

Marginalien ; Rezensionen

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **23 (2003)**

Heft 45

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Klaus Weber

Lernverhältnisse. Zur Unruhestifterin Frigga Haug

Es herrscht Ruhe im Land. Trotz enormer Widersprüche, die „in den gesellschaftlichen Verhältnissen ... und in den Individualitätsformen, in denen die einzelnen ihre Persönlichkeit herausbilden“ (Meyer-Siebert et al. 2002, S.5), begründet sind. Frigga Haug, inzwischen emeritierte Hochschullehrerin in Hamburg und Berlin, ist eine, die ihre Veranstaltungen als Orte zur Herstellung von Unruhe in den Köpfen und Herzen der Studierenden nutzte. Diese und ihre KollegInnen haben ihr zuliebe und ihr zum Dank anlässlich der Emeritierung an der *Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik* eine Tagung organisiert und eine Festschrift veröffentlicht, die zeigt, wie vielfältig, kenntnisreich und innovativ die marxistische Wissenschaftlerin und Feministin in den Feldern Psychologie, Soziologie, Erziehungs- und Kulturwissenschaften bis heute lehrt und forscht. Ihre Interventionen waren stets von einem feministischen Standpunkt aus begründet, der jedoch nie die ökonomischen Voraussetzungen gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen vergaß. Mit anderen Worten: Wir sind auf eine Art und Weise zum Begreifen von Gesellschaft genötigt, die „einerseits die Produktion von Leben und andererseits die Produktion von Lebensmitteln als *Zusammenhang* von ‚lebenserhaltenden und -entwickelnden Tätigkeiten‘ versteht, der herrschaftlich angeordnet ist und in dem die Geschlechter unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten vorfinden“ (S.8).

Ein Großteil der Festschrift für Frigga Haug besteht aus Beiträgen zu der von ihr entwickelten und über Jahrzehnte hinweg elaborierten sozialpsychologischen Forschungsmethode der *Erinnerungsarbeit*. Sie ermöglicht es den (weiblichen) Subjekten, die Auswertung erinnelter Alltagsgeschehnisse in Lernkollektiven so zu organisieren, dass die je individuelle Herausbildung einer eigenen Persönlichkeit verstehbar wird als Mischform widerständiger und herrschaftsförmiger Praxen. Ziel dieser Analyse soll es sein, den Einzelnen zu zeigen, dass und wie Formen von Fremd- und Selbstfesselung in befreiendes Handeln überführt werden können – ohne die Wirkmacht realer gesellschaftlicher Verhältnisse zu vergessen.

Eine Zusammenstellung ihrer bisherigen Forschungsergebnisse zur Erinnerungsarbeit hat Frigga Haug anlässlich einer Gastvorlesung an der Duke University in North Carolina (USA) vorgenommen. In den Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit zeigt sie an Forschungsthemen wie Sexualität, Leistung, Angst, sexueller Missbrauch u.a., „*was* von den Verhältnissen, von Gesellschaft, von den Einzelnen *wie* wahrgenommen, mit Bedeutung versehen und ins eigene Leben eingebaut wird“ (Haug 1999, S.66). Erinnerungsarbeit als Methode, die mit psychoanalytischen Denkmustern ebenso wie mit sprach- und diskursanalytischer Dekonstruktionsarbeit vertraut ist, wird in den *Duke Lectures* ausführlich

und detailreich so beschrieben, dass PraktikerInnen damit arbeiten können. Von der Konstitution der Gruppe über die Erarbeitung einer gemeinsamen Forschungsfrage und -strategie bis hin zu konkreten Tipps zum Schreiben und Auswerten von Erinnerungsgeschichten wird Erinnerungsarbeit zu einer Methode, die für viele nutzbar ist. Frigga Haug zeigt in einer abschließenden Reflexion nach mehr als zwanzig Jahren Arbeit mit dieser Methode, wie sehr dieses „emanzipatorische Lernprojekt“ vergleichbar ist Gullivers Erlebnissen bei den Liliputanern. So wie er an allen Haaren gefesselt war, seien wir Menschen „hingewoben in den gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhang“ (S.227) und die zunächst einfache Aufgabe der Befreiung daraus entwickelte sich zu einer lebenslangen – mal freud-, mal leidvollen – Aufgabe gemeinsamen Lernens.

Jonas ist sechs Jahre alt und ist traurig, wenn er sich von jemandem, den er lieb gewonnen hat, verabschieden muss. Aus seinem reichhaltigen Spielzeug und anderen Geräten sucht er sich deshalb nach einer Abschiedssituation seinen Walkman mit Kopfhörer, bedeckt seine Ohren damit und schaltet sich ab aus dieser Welt, die ihm solche Abschiede beschert. Dieses Ausschalten führt in der Folge zu Konflikten mit seinen Eltern und Großeltern, weil diese nicht gut verstehen können, wieso Jonas über Stunden hinweg, scheinbar unrettbar eingesponnen in die Hör-Geschichte, nichts mit den anderen zu tun haben will. Frigga Haug, die Großmutter von Jonas, weiß nicht, dass dieser den Walkman als Abschiedsschmerz-Verhinderungs-Gerät zu nutzen gelernt hat. Deshalb sagt sie zu Jonas: „Nach meiner Erfahrung hat dieser Walkman eine schreckliche Wirkung auf dich. Immer

wenn du ihn auf deine Ohren setzt, bist du anschließend unleidlich, unfreundlich und sauer. Ich bin dafür, dass wir dieses Gerät wegwerfen“.

Viele der Geschichten, die Haug in ihrem neuen Buch vorstellt, sind für sie selbst wie für die LeserInnen das Material, mit dem die Fragen sowohl nach den aktuellen gesellschaftlichen als auch den individuellen Lernverhältnissen aufgeworfen werden. Dabei geht es der Autorin nicht darum, im Sinne der PISA-Studie die Lernbedingungen in Deutschland zu kritisieren, um dann anschließend festzustellen, dass diese für den Bildungsstandort Deutschland reformiert werden müssten, sondern vielmehr darum, die Zusammenhänge subjektiven Lernens mit den gesellschaftlichen Feldern, in denen dieses Lernen stattfindet, aus der Sicht der Lernenden und Lehrenden zu erkunden. Gefragt wird danach, wie es kommt, dass alle Geschichten, die Haug zum Thema Lernen in Schulklassen und studentischen Arbeitsgruppen schreiben ließ, davon handeln, dass Lernerinnerungen erstens fast immer mit Schule verknüpft werden und zweitens durchgehend mit Unbehagen, mit unangenehmen Gefühlen von Behinderung, Ängsten, unsinniger Anstrengung oder Blockierungen verbunden sind.

Frigga Haug führt am Beispiel psychologischer Lerntheorien vor, dass die Alltagssituationen und –probleme, die den Lernsubjekten auf den Nägeln brennen, nicht angemessen thematisiert werden. Vielmehr stellt sie fest, dass diese als Lernziele eine Anpassung an Herrschaftsverhältnisse anvisieren und nicht die Befreiung daraus: „Es geht beim Lernen in diesem Fall nicht um Erkundung von Welt, nicht um eingreifende Erkenntnis, dass sie menschlicher werde. So geht es auch nicht darum, Verfestigungen in Bewegung zu bringen bzw.

solche Bewegung selbst als Ziel von Lernprozessen aufzufassen. Es spielt keine Rolle, in welchen historischen, kulturellen Verhältnissen jemand lebt; Lernen scheint eine ahistorische Größe zu sein“ (S.50).

Die Alternative zu solch subjekt- und weltfremden Lerntheorien bietet Klaus Holzkamps Lernkonzeption (1993), die schulisches und fremdverfügbares Lernen als defensives und eine subjektiv selbstbestimmte Überwindung einer Problematik als expansives Lernen bezeichnet. Lernen wird darin grundsätzlich als Lernhandlung in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten verortet, wobei der Lerninhalt für die Subjekte weitaus bedeutsamer ist als die Lerntechniken, denen ja ansonsten so viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Frigga Haug bezieht sich zwar auf Holzkamp, zeigt aber auch die Schwachstellen seiner allzu sehr am Schreibtisch entwickelten Lerntheorie auf: „Beiseite bleiben alle Überlegungen, welche eine Beteiligung von Gefühlen einschließen würden. Von Kultur und Ideologie ganz zu schweigen“ (S.26). Neben dieser Ausblendung emotionaler Beteiligung der Lernsubjekte am Lernprozess gibt Holzkamp auch keine Antwort auf die Frage, wie aus Fehlern gelernt werden kann und wieso die herrschaftsförmigen psychologischen Lerntheorien sowohl im wissenschaftlichen Mainstream als auch in der Alltagssprache ihren festen Platz gefunden haben.

Dort, wo also behavioristische und kognitiv orientierte Lerntheorien ihre blinden Flecken haben, setzt Frigga Haug mit einer Reformulierung einer Lerntheorie an, die subjektive Erfahrungen mit gesellschaftlichen und institutionellen Machtverhältnissen zusammenschließt: im Alltag. Und geradezu gegen Klaus Holzkamps normative Überlegung, Lernen führe zu einem „ab-

geschlossenen“ Lernergebnis, macht sie deutlich, dass Lernen ein unabschließbarer Prozess ist, der Selbstkritik und Gesellschaftskritik sowohl voraussetzt als auch zum Ziel hat: „Als spezifisches Lernen ist der Prozess gefasst, in dem die Gewohnheit der Eindeutigkeit, die Schuld bei anderen, Opfersein bei sich selbst zu verorten, in Gut und Böse zu denken, aufgegeben wird und die freigesetzte Energie es endlich erlaubt, sich selbst als widersprüchlich zu erfahren und also die Einsicht zu gewinnen, dass Selbstreflexion, Kritik, Balance ein ständiger Prozess des Lernens ist und dies Menschsein und in dieser Weise auch Glück wie Unglück, Alleinsein wie Zusammensein bedeutet“ (S.38).

Wie solche Lernprozesse organisiert werden können, zeigt die Autorin im überzeugendsten Kapitel des Buches, dessen Überschrift sich alle Lehrenden (LehrerInnen, DozentInnen, ProfessorInnen etc.) zur programmatischen Leitlinie ihres Lehr-Handelns machen sollten: „Erfahrungen in die Krise führen“. Am Beispiel von Lernformen und Lehrinhalten schildert Frigga Haug, wie gerade schulischer Unterricht meistens davon ausgeht, dass Lehrer SchülerInnen unbedingt etwas beibringen müssten, als wären diese grundsätzlich desinteressierte Menschen. Dabei werde übersehen, dass in Wirklichkeit alle Lernenden ein gewisses Interesse an der Welt hätten, verordnete Lehrpläne jedoch nicht erlauben, an der spezifischen Wirklichkeit, an Interessen und Konflikten von SchülerInnen anzusetzen und diese zum Gegenstand von kooperativem Lernen zu machen. Vernünftig wäre es also, so Haug, „zu fragen, wozu Schüler eigentlich Lehrer brauchen, und von daher Lösungen zu suchen“ (S.62).

SchülerInnen benötigen Sicherheit und Angstfreiheit, um Neues zu lernen,

weil jedes wirkliche Lernen alten Sicherheiten, alten Ordnungen und klaren Prinzipien widerspreche und damit Krisen verursache. Dass man aus Erfahrung lerne, ist nicht wahr. Aus Erfahrung kann man ebenso dumm werden. Nur: „Ohne Erfahrung kann man nicht lernen“ (S.64). Die Aufgabe von LehrerInnen sei es, dass diese ihren reflektierten Erfahrungsvorsprung nutzen, um den Lernsubjekten auf sicherem Boden das Gefühl von Verunsicherung zu ermöglichen. Sie können „die Erfahrungen [der Schüler] aus ihrer Selbstverständlichkeit im Leben herausholen und unselfstverständlich werden lassen“ (S.66), somit die widersprüchliche Wirklichkeit auch als solche verstehen lernen, Lernen als „Widerspruchserfahrung“.

In zwei Kapiteln werden Bert Brecht und Virginia Woolf als AutorInnen vorgeführt, denen es in ihren literarischen Produktionen gelingt, Krisenerfahrungen LeserInnen zu mitteln: Brechts *Flüchtlingsgespräche* und Woolfs *Die drei Guineen* zeigen, wie mit Methoden des Witzes, der dramatischen Überspitzung, des scheinbar unsinnigen Vergleichs und des widerständigen, klugen Fragens Lernprozesse in Gang gesetzt werden können, die individuelles Lernen nicht gelingen lassen, ohne die gesellschaftlichen Verhältnisse gleichzeitig kritisch in den Blick zu nehmen. Die Perspektive der Befreiung aus unge-

rechten Verhältnissen beispielsweise ist dabei immer als subjektive Tat gefasst, eben auch als „Selbstveränderung“.

Frigga Haug hat als ent-deckende Methode die *Erinnerungsarbeit* (1999) in die empirischen Sozialwissenschaften eingebracht. Mit ihr gelingt es in kollektiver Arbeit, die ideologischen Grundlagen unserer Selbst- und Welt-Entwürfe besser zu verstehen. Überzeugend zeigt sie, wie Erinnerungsgeschichten für schulische und universitäre Erfahrungen ebenso brauchbar sind wie für das Verstehen von Erfahrungen in den Sozialisationsbereichen Familie und Lohnarbeit. Jedes Kapitel zu diesen Themen umfasst viele Alltagsgeschichten, die kritisch ausgewertet werden und zum Weiterforschen anregen. Ein klug geschriebenes Glossar zu den wichtigsten Begriffen von Haugs Lernkonzeption, die in ihrer Problematik durchgearbeitet werden, rundet das Buch ab. Haugs Lernbuch ist eindeutig als Alternative zu neoliberalen Bildungsszenarien konzipiert, die SchülerInnen und HochschülerInnen zu konformen Subjekten für einen marktradikalen Wettbewerb herrichten. Ihr Buch steht für subjektive (Selbst-)Befreiung, die aber ohne Lernen nicht gelingt.

So ist das Buch ihrem Enkel Jonas gewidmet in der Hoffnung, „dass er sich in den Mühen des Lernens die Lust daran bewahrt“.

Frigga Haug: Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures. Argument Verlag, Hamburg (17.90 E)

Frigga Haug: Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Argument Verlag, Hamburg, 2003 (302 S., 19.90 E)

Jutta Meyer-Siebert et. al. (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Festschrift für Frigga Haug. Argument Verlag, Hamburg, 2002 (286 S., 17.90 E).

Frank Bsirske / Hans-L. Endl / Lothar Schröder / Michael Schwemmler (Hg.): Wissen ist was wert. Wissensmanagement. Hamburg 2003, VSA-Verlag (256 S., 14.80 €)

Gewerkschaften werden vom neoliberalen Zeitgeist für *die* Inkarnation des Ewiggestrigen schlechthin - traditionalistisch, wahrnehmungsresistent gegen jedwede Reform, innovationsfeindlich. Dass es sich hierbei, ungeachtet fraglos berechtigter Kritik an mancherlei gewerkschaftlicher Immobilität, um ein ideologisches Zerrbild handelt in gewissen Medien, zeigt exemplarisch die Diskussionskultur im jüngst erschienenen Buch „Wissen ist was wert“, herausgegeben u.a. von Frank Bsirske, dem Vorsitzenden der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di). Zum Großteil gehen die 23 Beiträge des Bandes auf eine dreitägige ver.di-Konferenz vom Februar 2003 in Bremen zurück, in deren Mittelpunkt das nun wahrlich alles andere als angestaubte Thema „Wissensmanagement“ (www.wissen-ist-was-wert.de) stand.

War der inhaltliche Horizont jedoch schon bei dieser Tagung wesentlich weiter gespannt, als die Frage nach Wissensmanagement vermuten ließ, so gilt dies in gleicher Weise für den nun vorliegenden Sammelband: Gewissermaßen induktiv vorgehend, robbt sich ver.di darin auf dem Umweg über das spezielle und konfliktträchtige Problemfeld des Umgangs mit Wissen im Betrieb an das übergeordnete Thema der generell wachsenden Relevanz von Wissen und Wissensarbeit heran - und nimmt damit einen zentralen Aspekt der Transformation kapitalistischer Ökonomie wie auch eine entscheidende Herausforderung gewerkschaftlicher Strategiefindung in den Blick. In der Tat spricht ja vieles für die Annahme, dass

die gegenwärtig ausgesprochen unkomfortable Lage der Gewerkschaften nicht zuletzt mit den technologischen Veränderungen zusammenhängt, insbesondere mit der zunehmenden Wissensbasierung von Ökonomie und Arbeit.

Die Tragweite dieses Umbruchs werden vor allem in den Beiträgen zum Themenblock „Wissen - Ökonomie, Gesellschaft, Arbeit“ deutlich. Frank Bsirske („Vom Wissen und seinem Wert“) argumentiert, dass Wissen – ungeachtet seiner eminenten wirtschaftlichen Bedeutung – weit mehr als nur ökonomische Ressource oder Produkt ist, sondern eine konstitutive Kategorie für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, für Lebenschancen und Lebensqualität, für Kultur und Gesellschaft, nicht zuletzt für die Teilhabe an politischen Prozessen und Entscheidungen sei. Deshalb müssten der privat- und profitwirtschaftlichen Verwertung von Wissen politische Grenzen gesetzt werden. Die vielbeschworene Wissensgesellschaft ist bis dato noch kaum über einen „Wissenskapitalismus“ (Friedhelm Hengsbach) hinausgekommen und bedarf der sozialen und humanen Gestaltung.

Oskar Negt („Sie wissen es, aber sie tun es nicht. Zur Verantwortungsethik der Wissenden“) verweist darauf, dass Wissen dort, wo es naturwissenschaftlich, technisch, ökonomisches Wissen ist, weitgehend in das bestehende Herrschafts- und Machtgefüge eingebunden wird. Dabei erzeugt „die Assimilation von Herrschaftspraktiken und naturwissenschaftlich-technischem Wissen, gestützt und untermauert von betriebswirtschaftlicher Rationalität und Effektivitätsdenken, ... einen derartigen Realitätssoz., dass aufgrund dieser suggestiv bekräftigten Realität niemand auf den Gedanken kommt, in diesem Kau-

salitätszusammenhang nach Herrschafts- und Machtinteressen zu suchen.“ (S. 28) Unterschlägt man diese Machtzuordnungen des Wissens, dann bildet sich der objektive Schein egalitärer Zugangs- und Verwendungsweisen des Wissens, was den Begriff „Wissensgesellschaft“ in den Geruch eines ideologisch zugerichteten Komplexes bringt, der mehr verschleiert als er aufklärt.

Negt konstatiert einen „ungeheuren Überhang des gegenwärtigen Wissens in technisch-betriebswirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereichen“ (S.25) auf der einen und einen eklatanten Mangel an reflektierendem Wissen und politischer Urteilsfähigkeit, an „Deutungswissen über das Gemeinwesen“ auf der anderen Seite sowie eine „Blitzkriegmentalität“ im Umgang mit der Öffentlichkeit. Es ist heute ganz im Sinne der Verantwortungsethik das zu konkretisieren, was Kant für die drei philosophischen Grundfragen hielt: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Das Profitmotiv darf nicht zu der alles beherrschenden moralischen Norm werden.

Dass die Wissensgesellschaft keineswegs auf größere Homogenität und Inklusivität zusteuert, dass vielmehr eher das Gegenteil der Fall zu sein scheint, machen u.a. die Beiträge von Michael Sommer und Peter Glotz deutlich: Der DGB-Vorsitzende Sommer sorgt sich um die wachsende Zahl von Menschen mit niedrigen bzw. veralteten Qualifikationen oder einem ungenügendem Zugang zu wichtigen Quellen von Wissen und verknüpft die Warnung vor einer sich weiter vertiefenden Spaltung der Gesellschaft mit der Forderung, dass Wissen kein exklusives, teuer zu bezahlendes Gut werden darf und für alle zugänglich sein muss. Für Glotz ist die Entwicklung zur Zweidrittelgesell-

schaft bereits ein *fait accompli*, die Kluft zwischen wachsender Reichtumsproduktion und verschärfter Verelendung werde sich im wissensbasierten „digitalen Kapitalismus“ ebenso vertiefen wie die Machtasymmetrie zwischen Kapital und Arbeit und der Einflussverlust der Gewerkschaften. Die Konfliktlage wird sich eher zuspitzen; deshalb erfordere „Führung in der Zukunft nicht nur das Konstrukt des homo oeconomicus, sondern auch Sensibilität für die Verletzbarkeit unserer Gesellschaft und die Zerbrechlichkeit der Moderne.“ (S. 58)

Einen anderen Aspekt unterschiedlicher Aneignungsformen und Bewertungen von Wissen stellt die Bremer Landesfrauenbeauftragte Ulrike Hauffe heraus: Diese spiegelten nicht zuletzt die verschiedenen sozialen Wirklichkeiten der Geschlechter wider, Wissen müsse deshalb - so ihr Plädoyer - „Gender-Wissen“ sein. Zwar werde jede Frau den Satz „Unwissen ist Ohnmacht“ unterschreiben, mit dessen berühmter Umkehrung scheinere jedoch irgendwas nicht zu funktionieren: „Irgendwo auf dem Weg zwischen den guten Abschlüssen und den fast frauenfreien Chefetagen in Wirtschaft und Wissenschaft sind die Frauen verloren gegangen.“ (S. 86) Ein Grund dafür liegt ihrer Ansicht nach in der Tatsache, dass heute immer noch „Männer-Wissen“ mehr wert ist als „Frauen-Wissen“, das „soziale Wissen“ stark unterbewertet wird und es auch in den Gewerkschaften an Modellen fehlt, die für Frauen die Erwerbsarbeit mit der Familienarbeit verbinden.

Den ersten Teil des Buches runden weitere Beiträge von Franz Trembl („ver.di will wissen!“), Berthold Goergens („Wem gehört das Wissen?“), Dieter Klumpp („Wissen in der Informationsgesellschaft“), Antje Geier / Nadya Natour („Personal- und gesellschafts-

orientierte Benchmarks für wissenszentrierte Unternehmen“) und Michael Schwemmler („Wissensarbeit und Gewerkschaften“) ab.

Der enge, gleichwohl alles andere als unproblematische Konnex zwischen „Wissen und Bildung“ steht im Zentrum des zweiten thematischen Blocks. Während die bundesdeutsche Bildungs- und Forschungsministerin Edelgard Bulmahn ihre Vorstellungen zu einer „Bildungspolitik für die Wissensgesellschaft“ darlegt, nehmen Gerhard Bosch, Peter Faulstich und Winfried Heide mann aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Möglichkeiten und Grenzen des Lernens in der Arbeit und die keineswegs immer optimalen Rahmenbedingungen beruflicher Weiterbildung unter die Lupe. Weil „lebenslanges Lernen“ nicht selten am Mangel an den Ressourcen „Zeit“ und „Geld“ zu scheitern droht, muss die Durchsetzung entsprechender Ansprüche der Beschäftigten zunehmend zum Gegenstand gewerkschaftlicher Tarifpolitik und betrieblicher Interessenvertretung werden.

Die Probleme und Gestaltungsmöglichkeiten der Wissensproduktion, Wissensnutzung, Wissensverteilung und -verwertung im betrieblichen Kontext - „Wissensmanagement“ im engeren Sinne also - sind Thema des dritten inhaltlichen Blocks des Sammelbandes. Siegfried Roth (IG Metall-Vorstandsverwaltung) beschreibt in seinem Beitrag die Erfolgsfaktoren einer wissensvernetzten, lernenden Organisation. Er kommt dabei zum Ergebnis, dass im Mittelpunkt erfolgsversprechender Modelle Organisationslösungen zu stehen hätten, welche die Kommunikation in informellen Netzwerken und Wissensgemeinschaften unterstützten. Da eine lernende Organisation vor allem lern- und kommunikationsförderliche Rahmenbedingungen benötigt, müssen definier-

te Lern- und Kommunikationszeiten zum Bestandteil eines jeden Arbeitsprozesses werden.

Lothar Schröder, Initiator der ver.di-Tagung, skizziert den „sozialen Gestaltungsbedarf von Wissensmanagementkonzepten“. Zwar könne die je individuelle Kombination von Ausbildung, Erfahrung und Wissen nicht in das Eigentum eines Arbeitgebers übergehen, allerdings sehr wohl „in der Lohn- wie in der Auftragsarbeit durch wirtschaftliche Dominanz abhängig, durch hohe Arbeitslosigkeit gefügig und durch eine große Anzahl gleicher ‚Skills‘ entbehrlich gemacht werden.“ (S. 181) Deshalb sollten sich gewerkschaftliche und betriebliche Interessenvertretungen verstärkt in das Thema Wissensmanagement einmischen, bei der Festlegung von Wissenszielen mitreden, technisch-organisatorische Systeme mitgestalten, für informationelle Verteilungs- und Zugangsgerechtigkeit werben, Persönlichkeitsrechte schützen, Qualifizierungs- und Karrierechancen ausbauen und lernförderliche Arbeitsbedingungen verwirklichen.

Welche rechtlichen und technischen Gestaltungsmöglichkeiten für Wissensmanagement gegeben sind und was Wissensmanagement konkret bedeutet, diskutieren die Beiträge von Heinz Klinkhammer („Das Gold in den Köpfen als strategische Ressource“), Hans-L. Endl („Regionales Wissensmanagement“), Petra Höfers („Betriebsverfassung und Wissensmanagement“), Ingolf Rascher („Mitarbeiter beteiligen - Datenfriedhöfe vermeiden“), Welf Schröter („Das Prinzip der Delegation“), Peter Schmaltz („Wissensmanagement in der Praxis“) und Michael Wunram u.a. („Pragmatisches Wissensmanagement“). Die laufende Debatte über „humane Wissensarbeit“ kommt um diesen Sammelband nicht herum.

Michael Schwemmler

Jörg Becker: Information und Gesellschaft. Wien-New York, 2002 (214 S., Fr. 56.–)

Dass sich die Menschen immer schon ihr Zusammenleben als Gesellschaft gestaltet haben, diese also eben auch laufend verändern, ist eine triviale Feststellung. Warum jedoch die seit einigen Jahrzehnten laufende Formierung *Informationsgesellschaft* (oder noch aktueller nach dem US-Soziologen Daniel Bell *Wissensgesellschaft*) genannt wird, ist jedenfalls nicht selbstverständlich: Nicht zuletzt suggeriert eine derartige Kennzeichnung, dass alle früheren Gesellschaften ohne Informationsvermittlungen und Wissensaustausche ausgekommen wären. Da ja auch bekanntlich Ideologien (als spezifisch ‚konstruierte‘ Weltbilder) elementare Kernstücke jeder Gesellschaft sind, ist es naheliegend, diesen Begriff zu hinterfragen: Wie weit er – wenn schon nicht definitorisch, so wenigstens diagnostisch – die gegenwärtige Gesellschaft adäquat benennt; oder bloß einem neuen „Jargon der Eigentlichkeit“ verfällt?

Schon der Titel „Information und Gesellschaft“ des neuesten Buches von Jörg Becker zeigt in dieser Kurzformel (s)eine Herangehensweise: Mit der begrifflichen Trennung wird die Voraussetzung geschaffen, die Untersuchung begriffsanalytisch anzugehen. Auch wenn dieser methodische Zugang vordergründig traditionell zu sein scheint, zeigt er – bei näherem Hinschauen – jedoch seine Stärke: Höchst weiterführend, wenn man nicht im geschwätzi-gen Status quo verharret, wo ja „Informationsgesellschaft“ zur leeren Wort-hülse verkommt, in die je nach Belieben was reingestopft werden kann; bis hin zu Fakes; so ganz aktuell die „eingebeteten“ Nachrichten aus dem Irakkrieg auch waren (ein Phänomen, das seit

Karl Kraus mit „Schalek-Syndrom“ zu bezeichnen ist). Becker führt eben über die Affirmation hinaus, wo das je Gegebene schon als das ‚Wahre‘ gelesen wird, wo selbst die Vermittlung der fragmentarischsten Informationen zum Wissen verklärt wird.

Nach-Denken über den Zusammenhang von modernen, technischen, Medien, gesellschaftlichen Auswirkungen und kulturellen Äußerungsformen ist ja nun nicht ganz neu; so etwa die ‚Klassiker‘ Walter Benjamin zur Kunst des Films oder Adorno zur Musiktheorie. Und die schon eher zeitgenössischen Kritiker des Mediums TV, Neil Postman und Marshall McLuhan, Paul Virilio und Vilém Flusser, haben primär die Medienästhetik als ‚Wahrnehmung der Wirklichkeit‘ kritisiert. Die gegenwärtige Wiener ‚Schule‘ der Kunstsoziologie (Kurt Blaukopf, Alfred Smudits) hat für den technologieinduzierten Wandel von Kunst und Kulturschaffen in der Gesellschaft, „diese jeweils durch basale Innovationen in der Kommunikationstechnologie ausgelösten Umwälzungen“ (Harauer), den Begriff der „Mediamorphose“ geprägt.

Der Politik- und Kommunikationswissenschaftler Becker entwickelt eine andere Perspektive der Einsicht: Er fügt Informationstheorie und Politik der Informationen ebenso wie die Theorie der Technik und Soziologie historisch, begrifflich und praktisch zusammen. Indem er so sachlich und theoretisch Verbindungen herstellt, entschlei-ert er ein gutes Stück die ideologischen Vernebelungen aus dem technologisch-technokratischen Fundamentalismus. Entscheidend ist dabei die grundlegende terminologische Dichotomie von „Information“ (bzw. „Kommunikation“) in den Kontexten von einerseits der Technikwissenschaften, andererseits insbe-

sondere der „Informationstheorie“ und den Gesellschaftswissenschaften „Soziologie“ und „Politik“.

Derart vorgeführte Entmythisierung durch Begriffsklärung macht deutlich, dass das Gerede von der Informationsgesellschaft weitgehend gekünstelt ist. Gerade die Präzisierung der Begrifflichkeit lässt die Verkehrung erkennen: Die ihre Genesis nicht reflektierenden Begriffe erfahren eine Zeitlosigkeit und somit Bedeutungsentleerung, womit die Möglichkeit der Willkür (Definitions-macht) im Sprachgebrauch, von wirtschaftlichen, pädagogischen und anderen Interessen geleitet, eröffnet wird. Die technikwissenschaftlichen Termini „Information“ und „Kommunikation“ werden so zu (durchaus wirksamen) Parolen. Erst der historische Blick, die Genesis-Geltung-Dialektik von Begriff und Objekt, als Pendant zur disziplinärwissenschaftlichen eliminiert das Rauschen in den arbiträren aber auch restringierten Kodierungen (etwa des Systembegriffs) und lässt die gesellschaftlichen Veränderungen in deren Vielschichtigkeit sichtbar werden.

Metaphorisch gesagt, haben die wissenschaftlichen Begriffe und die der politischen Rhetorik immer ihre politischen und ökonomischen Orte in den gesellschaftlichen (Markt-) Beziehungen; damit steht Medienpolitik im Zentrum von Information und Gesellschaft. Von Gesellschaft zu reden bedarf also der Thematisierung deren Machtverhältnisse, der Macht habenden Institutionen, der (massen)medialen Verfügungs'gewalt' und der daran (wahrhaftig und anscheinend-scheinbaren) Partizipierenden. Wer verständigt sich mit wem, wenn technisch-medial „kommuniziert“ wird?

Im Hintergrund von Information und Gesellschaft, der Vernetzungen und Disparitäten von Macht, Technik und

Kommunikationskultur(en), (ent-)steht das Problem der (hierarchischen) Beziehung von Information, Wissen und Erkenntnis. Die Her- und Darstellung von Informationen leistet noch keineswegs Wissensvermittlung und rezentes Verstehen als Erkenntnisgewinnung, „da man nie genau weiß, ob eine Information wahr und/oder genau ist...(und) die Desinformation ein nicht wegzu-denkender Zwilling der Information ist..., (ist) Information ein ausgesprochen schwierig zu sicherndes Gut“. Es sind erst die prozessualen kommunikativ-sozialen Akte, die erfolgreich Vermittlungen gelingen lassen; aus der Sprachwissenschaft bekannt als die variablen Facetten im privaten und öffentlichen Sprachhandeln: Schweigen und Intonation, Situation, Referenzzuordnungen und Metaphorisierung, Sprachpolitik, etc.

Das Ideologem „Informationsgesellschaft“ verweist auf ein wirtschaftlich orientiertes – doch philosophisch und politisch nicht reflektiertes – universalistisches (Welt-) Konzept, das so entscheidend demokratiepolitische Defizite offenbart. Daher versteht Becker in kritischer Distanz dazu seine Thesen des Epilogs „Wider Vernetzung, für eine Entkoppelung“. Begründet in einer *sachlichen Logik* von Polarität, den „dialektischen Dimensionen menschlicher Kommunikation“ („Artikulieren versus Schweigen, Klang versus Geräusch und Stille, Dauer versus Pause, Erinnern versus Vergessen, Veröffentlichlichen versus Geheimhalten, Begründen versus Gerüchte, Unterschiede aufheben versus Differenzen beibehalten, Grenzen überwinden versus Konturen beibehalten, Vernetzen versus Abkoppeln“) entstehen alternative Potenziale und Forderungen. Gelingen kann daraus die Aufhebung des ‚Grundwiderspruchs‘ der beiden *kommunikativen*

Logiken von (großer) politischer Macht und (kleiner) individueller Autonomie. Die Entkoppelung, wie rudimentär im webmail oder den schwierigen Versuchen des ‚Radios von unten‘ zu sehen,

vorgänge: Das Menschenrecht auf Bildung. Heft 3, Leske + Budrich, Leverkusen 2003 (S. 144, 10 €)

Die sozialwissenschaftliche Vierteljahreszeitschrift *vorgänge* verweist auf die Gerechtigkeitslücke im aktuellen Bildungsdiskurs. Der Soziologe Michael Hartmann veröffentlichte im vergangenen Jahr eine Langzeitstudie über die Berufskarrieren deutscher Eliten. Sein Fazit: Vier Fünftel der Topmanager, rund sechzig Prozent der hohen Richter und Beamten und gut die Hälfte der bundesdeutschen Professoren stammen aus dem Bürgertum, d.h. den oberen 3,5 Prozent der Gesellschaft. Fast jeder zweite Spitzenmanager entstammt sogar dem Großbürgertum, das nur 0,5 Prozent der Gesamtgesellschaft ausmacht. Dabei wissen nicht nur die Experten, dass es nicht das erhöhte Leistungsvermögen dieser Gruppen ist, das sie in die gesellschaftlichen Führungspositionen katapultiert, sondern ihre soziale Herkunft und die damit verbundenen Privilegien. Geändert wurde an diesen Ungerechtigkeiten in den vergangenen Jahrzehnten kaum etwas. Zudem war das Thema lange von der Agenda verschwunden. Nun kehrt es im Zuge der Gerechtigkeits- und Sozialstaatsdebatte zurück.

Dieses Heft der *vorgänge* dokumentiert, neben verschiedenen Aufsätzen, die Referate des Kongresses *Das Recht auf Bildung gilt für alle Menschen*, den die *Gustav Heinemann-Initiative* (GHI),

soll eine auch in unseren Breiten vielfältigere und vor allem befreiende Nutzung für die Zukunft erlauben.

Peter Bettelheim

die *Humanistische Union* (HU) und das *Komitee für Grundrechte und Demokratie* am 8. und 9. Mai 2003 im Wissenschaftszentrum Berlin veranstaltet haben. Michael Vester zeigt in seinem Grundsatzartikel „Bildungsmodernisierung und soziale Ungleichheit“, wie es um die Bildungschancen und -strategien der verschiedenen gesellschaftlichen Milieus im Deutschland der PISA-Debatten steht. Frank-Olaf Radtke geht in seinem Beitrag „Integrationsleistung der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit“ der Frage nach, wie die Qualität der Schule und zugleich der gerechte Zugang zu Bildungsangeboten in Deutschland neu und besser organisiert werden können: In den Schulen vor Ort, also im lokalen Bereich, sollte es eine ständige Überprüfung dieser beiden Ziele geben. Ingo Richter plädiert dafür, die Erwartungen an ein Menschenrecht auf Bildung nicht zu hoch zu schrauben und stattdessen auf den pragmatischeren Weg eines Evaluationsrechts für Bildungsangebote zu setzen.

Dieter Wunder lotet die Chancen aus, welche für das deutsche Bildungssystem durch einen endlich ernst genommenen und selbstbewusst gelebten Föderalismus entstehen würden. Jutta Roitsch fragt sich, warum die Lehrlinge immer noch die Sündenböcke einer falsch konzipierten Bildungspolitik sind. Christoph Butterwegge analysiert den Zusammenhang von Globalisierung und politischer Bildung. Ekaterina Kou-

li macht konkrete Reformvorschläge für eine Modernisierung der schulischen und beruflichen Bildung.

Ulrike Lehmkuhl weist in ihrem „Plädoyer für eine Aufwertung frühkindlicher Erziehung“ darauf hin, dass die Bildungsreformen schon im Kindergarten beginnen müssen, keinesfalls aber aus diesem eine rein der Leistung verpflichtete Anstalt machen dürfen. Den Stammvater deutscher Bildungsdebatten ruft Teresa Löwe ins Gedächtnis: Sie analysiert, wie Georg Picht in den 1950er Jahren versuchte, Einfluss auf die deutsche Bildungspolitik zu gewinnen – was ihm schließlich mit seiner

bekannteren Studie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ 1964 dann gelang.

Neben diesen Beiträgen drucken die *vorgänge* das gemeinsame bildungspolitische *Manifest* der drei Bürgerrechtsorganisationen *Gustav Heinemann-Initiative, Humanistische Union und Komitee für Grundrechte und Demokratie*. Aus diesem Dokument geht hervor, was geschehen muss, um unser Bildungssystem gerechter, moderner, flexibler und durchlässiger zu machen. Ein aktueller Literaturbericht schließt den Themen teil dieses Heftes ab.

Alexander Cammann

Studien zur Bildungsungleichheit

Wer erfolgreich sein will, muss sich bilden. Eine gute Grundausbildung ist zwar wichtig, aber ohne Weiterbildung geht es nicht. Der Arbeitsmarkt verlangt Flexibilität. Beschäftigungsgarantien gibt es keine mehr. Die ArbeitnehmerInnen müssen rasch reagieren können, wenn sich die Rahmenbedingungen ändern. Dazu benötigt man einerseits eine solide Basisausbildung, andererseits muss man, wie es heute so schön heisst, lebenslang weiter lernen. Das Tor zum reichhaltigen Angebot steht aber nur beschränkt offen. Viele Weiterbildungen in der Schweiz erfordern eine Berufslehre oder einen andern Abschluss auf Sekundarstufe II.

Zudem spielen Herkunft und Berufsstand eine grosse Rolle. Nach einem OECD-Bericht¹ bilden sich besonders die bereits Gebildeten weiter. Wer einen vollen Bildungsrucksack hat, weiss um dessen Bedeutung und versucht, ihn bei jeder Gelegenheit nachzufüllen. Auch die Arbeitgeber investieren lieber

in jene, die schon gut ausgebildet sind (vgl. NZZ, 8.10.2003). Wer einen kleinen Bildungsrucksack mit sich trägt, bildet sich in der Schweiz international verglichen sehr selten weiter. Damit wird die Kluft zwischen Privilegierten und Bildungsfernen immer tiefer. Die Gewerkschaften fordern deshalb einen bezahlten Weiterbildungsurlaub.² Der Kanton Genf setzt dagegen auf Bildungsgutscheine. Ähnliche Experimente laufen beim Detailhandelsunternehmen Migros und bei der Frauenzentrale des Kantons Appenzell Ausserrhoden im Rahmen der Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs.³ Einen Trendbericht zu diesem Thema legte kürzlich die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung vor.⁴

Ungleich verteilt ist auch das Risiko, arbeitslos zu werden. Wer keine Grundausbildung besitzt, wird schneller arbeitslos. Diese Grundausbildung ist wichtig, weil die Arbeitswelt immer höhere Ansprüche an die Arbeitenden

stellt. Leute ohne Ausbildung werden es zunehmend schwerer haben. Zwar wird es auch in Zukunft Tätigkeiten geben, die keine lange Ausbildung erfordern. Gesellschaftspolitisch ist es aber ein entscheidender Vorteil, wenn den Menschen, die diese Tätigkeiten verrichten, auch andere Perspektiven offenstehen.⁵ Ihre berufliche Mobilität wird dadurch wesentlich erleichtert und der Sozialstaat entlastet. Bietet man den unqualifizierten Hilfs- und Dienstleistungskräften keine Grundausbildung, setzt man sie der technologischen Entwicklung ungeschützt aus. Sie drohen damit – polemisch gesagt – zum teuren Sozialfall zu werden.

Ziel müsste sein, Bildungsarmut zu vermeiden und Bildungs- und Sozialversicherungspolitik „zusammen zu denken“.⁶ Bildungspolitik ist auch prä-

ventive Sozialpolitik. Dem Bildungssektor fällt damit grössere Verantwortung zu: Er muss dafür sorgen, dass jene, die jetzt keine Lehrstelle finden, mittelfristig dennoch eine Grundausbildung erhalten, damit sie später weiterbildungsfähig sind.

Das Nationale Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung (NFP 43)⁷ untersucht verschiedene Facetten des heute teilweise schwierigen Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben. Informationen dazu finden sich auf der Homepage www.nfp43.unibe.ch oder direkt an einer Diskussionsveranstaltung des Forums Bildung und Beschäftigung. Forum Bildung und Beschäftigung, Bern, 1./2. Dezember 2003, Internationale Tagung Education and Occupation / Bern, 26./27. Februar 2004.

Franz Horváth

Anmerkungen

- 1 OECD, 2003: *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*, Paris.
- 2 Tasso, Rita, 2003: Für eine neue Weiterbildungsoffensive und für das Recht auf einen bezahlten Weiterbildungsurlaub. SGB-Dossier Nr. 20, Bern.
- 3 Kistler, Lukas, 2002: Gutscheine für Einkommensschwache. In: *Context*, Nr. 18, 20.9.2002, Zürich; Schläfli, André, 2002: Fazit aus ersten Erfahrungen mit Bildungsgutscheinen. In: *Panorama*, Nr. 5, Zürich.
- 4 SKBF, 2003: Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung. Trendbericht Nr. 7, Aarau.
- 5 Vgl. Esping-Andersen, Gøsta, 1993: *Mobility Regimes and Class Formation*. In: Ders. (Hg.): *Changing Classes. Stratification and Mobility in Post-industrial Societies*. London.
- 6 Vgl. Allmendinger, Jutta / Leibfried, Stephan, 2003: Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22, 26.5.2003, Bonn.
- 7 Wer regelmässig über Resultate aus dem NFP 43 informiert werden will, sende ein E-Mail an franz.horvath@kwb.unibe.ch.

Alessandro Pelizzari: Die Ökonomisierung des Politischen: New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste. Konstanz, UVK, 2001 (198 S. Fr. 18.–).

Es gibt wenige wissenschaftliche Arbeiten, denen es gelingt, dem Anspruch von Aktualität, wissenschaftlicher Genauigkeit, anregendster Lektüre und nüchterner Sachlichkeit gleichermaßen gerecht zu werden. Alessandro Pelizzaris Studie ist eine davon. Wie hier am Beispiel des Kantons Zürich gezeigt wird, dass es durch New Public Management (NPM) möglich ist, Entscheidungen zur „Verbesserung“ des öffentlichen Sektors zu treffen, die eben nicht Ergebnis politischer Entscheidungsprozesse sind, sondern mit Fug und Recht als unpolitisch durchgehen können – das gehört mit zum Spannendsten, was ich seit geraumer Zeit gelesen habe. Die zentrale Frage lautet: Wem nützt das Diktum von „Es-muss-gespart-werden“?

Es geht also um Betriebswirtschaft. Trocken es Terrain, möchte man meinen. Doch weit gefehlt. Die allgegenwärtigen Kernsätze klingen uns allen im Ohr: Der Staat ist zu führen wie ein Betrieb. Er kann nicht mehr ausgeben, als er einnimmt. Im national geprägten Wettbewerb der Standorte müssen eben Kosten reduziert und gleichzeitig Leistungen effizienter werden. Dazu muss der aufgeblähte Bereich des öffentlichen Sektors auf ein – und spätestens hier schwant aufmerksamen ZuhörerInnen Böses – notwendiges Mindestmaß reduziert werden. Folgt man dieser Argumentation, dann ist man schnell bei den Forderungen nach „Privatisierung“, „weniger Staat“ und „Steuersenkung“. Die Frage, wer eigentlich davon profitiert, dass öffentliche Infrastruktur und Dienstleistungen (also Bahn, Telekom-

munikation, Schulen, Universitäten, Spitäler, kulturelle und soziale Einrichtungen u. a.) ihre Berechtigung nur mehr auf der Grundlage des betriebswirtschaftlichen Kosten/Nutzen-Prinzips haben sollen, tritt dabei vollständig in den Hintergrund. Pelizzari hat sie gestellt – und er hat nachgerechnet.

Was er dabei zutage fördert, ist teilweise atemberaubend: Gespart wurde im Zuge dieser Zürcher Reformen von 1992 bis 1996 in erster Linie beim Personal des öffentlichen Dienstes, deren Löhne bis zu 8,7 Prozent an Kaufkraft einbüßten, wobei bei einem Personalzuwachs von fünf Prozent ihre gesamte Lohnmasse um 23 Prozent abnahm. Dafür wurden jedoch die Steuern gesenkt – am meisten bei den hohen Einkommen, versteht sich. Dadurch gab es allerdings auch erheblich weniger Steuereinnahmen, um die öffentlichen Leistungen weiterhin finanzieren zu können, womit man wiederum die massiven Sparprogramme rechtfertigen konnte.

Die durch die „Politik der leeren Kassen“ erzwungene bildungspolitische Reform, die darauf abzielte, die Schul- und Studiendauer zu verkürzen, produzierte soziale Ungleichheiten, die dadurch verschärft wurden, „dass ab der Volksschule bewusst eine Differenzierung und Individualisierung der Lernziele einsetzt: Zutritt zu höherer Bildung hat nur noch, wer die entsprechende Kaufkraft vorweisen kann“ (S. 152). Zusammenfassend, so stellt Pelizzari fest, geht es bei dieser Art Reform „um die Vertiefung gesellschaftlicher Ungleichheiten zum Zwecke einer besseren Abstimmung auf die Bedürfnisse eines Wirtschaftsstandortes“ (S. 152). Cui bono?

Bereits in den 1970er Jahren begannen konservative PolitikerInnen mit einer Kampagne für den schlanken Staat,

die 1990er Jahre brachten deren konkrete Umsetzung, verwirklicht von einer sich fortschrittlich gebenden „Reformelite“. NPM erweist sich bei genauer Betrachtung als das Instrument einer gewaltigen Umverteilung. Als ein „scheinbar unpolitisches, betriebswirtschaftliches Instrumentarium zur Rationalisierung bürokratischer Ineffizienz“ (S. 159), zielt es darauf ab, einen „Wettbewerbsstaat“ zu schaffen, der den lokalen Unternehmen die besten Voraussetzungen bietet, um international erfolgreich expandieren zu können. Damit verändern sich auch gesellschaftliche Kräfteverhältnisse. „Diese Veränderungen sind in besonderer Weise durch eine massive Umverteilung von Einkommen zugunsten der Gewinne und zu Lasten der Löhne und Gehälter gekennzeichnet“ (S. 159), kommt der Autor zum Schluss.

Mit anderen Worten: Die Lasten dieser Art von Reform trägt die große Mehrheit der Bevölkerung, nämlich dadurch, dass einerseits bei ihren Löhnen und andererseits bei den für sie eingerichteten öffentlichen Diensten gespart wird. Die Minderheit derer mit hohem Einkommen wird bevorteilt, denn sie zahlen weniger Steuern und sind meist nicht gezwungen, sich auf den öffentlichen Dienst zu verlassen. Dass diese dem Staat auch noch das Geld (in Form von Fonds) leihen und an der Sanierung des Staatshaushaltes verdienen, ist nur mehr ein pikantes Detail am Rande.

Die wirkliche, blendende Glanzleistung des NPM besteht bis heute darin, der breiten Öffentlichkeit die Notwendigkeit dieser Art des strengen Sparstiftes anhand der rhetorisch dramatisierten Finanzkrise des Sozialstaates so dra-

stisch vor Augen geführt zu haben, dass diese darüber die Folgen dieses sogenannten „intelligenten Sparens“ erst zu spät bzw. gar nicht realisiert. Dass sich daran FunktionärInnen der verschiedenen politischen Parteien, also auch sozialdemokratische BeamtInnen, beteiligten, kann eigentlich nicht mehr überraschen.

Und so bliebe letztlich nur die Gewissheit, dass auf Kosten der großen Mehrheit beständig ein Gesellschaftsmodell durchgesetzt wird, in dem der vorhandene Reichtum noch ungleicher verteilt sein wird als heute. Nur mehr jene Bedürfnisse werden befriedigt, die zahlungskräftig artikuliert werden. Wäre da nicht eine alternative Entwicklungsperspektive. Pelizzari stellt am Schluss seiner Untersuchung das Modell des *Service Public* vor: „Auf demokratischer Basis gilt es, politisch zu entscheiden, welche Produkte sinnvoll sind und dergestalt zur Verfügung gestellt werden müssen, dass sie allen zugänglich sind.“ (S. 176) Auf der Basis der politischen Mitsprache der BürgerInnen soll demokratisch sichergestellt werden, dass die Finanzierung von öffentlichen Dienstleistungen über ein Solidarprinzip gesichert wird, „welches den chancengleichen Zugang zu gesellschaftlich relevanten Leistungen ermöglicht“ (S. 172). Als ein konkretes Beispiel führt der Autor die Erfahrungen aus Porto Allegre, der Hauptstadt der brasilianischen Provinz Rio Grande do Sul an. Das ist zwar ein Hoffnungsschimmer, aber, so befürchte ich, in der herrschenden politischen Kultur der Schweiz und Österreichs ist der Weg dahin noch sehr, sehr weit.

Harald Pichlhöfer

Achim Brunnengräber (Hg.): Die Globalen Öffentlichen Güter unter Privatisierungsdruck. Festschrift für Elmar Altvater. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster 2003 (322 S., 28.90 €)

„Wie kann eine Festschrift dem bisherigen Œuvre eines wissenschaftlich wie politisch engagierten Menschen halbwegs gerecht werden, der seine Arbeit unvermindert mit Energie, kritischer Unruhe und Kreativität fortsetzt und dabei seit 35 Jahren deutliche Spuren hinterlassen und markante Akzente gesetzt hat?“ Diese Frage stellen sich Achim Brunnengräber, Leiter des Forschungsprojektes „Global Governance und Klimawandel“ an der Freien Universität Berlin und Herausgeber dieser Festschrift für Prof. Dr. Elmar Altvater, wie auch Henning Melber, der eine „provisorische Zwischenbilanz“ zum bisherigen Wirken von Elmar Altvater zieht. Die Antwort ist die Wahl eines relativ neuen Themas für diese nunmehr zweite Festschrift, die für den 65jährigen Jubilar und Professor für Politische Ökonomie an der FU Berlin erscheint. Denn Elmar Altvater hat es sich nie in einer theoretischen Schule bequem gemacht, sondern sich stets neuen Problemen und Debatten mit wissenschaftlicher Neugier zugewendet, so zuletzt dem Konzept der „Globalen Öffentlichen Güter“.¹ In dem neuen Sammelband leisten einige Schüler/innen und Weggefährten Elmar Altvaters insgesamt sechzehn Beiträge aus unterschiedlicher, jedoch immer kritischer, politikwissenschaftlicher Sicht zu der noch jungen Debatte um die „*Global Public Goods*“ (GPGs). Für die Zukunft der Bildungs- und Informationsgesellschaft vermag das Konzept der GPGs dabei einige hilfreiche Perspektiven zu bieten.

Da der Begriff der GPGs maßgeblich durch das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) formuliert wurde², darf ein einführender Beitrag von Inge Kaul, Direktorin des Büros für Entwicklungsstudien des UNDP, natürlich nicht fehlen. Auf diesen Beitrag soll hier aus Platzgründen und um das Konzept grundlegend bekannt zu machen, näher eingegangen werden. Inge Kaul und Alexander Kocks nehmen zunächst eine Begriffserklärung vor. Nach ihrer fundierten Definition sind GPGs nicht einfach nur Bestandteile der öffentlichen Daseinsvorsorge wie Wasser, Bildung u.a.m. oder sogenannte Gemeinschaftsgüter (engl. Commons) wie saubere Luft, Meere, u.a.m., die von Nationalstaaten angesichts der Globalisierung alleine nicht mehr gesichert werden können. Die zwei zentralsten Kriterien für ein GPG sind, daß es allen zum Konsum zur Verfügung steht (öffentlich) und daß sich sein Nutzen über (fast) alle Länder, Menschen und Generationen erstreckt (global).

Öffentlichkeit im Konsum kennt zwei Aspekte, die öffentliche Güter von privaten Gütern unterscheiden, aber nicht unbedingt beide gleichermaßen erfüllt sein müssen (in diesem Fall sprechen Kaul und Kocks von unreinen öffentlichen Gütern): die Nicht-Ausschließbarkeit und die Nicht-Rivalität. Nicht-Ausschließbarkeit meint, daß niemand vom Konsum des Gutes ausgeschlossen werden kann, und Nicht-Rivalität, daß sich sein Nutzen durch Konsum des Gutes nicht verringert. „Wissen“ ist ein Beispiel für ein „unreines“ öffentliches Gut: Wissen kann an andere weitergegeben werden, ohne es im Prozeß der Weitergabe zu verlieren, es hat also nicht-rivalisierende Eigenschaften. Die Nutzung von Wissen wird jedoch oft durch intellektuelle Eigentumsrechte, etwa Patente, limitiert. Soweit entspricht die

Definition einem technisch-ökonomischen Verständnis von GPGs.

Doch die Autoren beleuchten GPGs auch als „soziale und politische Konstrukte“. Es ist nicht nur eine rein technische Frage, ob ein Gut öffentlich oder privat ist, sondern oftmals eher eine Frage des politischen Willens. So war eine ordentliche Grundschulbildung früher ein privates Gut – wer es sich leisten konnte, ließ seine Kinder unterrichten – , heutzutage ist es eindeutig ein öffentliches Gut mit Verankerung im Grundgesetz. „Der private oder öffentliche Charakter eines Gutes ist somit nicht unbedingt eine feststehende, naturgegebene Eigenschaft, sondern ein variables und manipulierbares Merkmal. Es gibt heutzutage nur noch sehr wenige Güter, die nicht manipulierbar sind.“ (S. 41). Und sie werden auch manipuliert und stehen „unter Privatisierungsdruck“, wie die meisten Einzelbeiträge der Festschrift aufzeigen.

Kaul und Kocks entwickeln eine aufschlußreiche Differenzierung der verschiedenen öffentlichen Güter, genannt der „De Facto-Mix von nationalen und globalen öffentlichen Gütern“. Durch die aufgezeigten Differenzen zwischen verschiedenen GPGs sehen sie die Chance, „nicht über Globalisierung als solche zu diskutieren, sondern klar anzugeben, über welches Strukturelement diskutiert wird.“ (S. 52) „Der Begriff eröffnet zudem eine neue, praktischpolitische Sichtweise von global governance und vom Implementierungsprozeß internationaler Verträge und Resolutionen.“ (S. 54)

Nach dem einführenden Beitrag von Kaul/Kocks und der zusammenfassenden Einleitung von Brunnengräber widmen sich vier weitere Kapitel des Bandes verschiedenen Diskussionssträngen: „Finanzmärkte und Finanzinstrumente“, „Markt und Staat“, „Transna-

tionale Netzwerke“ sowie „Herausforderungen für Wissenschaft und Politik“. Dabei kann auch diese ambitionierte Festschrift den weit verbreiteten Makel von Jubiläumsbänden, eher improvisierte und nicht ganz neue Artikel zu vereinen, nicht loswerden. Zwar lassen sich unter dem Begriff GPGs alle mögliche globale Probleme und politische Konzepte subsumieren, so auch die Beiträge von Heribert Dieter (Das globale öffentliche Gut Finanzielle Stabilität) und von Enrique Wussel Peters (Globale Öffentliche Güter in der Peripherie). Aber eine enge Verknüpfung mit dem Begriff, die das Konzept der GPGs erweitert, differenziert, theoretisch oder empirisch weiterentwickelt, ist nicht immer der Fall – eher unter dem generellen Thema Privatisierungsdruck.

Christoph Scherrer und Hermann Scheer bringen diesen Privatisierungsdruck auf GPGs in ihren Beiträgen in seinen Entwicklungen und Widersprüchen auf den Punkt. Zum einen wird laut Scheer in wirtschaftlich angespannten Zeiten die Flucht in den Abbau und die Privatisierung von Staatsleistungen angetreten, statt die sozialökonomische Produktivität des Staates zu erhöhen. Dabei wächst die Staats- und Politikverdrossenheit, weil die Steuer- und Abgabenlast dennoch nicht sinkt. Und zum anderen macht sich Scherrer auf die Suche nach einem exakten Nachweis für die so oft behauptete Überlegenheit des Marktes – vergeblich. Für Frank Bsirske ist das GATS nicht einfach ein Handelsabkommen. Es ist in Wirklichkeit ein Abkommen über die Zukunft des Sozialen und die Zukunft der öffentlichen Aufgaben, wie Bildung, öffentlicher Verkehr oder Pflegedienste.

Achim Brunnengräber ist es durch die Auswahl und Zuordnung der Beiträge gelungen die weitreichenden Aspekte und Problemlagen, die mit dem Kon-

zept der Global Public Goods zusammenhängen, aufzuzeigen und damit zukunftsweisende politische Gestaltungsmöglichkeiten in Blick zu nehmen und neue wissenschaftliche Problemzusammenhänge zu erschließen. Nach den Sammelbänden des UNDP, einiger anderer und dieser Festschrift mit überwiegend kaum miteinander verknüpf-

ten Aufsätzen ist es jedoch Zeit für substantielle theoretische wie empirische Forschung aus einem Guß, die stärker in die Tiefe geht und die teilweise hypothesenartigen Überlegungen überprüft. Aber wahrscheinlich ist genau das eine weitere Aufgabe wie geschaffen für Elmar Altvater.

Bernd Orendt

Anmerkungen

- 1 Vgl. auch Altvater, Elmar, 2003: Was passiert, wenn öffentliche Güter privatisiert werden? In: Peripherie 90/91, Münster; Mahnkopf, Birgit (Hrsg.), 2003: Globale Öffentliche Güter – für menschliche Sicherheit und Frieden. Berlin.
- 2 Kaul, Inge/Grunberg, Isabell/Stern, Marc A. (Hg.), 1999: Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century. New York.



**EDITION
Freitag**

Brauchen wir Feinde?

Feindbildproduktion nach dem 11. September 2001 in sozialpsychologischer und diskursanalytischer Sicht

Texte von Mario Erdheim, Clemens Knobloch, Stavros Mentzos, Horst Eberhard Richter, Michael Schneider u.a., Berlin 2003, 264 S., 16,80 €

Bestellungen an:
Zeitungsverlag Freitag GmbH
Potsdamer Str. 89
10785 Berlin
Tel. 030 250087-0, Fax -10
www.freitag.de

Weitere Literaturhinweise

- BdWi (Hrsg.), 2003: Bildungsfinanzierung. Studiengebühren als politisches Programm. BdWi-Studienheft, Marburg
- Bosshart-Pfluger, Catherine et al. (Hrsg.), 2003: Geschlecht und Wissen. Beiträge der Schweizerischen Historikerinnentagung. Chronos Verlag, Zürich
- Bultmann, Torsten, Klier, Vera et al. (Hrsg.), 2002: Privatisierung öffentlicher Bildung. In: Bultmann, Torsten / Schölller, Oliver, 2003: Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich. In: Prokla, Heft 131, Münster/Berlin
- Chomsky, Noam, 2003: Media Controll. Wie die Medien uns manipulieren. Europa Verlag, Hamburg/Wien
- Egger, Michel / Fullsack, Jean-Louis, 2003: Die ITU, Swisscom und die Entwicklungszusammenarbeit. In: Jahrbuch Schweiz - Dritte Welt: Informationsgesellschaft und internationale Zusammenarbeit. Ed. IUED, Genf
- Egli, D. / Gemperle, M. et al. (Hg.), 2003: Überleben an der Universität. Orientierungssuche, Selbstverwirklichung, Krisenmanagement. Rüegger Verlag, Zürich/Chur
- Göhring, Wolf, 2003: Was kommt nach E-Commerce? Eine Perspektive für die Informationsgesellschaft. In: UtopieKreativ, Nr. 137, Berlin
- de Haan, Gerhard / Poltermann, Andreas, 2002: Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Westfälisches Dampfboot, Münster
- Haug, Wolfgang Fritz, 2003: Zur Frage der Im/Materialität digitaler Produkte. In: High-Tech-Kapitalismus. Zur Produktionsweise, Arbeit, Sexualität, Krieg und Hegemonie. Argument Verlag, Hamburg
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), 2002: Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Westfälisches Dampfboot, Münster
- Hentig, Hartmut v., 2003: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Beltz Verlag, Weinheim
- Jessop, Bob, 2002: Informationskapitalismus und Empire. Verklärungen der US-Hegemonie. In: Das Argument Nr. 248, Hamburg/Berlin
- Konrad, Wilfried / Schumm, Wilhelm (Hrsg.), 1999: Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit. Westfälisches Dampfboot, Münster
- Krämer, Ralf, 2002: Informationsrente. Zur politischen Ökonomie des Informationskapitalismus. In: Das Argument Nr. 248, Hamburg/Berlin
- Kreutz, Christian, 2003: Protestnetzwerke. Eine neue Dimension transnationaler Zivilgesellschaft? LIT Verlag, Münster
- Kuhlen, Rainer, 2002: Napsterisierung und Venterisierung. Bausteine zu einer politischen Ökonomie des Wissens. In: Prokla Heft 126, Münster/Berlin
- Massmann, Annette, 2003: Kuba. Globalisierung, Medien, Macht. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/M./ London
- Mattelard, Armand, 1999: Kommunikation ohne Grenzen? Geschichte der Ideen und Strategien globaler Vernetzung. Avinus-Verlag, Berlin
- Mattelard, Armand, 2003: Kleine Geschichte der Informationsgesellschaft. Avinus-Verlag, Berlin
- Negt, Oskar/ Klausenitzer, Jürgen, 2003: Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln. In: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat. Widersprüche, Heft 89, Kleine Verlag, Bielefeld
- Prokla, Heft 126, 2002: Wissen und Eigentum im digitalen Zeitalter. Münster/Berlin
- Röder, Wolf J./ Dörre, Klaus, 2002: Lernchancen und Marktzwänge, Bildungsarbeit im flexiblen Imperialismus. Westfälisches Dampfboot, Münster
- Schaper-Rinkel, Petra, 2003: Die europäische Informationsgesellschaft. Technologie und politische Integration in der europäischen Politik. Westfälisches Dampfboot, Münster
- Schultz, Susanne, 2002: Biopolitik und affektive Arbeit bei Hardt/ Negri. In: Das Argument, Nr. 248, Hamburg / Berlin
- Stehr, Nico, 2002: Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens. Frankfurt/M.