pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bruno, Lúcia

Bildung und politische Macht in historischer Perspektive

Tertium comparationis 13 (2007) 2, S. 199-216

Quellenangabe/ Reference:
Bruno, Lúcia: Bildung und politische Macht in historischer Perspektive - In: Tertium comparationis 13 (2007) 2, S. 199-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244092 - DOI: 10.25656/01:24409

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244092
https://doi.org/10.25656/01:24409

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 13, No. 2, pp. 199–216, 2007
Copyright © 2007 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Bildung und politische Macht in historischer Perspektive

Lúcia Bruno[1]

Universidade de São Paulo, Brasilien

Abstract

This article focuses in a historical perspective on the relation between the state and what is commonly known as the capitalistic mode of production with regards to school education. It departs from the assumption that the power structure of capitalism is more complex and multi-layered than the state apparatus to which it is reduced by the majority of political scientists.

The starting point is the emergence of the modern state in the eighteenth century and its further development until World War II. A second stage is identified in the period between post-World War II and the beginning of the 'world economic crisis' in the early 1970s; the current phase receives heightened attention outlining the emergence of new structures and discussing the implications for education in an era that might be described as 'post national sovereignty'. Drawing relations among these phases opens up useful insights into the specifics of the power structure and its relevance for the arrangement/organization of education.

Die Französische Revolution und die Gründung des modernen Nationalstaats

Der moderne Staat, der oft auch als bürgerlicher beschrieben wird, lässt sich in der Anfangsphase des Kapitalismus als zentrales Element der Machtstruktur begreifen, die das feudale Regime ablöst. Dieser Staat ist jedoch kein Abbild des uns heute vertrauten; vielmehr sind in der Zeit seit seiner Etablierung im 18. Jahrhundert bis heute wichtige Veränderungen in der Organisation dieses Machtapparats eingetreten. Diese Veränderungen betreffen sowohl die staatlichen Befugnisse als auch die Handlungsformen. Gleichzeitig haben sich weitere Machtzentren entwickelt und überlagern die traditionellen staatlichen Strukturen.

Zunächst gilt es genauer in den Blick zu nehmen, wie sich der moderne Staat als spezifische Form der Organisation legitimer politischer Macht beschreiben lässt. Dazu bietet sich der Vergleich mit dem historischen Vorläufer an, dem feudalen

Regime. In diesem war die Souveränität an die Person des Herrschers gebunden, der die weltlich-politische mit der sakral-göttlichen Autorität vereinigte. Mit dem Niedergang der absolutistischen Monarchien und dem gleichzeitigen Aufkommen einer Protoindustrialisierung entstand eine neue staatliche Formation. Grundlegend für dieses neue Staatsverständnis ist die Unterscheidung zwischen Regierenden und Staat. Kohärenz gewinnt diese neue Formation durch die Idee der Nation.

Der Begriff der Nation ist nicht erst in dieser Zeit entstanden, er hat eine lange Geschichte und viele Veränderungen durchlaufen (vgl. Rocker, 1949). Seit dem Mittelalter wurde er zur Bezeichnung der unterschiedlichen ‚Landmannschaften der Studenten' in den damaligen Universitäten, zur Bezeichnung unterschiedlicher Berufsstände, aber auch zur Abgrenzung von dem Komplementärbegriff des Volkes verwendet.

> So war die berühmte Universität zu Prag in die ‚vier Nationen' der Bayern, der Böhmen, der Polen und Sachsen gegliedert. Man sprach auch häufig von einer Nation der Ärzte, der Schmiede, der Rechtsgelehrten usw. Auch Luther machte einen deutlichen Unterschied zwischen Volk und Nation und bezeichnete in seinem Buch ‚An den christlichen Adel deutscher Nation' ausschließlich die Träger der politischen Macht, Fürsten, Ritter und Bischöfe, als Nation im Gegensatz zum gewöhnlichen Volke (ebd., S. 349).

Vor allem die Unterscheidung zwischen Nation und Volk blieb lange bestehen und verschwand erst mit der Entwicklung des modernen Staates. Eine wichtige Zäsur bildet die Französische Revolution, die eine genauere Betrachtung verdient. Bereits die Untersuchung von Jouvenel (1978) konnte zeigen, dass die politischen Prinzipien, welche die Französische Revolution ausgelöst haben, nicht die gleichen waren, die in der Verfassung des Jahres VIII angewendet wurden. In letzterer erfuhren die 1789 reklamierten politischen Prinzipien signifikante und folgenreiche Veränderungen. Ging es zu Beginn der Revolution um den Schutz der bürgerlichen Rechte, so ging es in der Folge um eine starke und stabile staatliche Macht, die nicht nur diese, sondern auch die Interessen des Staates garantieren sollte. Jouvenel zufolge wurde über die Tragweite dieser Entwicklung im Staatsverständnis 1789 noch nicht nachgedacht (ebd., S. 82).

Im Gegensatz zum Feudalstaat werden nun Regierende und Staat im Nationalstaat voneinander unterschieden, stattdessen werden Nation und Staat miteinander verbunden, wobei letzterem zugeschrieben wird, die Interessen der Nation zu verkörpern. Unter diesen Bedingungen sind die Regierenden grundsätzlich angreifbar, aber nur unter sehr spezifischen Bedingungen gilt dies auch für den Staat. Mit der neuen Relationierung erhält der Begriff der Nation seine moderne Bedeutung; er bezeichnet von nun an ein Kollektiv, das Identität durch seine Bindung an den Staat erhält. Der Staat ist unpersönlich, laizistisch bzw. säkular; seine Souveränität stützt sich auf eine bestimmte Bevölkerung und auf ein bestimmtes Territorium mit eindeutig definierten Grenzen.

Der moderne Staat duldet außer der ‚Nation', welche das Volk homogenisiert, keine anderen kollektiven Identitäten; er ist intolerant gegenüber der Diversität der Völker innerhalb seines Souveränitätsbereichs. Zwar wird die Unabhängigkeit des Staates

bereits im Werk von Machiavelli betont, aber die Institutionen zu seiner praktischen Durchsetzung werden erst nach der Französischen Revolution geschaffen. Bei Machiavelli ist der staatliche Machtapparat nicht nur unabhängig von Religion und Metaphysik, sondern auch von allen anderen Formen des ethischen und kulturellen Lebens (Cassirer, 2003, S. 171).

Der mit der Französischen Revolution entstehende Kult der Nation ersetzt die einheitsstiftende Funktion des Ancien Régime, welche auf der Legitimation durch das Gottesgnadentum des gesalbten Herrschers beruhte. Unter Nutzung der Überlegungen Michel Foucaults ließen sich eine Reihe von identifikatorischen Techniken nennen, die durch das neue Staatsverständnis in Gang gesetzt werden, etwa wird das Militär zu einem wichtigen Element des nationalen Kultes. Der Dienst an den Waffen ist nicht mehr ein Handwerk, ein ‚Geschäft' oder die Nutzbarmachung überzähliger Bevölkerungsteile, sondern kann zur Bürgerpflicht erhoben werden. Das Loyalitätsverhältnis der (männlichen) Bürger verlangt die Bereitschaft zu töten und zu sterben, um die Nation zu schützen. Jouvenel (1978) hat in der Inkorporation der Idee der Nation in die Armee den zentralen Mechanismus der Nationalisierung des Krieges identifiziert: Die französische Herrschaft in Europa durch Napoleon zerbrach erst, als die Nationalisierung des Krieges von anderen Staaten kopiert wurde; überall wurden die Nationalismen gesät, welche im 20. Jahrhundert die blutigsten Kämpfe hervorbringen sollten.

In der Idee der Nation werden ‚Staat', ‚Armee' und ‚Volk' auf einzigartige Weise synthetisiert; gleichzeitig bildet die Nation den ‚Ort', in dem eine bestimmte ‚Kultur' sich erfindet und manifestiert. So wurde beispielsweise in Brasilien die Charakteristik des modernen Nationalstaats etwa ein Jahrhundert nach der Französischen Revolution von General Golbery do Couto e Silva, einer wichtigen Figur des damaligen Militärregimes, in folgender Aussage zum Ausdruck gebracht. In bester Machiavelli'scher Tradition behauptete der General, dass Völker nur ein Mythos seien; es existiere nur die Nation und die Nation sei der Staat.

Zum Zusammenhang zwischen Nationalstaat und Bildung

In der neuen Organisationsform staatlich gebundener Macht ist die Religion keine Legitimationsquelle mehr, obwohl sie immer dann, wenn es notwendig wurde, von den Regierenden als Machtinstrument genutzt werden konnte. Es ist daher im 19. Jahrhundert auch nicht die Religion, sondern die Erziehung, die vor allem in ihrer schulischen Form als Mittel aktiviert wird, um ein nationales Bewusstsein zu entwickeln und eine Kultur auszuprägen, die allen Bürgern gemeinsam ist. Bildung und Erziehung dienen der Schaffung eines neuen Menschen (Botto, 1996). Unbeeinträchtigt durch die Kontrolle der Kirche ging es darum, den nachwachsenden Generationen, aber auch den Erwachsenen, eine Vorstellung von bürgerlichen Rechten und Pflichten zu vermitteln sowie ihre Loyalität gegenüber dem Staat zu sichern (vgl. Graff, zitiert nach Guibernau, 1997, S. 79):

> Die Aufgabe beinhaltete nicht nur, nationale und patriotische Gefühle einzuflößen; auch die Einheit in einer seit langem durch regionale Unterschiede, durch kulturelle Diversität, durch Sprachenvielfalt, und verschiedene Klassenzugehörigkeiten geteilten Nation sollte gefestigt werden. Das Schreiben- und Lesen-Lernen schloss das ständige Wiederholen des patriotisch-nationalistischen ‚Katechismus' mit ein, der die Kinder über all ihre Pflichten und die an sie adressierten Erwartungen informieren sollte: den Staat zu verteidigen, Steuern zu entrichten, zu arbeiten und den Gesetzen zu gehorchen.

Allerdings ging es bei Bildung und Erziehung nicht nur um die ‚Assimilierung' der Bevölkerung an die Idee der Nation, sondern auch um die Alphabetisierung weiterer Bevölkerungsteile; es ging darum, deren Inanspruchnahme durch die Staatsbürokratie zu ermöglichen – beispielsweise als Polizisten und Soldaten – und sie gleichzeitig zu befähigen, einerseits gesellschaftliche Bedrohungen für diese neu eingeführte Ordnung zu erkennen und andererseits geschriebene Befehle zu verstehen. In Regionen mit großer linguistischer Vielfalt erwies sich die Institutionalisierung einer einzigen Sprache von fundamentaler Bedeutung im Prozess der Durchsetzung der staatlich geschmiedeten Idee einer Nation. Der moderne Staat war, da er auf die Schaffung nationaler Gemeinschaften zielte, in der Regel unnachsichtig gegenüber den unter seiner Jurisdiktion lebenden Minderheiten. Er ging in gleicher Weise hart gegen ‚Zigeuner' und Juden vor, gegen ‚Völker ohne Staat', die als unfähig galten, sich in die neuen Nationen zu integrieren. In dem Versuch, das Prinzip ‚ein Volk, eine Nation, eine Sprache' zu begründen, unterband Frankreich beispielsweise den Gebrauch der Dialekte und die in seinem Territorium bis dahin ebenfalls gebräuchlichen Sprachen: Flämisch, Keltisch, Baskisch und Deutsch (Guibernau, 1997, S. 80).

Unter Bismark dehnte Preußen sein Schulsystem auf die polnischen Regionen Poznań und Schlesien aus und erlaubte in den Organisationen der Bildung und Erziehung ausschließlich die deutsche Sprache. In Ungarn definierte ein Gesetz von 1920 die Juden als ein von den anderen grundverschiedenes Volk, als eine eigene ethnische Gruppe. „1869 veranstalteten die Ungarn eine verpflichtende Madjarisierungskampagne: die Fähigkeit, Ungarisch zu lesen und zu schreiben wurde zur Vorbedingung der Emanzipation" (ebd.). In Polen proklamierte 1935 die Landarbeiterpartei, dass alle Bürger in diesem Land gleiche Rechte genießen sollten, unabhängig von Konfession oder Nationalität mit Ausnahme der Juden, die als nicht integrierbar galten und dauerhaft als eine fremde/ausländische Nation innerhalb Polens dargestellt wurden.

Dieser Antisemitismus war nicht auf Osteuropa beschränkt, „in Frankreich war er auch verbreitet und führte zu der notorischen Klausel in der Verfassung von Vichy, welche die Juden als eine verschiedenartige/fremde Volksgemeinschaft bezeichnet, die sich der Integration widersetzt" (Mazower, 2001, S. 70). In den Nationalstaaten, welche in Folge des Zusammenbruchs der Reiche der Habsburger, der Hohenzollern und der ottomanischen Türkei entstanden, lässt sich der gleiche Zusammenhang beobachten. Auch hier übernahmen Bildung und Erziehung eine fundamentale Rolle für die Durchsetzung einer nationalen Verkehrssprache bei den verschiedenen ethnischen und

konfessionellen Bevölkerungsgruppen, welche in den Territorien der ehemaligen Großreiche lebten. Man sieht daran, dass das dringend zu lösende Problem darin bestand, wie das politisch-administrative Arrangement, das die neuen Nationalstaaten entstehen ließ, mit dem Vorhandensein von sehr unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in Einklang zu bringen war, die sich durch Sprache, Kultur und Religion unterschieden.

Zur Beziehung von Staat und Produktionsweise

Während des 19. Jahrhunderts nahm der Staat die zentrale Position in der Machtstruktur der westlichen Gesellschaften ein; er setzte sich nicht nur gegen die religiöse Macht, sondern auch gegen die ökonomische durch. Die staatliche Handlungskompetenz war entscheidend für die Entwicklung des Kapitalismus als Produktionsmodus. Es oblag dem Staat, einen nationalen Gütermarkt zu schaffen, eine Währung einzuführen, eine den Privatbesitz schützende Gesetzgebung zu erlassen, die wettbewerblichen Beziehungen zwischen den Unternehmen zu normieren und den Prozess der Bewirtschaftung der Arbeit durch das Kapital juridisch zu legitimieren. Dem Staat kam darüber hinaus die Aufgabe zu, eine materielle und soziale Infrastruktur für das Funktionieren der Unternehmen und des Wirtschaftssystems im Allgemeinen bereit zu stellen. Die Verflechtung staatlicher und wirtschaftlicher Interessen zeigt sich in den während des ganzen 19. Jahrhunderts gültigen Bindungen des Wahlrechts an Eigentum: nur die besitzenden Klassen genossen das aktive und passive Wahlrecht. Frankreich, das 1830 eine Bevölkerung von ca. 30 Millionen Einwohnern hatte, war stolz darauf, nicht mehr als 90.000 Wahlberechtigte zu haben (Guibernau, 1997, S. 63). Diese Situation blieb in den meisten Ländern mit gewählten Regierungen bis Anfang des 20. Jahrhunderts bestehen. Erst allmählich setzte sich das allgemeine Wahlrecht durch, und der Staat öffnete sich für die Beteiligung von Volksparteien.

Die Schulbildung wird in dieser Periode zu einer Grundbedingung für das Funktionieren des Kapitalismus und des ihn begleitenden politischen Systems. Die nationalen Bildungssysteme – sobald diese aufgebaut und staatlich kontrolliert wurden – agierten in drei großen Feldern:

1. im Feld der sozialen Ordnung und Kontrolle; mit Blick auf eine Figur, die der ‚verantwortlicher Bürger' genannt wurde;
2. im Feld der Legitimation des politisch-sozialen Systems durch die Diffusion der moralischen und bürgerlichen Bildung;
3. im Feld des Akkumulationsprozesses des Kapitals, indem eine ausgebildete und disziplinierte Arbeitskraft, Verwaltungsbeamte (gestores) und Experten in den unterschiedlichen Beschäftigungsniveaus zur Verfügung gestellt wurden.

In Abhängigkeit von ökonomischen, politischen und sozio-kulturellen Eigenheiten des jeweiligen Landes und aufgrund historischer Gegebenheiten war die Wirkung der öf-

fentlichen Bildung in diesen drei Feldern unterschiedlich. Überdies unterschied sich die Organisationsform der Bildung und Erziehung in den unterschiedlichen Ländern und veränderte sich im Laufe der Zeit.

Komplementär zur Nationalstaatswerdung entfaltete die Industrialisierung in vielen europäischen Ländern eine eigene Dynamik und brachte eine neue Art und Weise mit sich, Zeit und Raum zu (er)leben. Die Trennung von Familien- und Arbeitsleben bedeutete eine grundlegende Umgestaltung der Lebensverhältnisse; die Bedeutung der Produktion und Verbreitung von technisch-wissenschaftlichem Wissen nahm zu, welches nun in den produktiven Prozess inkorporiert wurde. Damit ging die Notwendigkeit einher, die Besitzlosen für die Fabrikarbeit zu disziplinieren. Alle diese Elemente verliehen der Schule eine zunehmende Bedeutung als Agentur der kulturellen Homogenisierung und der Verbreitung eines neuen Lebensstils jenseits der Familie (Petitat, 1994).

Bildung und Erziehung im Zeitalter des Taylorismus

Im Laufe des Ersten Weltkrieges und mit der Notwendigkeit, die Produktivität der Waffenindustrie in den am Konflikt direkt beteiligten Ländern zu erhöhen, wurden neue Formen der Organisation der Arbeit eingeführt, die in den darauf folgenden Jahren auf alle übrigen kapitalistischen Länder übertragen wurden. Der Taylorismus ist unter diesen neuen Formen die wohl bekannteste und brachte wichtige Implikationen für das Erziehungs- und Bildungssystem mit sich.

Neues Handlungswissen, eine neue Rahmung der Disziplinierungstechniken und eine neue Lebensform haben die Verallgemeinerung einer zentralistisch geplanten und vom Staat kontrollierten Schulbildung für die Gesamtheit des zukünftigen Proletariats notwendig und von da an auch endgültig obligatorisch gemacht. Dies implizierte unter anderem, dass die Eltern mit Sanktionen rechnen mussten, falls sie ihre schulpflichtigen Kinder nicht in die Schule schickten. Ab diesem Zeitpunkt wird die Schulbildung in immer einschneidenderer, wenn auch länderabhängig unterschiedlicher Form zu einem wichtigen Faktor im Feld der Akkumulation des Kapitals. Die sich in der Organisation der Schulen zeigenden Unterschiede waren abhängig von der Wahl des Modells der Kapitalakkumulation und von den jeweiligen Ausprägungen der Partizipationsforderungen seitens der arbeitenden Bevölkerung, die sich etwa in Forderungen nach besserer Bildungsbeteiligung ausdrücken konnten.

In Brasilien, dies zeigt Vidigal Moraes (2003) in seiner Untersuchung über die Volks(aus)bildung und die berufliche Qualifizierung im Bundesstaat São Paulo zwischen 1873 und 1934, dominierte die moralische Komponente der Bildung: Patriotismus, Liebe zu Arbeit und Förderung des Disziplingeists wurden sowohl von Staatsrepräsentanten als auch von Unternehmern hervorgehoben. Die technische (Aus-)Bildung gewinnt erst ab den 1930er Jahren an Bedeutung.

In diesem Zeitraum ist in großen Teilen der westlichen Welt die Idee einer nationalen Bildung/Erziehung einer der Pfeiler nationalistischen Denkens. Ihre Rolle bei der Konsolidierung des modernen Staates ist unbestritten. Die Kehrseite der Begeisterung für die Nation ist und bleibt die Xenophobie. Das ‚Fremde', gegen das sich der Nationalismus richtet, kann unterschiedlicher Gestalt sein: Fremd sind nicht nur derjenigen, die aus dem Ausland kommen, sondern auch derjenigen, die, obwohl innerhalb der nationalen Grenzen geboren, nicht die gleichen patriotischen Werte teilen und somit auch nicht die gleiche Ergebenheit gegenüber Hierarchien zeigen, nicht auf den gleichen Verhaltenskodex verpflichtet sind, der in die nationale Machtstruktur eingebunden ist. Dieser Ausgrenzungsmechanismus lässt sich als Ergebnis des Zusammenwirkens von Staatsapparat und Unternehmenszentren beschreiben, welche die Arbeitskraft organisieren und sie ihrer Disziplinierungsmacht zu unterwerfen suchen.

Die Rolle, die der Bildungsorganisation einschließlich ihres Personals in diesem langen Prozess der Konstruktion der Nationalstaaten zukam, bleibt noch genauer zu untersuchen. Häufig wird auf die Rolle der Bildung und Erziehung bei der Konstruktion der westlichen Demokratien verwiesen. Die Gewalt, welche in der Konstruktion des modernen Staates – in dem auch totalitäre Formen untergebracht werden können – angelegt war, wird hingegen wenig diskutiert. Sicherlich ist die Homogenisierung der Werte, Symbole und Verhaltensmuster, nach welcher der Nationalstaat sowohl in seinen autoritären wie auch in seinen demokratischen Zügen suchte, nie vollständig gelungen. Die Homogenität ist ein Wunschbild der Macht, stets angestrebt, aber nie vollständig erreicht. Die Erwartungen an die Schule im Hinblick auf ihre Fähigkeit, Körper und Bewusstsein nach der Absicht der sie kontrollierenden Macht zu formen, führen immer wieder zu Konflikten und lassen ihre Ergebnisse unsicher und überraschend erscheinen.

Zur Re-Modellierung der Machtstrukturen nach dem Zweiten Weltkrieg

1945 beginnt eine neue Phase in der westlichen Welt, in der sich der Kapitalismus sowohl unter wirtschaftlichem als auch unter politischem Gesichtspunkt neu organisiert. Die Wirtschaft nimmt ihren Internationalisierungsprozess wieder auf, der durch den starken ökonomischen Protektionismus in der Zeit zwischen den Weltkriegen unterbrochenen worden war. Die Stärkung der Unternehmensmacht, insbesondere der Multinationalen Konzerne, war maßgeblich für einen Wandel in der Machtstruktur des Kapitalismus.

Bereits in den 1920er Jahren hatten die größeren Unternehmen der am weitesten industrialisierten Länder begonnen, stärker politisch Einfluss zu nehmen und damit, in prägnanterer Art und Weise als je zuvor, die Handlungen der Nationalstaaten zu beeinflussen. Zu diesem Zeitpunkt wird in den USA der Council on Foreign Relations (CFR) gegründet. Dieser führte bereits 1918 neben den Vorständen der größten Wirtschaftgruppen des Landes – sowohl aus Industrie als auch Finanzwirtschaft – hoch-

rangige Militärbeamte, Staatsminister, Experten aus den wichtigsten Universitäten sowie Vorsitzende des Medienbereichs zusammen. 1933 wird diese Institution durch die Gründung des Business Council in ihren politischen Aktivitäten gestärkt. Der Business Council war zunächst ein aus 60 Unternehmern bestehendes Hilfsorgan des Handelsministeriums (Department of Commerce) mit der Aufgabe, die Wirtschaftskrise bewältigen zu helfen. Der Council on Foreign Relations und der Business Council arbeiteten eng zusammen. Sie veranstalteten informelle Treffen zwischen den Managern der großen Unternehmen und den Beamten aus den höchsten administrativen Sphären des Staates.

In Großbritannien wurde 1931 der Think Tank Political and Economic Planning (PEP) geschaffen, bestehend aus Führungsmitgliedern der größten britischen Wirtschaftszweigen, des Militärs und der Politik, bekannten Intellektuellen – unter ihnen Keynes – sowie einigen weiteren handverlesenen Persönlichkeiten. Der PEP entstand in einer Phase großer Veränderungen in der britischen Gesellschaft. Die Labour Partei, deren Ursprünge in einer Lobby (Labour Representation Committee) der Gewerkschaftler liegen und die sich das Ziel gesetzt hatte, Labour-Politiker in Abgeordnetenämter zu wählen, kam an die Macht. Es galt die Folgen der Weltwirtschaftskrise zu bewältigen und sich gleichzeitig mit der Attraktivität zentralistischer Wirtschaftsplanung des nationalen Staatsapparats auseinander zu setzen – sowjetischer oder faschistischer Prägung.

Das Selbstverständnis des PEP sowie der ihr verwandten nordamerikanischen Institutionen war es, nicht nur als Forschungs- und Formulierungszentrum von Direktiven zu fungieren, sondern auch aktiv in der Gestaltung der staatlichen Institutionen und bei der Implementation von Reformen auf Regierungsebene und in den Institutionen des Staates mitzuwirken. Während der Staat sich der Volksbeteiligung öffnete, und damit eine Strategie zur Eindämmung der Klassenkämpfe dieser Zeit verfolgte, verlagerte sich das Zentrum seiner Entscheidungsmacht auf die Verwaltungsstellen, die sich gegenüber der demokratischen Kontrolle immun zeigten und bereits in die Einflusssphäre der großen Unternehmen geraten waren.

Die neuen Machtstrukturen, die mit den zu dieser Zeit im Wirtschaftsbereich eintretenden Veränderungen im Zusammenhang standen, gewannen nach dem Zweiten Weltkrieg schärfere Konturen. In dieser Phase beschleunigte sich die Internationalisierung der Wirtschaft. Der in diesem Prozess entscheidende Faktor war die Expansion multinationaler Unternehmen und ihrer Machtapparate; insbesondere derjenigen mit nordamerikanischem Kapital. In dieser Zeit wurden die Strukturen ausgebildet für das, was heute unter dem gängigen Begriff der Globalisierung firmiert. Gleichzeitig nahm die ökonomische und technologische Integration zwischen den USA, den am weitesten industrialisierten Ländern Westeuropas und Japan zu, wodurch die Re-Modellierung der Machtstrukturen auch dieser Länder vorangetrieben wurde.

In den USA wurde 1942 das Committee for Economic Development (CED) gegründet. Diesem gehörten Führungskräfte von multinationalen Unternehmen wie z.B. der Studebaker-Packard Corporation, Colgate-Palmolive, General Electric, Eastman Kodak und darüber hinaus auch der Präsident der Universität von Chicago an. Viele von ihnen hatten bereits zu dem 1918 gegründeten Council on Foreign Relations und zu dem 1933 gegründeten Business Council (BC) Verbindungen. Nach 1945 forderte das CED staatliche Interventionen zur Förderung von Nachfrage und Konsum mit dem Ziel, die Wirtschaft anzukurbeln. Das Gremium schlug eine Politik der Vollzeitbeschäftigung, die Einführung einer Arbeitslosenversicherung, die Festlegung von Mindestpreisen für landwirtschaftliche Produkte und andere Formen der Anhebung der Kaufkraft der Bevölkerungsschichten im niedrigen Lohnsektor vor. Um diese Maßnahmen zu implementieren, setzte das CED auf seine Lobby im Kongress und verschiedene seiner Mitglieder in Schlüsselpositionen in der Regierung. Das CED arbeitete gemeinsam mit dem Council on Foreign Relations die Regularien der Gesetzgebung zur Vollbeschäftigung von 1946 aus, welche unter anderem vorsah, den Staat zu weitreichenden fiskalischen und monetären Maßnahmen zu verpflichten.

Das CED war ebenfalls an der Formulierung des Regelwerks beteiligt, das zur Gründung der NATO, des IWF und der Weltbank sowie des Breton Wood Systems und des GATT führte. Der erste Verwalter der Marshall-Plan-Gelder zur Finanzierung des europäischen Wiederaufbaus – wodurch Europa stärker in die Einflusssphäre der USA einbezogen wurde – war Paul G. Hoffman, Direktor der Studebaker-Packard Corporation. Die sich zu dieser Zeit beschleunigende industrielle und finanzwirtschaftliche Internationalisierung führte zur Gründung ähnlicher Institutionen in Italien, Frankreich, Holland, Schweden, England, Spanien, der Türkei und auch in Japan, welche in konzertierter Zusammenarbeit standen (Dreyfuss, 1986).

Auf dieser Weise entwickelte sich in den späteren OECD-Mitgliedstaaten eine Machtstruktur, welche sich stark von der bis zum Zweiten Weltkrieg geltenden unterschied. Es bildete sich von da an eine Struktur, in der die Machtzentren der großen Unternehmen, der staatlichen Institutionen (insbesondere derjenigen, die außerhalb der demokratischen Kontrolle stehen), und – in geringerem Maße – auch der großen bürokratisierten Gewerkschaften vernetzt sind und zu wechselseitigem Nutzen kooperieren.

Die Nachkriegszeit war die Hoch-Zeit des fordistischen Akkumulationsmodells, politisch durch den Wohlfahrtstaat und den sozial-demokratischen Reformismus gekennzeichnet. Den Firmen oblag es, das permanente Wachstum der Produktivität zu garantieren, dem Staat fiel es zu, einen Einkommenstransfer zwischen den sozialen Schichten zu organisieren. Dies wurde durch Steuern und öffentliche Verschuldung erreicht und hatte das Ziel, die verschiedenen Formen von Subsidien und Pensionen sowie die öffentlichen, unentgeltlichen oder semi-unentgeltlichen Dienstleistungen zu tragen. Die Gewerkschaften hatten die Aufgabe, die Forderungen der Arbeiterschaft

auf die Grenzen der kapitalistischen Gesetzmäßigkeit auszurichten, damit keine das System gefährdenden Kämpfe ausbrechen konnten.

Die von triangulären Beziehungen gekennzeichnete Struktur – im Schnittpunkt der Macht der großen Unternehmen, der nationalstaatlichen, jenseits demokratischer Kontrolle stehender Institutionen und der großen bürokratisierten Gewerkschaften – konstituierte neue Prioritäten auch für die Organisation von Bildung und Erziehung.

Bildung und Erziehung im nationalen Wohlfahrtsstaat

In den dynamischeren und produktiveren Volkswirtschaften erhöhten die Regierungen – wissend, dass eine zur Lösung komplexerer Aufgaben fähige Arbeitskraft das Fundament des relativen Mehr-Werts ausmacht – progressiv die Investitionen in Bildung bis zu Beginn der Weltwirtschaftskrise 1973. Die Unternehmen erhöhten ihrerseits die Ausgaben für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten.

In den hochindustrialisierten Ländern entstand zusätzlich zur Institutionalisierung von Massenschulsystemen ein Trend zur Verlängerung der Schulpflicht. Die Bemühungen zur Bildungsexpansion hatten auch Implikationen für den tertiären Bereich; dort beobachtete man eine Erhöhung der Frauenbeteiligung sowie einen allgemeinen Zuwachs der Immatrikulierungszahl in allen industrialisierten Ländern (Dale, 2002). Auch die Investitionen in die Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs sowie in die wissenschaftliche Forschung selbst nahmen zu und konsolidierten die staatlichen Innovationsprogramme. In diesem Zeitraum, vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis Mitte der 1970er Jahre, betonen die Regierungen, dass Bildung und Erziehung im Zusammenhang mit der Förderung sozialer Gerechtigkeit stehen. Die Bildungspolitik wird von einem Großteil der Bevölkerung auch so verstanden: Bildung schaffe Gelegenheiten zu sozialem Aufstieg und unterstütze den Fortschritt der Nationen.

In den 1960er Jahren werden – auf theoretischer Ebene – eine Reihe ökonomischer Studien zur Bedeutung von Bildung und Erziehung durchgeführt, welche dann 1963 von der Veröffentlichung von Theodore W. Schultz' Buch *The Economic Value of Education* gekrönt wurden. Dieses Buch begründete das Feld der Bildungsökonomie. Schultz theoretisierte als erster Ökonom die Beziehungen zwischen Bildungsinvestitionen, Aufbau des Humankapitals (Arbeitskraft) und Wirtschafts- und Wohlfahrtsentwicklung der Nationalstaaten. Davon ausgehend konzentriert sich das Gros der Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet darauf, den Nutzen von Bildung und Erziehung zu konzeptualisieren und zu messen – sowohl mit Blick auf das Individuum als auch für das Produktionssystem und die Gesellschaft als Ganzes, wobei keine zufriedenstellenden Ergebnisse erzielt werden konnten (Diebolt, 2002).

In den 1970er Jahren veranstalte die OECD eine Vielzahl von Seminaren zum Thema Bildung und Erziehung mit dem Ziel, eine neue Arbeits- und Beschäftigungspolitik zu formulieren. 1979 wurde in Frankreich eine von der UNESCO finanzierte Studie veröffentlicht. Unter dem Titel ‚*Le Développement de l'Education et Change-*

ment Technologique: une nouvelle tache pour la planification‘ nahm sie Bezug auf die sich im Produktionsprozess und in der Organisation der Arbeit vollziehenden Transformationen. Zudem befasste sie sich mit der Entstehung neuer beruflicher Profile, welche neue Ausbildungsanforderungen des gesamten Beschäftigungssektors an die Schulbildung implizierten.

Es wird zu diesem Zeitpunkt bereits klar, dass Schulbildung nicht mehr als eine innerhalb nationaler Grenzen zu konzipierende Aufgabe gedacht wurde, sondern dass die Reform der Bildungssysteme übergreifenderen Ausrichtungen folgen sollte.

In Lateinamerika stärkten die Schwierigkeiten im kapitalistischen Akkumulationsprozess weiterhin den Staat in seinem klassischen Verständnis. Dieser konnte sich als entscheidender Agent in der wirtschaftlichen Entwicklung halten, er importierte Kapital und beschleunigte seine Konzentration. Nicht zuletzt aus diesem Grund war die Einführung des allgemeinen Wahlrechts von Populismus und/oder Manipulation und Stimmenkauf gekennzeichnet. Gleichzeitig bezeugt die Häufigkeit, mit der in Lateinamerika Militärdiktaturen entstehen, die Schwierigkeiten, ein politisches Regime mit der Beteiligung von Volksparteien zu stabilisieren, wenn der Staat die Position des Mittelpunkts gesellschaftlicher Machtstrukturen besetzt hält. Das Beispiel Allende ist für diese Situation kennzeichnend, obschon es nicht das einzige ist. Als versucht wurde, die in Lateinamerika gültige Machtstruktur mittels eines allgemeinen Wahlrechts zu verändern, rissen die Militärs aus Gründen der Staatsräson in verschiedenen Ländern die Macht an sich und entfesselten damit eine Aufeinanderfolge von repressiven Regimen, deren Gräuel sich lediglich in der Anzahl von hinterlassenen Opfern, jedoch nie im Grad der Grausamkeit an den verschiedenen Orten unterschied.

In Lateinamerika – und insbesondere in Brasilien – blieben Bildung und Erziehung eine Geisel des militarisierten Nationalstaates. In den 1970er Jahren begann die Regierung auf allen Schulniveaus damit, eine Reihe von Bildungsreformen einzuführen, die durch das nordamerikanische Modell inspiriert waren. Von da an entwickelt sich ein Modell der Massenbildung und Erziehung, in der die Verbindung von Schul(aus)bildung und dem Akkumulationsprozess des Kapitals verstärkt werden sollte, wie es im Gesetz 5692 von 1971 zum Ausdruck kam. Dieses Gesetz wurde während der Militärdiktatur verabschiedet und setzte die berufliche Ausrichtung für alle Formen der Sekundarbildung fest.

Zur aktuellen Dominanz des Finanzkapitalismus

Auch wenn bereits seit Beginn der Nachkriegszeit der ökonomische Internationalisierungsprozess fortgesetzt und durch entsprechende politische Strukturen begleitet wurde, so konsolidieren sich diese Strukturen erst in den 1970er Jahren und läuten eine neue Phase des Kapitalismus ein. In ihrer ökonomischen Dimension implizierte diese Rekonfiguration des Kapitalismus die Deregulierung der (Arbeits-)Märkte, die Internationalisierung der Finanzsysteme, die Zerlegung der Produktionsketten auf globaler

Ebene verbunden mit einem weit reichenden Prozess der technischen und organisationalen Restrukturierung der Unternehmen. Diese in ihren Konsequenzen bekannten Sachverhalte stehen mit einem bedeutsamen Wandel in der Funktionslogik des Kapitalismus in Zusammenhang: die herausragende Stellung des Finanzkapitals. Diese Logik, die sich an den Zielen steigender Gewinne und Dauerliquidität ausrichtet, orientiert die Politik der Unternehmen im Produktionssektor ebenso wie die der Nationalstaaten.

In diesem Umfeld, das in den vergangenen zwei Jahrzehnten entstanden ist, hat der Nationalstaat zunehmend Schwierigkeiten, Entwicklungsmaßnahmen zu definieren und autonome Handlungsrichtlinien festzulegen. Dann bemäntelt er seine Machtlosigkeit mit der angeblichen Neutralität technischer Analysen. Maßgeblich sind nicht länger die politischen Strukturen des Nationalstaats, sondern primär ökonomisch definierte Netzwerke, deren Zentrum von transnational operierenden Finanzinstitutionen besetzt ist, die wiederum mit den Organen weltweiter ökonomischer Regulierung und weiteren transnationalen Firmen eng verknüpft sind. Die bürokratisierten Gewerkschaften besetzen nun, in dieser Struktur, eine vollkommen untergeordnete Rolle; sie sind weniger wichtig und weniger entscheidend geworden als Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs), welche häufig als soziales Gewissen der Unternehmen fungieren. Diese neue Machtstruktur schränkt in entscheidender Weise die Handlungsmöglichkeiten des Nationalstaates ein und verändert die Form seines Funktionierens. Einige Autoren, beispielsweise Schmidt (1995, zitiert nach Dale, 2002, S. 95), sehen in der durch die Zurückdrängung sozialer Interessen bedingten Stärkung der exekutiven Gewalt eine neue Entwicklung. Doch wirklich neu ist sie nicht. Im Gegenteil: sie lässt sich auf Entwicklungen der 1920er Jahre in demokratisch regierten Ländern zurückverfolgen (Traverso, 2001; Mazower, 2001; Bruno, 2003). Neu ist in der aktuellen Situation, dass es nun nicht mehr um das Verhältnis zwischen Nationalstaat und nationaler Bourgeoisie geht, sondern um das Verhältnis zwischen Nationalstaat und transnationalen – also externen – Machtstrukturen. Diese Machtstrukturen ‚biegen' den Staat und schränken seine Handlungsmöglichkeiten ein zugunsten der Interessen einer kosmopolitischen kapitalistischen Klasse, die international vereinheitlicht ist und sich nicht mehr mit einem bestimmten Land identifiziert. Zwei Personengruppen sind wegen ihrer politischen und wirtschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten besonders hervorzuheben: die Manager großer Unternehmen und die Großaktionäre.

Die Konsequenzen, die aus der Herausbildung dieser neuen Einflusssphäre resultieren, sind sehr deutlich. Die nationalstaatliche Souveränität ist nicht gänzlich verschwunden, aber deutlich geschwunden zugunsten des Marktes als neuem Kulminationspunkt von Entscheidungen.

In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm der Staat eine Reihe von Aufgaben, die mit der Herstellung oder dem Erhalt der Arbeitskraft in Beziehung standen. Im Einzelnen handelte sich dabei um Gesundheit, Bildung, Wohnen etc. In

anderen Worten: der Nationalstaat wurde zum nationalen Wohlfahrtsstaat. Gegenwärtig lässt sich eine gegenläufige Bewegung beobachten. Der Staat fördert die Kommerzialisierung dieser Dienstleistungen und forciert Wettbewerbsorientierung der Anbieter. Diese Strategie bietet ihm die Möglichkeit, sich zumindest teilweise aus diesen Bereichen zurückzuziehen. Die Investitionen in Sozialpolitik, einst universalistisch ausgerichtet, werden nun auf spezielle Programme für die ‚Risiko'-Bevölkerung fokussiert; sie zielen darauf ab, Konflikte und Unruhen zu vermeiden.

Ähnliches lässt sich auch bezogen auf transnational konzipierte Bildungsprogramme beobachten, z.B. in der ‚Bildung für Modernisierung', ‚Bildung für die Versöhnung', ‚Bildung für den Frieden', ‚Bildung für Toleranz' etc. In diesem Kontext übernimmt Bildung die Aufgabe, die Präventionspolitik zur Vermeidung sozialer Unruhen zu stützen. Sie bezieht sich dabei auf Ideologien, die sich für einen auf Relativismus gegründeten Multikulturalismus sowie für Toleranz als Form des Zusammenlebens zwischen sich als unterschiedlich begreifenden Individuen und Gemeinschaften aussprechen. Gibt es eine zweifelhaftere Haltung als die der Toleranz? Zwei widersprüchliche Gefühle bringt sie gleichzeitig in Anschlag: die Ablehnung der Differenz und die Verpflichtung, diese in bestimmten Grenzen auszuhalten, die aber zu jeder Zeit aufgekündigt werden können.

Dem lässt sich aus einer universalistischen Bildungsperspektive entgegenhalten, dass sich die Menschen zwar voneinander unterscheiden, dass aber das Bewusstsein der Differenz die Anerkennung der Gleichheit impliziert. Gleichheit ist demzufolge die Freiheit, anders zu sein. Diese Perspektive darf jedoch nicht dazu dienen, einen Relativismus zu bejahen, in dem alles zugelassen und anerkannt wird, einen Relativismus, in dem die Differenz absolut gesetzt wird. Im Gegenteil, wenn wir uns darüber verständigen, dass alle Unterschiedlichkeiten Nicht-Identitäten im Raum und Nicht-Gleichzeitigkeit in der Zeit implizieren, dann müssen wir uns auch darüber einig sein, dass die Gesamtheit der heute in der Welt existierenden Differenzen aus einer tiefen und unveräußerlichen Einheit resultiert, welche unsere ca. 130.000 Jahre alte Menschheitsgeschichte ausmacht. Die Werte, die sozialen Wissensbestände und die Formen der Alterität sind Ausdruck des Universalen in uns, sie transzendieren uns als Einzelwesen. In ihrem praktischen Ausdruck konstituieren sich alle Unterschiede in Ethnie, Religion, Hautfarbe, sozialen Klassen, sexueller Orientierung etc. durch lokale Strategien.

Bildung und Globalisierung

Auch wenn Bildung unter den aktuellen Bedingungen nicht mehr als nationaler Gegenstand oder als Anliegen von Länderblocks gedacht wird, so sind wir doch weit davon entfernt, sie in der skizzierten universalistischen Ausrichtung zu thematisieren. Die globalen Begriffe, in denen Bildung und Erziehung gegenwärtig gedacht und geplant werden, beziehen sich auf die Erfordernisse eines globalisierten Kapitalismus,

der die Ungleichheiten hinsichtlich der (Aus)bildungsanforderungen für die neuen Generationen, der praktizierten Einkommenspolitik, der Arbeitsbedingungen und der Konflikte, die in verschiedenen Ländern oder Weltregionen herrschen, verschärft. Obwohl sich jedes Land entlang seiner lokalen Eigenheiten und Traditionen an die neuen weltweiten Richtlinien anpasst, ist der Manövrierraum nur marginal.

In den letzten zwei Jahrzehnten lässt sich ein Wandel der bildungsökonomischen Forschungsinteressen feststellen. Dieser Wandel folgte den neuen staatlichen und privaten Bildungsstrategien. Das Interesse an der auf den Einzelnen bezogenen Quantifizierung des Ertrages von Bildung und Erziehung in den 1960er Jahren, das auch während der 1970er Jahren zu beobachten war, wurde durch Studien ersetzt, welche nach Formen suchen, die Produktivität der Lehrarbeit und die ökonomische Performanz der Schulen zu dynamisieren und zu erhöhen (Waltenberg, 2006). Die Logik der Rationalität/Produktivität der unternehmerischen Organisationen hält nun auch Einzug in den Alltag der Schulen und Universitäten, zunächst durch die Auferlegung der Außenkontrolle der staatlichen Bildungssysteme und bald durch Assimilation. Heute erleben wir eine Situation, in der Lehrende – glücklicherweise nicht alle – selbst die Funktion der Kontrolle der ‚Produktivität' ihrer Kolleginnen und Kollegen übernehmen und die Nicht-Fügung in die neue organisationale Logik bestrafen, die auf sonderbaren Kriterien der Produktivität gründet. Die Wahrscheinlichkeit, dass durch diese Rationalisierungsprozesse und durch die Verbesserung der Evaluationsmechanismen eine höhere Effizienz der Bildungssysteme erreicht werden kann, erscheint in dem Maße immer geringer, wie eine Tendenz zur Fragmentierung und Individualisierung der den Bildungssystemen intrinsischen Lehrtätigkeiten zu beobachten ist. Gleichzeitig wird durch den Eintritt von Nicht-Regierungsorganisationen in den Bildungsbereich die Koordinierung desselben komplexer; dies wirft neue Fragen für die Erforschung der Steuerung der Bildungssysteme und ihrer Einheiten auf.

Der Prozess der Privatisierung der Bildung, insbesondere des tertiären Bereichs, erfolgt parallel zu ihrer Internationalisierung. Die internationale Mobilität von Studierenden ist kein neues Phänomen. Das gegenwärtige Novum ist die Transformation dieser Mobilität in einen *Handel mit Bildungsdienstleistungen*. Die Einbeziehung dieser Dienstleistungen in die Verhandlungen des Allgemeinen Abkommens über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) der Welthandelsorganisation bringt die bereits erreichte wirtschaftliche Bedeutung dieses Bereichs zum Ausdruck. Nach Larsen und Vincent-Lancrin (2003) verdoppelte sich allein innerhalb des OECD-Raums die studentische Mobilität in den letzten 20 Jahren. Zwischen 1995 und 1999 betrug der Zuwachs an ausländischen Studierenden 9 %, während die Gesamtzahl von Neueinschreibungen im Hochschulbereich 5 % erreichte. 1999 befanden sich 85 % der weltweit geschätzten ausländischen Studierenden in OECD-Ländern. Einigen Ländern dient diese Mobilität als wichtige Exportquelle entsprechend den studentischen Ausgaben für Reise- und Wohnkosten und Studiengebühren. In diesen Ländern erreichte der Export von Bil-

dungsdienstleistungen im Jahr 2001 die Summe von 30 Milliarden US$, d.h. beinahe die gleiche Summe des Exports von Finanzdienstleistungen (ebd.).

Dieser Handel expandierte nicht nur, er hat auch eine andere Qualität erhalten. Viele Universitäten eröffnen Zweigstellen im Ausland und bieten dank der Möglichkeiten des Online-Lernens ‚Grenzüberschreitende Dienstleistungen' an, um die Terminologie der OECD und der WTO zu benutzen. Australien exportiert beispielsweise in zunehmendem Maße Dienstleistungen im Bereich der post-sekundären Bildung, welche nicht unbedingt die Mobilität der Studierenden nach sich zieht – eine laut OECD-Studien wachsende Tendenz.

Das Hauptargument der Apologeten des Handels mit Bildung ist, dass die Nationalstaaten nicht in der Lage seien, der Nachfragesteigerung der Studierenden zu begegnen, insbesondere in Hinblick auf die anfallenden Kosten. Dessen ungeachtet ist der Widerstand gegen diese Entwicklung groß. In der Erklärung von Porto Alegre – welche 2002 von Vereinigungen öffentlicher iberischer und lateinamerikanischer Universitäten unterzeichnet wurde – wird eine radikale Ablehnung zum Ausdruck gebracht. In diesem Dokument wird die Meinung bekundet, dass die internationale Kommerzialisierung der Bildung zur De-Regulierung des Bildungssektors führen und insbesondere die Ausschaltung der gesetzlichen, politischen und fiskalen Kontrolle der Qualität der Bildung zur Folge haben wird. Dies, so die hier geäußerte Auffassung, wird gleichzeitig dazu führen, dass die Regierungen ihre soziale Verantwortung ablehnen. Es wird dazu führen, die soziale Ungleichheit zu verstärken und den Verlust an ethischen und kulturellen Werten zu fördern. Des Weiteren ist zu befürchten, dass die Standardisierung der Bildung zwangsläufig die Negation der (Bildungs-)Souveränität der Staaten befördern wird.

Zurzeit lässt sich zwar beobachten, dass der Glauben an den sorgenden Wohlfahrtsstaat weiter besteht, vielleicht weil man noch an die Möglichkeit glaubt, durch Wahlen auf die ablaufenden Prozesse Einfluss nehmen zu können. Dessen ungeachtet schreitet die Standardisierung der Bildung im post-sekundären Bereich schnell voran, denn dort ist der Einfluss der Unternehmen über den Arbeitsmarkt am größten.

Die realen Unterschiede im Schulsystem, welche bestehen bleiben oder neu hervorgebracht werden, entspringen den gesellschaftlichen Differenzierungen, die weiterhin die Inhalte und die Qualität der nach sozialer Herkunft differenzierten Bildungsangebote bestimmen. Der globalisierte Kapitalismus ändert an diesem Zusammenhang nichts, denn das Produktionssystem benötigt längst nicht die Arbeitskraft aller Menschen. Sofern Arbeitskräfte benötigt werden, werden diese auch weiterhin nach unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und kultureller (Aus)bildung unterschieden. Die Frage nach einer Hochschulbildung für große Gruppen der Bevölkerung stellt sich noch lange nicht, insbesondere nicht für die nachwachsenden Generationen der Arbeiterklasse, welche in den Elendsvierteln der industrialisierten Länder (wahrhaftige soziale Gefängnisse) leben, ebenso wenig wie für die große Mehrheit derjenigen, die in

den Entwicklungsländern oder in Ländern mit katastrophaler Wirtschaftslage leben. In diesen Fällen geht es scheinbar nur darum, ihnen eine Grundbildung – hier nur ein Instrument der Kontrolle und der Prävention von sozialen Unruhen – zu garantieren. Nicht zufällig werden derzeit Themen wie Jugendkriminalität, Drogen und Gewalt in die Lehrpläne verstärkt einbezogen.

Die Kommerzialisierung der Bildung kann die Chancen der Jugendlichen aus Familien mit hohem Einkommen der so genannten emergenten Länder erhöhen, eine kosmopolitischere, universitäre und post-universitäre Ausbildung zu erhalten, welche ihnen bessere Inklusionschancen auf einem internationalisierten und höchst selektiven Arbeitsmarkt bietet. Den Anderen bleibt nichts anderes übrig, als sich mit den im Kontext nationaler privater und staatlicher Universitäten angebotenen Kursen – oft mit zweifelhafter Qualität – zufrieden zu geben.

Schlussbetrachtung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklung lässt sich schließen, dass Bildung nicht mehr für die Legitimation und Konsolidierung des Nationalstaates benötigt wird, sondern dazu, den sich gegenwärtig formierenden neuen Machtstrukturen Legitimität und Beständigkeit zu verleihen. Aus diesem Grund werden Erziehung und Bildung auf die (Aus)bildung eines produktiven und konsumierenden Bürgers ausgerichtet. Die Vorstellung von Bürgerschaft selbst bezeichnet nicht länger die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Nation, mit all den festgelegten Rechten und Pflichten, sondern vielmehr seine Beziehung zu den Marktmechanismen, seien diese auf die Produktion oder auf die Konsumption von Gütern und Dienstleistungen ausgerichtet. Zugleich schaffen die Internationalisierung der Wirtschaft und die Zerteilung der Produktions- und Dienstleistungsketten auf globaler Ebene einen internationalen Arbeitsmarkt sowohl für die Segmente der hoch qualifizierten Bevölkerung als auch für diejenigen, die eher einfacherer Tätigkeiten ausüben, wie beispielsweise Telemarketing, die in Niedriglohnländer mit schwach organisierter Arbeitnehmerschaft verlagert werden können.

Aus solchen Gründen wird die Notwendigkeit gesehen, die Zustimmung zu den weltweiten Richtlinien für die Bildungssysteme in einer Reihe von Ländern zu beschleunigen und in Übereinstimmung zu bringen mit dem Modus ihrer Integration in die globalisierte Kette der Wertproduktion. Es handelt sich nicht um einen Prozess von Homogenisierung, sondern vielmehr von geplanter Diversifizierung, der nicht mehr den Nationalstaaten entspringt, sondern von den transnational operierenden Organisationen seinen Ausgang nimmt. In dem komplexen Beziehungsgeflecht, in das sie eingebettet sind, werden die Ziele definiert, wird über die Finanzierungsformen entschieden und werden die neuen Steuerungsformen der Bildungssysteme erdacht. In diesem Kontext sind die Nationalstaaten nicht länger autonom in der Entscheidung und Formulierung von Politiken, sie setzen vielmehr die Entscheidungen um, die jenseits ihrer Einflusssphäre getroffen werden.

Mittlerweile wird in Lateinamerika oft über die Wahl von linksgerichteten Regierungen – Venezuela, Ecuador, Bolivien, Nicaragua und Brasilien – gesprochen, so als ob diese Regierenden einen alternativen Weg beschreiten könnten, der von den Modellen der so genannten zentralen Länder abweicht. In diesem Zusammenhang wird die Meinung geäußert, in Lateinamerika sei der Nationalstaat dabei, seine Rolle als Mittelpunkt der kapitalistischen Machtstruktur zurückzugewinnen. In Wirklichkeit verhält es sich aber eher so, dass es mit höherem Integrationsgrad in den globalen Markt umso schwieriger wird, die Tendenz der Aushöhlung der Kompetenzen des Nationalstaates im wirtschaftlichen, aber auch im politischen Bereich rückgängig zu machen – der flammenden Reden einiger Regierenden ungeachtet. Der Versuch, die verlorene Macht wieder zu erlangen, ist eine in seiner Futilität besiegelte Sache; er bringt lediglich die Fragilität der Wirtschaft dieser Länder zum Ausdruck, die dem Weltmarkt in vollkommener Subordination gegenüber stehen. So gesehen handelt es sich also eher um eine Reaktion auf diese Position der Unterlegenheit und nicht um eine geglückte Umkehr einer historischen Tendenz.

Anmerkung

1. Lúcia Bruno ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universidade de São Paulo (USP), Brasilien. Der Beitrag wurde von Marcelo Parreira do Amaral und S. Karin Amos aus dem Portugiesischen übersetzt und lektoriert.

Literatur

Botto, C. (1996). *A escola do homem novo. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP.

Bruno, L. (2003). Reestruturação capitalista e estado nacional. In D. A. Oliveira & M. R. T. Duarte (Eds.), *Política e trabalho na escola. Administração dos sistemas públicos de educação básica* (3. ed.) (pp. 113–41). Belo Horizonte: Autêntica.

Cassirer, E. (2003). *O mito de estado*. São Paulo: Codex.

Dale, R. (2002). ¿Globalización: un nuevo mundo para la educación comparada? In J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69–90). Barcelona: Pomares.

Diebolt, C. (2002). ¿Hacia una teoria de la regulación sistémica? El caso de Francia y Alemania, con referencia a España en los siglos XIX y XX. In J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 41–68). Barcelona: Pomares.

Dreyfuss, R. A. (1986). *A internacional capitalista. Estratégia e táticas do empresariado transnacional (1918–1086)*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Guibernau, M. (1997). *Nacionalismo. O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

Jouvenel, B. (1978). *As origens do estado moderno. Uma história das idéias políticas do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

Larsen, K. & Vincent-Lancrin, S. (2003). Le commerce de l'éducation: Un nouvel enjeu international? *L'Observateur de l'OCDE, février*, 26–28.

Mazower, M. (2001). *Continente sombrio. A Europa do século XX*. São Paulo: Companhia das Letras.

Moraes, C. S. V. (2003). *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo (1873–1934)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
Petitat, A. (1994). *A produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
Rocker, R. (1949). *Die Entscheidung des Abendlandes*. *Bd. 2*. Hamburg: Oetinger.
Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
Traverso, E. (2001). *Le totalitarisme. Le XXème siècle en débat*. Paris: Éditions du Seuil.
Waltenberg, F. D. (2006). Teorias econômicas de oferta de educação: Evolução histórica, estado atual e perspectivas. *Educação & Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, *32* (1), 117–136.