe kommt zu diesen Regionen noch das südliche Asien dazu. Bemerkenswert ist, dass mit Lateinamerika und der Karibik in einer Region deutlich die Knaben benachteiligt sind. In zwei weiteren Regionen, dem südöstlichen und dem östlichen Asien, ist dies tendenziell auch der Fall. Zu diesen Regionen kommen auf der Tertiärstufe noch Nordafrika und Zentralasien/Kaukasus mit einer Übervertretung von Frauen hinzu. In Afrika südlich der Sahara (GPI von 0.64) und dem südlichen Asien (0.81) sind dagegen auf dieser Stufe die Frauen klar benachteiligt. Von diesen regionalen Trends weichen einzelne Länder selbstverständlich ab. Berücksichtigt man die geschlechtsspezifischen Erfolgsquoten („survival rate“), die mehr über die Zielerreichung aussagen als die Einschulungsquoten, zeigen sich noch nuanciertere Bilder.

Die Ziele Grundschulbildung für alle und Geschlechterparität sind auch Bestandteil der EFA-Initiative. Diese will auch die frühkindliche Bildung ausbauen und verbessern. Auch wenn dazu kein quantifiziertes Ziel formuliert wurde, wird die Zielerreichung ebenfalls mit dem Bildungszugang gemessen. Hier zeigt sich, dass weltweit etwa die Hälfte der betreffenden Kinder Zugang zu Vorschulbildung hat, wobei insbesondere Afrika südlich der Sahara und auch die arabischen Staaten deutlich abfallen. „Ein Blick auf Länderdaten zeigt jedoch sehr unterschiedliche Entwicklungen innerhalb der einzelnen Regionen“ (UNESCO 2010:5) und damit keine Konvergenz.

Ungleichheiten im Bildungszugang

In den letzten Jahren entwickelte sich zunehmend ein Konsens darüber, dass sozio-ökonomische Ungleichheiten eng mit Unterschieden im Bildungszugang verbunden sind

und dies angegangen werden muss. So hat die OECD mit den PISA-Studien klar dazu beigetragen, dass der pragmatische und analytisch wenig tiefgehende Begriff der Bildungsgerechtigkeit und damit einhergehend die Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung erneut breit diskutiert werden (Dietrich u. a. 2013). Außerhalb des OECD-Raums wurde durch die Berichte der UNESCO eine ähnliche globale Diskussion verstärkt, in deren Rahmen zunehmend Daten einer auf Bildungsungleichheit fokussierten Datenbank (World Inequality Database on Education WIDE) verwendet wurden. Diese wiederum basieren unter anderem auf methodisch nicht unumstrittenen Haushaltsbefragungen (Demographic and Health Surveys, DHS). Die Bildungsbenachteiligung der Kinder aus armen Familien zeigt sich dabei quer durch die sogenannten Entwicklungsländer (UN 2014a:17).

Einige Aspekte dieser Benachteiligung können auch wieder mit Beispielen aus Afrika südlich der Sahara illustriert werden, wie sie von Lewin und Sabates (2012) diskutiert werden. Es wird dabei deutlich, dass die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, die auf den Wohnort (städtisch oder ländlich) oder das Geschlecht zurückzuführen sind, in den meisten Ländern kleiner sind als jene, die mit dem Vermögen des Herkunftshaushaltes zusammenhängen. Es ist allerdings Stromquist (2012:161) zuzustimmen, dass diese Differenzmerkmale miteinander verzahnt sind. Die steigende Bildungsbeteiligung ist zudem nicht allen Bevölkerungsgruppen gleich zugute gekommen. In einigen Ländern hat die Benachteiligung der ärmeren Gruppen im Sinne der EFA abgenommen, in anderen ist sie durch eine Art Fahrstuhleffekt nach oben gleich geblieben und teilweise hat sie sogar zugenommen. Während es also eine Konvergenz im Hinblick auf die Anerkennung der Bedeutung von sozio-ökonomischen Bildungsbenachteiligungen gibt, zeigt sich empirisch eine divergente Entwicklung der Ungleichheiten.

Ärmere Kinder sind aufgrund von Unter- und Fehlernährung häufiger untergewichtig, was sich auf ihre Entwicklung und ihre Lernfähigkeit auswirkt (UNESCO 2014b:2). Empirisch werden ärmere Kinder in einem höheren Alter eingeschult als die Kinder aus den reichsten Familien (Lewin/Sabates 2012:521). Dies hat teilweise dazu beigetragen, dass die sozio-ökonomische Bildungsbenachteiligung abgenommen hat. Allerdings haben Kinder über dem Normalalter eine höhere Chance, die Schule eher abzubrechen (Lewin 2009:166; UN 2014a:18), was wiederum zu einer Persistenz von Ungleichheiten beiträgt. Es scheint sich dabei nicht einfach nur um einen vorübergehenden Transitionseffekt auf dem Weg zu universeller Bildungsbeteiligung zu handeln. Die Altersbandbreiten innerhalb einer Klassenstufe variieren beträchtlich (Lewin 2009:166), wobei es nicht selten ist, dass in einer Klasse Kinder sitzen, deren Altersbandbreite sechs Jahre beträgt. Häufungen großer Altersbandbreiten finden sich in den selektionsrelevanten Klassenstufen, also vor den Übertrittsexamen. Die Relevanz von mehreren Jahren Altersunterschied im Kinder- und Jugendalter ist evident, wird aber in den auf das Normalalter ausgerichteten Lehrplänen zu wenig berücksichtigt (Lewin 2009:171). Eine breitere Konzeption der Themas Bildungsbeteiligung, wie sie in diesen Arbeiten gefordert wird, hat bislang nicht Einzug in die globale Bildungsdiskussion gefunden.

Dies ist dagegen in den letzten Jahren einer spezifischen und lange Zeit vernachlässigten Benachteiligung gelungen: Es besteht breiter Konsens darüber, dass Kinder mit Behinderungen geringere Bildungschancen haben, wobei das Ausmaß der Benach-

teilung von der Art der Behinderung abhängt (UNESCO 2014a:8). Der wegweisende Weltbericht zu Behinderung, verfasst von der WHO und der Weltbank (2011), schätzt die Zahl der von einer Behinderung betroffenen Menschen weltweit auf eine Milliarde, darunter 110 bis 190 Millionen mit schwerwiegenden Behinderungen. Unter allen Betroffenen sind geschätzte 150 Millionen Kinder, die zu vier Fünftel in sogenannten Entwicklungsländern leben (UNESCO 2010:13). Gemäß diesem Bericht sind Behinderungen sehr vielfältig und ungleich verteilt: Arme, Alte und Frauen in armen Ländern sind häufiger von Behinderungen betroffen. Es wird davon ausgegangen, dass Behinderung und Armut sich gegenseitig verstärken und Behinderungen mit schlechterer Gesundheit und tieferem Bildungsstand einhergehen. (Siehe dazu auch der Beitrag von Proyer/Schiemer in diesem Band.)

Der Weltbericht zu Behinderung wurde mit der Idee verfasst, empirische Basis für die Implementation des UNO-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN 2006) zu sein. Dieses widmet sich in Artikel 24 dem Thema Bildung. Anerkannt wird, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf Bildung haben und nicht aufgrund von Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen. Die Vertragsstaaten gewährleisten „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (UN 2008). Damit wird in der deutschen Version als „integrativ“ übersetzt, was in der rechtsgültigen englischen Version „inclusive“ war. Während „integrative Bildung“ versucht, Ausgeschlossene wieder einzugliedern, verfolgt „inklusive Bildung“ einen qualitativ neuen Ansatz, die mit flexiblen Angeboten den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden ohne Segregation Rechnung tragen will. Damit wird ein Anliegen rechtsverbindlich, das bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 enthalten war und ein Engagement der Vertragsstaaten verlangt, das deutlich über das Unterrichten von Brailleschrift und Gebärdensprache oder das Bereitstellen von Mobilitäts- oder Sehhilfen hinausgeht.

In der globalen Bildungsdiskussion bislang erstaunlich wenig diskutiert wird die Benachteiligung von Menschen, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Ohne in weiteren Publikationen groß darauf einzugehen, stellt die Weltbank (2005:1) fest, dass die Hälfte aller nicht eingeschulten Kinder weltweit in Gebieten lebt, in denen die Schulsprache zu Hause selten bis nie verwendet wird. Die UNESCO (2010:13) schätzt, dass weltweit etwa 221 Millionen Kinder zu Hause nicht die Sprache sprechen, in der sie unterrichtet werden. Sowohl in den frankophonen wie auch in den anglophonen Ländern Afrikas beherrschen jeweils nur etwa 5 Prozent der Bevölkerung die offizielle Unterrichtssprache (Brock-Utne 2012:774). Sprache, aber auch andere Faktoren der Bildungsmarginalisierung wie Wohlstand, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, regionale Herkunft sowie Stadt-Land-Unterschiede werden in einer neueren Datenbank (Deprivation and Marginalization in Education) der UNESCO erfasst, die die sogenannte Bildungsarmut in einer vergleichenden Perspektive deutlich macht. Bildungsungleichheiten gehen also weit über die sozio-ökonomische Benachteiligung hinaus, dennoch haben sich vor allem diese sowie die Benachteiligung durch Behinderung als Themen in der globalen Bildungsdiskussion etabliert. Häufig ausgeblendet wird die Frage nach den Ursachen der nationalen und globalen Bildungs- und Geschlechterungleichheiten.

Bildungsinhalte: Ökonomische Nützlichkeit als Qualitätsmerkmal?

Angesichts dieser Bildungsungleichheiten haben sich die Bemühungen vielerorts vor allem auf die quantitative Verbesserung der Bildungsbeteiligung konzentriert. In den letzten Jahren wird die Frage vermehrt thematisiert, ob dies zu einem Qualitätsproblem geführt habe. Die Kritik auf den Punkt bringt Samoff (2012a:109): Wenn die Kinder in die Schule kommen, finden sie übervolle Klassenzimmer, schlecht ausgestattete Schulen, ungenügendes Lehrmaterial und Lehrkräfte, die sowohl überarbeitet als auch zu wenig vorbereitet sind. Viele Kinder lernen in der Schule gemäß der UNESCO (2014b: 7) tatsächlich nicht einmal die grundlegendsten Inhalte, aber eine steigende Bildungsbeteiligung müsse dennoch nicht automatisch zu sinkender Qualität führen. Problematisch sei außerdem weniger das erstaunlich stabile Verhältnis Schulkinder – Lehrkräfte, sondern vielmehr die steigende Zahl von unqualifizierten Lehrkräften (UNESCO 2014a:12). Gemäß der Weltbank (2011:3) können in einigen Ländern zwischen einem Viertel und der Hälfte der Kinder nach der Primarschule nicht einmal einen Satz lesen – „more schooling“ hat hier tatsächlich zu „little learning“ geführt (World Bank 2011:14).

Trotz aller Ernüchterung über die Qualität der Bildung wird deren Nutzen nicht hinterfragt. Nach wie vor sind Allgemeinplätze verbreitet, die davon ausgehen, dass „Bildung die Armut reduziert und zu Jobs und Wachstum führt“, wie dieser unveränderte Bildungsoptimismus in einem Titel einer UNESCO-Publikation (2014a:22) zusammengefasst wird. Auch für die Weltbank (2011:11) ist Bildung eine Art Wundermittel, das Menschen erlaubt, „gesünder, glücklicher und produktiver zu leben“. Sie verbindet in ihrer jüngsten Strategie für den Bildungssektor („Learning for All“) zumindest im Titel den Aspekt der Gleichheit mit dem der Qualität von Bildung. Die Strategie nimmt in Anspruch, die Gleichheitsziele der MEZ zu unterstützen, sagt aber tatsächlich sehr wenig über Gleichheit aus und orientiert die Politikempfehlungen auch nicht daran (Verger/Bonal 2012:136). Das Gleiche gilt für die Menschenrechte (Klees 2012:50). Auch zum Lehren und Lernen hat die Strategie erstaunlich wenig zu sagen (Samoff 2012a). Was die Weltbank unter „Lernen“ versteht, wird weder erläutert noch begründet und schon gar nicht in einer breiteren konzeptuellen Diskussion verortet, die auch die entsprechende Forschung rezipiert. Lernen wird mit schulischer Bildung gleichgesetzt und diese wiederum wird mehrheitlich in der Logik des „Bankenmodells“ der Bildung konzipiert: Die weisen Lehrkräfte füllen die leeren Köpfe der Schulkinder mit Wissen (Freire 1971, siehe auch Samoff 2012a:111). Diese wiederum häufen dieses Wissen an und entnehmen es diesem Depot im Verlaufe ihres Berufslebens. Eigeninitiativen und Aktivitäten der Lernenden, aber auch Kompetenzen wie das Ziehen von Schlussfolgerungen, das Entwickeln von Konzepten oder das Erfassen von Problemen sind dabei nicht vorgesehen, ganz zu schweigen von weiterführenden Elementen von emanzipatorischer oder partizipativer Bildung. Generell interessiert sich die Weltbank sehr wenig für das, was eigentlich in den Klassenzimmern stattfindet (Samoff 2012b:144) – zum Glück, könnte man anfügen (Nordtveit 2012:23). In dieser Blackbox verschwinden etwa Fragen zum Lehrplan, zur Gestaltung des Unterrichts oder zur Ausbildung von Lehrkräften. Während die UNESCO, wie oben erwähnt, schlecht ausgebildete Lehrkräfte problematisch findet, sieht die Weltbank darin kein Problem und setzt auf solche Vertragslehrkräfte (Samoff 2012a:116).

Es herrscht breiter Konsens in der Forschungsgemeinschaft, dass die Weltbank sehr selbstreferenziell vor allem Forschung zitiert, die sie selbst oder ihr nahestehende Kreise durchgeführt haben und unabhängige abweichende Forschung ausblendet (Robertson 2012:201; Samoff 2012a, 2012b; Mundy/Menashy 2014:411). Die Weltbank versucht mit Vehemenz, ihre Strategie als neu und breit abgestützt darzustellen. Mit Verweis auf die vorgängigen Konsultationen wird der Weltbank-Ansatz semantisch zu einem globalen Ansatz umgedeutet. Während die Weltbank tatsächlich einen bemerkenswerten Aufwand für einen partizipativen Konsultationsprozess betrieben hat, wurde die Offenheit dieses Prozesses eingeschränkt durch die Vorstrukturierung des Prozesses und die zur Diskussion gestellten Konzepte (Vergier u. a. 2014). Zu letzterem gehört eben gerade nicht der Menschenrechtsansatz, der die einleitende Zusammenfassung eröffnet (World Bank 2011:1), sondern hauptsächlich der Humankapitalansatz.

Nicht unbedingt die Qualität von Bildung, aber immerhin Lernergebnisse werden durch Schulleistungsuntersuchungen gemessen. Diese vergleichenden Untersuchungen haben das Ziel, als Informationsbasis für Politikentscheide innenpolitischer oder entwicklungspolitischer Natur zu dienen. Im Vergleich zu den früher sichtbareren Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement IEA (TIMMS und PIRLS) sind dabei in den letzten Jahren für allem die PISA-Studien der OECD bedeutsamer geworden (Lockheed 2013:163). Erstere werden seit längerem durchgeführt und hatten im Gegensatz zu den auf ihnen aufbauenden PISA-Studien ursprünglich nicht die Idee, Empfehlungen über optimale Vorgehensweisen („best practices“) zu erarbeiten, da das Übernehmen von Bildungspraktiken in andere Kontexte skeptisch beurteilt wurde (Kamens 2013:120). Dies wird inzwischen in den PISA-Studien gemacht. Diese umfassen im Gegensatz zum erwähnten Bankenmodell der Weltbank auch Problemlösungs-Kompetenzen (Sellar/Lingard 2013:195). Die OECD untersucht zudem nicht mehr nur die Schulleistung (PISA), sondern auch die Alltags- und Berufskompetenzen von Erwachsenen (PIAAC), die Lehrkräfte und Schulleitungen (TALIS) und strebt eine Untersuchung der Kompetenzen von Hochschulabsolvierenden an (AHELO).

Häufig von internationalen Geldgebern finanziert, verbreiten sich diese Untersuchungen zunehmend auch in den Nicht-OECD Ländern (Kamens 2013:119), wobei der Umgang der Länder mit Schulleistungsvergleichen sehr unterschiedlich ist. Einige asiatische Länder haben dabei mit ihrem guten Abschneiden für Aufsehen gesorgt – es wird sogar von einem „Sputnik-Moment“ gesprochen (Sellar/Lingard 2013:197). Derweil sind afrikanische und lateinamerikanische Länder häufig abgeschlagen am Ende klassifiziert. Während ambitioniertere Staaten in verhältnismäßig reicheren Regionen (z. B. Osteuropa und Zentralasien, arabische Staaten, Ostasien, Lateinamerika) sich eher den internationalen Untersuchungen der OECD-Länder wie PISA, TIMMS oder PIRLS anschließen, ist dieser Anteil im subsaharischen Afrika und im südlichen und westlichen Asien deshalb deutlich geringer (Kamens 2013:119). Zur Frage, ob die OECD eine weitere Ausweitung der Studien anstrebt, gibt es in der auf empirischen Interviews basierenden Literatur widersprüchliche Aussagen (Kamens 2013:123f.; Sellar/Lingard 2013:196).

Regionale Schulleistungsvergleiche sind vor allem im subsaharischen Afrika (SAC-MEQ, PASEC) und in Lateinamerika (ERCE) verbreitet. Diese haben den Vorteil, vergleichend, aber auf Augenhöhe zu sein. Daneben gibt es rein nationale Schulleistungsvergleiche, die peinliche Erniedrigungen durch schlechtere Resultate im Vergleich zu

anderen Ländern ersparen und zudem auch billiger und einfacher durchzuführen sind. Auf diese Karte setzen deshalb vor allem arme Länder in allen Regionen. Die Vergleichsmöglichkeit wird häufig positiv gewertet, da sie Transparenz im Hinblick auf die Wirkungen von Politikentscheidungen ermögliche. Die Liste der methodologischen Kritiken an diesen Studien ist lang (siehe für einen Überblick Meyer/Benavot 2013). Die Vergleiche setzen auch fragwürdige Anreize, indem etwa die relative Platzierung und die Höhe des Mittelwerts wichtiger werden als die tatsächlichen Kompetenzen und deren Anwendung. Zudem besteht das Risiko, dass an Bedeutung verliert oder gar gänzlich aus dem Curriculum verbannt wird, was nicht evaluiert wird (Klees 2012:53).

Auch wenn die Studien als Soft Power keine spezifischen Bildungspolitiken vorgeben, setzen sie Anreize über die Definition dessen, was als Evidenz für Qualität gilt (Dale/Robertson 2014:220f.): Im Zentrum steht, was für den ökonomischen Wettbewerb als nützlich gilt. Der Fokus auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen wird in der „Skills Strategy“ der OECD (2012) besonders deutlich. Er manifestiert sich auch bei den PAAIC-Untersuchungen, die neben den Berufskompetenzen auch Persönlichkeitsmerkmale und damit das vermeintliche Potenzial von Menschen erfassen (Sellar/Lingard 2013:196). Es ist allerdings zweifelhaft, ob die Schulleistungsstudien wirklich wie angestrebt ökonomisch nützliche Bildung messen, da gute Testergebnisse eher auf funktionierende Disziplinarmechanismen verweisen und mit unabhängigem und kreativem unternehmerischen Denken negativ korrelieren (Zhao/Meyer 2013). Es fehlt außerdem die Evidenz, dass die Schulleistungsstudien in den Ländern des globalen Südens zu Politikänderungen geführt haben (Lockheed 2013:172). Dies relativiert die von Kamens (2013:123) zitierte Aussage, wonach die OECD das nicht demokratisch legitimierte Weltministerium für Bildung sei.

Eine Bildungskonzeption, die die ökonomische Nützlichkeit mehr betont als die Förderung von verantwortlichen und solidarischen Bürgerinnen und Bürgern, steht auch im Zentrum der erwähnten neuen Bildungsstrategie der Weltbank. Diese geht davon aus, dass die Kompetenzen, wie sie von PISA oder TIMSS gemessen werden, Wirtschaftswachstum besser erklären können als etwa die durchschnittlich erreichten Schuljahre (World Bank 2011:25). Der behauptete Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Wirtschaftswachstum müsste allerdings noch genauer herausgearbeitet werden (King 2014:141).

Kompetenzen („skills“) ist zudem ein vager Begriff, der ganz unterschiedlich verwendet wird. Im EFA Ziel 3 wird der Begriff Basisqualifikationen („life skills“) verwendet, ohne dass dafür dann präzise Ziele oder Indikatoren definiert werden (UNESCO 2014a:9). Der Begriff Basisqualifikationen wird auch im Weltbildungsbericht 2012 häufig verwendet, fehlt dann aber in der zentralen Grafik, die den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Arten von Kompetenzen verdeutlichen soll (UNESCO 2012:173). Basisfertigkeiten („foundation skills“) wie grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten werden dabei nicht nur als Voraussetzungen für weitere Bildung gesehen, sondern auch als Voraussetzungen für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen („transferable skills“) und beruflichen Kompetenzen („technical and vocational skills“) und damit als Notwendigkeit für das Erlangen einer existenzsichernden Arbeit (UNESCO 2012:14). Erworben werden diese Basisfertigkeiten gemäß dem Bericht hauptsächlich in der Schule, und zwar im Primar- und insbesondere im Sekundarbereich I. Für jene, die nicht oder zu wenig lange zur Schule gingen, um sich diese Kompetenzen anzueignen,

werden Angebote für eine „zweite Chance“ („second chance“) gefordert. Schlüsselkompetenzen sind die Fähigkeit, Probleme zu lösen, Ideen oder Informationen zu kommunizieren, kreativ zu sein und gewissenhaft zu arbeiten (UNESCO 2012:14). Auch hier wieder unterstellt der Bericht, dass diese Kompetenzen hauptsächlich auf der höheren Sekundarstufe oder in Betrieben erworben werden, während andere Schulstufen oder Institutionen wie die Familie erstaunlicherweise als unwichtig für diese Kompetenzen dargestellt werden. Die beruflichen Kompetenzen schließlich umfassen die spezifischen Kenntnisse, die für die Ausübung eines Berufes notwendig sind und können laut Bericht bei der Arbeit oder in der Sekundarstufe II angeeignet werden (UNESCO 2012:14). Außerschulisches Lernen oder nicht-schulbasierte Institutionen der Berufsbildung werden in dieser Perspektive ausgeblendet (King 2014:144).

Der Weltbildungsbericht 2012 betritt mit seinem Fokus auf Kompetenzen Neuland. Das ist durchaus bemerkenswert, geschieht aber ohne Beiziehung von differenziertem Datenmaterial und mit einem starken Fokus auf den schulbasierten Kompetenzerwerb. Zudem werden die Beziehungen zwischen den zentralen Kompetenz-Konzepten wenig geklärt (King 2014). Auffallend ist, dass nicht nur die Schlüsselkompetenzen, sondern auch die Basisfertigkeiten eng mit dem Arbeitsmarkt verbunden werden und die UNESCO (z. B. 2012:i) sich dadurch ebenfalls ein ökonomisches Wachstum verspricht. Im Weltbildungsbericht wird nur am Rande auf Seite 190 erwähnt, dass mangelnde Kompetenzen nicht der einzige Grund sein können, weshalb junge Menschen keine Arbeit finden, die ihnen ein angemessenes Einkommen ermöglichen: „Stagnant economies, corrupt politics and nepotism can also play a role [...]“

Bildung als Ware – zur Rolle des Privatsektors

Es ist es nicht neu, dass die Weltbank in ihrer Bildungspolitik stark auf den Privatsektor setzt. Während ihre bildungspolitischen Empfehlungen sich im Verlauf der Jahre durchaus geändert haben, zeigen gerade diese Veränderungen die Kontinuität der zugrunde liegenden Logik immer deutlicher. In den 2000er-Jahren stand dabei das Argument im Vordergrund, dass die Angebote des Privatsektors eine willkommene Erweiterung des Bildungsangebotes darstellen und die von den vermögenden Familien dafür verwendeten Ressourcen es dem Staat ermöglichen, seine Mittel für die öffentliche Schulbildung der Armen zu investieren (Robertson 2012:194; Verger/Bonal 2012:133; Mundy/Menashy 2014:408). In ihrer jüngsten Strategie für den Bildungssektor spricht die Weltbank demgegenüber dem Privatsektor auch eine gewichtige Rolle als Anbieter von Grundschulbildung für die ärmsten Bevölkerungsgruppen zu (World Bank 2011:35). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Privatsektor der effizientere und damit geeignetere Anbieter von Qualitäts-Bildung sei als die öffentliche Hand, wobei die diesbezügliche Evidenz gemischt ist (Verger/Bonal 2012:133). Dennoch wird angestrebt, die Zahl der staatlich geförderten, aber privat geführten Schulen zu erhöhen (Samoff 2012a:117).

Insgesamt fließen sehr wenige Weltbank-Mittel in Bildungsprojekte auf den Stufen Kindergarten bis 12. Klasse und diese sind meistens nicht im Privatsektor (Mundy/Menashy 2014:412). Die Weltbank versucht ihre Position mit ihrer Strategie zu stärken, der Internationalen Finanz-Korporation (IFC) eine gewichtigere Rolle zukommen zu lassen

(Robertson 2012:195). 1956 gegründet und der Weltbank-Gruppe zugehörend, vergibt die IFC Kredite an private Unternehmen oder gewährt ihnen Garantien. Diese betrugen im Geschäftsjahr 2014 22 Milliarden US Dollar, davon flossen 139 Millionen in den Bildungsbereich (IFC 2014:24, 28). Finanziert werden beispielsweise profitorientierte Grundschulgründungen, die sich an Arme richten (Stromquist 2012:169) und denen eine nicht nachgewiesene armutsreduzierende Wirkung unterstellt wird.

Die Weltbank zählt in ihrer neuen Strategie in einer Art semantischen Verschiebung auch Private zu den Akteuren, die Bildungssysteme ausmachen und reformieren sollen (World Bank 2011:5). Der Einfluss privater Akteure wird damit systematisch normalisiert. Noch gewichtiger für den schwindenden regulatorischen Einfluss des Staates im Bildungsbereich ist allerdings ein weiterer und viel diskreter internationaler Akteur: die Welthandelsorganisation WTO. Auch wenn der Geltungsbereich des in diesem Rahmen diskutierten Allgemeinen Abkommens über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) noch unklar ist, fällt Bildung potenziell darunter. Dies betrifft die Tertiärbildung ebenso wie die Grundschulbildung, da auch diese in der Regel nicht komplett vom Staat finanziert und verwaltet wird (Robertson u. a. 2002:483; Devidal 2009:83). Sobald Gebühren (für Einschreibungen, Prüfungen, ...) anfallen oder Dienstleistungen wie Schulmahlzeiten und Transport oder Weiterbildungen durch Dritte zur Verfügung gestellt werden, fällt Bildung nicht mehr unter die Ausnahmeklausel des GATS. Bildung ist damit eine potenziell privat und gewinnorientiert anzubietende Ware, die zwar nicht automatisch liberalisiert wird, aber im Rahmen weiterer Liberalisierungsrunden unter Druck geraten kann – und es bei allem Widerstand wohl auch wird, angesichts der kommerziellen Interessen im Bildungsbereich mit einem geschätzten weltweiten Markt von mehreren Billionen US Dollar.

Dies kann weitreichende Konsequenzen haben. Der Tertiärsektor steht im Zentrum der Aufmerksamkeit, was allerdings nicht bedeutet, dass sich das GATS nicht auch auf andere Bildungssektoren auswirken wird. In der Logik des GATS gibt es vier Arten des grenzüberschreitenden Handels mit Bildung (Robertson u. a. 2002; Devidal 2009). Die erste betrifft die grenzüberschreitende Lieferung, etwa in der Form von Fernunterricht, Prüfungen oder Lehrmaterial. Ausländischer Konsum im Inland, die zweite Art, ist die häufigste und betrifft etwa die Ausbildung von ausländischen Studierenden oder Schülern. Dies ist ein nicht zu unterschätzender Wirtschaftsfaktor in einigen reichen Ländern wie den USA, Kanada, Australien, Neuseeland, Frankreich oder Deutschland, aber auch in aufkommenden regionalen Zentren wie Südafrika, Singapur, Malaysia oder Südkorea. Hier könnte der Druck zunehmen, die Subventionierung einheimischer Studierender durch niedrigere Studiengebühren im Vergleich zu ausländischen Studierenden abzuschaffen. Bei der dritten Art des grenzüberschreitenden Handels mit Bildung, Handelsniederlassungen im Ausland, ist der Anbieter von Bildungsdienstleistungen im Heimatland derjenigen angesiedelt, die Bildung nachfragen, etwa als Ableger von ausländischen Universitäten. Mögliche nichttolerierbare Handelshemmnisse im Sinne des GATS wären Schwierigkeiten bei der staatlichen Anerkennung, Zulassungsbegrenzungen wie der Numerus Clausus, die Nichtgewährung von staatlichen Subventionen oder Anforderungen bezüglich lokaler Unterrichtssprachen und Lerninhalte (Robertson u. a. 2002:487). Die vierte Art schließlich sind natürliche Personen im Ausland. Aus Sicht des Empfängerlandes stellen sich in diesem Bereich migrationspolitische Fragen, wäh-

rend Entsenderländer mit der Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte („brain drain“) konfrontiert werden (Verger/Bonal 2009:184).

Verschiedene staatliche Massnahmen können also nichttolerierbare Handelshemmnisse sein. Wie bereits diese wenigen Beispiele andeuten, unterläuft das GATS die staatliche Steuerungsfähigkeit des Bildungsbereichs und damit auch die staatliche Souveränität, Ziele anzustreben, die über den reinen Bildungszugang hinausgehen und etwa Fragen der Qualität, Kultur oder des sozialen Ausgleichs und Zusammenhalts betreffen. Das GATS, das den Staaten Steuerungsmöglichkeiten im Bildungsbereich nimmt, steht damit fundamental im Gegensatz zu den Menschenrechten im Allgemeinen und dem Recht auf Bildung im Speziellen. Diese verlangen von den Staaten, dass alle notwendigen Schritte ergriffen werden, um diese Rechte zu schützen, und nehmen damit den Staat in die Pflicht, einzugreifen und zu regulieren (Devidal 2009). Die Nichtdiskriminierung, wie sie die WTO versteht, unterscheidet sich in ihrer Konzeption und ihren Wirkungen von der von den Menschenrechten geforderten Nichtdiskriminierung: Stipendien für benachteiligte Bevölkerungsgruppen sind im Einklang mit Letzterer, verletzen aber Erstere (Devidal 2009:90).

Diese Inkompatibilität von Bildung als Menschenrecht und Bildung als Ware hat dazu geführt, dass verschiedene Akteure gefordert haben, Bildung und andere öffentliche Dienstleistungen aus dem Geltungsbereich des GATS herauszunehmen (Verger/Bonal 2009). In diese Richtung argumentieren etwa die UNESCO, Vereinigungen von öffentlichen Universitäten und andere NGOs, aber auch verschiedene regionale und Gemeindebehörden. Andere Universitäten dagegen sehen im GATS mehr Chancen als Schwierigkeiten. Noch ist unklar, ob dieser Widerstand den steigenden Einfluss des Privatsektors im Bildungswesen verhindert oder lediglich verzögert. Die Positionen von Weltbank und WTO auf der einen und UNESCO und anderen Akteuren auf der anderen Seite im Hinblick auf die Rolle des Privatsektors konvergieren also divergent.

Scheidepunkt 2015?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in der globalen Bildungsdiskussion für zwei zentrale Argumente immer deutlicher ein Konsens abzeichnet. Das eine sieht Bildung als ein Recht und fokussiert auf Fragen des ungleichen Zugangs zu schulischer Bildung. Das andere Argument sieht Bildung als nützlich für das Wirtschaftswachstum und unterstützt insbesondere jene meistens ebenfalls schulischen Bildungsinhalte, die als relevant für den Arbeitsmarkt gesehen werden. Wie eingangs erwähnt, endet 2015 jene Periode in der globalen Bildungsdiskussion, die stark von den MEZ und EFA geprägt war. Es stellt sich die Frage, was dies für die beiden Argumente bedeutet. Bleiben sie nebeneinander bestehen, werden sie sich auseinanderentwickeln oder nähern sie sich im Sinne eines Rechtes auf ökonomisch nützliche Schulbildung an? Auch wenn die sogenannte „post-2015 Agenda“ zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Kapitels (Herbst 2014) noch nicht beschlossen war, zeichnen sich doch in den drei derzeit parallel laufenden Prozessen (post-MEZ, post-EFA sowie Nachhaltige Entwicklungsziele SDG) bereits einige für den Bildungsbereich relevante Tendenzen ab.

Vorschläge, wie es nach den MEZ weitergehen soll, wurden vom Hochrangigen Beratungsgremium für die Zukunft der globalen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen („High Level Panel“) unterbreitet (UN 2013). Sie decken ein breiteres Themenfeld ab als die bisherigen MEZ und nehmen auch die Länder des Nordens verstärkt in die Pflicht. Unter den zwölf übergeordneten Zielen ist ein eigenständiges Bildungsziel (UN 2013:30): „Provide Quality Education and Lifelong Learning.“ Dieses Ziel ist allerdings weniger leicht verständlich und weniger gut kommunizierbar als es die übergeordneten Bildungs-MEZ waren. Bildungsqualität und lebenslanges Lernen rücken ins Zentrum und sollen mit vier hier nicht wortwörtlich übersetzten Indikatoren gemessen werden:

1. Anstieg des Anteils der Kinder, die vorschulische Angebote besuchen und abschließen können, um einen jeweils national zu definierenden Prozentsatz,
2. Universeller Primarschulabschluss mit minimalen Standards bezüglich Lesen, Schreiben und Rechnen,
3. Universeller Zugang zur Sekundarstufe I und Anstieg des Anteils der Adoleszenten, die anerkannte und messbare Lernergebnisse erreichen, um einen national zu definierenden Prozentsatz,
4. Anstieg des Anteils der jungen und erwachsenen Frauen und Männer mit Kompetenzen für den Arbeitsmarkt um einen national zu definierenden Prozentsatz.

Alle Indikatoren sollen dabei disaggregiert werden (z. B. bezüglich Geschlecht, Wohnort, Einkommen, Behinderung etc.). Auffallend ist, dass die verschiedenen Ziele die Aspekte Bildungszugang, Bildungsabschluss und Bildungsqualität nicht kohärent enthalten. Die Kohärenz wird durch die länderspezifischen quantitativen Ziele zusätzlich verringert. Im Vergleich zu den MEZ ist neu neben der Primar- und Sekundarstufe I auch die vorschulische Bildung enthalten, wie es auch bereits bei EFA der Fall war, die allerdings auch noch die hier fehlende Erwachsenenbildung umschloss. Sowohl in diesen Vorschlägen wie auch bei EFA sind Bildungsinhalte wie Qualität oder Kompetenzen enthalten. Was mit Kompetenzen gemeint ist und wie diese genau gemessen werden sollen, ist nach wie vor nicht klar definiert. Begründet werden die Ziele und Indikatoren damit, dass Bildung ein Recht sei und außerdem ein Mittel für die Erreichung von anderen Entwicklungszielen, wobei sich diese nach wie vor stark auf Wirtschaftswachstum fokussieren. Legitimiert wird dies mit dem altbekannten und viel kritisierten „return on investment“ von Bildung.

Angesichts dieser Ausrichtung der Bildungsziele des High Level Panels ist fraglich, ob es gelingt, eigenständige Nachfolgeziele für die Initiative EFA zu formulieren (King/Palmer 2013). Der entsprechende Prozess unter der Führung der UNESCO (EFA GMR 2013) ist noch wenig weit fortgeschritten. Die diskutierten Vorschläge drehen sich dabei auch um Ziele, die Bildungszugang auf vorschulischer, Primar- und Sekundarstufe I mit Qualitätsfragen verbinden, so Ungleichheiten explizit eliminieren wollen und zudem auch die arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen von Jugendlichen und Erwachsenen enthalten.

Im dritten Prozess schließlich sollen Bemühungen der Vereinten Nationen für eine nachhaltige Entwicklung mit der Nachfolgeagenda der MEZ verbunden werden, indem umfassende sogenannte nachhaltige Entwicklungsziele (SDG) formuliert werden. Ein Entwurf mit 17 nachhaltigen Entwicklungszielen und mehr als 120 Indikatoren wurde 2014 von der Offenen Arbeitsgruppe unterbreitet (UN 2014b). Zentral für den Bildungsbereich ist das Ziel 4: „Ensure inclusive and equitable quality education and promote

lifelong learning opportunities for all.“ Unterziel 1 fordert, dass bis 2030 alle Mädchen und Knaben eine kostenlose, gleichwertige Primar- und Sekundarschule von Qualität abschließen und relevante und effektive Lernergebnisse erreichen. Unterziel 2 fordert universellen Zugang zu vorschulischen Angeboten und vorschulischer Betreuung. Gleicher Zugang zu erschwinglicher technischer, Berufs- und Universitätsbildung für beide Geschlechter wird in Unterziel 3 angestrebt. Mit Unterziel 4 soll der Anteil der Jungen und Erwachsenen mit relevanten Kompetenzen – inklusive technischen und Berufskompetenzen – für den Arbeitsmarkt erhöht werden. Weitere Unterziele widmen sich den Geschlechter- und anderen Ungleichheiten, Erwachsenenbildung, der Schulinfrastruktur, internationalen Stipendien, den Lehrkräften sowie den Lerninhalten.

In den Unterzielen wird das lebenslange Lernen also nicht mehr aufgegriffen und – was ja auch keine einfache Aufgabe wäre – operationalisiert. Es scheint vielmehr als eine Art Omnibusbegriff gedacht zu sein, an dem nahezu alles festgemacht werden kann, dass irgendwie mit Lernen zu tun hat. Diese Ausweitung der Agenda kommt den NGOs aus dem globalen Norden und den OECD-Geldgebern entgegen, die die vermeintlich globale Diskussion über die neuen Bildungsziele bislang stark dominiert haben und ein Eigeninteresse daran haben, dass ihre Arbeitsschwerpunkte sich in den neuen Zielen wiederfinden (King/Palmer 2013:423). Von einer Ausweitung der Agenda kann im Übrigen nur dann die Rede sein, wenn man die diskutierten neuen Bildungsziele mit den MEZ vergleicht. Die neuen Zielvorschläge sind ähnlich breit wie die Bildungsziele der Initiative EFA. In diesem Umfeld war der verwendete Bildungsbegriff (weltweite Grundbildung) ursprünglich noch weiter gefasst und wurde erst im Verlauf der Zeit stark auf schulische Bildung in den sogenannten Entwicklungsländern reduziert (Torres 1999).

Grundbildung war eng mit Arbeit verbunden, als der Begriff von Mahatma Gandhi (1962) mit ganz anderen Intentionen eingeführt wurde.¹ Diese Verbindung ist in Form einer inhaltlichen Orientierung auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen ja derzeit in allen Vorschlägen für die post-2015 Agenda enthalten. Daneben herrscht durchgängig ein Fokus auf den universellen Zugang zu schulischen Bildungsformen. Die Kombination dieser beiden Positionen scheint ein Konsens zu sein, auf den hin die globale Bildungsdiskussion derzeit konvergiert. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass sich die Positionen von UN, UNESCO, Weltbank und OECD in anderen Punkten nicht unterscheiden, etwa im Hinblick auf die angestrebte Rolle des Privatsektors oder der Betonung des Rechts auf Bildung. Im Bildungsbereich scheint 2015 dabei kein großer Scheidepunkt zu sein, lässt sich doch in den grundlegenden Positionen der internationalen Organisationen in den letzten zehn Jahren viel Kontinuität feststellen.

¹ Gandhi vertrat eine andere Konzeption des Arbeitsmarktes als sie heute oftmals implizit und durchaus heterogen von den internationalen Organisationen vertreten wird. Seine Vorstellung von Bildung war zudem sehr viel stärker auf die Dorfgemeinschaft und die Kultur gestützt als dies im Rahmen der Initiative EFA diskutiert wurde

Literatur

- Brock-Utne, Birgit (2012): Language and inequality: global challenges to education. In: *A Journal of Comparative and International Education* 42/5: 773-793
- Dale, Roger/Robertson, Susan (2014): Global education policies. In: Yeates, Nicola, Hg.: *Understanding Global Social Policy*. Second edition. Bristol/Chicago: Policy Press: 209-236
- Devidal, Pierrick (2009): Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: A Legal Perspective. In: Hill, Dave/Kumar, Ravi, Hg.: *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York/London: Routledge: 73-101
- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“ – Zur Einführung in den Band. Wiesbaden: Springer VS: 12-32
- Education for All Global Monitoring Report (2013): Proposed post-2015 education goals: Emphasizing equity, measurability and finance. Initial Draft for Discussion. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220033E.pdf>
- Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag
- Gandhi, Mohandas Karamchand (1962): *Basic Education*. Reprint. Navajivan Publishing House Ahmedabad
- International Finance Corporation IFC (2014): Annual Report 2014. Washington: International Finance Corporation. http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/0edb7a004572ddb38bb6bb9916182e35/AR2014_Report.pdf?MOD=AJPERES
- Kamens, David H. (2013): Globalization and the Emergence of an Audit Culture: PISA and the search for „best practices and magic bullets“. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron, Hg.: *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books: 117-139
- King, Kenneth (2014): Youth, skills development, and work in the Education for All Global Monitoring Report 2012: Learning from Asia or for Asia? In: *Prospects* 44: 141-158
- King, Kenneth/Palmer, Robert (2013): Post-2015 agendas: Northern tsunami, southern ripple? The case of education and skills. In: *International Journal of Educational Development* 33: 409-425
- Klees, Steven J. (2012): World Bank and Education. Ideological Premises and Ideological Conclusions. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 49-65
- Lewin, Keith M. (2009): Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. In: *Comparative Education* 45/2: 151-74
- Lewin, Keith M./Sabates, Ricardo (2012): Who gets what? Is improved access to basic education pro-poor in Sub-Saharan Africa? In: *International Journal of Educational Development* 32: 517-528
- Lockheed, Marlaine (2013): Causes and Consequences of International Assessments in Developing Countries. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron, Hg.: *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books: 163-183
- Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (2013): PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron, Hg.: *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books: 9-26
- Mundy, Karen/Menashy, Francine (2014): The World Bank and Private Provision of Schooling: A Look through the Lens of Sociological Theories of Organizational Hypocrisy. In: *Comparative Education Review* 58/3: 401-427
- Nordtveit, Bjorn H. (2012): World Bank Poetry. How the Education Strategy 2020 Imagines the World. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 21-32

- OECD (2012): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing
- Robertson, Susan L. (2012): *The Strange Non-Death of Neoliberal Privatization in The World Bank's Education Strategy 2020*. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 189-205
- Robertson, Susan L./Bonal, Xavier/Dale, Roger (2002): *GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization*. In: *Comparative Education Review* 46/4: 472-495
- Samoff, Joel (2012a): *More of the same will not do. Learning without Learning in the World Bank's 2020 education Strategy*. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 109-121
- Samoff, Joel (2012b): „Research shows that ...“: *Creating the Knowledge environment for learning for all*. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 143-157
- Sellar, Sam/Lingard, Bob (2013): *PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Governance*. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron, Hg.: *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books: 185-206
- Stromquist, Nelly P. (2012): *The Gender Dimension in the World Bank's Education Strategy*. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 159-172
- Torres, Rosa María (1999): *One Decade of Education for All: The Challenge Ahead*. Buenos Aires: IIEP
- UNESCO (2010): *Weltbericht „Bildung für alle“ 2010. Kurzfassung. Ausgeschlossene einbinden*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf>
- UNESCO (2012): *EFA Global Monitoring Report 2012. Youth and Skills. Putting education to work*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2014a): *EFA Global Monitoring Report 2013/4. Teaching and Learning: Achieving quality for all. Summary*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf>
- UNESCO (2014b): *2015 Education for All Global Monitoring Report: Have we made it? Extended outline*. Paris: UNESCO http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/2015_GMR_Extended_outline.pdf
- United Nations UN (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva, United Nations. <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>
- United Nations UN (2008): *Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Bundesgesetzblatt (BGBl) 2008 II*. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf
- United Nations UN (2013): *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. Washington: United Nations
- United Nations UN (2014a): *The Millennium Development Goals Report 2014*. New York: United Nations. <http://www.un.org/millenniumgoals/2014%20MDG%20report/MDG%202014%20English%20web.pdf>
- United Nations UN (2014b): *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. <http://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal.html>

- Verger, Antoni/Edwards Jr., D. Brent/Altinyelken, Hulya Kosar (2014): Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education* 50/4: 381-399
- Verger, Antoni/Bonal, Xavier (2009): Resistance to the GATS. In: Hill, Dave, Hg.: *Contesting Neoliberal Education. Public Resistance and Collective Advance*. New York/London: Routledge: 181-201
- Verger, Antoni/Bonal, Xavier (2012): „All Things Being Equal“? Policy Options, Shortfalls, and Absences in the World Bank Education Strategy 2020. In: Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: 125-142
- WHO/World Bank (2011): *World Report on disability*. Geneva: WHO. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en
- World Bank (2005): *In their own language ... Education for all*. Education Notes series. Washington, DC: World Bank
- World Bank (2011): *Education Sector Strategy 2020. Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington: World Bank
- Zhao, Yong/Meyer, Heinz-Dieter (2013): High on PISA, low on Entrepreneurship? What PISA does not measure. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron, Hg.: *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books: 185-206

Margarita Langthaler

Die Konjunkturen der Bildungszusammenarbeit Ein Liebling der internationalen EZA?

Bildung zählt seit den Anfängen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZA) zu deren thematischen Schwerpunkten und prioritären Interventionssektoren. Trotz dieser zentralen Stellung hat die EZA im Sektor Bildung, oder kurz Bildungszusammenarbeit (BZA), eine bewegte Entwicklung mit Höhen und Tiefen genommen. Der folgende Beitrag möchte diese Entwicklung darstellen und geht dabei der Frage nach, in welchem Verhältnis Bildung und Entwicklung zueinander stehen.

Zu Beginn des Beitrags wird versucht, die theoretische Debatte rund um Bildung und Entwicklung anzureißen und dabei die in der internationalen BZA dominanten Bildungsvorstellungen konzeptionell zu hinterfragen. Anschließend zeichnet der Beitrag die Geschichte der BZA in einem kurzen Abriss nach, um abschließend die Frage von Konvergenzen und Divergenzen zu stellen.

Zur theoretischen Debatte um Bildung und Entwicklung

Das Verhältnis von Bildung und Entwicklung ist die, im öffentlichen Diskurs selten explizit gestellte, Kernfrage der internationalen BZA. Implizite Annahmen zu diesem Verhältnis, untermauert von unterschiedlichsten theoretischen Ansätzen, prägen Politik und Praxis der Bildungsförderung.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen hier einige wesentliche Theoriestränge angerissen werden, die in unterschiedlichem Maße die internationale BZA beeinflussen. Eine mögliche Perspektive, um den Widerstreit der Theorien zu fassen, ergibt sich aus der Frage, wie die jeweiligen Ansätze das Verhältnis zwischen Bildung und Entwicklung konzipieren. Eine Trennlinie sticht ins Auge, nämlich jene zwischen der Vorstellung einer linearen Einwirkung von Bildung auf Entwicklung und dem Konzept eines kontextabhängigen Verhältnisses.

Die lineare Wirkmächtigkeit von Bildung postulieren die neoklassischen Wirtschaftstheorien sowie einige Ansätze der empiristischen Bildungsforschung. Colclough (2012) beschreibt, wie die Konzepte zweier wesentlicher Theoriestränge in einem dominanten Modell des Zusammenhangs zwischen Bildung und Entwicklung konvergiert

sind: einerseits die neoklassische Ökonomie mit dem Humankapital-Ansatz; andererseits soziologische Theorien in der Tradition des strukturellen Funktionalismus, welche die Funktionalität von Bildung für die Erreichung bestimmter Entwicklungsziele für unabdingbar erklären.

Die Humankapitaltheorie wurde Anfang der 1960er Jahre von Theodore Schultz (1961) und Gary Becker (1964) formuliert und liegt bis heute der Politik der Weltbank im Bildungssektor zugrunde. Technischer Fortschritt (ausgedrückt in höherer Arbeitsproduktivität durch bessere (Aus)Bildung) wird als wesentliche langfristige Einflussgröße für Wirtschaftswachstum angesehen.

Der zweite Theoriestrang sah historisch Bildung als eine Möglichkeit, gesellschaftliche Probleme aller Art zu lösen (Colclough 2012:136), und untermauert diese Annahme im Allgemeinen mit Daten, die in quantitativen Untersuchungen generiert werden. Aus statistischen Korrelationen zwischen Bildungsinvestitionen und bestimmten sozialen Phänomenen wie Wirtschaftswachstum und Einkommen, Geburtenrate, Kriminalität, Gesundheit oder Demokratieverständnis werden Rückschlüsse auf die Wirkung von Bildung gezogen (eine Reihe rezenter, diesen Ansätzen zuzuordnender Studien wird in Langthaler 2013 besprochen).

Theoretische Ansätze in dieser Tradition haben, u. a. aufgrund der dominanten Stellung der Weltbank, bei Weitem den größten Einfluss auf die internationale BZA, wie unten im Rahmen des geschichtlichen Abrisses diskutiert werden wird.

Das Modell des Verhältnisses von Bildung und Entwicklung, das in der internationalen EZA auf Basis oben beschriebener Theorieansätze dominant ist, hat v. a. drei konzeptionelle Grundkomponenten: ein positivistisches, ein funktionalistisches und ein optimistisches Verständnis von Bildung. Bildung wird in Kontinuität europäisch-modernistischen Denkens als zentrales Entwicklungsinstrument betrachtet und in der Tradition neuzeitlicher europäischer Pädagogik als Mittel zur grundsätzlichen Weltverbesserung (Seitz 2004:49) verklärt. Ein solches positivistisches Bildungsverständnis übersieht die „Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit von Bildung“ (Rothermel 1997:22) und postuliert die grundsätzliche Wirkmächtigkeit von Bildung als kontextunabhängige Variable.

Andere theoretische Ansätze, die Bildung als kontextabhängiges soziales Verhältnis ansehen und von einer indirekten, kontingenten Wirkung von Bildung auf Entwicklung ausgehen, haben bedeutend weniger Einfluss auf die internationale BZA. Zu diesen Ansätzen zählen u. a. Theorien aus den Vergleichenden Bildungswissenschaften, der kritischen Bildungssoziologie und der kritischen Pädagogik. McGrath (2010:249) arbeitet eine Reihe widersprüchlicher Auswirkungen von Bildung auf Entwicklung heraus, die von kritischen Bildungswissenschaftler/innen in den Blick genommen werden; so etwa die Reproduktion der sozialen Stratifizierung, kapitalistischer Strukturen und Ideologien durch marxistische, materialistische und in der Tradition der Kritischen Theorie stehende Ansätze (vgl. z. B. Bowles/Gintis 1976; Carnoy 1985; Apple 2004; McLaren 2006) oder rassistische, gender-diskriminierende und neokoloniale Auswirkungen durch post-koloniale Theorien (vgl. z. B. Tikly 2004; Hickling-Hudson 1998, 2004; Mayo/Borg/Dei 2002).

Die relational orientierten Ansätze gehen dabei von einem engen Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung zwischen Bildung und weiteren wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten aus, in die Bildung eingebettet ist. So betonen

etwa Allais (2012), Hickling-Hudson (2002), Bonal (2007), Seitz (2006), dass Bildung allein nicht die von ihr erwarteten Aufgaben, beispielsweise Arbeit zu schaffen oder Armut zu reduzieren, erfüllen kann, sofern nicht entsprechende wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen vorliegen. Insbesondere materialistische Ansätze sehen die Möglichkeiten entwicklungsfördernder Auswirkungen von Bildung dann gegeben, wenn Bildungspolitik und Bildungsstrukturen im Einklang mit gesamtgesellschaftlichen, auf soziale Gerechtigkeit abzielenden Reformbestrebungen stehen. Offensichtlich ist dies bei Theorien in der Tradition der Dependenztheorie und sozialer Befreiungsbewegungen (siehe unten).

Kritik an den materialistischen Ansätzen kommt vonseiten postkolonialer und *Post-Development*-Theorien, die auf den modernistisch-westlichen Kern des Entwicklungsbegriffs verweisen. „Development is thus a central organizing principle of the entire Western episteme.“ (Tikly 2004:181) Alternative Ansätze wie die Dependenztheorie oder marxistische Gesellschaftsmodelle hätten das dominante Entwicklungsparadigma zwar infrage gestellt, nicht jedoch seine Grundlagen, nämlich den Glauben an Modernisierung und Fortschritt durch wirtschaftliches Wachstum. In diesen Ansätzen rückt die Ebene des Diskurses ins Zentrum. In Anlehnung an Foucault wird der Entwicklungs-Diskurs als Instrument begriffen, das dazu dient, Identitäten und die soziale Realität durch Sprache zu prägen, das aber auch eine Reihe sozialer Praktiken (darunter Bildung) einschließt, durch die der globale Süden und seine Bewohner/innen als „das Andere“ unterworfen werden. Postkoloniale Bildungswissenschaftler/innen heben die Bedeutung von Bildung als Reproduktionsinstrument der westlichen Epistemologien hervor.

Die Diskursebene spielt auch für kritische bildungssoziologische Ansätze eine Rolle, die sich mit den Auswirkungen von Globalisierung auf Bildung und mit der globalen *Governance* von Bildung beschäftigen (vgl. z. B. Robertson u. a. 2007; Robertson/Dale 2008; Dale 2000, 1999; Verger/Novelli/Altinyelken 2012). Allerdings wird hier Diskurs in der Tradition der Internationalen Politischen Ökonomie (IPÖ) als eine Ebene angesehen, deren Analyse hilfreich sein kann, um die politisch-kulturelle Einbettung und Reproduktion kapitalistischer Funktionsweisen zu verstehen.

Die kritische Globalisierungsforschung im Bildungssektor ist einer der beiden international diskutierten Ansätze, die versuchen, Bildungskonvergenzprozesse auf globaler Ebene zu erklären. Der andere Theoriestrang, der neoinstitutionalistische Weltkultur-Ansatz, ist eher der eingangs vorgestellten Gruppe positivistischer Theorien zuzurechnen, die ein lineares Verhältnis zwischen Bildung und Entwicklung postulieren. Neoinstitutionalistische Theorien (vgl. z. B. North 1990, 2005) haben die internationale EZA v. a. in der Phase des *Post-Washington-Consensus* beeinflusst (siehe unten). Für den Bildungssektor ist hier v. a. der Meyer'sche Weltkultur-Ansatz (vgl. z. B. Meyer 2005; Ramirez/Boli 1987) relevant. Dieser setzt den Beginn globaler Bildungskonvergenzen mit der Verbreitung des westlichen Schulmodells nach dem Zweiten Weltkrieg als Teil der Ausbreitung des westlichen Nationalstaates an. Die Notwendigkeit, dem internationalen Modell des rationalisierten, bürokratischen Staates nahe zu kommen, habe zu einem Prozess des institutionellen Isomorphismus geführt, bei dem der Aufbau westlicher Bildungssysteme eine wichtige Rolle spiele. Der Weltkultur-Ansatz untersucht v. a. curriculare und institutionelle Konvergenzprozesse. Er wird dafür kritisiert, substanzielle Divergenzen in verschiedensten Bereichen, etwa Beteiligungsraten,

Bildungsungleichheiten, Bildungsinhalte etc., nicht erklären zu können (vgl. Künzler 2010; Steiner-Khamisi 2012a).

Im Gegensatz zum institutionen- und kulturzentrierten Weltkultur-Ansatz geht das Konzept der „globally structured education agenda“ (Dale 2000) in der Tradition der IPÖ von der globalen kapitalistischen Wirtschaft als Haupttriebkraft der Globalisierung aus. Globalisierung verändere die Bedingungen, unter denen Bildungspolitik zustande kommt und umgesetzt wird, indem sie die Nationalstaaten vor neue Aufgaben stelle und gleichzeitig deren Fähigkeiten, diese zu lösen, beeinflusse. Die neoliberalen Wirtschaftsparadigmen der Globalisierung drängen nationale Regierungen zu Austeritätspolitiken, die substanzielle Auswirkungen auf die nationalen Bildungssysteme hätten. Zusätzlich werde von den Regierungen Bildung in Zeiten globaler Wissensökonomie als Mittel zur Erreichung von Wettbewerbsvorteilen angesehen. IPÖ-Ansätze untersuchen u. a. zwei Auswirkungen der Bildungsglobalisierung: Einerseits neoliberalen Paradigmen folgende Bildungsreformen, die problematische Auswirkungen auf Bildungsungleichheit haben; andererseits die Schwächung der Souveränität in Bildungsfragen, da durch die Globalisierung die Entscheidungsmacht tendenziell von demokratisch gewählten Strukturen auf transnationale Akteure übertragen wird.

Abschließend muss erneut die Frage nach dem Einfluss der unterschiedlichen Theorien auf die internationale BZA gestellt werden. Es wäre verkürzt, die zweite Gruppe von kontextorientierten Bildungsansätzen als vollkommen marginalisiert zu bezeichnen. Eine Vielzahl an Forschungen dieser Ansätze wurden und werden über Mittel der Offiziellen Entwicklungszusammenarbeit (ODA), etwa der britischen EZA-Agentur DFID, der niederländischen EZA-Agentur oder der UNESCO, finanziert und ihre Ergebnisse beeinflussen deren Politik auf die eine oder andere Weise. Ihr Einfluss ist jedoch gegenüber den positivistischen Ansätzen zweifellos untergeordnet, wie im folgenden Kapitel deutlich wird.

Kurzer geschichtlicher Abriss der BZA

Robertson u. a. (2007) folgend, kann vom Blickwinkel kritischer Globalisierungsforschung die Geschichte der internationalen EZA und BZA seit dem Zweiten Weltkrieg in verschiedene Perioden eingeteilt werden, wobei die Übergänge als Kontinuum zu verstehen sind. Robertson u. a. (2007) unterscheiden die Periode der nationalen Entwicklung (1945–1979) und jene der neoliberalen Globalisierung, die sie wiederum in die Phase des frühen *Washington Consensus* (1980–1990) und des *Post-Washington Consensus* (seit Mitte der 1990er Jahre) unterteilen (siehe die Übersichtstabelle S. 48).

Wenn sich im Folgenden der Begriff „internationale EZA bzw. BZA“ auf die Politiken und Strategien der westlichen Welt bezieht, so sei hier angemerkt, dass das Entstehen der damals als Entwicklungshilfe bezeichneten Praxis vor dem Hintergrund des Kalten Krieges zu verorten ist, in dem beide Lager ihre geopolitischen Interessen zu wahren suchten. Es kann hier nicht ausführlich auf die entwicklungspolitischen Theorien, Strategien und Praktiken des sozialistischen Blocks eingegangen werden. Es sei jedoch vermerkt, dass Bildung, meist in Form von technischer Hilfe im Bereich Berufsbildung sowie einer großen Anzahl an Stipendien für Höhere Bildung, eine gewichtige

Rolle spielte, auch wenn Bildung nur in einigen Ländern explizit prioritäres Interventionsfeld war. Letzteres gilt für Kuba, das bis heute zu den wesentlichen Bereitstellern von Expertise auf allen Ebenen des Bildungssystems zählt (vgl. Hickling-Hudson 2004). Tsvetkova (2008) beschreibt in einer die US-amerikanische und die sowjetische Bildungshilfe vergleichenden Studie, dass die Zielsetzungen der beiden Supermächte ähnlich waren, nämlich durch Stipendienvergabe eine der jeweiligen Ideologie anhängige Elite in den Entwicklungsländern zu schaffen. Sie unterschieden sich in der Zielgruppe: Während die USA die etablierten Eliten mit Bildungsförderung reproduzierte, versuchte die SU durch Stipendienvergabe an die unteren Schichten neue Eliten aufzubauen. Nationale Versuche in Ländern der Peripherie, von alternativen Konzeptionen geleitete Bildungssysteme aufzubauen, etwa *education for self-reliance* in Tansania unter der Regierung Nyereres (vgl. Noormann 2002) oder *educación popular* in Nicaragua (vgl. Arnone/Deweese 1991), wären ohne die Existenz des sozialistischen Lagers nicht möglich gewesen, unabhängig davon, wie sehr sich die jeweilige Regierung der Sowjetunion zuwandte. Das Ende des Kalten Krieges führte zu wesentlichen geopolitischen Veränderungen, die auf die Länder des Südens und auf die weitere Entwicklung der westlichen EZA substantielle Auswirkungen hatten (siehe unten).

Die Nachkriegs-Phase

In den ersten Jahren der (westlichen) Entwicklungshilfe nach dem Zweiten Weltkrieg hatten Investitionen in die Infrastruktur gegenüber Bildung Priorität (vgl. Bodenhöfer 1983). Chabbott (2003:41) weist darauf hin, dass Entwicklung insgesamt als Prozess begriffen wurde, der, abgesehen von einer gewissen äußeren Unterstützung in Form von technischer Expertise, im Wesentlichen von den Entwicklungsländern allein bewerkstelligt werden sollte. Ab den 1960er und 1970er Jahren setzte ein gewisser „Bildungsoptimismus“ (Bodenhöfer 1983:31) ein. Entsprechend der Modernisierungstheorie (vgl. Rostow 1960) wurde Bildung eine gewichtige Rolle bei der Schaffung von Humankapital und Wirtschaftswachstum zugeschrieben. Zentral für die Anerkennung der Rolle von Bildung im Wirtschaftsprozess war die Humankapitaltheorie, die es den Modernisierungstheoretikern erlaubte, das als rückständig begriffene Entwicklungsstadium vieler Länder des Südens kausal mit niedriger Bildungsbeteiligung in Zusammenhang zu bringen (Robertson u. a. 2007:19).

Die Praxis der internationalen Bildungshilfe war in den 1960er und 1970er Jahren einerseits von Investitionen in die höhere Bildung, meist über Stipendienprogramme in den Geberländern, in die berufliche Bildung und in die Erwachsenenalphabetisierung geprägt (Chabbott 2003). Die UNESCO als mit Bildung beauftragte Organisation der Vereinten Nationen verfolgte v. a. die Schwerpunkte Grundbildung (*fundamental education*) und etwas später „funktionelle Alphabetisierung“ (d. h. Alphabetisierung in Zusammenhang mit und für berufliche, meist ländliche, Entwicklung). Die Weltbank investierte prioritär in berufliche Bildung. Die Koordinierung verschiedener Geberländer und -organisationen untereinander war gering. Die fundamentale Rolle des Staates als Bildungsbereitsteller wurde nicht infrage gestellt und Bildung wurde als wesentliches Instrument für den Aufbau der (jüngst unabhängig gewordenen) Staaten und die Erreichung sozialer Entwicklungsziele angesehen.

Als divergierender Ansatz gilt in dieser Phase die Dependenztheorie (siehe z. B. Cardoso/Faletto 1984; Frank 1975; Amin 1975), die das Verhältnis zwischen sogenannter Erster und Dritter Welt in Abgrenzung zur Modernisierungstheorie als wirtschaftliches, politisches und kulturelles Abhängigkeitsverhältnis zwischen Zentrum und Peripherie fasste, für das nicht endogene Faktoren (etwa geringe Bildungsbeteiligung), sondern das durch den Kolonialismus bedingte Hierarchieverhältnis verantwortlich seien. Bildung wurde dabei eine wichtige Rolle zugeschrieben. Bildungsstrukturen und -inhalte galten als Instrumente der Ausübung von (politischer und kultureller) Kontrolle der Metropolen über die Peripherie (vgl. z. B. Mazrui 1975; Carnoy 1974; Altbach/Kelly 1978).

Die Bildungstheorie und -praxis von Paulo Freire, *educação popular* (auf Deutsch meist als „Befreiungspädagogik“ bezeichnet), zählt ebenfalls zu den einflussreichen divergierenden Ansätzen der Zeit. Ausgehend von einer für die Erwachsenenalphabetisierung entwickelten Methode postuliert Freire Lernen als Erkenntnisakt zwischen Praxis und Reflexion. Bewusstwerdung in Bezug auf die eigene Lebenswelt ist die Grundlage für Veränderung (Freire 1971, 1974). Im Kontext großer politischer und sozialer Bewegungen gewann die Befreiungspädagogik von Brasilien ausgehend in Lateinamerika schnell an Popularität. Sie fand u. a. im sandinistischen Nicaragua und in Grenada nach der sozialistischen Machtübernahme 1979 breite Anwendung. Auch in Afrika beriet Freire eine Reihe von sozialistischen Regierungen v. a. in den ehemaligen portugiesischen Kolonien (vgl. Schreiner u. a. 2007). Die Erfolge von Freires Ansatz waren in Afrika bescheiden und in Lateinamerika ging mit dem Niedergang der sozialistischen Gesellschaftsprojekte der 1970er und 1980er Jahre die Möglichkeit zur breiten Anwendung seiner Methode zunächst verloren. Freires Pädagogik beeinflusst jedoch bis heute die sozialen Bewegungen in Lateinamerika entscheidend. In der Gegenwart gilt sie der Bildungspolitik in den ALBA-Staaten, v. a. in Venezuela, Ecuador, Bolivien und Nicaragua, im Kontext erneut als sozialistisch definierter Reformansätze als ein wichtiger Referenzrahmen (siehe unten).

Eine weitere divergierende Bildungsidee in den 1970er Jahren war Ivan Illichs als „*De-Schooling*“ bekannt gewordener Ansatz (Illich 1978). In seiner radikalen Kritik an der Verschulung der Gesellschaft beschreibt Illich einerseits das Schulsystem als diskriminierende Institution, die strukturell privilegierte Gruppen begünstige. Andererseits kritisiert er die pädagogischen Methoden der westlichen Schule, deren Zwangsunterricht die menschliche Lust am Lernen untergraben würde. Illich prägte den Begriff des „heimlichen Lehrplans“. In der Schule gehe es nicht in erster Linie um Wissensvermittlung oder (Aus)Bildung, sondern um die Anpassung der Schüler/innen an die Gesellschaft. Illichs Arbeit hat insbesondere den *Post-Development*-Ansatz beeinflusst (siehe unten).

Der ‚Washington Consensus‘

Die lateinamerikanische Schuldenkrise Anfang der 1980er Jahre führte zu einer radikalen Änderung der Politik von Weltbank und Internationalem Währungsfonds (IWF), die heute als *Washington Consensus* zusammengefasst wird. Im Wesentlichen ging es darum sicherzustellen, dass die Entwicklungsländer in der Lage wären, ihre Schulden zu bedienen. Die verordneten Strukturanpassungsprogramme (SAPs) enthielten einerseits Austeritäts-, andererseits Deregulierungs- und Marktöffnungsmaßnahmen (Robertson

u. a. 2007:37). Lenkung und Regulierung durch den Staat sollten zugunsten einer stärkeren Rolle des Marktes zurückgenommen werden.

Die Bildungssysteme der Entwicklungsländer, insbesondere der Länder mit niedrigen Einkommen, erfuhren in diesen Jahren herbe Einschnitte. Negative Entwicklungen wie massive Kürzungen der Bildungsausgaben und Rückgang der Schulbesuchsraten werden im Allgemeinen den SAPs zugeschrieben. Unter Bezugnahme auf die verschiedensten Untersuchungen zu den Auswirkungen der SAPs (u. a. Samoff 1994; Carnoy 1995; Reimers 1994) und unter Berücksichtigung der methodischen Schwierigkeiten, diese von kontextuellen Faktoren zu isolieren, beschreibt Bonal (2002) direkte und indirekte Effekte. Als direkte Effekte nennt er die Reduktion öffentlicher Ausgaben mit negativen Auswirkungen auf die Qualität der öffentlichen Bildungssysteme und der Schulbesuchsraten; die Priorisierung der Primarschule, die zu einem Rückgang des Zugangs zu Sekundar- und Tertiärbildung v. a. für unterprivilegierte Gruppen geführt habe, sowie Privatisierung, Marktformen und Dezentralisierung, die zu größerer Bildungsungleichheit beigetragen hätten.

Hinsichtlich indirekter Auswirkungen betont Bonal (2002), dass institutionelle Reformen in anderen Sektoren entscheidende Auswirkungen auf das Bildungssystem haben können. Er nennt hier zunächst das Ansteigen der Kosten für den Schulbesuch durch sinkende Pro-Kopf-Einnahmen und steigende Ausgaben für Schulgebühren und Lehrmaterial. Wirtschaftliche Liberalisierungsstrategien hätten darüber hinaus die Bedingungen für Bildungsbeteiligung der armen Bevölkerungsschichten (z. B. durch sinkende Real-löhne) verschlechtert. Fehlende Steuereinnahmen und Austeritätsmaßnahmen unterminierten des Weiteren die Kapazitäten insbesondere der Länder mit niedrigen Einkommen, in höhere Bildungssektoren zu investieren. Das Fehlen gut ausgebildeter Arbeitskräfte würde in der Folge zum Ausbleiben ausländischer Investitionen führen und das Land im Status eines Niedrig-Lohn-Landes erhalten. Schließlich hätte sich durch die deutliche Verarmung der Mittelschichten infolge der SAPs deren Bildungsverhalten insofern verändert, als sie massiv in den Ausbau eines (elitären) privaten Sekundarschulsystems investieren (und dessen prioritäre Finanzierung von der Regierung einfordern) würden, um dem Abrutschen in die Unterschichten zu entkommen.

Die Phase des *Washington Consensus* brachte das Erstarken der *Bretton Woods*-Institutionen Weltbank und IWF als Hauptakteure der EZA mit sich. Im Bildungssektor gewann die Weltbank in den folgenden Jahren stark an Einfluss und machte die Rolle des *Agenda-Setters* zunehmend und letztlich erfolgreich der UNESCO streitig (vgl. Mundy 1999:40). Die Auswirkungen für die weitere Entwicklung der internationalen BZA sind bedeutsam, da mit der Führungsrolle der Weltbank die konzeptionelle und diskursive Dominanz der Humankapitaltheorie für die internationale Diskussion und Praxis zu Bildung und Entwicklung festgeschrieben wurde.

Die Geschichte der Weltbank-Politik im Bildungssektor ist ausführlich dokumentiert (z. B. Heyneman 2003; Mundy 1998, 2002, siehe für eine kritische Zusammenfassung Verger/Bonal 2012). Die Weltbank hatte in den 1950er bis 1970er Jahren nur geringe Investitionen in den Bildungssektor getätigt und diese waren unter dem Begriff des *manpower forecasting* infrastrukturellen oder industriellen Vorhaben der Weltbank zugeordnet. Es handelte sich um punktuelle Ausbildungsmaßnahmen meist im (berufsbildenden) sekundären Bereich, während die Förderung der Primarschule als vollkom-

men auszuschließen galt (vgl. Heyeman 2003). Das *Education Sector Policy Paper* von 1980 bedeutet eine radikale Wende. Eine für den Bildungssektor neue Methode, die *rate-of-return*-Berechnungen (RoRs), ergaben, dass Investitionen in den Primarschulsektor die höchsten privaten und sozialen Ertragsraten nach sich ziehen würden (vgl. Psacharopoulos 1973, 1985, 1994). Dies führte zu der von Heyneman (2003:325) als „short education policy menu“ bezeichneten neuen Weltbank-Politik im Bildungsektor, die auf drei Hauptempfehlungen beruhte: Öffentlichen Ausgaben sollten von Berufsbildung zu Grundbildung verschoben, die privaten Kosten des Universitätsbesuchs erhöht und hohe Studiengebühren von individuellen Kreditmöglichkeiten für Studierende begleitet werden.

Die Konzentration auf die Primarschule kam nicht nur in Weltbank-Programmen zum Tragen, sondern wurde über die SAPs und damit verbundene Kreditkonditionalitäten den Regierungen der Entwicklungsländer vorgeschrieben. Indes wird die Verlässlichkeit der RoRs, auf deren Grundlage der Primarschulschwenk der Weltbank stattgefunden hatte, wiederholt angezweifelt (z. B. Bennell 1996; Klees 1993). Die negativen Auswirkungen der entwicklungspolitischen Engführung auf Primarschulförderung, etwa technologische Abhängigkeit, Mangel an Fachkräften in Schlüsselbereichen, Braindrain, wachsende Bildungsungleichheit und die Verfestigung der globalen Arbeitsteilung, die Länder geringen Einkommens als Bereitsteller billiger und niedrig entlohnter Arbeitskräfte positioniert, haben mehrere Wissenschaftler/innen dokumentiert und kritisiert (z. B. Brock-Utne 2000, 2003; Hickling-Hudson 2002; Klees 2008; Bonal 2002).

In den 1980er Jahren wuchsen Macht und Einflussnahme ausländischer Geberorganisationen, allen voran der multilateralen wie der Weltbank, gegenüber den Regierungen der Entwicklungsländer enorm an. Bonal (2002:4) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die SAPs ein neues Paradigma der nationalen Politikgestaltung im Bildungssektor eingeführt hätten. Kreditkonditionalitäten würden Formen der politischen Aushandlung in Prozessen des *policy borrowing* oder *policy learning* obsolet machen und die Entscheidungsmacht von der nationalen Regierungsebene auf die multinationale Ebene verschieben. Angesichts ihres enormen Machtzuwachses kann die Weltbank als einer der Hauptakteure der Globalisierungsprozesse im Bildungssektor angesehen werden (Bonal 2002:4).

Globalisierung und der Post-Washington Consensus

Mit dem Ende des Kalten Krieges beginnt sich ein weltweites Phänomen durchzusetzen, das heute allgemein als Globalisierung bezeichnet wird. Auf die breite akademische Debatte über Definition und Wesen der Globalisierung kann hier nicht eingegangen werden. Wir folgen in diesem Beitrag den Konzepten von Robertson und Dale (vgl. Dale 1999, 2000; Robertson/Dale 2008) aus der kritischen Bildungssoziologie, die Globalisierung, in Anlehnung an Ansätze der Internationalen Politischen Ökonomie (IPO), im Zusammenhang mit der kapitalistischen Transformation nach 1991 sehen, als einen „complex, often contradictory process, constructed through three related sets of activities: economic, political, and cultural. These may be characterized as hyper-liberalism, governance without government, and commodification and consumerism, respectively.“ (Dale 2000:436)

Verger/Novelli/Altinyelken (2012:7) beschreiben Globalisierung als „the new context of the contexts of education policy“, der die politische Agenda ebenso definiere, wie die Fähigkeit der Staaten, darauf zu antworten. Sie skizzieren u. a. folgende Auswirkungen von Globalisierung auf Bildungspolitik weltweit (2012:5ff):

- Neue Arbeitsmarktpolitiken und Reorganisationen von Arbeit führen zur Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Länder durch wissensintensivere Produkte und Dienstleistungen zu erhalten und stellen die nationalen Bildungspolitiken vor neue Herausforderungen.
- Globalisierung stärkt die Rolle internationaler und multilateraler Organisationen in der Bildungspolitik, bringt neue Akteure (Zivilgesellschaft, Privatsektor) hervor und führt zur „Deterritorialisierung“ (Verlust der Zentralität des nationalen Territoriums) von Bildungspolitik.
- Globalisierung schafft einen transnationalen, privaten Markt für Bildung, der in mancher Hinsicht die Kernfunktionen von Bildung, wie Nationsbildung, infrage stellt.
- Der Neoliberalismus prägt wesentliche Komponenten globaler Bildungspolitik wie die Einführung von Marktmechanismen und Management-Techniken sowie Liberalisierung und Privatisierung des Bildungssektors.
- Globalisierung fördert das Entstehen transnationaler sozialer Bewegungen, die für das Recht auf Bildung und Bildung als öffentliches Gut eintreten.

Wie wir sehen werden, wirken diese Prozesse im Hintergrund der eigentlichen BZA-Politiken und -Praktiken und formen die Entwicklungs- und Bildungsagenda der kommenden Jahre entscheidend mit.

In der internationalen EZA wurde jedoch zunächst Ende der 1980er Jahre die Kritik an der *Adjustment*-Politik von Weltbank und IWF immer lauter, die man für Instabilität und zunehmende Verarmung in vielen Entwicklungsländern verantwortlich machte. Die Hauptakteure der internationalen EZA gerieten zunehmend unter Druck, ihre Politik zu revidieren, was unter dem Schlagwort der „Good Governance Agenda“ in den 1990er Jahren geschah.

- Robertson u. a. (2007:56f) weisen auf einige kontextuelle Faktoren hin, die diesen Wandel begünstigten.
- Das Ende des Kalten Krieges lockerte für den Westen die Notwendigkeit, die EZA nach geopolitischen Überlegungen auszurichten. Insbesondere die Unterstützung von Diktaturen verlor mit dem Ende des Kampfes gegen die „kommunistische Bedrohung“ an Legitimation.
- Durch den Niedergang der Sowjetunion hatte sich auch das intellektuelle Klima weltweit verändert. Der ideologische Sieg des Kapitalismus über den Kommunismus wurde gefeiert.
- Während der 1980er Jahre war eine Vielzahl an Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und sozialen Bewegungen entstanden, die in der Kritik an der neoliberalen Politik des *Washington Consensus* federführend waren.
- Letztlich hatten die SAPs die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt. Sie hatten die Wirtschaftskrise der Länder niedrigen Einkommens nicht gelöst und nicht zu nachhaltigem Wirtschaftswachstum geführt. Stattdessen wiesen viele dieser Länder Phänomene wie Rückgang des nationalen Einkommens, hohe Arbeitslosenraten,

desolate öffentliche Dienstleistungen und staatliche Strukturen, Verarmung und soziale Polarisierung auf.

Gleichzeitig gewann das Konzept der „menschlichen Entwicklung“ mit dem Erscheinen des „Berichts über die menschliche Entwicklung“ des UNDP 1990 an Einfluss. Grundlage des neuen Verständnisses von Entwicklung, das über die traditionelle Konzentration auf wirtschaftliche Belange hinaus nun auch Ungleichheit, Unterversorgung und Teilhabe in den Blick nahm, war Amartya Sens *Capabilities*-Ansatz, der menschliche Wahl- und Handlungsmöglichkeiten zentral setzt (vgl. Sen 1989).

Ein neues Entwicklungsparadigma entstand, der *Post-Washington Consensus*, das vor allen Dingen dem Staat gegenüber dem Markt wieder eine größere Rolle einräumte. Im neuen Diskurs wurden Markt und Staat nicht, wie in der vorangegangenen Dekade, als Gegensatzpaar, sondern vielmehr als einander ergänzend dargestellt (vgl. Fine 2001). Bei genauerem Hinsehen zeigen sich jedoch wesentliche Kontinuitäten mit dem *Washington Consensus*. Der Staat wurde zwar als wichtiger Akteur anerkannt, aber besonders in Bezug auf den Markt, den er organisieren und dessen Fehler er korrigieren sollte. Die Rolle von Regierungen sollte es sein, den Privatsektor als wichtigsten ökonomischen Akteur zu unterstützen. Als dritter und ebenfalls unterstützender und v. a. den Staat kontrollierender Akteur sollte die Zivilgesellschaft fungieren. In den späteren 1990er Jahren fanden Konzepte wie „soziales Kapital“ und „Vertrauen“ im Zusammenhang mit dem Ziel, gesellschaftliche Kohäsion herzustellen, Eingang in die entwicklungspolitische Diskussion.

Das neue Paradigma war also kein vollkommener Bruch mit dem *Washington Consensus*, vielmehr blieb der Kern der *Adjustment*-Politik, makroökonomische Stabilität durch eine Reihe neoliberaler Politiken herzustellen, erhalten. Auch in den entwicklungspolitischen Methoden änderte sich im Wesentlichen nicht viel. Die Kreditkonditionalitäten blieben weitgehend erhalten, sie wurden jedoch in breitere Reformpakete verpackt, die politische Reformen und einen Wandel der politischen Kultur im Sinne von *Good Governance* beinhalteten. Der Begriff „Change“ fand als neues Modewort Eingang in den entwicklungspolitischen Diskurs.

Methodisch folgten die *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSPs) den SAPs als Hauptmechanismen der Weltbank im Verhandlungs- und Kreditvergabeprozess nach. PRSPs ähnelten im makroökonomischen Kern den SAPs und waren ebenfalls mit Konditionalitäten belegt. Diskursiv strichen sie jedoch eine Reihe von Aspekten des neuen Entwicklungsparadigmas heraus, die bis heute Gültigkeit haben: Sie zielten auf die Reduktion von Armut ab. Sie sollten von den Regierungen der Entwicklungsländer anhand der nationalen Prioritäten (*country ownership*) und in einem partnerschaftlichen, partizipativen Aushandlungsprozess zwischen Gebern und Regierungen unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft und Koordination der beteiligten Geber erstellt werden (siehe Tarabini/Jacovkis 2012 für eine ausführliche Analyse der PRSPs).

Im Bildungssektor war die Notwendigkeit offensichtlich, auf die Bildungsmisere Ende der 1980er Jahre mit stark gesunkenen Bildungsbeteiligungsraten zu reagieren. Die Weltbildungskonferenz *Education for All* (EFA) in Jomtien, Thailand, versuchte 1990 eine Antwort darauf zu geben. Sie gilt als die erste einer Reihe von „Pledging“-Konferenzen, deren Ziel es war, die Bereitstellung von Mitteln für die Bildungsförderung international zu erhöhen (Colclough 2012:143). Die Konferenz verabschiedete sechs

Grundbildungs-Ziele. In den Bereichen frühkindliche Entwicklung, berufliche Bildung und Erwachsenenalphabetisierung sollten die Beteiligungsraten substanziell erhöht und volle Primarschulbeteiligung sollte bis zum Jahr 2000 erreicht werden. Zudem setzte man sich zum Ziel, die Lernmöglichkeiten und Lernergebnisse erheblich zu verbessern (vgl. UNESCO 1990). Zu den Hauptorganisatoren der Konferenz zählten, neben anderen multilateralen Organisationen, Weltbank und UNESCO, die beide ihre eigene Agenda verfolgten (vgl. Chabbott 2003). Während die Weltbank ihre Bildungspolitik der 1980er Jahre im Wesentlichen weiterführen, aber mit einem *Pro-poor*-Anstrich versehen wollte, ging es der UNESCO darum, nach dem Glaubwürdigkeitsverlust der vorangegangenen Dekade wieder an Prestige zu gewinnen.

Robertson u. a. (2007:63f) arbeiten heraus, wie die Konferenz den Kontext des *Post-Washington Consensus* und seiner *Good Governance*-Agenda widerspiegelt. Einerseits setzt die Fokussierung auf Grundbildung den reduktionistischen Ansatz in der Bildungsförderung insofern fort, als das wichtigste Ziel auf politischer und finanzieller Ebene die universelle Primarschulbildung (UPE) darstellte. Andererseits ist das, was später als *Jomtien Consensus* bezeichnet wird, Grundlage für eine einheitliche Praxis der EZA im Sektor Bildung, die weitgehend bis heute Gültigkeit hat. Eine Empfehlung der Konferenz war etwa die Umstellung von Bildungsinterventionen auf Sektor- anstelle von Projektförderung. Damit wurde, im Einklang mit dem *Good Governance*-Diskurs, die Basis für einen *Policy Consensus* gelegt, der später für die Übernahme der „new aid modalities“ im Bildungssektor wesentlich sein wird.

Im Jahr 2000 wurden die EFA-Ziele auf dem Weltbildungsforum in Dakar, Senegal, neu formuliert und bekräftigt. In vielen Ländern waren quantitative Fortschritte, insbesondere in Hinblick auf UPE gemacht worden, allerdings nicht ausreichend, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Große Mängel wurden in Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen und auf die Qualität von Bildung konstatiert. Der Dakar-Aktionsplan umfasst, wie die Jomtien-Deklaration, sechs Ziele im Bereich Grundbildung (frühkindliche Entwicklung, UPE, berufliche Bildung und *Skills Development*, Erwachsenenalphabetisierung, Geschlechtergleichstellung und Bildungsqualität), die bis zum Jahr 2015 erreicht werden sollten. Die Verantwortung zur Erreichung der Ziele wurde den Regierungen der Entwicklungsländer übertragen, die Geberländer wurden aufgefordert, ihre finanziellen Zuwendungen zu erhöhen (vgl. Langthaler 2005a:9f). Konzeptionell sehen einige Wissenschaftler/innen (vgl. King/Palmer 2012; King/Rose 2005; Torres 2001; Lang-Wojtasik 2005) in der Neuformulierung der EFA-Ziele in Dakar eine Verengung der ursprünglich breit und komplex formulierten „expanded vision of education“ (UNESCO 1990:33) von Jomtien. Die Betonung auf Lernprozesse und -ergebnisse etwa wurde zugunsten der Quantifizier- und Messbarkeit von Beteiligungs-raten aufgeben und wird erst heute in der Post-2015-Diskussion wieder entdeckt (vgl. King/Palmer 2012). Die Reduktion von Grundbildung (deren offene Definition in Jomtien auch die ersten Jahre der Sekundarbildung umfassen konnte) auf Primarschulbildung sollte in weiterer Folge durch die Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) festgeschrieben werden.

Es wäre jedoch verkürzt, diesen thematischen Verengungsprozess als linear darzustellen. Ende der 1990er Jahre gründeten Weltbank und UNESCO die *Task Force on Higher Education and Society*, revidierten die *Rate of Return*-Berechnung der 1980er

Jahre, und die Weltbank-Bildungsstrategie von 1999 (World Bank 1999) sprach höherer Bildung wieder eine gewisse Bedeutung zu. Klees (2002:461) betont, dass dies jedoch kein Bekenntnis zum notwendigen Auf- und Ausbau öffentlicher Systeme höherer Bildung in Entwicklungsländern darstellte. Im Einklang mit der Logik der Wissensökonomie skizziert das Weltbank-Positionspapier (World Bank 2002) eine neoliberale Konzeption der Förderung höherer Bildung: Entwicklungsländer sollen Strukturen in diesem Subsektor entsprechend ihrer Wettbewerbsvorteile aufbauen. Gesellschaftspolitische Funktionen von Bildung bleiben untergeordnet.

Die Armuts-Agenda und die MDGs

Im Laufe der 1990er Jahre hatte in der internationalen EZA eine thematische Verschiebung hin zu Armut stattgefunden, die vor dem Hintergrund des neuen, sozialer ausgerichteten Entwicklungsparadigmas des *Post-Washington Consensus* sowie eines ideologischen Konvergenzprozesses zwischen zwei Gruppen von multilateralen Hauptakteuren möglich geworden war. Die als „Rechte“ angesehenen *Bretton Woods*-Institutionen IWF und Weltbank einerseits zeigten mehr Offenheit für soziale Themen, die „linken“ UN-Organisationen (UNESCO, UNDP, UNCTAD, ILO etc.) waren für die Zentralität des Marktes empfänglicher geworden (Robertson u. a. 2007:65). Dieser ideologische Konvergenzprozess ermöglichte die Herausbildung eines neuen entwicklungspolitischen Metanarrativs (Maxwell 2005) rund um die Armuts-Agenda und die MDGs, die im September 2000 verabschiedet wurden.

Die Entwicklungspolitik war im folgenden Jahrzehnt von diesem Metanarrativ geprägt. Im Bildungssektor wurde die Konzentration auf die Primarschule fortgeführt. Dies war in der Schwerpunktsetzung der EFA-Ziele, mehr allerdings noch den MDGs angelegt. Das zweite der acht MDGs beinhaltet die Erreichung von UPE, während außer der Geschlechtergleichstellung kein anderes EFA-Bildungsziel Erwähnung findet. Die 2002 zunächst als Zusammenschluss einiger Geberorganisationen unter Schirmherrschaft der Weltbank gegründete EFA-*Fast Track Initiative* (FTI) festigte die reduktionistische Bildungspolitik auf institutioneller Ebene. FTI bezog sich zwar auf den Dakar-Aktionsrahmen, setzte sich allerdings ausschließlich die Umsetzung des MDG 2 zum Ziel. FTI richtete sich an alle Länder mit niedrigem Einkommen und stellte, unter Voraussetzung der Annahme eines PRSPs, zusätzliche finanzielle Mittel und technische Hilfe zur Umsetzung eines Bildungssektorplans in Aussicht. Kritik wurde v. a. in Bezug auf die Vergabemodalitäten, die jenen für PRSPs ident sind (vgl. Tarabini/Jacovkis 2012) und hinsichtlich unzureichender Bereitstellung von Finanzmitteln (vgl. Langthaler 2005a:25) geübt.

FTI kann auch als Ausdruck der fortgesetzten Konkurrenz zwischen der Weltbank und der UNESCO um die globale Führerschaft im Bildungssektor gelesen werden (vgl. Tarabini/Jacovkis 2012:514). Während die UNESCO die Organisation mit einem expliziten Bildungsmandat ist, wird ihr die Kompetenz, den EFA-Prozess effektiv zu führen, abgesprochen (vgl. Torres 2001; Mundy 1998; Chabbott 2003). Dieses Vakuum konnte die Weltbank füllen.

FTI entwickelte sich von einer Geberinitiative zum heutigen *Global Partnership for Education* (GPE), das Geber, Regierungen der Entwicklungsländer und zivilgesellschaftliche Organisationen vereint und institutioneller Ausgangspunkt für einen international diskutierten globalen Fonds für Bildungsförderung sein soll (King/Palmer 2012).

Der MDG-Metanarrativ beinhaltet und etablierte in der internationalen EZA und als Teil davon im Bildungssektor eine Reihe von Mechanismen wie die bereits erwähnten PRSPs und Instrumente zu deren Umsetzung wie Budgethilfen, Sektorbudgethilfen (SWAp) und andere Mittel der Programmplanung und -evaluierung. Die Erklärung von Paris über die Wirksamkeit der Entwicklungszusammenarbeit von 2005 (OECD 2005) schrieb die neuen Modebegriffe der EZA wie Partnerschaft, *Ownership* und Geberkoordinierung als normative Praxis der internationalen EZA fest, deutete durch das Postulat von mehr Wirksamkeit allerdings darauf hin, dass es der EZA an eben dieser mangelt. Gleichzeitig kanonisierte sie den Trend zur Quantifizierung und Messung entwicklungspolitischer Maßnahmen, ohne den offensichtlichen Schwierigkeiten des Unterfangens, Entwicklung zu messen, Rechnung zu tragen (vgl. Six 2008). Möglicherweise unerwünschte Nebenwirkungen dieser Konvergenzen in der Geberpraxis hin zu generalisierten „new aid modalities“ sind der vielfach beschriebene Macht- und Einflussgewinn der Geber auf die Politik der Entwicklungsländer und eine Verringerung des Entscheidungsspielraumes der nationalen und lokalen Akteure (vgl. Colclough 2012; Samoff 2007 für eine generelle Kritik an den „new aid modalities“ im Bildungssektor).

Der Trend zur Quantifizierung und Messung hat auf die Bildungssysteme weltweit enorme Auswirkungen. Hauptakteur ist hier die OECD mit ihren Bildungsleistungstest, von denen das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der bekannteste ist. Wenn PISA auch an sich nicht für Entwicklungsländer konzipiert ist, so hat diese Form der Leistungsmessung doch einen weltweiten Trend zur Standardisierung und Konvergenz, etwa in den Bereichen Curriculum und Lehrmethoden, hervorgerufen bzw. intensiviert, der die Bildungssysteme der Entwicklungsländer entscheidend beeinflusst. Die OECD kann heute, neben der Weltbank, als einer der Hauptakteure der Globalisierung im Bildungsbereich bezeichnet werden. Neben negativen Auswirkungen der standardisierten Bildungstests auf die Pluralität von Lehrmethoden und -inhalten (vgl. Seitz 2003), die für alle Länder Gültigkeit haben, wird speziell für Entwicklungsländer auf die Gefahr des Verlustes regionaler und lokaler Epistemologien hingewiesen (vgl. Soudien 2012), der aufgrund der normativen Kraft westlicher Tests auch regionale Versionen wie „*The Southern and Eastern African Consortium on Monitoring Educational Quality*“ (SAQMEC) nichts entgegensetzen können.

Ein weiterer Aspekt der Bildungsglobalisierung mit enormen Auswirkungen auf die Länder des Südens ist die rasant zunehmende Ökonomisierung und Kommodifizierung von Bildung. Deren unterschiedliche Formen können hier genauso wenig nachvollzogen werden wie die detaillierten Implikationen für Entwicklungsländer (siehe dazu Langthaler 2005b; Knight 2002). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich durch den (transnationalen) Handel mit Bildungsdienstleistungen, durch Privatisierung und Deregulierung sowie die Einführung von Marktmechanismen in die Binnenstruktur der Bildungssysteme die sozialen Disparitäten global verschärfen und die Souveränität der Entwicklungsländer in Bildungsfragen eingeschränkt wird (vgl. Langthaler 2005b; Varghese 2009; Altbach 2008; Knight 2006). Trotz dieser für die Armuts-Orientierung relevanten Implikationen nimmt die internationale BZA kaum Bezug auf das Phänomen der globalen Bildungsökonomisierung.

Der 11. September 2001 wird von manchen Wissenschaftler/innen (vgl. Novelli 2010; Novelli/Lopes Cardozo 2008) als Beginn und Anlass einer paradigmatischen

Verschiebung in der internationalen EZA angesehen. Robertson u. a. (2007) etwa deuten an, dass sich die Schwerpunktsetzung auf Sicherheit mit veränderten geopolitischen und finanziellen Prioritätensetzungen zulasten der Armuts-Agenda des *Post-Washington Consensus* durchsetzen könnte. Entwicklung und Sicherheit hat sich in den letzten Jahren sowohl als Interventions- als auch als Forschungsfeld etabliert, auf das auch der Bildungssektor reagiert. Bildung in Konfliktzonen und in fragilen Staaten etwa ist heute ein Schwerpunkt verschiedener bilateraler Geber.

Veränderungen in der EZA haben sich auch aus der Finanzkrise von 2008 ergeben, die sich in mitunter einschneidenden Mittelkürzungen einzelner Geberorganisationen im Bildungssektor niederschlagen (UNESCO 2014a:130). Darüber hinaus hat die Finanzkrise dazu beigetragen, den lange vernachlässigten Bereich beruflicher Bildung zu rehabilitieren. Die hohen Jugendarbeitslosigkeitsraten, aber auch der größere Bedarf an post-primären Bildungsmöglichkeiten haben das Interesse an beruflicher Bildung in der internationalen BZA gesteigert.

In der Aktualität ist die internationale Bildungsdiskussion von der Debatte um die Zukunft der MDGs und des EFA-Prozesses, die beide 2015 auslaufen, geprägt. Die Bilanz dieser Prozesse wird im Allgemeinen als gemischt angesehen. Es seien zwar Fortschritte gemacht worden, allerdings wird im globalen Maßstab keines der Ziele erreicht werden (UNESCO 2014a:1). Themen, die sich in Bezug auf eine Neuauflage internationaler Bildungsziele derzeit herauskristallisieren, sind einerseits Bildungsqualität, andererseits Bildungsungleichheit.

Bildungsqualität wird von Akteuren wie der Weltbank mit einer methodischen Verschiebung von *Input*- (Zugang zu Bildung, Anzahl abgeschlossener Schuljahre) zu *Outcome*-Faktoren (Lernergebnisse) gefasst. So heißt die aktuelle Weltbankstrategie für den Bildungssektor „Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development“ (World Bank 2011). Die UNESCO unterstreicht hingegen die Notwendigkeit einer entsprechend förderlichen Lehrer/innen-Politik (UNESCO 2014a). Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung weist ein weiteres Mal auf die Konkurrenz zwischen den beiden multilateralen Akteuren hin, war es doch traditionell Anliegen der Weltbank, den Lehrkräften im Sinne von Kostenminimierung eine zentrale Rolle im Bildungsprozess abzusprechen. Die Fokussierung auf Lernergebnisse der Weltbank liegt hingegen im Trend der Leistungsmessungen. Insgesamt scheint die neue Weltbank-Strategie in Bezug auf Methoden und thematische Schwerpunktsetzungen keine große Wende darzustellen (vgl. die kritischen Auseinandersetzungen mit der Strategie in Klees/Samoff/Stromquist 2012).

Das zweite Thema der Post-2015-Debatte, Bildungsungleichheit, ergibt sich aus den Analysen der Stärken und Schwächen der EFA- und MDG-Prozesse. Quantitative Verbesserungen bei den globalen Einschulungsraten verbergen oft große Disparitäten zwischen und innerhalb der Länder (UNESCO 2014a:194f.). Die Frage sozialer Ungleichheit und Bildung wurde bislang kaum im internationalen BZA-Diskurs berücksichtigt. Wie sich das aktuelle Interesse am Thema in einer neu zu definierenden internationalen Bildungsagenda niederschlagen wird, ist noch nicht absehbar. Auf dem derzeitigen Stand der Diskussion (Oktober 2014) wird Bildung als eines von 17 *Sustainable Development Goals* mit einem Zielhorizont bis 2030 formuliert, das viele der bisherigen EFA-Ziele fortschreibt. Wesentlich erscheint dabei die Ausweitung der Bildungsbemü-

hungen auf die Sekundarebene und die Berücksichtigung der Lehrkräfte (<http://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>, 22.10.2014)

Die Erweiterung der internationalen Bildungsagenda auf zumindest allgemeine und berufliche Sekundarbildung hat auch mit einer Trendwende in der Bildungsökonomie zu tun. Laut rezenten Forschungsergebnissen (vgl. Colclough/Kingdon/Patrinós 2010; Aslam u. a. 2010; Bonal 2007) steigen die privaten Ertragsraten für Bildungsinvestitionen mit der Bildungsebene und sind demnach für tertiäre Bildung am höchsten. Investitionen in die Primarschulbildung gelten als nicht mehr ausreichend, um den Armutskreislauf zu durchbrechen.

Ansätze aus dem Globalen Süden

Seit einigen Jahren hat der Aufstieg der BRICS (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika) die internationale EZA-Architektur verändert. Von Empfängerländern haben sich die BRICS-Staaten zu EZA-Akteuren gewandelt, ohne sich jedoch den institutionellen Strukturen und politischen Vereinbarungen der klassischen Geberländer und -organisationen unterzuordnen. Mit Ausnahme Russlands gehören die BRICS nicht der Dachorganisationen der internationalen EZA, dem OECD-DAC, an. Während China, Indien und Brasilien Anfang der 1990er Jahre noch hohe Anteile der internationalen Entwicklungshilfezahlungen (ODA) erhielten und für die quantitativen Verbesserungen der weltweiten Bildungsbeteiligungsraten eine große Rolle spielten, sind die BRICS inzwischen selbst Geber im Bildungssektor geworden. Es wird davon ausgegangen, dass die EZA-Ausgaben der BRICS kontinuierlich ansteigen, selten jedoch werden sie statistisch aufgeschlüsselt erfasst (vgl. UNESCO 2014b:50).

China, Indien, Brasilien und die Sowjetunion unterhielten seit den 1950er Jahren Beziehungen der internationalen Zusammenarbeit mit Ländern des Südens. Dies und ihre eigenen Erfahrungen als ODA-Empfänger haben zu einer zumindest diskursiven Abgrenzung von der Entwicklungspolitik des Westens geführt. Die BRICS betonen die Notwendigkeit gleichberechtigter und partnerschaftlicher Beziehungen mit anderen Ländern des Südens sowie die Bedeutung der UN-Strukturen als Foren internationaler Entwicklungsdiskussion gegenüber anderen multilateralen Institutionen (UNESCO 2014b). Ob und inwieweit es gelingen wird, die 2011 auf dem vierten „High Level Forum for Aid Effectiveness in Busan“, Südkorea, verkündete „Busan Partnership for Effective Development Co-operation“, umzusetzen, ist eine offene Frage. Die Busan-Partnerschaft soll eine Trendwende in der internationalen EZA einläuten, da ihr nicht nur OECD-DAC-Mitglieder, sondern auch die BRICS und andere Entwicklungspartner (v. a. der Privatsektor) angehören (*Busan Partnership for Effective Development Co-operation*).

Im Bildungssektor sind Strategien und Maßnahmen der BRICS-Länder unterschiedlich. China konzentriert seine Bildungsförderung auf Austauschprogramme von Studierenden und Lehrenden sowie Kapazitätsbildungsmaßnahmen in den Partnerländern. Indien stellt v. a. Expertise und institutionelle Kapazitätenentwicklung über Programme in Indien zur Verfügung. Südafrika führt eine Reihe von triangulären Kooperationsprogrammen namentlich in der höheren Bildung und Forschung durch. Brasilien unterstützt in erster Linie lateinamerikanische Länder und ehemalige portugiesische Kolonien in Afrika durch Austauschprogramme in der höheren Bildung, in der Berufsbildung und mit *Conditional Cash Transfer*-Programmen. Russland partizipiert als einziges der

BRICS in Strukturen der traditionellen Geber, beteiligt sich etwa finanziell am *Global Partnership for Education*. Daneben besteht seine Bildungsförderung in Stipendienprogrammen und bilateralen Projekten (vgl. UNESCO 2014b).

Während es fraglich ist, inwieweit die Bildungsförderung der BRICS sich jenseits diskursiver Abgrenzung inhaltlich, methodisch und konzeptionell von der international dominanten BZA unterscheidet, so scheint dies für die Bildungs-Kooperation der ALBA-Staaten mit größerer Wahrscheinlichkeit zuzutreffen. ALBA steht für „Bolivarianische Allianz für die Völker unseres Amerikas“ und umfasst die Staaten Antigua und Barbuda, Bolivien, Dominica, Ecuador, Kuba, Nicaragua, Saint Vincent und die Grenadinen, Saint Lucia, Venezuela sowie Surinam als Gastland. 2004 von Venezuela und Kuba ursprünglich als Alternative zum Amerikanischen Freihandelspakt gegründet, versteht sich ALBA heute als Versuch der wirtschaftlichen und politischen regionalen Integration auf der Basis geteilter Werte wie Solidarität und Zusammenarbeit (vgl. Muhr 2013:3ff.). ALBA verfügt über eine Reihe von Abkommen im Bildungssektor, von der Unterstützung bei Alphabetisierungskampagnen (meist durch kubanische Expert/innen) bis hin zum Aufbau regionaler Strukturen höherer Bildung. Das dieser Bildungsk Kooperation zugrunde liegende Bildungskonzept grenzt sich dabei bewusst vom global dominant neoliberalen Modell ab. Es nimmt Rekurs einerseits auf sozialistische Werte, andererseits auf die Tradition der Bildungskonzepte in den lateinamerikanischen Befreiungsbewegungen seit der Kolonisierung bis Paulo Freire (vgl. ALBA 2008; ALBA–TCP 2009; siehe hierzu den Beitrag von T. Muhr in diesem Band).

Übersicht über die Entwicklungspolitik im Sektor Bildung 1945–2014

	Periode der Nationalen Entwicklung	Periode der Neoliberalen Globalisierung		
Schlüsselthemen	1945–1979	1980 – Anfang 1990er Jahre Washington Consensus	Mitte 1990er Jahre – 2005 Post Washington Consensus	2001–2014
Dominante Theorien	Modernisierungstheorie Dependenz-Theorie	Neoklassische Wirtschaftstheorien Humankapitaltheorie	Neoklassische Wirtschaftstheorien, Neuer Institutionalismus, Third Way/ Post Washington Consensus Theorien zu Globalisierung	Siehe linke Spalte Zusätzlich: Theorien zu Failed States, Konflikt, Sicherheit und Entwicklung
Zentrale Akteure	Staaten nach der Unabhängigkeit UN-Institutionen USA, UdSSR	IMF/Weltbank und andere IFIs OECD/DAC USA, UdSSR	IMF/Weltbank und andere IFIs OECD/DAC G8 und WEF USA	Siehe linke Spalte Zusätzlich: BRICS, Islamische Akteure, ALBA-Staaten Privatsektor, Zivilgesellschaft

Finanzen	V. a. staatlich finanziert, Projektfinanzierung, geringe Geberkoordination; koloniale Bildungsstrukturen und Kalter Krieg prägen nationale Entwicklungen	Fiskalische Austerität; SAPs, Schulgebühren, Dezentralisierung, Privatisierung; ODA-Reduzierungen nach Ende des Kalten Krieges	Priorisierung des Bildungssektors; MDGs, Public-Private Partnerships (PPPs), Kostenlose Grundbildung; Anhebung der ODA, SWAPs, PRSPs	Priorisierung nach geo- und sicherheitspolitischen Kriterien, PPPs und Erhöhung der ODA (Anfang 2000er Jahre), ODA-Kürzungen nach Finanzkrise; Privatsektor; BRICS
Prioritäten im Bildungssektor	Öffentliches Schulsystem – alle Sektoren; Grundbildung (UNESCO), berufliche Bildung (Weltbank) <i>educación popular, education for self reliance</i>	Fokus auf Primarschulbildung; kaum Förderung von beruflicher und höherer Bildung	Verpflichtung zu UPE als Teil der MDGs, mehr Berücksichtigung anderer Bereiche (in Anlehnung an Wissensökonomie); Fokus auf internationale Bildungsleistungstests	Siehe linke Spalte zusätzlich: Bildung und Konflikt; Bildung und soziale Integration; Bildung und nachhaltige Entwicklung; Gender; nach Finanzkrise: Berufsbildung und <i>skills development</i> ; Lernergebnisse; in Post-2015-Debatte: Sekundarbildung, Bildungsungleichheit, Lehrer/innen
Partizipation & Partnerschaft	Staat und bilaterale/multilaterale Geber; kaum Partnerschaft mit NGOs, kaum Geberkoordination; Allianzen in Logik des Kalten Krieges; Blockfreien-Bewegung	<i>Top-down, donor-led</i> ; lokale Partizipation oft nur in der Finanzierung;	Stärker <i>country-owned</i> , mehr Partizipation durch PRSPs und SWAPs	Siehe linke Spalte, zusätzlich: neue Partnerschaften nach geopolitischen Kriterien (Krieg gg. Terrorismus; BRICS, ALBA)
Rolle des Staates	Modell der staatlich gelenkten Bildungsentwicklung	Geringe Staatsintervention, Privatsektor und Markt, Dezentralisierung	Staat als Katalysator und strategischer Akteur (für das Funktionieren des Marktes)	Siehe linke Spalte zusätzlich: interne Sicherheit
Ungleichheit & sozialer Zusammenhalt	Öffentliche Bildung als Projekt der Nationsbildung; Fokus auf wirtschaftliche, politische und soziale Ziele der nationalen Entwicklung	Verengung auf wirtschaftliche Rolle von Bildung (Humankapitaltheorie & RoRs)	Breitere Konzeption der sozialen Funktion von Bildung: Citizenship und soziales Kapital; Armutsorientierung	Siehe linke Spalte; Zusätzlich: Sicherheitsdenken und Krieg gegen Terrorismus, Bildung und Nachhaltige Entwicklung; Gender und Minderheiten; in Post-2015-Debatte: Bildung und Ungleichheit

Adaptiert nach: Robertson u. a. 2007:204f.

Konvergenzen und Divergenzen: Wie einheitlich ist die BZA?

Wie ist es nun um die Konvergenzen und Divergenzen in der BZA bestellt? Abschließend soll diese Frage für die Kategorien „Bildungskonzept“ und „Bildungspolitik bzw. -praxis“ erörtert und – last but not least – die als Divergenzen wahrgenommenen Entwicklungen ins Auge gefasst werden.

In Hinblick auf das der internationalen BZA zugrunde liegende Bildungskonzept wurde schon mehrfach auf eine bemerkenswerte Kontinuität und Einheitlichkeit verwiesen. Als Fazit aus den vorangegangenen Ausführungen kann hier zusammengefasst werden, dass der in der europäischen Moderne verwurzelte positivistische Kern des Konzeptes in seiner funktionalistischen Form seit dem Zweiten Weltkrieg unbehelligt erhalten ist. Wandlungen und Nuancierungen des Konzeptes können entsprechend der Veränderungen in den Mainstream-BZA-Politiken ausgemacht werden. War das tonangebende Bildungskonzept der ersten Jahrzehnte ein auch diskursiv instrumentelles für Wirtschaftsinvestitionen, so bekam es mit der *Good Governance*- und noch deutlicher mit der Armuts-Agenda ein menschliches Gesicht. Gestärkt wurde der menschenrechtliche Aspekt in erster Linie durch den EFA-Prozess. Die Bildungsfunktionalität wurde konzeptionell und diskursiv um soziale, und etwas später, um Nachhaltigkeits-Aspekte erweitert.

Zeitgleich mit und im Hintergrund der Armuts-Agenda erstarkte das Bildungsmodell der neoliberalen Globalisierung, symbolisiert durch international vergleichende Leistungstests und Standardisierungen in pädagogischen Inhalten und Methoden. Interessanterweise konnten die in der Praxis durch die neoliberale Globalisierung ansteigenden Diversitäten in der Bildungsbeteiligung trotz des offensichtlichen Widerspruches mit der Armuts-Agenda dem sozial eingefärbten Bildungsdiskurs der internationalen BZA wenig anhaben. Im Gegenteil, schafft es die internationale BZA-Community doch, eine reduzierte, durch die Logik internationaler Bildungstests auf Verwertbarkeit orientierte Qualitätsdiskussion konzeptionell friktionsfrei für armutsorientierte Bildungsziele in die Pflicht zu nehmen.

Während nun im Zusammenhang mit dem funktionalistischen Kern des Bildungskonzeptes schwerlich von Konvergenzprozessen im eigentlichen Sinn gesprochen werden kann, insofern dieser seit dem Beginn der EZA wenig Veränderungen erfahren hat, so sind konvergierende Entwicklungen, was die diskursiven Ausformungen betrifft, schon eher wahrnehmbar. Aufgrund der konzeptionell integrativ angelegten Armutsagenda konnte die außerordentliche normierende Kraft internationaler Vereinbarungen wie der MDGs oder der Pariser Deklaration Divergierendes wenn auch nicht aufheben, so doch in einem Verschmelzungsprozess reduzieren bzw. in den Hintergrund verschieben. Oppositionelle Konzepte, etwa Freires Befreiungspädagogik, wurden durch die (neoliberale) Neuinterpretation (etwa die Auslegung von Partizipation als finanzielle Beteiligung der Eltern am Bildungsprozess) oder kontextuelle Ausgliederung (das dialogische Prinzip als pädagogisches Mittel in einem ansonsten neoliberal geprägten Schulmodell) einzelner Elemente entschärft und dem Mainstream einverleibt (Liel 2002:58f.). Konzeptionelle Abweichungen früherer Jahre (etwa der nordischen bilateralen Geber) oder Konkurrenzsituationen zwischen multilateralen Organisationen wurden abgemildert bzw. von der diskursiven auf die Handlungsebene verschoben. Der Ruf

nach globalen Partnerschaften symbolisiert die konzeptionelle Konvergenz, der sich zivilgesellschaftliche Organisationen größtenteils unterordnen. Die *Global Campaign for Education* etwa ist Teil der einstigen Geber-Initiative *Global Partnership for Education* und sieht ihre Rolle vor allem darin, die unzureichenden Finanzströme für die internationalen Bildungsziele zu monieren.

Auf Ebene der BZA-Politik und -praxis wurde der wesentliche Konvergenzprozess bereits ausführlich beschrieben, nämlich die Engführung der Bildungsförderung auf Primarschulbildung, methodisch begleitet von den „new aid modalities“, Mechanismen der Geberkoordination, der Programm- anstelle der Projektförderung (sektorielle und allgemeine Budgethilfen), des Politikdialogs sowie von Planungs- und Evaluierungsinstrumenten. Dieser Konvergenzprozess ist jedoch um einiges widersprüchlicher als der für die konzeptionelle Ebene beschriebene. Während die oben erwähnten BZA-politischen Prioritäten diskursiv innerhalb der Gebergemeinschaft kaum infrage gestellt werden, so sieht die Praxis anders aus. Eine Reihe bilateraler Geber, etwa die deutschsprachigen Länder oder Frankreich, setzten die Fokussierung auf Primarschulbildung kaum oder nur geringfügig um, sei es aus technischen Gründen, wie etwa Ressourcenmangel für die substanzielle Finanzvolumen erfordernde Primarschulförderung, oder zur Wahrung nationaler Eigeninteressen, beispielsweise finanzieller Vorteile oder politischen Einflusses durch Stipendienvergabe oder Bildungsexport im Bereich Berufsbildung und höhere Bildung. Ebenso zeigt sich, dass die diskursiv in Aussicht gestellte Mittelerhöhung für Bildung von wenigen Gebern tatsächlich im geforderten Ausmaß nachvollzogen wurde (vgl. *Global Campaign for Education* 2013). Diese Beispiele deuten darauf hin, dass die diskursiven und konzeptionellen Konvergenzprozesse auf der politischen und operativen Ebene nicht im selben Ausmaß nachvollzogen werden. Das gilt ebenfalls für die Implementierung in den Entwicklungsländern, in denen BZA-Politiken dem lokalen Kontext angepasst werden (Steiner-Khamis 2012a).

Wie für die konzeptionelle Ebene, so müssen auch für die BZA-Politik die im Hintergrund verlaufenden Konvergenzprozesse der Bildungsglobalisierung in den Blick genommen werden. Verger/Novelli/Altinyelken (2012:3) sprechen von „global education policies“, zu denen u. a. eine Kind-zentrierte Pädagogik, *School-based Management*, die Verantwortlichkeit (*Accountability*) von Lehrkräften, *Public-Private-Partnerships* oder *Conditional-cash-transfer*-Mechanismen gehören. Diese Elemente globaler Bildungspolitik, entwickelt aus neoliberalen Wirtschaftsparadigmen, sind inzwischen Teil des *Policy*-Inventars der internationalen BZA und werden von vielen Gebern, v. a. von der Weltbank, als *best practices* oder internationale Standards bezeichnet, unabhängig davon, wie Steiner-Khamis (2012b:4) betont, dass es international einheitlich definierte und allgemein geteilte Bildungs-Standards, -Politiken und -Praktiken nicht gibt. Dass sie in der Praxis oft Auswirkungen haben, die armutsorientierten Zielsetzungen zuwiderlaufen (vgl. Klees 2008), scheint ihre Aufnahme in den Instrumenten-Kanon der BZA nicht zu stören.

Und die Divergenzen, gab, gibt es die? Die Geschichte der EZA zurückverfolgend, muss diese Frage zunächst auf die Bildungsförderung des sozialistischen Lagers angewendet werden. Hier scheint es fraglich, ob das der sozialistischen Bildungshilfe zugrunde liegende Bildungskonzept substanziell von jenem der OECD-Geberländer abwich, teilte es doch den europäisch-modernistischen und funktionalistischen Kern. Abweichun-

gen sind insofern zu unterstreichen, als mit der Bildungsförderung Entwicklungsbestrebungen unterstützt wurden, die insgesamt andere Gesellschaftsmodelle als die westlichen verfolgten. Zwar beobachtet Samoff (1991) in einer Analyse der Bildungspolitik in sozialistischen Staaten der Peripherie eine erstaunlich zähe Resistenz des westlichen Bildungsmodells. Er stellt einen hohen Grad an Kontinuität in Bildungskonzeption und Funktionsweisen der Bildungssysteme fest, die sich, trotz gegenteiliger politischer Bemühungen, auch in diesen Staaten als Reproduktionsinstrumente der Eliten erwiesen. Dennoch muss ins Treffen geführt werden, dass die Existenz eines dem Westen gegenüberstehenden Machtblocks einige alternative Bildungsversuche erst möglich gemacht hat. Wenn, wie Samoff (1991) unterstreicht, die Herausarbeitung einer tatsächlich sozialistischen Bildungstheorie noch aussteht, so stellen die bisherigen sozialistischen Versuche dennoch, was die Bildungsbeteiligung und auch eine zumindest tendenzielle Reduktion der Bildungsungleichheit betrifft, zweifellos historische Divergenzen zum westlichen Modell dar. Zudem ermöglichte der größere politische Spielraum in der Zeit des Kalten Krieges einzelnen Staaten oder Regionen, tatsächlich divergierende, weil teilweise auf lokalen Bildungstraditionen fußende und diese integrierende, Bildungsmodelle zu entwickeln, etwa *education for self-reliance* in Tansania.

Ähnliche Überlegungen wie für die Bildungsförderung des sozialistischen Blocks gelten für die im weiteren historischen Verlauf der internationalen EZA diskutierten divergierenden Entwicklungen. Die westlich-modernistische Grundkonzeption der dependenztheoretischen Ansätze wurde schon angesprochen und muss wohl auch für die Freire'sche Befreiungspädagogik angenommen werden, wenn diese durch ihre enge Verzahnung mit sozialen Bewegungen auch viel Einfluss lokal tradierter und lokal entwickelter Bildungsparadigmen zulässt. Dennoch gilt es zu unterstreichen, dass die Existenz substanzieller theoretischer und politischer Alternativen bildungspolitische Spielräume eröffnete, die heute fehlen.

Werden die BRICS eine solche Alternative für die Bildungspolitik der Staaten der Peripherie anbieten? Konzeptionell ist dies eher anzuzweifeln. Ob die durch die BRICS entstehenden geopolitischen Neuordnungen bildungspolitische Freiräume eröffnen werden, wird sich erst zeigen müssen. Derzeit sticht in dieser Hinsicht v. a. Chinas überaus wettbewerbsorientierte und im Übrigen konformistische Bildungspolitik in Bezug auf das neoliberale Bildungsparadigma der Globalisierung ins Auge.

Bleibt die letzte der hier angesprochenen Alternativen, die Bildungspolitik der ALBA-Staaten (siehe hierzu ausführlich den Beitrag von T. Muhr in diesem Band). Interessanterweise ist diese, mit wenigen Ausnahmen aus der Bildungs-Globalisierungsforschung (Muhr 2013, 2011; Lopes Cardozo 2013) und den Vergleichenden Bildungswissenschaften (Griffiths 2013, 2010a und b) auch von den kritischen theoretischen Ansätzen wenig beforscht. Neben außerordentlichen Bemühungen und ebensolchen Erfolgen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung in einigen ALBA-Staaten wie Kuba (vgl. Hickling-Hudson 2004), Venezuela (vgl. Griffiths 2010a) und Bolivien (vgl. Lopes Cardozo 2013), müssen hier v. a. einige konzeptionelle und strukturelle Aspekte in Rechnung gestellt werden. Auf der konzeptionellen Ebene fallen die rekursiven Bemühungen der ALBA-Staaten auf prähispanische kulturelle und Bildungstraditionen auf (vgl. für Venezuela Langthaler 2012; Griffiths 2010b, für Bolivien Lopes Cardozo 2013), wobei der konzeptionelle Hauptstrang weiterhin in der europäischen aufklärerischen Tradition

liegt. Auch in Bildungsinhalten wird den lokalen und indigenen Elementen Raum gegeben. Am Wichtigsten scheinen jedoch die strukturellen Bemühungen zu sein. Venezuela, in vielerlei Hinsicht die Triebkraft der ALBA-Staaten, versucht durch Aufbau eines Bildungs-Parallelsystems die Eliten-reproduzierende Funktion des traditionellen Bildungssystems zu unterminieren (vgl. Langthaler 2012). Die Bemühungen auf ALBA-Ebene, einen regionalen alternativen Bildungsraum aufzubauen, der solidarische anstelle von wettbewerbsorientierten Paradigmen etabliert, stellen konzeptionell wie methodisch-politisch eine echte Divergenz zum westlich dominanten Modell dar, sowohl in der BZA als auch in Hinblick auf die *global education policies*. Inwieweit diesen Versuchen dauerhafter Erfolg beschieden sein wird, ist hingegen noch nicht abzusehen.

Ausblick

Wie wird sich die internationale BZA weiterentwickeln? Große paradigmatische Veränderungen sind in nächster Zukunft nicht zu erwarten, auch wenn im Rahmen der Post-2015-Debatten mitunter davon die Rede ist. Die angesprochenen thematischen Öffnungen hin zur Frage von Bildungsungleichheit und Bildungsqualität sowie zu systemumfassenden Ansätzen sind insofern positiv zu bewerten, als sie potenziell eine Abkehr von der thematischen Engführung darstellen, welche die BZA in den letzten Jahrzehnten geprägt hat. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob und inwieweit auch die internationale Praxis der BZA diese diskursive Öffnung nachvollziehen wird.

Anstöße zu substanziellen Veränderungen in der internationalen Bildungsförderung wären konzeptionell von oben beschriebenen Ansätzen aus dem Süden, wie ALBA-TCP, zu erwarten. Deren politische Marginalisierung steht jedoch der Verbreitung ihrer Ideen und Modelle über die derzeitigen regionalen Grenzen hinaus entgegen. Es bleibt zu hoffen, dass zumindest auf wissenschaftlicher Ebene in Zukunft eine entsprechende Auseinandersetzung mit diesen alternativen Ansätzen stattfinden wird.

Literatur

- ALBA, Hg. (2009): Declaración de Managua. Por la Unión Educativa del ALBA. Managua, 26 de Junio
- ALBA, Hg. (2008): Declaración de Cochabamba. Proyecto Grannacional de Educación para los pueblos de nuestra América. Cochabamba, 22 de Abril
- Allais, Stephanie (2012): Will skills save us? Rethinking the relationships between vocational education, skills development policies and social policy in South Africa. In: International Journal of Educational Development 32: 632-642
- Altbach, Philipp (2008): The complex role of universities in the period of globalization. In: Global University Network for Innovation GUNI, Hg.: Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. GUNI series on the Social Commitment of Universities 3. New York: Palgrave McMillan
- Altbach, P./Kelly G. (1978): Education and Colonialism. London: Transaction Books
- Amin, Samir (1975): Die ungleiche Entwicklung. Essay über die Gesellschaftsformationen des peripheren Kapitalismus. Hamburg: Hoffmann und Campe

- Apple, Michael (2004): *Education and Curriculum*. New York: RoutledgeFalmer
- Arnové, Robert F./Deweese, Anthony (1991): *Education and Revolutionary Transformation in Nicaragua, 1979–1990*. In: *Comparative Education Review* 35/1: 92-109
- Aslam, Monazza/Kingdon, Geeta/De, Anuradha/Kumar, Rajeev (2010): *Economic Returns to Schooling and Skills – An analysis of India and Pakistan*. RECOUP Working Paper No. 38. University of Cambridge
- Becker, Gary S. (1964): *Human capital*. National Bureau of Economic Research No. 80. New York: Columbia University Press
- Bennell, P. (1996): *Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review*. In: *International Journal of Educational Development* 16/3: 235-248
- Bodenhöfer, Hans-Joachim (1983): *Bildung und Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze*. In: Braunstein, Dieter/Raffer, Kunibert, Hg.: *Technologie, Bildung und Abhängigkeit. Die kulturelle Dependenz der Entwicklungsländer*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik: 29-45
- Bonal, Xavier (2007): *On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America*. In: *International Journal of Educational Development* 27: 86-100
- Bonal, Xavier (2002): *Plus ça change ... the world bank education policy and the post-washington consensus*. In: *International Studies in Sociology of Education* 12/1: 3-22
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books
- Brock-Utne, Birgit (2003): *Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda*. In: *Journal of Higher Education in Africa* 1/1: 24-56
- Brock-Utne, Birgit (2000): *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. New York/London: Falmer Press
- Busan Partnership for Effective Development Co-operation. 4th high Level Forum on Aid Effectiveness. Busan, Republic of Korea, 29 November – 1 December 2011
- Cardoso, Fernando Henrique/Faletto, Enzo (1984): *Abhängigkeit und Entwicklung in Lateinamerika*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Carnoy, Martin (1995): *Structural adjustment and the changing face of education*. In: *International Labour Review* 134/6: 653-673
- Carnoy, Martin (1985): *The Political Economy of Education*. In: *International Social Science Journal* 37: 157-173
- Carnoy, Martin (1974): *Education as Cultural Imperialism*. New York: D. McKay Co.
- Chabbott, Colette (2003): *Constructing education for development. International Organizations and Education for All*. Routledge: New York/London
- Colclough, Christopher (2012): *Education, poverty and development – mapping their interconnections*. In: *Comparative Education* 48/2: 135-148
- Colclough, Christopher/Kingdon, Geeta/Patrinós, Harry (2010): *The Changing Patterns of Wage Returns to Education and its Implications*. In: *Development Policy Review* 28/6: 733-747
- Dale, Roger (2000): *Globalisation and education: demonstrating a 'Common World Education Culture' or locating a 'Globally Structured Educational Agenda'?* In: *Educational Theory* 50/4: 427-448
- Dale, Roger (1999): *Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms*. In: *Journal of Education Policy* 14/1: 1-17
- Fine, B. (2001): *Social Capital Versus Social Theory*. London: Routledge
- Frank, André Gunder (1975): *Kapitalismus und Unterentwicklung in Lateinamerika*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Argument-Verlag
- Freire, Paulo (1974): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz-Verlag
- Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag
- Global Campaign for Education, Hg. (2013): *Education Aid Watch 2013*. Johannesburg: Global Campaign for Education

- Griffiths, Tom G. (2013): Higher education for socialism in Venezuela: Massification, development and transformation. In: Griffiths, T.G./Millei Z., Hg.: *Logics of Socialist Education: Engaging with Crisis, Insecurity and Uncertainty*. Dordrecht: Springer: 91-109
- Griffiths, Tom G. (2010): Schooling for the twenty-first century socialism: Venezuela's Bolivarian project. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40/5: 607-600
- Griffiths, Tom G. (2010): Las reformas curriculares y la educación bolivariana: una perspectiva del análisis sistema-mundo. In: *Ensayo y Error. Nueva Etapa*. Año XIX/38: 117-139
- Heyneman, Stephen P. (2003): The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. In: *International Journal of Educational Development* 23/2003: 315-337
- Hickling-Hudson, Anne (2004): South-South collaboration: Cuban teachers in Jamaica and Namibia. In: *Comparative Education* 40/2: 289-311
- Hickling-Hudson, Anne (2002): Re-visioning from inside: getting under the skin of the World Bank's Education Sector Strategy. In: *International Journal of Educational Development* 22/2002: 565-577
- Hickling-Hudson, Anne (1998): When Marxist and postmodern theories won't do: the potential of postcolonial theory for educational analysis. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 19/3: 327-229
- Illich, Ivan (1978): *Fortschrittsmythen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- King, Kenneth/Palmer, Robert (2012): Education and skills in the post 2015 global landscape: history, context, lobbies and vision. *NORRAG Occasional Papers* 1
- King, Kenneth/Rose, Pauline (2005): Transparency or tyranny? Achieving international development targets in education and training. In: *International Journal of Educational Development* 25/4: 362-367
- Klees, Steven J. (2002): World Bank education policy: new rhetoric, old ideology. In: *International Journal of Educational Development* 22/2002: 451-474
- Klees, Steven J. (2008): A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies. In: *Globalisation, Societies and Education* 6/4: 311-348
- Klees, Steven J./Samoff, Joel/Stromquist Nelly P., Hg. (2012): *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers
- Klees, Steven J (1993): Resource allocation and social choice in education: The need for alternative criteria and processes. Washington, DC: World Bank, Higher Education Group
- Knight, Jane (2006): *Higher Education Crossing Borders. A Guide to the Implications of GATS for Higher Education*. A Report prepared for the Commonwealth of Learning and UNESCO
- Knight, Jane (2002): *Trade in Higher Education Services. The Implications of GATS*. London: the observatory on borderless higher education
- Künzler, Daniel (2010): Bildungskonvergenz in der globalen Gesellschaft? In: Kolland, Franz u. a. Hg.: *Soziologie der globalen Gesellschaft*. Wien: Mandelbaum: 209-235
- Lang-Wojtasik, Gregor (2005): Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education for All. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP)* 28/2: 29-30
- Langthaler, Margarita (2013): *Argumentationsrahmen: Die Entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung*. Eschborn/Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
- Langthaler, Margarita (2012): Hegemony and Education in Bolivarian Venezuela. Paper presented at the 54th International Congress of Americanists, University of Vienna, July 15-20, 2012
- Langthaler, Margarita (2005): Die internationale Bildungsinitiative Education for All im Rahmen der Bildungszusammenarbeit. Entstehung, Stand der Umsetzung und Erfahrungen. ÖFSE Working Paper 8. Wien: ÖFSE
- Langthaler, Margarita (2005): Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer. In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische Hochschülerschaft, Hg.: *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Wien: Mandelbaum Verlag: 155-179

- Liebel, Manfred (2002): Educación Popular und befreiungspädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen in Lateinamerika. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor, Hg.: Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main/London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 49-63
- Lopes Cardozo, Mieke T.A. (2013): From the local to the regional and back: Bolivia's politics of decolonizing education in the context of the ALBA-TCP. In: Muhr, Thomas, Hg.: Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century. Oxon/New York: Routledge: 203-219
- Maxwell, Simon (2005): The Washington Consensus is dead! Long live the Meta-narrative! London: Overseas Development Institute
- Mayo, P./Borg, C./Dei, G. (2002): Editorial introduction: postcolonialism, education and an international forum for debate. In: Journal of Postcolonial Studies 1/1: 3-8
- Mazrui, Ali A. (1975): The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency. In: Harvard Educational Review 45: 191-210
- McGrath, Simon (2010): The role of education in development: an educationalist's response to some recent work in development economics. In: Comparative Education 46/2: 237-253
- McLaren, Peter (2006): Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. Allyn and Bacon
- Meyer, John W., Hg. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Muhr, Thomas (2013): Introduction: the enigma of socialism. In: Muhr, Thomas, Hg.: Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century. Oxon/New York: Routledge: 1-31
- Muhr, Thomas (2011): Venezuela and the ALBA: Counter-Hegemony, Geographies of Integration and Development, and Higher Education for All. Saarbrücken: VDM
- Mundy, Karen E. (2002): Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. In: International Journal of Educational Development 22/2002: 483-508
- Mundy, Karen (1999): Educational multilateralism in a changing world order. UNESCO and the limits of the possible. In: International Journal of Educational Development 19: 27-52
- Mundy, Karen (1998): Educational Multilateralism and World (Dis)Order. In: Comparative Education Review 42/4: 448-478
- Noormann, Harry (2002): „Menschen können sich nur selbst entwickeln.“ Anmerkungen zu Nyereres Vorstellung von Bildung und Entwicklung. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor, Hg.: Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt am Main/London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation: 127-141
- North, Douglass C. (1990): Institutions, Institutional Change, and Economic Performance. New York: Cambridge University Press
- North, Douglass C. (2005): Understanding the Process of Economic Change. Princeton
- Novelli, Mario (2010): The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? In: International Journal of Educational Development 30: 453-459
- Novelli, Mario/Lopes Cardozo Mieke (2008): Conflict, education and the global south: new critical directions. In: International Journal of Educational Development 284: 473-488
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development, Hg. (2005): The Paris Declaration on Aid Effectiveness. OECD: Paris
- Psacharopoulos, G. (1994): Returns to education: a global update. In: World Development 22/9: 1325-1343
- Psacharopoulos, G. (1985): Returns to education: a further international update and implications. The Journal of Human Resources 20: 583-604
- Psacharopoulos, G. (1973): Returns to Education: An International Comparison. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing
- Ramirez, Francisco O./Boli, John (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation. In: Sociology of Education 60/1: 2-17

- Reimers, F. (1994): Education and Structural Adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. In: *International Journal of Educational Development* 14/2: 119-129
- Robertson, S.L./Dale R. (2008): Beyond Methodological Nationalism, Methodological Statism, Methodological Educationism and Spatial Fetishism. In: Resnik, J., Hg.: *The production of educational knowledge in the global era*, Rotterdam: Sense Publishers: 19-32
- Robertson, Susan u. a. (2007): *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Department for International Development: Educational Papers No. 68. London/Glasgow: DFID
- Rostow, Walt W. (1960): *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge University Press
- Rothermel, Lutz (1997): Pädagogik als Wissenschaft. In: *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 19-28
- Samoff, Joel (2007): Education Quality: The Disabilities of Aid. In: *International Review of Education* 53/5-6: 485-507
- Samoff, Joel (1994): *Coping with Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources*. London/New York: Cassell with UNESCO
- Samoff, Joel (1991): Socialist Education? In: *Comparative Education Review* 35/1: 1-22
- Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter (2007): Einführung. In: Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter, Hg.: *Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann: 15-27
- Schultz, Theodor (1961): Investment in human capital. In: *American Economic Review*. March: 1-17
- Seitz, Klaus (2006): Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis? In: *ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklung* 29/1/2: 33-38
- Seitz, Klaus (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ
- Seitz, Klaus (2003): Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. In: *ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklung* 26/1: 2-8
- Sen, Amartya (1989): Development as Capability Expansion. In: *Journal of Development Planning* 19: 41-58
- Six, Clemens (2008): Was bedeutet Wirksamkeit von Entwicklung? Ein begriffsorientiertes Diskussionspapier. ÖFSE Working Paper 21. Wien: ÖFSE
- Soudien, Crain (2012): „Quality’s“ Horizons. The Politics of Monitoring educational quality. In: Klees, Steven J./Joel Samoff/Nelly P. Stromquist, Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Sense Publishers: Rotterdam: 95-109
- Steiner-Khamsi, Gita (2012): Measuring and Interpreting Re-Contextualization: A Commentary. In: Verger, Antoni/Novelli, Mario/Altinyelken Kosar, Hülya, Hg.: *Global Education Policy and International Development*. London/New York: Bloomsbury Academic: 269-279
- Steiner-Khamsi, Gita (2012): Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In: Steiner-Khamsi, Gita/Waldow, Florian, Hg.: *Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge: 3-19
- Tarabini, Aina/Jacovkis, Judith (2012): The Poverty Reduction Strategy Papers: An analysis of a hegemonic link between education and poverty. In: *International Journal of Educational Development* 32: 507-516
- Task Force on Higher Education and Society, Hg. (2000): *Higher education in developing countries: Perils and promise*. Washington DC: The World Bank

- Tikly, Leon (2004): Education and the new imperialism. In: *Comparative Education* 40/2: 173-198
- Torres, Rosa María (2001): What happened at the World Education Forum? In: *Adult Education and Development* 2001: 56, IIZ-DVV, Bonn
- Tsvetkova, Natalia (2008): International Education during the Cold War: Soviet Social Transformation and American Social Reproduction. In: *Comparative Education Review* 52/2: 199-217
- UNESCO, Hg. (2014): Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/14. Paris: UNESCO
- UNESCO, Hg. (2014): BRICS. Building Education for the Future. Priorities for National Development and International Cooperation. Paris: UNESCO
- UNESCO, Hg. (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO
- UNESCO, Hg. (1990): World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet basic learning Needs. Adopted by the World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. Paris: UNESCO
- Varghese, N.V. (2009): Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development. Paris: IIEP UNESCO
- Verger, Antoni/Novelli, Mario/Altinyelken Kosar, Hülya (2012): Global Education Policy and Internationale Development: An Introductory Framework. In: Verger, Antoni/Novelli, Mario/Altinyelken Kosar, Hülya, Hg.: *Global Education Policy and International Development*. London/New York: Bloomsbury Academic: 3-33
- Verger, Antoni/Bonal, Xavier (2012): „All Things Being Equal?“ Policy Options, Shortfalls, and Absences in the World Bank Education Strategy 2020. In: Klees, Steven J./Joel Samoff/Nelly P. Stromquist, Hg.: *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Sense Publishers: Rotterdam: 125-143
- World Bank, Hg. (2011): Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Education Strategy 2020. Washington D.C.: The World Bank
- World Bank, Hg. (2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington D.C.: The World Bank
- World Bank, Hg. (1999): Education Sector Strategy. Washington D.C.: The World Bank

Xavier Bonal

Armut trotz Bildung

Zur zweifelhaften Rolle der Ökonomie in der Bildungspolitik

Wenn man die Webseite der Weltbank besucht, wird man von einem Banner begrüßt, das verheißt: „Working for a World Free of Poverty“. Ein Klick auf „Was wir tun“ verrät die zwei Hauptziele der Organisation bis 2030:

- extreme Armut beenden, indem der Prozentsatz der Menschen, die von unter 1,25 \$ pro Tag leben, auf nicht mehr als 3% verringert wird und
- geteilten Wohlstand voranbringen, indem das Wachstum der Einkommen der unteren 40% jedes Landes gefördert wird.

Diese durchaus ethischen Ziele zeigen uns, wie wichtig Armutsverringerung für die führende Organisation der Entwicklungsfinanzierung heutzutage noch immer ist. Seit Robert McNamara 1968 die Weltbank-Präsidentschaft antrat und den *Basic Needs*-Entwicklungsansatz zur klaren Priorität der Organisation erklärte (Jones 1997), spielt Armutsreduktion eine zentrale Rolle.

Der *Basic Needs*-Ansatz fiel mit wichtigen Debatten in der Entwicklungsökonomie zusammen, die die zentrale Bedeutung von physischem Kapital für Wirtschaftswachstum infrage stellten und den „Restfaktoren“, z. B. menschlicher Entwicklung und Humankapital, größere Relevanz zugesprochen haben. Nicht zufällig war 1968 auch das erste Jahr, in dem die Weltbank begann, Kredite an den Bildungssektor zu vergeben (Psacharopoulos/Woodhall 1985).

Die Humankapitaltheorie als zentrales Paradigma für ökonomische Entwicklung machte Bildung immer mehr zu einem Schlüsselsektor für Wachstumsanreize und hatte einen erheblichen Einfluss auf die Rolle, die Bildung für die Armutsenkung spielen sollte. Bildung, verstanden als die Möglichkeit zur Entwicklung individueller Potenziale und Kompetenzen, wurde die bevorzugte Investition, die private und soziale Erträge erzielen konnte. Die Verfügbarkeit von Bildung sollte als Mittel zur Erreichung zweier zentraler Ziele, Wirtschaftswachstum und Armutsreduktion, fungieren. Mehr als 40 Jahre später hat sich hinsichtlich dieser Ziele wenig verändert, obwohl es wichtige Veränderungen in den Methoden zur Armutsverringerung gab (Jones 2006). Die Humankapitaltheorie bleibt weiterhin das fundamentale Paradigma für wirtschaftliche Entwicklung und Armutsminderung.

Trotz der hohen Relevanz, die Bildungspolitik zum Zwecke der Armutsreduktion heute in der Agenda der Weltbank hat, sprechen die Daten nicht unbedingt für die Humankapitaltheorie als das „eine“ und „beste“ Rahmenwerk für die sichere Armutsenkung. Ich habe an anderer Stelle dargelegt, dass es sowohl technische als auch politische Mängel in der Konzeption der Beziehung von Bildung und Armut gibt (Bonal 2007). Diese Mängel sind beredtes Schweigen über die Unfähigkeit der Bildungstheorien des wirtschaftlichen Mainstreams, das beispiellose Ausmaß der Bildungsexpansion und das dagegen bescheidene Ausmaß der Armutsreduktion zu erklären oder die Bildungsnachfrage von Benachteiligten zu verstehen. So unangenehm es für viele Gelehrte und EntscheidungsträgerInnen sein mag, die Realität passte nicht perfekt in das Modell. Interessanterweise warteten die meisten darauf, dass die Wirklichkeit sich ändert, anstatt ihre Modelle umzuformulieren und zu untersuchen, warum die Armut sich offenbar weniger reduzierte als erwartet.

In diesem Beitrag werden einige Gründe aufgeführt, weshalb die Humankapitaltheorie in ihrer „harten“ Variante nicht in der Lage ist, die schwache Auswirkung von Bildung auf die Verringerung von Armut zu erklären und auf jene Faktoren einzugehen, die entscheidend für das Verständnis dieser komplexen Beziehung sind. Zwei verschiedene Arten von Argumenten werden vorgestellt: Im ersten Teil identifiziere ich die Schwächen der Humankapitaltheorie, menschliches Verhalten und die multiplen Rationalitäten, die zu Investitionen von ökonomisch Benachteiligten in Bildung führen, zu verstehen. Im zweiten Teil des Beitrages lege ich dar, dass Bildungspolitiken durch den Fokus auf Armutsminderung Ungleichheiten im Bildungssektor gänzlich ignoriert haben und es ihnen nicht gelungen ist, zwischen den Effekten der Bildungsexpansion und Armutsreduktion zu vermitteln.

Kritik der Humankapitaltheorie

Eine kurze kritische Geschichte der Humankapitaltheorie als Paradigma globaler Bildungspolitiken

Der Erfolg der Humankapitaltheorie als Mainstream-Paradigma in der Bildungsentwicklung kann nicht ohne den politischen und ökonomischen Entstehungskontext von Nachkriegs-Europa verstanden werden. Tatsächlich – und dies ist etwas unerwartet angesichts der Entwicklung der Theorie und ihrer zentralen Bedeutung für endogene Wachstumsmodelle der Entwicklung (Romer 1990) – entstand die Humankapitaltheorie in Zeiten einer keynesianischen Sicht auf Entwicklung, die auf die wohlwollende Intervention durch den Staat fokussierte. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es dringend notwendig, sich dem nationalen Wiederaufbau zu widmen, sowohl in entwickelten Volkswirtschaften, als auch in Entwicklungsländern, die politisch unabhängig geworden waren. In diesen Zusammenhängen erschien die Humankapitaltheorie als ein nützliches Werkzeug für die Förderung von Entwicklung. Das Konzept von Bildung als Investition und nicht als Konsum sowie die Stärken einer Theorie, die den Zusammenhang von Bildung, Produktivität und Einkommen aufzeigte, wurden zu mächtigen Triebkräften für die Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik. Der starke Bedarf an Staatsinterventionen in der Wirtschaft öffnete somit das Tor für eine Theorie, die diese Interventionen wissen-

schaftlich und rational fassen konnte. Die Koinzidenz dieser zwei Phänomene, die Nachfrage nach wissenschaftlich fundierten Informationen für die Entscheidungsfindung und eine Theorie, die diese Informationen bieten konnte, erklärt nach Blaug (1985), warum kein/e BildungsministerIn auch nur davon träumen konnte, eine Entscheidung zu fällen, ohne eine/n ÖkonomIn im BeraterInnenteam zu haben.

Der Aufstieg des Keynesianismus und mit ihm der steigende Bedarf an wirtschaftlicher Planung führten dazu, dass man im Sinne der Humankapitaltheorie Arbeitskräfteprognosen erstellte, die dabei helfen sollten, Investitionsprioritäten zu identifizieren. Damit sollten die Bedürfnisse der ArbeiterInnenschaft abgeschätzt werden, die es in westlichen Ländern und noch viel mehr in Entwicklungsländern zu befriedigen galt, um Wachstum zu erzielen. Im Kontext der Hegemonie von Modernisierungstheorien und der Notwendigkeit, kürzlich unabhängig gewordene Länder zu unterstützen, wurde die Berechnung der Bedürfnisse der ArbeiterInnenschaft in jedem wirtschaftlichen Sektor ein wesentliches Werkzeug für Entwicklung. Die Arbeitskräfteprognose war eigentlich ein 1968 von der Weltbank verwendetes Instrument für die Vergabe der ersten Bildungskredite. Sie führte unter anderem dazu, dass der Berufsausbildung Vorrang eingeräumt wurde, während gleichzeitig die Entwicklung von Bildungspolitiken, die sich der Minderung von Armut und sozialen Ungleichheiten widmen, vernachlässigt wurde.

Das Versagen der meisten Arbeitskräfteprognose-Systeme wurde von Heyneman (2003) in seiner Evaluation der Programme, die von der Weltbank zu diesem Zeitpunkt gefördert wurden, dokumentiert. Inkorrekte Planung oder sogar die Geschäftsinteressen amerikanischer Firmen sind demnach die Gründe, weshalb die meisten Programme nicht die erwarteten Ergebnisse erzielten. Die Arbeitskräfteprognose versagte jedoch auch, weil angenommen wurde, dass der Bedarf an Bildung immer auf die Signale des Arbeitsmarktes reagieren würde. Folglich wurde etwa unterstellt, dass die vermehrte Ausbildung im Landwirtschaftssektor den Mangel an fähigen TechnikerInnen in diesem Bereich kompensieren würde. Weiters wurde als gegeben vorausgesetzt, dass die gesellschaftliche Nachfrage nach Bildung auf dieses neue Angebot reagieren würde und der Arbeitsmarkt schließlich Beschäftigungsmöglichkeiten in diesem Sektor bereitstellen würde. Das Fehlen eines soziologischen oder anthropologischen Ansatzes in der Planung wurde augenscheinlich, da die Bildungsnachfrage gerade in solchen Studiengängen konzentriert war, die den Zugang zu einer Anstellung im öffentlichen Dienst gewährleisteten. Diese wiederum stellten ein geregeltes Einkommen und das mögliche Überleben der erweiterten Familie sicher (Williamson 1979).

Die Staatslogik, die die Humankapitaltheorie in ihren frühen Tagen als ein Planungswerkzeug begleitete, führte also zu einem wirtschaftszentrierten Entwicklungsansatz, während andere Sozialwissenschaften vom Geschehen ausgeschlossen waren. Vorausagen wurden getroffen, ohne zuvor die sozialen Strukturen und die spezifischen institutionellen und kulturellen Charakteristika der Bevölkerung zu bedenken. Dies hatte Strategien zur Folge, die Bildung und wirtschaftliche Entwicklung oft nicht effizient fördern konnten.

Die Verbindung von Humankapitaltheorie und Keynesianismus fand jedoch alsbald ein Ende. Zweifellos hatte diese Trennung für den Keynesianismus stärker negative Folgen als für die Humankapitaltheorie. In den Siebzigern öffneten das Ende des Nachkriegsbooms und die Wirtschaftskrise die Tür für den Monetarismus und die neoklassi-

sche Ökonomie. Der Staat, der bis dahin als grundlegender Akteur für das gesamtwirtschaftliche Gleichgewicht, für die Geld- sowie die Fiskalpolitik angesehen worden war, wurde nunmehr als Quelle der Ineffizienz und als Störfaktor für das Marktgleichgewicht ausgemacht. Dieser Wandel betraf nicht nur die Entstehung einer neuen makroökonomischen Theorie, sondern schloss auch eine mikroökonomische Neukonzeption ein, nach der der Staat nicht einmal mehr der Korrektor des Marktes und institutioneller Unvollkommenheiten war, wie von Ben Fine (2009) festgestellt wurde. Eines der auffallenden Kennzeichen der neoklassischen Ökonomie ist ihr Axiom, alle nicht-wirtschaftlichen Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens als Märkte zu konzipieren. Daher können so auch Bildung und Gesundheit als Märkte betrachtet werden, die durch Angebot und Nachfrage reguliert werden, mit dem einzigen Unterschied, dass sie nicht unbedingt über Preise, sondern auch über andere Mittel funktionieren.

Es gibt zwei bedeutende reduktive Auswirkungen dieses neuen mikroökonomischen Ansatzes. Dies ist erstens die Beschränkung menschlichen Verhaltens auf Nutzenfunktionen und auf das Verfolgen von individuellem Eigeninteresse. Unter perfekten Marktbedingungen bedeutet dies, dass die rationale Entscheidungsfindung lediglich durch Instrumentalismus angetrieben wird. Zweitens ermöglicht dies dem neuen wirtschaftlichen Imperialismus die Kolonisierung von anderen Sozialwissenschaften, wie Ben Fine (2001) meint. Dies sei heute offensichtlicher als je zuvor. Trotz seiner offensibaren theoretischen und empirischen Schwächen hat der neue wirtschaftliche Imperialismus einen starken Einfluss auf andere Sozialwissenschaften, die vom methodologischen Individualismus und der Theorie rationalen Handelns als wichtigste Rahmenwerke für die Analyse von KundInnenverhalten Gebrauch machen. Der spezifische soziologische Reduktionismus verdrängt Konzepte wie Macht, Konflikte oder Strukturen und ersetzt sie durch Marktverzerrungen.

Dieser neue Kontext erklärt die schnelle Verlagerung der Humankapitaltheorie, die zuerst Hand in Hand mit dem Keynesianismus ging und schließlich zum Paradebeispiel der Anwendung von Prinzipien neoklassischer Ökonomie in „nicht-wirtschaftlichen“ Bereichen, wie etwa Bildung, wurde. Die Konsequenzen dieses Wandels werden für die neue Ratio der Investitionen in Bildung und neuer Politikpräferenzen in Entwicklungsländern ausschlaggebend sein. Im Gefolge einer Wirtschaftswissenschaft, die immer mehr auf mikroökonomischen Modellen und einem von hochentwickelten quantitativen Techniken unterstützten Empirizismus basiert, gab die Humankapitaltheorie die Arbeitskräfteprognose auf und wendete sich neuen, auf die Signale des Marktes eingestellten Berechnungsmethoden für Bildungsinvestitionen zu. Das eindrucklichste Beispiel für diesen Schritt ist die Berechnung der Renditen von Investitionen in Bildung und ihre automatische Übersetzung in Investitionsprioritäten (Psacharopoulos 1994).

Die Hegemonie der mikroökonomischen Konzeption von Humankapital

Gerade in ihrer neoklassischen Variante konnte die Theorie des Humankapitals ihre Hegemonie behaupten. Tatsächlich stellten in den siebziger Jahren Institutionalismus (Thurrow 1979) und Credentialismus (Arrow 1973; Collins 1979) vor allem die makroökonomische Seite der Humankapitaltheorie infrage. Sie zweifelten die vermeintlichen Auswirkungen einer Bildungsexpansion auf das Wirtschaftswachstum an, stellten also die Produktivitätszuwächse, die durch Bildung oder den funktionierenden Arbeitsmarkt

und die Nachfrage nach Arbeit zustande kämen, infrage. Jene Kritiken richten ihr Interesse allerdings nicht auf die mikroökonomischen Prinzipien, die auf dem methodologischen Individualismus und rationalem Handeln in der Entscheidungsfindung beruhen.

In Entwicklungsländern beeinflusste die Dominanz jener harten Variante der Humankapitaltheorie die bevorzugten Investitionen in Bildung und Politikagenden in hohem Maße. Renditen der Bildungsinvestitionen wurden das neue Dogma, dementsprechend sollten Staaten in ihren öffentlichen Ausgaben Schwerpunkte setzen (daher etwa die sich ändernden Prioritäten der Berufsausbildung zur Grundschulbildung). Vor allem aber wird angenommen, dass Renditen auch das Signal sind, dem Menschen folgen, wenn sie ihre Investitionsentscheidungen bezüglich Bildung fällen. Es wird als selbstverständlich erachtet, dass AkteurInnen aus Zweckrationalität heraus agieren. Die Humankapitaltheorie stellt wiederum Methoden und Modelle bereit, um diese Rationalität zu leiten und zu interpretieren.

Daher vereinigt die Humankapitaltheorie als ein Rahmenwerk für politische Entscheidungen zwei bedeutende Leerstellen: Auf der Makro-Ebene ignoriert sie die Funktion von Institutionen (sowohl jene der Bildung als auch des Arbeitsmarktes) und auf der Mikro-Ebene lässt sie alternative Determinanten für menschliches Handeln, das nicht zweckgebunden ist, unbeachtet.

In Entwicklungsländern war die Menge an politischen Entscheidungen, die auf dieses Rahmenwerk zurückzuführen sind, enorm. Es wurde weiters zur einzigen Methode entwickelt, die von der Weltbank genutzt wurde, um Schwerpunkte bezüglich der Investitionen in Bildung zu setzen. In den Jahren der Strukturanpassungen, u. a. unter der Führung der Weltbank, fokussierte Bildungspolitik auf das, was Stephen Heyneman (2003) „the short education policy menu“ nannte. Schwerpunkte der Bildungsinvestitionen in Grundbildung, die wichtige Rolle des privaten Sektors in der sekundären und höheren Bildung, Dezentralisierung oder Politiken der Kostendeckung (die sogar Gebühren für Grundschulbildung beinhalteten) sind unzweifelhaft die besten Beispiele dieser eingeschränkten Menüs. Arme Länder hatten wenig Raum für Autonomie in der Implementierung dieser von außen auferlegten Agenden. Im Allgemeinen hatten diese Politiken verheerende soziale Auswirkungen, einschließlich eines benachteiligten Zugangs zu Primärbildung in einigen Fällen, wie z. B. in Subsahara-Afrika (Reimers 1994).

Die Fehlleistungen dieser Politiken sind ein weiteres Beispiel für die oben genannten Leerstellen. Heute wird ihr Versagen durch sowohl institutionelle Fehlentwicklungen als auch Marktunvollkommenheiten erklärt. Eine solche Rechtfertigung entlastet zweifelsohne EntscheidungsträgerInnen von ihrer Verantwortung: Die Politikstrategien sind gut, aber institutionelle Mängel, Korruption und Fehlinformationen der MarktteilnehmerInnen sind die Ursachen für ihre schlechten Ergebnisse. Der potenzielle Misserfolg dieser Politiken ist also nicht den EntscheidungsträgerInnen anzulasten, sondern denen, die für die Implementierung verantwortlich sind. Eine der bedeutendsten Entwicklungen des wirtschaftlichen Imperialismus unter dem Post-Washington-Konsens ist dann die Kolonisierung dessen, was „Governance“ genannt wird – wenn möglich ohne Regierung (Rosenau/Czempiel 1992). Aus dieser ökonomischen Perspektive ist es offensichtlich, welche als die besten Politikstrategien betrachtet werden. Ebenso gibt es klare Annahmen darüber, welche optimalen institutionellen Bedingungen für das Modell hergestellt werden müssen, damit seine sachgerechte Implementierung sichergestellt ist

(ohne Rücksicht auf Machtverhältnisse oder die kulturellen Wurzeln dieser Institutionen). Die Verwendung und Verkehrung des Konzeptes des sozialen Kapitals ist wohl ein gutes Beispiel dafür, wie ein nicht-wirtschaftliches Prinzip in mikroökonomische Modelle integriert werden kann. Als ein Begriff, ursprünglich in der Soziologie besonders durch die Arbeiten von Pierre Bourdieu geprägt, wurde er beschlagnahmt, um sich nun auf positive gesellschaftliche Verhältnisse zu beziehen und zur Verbesserung institutioneller Governance beizutragen (Fine 2001).

Die Kooptierung des Konzeptes des sozialen Kapitals steht exemplarisch für die Geschicklichkeit, mit der neoklassische ÖkonomenInnen und die von ihnen entfaltete Ideologie des Neoliberalismus ihre Hegemoniekrisen bewältigen, sodass ihre Sicht das dominante Paradigma der Bildung im Entwicklungsbereich bleibt. Paradoxerweise hat diese Art der Paradigmenerhaltung den Kolonisierungscharakter der Wirtschaft gegenüber anderen Sozialwissenschaften nur verstärkt, anstatt diesen zu zersetzen. Die Verflochtenheit gesellschaftlicher Verhältnisse und das Funktionieren der Institutionen werden reduziert durch die Invasion ökonometrischer Modelle, die Vorhersagen über menschliches Verhalten anstellen, die jedoch kaum eintreffen. Die Fähigkeit der neoklassischen Ökonomie, sich selbst zu wandeln, indem sie andere Sozialwissenschaften unterwandert, wurde von Ben Fine (2009) als die Ära der *Zombieeconomics* beschrieben: „This is because [neoclassical economics] is both alive and dead at the same time. It is alive in the sense not only aggressively and crudely, if not savagely, occupying its own territory and subject matter to the exclusion and absorption of competing paradigms but also through its increasing appetite for the flesh of other disciplines that both it infects and converts to its own nature with only limited traces remaining of what has been destroyed. By the same token, it is intellectually dead, having nothing new to offer other than a parasitic extension of its principles to new applications.“ (Fine 2009:888)

Der Ausdruck „all things being equal“ wird wahrscheinlich die am meisten wiederholte Formel in der vergleichenden Analyse von Bildungssystemen oder in der Verwendung von Methodologien zur Evaluierung von Bildungspolitik werden (Verger/Bonal 2012). „All things being equal“ geht von der Annahme aus, dass die Auswirkung einer gegebenen Variable auf eine abhängige Variable dann „wissenschaftlich wahr“ ist, wenn andere Faktoren, die das Verhalten dieser abhängigen Variable beeinflussen könnten, sich nicht verändern. In den Sozialwissenschaften sind die Umstände natürlich niemals gleich. Dennoch kommt die „all things being equal“-Technik heute in Entwicklungsländern zur Anwendung, um die Effekte der Einführung von Quasi-Markt-reformen in der Bildung zu evaluieren (etwa zur Einschätzung der Auswirkungen von Gutscheinsystemen oder der Förderung von günstigen Privatschulen). Sie wird weiters zur Simulation der Zuteilungsmechanismen von Bildungsressourcen eingesetzt. Die methodologische Einseitigkeit dieser Methode ergibt sich sowohl aus den inhärenten Annahmen von Gleichungen und aus dem Ausschluss von Faktoren, die nicht in das Modell eingeschlossen wurden, weil sie entweder nicht quantifizierbar sind oder schlicht nicht bedacht wurden. Diese Besessenheit von dem, was Bourdieu „Szientismus“ nannte (Bourdieu 1973), prägt die derzeitige Entfremdung der Sozialwissenschaften von ökonomischen Methoden.

Zur Bildungsnachfrage armer Haushalte

Wie ich bereits oben angeführt habe, schließt die Humankapitaltheorie eine implizite Konzeption und Interpretation menschlichen Verhaltens ein, das auf eine rein zweckgerichtete Motivation reduziert wird. Außerdem wird davon ausgegangen, dass Individuen nur als NutzenmaximiererInnen agieren. Dies ist grundlegend für das Verständnis der Reaktion der Bildungsnachfrage auf die Änderungen der verschiedenen Signale, die aus den Märkten herausgelesen werden. Daher wird in der neoklassischen Ökonomie (und der Humankapitaltheorie als ihrer Variante im Bildungsbereich) angenommen, dass Nutzenfunktionen angemessene Muster sind, um Änderungen im Verhalten von Individuen, unabhängig von ihrem sozialen oder kulturellen Ursprung oder ihrer wirtschaftlichen Situation, abzuschätzen.

Wenn Menschen von Zweckrationalität geleitet sind, ist zudem das Kalkulieren von Renditen durch Bildung zweifellos die beste Methode, um die von Bildungs- als auch Arbeitsmärkten ausgesendeten Signale zu bestimmen. Das Prinzip des Lohnwettbewerbs besagt, dass die Nachfrage nach Bildung hauptsächlich darauf reagieren wird, wie verschiedene Bildungsniveaus auf dem Arbeitsmarkt prämiert werden. Wenn eine bessere Bildung sicher mit einem besseren Gehalt belohnt wird, stellt dies folglich einen Anreiz für Individuen dar, in ihre Bildung zu investieren. Indem man die Differenz zwischen Nutzen und Kosten kalkuliert, können Individuen instrumentell voraussehen, ob es günstig ist, mehr Zeit in der Schule zu verbringen, anstatt in den Arbeitsmarkt einzutreten oder ob es eine gute Strategie sein könnte, einen Kredit für einen Abschluss aufzunehmen.

Das Lohnwettbewerbsprinzip wurde durch die Wettbewerbstheorie der Arbeitsplätze infrage gestellt (Thurow 1979), die Arbeitsplatzmerkmale statt Löhne als die Hauptursache für die Entscheidungsfindung und die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung sieht. Aber sogar in der Wettbewerbstheorie der Arbeitsplätze würden die Anreize für Investitionen in Bildung bestehen oder sogar ansteigen, obwohl die Signale des Marktes andere sind. Nachdem Bildung die Kosten der Lernfähigkeit senkt und die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung erhöht, würden Menschen es generell vorziehen, in Bildung zu investieren und sich selbst in die Schlange für potenzielle Jobs gemäß ihren Qualifikationen einzureihen. Verschiedene Faktoren würden zwar bei möglicher inadäquater Beschäftigung wirksam werden (Wolbers 2003), eine gute Position in der Warteschlange hängt jedoch stark vom individuellen Niveau der Qualifikation ab (neben anderen Faktoren wie Gender, „Rasse“ oder Klasse).

Sowohl die Humankapitaltheorie als auch die Wettbewerbstheorie der Arbeitsplätze können jedoch nicht erklären, welche anderen Faktoren eine entscheidende Rolle für die Ausformung der Nachfrage nach Bildung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen spielen können. In beiden Theorien herrscht eine klare Auffassung von der Rationalität des Individuums vor, das auf der Fähigkeit der Zukunftsplanung und zur Überwindung aktueller Hindernisse und Schranken beruht, um Bildungsinvestitionen abzusichern. Diese sind selbstverständlich nicht einheitlich verteilt. Während manche Gruppen in der Position sind, ihre Strategien zur Investition in Bildung mittel- und langfristig abzuschätzen, haben die am meisten ausgeschlossenen Gruppen keinen Zugang zu Ressourcen, die für eine derartige Investition benötigt werden. Obwohl die Renditen, die dem jeweiligen Bildungsabschluss entsprechen, positiv sind und der Nutzen demzufolge die Kosten übersteigt, wird die Hürde der kurzfristigen Verfügbarkeit finanzieller Ressour-

cen in armen Haushalten verschwiegen. Je größer der Betrag ist, der in Bildung investiert werden soll, umso schwerer wird es für jene Haushalte, diesen aufzubringen. Wenn man gar nicht erst investieren kann, gibt es auch keinen Ertrag und die durchschnittlichen aufgezeichneten Renditen verbergen das Faktum, dass es für arme Haushalte unmöglich ist, mittelfristig zu investieren oder dass ihr Level der „Risikoaversion“ höher als durchschnittlich ist (Van de Werfhorst/Andersen 2005).

Bezeichnenderweise ignorieren Politikentscheidungen bezüglich Renditenanalysen und sämtliche anderen Ansätze der Zweckrationalität von Armen alle anderen Formen von Rationalitäten, die das Handeln und die Erwartungen von Menschen leiten können (Boudon 2003). Nehmen wir zum Beispiel das Argument der Kostendeckung, das vor allem auf den Bedarf zurückzuführen ist, sinkende öffentliche Ausgaben in Bildung auszugleichen. So wird auf der Grundlage von Simulationen argumentiert, dass die Erhöhung von Studiengebühren die Vorteile eines verbesserten Bildungsangebotes ohne einen signifikanten Rückgang der Nachfrage (aufgrund deren Nichtelastizität) bereitstellen kann und somit sowohl aus der Sichtweise der Effizienz als auch Gleichheit Verbesserungen erzielt. Weiters erlaube diese Strategie die Umleitung öffentlicher Ausgaben zu den bedürftigsten Sektoren (Albrecht/Ziderman 1991).

Die These, auf der dieses Argument basiert, kann jedoch leicht infrage gestellt werden. Nach Colclough (1996) etwa ist die Vorstellung der Inelastizität der Nachfrage inkorrekt, wenn man sinkende Familieneinkommen oder kleinere erwartete Vorteile von Bildungsinvestitionen mitbedenkt. Das Niveau der Elastizität der Nachfrage weicht überdies erheblich je nach Einkommenshöhe ab. Sie erhöht sich, wenn die Proportion der Kostendeckung größer wird (ebd.:596). Andere Faktoren wie unterschiedliche Informationslagen bezüglich der möglichen Vorteile des Investierens in Bildung oder die negative Auswirkung der niedrigen Einkommen der ärmsten Familien, deren Fähigkeit, ihre Grundbedürfnisse abzudecken, durch erhöhte Kosten der privaten Bildung beeinträchtigt ist, spiegeln die sozialen Ungleichheiten wider, die aus Kostendeckungsstrategien entstehen können (ebd.:597).

Wenn die Reaktion der ärmsten Familien auf Erhöhungen von Kosten privater Bildung ignoriert wird, dann wird auch der Einfluss der Ausbildungskosten unterschätzt, der dazu führt, dass Studierende ihre Studien abbrechen – ein Umstand, der besonders im sekundären Bildungssektor verbreitet ist (Van der Berg 2008). Wenn wir dazu den Faktor hinzufügen, dass eine Reduktion des Einkommens eines bestimmten Haushaltes die Notwendigkeit der Kinder erhöht, die Familie finanziell zu unterstützen, wird die Auswirkung von Studienabbrüchen auf Kinder und Jugendliche, insbesondere Mädchen, noch größer. Bei der Kalkulation von Renditen ist es üblich anzunehmen, dass keine Opportunitätskosten für Primärbildung bestehen. (Für eine Kritik dieser Berechnungsmethode siehe Bennell 1996).

Unterschiede in der Qualität der Schulbildung können sich ebenso unterschiedlich darauf auswirken, wie die Nachfrage nach Bildung auf die Signale des Marktes reagiert. Bildung von schlechter Qualität macht es für eine/n Studierenden unmöglich, sich das benötigte Wissen für eine gute Karriere und die Möglichkeiten gesellschaftlicher Mobilität anzueignen. Andererseits ist sie auch die Grundlage, auf der soziale Gruppen ihre Bildungsansprüche aufbauen. Mit anderen Worten wird die Art, wie eine bestimmte Gesellschaft die Qualität der verfügbaren Bildung wahrnimmt, einen offensichtlichen Ein-

fluss auf die Strategien der einzelnen Familien in puncto Bildungsinvestitionen haben. Trotzdem sind die möglichen Optionen je nach verfügbarem finanziellen und kulturellen Kapital unterschiedlich. Während die Mittelklasse sozusagen auf die Probleme der Lehrqualität mit der Hinwendung zu diversen verfügbaren Alternativen auf dem Markt reagiert (*opting out*), müssen einkommensschwache Haushalte entscheiden, ob sie ihr Kind weiterhin zur Schule schicken oder nicht.

Die hier vorgebrachten Argumente sind nur eine Auswahl von Gründen, die in der Humankapitaltheorie eingebetteten Annahmen und ihre Politikrezepte für die Bildungsnachfrage der ökonomisch schwachen Haushalte zu hinterfragen. Sie zweifeln die Zweckrationalität der Armen an, als NutzenmaximiererInnen automatisch Schulbildung zu wählen. Diese Argumente fallen unter das, was wir als ökonomische Rationalitäten in Entscheidungsfindungsprozessen betrachten können. Andere Argumentationen, die hauptsächlich mit kulturellen und politischen Aspekten verbunden sind, würden die Analyse, warum sich arme Menschen so verhalten, wie sie es tun, durchaus komplexer sehen. Der Ausschluss von Mädchen vom Zugang zu Schulbildung (Stromquist 1989), kulturelle Normen bezüglich Kinderarbeit oder bedeutende Unterschiede in den Voraussetzungen für die Lernfähigkeit von einkommensschwachen Haushalten (Bonal u. a. 2010) sind nicht nur hinsichtlich der Bildungsnachfrage von Armen mächtige Determinanten, sondern auch in Bezug auf ihr Verhalten und die Wahrscheinlichkeit, dass sie Studien beenden.

Politikstrategien, die auf simplifizierter Rationalität von ökonomisch Benachteiligten beruhen, unkritisch Effektivität zu unterstellen, ist zweifellos ein politischer Fehler, der bedenkliche Konsequenzen für die Möglichkeiten der Armen haben kann. Die Ignoranz anderer Determinanten der Bildungsnachfrage und des Verhaltens sagt viel über die begrenzten Wirkungsweisen von manchen Bildungspolitikern aus, Armut zu verringern.

Armutsbekämpfung durch Ignoranz von Ungleichheit?

Im *World Development Report* aus dem Jahr 2001 konzentrierte sich die Weltbank auf Politikstrategien, die Armut bekämpfen sollten. Der Bericht wurde explizit mit „Attacking Poverty“ betitelt und stand symbolhaft für eine Wende in den Prioritäten der Weltbank (also Armut vor Wachstum, obwohl diese eng verbunden sind). Dies stand im Kontext eines neuen umfassenden Rahmenwerks für Entwicklung unter dem Mandat von James Wolfensohn. Insbesondere der dritte Abschnitt dieses Berichts ist interessant. Das breit dokumentierte Kapitel mit dem Titel „Growth, inequality and poverty“ untersucht die Beziehung zwischen diesen drei Variablen auf der Grundlage der Frage, wie ähnliche Wachstumsraten mit unterschiedlichen Niveaus von Armutsreduktion zugeordnet sein können (World Bank 2001:51). Ohne jedoch eine eindeutige Antwort auf diese Frage geben zu können, gibt der Diskurs der Weltbank die klassische und fast als selbstverständlich hingenommene Unvereinbarkeit von Wachstum und Gleichheit auf, indem zugegeben wird, dass: „Recent thinking – and empirical evidence – weakens the case for such trade-off: lower inequality can increase efficiency and economic growth through a variety of channels. Unequal societies are more prone to difficulties in collective action, possibly reflected in dysfunctional institutions, political instability, a propensity

for populist redistributive policies, or greater volatility in policies – all of which can lower growth. And to the extent that inequality in income or assets coexists with imperfect credit markets, poor people may be unable to invest in their human and physical capital, with adverse consequences for long-run growth.“ (World Bank 2001:56) Dennoch wird im selben Kapitel behauptet: „This is not to say that every pro-equity policy will have such desired effects. If the reduction in inequality comes at the expense of the other factor conducive to growth, the gains from redistribution can vanish. Expropriation of assets on a grand scale can lead to political upheaval and violent conflict, undermining growth. And sometimes attempts to redistribute income can reduce incentives to save, invest and work.“ (World Bank 2001:56-57)

Dieses Kapitel ist ein gutes Beispiel dafür, wie Strategien der Armutsbekämpfung (und insbesondere Bildungspolitiken) immer schon so ausgelegt waren, dass sie für Mainstream-Entwicklungspolitiken akzeptabel und mit ihnen kompatibel sind. Die Entwicklung der Agenda der Weltbank zum vorrangigen Ziel der Armutsbekämpfung beweist dies (Bonal 2007; Jones 2006; Mundy/Verger 2014). Das Vertrauen in den *Trickle Down*-Effekt des Wirtschaftswachstums zur Reduktion von Armut veranschaulicht, wie unter dem Paradigma des Washington Konsens Armutsverringerung als eine Auswirkung von Wachstum angesehen wurde. Nachdem wachstumsorientierte Politiken der ganzen Gesellschaft inklusive des ärmsten Teils nutzen würden, sollten armutsreduzierende Strategien folglich nicht spezifisch geplant werden. Wieder einmal würden positive Erwartungen an Wirtschaftswachstum und rationales Verhalten das optimale Niveau von Investitionen in Bildung fördern. Die Ärmsten würden der Armut entfliehen, indem sie die Vorteile von Aufwendungen für Bildung voraussehen würden.

Die vielfältigen Kritiken an den hohen gesellschaftlichen Kosten der Anpassung führten bemerkenswerterweise zur Notwendigkeit, jene Entwicklungsstrategien zu überdenken, die den einkommensschwachen Haushalten eher schaden als halfen. Die Ausrichtung auf die Armen wurde das neue Mantra in der Entwicklung von politischen Strategien. So inkludierte die neue Sprechweise der Entwicklungspolitik Konzepte wie „Notfall-Sozialfonds“ oder „rasche Sozialpolitik“ für jene, die es am dringendsten brauchten (Whitehead 1995; Peck/Theodore 2010). *Conditional Cash Transfers*, wie sie in Brasilien und Mexiko eingeführt wurden, avancierten schnell zur globalen Bildungsstrategie und passten perfekt zur neuen Entwicklungsagenda des Mainstreams, die den unveränderten wachstumsorientierten Politiken die Armutsbekämpfung als Ziel hinzufügte (Bonal u. a. 2012).

Durch die Schwerpunktsetzung der Ziele wurde nun angenommen, dass Marktunvollkommenheiten korrigiert werden konnten, ohne das ausschließlich auf Wachstum konzentrierte Entwicklungsmodell infrage stellen zu müssen. Marktunvollkommenheiten in der Entwicklungspolitik anzuerkennen hieß demnach, Anti-Armuts-Politiken mehr Raum zu geben und gleichzeitig die unbegrenzten Vorzüge des Marktes, Anreize zur Ressourcenallokation und -verteilung zu schaffen, nicht anzuzweifeln. Das ist gewissermaßen der Beitrag des Post-Washington-Konsens zu den strukturellen Grundlagen der derzeit dominanten wirtschaftlichen Entwicklungspolitik.

Zwei Auswirkungen der neoliberalen Konfiguration hatten in den folgenden Jahren offensichtlichen Einfluss auf die Entstehung von Entwicklungspolitiken. Erstens das wachsende Interesse an *Good Governance* als neuem Forschungsfeld und am Institutio-

nalismus als einem funktionellen Ansatz für Entwicklung. Die gestiegene Begeisterung der Weltbank für institutionelles Design und Reformen etwa machte es möglich, einen Diskurs weiterzuführen, der marktorientierte Politikstrategien verteidigte und die Ursachen für Entwicklungsdefizite etwa in Korruption oder inkorrekt implementierter Politik verortete (Bonal 2004). Die positive Einstellung der Weltbank, Politiken dementsprechend auszurichten, hatte tatsächlich auch mit der Möglichkeit zu tun, schlechte bürokratische Regierungen (die Armut nicht bekämpfen konnten) zu umgehen und Individuen direkt darin zu ermächtigen, ihren Weg aus der Armut zu finden (Bonal u. a. 2012).

Das zweite Hauptmerkmal der Mainstream-Entwicklungspolitik war ihre Fähigkeit, Armutsbekämpfung zu den Wachstumszielen hinzuzufügen, während Ungleichheit gleichzeitig ausgeblendet blieb (Wade 2004). Obwohl es vermehrt Belege für den positiven Effekt von Gleichheit auf die Minderung von Armut gab (Ravaillon 2001), widmeten sich herkömmliche Entwicklungsmodelle nicht der Armut als kausaler Variable, sondern lediglich als vermittelndem Faktor, um Unterschiede der verschiedenen Niveaus der Armutsreduktion bei gleichen Wachstumsraten zu verstehen. Selbst wenn Umverteilung als etwas Positives für die Verringerung von Armut verstanden wurde, enthielten die Politikempfehlungen sowohl marktfreundliche als auch staatlich gesteuerte Umverteilungsstrategien (Ferreira 2010:26). Es gibt interessanterweise eine Bewegung in Mainstream-Entwicklungsdiskursen von jenen Einstellungen, die Ungleichheit partout nicht als etwas intrinsisch Schlechtes für Entwicklung anerkennen wollten oder Armutsminderung als fadenscheiniges Argument vorschoben, hin zu einer Haltung, die zwar die Bedeutung von Ungleichheit anerkennt und trotzdem marktorientierte Strategien zur Steigerung der Umverteilung vorsieht. Dies trifft insbesondere auf einige jüngere Debatten über Globalisierung, Armut und Ungleichheit zu, wo manche sogar die Position vertreten, dass eine mangelnde Offenheit gegenüber dem Handel und eine unzureichende finanzielle Liberalisierung erklären können, weshalb bestimmte Regionen nicht genügend von der Globalisierung profitieren und keine Armutsminderung stattfindet. Somit müsse die Globalisierung sogar noch weiter voranschreiten, um den Armen zu helfen (Agénor 2004).

Zweifellos besitzt Entwicklungspolitik heute eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der Gefahr der Ungleichheit für das Wirtschaftswachstum und die soziale Kohäsion. Eine Spezialausgabe von *The Economist* hat unlängst gewarnt, dass „inequality has reached a stage where it can be inefficient and bad for growth“ oder dass „social spending is often less about helping the poor than giving goodies to the relatively wealthy“. Dieselbe Publikation bezieht sich auf Bildung mit der Aussage: „Even the sort of inequality produced by meritocracy can hurt growth. If income gaps get wide enough, they can lead to less equality of opportunity, especially in education.“ (The Economist, 13-19.10.2012)

Dennoch gibt es einen deutlichen Widerstand gegen einen radikalen Wandel von Entwicklungsstrategien. Politikempfehlungen identifizieren Monopole und Eigeninteressen als hauptsächliche Hindernisse für eine wahre Liberalisierung, die den einkommensschwachen Gruppen zugute kommen würde. Gleichzeitig werden Förderungen für Arme als die beste „Umverteilungspolitik“ erachtet. Im Bildungsbereich werden die gleichen Politikempfehlungen angewendet, um entweder Monopole von LehrerInnen-gewerkschaften zu bekämpfen (Moe 2011) oder um zu verdeutlichen, dass Strategien

der Ausrichtung auf Arme oder auch Gutscheine und andere Arten nicht-staatlicher Bereitstellung von Bildung tatsächlich Symbole einer Gleichheitspolitik sind. Ungeachtet etlicher Kritiken dieser Art von Reduktionismus (Ginsburg 2012; Verger/Bonal 2012), werden auf Armutsbekämpfung und Gleichheit ausgerichtete Bildungspolitiken aus einer Position heraus konzipiert, die eher weniger als mehr Staat fordert. Die angenommenen zahlreichen Defizite von Staatseigentum und der Erbringung von Dienstleistungen betreffen seltsamerweise nicht alleine die Effizienz der Zuteilung. Es wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass Chancengleichheit und -verteilung selbst am besten durch Marktmechanismen erreicht werden und dies im Besonderen durch die direkte Beteiligung des privaten Sektors (auch des profitorientierten) an der Bereitstellung von Bildungsangeboten (Patrinos u. a. 2009).

Ungeachtet der mangelnden Konsistenz der Argumente hinsichtlich der angenommenen positiven Effekte der Einführung von Marktmechanismen im Feld der Bildung hinsichtlich ihrer Qualität und Leistung (Waslander u. a. 2010), sind *Public Private Partnerships* heute zu den bedeutendsten Strategien im Bereich der Bildung geworden (Robertson u. a. 2012).

Wir stehen also vor einem Diskurs, der die Mittel, wodurch die Wohlfahrt und Gleichheit erreicht werden sollen, radikal transformiert. „Staatsversagen“ wird als weit aus wichtiger als „Marktversagen“ betrachtet, wenn es darum geht, die Grundlage für die Formierung von Bildungspolitik zu formulieren, die auf Armutsminderung ausgerichtet ist. Indem eine größere Wahlfreiheit für einkommensschwache Haushalte durch die Schaffung von Schulen, die um ihre KundInnen werben, hergestellt wird, soll Gleichheit erreicht werden. Der Mangel an Belegen ist nicht im Geringsten ein Hinderungsgrund für die Wirkmächtigkeit von derlei Politiken. Die Gewerkschaftsbewegungen der LehrerInnen zu brechen oder Anreiz-Systeme für AnbieterInnen zu schaffen, sind wichtige, ideologisch motivierte Strategien, um die fehlenden gründlichen Analysen der vermeintlichen Vorzüge von Marktmechanismen zu kompensieren.

Tatsächlich bedeutet der extreme Reduktionismus, aus dem heraus Ungleichheiten in der Bildung verstanden werden, dass die aktuelle globale Bildungspolitik komplett ignoriert, wie eine Minderung von Bildungsungleichheiten Bildungssysteme wesentlich leistungsfähiger machen würde (Wilkinson/Pickett 2009). Obwohl sogar die OECD heutzutage die große Bedeutung von Gleichheit für das Erreichen von Spitzenleistungen in der Bildung anerkennt (OECD 2013), schenken gängige Diskurse der Bildungspolitik einem systemischen Ansatz für Ungleichheiten in der Bildung zur Armutsbekämpfung und Verbesserung akademischer Leistung keinerlei Beachtung. Das beste Beispiel für diese Ignoranz ist wohl die Missachtung von schulischer Segregation als ein zentrales Phänomen in heutigen Bildungssystemen. Für die Bekämpfung der Segregation in der Schule bedarf es jedoch der Option einer Staatsintervention für Bildungsplanung und eine Art der politischen Aktion für eine freie Schulwahl (Bonal 2012). Diese bildungspolitischen Werkzeuge sind offensichtlich eindeutige Tabus.

Schlussfolgerungen

Ungeachtet der heute zentralen Bedeutung von Anti-Armuts-Politiken in der offiziellen Zielsetzung von Bildungspolitiken und -diskursen, tendieren Mainstream-Bildungspolitiken normalerweise dazu, die Fähigkeit bestimmter Strategien hinsichtlich der Armutsbekämpfung zu überschätzen. Dieser Beitrag konzentrierte sich auf zwei unterschiedliche Typen von Argumenten, die auf diese Beschränkungen eingehen. Auf der einen Seite stellt die Humankapitaltheorie ein Rahmenwerk bereit, das viele Annahmen über menschliches Verhalten enthält, die so in der Realität nicht immer eintreffen. Soll die Bildungsnachfrage von armen Personen richtig eingeschätzt werden, kann die implizite Auffassung rationaler Entscheidungsfindung und die Zweckausrichtung von KonsumentInnen nicht unkritisch übernommen werden. Verschiedene Formen der (nicht zwingend zweckgebundenen) Rationalität können zu Arten der Entscheidungsfindung führen, die nicht immer dem erwarteten Muster der Maximierung der Investitionen in Bildung folgt. Weiterhin gibt es viele Einschränkungen und spezifische Umstände, die Individuen daran hindern, eine Pareto-optimale Investition im Bildungsbereich zu erreichen (das ist ein Zustand, in dem es nicht möglich ist, eine Eigenschaft zu verbessern, ohne zugleich eine andere verschlechtern zu müssen, Anm. d. Übersetzerin). Alt-hergebrachte formale Modelle von Bildungspolitik unterschätzen für gewöhnlich viele dieser Faktoren, wie etwa Unterschiede in der für Einkommensschwache verfügbaren Bildungsqualität oder die Opportunitätskosten des Schulbesuchs. Natürlich ist die Verbreitung marktorientierter Politiken das deutlichste Beispiel für einseitige Annahmen über menschliche Verhaltensreaktionen.

Auf der anderen Seite wurde in diesem Beitrag dargelegt, dass die Ignoranz gegenüber Ungleichheiten in Bildungsstrategien erklärt, warum diese hinsichtlich der Armutsbekämpfung weniger effektiv waren als erwartet. Ungleichheiten in der Bildung vergrößern die Disparitäten, was die Bildungsniveaus verschiedener sozialer Gruppen betrifft. Üblicherweise werden die Armen dadurch ärmer und das Ausmaß der nötigen Investitionen (an Material, menschlichen und kulturellen Ressourcen), um Kindern das Lernen zu erleichtern, vergrößert sich. Die Nichtbeachtung von Bildungsunterschieden geht jedoch mit der Missachtung sozialer Differenzen in der Entwicklungsagenda einher, ist also zumindest insofern konsistent. Wachstum und Armutsminderung sowie die Abwesenheit von Ungleichheit sollten doch für politische EntscheidungsträgerInnen in internationalen Organisationen ebenso wie in nationalen Regierungen anstrebenswert sein. Stattdessen werden fiskalpolitische Reformen und direkte Konfrontationen mit weiten Segmenten der Mittelklasse, die mehr und mehr ermutigt wird, Qualitätsservices statt öffentlicher Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen, vermieden. Die derzeitige Wirtschaftskrise in der entwickelten Welt und Weltregionen mittleren Einkommens bzw. ihr unerwartet langes Anhalten macht auf genau jene Beschränkungen in der Sozial- und Bildungspolitik aufmerksam, die eine Inklusion der einkommensschwachen Personen und Haushalte verhindern und soziale Stabilität für die Mittelklasse infrage stellen. Unter diesen Bedingungen ist auf ein neues Szenario zu hoffen, in dem die verarmten Mittelklassen eine stärkere Stimme haben und bessere soziale Dienstleistungen fordern.

Übersetzung: Johanna Rodehau-Noack

Literatur

- Agénor, Pierre-Richard (2004): Does Globalization hurt the poor? In: *International Economics and Economic Policy* 1/1: 21-51
- Albrecht, Douglas/Ziderman, Albrecht (1991): *Deferred cost recovery for higher education: Student loan programs in developing countries*. Washington: The World Bank
- Arrow, Kenneth J. (1973): Higher education as a filter. In: *Journal of Public Economics* 2/3: 193-216
- Bennell, Paul (1996): Using and Abusing Rates of Return. In: *International Journal of Educational Development* 16/3: 235-248
- Blaug, Mark (1985): Where are we now in the economics of education? In: *Economics of Education Review* 4/1: 17-28
- Bonal, Xavier (2004): Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. In: *International Journal of Educational Development* 24/6: 649-666
- Bonal, Xavier (2007): On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America. In: *International Journal of Educational Development* 27/1: 86-100
- Bonal, Xavier (2012): Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. In: *Journal of education policy* 27/3: 401-421
- Bonal, Xavier/Tarabini, Aina/Rambla, Xavier (2012): Conditional cash transfers in education for development: emergence, policy dilemmas and diversity of impacts. In: Verger, Antoni/Novelli, Mario/Kosar-Altinyelken, Hülya, Hg.: *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Programmes*. New York: Continuum. 141-160
- Bonal, Xavier/Tarabini-Castellani, Aina/Constans, Montse/Kliczkowski, Florencia/Valiente, Oscar (2010): *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Boudon, Raymond (2003): Beyond rational choice theory. In: *Annual Review of Sociology* 29/1: 1-21
- Bourdieu, Pierre (1973): *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton
- Colclough, Christopher (1996): Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solutions are Correct? In: *World Development* 24/4: 589-610
- Collins, Randall (1979): *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press
- The Economist (2012): True Progressivism. A new form of radical centrist politics is needed to tackle inequality without hurting economic growth. 13th-19th October 2012. <http://www.economist.com/node/21564556>, 06.02.2015
- Ferreira, Francisco (2010): *Distributions in motion: Economic Growth, Inequality, and Poverty Dynamics*. World Bank Policy Research Working Paper Series No. 5424. O.O.: The World Bank
- Fine, Ben (2001): *Social capital versus social theory: Political economy and social science at the turn of the millennium*. London: Routledge
- Fine, Ben (2009): Development as Zombieeconomics in the Age of Neoliberalism. In: *Third World Quarterly* 30/5: 885-904
- Heyneman, Stephen (2003): The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. In: *International Journal of Educational Development* 23/3: 315-337
- Jones, Phillip (1997): On World Bank education financing. In: *Comparative Education* 33/1: 117-130
- Jones, Phillip (2006): *Education, poverty and the World Bank*. Rotterdam: Sense Publishers
- Moe, Terry (2011): *Special interest: Teachers unions and America's public schools*. Washington: Brookings Institution Press

- Mundy, Karen/Verger, Antoni (2014): The World Bank and the global governance of education in a changing world order. In: *International Journal of Educational Development* 40/1: 9-18
- OECD (2013): PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II). Giving Every Student the Chance to Succeed. Paris: OECD
- Patrinos, Harry/Barrera-Osorio, Filipe/Guáqueta, Juliana (2009): The role and impact of public-private partnerships in education. Washington: The World Bank
- Peck, Jamie/Theodore, Nik (2010): Recombinant workfare, across the Americas: Transnationalizing „fast“ social policy. In: *Geoforum* 41/2: 195-208
- Psacharopoulos, George/Woodhall, Maureen (1985): Education for development: An analysis of investment choices. New York: Oxford University Press
- Psacharopoulos, George (1994): Returns to Investment in Education: A Global Update. In: *World Development* 22/9: 1325-1343
- Ravallion, Martin (2001) Growth, inequality and poverty: looking beyond averages. In: *World Development* 29/11: 1803-1815
- Robertson, Susan u. a. (2012): Public private partnerships in education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World. Cheltenham: Edward Elgar Publishing
- Romer, Paul (1990): Endogenous Technological change. In: *Journal of Political Economy* 98/5: 71-102
- Rosenau, James/Czempiel, Ernst-Otto (1992): Governance without Government: Order and Change in World Politics. Cambridge: Cambridge University Press
- Reimers, Fernando (1994): Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. In: *International Journal of Educational Development* 14/2: 119-129
- Stromquist, Nelly (1989): Determinants of educational participation and achievement of women in the Third World: A review of the evidence and a theoretical critique. In: *Review of Educational Research* 59/2: 143-183
- Thurow, Lester (1979): Job-Competition Model. In: Piore, Michael, Hg.: *Unemployment and Inflation*. New York: M.E. Sharpe: 17-32
- Van der Berg, Servaas (2008): Poverty and Education. Education Policy Series. Paris: UNESCO
- Van de Werfhorst, Herman/Andersen, Robert (2005): Social Background, Credential Inflation and Educational Strategies. In: *Acta Sociologica* 48/4: 321-340
- Verger, Antoni/Bonal, Xavier (2012): ‚All things being equal?‘ Policy Options, Shortfalls, and Absences in the World Bank Education Strategy 2020. In: Klees, Steven/Samoff, Joel/Stromquist, Nelly, Hg.: *World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers: 125-142
- Wade, Robert (2004): Is Globalization Reducing Poverty and Inequality? In: *World Development* 32/4: 567-589
- Whitehead, Christine (1995): Emergency Social Funds: The Experience of Bolivia and Peru. In: *Development in Practice* 5/1: 53-57
- Williamson, Bill (1979): *Education, Social Structure and Development*. London: MacMillan
- Wilkinson, Richard/Pickett, Kate (2009): *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane
- Wolbers, Maarten (2003): Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. In: *European Sociological Review* 19/3: 249-266
- World Bank (2011): *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington: The World Bank

Vera Brandner – Paul Winter – Ulli Vilsmaier

Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung

Einleitung

„Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln an der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht.“ (Freire 1978: 88)

In diesem Beitrag begeben wir uns auf die Suche nach Räumen „generativer Bildung“, in denen Bildung aus dem Denken und Handeln der Menschen heraus erwächst. Unsere Suche ist von der Vorannahme geprägt, dass solche Bildungsräume erst durch ein gemeinsames Gestalten geschaffen werden können. Dementsprechend muss sie nicht nur von der Frage nach dem „Wo“, sondern auch von der Frage nach dem „Wie“ geleitet sein: An welchen Orten und in welchen Formen kann generative Bildung gelebt werden? Wie können wir dazu beitragen, dass generative Bildung ihre Orte und Formen findet?

Für diese Suche wird auf theoretischer Ebene ein Netz gespannt, wodurch die Arbeit Paulo Freires in Bezug zu Pierre Bourdieu und Homi Bhabha gesetzt wird. Damit soll der Beitrag theoretische und methodologische Ansätze bieten, anhand derer strukturalistischer Pessimismus überwunden, aber gleichzeitig ein kritisches Nachdenken über die gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung angeregt werden kann. Dazu werden im zweiten Teil die Bildungskritik von Pierre Bourdieu und Paulo Freire in Bezug zu aktuellen Entwicklungen gestellt. Anschließend werden der Kontext und die Methodologie von Paulo Freires Alphabetisierungskampagnen im Brasilien der 60er Jahre genauer beleuchtet, um daraus konstitutive Elemente generativer Bildung abzuleiten. Im vierten Teil bringen wir diese konstitutiven Elemente generativer Bildung in den Zusammenhang mit Bourdieus „Soziale[m] Raum“ und Bhabhas „Third Space“ und gehen damit dem generativen Gehalt von Ungleichheitsverhältnissen nach. Abschließend fragen wir, wie generative Bildungsarbeit konkret aussehen könnte und entwerfen dazu eine Skizze, die als Inspiration für die Praxis dienen soll.

Die Aktualität von Pierre Bourdieu und Paulo Freire im Bildungsdiskurs

In diesem Abschnitt werden die Bildungskritik von Pierre Bourdieu und Paulo Freire in Bezug zu aktuellen Entwicklungen im Bildungsdiskurs gestellt.

Der Maxwell'sche Dämon und die Illusion der Chancengleichheit

In seiner Analyse des französischen Bildungssystems der 1970er Jahre bezeichnet Pierre Bourdieu das Bildungswesen als „Maxwell'schen Dämon“ und verweist damit auf einen Begriff aus der Physik (Bourdieu 1985:36). Durch dieses Phänomen werden schnellere Teilchen in ein Gefäß mit höherer und langsamere Teilchen in eines mit niedrigerer Temperatur sortiert. Da die Geschwindigkeit der Teilchen von deren Temperatur abhängt, bleibt auf diese Weise eine bestehende Ordnung aufrecht. Dementsprechend werden auch im Bildungssystem Begabte von Unbegabten, Gute von Schlechten und Kultiviertes von Banalem getrennt. Ungleichheitsverhältnisse erscheinen im demokratisierten Bildungsraum nicht offensichtlich, entfalten jedoch gerade in ihrer subtilen Ausprägung eine zersetzende Wirkkraft. Die Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu u. a. 1971) gibt vor, dass sich durch den schulischen Wettbewerb die Talentierteren von den weniger Talentierten abheben und auf diese Weise ihren „natürlichen“, meritokratisch angeeigneten Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie einnehmen würden. Dieses „natürliche“ Ausleseprinzip, das lediglich auf die Aspekte der individuellen Leistung und Begabung rekurriert, verfügt allerdings über seine Leerstellen. Wirft man einen Blick auf Statistiken zu Bildungsabschlüssen im tertiären Bereich oder etwa auf Bildungswegentscheidungen, wird deutlich, dass es sich hier nur vermeintlich um Chancengleichheit handelt (Ribolits 2007). Im Jahr 2008/2009 machte die Zahl jener Studierenden an tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich, deren Vater über keine Matura verfügte, lediglich 18,2% aus (Breit/Schreiner 2011:135). Durch die institutionelle Festschreibung gleicher Startbedingungen für alle Lernenden und gleichzeitiges Ausblenden sozio-ökonomischer Unterschiede schreibt sich die Illusion, Lernende würden lediglich aufgrund ihrer natürlichen Fähigkeiten oder mangelnder Leistung versagen, weiterhin in unser Gesellschaftsbild ein. Diverse horizontale Ungleichheiten, wie etwa Geschlecht oder Migrationshintergrund, und vertikale Ungleichheiten, wie Einkommen und angeeignetes oder vererbtes kulturelles und soziales Kapital, bleiben dabei verborgen. So ist das gängige Bildungsverständnis auch geprägt von einer „Verinnerlichung des Bewusstseins des Konkurrierens“ (Huisken 2011). Bildung bedeutet gleichsam Wettbewerb und erschwert weniger privilegierten Lernenden die Mobilität im sozialen Raum und demnach auch die Möglichkeit, durch neue Positionierungen darin aktiv mitzugestalten (Bourdieu/Passeron 1971:225). Befeuert wird diese „Verinnerlichung des Konkurrierens“ durch internationale Leistungstests und eine europäische Bildungspolitik, die Europa zum Bildungstandort Nummer Eins im Sinne globaler Wettbewerbsfähigkeit machen möchte. Wer am Ende gewinnt oder verliert, als wissend oder unwissend gilt, wird durch eine vermeintlich faire, höhere Instanz entschieden.

Das Bankiers-Konzept der Erziehung

Mit dem „Bankierssystem der Erziehung“ beschreibt Paulo Freire eine Form der Bildung, in der ganze Weltregionen, aber auch einzelne Menschen zu Bankkonten werden. Bildung wird in diesem System zur Investition bzw. Einlage (Freire 1993:54). Die Einlagen werden durch Wissende (Geber_innen oder Lehrer_innen) gemacht, die jene Inhalte, die zuvor in sie selbst eingelagert wurden, an ihre Konten (Empfänger_innen oder Schüler_innen) transferieren. „Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sich als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung –, leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind.“ (Freire 1978:58) Die einzelnen Menschen werden aufgefordert, als Manager_innen ihres eigenen „Unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2013) zu agieren, das ihnen einen verwertbaren Vorteil gegenüber der Konkurrenz verschafft, um vielleicht irgendwann selbst eine gewisse Machtposition innezuhaben. Während privilegierte Lernende über die notwendigen Kapitalformen verfügen, die ihnen einen relativen Vorteil gegenüber weniger privilegierten Lernenden im gesamten Bildungssystem verschaffen (Bourdieu 1985:21), haben es nicht-privilegierte Lernende erheblich schwerer, ihre soziale Ausgangslage zu verlassen. Steigende Leistungsanforderungen führen entweder dazu, mehr in die eigene Ausbildung zu investieren oder zu resignieren und dies womöglich als selbstverschuldet wahrzunehmen. Ein System der Wissensvermittlung ist auf den ersten Blick nicht grundsätzlich zu verurteilen, wenn es darum geht, einen bestehenden Wissenskanon zu vermitteln und zu teilen, um ihn durch gemeinsames Lernen anzureichern und wachsen zu lassen. Problematisch wird die Situation, wenn dies ein einseitiger Prozess bleibt. Wenn Bildung nicht von wechselseitigem Erkenntnisinteresse getragen ist, können Menschen in ihrem eigenen Bildungsprozess nicht an der Ausgestaltung und Weiterentwicklung dieses Wissenskanons mitwirken. Bildung verliert ihren bildenden und forschenden Charakter und damit ihr grundlegendes Ziel: ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt aufzubauen. Der generative Gehalt von Bildung geht verloren, der Bildungsbegriff an sich löst sich auf.

Wenn an die Stelle von Bildung ein einseitiges System der Wissensvermittlung im Sinne von Spareinlagen tritt, muss die Frage gestellt werden, wer über den zu vermittelnden Wissenskanon bestimmt. Daraus ergeben sich eine Reihe an Folgefragen, beispielsweise, ob Bildung und Entwicklung tatsächlich zu einer Überwindung von Armut und Ungleichheit beitragen, wenn nach dem Plan der Millennium Development Goals alle Kinder weltweit bis 2015 eine Primärschulbildung erhalten sollten (UN 2010:15; UN 2013). Welche Ziele werden dabei verfolgt? – Geht es darum, noch mehr Konten zu eröffnen? Oder soll das Denken und Handeln der Menschen weltweit gefördert werden, damit diese als kritische Subjekte in die Welt hinaustreten? Welche Ziele werden verfolgt, wenn nationale Erwachsenenbildungsprogramme auf Alphabetisierung setzen, wie es mit Freires Alphabetisierungskampagnen seinen Anfang nahm und aktuell beispielsweise durch das Kubanische Programm „Yo sí puedo“ in weiten Teilen Lateinamerikas Verbreitung findet (Torres 2008:552 sowie Thomas Muhr in diesem Band). Ist es Ziel solcher Kampagnen, dass die Massen die Welt lesen lernen oder dienen sie dazu, dass sie lediglich lesen und schreiben lernen, was ihnen vorgeschrieben wird? Letzte-

res, nämlich einzelne Worte (ab-)lesen und schreiben zu lernen, ohne ihren umfassenden Gehalt dabei zu erforschen, wäre eine Form der Alphabetisierung, die Paulo Freire dem Bankierssystem zuordnet. Einzelne Worte werden so als Worthülsen in den Köpfen eingelagert. Alphabetisierungsbestrebungen können allzu leicht zu einem sinnlosen Auswendiglernen ohne Lebensrelevanz verkommen, gut geeignet, um bestehende Herrschafts- und Machtstrukturen zu reproduzieren, um fortlaufend schweigende Menschenmassen zu erzeugen. Für Paulo Freire ist die Bedeutung des Wortes entscheidend: „Das Wort ist aber mehr als bloß ein Instrument, das den Dialog ermöglicht. Darum müssen wir seine konstitutiven Elemente ausfindig machen. Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der „Reflexion“ und der „Aktion“ in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern.“ (Freire 1978:71)

Kontext und Methodologie bei Paulo Freire

Im folgenden Abschnitt wird der Kontext und die Methodologie von Paulo Freires Alphabetisierungskampagnen im Brasilien der 1960er Jahre genauer beleuchtet, um daraus konstitutive Elemente generativer Bildung abzuleiten.

Der Kontext Freirianischer Alphabetisierungskampagnen

„Slum, Regen, Pflug, Land, Nahrung, Tanz, Brunnen, Fahrrad, Arbeit, Gehalt, Beruf, Regierung, Sumpfland, Zuckermühle, Hacke, Ziegelstein, Reichtum.“ (Freire 1980:86-88)

Ein erster Blick auf diese Wortsammlung bringt die Assoziation eines „fremden Alltags“ mit sich. Tatsächlich handelt es sich um eine Wortsammlung, die weit weg vom „Hier und Jetzt“ (der Autor_innen) aus betrachtet, zusammengestellt und erforscht wurde, nämlich vor einem halben Jahrhundert in Rio de Janeiro, nicht lange bevor am 1. April 1964 in Brasilien die demokratisch gewählte Regierung von João Goulart durch die Armee gestürzt wurde. Sie bildet einen essenziellen Bestandteil innerhalb der Alphabetisierungsprogramme, die Paulo Freire seit den 1950er Jahren konzeptualisiert und vielerorts umgesetzt hat. Es sollten nicht irgendwelche Wörter sein, die fernab der eigenen Erfahrbarkeit stehen. Die Erforschung relevanter Wörter im jeweils konkreten Lebenskontext, in dem Menschen ihrer Sprache auch durch Schreiben und Lesen mächtig werden sollten, bildet die Basis seiner Methodologie der Alphabetisierung. Es sollten Wörter sein, die das Leben der Menschen bedeuten, die eine Brücke zwischen den Menschen und der Welt schlagen, Wörter, die aus dem je eigenen Leben kommen und auf das eigene Leben verweisen (Freire 1980:54). Die Menschen, die an den Alphabetisierungsprogrammen von Paulo Freire teilnahmen, erlernten auf Basis ihrer generativen Wörter binnen weniger Wochen das Schreiben und Lesen. Voraussetzung für den großen Erfolg war es, mit genau jenen Bestandteilen zu arbeiten, die das „thematische Universum“ der Menschen ausmachten. „Die Untersuchung dessen, was ich als ‚thematisches Universum‘ des Volkes bezeichnet habe – der Komplex seiner ‚generativen Themen‘ –, eröffnet den Dia-

log der Bildung als Praxis der Freiheit.“ (Freire 1978:79-80) Als Experiment auf lokaler Ebene setzte er zuerst in Angicos/Rio Grande do Norte ein Alphabetisierungsprojekt um, und das in einer Zeit, in der man per Gesetz nicht als vollwertige_r Bürger_in anerkannt war, wenn man nicht lesen und schreiben konnte. Analphabet_innen waren vom Wahlrecht ausgeschlossen (Mayo 2006:30). Im Rahmen des sozialreformerischen Regierungsprogramms von João Goulart wurde ihnen das Wahlrecht eingeräumt. Zeitgleich setzte Goulart auf seine Agenda, zwei Millionen Menschen zu alphabetisieren. Innerhalb kürzester Zeit sollten in 20.000 „Kulturzirkeln“ über ganz Brasilien verteilt Freirianische Alphabetisierungsprojekte stattfinden (Freire 1980:61). Das Konzept der Kulturzirkel sollte das passive Verständnis von Schule ersetzen, in dem die Menschen als Teilnehmer_innen selbst Situationen und Themen aus dem eigenen Lebensumfeld einbringen, um in Gruppendiskussionen Handlungsmöglichkeiten für ein besseres Leben auszuloten. Freire beschreibt die Jahre zwischen 1961 und 1964 als jene Zeit, aus der sich all seine weiteren Projekte speisten. Die geplante Massenalphabetisierung sollte nicht nur die breitenwirksame Vermittlung einer Kulturtechnik ermöglichen. Im Kern ging es um eine politische Kampagne mit hohem transformativen Gehalt für das brasilianische Volk und den Staat und mit explosivem Gehalt für die Eliten, die zurück an die Macht drängten. Freires Ansatz erfüllte beides: Bildung in Form von konkreten Techniken, die zum einen gut messbare, quantitative Werte für die Senkung der Analphabet_innenrate lieferten. Zum anderen – und für Freire selbst von noch größerer Relevanz – wurden dadurch Bildungsprozesse angeregt, die weniger offensichtlich in Zahlen gegossen werden konnten. Das Vorhaben Goularts fand durch den Militärputsch 1964 ein jähes Ende. Was Freire mit „conscientização“ bezeichnete, nämlich eine dialogische Bildungspraxis, die sich aus dem Wechselverhältnis von Aktion und Reflexion speist, war für die Militärdiktatur ein unberechenbarer Faktor, eine Bedrohung: „Ich glaube, es war die Gesamtheit dieser Umstände, die enorme Kraft, die in diesem Prozeß freigesetzt wurde, welche die Herrschenden aufschreckte.“ (Freire 1981:214) Paulo Freire wurde inhaftiert und musste seine Heimat verlassen. Er ging ins Exil und konnte erst 1980 nach Brasilien zurückkehren (Freire 1981:221).

Der Bildungsbegriff bei Freire

Paulo Freire stellt dem Bankierssystem ein alternatives Bildungsverständnis entgegen – die „problemformulierende Bildung“ oder auch „conscientização“. Das Zentrum seiner Pädagogik bildet eine dialogische „Praxis“ im Sinne einer Wechselwirkung von Aktion und Reflexion, die nur dann stattfinden kann, wenn vorhandenes Wissen und die Existenz der Menschen gleichermaßen eine Rolle spielen. Dabei bezieht sich Freire auf die 3. These über Feuerbach von Karl Marx (Mayo 1995:367; Novy 2007:39). Bildungsinhalte werden demnach nicht von einzelnen Akteur_innen des Überbaus einer Gesellschaft festgeschrieben, sondern durch das dialektische Verhältnis von Basis und Überbau immer wieder neu generiert. „Das populäre Wissen zu negieren, ist genauso anfechtbar, wie es aus einer ‚Basis-Bezogenheit‘ heraus zu mystifizieren, es zu überhöhen.“ (Freire 1993:55) Demnach ist die Orientierung an den Umständen, in denen die Menschen leben, gleichermaßen ausschlaggebend für das Entfalten eines umfassenden generativen Bildungsbegriffs, wie die Arbeit mit und an gewachsenen Wissensbeständen.

Conscientização

Seinem ursprünglichen Begriffsverständnis folgend wird „conscientização“ (dt. „Bewusstseinsbildung“ vgl. Freire 1980, 1981) bei Freire durch die Erforschung der „generativen Wörter“ eingeleitet und vollzieht sich, sobald die Menschen diese Wörter in den Mund und in die Hand nehmen, sie aufs Papier bringen, im Dialog zerpfücken, verschiedene Bedeutungshorizonte ausloten, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wortsilben und weiteren Wörtern herstellen und damit ihr „thematisches Universum“ nachvollziehen und gemeinsam ein „generatives Thema“ erforschen. Dieses lässt sich „[...] nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden [...], auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen – noch viel weniger in einem ‚Niemandland‘. Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar.“ (Freire 1978:88) Paulo Freire distanziert sich in seinen späteren Schriften ab 1974 vom Begriff der „conscientização“, da er für ihn in allzu vielen Kontexten zur Anwendung kam, in denen der ursprüngliche Bedeutungsgehalt verloren ging (Zachariah 1986:28). „Weil ich die Dinge nicht klar aussprach, öffnete ich Naiven, ‚Experten‘, oder besonders ‚Tüchtigen‘ Tür und Tor: Sie bemächtigten sich des Konzepts der ‚Bewußtseinsbildung‘ und definierten und benutzen es, vor allem in Lateinamerika, in reaktionärer Weise.“ (Freire 1981:63) Eine Fehlinterpretation des Begriffs sieht er beispielsweise darin, „conscientizacao“ als Verbalismus für revolutionären Aktionismus einzusetzen. Dadurch werde die Illusion verbreitet, dass es ausreiche, den Begriff auf Banner zu schreiben und mit Megaphonen zu verkünden, um dadurch eine Revolution herbeizuführen (Freire 1981:74). Eine andere Spielart, die von christlich geprägten guten Absichten getragen, jedoch nach Freire ebenso wenig zielführend sei, bestehe darin, „conscientização“ zur reinen Symptombekämpfung einzusetzen (Freire 1981:74-75). Das Wort „conscientização“ würde so seiner dialogischen Dimension von Aktion und Reflexion beraubt. „Der Unterschied zwischen den historisch praktizierten Brutalitäten von marxistisch oder christlich legitimierten Herrschaftsformen und dem Ansatz Paulo Freires ist, dass er radikal den Dialog als Weg des wechselseitigen Lernens einfordert.“ (Faschingeder 2012:4) „Conscientizacao“ bedeutet für Freire demnach, Bildung als dialektischen Erkenntnisakt zu begreifen. In solchen Prozessen gäbe es keine Menschen ohne Welt und keine namenlosen Massen mehr (Freire 1981:76).

Utopie

In der Auseinandersetzung mit Paulo Freires Wirken in Brasilien und darüber hinaus stößt man, je nach theoretischer Brille, auf eine Vielzahl an Lesarten. Peter Mayo bietet dazu einen guten Überblick und verweist auf die verschiedensten Stimmen, die sich zu Paulo Freire äußern (Mayo 1995:364). Eine Begründung für das Missverstehen seines Ansatzes findet sich vor allem dann, wenn seine Bildungspraxis als mechanistisches, rezeptartiges Vorgehen beschrieben und der Alphabetisierungsprozess auf das Erlernen von Technik reduziert wird. Paulo Freire hat mit seinen Alphabetisierungsprojekten jedoch weniger ein Rezept, als eine „utopistische“ Form der Erwachsenenbildung ermöglicht, die über das Ablesen und Reproduzieren von Vorgegebenem hinausgeht. Seine „Utopie“ besteht darin, Menschen das Erlesen und Produzieren von Welt zu ermöglichen: „Utopie heißt nicht etwas Unrealisierbares. Die Utopie ist die dialektische Verbindung

zwischen dem Akt der Anklage der Welt, die entmenslicht und der Verheißung der Welt, die menschlich macht. Also können nur die Utopisten Hoffnung haben. [...] Nicht die naive Utopie, wohl aber die kritische Utopie verlangt, daß Anklage und Verkündigung historische Praxis sind.“ (Freire 1981:82-83) Dafür ist allerdings eine Vorbedingung notwendig, die im Bildungskontext sowohl Lernende als auch Lehrende betrifft: Das Prinzip der Neugier muss wieder in den Fokus von Bildung gelangen. Sie kann gewissermaßen als intrinsisches Motiv für Bildung betrachtet werden (Benner 2003:148).

Neugier

Um die Bedeutung von Neugier nachvollziehbar zu machen, unterscheidet Freire drei Formen der Neugier: die alltägliche, die ästhetische und die epistemologische Neugier (Freire 1995:90-91). Die alltägliche und ästhetische Neugier beschreibt Freire als spontan, ohne methodische Sorgfalt. Die alltägliche Neugier ist die Voraussetzung jeglichen Lernens und „Grundbestandteil des menschlichen Lebens, der Existenz“ (Freire 1995:90). Die ästhetische Neugier lenkt ab vom Treiben des Alltags, lässt innehalten und löst Momente des Staunens aus. Durch diese beiden Formen der Neugier, hier zusammengefasst als „spontane Neugier“, erleben und entdecken wir Dinge in unserem Umfeld, können diese wahrnehmen, sind diesen Dingen ganz nahe, können durch diese Nähe jedoch noch keine kritische Reflexion über sie entwickeln. Die spontane Neugier verortet Freire im „konkreten Kontext“. Im Gegensatz dazu beschreibt er die „epistemologische Neugier“ als Drang zu hinterfragen, was wir erleben und erfahren. Diese Form der Neugier könne aber nicht im „konkreten Kontext“ entwickelt werden, es brauche dazu einen „theoretischen Kontext“ (Freire 1995:91), die Abstraktion. Wenn die spontane, alltägliche Neugier von der Frage „Was?“ geleitet ist und nach beschreibenden Antworten sucht, so wird im theoretischen Kontext die epistemologische Neugier geweckt, die von den Fragen „Warum?“, „Woher?“ und „Wie?“ geleitet ist und zu einem Hinterfragen führt. Im alltäglichen Treiben ist der theoretische Kontext kaum zugänglich. Es fehlt an Zeit, Aufmerksamkeit und meist auch an Dialogpartner_innen. Bildungseinrichtungen aller Art können jedoch als geeignete Orte für den theoretischen Kontext dienen und demnach als Bildungsräume wirken, in denen der epistemologischen Neugier nachgegangen werden kann.

Der Methodenbegriff bei Freire

„Was mich sehr beschäftigt, ist und war die Frage nach der Methode, der Methode als Erkenntnismethode und nicht als Be-Lehrmethode. Das ist ein epistemologisches Problem, was gleichzeitig auch politisch und ideologisch ist.“ (Freire 1981:47) Um dem Zusammenhang von Methode und Bildung bei Freire genauer nachzugehen, wird in der Folge das konkrete Vorgehen seiner Alphabetisierungspraxis in vier Phasen nachgezeichnet und auf die generativen Qualitäten hin untersucht. In Anlehnung an Freires Ausführungen zum Alphabetisierungsprozess in Brasilien zwischen 1961 und 1964 (Freire 1980:54ff.) und mit Verweisen auf die Methodenentwicklung in späteren Projekten wird hier ein Versuch unternommen, die generativen Aspekte seines Ansatzes herauszuarbeiten.

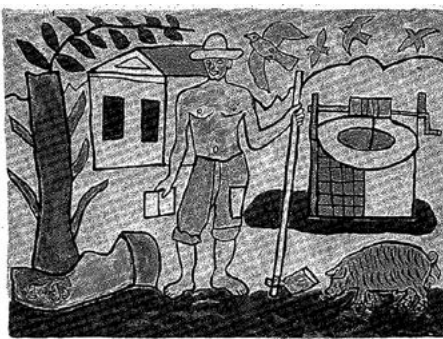
Phase 1: Vom Wortuniversum zu den generativen Wörtern

In einer ersten Phase wurde die Lebenswelt der teilnehmenden Menschen beforscht. Die Koordinator_innen eines Alphabetisierungsprojektes begaben sich dabei in jenen Kontext, in dem das Projekt stattfinden sollte, redeten mit den Menschen vor Ort in informellen Settings, hörten zu, beobachteten und hielten zentrale Aussagen in Gesprächsprotokollen fest. So erzählte ein Teilnehmer aus dem Hinterland von Rio Grande do Norte: „Es ist schwer, den Januar in Angicos durchzustehen, denn der Januar ist ein harter Bursche, der uns Leiden bringt.“ (Freire 1980:54) Ein anderer Mann aus Recife begründete seine Teilnahme am Programm mit folgenden Worten: „Ich möchte lesen und schreiben lernen [...], damit ich aufhöre, der Schatten von anderen Leuten zu sein.“ (Freire 1980:54-55) Und wieder ein anderer erklärte: „Das Volk zieht eine Schraube im Kopf an. [...] Das ist der Grund dafür, daß du, Professor, hergekommen bist, um mit mir, dem Volk, zu reden.“ (Freire 1980:55) Die Koordinator_innen sammelten eine Vielzahl an Aussagen, die den Reichtum von vorhandener Sprache und Themen in dem spezifischen Kontext widerspiegeln. Die Aussagen wurden in der Folge systematisch analysiert, um jene Worte daraus abzuleiten, die in dem spezifischen Kontext relevant erscheinen und somit das Wortuniversum bildeten. Dieses Wortuniversum wurde einem Auswahlverfahren mit Blick auf zwei Aspekte unterzogen: den phonemischen Reichtum dieser Wörter und ihrer Relevanz zur Lebenswelt und dem Erfahrungsraum der Alphabetisand_innen.

Geleitet durch ihre alltägliche Neugier begaben sich die Koordinator_innen in einen fremden Kontext und initiierten dort Dialogprozesse. Durch die Auseinandersetzung mit dem Neuen und der Differenzerfahrung nahmen sie als Subjekte in diesem Prozess eine reflexiv-kritische Position ein und erschlossen damit gewissermaßen den theoretischen Kontext der generativen Wörter, ihre alltägliche Neugier wurde zu einer epistemologischen (Freire 1995:91). Die Alphabetisand_innen waren noch nicht aktiv in den Prozess eingebunden. Ihre Lebenswelt wurde beobachtet, sie wurden angesprochen, woraus erste Dialogsituationen entstehen konnten. Sie stellten wichtige Informationen für den Prozess bereit, gestalteten diesen aber noch nicht selbstständig mit. In einer späteren Alphabetisierungskampagne, die Paulo Freire mit seiner Frau Elza Freire in São Tomé ab 1976 umsetzte, wurden die Alphabetisand_innen vom ersten Moment an in die Entscheidungsfindung in der Konzeption ihres Projektes involviert (Freire 1981). Dies geschah im Rahmen von Seminaren mit den Alphabetisand_innen und den Koordinator_innen, in denen der Inhalt und vor allem die politische Dimension der Alphabetisierungskampagnen mit allen Beteiligten diskutiert wurden. Damit wurden die Subjekt- und Objektpositionen der Beteiligten von Beginn an dynamischer angelegt.

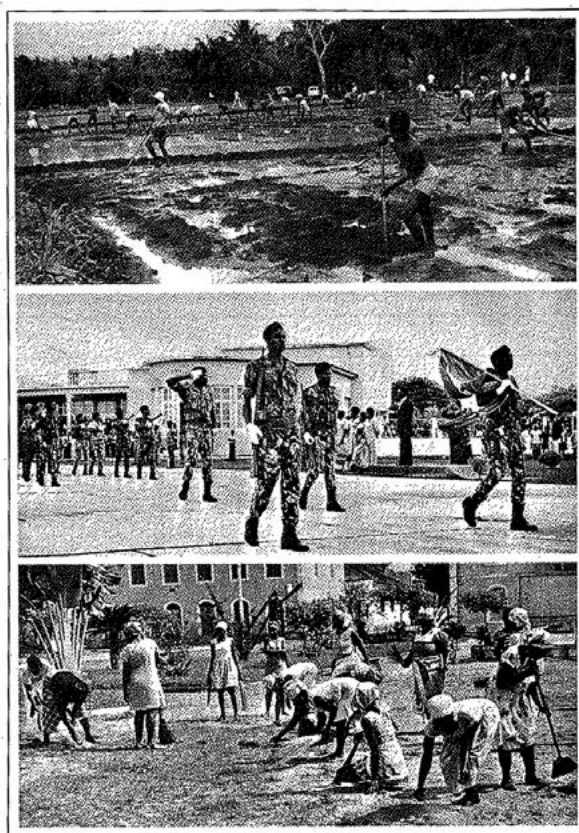
Phase 2: Von den generativen Wörtern zu Bildern

In der zweiten Phase wurden die ausgewählten generativen Wörter in entsprechende Bilder übersetzt. Die Bedeutungsvielfalt eines Wortes im Bezug auf die Lebenswelt der Menschen sollte sich durch diese Kodierung in jeweils einem Bild widerspiegeln. Anfänglich wurde eher mit Malereien und Zeichnungen gearbeitet, so zum Beispiel in Recife 1964 mit den Malereien von Francisco Brenand:



Brenand in Freire 1980:67, 69.

In späteren Projekten, als Paulo Freire für eine groß angelegte Alphabetisierungskampagne in São Tomé „Handbücher der Volkskultur“ verfasste, kamen vermehrt Fotografien zum Einsatz.



Bildautor_in unbekannt in Freire 1981:177.

Damit wurde das Visuelle als Bedeutungsträger in den Prozess eingebracht und ermöglichte eine Vervielfältigung der Deutungsmöglichkeiten. Dies sollte dazu dienen, Assoziationen zu möglichst vielen Dimensionen des jeweiligen Wortes anzuregen.

Die visuelle Kodierung wurde von den Koordinator_innen vorgenommen. Sie hatten weiterhin die Deutungsmacht über das Wortuniversum, die generativen Wörter und die Bilder inne, die in diesem Prozess zusammengeführt wurden. Geleitet von epistemologischer Neugier bewegten sich die Koordinator_innen dabei im theoretischen Kontext (Freire 1995:91). Der Auswahl- und Kodierungsprozess wurde im gemeinsamen Dialog mit anderen Koordinator_innen vollzogen, um dabei eine reflexive Ebene aufrechtzuerhalten und zu verhindern, dass sich das je Eigene der einzelnen Koordinator_innen über die generativen Aussagen der Teilnehmer_innen stellt.

Phase 3: Vom Bild zu den generativen Themen

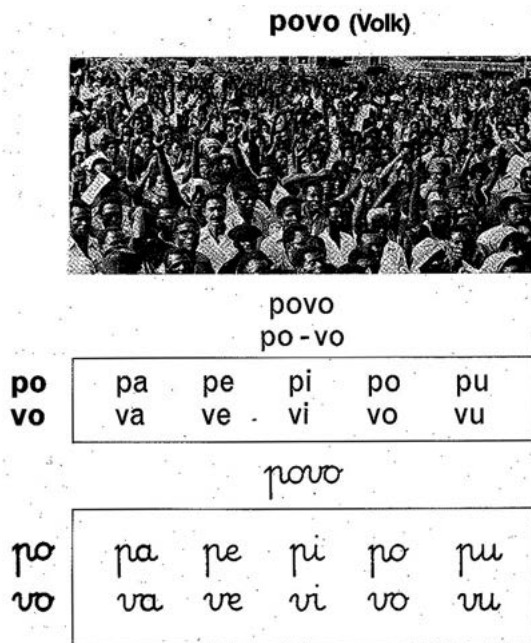
In einem nächsten Schritt organisierten die Koordinator_innen sogenannte „Kulturzirkel“, zu denen die Alphabetisand_innen eingeladen wurden. Innerhalb der Kulturzirkel wurden die Bilder durch Gruppendiskussionen von den Teilnehmer_innen dekodiert und dadurch wieder in Sprache und Wörter umgewandelt. Anhand des Bildes, das beispielsweise das generative Wort „Regen“ illustrieren sollte, wurden im Projekt in Recife 1964 Themen rund um die Wasserversorgung, den Einfluss der Umwelt auf das menschliche Leben, klimatische Faktoren in der Subsistenzökonomie etc. diskutiert (Freire 1980:87). In São Tomé 1976 führte die Fotografie, die für das generative Wort „Volk“ eingesetzt wurde, zur Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Unabhängigkeit, des Widerstands gegen die Kolonialmacht und der Rolle der Bevölkerung beim Aufbau eines unabhängigen Nationalstaates (Freire 1981:178). So ergaben sich in den Bilddiskussionen „generative Themen“, deren umfassende Bedeutung Freire wie folgt beschreibt: „Ich habe diese Themen ‚generativ‘ benannt, weil sie (was immer sie auch enthalten und welche Aktion sie auch immer hervorrufen mögen) die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen.“ (Freire 1978:84)

In dieser Phase verließen die Alphabetisand_innen ihre bisherige Objektposition und wurden zu den zentralen Subjekten im Alphabetisierungsprozess. Die Koordinator_innen trugen nun die Verantwortung dafür, dass in der Gruppe gearbeitet werden konnte. Die Verantwortung für den thematischen Verlauf und die inhaltliche Entwicklung lag nun bei den Gruppenteilnehmer_innen. Die Vieldeutigkeit der Bilder konnte sich nun in der dialogischen Auseinandersetzung der Gruppe entfalten. Die Menschen nahmen ihren eigenen Dekodierungsprozess vor und erweiterten den Deutungshorizont der Bilder in Richtung ihrer generativen Themen. Zunächst waren die Alphabetisand_innen von ihrer spontanen Neugier geleitet. Durch die Auseinandersetzung mit den Bildern, den Dialogprozessen und Differenz Erfahrungen, die sich daraus ergaben, gelangten sie in eine reflexiv-kritische Position. Ihre spontane Neugier konnte in diesem Rahmen zu einer epistemologischen werden (Freire 1995:91).

Phase 4: Von Schriftbildern zu weiteren generativen Wörtern und Themen

Ausgehend von der Gruppendiskussion wurde das generative Wort, das zum Bild gehörte, als Schriftbild mit seinen semantischen Gliedern in die Diskussion eingebracht.

Zuerst wurde ein Bild mit dem vollständigen Schriftbild, z. B. POVO (dt. Volk) gezeigt, dann folgte ein Bild mit dem Wort in seinen semantischen Gliedern. Daraufhin folgten zuerst hintereinander und dann auf einem gemeinsamen Bild die phonemischen Gruppen in Form einer sogenannten „Entdeckungskarte“ (Freire 1980:86).



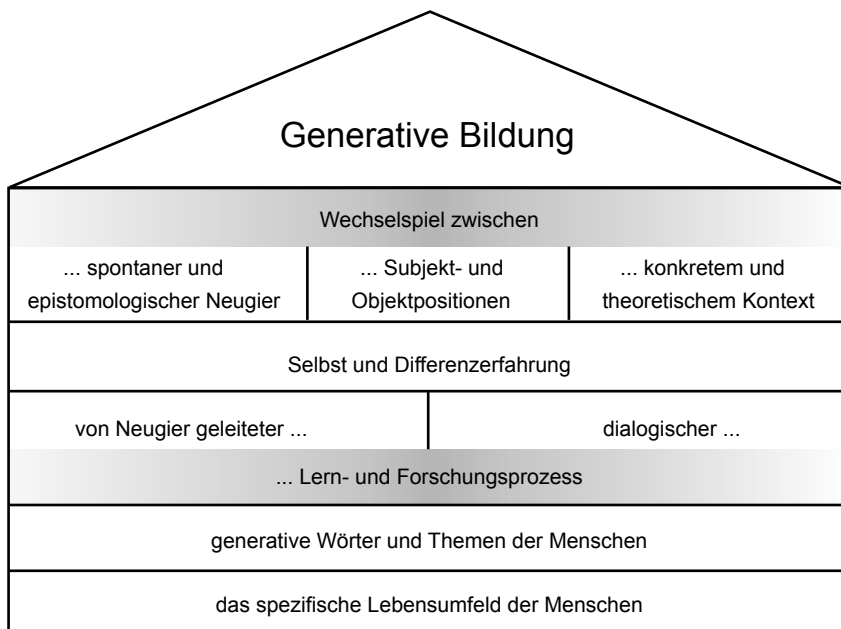
Bildautor_in unbekannt in Freire 1981:179.

Die Menschen bauten aus den verschiedenen phonemischen Gruppen des jeweiligen Wortes neue Wörter zusammen, probierten sie aus und diskutieren miteinander, ob es sich dabei um ein neues Schriftbild handelte, das auch als Wort existiert. Die verschiedenen Wörter wurden miteinander in Beziehung gesetzt, wodurch eine kritische Reflexion über den jeweiligen Bedeutungshorizont der Wörter für die eigene Lebenswelt stattfinden konnte. Die Gruppe erschloss einen immer größer werdenden Wortschatz. Dieser wurde diskutiert und auf den Gehalt für den eigenen Lebenskontext geprüft. Daraus ergaben sich weitere generative Themen.

Die Alphabetisand_innen behielten weiterhin ihre Subjektposition bei und bewegten sich im theoretischen Kontext. Sie wurden in ihrem Lernprozess von den Koordinator_innen begleitet. Ihre epistemologische Neugier führte sie von einem Wort zum nächsten, neue Wörter wurden erschlossen und im gemeinsamen Dialog hinterfragt. Die Dialogprozesse waren von Selbst- und Differenzerfahrungen geleitet, die die Alphabetisand_innen anhand ihrer neuen Wörter ergründeten.

Konstitutive Elemente generativer Bildung bei Freire

In Freires Alphabetisierungskampagnen geht es um weit mehr als um das mechanische Erlernen von lesen und schreiben. Methodologisch betrachtet steht das je spezifische Lebensumfeld der Menschen mit seiner Vielfalt an Worten und Bedeutungen am Beginn der „conscientização“. Durch die Sammlung und Bearbeitung der generativen Wörter werden Teilaspekte dieses Lebensumfeldes repräsentiert, greifbar und verhandelbar. Die Auseinandersetzung mit den generativen Wörtern führt wiederum zu generativen Themen. Dazwischen, am Weg von generativen Wörtern zu generativen Themen, liegt ein von Neugier geleiteter Lern- und Forschungsprozess, der durch Dialog über die Selbst- und Differenzerfahrung angeregt und vorangetrieben wird. Am Ende beherrschen die Menschen ihre eigenen Worte insofern, dass sie sie nicht nur lesen und schreiben können, sondern diese in verschiedene Kontexte stellen, hinterfragen und daraus generative Themen ableiten können. Der Prozess des dialogischen Erschließens von generativen Themen in einem bestimmten Lebenskontext bildet den methodologischen Kern der Alphabetisierungsprojekte und kann als generatives Arbeiten verstanden werden. Durch das vielschichtige Wechselspiel zwischen Subjekt- und Objektsein, zwischen spontaner und epistemologischer Neugier, zwischen konkretem und theoretischem Kontext im Rahmen der Alphabetisierung wird ein Bildungsprozess angeregt, der weit über das Erlernen einer Kulturtechnik hinausgeht. Es geht um Bildung, die nach „dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln an der Wirklichkeit“ strebt (Freire 1978:88). Die konstitutiven Elemente generativer Bildung lassen sich in einem „Haus Generativer Bildung“ wie folgt zusammenfassen:



Haus Generativer Bildung: Eigene Darstellung Brandner/Hörtnagl.

Ungleichheitsverhältnisse und generative Bildung

Im folgenden Abschnitt bringen wir die konstitutiven Elemente generativer Bildung in den Zusammenhang mit Bourdieus „Soziale[m] Raum“ und Bhabhas „Third Space“ und erläutern, wie der generative Gehalt von Differenzerfahrung darin nutzbar gemacht werden kann.

Ungleichheit und das doppeldeutige Subjekt

Es sind historische, soziale, kulturelle und ökonomische Disparitäten, die uns dazu veranlassen, Freies Bildungsraum in weiter Entfernung vom aktuellen Bildungsdiskurs in Österreich zu verorten. Dennoch lässt sich eine Konstante feststellen: das Moment der Ungleichheit. Paulo Freire reflektiert sein eigenes Wirken im Zusammenhang mit Ungleichheitsverhältnissen, wenn er in seinem Hauptwerk, der *Pädagogik der Unterdrückten*, beschreibt, dass er auf sprachlicher Ebene viel zu sehr seinem Habitus als Universitätsprofessor verhaftet gewesen sei. Er habe eine Sprache verwendet, mit der er seinen Anliegen nicht durchgängig gerecht werden konnte. „Es ist die Sprache, die zu einem Kleinbürger gehört, zu einem Universitätsprofessor, der, als das Buch geschrieben wurde, noch nicht das Professor-Dasein Leid hatte [...]. Ich bin davon überzeugt, daß es möglich ist, sehr viele Dinge, die kompliziert erscheinen, in der Sprache des Volkes zu sagen, oder zumindest in einer Sprache, die mehr oder weniger verständlich ist, obwohl es wohl immer sprachliche Probleme geben wird.“ (Freire 1981:64-65) Im Gegensatz zu seinen eigenen kritischen Gedanken kamen jedoch Stimmen von Arbeiter_innen auf, die die „Pädagogik der Unterdrückten“ lasen und diese gut verstanden, jedoch mit der Bitte in einem Brief an ihn herantraten, er möge sein Schreiben und seine Analysen über die Arbeiterschaft nicht in dieser Form an sie, die Arbeiter_innen, richten, denn sie wüssten ja über ihre eigene Situation Bescheid: „Paulo, wir schlagen dir vor, daß du weitermachst mit dem Schreiben. Aber schreib für Intellektuelle und nicht mehr für uns. Sag den Intellektuellen, sie sollen nicht mehr länger abends in unserer Nachbarschaft auftauchen und uns belehren, was Revolution ist. Wir wissen das selbst und wir sind müde davon, uns belehren zu lassen.“ (Freire 1981:113)

In diesem Brief an Freire stecken zentrale Aspekte, die gleichzeitig als Kritik im Detail und als Bestätigung für sein Gesamtkonzept gelesen werden können: Zum einen werden statische Subjekt- und Objektpositionen angeklagt, wenn die Arbeiter_innen in ihrem Brief bitten, dass Freire nicht mehr länger in einem Text über und an sie als Objekte schreiben solle. Zum anderen wird in dem Schreiben deutlich, dass sich dieses statische Verhältnis allgemein in der Beziehung zwischen Intellektuellen und Arbeiter_innen, ähnlich wie zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen wiederfindet – die Arbeiter_innen wollen jedoch nicht länger in diesem Missverhältnis „be-lehrt“ werden. Ungleichheitsverhältnisse können demnach anhand gefestigter Subjekt- und Objektpositionen festgemacht werden: das vermeintlich wissende Subjekt lagert seine Inhalte in Objekte eines solchen Bildungsprozesses ein. In diesem Zusammenhang muss jedoch unbedingt die Doppeldeutigkeit betrachtet werden, „die dem Begriff des Subjekts von Anfang an zukommt“ (Reckwitz 2012:14). Subjektsein kann sich einerseits als die aktive, handelnde Opposition zum passiven Objektsein gestalten. Wird die Bedeutung von

„subjectum“ und daraus abgeleitet die englische Redewendung „to be subjected to something“ (ebd.) beleuchtet, wird offensichtlich, dass ein solches Subjekt nicht nur Macht über ein Objekt ausübt, sondern selbst immer schon unterworfenen Teil eines Ganzen ist. Auch das mächtige Subjekt ist bestehenden Diskursen und Habitusformen unterworfen.

Ungleichheit als generatives Thema im sozialen Raum

Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung befinden wir uns somit auf einem Terrain, in dem alle Beteiligten einem gewissen Strukturdeterminismus ausgesetzt sind. Je nachdem wie sich die Menschen, Gruppen und Institutionen im sozialen Raum positionieren oder positioniert werden, stehen sie zueinander in einem Spannungsverhältnis. Sie nehmen einander in gewissem Maße wahr, woraus Reaktionen, Handlungen und wieder neue Wahrnehmungen entstehen (Barlösius 2011:121). Um dieses Spannungsverhältnis zu begreifen und zu erforschen, führt Pierre Bourdieu den Begriff des Habitus ein. Damit versucht er, jene Strukturen und Mechanismen zu verstehen, die den sozialen Raum als „Raum von Unterschieden“ konstituieren, in dem Individuen oder Gruppen je nach ihrer Position eine privilegierte oder marginalisierte Rolle einnehmen (Bourdieu 1985:26). Als Resultat der jeweiligen Position im sozialen Raum findet der Habitus in der alltäglichen Praxis seinen Ausdruck in bestimmten Verhaltensweisen und Lebensstilen, die sowohl gesellschaftlich als auch individuell reproduziert werden. Der Habitus strukturiert den Blick der Menschen auf ihren sozialen Raum und auf die gesamte Gesellschaft, bringt diesen gleichzeitig aber auch hervor. Diese Betrachtung mag auf den ersten Blick zu einer fatalistischen Haltung verleiten. Bourdieus Habitus kann zum einen als Instanz betrachtet werden, die Menschen bis zu einem gewissen Grad handlungsunfähig macht. Er kann so auch als gute Begründung dienen, sich dem eigenen Schicksal hinzugeben und jeglichen Gedanken an Teilhabe am Weltgeschehen zu ignorieren – sich dem „amor fati“ (Liebe zum Schicksal) zu ergeben (Bourdieu 1987:378). Wenn man sich allerdings auf eine Abkehr von strukturalistischer Bedrücktheit einlässt, kann gerade das Erkennen von Grenzsituationen, in denen Ungleichheit reproduziert wird, eine Möglichkeit für generative Bildung sein, nämlich dann, wenn Ungleichheitsverhältnisse als generatives Thema verhandelbar werden (Freire 1993:83). Wird in den Blick genommen, dass trotz des vorhandenen Strukturdeterminismus das Gefüge des sozialen Raumes beweglich und dauerhaft zugleich ist, können die vermittelnden, schöpferischen und generierenden Eigenschaften des Habitus Beachtung finden (Reckwitz 2012:41).

Durch Selbst- und Differenz Erfahrung zur epistemologischen Neugier

Aus dieser Perspektive lässt sich der Begriff der „Distinktion“ (Bourdieu 1987) in Bezug zu Homi Bhabhas Begriff der „kulturellen Differenz“ (2004) setzen. Die beiden Konzepte verweisen auf jene Unterschiede und Ungleichheiten, die alltäglich erfahrbar sind (Bonz 2012:34). Bourdieu beschreibt damit eine Möglichkeit, in der sich die Haltung des „amor fati“ (Liebe zum Schicksal) in ein „odium fati“ (Hass auf das Schicksal) verwandeln kann (Bourdieu 1987:378). Während das Erkennen der eigenen Habitusform vordergründig die Gemeinsamkeiten mit all jenen wahrnehmen lässt, die der eigenen Gruppe angehören, bringt die Distinktion das Erkennen von Unterschieden, ein Erheben bzw. Erniedrigen gegenüber anderen und damit eine Abgrenzung mit sich. Es

geht dabei um ein Sich-Unterscheiden, das sich beispielsweise im Geschmack zeigt und gleichzeitig auf eine gewisse soziale Zugehörigkeit schließen lässt (Bourdieu 1987:104). Bei Bhabhas kultureller Differenz geht es um eine Abgrenzung, die durch Unsicherheit über die eigene Zugehörigkeit entsteht, wie es beispielsweise durch Migrationserfahrung der Fall sein kann. Beide Konzepte behandeln Momente, in denen Menschen ihre eigene Identifikation mit der Welt, die sie umgibt und die sich bislang in sie eingeschrieben hat, lösen. Die „Risse“ (Bonz 2012:48), die dabei zwischen dem Subjekt und seinem Habitus entstehen, können in eine Verlustsituation münden, sie können aber auch als Situation gefasst werden, in der die Möglichkeit gegeben ist, eine kritisch-reflexive Haltung einzunehmen und dabei epistemologische Neugier im Sinne Freires zu entwickeln. Durch die Wahrnehmbarkeit und das Bewusstwerden der eigenen Habitusgebundenheit und jener der anderen wird auch ein Reflexionsraum geöffnet. Darin können die Voraussetzungen des eigenen Handelns und Denkens durch Selbst- und Differenzerfahrung erforscht und infrage gestellt werden (Barlösius 2011:88).

Der Third Space im sozialen Raum

Der Vergleich von Distinktion und kultureller Differenz gibt Anlass, das Konzept des „Sozialen Raums“ in einen Bezug zu jenem Verständnis von Raum zu stellen, das Homi Bhabha als das „inbetween“ bezeichnet, aus dem ein „Third Space“ hervorgehen kann (Bhabha 2004). Darin können bestehende Strukturen, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten zumindest für kurze Zeit ausgehebelt werden, nämlich dann, wenn erfahrbare Differenzen artikuliert und damit greifbar werden. Was Menschen an Unterschieden in ein Gruppengefüge mitbringen, gilt es zu benennen und zu verhandeln. „What is theoretically innovative and politically crucial, is the need to think beyond narratives of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences. These ‚inbetween‘ spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of the society itself.“ (Bhabha 2004:2) Der Zwischenraum, die Lücke, die durch Differenzerfahrung entsteht, ermöglicht es, Identität neu zu verhandeln, den Dingen neue Bedeutung zu geben und zur Geltung zu bringen, dass wir uns stets im Werden befinden. „And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of ourselves.“ (Bhabha 2004:56) Im „Third Space“ verliert das Konzept der Trennlinie zwischen und innerhalb sozialer Räume und somit das Konzept der Differenz seine eindimensionale, ausschließende Verfasstheit (Bhabha 2004:5). Es handelt sich dabei um ein Raumverständnis, dem Bewegung und Dynamik inhärent sind. Es ermöglicht, Differenzerfahrungen als reflexiven Prozess zu erleben und den Habitus nicht nur als Hemmschuh, sondern auch als generatives Erzeugungsprinzip sozialer Praxisformen zu betrachten (Reckwitz 2012:41). Grenzen und Trennlinien, die im üblichen Sinn den Rand einer gewissen Kultur, Politik oder Erkenntnis bezeichnen, werden in diesen Räumen zum Zentrum. Es kommt dabei jene Ausprägung von Ungleichheit zum Ausdruck, die zugleich trennt und verbindet.

Utopistische Bildungspraxis?

Zum Abschluss stellen wir die konstitutiven Elemente generativer Bildung in Bezug zum aktuellen Bildungsdiskurs. Wir fragen, wie generative Bildungsarbeit konkret aussehen kann und entwerfen eine Skizze, die als Inspiration für die Praxis dienen soll.

Paulo Freire setzt sich auch intensiv mit Bildungssystemen außerhalb Brasiliens auseinander. Er fragt in diesem Zusammenhang, wie es möglich sein kann, dass Kinder in industrialisierten Ländern nicht gerne in die Schule gehen. Wie Schüler_innen über Schule denken, haben wir in einem LehrLernForschungsprojekt mit Schüler_innen eines Wiener Gymnasiums im Sommersemester 2014 befragt (Kraus u. a. 2014). Eine mögliche Antwort auf Freires Frage findet sich, wenn eine Schülerin in ihrem Nachdenken über Schule feststellt: „Für was braucht man das? Ich glaube nicht, dass ich [das] je in meinem Leben [...] brauche“ (Kraus u. a. 2014:44). „[D]as spiegelt unser Bildungssystem wider: die Schüler sitzen nur da, weil sie sitzen müssen“, so der Kommentar einer anderen Schülerin über ein Foto, das in ihrer Klasse aufgenommen wurde (Kraus u. a. 2014, Anhang). Paulo Freire sieht eine zentrale Antwort auf die Frage, warum Kinder in industrialisierten Ländern nicht gerne zur Schule gehen, darin, dass Neugier als Methode nicht zur Anwendung gebracht wird. „Erstaunlich für mich ist der Aufwand und die mechanische Speicherung von Inhalten und der Gebrauch von Wiederholungsübungen, die die Grenzen der Vernunft übersteigen, während eine kritische Bildung zur Neugier zur Nebensache wird [...]“ (Freire 1995:89) Wird die Neugier der Schüler_innen nicht methodisch genutzt, werden sie nach Freire in der Schule zu Behältern, die mit Dingen gefüllt werden, die sie selbst nicht betreffen, was für Lehrer_innen und Schüler_innen gleichermaßen nachteilig ist. Die Neugier wird nicht als Methode genutzt, wenn die Lerninhalte von Lehrbüchern, Curricula und Lehrpersonen, fernab von den tatsächlichen Bedingungen der Schüler_innen, vorgegeben werden. „Die Folge ist: wir entwerfen immer wieder Antworten auf Fragen, die uns nie gestellt worden sind, ohne den Schüler auf die Bedeutung der Neugier aufmerksam zu machen.“ (Freire 1995:89) Daraus lassen sich zentrale Fragen für eine generative Bildungspraxis ableiten: Wie kann die alltägliche Neugier der Schüler_innen zu epistemologischer Neugier werden? Wie werden die Schüler_innen zu reflexiven Subjekten? (Reckwitz 2012:16 ff.; Freire 1995:91)

Ein möglicher theoretischer Ansatz dazu kann im Zusammenhang von Differenz-erfahrung und Neugier aufgespannt werden: Spontane Neugier kann zu Differenz-erfahrung führen und diese kann wiederum als Vorbedingung dienen, um epistemologische Neugier zu entwickeln und damit ein reflexives Subjekt zu werden. In Freires Alphabetisierungsprojekten wurden konkrete Methoden dazu entwickelt. Beispielsweise kann das Erforschen von und Arbeiten mit generativen Wörtern, Bildern und Themen als reichhaltiger Methodenpool auch abseits von Alphabetisierungsprojekten betrachtet werden und in der aktuellen Bildungspraxis zur Anwendung kommen. Dazu schlagen wir ein „re-inventing“ von Freires Ansatz auf der Ebene der Entwicklung von Lehrinhalten vor, eine „Utopie“, in der „Dritte Räume“ im „Sozialen Raum“ eröffnet werden:

Was, wenn die Subjekte eines Bildungsprozesses von Beginn an die Schüler_innen wären und sie selbst die Rolle einnähmen, die zu Beginn der Alphabetisierung bei Freire die Koordinator_innen inne hatten? Sie gingen als Forscher_innen in den eigenen All-

tag, würden beobachten, zuhören und informelle Gespräche führen. Sie würden wichtige Aussagen und Beobachtungen sammeln und diese mit Hilfe der Lehrer_innen analysieren. Dabei würden die Schüler_innen ihre generativen Wörter und Themen erschließen, um diese in die verschiedenen Unterrichtsfächer einzubringen, wo sie im jeweiligen theoretischen Kontext zu verhandeln wären. Die Lehrer_innen würden die Schüler_innen auf dem Weg von ihrer spontanen zur epistemologischen Neugier anleiten und begleiten. Die Neugier würde in einem solchen Prozess als Methode dienen, um anhand des Generativen im Lernkontext den eigenen Bezug zur Welt Stück für Stück zu erforschen und zu hinterfragen. Ein bewusstes auf den konkreten Gruppenkontext bezogenes Forschen nach jenen Dingen, Themen, Geschichten und Lerninhalten, die das Leben der Schüler_innen ausmacht, wäre der Ausgangspunkt eines gemeinsamen Erkenntnisweges. Was in Freires Alphabetisierung in Phase 3 und 4 (siehe S. 83-84) geschieht, wäre erfüllt, wenn die Schüler_innen anhand ihrer generativen Themen im Dialog auf die unterschiedlichen Sichtweisen stoßen, mit denen die generativen Themen betrachtet werden können. Diese Reibungsflächen, Selbst- und Differenzerfahrungen müssten im theoretischen Kontext, beispielsweise im Schulunterricht, verhandelt werden. „Die dialogische Erfahrung ist grundlegend für die Entwicklung einer epistemologischen Neugier. Konstitutiv dafür sind: die dem Dialog implizierte kritische Haltung und das Anliegen, den Grund der Dinge zu erfassen, welche von den dialogischen Subjekten verhandelt werden.“ (Freire 1995:95) Die Verantwortung darüber, dass eine solche Haltung von allen Beteiligten eingenommen werden kann, würde zu großen Teilen bei jenen liegen, die den Gruppenprozess organisieren: den Lehrer_innen. Ihre zentrale Herausforderung in dem Prozess würde darin bestehen, vermittelnd, nicht eingreifend zu agieren, dafür zu sorgen, dass die Grundregeln für gemeinsamen Dialog eingehalten werden. „Die Dialogizität [...] ist voll von Neugier, von Unruhe, von gegenseitigem Respekt unter den Subjekten, die miteinander im Dialog stehen.“ (Freire 1995:94)

Mit dieser „Utopie“ wird ein Schritt weg von den vielerorts geforderten Bildungsstandards hin zum Generativen der Schüler_innen vorgeschlagen. Durch das Erschließen von „Dritten Räumen“ im schulischen Kontext könnten Bildungsprozesse angeregt werden, die von Neugier geleitet an jenem Ort beginnen, den die Schüler_innen bewohnen und der durch den Bildungsprozess erst sichtbar gemacht wird. Die generativen Themen der Schüler_innen bestimmen die Dimensionen des generativen Bildungsraumes.

Conclusio

In Räumen generativer Bildung geht es um ein gemeinsames Thematisieren von Wirklichkeit, das seinen Ausgangspunkt in der Lebenssituation von Lernenden und Lehrenden nimmt. Es geht um die Förderung von spontaner und epistemologischer Neugier, durch die sich die Menschen selbst in der Welt verorten, ihre eigene Historizität anerkennen und sich zu dieser Welt kritisch in Bezug setzen (Freire 1993:79). Dadurch kann Geschichte im Großen und im Kleinen als veränderbar wahrgenommen werden. Die Frage, wie Räume generativer Bildung gestaltet sein müssen, hat uns zum dialektischen Verhältnis von Neugier und Differenzerfahrung geführt. Ungleichheitsverhältnisse wirken in diesem Zusammenhang identitätsstiftend und ausgrenzend zugleich. Sie dienen

der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen sowie der Aufrechterhaltung bestehender Bedingungen im sozialen Raum. Wird Differenzerfahrung jedoch als Möglichkeit betrachtet, bestehende Bedingungen zu erkennen, zu benennen und neu auszuhandeln, kann ein „Third Space“ entstehen. In diesem Zwischenraum können Menschen immer weiter ihrer spontanen und epistemologischen Neugier nachgehen und zu reflexiven Subjekten werden. In der Bildungspraxis könnte die Dialektik von Neugier und Differenzerfahrung fruchtbar gemacht werden, indem bei der Entwicklung von Lehrinhalten in Anlehnung an Freire das dialogische Arbeiten mit den generativen Themen der Menschen ins Zentrum rückt.

Danksagung

Dieser Beitrag ist durch anregende Gespräche und gemeinsames Nachdenken mit Freund_innen und Kolleg_innen entstanden. Wir bedanken uns ganz herzlich bei Sarah Funk, Erik Hörtnagl, Martin Jäggle, Johanna Kellermann und Esther Meyer.

Literatur

- Barlösius, Eva (2011): Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main u. a.: Campus-Verlag
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Friedrich Schleiermacher (1768–1834). In: Tenorth, Heinz-Elmar, Hg.: *Klassiker der Pädagogik*. München: Beck: 144–158
- Bhabha, Homi K. (2004): *The location of culture*. London: Routledge
- Bonz, Jochen (2012): *Das Kulturelle*. Paderborn: Fink
- Bourdieu, Pierre (1985): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett
- Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2011): Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. In: *Schulheft* Nr. 142 (36): 126–138
- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Faschingeder, Gerald (2012): Radikal dialogisch. Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires. In: *Magazin Erwachsenenbildung* 16. http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16_03_faschingeder.pdf, 17.02.2015
- Freire, Paulo (1978) [1973]: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Freire, Paulo (1980): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Freire, Paulo (1993): *Pedagogy of the city*. New York: Continuum
- Freire, Paulo (1993): *Kein Abschied vom Traum einer humaneren Welt*. In: Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter, Hg. (2007): *Paulo Freire. Bildung und Hoffnung*, B 2. Münster u.a.: Waxmann: 53–73

- Freire, Paulo: Dialogizität (1995). In: Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter, Hg.: Paulo Freire – Bildung und Hoffnung, Bd 2. Münster u.a: Waxmann: 86-96
- Huiskens, Feerk (2011): Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt. In: Lederer, Bernd, Hg.: „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Schneider: Baltmannsweiler: 57-72
- Kraus, Magdalena/Scalet, Jonathan/Steiner, Kerstin/Ulrich, Lars/Winter, Paul (2014): Sinnlose Fadheit. Schule zwischen institutionalisierter Langeweile und Aufbrüchen schüler_innenorientierten Lernens. Forschungsbericht: Transdisziplinäres Forschungsseminar. Institut für Internationale Entwicklung. Universität Wien
- Mayo, Peter (1995): Critical literacy and emancipatory politics: The work of Paulo Freire. In: International Journal of Educational Development 15 (4): 363-379
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument-Verlag
- Novy, Andreas (2007): Die Welt im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Journal für Entwicklungspolitik 23 (3): 29-57
- Reckwitz, Andreas (2012): Subjekt. Bielefeld: Transcript
- Ribolits Erich (2007): Lernen statt revoltieren. Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: Kuba, Sylvia, Hg.: Im Klub der Auserwählten: soziale Selektion an der Universität; Analysen und Strategien. Wien: Löcker: 27-46
- Torres, Rosa-Maria (2008): Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system. A cross-country field study in nine countries in Latin America and the Caribbean. In: International Review of Education 54: 539-563
- United Nations (2010): Global Action Plan for the Millenium Development Goals. www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml, 29.01.2015
- United Nations (2013): Fact Sheet on Goal Two. Achieve universal primary education. www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml, 29.01.2015
- Zachariah, Mathew (1986): Revolution through reform. A comparison of Sarvodaya and conscientization. New York: Praeger

Abbildungen

- Abb. 1: Brenand, Francisco in: Freire, Paulo (1980): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 67-69
- Abb. 2: Bildautor_in unbekannt in: Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 177
- Abb. 3: Bildautor_in unbekannt in: Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 179
- Abb. 4: Haus Generativer Bildung: Eigene Darstellung Brandner, Vera/Hörtnagl, Erik (2015)

Katrin Aiterwegmair

Bildung in Bewegung(en) im sozialistischen Kuba Von der Bildungsrevolution, ihren ideologischen Fundamenten und aktuellen Kontinuitäten

Einleitung

Der vorliegende Artikel widmet sich der Volksbildung (*Educación Popular*) in Kuba, wobei nonformelle Bildungsprogramme bzw. -bewegungen und deren Verhältnis mit Politik und Entwicklung im Zentrum stehen. Die Alphabetisierungskampagne der Jahre 1960 und 1961 bildet als „Prototyp“ der Bildung per Massenmobilisierung den Ausgangspunkt der Analyse. Nach der Erörterung ihrer ideologischen und historischen Fundamente bietet ein Zeitsprung in die Periode der 1990er Jahre bis heute eine Perspektive auf die Rolle der nonformellen Bildung im gegenwärtigen Kuba. Hierbei dient die agroökologische Bewegung *Campesino a Campesino* als aktuelles Beispiel einer nonformellen Massenbildungsbewegung, die Vergleiche mit der Alphabetisierungskampagne des frührevolutionären Kuba zulässt.

Während Paulo Freires Konzept der *Educación Popular* im Beitrag von Brandner/Vilsmaier/Winter im vorliegenden Band näher ausgeführt wird, steht in diesem Artikel Kubas ältere Tradition der *Educación Popular* im Vordergrund, die auch für den brasilianischen Befreiungspädagogen eine wesentliche Inspirationsquelle war. Sie beruht vor allem auf José Martí, der als Begründer der *Educación Popular* in Kuba und Lateinamerika gilt (Streck 2008:17). Der Begriff *Educación Popular* bedeutete ursprünglich Bildung für das „Volk“, für die „Massen“, das heißt für alle; gemeint sind damit aber vor allem jene marginalisierten Bevölkerungsschichten, die vom Zugang zu Bildung ausgeschlossen waren, wie ArbeiterInnen und BäuerInnen.

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf Kubas Erwachsenenbildung im nonformellen Bereich aufgrund ihres spezifischen partizipativen und politischen Charakters. Sie bietet eine alternative Perspektive auf Bildung, denn im Gegensatz zu der klassischen formellen Bildung beruhen das informelle und nonformelle Lernen auf Freiwilligkeit und Solidarität. Während das Lernen durch Alltagserfahrungen als informelle Bildung bezeichnet wird, ist die nonformelle Bildung zwar organisiert, aber außerhalb eines institutionalisierten formalen Bildungssystems (Coombs u. a. 1981 zitiert nach Nohlen 2002:109). Ernesto Che Guevara, der ein wesentliches Fundament für die Priorisierung

der Bildung in Kuba gelegt hat, bezeichnete die informellen und nonformellen Formen der Bildung in Kuba als „indirekt“, im Unterschied zur „direkten“ Erziehung, worunter er das institutionelle Bildungssystem fasste (Guevara 2003:22). Die partizipative Form der Organisation der kubanischen Gesellschaft ist die Basis dafür, dass Bildung nicht nur in Form von Indoktrination in der Schule geschieht und nicht von finanziellem Kapital abhängig ist, sondern auch ein Gesellschaftsprojekt darstellt, das auf (dem Schaffen von) Beziehungen und auf Solidarität beruht.

Die spezifischen Formen der Bildung in Bewegungen stellen nicht nur ein konstitutives politisches Moment im kubanischen Sozialismus dar, sondern sind vermutlich auch ein wesentlicher Faktor für sein Fortbestehen nach der schweren Wirtschaftskrise der 1990er Jahre. Die im Inhalt verschiedenen, aber strukturell ähnlichen Massenbildungsbewegungen, die zwischen Regierungsprogramm und sozialer Bewegung oszillieren, katalysieren soziale Entwicklungsprozesse und ermöglichen flexible Reaktionen auf gesellschaftliche Herausforderungen, so die zentrale These des Beitrags. Diese wird anhand einer empirischen Forschung der Agrarökologiebewegung *Campeño a Campeño* untersucht, deren Bildungsvorgänge Gegenstand meiner Diplomarbeit am Institut für Internationale Entwicklung an der Universität Wien waren. Zur Analyse der Alphabetisierungskampagne und der Genese der sozialistischen Bildungspolitik in Kuba wurde historisches Material herangezogen, das auch Primärquellen der AkteurInnen der Revolution, allen voran von Ernesto Che Guevara und Fidel Castro, enthält. Diese werden hier mit der Absicht verwendet, die Ideologie, die der kubanischen Bildungspraxis zugrunde liegt, sichtbar zu machen.

Die Bildungsrevolution in Kuba

Vor der kubanischen Revolution 1959 war Bildung einer schmalen Elite vorbehalten. Im Jahr 1958 ging nicht einmal die Hälfte der Kinder zwischen fünf und fünfzehn Jahren zur Schule (Fagen 1969:36). Etwa ein Viertel aller Erwachsenen und Jugendlichen waren AnalphabetInnen, wobei große Ungleichheiten zwischen Stadt und Land herrschten: Während in den Städten nur etwa ein Zehntel des Lesens und Schreibens nicht mächtig war, war es unter der Landbevölkerung fast die Hälfte (Kubanisches Bildungsministerium 1973:24). Erwachsenenbildung war praktisch nicht vorhanden.

Mit dem Sieg der (Bildungs-)Revolution am 1. Jänner 1959 habe Kuba nicht nur mit der eigenen Vergangenheit radikal gebrochen, sondern hob sich damit auch von allen anderen Ländern ab, lobte das Internationale Büro für Bildung (IBE) der UNESCO 1974 die Fortschritte im kubanischen Bildungswesen (Vorwort in Figueroa Araujo u. a. 1974:III). Heute verfügt die Karibikinsel über einen Alphabetisierungsgrad von 99,8 Prozent, eine allgemeine Schulpflicht von 9 Jahren, über hohe wissenschaftliche und pädagogische Qualitäten sowie gleiche Bildungschancen für alle, sowohl in der Stadt als auch am Land (Gasperini 2000:1; UNDP 2014). Damit hat das Land mit der am besten gebildeten Bevölkerung Lateinamerikas den Ruf einer „world educational power“ erlangt (Richmond 1990 zit. nach Erhardt 1993:267).

Die RevolutionsführerInnen sahen Bildung als die Basis für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Landes und als „unerlässliche Säule, um Erfolg in allen revolu-

tionären Vorhaben zu erzielen“ (Fidel Castro 1960 zit. nach Castro 1974). Sie war einerseits Ziel *und* Folge der Revolution und stellte andererseits auch eine Prämisse für das Gelingen der Revolution dar (Hart im Interview mit De la Hoz 2004:206). Das vor der Revolution existierende Bildungswesen war für die RevolutionärInnen ein Phänomen der Unterentwicklung und Ausdruck der sozialen Ungleichheit, denn es diene vor allem dazu „[...] Privilegien zu genießen. Die Bildung selbst stellte ein Privileg dar. Man hat uns dazu ausgebildet, die anderen auszubeuten“ (Fidel Castro am 7.1.71 zit. nach Castro 1974:26). Dessen radikale Transformation stand auf der Revolutionsagenda, neben der Agrarreform, an erster Stelle. Fidel Castro war stets ein Verfechter einer universellen Bildung für alle. In seiner berühmten Verteidigungsrede nach dem Sturm auf die Moncada-Kaserne im Jahr 1953, bekannt unter „Die Geschichte wird mich freisprechen“ (*La historia me absolverá*), bezeichnete er den Analphabetismus als einen der größten gesellschaftlichen Missstände, dessen Beseitigung einen revolutionären Prozess nötig mache.

Die Interdependenz von Bildung und sozialem Wandel prägte die Revolutionsbestrebungen von Beginn an. Bereits während der *Guerilla* in der *Sierra Maestra* lehrten die gebildeteren RevolutionärInnen aus den Städten der Landbevölkerung lesen und schreiben: „Das Revolutionsheer kämpfte nicht nur mit der Waffe, sondern auch mit dem Buch“, so beschreibt der Arbeiter und „organische Intellektuelle“ (Gramsci 2004) García Gallo 1961 (zit. nach Kolésnikov 1983:86; Übersetzung KA) seine Erfahrungen in der *Guerilla*. Der „Kampf gegen den Feind im Inneren“ (Kubanisches Bildungsministerium 1961:5 zit. nach Krüger 1982:144), der in Gestalt der bürgerlichen Kultur und der fehlenden Bildung die Revolution auch nach ihrem Triumph bedrohte, wurde fortgeführt. Es galt, „die Köpfe der Menschen zu bewaffnen“, um die „Schlacht auf dem Feld der Ideologie“ zu gewinnen (Fidel Castro s.a. zit. nach Cole 2002:46; KA).

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Bildung immer auch als „Ideologie-Apparat“ (Althusser 2010) fungiert und damit der sozio-kulturellen Reproduktion von bestimmten Machtstrukturen und Wertesystemen dient (vgl. ebd.; Gramsci 2004; Richmond 1990:68 zit. nach Erhardt 1993:271). Während die ideologische Funktion von Bildung in kapitalistischen Ländern eher verschleiert wird, wird sie in Kuba transparent gestaltet: „Cuba is simply more open and forthright about ideological formation than, say, developed or dependent capitalist states.“ (Richmond 1990:68 zit. nach Erhardt 1993:271)

Die Alphabetisierungskampagne als politisches Ereignis

Im November 1959 wurde eine nationale Alphabetisierungskommission gegründet und im September 1960 verkündete Fidel Castro vor der UNO-Generalversammlung das anspruchsvolle Ziel, Kuba binnen Kürze vom Analphabetismus zu befreien. Dass dieses gewichtige Vorhaben tatsächlich in nur etwas mehr als einem Jahr realisiert werden konnte, war laut UNESCO (1965:72) „not a miracle, but a difficult conquest obtained through work, technique and organisation“. Von besonderer Bedeutung war dabei das Zusammenspiel der politischen Anleitung „von oben“ und der sozialen Partizipation „von unten“. Die gesamte Bevölkerung wurde auf vielfältige Weise dazu aufgefordert, sich an der nationalen Alphabetisierungskampagne zu beteiligen, deren wesentliche Slogans lauteten: „Wenn es AnalphabetInnen gibt, gibt es auch AlphabetisatorInnen“ und „Wer mehr

weiß, lehrt die, die weniger wissen“ (Kubanisches Bildungsministerium 1973:25; KA). Die Organisation und Durchführung der Alphabetisierungskampagne basierte auf einem gegenseitigen Lern- und Organisationsprozess von „Führung“ und „Volk“. Che Guevara (2003:16) beschrieb dieses Verhältnis als „feste dialektische Einheit zwischen dem Individuum und den Massen, innerhalb derer einerseits beide in Wechselwirkung miteinander und die Massen andererseits als Gesamtheit der Individuen in Wechselbeziehung zu ihrer Führung stehen“. Die Alphabetisierungskampagne folgte keinem genauen Plan, den die Regierung im Vorhinein ausgearbeitet hätte, sondern beruhte vor allem auf dem Mut zum Experiment und auf dem Vertrauen in die Partizipation und Organisation des Volkes. Che Guevara (zit. nach Fagen 1969:66; KA) war der Meinung, dass „Planung aus uns allen Feiglinge macht“. Fagen (1969:66) identifiziert in diesem Zugang eines der Erfolgsgeheimnisse: „unimaginable‘ policies developed during the campaign were central to its success“. Bildungsminister Armando Hart betonte auf dem Nationalen Alphabetisierungskongress 1961, dass technische oder pädagogische Instrumente nicht ausreichen würden, um den Analphabetismus zu beseitigen. Die Bewältigung einer Aufgabe dieser Dimension bedürfe der „revolutionary power of the people and the organization of the masses“ (Hart 1961 zit. nach Fagen 1969:67). Voraussetzung dafür seien eine entsprechende politische Struktur sowie ein Bewusstsein der KubanerInnen dafür, dass dieses Vorhaben von enormer Bedeutung für ihre eigene politische, soziale und ökonomische Entwicklung sei (ebd.). Der Erfolg der Kampagne legt nahe, dass diese Bedingungen gegeben waren. Es entwickelte sich eine Massenbewegung: Von einer Gesamtbevölkerung von 7 Mio. beteiligten sich 1,25 Mio. Menschen entweder als „LehrerInnen“ oder „SchülerInnen“ an der Alphabetisierungskampagne (Fagen 1969:55). Abzüglich der etwa 2 Mio. Kinder war somit jede/r vierte KubanerIn in der Alphabetisierungsbewegung aktiv (ebd.). Unter den 271.000 *alfabetizadores populares* fanden sich viele professionelle LehrerInnen, aber auch ArbeiterInnen, die sich etwa als „brigadistas obreros ‚Patria o Muerte‘“ organisierten, und vor allem SchülerInnen und StudentInnen, großteils aus urbanen Räumen, wovon die Hälfte unter 19 Jahre alt war (vgl. De la Hoz 2004:205; Fagen 1969:45). Nach einer kurzen Ausbildung und Ausstattung mit Lehrbüchern verbrachten sie drei bis sechs Monate bei einer Familie am Land. Sie lebten mit ihr, halfen ihr meist untertags bei der Arbeit und unterrichteten sie abends.

In der zweiten Hälfte des Jahres 1961 wurden die Mobilisierungsanstrengungen vertieft, um das gesetzte Ziel noch binnen dieses Jahres zu erreichen. Die im März 1959 gegründete nationale Alphabetisierungskommission, die die Kampagne koordinierte, entwickelte sich weiter und integrierte nach und nach die neu gebildeten revolutionären Organisationen, wie etwa jene der „Jungen Rebellen“, der „Komitees zur Verteidigung der Revolution“ (CDR), des „Verbands kubanischer Frauen“ (FMC) oder der KleinbauerInnenorganisation (ANAP). Diese leisteten ihren Beitrag auf der Graswurzelebene je nach Ressourcen und Möglichkeiten ihres Tätigkeitsbereichs (Fagen 1969:48). Die verschiedenen Organisationen und Verbände, die in dieser revolutionären Phase vielfach erst gegründet worden waren, führen bis heute die dezentralen politischen Organisations- und Bildungsformen weiter. Sie sind der Nährboden für die Vielfalt und die Kontinuität der nonformellen Formen der Erwachsenenbildung in Kuba.

Die Alphabetisierungskommission verbreiterte und dezentralisierte sich zunehmend. Neben Vertretungen der Kommission in den Provinzen wurden auch auf Gemeindeebene

„Bildungsräte“ (*consejos de educación municipal*) eingesetzt. Schließlich partizipierten fast alle Sektoren und alle politischen und sozialen Organisationen an dem nationalen Vorhaben (Hart 2004 zit. nach De la Hoz 2004:206). Die Mission der Alphabetisierung wurde zur nationalen Priorität und zur patriotischen Pflicht erhoben (Fagen 1969:55).

Am 22. Dezember 1961 wurde der „Triumph über die Unwissenheit“ mit einer pompösen Feier unter Beteiligung und Würdigung der AlphabetisatorInnen in Havanna zelebriert, auf der Fidel Castro schließlich verkünden konnte, dass Kuba das erste Land Lateinamerikas sei, das frei von Analphabetismus ist. 707.212 Personen hatten im „Jahr der Bildung“ Lesen und Schreiben gelernt (Kolésnikov 1983:93). Der Anteil der verbleibenden AnalphabetInnen hatte sich von 23 auf 3,9 Prozent der Bevölkerung reduziert (Kubanisches Bildungsministerium 1973:25). Diese 271.995 Personen waren vor allem Alte, Kranke, psychisch oder geistig Beeinträchtigte und ca. 25.000 MigrantInnen aus Haiti im Osten Kubas, die die spanische Sprache nicht beherrschten (UNESCO 1965:48f).

Aber es ging in der Kampagne keinesfalls nur darum, dem Volk Lesen und Schreiben zu vermitteln, sondern zudem politisches Verständnis und sozialistisches Bewusstsein zu schaffen. So waren auch die Themen im Lehrbuch der Alphabetisierungskampagne *Venceremos* von politischem Inhalt (z. B. 1. Lektion: Die Organisation Amerikanischer Staaten, 2. Lektion: Das Institut der Nationalen Agrarreform, 3. Lektion: Die Kooperativen der Agrarreform, etc.). Politisierung und Sozialisierung geschahen aber nicht nur auf kognitiver, sondern vor allem auf sozialer und emotionaler Ebene. Dabei lag die wesentliche soziale Lernerfahrung in der Möglichkeit, Solidarität und Kollektivität mit Teilen der Gesellschaft zu (er-)leben, die vorher aufgrund der sozio-ökonomischen Verhältnisse getrennt waren. Durch das Eintauchen in die Lebenswelten der ländlichen Bevölkerung konnten die mehrheitlich städtischen AlphabetisatorInnen ein Verständnis für die immensen sozialen Ungleichheiten und somit ein sozialistisches Bewusstsein entwickeln (Kolésnikov 1983:96f). Der damals amtierende Bildungsminister Armando Hart (im Interview mit De la Hoz 2004:206) begründete den unvergleichlichen Erfolg der Alphabetisierungskampagne, neben der organisatorischen Leistung, in erster Linie mit den persönlichen Beziehungen, die einen „intellektuellen, sentimental und psychologischen Nexus bilden“. Die Alphabetisierung folgte dem Prinzip „jedem Analphabeten seinen Alphabetisator, jeder Alphabetisatorin ihre Analphabetin“ (Kolésnikov 1983:91). Auch wenn das gewünschte Verhältnis von 1:1 nicht immer eingehalten werden konnte, so war doch die Beziehungsebene ausschlaggebend sowohl für den Lernerfolg in der Alphabetisierung als auch für den sozialen Lern- und Integrationsprozess. Während die gebildeteren StädterInnen Lesen und Schreiben lehrten, lernten sie von der Landbevölkerung andere Lebensrealitäten und Tugenden kennen, wie Selbstlosigkeit, soziales Bewusstsein, Solidarität, Opfer- und Kompromissbereitschaft, die Che Guevara als essenzielle sozialistische Werte ansah (Fagen 1969:67).

Eine grundlegende Voraussetzung für die Massenmobilisierung war die weit verbreitete Euphorie über den Triumph der Revolution. Dem Großteil der Bevölkerung, der zuvor in Armut und Unterdrückung gelebt hatte, wurden erstmals Rechte und Chancen zuerkannt und Würde und Respekt entgegengebracht. Die Begeisterung und Dankbarkeit darüber drückte sich in einer moralischen Motivation aus, einen Beitrag für die Revolution leisten zu wollen. Die Mehrheitsbevölkerung, die vor dem Triumph der Re-

volution nicht am Guerilla-Kampf teilgenommen hatte, bekam mit der Alphabetisierungskampagne eine zweite Chance, sich als „RevolutionärInnen“ am Prozess des Aufbaus einer neuen Gesellschaft zu beteiligen (Krüger 1983:122) und schließlich auch zu „HeldInnen“ zu werden. Die Mobilisierung wurde mit militärischer Rhetorik inszeniert (Fagen 1969:55), aber die Idee der Alphabetisierung fiel auch auf fruchtbaren Boden, denn die Wertschätzung von Bildung war bereits in der kubanischen Gesellschaft verankert. Die Vorstellung, dass Bildung eine Bedingung für Freiheit sei, beruhte auf den Gedanken des Nationalhelden José Martí der Ende des 19. Jahrhunderts für die Unabhängigkeit Kubas gekämpft hatte. Er war auch Urheber der Idee, dass Bildung nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht darstelle: „Bei der Geburt hat jeder Mensch das Recht auf Bildung, und später soll er sich im Gegenzug daran beteiligen, andere zu bilden“ („Al nacer, todo hombre tiene derecho a que se le eduque y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás“; Martí 1975: 376; KA). Dieser Grundsatz prägte und ermöglichte die Alphabetisierungskampagne. Die hier zum Ausdruck kommende Wirkungsweise der Reziprozität ist in der kubanischen Gesellschaft heute noch zu beobachten (vgl. Aiterwegmair 2014:125f). Viele (vor allem ältere) KubanerInnen, die ihren Bildungs- und damit sozialen Aufstieg der Revolution zu verdanken haben, setzen diese Dankbarkeit in eine soziale Verpflichtung (*compromiso social*) um, ihr Wissen mit anderen zu teilen.

Die Alphabetisierungskampagne war ein Instrument für die Transformation der Werte und der Ideologie des kubanischen Volkes, aber sie bot auch als „Prototyp“ der Massenmobilisierung eine bedeutende politische Lektion für die Regierung (Fagen 1969:59). Sie diente als Experimentierfeld für Taktiken und Organisationsstrukturen und formte den politischen *operational code* für die Entwicklung des Landes (Fagen 1969:33,64). Der Erfolg der Kampagne stärkte die revolutionäre Regierung in der Ansicht, dass ökonomische und soziale Entwicklung ein politisches Projekt darstelle, das von der Führung genauso wie von einer breiten sozialen Basis getragen werden müsse (Cole 2002:40).

Ideologische Grundlagen der kubanischen Bildungspolitik

Der im Sozialismus angestrebte Wandel in Richtung einer gleicheren, gerechteren Gesellschaft geht einher mit einer Veränderung des Individuums. Das dialektische Band, das Individuum und Gesellschaft, Selbst und Welt, Handlung und Struktur verknüpft, ist aus (Lern-)Erfahrungen gestrickt. Martínez Heredia und Pierce (1991:21) verstehen den (kubanischen) Sozialismus als Prozess, „premised on unleashing the power of the people, who learn how to change themselves along with their circumstances“. Das „Zusammenfallen der Veränderung der menschlichen Tätigkeit und der Veränderung der Umstände“, das Marx (1969) als „revolutionäre Praxis“ fasst, nahmen die kubanischen RevolutionsführerInnen zum politischen Leitbild. In den Schriften von Ernesto Che Guevara, die laut Nestor Kohan (2000:221) den prägnantesten theoretischen Ausdruck der kubanischen Revolution bieten, nimmt die pädagogische Perspektive eine prominente Stelle ein. Guevara (2004:247f) beschrieb etwa in seinem Aufsatz mit dem Titel *Lo que aprendimos y lo que enseñamos* (Was wir lernten und was wir lehrten, KA) den Sieg der Revolution als Frucht der Interaktion von städtischen Guerilleros und der

Landbevölkerung. An der Seite der Bauern und BäuerInnen hätten die RevolutionärInnen die große Armut und Ungleichheit hautnah miterlebt. Die Erfahrung in der Sierra Maestra bestärkte sie in ihrem revolutionären Vorhaben und lehrte sie die Bedürfnisse sowie die sozialen Tugenden der bäuerlichen Gesellschaft wie Solidarität, Bescheidenheit, Loyalität und Gutmütigkeit. Die RevolutionärInnen andererseits hätten dem Volk dazu verholfen, die Furcht vor Repression zu verlieren, indem sie ihm ihre Überzeugung vermittelten, dass das vereinte Volk die stärkste Waffe sei.

Ernesto Che Guevara nährte seine Philosophie folglich von seinen Erfahrungen, aber auch von seiner Lektüre. Lesen, Schreiben und Studieren waren für ihn bedeutende politische Akte, die sein Leben und seine persönliche und politische Entwicklung prägten (McLaren 2000:76f). Während der Untergrundkämpfe in Kuba, im Kongo und in Bolivien unterrichtete Guevara seine KommilitonInnen nicht nur in Lesen und Schreiben, sondern etwa auch in Literatur, Politik, Kultur und Geschichte. Er motivierte sie zum Selbststudium und initiierte Studienzirkel (McLaren 2000:73f). Während Peter McLaren (2000:41) Guevara als „revolutionary teacher and teacher of the revolution“ bezeichnet, wollte dieser sich selbst nicht als „Lehrer“, sondern eher als „Trainer der Revolution“ verstehen (Guevara 1964 zit. nach Holst 2009:149ff). Er war der Meinung, dass die *Praxis* des revolutionären Kampfes und der solidarischen und produktiven Tätigkeit die wichtigsten Lernfelder auf dem Weg zum sozialistischen „neuen Menschen“ (Guevara 2003:20f) seien. Der Vorgang des Lernens geschehe weniger in Bildungseinrichtungen, sondern vielmehr in der „Universität der Erfahrungen“ (Guevara 1969:386 zit. nach Holst 2009:157). Guevara verfolgte eine marxistische „Philosophie der Praxis“ (Marx 1969), die bedeutet, dass die Theorie der Reflexion aus Erfahrungen entstammt, und dazu dienen soll, die konkrete Realität und den sozialen Kontext, in dem wir leben und handeln, besser verstehen zu können. Guevara war gegen jeglichen (marxistischen) Dogmatismus (Kohan 2000:221) und widersprach etwa Lenin, der meinte, dass es keine revolutionäre Bewegung ohne eine revolutionäre Theorie gebe. In seiner Analyse der Ideologie der kubanischen Revolution erklärte er, dass die Hauptakteure der Revolution keine kohärenten theoretischen Kriterien aufwiesen, aber dass sich sehr wohl ein theoretisches Gerüst entwickelt hätte aus einer Mischung von „profound knowledge of reality, a close relationship with the people, the firmness of the liberator's objective, and the practical revolutionary experience“ (Guevara 1960).

Fidel Castro und Ernesto Che Guevara folgten also keiner bestimmten Doktrin, wurden aber geprägt von einer Vielzahl von Denkern wie etwa von Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir I. Lenin, Simon Bolivar und, allen voran, von José Martí. Antonio Gramsci's Hinweis darauf, dass jeder Revolution eine intensive Arbeit „der Kritik durch die Verbreitung von Ideen in den Massen der Menschen“ vorausgegangen ist (Gramsci s.a. zit. nach Cole 2002:43; KA), soll hier Rechnung getragen werden, indem die ideologische Vorgeschichte der revolutionären Bildungspolitik Kubas kurz skizziert wird.

Als „intellektueller Patron“ der Revolution ist der bereits erwähnte Poet, Philosoph und Pädagoge José Martí (1853–1895) zu bezeichnen, der Ende des 19. Jahrhunderts für Unabhängigkeit und soziale Gerechtigkeit gekämpft hatte. Seine prägnanten Verse zieren heute noch sowohl politische Reden als auch die Straßen in Kuba. Der weltoffene Universalist und radikale Patriot entwickelte ein hybrides Denken, das westliche, humanistische Philosophie mit lateinamerikanischem Bewusstsein verknüpfte. Er sah in

der Bildung den Schlüssel zur Freiheit: „Gebildet zu sein ist die einzige Art frei zu sein“ („Ser culto es el único modo de ser libre“), so lautet sein berühmter Satz aus dem Werk *Maestros ambulantes* (Martí 1963; KA). In seinem Artikel *Educación Popular* betonte er den politischen Charakter von Bildung: Während ein ungebildetes Volk leichtgläubig und unterwürfig sei, wäre ein gebildetes Volk immer stark und frei (Martí 1975:376).

Martí's gesellschaftspolitische Schriften und Ideale waren eindeutig handlungsleitende Motive für die RevolutionärInnen. Aber es ist auch die kubanische Geschichte der politischen Befreiungsbewegung vor Martí zu erwähnen. Er reiht sich in eine Linie von Vorgängern wie José Agustín Caballero (1762–1835) und Félix Varela y Morales (1782–1853) ein, die sich für die Abschaffung der Sklaverei und des Kolonialismus sowie für eine Demokratisierung der Bildung eingesetzt hatten (Figueroa Araujo u. a. 1974:1). Darunter verstanden sie auch eine Dekolonialisierung des Wissens und forderten eine selbstbestimmte, experimentell-forschende und patriotische Bildung anstatt des Imports von Bildungsinhalten und -systemen (Kolésnikov 1983:41; Figueroa Araujo u. a. 1974:1). Ihr Werk wurde fortgeführt von José Luz y Caballero (1800–1862) und Rafael María de Mendive (1821–1886), Schüler von Varela y Morales, die sich an der Entwicklung eines eigenständigen, demokratischen Bildungswesens beteiligten. Während des zehnjährigen Unabhängigkeitskrieges von 1868 bis 1878 konnten Ideen zur Demokratisierung der Bildung erstmals in die Tat umgesetzt werden. 1869 trat das erste Gesetz der Volksbildung (*Ley de Educación Popular*) in Kraft. Dessen Urheber Rafael Morales y González (1845–1872) bezahlte wie José Martí und viele weitere politisch aktive Intellektuelle sein Engagement mit seinem Leben. Aber ihr Tod konnte ihre Ideen nicht umbringen, im Gegenteil: Sie entwickelten sich weiter und die kubanische Revolution bot schließlich ein fruchtbares Experimentierfeld für deren Realisierung. Die Verbindung der eigenen, von Martí geprägten aufklärerischen Tradition mit europäischen Bildungsvorstellungen marxistischer Herkunft mündete in „pädagogische Konzepte, die in Lateinamerika bisher unbekannt waren“ (Erhardt 1993:271).

Bildung in der Einheit von körperlicher und geistiger Tätigkeit

Die Forderung nach einer Kombination von Theorie und Praxis in der Bildung ist ein wesentlicher Begegnungspunkt der Haupt-Ideologen der kubanischen Revolution, José Martí und Karl Marx. Die Aufhebung der Trennung in körperliche und geistige Arbeit, die mit der Bildung von Klassen korreliert, stellt ein sozialistisches Grundmotiv dar. Bereits die Frühsozialisten Robert Fourier (1772–1837) und Robert Owen (1771–1858) hatten etwa eine „harmonische Bildung“ gefordert, in der Arbeit und Leben integriert waren, wo das Absitzen der Schulbank höchstens eine Nebenrolle spielen sollte und Garten- und Handarbeit eine Hauptrolle (vgl. Cole 2008:29f). Karl Marx (1962:194) rezipierte ihre Vorstellungen und sah die Aufhebung des Gegensatzes zwischen geistiger und körperlicher Arbeit als wesentliche Eigenschaft einer kommunistischen Gesellschaft, denn nur die Kombination von „bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung“ (Marx 1962:195) ermögliche eine ganzheitliche Entwicklung sowohl des Menschen als auch der Gesellschaft, die sie „weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben“ würde.

Die kubanischen Revolutionsführer setzten diese Theorie in die Praxis um. Che Guevara bezeichnet die (freiwillige) Arbeit in und für die Gesellschaft als eine wichtige Lernerfahrung, die „zur Herausbildung dieses höheren Bewusstseinsstandards führt, der es uns erlaubt, den Prozess des Übergangs zum Kommunismus zu beschleunigen“ (Guevara 2003:166). In der produktiven und kollektiven Tätigkeit sahen die kubanischen Revolutionsführer einen „großen Pädagogen für die Jugend“ (Fidel Castro 1962 zit. nach Figueroa 1974:26), der ihr wesentliche sozialistische Tugenden wie Arbeitssamkeit, Selbstständigkeit, Beharrlichkeit, Geschicklichkeit, Solidarität und Gemeinschaftssinn vermitteln könne. José Martí's Appell, „Lasst uns von Workshops reden, nicht länger von Schulen. Nachmittags die Feder, aber morgens der Pflug“ (Martí zit. nach Erhardt 1993:272), wurde zu einem Leitprinzip im kubanischen Bildungssystem. Entsprechend der Priorisierung der marginalisierten Bevölkerungsgruppen wurde „Bildung für alle“ vor allem als Bildung für die ländliche Bevölkerung gedacht, die bisher davon ausgeschlossen gewesen war. Das Bildungswesen wurde folglich nicht nur universalisiert, sondern auch „ruralisiert“, sowohl in Zugang und Struktur, als auch in seinen Inhalten. Die Bildungseinrichtungen orientieren sich an den lokalen und nationalen Bedürfnissen und fungieren als transdisziplinäre Vermittlungsagentur zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und Stadt- und Landbevölkerung (vgl. Erhardt 1993:273).

Das polytechnische Prinzip als „Kernelement jeder sozialistischen Pädagogik“ (Figueroa Araujo 1975 zit. nach Erhardt 1993:274) wurde in verschiedenen Formen umgesetzt, etwa in den „Schulen am Land“ (*Escuelas en el campo*), die täglich Studium mit landwirtschaftlicher Tätigkeit kombinierten, die Arbeit in Schulgärten oder die „Schulen aufs Land“ (*Escuelas al Campo*), die einen etwa siebenwöchigen Arbeitseinsatz, meist in der Erntesaison, vorsahen. Bildungsinnovationen und -erfahrungen werden kontinuierlich evaluiert und begründen somit ein pädagogisches Experimentierfeld. Evaluierung als weiteres zentrales Prinzip kubanischer Bildungspolitik dient sowohl der Verbesserung des kubanischen Bildungssystems als auch der Gewinnung bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse (Figueroa Araujo 1974:35; Gasperini 2000:16).

Es gilt auch zu betonen, dass nicht nur in die Schulen produktive Tätigkeit integriert wurde, sondern auch umgekehrt der arbeitenden Bevölkerung eine Facette an formeller und nonformeller Erwachsenenbildung geboten wird (Gasperini 2000:16). Zum Beispiel wird den ZigarrendreherInnen während der Arbeit in den Fabriken aus Zeitungen und literarischen Werken vorgelesen. In der Demokratisierung und Sozialisierung von Bildung durch die Integration von Arbeit und Studium liegt die Essenz der Bildungsrevolution. In der Wirtschaftskrise der 1990er Jahre erlangte diese integrale und transdisziplinäre Ausrichtung der Bildung eine neue Bedeutung, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Die Agrarökologie-Bewegung *Campesino a Campesino* als Antwort auf die Wirtschaftskrise

Die durch den Fall des Sozialismus in Osteuropa und der Sowjetunion verursachte Krise in Kuba wird von der Regierung als *Periodo Especial en Tiempos de Paz* („Sonderperiode in Friedenszeiten“) bezeichnet. Seit der Revolution, aber vor allem in der Ent-

wicklungsphase von 1972 bis 1989 befand sich Kuba in einer starken Abhängigkeit von der UdSSR und anderen osteuropäischen sozialistischen Ländern: 85 Prozent des Handels verliefen innerhalb des RGW-Raumes (Rosset 1997:293). Mit dem Verlust der Handelspartner sank Kubas Kaufkraft um 40 Prozent, die Importe reduzierten sich um 75 Prozent und die so fehlenden Inputs führten zu Produktionsrückgängen von bis zu 50 Prozent (Funes 2002:6f). Der Landwirtschafts- und Lebensmittelsektor war besonders betroffen und eine Lebensmittelkrise war unvermeidbar: Die durchschnittliche tägliche Kalorienaufnahme der KubanerInnen reduzierte sich am Höhepunkt der Krise, 1993, um ein Drittel im Vergleich zu 1980 (Rosset/Benjamin 1994 zit. nach Rosset 1997:293). Der Verlust der subventionierten Importe von Maschinen, Dünge- und Pflanzenschutzmitteln aus den sozialistischen Ländern Osteuropas zwang zu einer Umorientierung von der an Inputs intensivsten Landwirtschaft Lateinamerikas (Montano Martínez 2009:125) zu einem weltweit einzigartigen Experimentierfeld für ökologische Landwirtschaft.

Seit dem Kolonialismus existierten in Kuba zwei verschiedene Landwirtschaftssysteme. Der ökonomisch gewichtigere war bis 1989 der hoch industrialisierte Anbau von *cash crops* wie Zucker, Kaffee und Tabak für den Export. Parallel zu dieser zentralistisch vom Staat organisierten Landwirtschaft war die kleinbäuerliche Landwirtschaft von Bestand. Aufgrund der essenziellen Mitwirkung der ländlichen Bevölkerung in der Revolution, die Che Guevara (zit. nach Fabian 1981:346f) veranlasste, diese als „Bauernrevolution“ zu bezeichnen, erteilte die Regierung ihr höchste Priorität in der politischen Agenda, auch wenn in der sowjetisch geprägten Industrialisierungsphase der 1970er und 1980er Jahre ihre volkswirtschaftliche Bedeutung wie im Rest der Welt schwand.

Die damals als „rückständig“ diffamierte ressourcenarme Landwirtschaft offenbarte sich schließlich als Rettungsanker im ökonomischen Unwetter der 1990er Jahre. Das auf Traditionen und Innovationen beruhende Wissen der KleinbäuerInnen wandelte sich zur kostbaren Ressource und deren Verbreitung wurde und wird von sozialen Lernprozessen getragen. Die Initiative nahm ihren Ausgang auf informeller Basis in Form von lokaler Selbsthilfe und -organisation. Der schwere Schlag der Krise beeinträchtigte auch die Massenorganisationen, sodass systematische Aktionen und Programme relativ spät implementiert wurden. Auf der Suche nach effizienteren Formen der Verbreitung von Kenntnissen der Input-armen ökologischen Landwirtschaft initiierte die Massenorganisation der KleinbäuerInnen ANAP (*Asociación Nacional de Agricultores Pequeños*) Ende der 1990er Jahre landesweit eine agroökologische Bewegung. Das *Movimiento Agroecológico de Campesino a Campesino* war inspiriert von der Erfahrung Nicaraguas, wo sich die Bewegung „von Bauer zu Bauer“ bereits in den 1980er Jahren etabliert hatte. *Campesino a Campesino* bezeichnet auch eine pädagogische Methodologie, die auf Paulo Freires *Educación Popular* beruht. Sie war kein schlichter „Import“ aus Mittelamerika, sondern knüpfte an die kubanischen Erfahrungen und Potenziale an. Der Massencharakter der landwirtschaftlichen Organisationen begünstigte die rasante Entwicklung der Bewegung, die bereits über 110.000 bäuerliche Familien umfasst, das einem Drittel aller KleinbäuerInnen Kubas entspricht (Rosset u. a. 2011:175). Das fundamentale Prinzip von *Campesino a Campesino* ist die Orientierung an den Bedürfnissen sowie an den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Bäuerinnen und Bauern. Die mit Erfolg ökologisch produzierenden LandwirtInnen werden ermächtigt, die Rolle von agroökologischen BeraterInnen, LehrerInnen und ForscherInnen einzunehmen. Diese *productores líderes* („füh-

rende ProduzentInnen“) geben in Kuba ihr Erfahrungswissen nicht nur an ihre KollegInnen, sondern auch an WissenschaftlerInnen und Führungskräfte weiter (Aiterwegmair 2014:117ff). Diverse landwirtschaftliche Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen, wissenschaftliche Einrichtungen und BäuerInnen unterstützen diese Bewegung und formen so ein heterogenes Bildungsnetzwerk, das als „Agricultural Innovation System“ (Leitgeb u. a. 2011; Aiterwegmair 2014:91f) bezeichnet werden kann. Das verbindende Ziel der diversen Akteure, das von dem/r einzelnen Landwirten/in genauso verfolgt wird wie von der Regierung, die es zur nationalen Priorität erhoben hat, ist die Steigerung der landwirtschaftlichen Produktion und der Ernährungssouveränität (Rosset 2011:173).

Die radikale Veränderung der Produktionsbedingungen veranlasste eine Rückkehr zum revolutionären Ziel der ökonomischen Souveränität. Die Regierung äußerte heute die Ansicht, dass die Abhängigkeit vom sowjetischen Industriemodell eine „colonized mentality“ (Rosset/Benjamin 1994 zit. nach Nelson u. a. 2009:235) reflektierte, während die nachhaltige Landwirtschaft die „wahre sozialistische Landwirtschaft“ (Funes 2002:22) sei. Die Krise stieß einen umfassenden und breiten Reflexionsprozess über die „Essenz der Revolution“ an, die in eine Abkehr von sowjetischem Dogmatismus und in eine Rückbesinnung auf die ideologischen Wurzeln von José Martí und Che Guevara mündete (Kapcia 2005:403). Die Re-Orientierung auf partizipative Politik war ein Rückgriff auf die konstitutive revolutionäre Erfahrung, dass flexible und rasche Antworten auf profunde strukturelle Schwierigkeiten der breiten Beteiligung und Organisation eines solidarischen Volkes bedürfen. Die Renaissance der zentralen Themen der Revolution wie Souveränität, (partizipative) Bildung und Landwirtschaft entsprach sowohl der ökonomischen als auch der politischen Not(wendigkeit). Denn einerseits erforderten die Umbrüche das kollektive Kreativitäts- und Innovationspotenzial, und andererseits sollte die Bekräftigung der revolutionären Ideologie den sozialen Zusammenhalt und die Loyalität zum sozialistischen Projekt in der schweren Härteprobe der *Periodo Especial* stärken, um sein Überleben zu gewährleisten. Mit der Erosion der ökonomischen Grundlage durch den Zerfall des sozialistischen Blocks mussten rasch neue politische und wirtschaftliche Wege beschritten werden. Eine der vielen Reformen war etwa eine umfassende Dezentralisierung, um die wirtschaftliche Effizienz zu erhöhen sowie die gesellschaftliche und politische Partizipation zu verbessern, um das kollektive kreative Potenzial zur Erneuerung freizusetzen (Tharamangalam 2010:391f).

Die Lektionen der Krise waren zwar der letztendlich ausschlaggebende, aber nicht der genuine Impuls für die Re-Orientierung. Diese begann bereits mit der Kampagne *Rectificación de errores y tendencias negativas* („Richtigstellung“ bzw. „Verbesserung“; KA), die ab dem Jahre 1986 die negativen Tendenzen und Fehler im kubanischen Sozialismus evaluierte und zu korrigieren versuchte, wobei besonders der sowjetische Einfluss auf Politik und Ökonomie hinterfragt wurde. Auch die Bildung war in der *Rectificación* Gegenstand kritischer Neubewertung. Statt der Imitation von sowjetischem Dogmatismus und Elitismus, die Mitte der 1970er Jahre eingesetzt hatte, wurde ab etwa Mitte der 1990er Jahre ein neuer Schwerpunkt auf aktives und partizipatives Lernen gelegt (Lutjens 2000:6). Der nonformellen Bildung in Massenbewegungen wurde wieder größerer Wert beigemessen aufgrund ihrer zentralen Bedeutung bei der Erneuerung und Rettung des sozialistischen Projekts (Forschungsinstitut des kubanischen Bildungsministeriums s.a. zit. nach Lutjens 2000:8; Kapcia 2005:400).

In diesem Kontext etablierte sich Freires *Educación Popular* in Kuba. Freire hatte sich zwar stark von der kubanischen Revolution inspirieren lassen und identifizierte sich mit ihr, aber die Bewunderung blieb lange einseitig. Denn nach der dogmatischen sozialistischen Logik, die die Periode der 1970er und 1980er dominierte, war der Sinn einer *Educación Popular* fraglich – war die institutionelle Bildung doch per se für das Volk (*popular*) – und gab es auch keine Notwendigkeit bzw. legale Möglichkeit der Artikulation von (konter-)revolutionären Ideen (Pérez/Martínez Heredia 2004:89). Kritische Bildungsarbeit wurde in der Phase des sowjetischen Einflusses von der Regierung eher als Gefahr denn als Chance gesehen. Erst mit der Krise, als der Sozialismus in Gefahr war, wurde die Chance in Freires *Educación Popular* erkannt. Denn sie sei in der Lage, sozialistische Werte wie Solidarität, Liebe, Altruismus und sozialen Zusammenhalt zu (re-)kultivieren, überzeugte der brasilianische Dominikanermönch Frei Betto die kubanische Führung in den 1980er Jahren von dem Potenzial Freires *Educación Popular* bei der Aufgabe der Erneuerung des Sozialismus (Frei Betto 2007:s.p.). Ihre breite Etablierung setzte aber erst mit der Überwindung der Krise Mitte der 1990er Jahre ein. Während also Paulo Freire sich von der Erfahrung der Alphabetisierungskampagne in Kuba stark inspirieren ließ, kehrte sein Konzept der *Educación Popular* in großem Maßstab wieder zurück. *Campesino a Campesino* stellt hier nur eine von vielen Bildungsinitiativen dar, die auf Freires *Educación Popular* beruhen. Ein weiteres aktuelles Beispiel zeigt sich in der internationalen Alphabetisierungskampagne Kubas *Yo sí puedo*, die im Beitrag von Thomas Muhr im vorliegenden Band ausgeführt wird.

Abschließend werden die gemeinsamen Grundzüge der hier betrachteten Bildungskampagnen der Alphabetisierung und der „Agroökologisierung“ im Hinblick auf ihr Verhältnis zu Politik und Entwicklung zusammengefasst.

Conclusio

Das politische Potenzial der Massen(bildungs-)bewegungen kristallisiert sich besonders in Umbrüchen heraus, in denen Staat und Gesellschaft vor großen Herausforderungen stehen. Die hier betrachteten Zeiträume der frührevolutionären Phase sowie der Krise der 1990er Jahre bis heute zeichnen sich durch ähnlich schwierige und unsichere polit-ökonomische Verhältnisse aus. Neben dem materiellen Mangel wurde auch das politische Bedrohungsszenario nach dem Verlust der sowjetischen Schutzmacht wieder aktuell. Massenbewegung und -bildung wurden erneut als Waffen in der „Schlacht der Ideen“ gebraucht (Kapcia 2005:402). Der Impuls für die nonformellen Bildungsbewegungen war in beiden Fällen eine große nationale Herausforderung, die nach der politischen Logik Kubas sowie aufgrund seiner begrenzten ökonomischen Ressourcen nicht nur in der Verantwortung der Regierung, sondern des gesamten Volkes gesehen wird.

Wie in der revolutionären Phase, in der die Alphabetisierungskampagne stattfand, bildet auch in der agroökologischen Bewegung der Gegenwart die spezifische politische Organisationsform eine „Dialektik zwischen Volk und Führung“, wie sie Che Guevara (2003:17) beschrieben und Paulo Freire (1973:141ff) bewundernd rezipiert hatte. Joseph Tharamangalam (2010:372ff) erklärt dieses Phänomen politischer Interaktion mit dem Konzept von „public action“ (nach Drèze/Sen 1989) als eine Synergie von organisier-

ten sozialen Bewegungen, die den Staat beeinflussen, und einem intervenierenden Staat, der einerseits offen für ihre Forderungen ist und andererseits diese formt und manipuliert. Die Massenmobilisierungen bzw. -bewegungen können folglich als ein politisches Mischwesen zwischen Order von „oben“ und Bewegung von „unten“ bzw. zwischen Zwang und Konsens verstanden werden (Aiterwegmair 2014:132ff; Premat 2003:93ff). Ebenso erklärt Fagen (1969:9) die Motivation für die Partizipation an Massenbewegungen einerseits mit sozialem Druck und Hörigkeit gegenüber dem *Comandante* (*mobilization argument*), andererseits beruhe sie auch auf persönlicher Überzeugung und Identifikation mit den revolutionären Idealen (*culture and personal change argument*), wobei das Erreichen von letzterem die Inkorporation des sozialistischen Ethos, das eigentliche politische Ziel darstelle.

Betrachten wir die erfolgreiche Überwindung der Krise mit einem Fokus auf die Erfolge der Agrarökologiebewegung, so lässt sich vermuten, dass das revolutionäre Vorhaben der permanenten „kulturellen Revolution“ teilweise gelungen ist (Tharamangalam 2010:382f; Premat 2003:93ff). Auch wenn die Möglichkeit der von Guevara beabsichtigten Schaffung eines „neuen Menschen“ von vielen AutorInnen in das Reich der Utopie verwiesen wird, zeugt die kubanische Realität doch davon, dass das sozialistische Ethos mit Komponenten wie Solidarität, (Ernährungs-)Souveränität, Land(-wirtschaft), Bildung und der Priorisierung des Allgemeinwohls vor Partikularinteressen einen hegemonialen Glaubenssatz oder „Alltagsverstand“ (Gramsci 2004:33) der kubanischen Bevölkerung darstellt (Aiterwegmair 2014:134; Premat 2003:94). Es wird hier deutlich, dass jede pädagogische Praxis auch eine kulturelle und politische Praxis ist und ein wesentliches Element der (Re-)Produktion von Hegemonie darstellt, dessen Fortbestehen auf einer permanenten Erneuerung beruht (Gramsci 2004). Bildung in Massenorganisationen ist in Kuba „intentionalisierte Sozialisation“ (Kade/Seitter 2007:441) und „transformative Praxis“ (Freire 1973) zugleich. Sie dient als Instrument zur Indoktrination sozialistischer Ideologie sowie als demokratische Instanz der Mitwirkung, jedoch freilich nur innerhalb des revolutionären Kodex, weshalb Zeuske (2012:127) sie als „kontrollierte Partizipation“ bezeichnet. Die Integration der Bevölkerung in die Entwicklung des Landes, die das Vertrauen in sie und ihre Fähigkeiten und ihre Ermächtigung beinhaltet, ist fundamental in Kubas Konzept auto-zentrierter Entwicklung (Fabian 1981:342). Die Ansicht, dass „every developmental project [...] above all a political project“ (Fagen 1969:67) sei und Entwicklung einer breiten BürgerInnenbeteiligung bedürfe, wird auf pädagogischer Ebene nach dem Motto umgesetzt: „Der/die etwas weiß, lehrt den/diejenige, der/die es nicht weiß“ (Pérez/Martínez Heredia 2004:78; KA). Die Massenorganisationen an der Basis bilden dafür den fruchtbaren Boden: Von den lokalen politischen Organen, wie den *Consejos de Poder Popular* (Räte der Volksmacht) und den *Comités de Defensa de la Revolución* (CDR; Komitees zur Verteidigung der Revolution), zu dem Verband der Frauen, über die Jungen KommunistInnen und der StudentInnen bis zu den Gruppierungen nach Berufsgruppen und Sektoren, wie die ANAP der KleinbäuerInnen – in der kubanischen Gesellschaft ist fast jede/r in kollektive Organisationsformen eingebettet, die partizipative Bildung und politische Partizipation auf dezentraler Ebene ermöglichen. Die Massenorganisationen sind Teil der Regierung und zugleich der Kanal für politische Mitbestimmung. Sie haben zwar keine direkte legis-

lative Macht, formen aber sehr wohl politische Diskurse und Strategien (Aiterwegmair 2014:134ff; Tharamangalam 2010:378).

Bildung ist in Kuba das Fundament für sozialen Wandel und hat seinen Entwicklungspfad markiert wie in keinem anderen Land (Cabello u. a. 2012:579). Dieser unterscheidet sich vom ökonomistischen Entwicklungsparadigma, das seit den 1970er Jahren wachsender Kritik ausgesetzt ist, aber dennoch von vielen Regierungen verfolgt wird und gerade im gegenwärtigen neoliberalen Zeitalter wieder Renaissance hat. Wirtschaftliche Entwicklung gehört zweifellos zu den vorrangigen Zielen Kubas, aber ebenso politische und wirtschaftliche Souveränität, soziale Gleichheit und die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Bevölkerung – anstatt der simplen Steigerung von Konsum- und Wachstumsraten (vgl. Cabello u. a. 2012:575). Mit der Priorisierung von sozialer Entwicklung war Kuba gewissermaßen internationaler Vorreiter. Obwohl im gegenwärtigen Entwicklungsdiskurs soziale und nachhaltige Aspekte betont werden, manifestiert sich dieser Diskurs kaum in der Praxis. Die Unzulänglichkeiten der rein wirtschaftlichen Determinierung von Entwicklung veranlasste die UNO in den 1990er Jahren Entwicklung als *Human Development* zu propagieren. Sie wird mittels des *Human Development Index (HDI)* gemessen, der neben der Wirtschaftsleistung, die noch immer den gewichtigsten Faktor ausmacht, auch Indikatoren der Bildung und der Gesundheit (Lebenserwartung) beinhaltet (UNDP 2014). Kuba belegte 2013 mit einem *HDI* von 0,815 den 44. Platz im Ranking von 187 Ländern. Damit befindet es sich in der Gruppe der am höchsten entwickelten Länder mit einem Bruttoinlandsprodukt/Kopf, das nur ein Drittel von dem Durchschnitt jener Ländergruppe mit entsprechendem *HDI* ausmacht (Cabello u. a. 2012:576; UNDP 2014). Kein anderes Land mit ähnlich geringem Einkommen erreicht einen so hohen Entwicklungsstand, und das obwohl Kuba mit außerordentlichen wirtschaftspolitischen Hemmnissen (etwa US-Handelsembargo) konfrontiert ist. Trotz aller ökonomischen Schwierigkeiten wurde in Kuba nie an der Bildung gespart – in der *Periodo Especial* erhöhten sich die Ausgaben in Relation zum Volkseinkommen (González/Reyes 2009:14; UNDP 2014). Die Nahrungsversorgung ist heute, 20 Jahre nach der Nahrungskrise, mit 3.277 Kalorien pro Tag und Kopf die beste des gesamten Karibikraums und Lateinamerikas (FAO 2014). Dass Kuba während der schweren Wirtschaftskrise nicht an seinen sozialen Errungenschaften gerüttelt hat und seinen *Human Development Index (HDI)* auf dem gleichen hohen Niveau halten konnte (UNDP 2014), erachten viele WissenschaftlerInnen als „one of the most remarkable achievements for a state and society in recent times“ (Tharamangalam 2010:370).

Nicht nur beim sozialen Aspekt, sondern auch bei jenem der Nachhaltigkeit, der in Zeiten von Klimawandel und „Peak-Everything“ (Heinberg 2007) an Bedeutung gewinnt, ist Kuba Pionier. Die Karibikinsel ist das einzige Land der Welt, das einen hohen Stand humaner Entwicklung mit einem nachhaltigen Globalen Fußabdruck verbindet, und dient daher als Positivbeispiel in einem post-fossilen Zukunftsszenario (Cabello u. a. 2012:575; Friedrichs 2010:4565f). Freilich war das Einschlagen des Pfades der nachhaltigen Entwicklung keine freiwillige Entscheidung, sondern ein Reflex auf akuten Ressourcenmangel. Nichtsdestotrotz verdient die bewiesene Flexibilität im Umgang mit den sich abrupt verändernden Produktionsbedingungen Beachtung (Friedrichs 2010:4565f; Sinclair/Thompson 2001:48). Die agrarökologische Wende kann als Beispiel einer „Revolution innerhalb der Revolution“ angesehen werden, die den kubani-

schen Sozialismus konstituiert (Nelson u. a. 2009:240; Martínez Heredia/Pierce 1991:21; KA). Diese permanente Erneuerung entlang der sich wandelnden Umstände bedürfe „creativity and unity with respect to principles and organization, widespread and growing activity and participation“ (Martínez Heredia/Pierce 1991:21).

Die in Kuba beobachtbare solidarische Kultur des Lernens sowie Politik der Partizipation und dezentrale Organisation können als essenzielle Faktoren für die gesellschaftliche Assimilations- und Innovationskapazität identifiziert werden (Aiterwegmair 2014:153f; Sinclair/Thompson 2001:48). Diese stellt laut dem „capacity development“ Konzept des UNDP (2009) wiederum die Basis für „local human development“ dar, denn es beruhe vor allem auf dem Vermögen einer Gruppe, ihre Gegenwart zu verstehen und ihre Zukunft zu definieren und zu entwickeln (ebd.). Der Umgang mit der Krise in Kuba zeugt von einer außergewöhnlich hohen sozialen Resilienz (Aiterwegmair 2014:101,153f; Tharamangalam 2010:397), die als Fähigkeit einer Gesellschaft verstanden wird, sich an abrupt verändernde Umweltbedingungen anpassen und sich selbst erneuern zu können. In Anbetracht dessen hat sich die vielfältige Investition in Bildung – in ökonomischen Termini ausgedrückt – als „effizient“ und „nachhaltig“ erwiesen – auch wenn Bildung im kubanischen Sozialismus einen intrinsischen Wert hat, der sich der kapitalistischen kurzfristig gedachten funktionellen Effizienzlogik entzieht. Dass Bildung nicht nur als Mittel zum (Wirtschafts-)Zweck verstanden werden kann, wird deutlich, wenn sich der Zweck mit sich wandelnden Verhältnissen ändert. Wenn der nordamerikanische Bildungsforscher Leiner (zit. nach Erhardt 1993:275) im Jahr 1985 meinte: „Aber wenn dieses bemerkenswerte Experiment einer kleinen Insel jemals fehlschlagen sollte, dann gewiss nicht wegen der mangelnden Aufmerksamkeit für die Erziehung der Kinder“ möchte ich diese Aussage mit einem Umkehrschluss aktualisieren: Der kubanische Sozialismus verdankt womöglich der Konzentration auf die Bildung sogar sein Überleben.

Was José Martí im 19. Jahrhundert beschworen hat, hat die Agroökologiebewegung gegenwärtig bewiesen: Soziales und humanes Kapital sind imstande, mangelndes finanzielles Kapital bei Entwicklungsprozessen zu kompensieren (Aiterwegmair 2014:162). In diesem Kontext lässt sich der Wert von Bildung mit den poetischen Worten von José Martí auf den Punkt bringen: „Die Münzen werden geschmolzen, das Wissen nicht. Die Banknoten sind mehr oder weniger oder nichts wert; das Wissen ist immer gleich viel und immer viel wert. Ein Reicher braucht sein Geld, um zu leben, und wenn er es verliert, hat er keine Lebensgrundlage mehr. Ein gebildeter Mensch lebt von seiner Wissenschaft, und da er sie in sich trägt, kann er sie nicht verlieren und seine Existenz ist leicht und gesichert. („*Saber es tener. La moneda se funde, y el saber no. Los bonos, o papel moneda, valen más, o menos, o nada: el saber siempre vale lo mismo, y siempre mucho. Un rico necesita de sus monedas para vivir, y pueden perdersele, y ya no tiene modos de vida. Un hombre instruido vive de su ciencia, y como la lleva en sí, no se le pierde, y su existencia es fácil y segura.*“ Martí 1975:375; KA)

Literatur

- Aiterwegmair, Katrin (2014): Educación Popular Agroecológica – Agroökologische Bildung in Kuba. Diplomarbeit: Universität Wien
- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Wolf, Frieder Otto, Hg.: Althusser's Gesammelte Schriften; 1. Halbband. Hamburg: VSA
- Cabello, Juan José/García, Dunia/Sagastume, Alexis/Priego, Rosario/Hens, Luc/Vandecasteele, Carlo (2012): An approach to sustainable development: the case of Cuba. In: *Environment Development Sustainability* 14/4: 573-591
- Castro, Fidel (1974): La Educación en Revolución. La Habana: Instituto cubano del libro
- Cole, Ken (2002): Cuba: The Process of Socialist Development. In: *Latin American Perspectives* 29/3: 40-56
- Cole, Mike (2008): Marxism and educational theory. Origins and issues. New York [u. a.]: Routledge
- Drèze, Jean/Sen, Amartya (1989): Hunger and Public Action. Oxford/New York: Oxford University Press
- De la Hoz, Pedro (2004): Cuba es una aula abierta. Memoria y reflexiones de Armando Hart. In: Korol, Claudia, Hg.: Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: América Libre, Ediciones Madres de Plaza de Mayo: 205-209
- Erhardt, Ulrich (1993): Das kubanische Bildungswesen: Eine kritische Würdigung. In: Sevilla, Rafael/Rode, Clemens, Hg.: Kuba – Die isolierte Revolution? Unkel/Rhein u. a.: Horlemann: 266-277
- Fabian, Horst (1981): Der kubanische Entwicklungsweg. Ein Beitrag zum Konzept autozentrierter Entwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Fagen, Richard R. (1969): The Transformation of Political Culture in Cuba. California: Stanford University Press
- FAO (Food and Agriculture Organization of the UN; 2014): Food security indicators. <http://www.fao.org/economic/ess/ess-fs/ess-fadata/en/>, 24.11.2014
- Figueroa Araujo, Max (1974): La escuela en el campo: una solución cubana para la formación comunista de las nuevas generaciones (Vortrag auf der 2. Konferenz der PädagogInnen sozialistischer Länder, Berlin 1974). In: *Educación* 1975/18: 15-39
- Figueroa Araujo, Max/Prieto, Abel/Gutiérrez, Raúl (1974): La Escuela Secundaria Básica en el Campo: una innovación educativa en Cuba. Centro de desarrollo educativo en Cuba. Estudio preparado para la Oficina Internacional de Educación. Paris: Editorial de UNESCO
- Frei Betto (2007): Cuba y Paulo Freire. Centro Memorial de Martin Luther King, Jr., Havanna: <http://www.cmlk.com/article/cuba-y-paulo-freire/>, 30.10.2013
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Friedrichs, Jörg (2010): Global energy crunch: How different parts of the world would react to a peak oil scenario. In: *Energy Policy* 38/8: 4562-4569
- Funes, Fernando (2002): The Organic Farming Movement in Cuba. In: Funes, Fernando u. a., Hg.: Sustainable Agriculture and Resistance: Transforming Food Production in Cuba. Oakland: Food First Books: 1-26
- Gasperini, Lavinia (2000): The Cuban education system: Lessons and dilemmas. World Bank Country Studies: Education Reform and Management Publication Series 1/5. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080026826/The_Cuban_education_system_lessonsEn00.pdf, 22.11.2014
- González González, José Pedro/Reyes Velázquez, Raul (2009): Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. In: *Actualidades Investigación en Educación, Revista Electrónica publicada por el Insituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*: 9/2 :1-28

- Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merckens. Hamburg: Argument
- Guevara, Ernesto (1960): Notes for the Study of the Ideology of the Cuban Revolution. <https://www.marxists.org/archive/guevara/1960/10/08.htm>, 18.10.2014
- Guevara, Ernesto ([1965] 2003): Der Sozialismus und der Mensch in Kuba. Brief an Carlos Quijano. In: Gross, Horst-Eckart, Hg.: Ernesto Che Guevara: Der neue Mensch. Bonn: Pahl-Rugenstein: 14-36
- Guevara, Ernesto (2004): Lo que aprendimos y lo que enseñamos. In: Claudia Korol; Hg.: Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: América Libre, Ediciones Madres de Plaza de Mayo: 247-250
- Heinberg, Richard (2007): Peak everything. Waking up to the century of decline in Earth's resources. Forest Row (England): Clairview Books
- Holst, John D. (2009): The Pedagogy of Ernesto Che Guevara. In: International Journal of Lifelong Education, 28/2: 149-73
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Umgang mit Wissen zwischen Wissensvermittlung, pädagogischer Kommunikation und Alltagskommunikation. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang Hg.: Umgang mit Wissen: Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 1. Teilband Pädagogische Kommunikation. Opladen [u. a.]: Budrich: 437-452
- Kapcia, Antoni (2005): Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the 'New Man', youth and the new 'Battle of Ideas'. In: Journal of Moral Education 34/4: 399-412
- Kolésnikov, Nikolái (1983): Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982. Moskau: Editorial Progreso
- Kohan, Nestor (2000): De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello
- Kubanisches Bildungsministerium (MINED; 1973): La educación en Cuba. La Habana: Dirección de Producción de Medios de Enseñanza/MINED: La Habana
- Krüger, Ursula (1982): Erwachsenenbildung in Kuba. Köln: Hochschulschriften Pahl-Rugenstein
- Leitgeb, Friedrich/Funes-Monzote, Fernando R./Kummer, Susanne/Vogl, Christian R. (2011): Contribution of Farmers' Experiments and Innovations to Cuba's Agricultural Innovation System. In: Renewable Agriculture and Food Systems 26/04: 354-367
- Lutjens, Sheryl (2000): Educational Policy in Socialist Cuba: The lessons of Forty Years of Reform. http://www.angelfire.com/pr/red/cuba/educational_policy_in_cuba.htm, 20.11.2014
- Martí, José ([1878] 1975): Educación Popular. In: Obras Completas, tomo 19, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1975: 375-376
- Martí, José ([1884] 1963): Maestros ambulantes. In: Obras completas. Volumen VIII. La Habana: Editorial Nacional de Cuba: 288-92
- Martínez Heredia, Fernando/Pierce, Janell (1991): Cuban Socialism: Prospects and Challenges. In: Latin American Perspectives 18/2: 18-37
- Marx, Karl ([1866] 1962): Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen. In: Karl Marx/Friedrich Engels – Werke. Berlin: Dietz Verlag, Band 16: 190-199. http://www.mlwerke.de/me/me16/me16_190.htm, 20.10.2014
- Marx, Karl ([1845] 1969): Thesen zu Feuerbach. In: Karl Marx/Friedrich Engels – Werke. Berlin: Dietz Verlag. Band 3: 533ff. http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_533.htm, 20.10.2014
- McLaren, Peter (2000): Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Lanham: Rowman & Littlefield
- Montano Martínez, Ramón (2009): Maíz transgénico cubano: ¿Y la sostenibilidad? In: Funes-Monzote, Fernando R. und Freyre Roach, Eduardo F., Hg.: Transgénicos. ¿Qué se gana? ¿Qué se pierde? Textos para un debate en Cuba. La Habana: Publicaciones Acuario: 123-152
- Nelson, Erin/Scott, Steffanie/Cukier, Judie/Leyva Galán, Ángel (2009): Institutionalizing agroecology: successes and challenges in Cuba. In: Agriculture and Human Values 26: 233-243

- Nohlen, Dieter, Hg., (2002): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Pérez, Esther/Martínez Heredia, Fernando (2004): Pedagogía y Revolución. Entrevista a Paulo Freire. In: Claudia Korol; Hg.: Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: América Libre, Ediciones Madres de Plaza de Mayo: 27-47
- Premat, Andrea (2003): Small-Scale Urban Agriculture in Havana and the Reproduction of the 'New Man' in Contemporary Cuba. In: Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe 75: 85-99
- Rosset, Peter (1997): Cuba: Ethics, biological control, and crisis. In: Agriculture and Human Values 14: 291-302
- Rosset, Peter/Machín Sosa, Braulio/Roque Jaime, Adilen/Avila Lozano, Dana (2011): The Campesino-to-Campesino Agroecology Movement of ANAP in Cuba: Social Process Methodology in the Construction of Sustainable Peasant Agriculture and Food Sovereignty. In: The Journal of Peasant Studies 38/1: 161-191
- Sinclair, Minor/Thompson, Martha (2001): Cuba: Going against the grain. Agricultural crisis and transformation. Oxfam America. <http://www.oxfamamerica.org/explore/research-publications/cuba-going-against-the-grain/>, 23.11.2014
- Streck, Danilo R. (2008): José Martí and popular education. A return to the sources. In: Educação e Pesquisa, 3: 11-25
- Tharamangalam, Joseph (2010): Human development as transformative practice. In: Critical Asian Studies 42/3: 363-402
- UNDP (United Nations Development Programme; 2009): Supporting capacity development: the UNDP approach; Capacity Development Group, UNDP, New York: www.capacity.undp.org, 13.12.2013
- UNDP (United Nations Development Programme; 2014): Human Development Report Cuba: <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/CUB>, 23.11.2014
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 1965): Report on the methods and means utilized in Cuba to eliminate illiteracy. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000874/087420eb.pdf>, 23.11.2014
- Zeuske, Michael (2012): Kuba im 21. Jahrhundert. Revolution und Reform auf der Insel der Extreme. Berlin: Rotbuch-Verlag

Thomas Muhr

Gegenhegemonie und Süd-Süd-Kooperation in Bildung und Entwicklung Die *¡Yo, Sí Puedo!*-Alphabetisierungsmethode

Die Literaturfelder internationale Bildung und Süd-Süd-Kooperation zeichnen sich dadurch aus, dass Formationen wie „BRICS“ (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika) und einzelnen der beteiligten Staaten zwar beträchtliche Aufmerksamkeit zukommt, die Bolivarische Allianz für die Völker Unseres Amerika – Völkerhandelsabkommen (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América – Tratado de Comercio de los Pueblos, ALBA–TCP) jedoch von diesen Diskussionen ausgespart wird. Ähnliches lässt sich für Alphabetisierungskampagnen konstatieren: Waren diese ein Eckpfeiler der internationalen Bildungsforschung zu Zeiten der Unabhängigkeitsbewegungen und Dekolonisierungskämpfe des 20. Jahrhunderts, so bewirkte der vermeintliche Niedergang der Ideen von Sozialismus und Kommunismus in der Post-1989-Ära neoliberaler Globalisierung deren politische und akademische Marginalisierung. Dies wäre nicht weiter problematisch, wenn sich nach zweieinhalb Jahrzehnten der Hegemonisierung des „Bildung für Alle“-Diskurses seit der 1990er *Education For All*-Konferenz in Jomtien, den nachfolgenden Millennium-Entwicklungszielen und neoliberaler *public-private partnerships* wie *Global Campaign for Education* und zivilgesellschaftlicher Initiativen wie *Global Partnership for Education* die globale Bildungssituation tatsächlich signifikant verbessert hätte. Stattdessen sind weiterhin 57 Millionen Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen und 774 Millionen Erwachsene als Analphabeten klassifiziert (UNESCO 2014a). Dies trägt dazu bei, dass die von den Regierungen, Institutionen und Organisationen des globalen Zentrums dominierte Diskussion der Post-2015-Entwicklungsagenda von der Peripherie aus kritisch verfolgt wird und eigene, gegenhegemoniale Initiativen entwickelt werden (Muhr 2010a, b; Carbonnier u. a. 2014; Enns 2014). Angesichts dieser Dynamiken ist es umso erstaunlicher, dass die ALBA–TCP geförderte *¡Yo, Sí Puedo!* („Ich kann’s doch!“) Alphabetisierungskampagne als die potenziell signifikanteste Praxis von staatlich getragener bzw. unterstützter globaler Süd-Süd-Bildungs-kooperation im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, von der westlichen Fachliteratur weitgehend ignoriert wird.

Der vorliegende Abschnitt greift diese Absenz auf und trägt somit zur Erweiterung der spärlichen Literatur zu Süd-Süd-Kooperation in Bildung und Entwicklung bei. Ei-

ner knappen Erläuterung des Konzepts der Hegemonie folgt ein historischer Abriss von Süd-Süd-Kooperation als globale gegenhegemoniale Idee und Praxis. Hier liegt mein Augenmerk auf dem Jahrzehnte währenden kubanischen Entwicklungsinternationalismus, ebenso aber auch auf der wachsenden Rolle der venezolanischen Bolivarischen Revolution, im Rahmen derer Bildung auf allen Ebenen als kostenfreies öffentliches Gut, Grundrecht und staatliche Aufgabe und Verantwortung reklamiert wurde. Diese Politik ist durch die ALBA-TCP als gegenhegemonialem Globalisierungsprojekt inter- und transnationalisiert worden, wobei *¡Yo, Sí Puedo!* exemplarisch eine Dimension dieses multidimensionalen Süd-Süd-Kooperationsprojektes darstellt (Muhr 2008, 2010a, 2013a). Schließlich verfügen die ALBA-TCP Gründungsmitglieder Cuba und Venezuela gemeinsam – und nur gemeinsam – über das materielle Human- und Wissenspotenzial, um eine solche Gegenhegemonie in die Praxis umzusetzen: Während die venezolanischen Ölressourcen die materielle Sicherung gewährleisten, hat der kubanische Sozialismus, wie Helen Yaffe feststellt, entscheidend zur Inspiration und Gestaltung der Initiative beigetragen (Yaffe 2013). Die Diskussion von *¡Yo, Sí Puedo!* in Nicaragua dient dabei der Veranschaulichung des Hauptarguments des vorliegenden Kapitels: dass die Globalisierung von *¡Yo, Sí Puedo!* nicht einfach nur „best practice transfer“ unter Entwicklungsländern darstellt, sondern Süd-Süd-Kooperation als kollektiven, gegenhegemonialen Prozess zur Emanzipierung und Dekolonisierung der Dritten Welt repräsentiert, mit dem Ziel struktureller Transformation hin zu einer sozial gerechten, demokratischen Weltordnung.

Globale Gegenhegemonie und Süd-Süd-Kooperation: Kuba, Venezuela und die ALBA-TCP Bildungskooperation

Antonio Gramscis Konzept der Hegemonie bezeichnet die ökonomische, intellektuelle, politische und moralische Vorherrschaft einer sozialen Gruppe unter aktiver Be- bzw. Einwilligung der subalternen Klassen, wodurch Zwang lediglich in Ausnahmesituationen gegenüber jenen, die diese Zustimmung verweigern, notwendig wird (Gramsci 1971). Das konsensuelle Element der Hegemonie, also „the acceptance by the ruled of a conception of the world that belongs to the rulers“, mystifiziert die Machtbeziehungen, auf denen die Ordnung basiert und lässt diese als Commonsense erscheinen (Fiori zit. in Carnoy 1984:68). Gegenhegemonie erfordert demnach „new understandings and practices capable of replacing the dominant ones“ (Santos/Rodríguez-Garavito 2005:18) sowie „building up the sociopolitical base for change through the creation of new historic blocs“ (Cox 1996:140). Dementsprechend theoretiere ich andernorts die ALBA-TCP als ein solches gegenhegemoniales Projekt, das die Konstruktion von Sozialismus über verschiedene geographische Ebenen (*scales*) hinweg (wie die lokalen, nationalen, regionalen und globalen Ebenen) durch die Dialektik zwischen dem „Staat-in-Revolution“ und der „organisierten Gesellschaft“ in sich trägt. Dabei definiere ich ersteres Konzept als die emanzipatorische Aktivierung staatlicher Macht, d. h. die staatlich unterstützte Organisation der „Volksklassen“ (*popular classes*) zur Umstrukturierung des bürgerlich-kolonialen Staates, und das Zweite als ein gegenhegemoniales Konzept antithetisch zur liberal-bürgerlichen „Zivilgesellschaft“ und seiner Assoziation mit Indivi-

dualismus und einer kapitalistischen Marktwirtschaft, d. h. als massenbasierte Organisation und kollektive Ausübung „populärer Macht“ (*popular power* bzw. *poder popular*, d. h. direkte Machtausübung durch das Volk) durch Räte und Bewegungen als Ausdruck von nicht-kapitalistischen sozialen Beziehungen (Muhr 2008, 2010a, b, 2012, 2013b).

Gegenhegemonie ist intrinsisch mit der Idee und Praxis globaler Süd-Süd-Kooperation verbunden: im Kontext politischer Dekolonisierung im 20. Jahrhundert suchten die Dritte Welt-Nationen, geleitet von strukturalistischem und dependenztheoretischem Denken, kollektiv größere ökonomische Unabhängigkeit von den Zentren der bipolaren Weltordnung des „Kalten Krieges“ mit dem Ziel, ihre wahrgenommene Unterentwicklung zu überwinden. Dieser Prozess begann mit der Bandung Konferenz 1955, gefolgt von der Gründung der Bewegung der Blockfreien Staaten unter Führung der jugoslawischen Regierung 1961 in Belgrad, wo die kubanische Regierung (dem Sieg der Revolution gegen die USA-gestützte Batista-Diktatur am 1. Januar 1959 folgend) als einzige lateinamerikanisch-karibische Nation durch eine komplette Delegation vertreten war (Domínguez 1989:221) (meine Verwendung von „Lateinamerika-Karibik“ versucht in Einklang mit Simón Bolívars *Patria Grande* – das „Große Mutterland“ – und José Martí's *Nuestra América* – „Unser Amerika“ – die angestrebte Einheit des geographischen Gebiets auszudrücken, im Gegensatz zu dem kolonialen „Lateinamerika und die Karibik“). Im Jahr 1964 wurde während der UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Development*) die „Gruppe der 77“ (G-77) gegründet, die heute 134 Entwicklungsländer umfasst und deren Kritik der ungleichen Handelsbedingungen 1974 zur „Erklärung über die Errichtung einer neuen internationalen Wirtschaftsordnung“ der Vereinten Nationen führte. Auf diese folgte als Höhepunkt der Süd-Süd-Kooperation des 20. Jahrhunderts im Jahr 1978 der von 138 Regierungen unterzeichnete „Aktionsplan von Buenos Aires zur Förderung und Verwirklichung der technischen Zusammenarbeit zwischen Entwicklungsländern“.

Diese drei Jahrzehnte (1949–1979) währende Phase der Gegenhegemonie, von Michelle Morais de Sá e Silva als „self-reliance and political strengthening“ betitelt, wurde vonseiten der westlichen imperialistischen Staaten mit der neoliberalen Gegenoffensive im Kontext der Schuldenkrise und unter Anwendung von Strukturanpassungsprogrammen begegnet, von Sá e Silva als zweite Phase in der Evolution der Süd-Süd-Kooperation als „demobilization“ bezeichnet (1980–1998) (Sá e Silva 2009). Eine dritte Phase lässt sich ab dem Jahr 1999 identifizieren, nämlich Süd-Süd-Kooperation als „global governance instrument“ für „best practice transfer“ unter Entwicklungsländern, d. h. als ein politisch akzeptables Instrument zur Effizienz- und Leistungssteigerung im Rahmen des von der Weltbank geschaffenen Global Development Network (GDN) und triangulärer Nord-Süd-Süd-Zusammenarbeit (Sá e Silva 2009). Diese Rekonzeptualisierung von Süd-Süd-Kooperation als „Transfer“ anstelle von „kollektivem Prozess“ untergräbt die „organic, political and potentially innovative nature of South-South cooperation“ (Jules/Sá e Silva 2008:58). Wie Sá e Silva (2009:47) ebenso hervorhebt, stand dieser Vereinahmung von Süd-Süd-Kooperation als „best practice transfer“ in Lateinamerika-Karibik gleichzeitig die Wiederbelebung der originären Idee der Dritte-Welt-Emanzipation und Befreiung gegenüber. Schlüsselmomente waren hierbei das von der kubanischen Regierung im Kontext von Hurrikane Mitch im Jahr 1998 ins Leben gerufene Integrale Gesundheitsprogramm für Zentralamerika und die Karibik, gefolgt von der Eröffnung

der Lateinamerikanischen Fachschule für Medizin (*Escuela Latinoamericana de Medicina*, ELAM) und der Internationalen Schule für Leibeserziehung und Sport (*Escuela Internacional de Educación Física y Deporte*, EIEFD) in den Jahren 1999 bzw. 2001 (De Vos u. a. 2007; Yaffe 2013). Gleichzeitig wurde mit Hugo Rafael Chávez Frías' Präsidentschaft der Bolivarischen Republik Venezuelas ab 1999 die 1970er Jahre-Idee einer Neuen Weltwirtschaftsordnung wiederbelebt (Chávez 1998, 2005, RBV 2001:155-158). Dementsprechend wurde das 1980 abgeschlossene *Economic Cooperation Program for Central American Countries*, durch das der mexikanische und venezolanische Staat sich verpflichtet hatten, elf zentralamerikanisch-karibische Nationen mit 160.000 Fässern Öl und Derivaten pro Tag über ein Vorzugsfinanzierungsschema zu beliefern, seinerzeit als „first collaborative aid effort between an OPEC [Organisation erdölexportierender Länder] and non-OPEC country“ im Rahmen von Süd-Süd-Kooperation verstanden (Grayson 1985:394), von der venezolanischen Regierung ab dem Jahr 2000 unilateral erweitert. Dies führte im Jahr 2005 zur Gründung von PETROCARIBE, die Anfang 2015 19 karibisch/zentralamerikanische Mitgliedsstaaten aufweist. Zeitgleich führte das im Jahr 2000 geschlossene Kuba-Venezuela Integrale Kooperationsabkommen zur Gründung der ALBA-TCP im Dezember 2004 als der ersten Formalisierung von Süd-Süd-Kooperation auf regionaler Ebene im 21. Jahrhundert. Seit seiner Gründung durch die Regierungen der Republik Kuba und der Bolivarischen Republik Venezuelas sind der Plurinationale Staat Boliviens (2006), die Republik Nicaragua (2007), Commonwealth Dominica (2008), Republik Honduras (2008, dessen Mitgliedschaft 2010 in Folge des im Jahr 2009 erfolgten Staatsstreiches gegen Präsident Zelaya widerrufen wurde), Republik Ecuador (2009), St. Vincent und die Grenadinen (2009), Antigua und Barbuda (2009), St. Lucia (2013), der Staat Grenada (2014) und St. Kitts und Nevis (2014) der Allianz als Vollmitglieder beigetreten.

Aufgrund der überlappenden Mitgliedschaft und der Regulierung beider Integrationsprojekte durch die Süd-Süd-Prinzipien der Komplementarität, Solidarität, Reziprozität und Kooperation, als solche in der 1967er G-77 Charta von Algiers festgelegt, können PETROCARIBE und ALBA-TCP als *ein* Süd-Süd-Kooperationsraum verstanden werden (Muhr 2008, 2011). Diese Prinzipien werden im ALBA-TCP/PETROCARIBE Diskurs folgendermaßen definiert: *Solidarität* als „The commitment to mutual support and joint efforts to achieve sustainable and integral human development, and the appropriate care of countries' emergent needs, within the possibilities and in accordance with shared responsibilities“; *Komplementarität* als „The commitment to identify and develop joint projects that permit the integration and/or synergies of the capacities in accordance with their [partners'] potentialities and interests“; *Kooperation* als „strategic alliances of mutual benefit“; und *Reziprozität* als „The obligation to establish relations predicated on fair compensation, taking into account the asymmetries between the Parties and the principles of equity and bona fide“ (Muhr 2010b: Tabelle 1). Demzufolge, wie ich andernorts näher ausführe, kann Süd-Süd-Kooperation, wie sie in Lateinamerika-Karibik wiederbelebt wurde, folgendermaßen definiert werden: als horizontale (egalitäre und fairere, mitunter – jedoch nicht notwendigerweise – altruistische) diplomatische, Handels-, Hilfs- und Investitionsbeziehungen und Austausch zum beiderseitigen bzw. gemeinsamen Vorteil, für nationale und kollektive Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit, um die (Semi-)Peripherie von den ausbeute-

rischen ungleichen Handelsbeziehungen mit dem Zentrum zu befreien und gleichzeitig ihre politische Autonomie innerhalb des (neo)kolonialen und (neo)imperialistischen globalen Systems zu stärken (Muhr i.E. 2016). Im Kontrast zu offizieller Nord-Süd Entwicklungshilfe stellt Süd-Süd-Kooperation einen multidimensionalen und integralleren, holistischeren Entwicklungsansatz dar, Bereiche wie Agrikultur, Bildung, Energie, Finanzwesen, Gesundheit, Infrastruktur, Kultur, Militär, Nahrung, Produktion, Ökonomie, Recht, Umwelt, Wissen und humanitäre Belange einschließend (Mawdsley 2012).

Innerhalb der ALBA-TCP wirken diese Entwicklungsdimensionen und ihre Institutionen auf integrale, sich gegenseitig ergänzende Weise gemeinsam (s. Muhr 2013b: Tabelle 1.1). Dieser holistische Entwicklungsansatz kennzeichnet auch den Bildungsbereich, da *alle* Bildungsebenen und -modalitäten als komplementär und gleichermaßen zur individuellen und kollektiven Entwicklung beitragend verstanden werden, wobei gebührenfreie Bildung auf allen Ebenen als „public social good, fundamental human right and undeniable duty of the state“ reklamiert wird (ALBA 2009: Punkt 23). Alphabetisierung ist deshalb grundlegend für ein inkludierendes Bildungssystem – offenkundig in zwei sogenannten (unter Bezugnahme auf Simón Bolívars *Patria Grande*) Großnationalen Projekten (*proyectos grannacionales*, GNPs) –, bei dem es sich um multistaatliche gegenhegemoniale Antworten auf kapitalistische multi- und transnationale Bildungskonzerne handelt: das GNP ALBA-Bildung und das GNP Literalität und Post-Literalität. Letzteres, u. a. durch *¡Yo, Sí Puedo!* und *¡Yo, Sí Puedo Seguir!* („Ich kann weitermachen!“), verfolgt das Ziel universaler Grundschulbildung und integraler Post-Literalität, was konzeptuell Sekundär- und Universitätsbildung „for all throughout the entire life“ beinhaltet, während „integral“ das Verbinden von Theorie mit Praxis bedeutet (Muhr 2010a). Die bisherigen Ergebnisse sprechen für sich selbst: Bis 2014 hatten laut offiziellen Angaben 3.815.092 Menschen Grundliteralität durch *¡Yo, Sí Puedo!* allein in den ALBA-TCP Partnerländern erworben, und 1.174.312 Lernende hatten die Post-Alphabetisierungsgrundbildung abgeschlossen (ALBA-TCP 2014a). Somit wurden die ALBA-TCP Mitglieder Antigua und Barbuda, der Plurinationale Staat Boliviens, die Republik Nicaragua und die Bolivarische Republik Venezuelas von UNESCO als analphabetismusfreie Territorien erklärt, zusätzlich zu Kuba, das seit der von der Revolutionsregierung durchgeführten Massenalphabetisierungskampagne von 1961 frei von Analphabetismus ist. Weltweit, laut César Torres Batista, dem Direktor des dem kubanischen Bildungsministerium unterstellten Lateinamerikanischen und Karibischen Pädagogischen Instituts (*Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, IPLAC), hatten bis Ende 2014 8.203.324 Menschen in 30 Ländern Literalität durch *¡Yo, Sí Puedo!* erworben, während über eine Million Menschen von *¡Yo, Sí Puedo Seguir!* erreicht wurden (Torres Batista zit. in Radio Nacional de Venezuela 2014).

Strategien der Globalisierung von *¡Yo, Sí Puedo!* und *¡Yo, Sí Puedo Seguir!* umfassen die Kooperation mit Organisationen wie den Gemeinsamen Markt des Südens (MERCOSUR) (s. MERCOSUR 2014), die Gemeinschaft der Lateinamerikanischen und Karibischen Staaten (CELAC) (s. ALBA-TCP 2014b), und das Afrika-Südamerikaforum (ASA), in dem Venezuela den Vorsitz der Kultur- und Bildungsarbeitsgruppe mit Senegal teilt (ASA 2009a, b). Die ASA-Gipfel involvieren die 54 afrikanischen Staaten und die zwölf Mitglieder der Union der Südamerikanischen Nationen (UNASUR), der Venezuela angehört, nicht jedoch Kuba. In diesem Forum wird unter Einbezug der UNA-

SUR-Arbeitsgruppe für Bildungsintegration die venezolanische Mission Robinson International (*Misión Robinson Internacional*) als Medium zur Globalisierung von *¡Yo, Sí Puedo!* genutzt (s. ASA 2009b). *¡Yo, Sí Puedo!* wird jedoch nicht nur international, d. h. durch Abkommen zwischen Regierungen implementiert, sondern auch transnational durch Kooperation zwischen der kubanischen Regierung und subnationalen Regierungseinheiten (z. B. auf Kommunalebene) sowie mit nicht-staatlichen Akteuren. Dies entspringt der jahrzehntelangen Praxis des kubanischen Entwicklungsinternationalismus, begonnen im Jahr 1960 mit Erdbebenkatastrophenhilfe für Chile, und der strategischen Koexistenz von zwischenstaatlichen Beziehungen und transnationaler Unterstützung für revolutionäre Bewegungen (Domínguez 1989).

Dem Ständigen Vertreter Kubas bei den Vereinten Nationen zufolge hatte Kuba bis 2010 insgesamt 157 Süd-Süd-Kooperationsprogramme in Afrika, Asien und Lateinamerika-Karibik realisiert (Núñez Mosquera 2010). Wie in der ALBA-TCP werden diese Kooperationsprogramme in Einklang mit den Bedürfnissen und spezifischen Anforderungen der Partner entwickelt und in der Regel unentgeltlich und ohne Konditionalitäten bereitgestellt. Gelegentlich, der ökonomischen Situation der Partnernation angepasst, hat die kubanische Regierung allerdings auch kommerzielle, jedoch unterhalb der Weltmarktpreise liegende Sätze für Dienstleistungen erhoben und damit eine für Süd-Süd-Kooperation typische „win-win“ Beziehung geschaffen (Domínguez 1989; Erisman 1991; Hickling-Hudson 2004). In der Bildungskooperation, die innerhalb der zivilen Kooperation schon immer eine Vorrangstellung eingenommen hat, lassen sich zwei Modalitäten unterscheiden: Überseebildungsprogramme (ab 1973), innerhalb der bis 1987 über 20.000 LehrerInnen zum Einsatz kamen und die neben Erwachsenenbildung auch die Ausbildung von medizinischem Fachpersonal einschließt; und Vollstipendien zur Ausbildung in Kuba in den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereichen (ab 1976) (Domínguez 1989; Erisman 1991). Zusätzlich ermöglicht technische Kooperation den Bau von beantragter Schulinfrastruktur, während für Lehrplanentwicklung, Sektorenentwicklung und spezifische Programme (z. B. Sonder- und Frühpädagogik, Sport), sowie Ausbildung in der Entwicklung von Hochschulpolitik und Verwaltung (Hickling-Hudson 2004, 2009) Unterstützung geleistet wird.

Mit der Unterstützung kubanischer Spezialisten und zunehmend auch venezolanischer BeraterInnen ist *¡Yo, Sí Puedo!* (abhängig vom politischen Kontext) auf den nationalen und subnationalen Skalen in fast allen lateinamerikanisch-karibischen Ländern zum Einsatz gekommen, d. h. auch jenseits der ALBA-TCP Mitglieder in Argentinien, Belize, Brasilien, Kolumbien, Dominikanische Republik, El Salvador, Grenada, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, Mexico, Paraguay, Peru und Uruguay, in afrikanischen Ländern wie Kap Verde, Guinea-Bissau, Äthiopien und Mozambique, in asiatischen Kontexten wie Timor-Leste, und in Australien, Neuseeland und Spanien, oftmals mit von UNESCO anerkannten Ergebnissen. In diesem Prozess wurde, soweit die Mittel es erlaubten, die Methode lokalisiert, d. h. an 14 verschiedene linguistische und kulturelle Kontexte angepasst, einschließlich Aymara, Kreole, Englisch, Guarani, Portugiesisch, Quechua, Swahili, Tetum und Braille (Artaraz 2011; Boughton/Durnan 2014; Muhr 2008; Sanín 2012; UNESCO 2014b; Yaffe 2013). Im folgenden Abschnitt werden Hauptcharakteristika der Methode diskutiert, um anschließend ihre Rolle in der sozialen Mobilisierung und Organisation am Beispiel Nicaraguas zu veranschaulichen.

Die Methode

¡Yo, Sí Puedo! wurde um die Jahrtausendwende von Leonela Relys Díaz am IPLAC – dem bereits erwähnten Lateinamerikanischen und Karibischen Pädagogischen Institut in Kuba – unter Einbeziehung ihrer eigenen Erfahrungen in der Kampagne von 1960/61 sowie einer von kubanischen Bildungsexperten in Haiti angewandten Radioalphabetisierungsmethode entwickelt (Boughton 2010; EcuRed 2014). Obwohl *¡Yo, Sí Puedo!* oftmals mit den damit verbundenen Alphabetisierungskampagnen bzw. -programmen gleichgesetzt wird, handelt es sich genau genommen um die alphanumerische Methode, der 2006 der UNESCO *King Sejong Literacy Prize* verliehen wurde (UNESCO 2006b; zu Ausführungen zu den technisch-pädagogischen und lernpsychologischen Aspekten, die hier von zweitrangiger Bedeutung sind, vgl. EcuRed 2014; Boughton 2010; Boughton/Durnan 2014). Im Rahmen der inter- und transnationalen Kooperationsabkommen stellt die Regierung gewöhnlich BeraterInnen sowie Fernseh- und Videogeräte, Lehrmaterialien (Videounterrichtseinheiten, Leitfäden, Arbeitsbücher), in einigen Fällen Solarmodule zur Stromerzeugung in entlegenen Gebieten, allgemeine medizinische Untersuchungen und Sehtests sowie gegebenenfalls Brillen zur Verfügung. Wie bereits angeführt, schließt die Lokalisierung der Methode ihre Anpassung an die soziopolitischen, kulturellen und historischen Kontexte ein, was sich in der Integration der Namen von anti-kolonialen bzw. anti-imperialistischen Freiheitskämpfern widerspiegelt. So heißt die mit der Methode assoziierte Kampagne beispielsweise in Venezuela *Misión Robinson* (Mission Robinson), in Uruguay *En el País de Varela: Yo, Sí Puedo* (In Varela's Land: Yo, Sí Puedo) und in Nicaragua *Campaña Nacional de Alfabetización „De Martí a Fidel“* (Nationale Alphabetisierungskampagne „Von Martí bis Fidel“).

Ungeachtet der Adaptionen wurde die Methode jedoch bereits in frühen Jahren seitens einer UNESCO-Studie dafür kritisiert, weder der Diversität von Kommunikationsformen, Sprache und den Bedürfnissen von Lernenden in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten „effektiv“ entgegenzukommen, d. h. einen Mangel an Anpassung durch lokale Akteure aufzuweisen noch einen klaren Post-Alphabetisierungsplan bereitzuhaben (UNESCO 2006a: Punkte 28, 37; vgl. Boughton/Durnan 2014 für eine systematischere Kritik des besagten UNESCO-Berichts). Diese Einschätzungen übersahen, dass das Hauptziel von *¡Yo, Sí Puedo!* darin besteht, Grundalphabetisierung innerhalb einer kurzen Zeitspanne zu ermöglichen. Wie ein Alphabetisierungsarbeiter der nicaraguanischen *Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador* (Carlos Fonseca Amador Volksbildungsvereinigung, fortan Fonseca Amador Vereinigung) in einem Interview im Jahr 2006 betonte, ermöglicht *¡Yo, Sí Puedo!* den Erwerb von Grundalphabetisierung innerhalb von 65 Tagen, während herkömmliche Methoden durchaus ein Jahr oder länger dafür benötigen, wodurch sich die Abbruchraten stark erhöhen. Zudem sind Post-Alphabetisierungsprogramme entwickelt worden, die nicht nur der Intensivierung der erworbenen Grundkenntnisse dienen, sondern diese mit sozioproduktiven Aktivitäten wie Agrikultur, Gesundheitsförderung und Menschenrechtserziehung verknüpfen und mit dem mittelfristigen Aufbau eines nicht-formalen Erwachsenenbildungssystems verbinden (Boughton 2010).

Insofern ist es wichtig zu klären, was „alphabetisiert“ in diesem Zusammenhang genau bedeutet. Ursprünglich definierte die UNESCO eine Person als alphabetisiert,

wenn diese „mit Verständnis“ ein kurzes, einfaches Statement zu ihrem täglichen Leben sowohl lesen als auch verfassen kann. Diese Charakterisierung wurde ab 1978 vom Konzept der „funktionalen Alphabetisierung“ abgelöst, als dem Erwerb von „the knowledge and skills in reading and writing which enable [a person] to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in [their] culture or group“ (UNESCO 2000:30). Bezüglich *¡Yo, Sí Puedo!* wendet UNESCO erstere der beiden Konzeptionen an: als „able to write a legible letter in a defined format at the end of the course“ (UNESCO 2006a: Punkt 7). Demzufolge bezieht sich „Post-Alphabetisierung“ im *¡Yo, Sí Puedo!* Kontext auf *funktionale* Alphabetisierung, mit dem Anspruch, diese mit täglichen sozioproduktiven/-ökonomischen Aktivitäten zu verknüpfen. Alphabetisierung wird als „continuous process“ (Lind 2008:42) verstanden. Dementsprechend ist in Nicaragua, wie in Kuba, wo die Grundalphabetisierung durch die Programme *Seguimiento* („Fortsetzung“) und *La Batalla para el Sexto Grado* („Der Kampf um die 6. Klasse“) ergänzt wurde (Kozol 1978), die Post-Alphabetisierung durch *¡Yo, Sí Puedo Seguir!*, *¡Ya Sé Leer!* („Ich kann bereits lesen!“), *El Maestro en Casa* („Der Lehrer im Haus“, über Radio) und *Educación Continua de Adultos* („Kontinuierliche Erwachsenenbildung“) gewährleistet. Diese Struktur bereitet auf die Grund- und Mittelbildung vor (MINED 2011), bezeichnet (in Anlehnung an Cuba fünf Jahrzehnte zuvor) als *La Batalla por el Sexto y Noveno Grado* („Der Kampf um die 6. und 9. Klasse“) (GRUN 2012: Punkt 379; zu weiteren Modalitäten der nicht-formalen Jugend- und Erwachsenenbildung, s. MINED 2014).

¡Yo, Sí Puedo! steht allerdings weder nur für Fertigkeitenvermittlung und zweckorientiertes Lernen noch für technokratische Bildungspolitik oder „best practice transfer“, wie von Sá e Silva suggeriert (2009:52-55). Eine solche Interpretation würde einerseits den politischen Charakter der kubanischen Alphabetisierungskampagne von 1960/61 als „a moment of political and moral transformation“ (Kozol 1978:349) in Abrede stellen. Andererseits würde übersehen werden, dass die kubanische Geschichte des Internationalismus, die ALBA-TCP und Süd-Süd-Kooperation generell politische Projekte sind – wie Außen- und Bildungspolitik grundsätzlich, auch wenn sie unterschiedlichen Interessengruppen, Klassen oder Klassenfraktionen dienen mögen, was häufig übersehen wird, wenn sich gewisse politische Projekte und deren Ideologien als hegemonial etabliert haben, normalisiert wurden und nicht länger auf breiter Basis in Frage gestellt werden. Selbst wenn die politische Agenda von *¡Yo, Sí Puedo!* nicht immer explizit gemacht wird, so verweisen sowohl die UNESCO (2006a: Punkte 5, 25-27) als auch die verfügbaren Fallstudien auf die soziale Mobilisierung und damit angestrebtes *empowerment* der Methode (Artaraz 2011; Leal 2013; Boughton 2010; Boughton/Durnan 2014; Muhr 2008; Sanín 2012; Steele 2008). Wie die nicaraguanische Kampagnenwebsite expliziert, *¡Yo, Sí Puedo!*...

„...no se limita sólo al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Va mucho más allá. Persigue una alfabetización concientizadora y transformadora, además de escolarizante. [...] Tiene como objetivo fundamental, la inserción activa de los participantes en el quehacer social, económico y político de la comunidad y el país donde vive.“ (MINED Juventud Sandinista 2014) („...beschränkt sich nicht nur auf den Erwerb von Lesen und Schreiben, sondern geht weit darüber hinaus. Die Methode verfolgt eine bewusstseinsbildende [*concientizadora*, Freires Konzept *conscientização* folgend, TM] und transfor-

mative Alphabetisierung zusätzlich zur schulischen. [...] Ihr grundlegendes Ziel ist, dass sich die TeilnehmerInnen aktiv in die sozialen, ökonomischen und politischen Aufgaben der Gemeinschaft und des Landes, in dem sie leben, einbringen.“ Übersetzung T.M.)

Historisch werden Alphabetisierungskampagnen mit Revolution und Sozialismus sowie mit den Ideen und Praktiken der Freire'schen transformativen Pädagogik assoziiert (z. B. Boughton 2013; Kane 2001; Lind 2008; McLaren 2000; Motta/Cole 2013b; Torres 1991). Auch als „humanistic approach to questions of development“ bezeichnet, ist die Befreiungspädagogik intrinsisch mit Gegenhegemonie verknüpft (Fägerlind/Saha 1989:25-26). Als bewusstseinserschaffender Prozess (*conscientização*), d.h. selbst-reflektiertes Bewusstsein („kritisches Bewusstsein“) durch „kritischen Dialog“, setzt sich Volksbildung (*popular education* bzw. *educación popular*) das *empowerment* der Marginalisierten und Enteigneten zum Ziel, um „die Struktur der Unterdrückung“ (d. h. Kapitalismus) zu transformieren (Freire 1996:55). Alphabetisierung als ein befreiender, dialektischer Prozess kontinuierlichen Handelns und Reflektion („Praxis“) dient demnach dazu, „*popular power*“ durch „the (re)construction of sociabilities, political subjectivities and collectivities“ zu generieren (Motta/Cole 2013b:9; s. hierzu auch den Beitrag von Brandner/Winter/Vilsmaier in diesem Band).

Im gegenwärtigen Lateinamerika-Karibik sind solche Praktiken der Volksbildung als das Produkt von jahrzehntelangem Widerstand gegen die Neoliberalisierung nun neuerlich allgegenwärtig, über Alphabetisierung hinaus auch in anderen Bildungsbereichen, einschließlich der tertiären Bildung (Muhr/Verger 2006; Lopes Cardozo/Strauss 2013; Duffy 2014; s.a. folgende Sonderausgaben/Sammelbände: Griffiths/Millei 2013a, b; Motta/Cole 2013a). Wie ich andernorts argumentiere, trägt die von sowohl Staaten als auch lokalen *community*-Akteuren geförderte Volksbildung über eine Politik des Ortes, des Raumes und der Ebenen (*politics of place, space and scale*) zur Konstruktion einer transnational organisierten Gesellschaft bei (Muhr 2013a, c). Dies – als bewusstseinsbildender Prozess – ist der Bedeutung von „Partizipation“ im neoliberalen Regime für „Effizienz“, „Transparenz“ und „Rechenschaft“ (*accountability*), als „core elements of the aid effectiveness paradigm“ unter Einbindung von sogenannten zivilgesellschaftlichen Organisationen „to ensure better developmental outcomes“ (wobei Entwicklung als technokratische Übung verstanden wird) (Mawdsley 2012:101-107), diametral entgegengesetzt.

Die folgende Fallstudie von *¡Yo, Sí Puedo!* in Nicaragua zeichnet sich in (wenigstens) zweierlei Hinsicht aus: Historisch gesehen leistete die kubanische Revolution bereits in den 1980er Jahren Bildungsbeistand für Nicaraguas Volksrevolution, geführt von der Sandinistischen Nationalen Befreiungsfront (*Frente Sandinista de Liberación Nacional*, FSLN) nach dem Sturz der USA-gestützten Somoza-Diktatur am 19. Juli 1979, und wurde seinerzeit als Kubas „largest such commitment in the world“ erachtet (Domínguez 1989:176; Schwab/Sims 1985). Methodologisch betrachtet wurde *¡Yo, Sí Puedo!* ab dem Jahr 2005 von den lokalen Ebenen aus initiiert in Reaktion auf eine strukturelle Krise, hervorgerufen durch 16 Jahre Neoliberalisierung, im Bildungsbereich u. a. manifest in einer offiziellen Analphabetismusrate von 20,1% (alternativen Schätzungen zufolge 32-34%). Die mit *¡Yo, Sí Puedo!* verbundene Massenmobilisierung in Nicaragua exemplifiziert nicht nur die Fortführung der historischen Verpflichtung der FSLN zu direkter „Volkspartizipation“ (*popular participation*) (Muhr 2008, 2013a; Sanyal 2010),

sondern könnte auch zur Rückkehr der FSLN an die nationale Regierungsmacht im Jahr 2007 beigetragen haben, infolgedessen Nicaragua der ALBA-TCP beitrug und *¡Yo, Sí Puedo!* nationale Politik wurde.

***¡Yo, Sí Puedo!* in Nicaragua: der (Wieder-)Aufbau der organisierten Gesellschaft**

Wie in Kuba zwanzig Jahre zuvor war auch in Nicaragua die Alphabetisierungskampagne von 1980/1981 das erste soziopolitische Projekt der revolutionären Regierung zum nationalen Neuaufbau (Barndt 1985; Arnove 1986). Unter Einbezug der kubanischen Erfahrung, Alphabetisierungskampagnen in anderen Dritte Welt-Ländern (Mozambique, Guinea Bissau, Kap Verde) sowie Freires persönlicher Mitgestaltung reduzierte der „Große Nationale Alphabetisierungskreuzzug Helden und Märtyrer zur Befreiung Nicaraguas“ (*Gran Cruzada Nacional de Alfabetización Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua*) die Analphabetismusrate unter der Bevölkerung von über zehn Jahren in den ersten beiden Jahren der Revolution von über 50% auf unter 15%, wofür die Kampagne 1980 mit dem UNESCO *Literacy Prize* ausgezeichnet wurde (Barndt 1985:328; Arnove 1986:137). In den späten 1980er Jahren war die Analphabetismusrate erneut auf über 20% angestiegen, vorrangig eine Konsequenz des von den USA geführten sogenannten Contra-Krieges – für den die USA 1986 vom Internationalen Gerichtshof des Terrorismus für schuldig befunden wurden (Graham-Brown 1991:129; International Court of Justice 1998).

In dem revolutionären Kontext der Massenmobilisierung nahmen (je nach Quelle) 55.000-60.000 sogenannte *brigadistas* (junge Menschen, welche die Volksalphabetisierungsarmee bildeten) und 26.000-35.000 sogenannte VolksalphabetisiererInnen (hauptsächlich erwachsene AlphabetisierungslehrerInnen) von einer damaligen Gesamtbevölkerung von 2,4 Millionen am Alphabetisierungsprozess teil, wodurch 400.000-500.000 NicaraguanerInnen Grundalphabetisierung erwarben (Council on Interracial Books for Children 1981; Arnove 1986). Organisatorisch war die Kampagne in konsultative Räte strukturiert, die auf den nationalen, zonalen und regionalen Ebenen operierten und in denen sich die Delegierten der Massenorganisationen versammelten (u. a. Bauernschaft, Lehrerschaft, staatliche Institutionen, BildungsexpertInnen, StudentInnen) (Arrín 1990). Zur funktionalen Alphabetisierung wurde ein Erwachsenengrundbildungsprogramm erstellt mit über 20.000 freiwilligen LehrerInnen und etwa 200.000 TeilnehmerInnen (Arnove 1986).

Mit der Niederlage der FSLN in den Präsidentschaftswahlen von 1990 und der sich anschließenden Neoliberalisierung der Nation veränderte sich die soziopolitische und sozioökonomische Landschaft Nicaraguas von Grund auf. Nicaragua, wie ich es seit meiner ersten Ankunft im Januar 1997 und in den nachfolgenden Jahren erlebte, in denen ich in verschiedenen Bildungseinrichtungen in San Carlos (Río San Juan) und Managua arbeitete, erlaubte kein Entkommen von der allumgreifenden Verelendung, Ungerechtigkeit und Hoffnungslosigkeit, sowohl individuell als auch kollektiv und dies nicht nur unter den Marginalisierten und Enteigneten. Viele von diesen empfanden die neoliberale Phase mitsamt der Individualisierung der Armut als weitaus größere Her-

ausforderung als den Krieg gegen den USA-Terrorismus, während dem der Kollektivismus immerhin als psychologisch stabilisierendes Element wirkte. Harry E. Vanden drückte dieses nationale Gefühl folgendermaßen aus: „What was once a nation mobilized and ready to take on almost any challenge that the US, its allies or quislings might hurl at it, had become as cowed and downtrodden as any in the Third World.“ (Vanden 1999:69) In diesem historischen Kontext, so kann man schlussfolgern, kam *¡Yo, Sí Puedo!* – möglicherweise unbeabsichtigt – eine Schlüsselrolle in der Rekonstruktion der organisierten Gesellschaft zu.

Anfang 2005 ersuchte die von FSLN-Mitgliedern nach 1990 gegründete Fonseca Amador Vereinigung die internationale Gemeinschaft um Unterstützung, um die Millennium-Entwicklungsziele zur Alphabetisierung zu erreichen. Beistand kam lediglich von der kubanischen Regierung in der Form der *¡Yo, Sí Puedo!*-Methode sowie sechs BeraterInnen und den Ressourcen für 5.000 Alphabetisierungsstandorte (*puntos de alfabetización*) (Fernseh- und Videogeräte, Sets von Videounterrichtseinheiten, Arbeitsbücher, Leitfäden). In den folgenden beiden Jahren wurde *¡Yo, Sí Puedo!* transnational implementiert – zwischen dem kubanischen Staat, der Fonseca Amador Vereinigung und den FSLN-regierten Gemeinden, wobei die Nationale Kommission der Fonseca Amador-Vereinigung für die technische und pädagogische Koordination, Schulungen und Evaluation verantwortlich war, während die teilnehmenden Gemeinden kommunale Alphabetisierungskommissionen einrichteten. Ab 2008, mit Nicaraguas formaler Mitgliedschaft in der ALBA-TCP und der Universalisierung von *¡Yo, Sí Puedo!* durch die Nationale Alphabetisierungskampagne „Von Martí bis Fidel“ (gestartet am 23. Juni 2007) kam den Alphabetisierungs- und Post-Alphabetisierungskampagnen Unterstützung von 86 kubanischen und 61 venezolanischen BeraterInnen zugute (MINED 2009). Weitere bi- und multilaterale Förderung kam u. a. von der Spanischen Agentur für Internationale Cooperation und Entwicklung sowie von UNESCO (MINED 2009), während die Fonseca Amador-Vereinigung die Methode an die linguistischen und kulturellen Realitäten der Nation anpasste (Kreolenglisch; die indigenen Sprachen Miskito, Mayagna/Sumu, Garífuna; sowie kastilische Brailleschrift). Dem Abschlussbericht der Nationalen Alphabetisierungskampagne „Von Martí bis Fidel“ zufolge wurde *¡Yo, Sí Puedo!* allerdings nur zu 64,31% eingesetzt, da in den verbleibenden 35,69% eine „Mischmethode“ (*Método Mixto*) insbesondere in den ruralen Zonen von den Lernenden bevorzugt wurde (MINED 2009). Mit einer Gesamtgrundalphabetisierungszahl von 324.895 Personen im Zeitraum 2007–2009 (MINED 2011) wurde Nicaragua am 16. Juni 2009 von einer Kommission, bestehend aus WissenschaftlerInnen im Land aktiver Bildungseinrichtungen und -organisationen, mit einem residualen Analphabetismus von 4,73% als analphabetismusfrei erklärt (UNESCO u. a. 2009). Die entsprechende Datenerhebung basierte auf einer Zufallsauswahl von 12.538 Personen der Altersgruppe 15-65 in 22 Gemeinden (einschließlich Managua, der größten Kommune), einem berechneten Zufallsfehler von 1% und einem Vertrauensniveau von über 97% (UNESCO u. a. 2009). In dem Ende Juni veröffentlichten Abschlussbericht des Bildungsministeriums MINED, woraus die Datensätze aller Gemeinden und Departements ersichtlich werden, wird die nationale Analphabetismusrate mit gar nur 4,1% angegeben (MINED 2009). Bis 2011 wurden dem MINED zufolge 502.651 Personen alphabetisiert (inklusive der 138.637 Personen, welche die Fonseca Amador-Vereinigung im Zeitraum 2005/2006 alphabetisierte)

(MINED 2011), während die Analphabetismusrate laut offiziellen Angaben weiter auf 3% gesenkt wurde (GRUN 2012, Punkt 368). Im Jahr 2013 waren Regierungsangaben zufolge 75.018 Lernende in 13.519 Alphabetisierungsstandorten aktiv (GRUN 2014).

Innerhalb des in diesem Kapitel gesteckten Rahmens besteht der herausragendste Aspekt der Kampagne in der Massenmobilisierung, die ihren Erfolg erst ermöglichte: Was die Kampagnenkoordinatorin Managuas im Jahr 2006 als die „Aneignung von *¡Yo, Sí Puedo!*“ durch die NicaraguanerInnen bezeichnete, bezog sich auf die Operationalisierung der Kampagne durch das nicaraguanische Volk, d. h. zwischen 2005 und 2007 wurde die Kampagne von etwa 5.000 ausschließlich freiwilligen AlphabetisierungsarbeiterInnen getragen. Nachfolgend, ab 2007, beteiligten sich 57.631 freiwillige AlphabetisierungsfazilitatorInnen (50.531 unter 35 Jahren, 66% Frauen und 77% in ruralen Zonen), während 77% des Unterrichts in privaten Heimen gehalten wurde, 18% in Schulen und der Rest in Kirchen, Gemeinschaftszentren, Gefängnissen und anderen Regierungs- und Nichtregierungslokalitäten (MINED 2009:19). Freiwillige aus der gesamten Gesellschaft nahmen teil: Einzelpersonen wie LehrerInnen, Angestellte der Stadtverwaltungen, *community*-Akteure der von der FSLN-Regierung initiierten direktdemokratischen Bürgermachträge (*Consejos del Poder Ciudadano*), Mitglieder der FSLN-Basisstruktur und Studierende der staatlichen Universitäten, die mit den Datenerhebungen betraut waren; Jugendorganisationen wie der Verband der SekundarstudentInnen (*Federación de Estudiantes de Secundaria*, FES), die Nationale Gewerkschaft der Nicaraguanischen StudentInnen (*Unión Nacional de Estudiantes de Nicaragua*, UNEN) und die Sandinistajugend 19. Juli (*Juventud Sandinista 19 de Julio*); LehrerInnengewerkschaften; Kommunalregierungen; staatliche Institutionen (Ministerien, Armee, Polizei), und Privatfirmen. Dies stellte allerdings nicht nur eine „demokratische Stützstruktur“ dar, wie ein Informant argumentierte, sondern auch eine Notwendigkeit angesichts der Ressourcenknappheit. Nichtsdestotrotz, wie gleichermaßen betont wurde, liegt diesen Prozessen eine in der nicaraguanischen Gesellschaft tief sitzende Solidaritätskultur zugrunde (Muhr 2008).

Am 19. Juli 2009 in Managua zu sein und Interviews im Bildungsministerium durchzuführen, als die Nation ihre Befreiung vom Analphabetismus feierte, war ein bewegender Moment für alle jene, die, wie ich selbst, ZeugInnen des neoliberalen Genozids geworden waren. Was man im Kontext dramatisch steigender Zahlen von Straßenkindern ein Jahrzehnt lang nicht gesehen hatte: Kinder auf neu renovierten Spielplätzen fordern ihr Recht auf eine Kindheit ein. Mindestens ebenso bewegend waren die kommunalen Graduierungsfeierlichkeiten, zu denen ich in Managua im Jahr 2006 eingeladen worden war, veranstaltet zum Anlass der frühen Erfolge der Alphabetisierung in jenen *barrios* (ArbeiterInnenstadtteile) die analphabetismusfrei deklariert wurden. Diese Feierlichkeiten unterstützen die Kollektivierung der Erfahrung, wie die UNESCO in Bezug auf *¡Yo, Sí Puedo!* in Uruguay feststellt: „By means of the graduation ceremonies participants are able to take ownership of their achievements and recognise the influence that their new knowledge has had on their family and community. Rather than being a rigid and wholly private achievement, the community developed skills in an individual manner and transported the knowledge back to their families and communities.“ (UNESCO 2014b)

Obwohl sich individuelle PartizipantInnen innerhalb der 8-10 Wochen des *¡Yo, Sí Puedo!* Kurses nicht notwendigerweise zu „historischen Subjekten“ im Freire'schen

Sinn entwickeln, was wohl nicht nur an der Kürze des Programms, sondern auch daran liegen mag, dass *¡Yo, Sí Puedo!* aufgrund der standardisierten Materialien nicht strikt Freires Methodologie folgt (vgl. Boughton/Durnan 2014:344-345) – falls es (wie Freires Mitwirkung in der nicaraguanischen Alphabetisierungskampagne von 1980/1981 suggeriert, da diese ebenfalls auf vorgefertigte Lernfibeln zurückgriff) die *eine* Freire'sche Methodologie überhaupt gibt und die Hauptfrage darin besteht, welchem soziopolitischen Ziel Freires Methodologie untergeordnet wird (Kane 2001:53) – so wird durch die allgemeine Mobilisierung und Organisation dennoch Gesellschaft produziert, der liberal-kapitalistischen Ontologie des Individualismus zum Trotz. Im Gegensatz zur liberalen individualistischen Mildtätigkeit wird dem neoliberalen Totalitarismus auf diese Weise durch kollektives Handeln entgegengetreten, in einem Prozess, in dem die organisierte Gesellschaft (re)konstruiert wird. Selbst wenn Nicaragua aufgrund seiner historischen Entwicklung – der Revolutionserfahrung der 1980er Jahre – nicht für alle Kontexte repräsentativ sein mag, in denen *¡Yo, Sí Puedo!* zum Einsatz kommt, so werden hier jährlich über 1,1 Millionen Menschen (GRUN 2012: Punkt 9) (aus einer Gesamtbevölkerung von etwa sechs Millionen) durch organisiertes, kollektives Solidaritätshandeln mobilisiert. Dies schließt nicht nur die Alphabetisierungskampagne ein, sondern auch andere staatliche und ALBA-TCP geförderte Programme in Bereichen wie Wiederaufforstung, öffentliche Gesundheitsversorgung und soziale Inklusion beispielsweise von Straßenkindern. Die kubanische und damit auch ALBA-TCP Alphabetisierungsarbeit kann deshalb, wie Bob Boughton und Deborah Durnan feststellen, „be seen as a continuation of Freire's own global mission“ (Boughton/Durnan 2014:576) – eine Mission, die Massenalphabetisierungsprogrammen innerhalb einer erstarkenden sozialistischen Ratio und für revolutionären Widerstand erneute Bedeutung verleiht. *¡Yo, Sí Puedo!* ist deshalb nicht reduzierbar auf „best practice transfer“, sondern fester Bestandteil von Süd-Süd-Kooperation als kollektiver gegenhegemonialer, emanzipatorischer Prozess (Dekolonisierung) mit dem Ziel struktureller Transformation hin zu einer sozial gerechten, demokratischen Weltordnung.

Conclusio

Im Rahmen eines holistischen und integralen Bildungs- und Entwicklungsansatzes verkörpert *¡Yo, Sí Puedo!* die allgemeine Deprivatisierung und Dekommodifizierung grundlegender Versorgungsdienstleistungen im ALBA-TCP Süd-Süd-Kooperationsraum – einem globalen gegenhegemonialen Raum. Dessen soziale Beziehungen (durch die er produziert wird) fechten u. a. die sogenannte „new global governance of education“ (Robertson u. a. 2007:63) an. Die konsequente Aussparung dieser Initiativen von der internationalen Bildungs- und Entwicklungsliteratur ungeachtet ihrer inzwischen über zehnjährigen erfolgreichen Implementierung deutet auf ein weitreichenderes Problem hin. Tom Griffiths und Zsuzsa Millei konstatieren in ihrem Editorial zu ihrer Spezialausgabe *Education infor Socialism* im *Globalisation, Societies and Education*-Journal, „while the question of socialism, and the idea of communism, for this century, receives growing treatment across the social sciences, we see limited attention to such questions in the Comparative and International Education (CIE) field“ (Griffiths/Mil-

lei 2013a:164). Die systematische Verdrängung und Nichtanerkennung des gegenwärtigen Aufbaus von Sozialismus in der Peripherie und Semiperipherie durch Süd-Süd-Kooperation mag nicht nur Zeugnis mangelhafter Wissenschaft sein, sondern gleichermaßen eine neokolonialistische Praxis darstellen, die durch den eurozentrischen Unterton in einem Großteil der Post-2015-Diskussionen zu Bildung und Entwicklung noch verstärkt wird (vgl. z. B. das *COMPARE Forum: The post-2015 Education and Development Agenda*, herausgegeben von Yusuf Sayed und Terra Sprague; natürlich existieren Ausnahmen innerhalb dieses Forums, siehe den Beitrag von Soudien 2013; vgl. ebenso die Kritikpunkte vorgebracht von Carbonnier u. a. 2014). Es sind jedoch gerade solche real existierenden Initiativen des Südens wie die ALBA-TCP, eigenmächtig konstruiert von staatlich-revolutionären und organisierten popularen sozialen Kräften, welche die Post-2015-Bildungs- und Entwicklungsagenda bestimmen muss(t)en, anstelle bloßer „zivilgesellschaftlicher Befragung“ und den inzwischen berühmt-berüchtigten (da u. a. von der Weltbank propagierten) post-modernen „Stimmen von unten“, die oftmals lediglich der Legitimierung des hegemonialen Projekts dienen. Wie Charis Enns aufzeigt, „struggle between hegemonic and counter-hegemonic forces“ in der Gestaltung der Post-2015-Bildungsagenda findet – endlich! muss man sagen, nach zwei Jahrzehnten selbstzufriedener Hegemonie – statt (Enns 2014). Während gegenwärtig offen ist, ob lediglich ein erneuter globaler neoliberaler Jahrtausendelitenkonsens getroffen werden wird, oder ob sich ein Bildungs- und Entwicklungskonsens des Südens herausbilden wird, eine Pädagogik der Praxis bleibt entscheidend für den Aufbau einer soziopolitischen Basis für Gegenhegemonie – zur Transformation der, in Freires Worten, „Struktur der Unterdrückung“.

Literatur

- ALBA (2009): Declaración de Managua. Por la Unión Educativa del ALBA. Managua, 3 September
- ALBA-TCP (2014a): ALBA-PTA Management Report 2004-2014. 10 Years Consolidating Solidarity and Integration among the Peoples of Our America. http://alba-tcp.org/public/documents/decimo/English/Management_report.pdf, 4.12.14
- ALBA-TCP (2014b): I Reunión de los Organismos Regionales y Subregionales de Integración para elaborar Agenda Estratégica de Coordinación Regional en Materia Social de la CELAC. Caracas, 10. Juni
- Arnove, Robert F. (1986): Education and Revolution in Nicaragua. New York: Praeger
- Artaraz, Kepa (2011): New Latin American Networks of Solidarity? ALBA's Contribution to Bolivia's National Development Plan. In: Global Social Policy 11/1: 88-105
- Arríen, Juan B. (1990): Nicaragua: Mobilizing the Local Community for Literacy and Post-Literacy. Geneva: UNESCO
- ASA (2009a): Declaration of Nueva Esparta. 2nd Africa-South America Summit, Isla de Margarita, 26/27 September
- ASA (2009b): Proposal of the Plan of Action of the 1st Bi-regional Meeting of the Working Group on Education and Cultural Affairs. 2nd Africa-South America Summit (ASA), Isla de Margarita, 26/27 September
- Barndt, Deborah (1985): Popular Education. In: Walker, Thomas W., Hg.: Nicaragua: The First Five Years. New York: Praeger: 317-345

- Boughton, Bob (2010): Back to the Future?: Timor-Leste, Cuba and the Return of the Mass Literacy Campaign. In: *Literacy & Numeracy Studies* 18/2: 58-74
- Boughton, Bob (2013): Popular Education and the ‚Party Line‘. In: *Globalisation, Societies and Education* 11/2: 239-257
- Boughton, Bob/Durnan, Deborah (2014): Cuba’s „Yes, I Can“ Mass Adult Literacy Campaign Model in Timor-Leste and Aboriginal Australia: A Comparative Study. In: *International Review of Education* 60/4: 559-580
- Carbonnier, Gilles/Cartron, Michel/King, Kenneth (2014): International Education and Development: Histories, Parallels, Crossroads. In: *International Development Policy* 5
- Carnoy, Michael (1984): *The State and Political Theory*. New Jersey: Princeton University Press
- Chávez, Hugo Rafael (1998): *La Propuesta para Transformar a Venezuela: una Revolución Democrática*. Caracas
- Chávez, Hugo Rafael (2005): ¡No Demos Descanso a Nuestros Brazos, ni Reposo a Nuestras Almas hasta Salvar la Humanidad!. Speech at the 60th UN General Assembly. New York: UN
- Council on Interracial Books for Children (1986): *Education for Change: a Report on the Nicaraguan Literacy Crusade*. In: Rosset, Peter/Vandermeer, John H., Hg.: *Nicaragua: Unfinished Revolution. The New Nicaragua Reader*. New York: Grove: 418-421
- Cox, Robert W. (1996): *Approaches to World Order*. Cambridge: Cambridge University Press
- De Vos, Pol/De Ceukelaire, Wim/Bonet, Mariano/Van der Stuyft, Patrick (2007): Cuba’s International Cooperation in Health: an Overview. In: *International Journal of Health Services* 37/4: 761-776
- Domínguez, Jorge I. (1989): *To Make a World Safe for Revolution. Cuba’s Foreign Policy*. Cambridge (MA): Harvard University Press
- Duffy, Maura (2014, im Druck): Education, Democracy and Social Change: Venezuela’s Education Missions in Theory and Practice. In: *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2014.981868
- EcuRed (2014): Programa cubano de alfabetización Yo Si Puedo. http://www.ecured.cu/index.php/Programa_cubano_de_alfabetizaci%C3%B3n_Yo_si_Puedo, 23.10.2014
- Enns, Charis (2014): Transformation or Continuation? A Critical Analysis of the Making of the Post-2015 Education Agenda. In: *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2014.959894
- Erisman, H. Michael (1991): Cuban Development Aid: South-South Diversification and Counterdependency Politics. In: Erisman, H. Michael/Kirk, John M., Hg.: *Cuban Foreign Policy Confronts a New International Order*. London: Lynne Rienner: 139-165
- Fägerlind, Ingemar/Lawrence J. Saha (1989): *Education and National Development*. Oxford: Butterworth
- Freire, Paulo (1996): *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin
- Graham-Brown, Sarah (1991): *Education in the Developing World: Conflict and Crisis*. London: Longman
- Gramsci, Antonio (1971): *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart
- Grayson, George W. (1985): The San José Oil Facility: South-South Cooperation. In: *Third World Quarterly* 7/2: 390-409
- Griffiths, Tom G./Millei, Zsuzsa, Hg. (2013a): Education in/for Socialism: Historical, Current and Future Perspectives. In: *Globalisation, Societies and Education* 11/2
- Griffiths, Tom G./Millei, Zsuzsa, Hg. (2013b): *Logics of Socialist Education: Engaging with Crisis, Insecurity and Uncertainty*. Dordrecht: Springer
- GRUN (2012): *Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016. Preliminary Version under National Consultation*, 8. November. Managua: GRUN
- GRUN (2014): *Informe del Comandante Presidente Daniel al Pueblo y la Asamblea Nacional 2013*, Managua, 28. Mai

- Hickling-Hudson, Anne (2004): South-South Collaboration: Cuban Teachers in Jamaica and Namibia. In: *Comparative Education* 40/2: 289-311
- Hickling-Hudson, Anne (2009): Cuba's Policy of Internationalism in Education: a Social Justice Approach to Educational Aid and Collaboration. In: *NORRAG News*, 42, A Safari Towards Aid Effectiveness: 53-56. <http://www.norrag.org/en/publications/norrag-news/online-version/a-safari-towards-aid-effectiveness.html>, 4.12.2014
- International Court of Justice (1998): Nicaragua Case (Merits). In: Harris, David J., Hg.: *Cases and Materials on International Law*. London: Sweet and Maxwell: 866-888
- Jules, Tavis D./Sá e Silva, Michelle Morais (2008): How Different Disciplines have Approached South-South Cooperation and Transfer. In: *Society for International Education Journal* 5/1: 45-64
- Kane, Liam (2001): *Popular Education and Social Change in Latin America*. London: Latin America Bureau
- Kozol, Jonathan (1978): A New Look at the Literacy Campaign in Cuba. In: *Harvard Educational Review* 48/3: 341-377
- Leal, Eduardo (2013): Twenty-First Century Socialism: A Political and Pedagogical Act. Some Keys to Understanding. In: Muhr, Thomas, Hg.: *Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America*. London: Routledge: 33-45
- Lind, Agneta (2008): *Literacy for All: Making a Difference*. Paris: UNESCO
- Lopes Cardozo, Mieke/Strauss, Jesse (2013): From the Local to the Regional and Back: Bolivia's Politics of Decolonising Education in the Context of the ALBA-TCP.' In: Muhr, Thomas, Hg.: *Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America*. London: Routledge: 203-218
- Mawdsley, Emma (2012): *From Recipients to Donors: Emerging Powers and the Changing Development Landscape*. London: Zed
- McLaren, Peter (2000): *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield
- MERCOSUR (2014): Informe de la Presidencia Pro Tempore Venezolana del MERCOSUR (PPT-VEN), July 2013-July 2014. Acta No. 01/14, XLVI Ordinary Meeting of the Council of the Common Market. Caracas, 28. Juli
- MINED (2009): Informe Final. Campaña Nacional de Alfabetización „De Martí a Fidel“. Managua: MINED
- MINED (2011): *Plan Estratégico de Educación 2011–2015*. Managua: MINED
- MINED (2014) Educación de Adultos. http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=62%3AAdultos&catid=36%3Amodalid&Itemid, 28. 5.12.14
- MINED Juventud Sandinista (2014): Método cubano YO, SI PUEDO. http://www.juventudalfabetizando.org.ni/yo_si_puedo.html, 5.12.2014
- Motta, Sara C./Cole, Mike, Hg., (2013a): *Education and Social Change in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan
- Motta, Sara C./Cole, Mike (2013b): Introduction: Exploring the Role of Education and the Pedagogical in Pathways to Twenty-First-Century Socialism in Latin America. In: Motta, Sara C./Cole, Mike, Hg.: *Education and Social Change in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan: 1-13
- Muhr, Thomas (2008): Nicaragua Re-visited: from Neoliberal ‚Ungovernability‘ to the Bolivarian Alternative for the Peoples of Our America (ALBA). In: *Globalisation, Societies and Education* 6/2: 147-61
- Muhr, Thomas (2010a): Counter-hegemonic Regionalism and Higher Education for All: Venezuela and the ALBA. In: *Globalisation, Societies and Education* 8/1: 39-57
- Muhr, Thomas (2010b): TINA Go Home! ALBA and Re-theorizing Resistance to Global Capitalism. In: *Cosmos & History: The Journal of Natural and Social Philosophy* 6/2: 27-54

- Muhr, Thomas (2011): Conceptualising the ALBA-TCP: Third Generation Regionalism and Political Economy. In: *International Journal of Cuban Studies* 3/2-3: 98-115
- Muhr, Thomas (2012): (Re)constructing Popular Power in Our America: Venezuela and the Regionalisation of ‚Revolutionary Democracy‘ in the ALBA–TCP Space. In: *Third World Quarterly* 33/2: 225-241
- Muhr, Thomas (2013a): Optimism Reborn. Nicaragua’s Participative Education Revolution, the Citizen Power Development Model and the Construction of ‚21st Century Socialism‘. In: *Globalisation, Societies and Education* 11/2: 276-295
- Muhr, Thomas (2013b): Introduction: the Enigma of Socialism. In: Muhr, Thomas, Hg.: *Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America*. London: Routledge: 1-29
- Muhr, Thomas (2013c): Counter-Globalization and a Revolutionary Politics of Place, Space and Scale: the Transnational Construction of the ALBA-TCP in Nicaragua, El Salvador and the United States of America. In: Muhr, Thomas, Hg.: *Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America*. London: Routledge: 46-62
- Muhr, Thomas (i.E. 2016): Beyond ‚BRICS‘: 10 Thesis on South-South Cooperation in the 21st Century. *Third World Quarterly* 37
- Muhr, Thomas/Verger, Antoni (2006): Venezuela: Higher Education for All. In: *The Journal for Critical Education Policy Studies* 4/1: 160-194
- Núñez Mosquera, Pedro (2010): Statement by Ambassador Pedro Núñez Mosquera, Permanent Representative of Cuba to the United Nations, during the 16th Session of the High-Level Committee on South-South Cooperation. New York, 4 Februar
- Radio Nacional de Venezuela (2014): Programa „Yo sí puedo“ supera los ocho millones de alfabetizados en el mundo, 31 October. <http://www.rnv.gob.ve/index.php/programa-yo-si-puedo-supera-los-ocho-millones-de-alfabetizados-en-todo-el-mundo>, 4.12.2014
- RBV (2001): *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001–2007*. Caracas: RBV
- Robertson, Susan/Novelli, Mario/Dale, Roger/Tikly, Leon/Dachi, Hillary/Alphonse, Ndibelema (2007): *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. London: DFID
- Sá e Silva, Michelle Morais (2009): South-South Cooperation: Past and Present. Conceptualization and Practice. In: Chisholm, Linda/Steiner-Khamsi, Gita, Hg.: *South-South Cooperation in Education and Development*. New York: Teachers College: 39-59
- Sanín, María Clara (2012): *Sistematizar para Aprender: Lecciones de Nueve Experiencias de Cooperación Sur-Sur y Triangular*. Documento de Trabajo No. 1, Montevideo: Cooperación Sur-Sur
- Santos, Boaventura de Sousa/Rodríguez-Garavito, César A. (2005): Law, Politics and the Subaltern in Counter-Hegemonic Globalization. In: Santos, Boaventura de Sousa/Rodríguez-Garavito, César A., Hg.: *Law and Globalization from Below*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-26
- Sanyal, Anita (2010): Socialist, Post-Socialist, and Post-Post-Socialist Education Transformations in Nicaragua. In: Silova, Iveta, Hg.: *Post-socialism is not Dead: (Re)reading the Global in Comparative Education*. Bingley: Emerald: 329-349
- Schwab, Theodore/Sims, Harold (1985): Relations with the Communist States. In: Walker, Thomas W., Hg.: *Nicaragua: The First Five Years*. New York: Praeger: 447-466
- Soudien, Crain (2013): What’s being Overlooked in the Post-2015 Agenda for Education? In: Sayed, Yusuf/Sprague, Terra, Hg.: *COMPARE Forum: the Post-2015 Education and Development Agenda*. In: *Compare* 43/6: 838-842
- Steele, Jen (2008): Yo, Sí Puedo: South-South educational collaboration in practice. In: *Society for International Education Journal* 5/1: 29-43

- Torres, Carlos Alberto (1991): The state, Nonformal Education, and Socialism in Cuba, Nicaragua, and Grenada. In: *Comparative Education Review* 35/1: 110-130
- UNESCO (2000): *World Education Report 2000. The Right to Education: towards Education for All throughout Life*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2006a): *Study on the Effectiveness and Feasibility of the Literacy Training Method Yo, Sí Puedo*. 175th Session, Paris, 175 EX/9
- UNESCO (2006b): Award of 2006 UNESCO Literacy Prizes, 3 November. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=35470&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 29.10.2014
- UNESCO (2014a): *EFA Global Monitoring Report 2013/14*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2014b): *En el país de Varela: Yo, sí puedo - education programme for young people and adults*. <http://www.unesco.org/uii/litbase/?menu=4&programme=93>, 2.7. 2014
- UNESCO/OEI/INIDE/UNAN/IDEUCA (2009): *Informe. Comisión Nacional de Verificación: Verificación de la Tasa Nacional de Analfabetismo en Nicaragua 16/06/2009*. Managua: UNESCO-Managua/OEI/INIDE/UNAN/IDEUCA
- Vanden, Harry E. (1999): *Democracy Derailed: the 1990 Elections and After*. In: Prevost, Gary/Vanden, Harry E., Hg.: *The Undermining of the Sandinista Revolution*. New York: St Martin's Press: 45-73
- Yaffe, Helen (2013): *Cuban Socialism: Inspiration to the ALBA-TCP*. In: Muhr, Thomas, Hg.: *Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America*. London: Routledge: 101-118

Roman Langer

Wirtschaftspolitische Wurzeln und Motivationen des Bologna-Prozesses

Einleitung

Der Bologna-Prozess ist die erste transnational koordinierte Reform (nicht nur) europäischer Hochschulsysteme, die nennenswerte Wirkung erzeugt hat. Dieser Beitrag stellt ausschließlich die wirtschaftspolitischen Wurzeln und Begründungen dieses Prozesses dar, der These folgend, dass er letztlich und vorwiegend wirtschaftspolitisch motiviert war – und nicht etwa bildungspolitisch, bildungswissenschaftlich, pädagogisch oder durch empirische Aufdeckung von Dysfunktionen der Hochschulen oder der Wissenschaft. Um jene Wurzeln freizulegen, ist es nötig, geschichtlich recht weit zurückzugreifen, denn erst dann werden die Kontextbedingungen sichtbar, die den Bologna-Prozess überhaupt erst möglich gemacht haben. Dies geschieht im ersten Abschnitt dieses Beitrags und macht deutlich, dass die Kontextbedingungen in globalen Prozessen liegen, die auch für Entwicklungspolitik und generell für Internationale Entwicklung eine wichtige Rolle spielen. Im zweiten Abschnitt werden die Ziele des Bologna-Prozesses auf ihre wirtschaftspolitischen Hintergründe abgeklopft. Vieles kann hier also nicht diskutiert werden – insbesondere *Governance*-Mechanismen, institutionelle Strukturen und Wirkungen oder nicht-wirtschaftliche Komponenten des Bologna-Prozesses.

Gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen des Bologna-Prozesses

Regierungen strebten danach, sich aus der Finanzierung und aus der Steuerung der öffentlich-rechtlichen Sektoren zurückzuziehen

Infolge der Öl- und Stagflationskrisen der 1970er und frühen 1980er Jahre wuchsen Arbeitslosigkeit und Staatsverschuldung. Dies wurde als Scheitern der damals weithin sozialdemokratisch orientierten Regierungen und ihrer keynesianischen Wirtschaftspolitik wahrgenommen. Sie wurden abgewählt und durch neokonservative Regierungen ersetzt, die von neoliberalen Wirtschaftswissenschaftlern beraten wurden, so etwa 1979 in Großbritannien. Premierministerin Thatcher wurde in persönlichen Briefen, durch eine Studie und via Kolumnen in der *Times* von Friedrich v. Hayek beraten (Schäfer 2009:49). 1981

wurde in den USA Präsident Reagan eng beraten vom Mitbegründer des Neoliberalismus und Exponenten der neokonservativen *Chicago School*, Milton Friedman (Ebenstein 2007:208) sowie von neoliberalen Anhängern der *supply side economy* und Friedrich von Hayek wie David Stockman (Schäfer 2009:56). 1982/83 in Deutschland: Das neoliberale Manifest der Regierung Helmut Kohl heißt „Lambsdorff-Papier“ und ist nach dem Finanzminister benannt, der es verfasst hat (zu finden in Bökenkamp u. a. 2012:21-31). Das, was als Thatcherismus (Stuart Hall) oder Reaganomics (Paul Harvey) bezeichnet wurde, sollte in den folgenden Jahrzehnten nach und nach auch außerhalb Europas und der USA umgesetzt werden und damit auch die Internationale Entwicklung prägen.

Diese Regierungen läuteten die folgenreiche Wende zur neoliberalen Wirtschaftspolitik ein, die seitdem zur herrschenden Ausrichtung der westlichen Regierungen und der transnationalen Regierungsorganisationen geworden ist. Zentraler Impetus dieser Politik ist, dass Staatsausgaben und Steuern für Wirtschaftsakteure gesenkt und staatliche Aufgaben sowie öffentliche Sektoren privatisiert werden sollen. Man traute Privatunternehmern, Ökonomen und dem „freien Markt“ eher zu, die Wirtschaft anzukurbeln, Leistungen kostengünstig und kundenorientiert anzubieten, den gesellschaftlichen Wohlstand zu organisieren und sogar die Staatsgeschäfte einschließlich des Haushalts zu führen als genuin staatlicher oder politischer Steuerung.

Da die Steuern gerade der vermögenden Akteure gesenkt, die Staatsausgaben aber vor allem in den U.S.A. und Deutschland eher noch erhöht wurden, oder weil die wirtschaftliche Lage zunächst extrem angespannt blieb (in Großbritannien und Neuseeland), wurden entsprechende Maßnahmenpakete zur Effizienzsteigerung von Staatsgeschäften und -verwaltungen verabschiedet und segelten bald, voran getrieben von der OECD (1990), unter der Flagge *New Public Management (NPM)*. Das ist die nachträgliche Bezeichnung (bei Hood 1991 und Osborne/Gaebler 1994) von Maßnahmenpaketen, die zwar von Land zu Land stark variieren, aber denselben Geist atmen: Der Staat müsse sparen und ökonomisch effizienter handeln. Deshalb seien seine Aktivitäten und ihre Wirkungen mittels betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente zu messen, zu kontrollieren und zu evaluieren und mittels ökonomischer Handlungsprinzipien, allen voran dem Effizienzgebot, zu reorganisieren, wenn nicht gleich zu privatisieren.

Hier kommt nun das Bildungssystem wieder ins Spiel. Denn nachdem die Staatsregierungen zunächst die staatlichen Betriebe verkauft hatten, machten sie sich daran, die öffentlich-rechtlichen Sektoren und Institutionen zu reorganisieren. Das hieß erstens, staatliche Finanzierungshilfen zu reduzieren und zweitens, den Sparzwang über „Kostendruckstrategien“ (Krautz 2007) weiterzureichen, also nun auch zunächst die Gesundheitssysteme, das Militär, die kulturellen Sektoren, und dann die Bildungssysteme so weit wie möglich zu privatisieren oder nach dem Bilde privatwirtschaftlicher Unternehmen zu formen, indem die neuen Steuerungsinstrumente des NPM nun auch dort angewendet wurden: Outputorientierung, Zielvereinbarungen, Stärkung der Leitungen (und Reduktion der Mitbestimmung), Evaluationen, „kunden“-orientierte Studiengänge, generell Messung, Standardisierung und Quantifizierung der Leistungen u. a. durch Kennzahlen und Indikatoren, leistungsorientierte Mittelverteilung, Globalbudget und Entlassung der Hochschulen in die sogenannte „Autonomie“, die im Wesentlichen Eigenfinanzierung meint – das sind die neuen betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumente des NPM, die auf die Hochschulen übertragen wurden (Schimank 2006).

Verstärkend trat das Leitbild der *Entrepreneurial University* hinzu, der unternehmerischen Universität (Maasen/Weingart 2006; Laermann/Stephan 2008). Das Konzept entwickelte sich zeitgleich mit dem NPM in den 1980er Jahren, der Begriff wurde erst später von Burton Clark (1998) geprägt. Er konstatierte eine steigende Anzahl von Studierenden mit zunehmend differierenden Interessen- und Bedürfnislagen, den Ruf der Arbeitgebenden nach hochspezialisiertem akademischem Personal, die Forderungen des Staates nach mehr Leistung und Wissen bei reduzierten Finanzmitteln und Ressourcen. Die Lösung: Wie der Staat, so sollten auch die Universitäten sich nach dem Vorbild von Unternehmen reorganisieren und bereit sein, autonom handelnd, unternehmerische Risiken einzugehen. OECD, UNESCO und Weltbank begrüßten diese ökonomische Orientierung ausdrücklich (vgl. Recum/Weiß 2000:6). Das 1994 vom nordrhein-westfälischen Bildungsministerium, der Bertelsmann-Stiftung und der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gegründete Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) verallgemeinerte Clarks Ansatz dann zu einem Konzept für alle Universitäten (Müller-Böling 1994). Einer der sichtbarsten Niederschläge dieser Umstrukturierung ist die Einführung von Universitätsräten, vulgo Aufsichtsräten, in denen im Übrigen in Deutschland und Österreich lediglich meist hochrangige Vertreter/innen der Wirtschaft, der Politik und der Wissenschaft sitzen, während alle anderen gesellschaftlichen Gruppierungen praktisch ausgeschlossen sind.

Diese Entwicklungen geschahen vor dem Bologna-Prozess, der darauf offiziell keinen Bezug nimmt. Sie setzten eine wichtige Bedingung, die den Bologna-Prozess erst ermöglichte: Die vorher schon chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, Stichwort „Untertunnelung des Studentenberges“, wurde durch den Sparzwang verschärft (Schimank 2006:627), was bei immer weiter steigenden Studierendenzahlen die typischen Probleme der Massenuniversitäten fortschrieb: Verfallende Gebäude, überfüllte Hörsäle, unzureichende Betreuungsschlüssel, bürokratische Massenabfertigung usw. Daneben insinuierte der NPM-Diskurs, dass die Hochschulen ineffizient, Steuergelder verschwendend, bürokratisch starr und an den gesellschaftlichen Bedürfnissen vorbei arbeiten würden, gesteuert von willkürlich agierenden Professoren im Elfenbeinturm. Beides, die augenfälligen Missstände und der NPM-Diskurs, delegitimierten das Hochschulsystem.

Bildungsinstitutionen hatten, wie alle staatlichen Einrichtungen, seit den 1970er Jahren an Ansehen und Legitimation verloren

Warum war eine kritische Masse wichtiger gesellschaftlicher Akteure bereit, das Hochschulsystem zu delegitimieren? Meine These lautet, dass Bildungsinstitutionen in den Augen dieser Akteure, die in den 1980er und 1990er Jahren in Entscheidungspositionen drängten, schon vorher delegitimiert waren.

Die Neuen Sozialen Bewegungen (NSB) in Europa waren äußerst staatskritisch. Ihre Wurzeln lagen in der 68er-Bewegung, deren theoretischer Impetus radikale Kritik an der „verwalteten Welt“ (Adorno/ Horkheimer/Kogon 1989) enthielt. Dieser Impuls entwickelte sich sowohl zu heftiger Kritik an der „Staatsgewalt“ (Brand 1989) als auch zu großer Skepsis gegen staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Institutionen wie das politische System, die universitäre Wissenschaft, die öffentliche Medizin und die öffentlich-rechtlichen Medien, die nach Ansicht der Bewegten innere und äußere Gewaltan-

wendung, Entfremdung, Umweltzerstörung und Ausbeutung der Dritten Welt auch gegen die Interessen der Bevölkerung schützten oder propagierten.

Die Antipoden der NSB, die verschwisterten neokonservativen und neoliberalen Bewegungen, sind geradezu staatsfeindlich eingestellt, aber, im Gegensatz zu den NSB, wirtschaftsfreundlich. Dies liegt zum einen an ihrem theoretischen Hintergrund, der in freien Märkten und im freien Unternehmertum eine effiziente Methode sieht, Gesellschaften zu organisieren und sozialen Wohlstand zu erzeugen, während staatliche Organisationen als schwerfällig, verschwenderisch und unfreiheitlich und außerdem als tendenziell Faschismus- oder Kommunismus-affin eingeschätzt werden (vgl. Hayek 1943, 1991; kritisch Ötsch 2009). Zum anderen hatten die Neokonservativen an den in den 1970ern linksliberal ausgerichteten Universitäten keine großen Chancen zu reüssieren (außer in Chicago, wo die Bewegungsgründer William Kristol und Leo Strauss lehrten). Als politische Idealisten gingen sie deshalb direkt in die Politik, berichtet William Kristol in Curtis (2004 Part 1:21:03-21:39) über sich selbst und Paul Wolfowitz, den Weltbank-Chef der Jahre 2005-07. Der Kern der neoliberalen Bewegung war in der Mont Pèlerin Society traditionell außeruniversitär organisiert.

Selbst Traditionalisten unter den Hochschullehrenden, die vom kritisierten System privilegiert waren, liebten die Massenuniversität nicht. Vor allem Selbstverwaltung und zunehmende Bürokratie aufgrund der Überfüllung kosteten sie Nerven (Langer 2006), obwohl sie sich unter Berufung auf elitäre Humboldt'sche Traditionen gegen die Bologna-Reform wehren.

So wurden staatliche Einrichtungen, und mit ihnen die Hochschulsysteme, von linksliberalen, wirtschaftsliberalen und strukturkonservativen Akteuren in die Dreifachzange der Delegitimierung genommen; den Vertrauensverlust, den die Hochschulen erlitten, diagnostizierte Mayer (2002).

Neue transnationale Akteuertypen erlangten gesellschaftliche Macht und übten Druck auf das Bildungssystem aus

Die erste nennenswerte Privatisierung wurde 1971 durchgeführt, es war die Privatisierung des Geldes. U.S.-Präsident Nixon hob die Goldbindung des Dollars und damit faktisch das Bretton Woods-System fester Wechselkurse auf. Zugleich startete er eine erste Deregulierungswelle, die Finanzinstituten erlaubte, über Bundesstaatsgrenzen hinaus zu handeln – und bald auch, unabhängig von realer Wertdeckung Kredite zu vergeben, de facto also Geld zu drucken (Schäfer 2009:40-48). Die Regierungen Reagan und Thatcher trieben die Deregulierung erheblich voran.

Das Resultat dieser Politik (und der explosiven Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien) bestand darin, dass neue, gesellschaftlich höchst einflussreiche Akteure auf den Plan traten: Transnational agierende Konzerne und Finanzmarktakteure (Banken, Versicherungen, verschiedene Sorten von Fonds und die Finanzabteilungen der Konzerne). Sie hatten extrem hohe Vermögensbeträge akkumulieren können, die die Haushalte zahlreicher Staaten bei Weitem und die Weltrealwirtschaftsleistung im Jahr 2004 um das Zweieinhalbfache übertrafen (Schumann/Grefe 2008:87). Diese Mittel, mit denen sie allen anderen Bevölkerungsgruppen hoch überlegen waren, setzten sie bald als Hebel ein, um Regierungen politisch unter Druck zu setzen. Die Drohung lautete, ins Ausland abzuwandern und damit Arbeitsplätze, Steuern

und Investitionen abzuziehen oder weniger Kredite zu vergeben. Zugleich benötigten sie aufgrund der Überproduktion der Produktions- und Dienstleistungsmärkte neue Investitions-, Anlage- und Renditechancen für ihre riesigen Kapitalbeträge (Deutschmann 2008:501; Bürger/Rothschild 2009:87) und drängten deshalb darauf, weitere staatliche Sektoren zu privatisieren. Der internationale Bildungsmarkt galt seit Anfang der 1990er unter Finanzanalysten als „potenziell einer der heißesten Märkte“, wies zwischen 1996 und 2000 eine Investitions-Gewinnrate von 240% auf und wurde bereits 2006 auf einen Wert von zwei Billionen US-Dollar taxiert (de Sousa Santos 2006:68). Die transnationalen Finanzmarktakteure forderten die Staatsregierungen also auf, den Bildungssektor zu privatisieren.

Aufschwung der wirtschaftsliberalen Politik transnationaler Organisationen durch den Fall des Eisernen Vorhangs

Der Zusammenbruch der Sowjetunion und ihrer Satellitenstaaten gab dem wirtschaftspolitischen Glauben der Neokonservativen und Neoliberalen an unregulierte Märkte dramatischen Aufschwung. Francis Fukuyama (1992) verkündete das „Ende der Geschichte“. IWF, Weltbank und U.S.-Government folgten dem nun offiziell verkündeten *Washington Consensus* (Williamson 1990), der die Deregulierung staatlicher Beschränkungen der Märkte, die Liberalisierung des Handels, die Privatisierung staatlicher Sektoren und Steuersenkungen als vier Säulen der künftigen Wirtschaftspolitik proklamierte.

1989 veröffentlicht der *European Round Table of Industrialists (ERT)*, eine Lobbyvereinigung, die aus 40 handverlesenen Vorstandsvorsitzenden oder Geschäftsführern transnationaler Industriekonzerne besteht und die EU-Kommission berät, sein erstes auf das Bildungssystem bezogene Strategiepapier, „Bildung und Kompetenz für Europa“, in dem es „um eine Transformation der Bildungseinrichtungen und der Bildungsprogramme [geht], bei der die Arbeitgeber, d. h. die großen Unternehmen, ein maßgebliches Mitspracherecht beanspruchen“ (Nigisch 2008:4). Es folgen ähnliche Papiere. In „Education for Europeans – Towards a Learning Society“, das einem G7-Gipfel vorgelegt wurde, wird schon ein dramatischer „cry of alarm“ (ERT 1995:11-14, Zit.:11) ausgestoßen und festgestellt: „Arbeitgeber benötigen Leute mit Selbstdisziplin, die sich an kontinuierlichen Wandel anpassen und ständig neue Herausforderungen bewältigen können“ (ebd.: 15, Übers. R. L.). Gefordert wird die Privatisierung von Schule und Universität, da sie in einem „zentralisierten öffentlichen System von einer Bürokratie gesteuert werden, die ihre Evolution verlangsamt und sie unempfindlich gegen Forderungen von außerhalb ihrer selbst macht“ (Hirt 2001:8, Übers. R. L.). Nur durch Privatisierung und Rückzug des Staates könnten Universitäten (und Schulen) autonomer, wettbewerbsfähiger und flexibler werden.

1994 formuliert die Weltbank, zunächst noch bezogen auf Entwicklungsländer, hochschulpolitische Forderungen. Hochschulsysteme sollten demnach alternative, also private, Finanzierungsquellen erschließen (Weltbank 1994). Als Begründung nennt sie den Sparzwang der Staaten, ohne mit einem Wort auf dessen Ursachen einzugehen. Im Zuge dessen bringt sie erstmals Studiengebühren ins Gespräch, was später die Finanzmarktakteure aufgreifen, da sich der Markt der Studienkredite erschließt – Kredite lassen sich, als verbrieft Derivate, risikolos und Gewinn bringend weiterverkaufen. Zu den Finanzierungsquellen zählen weiterhin e-learning-Produkte inklusive kompletter virtu-

eller Studiengänge. Um diese herzustellen müssen Universitäten allerdings die nötige Hard- und Software kaufen, und deshalb fordert der ERT, der die Verkäufer vertritt, regelmäßig den Ausbau von e-learning. Die Weltbank stellt in ihrem Bericht übrigens ausgerechnet Chile als Vorbild hin, wo das neoliberale Wirtschaftsprogramm via Diktatur und Schock-Strategie (Klein 2007; Sachs 1994) durchgesetzt worden war.

Die Europäische Union, die im Bologna-Prozess eine Hauptrolle spielen wird, erlangt mit dem Vertrag von Maastricht 1992 erstmals, wenn auch noch stark begrenzte, bildungspolitische Kompetenzen (Hirtt 2001:4; Toens 2007:41). Gleichzeitig veröffentlicht ihre Kommission ein Weißbuch *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert* (Wetzel 2013:63; Hirtt 2001:4), 1995 ein white paper *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* und 1996 *Towards a Europe of Knowledge*, in denen die Sichtweise auf Bildung als entscheidender Faktor des wirtschaftlichen (Standort-)Wettbewerbs etabliert wird.

Schließlich ist die Welthandelsorganisation WTO zu erwähnen, die mit ihrem *General Agreement on Trades of Services* (GATS) ein sanktionsbewehrtes Instrumentarium entwickelt, das den Handel mit Bildungsdienstleistungen liberalisiert (Krautz 2007:7). Dabei greift sie (wie die gesamte Freihandelsbewegung) auf die Theorie der komparativen Kostenvorteile von David Ricardo zurück, die besagt, dass eine *win-win*-Situation für Handelspartner entsteht, wenn beide Handelspartner sich auf ein Produkt spezialisieren, selbst wenn jeder auch das andere, nun durch Handel eingetauschte Produkt sogar günstiger als der Handelspartner herstellen könnte – weil durch die Spezialisierung die Produktivität exponentiell steige (zu den gegenwärtigen bildungsbezogenen Wirkungen der GATS-Vereinbarungen vgl. Tiedtke 2012:72-75).

Bei allen genannten Akteuren handelt es sich um wirtschaftsorientierte transnationale Organisationen, die der Agenda des *Washington Consensus* zustimmen.

Beschleunigung im Rausch wirtschaftlichen Aufschwungs

All diese Akteure erhöhten den Druck auf die Staatsregierungen zu sparen. Denn die OECD-Mitgliedstaaten streben grundsätzlich eine erhebliche Steigerung des Bevölkerungsanteils an, der eine Hochschulausbildung absolviert (dies Bestreben lag schon der Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre zugrunde). Die Begründung lag in den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts, vulgo der Arbeitgeber/innen: Die rasante technologische Entwicklung lässt die Qualifikations-Anforderungen an zahlreiche Arbeitsplätze so sehr ansteigen, dass ein Hochschulstudium nötig wird, um sie zu erwerben (vgl. Schimank 2006:627). Wenn aber noch viel mehr Personen studieren, so müssen die Kosten für deren Studien, bei ohnehin schon als leer geltenden Staatskassen, erheblich reduziert werden.

1997 und 1998, die Jahre unmittelbar vor dem Start des Bologna-Prozesses, befeuern die neoliberal-neokonservative Bewegung nochmals, da erstens die gefürchteten ökonomischen Konkurrenten, die asiatischen Tiger-Staaten, wirtschaftlich einbrechen und zweitens die *New Economy* einen ungeahnten Aufschwung bringt (dem 2001 freilich ein kapitaler Absturz folgt). Auch von 9/11 ahnt damals noch niemand etwas.

1997 gelingt der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die explizit wirtschaftspolitisch begründete Bildungsreformen fordert, ein Durchbruch, als ihre Mitgliedstaaten der Einführung von PISA zustimmen (Langer

2008): Erstmals wird die in Stein gemeißelte Norm gebrochen, dass Bildung unter die Kulturhoheit des jeweiligen Staates falle. An ihr waren schon mehrere Versuche, eine europäische Hochschulpolitik zu betreiben, gescheitert. Europäische Bildungspolitiker/innen konnten nun Morgenluft wittern: Warum sollte dann nicht auch eine europaweit koordinierte Hochschulreform möglich sein? Eine der wichtigsten Referenztheorien der OECD ist die in der *Chicago School* von Gary S. Becker (1964) entwickelte Humankapitaltheorie, die besagt, dass der wesentliche Faktor rohstoffarmer, aber hochproduktiver und -innovativer Länder im wirtschaftlichen Wettbewerb das *human capital*, also das Vermögen an arbeits- und innovationsfähigen Personen ist.

Zwischenstand 1998 und Start des Bologna-Prozesses

Damit ist die wirtschaftspolitische Großwetterlage beschrieben, die den Kontext des Bologna-Prozesses bildete. Die Universitäten waren durch die ständigen Delegitimierungen „sturmreif geschossen“, die Privatisierungen der Staatsbetriebe und der Gesundheitssysteme hatten demonstriert, was möglich ist, die Konzepte lagen bereit, und PISA zeigte nun, dass sogar internationale Bildungsinitiativen wirkungsvoll wurden. Im Jahr 1998 hatten Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien Gesetze zur Hochschulreform vorbereitet, die den Vorstellungen der transnationalen Akteure entsprachen – und deren Umsetzung deshalb, so sahen sie zu Recht voraus, auf große innenpolitische Widerstände stoßen würde (Toens 2007:40; Keller 2004:38).

Der damalige französische Bildungsminister Claude Allègre wusste vermutlich um die vergleichbaren Interessenlagen. Jedenfalls hatte er seit seinem Amtsantritt geplant, die 800-Jahr-Feier der Pariser Sorbonne-Universität zu nutzen, um eine hochschulpolitische Initiative ins Leben zu rufen. Dazu lud er die Bildungsminister/innen Italiens, Deutschlands und Großbritanniens ein (Toens 2007:43); zusammen verfassten sie die Sorbonne-Erklärung, den unmittelbaren Vorläufer der Bologna-Erklärung, der unter OECD-Regierungen extrem attraktiv wirkte (auch weil er noch nicht so eindeutig wirtschaftspolitisch unterfüttert war wie die Bologna-Erklärung). Nur ein Jahr später, am 19. Juni 1999 wurde schließlich die Bologna-Erklärung von 29 europäischen Bildungsminister/innen unterzeichnet.

Wirtschaftspolitische Hintergründe der Ziele des Bologna-Prozesses

Im folgenden Abschnitt werden die wirtschaftsorientierten Ziele des Bologna-Prozesses betrachtet, auf die oben geschilderten Tendenzen bezogen und zusätzlich durch ihre Entstehung und ihre Begründungen erläutert.

Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit

Als besonders wichtiges übergreifendes Ziel betont die Bologna-Erklärung die „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulsystems“ um „sicherzustellen, dass die europäischen Hochschulen weltweit ... attraktiv werden“ (Bologna 1999:3). Dieses Ziel ist der allgemeinen Begründung für Bildungsreformen abgeschaut, einer *großen Bildungs-Erzählung*. Diese findet sich in den Präambeln nahezu aller bildungspolitischen Strategiepapiere transnationaler wirtschaftsnaher

Regierungsorganisationen (insbesondere OECD, Weltbank, EU und, meist etwas abgeschwächt, UNESCO), ist von praktisch allen westlichen Regierungen und Bildungsministerien (gleich welcher politischen Couleur) übernommen worden und wird auch von weiteren bedeutenden ökonomischen Akteuren vertreten, insbesondere den großen Unternehmensberatungen McKinsey und Boston Consulting sowie dem *European Round Table of Industrialists* (ERT). Ich paraphasiere diese Erzählung:

„Wir (das sind je nach Diskurs OECD-Mitgliedstaaten, Europa, Westeuropa oder einzelne Länder) wollen den Wohlstand unserer Länder und damit unserer Menschen sichern und ausbauen. Um dies tun zu können, müssen wir im internationalen ökonomischen, technologischen und militärischen Wettbewerb, der durch die Globalisierung verschärft wurde, Vorsprünge verteidigen und neue Vorsprünge erzielen. Dies gelingt uns nur durch ökonomische und technologische Innovationen. Innovationen basieren aber ihrerseits auf Wissen(svorsprüngen). Der wichtigste ‚Rohstoff‘, über den wir verfügen, besteht daher aus den Köpfen unserer Menschen, die das nötige Wissen und die darauf basierenden Innovationen erzeugen können. *Deshalb* benötigen wir Universitäten, die Personen so ausbilden, dass sie dieses Wissen erzeugen können. *Aber* bisher gelingt es den Universitäten nicht hinreichend, diese Art von Ausbildung anzubieten. *Deshalb* müssen die Universitäten reformiert werden.“

Diese Argumentation hat weit zurückreichende Wurzeln, und zwar in den U.S.A. Dort wurde der Sieg im Zweiten Weltkrieg auf wissenschaftliche Überlegenheit zurückgeführt, was zu einem gezielten und erheblichen Ausbau insbesondere auch des Universitätssystems führte (Rohstock 2013). Ende der 1950er Jahre erlitten die U.S.A. dann den „Sputnik-Schock“. Sie fürchteten, sie könnten von der Sowjetunion technisch und wissenschaftlich (und eben auch: militärisch) überholt werden und reagierten mit dem *National Education Defense Act*, einem Gesetz, das dem Bildungssystem mehr Ressourcen, vor allem aber auch mehr technische und naturwissenschaftliche Bildung verordnete. Die Reagan-Administration führte dann 1983 einen inszenierten Schock herbei, als sie, herausgefordert durch die Öl- und Stagflationskrisen sowie das damals ökonomisch aufstrebende Japan, in ihrem nationalen Bildungsbericht *A Nation at Risk* dem eigenen Bildungssystem Mediokrität attestierte (US Dept. of Education 1983). Dieser Bericht formuliert zahlreiche Reform-Ideen und Strategien, die sich später im Bologna-Prozess (und in den PISA-Nachfolge-Reformen) wiederfinden, u. a. die Humankapital-Auffassung von den ‚Köpfen unserer Menschen als Rohstoff‘ und das Konzept des Lebenslangen Lernens.

Lebenslanges Lernen: Die Ökonomisierung der Lebensführung

2001 nahm der Bologna-Prozess mit dem „Lebenslangen Lernen“ ein weiteres Ziel auf, das auf dieselbe Denktradition zurückgeht. Geprägt und während der 1960er Jahre in den bildungspolitischen Gremien der OECD, der UNESCO und des Europarats verbreitet wurde dieser Begriff vom schwedischen U.S.-Militärpsychologen Torsten Husén (Rohstock 2013). Bis heute betreibt die OECD systematisch die Verbreitung von Lebenslangem Lernen durch entsprechende Politikmodelle, Beratung und finanzielle Unterstützung (Jakobi 2009).

Auch die EU mischte mit. 1973 schon sprach der von der Europäischen Gemeinschaft in Auftrag gegebene *Janne-Bericht* davon, dass das Bildungswesen so umgebaut werden müsse, dass der gesamte Lebenslauf eines Menschen erfasst werde (Wal-

ter 2007:19). 1996 wurde von der EU zum „Jahr des lebenslangen Lernens“ ausgerufen. Die Europäische Kommission, von Beginn an ständiges Mitglied der Bologna-Steuergruppe – *Follow Up-Group*, verfolgt dieses Ziel entsprechend auch im Bologna-Prozess.

Die wirtschaftspolitische Motivation hinter dem Lebenslangen Lernen besteht in der Verpflichtung der Personen, sich auf eigene Kosten und auf eigenes Risiko diejenigen Qualifikationen anzueignen, die jeweils gerade auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, sprich von den Arbeitgeber/inne/n gefordert werden. Darum finden sich auch kaum Bestimmungen darüber, *was* und *zu welchem Zweck* gelernt werden soll. Die Zwecke und Inhalte werden vorgegeben, und zwar von den Arbeitgeber/inne/n je nach ihrem gegenwärtigen Bedarf.

Universitäten, die „unternehmerisch“ tätig werden wollten, sehen Profitchancen darin, auf dem Weiterbildungssektor aktiv zu werden. Darum schossen berufsbegleitende Studiengänge und spezialisierte berufsorientierte Masterstudiengänge wie Pilze aus dem Boden. Auf diesem Gebiet konkurrieren sie mit privaten Bildungsanbietern, das heißt, sie achten darauf, dass sich diese Bildungsdienstleistungen rentieren, dass sie profitabel sind. Das aber wiederum heißt, dass sie diese Dienstleistungen *verkaufen*, und dass deshalb sozioökonomisch schlechter gestellte Personen tendenziell geringere Chancen haben, die Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen – weil diese für sie finanziell nicht leistbar sind. Unrentable Wissenschaft wird nicht angeboten – deshalb bieten private Universitäten keine Naturwissenschaften oder Medizin an, Sozial- und Geisteswissenschaften allenfalls in einem reduzierten *humanities*-Zweig. Hauptsächlich angeboten werden *Management, Business* und *Computer Sciences*.

Stärkerer Arbeitsmarktbezug der Hochschulbildung

Dass wirtschaftspolitische Strategien eine zentrale Triebkraft der Bologna-Erklärung darstellen, wird an einer weiteren Bologna-Zielrichtung deutlich: der Förderung der „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“ der europäischen „Bürger“. Obwohl diese in den einleitenden Absätzen nur in einem Nebensatz vorkommt, werden ihr zwei konkrete Maßnahmen gewidmet, nämlich die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ sowie eines Systems zweier Studienzyklen, wobei der „nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss ... eine für den Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ attestiert (Bologna 1999:4).

Das Streben nach leicht verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen bildete den Kern der traditionellen hochschulpolitischen Initiativen der EU und ihrer Vorgänger- und Partnerorganisationen seit Beginn der 1970er Jahre (einen Überblick gibt Walter 2007). Der Zweck lautet wie folgt: Wenn zum einen die Hochschulen, zum anderen die Arbeitgeber/innen unterschiedlicher Länder mühelos verstehen können, welche Qualifikationen ein/e Studierende oder Absolvent/in erworben hat, dann kann einerseits die Mobilität der Studierenden erhöht werden (die Hochschulen, so hoffte man, würden Studienleistungen ausländischer Studierender leichter anerkennen können), andererseits können Arbeitgeber/innen schneller und genauer erkennen, über welche Qualifikationen Absolvent/innen verfügen.

Bei der zweiten Maßnahme geht es nicht um „Zweistufigkeit“ der Studiengänge (auch Diplomstudiengänge sind ja zweistufig), sondern darum, dass der erste erworbene Abschluss *berufsqualifizierend* wirkt. Hintergrund dieses Ziels war es, die durchschnitt-

lichen Studienzeiten und die Zahl der Studienabbrüche zu reduzieren sowie das Eintrittsalter akademischer Absolvent/inn/en in den Arbeitsmarkt erheblich zu senken. Denn eine kurze akademische Grundausbildung spart erhebliche Kosten (Hartmann 2011:134)!

Für ökonomische Arbeitgeber/innen, insbesondere *global players*, können solche Ziele enorm attraktiv sein. Sie hoffen darauf, dass *mehr* und *jüngere* Absolvent/innen auf den Arbeitsmärkten *in allen Ländern* zur Verfügung stehen, deren (zudem stärker auf ökonomische Anforderungen zugeschnittenen) Qualifikationen sie auf einfache Weise vergleichend beurteilen können. Man kann sich die jüngsten und günstigsten Arbeitskräfte aus ganz Europa aussuchen, ohne Qualitätsverlust.

Migration ökonomischer Metaphern: EHEA und ECTS

Das bereits in der Sorbonne-Erklärung formulierte Ziel der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (*European Higher Education Area*, EHEA) wurde in Bologna bekräftigt. Als konkrete Maßnahme wurde dem die Einführung eines Leistungspunktesystems (*European Credit Transfer System*, ECTS) hinzugefügt. Bedenkt man, dass das größte europäische Projekt zu jener Zeit die Realisierung des europäischen Binnenmarktes inklusive der Einführung des Euro war, so liegt die Vermutung nahe, dass hier eine Metaphernmigration (zu diesem Konzept vgl. Schulz-Schaeffer 2002) aus dem wirtschafts- in den bildungspolitischen Bereich stattgefunden hat (vgl. Karlsen 2009). Denn ähnlich wie Binnenmarkt und Euro den Handel erleichtern (also die Mobilität von Waren steigern) sollten, sollten EHEA und ECTS vor allem die Mobilität von Studierenden, Wissenschaftler/innen und Verwaltungspersonal erhöhen.

Wissensgesellschaft und knowledge based economy

Die Bologna-Erklärung bezeichnet ein „Europa des Wissens“ als „unersetzlichen Faktor für soziales und humanes Wachstum“. Hinter diesem Konzept steht der Topos der *Wissensgesellschaft*. Er behauptet, dass wissenschaftlich-technologisches Wissen zum wichtigsten Produktionsfaktor der westlichen Welt würde (Karlsen 2009:4; Kühler 2005:256-257), also den älteren Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit den Rang abliefe; Wissen würde damit zu ihrem wichtigsten Rohstoff. Wissensbasierte technologische und ökonomische Innovationen würden zum Schlüssel für die Wettbewerbsfähigkeit des Westens in der globalisierten ökonomischen Konkurrenz (Höhne 2006:299). Eine sehr gute wissenschaftsgeschichtliche Herleitung dieses Konzepts, das auf Daniel Bell und Alain Touraine zurückgeht und im deutschsprachigen Raum vor allem durch Nico Stehr und Helmut Willke an Prominenz gewann, gibt Pasuchin (2012).

Das Konzept der Wissensgesellschaft wertet Wissenschaft und Wissenschaftler/innen scheinbar auf, denn wer wäre besser in der Lage als sie, Wissen zu produzieren? Doch die Wissensproduktion verfolgt auch im Bologna-Prozess, wenn nicht vorwiegend, so doch als eines ihrer wichtigsten Ziele, zu einer wissensbasierten Ökonomie (*knowledge based economy*) beizutragen, die heute „zur überragenden ökonomischen und gesellschaftlichen Ideologie“ geworden ist (Wodak zit. n. Wetzel 2013:61). Dies wurde spätestens erkennbar, als der Bologna-Prozess 2003 offiziell das Ziel der Lissabon-Erklärung des europäischen Rates anerkannte, Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Ökonomie der Welt“ zu machen (Bologna 2003; im Zuge

dessen sollten nun auch der europäische Forschungs- mit dem Hochschulraum verknüpft werden). Dem Lissabon-Prozess, der inzwischen im Programm „Europa 2020“ fortgeschrieben wurde, geht es „u. a. um die weitere Liberalisierung und Deregulierung von Märkten, um die Schaffung eines günstigen Umfelds für die Gründung und Entwicklung innovativer Unternehmen, um die Schaffung effizienter Finanzmärkte oder um Haushaltskonsolidierung und ‚Nachhaltigkeit‘ der öffentlichen Finanzen“ (Keller 2004:24).

Modularisierung

Erstaunlich schnell umgesetzt wurde die Modularisierung der Studiengänge. Das lässt sich von einem ökonomischen Blickwinkel aus leicht verstehen. Ein Modul ist wie ein Container (vgl. Rolf 2008:123), es kann jeden möglichen Inhalt enthalten, der auf der standardisierten Außenfläche etikettiert ist, ist stapel- und über die ganze Welt transportierbar, kann überall problemlos aus- und woanders wieder eingegliedert werden. Dasselbe Prinzip wirkt in der objektorientierten Programmierung der Informatik und in den Bausätzen IKEAs.

Der wirtschaftspolitische Sinn hinter Studien-Modulen ist derselbe: Sie können unabhängig vom Inhalt überall auf der Welt (gerade auch in virtueller Form) angeboten, in dortige Studiengänge integriert, und deshalb vor allem – dorthin verkauft werden. Selbst wie viel sie wert sind, kann man berechnen, und zwar gut marxistisch anhand der Arbeitszeit, die Studierende benötigen, um das Modul zu absolvieren. Deshalb misst man den Wert von Modulen über ECTS-Punkte und damit am *workload*. Dies spielt den GATS-Bestimmungen der WTO zur Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen in die Hand, und hier profitieren die Universitäten am meisten, die ohnehin schon reich, hoch angesehen und unternehmerisch „aufgestellt“ sind, allen voran die U.S.-*Ivy League*-Universitäten und *Oxbridge*.

Qualitätssicherung als Privatisierung

2005 ratifizierte der Bologna-Prozess einen Katalog mit Qualitätssicherungsstandards und -richtlinien, der „die wichtigsten Verfahrens- und Organisationsprinzipien europaweit tätiger Qualitätssicherungsagenturen“ beschreibt (Serrano-Velarde 2008:567). Heute übt das Netzwerk der Akkreditierungsagenturen ENQA eine federführende Rolle im *Agenda Setting* des Bologna-Prozesses aus. Diese Agenturen sind private Unternehmen. Sie arbeiten nach dem Prinzip von Unternehmensberatungen und laden sich als Expert/innen Hochschulprofessor/innen, Politiker/innen, Studierende und Vertreter/innen der Wirtschaft ein. Auch so entsteht fernab öffentlicher Wahrnehmung ein enormer Einfluss von Wirtschaft – und Staat – auf universitäre Inhalte (van Oorscot/Allolio-Näcke 2007:106-107, 120-121). In Deutschland beispielsweise belastete die Schaffung eines Marktes konkurrierender Akkreditierungsagenturen die Staatskasse kaum, da die Agenturen sich selbst finanzieren (Serrano-Velarde 2008:567). Sie werden nämlich von den Universitäten bezahlt, deren Studiengänge sie akkreditieren. Da stellt sich die Frage, wie aussagekräftig ihre Bewertungen sind, wenn sie ihre Kundschaft nicht an die Konkurrenz verlieren wollen, und ob sie nicht stattdessen lieber mit Beratungen Gewinn machen wollen – wie die Rating-Agenturen in der Weltfinanzwirtschaft.

Elitäre Begleitprogramme des Bologna-Prozesses in Deutschland und Österreich

Die Protagonisten des Bologna-Prozesses haben sich recht geschickt darum bemüht, verschiedene *stakeholder*-Gruppen einzubinden. Sie begannen mit dem Verband europäischer Universitäten und Hochschulrektoren (EUA). Letztere dürften wegen des NPM-Programmpunkts „Stärkung von Leitungspositionen“ auf Machtgewinne gehofft haben. Die EU-Kommission finanzierte darüber hinaus zahlreiche Vorbereitungstreffen und Studien des EUA, dadurch erhielt sie mit deren Fachwissen Legitimation für ihre Vorhaben und gleichzeitig Unterstützer in den einzelnen Nationen, die sich ihrerseits eine Stärkung ihrer Positionen gegenüber den jeweils eigenen nationalen Ministerien versprochen. Kommission und Hochschulverbände etablierten so eine Kooperation an den nationalen Regierungen vorbei (Hartmann 2011:126-127). Ab 2001 wurden die jeweils europäischen Verbände der Studierenden und der außeruniversitären Hochschuleinrichtungen sowie der Europarat ins Boot geholt, ab 2005 dann die europäischen Verbände der Akkreditierungsagenturen, der Lehrgewerkschaften, sowie der Industrie und Arbeitgeber/innen. Damit wurden auch die Ziele angepasst, etwa betonen vor allem die Studierenden immer wieder die Beachtung der „sozialen Dimension“.

Aber eine starke Gruppe potenzieller Gegner blieb in Deutschland und Österreich noch übrig: Professor/inn/en, die strukturkonservativ eingestellt sind und rhetorisch am elitären Humboldt-Bildungsverständnis festhalten. Diese befürworten neben wahrer Humboldt'scher Bildung auch Leistung und Elite. Prägnant äußern sich so bspw. die scharfen Bologna-Kritiker v. Oorschot und Allolio-Näcke (2007:117f.) und mehr oder weniger deutlich auch Liessmann (2006), aber sogar die Studierendenproteste mit Thesen wie „Bildung statt Ausbildung“ (kritisch dazu Ribolits 2011). (Es war nicht der Bologna-Prozess, sondern die Deutsche Kultusministerkonferenz, die sofort nach der Bologna-Erklärung Zugangsbarrieren für den Master einführte und diese 2003 noch einmal verschärfte, vgl. Witte 2006:24).

Und so wurde ein Ziel, das eher implizit im Bologna-Prozess mitschwingt, nämlich „international sichtbare Leuchttürme“ der Spitzenforschung zu etablieren, zur spezifisch deutschsprachigen Zutat zum Bologna-Prozess. Anfang 2004, rund vier Monate nach dem Bologna-Follow Up-Treffen in Berlin, auf dem die Lissabon-Strategie unterschrieben wurde, starteten Deutschland und Österreich je eine Initiative „Wir suchen die Super-Uni“ (Edelgard Bulmahn, damalige dt. Bundesministerin für Bildung und Forschung). In Deutschland wurde daraus die Exzellenz-Initiative, in Österreich entstand das IST Austria (Institute of Science and Technology).

Dass es Elite geben soll, ist gleichwohl auch die Auffassung der neoliberal-neokonservativen Bewegungen. Sie meinen, dass die Masse der Menschen zur Dummheit und Faulheit neigt und dass eine kleine Elite von Leistungsträgern allein Gesellschaft und Wirtschaft am Laufen hält. Literarisch formulierten dies etwa Ayn Rand in *Der Streik* (1957), aber auch Friedrich v. Hayek in seinen ökonomisch-sozialphilosophischen (vgl. Ötsch 2009) oder Leo Strauss in seinen philosophischen Schriften (Curtis 2004, Teil 1). Mit wirtschaftspolitischen Augen gesehen ist die Auslese von Spitzen-, exzellenten oder Elite-Universitäten (oder Clustern) ein notwendiger Prozess bei freiem Wettbewerb. Wer allerdings an einer Universität sitzt, die das Exzellenz-Rennen verloren hat, der schwenkt auch mal wieder vom neoliberalen auf den humboldtschen Elite-Begriff um, so der Hamburger Universitätspräsident Lenzen (2014).

Schlussbemerkung

Dieser Beitrag hat die wirtschaftspolitischen Ursachen und Motivationen des Bologna-Prozesses verdichtet rekonstruiert und sich dabei eher um eine gut belegte Gesamtschau als um theoretische Konsistenz bemüht. Unschwer ist zu erkennen, dass es sich um ein Phänomen der Internationalen Entwicklung handelt, dessen Ursachen und Wirkungen keineswegs als regional begrenzt erfassbar sind. Europa wurde auf dem Verhandlungstisch der europäischen Bildungsminister/innen wie eine Entwicklungsregion einer sozialtechnologischen Planung unterworfen, die einer global durchgesetzten Logik der politischen Ökonomie folgte.

Es lässt sich wohl schlussfolgern, dass Arbeitgeber/innen von den Konsequenzen *dieser* Komponenten des Bologna-Prozesses stark profitieren können. Die „unternehmerischen“ Universitäten spielen nach den Regeln der Wirtschaft, werden von ihnen teilweise gesponsort, beauftragt und über Kooperationen beeinflusst. Obwohl nach wie vor staatlich finanziert, bieten sie Studiengänge an, die sich immer enger an die Bedürfnisse vor allem großer Unternehmen und Konzerne anlehnen. Die Abwälzung des Risikos der Ausbildung auf die Personen, die sich institutionell bilden, bedeutet Ersparnisse und Legitimationsgewinne für die Arbeitgeber/innen, während die Personen zugleich durch Verschuldung, verschult-modulare Studiengänge und Lebenslanges Lernen darauf trainiert werden, fraglos alles zu tun, was von ihnen verlangt wird. Arbeitgeber/innen können aus einem internationalen Pool konkurrierender junger, willfähiger, billiger Personen, deren hohe Qualifikationen schnell und deutlich sichtbar sind, wählen. Sie können die Universitäten entscheidend mitkontrollieren und mitsteuern, etwa über Akkreditierungsagenturen oder Universitätsräte. Schließlich können sie die öffentlichen Universitäten mit privaten Angeboten lukrativer Studiengänge und elitärer Zertifikate selbst konkurrenzieren.

Hierin besteht eine klare Tendenz, die Personen, die gebildet werden, so zu disziplinieren, dass sie funktionierende Rädchen in den geschlossenen Reihen werden, die hinter den gesellschaftlich mächtigen Gruppen des Westens stehen und diese dabei unterstützen, im ökonomischen Kampf gegen die mächtigen Gruppen anderer Gebiete zu reüssieren. Dass dies eine Tendenz ist, die, gemessen an Kriterien innerer Demokratie und weltweitem sozialen Frieden, höchst fragwürdig ist, liegt auf der Hand.

Danksagung

Ich danke David Kemethofer, ohne dessen Zuspruch dieser Beitrag nicht geschrieben worden wäre.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max/Kogon, Eugen (1989): Die verwaltete Welt oder: Die Krise des Individuums. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften, Bd. 13: Nachgelassene Schriften 1949–1972, hg. v. Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid-Noerr. Frankfurt am Main: S. Fischer: 121–142
- Becker, Gary S. (1964): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press

- Bell, Daniel (1976, Original 1973): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Böckenkamp, Gérard/Doering, Detmar/Frölich, Jürgen/Grothe, Ewald, Hg. (2012): 30 Jahre Lambsdorff-Papier. Berlin: Comdok. https://liberalesinstitut.files.wordpress.com/2012/09/doku_a5_lambsdorff_484s_print_e_web.pdf, 03.03.2015
- Bologna (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. https://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf, 15.11.2014
- Brand, Enno (1989): Staatsgewalt. Göttingen: Werkstatt
- Bürger, Hans/Rothschild, Kurt W. (2009): Wie Wirtschaft die Welt bewegt. Wien: Braumüller
- Clark, Burton R. (1998): Entrepreneurial Pathways of University Transformation. Paris/Oxford: IAU/Elsevier. http://www.oktemvardar.com/docs/BRC_entrepreneurial.pdf, 06.03.2015
- Curtis, Adam (2004): The Power of Nightmares. TV Series, 3 parts. BBC 2
- Deutschmann, Christoph (2008): Die Finanzmärkte und die Mittelschichten: der kollektive Budenbrooks-Effekt. In: Leviathan 36/4: 501-517
- Ebenstein, Lanny (2007): Milton Friedman. A Biography. New York: Palgrave Macmillan
- EHEA [European Higher Education Area] (2012): Bukarester Communiqué. Bukarest
- ERT [European Round Table of Industrialists] (1995): Education for Europeans – Towards a Learning Society. Brüssel: ERT
- EUA [Representatives of European Universities] (2012): EUA warnt vor Auswirkungen gegenläufiger Trends in der Hochschulfinanzierung in Europa. Pressemitteilung vom 12.6.2012. O.O.
- Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. München: Kindler
- Hartmann, Eva (2011): Auf dem Weg zu einem globalen Hochschulraum. Baden-Baden: Nomos
- Hayek, Friedrich v. (1943): Der Weg zur Knechtschaft. Erlenbach: Eugen Rentsch
- Hayek, Friedrich v. (1991, 1. Auflage 1960): Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: Mohr Siebeck
- Hirtt, Nico (2001): From Brussels to Lisbon: The European Round Table Education-Agenda put into Practice by the European Commission, Paper presented at the conference „Globalisation, Identities and Education Policy in Europe“, University of Keele (UK), 28. Juni 2001. <http://sys.glotta.ntua.gr/Dialogos/Politics/cPaperHirtt.pdf>, 03.12.2014
- Höhne, Thomas (2006): Wissensgesellschaft. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred, Hg.: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker: 297-305
- Hood, Christopher (1991): A Public Management for all Seasons? In: Public Administration 69/1 (Spring): 3-19
- Jakobi, Anja P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. In: Schemmann, M./Koch, S., Hg.: Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS: 172-189
- Karlsen, Gustav E. (2009): The Bologna Process – an Implementation and Evidence Based Governance Strategy? Draft, Paper in Progress. Presented at ECER, 25.-26.9. 2009. Vienna
- Keller, Andreas (2004): Alma Mater Bolognese. Hg. v. den Landesverbänden Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen der GEW. O.O.
- Klein, Naomi (2007): Die Schock-Strategie. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Krautz, Jochen (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: Pädagogische Rundschau 1/2007: 81-93. Hier zitiert nach <http://www.societyofcontrol.com/pmwiki/k2ao/uploads/Main/Krautzoekonomisierung.pdf>, 06.03.2013
- Kühler, Larissa (2005): Die Orientierung der Reformen des deutschen Hochschulsystems seit 1998 am Vorbild des amerikanischen Hochschulsystems. Dissertation. LMU. München
- Laermann, Ute/Stephan, Michael (2008): Die unternehmerische Universität. In: Marburger Uni-Journal 31: 40-42

- Langer, Roman (2006): *Hinter den Spiegeln universitärer Governance*. Hamburg: Lit
- Langer, Roman (2008): Warum haben die PISA gemacht? In: Ders., Hg.: *Warum tun die das?* Wiesbaden: VS: 49-72
- Lenzen, Dieter (2014): *Bildung statt Bologna*. Berlin: Ullstein
- Liessmann, Konrad P. (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zolnay
- Maassen, Sabine/Weingart, Peter (2006): Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. In: *die hochschule* 15/2006: 19-45
- Mayer, Karl-Ulrich (2002): Schwindendes Vertrauen? Überlegungen zum Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 24/4
- Müller-Böling, Detlev (1994). *Hochschulen als Vorstellungstereotypen – Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?* Gütersloh: CHE, Arbeitspapier Nr. 1
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nigisch, Otto (2008): Demokratiekompetenz und Governance. *WZI-Mitteilungen* 63/3-4: 4-11
- OECD (1990): *Public Management Developments. Survey-1990*. Paris: OECD
- Ötsch, Walter O. (2009): *Mythos Markt*. Marburg: Metropolis
- Oorschot, Jürgen v./Allolio-Näcke, Lars (2007): Bologna? Oder: wohin die Reise gehen soll. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 31/1: 93-128. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-289187>, 02.12.2014
- Osborne, David/Gaebler, Ted (1994, 1. Aufl. 1992): *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Addison-Wesley, Mass.: Eleventh Printing
- Pasuchin, Iwan (2012): *Bankrott der Bildungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS
- Rand, Ayn (2012, Original 1957): *Der Streik [Atlas Shrugged]*. München: Kai M. John
- Recum, Hasso v./Weiß, Manfred (2000): Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft. *Entwicklungslinien und Konjunktur*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46/1: 5-17
- Ribolits, Erich (2011): *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel? Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker. Online auch <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive>, 06.03.2015
- Rohstock, Anne (2013): Bologna als amerikanisches Kind des Kalten Krieges? In: Buck, M. F./Kabaum, M., Hg.: *Ideen und Realitäten von Universitäten*. Frankfurt am Main: Lang: 199-220
- Rolf, Arno (2008): *Mikropolis 2010*. Marburg: Metropolis
- Sachs, Jeffrey (1994): *Shock Therapy in Poland. The Tanner Lectures on Human Values, University of Utah, April 6th and 7th*. http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sachs95.pdf, 06.03.2014
- Schäfer, Ulrich (2009): *Der Crash des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus
- Schimank, Uwe (2006): Ökonomisierung der Hochschulen – eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/18378/ssoar-2008-schimank-ökonomisierung_der_hochschulen.pdf?sequence=1, 06.03.2014
- Serrano-Valverde, Kathia (2008): Deregulierung und/oder Internationalisierung? Deutsche Qualitätssicherung im Zeichen Bolognas. In: *Berliner Journal für Soziologie* 18/4: 550-574
- Schumann, Harald/Gräfe, Christiane (2008): *Der globale Countdown*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Innovation durch Konzeptübertragung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 31/3: 232-251
- Sousa-Santos, Boaventura de (2006): The University in the 21st Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform. In: Rhoads, R. A./Torres, C. A., Hg.: *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, Ca: Stanford University Press: 60-100
- Tiedtke, Esther (2012): GATS als unmittelbar geltendes Recht in der EU und Deutschland mit besonderem Blick auf „Bildungsdienstleistungen“ am Beispiel von e-learning. Kassel: kassel university press
- Toens, Katrin (2007): Die Sorbonne-Deklaration. In: *die hochschule* 2/2007: 37-53

- Touraine, Alain (1972, Original 1969): Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- US Department of Education (1983): A Nation at Risk. <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>, 15.11.2014
- Walter, Thomas (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. In: die hochschule 2/2007: 10-36
- Weltbank [The International Bank for Reconstruction and Development /The World Bank] (1994): Higher Education. The Lessons of Experience. Washington D.C. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf, 23.11.2014
- Wetzels, Dietmar J. (2013): Soziologie des Wettbewerbs. Wiesbaden: Springer VS: 61-102
- Williamson, John (1990): What Washington Means by Policy Reform, in: Ders., Hg.: Latin American Readjustment: How Much has Happened, Washington: Institute for International Economics. <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?researchid=486>
- Witte, Johanna (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 48/2006: 21-27

Gerald Faschingeder

Die Geburt der Bildung aus den Religionen Zur ambivalenten Wirkung von religiös motivierter Bildung auf Entwicklungsprozesse

Zwei einander widersprechende Thesen drängen sich in Hinblick auf das Verhältnis von Religion und Bildung im Kontext der Entwicklungsfrage auf:

1. Religion fördert produktive Entwicklungsprozesse. Sie ist historisch aufs Engste mit Bildung verbunden, benötigt sie doch für Überlieferung, Auslegung, Vermittlung und Rituale qualifizierte SpezialistInnen. Bildung geht gewissermaßen aus Religionen hervor. Darüber hinaus verbreitet Religion Bildung aber auch über den Bereich der religiösen ExpertInnen hinaus und unterhält dazu religiöse Bildungssysteme vom Kindergarten bis zur Universität. In der Bildungszusammenarbeit nehmen religiöse Institutionen eine besondere entwicklungspolitische Rolle ein.
2. Religion behindert Entwicklungsprozesse. Sie bevorzugt partikulare Gruppen, vermittelt nur diesen Zugang zu Bildung und wirkt gesellschaftspolitisch konservativ. Religiöse Autoritäten sorgen dafür, dass soziale Randgruppen ebenso wie Frauen von Bildung ferngehalten werden und nutzen sowohl Religion wie auch Bildung zur Sicherung der eigenen Herrschaftsinteressen. Soll Bildung einen Beitrag zu Entwicklung leisten, muss sie sich aus den Fesseln der Religion lösen.

Die beiden Thesen, hier vielleicht etwas pointiert formuliert, scheinen einander auszuschließen. Tatsächlich lassen sich sowohl historisch wie auch für die Gegenwart Beispiele finden, die jede der beiden Thesen illustrieren und zu belegen scheinen. Diese Aporie ist aus meiner Sicht nur eine scheinbare, hängen doch die Befunde wesentlich von den verwendeten Begriffen ab: Was meint man, wenn von Bildung, wenn von Religion gesprochen wird? Während es in diesem Text möglich ist, einiges zur Begriffsgeschichte der Bildung vorzustellen, muss für den Religionsbegriff darauf verzichtet werden. (Eine empfehlenswerte Zusammenstellung von wissenschaftlichen Religionsbegriffen sowie deren kritische Diskussion findet sich im Kapitel 3 bei Riesebrodt 2007:75-107).

Beide Begriffe bergen viel Geschichte in sich. Beide Phänomene erfüllen doppelte Funktionen. Bildung dient der Reproduktion der Gesellschaft, indem sie deren Mitglieder entsprechend sozialisiert – kritische PädagogInnen sagen: dressiert. Allgemein formuliert geht es darum, dass über Aus- und Weiterbildung jenes Wissen weitergegeben wird, das nötig ist, damit die Gesellschaft funktioniert, ob dies nun sogenannte Kultur-

techniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen oder spezialisiertes technisches Know-how ist. Dabei bewirkt die Verinnerlichung von Normen und Regeln eine Disziplinierung der Gesellschaftsmitglieder. Zum anderen aber erlaubt Bildung Emanzipation von gesellschaftlichen Verhältnissen, ob auf kollektiver oder auf individueller Ebene (Faschingeder 2005). In beiden Funktionen ist Bildung entwicklungsrelevant, denn es wäre naiv anzunehmen, Entwicklung gleiche einem beständigen Emanzipationsprojekt und damit die disziplinierende, normierende Seite von Entwicklung auszublenden.

Mit Religion ist es ähnlich: Sie kann zum einen der Herrschaft dienen, diese verschleiern, in dem sie als Opium des Volkes (Marx) oder als Opium für das Volk (Lenin) wirkt. Sie erfüllt eine Funktion im Hinblick auf die Absicherung der Hegemonie der herrschenden Klasse (Gramsci). Umgekehrt wissen wir von historischen Beispielen, bei denen Religion emanzipatorische Bestrebungen provoziert, unterstützt oder angetrieben hat; Religionen können Motor und Motivation für Entwicklungsprozesse sein und Machtasymmetrien herausfordern (Faschingeder 2007). Zu beachten ist dabei, dass sich Religionen historisch stark wandeln und sich geographisch wie sozial stark differenzieren. Jegliche pauschale Aussage universalistischer Tragweite, dass etwa eine bestimmte Religion eine besondere Affinität zu Bildung besitze oder hingegen besonders bildungsresistent sei, verbietet sich daher. Stets muss der genauere raum-zeitliche Kontext mitbedacht werden.

Ausgehend von dieser doppelten Doppelfunktion von Bildung und Religion wird hier nun versucht werden, die wechselseitigen Einflüsse von Religion, Bildung und Entwicklung aufeinander etwas präziser zu fassen. Dabei wird sich zeigen, dass Religion sowohl Konvergenztendenzen als auch Divergenzprozesse in der Bildungswelt bestärken kann, wobei tendenziell Religionen eher die Divergenz betonen, die Unterscheidung von anderen, ob nun von anderen Religionen oder, meist wichtiger, im Sinne innerreligiöser Abgrenzungen. Diese partikularistische Tendenz steht in einem dialektischen Verhältnis zum universellen Anspruch der meisten Religionen, der nach Konvergenz verlangt.

Zunächst wird es um das Aufzeigen von aus meiner Sicht offensichtlichen Zusammenhängen gehen, die sich historisch darstellen lassen. In gewisser Hinsicht kann hier davon gesprochen werden, dass Bildung aus Religionen entsteht, sind es doch religiöse Einrichtungen, in denen zunächst gelehrt und gebildet wird. Sogar das Entstehen der Schrift lässt sich auf religiöse Bedürfnisse zurückführen.

Dann soll mit Blick auf die Peripherie der derzeitigen Weltgesellschaft anhand zweier Beispiele differenziert betrachtet werden, wie religiöse Träger Bildung gestalten. Zuletzt gilt es, die Ambivalenz der Begriffe und damit auch ihrer Beziehung zueinander zu thematisieren, um zur Frage zu gelangen, von welcher Bildung und welcher Entwicklung da eigentlich die Rede ist.

Eine kurze Geschichte der Bildungsidee

Paulo Freires christlicher Humanismus

Bevor wir uns allerdings historisch weit entfernten Epochen zuwenden, sei – am Beispiel Paulo Freires – ein phänomenologischer Blick auf kritisch-emanzipatorische Bildung und deren Vereinbarkeit mit einem religiösen Menschenbild erlaubt. Dies soll die

Vorannahme widerlegen, dass religiös motivierte Bildung per se unkritisch und anti-emanzipatorisch sei.

Zum einen steht kritische Bildung Religion skeptisch gegenüber, wenn erstere in der Tradition der kritischen Theorie gedacht wird. In der Tradition marxistischer Gesellschaftsanalyse stehend und vor einem materialistischen Theoriehintergrund analysieren Adorno und Horkheimer Kultur und Gesellschaft selbstverständlich ohne religiöse Bezugnahme.

Man könnte nun meinen, dass Paulo Freire, der in einem gewissen Sinn ja in der Tradition der kritischen Theorie stand (er zitierte in der *Pädagogik der Unterdrückten* zwar nicht Adorno, aber Marcuse), jedenfalls aber deren marxistischer Tradition folgte, ebenso religionsdistanziert, wenn nicht religionskritisch dachte. Doch dies war nicht der Fall. Freire verstand sich zeitlebens als Christ und Marxist, und machte daraus weder einen Hehl, noch betrachtete er dies als einen wirklichen Gegensatz. Dies mag durch sein sozialpolitisches Umfeld erleichtert worden sein, galten und gelten doch in Brasilien und in vielen lateinamerikanischen Ländern Religion und Linke als gut vereinbar – nicht zuletzt wurde auf diesem Kontinent ja die Befreiungstheologie entwickelt. Doch geht Freires pädagogischer Ansatz darüber hinaus, bloß höflich oder respektvoll zu religiösen Menschen zu sein. Er greift in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) als Merkmale seines emanzipatorischen Ansatzes Begriffe auf, die aus den Briefen des Apostels Paulus stammen – Glaube, Liebe und Hoffnung: „Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die Größte unter ihnen.“ (1. Korintherbrief, Kap. 13, Vers 13)

Neben diesen drei christlichen Kardinal-Tugenden führt Freire aber auch Demut, Vertrauen und kritisches Denken als zentrale Ansprüche an befreiende Bildungsarbeit an (Freire 1973:72-75). Ganz wesentlich darin aber ist das dialektische Denken: das Denken in Widersprüchen, die Suche nach der Synthese, das Transzendieren der scheinbar unüberbrückbaren Gegensätze. Erkennbar wird daran, dass für Paulo Freire jegliches pädagogische Handeln mit politischem Anspruch vor dem Horizont des Möglichen, der greifbaren Utopie steht (Freire 1992). Als Persönlichkeit war er bekannt für seinen Optimismus, der gerade mit Blick auf seine von zahlreichen Brüchen gekennzeichnete Biographie zu erstaunen vermag. Seine Hoffnung wächst aber gerade auf dem Boden der Empörung (Freire 2000) und leitet zur selbstverantwortlichen Autonomie (Freire 1997).

Utopie ist eine Dimension, in der sich jüdisch-christliches und marxistisches Denken treffen: Beide Ansätze hoffen darauf, dass am Ende etwas Besseres kommt, sei es das Reich Gottes oder die klassenlose Gesellschaft. Beide haben auch gerne viel Energie darauf verwendet, den Übergang dorthin in den dunkelsten Farben auszumalen, ob als Apokalypse oder als Zusammenbruch des Kapitalismus, sodass oft der eigentlich utopische Gehalt kaum mehr zu erkennen war.

Freire versteht befreiende Pädagogik also nicht im Gegensatz zu Religion oder als Befreiung von Religion, sondern als durchaus kompatibel mit einer aufgeklärten und kritischen Form von Religion. Kritisch steht sein Ansatz allerdings allen religiösen Zugängen gegenüber, die einen individualistischen Heils- und Bildungsansatz vertreten. Paulo Freire denkt in sozialen Zusammenhängen, interpretiert den Menschen als soziales Wesen und fordert daher Veränderungen auf struktureller Ebene. Im Gegensatz dazu stehen pädagogische Ansätze, die Bildung quasireligiös als individuellen Erlösungsweg

überhöhen und aus ihren sozialen Bindungen lösen. Die Grundaufgabe, so Freire, bleibe die Humanisierung des Menschen, wie er im ersten Satz der deutschsprachigen Ausgabe der *Pädagogik der Unterdrückten* ausführt:

„Die Humanisierung war zwar in einem grundsätzlichen Sinne schon immer das Zentralproblem des Menschen – heute jedoch hat sie den Charakter einer unabweisbaren Fragestellung gewonnen.“ (Freire 1973:31)

Diese Befreiung zur Humanisierung, so Freire, könne jedoch wechselseitig erfolgen. Die Unterdrückten haben die Aufgabe, „sich selbst ebenso wie ihre Unterdrücker zu befreien“ (Freire 1973:32). Wenn Freire im brasilianischen Original diese Wechselseitigkeit mit dem Begriff der *comunhão* (deutsch: Kommunion) bezeichnet, wird der religiöse Bezug nochmals deutlich: „Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.“ (Niemand befreit jemanden anderen. Die Menschen befreien sich gegenseitig. Übers. GF)

Freire kann als christlicher Humanist gesehen werden (Elias 1976). Er steht damit für einen Zugang zu kritischer Bildung, der religiöse Zugänge nicht ausschließt, sondern der kritischen und differenzierenden Prüfung aussetzt. Hier fällt ein befreiendes Verständnis von Bildung mit einem befreienden und optimistischen Verständnis von Religion zusammen.

Von Meister Eckhart bis Wilhelm von Humboldt

Diese Sicht, dass Bildung und Religion kein Gegensatz, sondern durchaus vereinbar sind, die nun anhand von Paulo Freire vorgezeigt wurde, besteht freilich schon länger, und sie ist der Bildungsidee historisch fest eingewurzelt. Geht man der Wortgeschichte des Begriffes Bildung in der deutschen Sprache nach, liegt es nahe, von einer „Geburt der Bildung aus dem Geist der Religion“ zu sprechen. Seine Einführung in die deutsche Sprache geht nämlich auf den mittelalterlichen Mystiker Meister Eckhart (ca. 1260–1328) zurück. „Bilden“ wird hier verstanden als Gestaltung nach dem „Bild“ Gottes: Für Meister Eckhart ging es darum, dass der Mensch durch Gott, als dessen Abbild, gebildet wird. Nicht der Mensch selber bildet sich, der Prozess wird vielmehr von außen an ihn herangetragen. Der Mensch ist nicht Subjekt seines Bildungsprozesses, sondern Objekt. Die mittelalterliche Lehre vom *imago dei* stellt einen ersten bildungsphilosophischen Bezugspunkt dar. Allerdings lässt gerade ein solcher etymologischer Zugang die Frage offen, von welchem Gott, von welchem Gottes- und Menschenbild die Rede ist. Aber die innige Beziehung zwischen Bildung und Religion ist offenkundig.

Freilich hat sich das Verhältnis im Weiteren etwas gelockert und Bildung emanzipierte sich als Idee von diesem doch religiös-instrumentellen Status. Genauer formuliert emanzipierte sich das Bildungsbürgertum im Kontext der Aufklärung von den überkommenen Bindungen an Religion und Stand. Bildung wurde zum zentralen Identifikationsmerkmal einer im Aufstieg begriffenen gesellschaftlichen Gruppe – des Bildungsbürgertums. Bei Wieland, Klopstock, Lessing, Schiller und Goethe, schließlich auch bei Humboldt, erhielt Bildung neuerlich einen religiösen Anstrich, diesmal aber im Sinne der quasireligiösen Emphase, mit der seit damals Bildungsidealismus propagiert wird. Dies mag gleichsam eine dialektische Antwort auf die Lösung der Bildung aus der Religion gewesen sein, sie postwendend im Rahmen einer Zivilreligion (Rousseau) wieder zu resakralisieren.

Nun könnte eingewendet werden, dass diese historischen Zusammenhänge weit weg vom Schauplatz aktueller Entwicklungsprozesse stehen, von Slums in Manila oder landwirtschaftlichen Kooperativen in Nicaragua. Der historische Exkurs ist aber nicht ganz unbedeutend für jegliche weitere Reflexion über Bildung und Entwicklung: Der (deutsche) Begriff Bildung entstand in einem ganz bestimmten historischen und politischen Kontext; seine spezifischen Konnotationen wird man anderswo vergeblich suchen. Es ist ja bemerkenswert, dass es dieses Wort in keiner anderen Sprache gibt, auch nicht in so verwandten Sprachen wie Englisch und Französisch, die von *education* oder *éducation* sprechen, sich also eher an das halten, was im Deutschen mit Erziehung beschrieben wird. Der Bildungsidealismus propagiert Bildung als einen ganzheitlichen Prozess, als „Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (Wilhelm von Humboldt). Damit wird Bildung außerhalb politischer Bezüge gestellt. Sie wurde um 1800 nicht erfunden, um Politik zu machen, sondern entstand als außerpolitische Sphäre der Selbstidentifikation, in Reaktion auf den Ausschluss des ökonomisch aufgestiegenen Bürgertums aus der politischen Sphäre.

Bildung und Entwicklung wurden in diesen Jahren nach 1800 als Synonyme verwendet. Es ist kein Zufall, dass eine der raffiniertesten Erfindungen dieser Jahre der sogenannte Entwicklungsroman ist. Ob Wielands *Geschichte des Agathon* (Wieland 1766f/1986) oder Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Goethe 1795f/2004) und *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (Goethe 1807/1986), immer geht es um eine zentrale Figur, deren Selbstwerdung geschildert wird, die sich aber nicht ins Milieu der unmittelbaren Politik begibt. In den 1950er Jahren wurde Entwicklung ebenfalls als scheinbar unpolitische Idee konzipiert, als sozialtechnologisches Angebot an die entkolonisierten Völker, die damit von den Verführungen des kommunistischen Systems ferngehalten werden sollten. Dieser jüngere Entwicklungsbegriff steht in Kontinuität zum Entwicklungsbegriff des Bildungsidealismus, auch wenn er nun nicht auf Individuen, sondern auf Staaten angewandt wurde. In der politischen Rhetorik sollte Entwicklung als endogener, intransitiver Prozess den Völkern ihre Selbstbestimmung vermitteln. Die historische Realität sah allerdings anders aus: Entwicklung erwies sich zumeist als exogen, also von außen gesteuert und transitiv betrieben, d.h. die nun entkolonisierten Völker wurden als Objekte der Entwicklungsvorstellungen des Nordens betrachtet. Die Selbstentfaltung des bildungsbürgerlichen Individuums als Subjekt wandelte sich zur Entwicklung der Dritten Welt als Objekt.

Schrift und Religion

Nun soll noch einer anderen Fährte gefolgt werden, die zu einem Beleg dafür führt, dass Bildung und Religion eng verwobene Realitäten darstellen und etwas mit Entwicklung zu tun haben. Dies ist auch eine Gelegenheit, den europäischen Kontext etwas zu verlassen, zeigt sich doch auf einer durchaus globalen Ebene, dass Religionen eine wesentliche Rolle bei der Hervorbringung von Schrift gespielt haben. *Verba volant, scripta manent* (Das gesprochene Wort vergeht, das geschriebene bleibt) sagt ein lateinisches Sprichwort. Logisch erscheint demnach der Versuch einer Vielzahl von Religionen, dauerhafte Träger für ewige Wahrheiten zu suchen und teils dafür neu geschaffene Schriftformen zu verwenden. Der Terminus Hieroglyphen bringt dies zum Ausdruck, hat doch

das Griechische damit jene Heiligen Buchstaben benannt, die in Ägypten wie in Kleinasien verwendet wurden. Die Entwicklung der Konsonantenschriften des Hebräischen und Arabischen sind ohne das Verfassen der Hebräischen Bibel und des Koran undenkbar. Ebenso wurden die ersten slawischen und kyrillischen Alphabete von griechischen Missionaren entwickelt, insbesondere von Cyrill und Method. In Indonesien wurde die balinesische Schrift als „Alphabet des Buddha“ bezeichnet, war doch ihre Verwendung zur Tradierung der religiösen Schriften bedeutsam. In Indien war das Gurmukhi eine Schrift, die von den Heiligen Poeten des Mittelalters ebenso wie von den Redakteuren des *Adi Granth*, des Heiligen Buchs der Sikhs, benutzt wurde. Sie ist wie die Schrift Devanagari ein Abkömmling der Brahmi-Schrift, die bis 500 v. Chr. zurückverfolgt werden kann. Der Name Devanagari kommt von den Sanskrit-Wörtern Deva (Gott), und Nagari (Stadt), die zusammen, wörtlich übersetzt, „Stadt der Götter“ bedeuten. Die ältesten Belege der Brahmi-Schrift befinden sich in ganz Indien auf Inschriften des Kaisers Ashoka (3. Jh. v. Chr.), die teilweise in aramäischer, iranischer und griechischer Sprache abgefasst sind. Diese Felsenedikte zielen darauf ab, den buddhistischen Glauben zu verkünden, und sie dokumentieren durch ihre Platzierung die Vergrößerung des Maurya-Reiches Kaiser Ashokas. Freilich wurden diese Schriften nicht nur für religiöse Zwecke verwendet, doch gab es zur Zeit ihrer Entstehung kaum profane Wissenschaften, sodass stets die enge Verwobenheit von religiösen und weltlichen Zwecken beobachtet werden kann. Es wäre unzutreffend, die Erfindung der Schrift den Religionen allein zuzuschreiben, doch spielte der religiöse Zweck eine sicherlich entscheidende Rolle. Da viele Beamte, wie später die (französischen) *clerics* des europäischen Mittelalters, sowohl religiöse als auch profane Aufgaben hatten, lassen sich diese Zwecke nicht trennen (Vallet 2002:50f).

Es liegt auf der Hand, dass das Vorhandensein eines Schriftsystems Entwicklungsprozessen ausgesprochen zuträglich ist, auch wenn es keine Garantie dafür darstellt. Die Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenz ist eine der grundlegenden Aufgaben jeglichen Bildungssystems alphabetisierter Gesellschaften. Kulturen, die über die Schrift verfügen, sind gezwungen, Bildung über den informellen Bereich hinaus zu organisieren. Die Klosterschule, ob buddhistisch oder katholisch, wird zum privilegierten Ort solcher Wissenstradierung, damit aber auch zum Ort von Privilegierten, die mit der Lesekompetenz auch über ein Herrschaftswissen verfügen, das nicht allen zukommt. Einen vergleichbaren Zugang stellen die islamischen *madrasen* (arab. für Schule, türk. *medrese*) dar, die grundsätzlich allen (moslemischen) Kindern gratis offen stehen, ungeachtet des gesellschaftlichen Standes, wenn sie auch in der Regel keine Mädchen aufnehmen – was sie nicht von buddhistischen und katholischen Klosterschulen, zumindest für den längsten Teil ihrer Geschichte, unterscheidet.

Die Erfindung und Verbreitung der Schrift ist ein wesentlicher Entwicklungsschritt, doch die Erfindung und Verbreitung von Druckverfahren eröffnete Möglichkeiten der Massenkommunikation und führte damit in die Moderne. Religiöse Überlegungen spielten für die Entwicklung von Druckverfahren eine nicht unerhebliche Rolle, die hier nur in aller Kürze zusammengefasst wird (Näheres dazu vgl. Mitterauer 2004): Religiöse Autoritäten des Buddhismus, des Daoismus, des Christentums, des Judentums wie des Islam legten fest, ob das Verwenden von Druckverfahren, wie sie ab dem Mittelalter in Asien und Europa aufkamen, mit der religiösen Lehre kompatibel waren. Die Antwort

ten fielen unterschiedlich aus; Buddhisten und Daoisten verwendeten ab dem 8. Jahrhundert Druckverfahren, in der islamischen Welt wurde das Drucken gläubigen Muslimen bei Strafe verboten, im Judentum entschied man, alles drucken zu dürfen, außer der Heiligen Schrift. Man wird die religiös unterschiedliche Interpretation verstehen, wenn man sich vergegenwärtigt, welches Risiko aus religiöser Sicht eingegangen wird, wenn sich aufgrund moderner Druckverfahren Fehler in Heilige Texte einschleichen, die aufgrund der Inspiration durch den Heiligen Geist oder diktiert durch den Erzengel entstanden waren. Das waren ernste Angelegenheiten, zu deren Entscheidung die höchsten religiösen Autoritäten angerufen wurden.

Zuletzt führt uns dieser Denkpfad zu den empirischen Ergebnissen des *Arab Development Report* von 2003 (Arab Fund for Economic und Social Development 2003), der in den Ländern der arabischen Welt ein Problem beim Aufbau der Wissensgesellschaft beobachtet: Es gibt vergleichsweise wenige Zeitungen, es werden vergleichsweise wenige Bücher und bemerkenswert wenige Übersetzungen produziert, die Literarisierung von Frauen ist gering. „Der Anteil arabischer Bücher überschreitet nicht mehr als 1,1 Prozent der Weltproduktion, obwohl die arabische Bevölkerung 5 Prozent der Weltbevölkerung ausmacht.“ (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen 2003:5; zitiert nach Mitterauer 2008) Schriftliche Medien erfahren eine geringere Verbreitung, als aufgrund des Pro-Kopf-Einkommens zu erwarten wäre (vgl. Mitterauer 2008). Der Zusammenhang mit Bildungspolitik braucht nicht näher erläutert zu werden. Hier brachte die religiöse Interpretation und Einschränkung der Verbreitung und Nutzung der Drucktechnologie zwischen dem 15. und dem 19. Jahrhundert eine „religiöse Hypothek“ mit sich, die sich heute als entwicklungshinderlich erweist. In anderen historischen Fällen konnten sich religiöse Regulierungen, die dem Druck positiver gegenüberstanden, allerdings als „religiöses Kapital“ erweisen.

Religion ist eine durchaus intervenierende Variable und kann sowohl entwicklungsproduktiv wie auch entwicklungshinderlich wirken. Eine allgemeine Aussage verbietet sich mit Blick auf die historischen Realitäten, erhöhte Aufmerksamkeit für die Rolle von Religion im Entwicklungsprozess scheint aber durchaus geboten zu sein.

Aktuelle Ambivalenzen

Jene Elemente des historischen Verhältnisses zwischen Religion und Bildung, die für Entwicklungsprozesse mehr oder weniger förderlich sind, lassen sich auch in der jüngeren Geschichte und der Gegenwart beobachten. Im Folgenden werden ausschnittthaft zwei Beispiele dazu besprochen: die aus der christlichen Mission hervorgegangenen konfessionellen Schulen und die Madrasen in der islamischen Welt, die verkürzend oft als Koranschulen bezeichnet werden.

Christliche Mission und deren Ambivalenz

Eine Archäologie der Entwicklungsidee für die Länder West- und Zentraleuropas weist dieser zwei historische Ursprünge aus: Neben jenem im Bereich der Kolonialadministrationen, aus denen sich nach der Entkolonisierung die Entwicklungsabteilungen etlicher Länder entwickelten, stellte die Missionstätigkeit der katholischen wie der evange-

lischen Kirchen die zweite Wurzel der Entwicklungszusammenarbeit dieser Länder dar. Erst später trat neben diese Kontinuitätslinien der aus der Linken stammende Gedanke des solidarischen Internationalismus, der sich aber zunächst stärker um den Begriff der Befreiung als um jenen der Entwicklung kristallisierte und damit eigentlich einen Gegenentwurf zur Entwicklungsidee anbot.

Mission entfaltete mehrere Handlungsfelder. Die Verkündigung des Glaubens war zentral, doch wurden daneben Aktivitäten in den Bereichen Gesundheit, Soziales und eben auch Bildung unternommen (für Westafrika siehe Grau 2008). Der Aufbau von Bildungseinrichtungen lag nahe, konnte doch gerade über die Institution Schule der jeweilige Glaube auf sehr einfache Art und Weise weitergegeben werden. Insbesondere in den zahlreichen Internaten sahen sich die Zöglinge – kritisch formuliert – der religiösen Unterweisung durch die jeweiligen kirchlichen Trägerinstitutionen recht ungeschützt ausgeliefert. Aber auch Kindergärten und Hochschulen boten gute Möglichkeiten der Glaubensweitergabe. Gleichzeitig benötigte die Mission in der Regel sehr dringend geeignetes und geschultes einheimisches Personal, um ihren Aufgaben nachkommen zu können. Dazu kam der Vorteil, mit einem westlichen Bildungsangebot der einheimischen Oberschicht einen „Mehrwert“ anbieten zu können und damit die eigene Akzeptanz bei ihr zu erhöhen. Diese nicht an der christlichen Caritas, sondern an strategischen Überlegungen orientierte Ausrichtung führte zur elitären Grundorientierung eines guten Teils kirchlicher Bildungsinstitutionen.

Umgekehrt stellten in vielen Fällen die kirchlichen Bildungsangebote für Angehörige der Unterschicht oder indigener Völker – so sie für diese offen waren – die einzige Möglichkeit dar, zu Bildung zu kommen. Was heute von Kritikern oftmals als Zwangsmittel zur Missionierung denunziert wird, erwies sich aus Sicht von Betroffenen mitunter als notwendiger und durchaus erwünschter Weg der Emanzipation. Missionare sahen auch die Sinnhaftigkeit, trotz allem strukturellen Rassismus, die Sprache der Einheimischen, und seien es von der Mehrheitsgesellschaft verachtete indigene Völker, zu verschriftlichen. Wörterbücher und Märchensammlungen wurden herausgegeben, Lexikaprojekte begonnen, Bibelübersetzungen und Liederbücher verfasst. Eine bibliographische Untersuchung der Publikationen katholischer MissionarInnen, die mit indigenen Völkern in Indien zwischen 1860 und 1960 gearbeitet haben, zeigte, dass etwa die Hälfte der herausgegebenen Texte religiöser Natur im engeren Sinn war. Der Rest verteilte sich auf Wörterbücher, Sammlungen indigener Traditionen oder Lexika (vgl. Faschingeder 2001). Diese Verbindung von religiöser Aktivität mit ambitionierten Bildungsprogrammen ermöglichte es mehr als nur einem Volk, in der Zeit nach der Entkolonisierung Unabhängigkeitsansprüche zu formulieren und Kämpfe um Autonomie zu beginnen. Es sollte insofern nicht erstaunen zu hören, dass die britische Kolonialregierung in Indien christliche Mission ebenso wenig schätzte wie dies die einheimische Oberschicht tat. Sicherlich waren diese religiösen Bildungsmaßnahmen höchst ambivalent und es sollte nicht vergessen werden, dass hier mitunter eine „Kolonisierung der Seele“ betrieben wurde: Die innerliche Bindung an das (westliche) Christentum spiegelte die äußere, politische Unterwerfung unter die Kolonialmacht. Dennoch sollte man die berechnete postkoloniale Interpretation der Geschehnisse nicht so weit treiben, die emanzipatorischen Aspekte dieses Unterfangens nicht mehr würdigen zu können. Geschichte ist eben widersprüchlich.

In Fortsetzung dieser historischen Erfahrungen setzen auch heute viele konfessionelle Hilfswerke und Entwicklungsorganisationen auf den Faktor Bildung in ihrer Projektarbeit. Die katholischen Hilfswerke in Österreich wendeten im Jahr 2013 20,13% (2006: 19,35%) ihrer Mittel für Bildungsprojekte auf, sodass Bildung damit wichtigster Sektor der Entwicklungs-Projekte blieb (KOO 2007 sowie KOO 2014.) Bildung zu fördern bedeutet eine Abkehr von paternalistischen Konzepten der Almosenverteilung, wie Katastrophenhilfe oder Caritas-Tätigkeit im engeren Sinn sie darstellen. Freilich kann auch Bildung paternalistisch erfolgen – manche LeserInnen kennen dies aus ihrer eigenen Bildungsbiographie. Im Sinne des eingangs erwähnten Doppelcharakters von Bildung muss auch die herrschaftssichernde und antiemanzipatorische Funktion von Bildung bedacht werden. Doch ohne Bildung ist Emanzipation kaum je gelungen und auch kritische Bildungskonzepte wie jene Ivan Illichs oder Paulo Freires wenden sich nicht gegen Bildung an sich, als vielmehr gegen die dominante Organisationsweise von Bildungsprozessen.

Ein dritter Schritt in der konzeptionellen Weiterentwicklung der Entwicklungszusammenarbeit stellt, nach dem paternalistischen Ansatz und der Bildungsförderung, die Orientierung an Rechten, insbesondere den Menschenrechten dar (*human rights based approach*). Dies würde bedeuten, weniger solche Projekte zu fördern, deren Ziel es ist, Bildungsmaßnahmen direkt zu realisieren, als vielmehr solche, die bezwecken, das Recht auf Bildung durchzusetzen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich dieser internationale Trend auch im Bereich der kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit durchsetzt und was dies für Bildungsprojekte bedeutet.

Madrasen in Südasien

Es ist bemerkenswert, dass als Antwort auf die Frage nach Entwicklungsinstitutionen zwar neben staatlichen und internationalen Organisationen konfessionelle Träger genannt werden, doch diese fast immer christlich sind. Will man mehr über die Rolle anderer Religionsgemeinschaften für Entwicklungsprozesse heute wissen, muss man die Ebene der institutionellen EZA verlassen. Tatsächlich ist es auffällig, wie präsent religiöse Träger in Bildungsprozessen vor Ort auch außerhalb jener Regionen sind, in denen das Christentum quantitativ dominiert, ob in Indien, Ostasien oder der arabischen Welt. Gleichzeitig ist für China festzuhalten, dass der maoistische Weg religiöse Bildungsträger, die vor 1949 durchwegs zahlreich vertreten waren, fast zur Gänze beseitigt hat. Aber auch in Taiwan spielen religiöse Institutionen eine eher geringe Rolle in der international hochwertigen Bildungspolitik des Inselstaates – bei den PISA-Studien lag Taiwan im internationalen Vergleich immer weit vorne.

Versucht man, die Präsenz und Bedeutung religiöser Bildungseinrichtungen etwas systematischer zu betrachten, bietet sich folgendes Bild: Breite Bevölkerungsschichten werden von religiösen Bildungseinrichtungen in jenen Ländern erfasst, die über nur schwach entwickelte staatliche Strukturen verfügen. Dies bedeutet, dass religiöse Bildungsinstitutionen nicht unbedingt Teil der Lösung sind, sondern Teil der Symptomatik, eventuell auch Teil des Problems, wenn etwa deren *stakeholder* den Ausbau des öffentlichen Bildungswesens verhindern.

In Ländern mit vergleichsweise hohem BIP spielen zwar in der Regel die religiösen Trägerinstitutionen weiterhin eine gewisse Rolle, dies aber innerhalb eines plurali-

sierten Spektrums von Anbietern, insbesondere der öffentlichen Hand. In entwickelten Ländern betrug der Anteil der Privatanbieter im Primärschulbereich im Jahr 2011 5% (1999: 4%) und im Sekundarschulbereich 10% (2002: 7%), in Entwicklungsländern 13% (1999: 11%) respektive 17% (2002: 16%) (EFA 2014:354,370, 2005:382). Dieser Befund muss für Lateinamerika und die Karibik etwas relativiert werden, da dort der private Bildungssektor historisch eine gewichtige Rolle spielt und heute 16% für den Primärschulbereich und 25% für den Sekundarschulbereich erreicht. Dort ist die Rolle kirchlicher Bildungsinstitutionen für die Elitenreproduktion offensichtlich.

Keinesfalls also sind religiöse Bildungseinrichtungen quasi-monopolistische Anbieter von Bildung. So finden sich in Malaysia und Indonesien neben einer weit größeren Zahl von öffentlichen Universitäten oder solchen, die von anderen privaten Trägern geführt werden, eine Reihe von islamischen Universitäten wie die International Islamic University Kuala Lumpur, die Sharif Hidayatullah Islamic University Jakarta, die UIN Sunan Kalijaga Jogjakarta oder die Universitas Muhamadiyah Surakarta (Zentrum Moderner Orient 2008). In Indonesien gibt es weiters eine Reihe von christlichen Universitäten wie etwa als älteste private Universität des Landes die Universitas Kristen Indonesia.

Von besonderem Interesse für das Themengeflecht Bildung, Religion und Entwicklung sind die islamischen Madrasen, die seit der Intensivierung der Diskussion über religiös-fundamentalistischen Terrorismus von der öffentlichen Meinung westlicher Staaten kritisch betrachtet werden. Insbesondere die zahlreichen Madrasen in Pakistan gelten als „Brutstätten“ des islamistischen Terrors, sodass die US-Regierung Islamabad drängt, die Madrasen zu schließen oder zumindest wirksam zu kontrollieren. Tatsächlich gibt es Koranschulen, die Verbindungen zu islamistischen Gruppen in Afghanistan unterhalten und in denen erfolgreich Mudschahedin für den Kampf in Afghanistan rekrutiert wurden. Insgesamt aber bleibt eine solche Betrachtungsweise verkürzend und einseitig, weisen doch die Madrasen erstens eine breite Vielfalt auch in inhaltlicher Hinsicht und zweitens eine lange Tradition als Schule islamischer Gelehrsamkeit auf.

Madrasen gab und gibt es in allen Staaten mit islamischer Bevölkerung (Dalrymple 2005, 2006). Zum Teil handelt es sich um einfache Dorfschulen, die manchmal ohne eigenen Klassenraum auskommen müssen. Zum Teil aber sind Madrasen gewöhnliche Schulen, deren Ausstattung anderen Schulen nicht nachsteht. Einige altehrwürdige Madrasen sind zu Universitäten herangewachsen. Die *Jami'at al-Qarawiyyin* in Fez gilt als älteste Madrasa, *Jami'at* ist die Bezeichnung für Universitäten. Die *Al-Azhar*-Universität in Kairo gilt als die größte aller Madrasen. Als im Jahr 1180 Jocius de Londoniis in Paris das allererste europäische Universitäts-Kolleg gründete, das *Collège des Dix-Huit*, kam er von einer Pilgerfahrt aus dem Nahen Osten zurück und implementierte in Paris, was er im Orient gesehen hatte: Viele Elemente und Gestaltungsprinzipien der europäischen Universitätstradition wie Vorlesungen, Lehrstühle oder auch akademische Ornate gehen auf die islamischen Madrasen zurück. Solche interkulturellen Transferprozesse wiederholten sich bei der Gründung der Universität in Neapel im Jahr 1224 (Makdisi 1981).

Die Grundaufgabe der Madrasen ist die Unterweisung in Glaubensfragen. Doch neben dem Koran und der Hadith gehören Arabische Geschichte, Logik und Islamisches Recht gewöhnlich zum Curriculum. Viele dieser Schulen haben heute aber auch Arabische Literatur, Englisch und Naturwissenschaften in den Lehrplan aufgenommen. Eine

besondere Attraktivität beziehen Madrasen aus der Tatsache, dass sie in der Regel gratis sind und aus dem Vermögen von frommen Stiftungen, *waqf*, finanziert werden. In Südasien werden viele Madrasen mit Geldern aus Saudi-Arabien finanziert und stehen damit zum Teil der wahhabitischen Ausrichtung des Islam nahe. Im Zuge der Entwicklung der modernen Nationalstaaten nach der Kolonialzeit verloren die Madrasen neben dem expandierenden staatlichen Schulsystem an Bedeutung. Heute dürften Madrasen in keinem Land so eine große Rolle spielen wie in Pakistan, wo der öffentliche Schulsektor besonders schlecht alimentiert wird. Nur 1,8% des pakistanischen Bruttoinlandsproduktes werden für Bildung aufgewendet; die meisten Schulen sind sehr schlecht ausgestattet und ihr Besuch stellt keine Garantie für Bildung dar. Aber auch in anderen Ländern wurde ein Anstieg der Anzahl an Madrasen beobachtet, etwa in Ägypten von 1.855 im Jahr 1986 auf 4.314 im Jahr 1996. In Tansania investieren saudi-arabische Förderer eine Million US-Dollar im Jahr in Madrasen; in Mali besucht jedes vierte Kind im Grundschulalter eine solche Schule. Eine gewisse Relevanz für Entwicklung besteht schon allein in der Erfassung breiter Teile der Bevölkerung in einigen Ländern.

In Zusammenhang mit dem islamischen Fundamentalismus kamen Madrasen in Südinien dadurch, dass sich im 20. Jahrhundert vor allem die puritanischen Deobandi-Madrasen ausgebreitet haben. Im nördlich von Dehli gelegenen Deoband wurde nach 1858 eine einflussreiche Madrassa gegründet, die eine enge, am Wahhabismus orientierte Koranauslegung pflegte. Während andere und ältere Madrasen auch viele Inhalte aus hinduistischer und europäischer Tradition lehrten, so grenzte sich diese Schule von allen nicht-islamischen Inhalten scharf ab. Die Deobandi-Schule bzw. ihr Netzwerk wurde in den 1980er Jahren durch den pakistanischen Staatspräsidenten Zia ul-Haq ebenso wie von Saudi-Arabien, paradoxerweise aber auch vom CIA gefördert, damals im Rahmen des Kampfes gegen die sowjetische Präsenz in Afghanistan. Ein Programm der *US Agency for International Development* erlaubte die Produktion von „besonders blutrünstigen und militant islamischen Schulbüchern für die Madrasen“ (Dalrymple 2006).

Im Gegensatz dazu gelten Madrasen in Indien als apolitisch. Im Bundesstaat Kerala etwa betreibt eine Mudschahedin-Gruppe Bildungsanstalten, deren Ziel die Überbrückung der Kluft zwischen modernen Wissensinhalten und islamischer Weltanschauung sowie die Ausbildung islamischer Frauen ist.

Das Beispiel könnte auf einem anderen Schauplatz fortgesetzt werden: Am afrikanischen Kontinent spielten religiöse Bildungsinstitutionen ebenfalls eine wichtige Rolle für die Verbreitung des Islam, und zwar in komplexer Art und Weise: Rivalisierende Ausrichtungen des Islam versuchten in Senegal oder Nigeria einander durch Bildungsangebote auszustechen. „Neue Konzepte von moderner islamischer Bildung“ (Loimeier 2011) gelangten im frühen 20. Jahrhundert von Nordafrika in Länder südlich der Sahara. In Nordnigeria dauerte dies bis in die 1970er Jahre, als „die *Yan Izala* [...] überaus erfolgreich den weitflächigen Ausbau eines modernen islamischen Bildungswesens [betrieben], das sich gezielt den muslimischen Frauen öffnete“ (Loimeier 2011:146; Näheres zur Rolle von Islam und Christentum in Nigeria vgl. Grau 2011). Ähnliche Prozesse ließen sich an der swahilisprachigen Küste Ostafrikas beobachten.

Ambivalente Konzepte und deren Potenzial

Bildung ist mit Religion historisch eng verwoben. Diese Verbindung erlaubte es, Bildungsinstitutionen im Rahmen des jeweiligen religiösen Bereiches auszudehnen. Jede Religion brauchte gut gebildete Führungskräfte und dazu eine breite Schicht an religiösen Funktionären, deren Glaubenswissen auf einigermaßen soliden Füßen stehen sollte. Bildung, wie wir sie heute kennen, entstand einerseits in Kontinuität zu diesen Orten religiöser Unterweisung. Viele der islamischen Universitäten tragen mit dem Titel *Jami'at* ihre Affinität zur islamischen Bildungsgeschichte zur Schau. Andererseits war für den Erfolg der modernen Bildungsinstitutionen aber auch der Bruch mit der religiösen Patronanz notwendig. Die europäische Aufklärung stellt hier nur das Paradigma des Säkularisierungsprozesses dar, der sich auch in anderen Regionen und Epochen abspielte und Bildung zur Eigenständigkeit verhalf.

Aus einer Perspektive auf gesellschaftliche Entwicklung allgemein erscheint die exklusivistische Ausrichtung religiöser Bildungsinstitutionen problematisch. Sehr häufig standen diese nur Mitgliedern der jeweiligen Religionsgemeinschaft offen, häufig wurden sie aber bewusst für Angehörige anderer Religionen geöffnet, um Bekehrungen zu erlangen. Das im Reich des Großmogul Akbar im 16. Jahrhundert praktizierte Modell, bei dem in den eigentlich der islamischen Tradition zugehörigen Madrasen Hindus und Moslems gemeinsam neben persischer Dichtung sowie Ethik, Astronomie, Medizin, Naturwissenschaft, Geschichte und Logik die heiligen Texte beider Traditionen studierten, ist historisch wohl eher als Ausnahmefall zu betrachten und dem integrativen Politikkonzept Akbars geschuldet.

Die Frage von Integration und Exklusion stellt sich auch heute für konfessionelle Träger von Bildungsinstitutionen. Glaubt man der Selbstdarstellung solcher Einrichtungen, so steht nur eine Minderheit davon ausschließlich den Angehörigen der eigenen Religion offen, eine gewisse Selektivität ist damit aber weiterhin gegeben. Ebenso problematisch stellt sich die soziale Zugänglichkeit dieser Bildungseinrichtungen dar: Auch innerreligiös folgt die Beteiligung an Bildung sozialen Kriterien. Bereits 1977 und wohl nicht ohne Grund mahnte die Kongregation für das Katholische Schulwesen des Vatikans, dass „in manchen Ländern ... die rechtliche und wirtschaftliche Lage die Katholische Schule in Gefahr“ bringe, „hauptsächlich die Kinder wohlhabender Familien“ zu betreuen: „Wenn also die Katholische Schule ihre Dienste ausschließlich oder vorwiegend wohlhabenden Gesellschaftskreisen zuwenden wollte, würde sie dazu beitragen, die Vorzugsstellung dieser sozialen Klassen zu festigen und eine ungerechte Gesellschaftsordnung zu begünstigen.“ (Kongregation für das Katholische Bildungswesen 1977)

Dieser Hinweis führt uns zu einer abschließenden Überlegung, von welcher Entwicklung im Zusammenhang von Religion und Bildung eigentlich die Rede ist. Bildung ist ein schillerndes und durchwegs ambivalentes Konzept, dies gilt aber auch für den Begriff der Entwicklung. Dessen historischer Realisierung gelang es selten, zu einer universellen Verbesserung der Lebenslage beizutragen. Entwicklung läuft häufig selektiv, bevorzugt Mächtige und Begüterte, ignoriert nicht selten Minderheiten und partikuläre Ansprüche. So kommt es zu dem, was Andre Gunder Frank als „Entwicklung der Unterentwicklung“ bezeichnete. Entwicklung ist ebenso widersprüchlich wie Bildung und Religion es sind, dies wurde eingangs bereits ausgeführt. Die Kombination dieser drei

ist weit davon entfernt, eine Garantie dafür darzustellen, dass sich tatsächlich etwas zum Besseren verändert, doch ist dies auch nicht ausgeschlossen.

Religion kann emanzipatorische Bestrebungen in der Pädagogik durchaus positiv verstärken, wie das anhand des Denkens von Paulo Freire ausgeführt wurde. In den Zeiten des großen Aufbruchs des Denkens in Lateinamerika, als nebeneinander Dependenztheorien und die *Pädagogik der Unterdrückten* (Freire 1973) entstanden, zeigte die Befreiungstheologie mit aller Konsequenz auf, wie dies vorgestellt werden kann. Auch Ivan Illichs Alterswerk *In den Flüssen nördlich der Zukunft* (Illich 2005) macht deutlich, wie kritische Pädagogik und Spiritualität zusammengehen können, bei gleichzeitiger Kritik der institutionalisierten Religion, könne doch, so Illich, die westliche Zivilisation nur angemessen als Korruption der christlichen Botschaft verstanden werden.

Der umgekehrte Fall, wie Religionen unterdrückerische Bewusstseinszustände perpetuieren und Herrschaftsverhältnisse religiös legitimieren, dürfte häufiger vorkommen, da sich Religion wie kaum eine andere gesellschaftliche Gegebenheit dazu eignet, Popularität bei den Massen und innere Bindung der Menschen zu erzeugen. Weniger tragen Religionen allerdings zur Verbreitung und Verankerung neoliberaler Logiken in der Bildungswelt bei. Sie betrachten die Umwandlung der Bildungswelt in einen Markt mit Skepsis und halten eher an bildungsbürgerlichen Vorstellungen von Bildung fest. Nicht selten sind sie einäugig, wenn nicht blind gegenüber gesellschaftlichen Schieflagen.

Jegliche Reflexion über diese Thematik sollte beachten, dass Religion in Gesellschaft eingebettet ist, d.h. sie entfaltet sich im Hinblick auf und in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Prozessen, wenn sie auch nicht allein dadurch bestimmt ist. Émile Durkheim hat mit Nachdruck auf die Funktion der Religion für gesellschaftliche Kohärenz hingewiesen (Durkheim [1912] 1981). Selbst wenn Religion immer wieder gesellschaftliche Entwicklungen zum Guten oder zum Schlechten beeinflusst, so sollte es doch nicht erstaunen, dass eine gewisse Kohärenz zwischen Religion und Gesellschaft, bei aller Komplexität der konkreten Ausformung der Verhältnisse einer Gesellschaft zu ihren Religionen, zu beobachten ist.

Dieser Text ist eine aktualisierte und überarbeitete Fassung des 2009 erschienenen Beitrags: Fashingeder, Gerald (2009): In doppeltem Auftrag. Religion und Bildung als intervenierende Variablen in gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. In: Ihne, Hartmut/Wilhelm, Jürgen, Hg.: Religion und globale Entwicklung. Berlin: Berlin University Press: 136-148. Ich danke Margarita Langthaler und Clemens Six herzlich für wertvolle Hinweise zu diesem Text.

Literatur

- Arab Fund for Economic and Social Development, Hg. (2003): Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society. New York: United Nations Development Programme, Regional Bureau for Arab States. <http://www.arab-hdr.org/contents/index.asp?rid=3>, 20.3.2015
- Dalrymple, William (2005): Madrassen. Erziehung zwischen Frömmigkeit, Gelehrsamkeit und Indoktrination. In: Lettre International 69, Sommer 2005: 20-23
- Dalrymple, William (2006): Was lehren Pakistans Koranschulen? In: Le Monde diplomatique 7918 vom 10.3.2006: 1,10-11, 161

- Durkheim, Émile (1981, Erstersch. im franz. Original 1912): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Dt. von Ludwig Schmidts. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Elias, John L. (1976): Paulo Freire: Religious Educator. In: Religious Education: The official journal of the Religious Education Association 71/1: 40-56
- EFA – Education for All (2005): Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. Paris: UNESCO
- Faschingeder, Gerald (2001): Die Missionierung indigener Völker in Indien 1890–1960. Aus den Geschichten der Mission, des Fremden und der Entwicklungsidee. Wien: Diss.
- Faschingeder, Gerald (2005): Bildung und Herrschaft. Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft/Paulo Freire Zentrum, Hg.: Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. (= Gesellschaft, Entwicklung, Politik; Bd. 5). Wien: Mandelbaum; Edition Südwind: 203-220
- Faschingeder, Gerald (2007): Entwicklungsproduktive Religiositäten und Entwicklung als religiöse Idee. In: Faschingeder, Gerald/Six, Clemens: Religion und Entwicklung. Wechselwirkungen in Staat und Gesellschaft (= Globalgeschichte und Entwicklungspolitik; Bd. 2). Wien: Mandelbaum: 16-59
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer. Reinbeck/Hamburg: Rowohlt
- Freire, Paulo (1992): Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro
- Freire, Paulo (1997): Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro
- Freire, Paulo (2000): Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo
- Goethe, Johann Wolfgang (1795f/102004): Wilhelm Meisters Lehrjahre. München: dtv
- Goethe, Johann Wolfgang (Goethe 1807/1986): Wilhelm Meisters Wanderjahre. Stuttgart: Reclam
- Grau, Inge (2008): Das Entstehen einer missionarischen „Weltkirche“ und die Verbreitung „westlicher“ Werte in Westafrika im langen 19. Jahrhundert. In: Fischer, Karin/Zimmermann, Susan, Hg.: Internationalismen. Transformation weltweiter Ungleichheit im 19. und 20. Jahrhundert (=Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung, Bd. 26). Wien: Promedia: 61-83
- Grau, Inge (2011): Religion und Politik in Nigeria. Christentum und Islam im langen 20. Jahrhundert. In: Sonderegger, Arno/Grau, Inge/Englert, Birgit, Hg.: Afrika im 20. Jahrhundert. Geschichte und Gesellschaft (=Edition Weltregionen, Bd. 21). Wien: Promedia: 154-173
- Illich, Ivan (2005): In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley. Berlin: Beck
- Kongregation für das Katholische Bildungswesen (1977): Die Katholische Schule. Absatz 58. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_ge.html, 4.5.2008
- Koordinierungsstelle der österreichischen Bischofskonferenz für internationale Entwicklung und Mission (KOO) (2007): Jahresbericht 2006, http://www.koo.at/bilder/KOO_JB2006.pdf, 18.3.2015
- Koordinierungsstelle der österreichischen Bischofskonferenz für internationale Entwicklung und Mission (KOO) (2014): Jahresbericht 2013. http://koo.at/fileadmin/download/presse/jahresbericht/KOO_JB_Gesamt_2013.pdf, 18.3.2015
- Loimeier, Roman (2011): Muslime in Afrika im 20. Jahrhundert. In: Sonderegger, Arno/Grau, Inge/Englert, Birgit, Hg.: Afrika im 20. Jahrhundert. Geschichte und Gesellschaft (=Edition Weltregionen, Bd. 21). Wien: Promedia: 133-153
- Makdisi, George (1981): The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh: Edinburgh University Press

- Mitterauer, Michael (2004): Religion und Massenkommunikation. Religion und Buchdruck im Kulturvergleich. In: Grandner, Margarete/Komlosy, Andrea, Hg.: Vom Weltgeist beseelt. Globalgeschichte 1700–1815. Wien: Promedia: 243-262
- Mitterauer, Michael (2008): Schreibrohr und Druckerpresse. Transferprobleme einer Kommunikationstechnologie. In: Edelmayer, Friedrich u. a., Hg.: Plus ultra. Die Welt der Neuzeit. Festschrift für Alfred Kohler zum 65. Geburtstag. Münster: Aschendorff: 383-406
- Riesebrodt, Martin (2007): Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen. München: Beck
- Vallet, Odon (2002): Une autre histoire des religions. Bd. 2: Savoirs et pouvoirs. Paris: Gallimard
- Wieland, Christoph Martin (1986, Erstausgabe 1766/67): Geschichte des Agathon. Hg. von Klaus Manger. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag
- Zentrum Moderner Orient (2008): Zur Säkularisierung islamischer Institutionen: Lokale Projekte und transnationale Wirkungen in der islamischen Welt. http://www.zmo.de/forschung/projekte_2006/saekularisierung.html, 20.3.2015

Margarita Schiemer – Michelle Proyer

Bildung für Kinder mit Behinderungen Kritik an einem universalen Konzept der Inklusion am Beispiel Thailands und Äthiopiens

Einleitung

Der vorliegende Artikel gibt aus der Perspektive eines sogenannten Schwellenlandes (Thailand) und eines sogenannten Entwicklungslandes (Äthiopien) einen Einblick in die Herausforderung der Umsetzung inklusiver Bildung für alle und die Konsequenzen für den Schulalltag in den Hauptstädten der beiden Länder. Die Daten, auf denen die hier präsentierten Ergebnisse basieren, wurden im Rahmen des internationalen CLAS-DISA Projekts* erhoben.

Konkret setzt sich der Artikel mit den Herausforderungen, die sich im Kontext inklusiver Bildung für Menschen mit Behinderungen ergeben, auseinander. Unsere Erfahrungen, die dem Artikel zugrundeliegen, stützen sich vorwiegend auf die Auseinandersetzung mit der Situation von Grundschulkindern mit Behinderungen. Im Verlauf des Artikels wird der Fokus spezifischer, wobei er sich vorerst auf die beiden Länder im internationalen Kontext erstreckt. Danach stehen lediglich die Hauptstädte im Fokus, gefolgt von drei spezifischen Problemfeldern und deren Analyse.

Behinderung möchten die Autorinnen als vordergründig soziales Phänomen verstanden wissen. Es bezieht sich also im Wesentlichen auf das soziale Modell von Behinderung (Oliver 2013). Das heißt, dass die Behinderung selbst im (sozialen) Umfeld wurzelt: Nimmt die Umwelt eine Behinderung als Behinderung wahr oder äußert sich diese durch mangelnde Zugänglichkeit (z. B. fehlende Rampen)? Es geht daher nicht um klassische Behinderungsklassifikationen, sondern um die Umgebung des Kindes und wie sich diese auf das Kind auswirkt. Um zwei Beispiele zu geben: ein Schulbus, der einen Schulbesuch in entlegenen Orten ermöglicht (positiv) oder schlecht ausgebildete Lehrkräfte (negativ) (WHO 2007).

In Zielsetzungen der EFA (Education For All) des „Dakar Framework for Action“ (UNESCO 2000) oder dem zweiten Millennium Development Goal „Primarschulbildung für alle“ (UNDP 2010) wird deutlich, dass das Recht auf Bildung ein Grundrecht ist, das es allen Menschen ermöglichen sollte, eine Schule zu besuchen bzw. Bildung zu erhalten. Menschen mit Behinderung sind vielfach von einer solchen Möglichkeit ausge-

schlossen oder erfahren erschwerte Bedingungen in Form von Barrieren unterschiedlicher Art und Ausprägung. Ein Blick nach Thailand und Äthiopien zeigt, dass Menschen mit Behinderung in Ländern des Südens zu einem noch größeren Teil von schulischer Partizipation an sich ausgeschlossen sind als in anderen Teilen der Welt; vom Vorhandensein inklusiver Angebote ganz zu schweigen. Allerdings wäre es zu einfach, in diesem Kontext davon auszugehen, dass ein linearer Zusammenhang zwischen dem Human Development Index (HDI) eines Landes, also dem Index für menschliche Entwicklung, und der Ausprägung inklusiver Angebote besteht. Auch in vielen sogenannten entwickelten Ländern zeigt sich, dass Bildungsangebote noch weit von einem inklusiven Idealzustand entfernt sind. Auch hier zeigt sich wieder eine Divergenz: Inklusion stellt einen speziellen Diskurs dar, der nicht nur durch unterschiedliche kulturelle Gegebenheiten bedingt ist und erklärt werden kann. Er streift auch eine Reihe anderer Bereiche, aktuell beispielsweise den der Kürzung von Sozialleistungen, von denen Menschen mit Behinderungen häufig unmittelbar betroffen sind. Das Konzept einer inklusiven Pädagogik (UNESCO 2005; Booth/Ainscow 2002; Booth/Black-Hawkins 2001, 2005) wird in den beiden genannten Ländern von den jeweiligen Regierungen als Lösung für gleichberechtigte Bildungschancen propagiert (Vorapanya/Dunlap 2012; Ethiopian Ministry of Education 2011). In Thailand wie auch Äthiopien stellt das Konzept einer inklusiven Pädagogik vor allem diejenigen Menschen, die direkt an den Umstrukturierungsprozessen teilhaben, vor eine Vielzahl an Herausforderungen. Konkret gemeint sind damit Kinder, LehrerInnen, DirektorInnen aber auch Eltern.

Zum Begriff der „inklusive Bildung“

Der Begriff der „inklusive Bildung“ ist derzeit Gegenstand medialer Aufmerksamkeit in Österreich (APA 2014) und die Basis für eine Reihe von wissenschaftlichen Publikationen. Fragen, die sich dabei stellen, sind z. B.: Ist Inklusion die richtige Wahl für alle Menschen mit Behinderung; ist die Schule in ihrer jetzigen Form fähig/geeignet, Inklusion zu leisten?

Für den vorliegenden Artikel erscheint es notwendig, den Begriff zu erklären und zu diskutieren, die Entwicklungen des Diskurses zur Inklusion kurz nachzuzeichnen und die Problemfelder eines globalen Ansatzes anzureißen.

Die Begriffe „Sonderpädagogik“ und „Sonderschule“ mögen für viele eher greifbar sein als der einer „integrativen“ oder „inklusive Bildung“. Sonderbeschulung (Exklusion) steht dabei einer offiziell angestrebten integrativen bzw. inklusiven Unterrichtsform gegenüber.

Sonderschulen haben sich in zahlreichen europäischen Ländern vorwiegend am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt (Biewer 2009), als die Überzeugung herrschte, dass Kinder mit Behinderung, wenn überhaupt, am besten in Schulen und Klassen aufgehoben sind, in denen nur Kinder mit Behinderung unterrichtet werden. Bis heute ist diese Form der Beschulung, die Sonderschule oder *special school*, eine gängige, sowohl in Österreich, wie auch in Äthiopien oder Thailand. Sonderschulen haben also mitunter eine lange Tradition und sind historisch gewachsen. In Österreich entwickelte sich ab den 1980ern parallel dazu das integrative System, das den Miteinbe-

zug ausgewählter SchülerInnen in einzelne Einheiten oder Klassenverbände umsetzte (Feyerer 2009). Integration setzt meist voraus, dass Kinder, die aufgenommen werden, bestimmte Kriterien erfüllen. Ihre Diagnose bedingt die Zuerkennung bestimmter Unterstützungen oder Behelfe.

„Im Index [für Inklusion, ein konkretes pädagogisches Werkzeug, um die Umsetzung von Inklusion zu begleiten] ersetzt der Begriff ‚Hindernisse für Lernen und Teilhabe‘ das Konzept des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘. Der Ansatz, pädagogische Schwierigkeiten darauf zurückführen zu können, dass einige Kinder einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ haben, weist beträchtliche Beschränkungen auf. Er verleiht bestimmten Personen ein Etikett, das zu abgesenkten Erwartungen führen kann. Gleichzeitig wendet er die Aufmerksamkeit nicht nur von vorhandenen Schwierigkeiten anderer SchülerInnen ohne dieses Etikett ab, sondern auch von Hintergründen dieser Schwierigkeiten in Beziehungen, Kulturen, Inhalten, Unterricht und Lernzugängen, Schulorganisation und Strukturen.“ (Booth/Ainscow 2003:12)

Konkret gibt es auch heute noch zwei parallele Systeme: Das einer Sonderbeschulung und das (Streben nach) einer integrativen Beschulung. Inklusion wird im deutschsprachigen Raum mittlerweile häufig synonym mit Integration verwendet (Feyerer 2009). Die Praxis gestaltet sich aber fernab der Prinzipien. Oft handelt es sich um erste Ansätze eines gemeinsamen Unterrichts, der vielmehr als Integration zu bezeichnen ist. Die Wurzeln des Konzepts der Inklusion finden sich u. a. auch in einer Vielzahl internationaler Dokumente (Erklärung von Jomtien 1990, Grundrechte behinderter Menschen 1993, Salamanca Statement 1994, etc.). In den Grundrechten behinderter Menschen (1993) wurde festgehalten, dass die behördlichen BildungsvertreterInnen für die Bildung von Menschen mit Behinderung in integrativen Settings verantwortlich sind. Die Salamanca Erklärung von 1994 betonte diese Grundsätze, die auch schon in der Jomtien Deklaration (1990) festgehalten wurden (Savolainen u.a 2000:11). Das (angebliche) Streben nach Inklusion und damit assoziierte Papiere lassen sich also sehr klar in die Schiene *Global Governance* einreihen.

Zentral im aktuellen Diskurs ist definitiv die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UNCRPD) aus dem Jahr 2006, die in einem ihrer Artikel den Zugang zu und die Umsetzung inklusiver Bildung generell vorschreibt (UN 2006).

Die Entwicklungen in Äthiopien und Thailand verliefen über einen weitaus kürzeren Zeitraum sehr ähnlich. So sind in Thailand zwischen der Entstehung der ersten Sonderschule und ersten Ansätzen der Inklusion gerade einmal etwa 60 Jahre vergangen. Interessant ist allerdings, dass sowohl in Thailand als auch in Äthiopien eine Vielzahl an Kindern mit Behinderung vom Unterricht an sich ausgeschlossen bleibt. Diese finden also weder in Sonderschulen noch in integrativen und auch den wenigen inklusiven Schulen keinen Platz.

Kinder mit Behinderung wurden in Äthiopien, wie auch in anderen Ländern, zualererst von Geistlichen unterrichtet. Dabei handelte es sich meist um Kinder mit visuellen oder auditiven Behinderungen. Erst in den späten 1980ern entstanden auch Schulen für Kinder mit intellektuellen Behinderungen (Tirussew 2005). Das Konzept einer inklusiven Bildung, dem zufolge Kinder mit Behinderung gleichberechtigt am gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Behinderung aktiv partizipieren sollen, fand erst später

Eingang in das äthiopische Bildungssystem. Die Realität zeigt jedoch, dass SchuldirektorInnen Kinder mit Behinderung abweisen und LehrerInnen, die Kinder mit Behinderung in ihren Klassen haben, überfordert sind. Denn das äthiopische Bildungssystem krankt an zu großen Klassen, schlecht ausgebildeten LehrerInnen, zu wenig strukturierter Unterstützung von oben und Desinteresse von Kindern und Eltern (Mamo 2000:89). In Thailand lassen sich sehr ähnliche Tendenzen erkennen, was die gesetzlichen Vorschriften und dazugehörige Barrieren betrifft. Auch in Thailand war Bildung anfangs die Aufgabe religiöser Würdenträger. Mönche bildeten die (männliche) Elite des Landes. Zur Ausgestaltung der Bildungsangebote kam es unter König Chulalongkorn am Beginn des 20. Jahrhunderts (Mounier/Tangchuang 2010), da er Thailand durch gut gebildete Beamte gegen westlichen Einfluss schützen wollte. Kinder mit Behinderungen blieben lange Zeit unberücksichtigt. Die erste Schule für Kinder mit visueller Behinderung wurde 1939 (Vorapanya/Dunlap 2012) eröffnet, darauf folgten Schulen für Gehörlose und für jene mit körperlicher Behinderung. Vor allem im Bereich der Beschulung von Kindern mit intellektueller Behinderung kann noch ein starkes Manko ausgemacht werden, da Kinder mit sogenannten schweren und schwersten Behinderungen oder multiplen Behinderungen meist keinen Platz im Regelsystem finden. Seit den 1990ern ist eine kontinuierliche Verrechtlichung im Kontext von Behinderung und Bildung für Menschen mit Behinderungen zu beobachten (auf die im Detail im nächsten Kapitel eingegangen wird).

Es wird hier deutlich, dass die Entwicklungen von Sonderschulsystemen in Richtung integrativem und inklusivem System in den beiden Ländern über einen weitaus kürzeren Zeitraum stattgefunden haben, als in Ländern des globalen Nordens. Inklusive Bildung wird generell als universales Ziel angesehen. Ein globaler Ansatz, der inklusive Bildung für alle propagiert, kann theoretisch gut formuliert werden, in der Praxis wird jedoch schnell deutlich, dass ein allgemeines Rezept dafür wenig Sinn macht. Zu sehr spielen die jeweilige Gesellschaft und Kultur eines Landes eine Rolle (Riddell/Watson 2003), als dass es möglich wäre, Konzepte für inklusive Schulen einfach zu kopieren. Hier zeigen sich sehr deutlich Divergenzen, die sich in der praktischen Umsetzung der Inklusion ergeben würden. Dieser Zugang propagiert also ein Modell von Behinderung, das auch als kulturelles Modell beschrieben wird (z. B. Waldschmidt 2005). Es geht über die Grenzen des sozialen Modells hinaus und berücksichtigt auch die kulturellen Gegebenheiten. So macht es einen großen Unterschied, ob Religion in einer Kultur einen hohen Stellenwert in Bezug auf Meinungsbildung gegenüber Menschen mit Behinderungen hat oder nicht. Zudem können Tendenzen beobachtet werden, die an postkoloniale Strukturen erinnern, wenn Entwicklungen des globalen Nordens als Vorbild an den globalen Süden weitergegeben werden (Kaplan/Lewis/Mumba 2007). Dennoch macht die folgende Empfehlung der Salamanca Erklärung in allen Ländern der Erde Sinn: „[...] dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (UNESCO 1994: Art.3)

Inklusion kann als ein Konzept verstanden werden, das nicht leicht zu definieren ist. Es ist daher empfehlenswert, Inklusion lediglich als einen Ansatz zu verstehen, der darauf abzielt, jegliche Barrieren hinsichtlich des Lernens zu entfernen (Savolainen u. a. 2000:12). Booth sieht Bildung als unendlichen Prozess, der die Teilhabe aller Lernenden steigern und ihre Exklusion mindern soll. Die Bereiche, die dabei angesprochen werden, umfassen Kulturen, Curricula und Gemeinschaften der lokalen Lernumgebung. „It requires the restructuring of the cultures, policies and practices in schools so that they support the learning and participation of the diversity of learners in their community.“ (Booth, 2000:18f) Es geht also um eine Umstrukturierung bestehender Strukturen, die es ermöglichen sollen, mit Diversität im Bildungsbereich umgehen zu können und diese auch bestehen zu lassen.

Inklusion ist allerdings ein Konzept, das über die Wände des Klassenzimmers hinaus gedacht werden sollte. Es stellt einen ganzheitlichen sozialen Entwurf einer Gesellschaft dar, der alle Menschen unabhängig von ihrer Behinderung, Herkunft und ihrem Geschlecht gleich behandelt und ihm/ihr gleiche Möglichkeiten gibt, sich zu verwirklichen. Soziale Inklusion ist dann vorhanden, wenn Barrieren für jegliche soziale Partizipation in der Umwelt erkannt und beseitigt werden. Solche Barrieren reichen von negativen Einstellungen und Überzeugungen in der Bevölkerung über Diskriminierungen aller Art bis hin zu baulichen Barrieren und architektonischen Planungsfehlern, die es Menschen unmöglich machen, gleichberechtigt am sozialen Leben teilzuhaben. Soziale Exklusion kann dabei nicht vom politischen, wirtschaftlichen und sozialen System eines Landes gelöst betrachtet werden: „Social exclusion is a systemic problem and a symptom of the inherent contradictions of capitalism. Social exclusion can be alleviated (by library and other agencies) but not eliminated in emerging economies, capitalist or majority world countries.“ (Pateman 1999:456) Dieses Zitat verdeutlicht die starke Verwobenheit von Inklusion mit Themen wie Politik, Ökonomie und wirtschaftlicher Entwicklung und weist auf die Herausforderungen im Kontext der Umsetzung hin. Ist der Zugang zur Schule ohnehin keine Selbstverständlichkeit, weil finanzielle Engpässe im Bildungssektor bestehen, sind Kinder mit Behinderungen besonders stark von Exklusion betroffen. Der vorliegende Artikel fokussiert auf den Bereich Bildung, was aber keinesfall bedeutet, dass beispielsweise politische Entwicklungen weniger relevant wären. Wie gesagt stehen diese ohnehin in einem starken Zusammenhang.

In der UN Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen heißt es dazu unter Kapitel 24, das sich auf Bildung bezieht: „With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning.“ (UN 2006: 16) Dies unterstreicht die Wichtigkeit von Bildung im Sinne eines grundlegenden Menschenrechtes.

Thailand und Äthiopien – Herausforderungen für die (globale) Umsetzung inklusiver Bildung

Die Diskussion zum globalen Konzept von Inklusion und damit verbundene Herausforderungen sollen anhand zweier Länderbeispiele nachgezeichnet werden.

Zentral ist es, dabei mit der konventionellen Darstellung vergleichender Studien zu brechen und damit einer oftmaligen Reproduktion kolonial anmutender Forschungsdesigns entgegenzuwirken. Die Autorinnen wagen daher das Experiment, die beiden Länder, die als ‚medium HDI‘ (Thailand) und ‚low HDI‘ (Äthiopien) (UNCRPD 2006) beschrieben werden oder auch „Übergangstaaten“/„Industrieländer“ und „Entwicklungsländer“ genannt werden, eher unkonventionell den globalen Entwicklungen gegenüberzustellen und daraus folgend deren Einflussnahme neu zu bewerten. Warum gerade diese beiden Länder ausgewählt wurden, hat eine Vielzahl von Gründen, die in unterschiedlichen Disziplinen unterschiedliche Diskurse bedingen bzw. unterschiedlicher Klärungen bedürfen. Zwei der für diesen Artikel relevanten Bereiche sind:

- die kulturelle Vielfalt der beiden Länder und, wenn auch sehr unterschiedlichen Umgangs und unterschiedlicher Ausprägung, die heterogene Zusammensetzung der Bevölkerung.
- der fehlende nachhaltige Einfluss kolonialer Mächte. Trotz zeitweiser Einflussnahme war keines der beiden Länder über längere Zeitspannen kontinuierlich und im eigentlichen Sinne kolonialisiert. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Bildungssysteme sich weitgehend unabhängig entwickelt haben. Viele Historiker stimmen darin überein, dass die italienische Anwesenheit in Äthiopien von 1935 bis 1941 nicht als koloniale Besetzung des Landes angesehen werden kann, da die Zeitspanne für die damit assoziierte Verfolgung kolonialer Interessen etc. zu kurz ist. Dennoch sind auch im äthiopischen Bildungssystem Ähnlichkeiten mit denjenigen in länger kolonialisierten Ländern zu erkennen (Tekeste 2006:7).

Entlang dieser beiden Bereiche, die Überschneidungen aufzeigen, kann weiter analysiert werden. Themen wie massive Umstrukturierung im Schulwesen (z. B. Schulbau) an sich, Fortschritte im Zugang zu Primarschulen, ein hohes Maß an Bürokratisierung der Bildungsadministration (Bahru 2001) weisen Ähnlichkeiten in beiden Ländern auf. Demgegenüber steht natürlich eine Reihe von Unterschieden, die verdeutlichen, wie viel komplexer die Gegenüberstellung mehrerer Länder bzw. der Welt im Kontext des Themas inklusiver Bildung werden kann.

Wie so oft fehlt eine umfassende Übersicht der spezifischen nationalen bildungspolitischen Entwicklungen. In Thailand ergibt sich zusätzlich zu undurchsichtigem Datenmaterial im Kontext von Behinderung (ein internationales Phänomen, das viel mit der unterschiedlichen und problematischen Kategorisierung zu tun hat) (WHO 2011), dass nur wenig Material in Englisch verfügbar ist. Es überwiegt die Nachzeichnung und Reproduktion der Entwicklungen, die mittelbar oder unmittelbar mit der Umsetzung oder Verteidigung der Nichterfüllung globaler Richtlinien zu tun haben. Die untenstehende Tabelle versucht eine parallele Darstellung internationaler Entwicklungen und der Entwicklung in den beiden Ländern, wobei sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt.

Die Auswahl der Ereignisse, die sich in dieser Tabelle finden, hat Einfluss auf die nachfolgende Interpretation, allerdings zeigt sie sehr deutlich die Bedeutung internationaler Beschlüsse für die nationale Politik der beiden Länder. Zusätzlich wird klar, dass im Falle Äthiopiens die politischen Ereignisse (DERG Regime, Bürgerkrieg etc.) schon Erreichtes oft zunichtemachen, was die Entwicklung des Bildungssystems generell verlangsamt. Nichtsdestotrotz gehen die internationalen Entwicklungen nicht an den beiden ausgewählten Ländern vorbei. So entwickeln beide Länder ihre eigene Geschwin-

Thailand	International	Äthiopien
1939: Eröffnung der ersten Sonderschule für Kinder mit Sehbehinderung mit Unterstützung durch eine amerikanische Spendegeberin (Vorapanya/Dunlap 2012)		1942–74: Haile Sellassie und seine Frau Kaiserin Menen setzten sich sehr für Bildung ein (Pankhurst 1955). Um ein modernes Bildungswesen zu etablieren, wurden LehrerInnen und Lehrpläne aus westlichen Ländern nach Äthiopien geholt. Nicht nur aus diesem Grund entwickelte sich das äthiopische Bildungswesen nach dem Zweiten Weltkrieg im primären, sekundären und tertiären Bereich äußerst schnell (Rønning Balsvik 1994:81).
	1970er und 1980er Global Disability Bewegungen	1974–1991: Der Unterschied zur imperialen Phase ist, dass eine ziemlich gute Bildung für relativ wenige Kinder durch schlechte Bildung für eine große Anzahl an Kindern eingetauscht wurde (Clapham in Poluha 2004:182).
		1989: UNESCO sehr beeindruckt von den Alphabetisierungs-Initiativen der Regierung. Zusätzlich konnte in der Primärstufe ein Zuwachs von 10% auf 35% im Jahr 1989 vermerkt werden (Tekeste 2006).
1983: Gründung der thailändischen Vertretung von Disabled People International (DPI) (Charlton 1998), was als Beginn der Behindertenbewegung in Thailand angesehen werden könnte.	1981: General Versammlung: Jahr der Menschen mit Behinderung (Apichatabutra 2003:3)	Ende der 1980er: Kinder mit intellektuellen Behinderungen erhalten erste Möglichkeiten eines Schulbesuchs. Es öffnen sich immer mehr Schulen für Sonderklassen (Tirussew 2005).
1991 und 1997: Erste Referenzen zu Menschen mit Behinderungen in der Thailändischen Verfassung (Namsiripongpun, o.J.) 1991 Rehabilitation of Persons with Disabilities Act (MFA o.J.)	1983–1992: UN Dekade der Menschen mit Behinderung (ESCAP 2007:1)	1991: Ende der Diktatur Mengistu Haile Mariams und Ende des Bürgerkriegs. Das Bildungssystem wird neu aufgebaut.
1993–2002: Thailand schließt sich der ersten behinderungsspezifischen „Decade of Asia and the Pacific“ an (ESCAP 2007)		
	1994 Salamanca Statement (UNESCO 1994): Education for All	1994: Die äthiopische Verfassung unterstreicht in Artikel 25 die Gleichberechtigung aller BürgerInnen und dass Bildung ein fundamentales Recht für alle ist. Die neue Bildungspolitik erwähnt außerdem, dass Sonderklassen und -schulen spezielle Aufmerksamkeit erfahren sollen (TGE [Transitional Government of Ethiopia] 1994:4) „Special education and training will be provided for people with special needs.“ (Transitional Government of Ethiopia (TGE) 1994:17)

1999: National Education Act (Vorapanya/Dunlap 2012)	2001: Herausgabe der ICF, Bewegung weg von einem rein medizinischen Modell (WHO 2007)	1996: ESDP (Education Sector Development Programme), ein 5-Jahres Entwicklungsplan wird eingesetzt (Fokus u. a. auch auf Special Needs). (MoE 1996; Mamo 2000). Die aktuelle Version ist der ESDP IV.
2003–2012: Zweites „Asia and Pacific Decade“ (ESCAP 2007)		
	2006 Präsentation der UN Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderung (UN-CRPD) (UNenable o.J.)	
2007/8: Unterzeichnung und Ratifizierung der UNCRPD (UN enable o.J.)	Anzahl der unterzeichnenden Staaten nimmt massiv zu (UN enable o.J.)	
2008: Persons with Disabilities’ Quality of Life Promotion Act (MFA o.J.)		
2009: Persons with Disabilities Education Act (MFA o.J.)		2010: Unterzeichnung und Ratifizierung der UNCRPD (UN enable) 2010: Äthiopischer Bildungsminister unterstreicht beim 9. UNESCO <i>high-level group meeting</i> für Bildung Äthiopiens Einsatz zur Erreichung der EFA [Education for All] Ziele (Demeke 2010)
2013–2022: Dritte Asia and Pacific Decade (ESCAP 2013:3)		

digkeit, sich mit den neuen internationalen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Ein Beispiel dafür sind auch Beobachtungen, die zeigen, dass das medizinische (defizitorientierte) Modell oft noch in den Köpfen der LehrerInnen vorherrscht (Schiemer 2014; Proyer 2014), während an den Universitäten nach und nach schon ein soziales Modell (kompetenzorientiert, sieht Barrieren nicht im Menschen, sondern in der Umwelt) von Behinderung vermittelt wird.

Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung hat in beiden Ländern deutliche Spuren hinterlassen. Durch die Ratifizierung derselben, verpflichten sich die Staaten dazu beizutragen, eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen. Auch die Millennium Development Goals (MDGs), in denen das Ziel Nummer zwei das Erreichen einer universalen Grundschulbildung vorsieht (UNDP 2010), scheinen die Entwicklungen in Richtung inklusiver Bildung voranzutreiben.

Im Anschluss an diese Gegenüberstellung werden im Folgenden drei Bereiche herangezogen, um die Situationen in den Beispielländern zu veranschaulichen. Die Themen Gesetzgebung, Qualität der LehrerInnenbildung und Einstellungen erwiesen sich im Vergleich Äthiopiens und Thailands im Rahmen eines unabhängigen iterativen Analyseprozesses gleichsam als relevant.

Reality Bites – (Nicht-)Realisierung inklusiver Prinzipien im Bildungsalltag in Schulen in Addis Abeba und Bangkok

Die Daten, auf denen die folgenden Einblicke beruhen, wurden im Primarschulbereich in Äthiopien und Thailand erhoben. Darunter waren Schulen mit integrativen Settings, mit Sonderklassen aber auch Sonderschulen.

Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und Bildung für Menschen mit Behinderungen

Der Bereich der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung und Bildung für Menschen mit Behinderung stellt wohl den wesentlichsten Einflussfaktor hinsichtlich möglicher positiver Entwicklungen im Sinne einer inklusiven Bildung dar. Einstellungen werden dabei von vielen Faktoren beeinflusst. Es spielen die Werte einer Gesellschaft eine Rolle, die generellen Lebensbedingungen und vieles mehr. In Addis Abeba war zu beobachten, dass vor allem der Aspekt der Familie in vielerlei Hinsicht eine Rolle spielt. Die Wichtigkeit der Familie, aber auch der „Community“ spiegelt sich in unterschiedlichen Abhängigkeiten wider: Kinder werden häufig als Altersversicherung der Eltern gesehen; aus Sicht der Kinder ist die Möglichkeit, durch Bildung bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt zu haben und dadurch die eigenen Eltern versorgen zu können, von sehr großer Bedeutung. Dies ermöglicht in weiterer Konsequenz auch, ein gleichberechtigtes und wertvolles Mitglied der Gesellschaft zu werden (Schiemer 2014). Menschen mit Behinderung haben in den meisten dieser Bereiche größere Schwierigkeiten verglichen mit Menschen ohne Behinderung. Bildung bedeutet für viele die Chance auf eine Anstellung und in weiterer Folge die Familie unterstützen zu können, zur Gemeinschaft beitragen zu können und somit auch ein geschätztes Mitglied dieser Gruppen zu sein. Dies ist ein Aspekt, der auch einen sehr starken Einfluss auf die Gestaltung von Bildung und bildungsrelevante Entscheidungen hat. Ziel der Schule an sich ist für viele der Eltern und LehrerInnen sowie SchuladministratorInnen, dass die Kinder trotz (!) ihrer Behinderung keine Belastung für die Gesellschaft darstellen sollen. Sie sollen Alltagsfertigkeiten lernen, die es ihnen ermöglichen, so selbstständig (oder unauffällig) (Proyer 2014) wie möglich zu leben. Zumindest 2 der etwa 24 befragten Eltern in Bangkok gaben an, aus diesem Grund ein zweites Kind bekommen zu haben, das sich nach ihrem Ableben um das Kind mit Behinderungen kümmern kann.

Aus dieser Perspektive führt Bildung zu einer maximalen Steigerung der Lebensqualität, im Sinne einer Annäherung an ein ‚normales‘ Leben im jeweiligen kulturellen Kontext. Was haben diese Ausführungen nun mit inklusiver Bildung zu tun?

Inklusive Bildung würde es Kindern ermöglichen, Schulen in unmittelbarer Nachbarschaft zu besuchen. Das hieße, die Kinder müssten keine großen Strecken und Transportkosten in Kauf nehmen, um eine Schule zu erreichen, die sie akzeptiert. Folglich fielen auch die damit verbundenen Risiken und Ängste der Eltern bezüglich gefährlicher Schulwege weg (Unfälle, Übergriffe auf Kinder mit Behinderungen etc.). Dies ist ein Aspekt, der in beiden untersuchten Städten eine maßgebliche Rolle spielt. Die prekäre Verkehrssituation in Bangkok, die zwar anders, aber dennoch auch in Addis Abeba zu denselben Problemen führt, macht es notwendig, dass Eltern ihre Kinder zur Schule begleiten, was wiederum oft zu massiven Einbußen im Familienbudget führt, da die begleitenden Eltern meist keine

Zeit mehr haben, ein Einkommen zu sichern (Proyer/Sriwanyong 2014; Schiemer 2014). Auch in den Schulen selbst spielen Gemeinschaft und ein „Familiengefühl“ mitunter eine große Rolle. So konnte festgestellt werden, dass in Schulen, in denen ein solches Gefühl vorhanden war, die Kommunikation zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen bedeutend besser war, was zu einer höheren Bildungsqualität durch mehr Motivation bei allen Beteiligten an diesen Schulen führte. Besonders in Sonderschulen und -klassen waren solche Entwicklungen festzustellen.

Qualität der LehrerInnenbildung im Kontext inklusiver Bildung

Der nächste Bereich, die Qualität der LehrerInnenbildung, ist einer, der häufig und global als eine der größten Herausforderungen für Inklusion angeführt wird (Forlin 2008). LehrerInnen sind häufig überfordert, da sie keine geeignete Ausbildung erfahren haben und in ihren Klassen mit einer zu großen Anzahl an SchülerInnen konfrontiert sind. Thailand ist jenes Land, das in Südostasien die höchsten Bildungsausgaben hat, die niedrigste Qualität der Bildung aufweist (Trakulphadetkrai 2011) und Thailand hatte eines der am schnellsten wachsenden Bildungssysteme, das sehr rasch Zugang für sehr viele (nicht alle) Kinder ermöglichte. Dies ging wiederum auf Kosten der Qualität. In Gesprächen mit LehrerInnen ergab sich das Bild, dass viele der älteren Lehrkräfte aus ganz anderen Studienrichtungen kamen und mehr oder weniger zufällig in der Beschulung von Kindern mit Behinderungen gelandet sind. Sie nutzten und nutzen Weiterbildungsangebote, allerdings sind diese häufig ungeeignet und gehen daran vorbei, was an sich gebraucht wird. Inklusive Settings im eigentlichen Sinne gibt es wenige. Die LehrerInnen dort klagen über zu hohe SchülerInnenzahlen, was auch einer der Gründe dafür ist, warum Eltern sich häufig gegen eine inklusive Beschulung, sofern diese überhaupt möglich ist, wehren. Es fehlen Beispiele geglückter Inklusion und Eltern befürchten, dass ihre Kinder vernachlässigt werden oder den LehrerInnen zur Last fallen könnten. In denselben Rahmen fallen die Entwicklungen in Addis Abeba. Schlechte Ausbildung und zu hohe SchülerInnenanzahl führen zur Überforderung der LehrerInnen. Dass Sonderklassen und -schulen einem integrativen Setting oft vorgezogen werden, liegt meist an den Klassen- und Schulgrößen. In den kleineren (Sonder-) Settings fühlen sich Kinder wie auch Eltern besser aufgehoben und entwickeln oft ein Zugehörigkeitsgefühl, das sich positiv auf das Lernen auswirkt (Schiemer 2014). Sonderschulen und -klassen wirken jedoch dem Ziel von Inklusion entgegen. Sie stellen die Antithese der global propagierten Bestrebungen dar: Exklusion.

In beiden Städten wurde deutlich, dass sich die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems unmöglich auf einer solchen Basis vorantreiben lässt. Zu einer guten LehrerInnenbildung gehört auch Aufklärung, Bewusstmachung und die Ausstattung mit Werkzeugen für das „Managen“ eines so diversen Klassenzimmers. Auch bei diesem Aspekt kann nicht auf internationale Rezepte zurückgegriffen werden, da die Klassenzimmer in den unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich funktionieren. Das heißt, dass auch Inklusion in diesen Schulen anders aussehen wird als in anderen Gesellschaften.

Gesetzgebung

Wie bereits im zweiten Kapitel illustriert, läuft das, was in der Praxis passiert, sehr häufig der Gesetzgebung entgegen. In beiden Städten konnte beobachtet werden, dass zwi-

schen der Realisierung der gesetzlichen Vorschriften, die sich sehr stark an internationalen Vorgaben, wie der UNCRPD orientieren, große Unterschiede liegen. Wieder lassen sich Abweichungen erkennen. Es schien fast so, als würden diese sich auf zwei unterschiedliche Realitäten beziehen. Ein klassisches Beispiel sind Erfahrungen der Ablehnung. So sollten an sich alle Schulen Kinder mit Behinderungen akzeptieren, allerdings hatten sehr viele Eltern in Bangkok und Addis Abeba damit zu kämpfen, dass viele der Schulen, mitunter auch Sonderschulen, ihre Kinder abgewiesen hatten. Besonders jene Kinder mit intellektueller, sogenannter schwerer oder komplexer Behinderung finden selten Platz in Regelschulen (NSO 2007). In Addis Abeba ist den Eltern mittlerweile auch bekannt, welche Schulen grundsätzlich Kinder mit Behinderung aufnehmen. Ein Kontrollorgan, das diese Entwicklungen eindämmen könnte, existiert nicht wirklich. Zudem sind die Schulen meist nicht für die Aufnahme von Kindern mit Behinderung bereit (Ausstattung, Ausbildung der LehrerInnen, generelle Überforderung).

Trotz aller beschriebenen Ähnlichkeiten in den beiden Ländern sind die konkreten kulturellen und sozialen Faktoren, die zu Exklusion im Schulsystem führen, sehr unterschiedliche. In der Analyse des Datenmaterials, das in beiden Ländern gemeinsam mehr als 350 qualitative Datensätze enthält, ergab sich in Thailand im Zuge der Analyse der Glauben an das Karma und die Notwendigkeit des ‚sich möglichst unauffällig Einfügens‘ als eine sehr wesentliche Quelle der Akzeptanz jeglicher Exklusionstendenzen. Eltern sind dann froh, dass ihre Kinder überhaupt eine Schule besuchen. Auch das äthiopische Datenmaterial wurde anhand der gegenstandsverankerten Theorie (Bryant/Charmaz 2007) analysiert (Schiemer 2014). Wie schon erwähnt, spielt das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft eine wesentliche Rolle. Schulbesuch und Bildung sind beides Aspekte bzw. Instrumente, die dieses Bestreben unterstützen können. Exklusion findet grundsätzlich wegen zu wenig Aufklärung statt. Behinderung wird oft als Strafe Gottes empfunden und Menschen mit Behinderung wird eher Mitleid entgegengebracht als die Unterstützung, die für ein gleichberechtigtes Leben notwendig wäre.

Es ist wichtig zu unterstreichen, dass solche Tendenzen (Mitleid, nicht Auffallen wollen) trotz kultureller Differenzen auch in westlichen Ländern zu beobachten sind. Wichtig ist wie gesagt die Bezugnahme auf kulturelle Wurzeln.

Conclusio – Plädoyer für die kultursensible Inklusion

Dies bringt uns zum Fazit dieser Arbeit, in dem es um eine kurze Zusammenfassung des bisher Gesagten und einen konkreten Ausblick gehen soll, der die Wichtigkeit kultursensibler Perspektiven auf inklusive Bildung unterstreichen soll.

Im Verlauf des Artikels wurden anhand zweier Beispiele die Herausforderungen für Inklusion erläutert. Die beiden Beispiele haben sich im Verlauf einer vergleichenden Studie in beiden Kontexten als relevant abgezeichnet. Sie haben unterschiedliche Ausprägungen, sind im Kern jedoch sehr ähnlich in Bezug auf ihre Implikationen.

So ist beispielsweise der Weg zu einer Schule, die die Kinder akzeptiert, ein weiter und beschwerlicher, die Art der Herausforderungen sind wieder ähnliche (hohe Dichte an Autos, Baumaßnahmen), allerdings ist der Umgang damit vielleicht ein anderer. In Bangkok entschließen sich einige Eltern beispielsweise Taxis zu nehmen, wenn sie

sich das leisten können, um häufiges Wechseln öffentlicher Verkehrsmittel zu vermeiden und die Exponiertheit ihres Kindes in der Öffentlichkeit zu minimieren. Während der Regenzeit scheint es eine Tendenz zu geben, mitunter nicht zur Schule zu kommen, um die Strapazen der Reise nicht auch noch unter widrigen Umständen auf sich nehmen zu müssen. Die Eltern in den untersuchten Schulen in Addis Abeba stammen zu 90% aus sehr armen Verhältnissen und können auf die Variante Taxi nicht zurückgreifen. Sie sind also auf öffentliche Busse angewiesen. Es gab auch Fälle, in denen die Familien in die Nähe der Schule umgezogen sind, um das Problem des Transports zu umgehen. Armut spielt auch bei einigen Familien in Thailand eine Rolle, so musste eines der interviewten Kinder den Schulbesuch beenden, weil die Familie sich den Transport für die Begleitperson nicht leisten konnte. Das Kind lebt etwa drei Kilometer von einer privaten Sonderschule entfernt, die ihre Schulgebühren übernehmen würde. Leider bleibt dies unmöglich. Armut ist, wenn auch in unterschiedlicher Ausformung oder Dimension, noch immer einer der Hauptgründe für Exklusion von Kindern mit Behinderungen von Bildungsangeboten (Elwan 1999). An dieser Stelle sollte noch ein aktueller Diskurs erwähnt werden, der sich im Zuge der Kritik an der Überholtheit des sozialen Modells von Behinderung auftut. Mitunter wird dieses als zu wenig umfangreich und in gewissem Sinne exklusiv erachtet. AutorInnen, wie Meekosha, die sich in der Disziplin der *critical disabilities* einordnen lassen, unterstreichen beispielsweise wie wichtig es ist, den körperbezogenen Diskurs nicht auszusparsen. So ist der medizinische Aspekt der Behinderung in vielen Ländern des Südens äußerst relevant, da verbesserte medizinische Diagnostik und Behandlung Behinderung mitunter nachhaltig verändern könnte (Meekosha 2011). So könnte eine Vielzahl von Menschen, die aufgrund fehlender Nahrungsversorgung eine Sehbehinderung entwickelt haben, durch einen äußerst einfachen und billigen Eingriff nachhaltig unterstützt werden. Der Schweregrad ihrer Behinderung könnte minimiert oder ganz aufgehoben werden. Dieser Diskurs unterscheidet sich maßgeblich von dem im globalen Norden.

Wie bereits in der Einleitung des Artikels angemerkt, hört Inklusion nicht auf, wenn das Kind das Klassenzimmer verlässt. Vielmehr sollte sich Inklusion auch weit über den Pausenhof hinaus, über die Gemeinde und die Stadtgrenzen erstrecken (dass zwischen Städten und ländlichen Gebieten weitere massive Unterschiede bestehen, sei hier nur am Rande angemerkt). Allerdings meint Inklusion eine Art des Zusammenlebens, für die es kein Rezept gibt oder die keiner normierten Anleitung folgen kann. Sie ist kein Exportprodukt und kann nicht auf Knopfdruck realisiert werden. Sie bedeutet harte Arbeit und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit. Deshalb ist es so wichtig, dass wir uns für kulturelle Gegebenheiten interessieren, um sie berücksichtigen zu können, wenn entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Besonders wichtig ist auch, dass Erfahrungen ausgetauscht werden und wir aus den Unterschieden oder Ähnlichkeiten der Barrieren lernen.

Dies führt uns zur Frage von Divergenz und Konvergenz im Rahmen einer internationalen Perspektive auf (inklusive) Bildung. Bezogen auf Länder des Südens ist es schlichtweg nicht möglich, Bildungsbestrebungen zu forcieren, die historisch in einem Umfeld wurzeln, das nicht mit der Geschichte und Kultur des jeweiligen Landes kompatibel ist. Obwohl ein geringer historischer Einfluss der Kolonialzeit auf beide Länder

angenommen werden kann, muss klar sein, dass westliche Einflüsse auch ohne direkte koloniale Übergriffe aktuelle Entwicklungen beeinflussen.

Es kann also festgehalten werden, dass im Bezug auf gewisse Faktoren eine Konvergenz festgestellt wird, die auch von einem globalen Standpunkt aus Bestand haben. Dazu zählen z. B. die genannten Punkte aus internationalen Konventionen und die Ziele der Millennium Development Goals (MDG) etc. Dennoch ist es deutlich wichtiger, auf kulturelle und soziale Divergenzen hinzuweisen, die klar einen individuellen Weg hin zu inklusiven Bildungsbestrebungen einfordern. Dazu zählen kulturspezifische Werte und der Glaube sowie andere Faktoren, die Inklusion in den präsentierten Kontexten zur spezifisch äthiopischen und thailändischen Inklusion machen.

* CLASDISA, Projektnr. P22178, finanziert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF). Für mehr Information siehe: <https://classifications-of-disabilities.univie.ac.at/>

Literatur

- APA (2014): Sonderschule soll bis 2020 zur Ausnahme werden. https://science.apa.at/rubrik/bildung/Sonderschule_soll_bis_2020_zur_Ausnahme_werden/SCI_20140807_SCI819709370,03.10.2014
- Apichatabutra, C. (2003): The Impact of International Norms and Movements on Domestic Disability Policy: The Case Study of Thailand. Master Thesis, University of Oregon
- Bahru, Z. (2001): A History of Modern Ethiopia 1855–1991. Oxford u. a.: Currey u. a.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Booth, T. (2000): Progress in Inclusive Education. In: H. Savolainen u. a., Hg.: Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality. Report for Ministry for Foreign Affairs of Finland (Helsinki). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland: 17-30
- Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: CSIE Centre for Studies on Inclusive Education
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln: Center for Studies of Inclusive Education (UK), Herausgeber und für deutsche Verhältnisse überarbeitet von Boban Ines und Hinz Andreas an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Booth, T./Black-Hawkins, K. (2001, 2005): Developing Learning and Participation in Countries of the South – The Role of an Index for Inclusion. France: Unesco
- Bryant, A./Charmaz, K., Hg. (2007): The Sage Handbook of Grounded Theory. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore: Sage
- Charlton, J. (1998): Nothing about Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press
- Demeke, M. (2010): Opening Statement. Paper presented at the Ninth High Level Meeting on Education for All. Addis Ababa
- ESCAP (2007): Review of the Progress made and Challenges Faced in the Implementation of the BIWAKO Millenium Framework for Action Towards an Inclusive Barrier – Free and Rights – Based Society for Persons with Disabilities in Asia and the Pacific, 2003-2012. <http://www.unescap.org/stat/disability/census-ws/APDDP2-1E.pdf>, 04.10.2014
- Elwan, A. (1999): Poverty and Disability. A Survey of the Literature. Social Protection Discussion Paper Series No. 9932. Social Protection Unit Human Development Network. <http://>

- siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172608138489/PovertyDisabElwan.pdf, 04.10.2014
- Ethiopian Ministry of Education (1996): Education Sector Development Program. 1995/1996–1999/2000. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education
- Ethiopian Ministry of Education (2011): Education Sector Development Program IV (ESDP IV). 2010/2011–2014/2015. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education
- Ethiopian Ministry of Education. (2012): Education Statistics Annual Abstract. 2004 E.C (2011/2012). Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education, EMIS, Planning and Resource Mobilization Directorate
- Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine Verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W.: Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bielefeld/BMUK. Graz: Leykam: 73-98
- Forlin, C. (2008): Education Reform for Inclusion in the Asia-Pacific Region. What About Teacher Education? In: Forlin, C./Lian, M.-G. J.: Reform, Inclusion and Teacher Education. Towards a new Era of Special Education in the Asia-Pacific Region. London: Routledge: 61-73
- Kaplan, I./Lewis, I./Mumba, P. (2007): Picturing Global Educational Inclusion? Looking and Thinking across Students' Photographs from the UK, Zambia and Indonesia. *Journal of Special Education* 7/1: 23-35
- Mamo, M. (2000): Special Needs Education: Emerging in Ethiopia. In: H. Savolainen, Hg.: Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland & Niilo Mäki Institute: 84-94
- Meekosha, H. (2011): Decolonising Disability: Thinking and Acting Globally. In: *Disability and Society* 26/6: 667-682
- Ministry of Foreign Affairs of the Kingdom of Thailand (MFA) (o.J.): Thailand's status with regard to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and the realization of the MDGs for persons with disabilities. <http://www.mfa.go.th/humanrights/implementation-of-un-resolutions/136-thailands-status-with-regard-to-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crp-d-and-the-realization-of-the-mdgs-for-persons-with-disabilities>, 04.10.2014
- Mounier, A./Tangchung, P., Hg. (2010): Education and Knowledge in Thailand: The quality controversy. Chiang Mai: Silkworm Books
- Namsiripongpun, W. (o.J.): Paper 10. Thailand. <http://www.unescap.org/sdd/issues/disability/crpd/files/Paper-X-Thailand-20110121.pdf>, 04.10.2014
- National Statistical Office (NSO) Thailand (2007): Disability Survey. <http://web.nso.go.th/en/survey/disabi/disabi07.htm>, 04.10.2014
- Oliver, M. (2013): The social model of disability: thirty years on. In: *Disability and Society* 28/7: 1024-1026
- Pankhurst, E. S. (1955): Ethiopia – a Cultural History. Woodford Green: Lalibela House
- Pateman, J. (1999): Social Exclusion: An International Perspective on the Role of the State, Communities and Public Libraries in Tackling Social Exclusion. In: *Journal of Information Science* 25/6: 445-463
- Poluha, E. (2004): The Power of Continuity. Ethiopia Through the Eyes of its Children. Stockholm: Nordiska Afrikainstitutet
- Proyer, M. (2014): Educational Environments of Children with Disabilities in Greater Bangkok – Accepting Disability and Leading a Happy Life in a Transiting Urban Area. Unpublizierte Dissertation, Universität Wien
- Proyer, M./Sriwanyong, S. (2014): Detour to School – Access to School for Thai Children with Disabilities. In: Husa, K./Trupp, A. u. a., Hg.: Southeast Asian Mobility Transitions: Issues

- and Trends in Migration and Tourism. *Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung*, Bd. 19, Department of Geography and Regional Studies, University of Vienna: 122-136
- Rønning Balsvik, R. (1994): An Important Root of the Ethiopian Revolution: The Student Movement. In: Zegeye A./Pausewang S., Hg.: *Ethiopia in Change. Peasantry, Nationalism and Democracy*. London: British Academic Press: 77-94
- Savolainen u. a. (2000): *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland
- Schiemer, M. (2014): *Developing a Sense of Belonging. A Study on the Impact of Environmental Factors Regarding Education for Children with Disabilities in Addis Ababa (Ethiopia)*. Unpublished PhD Thesis, Universität Wien
- Tekeste, N. (2006): *Education in Ethiopia. From Crisis to the Brink of Collapse*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet
- Tirussew, T. (2005): *Disability in Ethiopia: Issues, Insights and Implications*. Addis Ababa: Addis Ababa University Printing Press
- Trakulphadetkrai, N. V. (2011): Thailand: educational equality and quality. In: Brock, C./L. Symaco, Hg.: *Education in South East Asia*. Oxford: Oxford Studies in Comparative Education, Symposium Books
- Transitional Government of Ethiopia (TGE) (1994): *The Training and Education Policy of Ethiopia*. Addis Ababa, Ethiopia: St. George Printing Press
- UN (2006): *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>, 04.10.2014
- UN Enable (o.J.): *Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications*. <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>, 04.10.2014
- UNDP (2010): *The Path to Achieving the Millenium Development Goals: A Synthesis of MDG Evidence from Around the World*. New York: UNDP
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO
- Vorapanya, S./Dunlap, D. (2012): Inclusive Education in Thailand: Practices and Challenges. In: *International Journal of Inclusive Education* 1: 1-15, ahead-of-print
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 1: 9-31
- WHO (2011): *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organisation

Gülay Ates – Christoph Reinprecht

Migration als Bildungsprozess

Einleitung

Migration gilt, heute mehr denn je, als ein Motor sozialen Wandels. Die soziologische Migrationsforschung diskutiert Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen. Sie untersucht, wie durch Migration(en) Bestehendes verändert wird und Neues entsteht, und wie die Kraft, die diesen Prozessen innewohnt, auf individueller, kollektiver und institutioneller, aber auch gesamtgesellschaftlicher Ebene verarbeitet wird. Migration ist so gesehen in mehrfacher Hinsicht ein bildungsrelevantes Geschehen: Migration greift in individuelle Bildungsverläufe ein und verlangt in spezifischer Weise Lernfähigkeit; sie trägt zu sozialer Differenzierung bei und strukturiert auf diese Weise, auch generationenübergreifend, die Teilhabechancen in der Gesellschaft; zugleich konfrontiert Migration das Bildungssystem mit neuen Aufgaben und Anforderungen. Wenn, wie in unserem Artikel, von Migration als Bildungsprozess die Rede ist, dann wird die migrationssoziologische Perspektive in einer spezifischen Weise eingenommen. In den Blickpunkt rückt nicht nur, wie in der Mehrheit der Literatur zum Thema, die für soziale Mobilität und Migrationserfolg relevante Stellung von MigrantInnen im Bildungssystem, sondern vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit den durch die Erfahrung der Migration stimulierten Bildungs- und Lernprozessen, sowohl lebensweltlich als auch in Bezug auf die Veränderungsfähigkeit der Gesellschaft und ihrer Institutionen.

Lange Zeit stand der Zusammenhang von Bildung und Migration unter den Vorzeichen einer „AusländerInnen“- bzw. „MigrantInnen-Pädagogik“ oder von Ansätzen „interkultureller Bildung“, mit Kulturdifferenz und Kulturkonflikt als vorherrschenden Topoi. MigrantInnen gelten als „bildungsferne Bevölkerungsgruppe“. Die sozialwissenschaftliche Forschung stützt mit ihren Ergebnissen diese in der öffentlichen Debatte vorherrschende Kategorisierung, die eine Begründung für eine hauptsächlich kompensatorisch ausgerichtete Bildungsarbeit liefert. Mit kompensatorischer Bildungsarbeit sind Maßnahmen gemeint, die auf einen Ausgleich von Bildungs- und Ausbildungsdefiziten ausgerichtet sind, mit dem Ziel verbesserter Chancen im Speziellen für die Arbeitsmarktintegration bzw. die gesellschaftliche Stellung im weiteren Sinn. Kompensatorische Bildungsarbeit steht also, gerade im Migrationskontext, unter den Vorzeichen der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Deren Ziel ist es, fehlende, ungenügende oder infol-

ge des mit Migration verbundenen Systemwechsels entwertete Schul- und Bildungsabschlüsse auszugleichen sowie Kompetenzen zu fördern, die für die Integration im Ziel-land als wichtig erachtet werden, wozu in erster Linie der Erwerb von Sprachkenntnissen zählt. Neuere Ansätze fordern eine kritische Hinterfragung der diesen Praktiken zugrunde liegenden Ordnungsschemata, die, so die Kritik, wesentlich dazu beitragen, dass Differenzierungen (etwa nach Migration oder Ethnizität in Verknüpfung mit Bildungsstatus) bestehen bleiben oder sogar ausgeweitet werden (vgl. Dirim/Mecheril 2009; Yildiz/Hill 2015). Demgegenüber ginge es darum, jene institutionellen Mechanismen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu benennen und in ihrer Wirkungsweise zu analysieren, die der beharrlichen Dominanz von sozialer Ausgrenzung und Benachteiligung zugrunde liegen.

Für einen Perspektivenwechsel spricht auch die Diversifizierung und Transnationalisierung von Migration. Seit dem sogenannten „transnational turn“ (Levitt 2004) lässt sich Migration kaum mehr als ein bloß linearer Prozess einer grenz- und systemüberschreitenden Verlagerung des Lebensmittelpunktes konzeptualisieren, der von den MigrantInnen einseitig Anpassungs- und Lernbereitschaft fordert. Transnationale Forschungsansätze beleuchten das komplexe Gefüge der sozialen, materiellen, aber auch kulturellen Beziehungssysteme, die sich in Migrationsprojekten entfalten und in die diese eingebettet sind; sie betonen vor allem aber auch die Unabgeschlossenheit, Offenheit und Zirkularität von Migration (Rückkehr, Pendeln) sowie der durch sie angestoßenen Prozesse reflexiver Vergesellschaftung. Wert und Funktion von Bildung begründen sich hier nicht mehr aus einer ihr zugeschriebenen kompensatorischen und Integrationsfunktion, sondern aus ihrer Befähigungsdimension: Bildung kann hier als eine Erklärungsvariable für Lebensqualität und die Erfüllung von Autonomieansprüchen sowie für die reflexive Steuerung des Handelns definiert werden. Aus einer solchen Perspektivenverschiebung ergeben sich auch für das Bildungssystem weitreichende Rückschlüsse. Insbesondere ginge es darum, charakteristische Merkmale des Bildungssystems wie etwa die Dominanz von Einsprachigkeit und defizitorientierten (kompensatorischen) Angeboten, eine nicht immer ausreichende materielle Ausstattung, die vielfach fehlende Qualifizierung des Personals oder die begrenzte Durchlässigkeit aufgrund des diskriminierenden Ausleseprinzips oder von institutionellem Rassismus als grundlegende Strukturprobleme anzuerkennen und aufzubrechen.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: Im ersten Abschnitt gehen wir auf die Bedeutung und Funktion von Bildung und beruflicher Weiterbildung im Kontext der (Arbeits-)Migration ein. Im zweiten Abschnitt diskutieren wir die Bedeutung des Transnationalismus-Ansatzes für die Bildungsarbeit, insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Konzepten des informellen und non-formalen sowie des lebensbegleitenden Lernens. Schließlich werden, unter Bezugnahme auch auf eine eigene empirische Forschung, mögliche Anknüpfungspunkte für eine lebensweltlich verankerte Bildungsarbeit identifiziert. Indem Bildungsangebote mit dem Migrationsprojekt und den dadurch ausgelösten Prozessen systematisch verknüpft werden, so das Argument, tragen sie sowohl zur Verbesserung der realen gesellschaftlichen Teilhabechancen als auch zur Stärkung individueller (auch im Sinne der Biographiefähigkeit) wie kollektiver Handlungsmacht bei.

Zur Rolle von Bildung im Kontext der Migration

Dass institutionelles Bildungskapital (Schul- oder Studienabschlüsse, Berufsausbildungen, aber auch weiterführende berufliche Qualifizierungen) die Chancen auf eine erfolgreiche Realisierung von Migrationsprojekten erhöht, ist durch die sozialwissenschaftliche Forschung wiederholt belegt worden, wenn auch mit ambivalentem Befund (vgl. Matzner 2012; Massey u. a. 1993). Zum einen geht die Forschung davon aus, dass ein gewisses Ausmaß an Bildungsressourcen für den erfolgreichen Vollzug einer Migrationsentscheidung maßgeblich ist. Ein Mindestmaß an Literalität und Grundbildung, an beruflichen Kompetenzen und Fertigkeiten erhöht nicht nur allgemein die Wahrscheinlichkeit von Migration, sondern bedeutet zugleich mehr Anpassungs- und Handlungsfähigkeit und damit erhöhte Widerstandskraft vor allem gegenüber den häufig wenig kontrollierbaren Rand- und Umweltbedingungen im Aufnahmeland, sei es am Arbeitsmarkt, bei der Wohnungssuche, im Kontakt mit Behörden oder in der Nachbarschaft. Mitgebrachtes Bildungskapital stärkt die Position potenziell auch in Hinblick auf die Erreichbarkeit besserer Einkommen sowie eine stabilere Verankerung am Arbeitsmarkt. Letzteres gilt, weil vorhandene Bildungsressourcen eine Voraussetzung für berufliche Fort- und Weiterbildung sind; der Neuaufbau von Bildungskapital ist im Migrationskontext schichtabhängig (vgl. Reinprecht 2006). Zum anderen sind grenzüberschreitende Wanderungen jedoch mit einem erheblichen Risiko einer Entwertung von Bildungsabschlüssen verknüpft. Berufliche Qualifikationen können häufig nicht adäquat eingesetzt werden, Beschäftigungen erfolgen oftmals unter dem Ausbildungsniveau, Verfahren um Anerkennung sind hürdenreich und bleiben immer wieder erfolglos (Biffl u. a. 2012; Stadler/Weidenholzer-Galik 2011; Wiesböck 2011). Zugleich besteht ein nicht zu unterschätzendes Risiko, dass diese Erfahrungen auf die nachfolgende Generation ausstrahlen: Dieser gelingt zwar ein Bildungsaufstieg, der realisierte Bildungserfolg kann jedoch häufig nicht in adäquate Statuspositionen umgewandelt werden (vgl. Crul u. a. 2012; Crul/Vermeulen 2003; Herzog-Punzenberger 2003).

Migrationsbewegungen sind sozialstrukturell häufig polarisiert; eine überdurchschnittliche Bereitschaft zu Migration zeigen sowohl bildungsnahe Eliten als auch bildungsferne Schichten. Während für Eliten der Transfer von Bildungskapital vielfach gesichert ist – ein Beispiel wäre die Mobilität im akademischen Feld oder die internationale Entsendung von Fach- und Führungskräften, für die häufig der Begriff der Expatriats gewählt wird – teilt der Großteil der MigrantInnen die Erfahrung von Bildungsbenachteiligung. Dies gilt in erster Linie für ArbeitsmigrantInnen, die mit einem relativ geringen Bildungs- und Ausbildungskapital zugewandert und mit Bildungsbenachteiligung konfrontiert sind. Zu den Hindernissen, die das Streben nach Bildungsaufstieg und sozialer Mobilität beeinträchtigen, zählen neben den bereits angesprochenen institutionellen Merkmalen wie der Monolingualität und Monokulturalität des Schul- und Bildungssystems oder administrativen Hürden in der Anerkennung nicht-österreichischer Bildungstitel auch Aspekte wie Kosten und Erreichbarkeit von (Weiter-)Bildungsangeboten, die Randständigkeit am Arbeitsmarkt sowie andere Eigenschaften der Lebenslage und Lebensführung. Zudem sind bildungsferne Schichten in ganz besonderer Weise von den sich verschärfenden Zugangsregeln und Maßnahmen des Migrations- und Integrationsregimes betroffen. So sieht die Integrationsvereinbarung, die mit der Fremden-

rechtsnovelle 2002 in Österreich eingeführt wurde, eine Spracherwerbspflicht vor; neu zuziehende Personen müssen seitdem ein gewisses Sprachniveau nachweisen bzw. dieses erwerben. Die präventive wie gleichermaßen abschreckende Funktion dieser Maßnahme wurde mit der Fremdenrechtsnovelle 2011 verstärkt; die Devise heißt seit damals „Deutsch vor Zuzug“. Bildungsferne (und dies ist meist synonym für einkommensschwache) Schichten sind in diesem Zusammenhang auch deshalb überdurchschnittlich belastet, da die Kosten von den MigrantInnen selbst übernommen werden müssen und eine teilweise Kostenrückerstattung an rigide Bedingungen geknüpft ist. Wer sich nicht an die Vereinbarung hält oder aufgrund der eigenen Sprachbiographie den Anforderungen nicht gewachsen ist, wird „de facto zwar nicht ausgewiesen und bei gleichheitskonformer Auslegung auch nicht bestraft werden; wohl aber bleibt ihnen eine aufenthaltsrechtliche Verfestigung auf Dauer verwehrt“ (Pöschl 2007: 124). Aus der subalternen Position, in der sich viele MigrantInnen wiederfinden, kann diese von der Aufnahmegesellschaft erwartete Teilhabe an Bildung (Sprachkenntnisse als Voraussetzung für Beschäftigung und Aufenthalt, Prüfung von landeskundlichem Wissen bei Einbürgerungsbegehren) nicht als eine wertschätzende Förderung von Handlungskompetenz bewertet werden. Gemeinsam mit den bereits angesprochenen institutionellen Zugangsbarrieren im Bildungsbereich verstärkt sich der Eindruck, dass gerade die bildungsferne migrantische Bevölkerung von Weiterbildung und Qualifizierung ferngehalten wird.

Seit Beginn des neuen Jahrtausends verändert sich das Profil der Zuwanderung: ein immer größerer Anteil der MigrantInnen verfügt über mittlere oder höhere Qualifikationen. Zugleich wird Bildung gezielter als Steuerungsinstrument von Migration eingesetzt. Ein verändertes (Aus-)Bildungsprofil lässt sich in Österreich besonders für die Migration aus den (ost-)mitteleuropäischen Ländern beobachten. Dominierte im Kontext der Arbeitsmigration lange Zeit die Rekrutierung von Arbeitskräften für niedrig qualifizierte Tätigkeiten, so sind die aktuellen MigrantInnen aus den EU-Ländern in der Regel gut oder sogar hoch qualifiziert. Allerdings existieren deutliche Unterschiede nach Herkunft: Wird die Zuwanderung aus den alten EU-Ländern mehrheitlich durch Personen mit hoher Qualifikation repräsentiert, so verfügen MigrantInnen aus den ostmitteleuropäischen Ländern mehrheitlich über mittlere Qualifikationen und jene aus Rumänien und Bulgarien überwiegend über niedrige Qualifikationen. Arbeitskräfte, die aus diesen Ländern nach Österreich einpendeln, besetzen daher vielfach Jobs in Branchen mit niedrigem Einkommen und Sozialprestige (Wiesböck/Haindorfer 2014).

Wie in den meisten europäischen Zielländern von Migration – und in weitgehender Übereinstimmung mit der Entwicklung auf EU-Ebene – ist die offizielle migrationspolitische Leitlinie auch in Österreich auf eine gezielte Anwerbung von qualifizierten Schlüsselarbeitskräften und höherqualifizierten Personen umgeschwenkt. In der Fremdenrechtsnovelle 2002 werden Schlüsselarbeitskräfte als Personen definiert, die eine am Arbeitsmarkt speziell nachgefragte Ausbildung bzw. Qualifikation vorweisen können; eine weitere explizit angesprochene Kategorie sind Personen mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Seit 2011 gibt es mit der „Rot-Weiß-Rot-Card“ ein spezielles Instrument, das, ähnlich der 2009 auf EU-Ebene erlassenen „Bluecard-Richtlinie“, hochqualifizierte ArbeitnehmerInnen beim Arbeitsmarktzugang und längerfristigen Aufenthalt privilegiert. Dass parallel zu dieser Maßnahme Richtlinien zur Ausweitung der Saisonarbeitsbeschäftigung in Landwirtschaft, Baugewerbe, Gastronomie und Tou-

asmus sowie innerbetrieblicher Entsendungen erlassen wurden, wirft ein Licht auf die Intention dieser migrationspolitischen Neuausrichtung. Als Motiv für die Einführung der Rot-Weiß-Rot-Card wird häufig der Arbeitskräftemangel in bestimmten Schlüsselbereichen, etwa im Gesundheitswesen, angeführt. Ein seltener diskutierter Hintergrund ist die Schieflage in der Migrationsbilanz der höherqualifizierten Population. In Österreich zeigen jüngere, gut ausgebildete Personen eine recht hohe und zunehmende Tendenz auszuwandern. Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts übersiedelten jährlich zwischen 20.000 und 25.000 Österreicherinnen und Österreicher ins Ausland, und zwar vorrangig nach Deutschland, in die Schweiz, nach Nordamerika und Großbritannien. Im Schnitt entschließen sich jährlich nur rund 15.000 Personen zu einer Rückwanderung. Der Großteil der Personen, die aus Österreich wegziehen, ist jung (25 bis 35 Jahre) und sehr gut qualifiziert; ins Ausland zieht es aber auch viele Facharbeiterinnen und Facharbeiter im Alter zwischen 40 und 45 Jahren. Im akademischen Bereich zeigen vor allem AbsolventInnen naturwissenschaftlicher Studien eine Bereitschaft zur Migration. Intention der Rot-Weiß-Rot-Card ist es, Humankapital an Österreich zu binden; zu diesem Zweck soll AkademikerInnen ausländischer Herkunft der Aufenthalt und die Beschäftigung in Österreich erleichtert werden.

Bildung ist nicht nur eine bedeutsame Erklärungsvariable für Migration, sondern zugleich ein Steuerungsinstrument, das auch zunehmend als solches eingesetzt wird. Damit rückt eine Diskussion, die lange Zeit an der Schnittstelle von Migrations- und Bildungsökonomie unter dem Schlagwort „Brain-Drain“ verhandelt wurde, ins Zentrum von Forschung und Debatten. Mit Brain-Drain wird ein einseitiger Humankapitaltransfer bezeichnet, der entlang globaler, aber auch regionaler Ungleichheits- und Abhängigkeitsachsen beobachtet werden kann und der dazu führt, dass die betroffenen Herkunfts- bzw. Rekrutierungsländer intellektuell „ausbluten“. Dabei handelt es sich in der Regel um sozio-ökonomisch und strukturell benachteiligte Länder oder Regionen, die jungen Menschen keine ausbildungsadäquate Beschäftigung anbieten können, während die Aufnahmeländer aufgrund ihres ökonomischen Potenzials in der Lage sind, diese gut qualifizierte, mobile und anpassungsbereite Arbeitskraft zu niedrigen Preisen abzuschöpfen. Aufgrund der weiter oben beschriebenen Barrieren im Bildungssystem kann dieser Humankapital-Transfer allerdings nur teilweise zu einem „Brain-Gain“ umgewandelt werden; in der Realität sind auch bei hoher mitgebrachter Bildung und Qualifikation ausbildungsfremde Beschäftigungen in niedrig-qualifizierten und schlecht bezahlten Jobs an der Tagesordnung. Die Folgen dieser Situation werden in der Literatur auch als „Brain-Waste“ bezeichnet. Ausbildungsinadäquate Beschäftigung in niedrig-qualifizierten und schlecht bezahlten Jobs trifft dabei überdurchschnittlich die aus europäischen Peripherieregionen und dem globalen Süden zugewanderte Bevölkerung.

Bildung im Kontext der Transnationalisierung von Migration

Im Kontext zunehmend globalisierter und transnational ausgerichteter Wanderungsbewegungen verändern sich auch die Bedeutung und Funktion von Bildung und Ausbildung im Migrationsprozess. Wurde Bildung lange Zeit primär als Ressource und damit unter Nutzenaspekten sowie unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit betrach-

tet, rückt nun vermehrt die Zirkulation von Humankapital („Brain-Circulation“), aber auch die Relevanz von nicht-institutionalisierten Bildungsprozessen in den Fokus. Mit Brain-Circulation ist gemeint, dass Bildung und berufliche Qualifikationen nicht nur unidirektional entlang der Achsen ökonomischer Ungleichheit und Abhängigkeit fließen, sondern vergleichbar mit finanziellen Remittenten (Rücktransfers) im Herkunftskontext reinvestiert werden (können) und auf diese Weise auch ein Potenzial sowohl für subsistenzwirtschaftliche Strukturen als auch für die (lokale) Entwicklung darstellen. Die Transnationalisierung der Migration bildet den sozialen Rahmen für diese Prozesse. Aus transnationalem Blickwinkel erweist sich einerseits die Frage der Transferierbarkeit von Bildungstiteln und Qualifikationen als zentral; Ansätze zu einer Würdigung und Anerkennung bzw. Nostrifizierung von Bildungstiteln und Diplomen werden in der jüngeren Vergangenheit schrittweise institutionalisiert. Als besonders fragwürdig erscheint andererseits die vorherrschende Verengung der Bildungsdiskussion auf einen institutionalisierten Bildungsbegriff (vgl. Allmendinger/Aisenbrey 2002). Denn neben (Aus-)Bildungstiteln und berufsbezogenen Qualifikationen sind Migrationsprozesse maßgeblich auch durch herkunftsbezogene Sozialisation und internalisiertes kulturelles Kapital (Habitus) sowie durch die lebensweltlich verankerten und an die Migrationspraxis rückgebundenen Lern- und Arbeitserfahrungen und Wissensvorräte strukturiert. Praktiken des informellen bzw. aneignenden Lernens lassen sich daher auch nicht bloß als Ausdruck von Akkulturationsleistungen beschreiben und beurteilen; sie sind eng mit den in Prozessen der Migration sich herausbildenden Ansprüchen (auf Teilhabe und soziale Gerechtigkeit) und Lebensentwürfen (Migration als Projekt des guten Lebens) verknüpft (vgl. Ates/Reinprecht 2013).

Das Konzept der transnationalen Migration (vgl. Levitt 2004; Pries 2008) erweist sich aus mehreren Gründen als nützlich. Zwei zentrale Gründe seien kurz genannt: Zum einen bricht dieses Konzept mit Prämissen der traditionellen Migrationsforschung, die eine Linearität und verkürzte Mechanik der Prozesse und Zusammenhänge von Wanderung, Niederlassung und sozialer Eingliederung suggeriert. Die soziale Realität internationaler Migrationsprozesse ist jedoch divers, komplex und kontextabhängig (Castles 2010). Dazu zählt etwa die Tatsache, dass Migrationen häufig nicht dem klassischen Dreischritt Herauslösung, Marginalität, Inkorporation entsprechen, sondern durch wiederholte und auch rekursive Wanderungsverläufe geprägt sind, wobei Pendeln, Weiterwandern oder Rückkehr, manchmal auch nur vorübergehend, die häufigsten Formen sind. Dazu zählt aber auch, dass soziale Bezüge, die an mehreren Orten verankert sind, dauerhaft aufrechterhalten werden, da diese für die erfolgreiche Verwirklichung der Mobilitätswünsche, aber auch für die Befriedigung der Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und persönlicher Integrität funktional sind. Aus diesem Grund greifen aus transnationalem Blickwinkel auch die am Aufnahmeland orientierten Vorstellungen gesellschaftlicher Eingliederung zu kurz, und zwar unabhängig davon, ob assimilative, akkomodative (äußere Anpassung ohne innere Angleichung) oder subkulturelle Strategien (Rückzug in abgeschirmte sozialmoralische Milieus) bemüht werden. Soziale Integration lässt sich nicht (bzw. nur partiell) in Bezug auf die Bedürfnisse, Normen und Strukturen der Aufnahmegesellschaft bemessen, sondern erfolgt in sozialen und sozialräumlichen Zusammenhängen, die sich im Laufe von Migrationsprozessen länder- und ortsübergreifend ausbilden und verstetigen.

Die transnationale Perspektive unterstreicht zum anderen aber auch die prinzipielle Offenheit von Migrationsprozessen. In der Literatur ist von einer zunehmenden Entkoppelung der Dimensionen von sozialer, struktureller, kultureller und identifikativer Integration bzw. Assimilation die Rede. So ist für ökonomischen Erfolg nicht zwingend soziale Integration (Zugang zu interethnischen Beziehungen), sondern vielfach die Verfügbarkeit von transnationalen und plurilokalen sozialen Netzwerken funktional. Die Aneignung kultureller Codes und Spracherwerb bilden zwar weiterhin eine wichtige, aber keinesfalls eine hinreichende Voraussetzung für Integrationserfolg; auch multiple und hybride Identitäten bilden Handlungsressourcen, die Selbstbestimmung und Erfolg ermöglichen und stärken. Heute werden grenzüberschreitende Wanderungen als komplexe und multidimensionale, zukunfts- und ergebnisoffene Prozesse gesehen, „die über mehrere Generationen hinweg fragil, veränderbar oder sogar revidierbar bleiben können“ (Pries 2008). Diese Betrachtungsweise ist insbesondere für das Verständnis der Konstruktion von Zugehörigkeiten und Identitäten folgenreich. Lange Zeit wurden Migration und Identität in einem beträchtlichem Spannungsverhältnis betrachtet: Migration bedeutet Grenzüberschreitung, Identität meint Grenzziehung; Migration bewirkt soziale Differenzierung und Strukturwandel, Identität soziale Abschließung und Festsetzung; Migration zerreißt gewohnte Muster und Zugehörigkeitssysteme, Identität impliziert den nie endenden Versuch, eine Synthese von Kontinuität und Zugehörigkeit herzustellen. Der „methodologische Nationalismus“ (Wimmer/Glick Schiller 2002) hat dazu beigetragen, dass grenzüberschreitende Migrationsbewegungen mit der Notwendigkeit eines eindeutigen Wechsels auch der subjektiv empfundenen Bindungen und Zugehörigkeiten assoziiert wurden. Diese Sichtweise ist heute mehr denn je infrage gestellt, ambivalente und wechselnde Präferenzen, Mehrfachbindungen und Identitätsmischungen werden entdramatisiert und als Normalitätserfahrungen angesehen. Je stärker abgeschwächt die mentalitätsprägende Macht des Nationalstaates und dessen disziplinierender Zugriff auf das Bewusstsein der Einzelnen, umso größer ist die Variabilität möglicher Identitätsbezüge, umso stärker wird die Erfahrung der Migration aber auch individualisiert: Den Einzelnen fällt die Aufgabe zu, Migration als Lebensentwurf autonom und reflexiv zu bewältigen. Damit verändern sich der Stellenwert und die Funktion von Bildung in Migrationsprozessen. Dieser fällt keine kompensatorische Aufgabe zu, sondern sie befähigt dazu, aufbauend auf Ansätzen des lebenslangen Lernens, dass Migrations- als Lernprozesse gestaltbar werden (vgl. Guo 2010).

Migration als Bildungs- und Transformationsprozess: Ansätze einer lebensweltlichen Bildungsarbeit

Wenn in der neueren bildungssoziologischen Literatur auf die (potenzielle) Offenheit von Migrationsprozessen und den Zusammenhang von Migration und Bildung verwiesen wird, so bezieht sich Bildung auf die Herausforderung einer „grundlegenden Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses dort, wo auf neue Problemerkahrungen in schon erworbenen Orientierungen nicht mehr angemessen geantwortet werden kann“ (Kokemohr 2000:421). Bildung wird hier nicht als ein zu erreichendes Ziel (Bildungstitel), sondern als ein Verarbeitungsmodus von Welt- und Selbsterfahrungen gedacht,

durch die, wie im Kontext der Migration, bewährte Praktiken und Routinen auf die Probe gestellt werden, was nach neuen Lösungen verlangt. Ähnlich skizziert auch Vilém Flusser (1993) Migration als einen Bruch mit dem vertrauten Welt- und Selbstbezug. Flusser interpretiert, vor dem Hintergrund der eigenen Lebenserfahrung, die Freiheit des Migranten als eine Bewegung in die Ironie: als eine Bewegung, die sowohl aus der Bedingtheit des Lebens hinaus- als auch in die Bedingtheit wieder zurückführt. Das Sich-Herauslösen und das Sich-erneut-Einbringen implizieren Freiheit und Engagement, d. h. Migration birgt ein Potenzial, sich von den Bedingtheiten des Daseins ein Stück weit zu lösen, sie als veränderbar zu erkennen und auf sie verändernd einzuwirken. Bildungsarbeit ist so gesehen Ermächtigungsarbeit, eine Aufforderung, eine für andere und mich lebbare Ordnung zu entwerfen (Koller 2000). Migration als Bildungsprozess zu denken, benötigt deshalb einen Begriff von Bildung, der nicht nur am institutionalisierten Bildungskapital ansetzt, sondern um die Schlüsseldimensionen der Sozialisation und des non-formalen, informellen, inzidentellen Lernens erweitert wird. Auf dieses Argument wäre auch eine Bildungsarbeit abzustellen, die an den Leitprinzipien des Empowerment – Ermutigung, Ermächtigung und Befähigung, (Selbst-)Reflexivität und Solidarität – ansetzt und um eine lebensweltliche Verankerung bemüht ist.

Angebote einer Bildungsarbeit, die auf die Befähigung zur Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses abzielt, müssen über kompensatorische und individualisierende Lernmaßnahmen hinausgehen. Dies gilt umso mehr in Kontexten von Armut und Deprivation, die, im Migrationsprozess verstärkt, zusätzliche Hindernisse für die Beteiligung an gemeinschaftlichen Bildungsprozessen aufbauen. Die in Migrationskontexten erzeugten Aktivitätsbedürfnisse und -ressourcen (ohne deren Mobilisierung keine erfolgreiche Realisierung des Migrationsprojekts möglich ist) reiben sich mit diesen Restriktionen. Ohne Abbau von Bildungsbarrieren (und dazu zählt auch die Infragestellung der Engführung auf institutionalisierte Bildung) ist eine emanzipatorische Bildungsarbeit nicht zu leisten (vgl. Barn 2012).

Wie ein solcher Anspruch konkret umgesetzt werden kann, soll abschließend am Beispiel des Projekts ENTER („Adult Educational Development for Migrants and Ethnic Minorities“) ausgeführt werden. Das von Einrichtungen der Erwachsenenbildung in fünf europäischen Ländern initiierte und im Rahmen des EU-Programms Grundtvig geförderte Projekt wurde vom Institut der Soziologie der Universität Wien sozialwissenschaftlich begleitet (Reinprecht/Ates 2010). Das Akronym ENTER steht für die Ansprüche emanzipatorischer Bildungsarbeit: Niederschwelligkeit, Aktivierung, Zielgruppenorientierung (vgl. Volkshochschule Tirol/Verein Multikulturell 2009). Ausgangspunkt bildete zum einen die These, dass Bildungsarbeit für die gesellschaftliche Partizipation im Allgemeinen wie auch für eine aktive und subjektiv als erfolgreich wahrgenommene Lebensführung im Speziellen einen essenziellen Beitrag zu leisten vermag, zum anderen die auf Vorgängerstudien beruhende Diagnose, dass der Zugang zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch erhebliche Barrieren erschwert ist (vgl. Reinprecht/Pohn-Weidinger 2005). In den fünf beteiligten Ländern wurden im Rahmen des Projekts insgesamt 289 Angehörige von migrantischen Gruppen bzw. ethnischen Minderheiten zum Thema Bildungsbedürfnisse und Bildungsressourcen befragt. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden Modellangebote entwickelt, durchgeführt und qualitativ evaluiert.

Dieses Projekt war von der Einsicht getragen, dass Bildungsarbeit für Erwachsene auch im Migrationskontext auf der allgemeinen Grundfähigkeit des Lernens basiert, aber andererseits in besonderem Maße durch die dominierende Ungleichheitsordnung strukturiert ist. Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass die Bildungsbedürfnisse der im Projekt involvierten Personen, die herkömmlich der Kategorie der bildungsfernen MigrantInnen zugeordnet werden, in einem Dreieck von sozialen, kulturellen und beruflichen Motiven und Interessen aufgespannt sind. Von den Personen wurden als relevant genannt: Sprachkompetenzen (im umfassenden Verständnis von *literacy*), Umgang mit neuen Technologien auch in Hinblick auf selbstständige Aneignung von wichtigen Informations- und Wissensbestandteilen (Ämter, Formulare, rechtliche Rahmenbedingungen, Nachrichten etc.), sowie Befähigung zur Bewältigung der Anforderungen von Pflege und Betreuung (im umfassenden Verständnis von *care*). Diese Bildungsinteressen werden durch Angebote der Erwachsenenbildung bereits abgedeckt, finden aber ihren Weg zu diesen Zielgruppen nicht.

Die ENTER-Studie zeigt ein ausgeprägtes Interesse an einer Teilhabe an Angeboten der Erwachsenenbildung, Offenheit und Zugänglichkeit der Einrichtungen beeinflussen Motivation und Teilhabe. Je weniger sich Befragte informiert fühlen, desto geringer artikulieren diese das Interesse an Weiterbildung. Im Zuge der international vergleichenden Studie zeigt sich, dass in Frankreich, wo bereits sehr früh Bildungsarbeit stattfindet, die Informiertheit und das Interesse am größten ist. Für eine Teilhabe hinderlich erweisen sich auch finanzielle Aspekte (auch geringe Kostenbeiträge bilden unter restriktiven Bedingungen ein Hindernis), die Erreichbarkeit der Einrichtung oder andere organisatorische Aspekte (Fehlen einer muttersprachlichen Ansprechperson, geeignete Uhrzeit des Angebots etc.). Neben den institutionellen gibt es auch eine Reihe von individuellen Barrieren. Erschwert wird die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung etwa durch lebensbezogene Aspekte, sei es in Hinblick auf die Situation in der Familie (Betreuungspflichten, etwa von Enkelkindern oder pflegebedürftigen Personen) oder in Arbeit und materieller Existenzsicherung, die den eklatanten Mangel an verfügbarer Freizeit erklären.

Bildungsarbeit findet nicht nur in etablierten Einrichtungen der Volksbildung, vornehmlich in Volkshochschulen statt, sondern auch in migrantischen Selbstorganisationen. Dazu zählen ethnische Sport- und Kulturvereine, Jugendgruppen und Eltern, religiöse Einrichtungen, aber auch Selbsthilfenetzwerke. Der Bedeutung dieser selbstorganisierten Form von Bildungsarbeit wird häufig unterschätzt, während ihr unterstellt wird, eine „Parallelgesellschaft“ herauszubilden. Für die Angehörigen von migrantischen Communities bilden sie freilich in der Regel Anker und Stützpunkte für die Bewältigung von Alltagsfragen und leisten zudem Bildungsarbeit auch im Sinne des informellen und inzidentellen Lernens. Hier findet eine unmittelbare und flexible Anknüpfung an die relevanten Lebensbereiche statt. In der ENTER-Untersuchung hat sich auch gezeigt, dass Angebote der etablierten Einrichtungen vornehmlich in deutscher Sprache stattfinden, die eine artikuliertte Barriere darstellt. Migrantische Organisationen bergen das Potenzial von bilingual ausgebildeten MitarbeiterInnen und TrainerInnen. Zu den Lebensbereichen, in denen laut dieser Studie Bildungsarbeit ein Echo findet, zählen Gesundheit, Freizeit, Freiwilligenarbeit in Organisationen, Sport und künstlerische Gestaltung. Die Relevanz von migrantischen Einrichtungen erklärt sich auch aus der durch die Migrati-

on gewachsenen Netzwerkbildung. Diese nicht unbedingt frei gewählten, ethnisch und sozial homogenen Bildungsstätten weisen in ihrer Professionalität auch Defizite auf, die häufig aus einer Unterausstattung mit Ressourcen (personell wie auch finanziell) resultieren; sie bilden gewissermaßen einen nicht sichtbaren Gegenpol zu den etablierten einheimischen Organisationen.

Die Ergebnisse der Studie unterstreichen, dass die etablierten Bildungsanbieter mit spezifischen Anforderungen konfrontiert sind. Dazu zählt zum einen die in Lebenswelten eingebettete Informationsarbeit (etwa die Nutzung von Schlüsselpersonen oder die Kooperation mit migrantischen bzw. ethnischen Vereinen und Strukturen), zum anderen, mehr in Bezug auf die Organisation der Kurse, der flexible, mehrsprachige Charakter der Angebote sowie ihre an die Lebenswelten angepasste Organisation (Kurszeiten, Nähe zum Kursort, genügend Zeit für Übungen, kostenlose Teilnahme). Bilinguale Kurse erweisen sich als wichtige Stützen in der Wissensvermittlung. Mehr noch als die fachlichen Kompetenzen stehen die sozialen, aber auch interkulturellen Kompetenzen der TrainerInnen im Vordergrund: Anerkennung und Respekt, Geduld und Gelassenheit, Informiertheit über kulturelle und religiöse Praktiken, Offenheit und Spielraum für Alltagsprobleme. Neue didaktische Methoden erweisen sich als zielführend, wie etwa Theaterarbeit oder Umgang mit PCs bei der Erweiterung der Literalität. Anfangs erschien es, dass Vertrauen insbesondere durch die homogene Zusammensetzung der Gruppen hergestellt werden könnte; Homogenität (nach Alter, Geschlecht, Herkunft) ist aber keinesfalls Bedingung für einen Kurserfolg. Die Zusammensetzung variiert vielmehr nach Kontext und hängt von den Zielsetzungen und Inhalten eines konkreten Angebots ab.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen: Sprachkompetenz bedeutet nicht Integration, berufliche Qualifikation nicht Aufstieg, Sozialkompetenz nicht Überwindung von sozialer Isolation oder gar Segregation. Die Bildungsangebote benötigen eine Einbettung in die konkreten Erfahrungshorizonte, die über die kulturspezifischen Lebenswelten hinaus vorhanden sind. Und sie benötigen Barrierefreiheit und eine an Diversität orientierte Organisationsform. Erst auf diese Weise können Bildungsprozesse ein Potenzial für Selbstermächtigung und Zugewinn an Handlungsautonomie entfalten.

Fazit

Ähnlich wie das Konzept der Autonomie (Reinprecht 2012) öffnet der Bildungsbegriff den Blick auf das in Migrationsprozessen in spezifischer Weise herausgeforderte Spannungsverhältnis zwischen den Strukturen und Mechanismen sozialer Ungleichheit und der Autonomie- und Bildungsfähigkeit, d. h. der Fähigkeit, das „atemlos in Fragmente zerfallene Leben“ (Habermas 2001) nicht nur in einen sinnvollen und in sich stimmigen Zusammenhang zu bringen, sondern für neue Erfahrungen und Veränderungen offenzuhalten. Aus einer solchen Perspektive gelingt es, Migration als eine durch die dominierenden Produktions- und Gewaltverhältnisse zwar strukturierte, jedoch eigensinnige Praxis zu deuten, die ihre Energie und schöpferische Kraft nicht zuletzt aus dem Antrieb der MigrantInnen generiert, um auf eine Formulierung von Martha C. Nussbaum zurückzugreifen (1992), „in einer Reihe von verschiedenen Bereichen gut leben und han-

deln“ zu wollen. Dieser Blickwechsel kann dazu beitragen, das auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung hartnäckig reproduzierte viktimisierende Bild von Migration – und den darin eingebetteten Defizit- und Opferdiskurs – endlich zu überwinden.

Das ENTER-Projekt war darauf ausgelegt, aufsuchende Bildungsangebote für die Zielgruppe migrantischer Erwachsener zu entwickeln und zu erproben. Die Bildungsbedürfnisse sind freilich heterogen. Biographisch geprägte Erfahrungszusammenhänge, die über den Migrationskontext hinausgehen, aber auch subjektive Werte, Möglichkeiten und Einschränkungen bilden die Grundlage für die sich herauskristallisierenden Bildungsbedürfnisse, die sich den Menschen selbst oftmals nicht als „Bildung“ erschließen, sondern unter dem Aspekt der Freizeitgestaltung wahrgenommen werden. Wie die Studie zeigt, werden Angebote dann ernst genommen, wenn sie Alltagsrelevanz beanspruchen und mit der individuellen Lebensführung vereinbar sind. Jenseits dieser individuellen Dimension stellt sich bei aufsuchenden und zugehenden Strategien allerdings stets auch die Frage nach der Bestimmung der Zielpopulation. Erfolgt eine Bestimmung von Zielpersonen mithilfe herkömmlicher soziodemographischer Kriterien wie Herkunft, Ethnizität, Geschlecht, Kompetenzen etc., oder werden Brücken zu Selbst(hilfe)organisationen gesucht und aufgebaut? Ersteres birgt die Gefahr sowohl einer Individualisierung als auch einer Verfestigung bereits vorhandener Zuschreibungen. Zweiteres legt den Fokus auf die Erörterung kollektiver Bedürfnisse, aber auch auf wechselseitiges Lernen von Organisationen. Dies fördert eine zweiseitige Öffnung von Institutionen und der darin eingebetteten Akteure, die sich reziprok in die jeweils anderen Strukturen Eintritt verschaffen können. Die Durchmischung der Lernenden und Lehrenden könnte auch dazu beitragen, dass die vorherrschende Interpretation eines desintegrativen Charakters von ethnischer Vergemeinschaftung aufgehoben wird. Ein solcher Perspektivenwechsel rückt die Bildungsinhalte in den Vordergrund, die vom gegenwärtigen Integrationsdiskurs, der großteils defizitorientiert ist, überlagert und verdeckt werden.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Aisenbrey, Silke (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf, Hg.: Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich: 41-60
- Ates, Gülay/Reinprecht, Christoph (2013): Migration als Bildungsprozess. In: Kolland, Franz/Müller, Karl H., Hg.: Alter und Gesellschaft im Umbruch. Festschrift für Anton Amann. Wien: Edition echoraum: 31-43
- Barn, Ravinder (2012): Interculturalism in Europe: Fact, Fad or Fiction – The deconstruction of a theoretical idea. In: Farrar, Max /Robinson, Simon/Sener, Omer Hg.: Debating Multiculturalism. London: Dialogue Society: 101-110
- Biff, Gudrun/Pfeiffer, Thomas/Skrivanek, Isabelle (2012): Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich. Endbericht. Krems: Donau Universität
- Castles, Stephen (2010): Understanding global migration: a social transformation perspective. In: Journal of Ethnic and Migration Studies 36: 1565-1586
- Crul, Maurice/Vermeulen, Hans (2003): The Second Generation in Europe. In: International Migration Review 37: 956-986
- Crul, Maurice/Schnell, Philipp/Herzog-Punzenberger, Barbara/Wilmes, Maren/Slotman, Marieke/Gómez, Rosa Aparizio (2012): Which education systems provide the best chances for success.

- In: Crul, Maurice/Jens Schendier/Frans Lelie, Hg.: *The European Second Generation compared. Does the Integration Context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press: 101-164
- Dirim, Inci /Mecheril, Paul (2009): *Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann
- Flusser, Vilém (1993): *Von der Freiheit des Migranten. Einsprüche gegen den Nationalismus*. Düsseldorf: Bollmann
- Guo, Shibao (2010), *Toward recognitive justice: emerging trends and challenges in transnational migration and lifelong learning*. In: *International Journal of Lifelong Education* 29: 149-167
- Habermas, Jürgen (2001): *Die Zukunft der menschlichen Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): *Ethnic segmentation in school and labor market – 40 year legacy of Austrian guestworker policy*. In: *International Migration Review* 37: 1120-1144
- Kokemohr, Rainer (2000): *Bildung in interkultureller Kooperation*. In: Sönke Abeldt/Walter Bauer, Hg.: „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Mainz: Grünewald: 421-436
- Koller, Hans-Christoph, Hg. (2012): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript
- Levitt, Peggy (2004): *The Transnational Turn in Migration Studies*, October 2004, *Global Migration Perspectives*, No. 6, <http://www.refworld.org/docid/42ce48754.html>, 15.3. 2015
- Massey, Douglas S./Arango, Joaquin/Hugo, Graeme/Kouaouci, Ali /Pellegrino, Adela/Taylor, J. Edward (1993): *Theories of International Migration: A Review and Appraisal*. In: *Population and Development Review* 19: 431-466
- Matzner, Michael, Hg. (2012): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz
- Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das Gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Perchinig, Bernhard (2012): *Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. ibw-Studie*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
- Perchinig, Bernhard (2010): *Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch?* In: Langthaler, Herbert, Hg.: *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: Studien Verlag: 13-32
- Pöschl, Magdalena (2007): *Das österreichische Modell: Die Integrationsvereinbarung*. In: Davy, Ulrike/Weber, Albrecht, Hg.: *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden: Nomos: 102-124
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Reinprecht, Christoph (2012): *Partizipationschancen in städtischen Lebenswelten im Kontext von Altern und Migration*. In: Kämpers, Susanne/Heusinger, Josefine, Hg.: *Autonomie trotz Armut und Pflegebedarf? Altern unter Bedingungen von Marginalisierung*. Bern: Huber: 185-201
- Reinprecht, Christoph (2006): *Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft*. Wien: Braumüller
- Reinprecht, Christoph/Pohn-Weidinger, Alex (2005): *Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Studie im Auftrag der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Qualifikation Stärkt“* http://www.interface-wien.at/Reinprecht_Studie.pdf, 15.3.2015
- Stadler, Bettina/Weidenhofer-Galik, Beatrix (2011): *Dequalifizierung von Migrantinnen und Migranten am österreichischen Arbeitsmarkt*. In: *Statistische Nachrichten* 5: 383-399
- Statistik Austria (2014): *Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2014*. Wien
- Volkshochschule Tirol/Verein Multikulturell (2009), „ENTER“ – *Adult educational development for Migrants and Ethnic Minorities. HANDBOOK: Implementation and Transferability*. http://www.enter-eu.info/enter/downloads/handbook_vol1.pdf, 15.3.2015
- Wiesböck, Laura (2011): *Migration-Exklusion-Armut. Trend- und Strukturanalysen zur Ausgrenzung von MigrantInnen in Österreich*. In: Verwiebe, Roland, Hg.: *Armut in Österreich. Bestandsaufnahme, Trends, Risikogruppen*. Wien: Braumüller: 209-231

- Wiesböck, Laura/Haindorfer, Raimund (2014): Arbeitsmarktöffnung und Migration – Trends in Österreich. FORBA-Trendreport 1/2014: 20-21
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. In: *Global Networks* 2: 301-334
- Yildiz, Eröl/Hill, Marc (2015): *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript

Robert M. Bichler – Kurt Luger

Lernen virtuell

Ermöglicht das Internet den Massenkonsum von Bildung? Zur Problematik von E-Learning und dem internationalen Bildungshandel

Einleitung

„Studierende sind auf einmal Kunden, Professoren Dienstleister. Die moderne Gesellschaft hat neben der Warenform des Wissens vermeintlich auch die Warenform der Bildung entdeckt – wohl weniger der Bildung als vielmehr der Ausbildung.“ (Mittelstraß 2011:58)

Dieser von Jürgen Mittelstraß angesprochene Umstand beschränkt sich nicht mehr nur auf die westlichen Industrienationen, sondern lässt sich bereits seit geraumer Zeit global beobachten. Weltweit geht quer durch alle Segmente des Bildungsbereichs die neoliberale Globalisierung Hand in Hand mit Ökonomisierungstendenzen. Dabei wird Bildung vermehrt als ein international handelbares Gut mit dem Ziel der Profitmaximierung angesehen. Eine zentrale Rolle spielen dabei die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, allen voran das Modell des E-Learning, das den internationalen Handel mit und Konsum von Bildungsangeboten ermöglicht.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern E-Learning-Anwendungen vor dem Hintergrund eines entfesselten Bildungsmarktes die Möglichkeit eines egalitären Zugangs zu Bildungsangeboten in Entwicklungsländern schaffen.

Im Folgenden werden allgemeine Überlegungen zu E-Learning („Was ist E-Learning?“) angestellt und der Stellenwert sowie die Akteure des globalen Bildungshandels („Bildungshandel im Zeitalter der Globalisierung“) beleuchtet. Der Abschnitt „E-Learning: Zugang zu Bildung für alle?“ widmet sich dem Stellenwert des Digital Divide und den damit einhergehenden westlichen hegemonialen Tendenzen, bevor abschließend eine Konklusion in Form einer Frage gezogen wird.

Was ist E-Learning?

Vorläufer des heutigen E-Learning lassen sich bis in das Jahr 1840 zurückverfolgen, als Sir Isaac Pitman, der englische Erfinder der Kurzschrift, auf die Idee kam, Lehrinhalte per Post zu verschicken (Kundi/Nawaz 2014:148). Mit der Entwicklung und Verbreitung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien rückte in den letzten 20 Jahren das Phänomen E-Learning vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Forschungsarbeiten aus unterschiedlichen Disziplinen, wobei das Spektrum an Fachrichtungen dabei von der Pädagogik über die Computer- und Informationswissenschaft bis hin zur Kommunikationswissenschaft reicht. Dabei entstanden etliche theoretische und empirische Arbeiten, etwa zur E-Learning Didaktik (Marcelo/Perera 2007; Durkee u. a. 2009; Behar 2011), zur technischen Umsetzung und Usability (Ardito u.a 2006; Dagger u.a 2007; Nawaz/Khan 2012) oder zur Motivation und Zufriedenheit der Lehrenden und Lernenden (Keller/Suzuki 2004; Sørenbø u. a. 2009; Giesbers u. a. 2013), zum Potenzial von E-Learning für Entwicklungsländer (Bhuasiria u.a 2011; Ssekakubo u. a. 2011; Kituyi/Tusubira 2013). Diese prinzipiell wünschenswerte Breite der Auseinandersetzung führte allerdings auch zu einem heterogenen Verständnis des Begriffs und in weiterer Folge zu unterschiedlichen Definitionen. Dies zeigt sich bereits an der Vielzahl an Begriffen, die im Zusammenhang mit dieser Art des Lehrens und Lernens verwendet werden. Kenneth Brown, Steven Charlier und Abigail Pierotti (2012:92) identifizierten in der englischsprachigen Diskussion, von der die Begrifflichkeiten oft ins Deutsche diffundieren, sechsundvierzig unterschiedliche Termini (zum Beispiel: *e-learning*, *online learning*, *distance learning*, *distance education*, *computer-assisted instruction*, *computer-based instruction*, *technology-based instruction*, *technology-delivered instruction*, etc.). Bell und Federman (2013:167) erklären diese Entwicklung mit den ständigen Weiterentwicklungen im Bereich der Computertechnologie und den daraus resultierenden neuen E-Learning-Anwendungen. Darüber hinaus beschreibt der Begriff E-Learning einerseits die komplette Virtualisierung des Präsenzunterrichts, im Sinne einer vollständigen, digitalisierten Bereitstellung von Lerninhalten sowie der Möglichkeit, Interaktionsräume zu schaffen. Andererseits gilt E-Learning als Ergänzung zum klassischen Face-to-Face-Unterricht, wobei in diesem Fall von *Blended-Learning* oder *Hybrid-Learning* gesprochen wird. Diese begrifflichen Unschärfen führen sogar so weit, dass WissenschaftlerInnen sich dafür aussprechen, den Begriff E-Learning abzuschaffen und durch andere Ausdrücke zu ersetzen (Bachmann/Bertschinger/Miluška 2009). Die Autoren des vorliegenden Beitrages halten zum besseren Verständnis und um der allgemein gehaltenen Zielsetzung des Beitrages gerecht zu werden, am etablierten Überbegriff E-Learning fest und plädieren für eine breite Definition. Brown, Charlier und Pierotti (2012:93) definieren E-Learning als „a broad array of applications and processes that share a common feature of relying on some type of computer technology to promote learning.“ Dieser Definition folgend verstehen wir E-Learning als einen Sammelbegriff für unterschiedliche didaktische Modelle, die in Verbindung mit allen computergestützten Arten des Lehrens und Lernens realisiert und über das Internet zugänglich gemacht werden.

Bildungshandel im Zeitalter der Globalisierung

Im Zuge der voranschreitenden neoliberalen Globalisierung lassen sich seit geraumer Zeit fundamentale Veränderungen nicht nur in allen Wirtschaftssektoren feststellen. Auch der Bildungsbereich wird zusehends einer marktwirtschaftlichen Logik unterworfen: Bildung wird zu einem international gehandelten Gut mit dem Ziel der Profitmaximierung. Globalisierung im Bildungssektor wird hier verstanden als „the broad economic, technological, and scientific trends that directly affect [...] education and are largely inevitable.“ (Altbach 2005:5) Damit einher gehen die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die Verwendung einer Lingua franca in Forschung und Lehre, die Vermassung der (höheren) Bildung sowie das gesellschaftliche Bedürfnis nach gut ausgebildeten Arbeitskräften (Altbach 2005:5). Die Speerspitze dieser Veränderungen bildeten die Universitäten. Während in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg die Industrieländer den tertiären Bildungsbereich vor allem als Möglichkeit sahen, internationale Beziehungen aufzubauen, als Beispiel können das Fulbright Programm, der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), der Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan (CSFP) und, im österreichischen Kontext, der Österreichische Austauschdienst (OeAD) genannt werden, und die Entwicklungsländer den Aufbau einer eigenen Universitätslandschaft als Teil der nationalen Entwicklung nach dem Ende der Kolonialzeit vorantrieben, änderte sich durch die Globalisierung die Funktion der Universitäten. Die vormals meist vom Staat finanzierten öffentlichen Universitäten erfuhren sowohl in den Industrienationen, als auch mit etwas verminderter Geschwindigkeit in den Entwicklungsländern, eine Neupositionierung: Nicht mehr die nationale Entwicklung bzw. die internationale Verständigung bildeten den Fokus, sondern die Wettbewerbsfähigkeit auf einem internationalen Markt stand zusehends im Zentrum des Interesses (Varghese 2013:9). Um dies zu realisieren, wurden die Universitäten in die (ökonomische) Selbstständigkeit entlassen und dadurch gezwungen, neue bis dato systemfremde Formen der Finanzierung einzuführen. Dies wurde einerseits durch Einsparungen, speziell bei den Ausgaben für das Personal, andererseits durch die Einwerbung von sogenannten Drittmitteln und die Kommodifizierung von Lehren und Lernen (s. u.) umgesetzt. Welche absurden Zwänge und Probleme für den Wissenschaftsbetrieb dadurch entstehen, analysiert und kritisiert Peter Weichhart (2012) in seinem Beitrag: „*Slow Science“ statt Exzellenzstalinismus. Eine Polemik zum gegenwärtigen Universitätsbetrieb*. Drittmittelfinanzierung meint dabei das Einwerben von Geldern über Forschungsförderungseinrichtungen und -programme, wie beispielsweise Horizon 2020 der Europäischen Union. Aber auch nationale Initiativen, wie zum Beispiel die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) oder der Österreichische Wissenschaftsfonds (FWF) stellen wesentliche Fördergeber dar. Christian Fuchs und Marisol Sandoval (2008:135) halten diesbezüglich fest, dass die Kommodifizierung der Bildung einerseits dazu führt, dass Studierende in immer mehr Ländern Studiengebühren bezahlen müssen und deshalb in vielen Fällen dazu gezwungen werden, neben dem Studium einer bezahlten Arbeit nachzugehen und andererseits, dass Universitäten dazu angehalten werden, enge Beziehungen zur Industrie aufzubauen, um durch Kooperationen mit Unternehmen Drittmittel einzuwerben. Darüber hinaus werden VertreterInnen aus der Wirtschaft vermehrt Positionen in universitären Gremien angeboten. Curricula und Lehrveranstaltungen orientieren sich zusehends

an einer ökonomischen Verwertbarkeit. Finanzielle Mittel für wirtschaftsferne Fachgebiete werden vermehrt gekürzt und Studierende immer öfter gezwungen, im Zuge des Studienplans schlechte oder nicht bezahlte Praktika zu absolvieren.

Unter ‚Kommodifizierung von Lehren und Lernen‘ verstehen wir in Anlehnung an Kuhlen (2002:5) den Prozess des ‚Zur-Ware-Werdens‘, der sich nicht nur auf die Ökonomie beschränkt, sondern sich „[...] auch in der öffentlichen Sphäre ereignen kann [...], indem aus Wissen realisierte Informationsobjekte als Ware angesehen werden, für deren Nutzung Gebühren erhoben werden können“. Die Zusammenlegung des österreichischen Wissenschaftsministeriums mit dem Wirtschaftsministerium kann als symptomatisch für diese Entwicklung angesehen werden. Ausgehend von den Universitäten haben diese Kommodifizierungstendenzen den ganzen Bildungssektor diffundiert, wobei Langthaler und Scharer (2005:3) dabei die drei sich teilweise überschneidenden Phänomene der Internationalisierung, Liberalisierung und Ökonomisierung identifizieren.

1. Internationalisierung

Die Internationalisierung betrifft vor allem den Bereich der höheren Bildung und manifestiert sich in der stark gesteigerten Mobilität von Studierenden und Lehrenden, in zunehmender internationaler Kooperation auf institutioneller Ebene sowie in internationalen akademischen Standards. Wie in weiterer Folge noch gezeigt werden wird, stellen Mobilisierung und Standardisierung zentrale Vorbedingungen für den Einsatz und auch gewinnbringenden Absatz von E-Learning dar.

2. Liberalisierung

Liberalisierung bezeichnet die Neudefinition der staatlichen Verantwortung für den Bildungssektor, wobei der Staat als Bereitsteller von Bildungseinrichtungen mehr und mehr in den Hintergrund tritt und diese Funktion zunehmend privaten Anbietern überlässt. Dieser Entwicklung liegt auch eine veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung zugrunde: Bildung wird in der sogenannten Wissensgesellschaft, die die kapitalistischen Grundprinzipien der Industriegesellschaft fortschreibt, vermehrt als individuelle Investition wahrgenommen und ihr somit auch ein ökonomischer Wert zugeschrieben. Bildung als individuelles Kapital führt in weiterer Folge zu einer Verschiebung der Zuständigkeiten. Der Zugang zu Bildungsangeboten sowie die daraus resultierenden Kosten werden aus der Verantwortung des Staates bzw. der öffentlichen Hand entlassen und auf die einzelnen Individuen übertragen. Die Rolle des Staates besteht primär darin, den Bildungssektor soweit wie möglich zu regulieren, nicht aber unbedingt zu finanzieren.

3. Ökonomisierung

Ökonomisierung beschreibt in diesem Zusammenhang zwei Phänomene: Einerseits ist damit der global stark ansteigende profitorientierte Handel mit Bildungsdienstleistungen gemeint und andererseits wird damit auch die Einführung von Marktmechanismen in nicht-kommerziellen Systemen bezeichnet.

Diese drei Phänomene umfassen verschiedene politische Maßnahmen und Programme von nationalen Regierungen und akademischen Systemen sowie Bildungsinstitutionen, um mit der voranschreitenden Globalisierung umzugehen oder diese im eigenen Interesse gewinnbringend nutzbar zu machen. Welche Bedeutung dem E-Learning als international handelbarem Gut auf einem globalen Bildungsmarkt zukommt, wird im Folgenden noch gezeigt werden.

Globaler Bildungsmarkt

Der Bildungssektor, einschließlich der Ausgaben für die nationalen Bildungssysteme, ist derzeit nach dem Gesundheitssektor einer der weltweit größten Märkte, mit einem Gesamtvolumen von insgesamt schätzungsweise 4.5 Trillionen US-Dollar im Jahr 2012 (Department for Business, Innovation and Skills 2013:4). Der Großteil entfällt dabei auf internationale Austauschstudierende, wobei laut OECD (2013a) im Jahr 2011 weltweit 4,3 Millionen Studierende im Ausland studierten. Dies bedeutet eine Steigerung von 100% gegenüber dem Jahr 2000 und einen Anstieg von über 500% im Vergleich zu 1975. Der Hauptanteil der Austauschstudierenden und somit auch der Großteil des Profits entfällt dabei auf lediglich sieben Industrieländer: 16,5% auf die USA, 13% auf Großbritannien, 6,3% auf Deutschland, 6,2% auf Frankreich, 6,1% auf Australien, 4,7% auf Kanada und 4% auf Russland.

Neben den zahlenden Studierenden aus dem Ausland haben vor allem zwei weitere Dienstleistungen auf dem weltweiten Bildungsmarkt Bedeutung: die Eröffnung von kommerziellen Bildungseinrichtungen durch ausländische Investoren und grenzüberschreitende, meist mittels E-Learning durchgeführte Fernkurse. Als Voraussetzung für diese Entwicklungen diente eine weitgehende Liberalisierung der vormals durch Regulierungen und Gesetze bestimmten nationalen Bildungssysteme unter der Schirmherrschaft der World Trade Organisation (WTO).

WTO und die Liberalisierung des Bildungssektors

Die World Trade Organisation wurde im Jahr 1995 mit dem Ziel gegründet, internationale Handelsregulierungen zu formalisieren, zu vertiefen sowie zu erweitern. Ein weiteres Ziel bestand darin, eine größere globale Politikkohärenz herzustellen, indem die Arbeit der WTO mit der des Internationalen Währungsfonds (IMF) und der Weltbank besser abgestimmt werden sollte. Des Weiteren wollte man die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie der Weltorganisation für geistiges Eigentum (WIPO), der Internationalen Fernmeldeunion (ITU) und der Internationalen Organisation für Normung (ISO) intensivieren (Robertson 2006:6). Mit der Gründung der WTO wurden die zwei neuen, zentralen Handelsregulierungen GATS (General Agreement on Trade in Service) und TRIPS (Trade Related Intellectual Property Services) etabliert. Da GATS alle Aspekte des Dienstleistungssektors umfasst, wurde auch der Bildungsbereich zu einem Teil dieses Handelsabkommens mit dem Ziel, die fünf definierten Kategorien ‚Primärbildung‘, ‚Sekundärbildung‘, ‚Höhere Bildung‘, ‚Erwachsenenbildung‘ und ‚Andere Bildungsdienstleistungen‘ auf Grundlage international geltender Regeln in allen Mitgliedsstaaten der WTO zu liberalisieren (Klausenitzer 2005:147). Um sogenannte Handelsblockaden abzubauen, wurden vier Möglichkeiten, als Modes bezeichnet, definiert, mit dem Ziel, Dienstleistungen international handelbar zu machen (World Trade Organization 2014a; Langthaler/Scharer 2005:7):

1. *Cross-border supply* (Grenzüberschreitende Versorgung)

Allgemein: Telekommunikation, Bankwesen, Post, etc.

Spezifisch im Bildungsbereich: E-Learning-Angebote, Fernuniversitäten

Maßnahmen: internationale Regulierungen für Fernstudien, Abbau nationaler Internetregulierungen

2. *Consumption abroad* (Konsum im Ausland)
Allgemein: TouristInnen, PatientInnen, etc.
Spezifisch im Bildungsbereich: Studierende, die ein Auslandssemester oder Studium absolvieren
Maßnahmen: Anerkennung von Qualifikationen, Visumserleichterungen, etc.
3. *Commercial presence* (Gewerbliche Präsenz)
Allgemein: Einrichtung einer Filiale im Ausland, Franchising, Kooperationen, etc.
Spezifisch im Bildungsbereich: Aufbau eines Studienganges in Kooperation mit einer nationalen Institution, Aufbau einer Filiale, etc.
Maßnahmen: Anerkennung ausländischer Bildungseinrichtungen und Abschlüsse, Mobilitätsprogramme für Lehrende, etc.
4. *Presence of natural persons* (Anwesenheit natürlicher Personen)
Allgemein: Dienstleistungen werden im Ausland von ÄrztInnen, Lehrenden, AnwältInnen, etc. angeboten
Spezifisch im Bildungsbereich: ProfessorInnen an ausländischen Universitäten, GastforscherInnen, etc.
Maßnahmen: Vergabe von Arbeitsvisa, Anerkennung von Qualifikationen

Im Zuge dieser Entwicklung wird Bildung zu einem handelbaren Gut, bei dem kulturelle Aktivitäten zu kommerziellen Produkten transformiert werden, die Öffentlichkeit zusehends rein über die Rolle als KonsumentInnen definiert wird, Bildungsinstitutionen zu Anbietern und Lernende zu AbnehmerInnen degradiert werden (Varghese 2013:9-10).

Für die in diesem Beitrag zentrale Frage nach dem Stellenwert von E-Learning im internationalen Bildungshandel ist die Art und Weise der ‚Cross-border supply (Grenzüberschreitenden Versorgung)‘ von zentraler Bedeutung. Damit einher geht auch die Vorstellung, dass durch E-Learning der Zugang zu Bildungsangeboten erleichtert und somit der Massenkonsum von Bildung Realität wird.

E-Learning: Zugang zu Bildung für alle?

Ein Auslandssemester oder sogar ein Studium an einer ausländischen Universität, das durch den Modus ‚Consumption abroad (Konsum in Ausland)‘ geregelt ist, geht mit sehr hohen finanziellen Aufwendungen für die Studierenden einher. Dies begünstigt all jene, die aus den reichen Industrienationen kommen, wie die aktuelle OECD-Studie ‚Education at a Glance 2013‘ belegt: 23,1% aller internationalen Studierenden in OECD-Ländern kamen im Jahr 2011 aus Europa, wohingegen der Anteil an Studierenden aus ganz Afrika 11,6% und aus Lateinamerika und der Karibik lediglich 6,1% betrug. Eine Ausnahme stellt hier als Schwellenland die Volksrepublik China dar, die mit 21% den größten Anteil an Studierenden in OECD-Ländern verzeichnet (OECD 2013b:313).

Mittels E-Learning lassen sich einige finanzielle Aufwendungen, wie zum Beispiel die Kosten für die An- und Abreise, Unterbringung und allgemeine Lebenserhaltungskosten im Gastland vermeiden, weshalb für immer mehr Studierende, speziell aus Entwicklungsländern, E-Learning-Bildungsangebote als kostengünstigere Alternative oder auch als einzige Möglichkeit attraktiv werden. Dies spiegelt sich auch in einer Studie

von IBIS Capital (2013:9) wider. Sie kam zu dem Ergebnis, dass der globale E-Learning-Markt, der die Primär- und Sekundärbildung, die Höhere Bildung sowie Bildungsangebote in Unternehmen umfasst, von 2012 bis 2017 um 23% pro Jahr auf 255.5 Milliarden US-Dollar wachsen wird. Allein für den Bereich der Höheren Bildung wird in diesem Zeitraum ein Wachstum von 33% prognostiziert. Die reichen Industrienationen, speziell die angloamerikanischen Länder, agieren dabei als Anbieter und dominieren daher eindeutig den Markt, wogegen den Entwicklungsländern die Rolle der Abnehmer zufällt. Nordamerika steht klar an der Spitze der Anbieter des weltweiten E-Learning-Marktes, gefolgt von den EU-Ländern (IBIS Capital 2013:26). Im Jahr 2012 gab es allein in Großbritannien 260 in E-Learning-Software spezialisierte Unternehmen (IBIS Capital 2013:23). Daraus ist klar zu entnehmen, dass der internationale Bildungshandel nicht auf Augenhöhe geschieht und infolgedessen die Gefahr besteht, dass nationale Bildungssysteme in Entwicklungsländern aufgrund mangelnder Wettbewerbsfähigkeiten unterminiert werden.

Digital Divide und E-Learning

Die Nutzung von E-Learning setzt die Möglichkeit des Internetzugangs voraus und wirft in weiterer Folge die Frage nach möglichen Zugangsbarrieren auf. In den 1990er Jahren wurde das Thema Digital Divide, in der deutschsprachigen Diskussion oft als ‚Digitale Kluft‘ oder als ‚Digitaler Graben‘ bezeichnet, auf die wissenschaftliche, politische sowie öffentliche Agenda gesetzt. Der Terminus beschreibt den ungleichen Zugang zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKTs), allen voran dem Internet, und beschreibt grundsätzlich zwei zentrale Phänomene: einerseits die Kluft zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern und andererseits den ungleichen Zugang zu IKTs innerhalb bestimmter Gesellschaften. Die Diskussion ist dabei nicht nur auf den reinen Zugang beschränkt, sondern beinhaltet auch die Frage nach den nötigen Fähigkeiten, um diese Technologien zu verwenden. Mit der Verbreitung sogenannter Web 2.0 Anwendungen Mitte der 2000er Jahre und dem gleichzeitigen massiven Ausbau schneller Breitband-Internetzugänge rückte die Frage nach der Computer- bzw. Medienkompetenz in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. Diese auch als Digital Divide 2.0 bezeichnete Kluft beschreibt die ungleichen Nutzungsmöglichkeiten zwischen denen, die über Wissen und Erfahrung im Computer- und Internetumgang verfügen, eine Notwendigkeit in ihrer Nutzung erkennen bzw. in weiterer Folge davon profitieren und jenen, die aufgrund ihres sozioökonomischen Status diese Fertigkeiten noch nicht entwickeln konnten und dadurch exkludiert werden (Kent 2008:84-88).

Gerade im Bereich E-Learning, in dem oft sehr hohe Ansprüche an die Computer- und Medienkompetenz der NutzerInnen gestellt werden, besteht die Gefahr, dass bestehende Eliten begünstigt und die Bevölkerungsschichten, die eigentlich von dieser Technologie hätten profitieren sollen, benachteiligt werden (Haythornthwaite 2007:99). Einem ‚trickle down‘ von den obersten sozialen Schichten zu den armen Bevölkerungsteilen stehen nach Luger (2003:39) hauptsächlich vier Hindernisse entgegen: nicht ausreichende Telekommunikationsverbindungen, im Vergleich zu den Einkommen viel zu teuer bis unerschwingliche Hardware, das niedrige Bildungsniveau und die vergleichsweise höheren Kosten für Internet-Dienste.

Dies soll jedoch keineswegs heißen, dass der Digital Divide 1.0, also die Frage nach den Zugangsmöglichkeiten, obsolet wäre. Ganz im Gegenteil, E-Learning im Zeitalter des Web 2.0 zeichnet sich durch eine hohe Multimedialität und Interaktivität aus: Das Bereitstellen von multimedialen Lerninhalten, wie beispielsweise Video-Tutorials oder die synchrone Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, zum Beispiel mittels Videokonferenzsystemen, bedürfen einer hohen Bandbreite. Um das Potenzial von E-Learning ausschöpfen zu können, bedarf es nicht nur der prinzipiellen Möglichkeit des Internetzugangs, sondern darüber hinaus ist ein stabiler Breitbandinternetzugang nötig. Studien zur Implementierung von E-Learning in Entwicklungsländern in unterschiedlichen geographischen Regionen, von Sri Lanka (Andersson 2008) über Südafrika (Ssekakubo/Suleman/Marsden 2011) bis Kuwait (Alkharang/Ghinea 2013) bestätigen, dass der technologischen Komponente des Digital Divide bis heute eine bedeutende Rolle zukommt. Wie die Übersicht (Tabelle 1) deutlich zeigt, existiert weiterhin eine sehr ausgeprägte Kluft zwischen den Industrienationen und den Entwicklungsländern.

Tabelle 1: Digital Divide zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern (ausgewählte Länder)

Land/Kontinent	Penetrationsrate Internet % (2013)	Anzahl der In- ternet UserInnen (2013)	Anzahl der Fest- netz-Breitbandan- schlüsse (2013)	Anzahl der Mobil- telefonanschlüsse (2013)
Afrika	16,8%	148,46 Mio.	2,73 Mio.	581,84 Mio.
Marokko	56,0%	18,47 Mio.	836.110	42,42 Mio.
Somalia	1,5%	156.420	60.000	5,18 Mio.
Amerika	61,8%	597,15 Mio.	157,31 Mio.	1035,85 Mio.
USA	84,2%	268,51 Mio.	91,34 Mio.	305,74 Mio.
Haiti	10,6%	1,06 Mio.	Keine Angabe	7,16 Mio.
Asien & Pazifik	30,1%	1204,63 Mio.	294,56 Mio.	3456,71 Mio.
Japan	86,2%	109,63 Mio.	36,66 Mio.	146,45 Mio.
Myanmar	1,2%	668.955	95.329	6,83 Mio.
Europa	73,1%	455,56 Mio.	165,96 Mio.	765,62 Mio.
Deutschland	86,2%	69,78 Mio.	28,60 Mio.	98,47 Mio.
Österreich	80,6%	6,63Mio.	2,21 Mio.	13,27 Mio.
Ukraine	41,8%	18,51 Mio.	3,99 Mio.	62,46 Mio.

Quellen: Internetworldstats 2015; ITU 2015; World Bank 2015.

Bereits im Jahr 2005 wurden in einem Bericht der Europäischen Kommission drei Szenarien zum Digital Divide in Europa vorgestellt: Das erste Szenario besagt, dass es eine geringe zeitliche Verzögerung bei der Aneignung von IKTs zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen gibt und dass sich diese Unterschiede mittelfristig ausgleichen und somit der Digital Divide ein temporäres Phänomen ist. Im zweiten Szenario wird davon

ausgegangen, dass es eine beträchtliche zeitliche Verzögerung bei der Aneignung von IKTs zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen gibt und dass sich die Unterschiede lediglich lang- bis sehr langfristig ausgleichen, wobei aber kurze IKT-Innovationszyklen fortlaufende Diffusionsprozesse erzeugen. Die digitale Kluft ist demnach ein Phänomen, das aus kontinuierlichen Verzögerungen besteht. Das dritte Szenario geht ebenfalls von einer erheblichen zeitlichen Verzögerung bei der Aneignung von IKTs zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen aus. Allerdings wird angenommen, dass keine Angleichung erreicht wird und die Unterschiede bestehen bleiben. Somit bleiben Teile der Bevölkerung weiterhin von den Möglichkeiten der IKTs ausgeschlossen und das Problem der Exklusion bleibt bestehen (Commission of the European Communities 2005:12).

Zehn Jahre später lässt sich konstatieren, dass sich die technikdeterministische Annahme, welche im ersten Szenario zum Ausdruck kommt, bis heute nicht bewahrheitet hat. Der Technikdeterminismus umfasst nach Grunwald (2007:67-68) zwei Thesen: Die erste These besagt, dass das Soziale durch das Technische determiniert wird und folglich Individuen und Gemeinschaften einem Anpassungszwang unterliegen. Die zweite These bringt die Nicht-Determinierbarkeit des Technischen durch das Soziale zum Ausdruck.

Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass es auf sehr lange Sicht keine Angleichung geben wird und die reale Gefahr besteht, dass der digitale Graben unüberbrückbar bleiben wird. Diese Gefahr besteht einerseits innerhalb von Gesellschaften, wobei dies ebenso auf die reichen Industrienationen zutrifft und andererseits in einer noch viel stärkeren Ausprägung für die Bevölkerungen in Entwicklungsländern.

Nordamerika wies im Jahr 2013 global mit 84,9% die höchste Internetpenetrationsrate auf, gefolgt von Europa mit 73,1%. Demgegenüber stehen die Regionen, in denen ein Großteil der Länder den Entwicklungsländern zugerechnet wird: Lateinamerika und die Karibik wiesen 2013 eine Internetpenetrationsrate von 49,3%, der Mittlere Osten von 44,9% und Asien/Pazifik von 30,1% auf. Afrika bildete unverändert das globale Schlusslicht – lediglich 16,8% der Menschen nutzten im Jahr 2013 das Internet (Internetworldstats 2014; ITU 2015).

Obwohl in den Industrienationen ein relativ hoher Prozentsatz der Bevölkerung Zugang zum Internet hat, lässt sich weiterhin ein teilweise alarmierender Digital Divide feststellen. Brandtzæg/Heima/Karahasanovic (2011) fanden beispielsweise durch eine ländervergleichende Studie in Österreich, Spanien, Schweden, Großbritannien und Norwegen heraus, dass 42% der Befragten zu den Nicht-NutzerInnen gehören und weitere 18% nur sporadisch das Internet nutzen. Dabei spielt weniger die Möglichkeit des bloßen Zugangs eine Rolle, als vielmehr der bereits angesprochene Digital Divide 2.0. Für die europäischen Länder stellen die AutorInnen einen „rich-get-richer“ Effekt fest; dabei eignen sich die sozioökonomischen Eliten am schnellsten neue Technologien an und profitieren in weiterer Folge auch am stärksten davon (Brandtzæg/Heima/Karahasanovic 2011:135).

Zu einem ähnlichen Befund kommen Talukdar und Gauri (2011) in ihrer Studie zum Digital Divide in den USA. Daraus wird ersichtlich, dass alleine aufgrund der Zugangsbarrieren und der Divergenzen in der Internetnutzung bzw. in der Bedeutung, die dem Internet zugeschrieben wird, E-Learning-Angebote den Massenkonsum von Bildungsangeboten auf absehbare Zeit nicht ermöglichen werden.

Da E-Learning-Anwendungen in den Industrienationen entwickelt und in die Entwicklungsländer exportiert werden, die Entwicklungsländer aber sowohl hinsichtlich der Infrastruktur, also des prinzipiellen Internet- und vor allem des Breitbandzugangs (Tabelle 1), als auch im Hinblick auf die ausdifferenzierte Nutzung von Internettechnologien den Industrienationen hinterherhinken, entsteht ein Ungleichgewicht, das den egalitären Zugang zu E-Learning noch zusätzlich erschwert. Diese Art des Bildungsexports begünstigt einerseits die exportierenden Industrienationen und andererseits die bereits bestehenden Eliten in den Importländern. So bieten beispielsweise nach Angaben der IBIS Capital (2013) weltweit rund 500 Unternehmen E-Learning-Plattformen an, wobei lediglich 5 Unternehmen (Cornerstone-OnDemand, Oracle, SAP, Saba und SumTotal) einen Marktanteil von über 4% aufweisen. Mit Ausnahme des europäischen Anbieters SAP haben die übrigen Unternehmen ihren Firmensitz in den USA.

Hegemonie, Kolonialisierung und E-Learning

Bildung erfährt im Zeitalter der Globalisierung eine Neudefinition. Während der Jahre des Kalten Krieges versuchten die beiden Blöcke durch Bildungsprogramme – dazu zählten unter anderem Stipendien für Auslandsaufenthalte, Unterrichtsmaterialien und Unterstützung im Aufbau einer wissenschaftlichen Infrastruktur – die jeweiligen politischen und ökonomischen Einflussphären in den Entwicklungsländern bzw. neuen unabhängigen Staaten in Afrika zu festigen bzw. auszubauen. Dadurch gerieten ideologische und politische Motive nach dem Zusammenbruch des Ostblocks zusehends in den Hintergrund. An ihre Stelle trat als alleiniges Prinzip die kapitalistische Ideologie der Profitmaximierung. Globaler Bildungshandel wird nicht mehr primär von nationalstaatlichen Regierungen betrieben, sondern multinationale Konzerne, Medienkonglomerate und einige führende Universitäten und Forschungseinrichtungen, hauptsächlich

Tabelle 2: Umsatz der größten profitorientierten Unternehmen im Bildungsbereich

Unternehmen	Wirtschaftsjahr 2011 (Milliarden \$)	2004-2011 jährliche Wachstumsrate (%)
Pearson	6,9	19,6%
Apollo Group INC.	4,7	14,7%
Benesse	3,7	8,9%
The Washington Post Company	2,5	11,7%
Mc Graw Hill	2,3	0,6%
Career Education	1,9	3,6%
Cengage Learning	1,9	3,4%
K 12	0,5	32,2%
Blackboard	0,5	25,2%
Capella University	0,4	20,3%
Scholastic	0,2	6,5%

Quelle: Docebo 2014:39.

aus dem angloamerikanischen Raum, dominieren diesen, von ihnen selbst erschaffenen Markt (Altbach 2004:9). Ihr Ziel ist dabei nicht mehr die politische oder ideologische Einflussnahme, sondern der kommerzielle Gewinn (Tabelle 2). Die Funktion der Nationalstaaten beschränkt sich überwiegend darauf, durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen Unternehmen bzw. Organisationen zu unterstützen.

Das britische Unternehmen Pearson hat im Jahr 2011 6,9 Milliarden US Dollar eingenommen. Die gesamten öffentlichen Bildungsausgaben der Republik Österreich, eines der reichsten Länder der Welt, beliefen sich demgegenüber im Jahr 2012 auf 17,2 Milliarden Euro (Statistik Austria 2014).

Es wird ersichtlich, dass die Implementierung von E-Learning-Modellen, vor allem in wirtschaftlich schwächeren Ländern, oft stark hegemoniale Züge trägt und der Kapitalakkumulation und der Expansion von Märkten dient.

Unter diesem Gesichtspunkt kann E-Learning als eine „moderne Form der Kolonialisierung“ gesehen werden (Bichler 2009). Nach Habermas wird im vorliegenden Beitrag Kolonialisierung als ein Prozess verstanden „demzufolge die kognitiv-instrumentelle Rationalität über die Bereiche von Ökonomie und Staat hinaus in andere, kommunikativ strukturierte Lebensbereiche eindringt und dort auf Kosten moralisch-praktischer und ästhetisch-praktischer Rationalität Vorrang erhält“ (Habermas 1981:451). Die Globalisierung, die nach Sloterdijk (2006:58) immer auch „Verwestlichung“ und damit einhergehend westliche Hegemonie bedeutet, formt diese anhaltende Entwicklung durch internationale Informations- und Ressourcenflüsse mit dem Ziel der maximalen Kapitalakkumulation. Als Sprache der Globalisierung fungiert dabei Englisch, das den gesamten höheren Bildungsbereich dominiert. Dabei ist Englisch nicht nur die am häufigsten gelernte Fremdsprache der Welt, sondern auch die am weitesten verbreitete zweite offizielle und inoffizielle Amtssprache. In vielen Ländern ist Englisch als Unterrichtsfach bereits ab der Grundstufe verpflichtend. Welche Bedeutung dieser Sprache zugeschrieben wird, manifestiert sich auch im Wissenschaftsbetrieb: Der Großteil der internationalen Fachzeitschriften wird in Englisch publiziert, Englisch dient als primäre Konferenzsprache und mehr und mehr Lehrveranstaltungen bis hin zu ganzen Studiengängen werden in Englisch angeboten. Dies führt auch in den deutschsprachigen Ländern dazu, dass WissenschaftlerInnen unter dem Schlagwort der ‚Exzellenz‘ angehalten sind, in englischsprachigen Fachzeitschriften mit einem möglichst hohen „impact factor“ zu publizieren. Lehrende sollen vermehrt Lehrveranstaltungen in Englisch anbieten, um damit einerseits den Universitätsstandort für ausländische Studierende attraktiver zu machen und andererseits die Sprachkenntnisse der inländischen Studierenden zu verbessern. Dies steigert ihre Jobaussichten auf einem internationalen Markt. E-Learning kann als eine der Speerspitzen der Angloamerikanisierung des Bildungssektors gesehen werden. Es wurde nicht durch die Globalisierung transformiert, sondern vielmehr durch diese hervorgebracht. E-Learning kommt in diesem Sinne eine doppelte hegemoniale Bedeutung zu: einerseits als Export für Bildungsprodukte (zum Beispiel Fernstudien) und technologische Produkte (zum Beispiel Hardware und Software) und andererseits als Medium und Verstärker eines homogenen, westlichen Verständnisses von Forschung und Lehre. Aufgrund seines Ursprungs in westlichen Ländern, allen voran Großbritannien und USA, wird auch das in den Herkunftsländern gängige Verständnis von Lehren und Lernen mittransportiert. Die von westlichen Universitäten und Unternehmen für einen glo-

balen Markt in Englisch bereitgestellten Bildungsangebote repräsentieren die eigenen Werte, Lebensstile, Perspektiven und die formalen Bildungsstandards. Auf diese Weise ignorieren sie oft den kulturellen Kontext der Abnehmerländer. Darüber hinaus werden auch immanent westliche Wertvorstellungen im Hinblick auf unterschiedliche Lebensbereiche propagiert: Normen und Werte, die sich im westlichen Verständnis von Demokratie, Arbeitsroutinen, religiösen Ansichten, zwischenmenschlichen Beziehungen, etc., manifestieren, werden durch E-Learning global vermittelt und verfestigen den westlichen Vormachtsanspruch. Herbert Schiller (1976), Tom McPhail (1981; 2008) und andere haben diese Herrschaftsbeziehungen in ihren Arbeiten zum Kulturimperialismus in unterschiedlichen Zusammenhängen analysiert.

Kohn, Maier und Thalmann (2010) haben in einer Metaanalyse zum Einsatz von E-Learning in Entwicklungsländern die Vernachlässigung der kulturellen Rahmenbedingungen, zu denen neben der Sprache auch lokale Moralvorstellungen, Traditionen, Religionen sowie Lehr- und Lernmethoden gehören, kritisiert. Andersson und Grönlund (2009) kommen in ihrer Betrachtung zu ähnlichen Ergebnissen und betonen ebenfalls die überragende Bedeutung des kulturellen Kontexts für die Anwendung von E-Learning. Um kulturellen hegemonialen Tendenzen vorzubeugen und somit geeignete Voraussetzungen für die technische Implementierung und lokalspezifische Akzeptanz zu schaffen, ist beim Einsatz von E-Learning darauf zu achten, dass der kulturelle Kontext höchste Priorität erfährt. Dabei sollte vor allem auf eine KlientInnenorientierung sowie die Ausrichtung nach den Bedürfnissen, Problemfeldern und Zielvorgaben, die in den Entwicklungsländern formuliert werden, geachtet werden (Luger 2003:45).

Im Zuge der globalen Verbreitung von E-Learning lassen sich Kolonialisierungstendenzen nicht nur in einer kulturellen Ausprägung feststellen, sondern manifestieren sich auch in einer politischen Dimension. Vor allem ärmere Länder werden dazu genötigt, das westliche neoliberale Wirtschaftssystem zu adaptieren und in weiterer Folge internationalen Organisationen beizutreten, sowie internationale Abkommen zu ratifizieren. Die Mitgliedschaft in internationalen Organisationen und die damit einhergehenden vertraglichen Bindungen stellen oft eine Voraussetzung für Kreditvergaben oder Hilfszahlungen durch beispielsweise die Weltbank oder den Internationalen Währungsfonds dar. Speziell im Zusammenhang mit E-Learning kommt dabei der WTO, im Speziellen dem TRIPS-Abkommen (s.o.) eine bedeutende Rolle zu. Durch das TRIPS-Abkommen soll der Rechtsanspruch an immateriellen Gütern gefördert und innerhalb der Mitgliedsstaaten harmonisiert werden (World Trade Organization 2014b). Harmonisierte Standards lassen dabei ärmeren Ländern wenig Spielraum, ihre Patentrechte den lokalen Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen. Darüber hinaus repräsentieren die Anpassungen die westlichen, vor allem angloamerikanischen und europäischen Standards und zielen auf den höchstmöglichen Schutz geistigen Eigentums ab. Dadurch werden die Rechte der PatentinhaberInnen gestärkt und vice versa nationale Beschränkungen und Ausnahmen limitiert. Carlos Correa (2011:57-58) kritisiert dabei vor allem, dass höhere Standards eher den Industrienationen entgegenkommen und lokale Innovationen in Entwicklungsländern dadurch eher gehemmt werden. Für E-Learning bedeutet dies, dass der Aufbau einer nationalen E-Learning-Industrie für ärmere Länder aufgrund teurer Patente kaum zu realisieren ist und die Abhängigkeit von ausländischen, meist westlichen Soft- und Hardware-Importen bestehen bleibt. Des Weiteren wurden

im Zuge des GATS-Abkommens mit dem Mode *Cross-border supply* (s.o.) Marktzugangsbarrieren ausgehebelt und internationalen Konzernen so der fast unbeschränkte Zugang zu nationalen Märkten ermöglicht. Für ärmere Länder ergeben sich daraus lediglich zwei Möglichkeiten: Entweder sie importieren teure E-Learning Angebote aus den Industrieländern und müssen zwangsläufig die Kosten an die Lernenden weitergeben, was einen exkludierenden Effekt nach sich zieht, oder sie verletzen Patentrechte und riskieren damit Sanktionen der WTO.

Neuer Kolonialismus?

Der globale Bildungshandel geschieht nicht auf Augenhöhe. Die reichen Industrienationen, allen voran die USA und Großbritannien, dominieren einerseits den internationalen Handel mit Bildungsangeboten und andererseits ist auch die Nachfrage aus diesen Ländern am größten. Den Entwicklungsländern fällt dabei fast ausschließlich die Rolle der Abnehmer zu, wobei beispielsweise die Nachfrage nach Studienplätzen an ausländischen Universitäten aufgrund der sehr hohen Kosten gering ist. So beträgt der Anteil aller internationalen Studierenden in OECD-Ländern aus ganz Afrika nur 11,6% und aus Lateinamerika und der Karibik lediglich 6,1%. Mittels E-Learning lassen sich viele finanzielle Aufwendungen vermeiden, weshalb es als Möglichkeit gesehen wird, einen egalitären Zugang und somit in weiterer Folge den Massenkonsum von Bildung zu ermöglichen. Wie im vorliegenden Beitrag gezeigt wurde, konnte dieses Potenzial allerdings aufgrund des ungleichen Zugangs zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Digital Divide) bis heute nicht realisiert werden.

Darüber hinaus besteht gerade im Bereich E-Learning, in dem oft sehr hohe Ansprüche an die Computer- und Medienkompetenz der NutzerInnen gestellt werden, die Gefahr, dass bestehende Eliten begünstigt und die Bevölkerungsschichten, die eigentlich von dieser Technologie hätten profitieren sollen, benachteiligt werden. Wie weiters gezeigt wurde, trägt die Implementierung von E-Learning Modellen, vor allem in wirtschaftlich schwächeren Ländern, oft stark hegemoniale Züge und dient der Kapitalakkumulation und Expansion von Märkten, wodurch diese Exklusion noch verstärkt wird. Neben wirtschaftlichen lassen sich aber auch kulturelle Kolonialisierungstendenzen feststellen, die sich in der Vernachlässigung der kulturellen Rahmenbedingungen, zu denen neben der Sprache auch lokale Moralvorstellungen, Traditionen, Religionen sowie Lehr- und Lernmethoden gehören, manifestieren. Um kulturellen hegemonialen Tendenzen entgegenzuwirken und somit geeignete Voraussetzungen für die Implementierung und lokalspezifische Akzeptanz zu schaffen, ist beim Einsatz von E-Learning darauf zu achten, dass der kulturelle Kontext höchste Priorität erfährt. Dabei sollte vor allem auf die Ausrichtung nach den lokalen Bedürfnissen und technischen Gegebenheiten geachtet werden. Problemfelder wären zu analysieren und danach Zielvorgaben auszuarbeiten, die in den Entwicklungsländern definiert werden sollten und mit den nationalen Strategien und Plänen korrespondieren. Darüber hinaus sollte ärmeren Ländern die Möglichkeit eingeräumt werden, Patentrechte an die lokalen Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen, wodurch die Möglichkeit zum Aufbau einer nationalen E-Lear-

ning-Industrie geschaffen und in weiterer Folge die Abhängigkeit von ausländischen, meist westlichen Soft- und Hardware-Importen abnehmen würde.

Literatur

- Alkharang, Mubarak M./Ghinea, George (2013): E-learning in Higher Educational Institutions in Kuwait: Experiences and Challenges. In: *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)* 4/4: 1-6
- Altbach, Philip G. (2004): Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. In: *Tertiary Education and Management* 10/1: 3-25
- Andersson, Annika (2008): Seven major challenges for e-learning in developing countries: Case study eBIT, Sri Lanka. In: *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)* 4/3: 45-62
- Andersson, Annika/Grönlund, Åke (2009): A Conceptual Framework for E-Learning in Developing Countries: A Critical Review of Research Challenges. In: *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries (EJISDC)* 38/8: 1-16
- Ardito, Carmelo/Costabile, Maria F./Marsico De, Maria/Lanzilotti, Rosa/Levaldi, Stefano/Roselli, Teresa/Rossano, Veronica (2006): An approach to usability evaluation of e-learning applications. In: *International Journal Universal Access in the Information Society* 4/3: 270-283
- Bachmann, Gudrun/Bertschinger, Antonia/Miluška, Jan (2009): E-Learning ade – tut Scheiden weh? In: Apostolopoulos, Nicolas/Hoffmann, Harriet/Mansmann, Veronika/Schwill, Andreas, Hg.: *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann: 118-128
- Behar, Patricia A. (2011): Constructing Pedagogical Models for E-Learning. In: *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)* 4/3: 16-22
- Bell, Bradford S./Federman, Jessica E. (2013): E-Learning in Postsecondary Education. In: *The Future of Children* 23/1: 165-185
- Bhuasiria, Wannasiri/Xaymoungkhoun, Oudone/Zo, Hangjung/Rho, Jae J./Ciganek, Andrew P. (2011): Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. In: *Computers & Education* 58: 843-855
- Bichler, Robert M. (2008): The dawn of the information age in least developed countries (LDCs): lessons learned from four case studies. In: *tripleC* 6/2: 77-87
- Brandtzæg, Petter B./Heim, Jan/Karahasanovic, Amela (2011): Understanding the new digital divide – A typology of Internet users in Europe. In: *International Journal of Human Computer Studies* 69/3: 123-138
- Brown, Kenneth G./Charlier, Steven D./Pierotti, Abigail (2012): E-learning at Work: Contributions of Past Research and Suggestions for the Future. In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 27: 89-114
- Commission of the European Communities (2005): eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/einclusion-revisited-local-dimension-information-society>, 15.04.2013
- Correa, Carlos M. (2011): The Role of Intellectual Property Rights in Global Economic Governance. In: *Initiative for Policy Dialogue Working Paper Series*. New York: Initiative for Policy Dialogue. <http://hdl.handle.net/10022/AC:P:14988>, 01.08.2014
- Dagger, Declan/O'Connor, Alexander/Lawless, Séamus/Walsh, Eddie/Wade, Vincent P. (2007): Service-Oriented E-Learning Platforms: From Monolithic Systems to Flexible Services. In: *IEEE Internet Computing* 11/3: 28-35

- Department for Business, Innovation and Skills (2013): International Education – Global Growth and Prosperity: An Accompanying Analytical Narrative. London. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340601/bis-13-1082-international-education-accompanying-analytical-narrative-revised.pdf, 01.07.2014
- Docebo (2014): E-Learning Market Trends & Forecast 2014 – 2016 Report. <https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf>, 01.08.2014
- Durkee, David/Brant, Stephen/Nevin, Pete/Odell, Annette/Williams, Godfried/Melomey, Divina/Roberts, Hedley/Imafidon, Chris/Perryman, Roy/Lopes, Anna (2009): Implementing e-learning and Web 2.0 innovation: Didactical scenarios and practical implications. In: *Industry and Higher Education* 23/4: 293-300
- Fuchs, Christian/Sandoval, Marisol (2008): Positivism, Postmodernism, or Critical Theory? A Case Study of Communications Students' Understandings of Criticism. In: *Journal for Critical Education Policy Studies* 6/2: 112-142
- Giesbers, Bas/Rienties, Bart/Tempelaar, Dirk/Gijselaers, Wim (2013): Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an e-learning course using web-videoconferencing. In: *Computers in Human Behavior* 29/1: 285-292
- Grunwald, Armin (2007): Technikdeterminismus oder Sozialdeterminismus: Zeitbezüge und Kausalverhältnisse aus der Sicht des „Technology Assessment“. In: Dolata, Ulrich/Werle, Raymond, Hg.: *Gesellschaft und die Macht der Technik. Sozioökonomischer und institutioneller Wandel durch Technisierung*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag: 63-82
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2.Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Haythornthwaite, Caroline (2007): Digital Divide and E-learning. In: Andrews, Richard/Haythornthwaite, Caroline, Hg.: *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage: 97-119
- IBIS Capital (2013): Global e-Learning Investment Review. <http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/02/IBIS-Capital-e-Learning-Lessons-for-the-Future.pdf>, 01.08.2014
- Internetworldstats (2014): World Internet Penetration Rates by Geographic Regions – 2013 Q4. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, 01.09.2014
- Internetworldstats (2015): Internet World Stats. <http://www.internetworldstats.com>, 08.01.2015
- ITU (International Telecommunication Union) (2015): Statistics. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>, 08.01.2015
- Klausenitzer, Jürgen (2004): Thesen zu Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich. Für einen erweiterten Privatisierungsbegriff. In: Huffschild, Jörg, Hg.: *Die Privatisierung der Welt: Hintergründe, Folgen, Gegenstrategien*. Reader des wissenschaftlichen Beirats von Attac. Hamburg: VSA: 140-157
- Keller, John M./Suzuki, Katsuaki (2004): Learner motivation and E-learning design: a multinational validated process. In: *Journal of Educational Media* 29/3: 229-239
- Kent, Mike (2008): Digital Divide 2.0 and the Digital Subaltern. In: *NEBULA: A Journal of Multidisciplinary Scholarship* 5/4: 84-97
- Kituyi, Geoffrey M./Tusubira, Irene P. (2013): A framework for the integration of e-learning in higher education institutions in developing countries. In: *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)* 9/2: 19-36
- Kohn, Tanja/Maier, Ronald/Thalmann, Stefan (2010): Knowledge Transfer with E-Learning Resources to Developing Countries: Barriers and Adaptive Solutions. In: Breitner, Michael H./Lehner, Franz/Staff, Jörg/Winand, Udo, Hg.: *E-Learning 2010. Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik*. Heidelberg: Physica Verlag: 15-29

- Kuhlen, Rainer (2002): Wie viel Virtualität soll es denn sein? Zu einigen Konsequenzen der fortschreitenden Telemediatisierung und Kommodifizierung der Wissensmärkte auch für die Bereitstellung von Wissen und Information durch Bibliotheken. In: BuB - Forum für Bibliothek und Information 10/11: 621-632 (Teil 1); 12: 719-724 (Teil 2). http://www.kuhlen.name/MATERIALIEN/Publikationen2002/version_rk_270802_vollstaendig.pdf, 01.06.2014
- Kundi, Ghulam M./Nawaz, Allah (2014): From e-Learning 1.0 to e-Learning 2.0: Threats & Opportunities for Higher Education Institutions in the Developing Countries. In: European Journal of Sustainable Development 3/1: 145-160
- Langthaler, Margarita/Scharer, Veronika (2005): Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern. Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. ÖFSE-Working Paper 6. Wien
- Luger, Kurt (2003): Third.World@hope.com. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICTs) im Entwicklungseinsatz. In: Medien Journal – Zeitschrift für Kommunikationskultur 27/2: 36-50
- Marcelo, Carlos/Perera, Victor H. (2007): Didactic interaction in e-learning: new styles for new environments. In: International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning 17/6: 461-478
- McPhail, Tom (1981): Electronic Colonialism: The Future of International Broadcasting and Communication. London: Sage Publishers Inc.
- McPhail, Tom (2008): eColonialism Theory: Hegemony and the Role of American Media. The Global Studies Journal 1/2: 45-53
- Mittelstraß, Jürgen (2011): Humboldts Licht und Bolognas Schatten auf der Wissensgesellschaft. In: Sandoval, Marisol/Sevignani, Sebastian/Rehbogen, Alexander/Allmer, Thomas/Hager, Matthias/Kreilinger, Verena, Hg.: Bildung MACHT Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot: 51-65
- Nawaz, Allah/Khan, Muhammad Z. (2012): Issues of Technical Support for e-Learning Systems in Higher Education Institutions. In: International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS) 4/2: 38-44
- OECD (2013a): Education at a Glance 2013. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013/indicator-c4-who-studies-abroad-and-where_eag-2013-23-en#page6, 01.08.2014
- OECD (2013b): Education at a Glance 2013 OECD Indicators. <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf>, 01.08.2014
- Robertson, Susan L. (2006): Globalisation, GATS and Trading in Education Services. Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. <http://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/2006-kallo-gats.pdf>, 15.05.2014
- Schiller, Herbert I. (1976): Communication and cultural domination. New York: International Arts and Sciences Press
- Sloterdijk, Peter (2006): Im Weltinnenraum des Kapitals. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Sørebo, Øystein/Halvari, Hallgeir/Gulli, Vebjørn F./Kristiansen, Roar (2009): The role of self-determination theory in explaining teachers – motivation to continue to use e-learning technology. In: Computers & Education 53: 1177-1187
- Ssekakubo, Grace/Suleman, Hussein/Marsden, Gary (2011): Issues of adoption: have e-learning management systems fulfilled their potential in developing countries? In: Brown, Irwin/Sewchurran, Kosheek/Suleman, Hussein, Hg.: Proceedings of the South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists Conference on Knowledge, Innovation and Leadership in a Diverse, Multidisciplinary Environment. New York: ACM: 231-238. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2072221>, 10.09.2014

- Statistik Austria (2014): Öffentliche Bildungsausgaben 2012. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsausgaben/, 08.01.2015
- Talukdar, Debabrata/Gauri, Dinesh K. (2011): Home Internet Access and Usage in the USA: Trends in the Socio-Economic Digital Divide. In: Communications of the Association for Information Systems 28: 85-98
- Varghese, N.V. (2013): Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. In: Analytical Reports in International Education 5/1: 7-20
- Weichhart, Peter (2012): „Slow Science“ statt Exzellenzstalinismus. Eine Polemik zum gegenwärtigen Universitätsbetrieb. In: Medien Journal – Zeitschrift für Kommunikationskultur 36/3: 47-65
- World Bank (2015): World DataBank – Infrastructure. <http://databank.worldbank.org/data/views/reports/tableview.aspx>, 08.01.2015
- World Trade Organization (2014a): The General Agreement on Trade in Services (GATS): objectives, coverage and disciplines. http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm, 15.05.2014
- World Trade Organization (2014b): Intellectual property: protection and enforcement. http://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/tif_e/agrm7_e.htm, 10.09.2014

Erich Ribolits

Mythos Bildung: Wieso Bildung nie halten kann, was sie verspricht Zur erstaunlichen Konjunktur des Bildungsbegriffes und zu seinem grundsätzlich guten Ruf auch in der Entwicklung

Wer heute mehr und bessere Bildung fordert, hat alles gute Gewissen auf seiner Seite. Bildung gilt allgemein als das Nonplusultra jedweder Forderung zur Weiterentwicklung und Optimierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Lebensbedingungen von Menschen. Politiker aller Couleurs und Vertreter der unterschiedlichsten Interessenvertretungen sind sich darin einig, dass die Förderung des systematischen Lernens der jeweils heranwachsenden Generation sowie der kontinuierlichen Weiterbildung der schon Erwachsenen den Schlüssel für eine bessere Zukunft darstellt. Unter Bildung werden dabei zwei Aspekte subsumiert: Zum einen das Erwerben von Qualifikationen, die Menschen unter den gegebenen beziehungsweise den in Zukunft zu erwartenden wirtschaftlichen Anforderungen erlauben, sich als Arbeitskraft verdingen zu können. Zum anderen schwingt bei der Verwendung des Begriffs Bildung aber auch immer die Vorstellung mit, dass Menschen durch Lernen Autonomie über die Gestaltung ihres Lebens erlangen, indem sie die sich aus den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ergebenden und ihr Dasein prägenden Zumutungen besser durchschauen und diese deshalb im Sinne selbst generierter Vorstellungen eines „guten Lebens“ besser beeinflussen können. Mit durchaus unterschiedlicher Gewichtung werden unter Bildung somit zwei einander weitgehend widersprechende Ziele zusammengefasst: Das Unterordnen von Menschen unter wirtschaftliche Verwertungsprozesse und das Freisetzen ihrer emanzipatorischen Potenz, die sie befähigen soll, sich gegen Zwänge aller Art – letztendlich somit auch den Zwang zur Verwertung ihrer Arbeitskraft unter den jeweils herrschenden Bedingungen – zur Wehr setzen zu können.

Der dem Bildungsbegriff immanente Widerspruch – Nutzbarmachen oder Emanzipation des Menschen – war seit jeher Thema bildungstheoretischer und bildungspolitischer Diskussionen, wurde tatsächlich aber nie befriedigend aufgelöst. In der Regel wird davon ausgegangen, dass sich der ermächtigende Anspruch von Bildung – letztendlich unabhängig von den konkreten Zielsetzungen und Bedingungen, unter denen Lernprozesse stattfinden – quasi „über die Hintertür“ als Emanzipation realisieren würde. Dass

also – auch wenn das Lernen (und Leben) von Menschen vom Verwertungsdictat dominiert ist und sie ihre Veränderungsfähigkeit durch Lernen deshalb sogar selbst nur unter dem Fokus des Herstellens und der Verbesserung von Marktchancen wahrzunehmen imstande sind – die ihnen zum Zwecke der Optimierung ihrer wirtschaftlichen Einsetzbarkeit nahegebrachten Kenntnisse und Fertigkeiten klammheimlich eine emanzipatorische Wirkung entfalten können. Dem Lernen wird – den Zweck seines Ingangsetzens quasi konterkarierend – eine subversive Kraft zugeschrieben, die auch dann durchzubrechen imstande ist, wenn das Lernen in hohem Maß dem Ziel der Verwandlung von Menschen in taugliches Humankapital untergeordnet ist. In letzter Konsequenz wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit des Menschen, sich dem Status quo kritisch gegenüberzustellen, durch die Rahmenbedingungen, unter denen Menschen zum systematischen Wissenserwerb gebracht werden, zwar besser oder schlechter gefördert, als Effekt von Lernprozessen aber niemals endgültig hintangehalten werden kann.

In diesem Sinn wird häufig moniert, dass Bildungsprozesse heute viel zu einseitig auf das „Produzieren“ optimal zugerichteten Humankapitals ausgerichtet wären und das Hervorbringen von Selbstbewusstsein, Autonomie und Mündigkeit im Rahmen der gesellschaftlich organisierten und zertifizierten Bildungsprozesse nicht (ausreichend) gefördert würde. Bildung würde immer offensichtlicher unter Gesichtspunkten der ökonomischen Verwertbarkeit wahrgenommen und „Bedingungen für die Möglichkeit emanzipatorischer Bildung“ in den gesellschaftlich organisierten Lerneinrichtungen immer mehr untergraben. Allerdings wird auch von denen, die eine solcherart stattfindende „Ökonomisierung der Bildung“ bedauern, unverdrossen „Bildung für alle“ gefordert. Der Argumentation folgend, dass sich der selbstbefreiende Aspekt von Bildung sowieso nicht wirklich hintanhalten ließe, scheint es ihnen aus emanzipatorischer Perspektive offenbar dennoch erstrebenswert, dass möglichst vielen Menschen in möglichst umfangreicher Form die Gelegenheit geboten wird, an organisierten systematischen Lernprozessen teilzunehmen. Die gegebene Lernkultur wird nicht als ein „dem kapitalistischen Verwertungsdictat immanentes Übel“ identifiziert und einer der politisch-ökonomischen Ordnung geschuldeten „Notdurft des Daseins“ zugerechnet. Gesellschaftlich organisiertes und den Menschen unter Androhung ihrer Deprivation „anempfohlenes“ Lernen wird nicht als zähneknirschend zu akzeptierender Zwang wahrgenommen, sondern – trotz aller heute häufig vorgebrachten Kritik an der „Ökonomisierung von Bildung“ – als etwas grundsätzlich Positives, Menschen Bereicherndes und ihre Menschlichkeit Förderndes begriffen. Mit dieser idealistischen Beurteilung wird implizit in Abrede gestellt, dass es nicht bloß bestimmte Formen und Inhalte, sondern das den Menschen als vorgebliche Freiheit angediente Lernen als solches ist, mit dem sie an die Kandare der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft genommen werden; also jedes innerhalb dieses Systems organisierte Lernen durch das Verwertungsdictat kontaminiert ist und deshalb per se anti-emanzipatorisch wirkt, die idealistische Vorstellung der „Bildung als Selbstbefreiung“ letztendlich also eine Schimäre darstellt.

Ein Aspekt des skizzierten idealistischen Ansatzes, dass Lernen unabhängig von den Bedingungen, unter denen Menschen ihm unterworfen werden, eine emanzipatorische Wirkung zu entfalten imstande ist, spiegelt sich in der Forderung nach einem „Menschenrecht auf Bildung“ wider. Die Tatsache, dass im (fortgeschrittenen) Kapitalismus „alles zur Ware“ wird und selbstverständlich auch jedes überlebensnotwendige

Gut – sei es nun Nahrung, Kleidung, Behausung oder Heizung – nur gegen Bezahlung zu bekommen ist, führt nur äußerst selten zu ernsthaften öffentlichen Diskussionen oder Protesten. Dass auch Bildung nur gegen Bares zu haben sein soll, wird hingegen – beispielsweise im Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung von Studiengebühren – aus einer sich selbst als gesellschaftskritisch bezeichnenden Position durchaus häufig hinterfragt. Dementsprechend wird auch der Anspruch in der Regel als gesellschaftskritisch interpretiert, dass jedem Menschen geholfen werden soll, eventuell bestehende soziale, regionale oder aus anderen Gründen bestehende Handicaps zu kompensieren, sodass er schlussendlich gleiche Chancen hat, seine Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit im Bildungssystem unter Beweis zu stellen. Dass diese Forderung in letzter Konsequenz allerdings bloß bedeutet, ein für alle in gleicher Form gegebenes Recht auf Verwertung einzufordern und somit keineswegs die gegebene, auf Konkurrenz und Verwertung von allem und jedem beruhende gesellschaftliche Ordnung infrage stellt, wird weitgehend verdrängt (genauer in: Ribolits 2007).

In der Einleitung zum gegenständlichen Buch wird ausgeführt, dass es auf dem Bedürfnis der Herausgeber aufbaut, der Frage nachzugehen, was aus der Idee der emanzipatorischen Bildung geworden ist. Als Motiv für die Frage wird die Wahrnehmung angeführt, dass Emanzipation als Metaziel von Bildungsbemühungen heute offensichtlich nur mehr geringe Attraktivität besitzt und bildungspolitische Diskussionen auf allen Ebenen vom Leitbild der Wettbewerbsfähigkeit dominiert werden. Tatsächlich bestand der zentrale Gehalt des Bildungsbegriffs allerdings schon von allem Anfang an im Anspruch, sich durch ökonomisch nützlichem Wissen einen Konkurrenzvorteil zu verschaffen. Die aktuelle Erosion seiner ideologischen Verbrämung, dass es eigentlich um das autonome und mündige Individuum ginge, das in der Lage ist, gesellschaftliche Determinierungen abzuschütteln, ist bloß einer seit einigen Jahren vor sich gehenden Intensivierung des Konkurrenzkampfs zwischen den Menschen, die nur überleben können, indem sie jemanden zu finden, der ihre Arbeitskraft zu verwerten bereit ist, sowie zwischen Verwertungsräumen – Regionen, Staaten und Staatenverbünden – geschuldet. Der Ursprung der Bildungsidee steht ja in unmittelbarem Zusammenhang mit den im 18. Jahrhundert zunehmend virulent gewordenen bürgerlichen Bemühungen, die Feudalordnung zu überwinden und dem Adel seine Vormachtstellung abzujagen. Um dies zu schaffen war es in erster Linie erforderlich, ein verändertes Legitimationsmuster der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu installieren. Das Menschenbild der Aufklärung aufgreifend, lautete die bürgerliche Vision, dass die gesellschaftliche Hierarchie nicht aus (vorgeblich) transzendenten Vorgaben abgeleitet werden soll, sondern „vernünftige“ – sprich: auf Basis empirisch feststellbarer Fakten begründete – Kriterien die Grundlage für diese sein sollen. Dabei war es das Interesse bürgerlicher Kreise, die für ihren wirtschaftlichen Erfolg den Ausschlag gebenden und von ihnen zur wesentlichen Grundlage des gesellschaftlichen Gesamtwohls hochstilisierten Kenntnisse und Tugenden bürgerlichen Gewerbetriebs als neues Differenzierungsmerkmal für Macht und Einfluss zu etablieren.

Für das Ziel bürgerlicher Emanzipationsbestrebung, das Abschütteln der Legitimierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse durch Vorsehung und göttlichen Plan, stellte der sich um 1800 in Deutschland herausbildende Bildungsbegriff eine wesentliche Unterstützung dar. An die Stelle der für jeden schon von vornherein bestimmten gesellschaftlichen Stellung sollte die „Freiheit“ treten, durch das Erbringen produktiver, als

nützlich für alle geltender Leistungen sich – in Konkurrenz zu allen anderen – eine mehr oder minder attraktive Position in der Machthierarchie erkämpfen zu dürfen. Genau diese Interpretation von „Freiheit“ stellt auch den Kern der Bildungsidee dar: Keine ihm äußerliche Macht, sondern einzig die Bereitschaft, die je eigene (instrumentelle) Vernunft zur Geltung zu bringen, soll das Leben des Menschen bestimmen; jede/r soll das gleiche Recht haben, seine Nutzbarkeit unter Beweis zu stellen. Diese bürgerliche Freiheitsvorstellung kann im Vergleich zu den vorherigen, unmittelbaren Formen des Unterworfen-seins von Leibeigenen, Vasallen oder anderen Unfreien im Feudalismus tatsächlich als Fortschritt interpretiert werden. Die in der bürgerlichen Gesellschaft zur Geltung kommende Verbesserung bestand darin, dass vordem bestehende politische Vorrechte und Benachteiligungen (zumindest dem Anspruch nach) zugunsten der formellen Gleichheit aller (Staats-)Bürger beseitigt wurden. Die Beschränkung der Gleichheit auf den politisch-rechtlichen Bereich bedeutete aber, dass soziale Ungleichheit nicht nur nicht beseitigt, sondern zur unabdingbaren Konsequenz des (vorgeblich) gleichberechtigten Kampfes um die begehrten Positionen wurde – gleiche Chancen im Verwertungswettbewerb sind untrennbar mit Verwertungsbereitschaft und Verwertungsbedarf gekoppelt. Der Appell für ein für alle gleichermaßen geltendes Recht auf Bildung stellt sich somit als Synonym des Anspruchs dar, dass jeder Mensch, unabhängig von seiner Herkunft, seiner Rasse, seinem Geschlecht, seiner Religionszugehörigkeit etc. das Recht haben soll, qua angeeignetem Wissen und Können andere Menschen ausstechen zu können.

Als Kehrseite der Freiheit, die jeweils eigene gesellschaftliche Position per Wettbewerb (mit-)entscheiden zu können, entwickelte sich Hand in Hand mit der Durchsetzung der bürgerlich-kapitalistischen Ordnung eine Ausprägung der Subjekte, in der jedes Denken und Handeln auf Eigennutz fokussiert ist. Das Bildungssystem als wesentlicher Bereich des Herstellens gesellschaftsadäquater Subjekte war von allem Anfang an die Zentralinstanz für das Schaffen eines entsprechenden Menschenbildes und einer Selbstwahrnehmung der Menschen als Konkurrenzwesen. Die gesamte Struktur des Bildungswesens repräsentiert Konkurrenz und ist an Konkurrenz ausgerichtet. Sie transportiert in allen Aspekten die Botschaft, dass nur wer konsequent seinem Vorteil hinterherjagt, indem er sich den Vorgaben der Nutzung von Humankapital optimal unterwirft und dabei möglichst viele seiner Konkurrent/innen hinter sich lässt, Zugang zu jenen Gratifikationen verdient, die in der aktuellen gesellschaftlichen Ausformung den Nimbus des „guten Lebens“ tragen. Zu Lernen, dass Konkurrenz und das Fokussieren auf Eigennutz Aspekte des menschlichen Daseins darstellen, die nicht hintergangen werden dürfen, ist das „wahre“ Ziel jedweder gesellschaftlich organisierter, systematischer Beschulung, das ist der Inhalt des „versteckten“ – weil nirgends formell deklarierten – aber genau deshalb nahezu totalitär wirkenden Lehrplans.

Dass das Hervorbringen solcherart getrimmter Subjekte die reale und alles andere überstrahlende Kernaufgabe von Bildung ist, blieb von allem Anfang an im Dunstkreis einer Prämisse verborgen, ohne die die Bildungstheorie niemals ihre Wirksamkeit hätte entfalten können: Der Vorstellung, dass der Mensch unabhängig von und schon vor aller gesellschaftlichen (Macht-)Einwirkung ein mit Verstand ausgestattetes Subjekt verkörpert, das per Appell zur Vernunft *gebracht* werden kann. Mit aller Deutlichkeit zum Ausdruck gebracht wird die bildungstheoretische Prämisse eines per se gegebenen, „moralisch autonomen“ Subjekts, das an einer unabhängig von der gesellschaftlichen Rea-

lität gegebenen Vernunft anzudocken in der Lage ist, im bekannten und immer wieder zitierten Text Kants, in der er die Aufklärung charakterisiert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Kant 1784:481)

Letztendlich formuliert Kant hier in einem Atemzug mit seiner Ausführung zur Aufklärung auch den ideologischen Überbau aller Bildungsbemühungen: Mündig zu werden, indem man die gegebenen (Macht-)Verhältnisse mithilfe des Verstandes hinterfragt und selbstständig Vorstellungen vom „rechten (Zusammen-)Leben“ entwickelt. Voraussetzung dafür wäre freilich, dass der Verstand, von dem es gilt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen, eine von Machtverhältnissen unbeeinflusst wirkende Instanz ist sowie von diesen in seiner Funktion auch nicht beeinflusst werden kann. Allerdings hat diese Vorstellung des per se gegebenen, autonomen Subjekts, das sich dem Status quo per Verstand kritisch gegenüberstellen kann, schon spätestens mit Sigmund Freud und seiner Erkenntnis, dass „das Ich nicht Herr sei in seinem eigenen Haus“ (Freud 1970:7) und sowohl Wahrnehmung als auch Verhalten von Faktoren beeinflusst werden, die dem Verstand nur äußerst bedingt zugänglich sind, nachhaltig an Glaubwürdigkeit verloren. Wohl endgültig zu Grabe getragen werden muss die Idee einer von Machtverhältnissen unabhängig existierenden „Universalform Selbst“ jedoch als Konsequenz der Forschungen von Michel Foucault sowie der umfangreichen darauf aufbauenden Folgeforschungen, insbesondere den diesbezüglichen Erkenntnissen von Vertreterinnen des Postfeminismus und da wieder vor allem von deren wichtigster Exponentin, Judith Butler.

Das die bürgerliche Bildungsvorstellung in ihren Grundfesten erschütternde Ergebnis der Forschungen Michel Foucaults besteht in der Erkenntnis, dass die in einer Gesellschaft gegebene Wahrnehmung des Subjekts ein Korrelat der jeweiligen Machtverhältnisse darstellt; das Subjekt also keine – unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen existierende – universelle Größe, sondern ein historisch bestimmtes Konstrukt darstellt. Foucault meint damit nicht bloß, dass Subjekte durch die jeweils gegebenen historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten überformt, quasi machtgemäß „zurechtgebogen“ werden, sondern dass es ein vor- oder außergesellschaftliches Subjekt überhaupt nicht gibt. Im Gegensatz zur (bisher geltenden) Prämisse der Bildungstheorie, die Macht in Dimensionen der Einschränkung des von vornherein vorhandenen Subjekts und seiner a priori gegebenen Entfaltungsmöglichkeiten interpretiert, zeigt Foucault auf, dass „Subjektivität als solche“ ein Effekt der Machtverhältnisse ist. Das Subjekt ist kein autarkes Gegenüber der Macht, sondern ist mit dieser untrennbar verquickt. Es ist zugleich „Wirkung und Voraussetzung, Schauplatz, Adressat und Urheber von Machtinterventionen“ (Bröckling 2007:21), oder – mit den Worten Foucaults: „Tatsächlich ist das, was bewirkt, dass ein Körper, dass Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuen identifiziert werden, bereits eine Wirkung der Macht [...]“ (Foucault 1978:83) Subjekt und Macht bedingen einander, sie sind füreinander jeweils Ursache und Wirkung. Letztendlich gibt es die Macht und das Subjekt unabhängig voneinander somit gar nicht – Macht

und Subjekt treten „Hand in Hand“ in die Welt, sie sind bloß unterschiedliche Aspekte von ein und demselben.

Aufbauend auf den Erkenntnissen Foucaults arbeitete Judith Butler insbesondere den Zusammenhang von Sprache, Macht und Subjektivierung heraus (dazu insbesondere Butler 1995: 249f). Sobald ein Heranwachsender über das Stadium der All-Identität (Moreno) hinauswächst, jener frühkindlichen Entwicklungsphase, in der er noch kein Bewusstsein dafür hat, zwischen sich selbst und seiner Umgebung, zwischen leblosen Objekten und lebendigen Menschen zu differenzieren, ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, in die diskursive Welt einzutreten und Beziehungen zu anderen Menschen durch Kommunikation aufzunehmen. Damit seine Aussagen für andere verständlich – für deren Verstand also entschlüsselbar – sind und somit eine sinnvolle Kommunikation begründen, müssen sie bestimmten Regeln folgen, sie müssen sich in Dimensionen bewegen, die dem allgemeinen Dafürhalten heute als „vernünftig“ gelten. Indem die Sprache (inklusive ihrer nonverbalen Anteile und Substitutionen) es ermöglicht, allgemein verständliche Sätze und Begriffe zu bilden, schafft sie Intelligibilität – die Fähigkeit, Zusammenhänge unabhängig von sinnlicher Wahrnehmung mit dem Verstand zu erfassen –, was zugleich heißt, sie produziert das, was in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation Gültigkeit beanspruchen kann. Das Feld des Intelligiblen ist der endliche Raum des rational erfassbaren, wird vom Diskurs hervorgebracht und von seinen Regeln begrenzt – nur Äußerungen, die innerhalb dieses Raums angesiedelt sind, entsprechen dem, was der Mensch der Moderne als Vernunft anzuerkennen gelernt hat.

Das Beschränken der Vernunft darauf, was dem in den Dimensionen des Kommunizierbaren gefangenen Verstand zugänglich ist, ist ein ganz wesentliches Element jenes Weltbildes, das sich im Gefolge von Aufklärung als Grundlage der Installierung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung durchgesetzt hat. Wie Max Horkheimer in seinen kritischen Ausführungen zur instrumentellen Vernunft (Horkheimer 2007) darstellt, fand in der Phase des Übergangs zur Moderne und mit dem Verdrängen des Glaubens als allumfassendes gesellschaftliches Prinzip im abendländischen Denken ein tiefgreifender Wandel der Wahrnehmung von Vernunft statt. Während die Menschen vordem davon ausgegangen waren, dass „Vernunft als einer Kraft nicht nur im individuellen Bewusstsein, sondern auch in der objektiven Welt – in den Beziehungen zwischen den Menschen und zwischen sozialen Klassen, in gesellschaftlichen Institutionen, in der Natur und ihren Manifestationen“ (ebd.:17) wirksam ist, wurde Vernunft im Zuge der Durchsetzung des aufgeklärten Denkens zunehmend nur mehr als „abstrakte Funktion des Denkmechanismus“ wahrgenommen, sie wurde quasi subjektiviert. Die vorher das Leben der Menschen bestimmende „objektive Vernunfttheorie“ interpretierte Vernunft als „ein der Wirklichkeit innewohnendes Prinzip“, die subjektive Fähigkeit des vernünftigen Denkens nahm man bloß als „partiellen, beschränkten Ausdruck einer umfassenden Vernünftigkeit, von der Kriterien für alle Dinge und Lebewesen abgeleitet wurden“, wahr (ebd.:18). Für die bürgerliche, auf Konkurrenz und dem Fokussieren allen Denkens und Handelns auf Eigennutz beruhende Form der Gesellschaftsorganisation stellte das Verdrängen der objektiven Vernunfttheorie und das im Gegenzug stattfindende Glorifizieren der subjektiven Vernunftfähigkeit die notwendige Basis ihres Durchsetzens dar. Das Beschränken der Vernunft auf ein abstraktes Funktionsprinzip des Denkmechanismus reduziert diese auf ein kalkulatorisches Prinzip; „letzten Endes erweist

sich subjektive Vernunft als die Fähigkeit, Wahrscheinlichkeiten zu berechnen und dadurch einem gegebenen Zweck die richtigen Mittel zuzuordnen“ (ebd.). Vernunft wurde in dieser Form auf den Status eines bloßen Instruments zur Durchsetzung von Interessen reduziert. Die Orientierung an einer übergeordneten Idee, die in der Lage ist, die existenzielle Verwobenheit des Menschen mit Natur und Mitmenschen im Bewusstsein zu bewahren und den Subjekten, unabhängig von ihren Interessen, ein diesbezüglich ausgerichtetes Handeln nahezulegen, ging damit völlig verloren.

Zu einem in derartiger Form vernünftigen Subjekt – der Bezeichnung für einen Menschen, der als vollwertiges Gesellschaftsmitglied gilt – kann nur werden, wer sich möglichst perfekt im Haus der Intelligibilität einrichtet. Beweis seines „vernünftig Seins“ ist, dass er nicht (mehr) auf die Idee kommt, für das gesellschaftliche Zusammenleben und das Umgehen mit der Natur (rational) nicht argumentierbares Verhalten einzufordern. Selbst wenn in irgendeinem Zusammenhang veränderte soziale oder ökologische Vorgehensweisen gefordert werden, muss dies mit Argumenten des Nutzens erfolgen; Glaube, Gefühle der Verbundenheit und Zuneigung, (Lebens-)Lust oder gar Freude und Genuss dürfen nicht ins Treffen geführt werden – derartige Motive gelten als unvernünftige Grundlagen des Handelns. Dem abstrakten Handlungsprinzip Vernunft ist nur zugänglich, was im Sinne von Kosten-Nutzen-Kalkülen als vorteilhaft argumentierbar ist, einen berechenbaren Wert abwirft, letztendlich also in Gelddimensionen messbar ist. Damit ist für die aktuelle Gesellschaftsformation identifiziert, was Foucault apostrophiert, wenn er von Macht beziehungsweise von Macht-Verhältnissen spricht und ausführt: Nur das, was sich nach den Maßstäben der geltenden *ratio* richtet, das heißt, im binären Raum des richtig-falsch sachlogisch argumentiert werden kann, was also intelligibel – dem kalkulatorisch geprägten Verstand zugänglich – ist, indem es den Kategorien der rationalen Logik gehorcht, kann von uns als vernünftig anerkannt werden. Die instrumentelle Vernunft ist die Macht, der alle der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft Unterworfenen unterliegen und der sie sich bedienen müssen, um den Status eines (vernünftigen) Subjekts innerhalb dieser gesellschaftlichen Ordnung zu gewinnen.

Der allen Bildungsbemühungen innewohnende emanzipatorisch verbrämte Appell zum selbstständigen Gebrauch des Verstandes entpuppt sich im Lichte des skizzierten, modernen Selbstverständnisses von Vernunft als Aufruf zum Vollziehen eines immer wieder aufs Neue durchzuführenden Rituals der Unterwerfung unter die gegebenen Machtverhältnisse. Nicht bloß dort, wo Bildung vordergründig darauf reduziert wird, Menschen zu verwertbaren Objekten der Arbeitswelt zu machen, sondern auch wo sie mit dem Anspruch des Förderns selbstständigen Denkens und dem daraus folgenden Gewinnen von Autonomie und Mündigkeit auftritt, stellt sich Bildung letztendlich als ein Instrument dar, mit dem Menschen dazu gebracht werden, die gegenwärtige gesellschaftliche Formation als Selbstverständlichkeit wahrzunehmen. Die im Bildungsbegriff zum Ausdruck kommende Anbindung an das Ideal des sachlich-vernünftigen Menschen ist kein Ansatz zur Emanzipation *von* der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation, sondern stets nur einer, der Menschen dazu bringt, innerhalb des auf Wettbewerb und Egoismus ausgerichteten Systems – in letzter Konsequenz immer nur aus eigennützigen Gründen – Reformen für dessen optimaleres Funktionieren einzufordern. Eine das utilitaristische System überwindende Potenz wohnt der instrumentellen Vernunft nicht nur nicht inne, es wird – ganz im Gegenteil – durch jedwede Kultivierung dersel-

ben nur in seinem Bestand gefestigt. Die Einengung der Vernunft auf ihren instrumentellen Anteil ist die „Nährlösung“, durch die das System der Verwertung von allem und jedem am Leben gehalten wird, durch sie wurde dieses System überhaupt erst möglich, sie kann dementsprechend nicht die Grundlage seiner Überwindung abgeben. Letztendlich kann die Kraft zur Überwindung nur aus Bereichen kommen, die die auf zweckorientiertes Denken und Handeln ausgerichtete instrumentelle Vernunft dem Irrationalen zuschreibt – Bereiche, deren Kultivierung mit dem Bildungsbegriff allerdings ganz sicher nicht vereinbar sind.

Die skizzierte bildungskritische Analyse macht es schwer, die im vorliegenden Buch zum Ausdruck kommende weitgehend positive Konnotation der Vorstellung nachzuvollziehen, dass sich durch Bildung die deprivierte Situation der Menschen in nicht-industrialisierten Ländern in grundsätzlich-nachhaltiger Form verbessern ließe. Auch wenn die meisten Artikel von Skepsis hinsichtlich der Verbesserungsmöglichkeiten für die Lebenssituation der betroffenen Menschen geprägt sind, die unter den gegenwärtigen geopolitischen und geoökonomischen Umständen durch Bildung geschaffen werden können, schimmert stets eine positive Grundhaltung gegenüber dem Prinzip Bildung als solchem durch. Bedauert wird, dass Bildungsförderung und Bildungspolitik primär unter neoliberalen Fokus betrieben werden, ein grundsätzliches Infragestellen der Vorstellung, durch systematisches Integrieren der Bevölkerung in Bildungsmaßnahmen einen Weg in eine bessere Zukunft eröffnen zu können, erfolgt kaum. Dies ist insbesondere deshalb erstaunlich, da ja aktuell recht gut zu erkennen ist, dass der in den Industrieländern gegebene, insgesamt relativ hohe Bildungsstand von Bevölkerung und Verantwortungsträgern keinen Effekt hinsichtlich der Fähigkeit zeitigt, heute, wo immer offensichtlicher wird, dass das Verwertungssystem an seine Grenzen stößt, Strategien für dessen Überschreiten zu entwickeln. Alles, was dem instrumentell geschulten Verstand einfällt, ist, das, was uns an die Grenze des Systems geführt hat, noch mehr zu optimieren: Alles zu tun, um im Standortwettbewerb zu gewinnen, auf Teufel komm' raus die Warenproduktion ankurbeln und Arbeit schaffen – auch um den Preis, dass dadurch noch mehr Ressourcen vernichtet und natürliche Lebensgrundlagen zerstört werden –, auch die letzten solidarisch organisierten Bereiche in der Gesellschaft monetarisieren und dergleichen noch mehr. Insgesamt: Den Dienst am Verwertungsmoloch intensivieren!

Bildung, das Synonym für das Kultivieren der instrumentellen Vernunft, ist nicht dafür geeignet, Menschen zu befähigen, Utopien eines qualitativ „guten Lebens“ zu entwickeln und die Kraft für deren Umsetzung zu entwickeln. Bildung produziert immer nur Apologeten des Denkens in den Dimensionen von Konkurrenz und Eigennutz. Das Exportieren des Bildungsmythos bedeutet letztendlich auch das Denken der Menschen aus den sogenannten unterentwickelten Ländern dahingehend zu manipulieren, dass sie freudig die aus Staat, Markt, Wert und Verwertung gewebte Zwangsjacke kapitalistischer Entwicklung anzulegen bereit sind. Gleichzeitig bedeutet es, eventuell noch bestehende allerletzte Restbestände eines an objektiver Vernunft ausgerichteten Denkens der Menschen aus diesen Regionen der Welt endgültig zu entsorgen. Den Bildungsmythos zu exportieren, bedeutet auch das Exportieren jenes Weltbildes, das uns – den Menschen, die sich bisher als Gewinner des Systems wähnten und sich nun, im Zuge des immer deutlicher zutage Tretens der Grenzen des Verwertungssystems – verunmöglicht, ein erstrebenswertes Leben außerhalb seiner Grenzen wahrzunehmen.

Literatur

- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve
- Freud, Sigmund (1917): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. In: Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften, Bd. V: 1-7
- Horkheimer, Max (2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt am Main: Fischer
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift, zwölftes Stück, December
- Ribolits, Erich (2007): Lernen statt revoltieren. Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: Kuba, Sylvia, Hg.: Im Klub der Auserwählten: soziale Selektion an der Universität; Analysen und Strategien. Wien: Löcker: 27-46

Autorinnen und Autoren

Katrin AITERWEGMAIR erforscht derzeit emanzipatorische Formen bäuerlicher Bildung („Educación Popular“) in der Agrarökologie in Kuba und Mexiko. Sie hat Internationale Entwicklung an der Universität Wien und Umwelt- und Bioressourcenmanagement an der Universität für Bodenkultur studiert und ist u. a. im Redaktionsteam des Paulo Freire Zentrums Wien tätig.

Gülray ATES, Soziologin und Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte Bildung und Hochschulforschung, ethnische Minderheiten und Migration, Religion.

Robert M. BICHLER, Senior-Lecturer am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg. Von 2009 bis 2011 Lektor an der Shanghai International Studies University (SISU). Februar 2014 bis Oktober 2014 Forschungsaufenthalt in Nicaragua und Projektkoordination CeTeCh – Centro de Capacitación Técnico Chichigalpa, Nicaragua (finanziert von Chica-Austria und Austrian Development Agency). Forschungsschwerpunkte: Fragen zu den Themen Kommunikation und Entwicklung, Social Media und empirische Sozialforschung.

Xavier BONAL ist Professor für Soziologie an der Universidad Autònoma de Barcelona, Spanien, und dort Leiter der Forschungsgruppe „Globalisation, Education and Social Policies“, weiters Professor für Bildung und internationale Entwicklung an der University of Amsterdam; leitet derzeit das Projekt GLOBED, ein Erasmus Mundus Master zu Bildungspolitiken für Globale Entwicklung.

Vera BRANDNER ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenzentrum der Leuphana Universität Lüneburg und inhaltliche Leiterin des Vereins ipsum. Arbeitsschwerpunkte: Generative Bild- und Bildungsarbeit, Entwickeln von fotografisch-visuellen Methoden für Situationen kultureller Differenz, inter- und transdisziplinäres Forschen.

Gerald FASCHINGEDER studierte Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie Germanistik an der Universität Wien und arbeitet derzeit als Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung. Lehrbeauftragter am Institut Internationale Entwicklung der Universität Wien. Schwerpunkte in Forschung und Lehre bilden die Themen Kultur, Religion und Bildung im Hinblick auf internationale Entwicklung.

Franz KOLLAND, Soziologe, ist außerordentlicher Professor für Soziologie an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Sozialgerontologie (Altenbildung, Kultur des Alters, Lebensstile, Nutzung neuer Technologien), Bildungssoziologie (Studienverhalten und Studienverläufe) sowie Soziologie der Entwicklungsländer (Tourismus).

Daniel KÜNZLER ist Lektor am Studienbereich Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit der Universität Fribourg und koordiniert das Doktoratsprogram PROWEL. Studium der Soziologie, Politikwissenschaft und Publizistik und Promotion in Soziologie an der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Populärkultur und Sozialpolitik in West- und Ostafrika.

Roman LANGER, Soziologe, ist Assistenzprofessor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz. Vorsitz der Sektion Schulforschung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Co-Herausgeber der Reihe *Educational Governance*. Weitere Forschungsschwerpunkte: Bildungsreformen, Bildungsungleichheit, soziale Veränderungs- und Lernprozesse, qualitative Analyseverfahren und Theoriebildung.

Margarita LANGTHALER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Österreichischen Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE) im Bereich Entwicklungspolitik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Internationale Strategien im Bildungssektor der Entwicklungszusammenarbeit, Berufsbildung sowie Bildungspolitik in Entwicklungsländern.

Kurt LUGER, Professor für Transkulturelle Kommunikation am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg, seit 2011 Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls „Kulturelles Erbe und Tourismus“. Vorsitzender von EcoHimal – Gesellschaft für Zusammenarbeit Alpen-Himalaya und von INIT – Institut für Interdisziplinäre Tourismusforschung.

Thomas MUHR (PhD) lehrt gegenwärtig im Bereich Globalisierung, Bildung und Entwicklung an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Er ist Herausgeber von *Counter-Globalization and Socialism in the 21st Century: The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America* (Routledge 2013).

Michelle PROYER ist Research Associate an der Kingston University London, School of Education, Faculty of Health, Social Care and Education. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen derzeit Behinderung im Kontext von Gender, Kultur (vor allem Religion), Bildungsübergängen und Umwelt.

Christoph REINPRECHT, Professor für Soziologie an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Wandel des Sozialen, Migration, Stadt und politische Soziologie.

Erich RIBOLITS, Bildungswissenschaftler, ehem. Leiter der Forschungseinheit Aus- und Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Univ. Wien. Seit Ruhestandsversetzung als Privatdozent an mehreren österreichischen Universitäten tätig, Buchautor und Mitherausgeber der pädagogischen Taschenbuchreihe *schulheft*; Forschungsschwerpunkt: Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft.

Margarita SCHIEMER ist Universitätsassistentin an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Bildung und Entwicklung, Arbeitsbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Behinderung in sogenannten Entwicklungsländern, Armut, Kultur, Bildung und Entwicklung, international und interkulturell vergleichende Heilpädagogik.

Ulli VILSMAIER, Juniorprofessorin für transdisziplinäre Methoden am Methodenzentrum und Institut für Ethik und transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung der Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland. Arbeitsschwerpunkte: Methodologische und epistemologische Grundlagen inter- und transdisziplinärer Forschung; Transdisziplinäre Forschung in nachhaltiger Stadt- und Regionalentwicklung; Theorie und Praxis von transdisziplinärer Lehrforschung, dem Globalen Lernen und Lernortwechsel.

Paul WINTER studierte Internationale Entwicklung sowie die Unterrichtsfächer Deutsch und Geschichte (laufend) an der Universität Wien. Er ist Mitarbeiter beim Wiener Verlag Promedia, wo er unter anderem die „Edition Kritische Forschung“ betreut. Interessengebiete: Querdenken, besonders zu den Themen Bildung, Entwicklung, Kultur. Schreibt regelmäßig, u. a. auf shabka.org.

Bildung und ungleiche Entwicklung

Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt

Es war einmal eine Zeit, da galt Bildung als ein Mittel, den Menschen Selbstbestimmung, Befreiung von Herrschaft und die autonome Gestaltung des eigenen Lebens zu ermöglichen. Das mag wie im Märchen klingen – und vielleicht war die Idee der emanzipatorischen Bildung auch nur ein Märchen, die von der politischen und historischen Entwicklung sehr rasch eingeholt wurde, wo auch immer sie sich entfalten wollte.

Dieser Band entstand aus dem Bedürfnis der Herausgeber, der Frage nachzugehen, was aus der Idee der emanzipatorischen Bildung geworden ist. Die bildungspolitischen Diskussionen, ob auf nationaler, regionaler oder globaler Ebene, orientieren sich heute an ganz anderen normativen Vorgaben und sind vom Leitbild der Wettbewerbsfähigkeit dominiert. Hat dies zur Folge, dass die globale Entwicklung im Bildungsbereich zu einer allgemeinen Konvergenz führt? Welche Spielräume bestehen noch für Alternativen und eigenständige Bildungswege? Emanzipation müsste naturgemäß zu Divergenz führen, da sie der Vielfalt menschlicher Existenzweise mehr Platz lässt.

Dieses Buch möchte der Geschichtsvergessenheit der globalen Bildungsdebatte etwas entgegenhalten und damit einen Beitrag zur Politisierung dieses Diskursfeldes, auch in Wissenschaft und Lehre, leisten.



ISBN 978-3-7003-1935-1



9 783700 319351