Ingrid Lohmann

Bildung am Ende der Moderne

Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens

http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Privatisierungskritik/E-Book.pdf

Universität Hamburg 2010

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort 4

1. Was bedeutet eigentlich „Humankapital“? 5
2. Die ‚gute Regierung’ des Bildungswesens: Bertelsmann Stiftung 17
3. Wird Bildung zum Kommerz? 32
4. Tektonische Verschiebungen.
   Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen
   für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme 34
5. Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt.
   Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen
   transformiert werden 48
6. Commercialism in Education.
   Historical Perspectives, Global Dimensions & Educational Research
   Fields of Interest 70
7. Bildung – Ware oder öffentliches Gut?
   Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS)
   auf den Bildungsbereich 87
8. Bildungspläne der Marktideologen.
   Ein Zwischenbericht 101
9. After Neoliberalism.
   Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt’ überleben? 117
10. When Lisa Becomes Suspicious.
    Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung 137
11. Bildung und Eigentum.
    Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne 152
12. The Corporate Takeover of Public Schools.
    US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet 165
13. http://www.bildung.com –
    Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft 187

Erstveröffentlichungsnachweis 213

Vorwort

Der vorliegende Band versammelt eine Auswahl meiner Beiträge zur Kritik der Privatisierung und Kommerzialisierung des Bildungssystems, die seit den späten 1990er Jahren entstanden sind. Im Zentrum der Analysen stehen empirische Vorgänge und Prozesse neoliberaler Transformation, die auf die Abschaffung des öffentlichen Sektors zugunsten einer unmittelbaren Indienstnahme der Schulen und Universitäten für die globale kapitalistische Konkurrenz zielen. Besonderes Augenmerk wird Entwicklungen in bestimmten Ländern (USA, Deutschland), diskursbestimmenden Euphemismen (wie Autonomie, Wissensgesellschaft) sowie Akteuren der Transformation (wie OECD, Bertelsmann Stiftung usw.) gewidmet. Ein Großteil der Beiträge rekurriert auf Vorträge, die ich im Rahmen der Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) u.a. gehalten habe und die seinerzeit für die Erstveröffentlichung überarbeitet wurden. Für die vorliegende Neupublikation wurde die Rechtschreibung moderat angepasst. Einige Wiederholungen wurden in Kauf genommen, vor allem wenn die Beiträge auf je unterschiedliches empirisches Material zurückgreifen.

Ingrid Lohmann

URL des vorliegenden Bandes:
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Privatisierungskritik/E-Book.pdf

Website:
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Privatisierungskritik/index.html

Was bedeutet eigentlich „Humankapital“?

Das Unwort des Jahres 2004

Viele von uns erinnern sich noch an das Unwort des Jahres 2004: „Humankapital“. Es war seinerzeit von der Jury gekürt worden mit der Begründung, der Gebrauch dieses Wortes aus der Wirtschaftsfachsprache breite sich zunehmend auch in nichtfachlichen Bereichen aus und fördere damit die primär ökonomische Bewertung aller denkbaren Lebensbezüge. Humankapital degradiere „nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern Menschen überhaupt zu nur noch ökonomisch interessanten Größen.“ Aktueller Anlass im Jahre 2004 war „die Aufnahme des Begriffs in eine offizielle Erklärung der EU, die damit die ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen, das in Personen verkörpert ist’, definiert“.[1]

In den zahlreichen Zuschriften an die Jury wurden – so resümierte ihr Sprecher Horst Dieter Schlosser im Februar 2005 – „teilweise sehr profunde Argumente und konkrete Informationen mitgeteilt, die unsere Kritik an der Ökonomisierung aller möglichen Lebensbezüge“ nur noch verstärkten. Insbesondere wurde auch von Fachleuten „darauf hingewiesen, wie wenig sich die reinen Vertreter der ‚Humankapital’-Theorie offenbar der begrenzten Reichweite ihrer Ansätze noch bewusst sind.“

Der Jury sei – so Schlosser damals weiter – bewusst gewesen, „dass mit diesem Begriff neben Sachkapital und Finanzkapital menschliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gewürdigt werden sollten. Ob ‚Humankapital’ mittlerweile allerdings mehr als eine schöne Metapher“ sei, bleibe höchst fragwürdig. Ihr stellte sich „angesichts des Unisono-Aufschreis der Experten“ seinerzeit vielmehr die Frage, ob sie mit ihrer Kritik „nicht einen Nerv sogar der ‚Humankapital’-Theorie und ihrer gesellschaftlichen Relevanz getroffen“ habe.

[1] Horst Dieter Schlosser, Professor für deutsche Philologie, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Sprecher der Jury *Unwort des Jahres*: Generelle Stellungnahme zum Unwort des Jahres ‚Humankapital’, Februar 2005, http://www.unwortdesjahres.org/2004.html. – Alle Hyperlinks in diesem Text wurden zuletzt im März 2007 aktualisiert.

Die Jury warf nämlich die Frage auf, „mit welcher Sicherheit [...] denn noch der durch Bildung und Ausbildung zu fördernde menschliche Anteil an der Leistungskraft von Unternehmen wie der ganzen Gesellschaft berechnet werden (solle), wenn im wirtschaftspolitischen und -praktischen Handeln das sog. ‚Humankapital' von inzwischen mehr als fünf Millionen" – allein in Deutschland – „auf den Müll geworfen" werde. Realität sei „doch wohl, dass das ‚Humankapital' grundsätzlich dem ‚shareholder value' untergeordnet" werde. Die Wirtschaftsexperten sollten sich einer Debatte über „weiter gefasste anthropologische Fragestellungen nach dem Wert von Menschen öffnen, der nicht nur mit Euro und Cent berechnet werden" könne.
Den Anwurf, dass „Humankapital" auch von marxistischer Seite kritisiert worden sei, wertete die Jury als Absicht, sie „in eine bestimmte ideologische Ecke" zu stellen und damit zu diskreditieren. Dies sei aber „einer wissenschaftlichen Diskussion ebenso unwürdig" wie der Ausbruch der FAZ, sie „seien ‚geistige Totengräber unserer Volkswirtschaft'".[2]

Dazu eine Glosse in DIE ZEIT

Die Zeiten des ideologischen Klassenkampfs sind vorüber, hat man uns belehrt. Tatsächlich aber erweist sich die Auseinandersetzung um „Humankapital" aktuell als empfindlicher Knotenpunkt eben desselben. Ob totgesagt oder nicht: Beim ideologischen Klassenkampf geht es bekanntlich um unsere Interpretation der Welt, darum, wie Wirklichkeit gedeutet wird und wessen Auslegungen und Konstruktionen dabei dominieren.
Der Feuilletonchef der ZEIT, Jens Jessen, kommentierte seinerzeit: „Humankapital" zum Unwort zu wählen, sei „wenig plausibel". Denn das Wort habe nur auf den ersten Blick die zynische Pointe einer Gleichsetzung von Menschen und Kapital. Auf den zweiten Blick erkenne man jedoch, „dass hier eher der Betrachtungswinkel geändert wird: Auch Menschen lassen sich als Kapital ansehen. Das hieße aber gerade nicht", – fährt Jessen fort – „die Menschen schlecht zu behandeln, sondern sie besonders gut und schonend zu behandeln, eben weil sie Kapital sind, von dem man bekanntlich hofft, dass es sich verzinst, und das man deswegen nicht verschleudert."

[2] Schlosser, a. a. O.

Der Autor versucht uns zu überreden, dass ein X ganz gegen den gesunden Menschenverstand eben doch ein U sein kann: In der Logik des Kapitalismus bedeute der wirtschaftliche Wert von etwas ja gar keine Herabsetzung, sondern geradezu eine Aufwertung. Seine Leser an der eigenen Begriffsverwirrung teilhaben lassend, beruft sich Jessen sogar auf den Marxismus. Der Marxismus habe „die Perfidie des Kapitalismus immer darin gesehen, dass er den Gegensatz von (menschlicher) Arbeit und Kapital zu Gunsten des Kapitals löst." Der Begriff Humankapital löse diesen Gegensatz jedoch auf andere Weise auf, denn, so ruft unser Autor aus:

„Auch die Arbeit ist Kapital, mehr noch, schon die Menschen, selbst wenn sie nicht arbeiten, sind Kapital, sozusagen totes, nämlich nicht arbeitendes Kapital. So wie aber das Kapital immer arbeiten (und nicht etwa als Geld unter dem Kopfkissen liegen) soll, so müsste in dieser Perspektive auch der Mensch arbeiten, und nicht etwa auf der Straße bleiben. [...] Die Menschen sollten genauso pfleglich behandelt werden wie das Kapital, auch sie sollen sich entwickeln, größer und stärker werden."

Humankapital, schließt unser Autor, „‚Humankapital' ist also ein utopischer Begriff, er übersetzt nur die marxistische Hoffnung auf Befreiung des Arbeiters in eine Sprache, die auch der Kapitalist versteht. Sei nicht dumm, sagt der Begriff zum Kapitalisten, lass den Menschen nicht verwahrlosen, wenn Du ihn so gut behandelst wie deine Fabriken und Aktiendepots, dann werdet ihr beide etwas davon haben. Dieser pädagogische Appell hat vielleicht etwas Illusorisches, aber zur Utopie gehört nun einmal die Illusion ihrer Umsetzbarkeit."[3]

Dies gab der Mann seinen Lesern augenzwinkernd als Glosse. Aber Jessen war vordem Feuilletonredakteur der FAZ, und solche pflegen über Angelegenheiten „der Wirtschaft" nicht zu scherzen. Da nun eine Glosse nicht nur „ein kurzer und pointierter, oft satirischer oder polemischer journalistischer Meinungsbeitrag in einer Zeitung" ist, sondern auch „eine Erklärung eines schwierigen Wortes oder einer Textstelle"[4] sein kann, nehmen wir fürs erste an, dass es Jessen ernst war mit dieser neuen Variante in der alten Reihe von Versuchen, den Antagonismus von Kapital und Arbeit mit poetischen Mitteln zu beseitigen.

[3] Jens Jessen, Feuilletonredakteur der FAZ 1988-96, Feuilletonchef der Berliner Zeitung 1996-1999, seit 2000 Feuilletonchef der ZEIT: Zum Unwort des Jahres 2004, in: Die Zeit Nr. 3 vom 13. Januar 2005 (Feuilleton, Glosse), http://www.zeit.de/2005/03/unwort.

[4] Wikipedia: Glosse, http://de.wikipedia.org/wiki/glosse.

Welch' verhängnisvolles Missverständnis demnach zwischen Produktionsmittelbesitzern und Lohnabhängigen waltet: Fast 20 Millionen Arbeitslose allein in den Ländern der EU 2006; mindestens 195 Millionen Arbeitslose weltweit plus rund 1,4 Milliarden so genannte *working poor*, „arbeitende Arme", die umgerechnet weniger als zwei US-Dollar am Tag verdienen – ein historischer Höchststand laut dem Report über *Globale Beschäftigungstrends 2007* der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO)[5]; Massenentlassungen und Verlagerung von Produktionsstätten in Billiglohnländer; Hartz-IV-Empfänger, die mittels Gesetz in den Stand der Armut versetzt werden; Jugendliche, die erst gar keinen Zugang in den kapitalistischen Arbeitsmarkt finden – und das alles nur wegen des fortdauernden tragischen Irrtums über das Wesen von Kapital, Mehrwert und Profit auf Seiten der Kapitalisten, verursacht durch deren Uneinsichtigkeit – ja wir müssen geradezu folgern, durch deren mangelnde Bildung und Erziehung!

Eine neue Qualität in der globalen Entwicklung des kapitalistischen Wirtschaftssystems

Aber ein Dummkopf wird nicht Feuilletonchef der ZEIT. In Wirklichkeit gibt Herr Jessen uns zu verstehen, dass auch er sehr wohl weiß, was wir wissen, aber nicht so publikumswirksam in Worte fassen können: Humankapital als „utopischer Begriff" und „pädagogische(r) Appell" hat mit Wesen und Wirklichkeit der kapitalistischen Wirtschaftsform so viel zu tun wie ein Alkoholverbot für Jugendliche mit dem Stopp von Koma-Saufen.

Tatsächlich macht uns der zentrale ideologisch-politische Stellenwert des Humankapitalbegriffs auf eine neue Dimension der Ausbeutung der Arbeitskraft aufmerksam.

Diese erweist sich daran, dass jene Institutionen, die in der bürgerlich-kapitalistischen Moderne nur *mittelbar* auf das ökonomische System bezogen waren, zunächst jedoch der ideologisch-normativen Einpassung des Individuums in die dominanten Deutungshorizonte dienten – also die Einrichtungen des öffentlichen allgemeinen Bildungswesens – dass diese heute also eine *unmittelbare* Funktion im ökonomischen System erhalten. Grob gesagt, folgt auf die „allgemeine" öffentliche Bildung die „specielle" erwerbsbezogene Bildung nicht mehr zeitlich und inhaltlich nach, wie im Humboldtschen Modell (dem Pädagogik und Erziehungswissenschaft sich ja weithin immer noch

[5] International Labour Organisation: Globale Beschäftigungstrends 2007, http://www.ilo.org/public/geman/region/eurpro/bonn/aktuelles_get07.htm.

verpflichtet fühlen). Vielmehr ist in der Postmoderne quasi das Besondere zum Allgemeinen geworden, d. h. die zu Zeiten Humboldts erst der Tendenz nach vorhandene, neue kapitalistische Wirtschaftsweise, der zum Durchbruch verholfen werden sollte, ist heute Totalität. Daraus folgt (beim gegebenen Stand der Kräfteverhältnisse und Zustand der politischen Kultur) relativ zwangsläufig, dass die Institutionen der Bildung und Erziehung der relativen Autonomie verlustig gehen, derer sie sich ehedem erfreuten (und auf der pädagogisches Handeln, wie wir es bisher verstanden, beruht). Schulen und Universitäten selbst werden nun vielmehr wie und als kapitalistische Wirtschaftsunternehmen gestaltet.

So ist denn auch die allgegenwärtige Dominanz des Humankapitalbegriffs im politisch-ökonomischen Diskurs tatsächlich Indiz für eine neue Qualität des globalen kapitalistischen Wirtschaftssystems, und die bekommt – wie die übrigen öffentlichen Sektoren – auch das Bildungssystem zu spüren, und zwar weltweit.

Wir erleben seit etwa 1980, verstärkt seit den 1990er Jahren, eine marktorientierte Monetarisierungsoffensive, die den Bildungsbereich zusammen mit anderen öffentlichen Sektoren rund um den Globus in betriebswirtschaftliche Strukturen zwingt. Dies geschieht in reichen ebenso wie in armen Ländern. In den armen Ländern, aber auch in Schwellenländern und in den osteuropäischen Staaten treiben vor allem der Internationale Währungsfonds (IWF), dessen einstiger Chef jetzt bei uns Bundespräsident ist, und die Weltbank diese Transformationen voran, und zwar u.a. indem sie an die Vergabe von Krediten an diese Länder die Bedingung einer marktförmigen Umgestaltung öffentlicher Einrichtungen knüpfen.

Im Bildungssektor der reichen Länder wird Vergleichbares durch die Welthandelsorganisation (WTO), die OECD und nicht zuletzt durch die EU-Binnenmarktpolitik befördert. Interne Rationalisierung der Einrichtungen und betriebswirtschaftliche Kosten-Ertrags-Kalkulationen sollen, so heißt es, die Qualität öffentlicher Dienstleistungen verbessern und die Produktionskosten senken; die Kunden sollen kostengerechte Preise für Dienstleistungen zahlen, und zwar vorzugsweise mittels Gebühren und Entgelten. Gleichzeitig auf der Agenda steht die „Verschlankung“ des Staates durch Steuergeschenke an „die Wirtschaft“. All dies ist bekannt – und wird zuweilen auch unverhohlen propagiert. Spätestens seit 1996 empfiehlt die OECD ihren Mitgliedsländern bildungspolitische Maßnahmen, die deshalb gänzlich risikolos seien, weil sie es verstünden, den möglichen Widerstand der Bevölkerung zum umgehen:

„Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einstellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden.“[6]

Wir erkennen hier den Umriss des bildungspolitischen Regimes, unter dem auch wir in Deutschland uns seit geraumer Zeit befinden, wobei das Mantra von den „leeren öffentlichen Kassen“ natürlich nicht fehlen darf. Nachdem dieses Papier – und speziell dieser Passus darin – unter den Kritikern der kapitalistischen ökonomischen Globalisierung eine Weile die Runde gemacht hatte, ist es von der OECD mit dem Zusatz versehen worden, dass es nicht notwendigerweise die Meinung der OECD widerspiegele. Ich verfüge noch über ein Exemplar ohne diesen Zusatz. Ganz vom Netz nehmen wollte die OECD das Papier offenbar nicht, denn das hätte vielleicht noch mehr Aufsehen verursacht.

Die osteuropäischen Länder, darunter die jüngsten EU-Mitgliedsländer Bulgarien und Rumänien, sind von dieser Monetarisierungsoffensive besonders stark betroffen – viel stärker als westliche Länder mit ihrer vergleichsweise langen bürgerlichen Tradition öffentlicher Schulen und Universitäten. Aber in vielen EU-Mitgliedsländern, nicht nur in Deutschland, ist die Bertelsmann Stiftung – als Mehrheitseigentümerin des gleichnamigen Medienkonzerns, deren ideologischem Sperrfeuer wir alle täglich intensiv ausgesetzt sind – als bildungspolitischer (Haupt-) Akteur der neoliberalen Transformationen zur Stelle.

Über das Bertelsmann-Projekt *Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen,* das 2005 mit Starthilfe der Landesregierung Niedersachsen erstmalig

[6] Christian Morrisson: The Political Feasibility of Adjustment. Policy Brief No. 13, OECD 1996, http://www.oecd.org/dataoecd/24/ 24/1919076.pdf.

in Angriff genommen wurde, habe ich mich anderenorts geäußert;[7] hier sei deshalb ein anderes Beispiel kurz beleuchtet.

Der Trend: so genannte ‚Autonome Schulen' – das Beispiel Nicaraguas

Im Trend der weltweiten Monetarisierung des öffentlichen Sektors liegt, was das Bildungssystem betrifft, die so genannte „Autonomie" der Schule, was nichts anderes meint als deren betriebswirtschaftliche Umgestaltung nach Maßgabe marktgerechter Verwarenförmigung und der Profitlogik. Aber was ist, wenn Eltern zu arm sind, um am Marktgeschehen teilhaben zu können? Sehen wir uns dazu das Beispiel Nicaraguas an.
In Nicaragua gibt es seit 1993 – also ungefähr seit der gleichen Zeit wie in Deutschland – ein neoliberales Reformprogramm namens *Autonomous Schools*. Es ist Bestandteil eines Weltbank-unterstützten Dezentralisierungsprojekts mit starken Kompetenzen auf Seiten der lokalen Schulräte, in denen Eltern die stimmberechtigte Mehrheit haben, das Schulgeld erheben und die Schulleitung einsetzen bzw. absetzen können. Nirgendwo anders in Nord- und Südamerika verfügen Eltern über so viel Verantwortung für die Schulen, aber nirgendwo anders müssen sie auch einen so hohen Anteil der Kosten für die öffentliche Bildungseinrichtung aufbringen. Oder – mit Foucault gesprochen – wenn sich die Regierten selbst regieren, macht den Regierenden das Regieren am meisten Spaß.
Das kontroverseste Element des Reformprogramms waren die Schulgebühren, *cuotas* genannt, in Form von zusätzlichen monatlichen Geldbeiträgen der Eltern. Diese Beiträge waren vorgeblich freiwillig; offiziell waren die Eltern zu deren Entrichtung nicht verpflichtet. Aber die soziale Dynamik des schulischen Umfelds hatte ihre eigenen Gesetze. Die Richtlinien für die Gebührenpolitik kamen vom Kultusministerium, wonach die öffentlichen Schulen von den Eltern – zusätzlich zu den zahlreichen amtlichen Gebühren für Tests, Schulbücher usw. – monatlich bis zu umgerechnet $ 1.50 einziehen und auf dem Wege von Anreizsystemen für die Verbesserung der Lehrergehälter einsetzen sollten. Ein Elementarschullehrer in Nicaragua verdient weniger als $ 1.000 im Jahr, so dass die den Eltern abgeforderten lokalen Zusatzbeiträge also einiges bewirken können.

[7] Vgl. Ingrid Lohmann: Die ‚gute Regierung' des Bildungswesens: Bertelsmann Stiftung. In: Jens Wernicke, Torsten Bultmann (Hg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Marburg 2007, S. 153-170.

Dieses Anreizsystem trug beträchtlich dazu bei, dass die Lehrer das Programm zur Einführung der so genannten autonomen Schulen akzeptierten, und die dezentrale Steuerung ihrerseits bewirkte eine erhöhte Effizienz beim Eintreiben der Gelder in den Gemeinden – sieht man einmal von den Schwierigkeiten armer Eltern ab, die *cuotas* aufzubringen. Das nicaraguanische Beispiel ist nur eines von vielen weltweit für Dezentralisierung und die so genannte Autonomisierung der Schulen, die den Königsweg ihrer Privatisierung darstellen.

Allerdings heben die Autoren der Studie,[8] auf die ich mich hier beziehe, hervor, dass in armen Ländern wie Nicaragua mit ihrer geringen steuerpolitischen Macht – d. h. diese Länder können weder ihre einheimischen Eliten noch etwa ansässige transnationale Konzerne dazu zwingen, gehörig Steuern zu zahlen (eigentlich kaum anders als in Deutschland) – dass also in solchen Ländern derartige Finanzierungsprogramme durchaus von Vorteil sein können, um die schulische Versorgung der Bevölkerung wenigstens ansatzweise zu verbessern.

Andererseits ist nicht zu verkennen, dass gerade armen und ärmsten Gemeinden damit nicht geholfen ist, weil dort nämlich die Politik der *cuotas* (oder andere Formen privater, elterlicher Beteiligung an den Schulkosten) einfach den armutsbedingten Schulabsentismus weiter erhöht. Wenn jedoch eine Gemeinde oder Schulverwaltung auf das Einziehen der *cuotas* verzichtete, wäre im Gegenzug keineswegs gewährleistet, dass sie entsprechende Finanzmittel aus der Staatskasse erhält. Unterm Strich erweist sich die Politik der Bildungsprivatisierung für ein Land wie Nicaragua also als höchst zweischneidig.

Ein Wort zu PISA – nur ganz kurz (versprochen!)

Nun, noch sind wir in Deutschland nicht ganz in dieser Situation. Aber allmählich zeigt sich auch hier das wahre Gesicht der bis zum Überdruss beredeten PISA-Studien der OECD.

In Deutschland sind die PISA-Studien ja anfänglich von Freunden und Befürwortern eines allgemeinen öffentlichen Bildungswesens erfreut begrüßt worden. Denn für kurze Zeit konnte es ja so scheinen, als wäre die PISA-Kritik an der gerade in Deutschland

[8] Alec Ian Gershberg, Ben Meade: Parental con-tributions, school-level finances and decentralization: an analysis of Nicaraguan autonomous school budgets, in: Comparative Education 41 (2005) 3, S. 291-308.

extrem engen Bindung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg endlich geeignet, die soziale Selektivität des Bildungswesens zu mindern und die staatlichen Bildungsausgaben spürbar zu erhöhen. Sogar die Debatte um die Gesamtschule als Regelschule lebte kurzzeitig wieder auf.

In Nicaragua hat es öffentliche „allgemeine" Bildung, die den Namen verdiente, nie gegeben. Anders in Deutschland. Deswegen muss hier die Bevölkerung mit der von der OECD – wenn auch sicher nicht von ihr allein – empfohlenen Politik der kleinen Schritte allmählich umgewöhnt werden, damit sie eben nicht „gewaltsam" reagiert. Ein Beispiel für diese Politik ist die Einführung der Studiengebühren, wo die „Stationen waren: Niemals – vielleicht – für Langzeitstudenten –für alle."[9] Ein anderes Beispiel sind tendenziöse Umfragen wie die, für die sich die ARD-Tagesschau kürzlich hergab: „Der von der bayerischen Wirtschaft ins Leben gerufene ‚Aktionsrat Bildung' schlägt unter anderem vor, dass Lehrer künftig nicht mehr verbeamtet sein sollen. Ihre Bezahlung müsse sich an der Leistung orientieren. Auch sollten die Lehrer nur noch befristet angestellt werden. Um danach weiter beschäftigt zu werden, müssten sie regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen. Was meinen Sie: Würde das den Schulunterricht verbessern?"[10]

Tatsächlich herrschte um die PISA-Studien exakt die Sorte von medialem Tamtam, wie OECD und andere Akteure der neoliberalen Transformation sie für die Durchsetzung ihrer politischen Ziele benötigen. Dies zeigt sich etwa daran, dass jetzt „die Verantwortlichen der PISA-Studie ihr Renomee nutzen, um eine Privatisierung des Schulwesens und schlechtere Arbeitsbedingungen für LehrerInnen zu fordern", wie Wiebke Priehn anlässlich des *Aktionsrats Bildung* feststellt.[11]

Wenn man früher genauer hingeschaut hätte, hätte man es längst wissen können. Denn PISA ist nicht einfach ein OECD-Projekt, sondern von der OECD gemeinsam mit kommerziellen Bildungsdienstleistern und mit weitreichenden strategischen Absichten unternommen worden. PISA ist „ein Produkt transnationaler Bildungsdienstleister, das staatlichen Schulverwaltungen rund um den Globus angeboten wird. Die deutschen PISA-Publikationen erwähnen fünf ‚Forschungseinrichtungen', welche die internationale PISA-Leitung bilden [...]. Diese Bezeichnung lässt offen, dass es sich bei vier von

[9] Clemens Knobloch: Vom Menschenrecht zur Markenware, in: Freitag Nr. 28 vom 7. Juli 2006, http://www.freitag.de/2006/28/ 06280401.php.
[10] ARD, Tagesschau, http://service.tagesschau.de/poll/poll_dbdata.php?oid=6492358 (im März 2007).
[11] Wiebke Priehn am 9. März 2007, anti-b – Bertelsmann-Kritik, http://idash.org/mailman/listinfo/anti-b.

ihnen um private Unternehmen handelt, *educational assessment*-Firmen, die PISA entwickelt und an bisher achtundfünfzig Staaten verkauft haben". Diese Firmen sind: „Der Australian Council for Educational Research Ltd., Educational Testing Service und WESTAT Inc. aus den USA und die in den Niederlanden basierte CITO-Gruppe."[12]
Das heißt: PISA als Produkt profitorientierter Unternehmen ist aufs Engste mit dem Milliardengeschäft des weltweiten Markts der Bildungstests verwoben. Und dieses Geschäft wird sich im Gefolge von PISA auch in Deutschland noch gewaltig ausdehnen. Allen voran ist hier der *Educational Testing Service* zu nennen: Der ETS, aus dessen Produktpalette viele zumindest den TOEFL-Test kennen, ist heute – mit 12 bis 15 Millionen Tests in über 180 Ländern – der weltweit größte Dienstleister in diesem Bereich. ETS bezeichnet sich als *nonprofit company,* ist aber eng mit Unternehmen der Bildungsindustrie, darunter mit der Arvato AG, der überaus geschäftstüchtigen Tochter des Hauses Bertelsmann verbandelt.[13] Präsident und CEO von ETS ist Kurt Landgraf, der vormals im leitenden Management des Pharmakonzerns DuPont war und begeisterter Unterstützer von US-Präsident Bush ist. Landgraf hat beste Verbindungen zum US-Kongress, der ihm hier und da Gelegenheit gab, seine Vorstellungen zur Reform der Lehrerbildung und zur zukunftsweisenden Rolle von Bildungstests zu unterbreiten.[14]

Die neue Initiative des Aktionsrats Bildung

In diese Landschaft passt nun auch der neueste Vormarsch der Privatisierungstruppen in Deutschland: der *Aktionsrat Bildung,* der eine Dezentralisierung der Schulverwaltung sowie die Überführung der Schulen in private Trägerschaft vorschlägt und auch Lehrer nur noch befristet angestellt sehen will – lauter Herzstücke der weltweiten neoliberalen Transformation, auch wenn mein Kollege Dieter Lenzen, Vorsitzender des Aktionsrats,

[12] Elisabeth Flitner: Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA, in: Jürgen Oelkers, Rita Casale, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006.
[13] Vgl. ETS Europe: Suche ETS Europe Partner, http://www.de.etseurope.org/home-corpo-germany/suche-ets-europepartner/?view=search&no_c ache=1&country=0
[14] Vgl. meine Beiträge Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden, in: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung. Frankfurt a. M. 2004, S. 191-213 sowie Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/ 2002, S. 267-279.

reklamiert, private Trägerschaft bei staatlicher Verantwortung sei „keine Privatisierung!“[15]

Dem Aktionsrat gehören „führende deutsche Bildungswissenschaftler“ an – wie es in solchen Fällen heutzutage stets heißt –, darunter Manfred Prenzel, der den deutschen Teil der PISA-Studie leitete, Detlef Müller-Böling, der Leiter des von der Bertelsmann Stiftung finanzierten *Centrums für Hochschulentwicklung* (CHE), das sich die neoliberale Transformation der deutschen Hochschulen auf die Fahnen geschrieben hat, sowie Ludger Wößmann, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am *ifo-Wirtschaftsforschungsinstitut.* Das Gremium verlangt „einen revolutionären Umbau des Bildungssystems. Schulen sollten zwar staatlich finanziert, aber von privaten Trägern geleitet werden. Lehrer müssten regelmäßig ihre ‚Lizenz’ durch die Teilnahme an Fortbildungen erneuern.“[16] „Privatschulen her, Beamte weg“, titelte die ARD-Tagesschau, und: „Im Streit über das gegliederte Schulsystem plädieren die Experten für eine bundesweite Umstellung auf eine zweigliedrige Struktur aus Sekundarschulen und Gymnasien.“[17]

Das fügt sich doch sehr ins Gesamtbild, das ich hier zu skizzieren versuche. Während mit den Vorschlägen nun endlich „Bildungsgerechtigkeit“[18] Wirklichkeit werden soll, bewertet ein nicht minder renommierter Bildungsforscher, nämlich Klaus Klemm, die Studie als: „Medienwirksam, aber wissenschaftlich nicht fundiert“; die vorgeschlagenen Einzelmaßnahmen hielten einer näheren Überprüfung nicht stand; weder sei bewiesen, dass befristete Arbeitsverträge für Lehrer den Unterricht besser machten, noch sei angesichts des Lehrermangels ihre Auslese überhaupt möglich; dass eine Veröffentlichung von Rankings die Qualität der Schulen verbessere, sei stark zu bezweifeln; stattdessen werde sich die Situation der Problemschulen in Ballungsgebieten oder sozialen Randzonen verschärfen.[19]

---

[15] Dieter Lenzen: „Wir können uns keine Resteschulen leisten“, Interview in der Frankfurter Rundschau Nr. 61 vom 13. März 2007, S. 28. Vgl. dagegen den Beitrag des Verfassungsrichters Siegfried Broß: Privatisierung öffentlicher Aufgaben – Gefahren für die Steuerungsfähigkeit von Staaten und für das Gemeinwohl? http://www. nachdenkseiten.de/?p=2070.

16 Experten fordern radikale Bildungsreform, in: Süddeutsche Zeitung vom 7. März 2007, http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/775/104671/article.html.

17 ARD, Tagesschau, http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,,OID64 92116_REF1,00.html (am 18.3.07) .

18 Aktionsrat Bildung: Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_Aktionsrat_Bildung.pdf.

[19] Klaus Klemm: „Wir brauchen alle Lehrer“. Bildungsforscher hält Studie für wissenschaftlich nicht fundiert, http://bildungsklick.de/a/51759/wir-brauchen-alle-lehrer/ .

Diese Einschätzung ist zu unterstreichen und zu ergänzen: Zum einen besteht die Gefahr, dass bei der nun noch einmal programmatisch festgezimmerten Zweigliederung des Sekundarschulwesens, die bildungspolitisch ja schon im Gange ist, die Gymnasien die Funktion der qualifizierten Humankapitalproduktion zugewiesen bekommen, während die übrigen Sekundarschulen in wachsendem Maße zu Verwahranstalten werden für diejenigen Lohnabhängigen, die der kapitalistische Arbeitsmarkt in Deutschland nicht benötigt, die aber zumindest ruhig gehalten werden müssen. Unterdessen werden die Arbeitskräfte billiger in Rumänien, Mexiko oder China eingekauft.

Zum anderen ist zu befürchten, dass mit den Vorschlägen weitere Schritte in Richtung einer Privatisierung und Monetarisierung des öffentlichen Bildungswesens getan werden, und zwar *ohne* dass die vom Aktionsrat geforderte deutliche Erhöhung der Bildungsfinanzierung stattfindet und ebenfalls *ohne* dass der geplante Effekt eintritt, wonach „(g)erade die vom staatlichen Schulsystem vernachlässigten Kinder" endlich „davon profitieren" sollen.[20] Stattdessen öffnen die Vorschläge und Forderungen des Aktionsrats den bereits bestehenden Tendenzen der Verbetriebswirtschaftlichung der Bildungsinstitutionen weitere Türen – und damit ihrer Unterwerfung unter den globalen Bildungsmarkt, dessen Aufteilung die Handvoll transnational agierender Dienstleister derzeit vornimmt. Ob das wohl so gewollt sein kann?

[20] Interview mit Dieter Lenzen, a. a. O.

Die ‚gute Regierung' des Bildungswesens: Bertelsmann Stiftung

Ursprünglich wollte ich beginnen mit Quentin Skinners (1986) Analyse der Metaphorik republikanischer Tugenden in Lorenzettis Gemälde *Die gute und die schlechte Regierung*, das seit 1340 den Palazzo Publico in Siena schmückt. Es behandelt den Gegensatz von gerechter und tyrannischer Herrschaft. Aber das würde hier vielleicht doch zu weit führen. Stattdessen gruppiere ich meinen Beitrag um sieben Thesen.

1. Weltweit findet derzeit eine Privatisierung des Politischen statt, die die Grenzen zwischen dem Ökonomischen und dem Politischen verwischt. Das Problematische daran ist nicht der Vorgang der Privatisierung an sich, sondern dass in ihm Reiche und Superreiche extrem bevorzugt und zu privilegierten politischen Subjekten ermächtigt werden – weit über das Normalmaß bürgerlicher individueller Handlungsfreiheit hinaus.

Dieser Vorgang wird strategisch begleitet von der planmäßigen finanziellen Austrocknung des öffentlichen Sektors, wie sie OECD, IWF, Weltbank und andere transnationale Akteure seit langem propagieren. – Bereits 1970 fordert der renommierte Publizist Günter Gaus in einem Artikel in DER SPIEGEL die bundesdeutschen Politiker auf, der Privatisierung des Politischen mit gesetzgeberischen Mitteln Einhalt zu gebieten: „Wenn es also wahr ist, daß die sozialdemokratische Regierungspartei Frieden mit Bertelsmann hält, weil sie ihn mit Springer nicht machen konnte, so wird in diesen Tagen eine Fehlentscheidung vorbereitet, deren Folgen weit über die bisherigen kommunikationspolitischen Versäumnisse hinausreichen. Für Bonn muß das sichtbar werdende Konzept der Gütersloher genügen, endlich die Formeln für die Bändigung der totalen Informationsindustrie von morgen zu entwickeln. [...] Gut gemeinte Beteiligungen der Belegschaft und Mitsprache-Rechte, wie sie bei Bertelsmann praktiziert oder für möglich gehalten werden, sind nichts sagende Kleinigkeiten, gemessen an der Totalität, mit der ein künftiger Informations-Konzern von Bertelsmann-Größe auf die Gesellschaft Einfluß nehmen wird" (Gaus 1970, zit.n. Böckelmann/ Fischler 2004, S. 217).

Wie hellsichtig diese Einschätzung damals war, wird im Rückblick besonders deutlich, zumal die Bertelsmann Stiftung erst sieben Jahre später gegründet wurde. So lange also mindestens schon ist Programm und Realität, was Amos und Radtke (2006) als „Rekonfigurierung des nationalen Binnenraums in der post-nationalen Konstellation" bezeichnen. Statt sie zu bändigen, wie Gaus seinerzeit forderte, ermächtigten in der Folgezeit die regierenden politischen Parteien die Stiftung und ihren Konzern zum führenden Akteur auf der postdemokratischen Bühne Deutschlands.

Die Frankfurter Rundschau stellt fest, dass die mahnenden Stimmen immer lauter werden. Einerseits profitiere der Medienriese von der gemeinnützigen Bertelsmann-Stiftung durch ein positives Image und durch vielfältige Kontakte, andererseits hätten ihre Effizienz- und Wettbewerbsmaßstäbe einen viel zu hohen Einfluss auf die Politik der Republik. Zitiert wird etwa Albrecht Müller, früher Leiter der Planungsabteilung im Bundeskanzleramt unter Willy Brandt und Helmut Schmidt, der die Stiftung einen „hochgefährlichen Kraken" nennt. Sie ziele auf einen Systemwechsel hin zur unternehmerbestimmten Republik (vgl. Marohn 2004). Ähnlich sehen Frank Böckelmann und Hersch Fischler, die Autoren von *Bertelsmann. Hinter der Fassade des Medienimperiums* (2004), in vielen Aktivitäten das Ziel, Politik und Wirtschaft gleichzuschalten.

Aber, so ließe sich fragen, tun die Geldmächtigen mit den so genannten *non-profit*-Aktivitäten nicht Gutes? Möglicherweise. Dennoch stellt sich die Frage, ob nicht unabhängig davon, wie konsensfähig manche Philanthropien der Geldmächtigen sein mögen und wie wohltätig im Ergebnis auch immer, sie doch gemessen an den Kriterien für demokratische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse hochgradig zweifelhaft sind.

Diese Auffassung vertritt jedenfalls der bekannte Soziologe Arno Klönne. Ihm zufolge hat sich ein Wandel im Politiksystem vollzogen, der sich vom Inhalt her geradezu als Umsturz kennzeichnen lässt, weil er die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland als Richtwert des Regierungshandelns außer Kraft setzt. Ungeniert, so Klönne weiter, formulierten heute Unternehmerverbände und Konzernchefs in aller Öffentlichkeit ihre Vorgaben für gesellschaftspolitische Entscheidungen der Regierung, während demokratische Institutionen sich in Servicestationen für großunternehmerische Expeditionen verwandelten und die politischen Entscheidungsträger als Gehilfen und Förderer der Wirtschaft figurierten. „Könnte man da nicht sarkastisch werden? Weshalb eigentlich nehmen BDI und BDA zusammen mit der Bertelsmann Stiftung nebst Roland Berger

und Co. das Politikgeschäft nicht selbst in die Hand und ersparen dem Volk die Kosten von Wahlen, Parlamenten und Regierungen?“ (Klönne 2004)

2. Durch die strategische Achse zwischen Konzern und Stiftung werden die Grenzen zwischen Philanthropie und Beförderung der eigenen Profitinteressen bis zur Kenntlichkeit verwischt.

Was gut ist für Bertelsmann, ist gut für die gesamte Republik, fassen Böckelmann/ Fischler (2004) die Weltsicht Reinhard Mohns zusammen, und sie liefern dafür reichhaltige Belege. Der Bertelsmann Stiftung verdanken wir die Idee eines Niedriglohnsektors, die Ausgestaltung des *Bündnisses für Arbeit*, der *Agenda 2010* und von *Hartz IV*; bei ihr absolvierten Schröder, Fischer, Merkel pünktlich ihre Antrittsbesuche; von ihr stammt die Idee der Notwendigkeit eines europäischen Außenministers, und sie nimmt sich auch der europäischen Militärpolitik an.

Im Einzelnen. Die Bertelsmann AG ist mit rund 80.000 Beschäftigten und sechs Unternehmensbereichen heute der fünftgrößte Medienkonzern der Welt. Zu ihr gehören Random House, mit über 100 Verlagen in 16 Ländern der weltgrößte Buchverlag; Gruner + Jahr, Europas größter Zeitschriftenverlag, in Deutschland u.a. mit *Stern*, *Geo*, *Brigitte, Financial Times Deutschland*, und gemeinsam mit der Axel Springer AG Gründer eines Tiefdruck-Unternehmens, das europäischer Marktführer im Zeitschriftendruck ist; ferner RTL Group, die mit 67 zugehörigen Unternehmen von Ufa Film- und Fernsehproduktion über Antenne Bayern bis Radio Hamburg die europäische Rundfunk-Branche anführt: „Jeden Tag schalten mehr als 170 Millionen Zuschauer einen Fernsehsender von RTL Group an: RTL Television, Super RTL, VOX oder N-TV in Deutschland, M6 in Frankreich, Five in Großbritannien, Antena 3 in Spanien, RTL 4 in den Niederlanden, RTL TVI in Belgien und RTL Klub in Ungarn – um nur wenige zu nennen“ (Bertelsmann AG 2006: RTL Group).

Weiter gehören zum Konzern Sony BMG mit ihrem internationalen Spitzenplatz in der Musikbranche, Direct Group mit 30 Mio. Mitgliedern in Buch- und Musikclubs und 40% Beteiligung an einer chinesischen Buchhandelskette; und schließlich die Dienstleistungsanbieterin Arvato AG, zu ihr gleich mehr. Reinhard Mohns zweite Ehefrau Liz hat den Vorsitz der Bertelsmann Verwaltungsgesellschaft (BVG) inne, die die absolute Mehrheit der Stimmrechte des Konzerns hält. Liz Mohn repräsentiert das Haus

Bertelsmann auf dem Parkett der Wohltätigkeit von der *Deutschen Schlaganfall-Hilfe* über den *Carl Bertelsmann Preis* bis zur europäischen Außenpolitik.

Was will Bertelsmann? fragen sich Beobachter des unternehmerischen Schlingerkurses der letzten Jahrzehnte, bei dem unklar bleibt, worin der Konzern eigentlich sein Kerngeschäft sieht. Böckelmann/ Fischler (2004, 314f) vermuten, dass in Zukunft *Arvato AG* und *RTL Group* die tragenden Säulen des Konzerns sein werden. Sie zeigen, wie die 1993 vollzogene Umwandlung des Konzerns in das Eigentum der Bertelsmann Stiftung hinter den Fassaden einer Philosophie des Machtverzichts verlief, dabei jedoch von der uneingeschränkten Verfügungsgewalt der Familie Mohn geprägt blieb. Neben dem Eigentumsanteil von rund 58% der Bertelsmann Stiftung am Konzern hält sie rund 17% des Eigentums an der Bertelsmann AG (vgl. Meyer 2006).

Die aus Gewinnen und Steuererlassen finanzierte Stiftung ihrerseits verfügt über ein Jahresbudget von rund 70 Mio. EUR und lässt sich gern als *Reformwerkstatt* oder *Denkfabrik* bezeichnen. In der Stiftung arbeiten 280 Angestellte – oft in Kooperation mit Ministerien und Verbänden, dem Bildungswerk des DGB oder auch gemeinsam mit anderen Stiftungen wie etwa der Heinz Nixdorf Stiftung, der Grünen-nahen Heinrich Böll Stiftung oder der Hans Böckler Stiftung – an Reformvorlagen und Modellprojekten zu wirtschafts-, sozial- und bildungspolitischen Themen (vgl. Marohn 2004). Von anderen Stiftungen unterscheidet sich die Bertelsmann Stiftung allerdings dadurch, dass sie „ausschließlich operativ" tätig ist (Bertelsmann Stiftung 2006: Die Stiftung), d.h. man stellt bei ihr keine Förderanträge, sondern sie selbst definiert, worin das Gemeinwohl besteht, mit dessen Gestaltung sie sich selbst oder ihre Affiliaten beauftragt.

3. Die Aktivitäten der Bertelsmann Stiftung integrieren die Definition von Gemeinwohl in eine neuartige, gefährliche, aggressive Europapolitik im Interesse der Konzerne. In der neuen Weltordnung der Bertelsmann Stiftung gilt als „demokratisch" nur, wer Marktöffnung für die Konzerne betreibt – und umgekehrt. Mit dieser Stoßrichtung gewinnt sie derzeit fast unbeschränkte Definitionsmacht über das Projekt Zivilgesellschaft.

1994 gründet die Stiftung das *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE), das seither die Verbetriebswirtschaftlichung der Hochschulen und Implementation des Bachelor-Master-Studiensystems moderiert (vgl. dazu auch Frankfurter Erklärung 2005). 1995 kommt das *Centrum für angewandte Politikforschung* (CAP) an der Universität München hinzu. Es wird ebenso wie das CHE überwiegend von Bertelsmann finanziert. Die

wissenschaftliche Qualität und Unabhängigkeit der CAP-Aktivitäten wirft also durchaus Fragen auf. Geleitet wird das *Centrum für angewandte Politikforschung* mit seinen 60 Mitarbeitern von Werner Weidenfeld, Politikwissenschaftler und Netzwerker und seit 1992 Mitglied des Vorstands und später des Präsidiums der Bertelsmann Stiftung. Das CAP betreibt zahlreiche Projekte gemeinsam mit der Stiftung, hauptsächlich geht es dabei um sogenannte strategische Konzepte für die Zukunft Europas, bis hin zur Einflussnahme auf den Entwurf einer europäischen Verfassung (vgl. CAP 2004a).

Zu den aktuellen Projekten gehört der *Bertelsmann Transformation Index*, für den ein weltweites Netzwerk von Beratern aufgebaut wurde. Der BTI will ein Messinstrument sein, „das politischen Akteuren und der internationalen Öffentlichkeit Orientierung über den Entwicklungsstand und die Qualität des Managements bietet" (BTI 2006) – wohlgemerkt: des *staatlichen* Managements. Die Weltsicht entspricht hier ganz der, die Christoph Keese als Chefredakteur der *Financial Times Deutschland* so auf den Punkt bringt: „Die öffentliche Hand braucht erfahrene Manager. Keine Berater, sondern angestellte Profis, die eine halbe oder eine ganze Million Euro im Jahr verdienen können. Für den Steuerzahler kommt das am Ende billiger als Dilettantismus" (Keese 2004, zit.n. Krysmanski 2004, S. 117). Mittels BTI werden zur Zeit 119 Staaten „nach der Zielvorstellung einer konsolidierten marktwirtschaftlichen Demokratie" (BTI 2006) bewertet. Länder mit hoher Bereitschaft für marktwirtschaftliche Transformationen und Privatisierung des öffentlichen Sektors „erzielen [...] die besten Ergebnisse" (BTI 2006: Ranking).

Zu den CAP-Projekten gehört ferner das Bertelsmann-finanzierte Vorhaben *Größeres Europa – Entwicklung eines politischen und institutionellen Ordnungsrahmens für die erweiterte Europäische Union*. Hier geht es um „Regierbarkeit" (CAP 2004b) „angesichts des anhaltenden Handlungs- und Demokratiedefizits" der EU-25+ sowie um „innere Konsolidierung des politischen Systems" besonders „in verteilungspolitischen Fragen" (CAP 2004c). Die Europa-Strategie der Bertelsmann Stiftung wiederum ist eingebettet in eine geostrategische Gesamtsicht. Aus CAP-Perspektive ist Europa nämlich „störanfälliger als jeder andere Akteur in der Weltpolitik", seine wirtschaftlichen und politischen Interessen reichen „deutlich über den eigenen Gestaltungsraum hinaus" (CAP 2004d).

Dazu liefert der sogenannte *Venusberg-Report* des CAP (2004) die militärstrategischen Ergänzungen. Diesem Report zufolge gilt es, „Konfliktdominanz nahe am Krieg Staat

gegen Staat sicherzustellen“. Die EU-Streitkräfte bräuchten „daher deutliche Luftüberlegenheit und eine Schlagkraft, die von land- und seegestützten Plattformen operieren kann. [...] Was Europa braucht, ist eine Streitmacht, die an jedem beliebigen Punkt der Erde eingreifen, kämpfen, essen, bleiben kann“ – im Original „get anywhere, fight anywhere, eat anywhere, stay anywhere“ (Bertelsmann Foundation 2004, vgl. Oberansmayr 2004, 2005). Zum vorgesehenen Maßnahmen-Bündel gehören ausdrücklich auch „präventive weltweite Militärmissionen, um Anschläge in Europa oder auf europäische Interessen zu unterbinden“ (Bertelsmann Foundation 2004). Bei alledem bleibt die Besorgnis wegen mangelnder Akzeptanz der Bevölkerung, und so heißt es im Venusberg-Report: „Bisher hat die Entwicklung meist hinter verschlossenen Türen stattgefunden [...]. Jetzt ist eine PR-Kampagne notwendig, die die europäische öffentliche Meinung informiert, beschwichtigt und einbezieht“ (ebd., vgl. Oberansmayr 2005).

4. Der nächste strategische Schritt in der Übernahme hoheitlicher Aufgaben ist die Privatisierung der öffentlichen Verwaltung in „Zentraleuropa“.

Die Privatisierung der öffentlichen Verwaltung und der öffentlichen Institutionen ist derzeit das wichtigste gouvernementale Interventionsfeld im zivilgesellschaftlichen Bereich. Hier wird der hegemonialen Rekonfigurierung des postnationalen Binnenraums erst eigentlich der Boden bereitet – ein Vorgang, den Alessandro Pelizzari (2001) treffend als „Kulturrevolution“ bezeichnet: Die öffentliche Verwaltung wird in selbständige Einheiten zerlegt, die wie *profit centers* operieren und miteinander konkurrieren. Welche Aufgaben weiterhin öffentlich erbracht werden und welche privatisiert werden können, wird regelmäßig überprüft. Begleitende Maßnahmen sind Beschäftigungsabbau, sich verschärfender Leistungsdruck, die permanente Aufforderung zur „Selbstaktivierung“, die sogenannte Flexibilisierung der Arbeitsverträge und der Besoldung vom Müllwerker bis zum Universitätsprofessor sowie *last not least* die Privatisierung der Finanzierung wie im Falle von Kita-Gutscheinen, Bildungskrediten und Studiengebühren – allesamt wirksame Mittel zur Disziplinierung und Verhaltenskontrolle.

Als Dienstleistungsunternehmen mit 34.000 Mitarbeitern bietet die zuvor schon erwähnte Arvato AG eine Rundum-Palette „[v]om klassischen Druck bis zu modernen Dienstleistungen“ (Bertelsmann AG 2006: Arvato). Eher unbeachtet blieb bisher, dass *Arvato* seit Mitte 2005 die Verwaltung der britischen Gemeinde East Riding in Yorkshire erledigt, und zwar auf Basis eines Vertrags für zunächst acht Jahre. „Ein deutsches

Unternehmen erledigt damit hoheitliche [...] Aufgaben, die bisher dem britischen Staat unterstanden, managt die Gemeinde, erhebt Gebühren und zieht Steuern ein“ (Ristow 2005).

Laut Arvato-Chef Hartmut Ostrowski ist das Beispiel East Riding „ein wichtiger Schritt in den Markt der öffentlichen Verwaltungsdienstleistungen, von dem wir uns Signalwirkung auch in Deutschland erhoffen“. Es soll „ein ‚Schaukasten’ werden, in dem das gesamte Leistungsspektrum zu sehen ist, das von interessierten Institutionen übernommen werden kann“. Mittelfristig habe man, so Ostrowski weiter, „natürlich auch Zentraleuropa und vor allem Deutschland im Visier“. Hier werde es bis zum Start erster Modellprojekte „aber sicherlich noch zwei bis drei Jahre dauern“ (Bertelsmann AG 2006: Presse, FAQ, Arvato).

5. Unterdessen bereitet die Bertelsmann Stiftung in Deutschland die weitere Ausdehnung der Konzerngeschäftsfelder im Bildungs- und Wissenschaftssystem vor.

Zu diesem Zweck verankert das Haus Bertelsmann europaweit Grundsätze zur Leistungsmessung und Optimierung, Bestandteile der sogenannten Neuen Steuerungsmodelle, u.a. in öffentlichen Bibliotheken: Auf BIX (1999-2004) – den *Bibliotheksindex* – folgten das Projekt *Bibliothek 2007* (Bertelsmann Stiftung 2002-2004) und der Aufbau der *Deutschen Internetbibliothek* – „statt fragwürdiger Links ausschließlich Qualität“ (Bertelsmann Stiftung 2002-2004a), ferner Internetkurse für Bibliothekare in Polen (vgl. Bibweb 2006), die Optimierung des Managements spanischer Bibliotheken (vgl. Fundación Bertelsmann 2006) sowie der Aufbau speziell auf junge Leser ausgerichteter Bestände. Überhaupt stehen ‚Reformen’ des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs seit Beginn der 1990er Jahre im Mittelpunkt des Wirkens der Bertelsmann Stiftung. In diesen Bereich sind über einen längeren Zeitraum „mehr als 50 Prozent aller Ausgaben“ der Stiftung investiert worden (Böckelmann/ Fischler 2004, S. 223).

Hier, in öffentlichen Bibliotheken und Hochschulen (vgl. Bennhold 2002), Kindergärten und Schulen, besinnt sich das Haus Bertelsmann auf sein traditionelles Kerngeschäft: Content-Entwicklung, die Bereitstellung von Inhalten – heute nicht mehr, wie anfänglich in der Firmengeschichte im 19. Jahrhundert, mit religiösen Erbauungsblättchen, sondern mit Kampagnen z.B. zu Themen wie *Bildungswege in der Informationsgesellschaft* (BIG 2006), *Gesundheitserziehung, Notebooks im Schulranzen* (Bertelsmann Stiftung 2003-2006), *Förderung der Musikkultur bei Kindern*, *Wirtschaft in der Schule*

(Bertelsmann Stiftung 2005, vgl. Portal Schule Wirtschaft 2005) oder *Toolbox Bildung* (2006) – um nur wenige zu nennen.

Den Boden für die Ausweitung des Konzerngeschäfts bereitet die Bertelsmann Stiftung auch in Schulen zunächst mittels Einführung von Leistungskennziffern, Evaluationen und sonstigem Zubehör der Neuen Steuerungsmodelle. Ziemlich am Anfang stand das u.a. mit Unterstützung der nordrhein-westfälischen Landesregierung begonnene *Internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme* (1997-2005, vgl. Lohmann 1999, S. 189f, Dedering/ Tillmann 2005, Netzwerke 2006). In NRW gab Reinhard Mohn Mitte der 1990er Jahre der dortigen *Bildungskommission* noch höchstpersönlich die Marschrichtung für „zentrale Denkanstöße für ein zukunftsfähiges Schulsystem" vor (Bertelsmann Stiftung 2006a). Neueren Datums ist das Bertelsmann-Projekt *Eigenverantwortliche Schule und Qualitätsvergleiche in Bildungsregionen*, das 2005 mit Starthilfe der Landesregierung in Niedersachsen erstmalig in Angriff genommen wurde: „Die vorerst rund 130 allgemeinbildenden Schulen erhalten das von der Bertelsmann Stiftung zur Verfügung gestellte Instrumentarium", um sich unverzüglich „nach den Herbstferien auf den Weg der Eigenverantwortlichkeit" zu begeben. „Mit dem Programmpaket SEIS (Selbstevaluation in Schulen) erhalten sie eine gute Unterstützung, vergleichbar mit den Qualitätsmanagementsystemen in der Wirtschaft" (Bertelsmann Stiftung 2006b).

Kaum ein Jahr später benutzen bereits 1.225 Schulen in 16 Bundesländern *Selbstevaluation in Schulen*, „das softwaregestützte Selbstevaluationsinstrument" der Bertelsmann Stiftung „zur Qualitätsverbesserung von Schulen", das „Schulleitungen und Kollegien unterstützen soll, Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe von Daten zu überprüfen und besser zu planen"(Bertelsmann Stiftung 2006c).

In anderen Fällen von Privatisierung des öffentlichen Sektors mag die Trennung von Aufsichts- und Betreiberfunktion strategisch bedeutsam sein (vgl. Klausenitzer 2004, S. 2). Für Privatisierungsprojekte, mit denen das Haus Bertelsmann die Rekonfigurierung des edukativen Binnenraums in der post-demokratischen Konstellation steuert, gilt dies allenfalls mit erheblichen Abstrichen. Denn hier laufen Funktionen, die man dem Grundsatz der Gewaltenteilung gemäß lieber getrennt sehen würde, quasi in einer Hand zusammen. Daraus resultieren überaus enge Regelkreise, die etwa wie folgt funktionieren:

Zum Beispiel wird in Hamburg, ähnlich in allen übrigen Bundesländern, ein Modellversuch *Selbstverantwortete Schule* gestartet (vgl. FHH 2004). Dieser räumt den Schulen,

wie es bekanntlich stets heißt, „mehr Autonomie“ ein – allerdings unter Bedingungen: Die „selbstverantworteten Schulen“ sind gehalten, „ihr Profil nach der Maxime des Club of Rome auszurichten“ (ebd.). Diesem gehört als aktives Mitglied Liz Mohn an (CoR 2006). Die betreffenden Schulen müssen sich außerdem „um die Aufnahme in das bundesweite Entwicklungsprogramm des *Club of Rome*“ bewerben, und zwar „mit dem mittelfristigen Ziel einer Zertifizierung als *Club-of-Rome*-Schule“ (FHH 2004). Eine *CoR-Schule* wird dann alles verkörpern, was wir seit geraumer Zeit von einer ‚guten Schule’ erwarten.

Programmträger ist die *Club of Rome-Schulen Deutschland gGmbH*, eine Gründung der deutschen Sektion des *Club of Rome*. Dieser wiederum galt mit seiner wertkonservativen Grundhaltung ehedem als moralisches Gewissen Europas, ist allerdings durch den Neoliberalismus seit einigen Jahren eher an den Rand gedrängt. Im Kuratorium der CoR-Schulen sind u.a. der frühere Hamburger Bildungssenator Reinhard Soltau, der frühere GEW-Vorsitzende Dieter Wunder, die Geschäftsführerin der Vereinigung der Industrie- und Handelskammern NRW sowie der Vizepräsident des *Club of Rome*, Eberhard von Koerber, der bis 1998 der Leitung des schwedisch-schweizerischen Technologie-Konzerns ABB angehörte und heute eine Gesellschaft für Investment und Vermögensverwaltung führt. Den Vorsitz im Kuratorium der *CoR-Schulen* hat Peter Meyer-Dohm, früher Leiter der Personalentwicklung der *Volkswagen AG* und seit 1996 Mitglied des Beirats von *Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen* der Bertelsmann Stiftung (vgl. CoR-Schulen 2006). *CoR-Schulen* – und hier schließt sich der Kreis – werden evaluiert mittels SEIS, *Selbstevaluation in Schulen*, der Bertelsmann-Stiftung. Solche Netzwerke betreiben derzeit die Privatisierung der Schulen in Deutschland.

Bloß kann dabei von Freiwilligkeit oder gar Autonomie keine Rede sein. Denn die zuständigen Landesregierungen machen Mittelzuweisungen und den ‚guten Ruf’ einer Schule zunehmend von der Teilnahme an Bertelsmann-Projekten abhängig. Ob Schulleitungen wollen oder nicht: Entweder sie beteiligen sich von sich aus an einem Bertelsmann-Projekt oder die jeweiligen Landesregierungen, die ihrerseits längst selbst zwischen Skylla, der Politik der „leeren öffentlichen Kassen“, und Charybdis, der Schraubzwinge permanenter Qualitätsbeweise stecken, zwingen sie. Die Bertelsmann Stiftung oder einer ihrer Affiliaten ist immer schon da und stellt den auf diese Weise „interessierten“ Schulen ein „standardisiertes Steuerungsinstrument zur Verfügung“, das

„Schulleitungen und Kollegien hilft, Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe von Daten zu evaluieren und zu planen". Es speist sich „aus einem international tragfähigen Qualitätsverständnis von einer guten Schule", welches Bertelsmann durch entsprechend ausgewählte Experten besorgt hat, und wird „durch wissenschaftlich geprüfte und praxiserprobte Erhebungsinstrumente (Fragebögen für Schüler, Lehrer und Eltern, Mitarbeiter und Ausbilder) konkretisiert", die ebenfalls aus Bertelsmann-Projekten hervorgegangen sind. Im Ergebnis mündet der Einsatz des Steuerungsinstruments in einen qualitätsvergleichenden, sprich wettbewerbsgerechten „Bericht für die Schule", „der als Grundlage für die Maßnahmenplanung dient" (Bertelsmann Stiftung 2005a), also dafür, die eigene Kommodifizierung und Vermarktförmigung voranzutreiben.

Als Movens im Prozess der Abschaffung öffentlicher allgemeiner Bildung ist *diese* Form der Privatisierung in Deutschland auf schulischer Ebene derzeit vorherrschend und damit zumindest gegenwärtig noch bedeutender als direkte Formen der Kommerzialisierung, wie sie z.B. die US-Entwicklung bestimmen (vgl. Lohmann 2006). Jedoch greifen Privatisierung und Kommerzialisierung ineinander und bedingen und verstärken sich gegenseitig: Auch hierzulande sind längst aus „öffentlichen Schulsystemen, die im Windschatten der Ökonomie nach den Eigengesetzen staatlicher Einrichtungen funktionierten, [...] Felder wirtschaftlichen Handelns geworden, in denen Unternehmen beginnen, Arbeitsformen und pädagogische Beziehungen innerhalb der Schulen umzubauen, Schulsysteme in eine Vielzahl spezifischer Märkte zu zerlegen und einer ideellen und materiellen Privatisierung zuzuführen" (Flitner 2006, S. 246). Dazu dient vor allem die PISA-Studie der OECD. Mit entsprechender medialer Unterstützung, bei der die beteiligten Geschäftsinteressen stets ungenannt bleiben, hilft „PISA als Produkt privater Unternehmen, die Führungskriterien von Wirtschaftsbetrieben in der Form quantifizierender Erfolgsmessungen in die Schulen einzubauen" (ebd.; vgl. dort auch zu den hinter PISA stehenden Unternehmensinteressen).

Insofern steht die europäische Binnenmarktpolitik, die auch Bildungsinstitutionen dem Zugriff internationaler Dienstleistungsunternehmen gemäß GATS öffnet, mit dem Wirken eines Akteurs wie Bertelsmann zunächst nicht im Widerspruch. Wahrscheinlich ist allerdings, dass in diesem Prozess die noch bestehende Übereinstimmung der Interessen zwischen dem ‚Kraken' und den ‚Heuschrecken'[21] früher oder später ein Ende findet.

[21] Als „Heuschrecken" bezeichnete SPD-Chef Franz Müntefering in einer aktuellen Stunde des Deutschen Bundestags (2005) das Wirtschaftsgebaren bestimmter transnationaler Corporations: „Manche Finanzin-

Dann könnte der einst geniale Schachzug der Überführung der AG ins mehrheitliche Eigentum der Bertelsmann Stiftung sich ins Gegenteil verkehren. Nach dem 22. Mai 2006 jedenfalls hat der dritte Eigentümer der Bertelsmann AG neben Stiftung und Familie Mohn, die *Groupe Bruxelles Lambert* (GBL) des belgischen Finanzinvestors Albert Frère, das Recht, den Börsengang des Unternehmens zu verlangen (vgl. Jakobs 2006).

6. Die stattfindende Rekonfigurierung des zivilgesellschaftlichen und edukativen Binnenraums durch Stiftungen ist ambivalent. Sie bietet vielleicht auch neue Spielräume für demokratische Gestaltung.

Im Rahmen seiner Unterscheidung zwischen Reichen und Superreichen definiert der US-amerikanische Soziologe Ferdinand Lundberg Reiche als diejenigen, die zwar über sehr viel, oft schnell erworbenes Geld verfügen, die aber immer noch in der Gefahr leben, ihr Vermögen plötzlich wieder zu verlieren. Das Vermögen der Superreichen dagegen ist „so riesig, so weit verzweigt, so gut platziert, auch so gut versteckt, daß dieser Planet schon zerplatzen müßte, damit auch sie nur noch im Hemd dastünden“ (Lundberg 1968, nach Krysmanski 2001, S. 134f).

In seiner gegenwärtigen, neuen Gestalt ist das deutsche Stiftungsrecht wirksamer Hebel einer steuerpolitischen Begünstigung Reicher und Superreicher, gleichzeitig aber auch der Versuch, die trotz allem immer noch unsichere Vermögenslage der Reichen ein wenig zu stabilisieren. Dabei werden mit dem so unscheinbar daherkommenden Thema Stiftungsrecht in Deutschland seit einigen Jahren weitreichende gesellschaftspolitische Weichenstellungen vorgenommen. Ziel ist der Aufbau eines ‚Dritten Sektors'.

Programmatisch heißt es dazu beispielsweise: „Die wichtigste Ebene der kulturellen Vielfalt in unserem Land sind die privaten Initiativen und Stiftungen der Bürgerinnen und Bürger“, so in der FDP (FDP-Bundestagsfraktion 2005). Bündnis 90/ Die Grünen-Fraktion und SPD Abgeordnete sehen das im Grundsätzlichen ähnlich: Stiftungen seien wichtiger „Bestandteil einer Bürgergesellschaft, die durch die Gemeinwohlorientierung von Vermögen und Eigentum die gesellschaftliche Entwicklung über die staatliche Verantwortung hinaus mitgestalten will“ (Gesetzentwurf 1999). Und CDU/CSU unterstreichen, Stiftungen seien ein „wichtiger Baustein für den Aufbau des Dritten Sektors zwi-

---

vestoren verschwenden keinen Gedanken an die Menschen, deren Arbeitsplätze sie vernichten. Sie bleiben anonym, haben kein Gesicht, fallen wie Heuschreckenschwärme über Unternehmen her, grasen sie ab und ziehen weiter.“

schen Staat und Wirtschaft, der für Bürgerengagement, Ehrenamtlichkeit und Partizipation steht". Der Bürger solle für das Gemeinwohl tun können, „was er selber leisten will und der Staat nicht leisten kann. Der Einzelne soll mehr gesellschaftlichen Gestaltungsspielraum und mehr Verfügungsgewalt über sein Einkommen und Vermögen haben" (CDU/CSU 1999). Auch die PDS stimmte dem „moderaten Ansatz" der Reform zu, der der FDP nicht genügend weitreichend erschien (Deutscher Bundestag 2000).

Die Höhe des Vermögens, das gestiftet wird, ist so zu bemessen, dass „die dauernde und nachhaltige Erfüllung des Stiftungszwecks gesichert" werden kann (vgl. BMJ 2000), und zwar aus den Zinsen des in die Stiftung überführten Vermögens. Demnach müsste beispielsweise für einen einmal jährlich abzuschließenden Werkvertrag zur Erforschung des Einflusses der Bertelsmann Stiftung im Bildungs- und Wissenschaftssystem in Höhe von 18.000 EUR, bei sechsprozentiger Verzinsung, ein Stiftungsvermögen von 300.000 EUR zugrunde liegen. Da muss also schon einiges zusammenkommen.

Ergänzend zur Politik der „leeren öffentlichen Kassen" befördert dieser Weg zur Stärkung der Zivilgesellschaft mithin die bereits bestehende extreme Ungleichheit zwischen Arm und Reich und schließt die große Mehrheit der Bevölkerung von der politischen Gestaltung weiterhin aus. Und dennoch: Da es historisch nur wenig Anlass gibt, das gesellschaftspolitische Gefüge, das Deutschland bisher bestimmt hat, zu verklären, mag das Entstehen eines „Dritten Sektors zwischen Staat und Wirtschaft" neue Handlungsspielräume generieren. Und warum nicht auch neuartige Akteure?

7. Was kann man als Erziehungswissenschaftler/in in dieser Lage tun? Dazu meine siebte und abschließende These: Zumindest dreierlei.

Erstens, sich in Zukunft genauer anschauen, mit wem man Kooperationen eingeht, denn Stiftung ist nicht gleich Stiftung, Drittmittel nicht gleich Drittmittel, und selbst Zivilgesellschaft ist konzeptionell nicht gleich Zivilgesellschaft. Zweitens, analysieren, was aus der allgemein-pädagogischen Überzeugung geworden ist und wird, wonach pädagogisches Handeln gegenüber dem Ökonomischen eine Eigenstruktur und eine Eigenlogik habe. Drittens, Netzwerkanalysen der neuen, postnationalen Einflussgeflechte mit den Mitteln des *Power Structure Research* (vgl. Burris 2006) oder wenigstens mit denen des investigativen Journalismus betreiben und die Ergebnisse an die Öffentlichkeit bringen. Jedenfalls, solange wir noch eine haben. Und so zum Prozess einer „zweiten Aufklärung" (Sloterdijk) beitragen.

Literatur

Amos, S. Karin/ Frank-Olaf Radtke (2006): Die Formation neuer Bildungsregime. Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): BILDUNG – MACHT – GESELLSCHAFT. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 20.-22.3., Symposium 19, http://www.dgfe2006.unifrankfurt.de/programm/sy/19.html.

Bennhold, Martin (2002): Die Bertelsmannstiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen' als Politik der Unterwerfung. In: Lohmann/ Rilling, S. 279-299. Bertelsmann AG (2006): Homepage, http://www.bertelsmann.de/bertelsmann_corp/wms41/bm/ index.php?language=1.

Bertelsmann Foundation (2004): A European Defence Strategy. Gütersloh 2004, http://www.cap.lmu.de/download/2004/2004_Venusberg_Report.pdf.

Bertelsmann Stiftung (2002-2004): Bibliothek 2007: Bibliotheksentwicklung in Deutschland, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-576A051F/bst/hs.xsl/prj_5337.htm.

Bertelsmann Stiftung (2002-2004a): Deutsche Internetbibliothek, http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-6BF2CAC0/bst/hs.xsl/prj_6079.htm.

Bertelsmann Stiftung (2003-2006): Notebooks in Schulranzen, http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-D30CA161/bst/hs.xsl/prj_4943.htm.

Bertelsmann Stiftung (2005): Wirtschaft in der Schule, http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-D30CA161/bst/hs.xsl/nachrichten_4141.htm.

Bertelsmann Stiftung (2005a): Das Unterstützungsangebot der Bertelsmann Stiftung für alle Schulen, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-49980059/bst/hs.xsl/prj_5278.htm.

Bertelsmann Stiftung (2006): Homepage, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0ABEB0C301/bst/hs.xsl/2103.htm, Die Stiftung, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-CB49D3AD/bst/hs.xsl/269.htm

Bertelsmann Stiftung (2006a): SEIS-Startseite Projekt Geschichte, http://www.das-machtschule.de/projekt/geschichte.

Bertelsmann Stiftung (2006b): Niedersachsen nutzt SEIS-Instrument, http://www.gute-schulemachen.de/service/presse/PM1.

Bertelsmann Stiftung (2006c): SEIS-Startseite Presse SEIS findet großen Anklang (20.02.2006),http://www.das-macht-schule.de/service/presse/.

Bibweb (2006): Kurs internetowy dla bibliotekarzy, http://www.bibweb.pl/ibt/site/ibt/home/pl/about/start.xhtml?seite=main.xhtml.

BIG, Bildungswege in der Informationsgesellschaft (2006): Homepage, http://www.big-internet.de/.

BIX (1999-2004): BIX – der Bibliotheksindex, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/ SID-0A000F0A-9929F096/bst/hs.xsl/prj_5484_5492.htm.

BMJ, Bundesministerium der Justiz (2000): Stiftungsrecht, http://www.bmj.bund.de/enid/Zivilrecht/Stiftungsrecht_9y.html.

Böckelmann, Frank/ Hersch Fischler (2004): Bertelsmann. Hinter der Fassade des Medienimperiums. Frankfurt a.M.: Eichborn.

BTI, Bertelsmann Transformation Index (2006): Homepage, http://www.bertelsmann-transformationindex.de/11.0.html.

Burris, Val (2006): Who rules? An Internet Guide to Power Structure Research. University of Oregon, Department of Sociology, http://uoregon.edu/%7Evburris/whorules/index.htm.

CAP, Centrum für angewandte Politikforschung (2004a): Bertelsmann Forschungsgruppe Politik. Projekte in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung, http://www.cap-lmu.de/projekte/bertelsmann/index.php.

CAP, Centrum für angewandte Politikforschung (2004b): Das Größere Europa. Entwicklung eines politischen und institutionellen Ordnungsrahmens für die erweiterte Europäische Union, http://www.caplmu.de/projekte/bertelsmann/europa.php.

CAP, Centrum für angewandte Politikforschung (2004c): System- und Politikreformen. Erarbeitung eines Regierungssystems für die erweiterte Europäische Union, http://www.caplmu.de/projekte/bertelsmann/systempolitikreform.php.

CAP, Centrum für angewandte Politikforschung (2004d): Europas weltpolitische Mitverantwortung, http://www.cap-lmu.de/projekte/bertelsmann/mitverantwortung.php.

CDU/CSU (1999): Ein modernes Stiftungsrecht für das 21. Jahrhundert. Antrag der Fraktion vom 9. November.Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/2029, http://dip.bundestag.de/btd/14/020/1402029.pdf.
CoR, Club of Rome (2006): Homepage members active,http://www.clubofrome.org/ members/members.php?membership=Active.
CoR-Schulen (2006): Club of Rome-Schulen Deutschland gGmbH, Homepage CoR-Schulen Kuratorium,http://www.clubofrome.de/schulen/kuratorium.html.
Dedering, Kathrin/ Klaus-Jürgen Tillmann (2005): Qualitätsentwicklung auf dem Prüfstand – Die Arbeit des INIS-Netzwerkes der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung und Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.Deutscher Bundestag (2000): Ausschuss für Kultur und Medien: Stiftungsrecht: Eine Reform und kein „Reförmchen“, http://www.bundestag.de/ bic/hib/2000/0002403.html.
FDP-Bundestagsfraktion (2005): Westerwelle fordert Aufwertung der Kulturpolitik. Meldung vom 6. März, http://www.fdp-koeln.de/index.php?l1=9&l2=0&l3=1&aid=2613.
FHH, Freie und Hansestadt Hamburg (2004): Behörde für Bildung und Sport, Hamburg startet das Projekt“Selbstverantwortete Schule“, Pressemitteilung, http://fhh.hamburg.de/stadt/ Aktuell/behoerden/bildungsport/aktuelles/bbs-nachrichten/juni-2004/selbstverwaltete-schule.html.
Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schul-systemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Jürgen Oelkers/ Rita Casale/ Rebekka Horlacher/ SabinaLarcher Klee (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung.Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 245-266.
Frankfurter Erklärung (2005): Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens:Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb, http://www.unifrankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf.
Fundación Bertelsmann (2006): Homepage, http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xchg/fundacion/.
Gaus, Günter (1970): Bonn und Bertelsmann. In: Der Spiegel Nr. 11 [Titel: Die totale Information].
Gesetzentwurf (1999): Entwurf eines Gesetzes zur weiteren steuerlichen Förderung von Stiftungen. SPDAbgeordnete und Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen vom 13. Dezember. Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/2340, http://dip.bundestag.de/btd/14/023/1402340.pdf.
Huffschmid, Jörg u.a. (2004): Die Privatisierung der Welt. Hintergründe, Folgen, Gegenstrategien. Reader des wissenschaftlichen Beirats von Attac. Koordiniert von Jörg Huffschmid. Hamburg: VSA.
Jakobs, Hans-Jürgen (2006): Königin Elisabeth. Die Stunde der Entscheidung: Bertelsmann-Eigentümerin Liz Mohn – Milliardenkauf statt Bösengang? In: Süddeutsche Zeitung Nr. 70 vom 23. März, S. 17.
Keese, Christoph (2004): Gastkommentar. In: Spiegel Online am 23. Februar, http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,287582,00.html.
Klausenitzer, Jürgen (2004): Thesen zu Rationalisierung und Privatisierung im Bildungsbereich. Für einen erweiterten Privatisierungsbegriff, http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/ wgdw_uploads/texte/Klausenitzer-Thesen.pdf.
Klönne, Arno (2004): Schleichender Umsturz. In: Freitag. Die Ost-West-Wochenzeitung Nr. 53, http://www.freitag.de/2004/53/04530701.php.
Krysmanski, Hans-Jürgen (2001): Popular Science. Medien, Wissenschaft und Macht in der Postmoderne.Münster: Waxmann.
Krysmanski, Hans-Jürgen (2004): Privatisierung der Macht. In: Huffschmid u.a., S. 111-118.
Lohmann, Ingrid: http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin/ Dieter Lenzen (Hrsg.): Medien – Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 183-208, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/ 16DGFE.html.
Lohmann, Ingrid (2006): Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. In: Bodo Friedrich/ Dieter Kirchhöfer/ Christa Uhlig (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978). (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven Bd. 1) Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Lohmann, Ingrid/ Rainer Rilling (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
Lundberg, Ferdinand (1968): The Rich and the Super-Rich. New York: Lyle Stuart.
Marohn, Anna (2004): Verschwommene Grenzen in Gütersloh. In: Frankfurter Rundschau Online am 10.November.
Meyer, Jens J. (2006): Starke Stimmen. Brigitte und Christoph Mohn: Nur der Patriarch kann sie an die Konzernspitze holen. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 70 vom 23. März, S. 17.

Netzwerke innovativer Schulen und Schulsysteme (2006): Homepage, http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de/.
Oberansmayr, Gerald (2004): Auf dem Weg zur Supermacht. Die Militarisierung der Europäischen Union. Wien: Promedia.
Oberansmayr, Gerald (2005): „Jetzt ist eine PR-Kampagne notwendig!“ In: akin-Pressedienst vom 5. April, http://akin.mediaweb.at/ 2005/11/11bertel.htm.
Pelizzari, Alessandro (2001): Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste. Konstanz: UVK–Raisons d’Agir.
Portal Schule Wirtschaft (2005): Bertelsmann Stiftung und Land Niedersachsen starten Kooperation in Regionen,http://www.portal-schule-wirtschaft.de/aktuell/archiv/niedersachsen/show_document.
Ristow, Thomas (2005): Ein Protektorat in Yorkshire. In: Junge Welt vom 4. Oktober, http://www.jungewelt.de/2005/10-04/024.php.
Skinner, Quentin (1986): Ambrogio Lorenzetti: The Artist as Political Philosopher. Proceedings of the British Academy 72. Oxford: Oxford University Press 1987, S. 1-56.
Toolbox Bildung (2006): Homepage, http://www.toolbox-bildung.de/, http://www.das-machtschule.de/toolbox/.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im März 2006 überprüft. Wenn die Laufzeit eines Bertelsmann- Projekts oder das Datum der letzten Aktualisierung auf den entsprechenden Websites nicht ersichtlich sind, werden sie jeweils mit dem Erscheinungsjahr 2006 angegeben.

Wird Bildung zum Kommerz?

Bildungspolitik ist Aufgabe des Staates. Doch auch immer mehr Stiftungen werden in diesem Feld aktiv, unter anderem im Bereich der frühkindlichen Bildung. Zu wessen Nutzen?

Schon im 18. Jahrhundert interessierten sich Philanthropen für das Bildungswesen. Seither begleiteten sie seine historische Entwicklung stets auf irgendeine Weise. Unter dem Vorzeichen der Menschenliebe mischen sich einige Stiftungen auch heute in die Bildung ein, verstärkt seit den 1990er Jahren. Ihr Ziel ist, den öffentlichen Bildungsbereich zu privatisieren, von den Kindergärten bis zu den Universitäten, in Deutschland wie in vielen anderen Ländern.

Mit medienwirksamen Kampagnen – unauffälliger und daher oft erfolgreicher als Bundes- und Landesregierungen – arbeiten diese Stiftungen auf Einstellungsänderungen in der Bevölkerung hin, die bewirken sollen, dass der Abbau des öffentlichen Sektors als notwendige Vorbedingung von ‚Reformen' akzeptiert wird.

Im Gegenzug wird das Stiftungswesen von Regierung und Gesetzgebung befördert, etwa durch Änderungen des Stiftungsrechts. Angesichts leerer Staatskassen seien Staat und Gesellschaft darauf angewiesen, dass privat finanzierte Einrichtungen soziale, kulturelle, wissenschaftliche oder ökologische Projekte fördern. Durch Stiftungen könnten engagierte Bürger einen dauerhaften Beitrag für das Gemeinwohl leisten. Sie seien wichtiger Bestandteil einer Bürgergesellschaft, die durch Gemeinwohlorientierung von Vermögen und Eigentum die gesellschaftliche Entwicklung über die staatliche Verantwortung hinaus mitgestalten wolle. So und ähnlich heißt es in Gesetzentwürfen von FDP oder Rot-Grün.

In Deutschland ist bereits eine Menge geschehen seit dem deftigen Steuergeschenk, das 1977 zur Gründung der Bertelsmann Stiftung führte. Sie ist heute mit ihrem Großprojekt „Kinder früher fördern" und dem Teilprojekt „Kind & Ko" gewichtigster Akteur auch im neuen Politikfeld frühkindlicher Förderung.

Dennoch bleibt das Tempo der Privatisierung für deren Befürworter weit hinter dem angelsächsischen Vorbild zurück: Die steuerlichen Anreize für Stifter und die Instrumente, um Stiftungen zu gründen und zu erhalten, seien unzureichend, mögliche Handlungsspielräume noch zu eng gesteckt.

So häufig dabei auch die ‚Gemeinnützigkeit' betont wird: Verschwiegen wird, dass dieser neue Typus von Akteuren unter anderem dadurch hervorgebracht wird, dass der ‚Bürgergesellschaft' das für Stiftungsgründungen notwendige Startkapital zuvor in Form von Steuergeschenken an reiche Privatleute aus der Tasche gezogen wird. Die können dann – unter anderem mit dem Geld der übrigen Bürgerinnen und Bürger – auf krass privilegierte Art Politik machen.

Die Parteienverdrossenheit in der Bevölkerung trägt dazu bei, die neuen Akteure gewähren zu lassen: „Endlich bewegt sich was, der Reformstau wird überwunden!" Häufig ist dies aber nur der Schein, hinter dem die realen Privatisierungsvorgänge verborgen bleiben.

Diese Vorgänge werden gern als Neoliberalismus bezeichnet. Doch das Wirken von Stiftungen hat nichts mit ökonomisch-rechtlicher Gleichstellung aller Bürgerinnen und Bürger zu tun, im Gegenteil. Die politische Ermächtigung reicher Privatleute hat ihr Gegenstück in der Entmachtung der Mehrheit – eine Entwicklung, die manche Kritiker auch als Refeudalisierung bezeichnen.

Tatsächlich haben wir es mit einer neuen Variante dessen zu tun, was der frühe Kritiker der politischen Ökonomie, Adam Smith (1723-1790), in seiner Schrift *Reichtum der Nationen* so auf den Punkt brachte: „Die bürgerliche Regierung, insofern sie zur Sicherung des Eigentums eingeführt wird, ist in Wirklichkeit zur Verteidigung der Reichen gegen die Armen eingeführt, oder für die, die einiges Eigentum haben, gegen die, die gar keines haben."

Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme

„Gesellschaftliche Subsysteme, die bisher nicht marktförmig waren, sollen entstaatlicht und als Handelsware der neuen Bildungs- und Sozialindustrie überantwortet werden. Zwei Diskurse – über Marktwirtschaft und über Bildung – werden hierbei durch nicht genuin national geprägte, sondern durch internationale Entwicklungen miteinander verknüpft. Dies soll kritisch reflektiert werden" – so die Kurzbeschreibung unseres Symposiums. Ich freue mich über die Gelegenheit, dazu etwas beisteuern zu können, und tue dies in fünf Thesen, die kritisch kommentierend an die Kurzbeschreibung anknüpfen:

1. Die Machtübertragung an die Bildungs- und Sozialindustrie ist in vollem Gange.
2. Dabei wird keineswegs entstaatlicht.
3. Der Staat wächst vielmehr an seinen neuen Aufgaben.
4. Die relative Autonomie des Pädagogischen ist nicht ewig.
5. Es gibt Alternativen zum kapitalistischen Modus globaler Vergesellschaftung.

1. Die Machtübertragung an die Bildungs- und Sozialindustrie ist in vollem Gange.

Die Kommodifizierung, also Verwarenförmigung, und Ökonomisierung von Bildung und Erziehung sind nicht nur intendiert (wie die Kurzbeschreibung nahelegt), sondern spätestens seit dem 1. Januar 1995 in vollem Gange. Seit diesem Zeitpunkt nämlich unterliegen Primarbereich, Sekundarbereich, Berufs- und Hochschulbildung sowie Weiterbildung dem GATS-Regime, d.h. sie sind Gegenstand des General Agreement on Trade in Services, des Welthandelsabkommens.[22] Dieses ist in den derzeit rund 150 WTO-Mitgliedsländern, darunter in der EU, nun also schon seit fast zehn Jahren in Kraft.

Primarbereich, Sekundarbereich, Berufs- und Hochschul- sowie Weiterbildung sind die vier von den insgesamt fünf Teilbereichen des Bildungssektors nach WTO-

[22] Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen. In: Bundesgesetzblatt II 1994, S. 1643-1666, http://rw22big3.jura.uni-sb.de/BGBl/TEIL2/1994/19941643.A20.html. – Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Mai 2004 überprüft.

Klassifikation, die dem GATS bereits unterstellt sind. Verhandlungen über die Liberalisierung des fünften Bereichs, „sonstige Bildungsdienstleistungen“, laufen derzeit. In den schon liberalisierten Teilsektoren können in- und ausländische Wirtschaftsunternehmen den Betrieb von Kindergärten, Schulen, Universitäten und Volkshochschulen (oder von Bestandteilen daraus) als kostenpflichtige Dienstleistung anbieten. Und sie können dabei mit staatlichen Subventionen aus öffentlichen Steuergeldern rechnen: Denn die Nichtgleichbehandlung mit staatlich-öffentlich erbrachten Dienstleistungen kann als Wettbewerbsbenachteiligung geahndet werden (Art. XV).

Das GATS ist eines von mehr als zwanzig Handelsabkommen, die von der World Trade Organization (WTO) organisiert werden. Vereinbart wurde es 1994, und zwar als Ergebnis der sogenannten Uruguay-Runde des GATT, des General Agreement on Tariffs and Trade; die Uruguay-Runde führte zur Gründung der WTO und zum Geltungsbeginn des GATS. Niedergelegt sind darin – ergänzend zu den älteren Handelsvereinbarungen für Waren – die Bedingungen für den internationalen Handel eben mit Dienstleistungen. Ziel ist die fortschreitende Liberalisierung des gesamten Dienstleistungshandels, weltweit.

Das GATS ist somit auch Motor der Verbetriebswirtschaftlichung und Vermarktförmigung dieser Dienstleistungen selbst; denn nicht nur der Handel mit ihnen wird unter die Kriterien kapitalistischer ökonomischer Rationalität gebracht, sprich: vor allem Profitabilitätsgesichtspunkten unterworfen, sondern Warenförmigkeit – der Tauschwert anstelle des Gebrauchswerts – wird zum inhaltlich bestimmenden Wesensmerkmal aller Prozesse und Tätigkeiten, die sich als Dienstleistungen definieren lassen.

Thomas Fritz – zusammen mit Christoph Scherrer Autor des Büchleins *GATS: Zu wessen Diensten?*[23] – stellt in seiner jüngsten Studie fest: „Die Reichweite des GATS ist atemberaubend. Rund 160 Dienstleistungssektoren fallen in seinen Regelungsbereich. Ein Blick in die GATS-Klassifikation zeigt ferner, dass dazu auch sämtliche Aufgaben gehören, die in vielen Ländern nach wie vor von öffentlichen Unternehmen oder im öffentlichen Auftrag erbracht werden: Telekommunikation, Post, Radio, Fernsehen, Bildung, Gesundheit, Müllabfuhr, Klärwerke, Theater, Museen, Büchereien, Archive, Nah- und Fernverkehr, Kranken- und Rentenversicherung.“[24]

[23] Thomas Fritz/ Christoph Scherrer: GATS: Zu wessen Diensten? (AttacBasis Texte 2) Hamburg 2002.

[24] Thomas Fritz: Daseinsvorsorge unter Globalisierungsdruck. Wie EU und GATS öffentliche Dienste dem Markt ausliefern. (BLUE 21) Hg. von der Berliner Landesarbeitsgemeinschaft Umwelt und Entwicklung e.V., Berlin 2004, S. 13, http://www.attac.de/gats/hintergrund/fritz-eu-daseinsvorsorge.pdf

Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS)

Artikel I

(1) Dieses Übereinkommen findet Anwendung auf die Maßnahmen der Mitglieder, die den Handel mit Dienstleistungen beeinträchtigen.

(2) Für die Zwecke dieses Übereinkommens bedeutet der Handel mit Dienstleistungen die Erbringung einer Dienstleistung a) aus dem Hoheitsgebiet eines Mitglieds in das Hoheitsgebiet eines anderen Mitglieds; b) im Hoheitsgebiet eines Mitglieds an den Dienstleistungsnutzer eines anderen Mitglieds; c) durch einen Dienstleistungserbringer eines Mitglieds mittels kommerzieller Präsenz im Hoheitsgebiet eines anderen Mitglieds; d) durch einen Dienstleistungserbringer eines Mitglieds mittels Präsenz natürlicher Personen eines Mitglieds im Hoheitsgebiet eines anderen Mitglieds.

(3) Für die Zwecke dieses Übereinkommens a) bedeutet der Begriff „Maßnahmen der Mitglieder" Maßnahmen i) zentraler, regionaler oder örtlicher Regierungen und Behörden sowie ii) nichtstaatlicher Stellen in Ausübung der ihnen von zentralen, regionalen oder örtlichen Regierungen oder Behörden übertragenen Befugnisse.

Bei der Erfüllung seiner Pflichten und Verpflichtungen im Rahmen des Übereinkommens trifft jedes Mitglied die ihm zur Verfügung stehenden angemessenen Maßnahmen, um die Einhaltung dieser Pflichten und Verpflichtungen durch die regionalen und örtlichen Regierungen und Behörden sowie nichtstaatliche Stellen in seinem Hoheitsgebiet zu gewährleisten; b) schließt der Begriff „Dienstleistungen" jede Art von Dienstleistung in jedem Sektor mit Ausnahme solcher Dienstleistungen ein, die in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbracht werden; c) bedeutet der Begriff „in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbrachte Dienstleistung" jede Art von Dienstleistung, die weder zu kommerziellen Zwecken noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht wird.

Artikel II

Meistbegünstigung

(1) Jedes Mitglied gewährt hinsichtlich aller Maßnahmen, die unter dieses Übereinkommen fallen, den Dienstleistungen und Dienstleistungserbringern eines anderen Mitglieds sofort und bedingungslos eine Behandlung, die nicht weniger günstig ist als diejenige, die es den gleichen Dienstleistungen oder Dienstleistungserbringern eines anderen Landes gewährt.[25]

Derzeit findet die dritte GATS-Verhandlungsrunde statt; in ihr geht es u.a. um den Handel mit den genannten „anderen Bildungsdienstleistungen";[26] dazu gehören vor allem

[25] Allgemeines Übereinkommen a.a.O., Artikel I und II, http://rw22big3.jura.uni-sb.de/BGBl/TEIL2/1994/19941645.2.HTML#GL1.

[26] Die „anderen Bildungsdienstleistungen" nach GATS-Klassifikation – neben Primar-, Sekundar-, Berufs- und Hochschulbildung sowie Weiterbildungsbereich – sind wie folgt definiert: „Other education services; education services at the first and second levels in specific subject matters not elsewhere classified, and all other education services that are not definable by level"; zit.n. Judith Enders, Sebastian Haslinger, Gernot Rönz und Christoph Scherrer: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich: Bewertung und Forderungen. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt a.M. 2003, S. 69. Ausgenommen sind hier Rekreationsdienstleistungen, die der Unterklasse Sportdienstleistungen, sowie HauslehrerInnen, die der Unterklasse Beschäftigungsverhältnisse in Privathaushalten zugeordnet sind.

Zugangs- und Leistungstests sowie Bildungsvermittlungsdienste.[27] Die Arbeitsfelder der Sozialpädagogik sind zum Teil hier, vor allem aber wohl als Unterkategorie des Sektors 8, der die sozialen Dienstleistungen enthält, Gegenstand der Verhandlungen.

GATS – Klassifikation von Dienstleistungen in 12 Sektoren und ca. 160 Subsektoren

1. UNTERNEHMERISCHE UND BERUFSBEZOGENE DIENSTLEISTUNGEN
A. (Frei-) berufliche Dienstleistungen, z. B. Tierärzte, Ärzte, Anwälte, Wirtschaftsprüfer, Steuerberater, Architekten, Ingenieure
B. EDV-Dienstleistungen, z. B. Soft-/Hardware Installation, Datenbanken, DV
C. Forschung und Entwicklung
D. Grundstücks- und Immobilien-Dienstleistungen, z. B. Makler, Instandhaltung
E. Miet-/ Leasing-Dienstleistungen ohne Personal, z. B. bezogen auf Schiffe, Transportausrüstung, Maschinen
F. Andere gewerbliche Dienstleistungen, z. B. Werbung, Unternehmens-/ Personalberatung, Reparaturen, Druckereien
2. KOMMUNIKATIONSDIENSTLEISTUNGEN
A. Postdienste
B. Kurierdienste
C. Telekommunikationsdienste, z. B. Telefon, E-Mail, Datentransfer, Telex
D. Audiovisuelle Dienstleistungen, z. B. Film-/Video-/Musikproduktion, Radio, Fernsehen
E. Andere
3. BAU- UND MONTAGEDIENSTLEISTUNGEN
A. Allgemeine Bauausführung für Gebäude (Hochbau)
B. Allgemeine Bauausführung für Tiefbau
C. Installation und Montage-Arbeiten
D. Baufertigstellung
E. Andere
4. VERTRIEBSDIENSTLEISTUNGEN
A. (Provisions-) Vertreter
B. Großhandel
C. Einzelhandel
D. Franchising
E. Andere
5. BILDUNGSDIENSTLEISTUNGEN
A. Kindergarten/Grundschule
B. Schulbildung
C. Berufs-/Universitätsausbildung
D. Erwachsenenbildung
E. Andere Bildungsdienstleistungen
6. UMWELTDIENSTLEISTUNGEN
A. Abwasserbeseitigung/ Kanalisation
B. (Sperr-) Müllabfuhr
C. Sanitäre Einrichtungen/ Hygiene
D. Andere

[27] Vgl. dazu Ingrid Lohmann: Bildungspläne der Marktideologen. [Vortrag im Rahmen des 18. DGfE-Kongresses in München 2002] In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/ 2002, 267-279, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm; dies.: Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, Frankfurt a.M. 2004, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/edu-market.htm.

7. FINANZDIENSTLEISTUNGEN
A. Alle Versicherungen und versicherungsbezogene Dienstleistungen, z. B. Lebens-, Unfall-, Kranken-, Rückversicherungen, Versicherungsvertrieb/ -vertreter
B. Bank- und Finanzdienstleistungen (außer Versicherung), z. B. Einlagen/ Kreditgeschäfte, Geldhandel, Derivate, Investmentbanking, Fonds-/ Anlagemanagement, Datenverarbeitung und Beratung für Finanzdienstleistungen
C. Andere
8. MEDIZINISCHE UND SOZIALE DIENSTLEISTUNGEN
(andere als die freiberuflichen Dienstleistungen)
A. Krankenhausdienstleistungen
B. Sonstige Gesundheitsdienstleistungen
C. Soziale Dienstleistungen
D. Andere
9. TOURISMUS UND REISEDIENSTLEISTUNGEN
A. Hotels und Restaurants (incl. Catering)
B. Reiseagenturen und Reiseveranstalter
C. Fremdenführer/ Reisebegleitung
D. Andere
10. ERHOLUNG, KULTUR UND SPORT
(andere als audiovisuelle Dienstleistungen)
A. Unterhaltungsdienstleistungen (inkl. Theater, Live Bands und Zirkus)
B. Nachrichtenagenturen
C. Büchereien, Archive, Museen und sonstige kulturelle Dienstleistungen
D. Sport und andere Erholungsdienstleistungen
E. Andere
11.TRANSPORTDIENSTLEISTUNGEN
A. Seeschifffahrt, z. B. Fracht, Personen, Reparatur und Instandsetzung, Unterstützungsdienste für die Seeschifffahrt
B. Binnenschifffahrt
C. Lufttransport
D. Raumfahrt
E. Schienenverkehr
F. Straßenverkehr
G. Pipeline Transport
H. Hilfsdienste für Transportdienstleistungen, z. B. Lagerung, Frachtumschlag, Vermittlungsagenturen
I. Andere Transportdienste
12. SONSTIGE NICHT AUFGEFÜHRTE DIENSTLEISTUNGEN[28]

2. Dabei wird keineswegs entstaatlicht.

Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen bedeutet vor allem: Beseitigung von nationalen Handelsschranken. Hierzu gehören auch jene juristischen und ordnungspolitischen Regelungen, die öffentliche Güter bzw. öffentliche Sektoren bisher davor bewahrten, zu Marktsegmenten zu werden. Liberalisierung des Welthandels mit Dienstleistungen bedeutet im Kern das Ende der staatlich-öffentlichen Daseinsvorsorge durch

[28] Übersicht nach Thomas Fritz: Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten". Berlin, Januar 2002, S. 6, http://www.stoppgats.at/0200/0201.php?kategorie_id=21&artikel_id=283.

Ökonomisierung bzw. Privatisierung öffentlicher Institutionen, des öffentlichen Sektors überhaupt.[29] Unter dem GATS-Regime stehen die Einrichtungen des Bildungs- und Erziehungsbereichs, wie alle anderen Dienstleistungen auch, prinzipiell im Zugriff der Profitwirtschaft. Denn überall da, wo Kindergärten, Schulen und Hochschulen oder soziale Dienste nicht ausschließlich als hoheitliche Aufgaben wahrgenommen, sondern daneben auch von privaten oder kommerziellen Trägern angeboten werden, greifen prinzipiell die Regelungen des GATS (vgl. Art. I, 3).

Artikel I, 3 gehört denn auch zu den am meisten umstrittenen Bestimmungen.[30] Denn selbst wenn einzelne Mitgliedsländer gegenwärtig noch darauf verweisen, dass es auf ihrem Territorium hoheitlich erbrachte Dienstleistungen gibt, die also nicht unter das GATS-Regime fallen, so wird doch ein starker Druck zu liberalisieren ausgeübt. Alle Ausnahmen, die einzelne Länder für einzelne Sektoren machen, unterliegen regelmäßiger Überprüfung und sollen einen Zeitraum von zehn Jahren grundsätzlich nicht überschreiten.[31] Die Befürchtung liegt daher nahe, dass hier bei nächstbester Gelegenheit auf Druck von Lobbyisten Tauschgeschäfte vereinbart werden, denen jetzt noch als ho-

---

[29] Zur Kritik der damit verbundenen globalen Herrschafts- und Machtaspekte vgl. H.J. Krysmanski: Privatisierung der Macht, Manuskript für den ATTAC-Reader zur Privatisierung, 2004, http://www.uni-muenster.de/PeaCon/global-texte/g-m/krys-machtprivatisierung.htm.

[30] Vgl. exemplarisch Versammlung der Regionen Europas: Zusammenfassung der Brixen/ Bressanone Erklärung zur Kulturellen Vielfalt und GATS (von den Europäischen Regionalministern für Kultur und Bildung einstimmig verabschiedet) Brixen/ Bressanone, den 18. Oktober 2002, http://www.are-regions-europe.org/PDF/CD-Main_Texts/Brixen-Declaration-def-D.pdf.

[31] Vgl. Allgemeines Übereinkommen a.a.O., hier: Anlage zu Ausnahmen von Artikel II, zit.n. http://rw22big3.jura.uni-sb.de/BGBl/TEIL2/1994/19941657.2.html:

„*Geltungsbereich*

(1) Diese Anlage führt im einzelnen die Bedingungen auf, unter denen einem Mitglied bei Inkrafttreten dieses Übereinkommens gemäß Artikel II Absatz 1 eine Ausnahme von seinen Pflichten gewährt wird.

(2) Alle weiteren nach dem Datum des Inkrafttretens des WTO-Übereinkommens beantragten Ausnahmen werden gemäß Artikel IX Absatz 3 des WTO-Übereinkommens behandelt.

Überprüfung

(3) Der Rat für den Handel mit Dienstleistungen überprüft alle Ausnahmen, die für einen Zeitraum von mehr als 5 Jahren gewährt werden. Die erste Überprüfung findet spätestens 5 Jahre nach Inkrafttreten des WTO-Übereinkommens statt.

(4) Der Rat für den Handel mit Dienstleistungen a) untersucht im Rahmen einer Überprüfung, ob die Bedingungen, welche die Notwendigkeit der Ausnahme begründeten, weiter bestehen, und b) bestimmt während der Überprüfung den Zeitpunkt für eine etwaige weitere Überprüfung.

Beendigung

(5) Die einem Mitglied in bezug auf eine bestimmte Maßnahme gewährte Ausnahme von seinen Pflichten nach Artikel II Absatz 1 des Übereinkommens endet an dem in der Ausnahme vorgesehenen Zeitpunkt.

(6) Grundsätzlich sollen derartige Ausnahmen einen Zeitraum von 10 Jahren nicht überschreiten. Auf jeden Fall sind die Ausnahmen Gegenstand von Verhandlungen im Rahmen späterer Handelsliberalisierungsrunden.

(7) Ein Mitglied notifiziert dem Rat für den Handel mit Dienstleistungen bei Ablauf des Zeitraums, für den die Ausnahme gewährt worden ist, daß die seinen Verpflichtungen nicht entsprechende Maßnahme mit Artikel II Absatz 1 des Übereinkommens in Einklang gebracht worden ist.“

heitliche wahrgenommene Aufgaben zum Opfer fallen: Wenn du meine pharmazeutischen Produkte reinlässt, lass ich deine Bildungsdienstleistungen rein.[32]

Entsprechende Befürchtungen verbinden sich mit öffentlicher Bildung, Erziehung und Wissenschaft nicht nur in EU-Mitgliedsländern wie Deutschland und Österreich,[33] sondern auch in der Schweiz.[34] Zwar wurde in Deutschland die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zu Stellungnahmen bezüglich der deutschen Verhandlungsposition für den Bildungs- und Wissenschaftsbereich aufgefordert.[35] Aber grundsätzlich gilt: Zuständig für die „Liberalisierungsangebote" der EU-Mitgliedsländer im Rahmen der GATS-Verhandlungen waren und sind auf nationaler Ebene – sektorübergreifend – die jeweiligen Handels- bzw. Wirtschaftsminister.[36] Koordination, Verhandlungsführung und Verhandlungsabschlüsse erfolgen auf EU-Ebene und liegen in der Zuständigkeit von EU-Handelskommissar Pascal Lamy.

Es mag manchen von uns so erscheinen, als könne es so happig mit der Privatisierung des öffentlichen Bildungs- und Erziehungssektors ja nicht sein, wenn GATS schon seit fast zehn Jahren gilt und man trotzdem noch kaum etwas davon gehört hat.

Dies allerdings ist nichts anderes als das kühl kalkulierte Ergebnis einer Verhandlungspolitik, die vor allem in der Anfangsphase unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattgefunden hat; dazu mag beigetragen haben, dass Parlamentarier sich selten für Außenhandelspolitik interessieren. Öffentliche Diskussionen setzten erst ein, nachdem das GATS längst in Kraft war.[37] Wenn sich an der Informationslage in jüngerer Zeit etwas ändert,

---

[32] Vgl. Ingrid Lohmann: Commercialism in Education – Historical Perspectives, Global Dimensions & European Educational Research Fields of Interest. In: European Educational Research Journal vol. I (2002) n. 3, pp 550-565, hier: S. 559, http://www.triangle.co.uk/eerj/ bzw. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/ecer2002.htm.

[33] Vgl. z.B. die Informationen zu GATS in: Progress – Zeitschrift der österreichischen Hochschulstudierenden, http://oeh.ac.at/oeh/search?searchString=GATS.

[34] Vgl. den die aktuelle Situation (nicht nur) für die Schweiz spezifizierenden Artikel von Ruedi Tobler: GATS: Ende des öffentlichen Bildungswesens? In: Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik, 23. Jg. (2003) 45, S. 115-125.

[35] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Grundsatzposition der BLK zur Behandlung der Bildungsdienstleistungen in den laufenden Verhandlungen im Rahmen der WTO über das Allgemeine Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS). Beschluss vom 18. Oktober 2002 (veröffentlicht als Typoskript).

[36] In Deutschland waren die zuständigen Minister seit den Anfangen in den 1980er Jahren: Otto Graf Lambsdorff (FDP, 1980-84), Martin Bangemann (FDP, 1984-88), Helmut Haussmann (FDP, 1988-91), Jürgen Möllemann (FDP, 1991/92), Günter Rexrodt (FDP, 1993-98), gefolgt von Werner Müller (parteilos, seit Herbst 1998) und Wolfgang Clement (SPD, seit Herbst 2002).

[37] Vgl. Deutscher Bundestag, Plenum. Protokoll der 19. Sitzung (16. Januar 2003); Gesine Lötzsch: Zum „Allgemeinen Abkommen über Handel mit Dienstleistungen" (GATS). Schriftliche Anfrage an die Bundesregierung vom 10.2.2003,
http://www.pds-im-bundestag.de/mdb/dokumente/anfragen/view_html?zid=19&bs=1&n=10&archiv=1;
Wahl, Peter: Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung im Bundestag „Die Verhandlungen über das in-

so ist dies der Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit GATS-kritischer Personen, Organisationen und Bewegungen wie Public Citizen, Weed oder Attac, in der Schweiz besonders der *Erklärung von Bern*, sowie der Nutzung des Internet zu verdanken – und nicht etwa einem Umdenken in politischen Führungskreisen.

Im Gegenteil gibt es den zusätzlichen Effekt einer, wie es scheint gezielten, Desinformationspolitik der EU und auch nationalstaatlicher Instanzen. Er besteht darin, dass im politischen Raum immer wieder der Eindruck lanciert wird, „als sei die EU eine Verfechterin und ein Bollwerk sozialstaatlicher Regulation gegenüber dem Moloch WTO".[38]

Das GATS ist jedoch keineswegs allein Ursache für den sich beschleunigenden Abbau öffentlicher Bildung und Erziehung und die Ökonomisierung der sozialen Dienste. Vielmehr ist die Welthandelspolitik verwoben mit EU- sowie mit nationalen Maßnahmen, die bei der Transformation des öffentlichen Sektors ineinandergreifen. Die EU vertritt selber dezidierte Interessen am internationalen Freihandel, ja mehr noch, es ist eine zentrale Zielsetzung der EU-Kommission, mittels des EU-Binnenmarkts die Ökonomisierung öffentlicher Dienstleistungen durch Unterwerfung unter das Wettbewerbsrecht voranzutreiben.[39] Denn nur in dem Maße, wie ihr dies gelingt, kann die EU-Kommission ja auch die staatlich-öffentliche Daseinsvorsorge als Verhandlungsmasse in den GATS-Prozess einbringen, nach dem GATS-üblichen Motto „Stahl gegen Rindfleisch, Bildung gegen Bananen".[40]

---

ternationale Dienstleistungsabkommen (GATS) – Chancen und Risiken für Wirtschaft und Beschäftigung in Deutschland", 7. April 2003. In: Weltwirtschaft, Ökologie & Entwicklung (WEED), http://weed-online.org/pdf/wto_gats/gats_anhoerung.pdf.

[38] So Kirsten Huckenbeck in ihrer im Auftrag von Ver.di Mannheim erstellten Studie zu einer GATS-Broschüre der Dienstleistungsgewerkschaft; vgl. dies.: Eine ungeheure Welt der Waren. Ver.di über WTO, Welthandel und Wettbewerbsbeschränkungen, Teil II. In: express, Zeitschrift für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit, 11-12/ 2003, http://www.labournet.de/diskussion/wipo/seattle/verdi-wto2.html

[39] Vgl. dazu ausführlich Fritz 2004 a.a.O.

[40] Vgl. Thomas Fuller Fuller: Education exporters take case to WTO. In: International Herald Tribune, Special Report p. 15, Tuesday, February 18, 2003.

„*Stabilisierende Maßnahmen mit geringem Risiko*

Im Anschluss an diese Darstellung riskanter Maßnahmen lassen sich nun viele Maßnahmen empfehlen, die keinerlei politische Schwierigkeit bereiten.
Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einstellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden.“[41]

Genuin nationale Maßnahmen, die die Ökonomisierung unterstützen, sind:

1. die gezielte finanzielle Austrocknung des öffentlichen Sektors gemäß den entsprechenden Vorschlägen und Empfehlungen der OECD,
2. die Politik der Ermächtigung postdemokratischer Akteure (wie im deutschen Bildungssektor z.B. die Bertelsmann Stiftung und ihr Centrum für Hochschulentwicklung, CHE),
3. der unablässige medienvermittelte Einsatz von Euphemismen – wie z.B. ‚Reform’ für Sozialabbau und ‚Reformstau’ für die-Politik-des-Sozialabbaus-muss-beschleunigt-werden – sowie, last not least,
4. die sogenannte Verwaltungsreform, d.h. Überführung der öffentlichen Verwaltungen in den modus operandi der Betriebswirtschaft durch die Neuen Steuerungsmodelle.

Die sogenannte Reform der öffentlichen Verwaltung ist ihrerseits ein Hauptgegenstandsfeld der Verbreitung von Euphemismen und wird überdies von den genannten postdemokratischen Akteuren mit besonderem Eifer vorangetrieben, denn hier wird der Boden für die Kommerzialisierung erst eigentlich bereitet. Treffend bezeichnet mein Schweizer Kollege Alessandro Pelizzari den Vorgang denn auch als „Kulturrevolution“:[42] Die öffentliche Verwaltung wird in selbständige Einheiten zerlegt, die wie *profit centers* operieren und miteinander konkurrieren. Welche Aufgaben weiterhin öffentlich

[41] OECD: The Political Feasibility of Adjustment. Policy Brief No. 13, OECD 1996, S. 28.
[42] Alessandro Pelizzari: Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste. Konstanz 2001, S. 58f.

erbracht werden und welche privatisiert werden können, wird regelmäßig überprüft. Zu den begleitenden Maßnahmen gehören der sogenannte sozialverträgliche Beschäftigungsabbau und die sogenannte Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse sowie verschärfter Leistungsdruck bei gleichzeitigem Lohndumping.

Während Verfechter von Ökonomisierungsstrategien betonen, dass diese sowohl zu Beschränkungen als auch zur Ausweitung der Aufgaben der öffentlichen Verwaltung führen können, lehrt die Erfahrung der 1990er Jahre, Pelizzari zufolge, dass die Einführung des New Public Management meist im Kontext finanzpolitischer Sparprogramme geschieht. Wenn dann „beispielsweise die Erhöhung der ‚Effizienz' eines Sozialarbeiters durch die Verdoppelung der Zahl der in der gegebenen Arbeitseinheit zu betreuenden Jugendlichen sich zwar kurzfristig in einer Kostensenkung niederschlagen wird, langfristig aber die gesellschaftlichen Kosten gerade deswegen überproportional ansteigen können",[43] so geht die geforderte Steigerung der betriebswirtschaftlichen Effizienz allzu oft auf Kosten der versprochenen erhöhten Effektivität der Aufgabenerfüllung.[44]

3. Vielmehr wächst der Staat an seinen neuen Aufgaben.

Ergebnis ist nicht ‚weniger Staat', dazu ist der Normierungs-, Regelungs- und Kontrollbedarf, der durch die skizzierten Transformationen entsteht, viel zu hoch. Wohl aber ist von einer veränderten Rolle des Staates auszugehen, mit Foucault: von einem veränderten Modus des Regierens.[45] Die staatliche Regierungsfunktion nimmt „im Zeitalter der normierten Globalisierung" keineswegs ab, sondern zu – wie der Titel unseres Symposiums ja auch nahelegt. Dabei passt für das staatliche Handeln gegenwärtiger Prägung nicht mehr das Bild des Lehrers, der vor der Klasse steht und Frontalunterricht hält, oder des Pastors, der seiner Gemeinde predigt. Passender erscheint vielmehr das heute ja auch gern verwendete Bild des Moderators, der Schüler, Kunden – eben insgesamt die ‚freien Bürger' – in ihren eigenverantworteten Lern- und Erwerbsprozessen unter-

[43] Alessandro Pelizzari: Ökonomisierung. In: Socialinfo. Wörterbuch der Sozialpolitik, http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=442.

[44] Die Auswirkungen der Neuen Steuerungsmodelle auf die Sozialarbeit diskutiert Ralf Dermietzel: Die Ökonomisierung der Sozialarbeit. In: Ingrid Lohmann/ Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialsierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 217-230.

[45] Im Sinne Michel Foucaults, vgl. dens.: Die Gouvernementalität. (1978) In: U. Bröckling, S. Krasmann, T. Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M. 2000, S. 41-67.

stützt: was natürlich umso gefahrloser geschehen kann, je mehr die Rahmenbedingungen vorstrukturiert und durchkontrolliert sind.[46] Die Regierung nimmt einen anderen Modus an, aber sie verschwindet nicht, weder auf staatlicher noch auf pädagogischer Ebene.

Ein Grundzug des neuen Modus des Regierens ist, dass postdemokratische Lobbyisten-Verbände weltweit die Führungsrolle in dem neuartigen Geflecht von Politik, Territorium, Ökonomie und Bevölkerung einnehmen, das da vor unseren Augen entsteht. Initiatoren von WTO und GATS war eine Handvoll US-Finanzdienstleister, darunter American Express und City Bank Group, zusammengeschlossen in der Coalition of Service Industries. „In Europa waren es vor allen Dingen die deutschen Wirtschaftsminister Graff Lambsdorff und Bangemann, die aus gesamtwirtschaftspolitischen Gründen eine weitere Öffnung der Märkte, globalen Wettbewerb und Freihandel für erforderlich hielten", erinnert sich der damalige deutsche Chefunterhändler der Uruguay-Runde.[47]

Heute wirken auf europäischer Ebene u.a. die in der UNICE zusammengeschlossenen europäischen Industriellen- und Arbeitgeberverbände (mit BDI und BDA) und der European Round Table of Industrialists an diesem neuartigen Geflecht. Dem ERT z.B., gegründet 1983, gehören die CEOs von 45 europäischen Konzernen an; aus der Schweiz sind dies zur Zeit die leitenden Manager von Nestlé und Hoffmann-La Roche, aus Österreich der Chef des Erdölproduzenten OMV, aus Deutschland die Chefs von E.ON, ThyssenKrupp, Siemens, Volkswagen, Deutsche Telekom, Bayer und Deutsche Lufthansa. Welcher Art die „beträchtlichen Beiträge zu einem verbesserten Dialog zwischen Industrie und Regierungen auf nationaler wie auf europäischer Ebene"[48] sind, die Lobbyistengruppen wie ERT und UNICE auf ihre Fahnen schreiben, habe ich an anderer Stelle exemplarisch gezeigt.[49]

[46] Vgl. das Beispiel der staatlichen Arbeitslosenführung, analysiert von Anne Allex: Hartz 3 und 4. In: Forum Wissenschaft (2003) Heft 4, S. 17-21.
[47] Lorenz Schomerus: Die Uruguay-Runde. Erfahrungen eines Chef-Unterhändlers. In: Beiträge zum Transnationalen Wirtschaftsrecht, Universität Halle-Wittenberg, September 2003, S. 6, http://www.wirtschaftsrecht.uni-halle.de/Heft19.pdf.
[48] European Roundtable of Industrialists, Homepage: http://www.ert.be.
[49] Vgl. Lohmann 2002 a.a.O.

4. Die relative Autonomie des Pädagogischen ist nicht ewig.

Wenn man sich mithilfe der historischen Perspektive ein Stück vom laufenden Geschehen distanziert, wird sichtbar, wo wir uns befinden. Für das Verstehen der Moderne war es sinnvoll, von gesellschaftlichen Subsystemen auszugehen, die über relative Autonomie verfügen. Ihre relative Autonomie ermöglichte den Teilbereichen, Ziele nach ihrer je eigenen Logik zu definieren und auch die Mittel selbst zu bestimmen, mit denen sie erreicht werden sollten. Das konnte Ideale wie Chancengleichheit oder Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Person befördern. Vor allem aber verschleierte es, wie wir seit Bourdieu/ Passeron wissen, die Reproduktion der bestehenden Sozialordnung und der Klasseninteressen der Bourgeoisie.[50] Die Pädagogik der Moderne, an die wir gewöhnt sind, setzte die fiskalische, politische und juristische Sicherung der relativen Autonomie des Bildungswesens und anderer gesellschaftlicher Subsysteme (einschließlich der sozialen Dienste) durch den Staat voraus. Sie waren dadurch – auch wenn sie bürgerlichen Klasseninteressen dienten – vor dem direkten Einbruch der Logik der Profitmaximierung geschützt.

Wenn nun der öffentliche Diskurs über Bildung wie auch über das Soziale von der politischen Ökonomie dominiert wird – politische Ökonomie verstehe ich dabei mit Foucault als die im 18. Jahrhundert entstandene Technik staatlichen Regierens, die „auf dem Feld der Ökonomie und der Bevölkerung“ interveniert[51] – so geschieht dies auf Kosten jener anderen gewichtigen Regierungskunst, die die Moderne hervorbrachte, nämlich der Pädagogik.

Indem die Differenz zwischen dem Pädagogischen und der Ökonomie aufhört, als Grundlage und Grenze zu firmieren, und zum Effekt von Regierungspraktiken wird,[52] erscheinen aus der Sicht des dominanten Diskurses spezifisch pädagogische Kompetenzen als überflüssig. Denn diese bestehen ja – summarisch gesprochen – eben darin, die relative Autonomie des Bildungssystems (im Guten wie im Schlechten) theoretisch und praktisch auszubuchstabieren und der Eigenlogik pädagogischer Prozesse zur Geltung

[50] Pierre Bourdieu/ Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, z.B. S. 209ff.
[51] Foucault ebd., S. 62.
[52] In Anknüpfung an eine Formulierung von T. Lemke/ S. Krasmann/ U. Bröckling: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. 2000, S. 27.

zu verhelfen. Historisch betrachtet, verschwindet das Bildungswesen zwar nicht, wenn es aufhört, ein relativ autonomes Teilsystem zu sein. Aber es wird definitiv anders ‚geführt'. Es unterliegt der machtförmig betriebenen Ökonomisierung des Sozialen, und diese wiederum ist Indiz für den Zusammenbruch des bürgerlich-kapitalistischen Machtsystems bisheriger Art – für eine Art tektonischer Verschiebung.

Kritik des GATS und der EU-Binnenmarkt-/ Bildungspolitik im Internet[53]

- Assembly of European Regions/ Versammlung der Regionen Europas: Links on WTO & GATS, 2003, http://www.are-regions-europe.org/COMMUN/A214b8GATSDemoc.html
- ATTAC Deutschland: Gegen GATS und Privatisierung, 2004, http://www.attac.de/gats/ sowie GATS und Bildung, 2004, http://www.attac.de/gats/hintergrund/bildung.php
- ATTAC Schweiz: GATS – eine Gefahr für die öffentlichen Dienste und für die Demokratie, 2003, http://www.schweiz.attac.org/article261.html
- Erklärung von Bern: Handelspolitik und WTO, 2003, http://www.evb.ch/kampagne.cfm?folder_id=106
- ESIB, The National Unions of Students in Europe: Committee on Commodification of Education, 2004, http://www.esib.org/commodification/documents.htm
- GATS.de: GATS und die Bildung, 2004, http://www.gats.de/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=14
- Hirtt, Nico: L'Europe, l'école et le profit – Naissance d'une politique éducative commune en Europe, 2001, http://users.skynet.be/aped/Analyses/Articles2/Europe.html
- Huckenbeck, Kirsten: Eine ungeheure Welt der Waren. Ver.di über WTO, Welthandel und Wettbewerbsbeschränkungen, Teil I, 2003, http://www.labournet.de/diskussion/wipo/seattle/verdi-wto1.html
- International Pupils- and Studentactions: GATS-Bildung: EU fordert doch Liberalisierung und Antwort der Bundesregierung auf Kleine Anfrage GATS, 2003, http://int-protest-action.tripod.com/id247.htm
- Nigsch, Otto (Österreich): Der Bildungsrückbau, 2001, http://soz.ganymed.org/texte/bildungsrueckbau.shtml
- Public Citizen: Den Angriff durch das Dienstleistungsabkommen GATS jetzt stoppen, 2001, http://www.citizen.org/trade/wto/gats/Sign_on/articles.cfm?ID=1831
- Stopp GATS (Österreich): Was will die Stopp-GATS-Kampagne?, 2004, http://www.stoppgats.at/
- Verband des Personals öffentlicher Dienste, vpod (Schweiz): GATS – was ist das und was bedeutet es für die Schule?, 2003, http://www.vpod-bildungspolitik.ch/pdf/132_bildungspolitik.pdf
- Yalçin, Gülşan/ Scherrer, Christoph: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung, 2002, http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten.htm

5. Es gibt Alternativen zum kapitalistischen Modus globaler Vergesellschaftung.

In einer solchen Situation kommt es darauf an, die – um noch einmal eine Wendung von Foucault zu bemühen – „Bedingungen der Akzeptabilität"[54] neu auszuhandeln. Denn zum dominanten Modus transnationaler Vergesellschaftung,[55] in welchem postdemo-

[53] Eine kleine Auswahl von Hyperlinks, zusätzlich zu den Hinweisen in Text und Anmerkungen.
[54] Vgl. in Lemke u.a., S. 28.
[55] Vgl. etwa Elmar Altvater: Ort und Zeit des Politischen unter den Bedingungen ökonomischer Globalisierung. In: D. Messner (Hg.): Die Zukunft des Staates und der Politik. Bonn 1998, S. 74-97; John

kratische Akteure die ökonomische Rationalität der gegenwärtigen Produktionsweise zum allgültigen Maßstab des Politischen, des Sozialen, des Ethischen und ja auch des Ökonomischen selbst erheben, gibt es Alternativen.

Schließen möchte ich mit der Einsicht des niederländischen Medien- und Kulturwissenschaftlers Kim Veltman in den wiederzuentdeckenden Zusammenhang von Ökonomie und Kultur – ein anderer als der, den die Apologeten des ‚freien Marktes' mit ihrer Verabsolutierung des Tauschwerts und der Entfremdung vor Augen haben. Es gibt nämlich nicht nur eine Ökonomie, es gibt deren zwei – nicht nur die des Tauschens, sondern auch die des Teilens: „Oberflächlich gesehen mag das Thema Kultur mit all dem nichts zu tun haben [...]. Bei genauerer Überlegung aber wird deutlich, dass Kultur ganz wesentlich auf Teilen (und Schenken) basiert [...] und dass kulturelle Fortschritte immer dann zu verzeichnen sind, wenn das Ausmaß der Dinge, die geteilt werden, zunimmt".[56]

Cavanagh, Jerry Mander, Sarah Anderson, Debi Barker, Maude Barlow, Walden Bello, Robin Broad, Tony Clarke, Edward Goldsmith, Randy Hayes: Alternatives to Economic Globalization. Berrett-Koehler Publishers 2002.

[56] Kim Veltman: On the Links Between Open Source and Culture, 2001, http://erste.oekonux-konferenz.de/dokumentation/texte/veltman.html, hier zit.n. der Übersetzung von H.J. Krysmanski: Popular Science. Medien, Wissenschaft und Macht in der Postmoderne. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 185, Anm.

Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt – Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware transformiert werden

> Privatizing educational services in an unstable marketplace raises a number of troubling issues. It does not require a leap into science fiction to foresee the development of a government-financed education industry complex that is ultimately as unaccountable as the military-industrial complex. To whom, other than their investors and shareholders, might the bearers of these new technologies be accountable? (Barker 2000, S. 114)

Vor wenigen Jahren notierte ein Beobachter der E-Learning-Szene in den USA, am zielstrebigsten unter den zahlreichen neu entstehenden Bildungsdienstleistern seien jene Firmen, „die mit Hilfe des Internet eine Lernumgebung erzeugen wollen, die vielleicht sogar den Lehrer abschafft – jedenfalls den des konventionellen Klassenzimmers" (Barker 2000, 107). Die Bildungsindustrie sei das perfekte Beispiel dafür, wie das Internet die US-Ökonomie transformiert, indem es Unternehmen hervorbringt, die es anders gar nicht gäbe. Noch stelle sich niemand eine Welt vor, in der Lernende ihren Unterricht tatsächlich durch intelligente Maschinen erhielten; aber leicht könne man sich ausmalen, wie Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) und das Internet eines Tages den Unterricht verändern werden.

Kennzeichnend für die Aufbruchseuphorie der späten 1990er Jahre war eine Äußerung von John Chambers, dem leitenden Manager von *Cisco Systems*, einem US-Hersteller für Netzwerktechnologie und *Internet2*-Mitbegründer, die seinerzeit durch die Medien ging: „Die nächste große Killeranwendung für das Internet wird Bildung sein. Bildung über das Internet wird so groß werden, dass Email gemessen daran wie ein Irrtum hinterm Komma erscheint" (zit.n. Barker 2000, S. 108). Inzwischen ist die Euphorie jener Jahre zwar etwas verpufft, aber vom Abflauen der Produktentwicklungen im *E-Learning*- und *Online-Content*-Bereich oder gar vom Ende der Transformationen, die die Privatisierung und Kommerzialisierung des Bildungs- und Wissenschaftssektors weltweit vorantreiben, sind wir gleichwohl denkbar weit entfernt, denn die verwarenförmigten Neuen Medien lassen sich profitabel einsetzen.

Dieser Sachverhalt ist keineswegs die Ursache der weltweiten Privatisierung öffentlicher Bildungs- und Wissenschaftssysteme (manchmal dient er sogar nur als Vorwand hierfür). Wohl aber ist die Profitträchtigkeit der – entsprechend zugerüsteten – Neuen Medien ein Faktor, der diese Transformationen extrem beschleunigt. Ihnen unterliegen nicht nur die realen Prozesse des Bildungserwerbs, die Teil der Daseinsvorsorge der Individuen sind, sondern auch das normative Ideal der Bildung als öffentliches Gut und als Menschenrecht. Wo dieses der Innovationsrhetorik weicht, ist in der Tat kein Argument mehr übrig, warum nicht jeder für seinen individuellen Bildungserwerb selber zahlen sollte. – Für den in diesem Artikel im Zentrum stehenden Hochschulbereich verstehe ich unter

- *Privatisierung* Maßnahmen, die auf die Eliminierung „öffentlicher" Aufgaben der Universitäten zugunsten ihrer Umgestaltung in verlängerte Werkbänke von Wirtschaftsunternehmen zielen: darunter die Veränderung der Rechtsform etwa in Stiftungshochschulen privaten Rechts; die Besetzung universitärer Leitungspositionen durch mit Wirtschaftsvertretern besetzte Hochschulräte; die Bewirtschaftung auf dem Kapitalmarkt ihrer an sie übertragenen Liegenschaften durch die Universität zum Zweck von (kurzfristiger) Geldbeschaffung; das Abtreten von (weiterhin ja auch mit öffentlichen Geldern finanzierten) Forschungsergebnissen an Wirtschaftsunternehmen und dergleichen,
- *Kommerzialisierung* die Orientierung der Studiengänge, Studienabschlüsse und Studieninhalte am „Markt"; die Eliminierung nicht marktfähiger akademischer Fächer, Lehr- und Forschungsinhalte; die sogenannte leistungsabhängige Besoldung; die Schaffung von Zugangsrestriktionen zum Internet durch entsprechende technische Vorkehrungen und Unterwerfung der Content-Entwicklung unter die verschärften Regularien ‚geistigen Eigentums'; die Erhebung ‚erfolgreichen Agierens am globalen Bildungsmarkt' zum obersten Gebot der Wissenschaftspolitik (vgl. zuletzt etwa BDA/ HRK 2003).

Im Hochschulsektor wird derzeit besonders deutlich, wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware umgewandelt werden.[57] Auch die deutschen Uni-

[57] Unter *Eigentumsoperationen* verstehe ich, wie schon in früheren Artikeln, jene auf ökonomische Bewirtschaftung und Verwertung zielenden Handlungen, für welche Rechte des Eigentümers geltend gemacht werden müssen: Vertragsabschlüsse, Kauf und Verkauf, Vermietung und Verpachtung, Vererbung, Aufnahme und Vergabe von Hypotheken oder Krediten; vgl. Lohmann 1999, 2000, für den vorliegenden Zusammenhang sehr instruktiv Sietmann 2002, 2003.

versitäten sind längst in die entsprechenden, tiefgreifenden Umstrukturierungsprozesse involviert, und dabei spielt der Imperativ der „Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Bildungsmarkt“ die ausschlaggebende Rolle.

Eines der zahllosen Probleme dabei: Für Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Markt für E-Learning gibt es nach Schätzung von Analysten eine kritische Größe, so dass sich Universitäten gezwungen sehen, zu fusionieren. Für Großbritannien beispielsweise wird davon ausgegangen, dass die Zahl der Universitäten bis 2010 um zehn Prozent verringert wird (vgl. Sommerich 2002); und erst kürzlich hat der *Higher Education Funding Council for England* entschieden, die *U.K. eUniversities Worldwide* (UKeU) nicht fortzusetzen, weil sie statt der bereits im ersten Jahr (2001) erwarteten 5.600 Studierenden auch nach drei Jahren nicht mehr als 900 Eingeschriebene vorweisen können. Die Anlässe für Warnungen vor unliebsamen Begleiterscheinungen der Transformationen mehren sich: Sage und schreibe 88 private Universitäten hat die Regierung Mexikos in den Jahren 2001-2003 geschlossen, weil die Anbieter nicht einmal elementarste Qualitätskriterien einhielten (vgl. Worldbank 2003). Ein Begleiteffekt: Die Schließungen sind Bestandteil gar nicht ‚Markt'-konformer Regulierungsmaßnahmen, mit denen die Regierung Vicente Fox im rasch wachsenden Segment der Privatuniversitäten zugunsten wettbewerbsstarker (US-) Anbieter interveniert. – Doch der Reihe nach. Hier zunächst einige Zahlen, vor allem zum Marktsegment Auslandsstudium:

- Nach Schätzung des Bankhauses *Merrill Lynch* beträgt das Finanzvolumen des globalen Bildungsmarkts (der *knowledge enterprise industry*) rund 2.200 Mrd. US-Dollar jährlich.[58]
- 85 Prozent aller Studierenden weltweit, die im Ausland studieren, besuchen Bildungseinrichtungen in OECD-Ländern.
- Die Studierenden-Mobilität in die OECD-Länder hinein hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten verdoppelt; in diesen Ländern stieg der Anteil der Studierenden aus Nicht-OECD-Ländern allein zwischen 1995 und 1999 fast doppelt so schnell wie die Zahl der Studierenden aus den OECD-Ländern selbst.
- 1999 entfielen 30 Mrd. US-Dollar – das ist etwa gleich viel wie im internationalen Finanzdienstleistungssektor – auf die rund 1,5 Mio. auswärtigen Studieren-

[58] Diese Zahl wird von Propagatoren des globalen Bildungsmarkts häufig und gern kolportiert, vgl. u.a. Cisco Systems (2002), Ron Perkinson, Weltbank, in seinem Vortrag auf dem *World Education Market* (2003).

den, vor allem aus Asien, die in Bildungsinstitutionen des tertiären Sektors in OECD-Ländern eingeschrieben sind.[59]

Von den fünf Teilbereichen des Bildungssektors nach WTO-Klassifikation – Primarbereich, Sekundarbereich, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und „andere Dienstleistungen" (Bildungstests, auswärtige Experten u.a.m.) – sind Hochschulbildung und die „anderen Dienstleistungen" die beiden Bereiche, in denen internationaler Handel schon heute eine namhafte Größe darstellt. Im Bereich Hochschulbildung – *Higher Education* – wiederum gehören *Distance Learning* sowie *Consumption Abroad*, das Studium im Ausland, zu den am schnellsten wachsenden Segmenten. Angesichts dieses wachsenden Markts für Bildungsexport[60] streben die OECD-Länder danach, die Nachfrage mit lukrativen kommerziellen Angeboten zu bedienen. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass die ihnen verfügbaren *öffentlichen* Haushaltsmittel für den tertiären Bildungssektor sinken. Privatisierung und Kommerzialisierung des Bildungssektors seien unvermeidlich, so wird argumentiert, wenn die steigende Nachfrage nach höherer Bildung befriedigt werden soll.

Der Anteil öffentlicher Haushaltsmittel für den tertiären Bildungssektor variiert in den einzelnen OECD-Ländern beträchtlich. Soweit bekannt, müssen nur in Korea, Japan und den USA die einheimischen Studierenden mehr als 30 Prozent der realen Kosten ihres Studiums privat aufbringen. Für die übrigen OECD-Länder liegen zuverlässige Daten über die von den Studierenden selbst zu tragenden Studienkosten kaum vor; in ihnen scheint jedoch noch viel Spielraum für Kostenabwälzung auf die Nachfrageseite gegeben. Für sie alle gilt die Äußerung von Ron Perkinson, Senior Education Specialist bei der International Finance Corporation der Weltbank, auf dem *World Education Market* in Lissabon 2002: „It is not a question of *if* but *when*. What is happening around the globe is that the larger traditional markets are being challenged through the globalisation of education. Britain and its fantastic tradition has so much to offer. It is certain politicians and government officials are going to look for better use of their education pounds" (zit.n. Sommerich 2002).

[59] Die Zahlenangaben nach Larsen/ Vincent-Lancrin 2003, Perkinson 2003; vgl. Heinemann 2003a, b mit aktuellen Beispielen.

[60] Gemäß WTO-Klassifikation gehören Ausgaben für Studiengebühren und Lebensunterhalt ausländischer Studierender zum Bildungsdienstleistungs-Export aus der Perspektive des Landes, in dem die Studierenden in Bildungsinstitutionen eingeschrieben sind, hingegen zum Import aus der Perspektive des Landes, dem die Studierenden entstammen; vgl. Larsen/ Martin/ Morris 2002, S. 4.

Die Neuen Medien werden in diesem Prozess auf widersprüchliche Weise in Dienst genommen. Zum einen werden steigende Preise für die Nutzer mit steigenden Kosten für die Anbieter legitimiert – für technologische Infrastruktur, Vernetzung, Übermittlung, Content-Entwicklung usw. Es wird argumentiert, dass Gebührenerhöhungen unvermeidlich seien, weil die Kosten für technologische Ausrüstung sowie für Hard- und Software-Entwicklung im Medien- und Content-Bereich anders auf Dauer nicht getragen werden könnten. Außerdem wird argumentiert, dass die gestiegenen Einkommenserwartungen Höherqualifizierter deren Kostenbeteiligung ja rechtfertige.

Zum anderen lassen sich bestimmte Aufwendungen mithilfe der Neuen Medien vermeiden. Für Anreise, Unterbringung, den kostenträchtigen Lebensunterhalt im anderen Land usw., aber auch für das Vorhalten real-existierender Gebäude mit Bibliotheken, Computerlernzentren und hauptamtlichem akademischem Lehrpersonal entstehen sowohl auf Seiten der Anbieter als auch der Nachfrager hohe Kosten. Um diese speziell für Auslandsstudien zu minimieren, streben wachsende Teile der Studierenden vor allem aus Nicht-OECD-Ländern nach Einschreibung in Bildungsinstitutionen, zu denen sie Zugang über Internet und E-Learning von Zuhause aus haben. Sie müssen natürlich Studiengebühren zahlen, aber die übrigen Kosten minimieren sich für sie doch erheblich. Während bestimmte Kategorien von Anbietern von Bildungsdienstleistungen im weiteren Sinne – z.B. Betreiber von Unterkünften für ausländische Studierende – in diesem Fall das Nachsehen haben, kommen hier die Anbieter auf dem rasch wachsenden Markt von E-Learning, Online-Teaching und E-Content ins Spiel, häufig in Zusammenarbeit mit regionalen privaten Bildungsträgern.

In einem solchen Umfeld entstanden so bekannte Gebilde wie die *University of Phoenix* in Arizona, die innerhalb weniger Jahre zur größten privaten Universität in den USA wurde und praktisch ohne hauptamtliches Personal oder Bibliotheken auskommt; die meisten ihrer Lehrenden sind dort nebenberuflich tätig, und die meisten Studierenden bekommen große Teile der Studiengebühren von den Unternehmen erstattet, bei denen sie beschäftigt sind. Das Beispiel der UOPX zeigt exemplarisch die neue Qualität von Bildungsprozessen als Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware: Alle Beteiligten sind zugleich Gläubiger und Schuldner – die Universität als steuerzahlendes Wirtschaftsunternehmen; die Firmen, die die Qualifizierungsprozesse ihrer Beschäftigten

finanzieren; die nebenberuflich lehrenden Firmenspezialisten und Unternehmensberater; die Studierenden, die die in sie investierten Ausbildungskosten wieder erwirtschaften müssen (vgl. Lohmann 1999, S. 199f).

Technologische Infrastruktur – The State of the Art

Die Transformation traditioneller Vorgänge von Bildungserwerb in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware hat – neben ökonomischen, rechtlichen und ideologischen Dimensionen – in den Neuen Medien auch eine neue technologisch-infrastrukturelle Basis. Diese ermöglicht und erzeugt die wachstumsintensivsten Segmente des globalen Bildungsmarkts und bringt ganz neue Kategorien von Akteuren hervor. Kenntnisse über die technologische Infrastruktur der ‚Wissensgesellschaft' sind allerdings nicht sonderlich weit verbreitet, auch nicht über die Lenkungsgremien, die die Entwicklung koordinieren, und über die ökonomischen Interessen, die hinter ihnen stehen. Hier mein Vorschlag für einen Steilkurs:

Am Anfang steht das im April 1998 vom damaligen US-Vizepräsidenten Al Gore aus der Taufe gehobene *Internet2*®, ein Konsortium, dem angehören:

- die US-Regierung,
- 206 US-Universitäten von *Arizona State* bis *Yale* unter Leitung der *University Corporation for Advanced Internet Development* (UCAID),[61]
- Dutzende weltweit führender Konzerne als Mitglieder, Partner oder Sponsoren, darunter viele aus der IT-Branche sowie der Forschungs- und Lehrmittelindustrie
- sowie gut drei Dutzend assoziierte Institutionen – Forschungsinstitute, Museen, Tochterunternehmen der *education industry* usw. (vgl. Internet2).

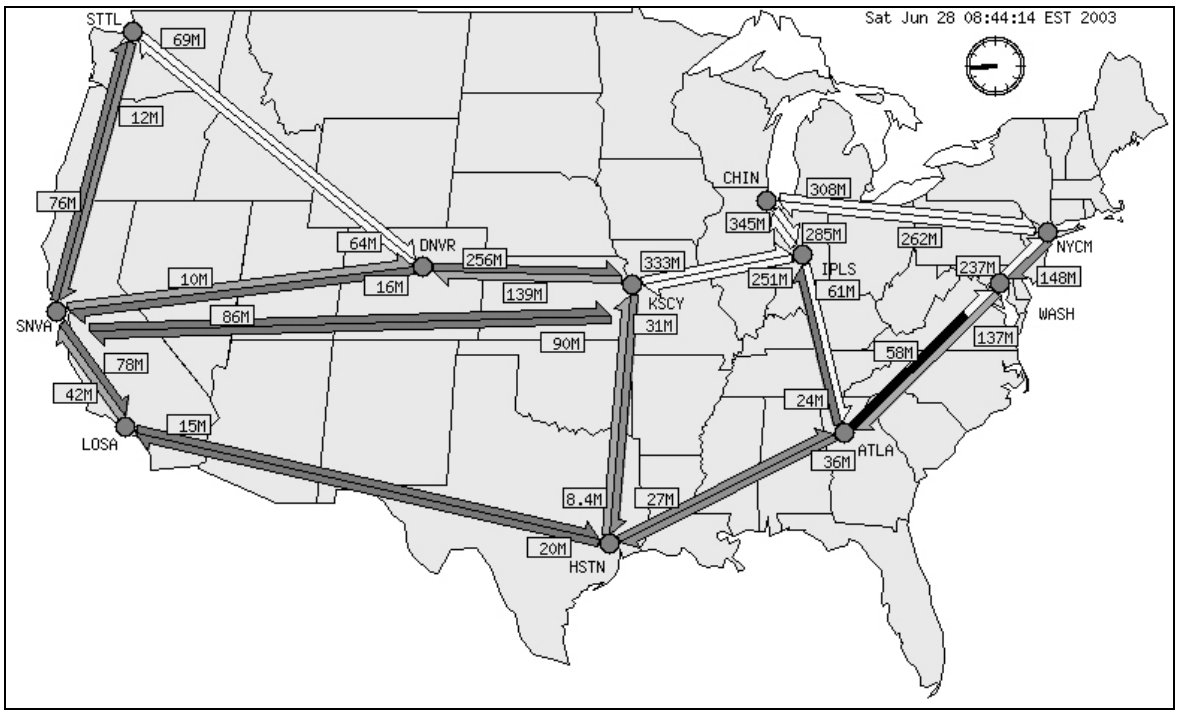
Dieses Konsortium entwickelt und nutzt fortgeschrittenste elektronische Netzwerktechnologie. Erklärtes Ziel ist die Schöpfung des „Internets der Zukunft", das sich vom herkömmlichen Internet unter anderem dadurch unterscheidet, dass es nicht allgemein und öffentlich zugänglich ist.[62] Sein Gerüst für superschnelle Datenübermittlung ist *Abilene – Advanced Networking for Leading-Edge Research and Education*. Abilene liefert Breitband-Internetverbindungen, im Backbone derzeit einen Datendurchsatz von 10

[61] Stand: Juni 2004; vgl. für die Anfänge CNN 1998.

[62] z.B. aber auch dadurch, daß das Herunterladen von *The Matrix*-DVD über ISDN 74,7 Stunden dauert, im „Internet der Zukunft" nur 0,011 Stunden – so das Beispiel von UCAID-Präsident Douglas Van Houweling 2001/ 2003, Folie 20.

Gigabits pro Sekunde quer durchs Land; Nahziel ist der Zugang zu 100 Megabits pro Sekunde für jedes angeschlossene Desktop (s. Abb 1; vgl. Abilene 2004). Die Netzentwicklung ist jedoch nicht auf das eigene Territorium beschränkt: Schon 1999 erhielt die Universität von Indiana 10 Mio. USD für den Aufbau der Verbindung des *Next Generation Internet* mit Japan, Korea, Singapur und Australien, die Universität von Tennessee 4 Mio. US-Dollar für die Verbindung nach Moskau und St. Petersburg.

Abb 1: Indiana University Abilene NOC Weathermap



Quelle: http://loadrunner.uits.iu.edu/weathermaps/abilene/

Dahinter steht Europa durchaus nicht zurück. Auf der Tagung des Europäischen Rats in Lissabon im März 2000 war das Ziel erklärt worden, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen" (Europäischer Rat 2000, § 5). Insbesondere das Internet soll entsprechend weiterentwickelt werden. Wichtigstes Instrument hierfür: *The Sixth Research and Development Framework Programme* der EU-Kommission, das Sechste Europäische Forschungsrahmenprogramm.[63] Dessen zentrales strategisches Ziel wiederum ist „die Stärkung der wissenschaftlichen und technologischen Basis der Industrie und die Beförde-

[63] Zum Stellenwert für die deutsche Wirtschaftsentwicklung vgl. Bundesregierung 2001, der Wortlaut unter EU 2002-2006 (englisch), BMBF 2003a (deutsch).

rung ihrer internationalen Wettbewerbsfähigkeit“. Diesem Ziel ist die Entwicklung der deutschen Hochschulen inzwischen vollständig untergeordnet. Um nur ein Beispiel zu nennen, das symptomatisch ist: Es gibt keine Drittmittelbewilligung im Bereich von E-Learning und Content-Entwicklung, die nicht an die Vorgabe gebunden wäre, das Produkt anschließend zu vermarkten (anstatt es z.B. im Internet kostenlos zur Verfügung zu stellen). Hier liegt ein qualitativer Unterschied zur früheren Praxis der Drittmittelvergabe – jedenfalls für die Geistes-, Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften.

Zur derzeitigen Generation des europäischen Wissenschaftsnetzes GÉANT[64] (s. Abb 2) gehören rund 3.000 Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen in 32 Ländern, vermittelt über 28 nationale und regionale Bildungs- und Forschungsnetzwerke. Finanziert wird das europäische Wissenschaftsnetz durch die angeschlossenen Nationalstaaten sowie zu etwa 40 Prozent durch die Europäische Kommission. Im Auftrag der nationalen Forschungsnetzwerke wird es geplant und koordiniert durch DANTE, *Delivery of Advanced Network Technology to Europe Ltd.*, ein Unternehmen mit Sitz in Cambridge, UK (vgl. DANTE 2003).

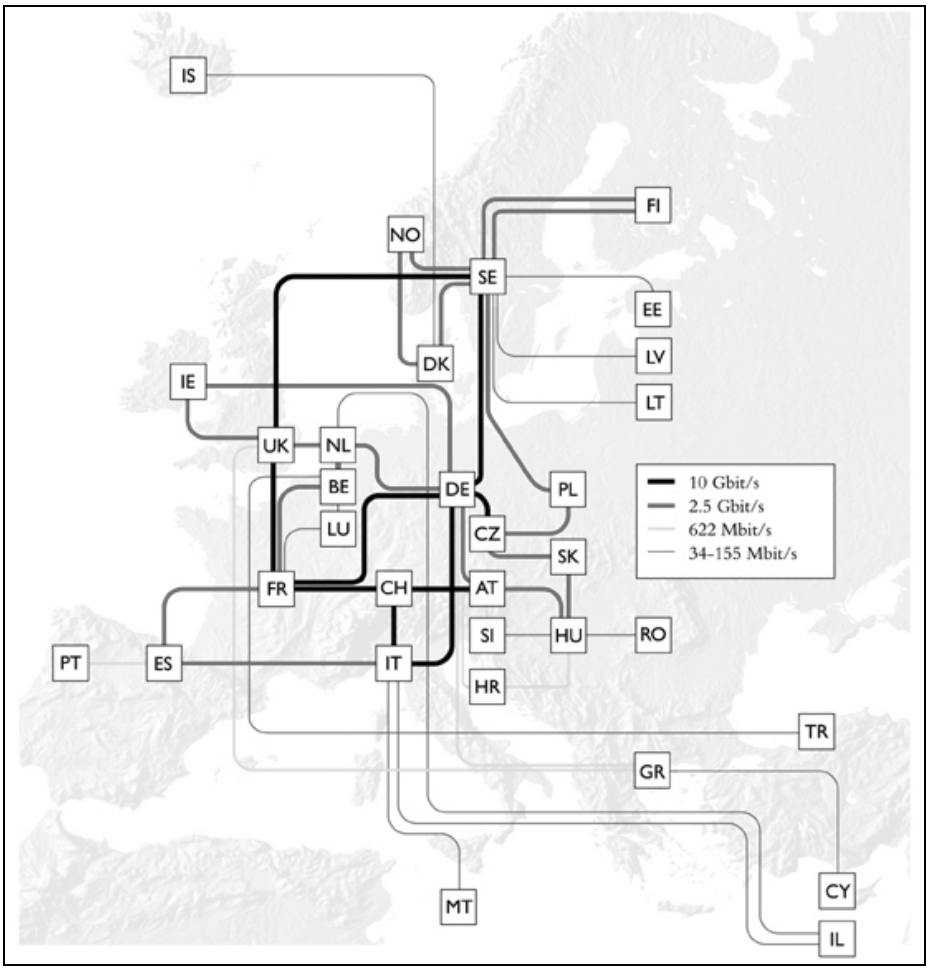
Dante als Schwesterorganisation zur Seite steht die *Trans-European Research and Education Networking Association* (TERENA) mit Sitz in den Niederlanden; sie organisiert die Zusammenarbeit der nationalen Forschungsnetze bei der Entwicklung und Erprobung neuer Technologien. Terena hat Beobachterstatus bei Dante und bei der *European Group for Policy Coordination of Academic and Research Networks* (ENPG), ist Mitglied der *Internet Society* (ISOC) sowie assoziiertes Mitglied der US-amerikanischen *University Corporation for Advanced Internet Development* (UCAID), die wiederum das Internet2 betreibt. Zu den Hauptaufgaben von Terena gehört die Durchführung strategischer Studien über die künftige Entwicklung und Nutzung der Netzinfrastruktur. ENPG wiederum kooperiert mit dem *Community Research & Development Information Service* (CORDIS) der EU, dem zentralen Koordinations- und Informationsdienst für die von der Europäischen Union finanzierte Forschung, sowie mit der *Information Society Website* der EU-Kommission (IS), vormals *Information Society Project Office* (ISPO).

Natürlich muss man sich dies alles nicht im Einzelnen merken, wohl aber wissen, in welchem Umfeld man sich als Mitglied einer Universität neuerdings bewegt. Überdies:

[64] frz. Gigant, Kürzel für Multi-Gigabit pan-European Research Network.

Liegt nicht für die Pädagogik eine besondere Herausforderung in der nunmehr unzweifelhaft vorhandenen technologischen Basis – jedenfalls von *education*?

Abb 2: Multi-Gigabit pan-European Research Network, Backbone Topology (3/2003)



Quelle: DANTE/ GÉANT, http://archive.dante.net/geant/Geant%20topology%200303%20A4%2072.jpg

In Deutschland wurde das Wissenschaftsnetz *WiN* 1985 von 11 Hochschulen, der Industrie und dem Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT) gegründet. 1989 gab es ein erstes Backbone-Netz, 1995 ein erstes Breitband-Wissenschaftsnetz (B-WiN), und seit 2000 gibt es das Gigabit-Wissenschaftsnetz *G-WiN* mit nationalem Backbone und zentralen Zugangsknoten, mit Abilene vergleichbar. Koordiniert wird G-WiN vom Verein zur Förderung eines Deutschen Forschungsnetzes e.V. mit Sitz in Berlin, kurz DFN-Verein. Dieser „verbindet Hochschulen und Forschungseinrichtungen miteinander und unterstützt die Entwicklung und Erprobung neuer Anwendungen innerhalb der Internet2-Community in Deutschland" (DFN-Verein 2004; vgl. Abb 3). An G-WiN angeschlossen sind rund 500 Einrichtungen und ca. 1,5 Millionen Nutzer. Es ist

über Géant mit Abilene sowie mit Netzen des asiatisch-pazifischen Raums im Internet2 verbunden. „Verträge und Peering-Vereinbarungen integrieren das G-WiN in das globale Internet" (ebd.).

Abb 3: Anbindung des deutschen Gigabit-Wissenschaftsnetzes



Quelle: DFN-Verein, http://www.dfn.de/index.jsp

Gegenwärtig verbinden drei 2,5 Gbit/s-Datenleitungen Géant mit den zentralen nordamerikanischen Netzwerken Abilene, ESnet und Canarie:[65] Kabel auf dem Meeresgrund markieren die Anfänge des transatlantischen *Global Terabit Research Network* (GTRN) – eine Partnerschaft zwischen dem US-amerikanischen Internet2, dem kanadischen Canarie und dem europäischen Géant. Eine 155 Mbit/s-Verbindung von London nach Tokio besteht bereits. Inzwischen werden in vielen Ländern der Erde – in Asien einschließlich Australien und Neuseeland, in Mittel- und Südamerika (kaum aber in Afrika) – spezielle leistungsfähige Netze für Wissenschaft, Forschung und Lehre bereitgestellt und von nationalen Organisationen – vergleichbar dem DFN-Verein – betrieben und koordiniert.

Unter den afrikanischen Ländern sind bislang hauptsächlich die Mittelmeeranrainer – von Marokko bis Ägypten (demnächst sicher auch mit Libyen) – am Aufbau von Netzinfrastruktur beteiligt, mit welcher der mediterrane Raum bis hin zu Syrien und der Türkei erschlossen wird. Außerdem bestehen seitens der EU-Kommission Bemühungen, die Republik Südafrika an Géant anzuschließen (vgl. Martin 2002). Mit ALICE, dem von der EU mit finanzierten Programm *America Latina Interconectada Con Euro-*

[65] Energy Sciences Network, das Hochgeschwindigkeitsnetz des US-Energieministeriums; Canadian Network for the Advancement of Research, Industry, and Education

pa, werden weitere 18 Länder – von Argentinien bis Venezuela (einschließlich Kuba) – potentielle Partner Europas auf dem globalen Bildungsmarkt; 2004 soll die Verbindung stehen. Ein weiteres Aufbauprogramm, *South-Eastern European Research & Education Networking* (SEEREN), gilt der südosteuropäischen Region, darunter einige EU-Anwärter. Vermutlich also trifft die Selbsteinschätzung zu, wonach durch den Erfolg von Géant die weltweit führende Position – jedenfalls im Betreiben „intraregionaler Forschungsnetze" – Europa innehat, nicht die USA (vgl. DANTE 2003).
Und dies wiederum könnte ein Teil der Erklärung dafür sein, dass die EU-Kommission sehr wohl Neigung hat, im Rahmen der laufenden GATS-Verhandlungsrunde dem Begehren der USA zur weiteren Marktöffnung im Bildungsbereich zuzustimmen. Man könnte es so ausdrücken: Aufgrund der hochentwickelten Interkonnektivität Europas braucht sie den Wettbewerb auf dem globalen Bildungsmarkt nicht zu scheuen.

Der Campus zwischen Internationalisierung und McDonaldisierung

Der universitäre Campus ist bedeutender Entwicklungs- und Anwendungsbereich für die verzweigten Programme, mittels derer EU-Kommission und nationale Regierungen in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen und wirtschaftsnahen Stiftungen die Entstehung und Gestaltung der ‚europäischen Wissensgesellschaft' steuern. Dabei geht es einerseits um Internationalisierung bei gleichzeitiger Qualitätssicherung – eine wünschenswerte Zielsetzung (vgl. EUA[66] 2002, S. 2f), die Gefahr läuft, zum rhetorischen Standardrepertoire gegenwärtiger universitärer ‚Strukturreform' zu verkommen. Andererseits jedoch, und vor allem, geht es um Profiterwirtschaftung auf den hart umkämpften, weltweiten Bildungsmärkten:

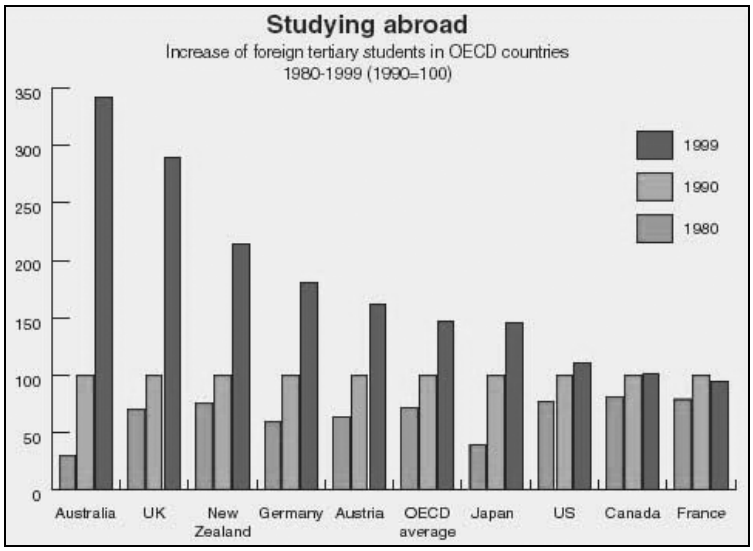
- In Ländern wie Brasilien, Indien, Kolumbien, Indonesien, Korea und den Philippinen liegt der Studierendenanteil im tertiären Sektor an Privatinstituten zwischen 60 und 85 Prozent; in privater Hand liegen z.B. in Indien 75 Prozent aller Colleges.
- Allein in China mit seinen inzwischen 1.274 privaten Instituten und 4 Mio. Studierenden sind in den Jahren 1995-99 500 Institute im tertiären Bildungssektor neu entstanden, viele davon in Kooperation mit Anbietern aus OECD- bzw. EU-Ländern.[67]

[66] Alle im Text genannten Papiere der *European University Association* sind seit dem Umzug des EUA-Servers von Genf nach Brüssel z.T. nur noch anderenorts wieder aufzufinden.
[67] Die Zahlenangaben nach Larsen/ Vincent-Lancrin 2003, Perkinson 2003.

- Hier sind die Investitionsmöglichkeiten also grundsätzlich ‚günstig'. Aber nicht nur im explodierenden Markt der privaten Bildungsinstitute, auch in staatlich-öffentlichen Bildungseinrichtungen entfallen wachsende Teile des Bildungsmarkts auf den Einsatz der IuK-Technologien – zumal die Grenzen zwischen ‚öffentlich' und ‚privat' gerade im Hochschulbereich ohnehin verschwimmen und durch internationale Handelsabkommen wie das GATS weiter zum Verschwinden gebracht werden (vgl. EUA 2002).

Insgesamt kommen auf dem globalen Bildungsmarkt gegenwärtig also zwei Tendenzen zusammen: ein rasantes Wachstum des Handels mit Bildungsdienstleistungen innerhalb der OECD sowie ein sprunghafter Anstieg des Exports von Bildungsdienstleistungen aus den führenden OECD-Ländern in Drittländer, insbesondere in Schwellenländer. Die Exportraten für Telekommunikationsausrüstung aus OECD-Ländern in OECD-Länder (1991-1997: +116%) und in Nicht-OECD-Länder (+164%) spiegeln diese Entwicklung übrigens wider – jedenfalls bis zur ‚Asienkrise' Ende der 1990er Jahre und zum Einbruch der *new economy* an den internationalen Börsen und Finanzmärkten im Jahr 2000 (OECD 2003, S. 236, 238f).

Abb 4: Ausländische Studierende in ausgewählten OECD-Ländern, 1980-1999



Quelle: Larsen/ Vincent-Lancrin 2003

Ein Beispiel: Zu den wettbewerbsstärksten Bildungsexporteuren gehört Australien (s. Abb 4). Gemessen an der Gesamtzahl der ausländischen Studierenden an australischen Instituten ist der Anteil Studierender, die *offshore* eingeschrieben sind (also in ihren

jeweiligen Heimatländern wohnen bleiben und Filialen vor Ort besuchen), von 1996 bis 2001 von 24 auf 37 Prozent gestiegen; 9 Prozent der ausländischen Studierenden australischer Bildungsanbieter studieren in internetgestützten Fernstudiengängen, Tendenz steigend. Mehr als die Hälfte aller Studierenden aus Singapur, Hongkong und China, die australische Bildungseinrichtungen nutzen, sind *offshore* eingeschrieben.

Exemplarisch für die asiatisch-pazifischen Entwicklungen ist der Online-Anbieter *Universitas 21 Global* mit Sitz in Singapur, dessen Start im Frühjahr 2003 mitgeteilt wurde – vom weltumspannenden Medien- und Verlagsunternehmen *Thomson Learning*. U21 Global ist eine Ausgründung von *Universitas 21*, einem Konsortium aus 17 Universitäten in zehn Ländern (u.a. Birmingham, Lund, Singapur, Melbourne und Freiburg) und der Thomson Corporation. Die 50 Mio. USD schwere Allianz will sich einen substantiellen Anteil am globalen elektronischen Bildungsmarkt sichern. Dazu hat Thomson Learning für U21 Global ein Konsortium aus 16 Universitäten zusammengebracht, darunter die Universitäten von New South Wales, Queensland, Melbourne, Hongkong sowie die National University of Singapore. Der Betrieb, die Ausbildung zum *Master of Business Administration* (MBA), soll mit zunächst 800 Studierenden aufgenommen werden, und bis 2004 soll die Zahl der Eingeschriebenen auf rund 5.000 steigen, die meisten aus dem asiatisch-pazifischen Raum. Der Vorstandsvorsitzende von U21 Global rechnet – optimistische Prognosen gehören zum Geschäft – mit einem rasanten Anstieg der Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen in Fernost, speziell im Online-Bereich, und schätzt das Marktvolumen auf 111 Mrd. US-Dollar jährlich (Thomson Learning 2003).

Dass auch deutsche Anbieter auf dem rasch wachsenden asiatischen Markt längst mit Filialhochschulen vertreten sind, ist bekannt, z.B. die RWTH Aachen in Bangkok, die TU München in Singapur. „Nur hinter vorgehaltener Hand wird darüber spekuliert, welche Impulse von den Ausgründungen für die deutschen Hochschulen ausgehen könnten: Die enge Abstimmung der Studiengänge auf den Markt, das Kostendeckungsprinzip, sprich: Studiengebühren, die Auswahl der Studierenden – da kann man ‚offshore' etwas ausprobieren, woran deutsche Hochschulleitungen hier zu Lande noch gesetzlich gehindert werden" (Heinemann 2003b).

ETS und Thomson – Notiz über ein benachbartes Marktsegment

Nur einer der fünf eingangs genannten Bildungsbereiche, nämlich „andere Bildungsdienstleistungen", harrt noch der Liberalisierung in den GATS-Verhandlungen bei der WTO. Bildungsexportstarke Ökonomien, allen voran die führenden angelsächsischen Länder, drängen derzeit auf entsprechende Marktöffnung (vgl. EUA 2002, S. 1f), und unter anderem geht es dabei um Bildungstests. Wenn der internationale Austausch von Studierenden wie geplant weiter zunimmt – wodurch z.B. Sprach-, Eignungs- und Zugangstests erforderlich scheinen – und wenn gleichzeitig die auf ‚Wettbewerb' umgerüsteten Universitäten sich ihre Studierenden selbst aussuchen können – wozu sie dankbar auf externe Dienstleister zurückgreifen werden – dann wird *educational testing* ein noch größeres Geschäft als heute schon. In der Tat, das ist nicht nur „ein rasch expandierender Markt für entsprechende Institute", sondern auch für die Durchsetzung globaler Standards und Maßstäbe – auch wenn die USA und andere GATS-Proponenten versichern, „dass sie mit der Marktöffnung für Testdienste nicht das Recht auf die nationale Festsetzung von Standards infrage stellen wollen" (GEW 2003, 32ff).

Thomson Learning ist eine Abteilung des im kanadischen Toronto ansässigen Unternehmensberaters und *electronic publishing giant* Thomson Corporation (NYSE: TOC). Ein Segment von Thomson Learning wiederum ist *Thomson Prometric* mit Sitz in Baltimore, Maryland: Erst im Januar 2000 hatte sich Thomson Corp. für 775 Mio. US-Dollar *Sylvan Prometric* einverleibt, eine Abteilung des US-Bildungsdienstleisters Sylvan Learning Systems, der u.a. Charterschulen betreibt (vgl. ACI 2000; Lohmann 2000b, S. 120; 2002, S. 270). Schon seit 1992 jedoch bestehen überaus enge Geschäftsverbindungen zwischen Thomson Learning und dem *Educational Testing Service* (ETS) mit Sitz in Princeton, New Jersey, und europäischen Niederlassungen in Utrecht und London. Thomson Prometric und ETS betreiben gemeinsam die bekannten Marken Test of English as a Foreign Language (TOEFL), Graduate Record Examinations (GRE), Graduate Management Admission Test (GMAT), The Praxis Series (für die Lehrerausbildung) und andere. Im April 2002 kündigten beide die Reorganisation ihrer *computer-based testing (CBT) operations* an, die zur Schließung von 84 Testzentralen weltweit führte – von Abidjan (Elfenbeinküste) über Hamburg bis Zürich. Die Möglichkeit zur Nutzung hybrider Testmodelle, Computer und/ oder Blatt und Bleistift, liege ganz im Interesse der Studierenden (vgl. ETS 2002, Thomson Prometric 2002).

Der 1947 gegründete ETS ist heute mit jährlich 12 Mio. Tests in 181 Ländern der weltweit größte Dienstleister in diesem Bereich, und es wäre wahrlich der Mühe wert, sich Philosophie und Menschenbild, die diesen Tests zu Grunde liegen, einmal genauer anzusehen. ETS bezeichnet sich als „nonprofit company" im Dienste von Kunden „in education, government and business". Präsident und CEO von ETS ist seit August 2000 Kurt Landgraf, vormals im leitenden Management des Pharmakonzerns DuPont und begeisterter Unterstützer der bildungspolitischen Linie von US-Präsident George W. Bush (vgl. ETS 2001). Ihm sind gute Verbindungen zum US-Kongress eigen, der ihm hier und da Gelegenheit gibt, seine Vorstellungen zur Zukunft der Bildung, insbesondere zur Reform der Lehrerausbildung und zur bedeutsamen Rolle von Bildungstests für die künftige Entwicklung des Bildungswesens zu unterbreiten (Landgraf 2001, 2002).
Zu ETS gehören als „unterstützende Unternehmen" die profitorientiert wirtschaftenden *Chauncey Group International* (Entwicklung und Durchführung von Programmen und Zertifizierungen in der Berufsausbildung), *ETS Technologies* (Entwicklung und Förderung von Technologie für Online-Learning) sowie bis vor kurzem *ETS K-12 Works* (Testdienste an US-Primar- und Sekundarschulen). Chauncey wiederum fusionierte im März 2003 zusammen mit zwei weiteren Unternehmen (*Experior Assessments, iLearning*) zu *Capstar,* das seine Expertise nunmehr gebündelt in den Dienst von „corporations, government agencies, academic institutions and licensure and certification organizations" stellt: Der Kunde „kann nun mit einem einzigen Unternehmen zusammenarbeiten, das zugleich den Ausbildungsbedarf deckt, die Trainingsprogramme entwickelt und elektronisch liefert, die Effektivität des Trainingsprogramms verbessert und Zertifizierung sowie Abschlussprüfungen durchführt" (Chauncey 2003). ETS-Chef Landgraf figuriert als Aufsichtsratsvorsitzender des neuen Unternehmens – mitten im globalen Bildungsmarkt, da, wo er am profitträchtigsten ist. Dies ist nur *ein* Beispiel aus dem Thomson-Imperium mit seinen weit verzweigten Verbindungen, und Thomson wiederum nur *ein* Akteur unter dem Dutzend Großen auf dem *world education market* (vgl. Stokes 2001, S. 2).[68]

[68] Zu weiteren Geschäftsverbindungen zwischen ETS und Thomson vgl. Chauncey 2000, 2001, Thomson Learning 2003.

World Education Market – Auftritt Deutschland

Die gemeinsame Verwendung der englischen Sprache befördert und verstärkt die Konkurrenzvorteile der bildungsexportstarken Länder USA, Großbritannien, Australien, Kanada und Neuseeland. Einige Länder bemühen sich derzeit in den WTO-Verhandlungen um weitere Liberalisierung des globalen Bildungsmarkts. Ihnen gegenüber steht eine wachsende Zahl politischer Vereinigungen und Körperschaften aus Ländern und Regionen der EU, aus der Dritten Welt und aus jenen Ländern selbst, die vor kultureller Überformung, Verlust an kultureller und sprachlicher Vielfalt, vor einer McDonaldisierung der Bildungseinrichtungen warnen. „Denkt man an Handel, dann mögen einem Vereinbarungen über Bananen, Rindfleisch und Stahl in den Sinn kommen. Aber wahrscheinlich nicht Bildung", kommentierte ein US-Beobachter. „Heute jedoch, mit dem Aufkommen des weltweiten Bildungsmarkts als einem der lebhaftesten und am schnellsten wachsenden Geschäftsbereiche, setzt eine Reihe von Ländern das Klassenzimmer auf die Tagesordnung der Welthandelsorganisation" (Fuller 2003, S. 15).

Anträge auf weitere Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen im Rahmen des *General Agreement on Trade in Services* (GATS) liegen der WTO von den USA, Australien und Neuseeland vor. Zu den Handelsschranken, die aus Sicht dieser Länder künftig wegfallen sollen, gehören unter anderem: Restriktionen für die elektronische Übermittlung von Kursmaterialien; ökonomische Bedarfstests vor Ort für Angebote auswärtiger Bildungsdienstleister; Dienstleistungen, die einen örtlichen Partner vorsehen; Verweigerung der Genehmigung für private Anbieter, mit örtlichen oder nicht-örtlichen Partnern jederzeit in Geschäftsverbindungen eintreten oder diese aufkündigen zu können; Schutzbestimmungen für örtliche Arbeitskräfte, die mangelnde Profitabilität verursachen. – Angesichts der weitreichenden Deregulierungsvorstöße, die die nationalen Bildungssysteme auch reicher OECD-Länder rasch in Supermarktketten mit Billigangeboten und Grabbeltischen verwandeln könnten, warnt die *European University Association*, Vereinigung der europäischen Universitäten und Hochschulrektorenkonferenzen, bereits seit längerem vor weiteren Handelsliberalisierungen im postsekundären Bildungssektor, unter anderem in gemeinsamen Stellungnahmen mit US-

amerikanischen und kanadischen Hochschulverbänden sowie mit ESIB, der Union der europäischen Studierenden (vgl. EUA 2002, IAU 2002, HRK 2003).

Wie die Entwicklung der deutschen Universitätslandschaft zeigt, wird allerdings *mit* oder *ohne* weitere Ausdehnung des GATS-Abkommens liberalisiert: „Gemeinsam mit den Präsidenten des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, Prof. Theodor Berchem, der Alexander von Humboldt-Stiftung, Prof. Wolfgang Frühwald, und der Hochschulrektorenkonferenz, Prof. Klaus Landfried, wertete Bundesministerin Bulmahn die letzten Jahre als Beginn einer neuen Ära. In sehr kurzer Zeit seien weltweit von China bis Südamerika Studienangebote deutscher Hochschulen aufgebaut worden. Die geplante Eröffnung der German University in Cairo (GUC) am 4. Oktober diesen Jahres stehe symbolhaft für die neue Dimension der internationalen Hochschulzusammenarbeit." (BMBF 2003b). Internetportale wie *Gate Germany*, *Campus Germany* und *HiPotentials*, mit denen für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland geworben mit, tragen inzwischen Früchte, nach innen wie nach außen. Am *World Education Market* (WEM) – eine der großen Handelsmessen für den globalen Bildungsmarkt – beteiligten sich 2002 unter organisatorischer Leitung des DAAD und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB): die Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die FernUniversität Hagen, die Westfälische Wilhelms-Universität Münster, die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, die Technische Universität Carolo Wilhelmina zu Braunschweig, die Technische Universität Dresden sowie die Technische Universität München. Zwar wurde WEM in Lissabon 2003 zum letzten Mal durchgeführt; die Organisatoren aus dem Hause des Medien- und Verlagskonzerns Reed Elsevier streben für die Nachfolge in der Zukunft eine Handelsmesse in Asien an. Aber dort war *Campus Germany* so oder so längst auf Promotion-Tour (vgl. Campus-Germany 2004).

Vorläufige Schlüsse

Welche Folgerungen sind derzeit möglich? Es gibt eine anscheinend weithin einvernehmlich gestaltete, globale technologisch-infrastrukturelle Basis, die von der US-Administration dominiert wird. Aber es gibt daneben einander widerstreitende, zum Teil sich überlagernde ökonomisch-politische Interessenlagen und Strategien, manchmal in ein und demselben Verband (vgl. BDA/HRK 2003 mit HRK 2002, Bulmahn 2002 mit BMBF 2003b). Eine Strategie zielt auf die Beseitigung aller noch verbliebenen internationalen Handelsschranken, eine andere auf die Wahrung nationalstaatlicher

Gestaltungsmöglichkeiten und regionaler Vielfalt (vgl. VRE 2002), eine dritte vor allem auf den Schutz öffentlicher Bildung (vgl. *Education is not for sale*), eine vierte ausdrücklich mit Rücksicht auf die armen Länder (vgl. IAU 2002, WEED 2003), die bei dem hier skizzierten Spiel bislang nur wenig mitzureden haben.

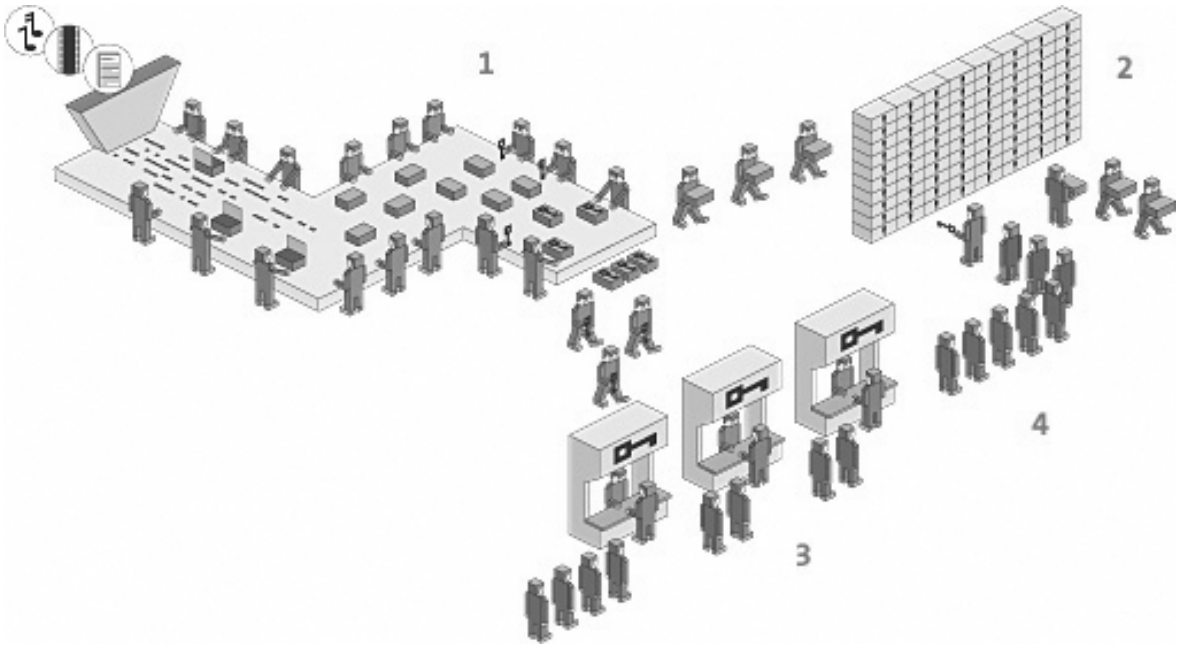
Die *Schutz der Vielfalt*-Strategie vertritt, zumal auf europäischer Ebene, in gewissem Maße auch die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA). Sie bietet insofern nicht genügend trennscharfe Kriterien für die Suche nach Bündnispartnern gegen den Siegeszug des Neoliberalismus in der *Higher Education*. Auch der Europäische Konvent sieht in seinem Verfassungsentwurf bislang keine Ausnahmeklausel für die Behandlung von Bildung vor; der Bildungssektor gehört somit in den Rahmen der *Gemeinsamen Europäischen Handelspolitik* (Artikel III, 217). Bleibt es dabei, dann bleibt auch die *European Higher Education Area* Operationsfeld der europäischen Handels- und Wirtschaftsminister, die ja – in Deutschland seit den Zeiten von Möllemann und Rexrodt (FDP) – auch bisher schon die EU-Position für die Behandlung des Bildungssektors im GATS-Vertragswerk verantworten. Ob die *Schutz der Vielfalt*-Strategie, so wie sie von der *Versammlung der Regionen Europas* (VRE) vertreten wird, Anknüpfungspunkte für Bündnisse mit Globalisierungskritikern bietet, die dem weltweiten Ausverkauf des öffentlichen Sektors entgegentreten, müsste praktisch erprobt werden.

Die beiden bislang machtvollsten Strategievarianten laufen jedenfalls auf die weltweite Kommerzialisierung und Privatisierung des Bildungs- und Wissenschaftssektors hinaus. Per Nyborg, Vorsitzender der Kommission für Höhere Bildung und Forschung des Europarats, weist zwar nicht zu Unrecht auf die Reibungsflächen hin, die dadurch entstehen, dass der Bologna-Prozess parallel zu den laufenden GATS-Verhandlungen in der WTO vorangetrieben wird: „Können der Bologna-Prozess, der auf Kooperation basiert, und GATS, das auf Wettbewerb basiert, im höheren Bildungssektor nebeneinander bestehen?" (Nyborg 2002, S. 1). Aber angesichts der Vielzahl der beteiligten Akteure und der Unterschiedlichkeit der Interessen werden sie es wohl, auf die eine oder andere Weise.

Bis vor kurzem noch eher arkane Angelegenheiten wie *Copyright* und *geistiges Eigentum* gehören heute auf dem Campus zu den Themen, die am meisten Sprengstoff enthalten (vgl. Noble 1998). Dabei hat der Kampf um den Erhalt öffentlicher Bildung, öffentlicher Wissenschaft und freier Zugänge noch kaum begonnen. Das Szenarium: „In Zu-

kunft wird es nur noch den Nutzer geben, der individuell, personalisiert, ortsunabhängig und je nach Möglichkeit und Bedarf Kommunikationstechnologie in Anspruch nimmt" (Quandel 2001, S. 23). Und der, nicht zu vergessen, genauso individuell, personalisiert, ortsunabhängig und je nach Möglichkeit und Bedarf zur Kasse gebeten wird (vgl. Abb 5).

Abb 5: Neue Medien und der Kampf ums Eigentum – Digital Rights Management



„(1) Digitale Konfektion: Inhalte wie Musik, Filme oder Texte werden für den Vertrieb per Internet aufbereitet: Sie werden digitalisiert, komprimiert (MP3, MPEG) und verschlüsselt.
(2) Schaufenster im Netz. Die verschlüsselten Daten liegen auf einem Server zum Download bereit.
(3) Schlüssel gegen Geld: Der Nutzer erwirbt einen Schlüssel zur einmaligen, mehrmaligen oder unbegrenzten Nutzung der Inhalte.
(4) Jederzeit, überall: Mit dem Schlüssel kann der Nutzer die Musik hören oder den Film betrachten, und zwar auf unterschiedlichen mobilen oder festen Abspielgeräten. Der Schlüssel ist an die Person gebunden, nicht ans Gerät" (Die Zeit Nr. 10 vom 27.2. 2003; vgl. Sietmann 2002, 2003).

Literatur

Abilene, Advanced Networking for Leading-Edge Research and Education: http://abilene.internet2.edu/ , 2004.

ACI, The Financial Markets Association (Paris): The Thomson Corporation to Acquire Sylvan Prometric from Sylvan Learning Systems for US$ 775 Million, http://www.aciforex.com/new13b-02-00.htm , February 13th 2000.

Barker, Michael: E-Education Is the New New Thing. In: Strategy + Business, Issue 18 (First Quarter 2000), S. 107-114, http://www.strategy-business.com/ .

BDA, Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände/ HRK, Hochschulrektorenkonferenz: Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen. Berlin, Juli 2003, http://www.hrk.de/publikationen/WegweiserWissensgesellschaft.pdf.

BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Marketing, http://www.blk-bonn.de/marketing.htm.

Bundesregierung: Deutsches Positionspapier für den ER Stockholm vom 21. März 2001, http://www.bundesregierung.de/emagazine_entw-,413.31948/Deutsches-Positionspapier-fuer.htm.
BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Sechstes Europäisches Forschungsrahmenprogramm, http://www.rp6.de/service/download/faltblaetter#pagetop , 2003 (a).
BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung vom 17.07., Bulmahn: Präsenz der deutschen Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt wird ausgebaut. Berlin 2003 (b).
Bulmahn, Edelgard: Wir dürfen Bildung nicht als Ware dem Handel überlassen. Die Welthandelsorganisation berät über den Import und Export von Hochschul-Dienstleistungen. In: Frankfurter Rundschau vom 8. Juli 2002, Dokumentation.
Campus-Germany: Promotion Tour, 2004, http://www.campus-germany.de/english/5.html.
Chauncey Group International: Press release Oct. 11, 2000, http://www.amenglish.com/press/chaunceypress2.cfm.
Chauncey Group International: Press release May 29, 2001, http://www.chauncey.com/PDF/pressrelease05_29_01.pdf.
Chauncey Group International: Press release, http://www.chauncey.com/PDF/CAPSTAR_Press_Release.pdf March 31, 2003.
Cisco Systems: Higher education market background, http://www.cisco.com/warp/public/779/edu/commitment/edu_internet_economy/higher_edu_market.html.
CNN, Cable News Network: Gore unveils ´Internet2´ for universities – Private sector to help build superfast network, April 14, 1998, http://www.cnn.com/TECH/computing/9804/14/i2/.
DANTE, Delivery of Advanced Network Technology to Europe Ltd.: http://www.dante.net/about/DANTEbrochure6ppMay2003.pdf , 2003.
DFN-Verein: http://www.dfn.de/index.jsp , 2004.
Education is not for sale: Homepage 2004, http://www.education-is-not-for-sale.org/
ETS, Educational Testing Service: CEO Kurt Landgraf Praises President Bush, Congress, http://www.ets.org/aboutets/statement.html , 2001.
ETS: news, 4 April 2002, http://www.ets.org/news/02040301.html.
EU: The Sixth Framework Programme (2002-2006), http://europa.eu.int/comm/research/fp6/index_en.html.
EUA, European University Association: The Bologna Process and the GATS Negotiations – 10 June 2002, http://www.srk.sk/sk/liberalizacia/Bologna%20process%20and%20GATS.pdf.
EUA, European University Association/ ESIB, The National Unions of Students in Europe: Students and universities: An academic community on the move. EUA and ESIB Joint Declaration, Paris, 6 March 2002, http://www.esib.org/news/EUAESIBjointdeclarat.pdf.
Europäischer Rat: 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. In: Europäisches Parlament, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.
European Commission: Research Networking in Europe – Striving for Global Leadership, Brussels, September 2002, http://www.dante.net/pubs/ECbrochure.html.
Fuller, Thomas: Education exporters take case to WTO. In: International Herald Tribune, February 18, 2003, Special Report.
GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Globaler Bildungshandel – Eine neue „Bildungsphilosophie". Frankfurt am Main, Februar 2003.
Heinemann, Karl-Heinz: Global-Galopp. Unesco und Bildungshandel. In: Frankfurter Rundschau vom 18. Juni 2003 (a).
Heinemann, Karl-Heinz: Brückenköpfe – Uni-Dependancen im Ausland. In: Frankfurter Rundschau vom 9. Juli 2003, (b).
Houweling, Douglas Van: Internet2 Directions. Chinese-American Networking Symposium, March 12, 2001, http://www.internet2.edu/presentations/20010312-Internet2Future-DVH.ppt.
HRK, Hochschulrektorenkonferenz: GATS – Hochschulbildung als Ware? [2002], http://www.hrk.de/2412.htm.
IAU, International Association of Universities: GATS (WTO) and Higher Education: ´Commodification´ – the Shape of Things to Come? 2002, http://www.unesco.org/iau/globalization/wto-gats.html.
Internet2: Homepage, http://www.internet2.edu/ .
IS, Information Society: IS-Website der EU, o.J., http://europa.eu.int/information_society/index_en.htm.
Landgraf, Kurt M.: Measuring Success: Using Assessments and Accountability To Raise Student Achievement, http://edworkforce.house.gov/hearings/107th/edr/account3801/landgraf.htm , 2001.
Landgraf, Kurt M.: Training Tomorrow's Teachers – Providing a Quality Postsecondary Education, http://www.house.gov/ed_workforce/hearings/107th/21st/teachtrain10902/landgraf.htm , 2002.

Larsen, Kurt/ John P. Martin/ Rosemary Morris: Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues. OECD Working Paper, Revised Version, May 2002, http://www.oecd.org/dataoecd/54/44/2538356.pdf.
Larsen, Kurt/ Stéphan Vincent-Lancrin: The learning business. Can trade in international education work? In: OECD-Observer, March 6, 2003, http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/872/The_learning_business.html.
Lohmann, Ingrid: Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin/ Dieter Lenzen (Hg.): Medien – Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183-208, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html.
Lohmann, Ingrid: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von Sönke Abeldt/ Walter Bauer/ Gesa Heinrichs u.a., Mainz 2000, S. 267-276, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/prop.htm.
Lohmann, Ingrid: The Corporate Takeover of Public Schools – US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: dies./ Ingrid Gogolin (Hg.) Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 2000 (b), S. 111-131, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/corptake.htm.
Lohmann, Ingrid: Bildungspläne der Marktideologen – Ein Zwischenbericht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2002) 3, S. 267-279, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm.
Martin, Duncan H.: Global Reserach Networking, September 2002, http://www.tenet.ac.za/Publications/GlobalResearchNetworking.pdf.
Noble, David: Digital Diploma Mills, Part II. The Coming Battle over Online Instruction.1998, http://www.uwo.ca/uwofa/articles/di_dip_2.html.
Nyborg, Per: European co-operation in the light of GATS – Quality assurance and recognition: The importance of the Lisbon Convention. Vortrag, UNESCO Global Forum 17-18 October 2002, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-lisbon-gats-oth-enl-t02.pdf.
OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development: Information and Communication Technologies – Communications Outlook, 2003, http://www1.oecd.org/publications/e-book/9303021E.pdf.
Perkinson, Ron: Global Education Market. World Education Market, Lisbon 2003, http://www.wemex.com/images/100198/pdf_conferences/Ron_Perkinson.pdf.
Quandel, Gudrun: Wissenschaftsnetze – Herausforderung Infrastruktur, http://www.uni-muenster.de/PeaCon/medkomp/cd/thema3/frameset_quandel.htm , 2001.
Sietmann, Richard: Wissen ist Geld. Urheberschutz, ´geistiges Eigentum´ und die Rechteverwerter. In: c´t (2002) Heft 24, S. 108-117.
Sietmann, Richard: Wissensgesellschaft für alle? Über die künstliche Verknappung von »Wissen« durch Profitinteressen. In: Forum Wissenschaft 20 (2003) 2, S. 6-10.
Sommerich, Phil: Universities learn the lexicon of business – New global demands could mean a big harvest in the groves of academe. Advanced Learning Technology Resource Center 2002, http://www.altrc.org/displayit.asp?id=1453.
Stokes, Peter: A Global Education Market? Eduventures Inc. White Paper, http://www.eduventures.com/pdf/Global_Education_Market.pdf , 2001.
TERENA, Trans-European Research and Education Networking Association: Homepage, http://www.terena.nl/ .
Thomson Corporation: Homepage, http://www.thomson.com/corp/about/ab_home.jsp, http://www.thomson.com/index.jsp.
Thomson Learning: Universitas 21 Global – World-class E-University Opens for Student Registration, Press release, May 29, 2003. http://www.thomson.com/common/view_news_release.jsp?body_include=press_room/news_releases/learning/u21global_052903&section=learning&secondary=pr_market_group&tertiary=learning&subsection=pressroom.
Thomson Learning: South-Western Partners with Pepperdine University to Offer First Certified Business Manager (CBM) Review Courses, Press release, July 15, 2003 (b), http://tools.thomsonlearning.com/press/swestern/Download.asp?PressReleaseID=669&OpCoShow=South%2BWestern.

Thomson Prometric: Agreement with ETS, http://www.prometric.com/PressRoom/ETSAgreement.htm , 2002.
VRE, Versammlung der Regionen Europas: Brixen/ Bressanone Erklärung zur Kulturellen Vielfalt und GATS, vom 18. Oktober 2002 (Zusammenfassung). http://www.are-regions-europe.org/PDF/CD-Main_Texts/Brixen-Declaration-def-D.pdf.
WEED, Weltwirtschaft, Ökologie & Entwicklung e.V.: Wessen Entwicklungsagenda? Eine Analyse der GATS-Forderungen der Europäischen Union, 2003, http://www2.weed-online.org/uploads/Broschuere_wessen_Entwicklungsagenda.pdf.
WEM, World Education Market: [Shutdown-Mitteilung] 2003 http://www.wemex.com/App/homepage.cfm?moduleid=75&appname=100198.
World Bank: EdInvest Newsletter, June 2003, http://www2.ifc.org/edinvest/ .

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Juni 2004 überprüft.

Commercialism in Education – Historical Perspectives, Global Dimensions & European Educational Research Fields of Interest

Abstract: Around the globe, the systems of public education currently are being transformed into marketized institutions. Education is essential to the basic needs of every individual. But in a so-called „free-market" economy, access to schools and universities is open only to those who can afford it. Jan Amos Comenius, Adam Smith, and Wilhelm von Humboldt, among others, laid the theoretical foundations of public education. Today, however, their ideas are being functionalised by corporate libertarians and „free market" ideologues. With the help of the WTO´s General Agreement on Trade in Services they promote the abolishment of the public sector worldwide, including the EU. In opposition to this, the struggle for public education cannot be grounded on the demand for free und full access to (higher) education alone. It has to be conceptualised, in addition, within the horizon of a non-Eurocentric, postmodern, global public sphere.

What we are dealing with today is the question of whether or not systems of public education will still be there in the future. In most countries around the globe, the public sector – including the supply of drinking water, energy, medical care and other goods – is at stake today. The systems of public education, on which I will dwell here, not only are essential to the basic needs of everyone. They also are essential wherever in the world there is a call to civilisation and modernisation – both in the sense of a high level of cultural and technological development and in the sense of raising to a more advanced state of culture. In this context, it seems of utmost importance for educational research to explore the role of global players like the WTO, the OECD, the IMF, the World Bank, and also the EU (cf. Hirtt, 2002, 2002a).

Since the late Eighties, the OECD, for example, has been one of the most active supporters of the so-called „new consensus in educational policy" or „post-Keynesian education policy consensus" – promoting the dominance of a „singular global model of good education [...] centered on the American models" and on the underlying 'philosophy' of human capital (cf. Klausenitzer, 2002; see also Klausenitzer, 2001, Radtke/ Weiss, 2000, CICE, 1999).

The worldwide processes of privatisation and commodification do not only put public science and education at risk. They are, more than that, designed to put an end to public science and education altogether and replace them with commercialised or marketable

forms of knowledge distribution (cf. Levidow 2001). In more or less every European country, we are involved in the processes of abolishing the public sector – and be it only by way of forgetting about the old concept of the commonwealth, the idea of political institutions aimed at the common good of all the people.

So the underlying issue of my speech is whether or not the emerging political, economical, and multicultural unit called Europe will be able to create a new understanding of the classic modern conception of the public or common good, particularly in the field of science and education. The question is whether or not Europeans will be able to take part in the non-Eurocentric, multipolar foundation of a – postmodern – global public sphere. The question is whether we will have science and education as public goods in the future or not.

The Beginnings of the Idea of Public Education – Jan Amos Comenius

As is widely acknowledged, the theological and political ideas of Jan Amos Comenius are at the roots of the modern concept of education. Throughout the Thirty Years War and post-war 17th century Europe, the Czech Protestant bishop tried to spread the idea, that education is not limited to church and family, but is a dimension of the social and cultural life in general. And even more, that education is the god-given way to overcome the starving, the killing, the horrors of war, and to create a new order based on the idea of the common good. For Comenius, God was not yet »away on business«.

Therefore, he was convinced that all children, regardless to gender or social class, should attend school and receive the same education so as to understand and improve the civilisation they live in. His educational objective was universal education. As summed up in *The Great Didactic* (1649), it meant to thoroughly teach all things to all. This concept makes him, as Jean Piaget put it, a forerunner of international education. The same has recently been said by UNESCO's International Bureau of Education (cf. Piaget, 1993, UNESCO, 2001).

The idea of universal education, however, certainly does not make Comenius the champion of the notion that everybody should be taught just as much as he or she is able to afford, or the propagator of homeschooling or student enrolment in private schools, as groups of Christian fundamentalists in the United States are currently debating. They use the name of Comenius to fight anti-discrimination legislation as immoral

propaganda in public schools (cf. Armstrong, 2002, Cutrer, 2002). These groups probably are not aware of the fact, that they are being functionalised by the neo-liberal agents of privatisation and „school choice“ who certainly have something else than freedom of (religious or other) world views in mind. We will return to this later.

With regard to Comenius, then, the question seems to be settled as to whether education is a public good, a road to common understanding of the totality of social and cultural life, or whether it is to be a commodity just like any other in our world of so-called global corporate capitalism.

But maybe the Protestant bishop saw things too simplistic, and maybe he missed the modern economic dimensions of science and education altogether. So let us have a short look at one of the founding fathers of modern market economy.

Adam Smith's Notion of Public Education and the Market Economy

About one hundred and twenty years after Comenius, a former Scottish professor of moral philosophy, Adam Smith, after a lengthy stay in pre-revolutionary France where he had met Voltaire, D´Alembert, and some renowned Physiocrats, had this to say: „man has almost constant occasion for the help of his brethren, and it is in vain for him to expect it from their benevolence only. He will be more likely to prevail if he can interest their self-love in his favour, and show them that it is for their own advantage to do for him what he requires of them. [...] It is not from the benevolence of the butcher, the brewer, or the baker that we expect our dinner, but from their regard to their own interest. We address ourselves, not to their humanity but to their self-love, and never talk to them of our own necessities but of their advantages.“ (Smith, 1776/ 2002, book 1, chapter II)

Therefore, Smith adds, „[e]very individual is continually exerting himself to find out the most advantageous employment for whatever capital he can command. It is his own advantage, indeed, and not that of the society, which he has in view. But the study of his own advantage naturally, or rather necessarily, leads him to prefer that employment which is most advantageous to the society.“ (Smith, ibid., book 4, chapter II)

Today, Adam Smith is regularly paid homage to by corporate libertarians as their intellectual patron saint. David Korten, in his book *When Corporations Rule the World* (1995/ 2001), points to the irony of this, since it be obvious to even the most casual

reader, that Adam Smith would have opposed most of their claims: While corporate libertarians oppose any restraint on corporate size or power, Smith opposed any form of economic concentration, because it distorts the market's ability to establish a price that provides a fair return on land, labour, and capital; to produce a satisfactory outcome for both buyers and sellers; and to optimally allocate society's resources. Through trade agreements, corporate libertarians press governments to provide protection for the intellectual property rights of corporations, while Adam Smith opposed to trade-secrets as contrary to market principles. He would have opposed governments enforcing a person's or corporation's claim to the right to monopolise, for example, a lifesaving drug and to charge whatever the market would bear. – We will later come back to the role of trade agreements that are currently being negotiated in the World Trade Organization.

As Korten concludes, corporate libertarians maintain, that the market turns unrestrained greed into socially optimal outcomes. Adam Smith, however, would be indignant at seeing this notion attributed to him: „He was talking about small farmers and artisans trying to get the best price for their products to provide for themselves and their families. That is self-interest, not greed. Greed is a high-paid corporate executive firing 10,000 employees and then rewarding himself with a multimillion-dollar bonus for having saved the company so much money. Greed is what the economic system being constructed by the corporate libertarians encourages and rewards." (Korten, 2001a)

Adam Smith did not like governments any better than he would have corporations. As he points to in the fifth book of his Wealth of Nations, „[c]ivil government, so far as it is instituted for the security of property, is in reality instituted for the defence of the rich against the poor, or of those who have some property against those who have none at all." (Smith, ibid., book 5, chapter I, part 2). On the other hand, Smith never suggested, as „free market" defenders claim today, that there should be no intervention to set and enforce social and environmental standards in the common interest; he doesn't even use the term „free market", and his notorious „invisible hand" is mentioned only once in the whole work.

In the fifth book of his Wealth of Nations, he especially refers to education as one of those goods which should be publicly taken care of: It is a duty of „the sovereign or commonwealth", he emphasizes, to erect and maintain those public institutions and public works, „which, though they may be in the highest degree advantageous to a great

society, are, however, of such a nature that the profit could never repay the expense to any individual or small number of individuals, and which it therefore cannot be expected that any individual or small number of individuals should erect or maintain.“ Therefore, according to Smith, next to the military and the judicial systems, two kinds of public institutions should be erected and maintained, one for „the education of youth“, and one for „the instruction of people of all ages“ (Smith, ibid., book 5, chapter I, part 3).

This is not the place and time to go into more detail. But certainly the economic ideas of Adam Smith, especially concerning the relations between education and property, and the reception of his ideas in different European countries are worth-while to be re-examined by educational researchers. In the era of privatisation, rising tuitions and education saving accounts this seems to be particularly important, and special regard should be given to the fifth book of Wealth of Nations which economical theorists today hardly ever refer to.

With Adam Smith, public education meant public institutions of education, provided by the church, the community, the government, or society as a whole. He was aware that there were „people of some rank and fortune“ and with a generally „good deal of leisure“, who might „perfect themselves in every branch either of useful or ornamental knowledge“ on their own. He also was aware of the fact, that „the common people“ would have less time to spare for education and would have to „apply to some trade by which they can earn their subsistence“. But he also thought it possible to establish public schools „for a very small expense“, „where children may be taught for a reward so moderate that even a common labourer may afford it“ (Smith, ibid., book 5, chapter I, part 3, article II).

Today, as the Education International’s congress pointed out last year, the question of affordability of education must be raised again. And on a different scale. In Ecuador, for example, only 40 percent of the children are able to go to school at all, because their parents cannot afford the monthly tuition of 30 USD for the state schools, a sum equivalent to the monthly salary of an Ecuadorean teacher (Heinemann, 2001). – We can conclude here, that public education is not necessarily tantamount to free education. But it remains important to note and study the differences between, for example, the UK or the United States on one hand, and Germany on the other.

Education and the Public Sphere – Wilhelm von Humboldt and the Question of Access to Public Education

The German linguist and educational reformer Wilhelm von Humboldt had thoroughly read Smith's work some fifteen years after its publication, when he set out to examine *The Limits of State Effectiveness* (Humboldt, 1792). Humboldt argues that the sole purpose of the state is to protect the lives and property of its citizens; liberty plays the central role in individual development, and the criteria for limiting individual actions by the state should be very rigid. This work is regarded by many as an introduction to classical liberal political thought. Friedrich Hayek, the father of neo-liberalism alongside to Milton Friedman, even called Humboldt „one of the great advocates of individual liberty" (Hayek 1960, p 378).[69]

Again it is open to debate whether the neo-liberals have misunderstood a classic author, because the early theories of market economics, in contrast to free-market ideology, specifically stated basic conditions governing the setting of market prices in the public interest: „The greater the deviation from these conditions, the less socially efficient the market system becomes. Most basic is the condition that markets must be competitive." (Korten, 2001a) In contrast, neither Friedman nor Hayek acknowledge the fact, that today global corporate players use their economic power to drive weaker players from the market.

So it might be of interest to present-day educational research to point out the gaps between neoliberal economic theory and classical liberal thought, and particularly the classical philosophy of education. If educational research postulates differences between the systems of global economy and the systems of education – if it insists that education and business follow different kinds of logic – then the groundwork is laid for challenging neoliberal reductionisms in economic theory.

Humboldt, too, although for other reasons than Adam Smith, thought it inevitable to put a charge on the access to public education, at least to public higher education. But it has to be stressed, that Humboldt, at the same time, added a new dimension to the notion of public education. When Prussia was defeated by France's revolutionary troops, a window for reforms seemed to open. Humboldt and others took the opportunity to put

[69] Cf. Hayek, Die Verfassung der Freiheit. Tübingen 1971, p 465: „einem der großen Vertreter der individuellen Freiheit".

into practice a wide range of measures designed to change a late-absolutist regime into a modern bourgeois capitalist society. And though many of these reform policies experienced a roll-back only a few years later, the idea of a liberal Prussian state – based on universalized sovereignty, combining education, liberty, and property rights – was formed.

In addition, taking advantage of the linguistic turn in philosophy and sciences around 1800, Humboldt and other thinkers were able to bring the content of public education, its subject matter, into play. For public education, in Humboldt's view, was related to the emerging bourgeois public sphere. According to him, public institutions constituted more than simple 'service centres' being maintained by the state in the public interest. Public education had to have a universal reach; its philosophical foundations had to orient the individuals towards the totality of the emerging society, basically to a world society. So by definition, public education had to differ from vocational, particular and practical forms of knowledge acquisition useful only to certain segments of society.

What Humboldt and others had in mind was to enable the individual, wherever its place in the still-given order of things, to actively take part in creating a public sphere, which was conceived as a universal sphere – of communication, information, (political) argument and speech – mainly on the national level, but also beyond. The idea of public education was to prepare individuals to be and to act as citizens. Public education and science, in this view, were generalized functions of emerging civil society, whereas the role of the state was to establish and maintain the necessary institutions along the way. Apart from that, the advancement of science and philosophy was to be left to the competition of talents and ideas, particularly at the universities (cf. Sorkin, 1983, Lohmann, 1993).

What classical liberal philosophy of education did not reflect, though, was the problematic link between education, liberty, and property. This combination, constitutive as it was for bourgeois capitalist societies, thus, by not being carefully scrutinized, began to undermine modernity's call to universalized sovereignty (cf. Lohmann, 2000).

There are at least two important lessons to learn from this excursion into earlier centuries.

First, public education cannot – at long last – be grounded on the demand for free and full access to education alone. As I mentioned earlier, even in Germany, where we had

this kind of access until recently, now, in the era of New Public Management, 'human capital' thinking,[70] and severely curtailed national budgets are finally encroaching. But limited state budgets are no act of fate, they are a result of economic and political pressures that can be counter-acted. Educators should join the current debates on taxation, not only with regard to the Tobin-tax,[71] a rather specific issue, but with regard to the general distribution of wealth.

The demand for free access to education today is also discarded with the argument that individual benefits of higher education – be it in terms of professional career or lifetime earning – exceed the individual costs by far. Adam Smith, as we saw before, had a different opinion here. So this point, too, calculating individual costs and benefits, is certainly worth exploring in educational research. On top of this, we have a line of argument stating that the benefits for society as a whole by far exceed the costs of free and fully accessible public education. The German Standing Working Group for Alternative Economic Policy (2002) has provided ample material for this line of argument. In any case, a closer co-operation between economic and educational researchers would be a very good option.

Of course, many developing countries simply do not have the funds to sustain this kind of education systems. Here, the World Bank and the IMF would have to alter their policies completely. But instead, both of them put these countries under pressure to privatise what little they have of a public sector, including education. Therefore a considerable amount of counter-pressure would have to be generated worldwide in favour of the idea of free and fully accessible public education. The National Unions of Students in Europe (ESIB, 2002), with their current campaigns against the commodification of education in the WTO's General Agreement on Trade in Services (GATS), already are doing remarkable work in this respect.

Secondly, and I think this is an essential point, the demand for free and fully accessible education should not be reduced either to the national or the European level any longer. The simple reason for this is, that the fundamental problems of the future of mankind cannot be debated or solved on a regional basis. Combining this simple fact with the ancient concept of commonwealth and with a revised – actually universalized – version of sovereignty, a fascinating task for educators is taking shape: to conceptualise

[70] For a particularly rude version see Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002.
[71] As is proposed by ATTAC, http://www.attac.org/indexen/index.html, for example, 2000.

something like a global public sphere. Formulating and implementing a task like this would keep us abreast of these postmodern times, would give the notion of 'one person/ one vote' a contemporary meaning, that neither a corrupt administration nor a greedy transnational corporation could buy you out of.
Reducing, on the other hand, the call for free and fully accessible education to Europe alone would be tantamount to establishing a gated community, a 'fortress Europe'. Of which we naturally might be the profiteers, but at the same time we would stay prisoners of »the ones that we kept in charge«.

The Two Paradigms for the Discussion of Modernity – Enrique Dussel's Critique

So there is no alternative to a global – even planetary – concept of a universal public sphere. Developing this concept certainly is an ambitious task, philosophically and politically. According to Enrique Dussel (1998), all of this cannot be discussed on the grounds of the Eurocentric paradigm of modernity. The Eurocentric paradigm views modernity as an exclusively and internally European phenomenon. For Dussel, this is the result of a pseudoscientific periodization of history, having antiquity as antecedent, being followed by the medieval age as preparatory epoch, and finally the modern age with Europe and its alter-ego, the USA, at the centre of all things that matter.
The planetary paradigm on the other hand views modernity within a system of centre-periphery: with Europe being both the centre and a part of the world-system as it has emerged with the discovery, colonisation, and integration of Amerindia: modernity thus being the result of a set of cultures and techniques which were invented for the management of this new centrality established during the age of discovery. (This, by the way, would bring us back to Comenius.)
Dussel, in this context, has criticized, that postmodern philosophers of the centre might, on a theoretical level, affirm difference, but would shy away from contributing cultural, economic, and political alternatives „for the peripheral nations, or the peoples or great majorities who are dominated by the center and/ or the periphery" (Dussel, 1998, p 18). This is one of the reasons why he is defending the viewpoint of the periphery within the planetary paradigm. For the task of conceptualising public science and education within a global public sphere, Dussel's considerations are particularly useful (see also H. Peukert, 1992; U. Peukert, 1997).

He explores three limits of modernity: First, the ecological destruction of the planet. For modernity, nature is only a medium of production; the sole measure for the management of resources is the increase in the rate of profit: „But capital cannot limit itself. In this lies the utmost danger for humanity." (Dussel, 1998, p. 20)

The second limit of modernity is the destruction of humanity itself. Dussel argues that, in addition to natural resources, living labour is the essential mediation of capital. Trying to defeat this barrier, capital augments productivity through technology. What follows is the decreasing importance of human labour, leading to „superfluous humanity": „The unemployed do not earn a salary, that is, money; but money is the only mediation in the market through which one can acquire commodities to satisfy needs." Increasing unemployment and a growing proportion of needy subjects establish „poverty as the absolute limit of capital" (ibid.).

The third limit of modernity, according to Dussel, is „the impossibility of the subsumption of the populations, economies, nations, and cultures that it has been attacking since its origin and has excluded from its horizon and cornered into poverty. This is the theme of the exclusion of African, Asian, and Latin American alterity and their indomitable will to survive." Here, the globalizing world-system „reaches a limit with the exteriority of the alterity of the Other".

To affirm this „locus of 'resistance'", Dussel concludes, is the beginning of „the process of the negation of negation of liberation" (ibid., p.21). Similar arguments, centring on the concept of the multitude, have recently been put forward by Michael Hardt and Antonio Negri in their book *Empire* (2000).[72]

Abolishing the Public Sector – The General Agreement on Trade in Services (GATS)

At the moment, the last word in the field of public education, or so it seems, is with the World Trade Organization and its current push of the General Agreement on Trade in Services, GATS.

[72] In this widely discussed book, Hardt and Negri show how the emerging Empire is different from the imperialism of European dominance and capitalist expansion in previous eras. *Empire* identifies a radical shift in concepts that form the philosophical basis of modern politics – sovereignty, nation, people: „Hardt and Negri link this philosophical transformation to cultural and economic changes in postmodern society – to new forms of racism, new conceptions of identity and difference, new networks of communication and control, and new paths of migration. They also show how the power of transnational corporations and the increasing predominance of postindustrial forms of labor and production help to define the new imperial global order." (Harvard University Press, http://www.hup.harvard.edu/catalog/HAREMI.html)

The Organisation for Economic Development and Cooperation has recently stated, that „[c]ontrary to popular belief, there is significant trade in higher educational services: a rough estimate puts the value of this trade at about $US 30 billion in 1999, equivalent to 3 percent of total services trade in OECD countries.“ (OECD, 2001) The GATS is, among other things, about expanding this trade through the commercialisation of public education and by making available public funds for education to transnational education services suppliers.

In 1995, the GATS was extended to educational services. To date, thirty eight WTO member countries already have agreed to „liberalise“ at least one sector of their education systems. Of these countries, more than half made commitments with regard to the education sector. „They have therefore undertaken to reduce or even completely eliminate the barriers to the supply of educational services from abroad. The leaders in educational trade include Australia, the United States, New Zealand and Britain.“ (Fouilhoux, 2002)

Public Citizen, a US based global trade watch organisation, has stated, that the existing GATS regime of the WTO already is comprehensive and far reaching. The current rules seek to phase out all governmental barriers to international trade and commercial competition in the services sector. This covers every service, including public services in sectors that affect the environment, culture, natural resources, drinking water, health care, social security, transportation services, postal delivery, a number of municipal services, and education. Its constraints apply to all government measures affecting trade in services, from labour laws to consumer protection – regulations, guidelines, subsidies, grants, qualifications and licensing standards, limitations on access to markets, economic needs tests, and local content provisions (cf. Public Citizen 2002).

The WTO Conference on Trade in Services had declared that until the end of June this year [2002], WTO member countries had to formulate their demands towards other countries. Until the end of March next year, the member countries must indicate which areas they are prepared to „liberalise“. For these current negotiations, Australia, New Zealand and the USA submitted new proposals with regard to higher education – „a move that is obviously related to the fact that the educational services in these three countries are [... the leading commercial] ‘suppliers’ world-wide“ (Fouilhoux, ibid.). Negotiations regarding these claims for EU member states are entrusted directly to the EU.

Since 1995, the extension of the GATS to the education sector already has deeply modified the environment in which higher education must function. Parallel to that, the new information and communication technologies are being reduced to creating opportunities for commodification. Instead of fulfilling their specific promises to bring us closer to open knowledge access worldwide, these technologies are reduced to extending the market of for-profit educational services (cf. Lohmann, 1999, 2002). It is no wonder then, that a complementary WTO area of authority concerns the Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS) which, among other things, aims at domesticating the true potentials of the new media, especially of the Internet.

The EU, in spite of its former claims in the GATS negotiations not to support further „liberalisation“ in the field of education, recently followed a Dutch initiative, formulating a demand directed at the USA to „liberalise“ their tertiary education sector. The reason being that the sector of higher and adult education and training by now is the most important segment of the world education market, and that the United States are particularly competitive here. With this claim against the US, the EU not only encourages the United States to formulate further demands of their own against the European education systems, opening universities and other institutions to US-profit interests. With this recent move it also became clear, that the EU follows its own interests of restructuring its education systems according to market opportunities. Whether we are aware of the fact or not, the EU member states already have declared their consent with this EU-position this summer (cf. International Pupil- and Studentactions 2002).

A side effect worth noticing is that the EU member states thereby have automatically declared their consent to treat education as an international trade commodity just like steal, chemical products and the like: If you let my pharmaceutical products in, I will let your educational services cross my border. The consequences of this subsumption of national educational systems under the GATS are quite unclear yet. But they certainly would not allow defenders of the idea of public education to sink back into their easy chairs.

In this context, it should be noted that last year the Presidents of the European University Association (EUA[73]) together with the Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC[74]), the US-American Council on Education (ACE[75]) and the US-Council for Higher Education Accreditation (CHEA[76]) signed a *Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services* (2001[77]), announcing resistance.

The main aim of the declaration was „to make it widely known that the academic communities on both sides of the north Atlantic oppose the inclusion of higher education services in the GATS negotiations". The signatory organisations asked „all actors in the intergovernmental GATS negotiations – national governments in Europe, the USA and Canada, the European Commission – not to make commitments in higher education services or in the related categories of adult education and other education services in the context of the GATS. Where such commitments have already been made in 1995, no further ones should be forthcoming".

The signatory organisations from both sides of the Atlantic made it perfectly clear, that they are not in opposition of internationalisation and quality review practices. In fact, they expressed „their members' own commitment to reducing obstacles to international exchange and co-operation in higher education using conventions and agreements outside of a trade policy regime. This commitment includes [...] improving communications, expanding information exchanges, and developing agreements concerning higher education institutions, programs, degrees or qualifications and quality review practices." (EUA 2001a; in addition to this, in March 2002 the EUA signed a Joint Declaration with The National Unions of Students in Europe (ESIB), in which this position was re-affirmed.)

One outcome of the GATS might be, that what is left of affordable public higher education – and secondary and primary thereafter – will be gone by the end of the next decade. Even in rich countries, growing proportions of the population will suffer dramatically for this. In poor countries, the consequences will be disastrous.

---

[73] Representing 30 national Rectors' Conferences and 537 individual universities across the European continent.

[74] Representing Canada's 92 public and private not-for-profit universities and degree-level colleges.

[75] Representing 1,800 accredited degree granting colleges and universities in the United States.

[76] Representing 3,000 accredited degree-granting colleges and universities and 60 recognised institutional and programme accreditors in the United States.

[77] http://www.aucc.ca/_pdf/english/statements/2001/gats_10_25_e.pdf.

The European University Association itself raised these questions again only recently, last June. Pondering the impact the GATS will have on the Bologna process, it states as follows: „European higher education is historically publicly funded, albeit with increasing 'private' aspects (e.g., tuition, endowment, industry/ university contracts). The creation of a European space for education and research does not affect these changes but aims at promoting the dynamism of the sector while safeguarding its academic and public service aspects. Might the process of globalisation, which will be accelerated through the GATS, weaken the European space for higher education and research before it had a chance to function fully and contribute to the construction of Europe? If the priority of European governments is to build a strong Europe through the Bologna process, then a risk/ benefit analysis of the GATS' likely impact on the construction of Europe must be carefully assessed." (EUA 2002)

This statement allows me to suggest that it would be well worth the combined efforts of European educational researchers from different countries to immediately as well as thoroughly explore the possible consequences and outcomes of the commercialisation of education as promoted by the GATS and the EU. Maybe the European Educational Research Association itself, with the help of the Internet, could function as a clearing house for scientists who would like to join in such research efforts.

It Is Not From the Benevolence of the Butcher That We Expect Our Dinner

One final remark. I referred to the situation in Ecuador before. But even in the US, where the business idea of a „singular global model of good education" originates from, even in the US the new wave of neo-liberal education policies is increasingly regarded as »free cheddar in a mousetrap«.

Last April, the National Center for Public Policy and Higher Education (2002) published a study entitled *Losing Ground: A National Status Report on the Affordability of American Higher Education*. The report notifies the public, that increases in tuition have made colleges and universities less affordable for most American families; that federal and state financial aid to students has not kept pace with increases in tuition; that more students and families at all income levels are borrowing more than ever before to pay for college; that the steepest increases in public college tuition have been imposed

during times of greatest economic hardship; and that state financial support of public higher education has increased, but tuition has increased more.

We heard Adam Smith say: It is not from the benevolence of the butcher that we expect our dinner. The same holds true for a global public sphere and an emerging worldwide public education system. It is not to be envisioned because »there's always such a big temptation to be good«, but we as educators – in our best moments – have always operated in wider horizons than even global corporations. We may be subject to extensive lobbying machinery, to corrupt political leadership, to our very own greed, but we also have an inkling of what universal education might mean beyond that.

Historically then, globalisation from below, as experienced, for example, in the Fórum Social Mundial (2002) and in the Porto Alegre (2002) process, will serve our self-interests far better. And even CEOs, who have been fired for their accounting practices, and leading political leaders, who have retired in disgrace, might find solace in telling their great-grandchildren tales about how it once was, in late capitalism, thereby taking education to where it belongs.

Or, as Fredric Jameson (1998, p. 57) has put it, „beyond the dawning celebration of cultural difference, and often very closely linked to it, is a celebration of the emergence of a whole immense range of groups, races, genders, ethnicities, into the speech of the public sphere; a falling away of those structures that condemned whole segments of the population to silence and to subalternity: a worldwide growth of popular democratization – why not? – which seems to have some relationship to the evolution of the media, but which is immediately expressed by a new richness and variety of cultures in the new world space."

References

Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Ein Forum der Deutschen Bank (2002): Wie-viel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge. Frankfurt a.M.

Armstrong, Chris (2002) A Protestant Bishop Speaks Out on the Stakes of Public Education, in Christianity Today, August 30, http://www.christianitytoday.com/history/newsletter/2002/aug30.html.

ATTAC, Association pour une Taxation des Transactions financières pour l´Aide aux Citoyens (2000) Tobin Tax, Speculation and Poverty, http://attac.org/fra/toil/doc/attacliegeen.htm.

CICE, Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, vol. I, n. 2 (1999) Education in the Market: Free Markets, Flea Markets and Supermarkets, http://www.tc.columbia.edu/CICE/articles/edintro1_2.htm.

Cutrer, Corrie (2002) ´Get our kids out´, in Christianity Today, August 5, http://www.christianitytoday.com/ct/2002/009/6.15.html.

Dussel, Enrique (1998) Beyond Eurocentrism. The World-System and the Limits of Modernity, in Fredric Jameson & Masao Miyoshi (Eds.) The Cultures of Globalization. Durham and London 1998, 3-31.

ESIB, The National Unions of Students in Europe (2002) Commodification of Education and GATS. Documents, http://www.esib.org/commodification/documents/index.htm.
EUA, European University Association and others (2001) Joint declaration on Higher Education and the GATS, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/declaration-final1.pdf.
EUA, European University Association (2001a) GATS (WTO) and the implications for higher education in Europe, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/ .
EUA, European University Association (2002) The Bologna Process and the GATS Negotiations, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/GATSMEMO100602.pdf.
Fórum Social Mundial, World Social Forum (2002) internet portal, http://www.forumsocialmundial.org.br/eng/index.asp.
Fouilhoux, Monique (2002) What GATS Means to Higher Education Education, in Education International Quarterly Magazine, March, pp. 6-7, http://www.ei-ie.org/main/english/index.html.
Hardt, Michael & Negri, Antonio (2000) Empire. Boston: Harvard University Press.
Hayek, Friedrich A. (1960) The Constitution of Liberty. London: Routledge [Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1971].
Heinemann, Karl-Heinz (2001) Zwischen Ideologie und Existenz. 3. Weltkongreß der Bildungsinternationale in Thailand, in: Erziehung & Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft n. 9, http://www.gew.de/wissen/zeitschriften/e-w/2001/2001-9/s26.htm.
Hirtt, Nico (2002) The 'Millenium Round' and the Liberalisation of the Education Market, in Ingrid Lohmann & Rainer Rilling (Eds.) Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, pp. 15-27. Opladen: Leske & Budrich.
Hirtt, Nico (2002a) Im Schatten der Unternehmerlobby – Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission, in Widersprüche n. 83 (March), pp. 37-51, http://users.skynet.be/aped/babel/deutsch/002schatten.html.
Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (first published 1851); The Limits of State Action, translated and edited by J. W. Burrow, Cambridge: Cambridge University Press 1969.
International Pupil- and Studentactions (2002) GATS-Bildung: EU fordert doch Liberalisierung, http://int-protest-action.tripod.com/id247.htm.
Jameson, Fredric (1998) Notes on Globalization as a Philosophical Issue, in Fredric Jameson & Masao Miyoshi (Eds.) The Cultures of Globalization. Durham and London, pp. 54-77.
Klausenitzer, Jürgen (2001) Bildung und globaler Paradigmenwechsel – Die Bildungspolitik der Weltbank, in Die Deutsche Schule vol. 93 n. 2, pp. 242-245.
Klausenitzer, Jürgen (2002) PISA – einige offene Fragen zur OECD Bildungspolitik, in links-netz, August, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_oecd.html.
Korten, David C. (1995/ 2001) When Corporations Rule the World, Bloomfield: Kumarian Press, 2nd edition San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
Korten, David C. (2001a) The Betrayal of Adam Smith, Excerpt from When Corporations Rule the World, 2nd Edition, http://iisd1.iisd.ca/pcdf/corprule/betrayal.htm.
Levidow, Les (2001) Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies, in Education and Social Justice 3 (2), spring, http://users.skynet.be/aped/babel/english/000eng.html.
Lohmann, Ingrid (1993): Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850, Münster, New York, 75pp.
Lohmann, Ingrid (1999) http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft, in Ingrid Gogolin & Dieter Lenzen (Eds.) Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich 1999, pp. 183-208, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html.
Lohmann, Ingrid (2000): Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne, in „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Edited by S. Abeldt, W. Bauer, G. Heinrichs and others, Mainz: Matthias Grünewald Verlag, pp. 267-276, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/prop.htm.
Lohmann, Ingrid (2002) Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht, in Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik n. 3, pp. 267-279, http://www.erzwiss.unihamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm.
National Center for Public Policy and Higher Education (2002) Losing Ground: A National Status Report on the Affordability of American Higher Education, http://www.highereducation.org/reports/losing_ground/ar.shtml.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2001) Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues. Working Paper, November.
Peukert, Helmut (1992) Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in Zeitschrift für Pädagogik vol. 38, supplement n. 29, pp. 113-127.
Peukert, Ursula (1997) Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse, in Neue Sammlung 37, pp. 277-293.
Piaget, Jean (1993) Jan Amos Comenius, in Prospects, UNESCO, International Bureau of Education, vol. XXIII, n. 1/2, pp. 173-196, http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/comeniuse.PDF.
Porto Alegre (2002) internet portal http://www.portoalegre2003.org/publique/ .
Public Citizen (2002) Stop the GATS Attack! http://www.citizen.org/trade/wto/gats/Sign_on/articles.cfm?ID=1584.
Radtke, Frank-Olaf, Weiss, Manfred (Eds.) (2000) Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen: Leske & Budrich.
Smith, Adam (1776/ 2002) An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Edinburgh, http://www.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3ll3/smith/wealth/wealbk01, http://www.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3ll3/smith/wealth/wealbk05.
Sorkin, David (1983) Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810, in Journal of the History of Ideas 44, 1.
Standing Working Group for Alternative Economic Policy, Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, University of Bremen (2002) internet portal, http://www.memo.uni-bremen.de/ .
UNESCO, International Bureau of Education (2001) Jan Amos Comenius, http://www.ibe.unesco.org/International/ComeniusMedal/comjanam.htm.

All hyperlinks were last checked in 2002.

Bildung – Ware oder öffentliches Gut?
Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich

Meine Überlegungen knüpfen an das Gutachten von Yalçin/ Scherrer an, das sehr gut über die *GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich* (2002) informiert, und ergänzen einiges aus meinem Erfahrungsbereich. Rund um den Globus werden derzeit die staatlich-öffentlichen Bildungssysteme privatisiert. Auch in europäischen Ländern sind nunmehr Kindergärten, Schulen, Universitäten und Volkshochschulen der nächste gesellschaftliche Großbereich nach dem Gesundheitssektor, der dem kapitalistischen Markt unterworfen wird. Das geschieht nicht von einem Tag auf den anderen, denn dann wäre der Widerstand gegen die Einführung des Profitprinzips im Bildungssektor vielleicht zu groß. Wenig gemeinsam haben die jetzigen Vorgänge jedenfalls mit der Tatsache, dass es private Bildungseinrichtungen unter staatlicher Aufsicht seit langem gibt – höhere Töchterschulen, Waldorfschulen, Religionsschulen oder auch evangelische und katholische Stiftungshochschulen und dergleichen. Die Existenz solcher Institute stellte die öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht in Frage, denn sie waren weder quantitativ noch machtpolitisch oder ökonomisch sonderlich bedeutend.

Heute ist die Situation eine andere. Die systematische und planvolle Unterfinanzierung öffentlicher Bildungseinrichtungen – genannt wird das: sie in untereinander in „Wettbewerb“ zu bringen – hat sich als Königsweg ihrer marktgerechten Transformation erwiesen. Und eben die Unterwerfung unter die sogenannten Marktmechanismen bringt die Einrichtungen unter den Geltungsbereich des GATS. Denn nur wo „Markt“ ist – nicht Bildung als öffentliches Gut – sind letztlich auch Profitchancen: Knapp 6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts gaben die OECD-Staaten Mitte der 90er Jahre im Durchschnitt für Bildung aus, und „80% dieser Mittel sind unmittelbare öffentliche Ausgaben für die Finanzierung von Bildungseinrichtungen“ (Yalçin/ Scherrer 2002, 15). Um diese Mittel geht es den internationalen for-profit-Unternehmen, die Bildungsdienstleistungen anbieten; auf diese Mittel erhalten sie Zugriff in den Ländern des GATS.

Schon jetzt gibt es in Deutschland keine öffentliche Bildungseinrichtung mehr, die nicht gezwungen wäre, sich Sponsoren zu suchen; in Public Private Partnerships einzutreten; ihre Gebäudeaußenwände als Werbeflächen zu vermarkten; auf Unterrichtsmaterial aus den Bildungsabteilungen transnationaler Konzerne zurückzugreifen; SAP 3, Neues Steuerungsmodell und Globalhaushalt einzuführen; das Heft an Bertelsmann oder an Hochschulräte abzugeben, die, wie behauptet wird, nichts als das Gemeinwohl im Sinn haben usw. usf. – Und überall stößt man auf gutgläubige VerteidigerInnen dieses Vorgangs, die annehmen, es gehe um Rechenschaftslegung gegenüber dem Steuerzahler darüber, wohin die öffentlichen Gelder fließen und ob sie effektiv eingesetzt werden (vgl. dazu auch Klausenitzer 2002, 65).

Wären da nicht die „Globalisierungsgegner" – Attac, Public Citizen, die National Unions of Students in Europe (ESIB 2002), die International Pupil- and Studentactions mit ihrer Kampagne *education is not for sale* (2002) und daneben viele flüchtige Netzwerke – klappte diese schleichende Übernahme nahezu reibungslos. Dafür sorgt nicht zuletzt die ideologische Unterstützung dieses Transformationsvorgangs durch den strategischen Einsatz der Marktmetapher. Sie stellt Markt als den Ort vor, wo die Preise für Waren und Dienstleistungen allein durch Angebot und Nachfrage bestimmt werden. Merklich weniger laut wird verkündet, dass Angebote nur für zahlungskräftige Nachfrage zur Verfügung stehen.

Die Versprechungen der Marktideologie tragen dazu bei, dass sich Widerstand gegen die sogenannte „Liberalisierung" des Bildungssektors nur erst allmählich regt. Noch geht die Mehrheit der Betroffenen – wenn sie des Vorgangs überhaupt gewärtig ist – davon aus, dass sie von der Kommerzialisierung und Ökonomisierung der Bildungseinrichtungen profitieren wird: bessere Bildung, modernere Schulbücher, kleinere Klassen, weniger administrative Bevormundung, geringere Abbrecherquoten, arbeitsmarktrelevante Zertifikate, Beschäftigungssicherheit und was sonst noch alles nötig und wünschenswert erscheint. Noch ist die Bevölkerung in europäischen Ländern an die Systeme öffentlicher Verantwortung und staatlicher Finanzierung der Bildungseinrichtungen gewöhnt.

Aber Yalçin/ Scherrer zeigen: Die von der Welthandelsorganisation (WTO) geführten, derzeit fortgesetzten GATS-Verhandlungen über eine weitere sogenannte Liberalisierung des Welthandels mit Bildungsdienstleistungen laufen darauf hinaus, die Möglichkeiten unwiederbringlich zu beseitigen, dass Nationalstaaten ihre eigenen Standards für

den Bildungsbereich definieren und umsetzen können. Die Folgen sind absehbar: Für alle Bestandteile von Bildungsprozessen, die sich in Waren und Dienstleistungen transformieren lassen, wird demnächst teuer zu bezahlen sein (vgl. auch Lohmann 2002a, b).
Bildung ist grundlegendes Moment der Daseinsvorsorge des Individuums. In den kapitalistischen Industrieländern des 19. und 20. Jahrhunderts galt Bildung – zumindest der Idee nach – überdies als elementares Menschen- und Bürgerrecht und als Bedingung der persönlichen Entfaltung des Einzelnen.
Wenn Bildung heute weltweit warenförmig wird, geht es zum einen – auf materieller Ebene – um die Transformation einer elementaren Daseinsvorsorge in durch Kredite, Hypotheken, Zinszahlung, Verpfändung getriebene Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware (vgl. Lohmann 1999; 2000). Und eben wegen dieser elementaren Bedeutung von Bildung und Wissenserwerb für den Einzelnen wird die Privatisierung von Bildung eine ungeheure Maschine zum Umschaufeln des Geldes von Unten nach Oben. Schon heute können sogar in den USA wachsende Teile der Bevölkerung aus allen sozialen Schichten – von den Reichen abgesehen – die Gebühren fürs College- und Universitätsstudium nicht mehr aufbringen. Ich komme darauf zurück.
Auf ideeller Ebene geht es zum anderen um das historische Ende der Konzeption von Bildung als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Die Konzeption von Bildung als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung war einer der Grundpfeiler der Ideologie der Moderne. Heute, im Zeitalter der spätkapitalistischen Postmoderne, wollen Humankapitalansatz (als besonders erhellendes Beispiel vgl. Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002) und neoliberale Marktideologie davon überzeugen, dass sie die besseren Ideologien sind. Und nicht wenige von uns haben sich ja bereits dazu bringen lassen, von den in jener Konzeption implizierten Postulaten Abstand zu nehmen – Chancengleichheit, freier Zugang, Bildung als öffentliches Gut in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, Abschaffung der Dreigliedrigkeit des Schulwesens etwa. Ganz ohne Not hat z.B. Jürgen Baumert anlässlich der Vorstellung von PISA auf dem Münchner Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März dieses Jahres [2002] von der Abschaffung der Dreigliedrigkeit sogar ausdrücklich abgeraten.
Aber Waren werden, wie wir wissen, nicht als Gebrauchswerte für die Konsumption erzeugt, sondern einzig und allein für den geldvermittelten Austausch. Wofern bei Bildungsprozessen der Gebrauchswert für das Individuum im Vordergrund steht, haben wir es nicht mit ökonomischen Prozessen, nicht mit Bewirtschaftung zu tun. Kommodifizie-

rung – Verwarenförmigung – jedoch impliziert, dass Bildung die gleiche ökonomische Form annimmt wie alle anderen Waren auch, sie wird in Privateigentum verwandeltes Arbeitsprodukt. Wo es nur noch Warenverkehr, keine Gebrauchswerterzeugung mehr gibt, ist der gesellschaftliche Zustand der einer allgemeinen Herrschaft des Privateigentums.

Um den historischen Tatsachen gerecht zu werden, ist hier hinzuzufügen, dass „Bildung und Besitz" bereits in der Moderne stets miteinander verknüpft, also eben nicht unabhängig voneinander waren; neben anderen hat dies Pierre Bourdieu in seinen Studien über kulturelles Kapital gezeigt. Bildung war schon in der Moderne eine Dimension des Eigentums (vgl. Lohmann 2000). Und nur insoweit, wie Bildungsprozesse als öffentliches Gut angesehen wurden; ohne Schulgeld und Studiengebühren, ‚frei', zugänglich waren; wie Bildung im Horizont gesellschaftlicher Verantwortung des Einzelnen und gesellschaftlicher Verantwortung für den Einzelnen diskutiert wurde, war sie nicht unter der allgemeinen Herrschaft des Privateigentums. Das GATS stellt darauf ab, den gesamten öffentlichen Sektor – Bildung eingeschlossen – weltweit zu privatisieren; hier werden letzte Lücken geschlossen, die das Kapitalverhältnis in der Moderne faktisch noch aufwies.

Insofern nun Bildungsprozesse dem Individuum nicht äußerlich sind, sondern nur in ihm selbst, als Person, inkorporiert werden können, bedeutet die Verwarenförmigung von Bildung nichts anderes als die Verwarenförmigung der Person. Dies ist keineswegs gleichbedeutend damit, dass nun alle Lohnabhängigen aus dem Status der Eigentumslosigkeit in den der Privateigentümer überwechseln. Im Gegenteil: Was für den Proletarier immer schon galt, wird im postmodernen Kapitalismus zur allgemeinen Daseinsform (fast) aller. Denn bei irgendeinem Banken- und Versicherungskonzern stehen auch wir, wenn's nach dem GATS geht, demnächst mit Zinszahlungen für Bildungskredite und Einzahlungen aufs Bildungskonto in der Kreide.

Weltweit lauten die Versprechungen der Marktideologie an die zwischen Deklassierung und Aufstiegshoffnung zerriebenen Mittelschichten, dass die Privatisierung des öffentlichen Sektors die Verbraucherpreise senkt, die Nachfrage erhöht, den Wettbewerb stärkt und den Wohlstand aller vermehrt. Wie Privatisierungskritiker u.a. auf der Basis von internationalen Vergleichsstudien seit Jahren zeigen, gibt es jedoch weltweit kein einziges Beispiel dafür, dass die Privatisierung eines öffentlichen Bildungssystems in irgendeinem Land dazu geführt hätte, diese Versprechungen sozialverträglich einzulösen.

Privatisierung und Kommerzialisierung führen vielmehr zur Verschlechterung der sozialen Lage größerer Segmente der Unter- und Mittelschichten bzw. zur Bevorteilung der wohlhabenden Teile der meist weißen Mittelklassen (vgl. Halsey u.a. 1997, Whitty u.a 1998, dazu Klausenitzer 1999, CICE 1999, Ball 2002, Hirtt 2002, Gogolin 2002, Lohmann 2002, Steiner-Khamsi 2002, um nur einige zu nennen).

Hier nun das angekündigte Beispiel aus dem Mutterland der WTO. Wobei ich mit Rücksicht auf die Diskussion, die sich vor Ort am Folgenden entzündete, dieses vorwegschicke: Von meinem Arbeitsbereich, der Historischen Erziehungswissenschaft her ist es keineswegs meine Aufgabe, den Feinheiten der Bildungsfinanzierung in den Vereinigten Staaten von Amerika nachzuspüren. Dies überlasse ich den Fachleuten für Fragen der Bildungsfinanzierung. Die dann aber auch nicht unterlassen sollten, die nachfolgend referierte Studie zur Kenntnis zu nehmen, die immerhin seit mehreren Monaten vorliegt (die Frankfurter Rundschau, als nicht eben entlegenes Blatt, machte pünktlich Mitteilung darüber). Ich zweifle nicht daran, dass es die großen Banken und Wirtschaftsunternehmen insbesondere in den USA stets verstanden haben und auch in Zukunft verstehen werden, mittels Stipendien und sonstigen Studienfinanzierungshilfen den erforderlichen Nachwuchs zu rekrutieren, auch aus den sozialen Unterschichten. Und selbstverständlich sind die Systeme der sozialen Sicherung auch in den USA Gegenstand des Machtkampfes zwischen den politischen Parteien, mit dem Ergebnis, dass diese Systeme mal mehr, mal weniger sozial exklusiv wirken, d.h. mal mehr, mal weniger vom Basisprozess der Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von Unten nach Oben in Mitleidenschaft gezogen werden. Sehr wohl jedoch verstehe ich es als meine Aufgabe, die historischen Trends aufzuzeigen, die das Gesamtbild in der Gegenwart bereits bestimmen und in Zukunft vielleicht beherrschen werden.

Im Sommer dieses Jahres erschien eine Untersuchung des National Center for Public Policy and Higher Education (2002) mit dem Titel *Losing Ground: A National Status Report on the Affordability of American Higher Education*. Dieser Studie zufolge können sich immer weniger US-Bürger eine höhere Bildung leisten: Die Kosten für College und Universität sind in den letzten Jahren deutlich stärker als die Einkommen gestiegen. Ein College-Abschluss ist inzwischen „für viele Familien mit geringem Einkommen praktisch unbezahlbar geworden“, heißt es in der Studie. Für die ärmsten Familien ist der Prozentsatz ihres Einkommens, den sie für ein Jahr College-Ausbildung ausgeben

müssen, von 13 auf exorbitante 26 Prozent gestiegen. Aber längst geraten auch wachsende Teile der Mittelschichten in den Sog der Verschuldung.

Zusammengefasst kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass zwischen 1990 und 2000

- die Erhöhungen der Studiengebühren dazu geführt haben, dass sich die meisten amerikanischen Familien College- und Universitätsbesuch heute in geringerem Maße leisten können;
- die Finanzhilfen der US-Administration und der einzelnen Bundesstaaten mit den Erhöhungen der Studiengebühren nicht Schritt gehalten haben;
- mehr Studierende und ihre Familien aus allen Einkommensschichten sich mehr Geld als jemals zuvor leihen, um die College-Gebühren bezahlen zu können;
- die größten Gebührensteigerungen für den Besuch öffentlicher Colleges in Zeiten harter Wirtschaftskrisen vorgenommen wurden;
- die staatlichen Finanzierungsbeihilfen für öffentliche höhere Bildung zwar gestiegen sind, die Gebühren jedoch stärker anstiegen.

Die folgende Abbildung zeigt, dass sich in den letzten zehn Jahren die staatlichen Finanzleistungen deutlich von Stipendien hin zu Darlehen verschoben haben.

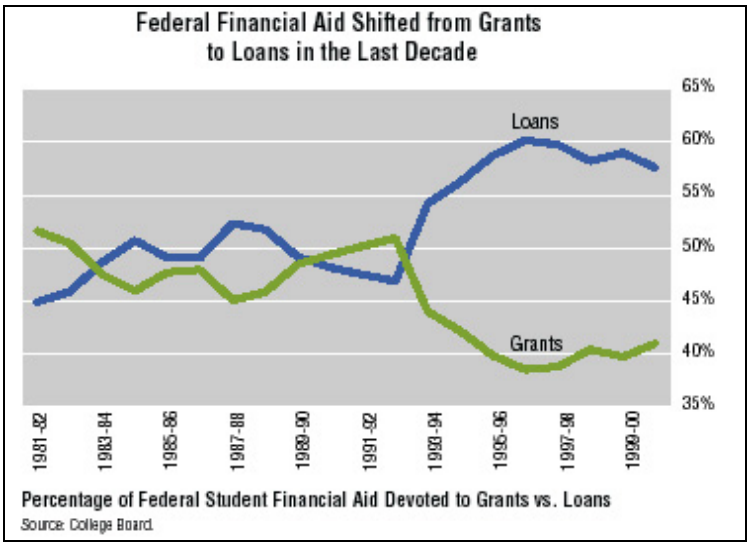


Abb. 1, National Center for Public Policy and Higher Education 2002

Vor dem Hintergrund der aktuellen Erfahrungen mit dem „amerikanischen Geschäftsmodell“ sind die Mitteilungen der Studie über Finanzierungsmodelle für den College-Besuch besonders lehrreich. Zu diesen gehört das Coverdell Education Savings Account (ESA), ein zweckgebundenes Sparprogramm, das Banken und Versicherungsunterneh-

men in allen US-Bundesstaaten anbieten (vgl. z.B. Washington Mutual Inc. oder PNC Bank). Bis Juli 2001 hieß das Programm „education individual retirement account“ (education IRA), ein steuerbegünstigtes Bildungskonto, in das Eltern pro Kind jährlich maximal 500 US-Dollar einzahlen konnten. Seit neuestem können nun Eltern, deren Bruttoeinkommen bis zu 220.000 US-Dollar beträgt, hier jährlich bis zu 2.000 US-Dollar pro Kind einzahlen. Sie müssen auch darüber entscheiden, wie die Mittel bewirtschaftet werden sollen – „in bonds, stocks, or mutual funds“ – und tragen somit das Investitionsrisiko selbst. Wenn der begünstigte Schüler volljährig geworden ist, gehört das Konto ihm; es ist auf seinen Namen eingetragen. Von diesem Konto abgehobene Beträge unterliegen bei Verwendung für Ausbildungszwecke nicht der Einkommenssteuer. Wenn das Familieneinkommen gering ist, können Studienbeihilfen beantragt werden; dann müssen die mit dem Bildungskonto erwirtschafteten Beträge jedoch angegeben werden, und die staatlichen Finanzierungshilfen vermindern sich daraufhin nach einem bestimmten Satz (http://www.highereducation.org/reports/losing_ground/ar7.shtml; vgl. auch US-Steuerbehörde 2002).

Durch Maßnahmen wie die Verlängerung der Einzahlungsfrist und Vervierfachung der maximalen Sparsumme expandiert das Volumen der in Coverdell ESA umbenannten Bildungskonten erheblich: Eltern können und sollen die Mittel ab sofort nicht nur für College-Gebühren in Anspruch nehmen, sondern auch für Kindergarten-, Primar- und Sekundarschulgebühren, für Schuluniformen, Schülertransport, den Kauf von Computersystemen, Unterrichtssoftware, Internetzugang, Lehrbüchern, für Unterbringung, akademische Tutoren, spezielle Dienstleistungen für behinderte Kinder usw. usf. Sofern nicht dieselben Aufwendungen damit getätigt werden, kann Coverdell neuerdings zusätzlich zu den HOPE Scholarship and Lifetime Learning Credits verwendet werden – einem staatlichen Kreditprogramm für College-Gebühren (vgl. US Department of Education 2001). Für Propagatoren der Privatisierung nimmt sich das sicher vorbildlich aus, für die Gutgläubigen unter ihnen zumindest bis zum Enron-Skandal.

Aber der frühere Finanzkolumnist der New York Times und heutige Herausgeber von *Taxplanet*, Gary Klott (2002), warnt: Eltern mit niedrigen und mittleren Einkommen, deren Kinder Anrecht auf staatliche Finanzbeihilfen zu den College-Gebühren haben, sollten es sich zweimal überlegen, ob sich das steuerbegünstigte Coverdell-Sparpaket für sie rechnet. Denn leicht können ihre mit dem Bildungskonto verbundenen Steuervorteile geringer ausfallen als die finanziellen Unterstützungsleistungen, die sie bean-

spruchen können. Vom Risiko der ihnen obliegenden Coverdell-Investitionsentscheidungen ganz zu schweigen.

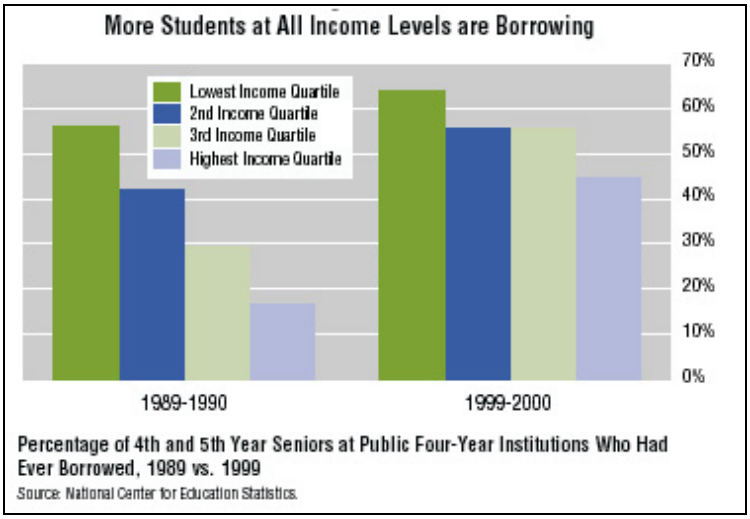


Abb.2, National Center for Public Policy and Higher Education 2002

Abb. 2 zeigt, dass der Anteil der Studierenden, die sich für Bildungsbeteiligung Geld leihen, gegenüber 1990 im unteren Einkommensviertel von etwa 57 auf 64 Prozent gestiegen ist. Selbst im oberen Einkommenssegment, das um 1990 nur mit 17 Prozent zu Buche schlug, liegt der Anteil inzwischen bei etwa 45 Prozent. Vergleicht man nun die gestiegenen Studierendenanteile über die vier Einkommenssegmente hinweg, dann zeigt sich:

- diejenigen mit den niedrigsten Einkommen waren schon um 1990 am meisten belastet;
- die beiden mittleren Einkommenssegmente (2nd, 3rd) haben inzwischen gleichgezogen;
- die höchsten Steigerungsraten jedoch, nämlich 27-28 Prozent, sind bei den beiden oberen Einkommenssegmenten (3rd, highest) zu verzeichnen.

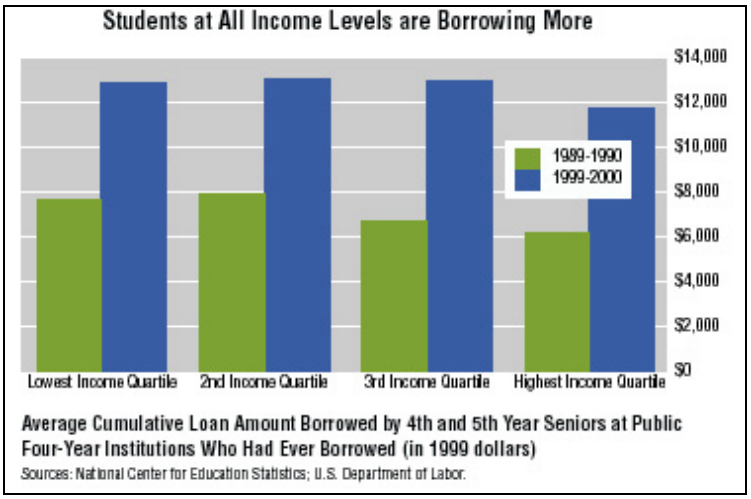


Abb. 3, National Center for Public Policy and Higher Education 2002

Abb. 3 ergänzt diesen Befund. In den Jahren 1999/ 2000 liehen sich mehr Studierende aus allen Einkommenssegmenten erheblich mehr als zehn Jahre zuvor:

- Im unteren Einkommenssegment ist der Durchschnittsbetrag von rund $ 7.600 auf annähernd $ 13.000 gestiegen, im oberen von etwa $ 6.200 auf etwa $ 11.800 jährlich.
- Die höchste Steigerungsrate, nämlich von etwa $ 6.700 auf $ 13.000 – also nahezu eine Verdoppelung der geliehenen Beträge –, ist im zweithöchsten Einkommenssegment zu verzeichnen.
- In allen betrachteten Einkommenssegmenten werden zwischen $ 11.800 und $ 13.400 jährlich für Bildungsbeteiligung geliehen, gegenüber rund $ 6.000-8.000 zehn Jahre zuvor.

Die Ausweitung des Bildungskontenprogramms hatte für die republikanischen Kongressabgeordneten in den vergangenen Jahren oberste Priorität. Das steuerbegünstigte Programm ist Teil der strategischen Maßnahmen zur Durchsetzung von *school choice* – des Elternrechts auf freie Schulwahl –, eines der zentralen Instrumente für die neoliberale Transformation des Bildungsbereichs (vgl. Steiner-Khamsi 2002, Gogolin 2002, 166). Die US-Administration unter Reagan (1981-89) und Bush Sr. (1989-93) trieb sie als Teil des Maßnahmenpakets zur Privatisierung seinerzeit bereits kräftig voran, und Bush Jr. folgt darin heute mit allem Nachdruck. Die meisten demokratischen Kongress-Abgeordneten haben sich zwar gegen die Ausdehnung der Bildungskonten auf den Primar- und Sekundarschulbereich mit der Begründung gewehrt, dass dies die Privatisierungsmaßnahmen landesweit befördert und die öffentlichen Bildungssysteme untermi-

niert. Die zwischenzeitliche Verdoppelung der individuell zu tragenden Kosten für Bildung und Ausbildung hat allerdings auch die Demokratische Partei, die ja von 1993 bis Januar 2001 den US-Präsidenten stellte, nicht verhindert.

Wie sich zeigt, reicht der Wunsch nach Erhalt öffentlicher Einrichtungen für sich genommen auch überhaupt nicht hin. Denn in den USA sind auch öffentliche Bildungseinrichtungen gebührenpflichtig – zum Teil ist dies auch bei uns schon der Fall –, und in den letzten zehn Jahren sind die Gebühren dort deutlich höher gestiegen als für die Privatinstitute, wo sie ohnehin schon ein sehr hohes Niveau hatten. Am Beispiel einiger US-Bundesstaaten stellt sich dies wie folgt dar:

Alabama	Wyoming
Tuition and Fees 1992 / 2001	*Tuition and Fees 1992 / 2001*
• Tuition at public two-year institutions increased 54% (from $1,277 to $1,964).	• Tuition at public two-year institutions increased 47% (from $1,019 to $1,501).
• Tuition at public four-year institutions increased 41% (from $2,313 to $3,261).	• Tuition at public four-year institutions increased 56% (from $1,805 to $2,807).
• Tuition at private four-year institutions increased 17% (from $8,263 to $9,698).	*Income 1991 / 2000*
Income 1991 / 2000	• Median family income increased 10% (from $52,239 to $57,448).
• Median family income increased 8% (from $48,940 to $52,915).	*Appropriations 1992 / 2000*
Appropriations 1992 / 2000	• Appropriations per student increased 3% (from $7,653 to $7,877).
• Appropriations per student increased 18% (from $5,700 to $6,751).	*Student Financial Aid 1990 / 1999*
Student Financial Aid 1990/ 1999	• State grant aid per student decreased 49% (from $15 to $8).
• State grant aid per student decreased 46% (from $84 to $46).	

Tab. 1 (Quelle: http://www.highereducation.org/reports/losing_ground/ar9.shtml). „In Alabama and Wyoming: State spending on aid to low-income students equals 1% of federal Pell Grant aid[78] distributed in the state (1999)."

In mancher Hinsicht anders stellt sich das Bild z.B. im Bundesstaat Virginia dar:

- Während die Kosten für private Bildungseinrichtungen um 27 Prozent stiegen, sanken sie für öffentliche um 10-25 Prozent.
- Das durchschnittliche Familieneinkommen stieg [im Median] um sagenhafte 21 Prozent, was damit zu tun hat, dass Teile dieses Bundesstaates zum Speckgürtel um Washington D.C. gehören.

[78] Ein Bundesprogramm, das finanzielle Hilfeleistungen für den Besuch von Bildungseinrichtungen nach Abschluss der High School bietet; Basisleistungen können hierbei mit anderen Formen finanzieller Unterstützung kombiniert werden, um die Ausbildungskosten voll abzudecken.

- Aber auch bei einem Jahresdurchschnittseinkommen von $ 70.000 können sich nur solche Familien, deren Jahreseinkommen erheblich über dem Durchschnitt liegt, die rund $ 14.000 betragenden Gebühren für private Institute leisten.

Virginia
Tuition and Fees 1992 / 2001
• Tuition at public two-year institutions decreased 25% (from $1,553 to $1,159).
• Tuition at public four-year institutions decreased 10% (from $4,251 to $3,841).
• Tuition at private four-year institutions increased 27% (from $10,757 to $13,677).
Income 1991 / 2000
• Median family income increased 21% (from $57,847 to $69,990).
Appropriations 1992 / 2000
• Appropriations per student increased 29% (from $4,649 to $5,998).
Student Financial Aid 1990 / 1999
• State grant aid per student increased 202% (from $131 to $395).

Tab. 2 (Quelle: http://www.highereducation.org/reports/losing_ground/ar9.shtml). „State spending on aid to low-income students equals 45% of federal Pell Grant aid distributed in the state (1999)."

Auf die zum Teil erheblichen Differenzen zwischen den einzelnen US-Bundesstaaten kann hier nicht weiter eingegangen werden; deutlich wird aber, dass von Fall zu Fall mit regionalen Unterschieden zu rechnen ist. Dessen ungeachtet – so das Ergebnis der Studie des National Center for Public Policy and Higher Education – bestimmen verringerte Bildungsbeteiligung unterer Bevölkerungsschichten, ein weiteres Auseinanderklaffen der Schere zwischen Arm und Reich in puncto Bildungszugang, wachsende Verschuldung aller untersuchten Einkommenssegmente und neuerdings die deutliche Verschlechterung der Lage großer Teile der Mittelschichten das Gesamtbild. Für die Diskussionen über die Zukunft der Bildungsfinanzierung wäre daher eine eingehendere Rezeption der Studie zweifellos auch diesseits des Atlantiks äußerst lehrreich.

Auch im europäischen Bildungsraum mehren sich inzwischen Stimmen, die davor warnen, öffentliche Bildung und Wissenschaft dem „amerikanischen Geschäftsmodell" folgen zu lassen. Genutzt hat das bisher nicht viel. Die Organisation for Economic Development and Cooperation (OECD) propagiert seit den 80er Jahren den sogenannten „new consensus in educational policy" oder auch „post-Keynesian education policy consensus". Sie ist Befürworterin der weltweiten Dominanz eines „singular global model of good education [...] centered on the American models" (zit.n. Klausenitzer 2002). Die EU-Kommission, Verhandlungsführerin für die EU-Mitgliedsländer in der WTO, ist auf diese Position eingeschwenkt. Sie hat jetzt Bereitschaft zur weiteren „Liberalisierung" von Bildungsdienstleistungen in der laufenden GATS-Verhandlungsrunde signa-

lisiert. Die International Pupil- and Studentactions schätzen diesen Vorgang wie folgt ein:

„[E]ntgegen ihren Beteuerungen, keine Bildungsliberalisierungen von Drittstaaten im Rahmen der GATS-Verhandlungen zu fordern, hat die EU auf Initiative der Niederlande jetzt doch Forderungen gegenüber den USA aufgestellt. [...] Die Liberalisierungsforderung der EU bezieht sich auf das ökonomisch bedeutsamste Segment des Bildungsmarkts, nämlich die höhere Bildung (beruflich und universitär), wo US-Anbieter wiederum besonders wettbewerbsstark sind. Mit dieser Forderung stimuliert die EU folglich Gegenforderungen der US-Anbieter, die erleichterten Zutritt auf den europäischen Märkten wünschen. Welche konkreten Zugeständnisse im Rahmen der GATS-Verhandlungen gemacht werden, ist nicht absehbar. Klar ist nun aber, dass die EU ein eigenes Interesse hat, den Bildungsbereich zu verhandeln. Kein EU-Mitgliedstaat kann sich dabei hinter den Niederlanden verstecken, denn sie alle tragen den Verhandlungsvorschlag als gemeinsame EU-Position mit.

Skandal 1: Auch die BRD ist damit einverstanden, dass über Bildung im Rahmen des GATS weiter verhandelt wird. Wäre dem nicht so, hätte sie selbstverständlich die Möglichkeit, die EU-Forderung in diesem Bereich zu blockieren. Skandal 2: Das BMWi behält sich nach wie vor selbst vor, wen es über derartig weitreichende Forderungen informiert und wen nicht. Studierende, Bewegungen, NGOs, ParlamentarierInnen, sie alle erfahren nur auf Umwegen von solchen Entwicklungen und haben keine Möglichkeit der Reaktion. Auch wenn die vom BMWi gesetzte Frist zur Reaktion abgelaufen ist, spricht natürlich nichts dagegen, seinem Unmut über das intransparente GATS-Prozedere gegenüber der Bundesregierung, den Regierungsfraktionen und dem BMWi Luft zu machen.“ (International Pupil- and Studentactions 2002a).

Ganz ohne Not stellt die EU-Kommission mit ihrem Vorstoß Bildung und Wissenschaft als öffentliche Güter ein weiteres Mal zur Disposition (das GATS-Abkommen bezieht bereits seit seinem Inkrafttreten im Januar 1995 prinzipiell alle Dienstleistungsarten in seinen Geltungsbereich ein). Aber sogar die European University Association (EUA) – Zusammenschluss von 600 europäischen Universitäten und Hochschulen sowie 32 Rektorenkonferenzen – hat wiederholt davor gewarnt, den europäischen Hochschulraum dem GATS-Prozess zu unterwerfen:

- erstmals im September 2001 in einer gemeinsamen Erklärung mit US-amerikanischen und kanadischen Hochschulverbänden,

- sodann im März in einer gemeinsamen Erklärung mit The National Unions of Students in Europe (ESIB),
- zuletzt im Juni zu den Auswirkungen des GATS auf den Bologna-Prozess
- und täglich auf ihrer GATS-WTO-website (vgl. EUA u.a. 2001, EUA 2002, EUA/ ESIB 2002, EUA 2001/ 2002).

Literatur

Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Ein Forum der Deutschen Bank (2002): Deutschland Denken! Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge. Frankfurt am Main.

Attac (2002): GATS-Kampagne, http://www.attac-netzwerk.de/gats/ .

Ball, St. J. (2002): Zunehmende Ungleichheit. Über Marktelemente im Bildungssektor. In: Forum Wissenschaft19 (April) 2, 38-41, und in: 22. GEW-Sommerschule: „Bildung – Ware oder öffentliches Gut?“ Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft. 25.-31. August 2002, Klappholttal, Tagungsmaterial Nr. 16.

CICE, Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, vol. I, n. 2 (1999): Education in the Market: Free Markets, Flea Markets and Supermarkets, http://www.tc.columbia.edu/CICE/articles/edintro1_2.htm.

Coverdell Education Savings Account (2002): http://www.wamu.com/servlet/wamu/public/eng/pages/accounts/savings/coverdell.html.

ESIB, The National Unions of Students in Europe (2002): Commodification of Education and GATS, http://www.esib.org/commodification/documents/ .

EUA, European University Association, Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), American Council on Education (ACE), Council for Higher Education Accreditation (CHEA) (2001): Joint declaration on Higher Education and the GATS, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/declaration-final1.pdf.

EUA, European University Association (2002) The Bologna Process and the GATS Negotiations, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/GATSMEMO100602.pdf.

EUA, European University Association (2001/ 2002): GATS (WTO) and the implications for higher education in Europe, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/ .

EUA/ ESIB (2002): Students and universities: An academic community on the move. EUA and ESIB Joint Declaration. Paris, 6 March, http://www.esib.org/news/EUAESIBjointdeclarat.pdf.

Gogolin, I. (2002): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Lohmann/ Rilling, 153-168.

Halsey, A.H./ Lauder, H./ Brown, Ph./ Stuart Wells, A. (Eds.) (1997): Education. Culture, Economy, and Society. Oxford, New York 1997.

Hirtt, N. (2002): Im Schatten der Unternehmerlobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 22 (März) H. 83, 37-51.

International Pupil- and Studentactions (2002): Education is not for sale!, http://www.education-is-not-forsale.org/ .

International Pupil- and Studentactions (2002a) GATS-Bildung: EU fordert doch Liberalisierung, http://intprotest-action.tripod.com/id247.htm.

Klausenitzer, J. (1999): Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken! In: Die Deutsche Schule 91, 4, S. 504-514, http://www.gew-hessen.de/publik/hlz-2000/hlz_09_2000/hlz_9b_00.htm (Auszüge).

Klausenitzer, J.: (2002): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungswesens. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 22 (März) H. 83, 53-68.

Klott, G. (2002): Major Expansion of Coverdell Education Savings Accounts (Education IRAs) in 2002, http://www.taxplanet.com/taxguide/education/educationira/educationira.html.

Lohmann, I. (1999): http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: I. Gogolin, D. Lenzen (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183-208, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html.

Lohmann, I. (2000): Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von S. Abeldt, W. Bauer, G. Heinrichs u.a. Mainz 2000, S. 267-276, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/prop.htm.

Lohmann, I. (2002): After Neoliberalism – Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt' überleben? In: Lohmann/ Rilling, S. 89-107, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/AfterNeo.htm.

Lohmann, I. (2002a): Bildungspläne der Marktideologen – Ein Zwischenbericht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Juli-August) H. 3, S. 267-279, http://www.erzwiss.unihamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm.

Lohmann, I. (2002b): Commercialism in Education. Historical Perspectives, Global Dimensions & Educational Research Fields of Interest. European Educational Research Association, ECER keynote speech. In: Educational Research Journal, No. 4, http://www.erzwiss.unihamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/ecer2002.htm.

Lohmann, I./ Rilling, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, (Inhaltsverzeichnis:) http://www.erzwiss.unihamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/dvb-inhalt.htm.

National Center for Public Policy and Higher Education (2002): Losing Ground: A National Status Report on the Affordability of American Higher Education, http://www.highereducation.org/reports/losing_ground/ar.shtml, http://www.highereducation.org/ .

Public Citizen (2002): Den Angriff durch das Dienstleistungsabkommen GATS jetzt stoppen! http://www.citizen.org/trade/wto/gats/Sign_on/articles.cfm?ID=1831.

PNC Bank (o.J. [2002]): http://www.pncbank.com/personal_finance/deposit_center/iras/education_ira/0,3810,184,00.html.

Steiner-Khamsi, G. (2002): School Choice – wer profitiert, wer verliert? In: Lohmann/ Rilling, S. 133-151.

US-Department of Education (2001): The HOPE Scholarship and Lifetime Learning Credits, http://www.ed.gov/inits/hope/

US-Steuerbehörde, Internal Revenue Service (2002): Tax Benefits for Higher Education. Publication 970, http://www.irs.gov/pub/irs-pdf/p970.pdf.

Washington Mutual, Inc. (o.J.[2002]): http://www.wamu.com/servlet/wamu/index.html.

Whitty, G./ Power, S./ Halpin, D. (1998): Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market. Buckingham.

Yalçin, G./ Scherrer, Ch. u.a. (2002): GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. In: 22. GEW-Sommerschule: „Bildung – Ware oder öffentliches Gut?" Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft. 25.-31. August 2002, Klappholttal, Tagungsmaterial Nr. 12.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im September 2002 überprüft.

Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht

Ich möchte an einigen Beispielen der Frage nachgehen, welche Gruppen an der neuen Erzählung namens Bildung maßgeblich beteiligt sind und welche Pläne sie zugrunde legen. Leitmetapher der neuen Erzählung ist der Markt. Er wird als ein Geschehen gedeutet, in welchem freie und gleiche Teilnehmer einander begegnen, um Produkte zu tauschen, zu kaufen und zu verkaufen; als ein Ort, wo die Preise für Waren und Dienstleistungen allein durch Angebot und Nachfrage bestimmt werden. Impliziert ist selbstverständlich – wenn es auch nicht so häufig betont wird –, dass Angebote nur für zahlungskräftige Nachfrage gelten.

Dietrich Hoffmann (2001, 25) stellt fest, dass die jetzige Ausrichtung der Ökonomisierung „einen völlig anderen Charakter" hat als die Kopplung zwischen Bildung und Ökonomie, die diese beiden Bereiche von Anfang an miteinander verband und die insbesondere die Bildungsreformen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einleitete: Heute wird, so Hoffmann, der „Eindruck erzeugt, daß eine bestimmte Ökonomisierung der Bildung stattfinden müsse", die in der Verlagerung der Finanzierung „vom ‚Staat' auf den ‚Markt'" besteht. Gleichzeitig habe sie „eine Kette von ‚neuen' Auffassungen zuwege gebracht [...]: Neue Anthropologie, Neue Gesellschaftstheorie, Neue Bildungstheorie, Neue Schultheorie und – schließlich – Neue Bildungsökonomie. Das Bedürfnis, mit dem Strom zu schwimmen, ist erstaunlich verbreitet" (ebd.).

Wie die Hochschulen mit Hilfe des Neuen Steuerungsmodells vermarktförmigt werden, hat der Bremer Rechtswissenschaftler Werner Hoffacker analysiert. Er erinnert daran, dass die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) das neue Steuerungsmodell 1997 empfohlen hatte, aber: „Der bedeutendste konzeptionelle Lieferant war das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), eine Mitte der 1990er Jahre gegründete gemeinsame Einrichtung der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann-Stiftung." An der Verbetriebswirtschaftlichung der Hochschulen ist die Bertelsmann-Stiftung, die vor kurzem ihren 25. Geburtstag feiern ließ, seither maßgeblich beteiligt. Dabei wirkt sie mit langem Atem auf die Gewichtsverlagerung von staatlich-normativ-rechtlichen Steue-

rungsmedien zugunsten pekuniärer, Leitungskompetenz-lastiger, entparlamentarisierter und kontraktualer Steuerungsmedien hin. Hoffacker zeigt dies im Einzelnen auf.

Ziel ist die Ökonomisierung der Verhaltensorientierungen, durch die sich „der Wirtschaft der unmittelbare Zugang zum Hochschulsystem eröffnet“ und zugleich „der mühsame Weg der Einflussnahme über das politische System erübrigt“. Begleitet wird dieser Vorgang von „Legitimationsvorstellungen des aufgeklärten Absolutismus, nach denen nicht das Parlament, sondern allein der Monarch (und seine Administration) zureichend aufgeklärt seien, um rational und verantwortlich über die Staatsfinanzen zu verfügen“, so Hoffacker (2001, 411ff, vgl. Bennhold 2002).

Dass es im Hochschulbereich auch bei der vielbeschworenen Internationalisierung/ Vergleichbarkeit von Studiengängen/ Qualitätssicherung nicht zuletzt um ökonomische Konkurrenz und Dominanz auf einem hart umkämpften globalen Markt geht, weist auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) nicht von sich: „Seit Beginn der 90er Jahre wird dem Thema der Qualitätssicherung in Hochschulen vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet. Im Zuge der Internationalisierung von Ausbildungs- und Arbeitsmärkten, vor allem auch im Rahmen der EU, erlangt die Vergleichbarkeit von Studiengängen immer größere Bedeutung [...]. Hintergrund vieler Maßnahmen der Evaluierung von Forschung und Lehre ist nicht nur ein Vergleich mit und eine Anpassung an internationale Standards, sondern auch der verschärfte Wettbewerb der Hochschulen untereinander um Mittel für Forschung und Lehre“ (BLK 2001, 16).

Öffentliche Bildungseinrichtungen in „verschärften Wettbewerb um Mittel“ eintreten zu lassen, hat sich längst als Königsweg ihrer marktgerechten Transformation erwiesen, und zwar weltweit. Vorangetrieben wird dieser Vorgang durch ein insgesamt recht undurchsichtiges Geflecht von Interessenverbänden, Lobbyisten, organisatorischen Neugründungen und Zusammenschlüssen, die die behaupteten Sachzwänge der Globalisierung mit Schützenhilfe der Regierungen bis auf die kommunale Ebene hinunter vermitteln. Ich will versuchen, anhand einiger Beispiele der Frage nachzugehen: Wer erzählt? Zum Folgenden ist hilfreich, Naomi Kleins *No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern* (dt. 2001) kongenial mitzudenken.

Da ist zunächst das Deutsche Patent- und Markenamt mit Sitz in München. Das DPMA erzählt streng genommen selbst nicht, sondern übermittelt das Lexikon der neuen Erzäh-

lung. Unter anderem ist es zuständig für die Bekanntgabe der amtlichen Empfehlungsliste für die Abfassung der Verzeichnisse von Waren und Dienstleistungen, die für die Eintragung von Marken verbindlich ist. Im Januar 2002 ist die revidierte, achte Auflage dieser sogenannten Nizza-Klassifikation in Kraft getreten; die erste stammt von 1963 (DPMA 2002a). Die Nizza-Klassifikation ist – national und weltweit – maßgeblich für die amtliche Registrierung von Markennamen. Dabei macht die Klasseneinteilung für alle Interessierten ersichtlich, welche „Begriffe" man benutzen muss, wenn man ins Auge fasst, bestimmte Waren oder Dienstleistungen unter einem geschützten Markennamen registrieren zu lassen.

Erziehung und Ausbildung fallen, neben Unterhaltung sowie sportlichen und kulturellen Aktivitäten, in die zweite Rubrik – Dienstleistungen –, und zwar unter Klasse 41. Diese enthält insbesondere: alle Formen der Erziehung von Personen und der Dressur von Tieren. Sie ist in der neuen Fassung der Nizza-Klassifikation unverändert geblieben – bisher ist eine differenziertere Klasseneinteilung zwischen der „Erziehung von Personen" und der „Dressur von Tieren" anscheinend nicht vorgesehen – und umfasst 114 Begriffe, darunter die in der Übersicht genannten.

Heute können im Prinzip also alle erdenklichen Formen und Inhalte von Erziehung, Bildung und Ausbildung für jedwede Adressatengruppe als kommerzielle Dienstleistungen angeboten und mit weltweit geschützten *brand names*, Markennamen, versehen werden. Dazu gehören können z.B. Schulprofile, die etwa im Gefolge von TIMSS und PISA von internationalen Dienstleistern im Bildungsbereich entwickelt und/ oder lizenziert werden, oder auch Module aus den Kerncurricula von Hochschulstudiengängen bzw. diese Studiengänge selbst. Anbieter von Bildungsdienstleistungen kann im Übrigen werden, wer immer sich zu diesem anwachsenden Marktsegment hingezogen sieht, wie jüngst etwa die Tchibo-AG.

Nizza Klassifikation, Klasse 41 (Auszug):
Ausbildungs-, Fortbildungs- sowie Erziehungsberatung
Berufsberatung
Betrieb eines Clubs [Unterhaltung oder Unterricht]
Betrieb von Sportanlagen
Bücherbus (Betrieb eines -)
Bücherverleih [Leihbücherei]
Coaching
Durchführung von Spielen im Internet
Erziehung auf Akademien
Erziehung und Unterricht
Feriencamps (Betrieb von -)
Fernkurse
Fernunterricht
Freizeitgestaltung (Dienstleistungen bezüglich -)
Gymnastikunterricht
Herausgabe von Verlags- und Druckereierzeugnissen in elektronischer Form, auch im Internet
Herausgabe von Zeitschriften und Büchern in elektronischer Form, auch im Internet
Internat (Betrieb eines -)
Kindergärten (Betrieb von -) [Erziehung]
Online angebotene Spieldienstleistungen [von einem Computernetzwerk]
Online Publikation von elektronischen Büchern und Zeitschriften
Organisation und Durchführung von kulturellen und/ oder sportlichen Veranstaltungen
Organisation und Veranstaltung von Konferenzen / Kongressen / Symposien
pädagogische Prüfungen (Durchführung von -)
Personalentwicklung durch Aus- und Fortbildung
praktische Übungen (Demonstrationsunterricht in -)
Religiöse Erziehung
Turnunterricht
Veranstaltung sportlicher Wettkämpfe
Veranstaltung und Durchführung von Seminaren / Workshops [Ausbildung]
Veranstaltung und Leitung von Kolloquien
Veranstaltung von Ausstellungen für kulturelle oder Unterrichtszwecke
Veranstaltung von Wettbewerben [Erziehung und Unterhaltung]
Zeitmessung bei Sportveranstaltungen (vgl. DPMA 2002b).

Privatisierung, Kommerzialisierung und Ökonomisierung gehen im Hochschulbereich längst nicht mehr nur randständig vor sich. Für das Studium zum MBA, Master of Business Administration, beispielsweise, ist vor der Aufnahmeprüfung das Bestehen des Graduate Management Admission Test (GMAT) erforderlich, d.i. ein vierstündiger, standardisierter Test in englischer Sprache, der weltweit vom Education Testing Service (ETS) angeboten wird. Er ist eine zwingende Zulassungsvoraussetzung für die MBA-Programme an den international anerkannten Business Schools (vgl. Manhattan Review, nach: The B-School Net o.J.).

Das weltweite Monopol für die Durchführung dieses Tests hat das US-amerikanische Unternehmen Sylvan Learning Systems (SLS/ CITO, auch Prometric), ein internationaler Bildungsdienstleister, an den z.B. auch die FH Pforzheim ihre Studieninteressenten

verweist. Dort erfährt man: „Beim ‚Test of English as a Foreign Language' (TOEFL) handelt es sich um einen Sprachtest für Personen, die Englisch als Fremdsprache erlernt haben, während der ‚Graduate Management Admission Test' (GMAT) eine Aussage für die Eignung zum Management-Studium treffen soll. Hier werden analytische, mathematische sowie generelle sprachliche Fähigkeiten geprüft. Beide Tests [...] können nahezu werktäglich in den jeweiligen Testzentren absolviert werden. [...] Die Testanmeldung erfolgt für Europa ausschließlich über die Sylvan Learning Systems" (FH Pforzheim o.J.).

Markenmonopole im Hochschulbereich	CITO/ Sylvan Learning Systems/ Prometric Gruppe. Firmensitz: Baltimore, Maryland. Regionales Zentrum für Europa: Arnheim, NL. Testzentren in Deutschland: Berlin, Frankfurt/ M., Hamburg, München
TOEFL®	Test of English as a Foreign Language
ETS®	Educational Testing Service
GMAT®	Graduate Management Admission Test
GRE®	Graduate Record Examination (General Test, fachspezifische Tests)
PRAXIS	The Praxis Series: Professional Assessments for Beginning Teachers ®
LSAT®	Law School Admission Test
SAT ®	SAT I: ReasoningTest SAT II: Subject Tests

SLS hat einen Spitzenplatz beim *branding* im Bereich der Higher Education inne, denn auch wer z.B. mithilfe des Akademischen Auslandsamts einer deutschen Universität oder des DAAD ein Studium in Kanada oder den USA aufnehmen will, muss – wie die Universität Paderborn informiert – dafür den TOEFL-Test bestehen, und Sylvan Learning Systems ist einziger Anbieter für TOEFL-Übungskurse. Daneben ist das Unternehmen Anlaufstelle für Bewerberinnen und Bewerber in Graduiertenstudien, welche Aufnahme- und Begabungsprüfungen voraussetzen. Diese werden für Europa und auch in Deutschland vom Educational Testing Service unter der Bezeichnung Graduate Record Examination (GRE) angeboten. Die GRE-Testbatterien gelten für eine große Zahl von Fächern. In der Regel muss man sich dem GRE General Test unterziehen, der aus mehreren Fachgebieten Fragen enthält, aber in erster Linie ein Begabungstest ist. Auch diesen führt ausschließlich SLS durch, wenn wohl auch noch nicht alle Hochschulen auf diese Dienstleistung zurückgreifen.

Auf die Kommodifizierung – Verwarenförmigung – des Bildungs- und Wissenschaftssektors reagiert die Neufassung der Nizza-Klassifikation vor allem für den Computer-

und Internetbereich; aus ihm resultieren die wichtigsten Neuerungen in der aktuellen Ausgabe.

In Klasse 42 fielen bisher vor allem die anderweitig nicht klassifizierbaren Dienstleistungen. Jetzt umfasst sie: „Wissenschaftliche und technologische Dienstleistungen und Forschungsarbeiten und diesbezügliche Designerdienstleistungen; industrielle Analyse- und Forschungsdienstleistungen; Entwurf und Entwicklung von Computerhardware und -software; Rechtsberatung und -vertretung." Gemeint sind „einzeln oder gemeinsam erbrachte Dienstleistungen, die sich auf theoretische und praktische Aspekte komplexer Gebiete beziehen; derartige Dienstleistungen werden erbracht durch Angehörige von Berufen wie Chemiker, Physiker, Ingenieure, Informatiker, Juristen usw." (DPMA 2002c).

Nizza-Klassifikation, Klasse 42 (Auszug)
Aktualisieren von Computer-Software / Internetseiten
Beratung bei der Gestaltung von Homepages und Internetseiten
Computerberatungsdienste / Systemanalysen/ System-Design
Datenverwaltung auf Servern
Design von Computer-Software / Homepages und Webseiten
Dienstleistungen einer Datenbank
Dienstleistungen einer Zertifizierungsstelle (Trust-Center), nämlich Ausgabe und Verwaltung von digitalen Schlüsseln und/ oder digitalen Unterschriften
digitale Bildbearbeitung / Datenaufbereitung/ Datenverarbeitung
Dienstleistungen eines Chemikers / EDV-Programmierers / Grafikdesigners / Physikers
Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen
Erstellen von Programmen für die Datenverarbeitung
Erstellen von Webseiten
Erstellung wissenschaftlicher Gutachten
Forschungen auf dem Gebiet der Bakteriologie / Chemie / Kosmetik / Technik / des Maschinenbaus
geologische Forschungen
Überwachungsdienste im Bereich des geistigen Eigentums
Vergabe und Registrierung von Domain-Names
Vergabe von Lizenzen an Urheberrechten
Vermittlung und Vermietung von Zugriffszeiten zu Datenbanken
Verwaltung von Urheberrechten
Wartung von Internet-Zugängen
wissenschaftliche Forschung
Zurverfügungstellen von Speicherkapazitäten zur externen Nutzung (Webhousing) / von Webspace (Webhosting) / von Speicherplätzen im Internet.

Seit der vorigen Fassung der Nizza-Klassifikation, die von 1996 stammt, haben sich die Vermarktungschancen im EDV-Sektor durch das Internet dramatisch erhöht. Die neue Klasse 42 umfasst rund 130 Begriffe. Sie trägt den gestiegenen Gewinnerwartungen im Bereich wissenschaftlicher Forschung und technologischer Dienstleistung Rechnung, die sich aus der Verknüpfung von Dienstleistungen der Klassen 41 und 42 ergeben. Kombinierte Angebote aus Bildungs- und Internetdienstleistungen begründen schon

heute den weitaus größten Teil der Nachfragehoffnungen, die sich die Betreiber und Anbieter des World Education Market (WEM) machen. Erstmals im Jahr 2000 durchgeführt, findet er im Mai 2002 zum dritten Mal statt, diesmal in Lissabon. WEM-Organisator ist die Reed Midem Organisation mit Sitz in Paris, die nach eigener Darstellung seit „40 Jahren erfolgreiche professionelle Handelsmessen organisiert". Zu den Sponsoren zählen u.a. der British Council, die Extended Division (Fernunterrichtsabteilung) der Boston University, das European Institute for E-Learning (EIfEL), die Bildungs- und Internetdienstleister Blackboard und *eduventures*, die von den Regierungen einiger Commonwealth-Länder gegründete Commonwealth of Learning, ferner die OECD, die Weltbank, die EU. Im Zentrum steht diesmal der europäische Sachverstand im Bildungsbereich (WEM 2002).

„Now in its third year, WEM is the world's only professional event dedicated to the international business of education, training and lifelong learning. The World Education Market is an annual marketplace, showcasing educational resources for all levels and ages of learners, for use in the classroom, the workplace or the home, and available on a full range of technologies, from satellites to books and from television to the Internet. Participation is international and multi-sectoral with senior executives from school systems, technical institutes, universities and distance learning, governments and international agencies, the vast training and adult continuing education industries, book publishers, television and video producers, distributors, online and multimedia publishers, satellite, telecommunications and cable companies, and the computer software and hardware industries. The focus of the Market is on commercial transactions – buying and selling products, rights, services and systems as well as finding partners, institutional models and expertise that best respond to specific needs. WEM is also about networking – a superb occasion to meet the leaders, the decision-makers and the chief executive officers from a myriad of industries, with education as their common purpose." (WEM 2002a)

Im Oktober 2000 wurde als gemeinsame Initiative von Bund, Ländern und Kommunen, Wissenschaft und Wirtschaft die Konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland" (KAIM) gegründet. Ihr Aufgabenfeld ist wie folgt definiert: „Wir stehen in einem internationalen Wettbewerb um Erwerb, Vermittlung und Nutzung von Wissen. Als Teil dieses Wettbewerbs um Köpfe und Märkte entsteht ein Wettbewerb um das Angebot von Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Forschungsmöglichkeiten und -kapazitäten. Durch das Internet, das hier neue Wege eröffnet, und die weltweit steigende Mobilität wird sich dieser Wettbewerb verschärfen. Deutschland will sich dem Wettbewerb offensiv stellen" (BLK 2000).

Konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“

Mitglieder

die Fachressorts des Bundes und der Länder in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK),
die Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH),
die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA),
die Carl Duisberg Gesellschaft (CDG),
die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG),
die Deutsche Welle (DW),
der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD),
der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB),
der Deutsche Industrie-und Handelskammertag (DIHK),
der Deutsche Städtetag (DST),
das Deutsche Studentenwerk (DSW),
die Fraunhofer-Gesellschaft zur Förderung der angewandten Forschung (FhG),
das Goethe-Institut/ Inter Nationes (GIIN),
die Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren (HGF)
die Hochschulrektorenkonferenz (HRK),
die Konzertierte Aktion Weiterbildung,
die Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (MPG),
der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft,
die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL),
die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Schiersmann (nicht als Vertreterin der DGfE).

(Quelle: blk-bonn.de, DGfE)

Die Konzertierte Aktion repräsentiert, so will es scheinen, Republik-übergreifenden bildungs- und wissenschaftspolitischen Konsens. KAIM führt ins Feld, „wie unerlässlich wichtig die Entwicklung wirksamer Marketingstrategien für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland ist, um der internationalen, v.a. der amerikanischen Konkurrenz standhalten zu können“. Man ist beeindruckt davon, dass die „Erlöse in Höhe von rund 10 Mrd. US$ p.a. aus den Studiengebühren und finanziellen Beiträgen“ europäischer und vor allem asiatischer Studierender an amerikanischen Universitäten schon heute „die fünftgrößte Quelle aller Einnahmen der USA aus exportierten Dienstleistungen“ darstellen. Und es wird auf den Vorstoß der USA hingewiesen, mithilfe der WTO den Chancen des amerikanischen Bildungsangebotes weltweit zum Durchbruch zu verhelfen und den Bildungsmarkt international zu dominieren: „Darauf sollte Deutschland sich vorbereiten.“ (KAIM Newsletter 2001)

Nicht nur BLK und Konzertierte Aktion in ihren Newsletters – auch ungezählte weitere Programmpapiere aus dem ökonomisch-politischen Raum machen deutlich: Oberstes Gebot gegenwärtiger Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Deutschland ist die ökonomische Konkurrenzfähigkeit gegenüber den USA, und die Größenordnung der US-Einkünfte aus dem Export von Bildungsdienstleistungen ist in der Tat beeindruckend. Dennoch ist gegen die Subsumption ganzer Politikbereiche einzig unter ökonomische

Kriterien Vieles einzuwenden, und kritische Beobachter der Entwicklungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich tun dies ja auch.

Aber eine Frage stellt sich besonders: Weshalb sollten US-Konzerne nicht auf dem globalen Bildungsmarkt dominieren? Schließlich wird das US-amerikanische Hochschulsystem, welches mit den US-Konzernen durch Finanzierung und inhaltliche Ausrichtung aufs Engste verflochten ist (vgl. Miyoshi 2000), hinsichtlich Qualität und Leistungsfähigkeit hierzulande durchweg als vorbildlich angesehen. Wenn die einheimischen bildungs- und wissenschaftspolitischen Leitlinien sich von denen der USA nicht unterscheiden, weshalb sollten – zumal aus Nachfrage- bzw. Verbrauchersicht – nicht US-Konzerne auch den europäischen Markt beherrschen?

Ein Argument, das gegen US-Dominanz im Bildungsbereich ins Feld geführt werden könnte, bestünde etwa darin, die kulturelle Vielfalt der europäischen Länder – auch als ökonomische Ressource – bewahren zu wollen.

Ich lasse die Feststellung beiseite, dass eine entsprechende Argumentation, konsequent geführt, letzten Endes auch auf den der modernen Klassik entstammenden Gedanken einer allseitigen Entfaltung aller Individuen zurückführte – immerhin ein konzeptioneller Ausgangspunkt, der noch einiges praktisch unausgelotete Potential in sich birgt. Derzeit jedoch scheint etwas viel Unmittelbareres nötig, nämlich der Erhalt der bloßen Möglichkeit, aus den politischen Räumen Europas heraus jene kulturelle Vielfalt, die ihren Ausdruck ja auch in unterschiedlichen Bildungstraditionen findet, mit politischen Mitteln bewahren und zur Entfaltung bringen zu können. Sind die Rahmenbedingungen für den globalen Bildungsmarkt, die derzeit in der WTO verhandelt werden, geschaffen, wäre diese Möglichkeit bis auf Weiteres verschenkt.

Lassen Sie mich also kurz auf die laufenden GATS-Verhandlungen eingehen. Im November 2001 wurde auf der Ministerkonferenz der Welthandelsorganisation (WTO) in Doha, Quatar, eine dreijährige neue Verhandlungsrunde zur weiteren Liberalisierung des Welthandels im Rahmen des GATS-Abkommens vereinbart; in diese Verhandlungen sind auf Verlangen der USA, Australiens und Neuseelands Dienstleistungen in den Bereichen Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung aufgenommen.

Das General Agreement on Trade in Services ist seit 1995 in Kraft. Es ist „das erste multilaterale Abkommen zur fortlaufenden Liberalisierung des internationalen Dienstleistungshandels und erfasst grundsätzlich alle Dienstleistungsbereiche [...]. Es ermöglicht den WTO-Mitgliedstaaten eine ‚maßgeschneiderte' Liberalisierung, d.h. individu-

elle Festlegung des Liberalisierungsniveaus in den unterschiedlichen Dienstleistungssektoren“, und es „erkennt ausdrücklich das Recht der WTO-Mitglieder an, die Erbringung von Dienstleistungen zu regeln, um ihre nationalen politischen Ziele zu erreichen“ (BMWI 2002a).

Theoretisch wäre es also möglich, Bildung und Wissenschaft und andere öffentliche Sektoren wie etwa Trinkwasser-, Gesundheits-, Rundfunkversorgung vom internationalen Handel mit Waren und Dienstleistungen auszunehmen und auf nationaler und europäischer Ebene in eine gesellschaftspolitische Verständigung darüber einzutreten, was und wie viel hier jeweils „liberalisiert“ werden soll. Praktisch wird diese Verständigung allerdings als bereits herbeigeführt vorausgesetzt: „Auch die Zivilgesellschaft war an dem Dialog (im Vorfeld der 4. WTO-Ministerkonferenz) durch Anhörungen und bilaterale Gespräche beteiligt“, lässt das Bundeswirtschaftsministerium verlauten.

Für den Bildungsbereich schlagen die USA in den GATS-Verhandlungen nunmehr die Beseitigung jener Handelshemmnisse vor, die bisher nationale Souveränität in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik gewährleisten, nämlich:

- das Verbot von Dienstleistungen in Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Ausbildung seitens ausländischer Anbieter;
- fehlende Genehmigungen zur Einrichtung von Außenstellen ausländischer Anbieter dieser Dienstleistungen in den WTO-Mitgliedsländern;
- unangemessene Restriktionen für die elektronische Übermittlung von Kursmaterialien;
- ökonomische Bedarfstests für die angebotenen Dienstleistungen; Maßnahmen, die einen örtlichen Partner vorsehen;
- Nicht-Gewährung der Genehmigung an private Dienstleistungsanbieter in den genannten Bereichen, mit örtlichen oder nicht-örtlichen Partnern auf freiwilliger Basis in Geschäftsverbindungen einzutreten oder diese aufzukündigen;
- wo amtliche Genehmigungen erforderlich sind, deren Gewährung außergewöhnlich lange zu verzögern oder, wenn sie verweigert werden, keine Gründe für die Verweigerung anzugeben;
- steuerliche Benachteiligung ausländischer Anbieter; Vorzugsbehandlung örtlicher gegenüber ausländischen Partnern in entsprechenden Geschäftsverbindungen;
- Benachteiligung von Franchise- gegenüber anderen Geschäftsformen;

- unklare und unfaire Gesetzgebung und Regulierungspraxis;
- unklare und nicht transparente Darlegung der Hilfeleistungen für Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Ausbildung;
- unproportional hohe und Unwirtschaftlichkeit verursachende Schutzbestimmungen für örtliche Arbeitskräfte;
- Erschwernis der Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis zeitweise benötigter Spezialisten (wie Manager, Computerspezialisten, Fachredner);
- außergewöhnlich hohe Gebühren- und Steuerzahlungen für den Gehaltstransfer ins Heimatland;
- außergewöhnlich hohe Abgabenlasten für Lizenzen bzw. Patent- und Pachtgebühren (vgl. US 2000).

Die Beseitigung dieser Hemmnisse durch das GATS-Abkommen hätte zur Folge, dass im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der nationalstaatliche Handlungsspielraum – z.B. zur Schaffung und Sicherung von Standards im öffentlichen Interesse oder zur Verhinderung unerwünschter sozialer Auswirkungen – über die im Rahmen der bisherigen GATS-Verhandlungen bereits eingegangenen Verpflichtungen hinaus drastisch minimiert würde.

Überdies erhielten auch ausländische Privatunternehmen Zugriff auf die für öffentliche Aufgaben vorgesehenen Haushaltsbudgets. Überall dort nämlich, wo neben staatlichen Bildungsinstitutionen auch private Anbieter zugelassen sind, können sie geltend machen, dass die staatliche Finanzierung für sie einen unzulässigen Wettbewerbsnachteil darstelle. Selbst wenn die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung eines Landes dies wollte, ließe sich die Ausweitung des GATS-Abkommens auf Welthandel mit Bildung als Dienstleistung – und damit möglicherweise der Anfang vom Ende staatlicher Bildungsfinanzierung überhaupt – nicht rückgängig machen (vgl. Public Citizen 2001, Hirtt 2002, Heinemann 2002).

Er weine der nationalen Definitionsmacht über das Hochschulsystem allerdings „keine Träne nach“, so Hans-Uwe Erichsen, ehemaliger HRK-Präsident und heute maßgeblich an der europäischen Koordinierung des Hochschulsystems beteiligt – ebenso wenig wie der Verabschiedung der deutschen Universität nach „Humboldtschem Vorbild“ (zit.n. Heinemann 2001). Woher rühren solche leichtherzigen Bekundungen?

Zu den gewichtigsten Einflussnehmern auf nationale und EU-Bildungs- und Wissenschaftspolitik, die es vorziehen, im Hintergrund zu bleiben und von der Öffentlichkeit

unbeachtet zu wirken, gehören die 1958 gegründete Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) sowie der 1983 gegründete European Round Table of Industrialists (ERT). Mitglieder der UNICE sind 34 europäische Industriellen- und Arbeitgeberverbände, für Deutschland sind dies die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Bundesverband der deutschen Industrie (BDI). Dem ERT gehörten bzw. gehören die Repräsentanten von rund vier Dutzend Konzernen an, darunter aus dem deutschen Unternehmensbereich Thomas Middelhoff von Bertelsmann, Heinrich v. Pierer von Siemens, Hasso Plattner von SAP, Manfred Schneider von Bayer, Fritz Gerber von Hoffmann-La Roche, Ron Sommer von der Deutschen Telekom, Jürgen Weber von der Deutschen Lufthansa und Gerhard Cromme von ThyssenKrupp (vgl. ERT 2002).

Die Politikvorgaben für die Wissensgesellschaft dieser beiden Zusammenschlüsse sind in zwei nur wenige Seiten umfassenden Papieren enthalten: *Für eine Bildungs- und Ausbildungspolitik im Dienste des Wettbewerbs und der Beschäftigung. Die sieben Prioritäten der UNICE* (2000), verfasst für den EU-Gipfel in Lissabon im März 2000, sowie *Förderung der Wettbewerbsfähigkeit durch die Wissensökonomie in Europa* des ERT (2001), verfasst für die Sitzung des Europarats in Stockholm im März 2001.

Die *Sieben Prioritäten* der UNICE lassen sich unschwer in eine zusammenfassen: Es geht um die Ökonomisierung der Verhaltensorientierungen der Individuen von der Wiege bis zur Bahre, um die Erzeugung eines Bildungsverständnisses, das sich ausschließlich am Ökonomischen – an Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernissen – ausrichtet, anders gelagerte, eigenständige politische, ethische, soziale, ökologische oder personale Zielsetzungen hingegen nicht vorsieht.

Der ERT folgt im Wesentlichen der gleichen Agenda, versucht sich aber zumindest ansatzweise an einem Lexikon, das durch die Konsensstrategie der Bertelsmann Stiftung etwas erweitert ist. Geschöpft wird das Leitbild des neuen Europäers/ der neuen Europäerin, die nicht nur technologisch versiert sein darf, sondern in der Lage sein muss, „den Geist des Unternehmerischen zum Leben zu erwecken, als Beschäftigte und als Staatsbürgerin" (ERT 2001).

Zu den Zehn Empfehlungen „für raschen Fortschritt zu erhöhter Wettbewerbsfähigkeit durch die Wissensökonomie" des ERT gehören: präzise Zielsetzungen für wissensökonomische Fertigkeiten und Haltungen, die in der Mindestschulzeit erworben worden sein müssen (1); Nutzung der Erfahrungen der Wirtschaft zum Wohle der Bildung (2);

Beginn eines Prozesses zur Neuverhandlung und Bewertung des Lehrberufs (3); Schaffung eines europäischen Online-Dienstes für lebenslanges Lernen (4); Entwicklung lokaler und regionaler Foren mit Vertretern von Regierung, Bildungsbereich und Wirtschaft, die die kurz-, mittel- und langfristigen Qualifikationserfordernisse führender Wirtschaftssektoren definieren (5) usw.

Verfügen in der EU außer den „companies" noch andere „players", die in solchen Papieren gern als ökonomisch verantwortliche Gleiche aufgelistet werden – „governments, the world of education and training, companies and individuals" – über vergleichbar durchsetzungsmächtige Verbände? Die alarmistische Vorstellung jedenfalls, dass „im Jahr 2005 80% der neuen Technologien weniger als zehn Jahre alt sein werden, während 80% der Bildung und Ausbildung vor mehr als zehn Jahren erworben worden sein werden", stammt von der UNICE (2000). Nicht gefolgert wird aus solchen Vorstellungen, dass grundlegende Strukturunterschiede zwischen dem Pädagogischen und dem (kapitalistischen) Ökonomischen bestehen könnten, die eine 1:1-Übertragung der Wertorientierungen und Mechanismen des einen Bereichs in den anderen weder möglich noch – auch in ökonomischer Hinsicht – sinnvoll machen.

Die Auseinandersetzung dreht sich derzeit um zwei verschiedene Bildungspläne. Die eine ist die von den Regierungen der USA, Neuseelands und Australiens in die GATS-Verhandlungen eingebrachte Variante, die auf globale Monopolmacht der US-Konzerne zielt und sich der Radikalversion der Marktideologie Friedmanscher und Hayekscher Prägung bedient. Die andere Variante bedient sich ebenfalls der Marktideologie, will aber die Monopolmacht der europäischen Konzerne stärken und dazu kulturelle Vielfalt als spezifische Ressource ins Spiel bringen; sie beharrt nicht auf ‚möglichst wenig Staat', sondern verfolgt Hegemoniestrategien, innerhalb derer nationale Regierungen und staatlich-öffentliche Körperschaften nützliche Funktionen einnehmen können.

Eine Perspektive bietet die politische Absichtsbekundung der European University Association (EUA), des Verbandes der europäischen Hochschulen. Im September 2001 unterzeichnete die EUA zusammen mit Hochschulverbänden jenseits des Atlantiks eine Gemeinsame Erklärung über Hochschulbildung und das GATS. Die Verbände wenden sich darin gegen jene Form von Globalisierung des Bildungsmarkts, die in der laufenden GATS-Runde verhandelt wird.

Zwei Prinzipien der Erklärung lauten: Höhere Bildung hat dem öffentlichen Interesse zu dienen und ist keine Ware; dies ist ausdrücklich einem UNESCO-Papier von 1998 ent-

nommen. Zweitens: Transparenz und offene Beratungen aller Beteiligten sind unerlässlich (vgl. EUA 2001b).

Mit diesem Dokument kommentiert die EUA die Joint Declaration:

European University Association:
GATS (WTO) and the implications for higher education in Europe

„On 28 September 2001, the Presidents of the EUA – European University Association, AUCC – Association of Universities and Colleges of Canada, ACE – American Council on Education and CHEA – Council for Higher Education Accreditation (USA) signed a joint declaration on higher education and the World Trade Organisation's (WTO) General Agreement on Trade in Services (GATS).

The text of this declaration was approved by the EUA Council on 27 September 2001 during its meeting in Dubrovnik. The declaration builds on feedback received to the memo on GATS and higher education in Europe, sent to all EUA members on 21 May 2001.

The language and terminology used in the joint declaration are deliberately those used in the WTO documents and procedures, in order to ensure that the message is fully understood by the trade officials concerned. The EUA Board is aware that this terminology may appear unusual, even provocative, to the staff and students in some European higher education institutions; however it considers that this is necessary for the purposes of the declaration.

The main aim of the joint declaration is to make it widely known that the academic communities on both sides of the north Atlantic oppose the inclusion of higher education services in the GATS negotiations. The declaration is based on principles shared by the signatory organisations with regard to the issue of trade in higher education services.

The joint declaration asks all actors in the intergovernmental GATS negotiations – national governments in Europe, the USA and Canada, the European Commission – not to make commitments in higher education services or in the related categories of adult education and other education services in the context of the GATS. Where such commitments have already been made in 1995, no further ones should be forthcoming.

The EUA Secretariat is in direct contact with the WTO Secretariat in Geneva. The signatory organisations however express their members' own commitment to reducing obstacles to international exchange and co-operation in higher education using conventions and agreements outside of a trade policy regime.

This commitment includes, but is not limited to improving communications, expanding information exchanges, and developing agreements concerning higher education institutions, programs, degrees or qualifications and quality review practices.

The Board encourage all EUA members to ensure that higher education institutions, organisations and systems in Europe are aware of the current GATS process, and that they are fully consulted by the trade officials concerned. EUA, together with its transatlantic and other partners, will also continue to monitor this process actively in order to promote the objectives of the joint declaration." (EUA 2001a)

Literatur

Bennhold, M. (2002): Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen' als Politik der Unterwerfung. In: Lohmann/ Rilling 2002, S. 279-299.

BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Aktionsrahmen „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland". Bonn, http://www.blk-bonn.de/papers/internationales_marketing.pdf.

BLK (2001): Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Bonn, 23.7., http://www.blkbonn.de/papers/qualitaet.pdf.

BLK (2001a): Newsletter Nr. 6 vom 15.12., http://www.blkbonn.de/newsletter/newsletter_06_2001.htm und http://www.blk-bonn.de/wto.htm.

BLK (2001b): BLK Newsletter. In eigener Sache, http://www.blkbonn.de/newsletter/newsletter_01_2001.htm.

BMWI, Bundesministerium für Wirtschaft (2002a): Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen, GATS, http://www.bmwi.de/Homepage/Politikfelder/Au%dfenwirtschaft%20%26%20Europa/Intern.%20Organisationen/WTO/1115-GATS-Internet1.jsp.

BMWI (2002b): Ziele Deutschlands und der EU bei weiterer Handelsliberalisierung, http://www.bmwi.de/Homepage/Politikfelder/Au%dfenwirtschaft%20%26%20Europa/Intern.%20Organisationen/WTO/Ziele1.jsp

BMWI (2002c): Handelspolitik, http://www.bmwi.de/Homepage/Politikfelder/Au%dfenwirtschaft%20%26%20Europa/Au%dfenwirtschaftspolitik/Handelspolitik/handelspolitik1.jsp.

BMWI (2002d): Außenwirtschaftspolitik, http://www.bmwi.de/Homepage/Politikfelder/Au%dfenwirtschaft%20%26%20Europa/Au%dfenwirtschaftspolitik/aussenwirtschaftspolitik.jsp.

BMWI (2002e): 4. WTO-Ministerkonferenz vom 9. bis 14. November 2001, http://www.bmwi.de/Homepage/Politikfelder/außenwirtschaft%20%26%20europa/Intern.%20 Organisationen/WTO/Ministerkonferenz2001.jsp.

DPMA, Deutsches Patent- und Markenamt (2002a): Nizza Klassifikation, Vorwort. http://www.dpma.de/suche/klass/wd/vorwort.html.

DPMA (2002b): Nizza Klassifikation, Klasse 41, http://www.dpma.de/suche/klass/wd/wd841.html.

DPMA (2002c): Nizza Klassifikation, Klasse 42, http://www.dpma.de/suche/klass/wd/wd842.html.

EUA, European University Association (2001a): GATS (WTO) and the implications for higher education in Europe, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/ .

EUA (2001b): Joint declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services, http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/declaration-final1.pdf.

ERT, European Round Table of Industrialists (2001): Actions for Competitiveness Through the Knowledge Economy in Europe. Message to the Stockholm European Council, March 2001, http://www.ert.be/pdf/Knowledge%20Economy%20paper.pdf.

ERT (2002): List of Members, http://ert.be/pc/pcb/encb01.htm.

FH Pforzheim (o.J.): Zulassungsvoraussetzungen für die MBA-Kurse, http://www.fhpforzheim.de/mba/z7h.htm.

GMAC, Graduate Management Admission Council (o.J.): http://www.gmac.com/gmac/index.shtml.

Heinemann, K.-H. (2001): Man spielt schon mal Markt. GEW-Fachkonferenz zur Europäisierung der Hochschulen. In: Erziehung und Wissenschaft H. 5, S. 33-34.

Heinemann, K.-H. (2002); Campus und Kommerz. Deutsche Hochschulen auf dem Weg in die Marktwirtschaft. In: Pädagogik (2002) 2, S. 49-51.

Hirtt, N. (2002): The 'Millenium Round' and the Liberalisation of the Education Market. In: Lohmann/ Rilling, S. 15-27.

Hoffacker, W. (2001): Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem. In: Forschung & Lehre 8/2001, http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/08-01/hoffacker.html.

Hoffmann, D. (2001): Die Auswirkungen der ‚unsozialen Marktwirtschaft' auf den pädagogischen Zeitgeist. In: ders./ Maack-Rheinländer, S. 23-48.

Hoffmann, D./ Maack-Rheinländer, K. (Hg.) (2001): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des ‚Marktes'. Weinheim, Basel.

KAIM, Konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland" (2001): Newsletter Nr. 2 (Mai), hg. vom Sekretariat der KAIM.

Klein, N. (2001): No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern. Aus dem Amerikanischen. München.
Lenhardt, G. (o.J.): B.A. und M.A. – Supranationale Angleichung oder ständische Idiosynkrasie, http://www.hochschuldebatten.de/doklen.htm.
Lohmann, I./ Rilling, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.
Miyoshi, A. (2000): Der versilberte Elfenbeinturm. Globale Wissensindustrie und akademischer Kapitalismus. In: Lettre International No. 48, S. 70-76, 77-80,
Auszug: http://www.lettre.de/lettre/48miyoshi.htm.
Manhattan Review – Education & Career Consultants (o.J.): http://www.review.de/ .
Nigsch, O. (2001): Der Bildungsrückbau, http://soz.ganymed.org/texte/bildungsrueckbau.shtml.
Public Citizen – National Non-Profit Public Interest Organization (2001): Den Angriff durch das Dienstleistungsabkommen GATS jetzt stoppen!,
http://www.citizen.org/trade/wto/gats/Sign_on/articles.cfm?ID=1831.
The B-School Net (o.J.): http://www.b-school-net.de/GMAT.htm.
UNESCO (1998): World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.
Universität Paderborn (1998): Presseinformation, http://www.uni-paderborn.de/cs/agmadh/carleton/toefl/ETSnews.html.
UNICE, Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (2000): For Education and training Policies which foster Competitiveness and Employment. UNICE's Seven Priorities, http://www.unice.org/unice/Website.nsf/HTML+Pages/UK_index_UK2.htm.
US (2000): Communication from the United States: Higher (Tertiary) Education, Adult Education, and Training, 18 December. (00-5552) Council for Trade in Services, WTO S/CSS/W23, http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm (Education Services).
WEM, World Education Market (2002): Newsletter No. 1, http://www.wemex.com/ .
WEM (2002a): http://www.wemex.com/App/homepage.cfm?appname=100014&moduleID=291&LinkID=4028.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im März 2002 überprüft.

After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt' überleben?

> „Eager to start a school voucher program in New York City before he leaves office, Mayor Rudolph W. Giuliani flew the seven members of the Board of Education here today for an immersion course in how such a system would work. [...] The trip was financed with funds from the $12 million that the mayor set aside in the 2000-01 city budget for school choice programs. [...] Mr. Giuliani and his three allies on the board [...] smiled during the speeches by Milwaukee voucher advocates and chortled at their jokes while the four board members who appear to oppose vouchers were poker-faced and quiet [...;] the board member from the Bronx said that the trip was worthwile but too one-sided, since the only antivoucher people the New Yorkers heard from were a group of about 20 protesters who greeted them at the airport" (Goodnough 2001).

Neoliberalismus oder Der endgültige Abschied vom Wohlfahrtsstaat

Bildungspolitische Leitlinie der deutschen Bundesregierung in den 1990er Jahren war die Beschaffung von Akzeptanz für die neoliberale Umstrukturierung des öffentlichen Bildungswesens. Wesentliche Beiträge dazu leistete der vorige Bundespräsident Roman Herzog. Mit Schlagworten wie „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit" und „Unsere Bildungsinstitutionen dürfen nicht zum Schlusslicht werden" bereitete er den Boden für entsprechende Maßnahmen (vgl. Herzog 1997, 1999).

Zielgröße ist der Abbau öffentlicher Bildung durch verschiedene Formen der Privatisierung und Kommerzialisierung, mit welchen Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware umgewandelt werden (vgl. Lohmann 1999, 2000). Mittlerweile ist absehbar, dass am Ende dieser neoliberalen Transformation öffentliche Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen nicht mehr existieren werden; dass die Zugänge zum Wissen – sei es zu Schulen und Hochschulen, sei es zu elektronischen Bibliotheken, Datenbanken, Internetportalen – ökonomisch, technologisch und inhaltlich von transnationalen Konzernen und ihren Stiftungen kontrolliert werden; dass diese Zugänge – selbstredend – kostenpflichtig sind und so teuer, wie es ‚der Markt' zulässt. Gefolgt wird hier einer Agenda, die wesentlich von der Organisation for Economic Cooperation and De-

velopment sowie der World Trade Organization ausgeht; diese Agenda zielt auf den gesamten öffentlichen Sektor, weltweit. Hierbei nimmt für den Bildungs- und Wissenschaftsbereich in Deutschland die Bertelsmann Stiftung eine Schlüsselstellung ein.

Grundgedanken und zentrale Stichworte der so genannten Bildungsreden stammten also nicht aus Herzogs eigener Feder. Sie gehören vielmehr der ideologischen und finanzpolitischen Offensive des Neoliberalismus an, der in den letzten fünfzehn, zwanzig Jahren dafür gesorgt hat, dass der öffentliche Sektor überall unter die gleichen Ideologeme gebracht wird: ‚Markt', ‚Wettbewerb', ‚Standortqualität'. Dabei ist die Sprachregelung für die Privatisierungspolitik mittels der globalen Institutionen der Wirtschafts- und Finanzsteuerung – OECD, WTO, Weltbank, IWF – machtförmig durchgesetzt worden; erdacht wurde sie nicht zuletzt in assoziierten Think Tanks wie dem Cato Institute, der Mont Pelerin Society, dem World Economic Forum und anderen (vgl. Klees 1999, Toussaint 1999, Plehwe/ Walpen 1999). Dies sind die Zirkel, in denen Ökonomen wie Friedrich v. Hayek und Milton Friedman gehandelt werden und die im Hintergrund dafür sorgen, dass die Medien, national und international, wissen, wie die Marschbefehle lauten. Das Konzept der School Choice und der Bildungsgutscheine stammt von Milton Friedman (vgl. Friedman 1973). Erstmals formuliert hat er es bereits in den 50er Jahren. Aber erst mit dem weltweiten Siegeszug des Neoliberalismus, seit den Zeiten von Reaganomics und Thatcherism, erhielt Friedman auch weidlich Gelegenheit, seine Vorstellungen zu propagieren.

DIE ZEIT bilanzierte zwischenzeitlich als Erfolg des Vorstoßes des vorigen Bundespräsidenten: Jetzt werde endlich nicht mehr nur über Reform geredet, sondern Innovation tatsächlich umgesetzt. Es sei Bewegung in die Szene gekommen, Bildungsinitiativen und Erneuerungsprojekte aller Art präsentierten sich. Und die gute Nachricht: „Das meiste bewegt sich ohne den Staat". Die Politik ziehe sich aus ihrer Domäne immer mehr zurück und überlasse das Reformfeld privaten Initiativen (Etzold 1999, 39). Ganz geheuer erschien die Entwicklung aber wohl schon Ende der 90er Jahre nicht: Am Ende des Artikels wird die Hoffnung zum Ausdruck gebracht, dass über die diversen Einzelinitiativen doch wieder Schulen und Hochschulen gestärkt und die gewünschten Innovationen der gesamten Gesellschaft zugänglich gemacht würden. Mittlerweile ist deutlich, dass Skepsis in dieser Hinsicht mehr als angebracht ist. Die erhoffte Balance zwischen Staat und Markt, wie sie sich der Liberalismus stets erträumt hat, will sich nicht einstellen.

Vieles deutet darauf hin, dass der Neoliberalismus der letzte Auftritt des Liberalismus in der historischen Entfaltung des kapitalistischen Weltsystems und seiner Finanzmärkte ist. Er figuriert darin als Geburtshelfer einer endgültigen Delegitimierung wohlfahrtsstaatlich ausgerichteter nationaler Politik und verhilft gleichzeitig jenen transnationalen Abkommen zum Durchbruch, die die Kontrolle des Investitionsgebarens transnationaler Konzerne mittels nationaler Gesetzgebung außer Kraft setzen, wie mit dem Multilateral Agreement on Investment (M.A.I.) geplant war und mit den Verhandlungen über ein General Agreement on Trade in Services (GATS) jetzt erneut in Angriff genommen worden ist (vgl. auch Wallerstein 1995, 232-251, Opitz 1999, 239).

Ein Zurück zum Wohlfahrtsstaat wird es also nicht geben, schon gar nicht für die Schulen. Der entscheidende Faktor ihrer künftigen Entwicklung ist vielmehr die neue Qualität in der Entfaltung des Kapitalverhältnisses, vulgo Globalisierung. Denn während es auf nationalstaatlicher Ebene kein genügend machtvolles gesellschaftliches Subjekt (Klasse, Schicht, Gruppe) mehr gibt, welches seine ökonomisch-kulturelle Zukunft an das Fortbestehen eines wohlausgebauten öffentlichen Bildungssystems bände, setzen, auch im Raum der nationalen Politik, machtvolle Akteure – Arbeitgeberverbände, transnationale Banken und Konzerne, ihre Stiftungen – auf Kommerzialisierung. Sie wissen längst, dass sich an öffentlichen Einrichtungen bei weitem nicht so viel verdienen lässt wie an privatisierten. Gleichzeitig zieht sich vor Ort die Linie der Auseinandersetzung um Aufrechterhalt oder Abbau öffentlicher Einrichtungen mitten durch die bürgerlichen Mittelschichten. Bis der Kampf entschieden ist, begnügt sich staatliche Bildungspolitik mit der weiteren Ausgabenreduzierung für die öffentlichen Einrichtungen, sorgt begleitend für weiteren Imagegewinn der Marktideologen und zieht sich ansonsten auf die rigorose Kontrolle der marktgerechten performance von Schulen und Hochschulen zurück: Mit TIMSS, PISA, LAU und den Rankings aller Art werden sie zur Übernahme vorbereitet (zu den Folgen für pädagogisches Handeln Klausenitzer 1999; zu Kommerzialisierungsfolgen an Universitäten Lohmann 2001 b).

Ein zweiter entscheidender Faktor kommt hinzu. Weil die Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) es bereits heute ermöglichten, Wissenszugänge als öffentliche zu geringen Preisen vorzuhalten, müssen sie unter allen Umständen und so rasch wie möglich unter das Diktat von Kapitalverwertungs- und Profitinteressen gebracht werden. Während die IuK-Technologien unter anders gelagerten gesellschaftspolitischen Optionen der Utopie einer Wissensgesellschaft, die den Namen verdiente, um

Einiges näher bringen könnten, verschärft die inzwischen dominant macht- und profitorientierte Implementationsweise der neuen Medien die Negativeffekte der neoliberalen Transformation des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs noch einmal erheblich. Die Art der Implementation und Indienstnahme der neuen Technologien verleiht dem Kommerzialisierungsprozess, den es auch ohne IuK gegeben hätte, eine noch bis vor wenigen Jahren ungeahnte Dynamik (vgl. Barbrook/ Cameron 1997, Krysmanski 2001). Welche Entwicklungsperspektiven für Schulen sind zu gewärtigen? Hier bieten Erfahrungen in anderen Ländern reichhaltiges Anschauungsmaterial. Zuvor aber einige Bemerkungen zu den erhofften Wirkungen von ‚Markt und Wettbewerb' im Schulbereich, wie sie im Gefolge von Milton Friedman propagiert werden.

Erhoffte Wirkungen von ‚Markt und Wettbewerb'

Im Zentrum der Argumentation für die ‚Öffnung der Schulen zum Wettbewerb' steht die Behauptung, dass die staatliche Bürokratie allfällige Bildungsreformen verhindert, weil sie nicht vom Staatsmonopol im Schulsektor lassen will. Sie verweigert damit, so wird weiter argumentiert, den Schulen die Möglichkeit, gegeneinander in den Wettbewerb um Schüler und Geldmittel einzutreten und dadurch Anreize zur Verbesserung ihrer Leistungen zu gewinnen. Die Geschichte des öffentlichen Schulwesens ist, dieser Lesart zufolge, eine einzige Kette von Reformen, gefolgt von Reformen der Reformen und immer wieder revidierten Regelungsversuchen. Die bürokratischen Steuerungsmittel – Gesetze, Erlasse, Vorschriften – sind, heißt es, viel zu grob: zwar unerlässlich, um Missbrauch zu verhindern, aber untauglich dazu, Anreize zur Leistungsverbesserung zu geben. Vor allem, so wird betont, gibt es keinerlei Mittel, um Schulen und Lehrpersonal für erfolgreiche Aufgabenerfüllung zu belohnen und für schlechte zu bestrafen; Einrichtungen hingegen, öffentliche wie private, die sich dem Wettbewerb stellen, unterliegen Marktmechanismen wie Belohnung für Erfolg und Bestrafung für Nachlässigkeit: Kunden, Klienten, Schüler, Geldgeber, die wegbleiben, sind ein starkes Argument, heißt es. Wenn sie einer auch nur gemäßigten Marktdisziplin unterworfen seien, zeigten Schulen sich verantwortungsbereiter, effektiver und beliebter als unter dem Staatsmonopol (so Gerstner u.a. 1995, 19f; kritisch Cookson 1999).

Ein hieraus abgeleitetes, zweites Argument der Marktbefürworter betrifft die erwähnte School Choice, das Recht der Eltern, für ihre Kinder eine Schule auch außerhalb des

eigenen Wohngebiets zu wählen. Dazu das einflussreiche US-amerikanische Committee for Economic Development: „Die meisten Schüler werden den Schulen nach Zufällen der Geographie zugewiesen. [...] Es ist kein Wunder, dass Schulen, denen es am Wettbewerb mangelt, viele Merkmale von Monopolen aufweisen. Als Teil des öffentlichen Sektors werden Schulen nie vollständig dem Spiel des Marktes unterworfen sein. Gleichwohl glauben wir, dass gewisse Marktanreize und -vorgaben ins öffentliche Schulwesen eingeführt werden können und sollten. So würden zum Beispiel regionale oder gar landesweite offene Einschreibsysteme ermöglichen, [...] aus einer breiten Vielfalt öffentlicher Schulen auszuwählen. Solcherart Wahlfreiheit würde Schulen belohnen, die den Bildungszielen der Familien, die sie auswählen, entgegenkommen, und jenen Schulen, die gemieden werden, einen Denkzettel erteilen“ (zit.n. Gerstner u.a. 1995, 21f).

School Choice und Bildungsgutscheine gehören weltweit derzeit zu den wichtigsten Instrumenten der neoliberalen Umstrukturierung des Bildungsbereichs. Die Auseinandersetzung darum wird in England und den USA bereits seit den 80er Jahren geführt (vgl. Halsey u.a. 1997). Währenddessen wurde in Deutschland eine Zeitlang vorzugsweise mit Konzepten wie ‚Autonomie der Schule’ und der Entwicklung von ‚Schulprogrammen’ operiert (wobei die damit verbundenen, tatsächlichen pädagogischen Reformanstrengungen gnadenlos für die ‚sparpolitisch’ induzierte Ökonomisierung der Schulen instrumentalisiert werden). Allmählich wird aber auch hierzulande eine härtere Gangart eingeschlagen, wie – neben der Abschaffung des Werbeverbots an Schulen in verschiedenen Bundesländern – zwei Beispiele aus der Freien und Hansestadt zeigen. Anfang 2001 schlug die Handelskammer Hamburg vor, Bildungsgutscheine in einem bundesweiten Modellversuch einzuführen, und für das Frühjahr 2002 ist die Entscheidung des Senats geplant, die Gebäude der Hamburger Schulen an eine privatrechtlich organisierte GmbH zu verkaufen (vgl. Senats-Drucksachen 98/0713 bzw. 16/1158; vgl. Gesellschaft der Freunde 2001). Die GmbH würde die Schulgebäude dann an die Schulen vermieten – und die Bedingungen diktieren, unter denen Schulen betrieben werden.

Der Unterschiede im einzelnen ungeachtet wird überall die gleiche Agenda verfolgt: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, so dass sie wie kapitalistische Wirtschaftsunternehmen agieren, d.h. gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, Profit erwirtschaften (und also den

Tauschwert von Waren über den Gebrauchswert stellen), Monopolstellung anstreben müssen. Die Marktideologie dient dazu, diesen Sachverhalt zu vernebeln und, bei gleichzeitig enger werdenden Erwerbs- und Beschäftigungsperspektiven, die Aufstiegsinteressen der bürgerlichen Mittelschichten rhetorisch zu bedienen. Der simplistische Kern der Marktideologie lautet dabei stets wie folgt: Es geht darum, Käufern und Verkäufern die bestmöglichen Gelegenheiten zu bieten, nach eigenem, freiem Willen zusammenzukommen (vgl. Gerstner u.a. 1995, 21; ähnlich Heinsohn/ Steiger [in Lohmann/ Rilling], die es bei konsequenter Anwendung ihrer eigenen eigentumstheoretischen Analyse (1996) auf die neoliberale Transformationspolitik besser wissen könnten).

Theoretische Blicke hinter die Kulissen des ‚freien Marktes'

Was aber geschieht auf dem so genannten ‚freien Markt', also dort, wo vermeintlich freie und gleiche Individuen einander gegenübertreten, um Produkte zu tauschen, zu kaufen und zu verkaufen? Wo angeblich die Preise für Produkte und Dienstleistungen stets durch Angebot und Nachfrage bestimmt werden, so dass nur die besten – will sagen, privatisierte statt öffentlicher Schulen – standhalten?
Mit der illusionären Auffassung vom Markt als dem großen Stifter von Freiheit und Gleichheit hat sich Karl Marx in den *Grundrissen* auseinandergesetzt. Die scheinbare Gleichheit und Freiheit der tauschenden Individuen verschwindet jedoch, sobald hinter den oberflächlichen Prozess der Zirkulation der Waren und des Setzens von Preisen geschaut wird: „Einerseits wird vergessen, daß von vornherein die Voraussetzung des Tauschwerts [...] schon in sich schließt den Zwang für das Individuum, daß sein unmittelbares Produkt kein Produkt für es ist, sondern [...] daß das Individuum nur noch als Tauschwert Produzierendes Existenz hat, also schon die ganze Negation seiner natürlichen Existenz eingeschlossen ist; [...] daß dies ferner Teilung der Arbeit etc. voraussetzt, worin das Individuum schon in andren Verhältnissen als denen der bloß Austauschenden gesetzt ist [...] Andererseits wird vergessen, daß die höheren Formen, in denen nun der Austausch (gesetzt [ist]), oder die Produktionsbeziehungen, die sich in ihm realisieren, keineswegs stehen bleiben bei dieser einfachen Bestimmtheit [...] Es wird endlich nicht gesehen, daß schon in der einfachen Bestimmung des Tauschwerts und des Geldes der Gegensatz von Arbeitslohn und Kapital etc. latent enthalten ist. Diese ganze

Weisheit kommt also darauf heraus, bei den einfachsten ökonomischen Verhältnissen stehen zu bleiben, die [...] reine Abstraktionen sind [...,] aber in der Wirklichkeit durch die tiefsten Gegensätze vermittelt“ (Marx 1857, 159f).

Dass Individuen, die einander in Tauschabsicht begegnen, sich eben nicht auf gleichem Fuß gegenüberstehen, zeigen Zahlen aus den USA. Mindestens die Hälfte der dortigen Haushalte akkumuliert überhaupt kein Kapital; die unteren Mittelschichten und die Unterschichten hangeln sich von Monat zu Monat. Für die meisten übrigen gilt, dass ihr Kapital in Haus- und Aktienbesitz sowie Versicherungen besteht, über deren Marktwert sie keine Kontrolle haben. Die unteren 80 Prozent der amerikanischen Haushalte kontrollieren gerade einmal sechs Prozent des gesamten Finanzreichtums des Jahres 1989; die oberen 20 Prozent der Bevölkerung kontrollieren 94 Prozent und das oberste 1 Prozent der Bevölkerung allein fast 50 Prozent des Reichtums (vgl. Galbraith 1998, 187). Ähnlich groteske Dimensionen der Ungleichverteilung des Reichtums weist ein UN-Report nach. Demzufolge musste man im Jahre 1996 weltweit 348 Personen zusammenzählen, um auf einen Besitz von eintausend Milliarden US-Dollar zu kommen. Im darauffolgenden Jahr waren nur noch 225 Personen erforderlich, um die gleiche Summe zusammenzubringen, und 1999 schließlich musste nur noch die Finanzkraft von 200 Superreichen addiert werden, um auf diese Summe – eintausend Milliarden Dollar – zu kommen, während gleichzeitig die Armut weltweit fast überall anstieg (vgl. Toussaint 1999). Die in solchen Zahlen zum Ausdruck kommende Polarisierung des Reichtums übersteigt bereits jede Vorstellungskraft, aber sie hat sich im vergangenen Jahr, dem *World Wealth Report 2001* von Merrill Lynch International zufolge, noch einmal erheblich verschärft (vgl. Wall 2001).

Nicht nur zu Marx’ Zeiten, sondern bis heute halten zahlreiche Theoretiker den ‚Markt’ für den bestimmenden Sektor der Ökonomie – eine Fehlinterpretation, die, so Fredric Jameson (1997), eine der wirkmächtigsten systemstabilisierenden Erkenntnisschranken der Moderne hervorgebracht hat. Mit Blick auf die Debatte um Bildungsgutscheine erinnert Jameson an Marx’ Einsicht, dass auch schon im 19. Jahrhundert die Sehnsucht nach simplistischen Erklärungen und Problemlösungen Theoretiker dazu gebracht hat, die Schattenseiten der Geldwirtschaft durch die Abschaffung des Geldes beseitigen zu wollen. Sie verkannten, dass die Widersprüchlichkeiten und Ungerechtigkeiten der kapitalistischen Ökonomie durch Geld im eigentlichen Sinne nur objektiviert werden,

durch einfachere Substitute wie Gutscheine oder Coupons aber keineswegs verschwinden.

Heute versuchen Wirtschaftstheoretiker, der globalen Durchsetzung des ‚freien Marktes' mit dem Nachweis aufzuhelfen, dass das Tauschprinzip anthropologisch und historisch universell ist. Demgegenüber zeigen Gunnar Heinsohn und Otto Steiger, dass die ökonomische Wissenschaft bisher keineswegs zu einer befriedigenden Theorie des Marktes vorgedrungen ist, sondern sich auf der Suche nach dem Tauschprinzip, an das sie vortheoretisch glaubt, in Fiktionen verliert: „Wenn dabei auch die Existenz realen Geldes nur selten auch schon für die Steinzeit behauptet wird, so ist die dem Geldgebrauch angeblich unterliegende Operation des Tauschs – und die dafür erforderliche Institution des Marktes – schon immer da gewesen. Was die heutige Theorie zu untersuchen hat, soll mithin seit Beginn des Menschengeschlechts im Gange sein. Ihr imperialer Anspruch auf universelle Gültigkeit zwingt die Neoklassik regelrecht dazu, für die gegenwärtige Wirtschaft keine zentralen Kategorien zu verwenden, die nicht auch schon für den homo sapiens sapiens galten, der nach Verschwinden des Neandertalers bzw. in der jüngeren Altsteinzeit die historische Bühne betrat" (Heinsohn/ Steiger 1996, 31, 40). Heinsohn/ Steiger halten dagegen, dass in der neuzeitlichen Eigentumsgesellschaft der Markt erst dadurch konstituiert wird, dass Produzenten Käufer finden müssen, und zwar Käufer, die genügend hohe Preise für Güter zahlen (können), damit die Produzenten die Kredite, die sie zum Ingangsetzen der Produktion aufgenommen haben, mit Zins zurückzahlen können. „Konkurrenz ist mithin an verschuldete Produzenten gebunden und nicht an gütertauschende Produzenten oder Konsumenten. Sie muss also fehlen, wo Güter [...] aus anderen Gründen als Verschuldung produziert werden, also keine Waren sind" – wie in Stammesgesellschaft und Feudalismus, aber auch im Sozialismus, wo wegen des Fehlens eigentumsrechtlicher Grundlagen Güter eben gerade keine Waren gewesen sind (Heinsohn/ Steiger 1996, 322f u. passim). In der modernen Eigentumsgesellschaft, im Kapitalismus, sind ‚Markt und Wettbewerb' also der Ort, wo verschuldete Produzenten um Kaufkontrakte konkurrieren, damit sie ihre Kreditkontrakte erfüllen können – und nicht ein Platz unter dem Kirchturm, wo Gebrauchsgüter die Besitzer wechseln.

Der klassischen liberalen Grundidee zufolge war Bildung ein Gut, das zwar um Willen der Bewirtschaftung von Eigentum produziert werden sollte; beide Kategorien, Bildung wie Eigentum, wurden im Zuge der Stein-Hardenbergschen Reformen politisch gesetzt

(vgl. Lohmann 2000). Bildung selbst sollte jedoch gerade nicht in der Logik kapitalistischen Wirtschaftens aufgehen, sondern dieser gegenüber eine relative Autonomie behalten. Deshalb wurde sie konzeptionell in der politischen Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit und nicht unmittelbar im Ökonomischen situiert, wie dies bei spätaufklärerischen Wissensauffassungen noch der Fall war. Wilhelm von Humboldt und andere Bildungstheoretiker und -politiker seiner Zeit hatten die heraufziehende kapitalistische Eigentumsgesellschaft sehr wohl im Blick – und auch die Fülle der materiellen Güter, die vor ihren Augen zu Waren wurden. Mittels *Bildung* als neuer Konzeption gesellschaftlichen und individuellen Umgangs mit Wissen sollten alle *Staatsbürger* in die Lage versetzt werden, die ökonomischen Rahmenbedingungen zu kontrollieren, und zwar von bürgerlich-demokratischen – nationalstaatlichen – öffentlichen Institutionen aus, die sie selber konstituierten. Allerdings wurden hier Abstufungen gemacht; wer wenig oder nichts besaß, würde auch mit einer geringfügigeren Bildung zurechtkommen (so vor allem Schleiermacher, aber auch Humboldt).

Heute wird nicht nur der Zuschnitt der Bildung materiell transformiert. Auch der normative Rekurs auf die liberale Grundidee, der zum ideologischen Kernbestand der Moderne gehörte, wird ad acta gelegt. Darin liegt die Chance, sich von den Illusionen zu verabschieden, die jener Rekurs fortwährend erzeugt. Nur stellt die klassische Bildungsidee auch heute noch eine intellektuelle Herausforderung dar, während dies von der Marktideologie, die normativ an ihre Stelle treten soll, niemand wird behaupten wollen.

Internationale Erfahrungen mit neoliberaler Schulpolitik

Ich habe an anderer Stelle skizziert, wie sich die Durchsetzung neoliberaler Marktprinzipien im US-Schulwesen ausnimmt (vgl. Lohmann 2000a, Steiner-Khamsi 2002). Richard Hatcher (2002) stellt die Entwicklung in England in dankenswertem Detailreichtum dar. Daher konzentriere ich mich im Folgenden auf Nachrichten aus einigen anderen Weltregionen.

Chile, 1980

Chile war eines der ersten Länder, in denen School Vouchers, Bildungsgutscheine nach dem Modell Milton Friedmans, eingeführt wurden (zum Folgenden Carnoy 1996). Das

chilenische Beispiel hat relativ schnell deutlich gemacht, dass – anders als Marktbefürworter weiterhin unverdrossen propagieren – Kindern aus Familien mit geringem Einkommen daraus keineswegs Vorteile erwachsen. Wie in den USA hat vielmehr auch in Chile das System der Gutscheine die schon bestehende Kluft zwischen den Schulen der Privilegierten und der Unterprivilegierten noch einmal erheblich vergrößert. Bildungsgutscheine gibt es in Chile seit 1980; sie waren Bestandteil eines umfassenden Deregulierungspakets der Militärregierung unter Pinochet. Zu den ersten diesbezüglichen Maßnahmen gehörten die Abschaffung der Tarifautonomie der Lehrergewerkschaften und die Einführung von Privatverträgen. Nachdem das Lehrpersonal vom öffentlichen in den privaten Beschäftigungssektor überführt war, konnten ab 1983 auch öffentliche, städtische Schulen Lehrpersonen nach Belieben einstellen und entlassen und die Verträge mit ihnen wie Privatunternehmen aushandeln. Sämtliche Schulen wurden aus den zuvor strikt definierten, landesweiten Rahmenvorgaben für Curricula und Qualitätsstandards entlassen. Es gab folgende Resultate:

In den frühen 1980er Jahren stiegen die Bildungsausgaben zunächst an, weil die Regierung beim Übergang in die Privatverträge Tausenden von Lehrern Bleibegelder zahlte. Danach jedoch sind, selbst wenn man die Beiträge der Eltern einrechnet, die Bildungsausgaben drastisch gesunken. 1985 betrug der staatliche Anteil 80 Prozent der Bildungsausgaben, und diese betrugen 5,3 Prozent des Bruttosozialprodukts. 1990 war der Staatsanteil auf 68 Prozent, der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt auf 3,7 Prozent gesunken. Die gestiegenen privaten Ausgaben im Bildungsbereich reichten bei weitem nicht aus, dieses Minus zu decken. Betroffen waren vom Rückgang der Staatsausgaben vor allem Sekundarschulen und Universitäten; hier wurden die Pro-Kopf-Ausgaben erheblich verringert.

Von den staatlich unterstützten Privatschulen profitieren, ähnlich wie in Europa, vor allem Familien mit mittleren und höheren Einkommen; sie wechselten zu einem erheblichen Teil zu den Privatschulen. Diese haben das Recht, sich die SchülerInnen auszusuchen. Die Gebühren für Privatschulen liegen in der Regel höher, als durch den Bildungsgutschein gedeckt ist. Aber es gibt auch Privatschulen, die keine Gutscheine annehmen; hier werden die Gebühren von den entsprechenden Familien vollständig privatfinanziert. Einer groben statistischen Unterteilung der Bevölkerung nach Einkommen in drei Gruppen zufolge – 40 Prozent mit geringen, 40 Prozent mit mittleren und 20 Prozent mit hohen Einkommen – besuchten 1990 von den 40 Prozent einkommens-

schwachen Familien 72 Prozent der Kinder städtische, öffentliche Schulen. Von den 40 Prozent Familien mit mittleren Einkommen besuchten nur 51 Prozent der Kinder öffentliche Schulen, 43 Prozent besuchten staatlich unterstützte Privatschulen und 6 Prozent privatfinanzierte Eliteschulen. Von den oberen 20 Prozent einkommensstarken Familien hingegen hatten nur 25 Prozent ihre Kinder in öffentlichen, 32 Prozent in staatlich unterstützten und 43 Prozent in den Eliteschulen. Die Einführung von Marktmechanismen trug in Chile also keineswegs zu der von Marktideologen behaupteten sozialen Angleichung bei.

Gleichzeitig ließ ein anderer Effekt, der von Verfechtern des Marktmodells immerfort propagiert wird, auf sich warten, nämlich die Verbesserung der Schulleistungen. Landesweite Tests, die 1982, kurz nach Einführung des Vouchersystems, und zum Vergleich wieder 1988 bei ViertklässlerInnen durchgeführt wurden, ergaben Leistungsminderungen in Spanisch um 14, in Mathematik um 6 Prozent. Einer Untersuchung der Weltbank zufolge sanken die Leistungen insbesondere bei Kindern aus einkommensschwachen Familien, am meisten in öffentlichen Schulen, aber auch in staatlich unterstützten Privatschulen. SchülerInnen aus Familien mit mittleren Einkommen zeigten leichte Verbesserungen, an öffentlichen Schulen ebenso wie an Privatschulen. Bei 1990 durchgeführten Tests zeigten sich Verbesserungen in den Spanisch- und Mathematikleistungen, aber sie lagen nicht über dem Niveau, das 1982, also kurz nach Reformbeginn, gemessen worden war. Außerdem stellte man fest, dass unter SchülerInnen aus Familien mit mittlerem Einkommen diejenigen besser abschnitten, die Privatschulen besuchten, während unter SchülerInnen aus Familien mit geringem Einkommen eher diejenigen reüssierten, die öffentliche Schulen besuchten.

Unterm Strich hat das chilenische Beispiel gezeigt, dass die Einführung des Marktmodells die Schulleistungen vielfach negativ beeinflusst und dass es die SchülerInnenschaft stärker polarisiert, ohne dass insgesamt die Qualität der Bildung gesteigert worden wäre. Nach dem Regierungswechsel im Jahre 1990 ist in Chile die Steuerung des Bildungsbereichs daher teilweise auch wieder rezentralisiert worden. Denn die im Marktmodell vorgesehenen, vielbeschworenen spontanen Wettbewerbseffekte – zügige Lehrplanreformen, steigende Unterrichtsqualität, effizientere Verwaltung – wollten sich einfach nicht einstellen, insbesondere nicht in einkommensschwachen Regionen. Und kaum waren Gewerkschaften wieder legal, schloss sich das Lehrpersonal erneut zu-

sammen, um verbesserte Gehälter und Mitbestimmungsrechte zu erkämpfen (vgl. auch López 2000).

Neuseeland, 1989

Wie es hieß, um die Qualität der städtischen Bildungseinrichtungen zu verbessern, sind ab 1989 in Neuseeland durch die Labour-Regierung die von vielen Eltern und Schulleitungen gewünschten Instrumente einer elterlichen Wahlfreiheit – School Choice – und autonomen Schulverwaltung eingeführt worden (vgl. zum Folgenden Fiske 2000). Auch hier zeitigten die Maßnahmen zum Teil erhebliche negative Folgen. Entgegen den regierungsoffiziellen Absichten verstärkte sich zum einen die ethnische Polarisierung, zum anderen konzentrierten sich bildungsschwache SchülerInnen an bestimmten Schulen. Für mindestens ein Viertel der Schulen, so gestehen Regierungsbeauftragte längst ein, ist marktförmiger Wettbewerb kein erfolgversprechendes Modell. Das neuseeländische Reformprogramm firmiert unter dem Namen Tomorrow's Schools. Manche Beobachter werten es als die radikalste Reform, die je am Bildungssystem einer Industrienation vorgenommen wurde. Dabei wurde die Aufsicht über das gesamte Primar- und Sekundarschulwesen von der Zentralbehörde auf lokale, gewählte Gremien, die mehrheitlich mit Eltern besetzt sind, übertragen. Die Eltern haben seit Beginn der 90er Jahre auch das Recht auf freie Schulwahl. Im Gegenzug können die Schulen sich ihre SchülerInnen selbst auswählen, wenn die Bewerbungen die Aufnahmekapazität übersteigen. Finanzierung, Rahmenrichtlinien, Kontrolle der Aufgabenerfüllung sind bei der Zentralregierung verblieben.

Neuseeland hat 3,8 Millionen Einwohner, darunter eine zahlenmäßig nicht unbeträchtliche Minderheit von Maoris und Pacific Islanders. Da Mittelschichteltern dazu neigen, die Qualität einer Schule nach deren ethnischer Zusammensetzung zu beurteilen, gibt es eine starke Polarisierung zwischen Einrichtungen mit überwiegend europäischstämmiger Population und Schulen mit einem hohen Minoritätenanteil. Heute können in Neuseeland zwar die Schulen in den besseren Vierteln miteinander konkurrieren. Die Schulen der ethnischen Minderheiten und der ärmeren Bevölkerung hingegen finden sich in einer Abwärtsspirale, in der sich rückläufige Anmeldezahlen, der Weggang von Lehrkräften und der Wegfall von Ressourcen wechselseitig verstärken. An diesen Schulen sammeln sich außerdem lernschwache SchülerInnen und die, die aus anderen Schu-

len entlassen wurden. Die Regierung, zunächst unwillig, dem entgegenzuwirken, sah sich schließlich so großem Druck ausgesetzt, dass sie Ende der 1990er Jahre mit Maßnahmen, die auf die Verbesserung der Lehr- und Lernsituation zielten, zur direkten Intervention in den in Bedrängnis geratenen Schulen überging. Der Theorie marktförmiger Selbstregulierung des Schulwesens entspricht dies natürlich nicht (vgl. auch Small o.J.).

China, 1993

In China gab es die erste Privatschule 1992; ab 1993 wurden Marktmechanismen in der Finanzierung unter bestimmten Bedingungen zugelassen, und schon Ende 1996 besuchten 6,8 Millionen SchülerInnen die insgesamt etwa 60.000 Privatschulen – das sind knapp vier Prozent aller chinesischen Schulen (vgl. zum Folgenden Cheng/ DeLany 1999). Als Privatschulen werden dabei solche bezeichnet, die sowohl in Privatbesitz sind als auch privat finanziert und verwaltet werden. Firmen, die Schulen betreiben, und Wirtschaftsunternehmen, die mit Privatschulen Geschäftsverbindungen eingehen, gelten als non-profit-Unternehmen und sind von der Steuer befreit. So betreibt z.B. die börsennotierte US-Firma Nobel Learning Systems (Nobel Learning Communities; vgl. Diplomatic Planet 2001, Weiß 2001) in Kooperation mit der South Ocean Development Corporation eine Reihe von Privatschulen für die chinesische Elite: Einer Studie von 1994 zufolge waren 39 Prozent der Haushaltsvorstände, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken, Leiter von Handelsunternehmen und Fabriken oder leitende Manager von High-Tech-Firmen, 18 Prozent Angestellte von in Peking ansässigen Firmen und von Regierungsbehörden der Provinzen, 14 Prozent waren zuvor im Ausland tätig, knapp 9 Prozent arbeiteten in mit ausländischem Kapital finanzierten Unternehmungen und knapp 6 Prozent waren Selbständige (vgl. auch Kwong 1997, Zou 1997).

Ontario, Kanada, 2001

Bei der Vorstellung ihrer Haushaltspläne im Mai 2001 teilte die Regierung der kanadischen Provinz Ontario einer überraschten Öffentlichkeit ihre Entscheidung mit, Eltern, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken, eine Steuerminderung einzuräumen. Sie soll sich bis zum Jahr 2006 auf 3.500 kanadische Dollars pro Jahr und Kind belaufen. Equi-

ty in Education Tax Credit nennt sich die Maßnahme. Die im Haushalt dafür eingeplanten Mindereinnahmen in Höhe von $ 300 Mio. jährlich setzen voraus, dass sich die Zahl der an Privatschulen eingeschriebenen SchülerInnen nicht erhöht. Kritiker befürchten einen Anstieg der Anmeldungen in Privatschulen, der die Steuerzahler teuer zu stehen kommen wird. Gegenwärtig besuchen 102.000 SchülerInnen 730 Privatschulen – dazu gehören auch die religiös gebundenen Schulen der Muslime, Sikhs, Juden u.a.

Während des Wahlkampfes, der die Konservativen 1999 an die Regierung brachte, hatte sich Regierungschef Harris mit Nachdruck für Erhalt und Ausbau der öffentlichen Schulen eingesetzt; Kritiker werfen ihm und seinem neuen Finanzminister Flaherty denn auch vor, für den geplanten Steuernachlass – „one of the most dramatic attacks" auf den über 150-jährigen Bestand des öffentlichen Schulwesens in der kanadischen Provinz – keinerlei Mandat zu besitzen. Wie immer man sie bezeichne, die Maßnahme laufe auf Bildungsgutscheine nach US-Vorbild hinaus: „Man nimmt Ihre Steuergelder und gibt sie an Privatschulen, und das ist die Definition eines Vouchersystems." Sie entziehe den ohnehin unterfinanzierten öffentlichen Schulen weitere Steuermittel, die für den Ersatz feuchter Behelfsbauten durch gehörige Schulgebäude, für Programme zur Unterstützung behinderter Kinder, für neue Schulbücher, Einstellung zusätzlicher Lehrer, kleinere Klassen im Elementarbereich, Ausbau der Spielplätze usw. dringend gebraucht würden (The Toronto Star (TTS), Metro Edition, 10.+11.5.2001). Der Vorsitzende der Liberalen, Dalton McGuinty, forderte alle Ontarier, denen die öffentliche Bildung am Herzen liege, auf, „zu den Waffen zu greifen" (The Globe and Mail, 12.5.2001).

Den Vorwurf, sie mache den Wohlhabenden und Reichen, die ihre Kinder so oder so auf teure Privatschulen schicken, ein Steuergeschenk, weist die Regierung zurück: Die Gebühren an unabhängigen Privatschulen beliefen sich teilweise auf $ 15.000 und mehr jährlich. Die Steuerersparnis hingegen solle $ 3.500 pro Kind und Jahr nicht übersteigen. Der Regierung sei daran gelegen, gerade den Familien mit niedrigen und mittleren Einkommen die Entscheidung für religiöse Privatschulen zu erleichtern: „Es geht um mehr Geld für Kinder, es geht um mehr Wahlfreiheit für ihre Eltern – Eltern, die die kulturellen und religiösen Traditionen ihrer Gemeinschaft schätzen" (Flaherty, zit.n. TTS, 10.5.2001).

In Folge einer 1985 getroffenen Entscheidung der Regierung Davis waren die katholischen Schulen in den Genuss umfassender staatlicher Finanzierung gelangt. Seither hat-

ten Repräsentanten der anderen Religionsgruppen Gleichstellung eingefordert. 1996 hatte der zuständige Oberste Gerichtshof in ihrem Sinne entschieden, und 1999 hatte das Menschenrechtskomitee der Vereinten Nationen die Diskriminierung der nichtkatholischen Schulen in der staatlichen Finanzierungspolitik angeprangert. Aber trotz des auch internationalen Drucks hatte das Bildungsministerium stets betont, man denke nicht daran, auch die übrigen religiös gebundenen Schulen mit Steuermitteln zu finanzieren. Die Sprecher der nichtkatholischen Religionsgruppen zeigten sich daher angenehm überrascht über die jetzige Haushaltsentscheidung. Und aus ihrer Sicht ist tatsächlich nichts als ein überfälliger Schritt getan worden.

Bloß, timeo Danaos et dona ferentes, wie erklärt sich der Gesinnungswandel der Regierung? Hierzu gibt es zwei Interpretationen. Die eine: Der neue Finanzminister hat einen neuen Weg zur Verminderung der Bildungsausgaben gefunden. Rhetorisch verpackt als Zugeständnis des Rechts auf freie Schulwahl an Eltern, die die religiös-kulturellen Werte ihrer Gemeinschaften erhalten wollen, reduziert die Regierung die staatlichen Bildungsausgaben erheblich: Denn ein Privatschüler kostet den Staat nicht mehr als $ 3.500 pro Jahr, das übrige Schulgeld zahlen die Eltern. Jeder Schüler hingegen, der im öffentlichen Schulwesen bleibt, kostet den Staat etwa $ 7.000. Um die Hälfte dieser Summe reduzieren sich die staatlichen Bildungsausgaben also für jeden Schüler, der in eine Privatschule wechselt.

Aber warum wird in solchem Umfang Geld aus den öffentlichen Schulen abgezogen und in die Privatschulen gepumpt? Dies erklärt eine zweite Interpretation: Der Equity in Education Tax Credit steigert die Gewinnerwartungen der for-profit-Schulen. Er gibt den privaten Wirtschaftsunternehmen kräftig Aufschwung, die Schulen betreiben oder Schulverwaltung als Dienstleistung anbieten. Das betrifft weniger die teuren, alteingesessenen Privatschulen, die sich weder um Fundraising noch um Anmeldezahlen Sorgen machen müssen. Vielmehr geht es um die for-profit-Schulen auf der Ebene darunter, deren Anmeldezahlen auf Kosten der Schule in der Nachbarschaft steigen, nun, nachdem „die Regierung die Leute überzeugt hat, dass ein öffentliches Schulsystem nicht so gut ist wie ein privates“. Um mehr als ein Viertel, von 75.000 auf 102.000, sind die Schülerzahlen in Privatschulen seit dem Amtsantritt der jetzigen Regierung bereits gestiegen (vgl. TTS, 11.5.2001).

Privatschulen dürfen ihre Schülerschaft nach Gesichtspunkten wie Reichtum, religiösen Grundsätzen, kultureller Identität, Leistungsfähigkeit auswählen. Öffentliche Schulen

können dies nicht, und ihre Befürworter lehnen eine Segregation der Schülerschaft nach Herkunft, Religionszugehörigkeit, Zahlungsfähigkeit der Eltern usw. mit Blick auf die Notwendigkeit sozialer Integration in einer multikulturellen Gesellschaft auch ab (vgl. dazu auch Gogolin 2002). Sie erinnern daran, dass, als in den USA die Rassenschranken beseitigt werden sollten, als erstes die Schultrennung aufgehoben wurde. Mit den jetzt in die Privatschulen umgelenkten $ 300 Mio. werden Steuergelder in Schulen transferiert,

- die im Unterschied zu den öffentlichen weder verpflichtet sind, sich an staatlich vorgegebenen Kennziffern und Leistungsvereinbarungen messen zu lassen,
- noch, ihre Schüler in den Klassenstufen 3, 6 und 9 standardisierten Leistungstests zu unterziehen;
- die kein Budget vorlegen und genehmigen lassen und
- keine Inspektion zulassen müssen;
- die nicht verpflichtet sind, nur solche LehrerInnen einzustellen, die über das amtliche Lehramtszertifikat verfügen;
- die ihre Problemschüler ans öffentliche Schulwesen verweisen können;
- die nicht an genehmigte Schulbücher gebunden sind
- und auch nicht ans Lehren der Evolutionstheorie (vgl. TTS, 11.5.2001).

After Neoliberalism

Vergleichbare Erfahrungen mit Privatisierung liegen aus zahlreichen weiteren Ländern und Regionen vor, darunter Südafrika, Hongkong, Argentinien, Mexiko (vgl. CICE; zur Rolle von IWF und Weltbank Andersen 2001). Auch wenn die Resultate im einzelnen unterschiedlich ausfallen – diese drei Effekte hat die weltweite neoliberale Umstrukturierung der Bildung in jedem Fall: Überall da, wo sie stattfindet, sinken, erstens, die Staatsausgaben für den Bildungssektor, verschärft sich, zweitens, die soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch einmal drastisch, stellen, drittens, Mittelschicht-Eltern fest, dass es ihnen gefällt, wenn ihre Söhne und Töchter nicht mehr zusammen mit Krethi und Plethi die Schulbank drücken müssen.

Überall sind es besonders die bürgerlichen Mittelschichten, die, dem Druck sich verschärfender sozialer Polarisierung im Zeitalter der Globalisierung ausgesetzt, sich Rettung vor dem Absinken in die Billiglohnstrata und Aufstieg in die Dienstklassen der

Superreichen erhoffen. Dahinter müssen Fragen des sozialen Zusammenhalts in einer Gesellschaft, von Chancengleichheit und Gerechtigkeit gar, auch schon einmal zurückstehen. Auf diese und ähnliche reale Zwangslagen, die die Haltungen und Einstellungen großer Teile der nationalen Bevölkerungen nicht unberührt lassen, können die „Marktinstitutionen“ (Altvater/ Mahnkopf) weltweit bauen. Deshalb artikuliert sich aus sonst durchaus artikulationsfähigen Bevölkerungsgruppen heraus heute so wenig Widerstand.
Mit dem Erhalt öffentlicher (Bildungs-) Einrichtungen ist es also weltweit schlecht bestellt. Es gibt andererseits keinen Anlass, sie zu glorifizieren. Die im 19. Jahrhundert einsetzende Indienstnahme der Bildungsinstitutionen zum Zweck der Reproduktion der Herrschafts- und Besitzinteressen der nationalen Bourgeoisien ist als Verknüpfung von Bildung und Besitz verschiedentlich analysiert und kritisiert worden (von Bourdieu/ Passeron, Herrlitz/ Hopf/ Titze, Blankertz, Klafki, Vierhaus und anderen). Dennoch: Die vorliegenden Analysen über Reproduktion sozialer Ungleichheit in den öffentlichen Bildungssystemen und mittels ihrer lassen noch kaum ahnen, welche Dimensionen soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch annehmen wird, wenn das, was in der Moderne als ‚Bildung für alle’, als ‚allgemeine Bildung’ konzipiert wurde, erst einmal restlos Bestandteil kapitalistischer Eigentumsoperationen, d.h. von Krediten, Hypotheken, Zinszahlung und Verpfändung geworden ist. Dieser Prozess macht auch vor dem liberalen Konzept der Freiheit der Person nicht Halt.
In der Moderne wurde das Individuum als Person mit bestimmten staatlich garantierten Verfügungsrechten – über sein (materielles wie ideelles) individuelles Vermögen, sein Eigentum, seine Arbeitskraft – anerkannt. Aus diesem Rechtsvorbehalt, der im Begriff bürgerlicher Freiheit zusammengefasst ist, ergibt sich die von Heinsohn/ Steiger (1996, 362) hervorgehobene „ökonomische Nachrangigkeit dieser Eigentumskategorie“. Sie resultiert daraus, dass in der Moderne die Person juristisch davor geschützt ist, ihr Eigentum an sich selbst als Sicherheit gegen Kredit vollstrecken zu lassen – sich selbst, als Person, zu bewirtschaften (auch wenn sie es wollte). Bis vor kurzem wäre daher ja auch niemand auf die Idee gekommen, Aktien auf sich selbst auf dem Markt anzubieten. Die Transformation der Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, die unter dem Euphemismus ‚Wissensgesellschaft’ verborgen wird, löst die in der Moderne rechtlich garantierten Verfügungsrechte von ihren ökonomischen Fundamenten her auf. Wir befinden uns am geschichtlichen Anfang einer neuen Sklaverei. Die Versklavung geschieht dabei nicht selten mit Zustimmung der Individuen, nämlich

dann, wenn sie sich davon Vorteile in der Konkurrenz um Erwerbspositionen versprechen.

Staatliche und öffentliche Bildungseinrichtungen sind, historisch betrachtet, ein transitorisches Phänomen. Da, wo sie am längsten bestehen, sind sie kaum älter als zweihundert Jahre, und sehr viel älter werden sie wohl nicht werden. Zu diesem Ergebnis muss man jedenfalls kommen, wenn man Privatisierung und Kommerzialisierung öffentlicher Bildung als das wertet, was sie sind: der Anfang vom Ende öffentlicher Einrichtungen der Erziehung und Wissenschaft, wie wir sie aus der Moderne kennen. Die Moderne geht zu Ende und mit ihr die Funktion des Bildungssystems für die Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaats. Aber vielleicht ergeben sich ja in den komplizierten wechselseitigen Transformationsbeziehungen zwischen regionalen, auch nationalstaatlich verfassten, Territorien und Globalisierungsprozessen historisch neuartige Gründe und Koalitionen für öffentliche Bildung.

Literatur

Andersen, S.: The IMF and World Bank's Cosmetic Makeover. In: Dollars and Sense. A Bi-Monthly Magazine of Economic Issues and Opinion (January/ February 2001) 233, http://www.dollarsandsense.org/2001/233anderson.htm.

Barbrook, R./ Cameron, A.: Die kalifornische Ideologie. In: Telepolis, Magazin der Netzkultur 1997, http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/te/1007/1.html.

Carnoy, M.: Lessons of Chile's Voucher Reform Movement. In: Rethinking Schools (ed.): Selling Out Our Schools 1996, http://www.igc.org/trac/feature/education/global/chile.html.

CICE, Current Issues in Comparative Education, vol. 1 (April 1999) no. 2, Themenschwerpunkt: Education in the market: Free markets, flea markets & supermarkets, http://www.tc.columbia.edu/cice/.

Cheng, H./ DeLany, B.: Quality education and social stratification: The paradox of private schooling in China. In: CICE a.a.O.

Cookson, P. W.: Privatization and educational equity: Can markets create a just school system? In: CICE a.a.O.

Corpwatch Organization: http://www.igc.org/trac/feature/education/global/ (im April 2001).

Diplomatic Planet: Dialogue Education 2001, http://www.diplomaticplanet.net/deducate/intrvw/nobel.html.

Etzold, S.: Gipfel voraus. Ein Kongreß als Vermächtnis des Bildungspolitikers Herzog. In: Die Zeit Nr. 15, 8. April 1999, 39.

Fiske, Edward B.: When Reforms Create Losers. In: International Herald Tribune, 14. Februar 2000, 16.

Friedman, M.: Kapitalismus und Freiheit. (dt. 1973) Stuttgart 1984.

Friedman, M.: Public Schools – Make Them Private. Cato Briefing Paper No. 23, http://www.cato.org/pubs/briefs/bp-023.html.

Galbraith, J. K.: The Socially Concerned Today. Toronto 1998.

Gerstner, L. V./ Semerad, R. D./ Doyle, D. P./ Johnston, W. B.: Reinventing Education. Entrepreneurship in America's Public Schools. (IBM Corporation 1994) New York, London, Victoria, Toronto, Auckland 1995.

Gesellschaft der Freunde des Hamburgischen Schulwesens e.V. (o.J): http://www.schulen-verkauf.de/.

Gogolin, I.: Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: I. Lohmann/ R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen 2002, 153-168.
Goodnough, A.: Mayor and School Board Study Milwaukee Vouchers. In: The New York Times, Metro, May 15, 2001, B3.
Halsey, A.H./ Lauder, H./ Brown, Ph./ Wells, A.S. (eds.): Education. Culture – Economy – Society. Oxford, New York 1997.
Hatcher, R.: Schools Under New Labour – Getting Down to Business. In: I. Lohmann/ R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen 2002, 109-131.
Heinsohn, G./ Steiger, O.: Eigentum, Zins und Geld. Reinbek bei Hamburg 1996.
Heinsohn, G./ Steiger, O.: Wirtschaft, Schule und Universität. Nachfrage-Angebot-Beziehungen im Erzieher-Zögling-Verhältnis. In: I. Lohmann/ R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen 2002, 231-244.
Henales, L./ Edwards, B.: Neoliberalism and educational reform in Latin America. In: CICE vol. 2 (April 2000) no. 2, http://www.tc.columbia.edu/cice/vol02nr2/v2n2down.htm.
Herzog, R.: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit. In: Frankfurter Rundschau, 6. November 1997, 14.
Herzog, R.: Auswege aus einer muffigen Routine. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. April 1999, Nr. 86, 10.
Jameson, F.: Economics. Postmodernism and the Market. In: ders., Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism. (1991) Durham 1997, 260-278.
Klees, S. J.: Privatization and neoliberalism: Ideology and evidence in rhetorical reforms. In: CICE a.a.O.
Klausenitzer, J.: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken! In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, 504-514. Auszüge:
http://www.gew-hessen.de/publik/hlz2000/hlz_09_2000/hlz_9b_00.htm.
Krysmanski, H. J.: Das amerikanische Jahrtausend? Zukunftsvisionen unter dem Aspekt der technologischen Revolution und die Frage nach Krieg und Zivilisationsprozeß. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001, Schwerpunktthema „Zukunft". Frankfurt am Main 2001, 67-83.
Kwong, J.: The Reemergence of Private Schools in Socialist China. In: Comparative Education Review vol. 41 (August 1997) no. 3, 244ff.
Lohmann, I.: http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: I. Gogolin, D. Lenzen (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183-208,
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html.
Lohmann, I.: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein" – Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von S. Abeldt, W. Bauer, G. Heinrichs u.a. Mainz 2000, 267-276,
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/prop.htm.
Lohmann, I.: The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: I. Lohmann, I. Gogolin (Hrsg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 2000 (a), 111-131,
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/corptake.htm.
Lohmann, I.: When Lisa Becomes Suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001, Schwerpunktthema „Zukunft". Frankfurt am Main 2001 (b), http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/lisa.htm.
López, C. M.: The Effects of 15 Years of Neoliberal Policies on Public Education in the Americas. Tegucigalpa 2000, http://www.vcn.bc.ca/idea/lopez1.htm.
Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (1857-1858) Berlin 1974.
Opitz, R.: Liberale Integration. In: ders.: Liberalismus, Faschismus, Integration. Edition in drei Bänden. Herausgegeben von I. Fach und R. Rilling. Bd. I, Marburg 1999.
Toussaint, E.: [On his book] Your Money or Your Life: The Tyranny of Global Finance [London 1999, dt. Köln 1999]. In: Spectre, 9. Nov. 1999, http://users.skynet.be/cadtm/angymoyl.htm.
Plehwe, D./ Walpen, B.: Wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge der Mont Pelerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und Erhaltung. In: PROKLA 29 (1999) No. 115, 2, 203-235.
Small, D.: From the Colombo Plan to the APEC Process: Education and the Transformation of New Zealand's Regional Relationships. Canterbury o.J., http://www.apec.gen.nz/NZ_Educ_.htm.
Steiner-Khamsi, G.: School Choice – wer profitiert, wer verliert? In: I. Lohmann/ R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen 2002, 133-151.

Wall, B.: In 2001, The Rich Kept Getting Richer. In: International Herald Tribune, June 16-17, 2001, http://www.unimuenster. de/PeaCon/global-texte/rich2000.htm.
Wallerstein, I.: After Liberalism. New York 1995.
Weiß, M.: Internationaler Bildungswettbewerb. AG „Künftige Struktur der Lehrerbildung" des Wissenschaftsrates, 23. Nov. 2000. In: GEW Hauptvorstand, PISA-Info 04/ 2001.
Zou, J.: Private Schooling in China: Assumptions, Complications, and Implications. Michigan State University 1997, http://www.ed.uiuc.edu/EPS/MWCIES97/zou.html.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Juni 2001 überprüft.

When Lisa Becomes Suspicious.
Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung

I. Pädagogik oder Zukunft

Die Pädagogik verhindert die Zukunft, die sie verspricht – so lautet der Vorwurf, den Siegfried Bernfeld vor einem Dreivierteljahrhundert erhob. Seiner Auffassung nach vertiefte die Pädagogik die bestehende soziale Kluft zwischen Arbeiterklasse und Bürgertum und verhalf bloß diesem dazu, die wahren gesellschaftlichen Machtverhältnisse mittels Bildung und Erziehung zu verschleiern. Bernfelds Hoffnung war, dass eine auf Marx' Gesellschaftstheorie und Freuds Psychoanalyse gegründete Verwissenschaftlichung des Faches, bei gleichzeitig streng empirischer Orientierung, eine Erziehungswissenschaft hervorbrächte, die den Namen verdiente – und das hieß für ihn vor allem: eine Wissenschaft für eine sozialistische Gesellschaft, frei von Ausbeutung und Entfremdung, Machtgier und sozialer Ungleichheit. Dass Erziehungswissenschaft dann noch erforderlich wäre, erschien ihm allerdings fraglich: Vielleicht würden in einer solchen idealen Gesellschaft die Kinder „durch Identifikation auf alle Fälle Gerechte" (Bernfeld 1925/ 1971, S. 11, 156; vgl. Lohmann 2001b). Insofern hatte auch die von Bernfeld angestrebte wissenschaftliche Pädagogik für die Zukunft der Gesellschaft nur transitorische Bedeutung.

Heute teilen viele Bernfelds Verdacht gegenüber der Pädagogik, „ungeheueren Aufwand an Kraft, Zeit, Geld, an Kinderglück und Elternsorge sinnlos zu vertun" (Bernfeld 1925/ 1971, S. 11). Politik und Wirtschaft, ja die Gesellschaft selbst, so scheint es, sind ihrer überdrüssig: Heute sollen andere Wege in eine bessere Zukunft beschritten werden, als sie es vorsieht. Deshalb wird sie, wo immer möglich, reduziert: Eine auf dem 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft präsentierte Statistik belegt, in welchem Ausmaß erziehungswissenschaftliche Professuren in Deutschland in den letzten Jahren vermindert, wirtschaftswissenschaftliche Professuren dagegen vermehrt wurden (vgl. Otto u.a. 2000, S. 85). Die bis März 2001 sorgfältig geheim gehaltenen Plä-

ne der Landesregierung NW zur Umstrukturierung aller Studiengänge in Richtung auf Bachelor-/ Master-Abschlüsse sehen Erziehungswissenschaft sogar für Lehramtsstudien nur noch als Sammelsurium aus Didaktik, Schulpädagogik und Lernpsychologie vor; als grundständiges Hauptfachstudium (Diplom) ist sie gar nicht mehr vorgesehen (vgl. Expertenrat NW 2001). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, traditionell sozusagen Fundament, Gerüst und Dach der Disziplin, wird nicht nur von FachvertreterInnen, sondern längst auch von Landeswissenschaftsministerien allenfalls auf dieselbe Stufe mit pädagogischen Teildisziplinen gesetzt (deren Nützlichkeit ersichtlicher erscheint) und ihrer Definitionsmacht über den begrifflich-theoretischen Rahmen des Faches enthoben. Neoliberale ModernisierungspolitikerInnen aller Couleur winken ab, wenn es darum geht, VertreterInnen eines Faches mit an den Expertentisch zu setzen, welches inzwischen anscheinend im Geruch steht, immerfort noch die bildungstheoretisch-ethischen Postulate der Moderne ins Spiel bringen zu wollen, Chancengleichheit etwa. Weder affirmative Pädagogik, wie sie seinerzeit Bernfeld in Harnisch brachte, ist heute mehr gefragt noch gar herrschaftskritische Pädagogik, welche auf dem Einlösen von Bildungsreformversprechen insistiert oder deren Ideologiecharakter kritisiert. Der *Markt* ist die neue Vision der idealen Gesellschaft, und dafür rechtzeitig überzeugende Versprechungen zu liefern, haben Pädagogik und Erziehungswissenschaft mehrheitlich offenbar versäumt. Mit dem Rückzug des Staates aus der Finanzierung des Bildungssystems und dem ‚Verschwinden des Politischen' zugunsten des ‚freien Marktes', wo, wie es heißt, die Preise für Produkte und Dienstleistungen stets durch Angebot und Nachfrage bestimmt werden, kurz: mit der Moderne, ihren politischen Institutionen und öffentlichen Einrichtungen verschwindet auch die Pädagogik.

II. Globalisierung und ‚Markt'

Zusammen mit der Politik der ‚leeren Staatskassen', für die es weithin gelungen ist, Akzeptanz in der Bevölkerung herzustellen, ist die Durchsetzung der Marktideologie conditio sine qua non für die Kommerzialisierung der Bildung. ‚Markt' ist die Chiffre für tiefgreifende, weltweite Transformationsprozesse in den Beziehungen zwischen Ökonomie, Politik und Kultur (vgl. Jameson 1991). Zu den kennzeichnenden Momenten dieser Transformationen, die die spätkapitalistische Postmoderne hervorbringen und kennzeichnen, gehört der Rückzug des Staates aus der Finanzierung und direkten Steuerung jener

gesellschaftlichen Bereiche, die in der Moderne als öffentlicher Sektor, als Gemeinschaftsaufgabe (d.h. wenig profitträchtig) galten und überwiegend staatlich, also durch Umverteilung von Steuereinnahmen finanziert wurden: Behörden, Gesundheitswesen, Post und Telekommunikation, Bahn- und Schienenverkehr, Polizei und Militär, Kindergärten, Schulen und Universitäten, Strafvollzugsanstalten, Trinkwasser- und Energieversorgung, Abfallentsorgung usw. (vgl. Druon 1999, für den Bildungsbereich Barlow 2000, Radtke/ Weiß 2000, Lohmann 2001a, 2001c sowie weitere Beiträge in Lohmann/ Rilling 2001). Mit Rekurs auf eine Studie von Whitty, Power und Halpin (1998) weist Klausenitzer darauf hin, dass in der Umstrukturierung der Bildungssysteme der untersuchten OECD-Länder „die neo-liberale Version veränderter Steuerungsregularien in autonome(re)n Schulen und externe Kontrolle zur Steigerung von Qualität, Effizienz und Effektivität qua zentralbestimmter Performanzindikatoren (dominiert). Der Staat steuert zunehmend aus der Ferne qua Indikatoren und schiebt Konflikte auf die Ebene, wo Lehrer und Schulen um knapper werdende Ressourcen konkurrieren. Bildung – wie auch Gesundheit – wird in nach Marktgesetzen strukturierten kapitalistischen Gesellschaften individuellen Konsumenten angeboten“ (Klausenitzer 1999, S. 505).

Tempo und Schwerpunkte der Privatisierung des öffentlichen Sektors sind auch in den OECD-Ländern unterschiedlich, aber die Tendenz ist übereinstimmend. In jedem Fall werden „die gesellschaftlichen Regulationsmöglichkeiten ökonomischer Prozesse auf nationalstaatlicher, regionaler und lokaler Ebene abgebaut“ (Altvater/ Mahnkopf 1996, S. 144), d.h. die im modernen National- und Verfassungsstaat entwickelten, bürgerlich-demokratischen Institutionen werden entmachtet und demontiert oder marginalisiert; an ihre Stelle treten sogenannte ‚Marktinstitutionen’ sowie ‚private Berater’. Der gesamte Vorgang wird gemeinhin als *Globalisierung* und politisch-nicht-beeinflussbar bezeichnet. Wenn man also im Auge behält, dass das zu Ende gehende Zeitalter des Industriekapitalismus, der von der politischen Plattform des Nationalstaats aus operiert, und der politischen Institutionen der Moderne gemeint ist, dann lässt sich über Globalisierung tatsächlich in einem Atemzug mit ‚dem Verschwinden der Politik’ sprechen.

Altvater/ Mahnkopf unterscheiden zum Verständnis des Globalisierungsprozesses zwischen politischen Institutionen und Institutionen des Marktes; sie betonen, dass nur politische Institutionen der demokratischen Legitimation, des Konsenses, bedürfen und daher auf Wahrung nationalstaatlicher Stabilität bedacht sind. Die sogenannten Marktinstitutionen hingegen, also die Operationszentralen der global operierenden Banken und Kon-

zerne wie WTO, OECD, IWF, Weltbank und EU-Kommission, „haben diese Rücksichtnahme nicht nötig, es sei denn, sie werden aus der zivilen Gesellschaft heraus dazu veranlaßt“, etwa „durch soziale Bewegungen dazu gezwungen“ (Altvater/ Mahnkopf 1996, S. 142f). Für die Operationsfähigkeit der Marktinstitutionen ist es deshalb wichtig, die Nichtregierungsorganisationen (NGOs) an die Leine zu nehmen und zu integrieren. Bei ‚flüchtigen’ sozialen Bewegungen, d.h. solchen ohne stabile Mitgliedschaften, zentralistische Struktur und einheitlichen Ansprechpartner, ist dies sehr viel schwieriger; sie stellen mithin trotz gewisser organisatorischer Schwächen für Marktinstitutionen eine besondere Herausforderung dar. Vermutlich eher als die schlicht ins Globale hinein verlängerten Strukturen der repräsentativen Demokratie, wie sie Jürgen Habermas (1998) oder Josef Fischer als künftige Struktur des Politischen imaginieren, bilden solche flüchtigen Koalitionen sogenannter Globalisierungsgegner heute Keimformen eines neuen, globalgemeinwesenorientierten Citoyen.

Eines der wirksamsten ideologischen Mittel von Politik, welche ‚Marktinstitutionen’ sehr wohl betreiben, auch wenn sie alles andere als Instrumente demokratisch gewählter Parlamente sind, ist die Durchsetzung der Marktmetapher für die spätkapitalistische Ökonomie. Als erfolgreich hat sich dabei die Strategie erwiesen, Märkte, besonders Finanzmärkte und den Weltmarkt, als selbstregulierendes Geschehen zu deuten, dessen Funktionieren am ehesten gewährleistet ist, wenn es von nationalstaatlich-politischen Interventionen (z.B. zugunsten sozialer Errungenschaften) frei bleibt. Mit dem Siegeszug der Marktmetapher ist die neoliberale Globalisierungsrhetorik weltweit zum dominanten Element von Weltdeutung erhoben worden, auch und nicht zuletzt für den Bildungsbereich. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu gehört zu der Minderheit europäischer Intellektueller, die demgegenüber betonen, dass Wirtschaftspolitik dazu da ist, dem Gemeinwohl der Bürgerinnen und Bürger zu nützen und nicht dem Fetisch des ‚freien Marktes’ zu folgen.

Als Kern der Globalisierungspolitik bezeichnet der Sozialwissenschaftler Wallace Katz (1997) die Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von unten nach oben. In den USA verwendeten beide führenden politischen Parteien den Großteil ihrer Energien darauf, Gesetze zu erfinden, die ihre reichen Beitragszahler – Banken, Börsenhändler, transnationale Konzerne – zufriedenstellen. Gleichzeitig werde unablässig betont, dass Globalisierungsgegner dem Vogel Strauß ähnelten: den Kopf in den Sand, stemmten sie sich ‚dem unausweichlichen Gang des Fortschritts’ in den Weg. Aber bei näherem Hinsehen

erweise sich Globalisierung als Bestandteil einer neuen Form des Kapitalismus, die Katz ironisch als den „endgültigen“ bezeichnet: Ein Kapitalismus, der sich anschickt, weiterzugehen als in allen früheren Stadien; der keine der Grenzsetzungen mehr akzeptiert, wie sie ehedem dazu dienten, die kapitalistische Wirtschaftsweise zu befördern; der mit der Bindung ans (nationalstaatliche) Gemeinwesen auch dessen Traditionen und Moralvorstellungen, Religion, Bildung und Kultur abstreifen will.

Nach der Telekommunikation sind nun die öffentlichen Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen der nächste gesellschaftliche Großbereich, der EU-weit zur neoliberalen Umstrukturierung, zum ‚Fitmachen für den Weltmarkt’ ansteht. Aber wo kein Stein mehr auf dem anderen bleibt, eröffnen sich immer auch neue Handlungsoptionen – und dies gilt nicht nur für jene Teile der bürgerlichen Mittel- und Oberschichten, die nach den Unannehmlichkeiten, welche die Öffnung der höheren Bildung zeitweilig mit sich brachte, in der Microsoft-gesponserten Förderung von ‚Hochbegabung’ endlich jene Konkurrenzvorteile wiederzuerlangen hoffen, die unwillige BildungspolitikerInnen ihnen hier und da noch versagen (vgl. Intelligenz 2001, S. 16f).

III. Kommerzialisierung von Bildung im Schulbereich

Anknüpfend an einen Vorschlag von Richard Hatcher (2001) erscheint es sinnvoll, zwischen privatunternehmerischen Aktivitäten *mit* Schulen und solchen *in* Schulen zu unterscheiden. Zu den ersteren gehört die Übernahme von schulnahen Dienstleistungen (Schulbusbetrieb, Verpflegung u.ä.) bis hin zur Verwaltung, zum Management von Schulen. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre sind for-profit-Bewirtschafter von Schulen, die sogenannten Education Management Organizations (EMOs) – darunter Nobel Education Dynamics Inc. (Nobel Learning Communities Inc.), Edison Schools, Education Alternatives Inc. (TesseracT Group) oder Sabis School Network – für die Börsenmärkte interessant geworden. Auch diese Form der Privatisierung von Schulen, hier zunächst über die Privatisierung der Schulverwaltung, ist eine Art von Kommerzialisierung der Bildung, denn die Leitung und Bewirtschaftung von Schulen nach betriebswirtschaftlich-profitorientierten Kriterien beeinflusst nachhaltig die pädagogischen Prozesse, die davon zunächst abgetrennt erscheinen mögen: Zu beobachten ist „die *Entwicklung einer ausgeprägteren Prüfungskultur* (new culture of assessment); an die Stelle der Bereicherung von Möglichkeiten des Lernens tritt zunehmend die Orientierung an der Überprüfbarkeit

der Leistungen (performativity). Statt des (Bildungs- und Erziehungs-) Prozesses tritt die Bedeutung des Ergebnisses (output rather than process) in den Vordergrund“, so Klausenitzer mit Rekurs auf Whitty u.a. (1999, S. 509; vgl. Lohmann 2000, S. 119ff).

Zu den neuesten Nachrichten aus jenen Weltgegenden, wo die Kommerzialisierung der Bildungseinrichtungen am weitesten fortgeschritten ist, gehört der Bericht des United States General Accounting Office (GAO). Er erschien im September 2000 aus Anlass einer Anfrage von Kongressmitgliedern und befasst sich mit dem Stand der privatunternehmerischen Aktivitäten *in* Schulen (diejenigen *mit* Schulen bleiben außer Betracht). Trotz einer gewissen Tendenz, Ausmaß und Auswirkungen der Kommerzialisierung herunterzuspielen, ermutigen die Ergebnisse des GAO-Reports zwar vielleicht die Werbewirtschaft, aber sicher nicht aus pädagogischer Sicht zur Nachahmung, obwohl Schulleitungen auch in Deutschland angesichts chronischer Unterfinanzierung mehr und mehr zu entsprechenden Maßnahmen greifen und seit der Aufhebung des Werbeverbots an Schulen (zuerst in Berlin 1997) auch greifen können. Die GAO-untersuchten Kommerzialisierungsformen betreffen 1. den Verkauf von Produkten, 2. direkte Werbung (z.B. Anzeigen in und an Schulgebäuden), 3. indirekte Werbung (z.B. von Privatunternehmen gesponserte Unterrichtsmaterialien oder Lehrerfortbildungen) sowie 4. Marktforschung unter Schülerinnen und Schülern.

Hinsichtlich des letztgenannten Aspekts besagt der GAO-Report, Marktforschung habe es an den (19 beispielhaft untersuchten) Schulen nicht gegeben, „obwohl ein Schulleiter mitteilte, man sei mit einer diesbezüglichen Anfrage an ihn herangetreten“, und einige der mit der Schulaufsicht betrauten Superintendenten um Zustimmung zu Untersuchungen und Umfragen in der Schülerschaft gebeten wurden, die kommerziellen Zwecken dienten (GAO 2000, S. 4f). Dass jedoch gerade auch dieser Kommerzialisierungsaspekt eine gängige Erfahrung darstellt, erweist eine Folge der populären US-amerikanischen Zeichentrickserie *The Simpsons* (1999): Darin wird die Springfield Elementary School, die wegen Finanzierungsproblemen geschlossen werden musste, von Kids First Industries übernommen und der Unterricht bis zur Unkenntlichkeit auf Marktforschung unter den Heranwachsenden reduziert. Lisa kommt den heimlichen Machenschaften der Firma, einem Unternehmen der Spielzeugindustrie, auf die Schliche.

Obwohl in den USA aufgrund chronisch verknappter Budgets die Kommerzialisierung der Schulen ein Ausmaß angenommen hat, welches mittlerweile wachsende Besorgnis hervorruft, gibt es in den einzelnen Bundesstaaten keine umfassenden Gesetze und Erlas-

se für diesen Bereich. Nur 19 Bundesstaaten können überhaupt Regelungen vorweisen, in 14 davon beziehen sie sich auf Sonderfälle wie die Erlaubnis zur Anzeigenwerbung in und auf Schulbussen (New Mexico) oder deren Verbot (Virginia); die anderen fünf haben zwar allgemeine gesetzliche Vorschriften, aber die einen gestatten den lokalen Schulbehörden entsprechende Initiativen, die anderen begrenzen oder untersagen sie. In den übrigen dreiunddreißig US-Bundesstaaten sind die Entscheidungen über kommerzielle Aktivitäten den lokalen Schulvertretungen überlassen und variieren beträchtlich nach Art, Sichtbarkeit und Profitabilität für die Schulen. Zusammengefasst kommt der GAO-Report zu folgendem Ergebnis:

Der Verkauf von Markenprodukten, vor allem von Softdrinks auf der Basis kurzfristiger Exklusivverträge, ist die am meisten verbreitete und lukrativste kommerzielle Aktivität in Schulen oder Schulbezirken. Die sichtbarsten Hinweise auf direkte Werbung finden sich auf Softdrinkautomaten und Punktetafeln in High Schools; obwohl schulische Sportstätten Wimpel und Logos mit Firmennamen aufweisen, gelten diese Hinweise, so heißt es, meist nur dem Kenntlichmachen der Spender und nicht Werbezwecken im eigentlichen Sinne. In einigen Schulen wird Werbung durch die Medien übermittelt, z.B. durch Channel One, ein Unternehmen, das Schulen im Gegenzug für täglich zwölfminütige Nachrichten- und Werbesendungen im Klassenzimmer mit Fernsehgeräten und Videorekordern ausstattet. Andere Schulen sind Verträge mit *ZapMe!* eingegangen; sie werden kostenlos mit Computern beliefert und nehmen im Gegenzug die Anzeigenwerbung im Internetportal hin. Die Meinungen der lokalen Schulvertretungen über solche Verträge sind geteilt; die einen sehen die Vorteile der kostenlosen Geräteausstattung bei weitem überwiegen, andere haben sich gegen die Beteiligung an entsprechenden Programmen ausgesprochen.

In allen Schulen, meist subtil und in begrenztem Umfang, zeigt sich indirekte Werbung, aber, so der GAO-Report, nur in Form von gesponserten Materialien zu klar umrissenen Themen (wie Zahnpflege). Folgt man demgegenüber einer Einschätzung der US-Pädagogengewerkschaft National Education Association (NEA 1998), so erscheint dieser Befund deutlich heruntergespielt, da speziell der Verkauf von in den Bildungsabteilungen der Corporations erstellten Unterrichtsmaterialien als Wachstumsbereich gilt, von dem sich die Education Industry große Gewinne verspricht. Der GAO-Report selbst scheint dem Blick in die 19 untersuchten Schulen zu misstrauen. Er erinnert daran, dass es unternehmensfinanziertes Unterrichtsmaterial in den USA erstmals bereits 1890 gab;

damals entwickelte ein Farbenhersteller eine Handreichung über Farbenlehre, die in den Kunstklassen verteilt wurde. Gegenüber solchen Vorläufern haben kommerzielle Aktivitäten an Schulen heute, so heißt es weiter, einen erheblich gestiegenen Umfang, und sie weisen eine neue Qualität auf. Werbefachleute richten ihre Aufmerksamkeit immer häufiger auf Schulkinder. Inzwischen gibt es sogar Firmen, die sich mit dem erfolgreichen Vermitteln und Aushandeln von Verträgen zwischen Schulbezirken und Softdrinkproduzenten einen Namen gemacht haben. Warenverkauf in Schulen – neben Softdrinks werden Fastfood, Sportkleidung, Mützen und Jacken, Schulbilder, Jahrbücher usw. genannt – ist ein Wachstumsbereich. Pädagogen und Manager nehmen gemeinsam an Konferenzen teil, in denen sie lernen sollen, wie sich die Einnahmen aus Verkaufsaktionen an Schulen für diese ebenso wie für die beteiligten Unternehmen steigern lassen. Direkte Werbung, ehedem randständig in Druckwerken und Turnhallen, ist heute in den Schulen allgegenwärtig – in elektronischen Message Boards, Fernsehkanälen, Computer und Internet.

Zwischen Kommerziellem und Nichtkommerziellem zu unterscheiden, wird bei alledem zunehmend schwieriger, „denn kommerzielle Aktivitäten sind ein intrinsischer Bestandteil der US-Gesellschaft“ (GAO 2000, S. 9). Dessen ungeachtet mehren sich die besorgten Stimmen über mögliche Folgen für die Schülerinnen und Schüler – Unterrichtsausfall, tendenziöse Darstellungen, Fixierung auf Markennamen und andere Formen der Beeinflussung von Konsumverhalten und ästhetischen Präferenzen, konstatiert der GAO-Report. Weniger zurückhaltende Beobachter kritisieren die bezeichneten Entwicklungen inzwischen als „corporate colonization of education“ (Barlow 2000).

IV. Kommerzialisierung in Universitäten

Nicht nur für den schulischen Bereich, auch für die Entwicklung in den Universitäten machen Erfahrungen aus den USA die Richtung deutlich, in die auch in Deutschland die ‚Reform’ der Hochschulen zielt. Die gegenwärtigen Debatten über Hochschulreform sind Wegbereiter einer Kommerzialisierung öffentlicher Wissenschaft im Interesse privater Wirtschaftsunternehmen. Dazu zwei US-Beispiele, die auch in die hiesige Hochschullandschaft herüberreichen.

Mitglieder der naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Berkeley in Kalifornien stellten unlängst die Ergebnisse einer Untersuchung vor, deren Gegenstand das umstrit-

tene Abkommen zwischen der Universität Berkeley und dem Schweizer Pharmakonzern Novartis (vormals Sandoz) ist. Der entsprechende Vertrag wurde im November 1998 geschlossen. Novartis ist einer der weltweit führenden Hersteller pharmazeutischer Produkte und genetisch veränderter Nutzpflanzen. Gemäß diesem Vertrag erhält das Institut für Pflanzen und Mikrobiologie der Universität 25 Mio. US-Dollar Forschungsmittel von Novartis; im Gegenzug gewährt die Universität dem Konzern das Erstrecht zum Erwerb von Lizenzen über ein Drittel der vom Institut gemachten Entdeckungen – einschließlich jener, die auf der Basis öffentlicher Gelder zustande gekommen sind. Ferner erhält Novartis zwei von fünf Sitzen im Forschungskomitee des Instituts, welches über die Vergabe der Mittel entscheidet.

Dass Universitäten von Privatunternehmen unterstützt werden, ist in den USA seit längerem nicht unüblich. Dass jedoch ein einziger Konzern ein Drittel des gesamten Forschungsetats einer Abteilung einer öffentlichen Universität bereitstellt und dafür die genannten Rechte bekommt, hat zu einigem Aufruhr geführt. Die kurz nach dem Vertragsschluss gegründete Initiative Students for Responsible Research kritisiert, dass das Abkommen „in direktem Gegensatz zu unserer Aufgabe als öffentliche Universität“ stehe (zit.n. Press/ Washburn 2000). Die Studierendenzeitung *Daily Californian* veröffentlichte eine Artikelserie über die Privatisierung der Universitäten, und eine Gruppe öffentlicher Repräsentanten schrieb in einem Offenen Brief an den Präsidenten der Universität, Robert Berdahl, dass die Allianz mit dem Pharmakonzern eine akademische Institution disqualifiziere, die bisher im besten Ruf objektiver wissenschaftlicher Forschung gestanden habe. Dagegen forderte der zuständige Dekan das wissenschaftliche Personal der Fakultät auf, gegenüber der Presse Stillschweigen zu bewahren und alle Anfragen ans Pressebüro der Universität zu verweisen.

Die Mitglieder des Instituts sind über die Vereinbarung mit Novartis zutiefst zerstritten; 41 Prozent akzeptieren sie, mehr als die Hälfte sind dagegen der Auffassung, dass sie erhebliche negative Auswirkungen auf die Freiheit der Forschung habe und die Verpflichtung der Universität zu Gemeinwohl-orientierter Forschung untergrabe. Mehr als 60 Prozent befürchten, dass das Abkommen freien Austausch und Diskussion wissenschaftlicher Forschungsergebnisse beeinträchtigt. Ein Mikrobiologe, der vorher bei Novartis tätig war, beschreibt die Folgen so: „Die meisten, die mich nach Berkeley geholt haben, und meine engsten Kollegen sind Mitglieder des Instituts für Pflanzen und Mikrobiologie. Jetzt ist es so, dass möglicherweise alles, was ich ihnen sage, Novartis hinter-

bracht wird. Also spreche ich nicht mehr mit ihnen. Wenn ich eine gute Idee habe, behalte ich sie für mich“ (zit.n. Press/ Washburn 2000). Den Kritikern des Vertrags hält der Dekan des ebenfalls beteiligten College of Natural Resources entgegen: „Ohne moderne Laboreinrichtungen und den Zugang zu kommerziell entwickelten Datenbanken [...] können wir weder erstklassige Graduiertenausbildung noch die Grundlagenforschung gewährleisten, die zu den Aufgaben der Universität gehört“ (zit. ebd.). Tatsächlich ist der staatliche Anteil am Budget der Universität Berkeley in den letzten zwölf Jahren von 50 auf 34 Prozent gesunken. Im Gegenzug drängen private Sponsoren in die Hochschulfinanzierung; ihr Anteil an der Finanzierung der kalifornischen Universitäten stieg zwischen 1985 und 1995 von 850 Mio. auf 4,25 Mrd. US-Dollar. Und immer häufiger sind damit Bedingungen verknüpft, wie z.B. Stiftungsprofessuren, deren InhaberInnen einen Teil des Lehrdeputats in der Weiterbildung für die Beschäftigten der Drittmittelgebenden Privatwirtschaft erbringen müssen – mit entsprechenden Rückwirkungen auf die Lehre.

Den Anfang dieser Entwicklung markiert der *Bayh-Dole Act* von 1980. Dieses Gesetz eröffnet den US-Universitäten die Möglichkeit, öffentlich finanzierte Forschungsergebnisse privat zu bewirtschaften, indem sie diese zum Patent anmelden. Der Bayh-Dole Act war im US-Kongress von Anfang an umstritten; Kritiker wenden ein, dass die Vergabe der Rechte aus öffentlich finanzierter Forschung an Konzerne den Ausverkauf der Wissenschaft bedeutet. Befürworter loben das Gesetz als visionäres Beispiel vorbildlicher Industriepolitik im Informationszeitalter. Parallel zur Steigerung der privatfinanzierten Forschung ist zwischen 1980 und 1998 die Zahl der von Universitäten produzierten Patente von 250 auf 4.800 pro Jahr gestiegen. Diese Zahl beziffert nicht nur die wachsende Profitabilität universitärer Wissenschaft, sie beziffert auch das Ausmaß, in dem diese in ihrer Bildungsaufgabe ebenso wie in ihren akademischen Standards und Idealen inzwischen der Profitwirtschaft subsumiert ist. Nicht wenige ProfessorInnen besitzen heute Aktien ebenjener Konzerne, die ihnen ihre Forschungen finanzieren; und sie betreiben Zentren für Technologietransfer, über die sie ihr geistiges Eigentum aggressiv vermarkten (vgl. Press/ Washburn 2000, Miyoshi 2000).

Es ist zu befürchten, dass Änderungen der Hochschulform heute auch in Deutschland in erster Linie auf die beschleunigte Transformation der Universitäten in verlängerte Werkbänke transnationaler Konzerne nach US-Vorbild zielen. Eben darin sieht der Rechtssoziologe Martin Bennhold (2001) etwa auch die Funktion des Centrums für Hochschul-

entwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung: in der Übernahme ehedem öffentlicher Zuständigkeiten für den Wissenschaftsbereich durch das große Kapital und seine Funktionäre.

Zweites Beispiel. Die Kommerzialisierung krempelt nicht nur die universitäre Forschungslandschaft im Hochtechnologiebereich um, sondern betrifft zunehmend auch Lehre und Ausbildung. Besonders in Verbindung mit Verwertungsinteressen an wissenschaftlichen Produktionen, die unter Einsatz der neuen Medien und IuK-Technologien zustande gekommen sind, kommt es an US-Universitäten teilweise zu massiven Interessengegensätzen zwischen Leitung und akademischem Personal. Es geht um die Verwarenförmigung universitärer Lehre; sie wird von Konsortien aus dem Dotcom-Business vorangetrieben, die massiv an universitärer Unterstützung ihres Forschungsbedarfs im Bereich der neuen Medien und lukrativer Vermarktung der entsprechenden Produkte interessiert sind. Bevor die Universitäten jedoch dazu übergehen können, mit Wirtschaftsunternehmen über Lizenzen zu verhandeln, müssen sie sich das Eigentum an den Forschungs- und Entwicklungsergebnissen des akademischen Personals sichern, denn individuelle Erfinder, nicht Institutionen, sind die Inhaber von Patenten. Außer in Fällen, in denen für Forschung und Entwicklung universitäre Ressourcen in außergewöhnlichem Umfang genutzt werden, sind traditionell die WissenschaftlerInnen selbst EigentümerInnen der von ihnen entwickelten Materialien.

Inzwischen usurpieren US-Universitäten diese Rechte systematisch, um auf dem explodierenden Markt der Online Instruction Kapital zu machen; sie verstoßen dabei nicht selten gegen geltendes Recht, und US-Gerichte sind zur Zeit mit entsprechenden Prozessen befasst. Die Universitätsleitungen treffen zunächst ad hoc-Arrangements mit ForscherInnen, denen im Austausch für die Patentrechte ein Teil der Einkünfte aus deren Vermarktung abgetreten wird. Nach und nach ist daraus eine Vertragspolitik nach dem Vorbild der Privatindustrie geworden: WissenschaftlerInnen werden vertraglich verpflichtet, die von ihnen erworbenen Patentrechte den Universitäten, in denen sie tätig sind, zu überlassen. Diese Verpflichtung ist inzwischen eine weithin praktizierte Einstellungsvoraussetzung. Im Gefolge davon ist eine deutliche Gewichtsverlagerung von personalen Lehr-/ Lernformen hin zur Produktorientierung (CD-ROMs, Websites, Online-Kurse) zu verzeichnen. Die daran geknüpften Vermarktungsinteressen bringen weitreichende Formveränderungen, Kritikern zufolge eine nicht wieder gutzumachende Korruption der universitären Lehre mit sich.

Ehedem so arkane Angelegenheiten wie Copyright und geistiges Eigentum gehören deshalb heute, so David Noble (1998), auf dem Campus zu den Themen, die am meisten Sprengstoff enthalten: Künftig werde die Schlacht um universitäre Ausbildung zwischen pädagogischen und wissenschaftlichen Standards einerseits, dem schnellen Profit andererseits ausgetragen. Schon jetzt bestehen Verträge zwischen der University of California in Los Angeles und The Home Education Network (THEN), zwischen UC Berkeley und AOL, zwischen der University of Colorado und Real Education. Gegenstand sind meist erst einmal Zusatzprogramme, d.h. die Verträge setzen zunächst nicht im Zentrum der universitären Ausbildungsfunktionen an. Vielmehr soll erst sukzessive Akzeptanz erzeugt, das Terrain vorsichtig sondiert werden. Alle genannten Verträge wurden geschlossen, ohne dass die betreffenden Fakultäten von den Universitätsleitungen vorher beteiligt, geschweige denn um Zustimmung gebeten worden wären (vgl. Noble 1998; vgl. auch Lohmann 1999).

In einem ganz randständig erscheinenden Paragraphen sieht übrigens der Kooperationsvertrag zwischen der Universität Berkeley und der Universität Hamburg vor, dass die am Austausch beteiligten Studierenden und WissenschaftlerInnen während ihres Aufenthalts den an der jeweiligen Universität geltenden Bestimmungen über geistiges Eigentum unterliegen.

Die letzte Meldung zum Thema stammt doch wieder aus den USA. Im April 2001 gab das namhafte Massachusetts Institute of Technology (MIT) bekannt, dass es den Weg der Universitäten, die mit Online-Kursen ans große Dotcom-Geld zu gelangen hoffen, nicht einschlagen wird. Das MIT kündigte an, sämtliche Kurse bzw. Kursmaterialien kostenlos und für jedermann zugänglich ins Internet zu stellen. Ein Lehrstück in Sachen Hegemoniepolitik. Irgendeine unbedeutende Provinzuniversität würde mit einer entsprechenden Nachricht niemanden hinterm Ofen hervorlocken. Das MIT dagegen (die Prognose fällt nicht schwer) wird mit seinen Kursen Weltmarkt-beherrschend werden, ohne im engeren Sinne marktförmig zu agieren. Ein mögliches Szenario für die nächsten Jahre: Der Marktwert der Online-Materialien der übrigen Universitäten, die gerade so schön in Schwung gekommen waren mit der Kommerzialisierung, sinkt rapide. Und eines Tages, wenn alle Welt auf die MIT-Produkte eingeschworen ist, wird dort das Ruder herumgeworfen und das MIT wird weltweit marktführend. Die Meldung endet mit dem Hinweis, man behalte sich die Entwicklung profitorientierter Internetprogramme für die Zukunft vor (vgl. Goldberg 2001).

V. Postmoderne Zukunftsprojekte

Wie es um die Pädagogik künftig bestellt sein wird, ist zumindest in dieser Hinsicht kaum mehr offen: Je weiter die öffentlichen Bildungseinrichtungen privatisiert, speziell kommerzialisiert werden, umso mehr erscheint Pädagogik durch Lernpsychologie, Moderations- und Motivationstechniken, Fachdidaktik und Unterrichtsmethodik ersetzbar, scheinen zumindest in der ‚höheren Bildung' ExpertInnen aus der Wirtschaft als die besten Lehrerinnen und Lehrer (vgl. dazu auch Warde 2001). Nordrhein-Westfalen geht hier bereits voran und stellt die Studiengänge auch für jene, die von Anfang an aufs Lehramt zielen, auf die BA-/MA-Abschlüsse um. Andere Bundesländer werden folgen. Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin und universitäres Fach wird weiter zerlegt, in benachbarte Fachrichtungen umdefiniert, ihre Stellen werden abgebaut. Ist dies eine dramatische Entwicklung? Längst interessieren sich NachwuchswissenschaftlerInnen, die ihre erziehungswissenschaftliche Promotion mit „sehr gut" oder gar „mit Auszeichnung" absolvieren, nicht mehr nur für eine Karriere im Hochschuldienst; sie kommen vom Fleck weg auf interessanten Stellen in der Privatwirtschaft unter, nicht selten bei deutlich besserer materiell-technischer Ausstattung, vom Arbeitgeber finanzierten Fortbildungsmöglichkeiten und sonstigen attraktiven Arbeitsbedingungen, die sie an der Universität vermissen.

Und die Heranwachsenden, als klassische Adressaten der Pädagogik? Jugendliche, die im Zeitalter der Postmoderne aufwachsen, suchen sich ihre Räume für Bildungsprozesse in Eigenregie – wie Jugendliche zu Beginn der Moderne es auch schon taten, wie man in Selbstzeugnissen und Briefen z.B. Moses Mendelssohns, Wilhelm von Humboldts und Friedrich Schleiermachers nachlesen kann (von den lesenden Frauen ganz zu schweigen). Nur sind es heute anstelle von deutschsprachigen Schriften, Werken Shakespeares oder von Homer, Euripides und Pindar nicht weniger komplexe Medien wie Role Playing Games, Cyberpunk-Produktionen und Hollywood-Filme, die für weiterreichende Streifzüge zum Zweck von *cognitive mapping* (Jameson), der kognitiven Kartierung von Welt, herangezogen werden als die institutionell legitimierten Bildungsprozesse sie bieten (vgl. Lohmann 2001d). Dass solche Streifzüge ohne pädagogisch vermittelte Vorkenntnisse kaum möglich wären – diese Einsicht hält niemanden davon ab, sich von den vorhandenen Bildungsinstitutionen zu verabschieden.

Anlass zur Hoffnung auf Weiterbestand für die Pädagogik gibt die oben schon erwähnte Lisa Simpson, die immer gerne Mathe gemacht hat. Das ist ihr untersagt, seit die Marktforschungsspitzel den Unterricht übernommen haben. Sie will ihre *Elementary School* samt PädagogInnen wiederhaben, und ihr gelingt es auch, die anderen Kinder, sogar ihren Bruder Bart, der schon begeistert alle seine Bücher zerfetzt hatte, dazu zu bringen, entsprechend tätig zu werden.

Literatur

Altvater, Elmar/ Birgit Mahnkopf: Die Grenzen der Globalisierung. Hamburg 1996.

Barlow, Maude: The Corporate Colonization of Higher Education. Notes from Queen's Day on Globalization and Higher Education, January 21, 2000. The Council of Canadians, http://www.canadians.org/publications/speech-highered-queensu.pdf.

Bennhold, Martin: Die Bertelsmann-Stiftung, das CHE und die Hochschulreform – Politik der ´Reformen´ als Politik der Unterwerfung. In: Lohmann/ Rilling 2001.

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig u.a. 1925. Neuauflage Frankfurt am Main 1967 (hier zit. n. der Auflage von 1971).

Druon, Jean: Die Wiedergeburt des Liberalismus. TV-Dokumentation. La Sept Arte 1999.

Expertenrat NW: Abschlussbericht. Münster, 20. Februar 2001, http://www.mswf.nrw.de/miak/aktuell/top-thema/Expertenrat/Abschlussbericht.html.

GAO, United States General Accounting Office: Public Education. Commercial Activities in Schools. Report to Congressional Requesters, September 2000. HEHS-00-156, http://www.gao.gov/new.items/he00156.pdf.

Goldberg, Carey: No Net Profit: MIT-Courses Are Going Online (Free!). New York Times Service. In: International Herald Tribune, Thursday, April 5, 2001, http://www.iht.com/articles/15891.htm, http://www.uni-muenster.de/PeaCon/medkomp/mk2001/mk-2001-mit.htm.

Habermas, Jürgen: Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu den Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung. In: Ulrich Beck (Hrsg.): Die Politik der Globalisierung. Frankfurt a.M. 1998, S. 67-84.

Hatcher, Richard: Schools Under New Labour – Getting Down to Business. In: Lohmann/ Rilling 2001, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Materialien/hatcher.htm.

Intelligenz – Magazin für Hochbegabtenförderung, hg. von Hochbegabtenförderung e.V., Bochum, Ausgabe 2 (2001), http://www.hbf-ev.de.

Jameson, Fredric: Postmodernism and the Market. In: ders.: Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Durham 1991, 7. Aufl. 1997, S. 260-278.

Katz, Wallace: The Structure of Globalization. In: Ästhetik und Kommunikation 98 (September 1997), http://www.prkolleg.com/aesthetik/98_07en.html.

Klausenitzer, Jürgen: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken! In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 504-514. Auszüge unter http://www.gew-hessen.de/publik/hlz-2000/hlz_09_2000/hlz_9b_00.htm.

Lohmann, Ingrid: http://www. bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin/ Dieter Lenzen (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183-208, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html.

Lohmann, Ingrid: The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: Ingrid Lohmann/ Ingrid Gogolin (Hrsg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 2000, S. 111-131, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/corptake.htm.

Lohmann, Ingrid: After Neoliberalism. Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt' überleben? In: Lohmann/ Rilling 2001 (a), http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/AfterNeolib.htm.

Lohmann, Ingrid: Bernfelds *Sisyphos* oder Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Klaus Peter Horn/ Christian Ritzi (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Bilanz der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler 2001 (b), http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/Bernfeld.htm

Lohmann, Ingrid: Steter Tropfen höhlt den Stein. Die öffentlichen Bildungssysteme werden abgeschafft. In: Pädagogik, Jg. 53 (2001) H. 7/8, Schwerpunktthema Privatisierung (c), http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/stein.htm.

Lohmann, Ingrid: Cognitive Mapping im Cyberpunk. Über Postmoderne und die Transformation eines für so gut wie tot erklärten Literaturgenres zum Bildungsgut. In: Wissensorganisation und Edutainment: Wissen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Gestaltung und Industrie. Hg. von Ch. Lehner, H. P. Ohly, G. Rahmstorf (Fortschritte in der Wissensorganisation 7, hg. von der Deutschen Sektion der Internationalen Gesellschaft für Wissensorganisation, ISKO). Würzburg 2004, 54-64, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Cyberpunk.

Lohmann, Ingrid/ Rainer Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen 2002.

Miyoshi, Masao: Der versilberte Elfenbeinturm. Globale Wissensindustrie, akademischer Kapitalismus. In: Lettre International (2000) 48, S. 70-80. Auszug: http://www.lettre.de/lettre/48miyoshi.htm.

NEA, National Education Association: Education, Investors and Entrepreneurs. A Framework for Understanding Contracting-Out Public Schools and Public School Services, http://www.nea.org/issues/corpmngt/analys2.html.

Noble, David: Digital Diploma Mills, Part II. The Coming Battle over Online Instruction. (1998) http://www.uwo.ca/uwofa/articles/di_dip_2.html.

Otto, Hans-Uwe/ Heinz-Hermann Krüger/ Hans Merkens u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen 2000.

Press, Eyal/ Jennifer Washburn: The Kept University. In: Atlantic Monthly, April 2000, http://www.theatlantic.com/issues/2000/03/press.htm.

Radtke, Frank-Olaf/ Manfred Weiß (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen 2000.

The Simpsons, Episode „Grift of the Magi", Original Airdate December 19, 1999, Pro7-Sendetermine im Dezember 2000 und März 2001, http://www.thesimpsons.com/episode_guide/1109.html.

Warde, Ibrahim: Der Boom der Business Schools. In: Le Monde Diplomatique. Beilage zu Die Tageszeitung, 12.5.2001, http://www.taz.de/tpl/2000/05/12.nf/mondeText.Tname,a0044.idx,10.

Whitty, Geoff/ Sally Power/ David Halpin: Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Buckingham, Philadelphia 1998.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Mai 2001 überprüft.

Bildung und Eigentum.
Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne

1. Vom hohen sittlichen Gut zum Rohstoff

Zu den Faktoren, die die Entwicklung der deutschen Bildungslandschaft seit den 90er Jahren immer stärker beeinflussen, gehören Idee und Realität privater Hochschulen, die Kommerzialisierung öffentlicher Bildungseinrichtungen, Sponsoring, betriebswirtschaftliches Benchmarking, die Diskussion neuer Modelle der Bildungsfinanzierung, die Subsumption von Schulen und Hochschulen unter die sogenannten ‚Gesetze des Marktes', das Eindringen transnationaler Konzerne in den deutschen bzw. europäischen Bildungsmarkt u.a.m. (vgl. Lohmann 1999, 1999a) mit einem Wort: Das Bildungswesen verändert sich grundlegend. Begleiterscheinung der Privatisierung und Kommerzialisierung öffentlicher Bildungseinrichtungen ist die Ablösung der seit längerem verblassenden Metapher der Bildung als hohes sittliches Gut durch die neue, informationszeitaltersgemäße vom Rohstoff Bildung (vgl. Streitgespräch 1999). Aber ist das, was wir vor uns sehen, nur eine Art Rückkehr, und sei's auf höherer Stufe, zu einem Zuschnitt des Bildungswesens, wie er vor der Öffnung des Bildungssystems und der Bildungsexpansion des Nachkriegssozialstaats oder vor der erstmaligen Etablierung öffentlicher Bildung bestand, oder haben wir es mit einem qualitativ neuen, andersartigen Vorgang zu tun, welcher sich vorläufig als Neubestimmung des Bildungsbegriffs durch den sich globalisierenden, realen Kapitalismus bezeichnen lässt?

Ich gehe im Folgenden von der Hypothese aus, dass staatliche bzw. öffentliche Bildungseinrichtungen, wie wir sie aus der kapitalistischen Moderne kennen, mit dieser entstehen und zu Ende gehen. ‚Bildung' im Sinne jenes pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Verständnisses, für welches der auch normative Rekurs auf Klassiker wie Rousseau, Humboldt, Schleiermacher eine konstitutive Rolle spielt, wird es im Zuge jener Neubestimmung bald nicht mehr geben. An ihre Stelle treten Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware.

2. Genese der Eigentumskategorie

Grundlegende, eine Gesellschaftsformation als ganze kennzeichnende Kategorien wie die des Eigentums entstehen nicht zuerst in den Köpfen von WissenschaftlerInnen, sondern zunächst einmal im realen geschichtlichen Prozess. Gelegentlich bilden sie sich dann auch in den Köpfen von Wirtschaftstheoretikern ab, gelangen auf kaum weniger komplizierte Weise zwischen Buchdeckel und werden, mit Glück, in der historischen Bildungsforschung rezipiert. Neben allem anderen setzt der gesamte Vorgang voraus, dass eine Kategorie wie Eigentum aus der Fülle der historischen Ereignisse tatsächlich so weit hervortritt, dass ihr bestimmender Stellenwert für den geschichtlichen Prozess erkannt und theoretisch begriffen werden kann. Die aktuellen Veränderungen der Bildungslandschaft legen es nun nahe, die Kategorien Bildung und Eigentum einer gemeinsamen Betrachtung zu unterziehen. Auf den möglichen Einwand, dass dies Historiker wie Vierhaus und Erziehungswissenschaftler wie Blankertz oder Klafki schon längst getan haben, wenn sie die im 19. Jahrhundert herausgebildete Verknüpfung von Bildung und Besitz untersuchen, komme ich zurück.

Die Eigentumskategorie ist die ökonomisch-juristische Unterlage des bürgerlich liberalen Freiheitsbegriffs; alle drei Kategorien, Eigentum, Freiheit, Bildung, entstammen der politischen Philosophie des klassischen Liberalismus (vgl. Herrlitz/ Hopf/ Titze 1993, 17ff, 22f). Tatsächlich erhält, gleich nach dem Zusammenbruch des alten Preußen (infolge der verlorenen Schlacht gegen die napoleonischen Eroberungstruppen bei Jena und Auerstedt), nicht nur der Bildungsbegriff erstmals ordnungspolitische Relevanz. Rechtshistorisch gesehen, wird auch die Eigentumskategorie in Preußen vollständig erst im Zuge der Stein-Hardenbergschen Reformen aus der Taufe gehoben, nämlich durch das Edikt, den erleichterten Besitz und den freien Gebrauch des Grundeigentums so wie die persönlichen Verhältnisse der Land-Bewohner betreffend vom 9. Oktober 1807 (in Dokumente 1978, vgl. Heinsohn/ Steiger 1996, 429f): Nach eingetretenem Frieden solle der allgemeine Wohlstand wiederhergestellt werden. Da es jedoch die Kräfte des Staates überschreite, jedem Einzelnen unmittelbare Hilfe zu verschaffen, solle nunmehr alles entfernt werden, „was den Einzelnen bisher hinderte, den Wohlstand zu erlangen, den er nach dem Maaß seiner Kräfte zu erreichen fähig war“ (Edikt 1807, a.a.O.). Unnötig,

darauf aufmerksam zu machen, welche Nähe diese Formulierungen zu jenen des zeitgenössischen Bildungsbegriffs aufweisen.

Insbesondere zwei Formen von Restriktionen, die „der Wiederherstellung der Kultur eine große Kraft“ (ebd.) entzögen, wurden mit diesem Edikt beseitigt: Zum einen die vorhandenen Beschränkungen in Besitz und Nutzung des Grundeigentums, denn sie, so heißt es, beeinflussten in negativer Weise den Wert des Eigentums und die Kreditwürdigkeit des Grundbesitzers; zum anderen die Beschränkungen in den persönlichen Verhältnissen des Landarbeiters, denn sie verringerten den Wert der Arbeit. Ausdrücklich wurde zugleich die allgemeine Aufhebung der Erbuntertänigkeit (Abschaffung der Leibeigenschaft) nach Ablauf von drei Jahren angekündigt: „Nach dem Martini-Tage 1810 giebt es nur freie Leute“ (ebd.). Wir kennen dergleichen Vorläufe aus der Einführung des Euro.

Was das Edikt von 1807 in die Wege leitete, war die gesetzlich-formale Beseitigung jeglicher ständischen Beschränkungen beim Erwerb und der Nutzung von Eigentum; Änderungen der Eigentumsverhältnisse bürgerlicher und bäuerlicher (unadeliger) sowie adeliger Grundstücke mussten inskünftig den Behörden angezeigt, aber nicht mehr von ihnen genehmigt werden; Bevorrechtigungen adeliger vor bürgerlichen Erben entfielen. Die einzige Ausnahme galt den Erwerbsrechten jener Einwohner, „welche den ganzen Umfang ihrer Bürgerpflichten zu erfüllen, durch Religionsbegriffe verhindert werden“ (ebd.), also den Juden. Weiter: Eingeführt wurde die Berechtigung zum Betreiben bürgerlicher Gewerbe auch für Edelleute; die Berechtigung zum Wechsel aus dem Bauern- in den Bürgerstand und umgekehrt; das Recht auf freie Verfügung über Grundeigentum, z.B. auf Verpachtung unter der Voraussetzung, dass ggf. Ansprüche von Hypotheken-Gläubigern auf Tilgung von Krediten gewahrt blieben; die Berechtigung zur Aufnahme von Hypotheken „auf die Substanz der Güter selbst, und nicht blos auf die Revenüen derselben“ (ebd.), verbunden mit der Regelung, dass nach Ablauf von drei Jahren nach Vertragsschluss vom Kapital selbst jährlich ein Fünfzehntel abgetragen werde.

In Preußen erhielt also mit dem Edikt von 1807 jenes Rechtsverständnis der Rolle des Eigentums für die Freiheit des Einzelnen materielle Geltung und Wirksamkeit, welches in Grundzügen auch heute noch gilt: „Dem Eigentum kommt im Gefüge der Grundrechte die Aufgabe zu, dem Träger des Grundrechts einen Freiheitsraum im vermögensrechtlichen Bereich sicherzustellen und ihm damit eine eigenverantwortliche Gestaltung des Lebens zu ermöglichen“; „soweit es um die Funktion des Eigentums als Element

der Sicherung der persönlichen Freiheit des Einzelnen geht, genießt dieses einen besonders ausgeprägten Schutz", weshalb „an ein Verbot der Veräußerung des Eigentums, also an eine Einschränkung derjenigen Befugnis, die elementarer Bestandteil der Handlungsfreiheit im Bereich der Eigentumsordnung ist, besonders strenge Maßstäbe angelegt werden" und „die eigene Leistung als besonderer Schutzgrund für die Eigentümerposition anerkannt worden ist". [79]

Festzuhalten ist: Nirgends ist hier von Besitz als Grundlage der Freiheit des Einzelnen die Rede. Und: Eigentum ist ein Grundrecht. Ein formaler Rechtstitel, nichts sonst. Keine Ansammlung materieller Güter, die als ‚Besitz' begrifflich zusammenzufassen wäre.

Freiheitsrechte als Eigentümer hat im modernen Kapitalismus auch der Besitzlose. Er ist Eigentümer seiner Person. Dass er seine Arbeitskraft verkaufen kann oder muss, ist damit nicht identisch, sondern folgt erst aus der Freisetzung auch des Besitzlosen zum ‚freien Bürger' bzw. Eigentümer seiner selbst als Person. Die eigene Arbeitskraft zu verkaufen, bedeutet, deren Nutzung auf vertraglich geregelter Basis einem anderen zeitweilig zu überlassen. Es bedeutet nicht, dass der Einzelne sich als Person verkauft. Nach der geltenden Rechtsauffassung könnte er dies auch gar nicht tun, selbst wenn er es wollte. Insofern ist er einerseits in keiner anderen Lage als jener Bürger, dem es freigestellt ist, Ideen zu haben und sie zum Patent anzumelden, ein Dienstleistungsgewerbe zu eröffnen, seinen Lebensunterhalt aus Aktiengeschäften zu bestreiten usw. – kurz, auch der besitzlose Eigentümer ist ein autonomes, rechtsfähiges Subjekt, freier Bürger. Erst infolge des Edikts von 1807 konnten Adelige ihre womöglich seit Jahrhunderten in Familienbesitz befindlichen Landgüter als ganze mit Hypotheken belegen oder gar verkaufen; konnten Leibeigene die adeligen Güter verlassen und sich anderenorts als Arbeitskräfte verdingen; konnten Bauern ihre sämtlichen Erzeugnisse zu Markte tragen. Dass damit alles andere als paradiesische Zustände einkehrten, hat am Beispiel der Bauern Heinrich Heine (1823, 23) in *Über Polen* plastisch aufgezeigt. Auch kannte das 19. Jahrhundert, wie wir wissen, schon große Zahlen nicht nur besitzloser, sondern auch erwerbsloser Eigentümer.

[79] Amtliche Sammlung des BVerfGE Bd. 30, Nr. 20 (Entscheidung vom 16. März 1971), 334 sowie Bd. 50, Nr. 26 (E. vom 1. März 1979), 340; ähnliche bzw. gleichlautende Formulierungen in BVerfGE 31, Nr. 21 (E. vom 7. Juli 1971), 239; BVerfGE 42, Nr. 6 (E. vom 24. März 1976), 76f; BVerfGE Bd. 88, Nr. 22 (E. vom 25. Mai 1993), 377. Ich danke Harro Plander (Hamburg) für die Hinweise auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts.

3. Besitz und Eigentum

Müsste man den wirtschaftstheoretischen Kern von Heinsohn/ Steigers *Eigentum, Zins und Geld* in einem Satz zusammenfassen, so könnte dieser lauten: Besitz und Eigentum sind zwei grundverschiedene Sachverhalte. Die lebensweltlich-praktische Bedeutung dieser Differenz ist leicht vor Augen geführt. Die Eigentümerin einer Wohnung kann auf diese eine Hypothek aufnehmen, die durch Vertrag und Zahlungen in den Besitz einer Wohnung gelangte Mieterin nicht. Im Unterschied zum stets güter- und ressourcengebundenen, materiellen Besitz zeichnet sich Eigentum durch die immaterielle Eigenschaft aus, belastbar und verpfändbar zu sein. Diese in der Moderne rechtlich umfassend gesicherte Eigenschaft bezeichnen Heinsohn/Steiger als das Prinzip oder Institut der Eigentumsprämie. Eigentum ist die auf dem Besitz aufruhende Befugnis – das Grundrecht –, diesen in kreditgetriebene Operationen zu bringen. Was in Juristenkreisen unstrittig und dem Normalverbraucher sattsam bekannt ist, blieb in der ökonomischen Theorie bislang offenbar unbeachtet, nämlich dass die entscheidende Differenz zwischen Besitz und Eigentum darin besteht, dass bei Eigentumsoperationen die tatsächliche gütermäßige Nutzung durchaus in den Händen einer anderen Person liegen und verbleiben kann. Am selben Beispiel: Eine Wohnungseigentümerin kann ihre Wohnung verkaufen, ohne dass die Besitzerin derselben Wohnung in ihrem (per Mietvertrag festgelegten) Nutzungsrecht betroffen sein müsste. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich bei Eigentümerin und Besitzerin um eine und dieselbe oder um zwei Personen handelt. Besitz kann verliehen werden, Eigentum nicht.

Heinsohn/ Steiger belegen, dass nicht eine einzige der ökonomischen Theorien, welche die kapitalistische Moderne hervorgebracht hat, mit der nötigen begrifflichen Klarheit zwischen der „zum Besitz gehörenden Güter- oder Ressourcensphäre“ und dem „immateriellen Ertrag des Eigentums, belastbar und verpfändbar zu sein“, zu differenzieren vermag. Ja schon seit Aristoteles, so zeigen sie, bleiben die Ökonomen auf Tauschoperationen zwischen Gütern als Kern des Wirtschaftens fixiert, so dass auch die „Verwendung von Begriffen wie Eigentum oder property rights keineswegs bedeutet, daß ihre Vertreter wissen, was sie damit bezeichnen – nämlich den bloßen Besitz mit seiner stofflichen Beschränkung: ‚Ein Eigentumsrecht an einem Gut ist das Recht, über seine – und nur seine – möglichen physischen Nutzungen oder Beschaffenheiten verfügen zu

können.'“ (Heinsohn/ Steiger 1996, 15, 64) Wie das Wohnungsbeispiel zeigt, bleibt gerade die physische Nutzung eines Gutes (Pacht, Miete) von Eigentumstransaktionen mit demselben Gut (Verkauf, Aufnahme einer Hypothek, eines Kredits) im Prinzip völlig unberührt.

Eine konsequente begriffliche Unterscheidung zwischen Eigentum und Besitz hat nun eine ganze Reihe wirtschaftstheoretischer Konsequenzen. Bisherige ökonomische Theorien, argumentieren Heinsohn/ Steiger (1996, 16), haben sich „nicht mit dem Wirtschaften beschäftigt, sondern mit der Produktion, Distribution und Konsumtion sowie dem Verleihen von Gütern. Produziert, verteilt, konsumiert und verliehen wird immer, Wirtschaften hingegen hebt erst an, wenn es Eigentümer sind, die Kreditverträge eingehen und dabei nicht etwa Güter weggeben, sondern Eigentum für Belastung und Verpfändung heranziehen.“ Stammesgesellschaften sowie Feudalismus und Sozialismus kennen kein Eigentum, sondern nur Besitz, also die bloße Nutzung von oder Verfügung über Ressourcen, die per Sitte und Befehl beherrscht, aber nicht im eigentlichen Sinne bewirtschaftet werden. Die Güternutzung in Feudalgesellschaften etwa beschränkt sich auf die Anweisung zum Produzieren, Verteilen und Gebrauch von Gütern. Aber auch der ausgedehnteste Handel mit Gütern führt nicht automatisch zur Ökonomisierung, d.h. zu ihrer kreditgetriebenen Bewirtschaftung als Eigentum.

Aus diesem Grund reicht es für Besitzgesellschaften (Feudalismus, Realsozialismus) durchaus hin, sie rein soziologisch zu analysieren, um z.B. die Auswirkungen unterschiedlicher Herrschaftsmechanismen auf die Ressourcennutzung zu erklären (vgl. Heinsohn/ Steiger 1996, 18, 154). Dies tut übrigens auch Bourdieu, wenn er Bildung als Form kulturellen Kapitals begreift und die Mechanismen untersucht, mittels derer es der Bourgeoisie – auch in öffentlichen bzw. staatlichen Bildungsinstitutionen – gelingt, sich gesellschaftlich zu reproduzieren und dabei allein ihre eigenen Legitimitätskriterien zur Geltung kommen zu lassen. Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals fasst also Bildung lediglich als ein besitzgesellschaftlich beherrschtes Gut.

Eigentumsgesellschaften hingegen regulieren sich nicht nur durch Herrschaft, sondern schaffen durch allgemein und formal gültige, Recht setzende Akte mit der Kategorie des Eigentums einen neuen, andersartigen Regulierungsmechanismus. Die Eigentumsordnung – mit Blick auf die Ausnahme, die das Edikt von 1807 für die Juden macht, muss eingeschränkt werden: im Prinzip – ist blind für die Welt der Güter und Privilegien traditioneller Gesellschaften: „Wer innerhalb der Eigentumsgesellschaft weiterhin mit

überkommenen Herrschaftsmitteln an Ressourcen heran will, vergreift sich nunmehr an Eigentum und nicht an den Loyalitätsbeziehungen von Blutsverwandtschaft und Gefolgschaft. Die Eigentumsgesetze treffen ihn deshalb ohne Rücksicht auf herkömmlich geregelte Verfügungen über Ressourcen. Erst die Ausschaltung eines herrschaftlichen Zugangs zu Gütern erzwingt das Wirtschaften als Konsequenzen des Eigentums“ (Heinsohn/ Steiger 1996, 18).

4. Mehrwert

Nun besteht aber dennoch, wie in bildungstheoretischen Zusammenhängen nicht besonders betont werden muss, eine wesentliche Differenz zwischen dem Eigentum des ‚freien Bürgers’ an sich selbst, als Person, und der sich für den besitzlosen ‚freien Bürger’ daraus ableitenden Notwendigkeit zum Verkauf der Arbeitskraft. Eben daraus speist sich ja die innerhalb der Erziehungswissenschaft wiederholt betonte Nichtidentität von Bildung und Qualifikation. Diese Differenz entgeht Heinsohn und Steiger; bei ihnen fallen beide Kategorien (trotz der Verwendung beider Termini) in eine zusammen: „Damit die freien Lohnarbeiter ihr Eigentum an sich selbst erhalten können, müssen sie einen Teil davon, ihre Arbeitskraft, auf Zeit bewirtschaften lassen. Anders als der sonstige Eigentümer kann der freie Arbeiter sein Eigentum an sich selbst – etwa durch Streik oder Muße – nicht beliebig oder zumindest nicht in gleichem Maße wie dieser zurückhalten. Er kann entsprechend dieses Eigentum auch nicht als Sicherheit gegen Kredit vollstrecken lassen, was auf die ökonomische Nachrangigkeit dieser Eigentumskategorie verweist. Das Eigentum an seiner Person unterscheidet den freien Lohnarbeiter gleichwohl vom Sklaven der Antike, der von seinem Eigentümer in diesen Funktionen ohne weiteres verwendet werden konnte“ (Heinsohn/ Steiger 1996, 362).

Während Heinsohn/Steiger die Konfusion von Besitz und Eigentum im Übrigen überzeugend analysieren, unterscheiden sie nicht zwischen dem Lohnarbeiter (mit seiner der Gütersphäre angehörenden, mehr oder weniger qualifizierten Arbeitskraft) und der Person (mit ihrer der Sphäre des Eigentums angehörenden, mehr oder weniger umfassenden Bildung). Dies wird deutlich, wenn sie sich – wie im obigen Zitat – mit der Konstruktion zu behelfen suchen, dass das eine „ein Teil“ des anderen sei, oder vom „Eigentum des freien Arbeiters an sich selbst“ sprechen. Sie wenden hier ihre eigene, sonst mit dankenswerter Klarheit entfaltete Begrifflichkeit nicht hinreichend konsequent an, son-

dern geben sich mit dem Konstatieren einer „ökonomischen Nachrangigkeit dieser Eigentumskategorie“ zufrieden. Was jedoch geschieht hier hinter den Kulissen?

Die allesentscheidende Differenz zwischen einem besitzenden und einem besitzlosen ‚freien Bürger’ – welche der Begriff selbst barmherzig verdeckt – ist, dass jener Eigentumsoperationen völlig unabhängig von tatsächlicher Güternutzung vornehmen kann. Dieser hingegen kann nur unter tatsächlicher Nutzung des einzigen Gutes, auf dessen Besitz sein Eigentum aufruht, nämlich seiner Arbeitskraft, am eigentumsgesellschaftlichen Prozess teilnehmen. Wenn der Besitzlose seine Arbeitskraft verkauft, indem er sie einem anderen Eigentümer, etwa stundenweise für einen längeren Zeitraum, zur Nutzung zur Verfügung stellt, dann schöpft nicht er, sondern der Käufer den Ertrag ab, der aus der stofflichen Nutzung der Arbeitskraft während dieses Zeitraums resultiert. Dieser Sachverhalt ergibt sich aus der Differenz zwischen dem Tauschwert der Arbeitskraft, für die ein bestimmter Lohn vertraglich festgelegt ist, und dem Gebrauchswert der Arbeit als verausgabter, wertsetzender Tätigkeit, deren, im Verkauf des Arbeitsprodukts realisierte, Ertragshöhe die vereinbarte Lohnhöhe grundsätzlich übersteigt (sonst gäbe es für den Kapitalisten keinerlei Anlass, Produktion, Distribution und Konsumtion aufrechtzuerhalten oder überhaupt in Gang zu setzen).

Vergleichbar mit diesem Sachverhalt wäre, wenn ein Gläubiger, statt die Zinszahlungen entgegenzunehmen, die ein Schuldner ihm auf die geliehene Geldsumme bezahlen muss, sich den Ertrag aneignete, den der Schuldner mithilfe des genommenen Kredits erwirtschaftet hat – eine eigentumswirtschaftliche Groteske. Aber doch vieltausendfach gegeben in der tiefen und breiten Lücke, die in der Moderne zwischen bürgerlicher Rechtsordnung und kapitalistischer Wirtschaftsordnung klafft.[80]

Hier geht also, mitten im Herzen der modernen kapitalistischen Eigentumsgesellschaft, ein ganz und gar besitzgesellschaftlicher Gütertausch, Arbeitskraft gegen Stundenlohn, vor sich. Nach der Heinsohn/ Steigerschen Theorie der güterunabhängigen Eigentumsoperationen müsste der Ertrag für die zeitweilige Blockierung der Eigentumsprämie

[80] Aus juristischer Sicht gibt es übrigens das Eigentumsrecht der Person an sich selbst nicht, sondern lediglich Persönlichkeitsrechte des Einzelnen. Laut BGB bzw. im deutschen Privat- oder Zivilrecht gibt es Eigentum an Grundstücken und beweglichen Sachen, nicht hingegen an Personen und Forderungen, wie aus Patent- und Urheberrecht; beleihbar sind nur Sachen oder gewisse Rechte. Im höherrangigen Verfassungsrecht, Artikel 14 GG, hingegen ist der Eigentumsbegriff weiter gefasst und umfasst auch patent- und urheberrechtliche Forderungen. Hiernach ist, rechtlich gesehen, die Mieterin einer Wohnung in bestimmtem Sinne deren Eigentümerin, im Hinblick nämlich auf die Frage, welche Eigentumsrechte der Staat einschränken darf (Schutzpflicht des Staates zugunsten der Mieterin). Ein Eigentum an der eigenen Person aber gibt es weder im zivil- noch im verfassungsrechtlichen Sinne – eine äußerst interessante Lücke in der Rechtsprechung!

(d.h. für den temporären Verzicht auf die Dispositionsfreiheit über Eigentum, für die sich Kreditgeber, Gläubiger, durch die Einnahme von Zinsen entschädigen lassen) stets dem Eigentümer selbst zugute kommen. Für den besitzlosen Lohnarbeiter, soweit er auf die Disposition über die wertsetzende Tätigkeit verzichten muss, gilt dies jedoch strukturell und grundsätzlich nicht. Mit anderen Worten: Das liberale Modell des ‚freien Bürgers' setzt ebenso wie die daraus abgeleitete, geltende Rechtsprechung das Eigentumsrecht des besitzlosen Bürgers prinzipiell, wenn auch nur partiell (zum Beispiel werktags von 8-16 Uhr) außer Kraft. Darin, dies grundsätzlich zu leugnen, besteht vom Standpunkt des Systems aus die einzige Möglichkeit, gegenüber der Marxschen Mehrwerttheorie eine gewisse Haltung zu bewahren.

Wenn nun Heinsohn/ Steiger die Marxsche Mehrwerttheorie in ihren Nachweis der Betriebsblindheit aller vorliegenden Wirtschaftstheorien einbeziehen – Marx verwirrte ansonsten die Begriffe Besitz und Eigentum in der Tat genauso wie alle anderen auch –, so übersehen sie einen entscheidenden Aspekt. Mit der Kategorie des Mehrwerts ist jener Dreh- und Angelpunkt theoretisch herauspräpariert, wo in der modernen, kapitalistischen Eigentumsgesellschaft die graduellen Differenzen zwischen Besitzenden und Besitzlosen in die prinzipielle Antinomie von Lohnarbeit und Kapital transformiert werden. Wo Mehrwert abgeschöpft wird, da wird ganz und gar besitzgesellschaftlich geherrscht, und bekanntlich hört die bürgerliche Demokratie hinterm Betriebstor auf. Doch nur bei Strafe ihres eigenen Untergangs ließe sich innerhalb der kapitalistischen Moderne der Widerspruch zwischen dem (eigentumsgesellschaftlichen) Recht des Einzelnen auf Eigentum und der (besitzgesellschaftlichen) Nutzung lebendiger Arbeit als wertsetzender Tätigkeit durch den anderen, den Kapitalisten, beseitigen. Die Mehrwerttheorie ist insofern die konsequente Analyse ebenjener Differenz zwischen dem besitzlosen ‚freien Bürger' und dem Lohnabhängigen, die Heinsohn/ Steiger näher zu beleuchten versäumen: „Hat der Kapitalist dem Arbeiter einen Preis = einem Arbeitstag gezahlt und der Arbeitstag des Arbeiters fügt dem Rohstoff und Instrument nur einen Arbeitstag zu, so hätte der Kapitalist einfach ausgetauscht, den Tauschwert in einer Form gegen den Tauschwert in einer andren. Er hätte nicht als Kapital gewirkt. Andrerseits wäre der Arbeiter nicht im einfachen Prozeß des Austauschs geblieben, er hätte in der Tat das Produkt seiner Arbeit in Zahlung erhalten, nur daß der Kapitalist ihm den Gefallen getan hätte ihm den Preis des Produkts vor seiner Realisation vorauszuzahlen. Der Kapitalist hätte ihm Kredit gegeben und zwar gratis" (Marx 1857, 228).

Durch ihren an verschiedenen Stellen wiederholten Hinweis auf die „'ökonomische Nachrangigkeit“ des Eigentumstitels, über den der freie Lohnarbeiter verfüge, erfassen Heinsohn/ Steiger diesen Sachverhalt und verdecken ihn zugleich. Sie übersehen damit, dass der Eigentumstitel eben nicht dem über Arbeitskraft verfügenden Arbeiter zukommt, sondern dem besitzlosen freien Bürger in derselben Person. Das heißt, die formale Gleichheit der Eigentumstitel von Arbeiter und Kapitalist verdeckt einen strukturell ungleichen Tausch, welcher sich von dem mit rein besitzgesellschaftlichen Herrschaftsmitteln erzwungenen ungleichen Tausch paradoxerweise nur darin unterscheidet, dass er eben durch die formale Gleichheit des Eigentumstitels bis zur Unkenntlichkeit überformt, jeder unmittelbaren Wahrnehmung entzogen wird. Tatsächlich unterscheidet sich der Lohnarbeiter vom Sklaven der Antike eben nicht; der Lohnarbeiter unterscheidet sich vom Sklaven vielmehr nur deshalb, weil er außerdem Eigentümer seiner selbst als Person ist, also durch jenes abstrakte Versprechen auf formale Gleichheit, welches die moderne von der antiken Eigentumsgesellschaft unterscheidet.
Der feine Unterschied, mit welchem die kapitalistische Moderne steht und fällt, besteht also darin, dass der besitzlose Eigentümer eben nicht Eigentümer seiner Arbeit als wertsetzender Tätigkeit in jenen Stunden ist, für welche er seine Arbeitskraft gegen Stundenlohn verkauft hat. Er ist, trotz unter Umständen bedeutend höheren Lohns oder Gehalts, auch nicht Eigentümer einer Arbeitsleistung, in die ggf. jahrelange Qualifizierungsprozesse steigernd eingehen. Die Theorie des Mehrwerts ist daher weiterhin notwendige Ergänzung der Theorie der Eigentumsgesellschaft.

5. Bildung als Ressource für Herrschaft

Der klassische Bildungsbegriff entsteht nicht umsonst zur gleichen Zeit und im gleichen Kontext wie der Eigentumsbegriff. Beide sind in gewisser Weise isomorphe Kategorien. Wie bei der Transformation der spätfeudalen Besitzgesellschaft in die moderne Eigentumsgesellschaft Güter und Ressourcen aller Art, wie verschieden sie sonst auch sein mögen, im Recht auf Eigentum überformt und verallgemeinert werden, so auch in der klassischen Bildungskonzeption. Diese löst die ältere Paradoxie der Qualifikation des Bürgers, welche als Vielfalt konkreter, nützlicher, stofflich inhaltlich bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse der Aufklärungspädagogik und dem Philanthropismus so am Herzen lag, auf, indem sie sie durch Sprache (Mathematik, Griechisch, Landessprache)

formal verallgemeinert – vereinheitlicht zur allgemeinen Bildung des Menschen, jener neuen paradoxen Konstruktion, mit welcher sich die Differenz zwischen Besitzenden und Nichtbesitzenden eine Zeitlang erfolgreich überspielen ließ.

Um einen der dabei entstehenden Brüche mit einem Gedankenspiel zu verdeutlichen: Die Juden von Anfang an, ohne Wenn und Aber, in die neugeschaffenen Eigentumsbeziehungen einzubeziehen, dies hätte ‚theoretisch' auch in Preußen funktionieren können: unter der Voraussetzung, dass es historisch möglich und wissenstheoretisch sinnvoll gewesen wäre, sich etwa auf die Mathematik als höchste Form formaler Verallgemeinerung zu beschränken. Doch schon beim historisch wie auch unter Gesichtspunkten der sich herausbildenden modernen Eigentumsgesellschaft naheliegenden Rekurs auf die griechische Antike (als frühere Eigentumsgesellschaft) gab es ein Problem. Auf der Suche nach der ursprünglichsten Form der Verallgemeinerung (manche suchten sogar nach der ‚Ursprache') wurden ja, besonders von Wilhelm von Humboldt, zahlreiche Sprachen vergleichend in Betracht gezogen. Das Hebräische allerdings kam, dies hatte Herder frühzeitig klargestellt, nicht auf gleicher Stufe mit dem Griechischen infrage, denn es war mit dem Judentum als Religion verbunden. Hingegen die Landessprache als Modus der formalen Verallgemeinerung der vielen konkreten Fertigkeiten und Kenntnisse, die es unter einen Hut zu bringen galt, zu nehmen, wie Friedrich Schleiermacher vorsah (wobei er die von ‚Provinzialismen und Barbarismen' geläuterte Hochsprache im Sinn hatte), diskriminierte immerhin alle Dialekt sprechenden Deutschen, nicht nur die jüdischdeutsch Sprechenden. Aber Schleiermacher, der Theologe des protestantischen Bürgertums, betonte außerdem die christliche Religion als zusätzliche, über die Sprache hinaus notwendige gesinnungsbildende Komponente, welche für die nicht nur formale, sondern auch sittliche Verallgemeinerung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Wissen) zu Bildung unerlässlich sei. Deshalb waren Juden prinzipiell nur eingeschränkt vertrauenswürdig.

Die im Laufe des 19. Jahrhunderts durchgesetzte Verknüpfung von Bildung und Besitz stellt, eigentumstheoretisch betrachtet, einen Rückfall in den besitzgesellschaftlichen Modus des Herrschens dar. ‚Eigentlich' hätte Bildung mit dem Eigentumsbegriff konsequent verknüpft werden müssen, damit auch die besitzlosen Eigentümer in die Lage versetzt würden, sich ihres Eigentumsrechts in vollem Umfang zu bedienen. So aber wurde der Kern des klassischen Bildungsbegriffs, die formale Verallgemeinerung, auf-

gegeben bzw. bis zur Unkenntlichkeit trivialisiert. Die halbe, die kapitalistische Eigentumsgesellschaft wurde befestigt.

Was sich in zeichentheoretischer Hinsicht als ein eklatanter Niveauverlust darstellt, signalisiert, soziologisch und klassentheoretisch betrachtet, das Auseinanderfallen der Kategorie des freien Bürgers in besitzende Eigentümer (Kapitalisten) und besitzlose Eigentümer (Proletarier). Ab jetzt musste alles darangesetzt werden, die Differenzen zwischen hoher Kultur, Zweckfreiheit, Schöngeistigkeit, Moralität von Bildung auf der einen Seite und der Kulturlosigkeit, dem alleinigen Bezug auf Broterwerb, der Niederwertigkeit und Amoralität von Qualifikation auf der anderen Seite herauszustreichen.

6. Bildung und Eigentum

Wenn heute, im Kapitalismus der Postmoderne, nicht mehr nur, wie bisher ja schon der Fall, Arbeitskraftqualifizierung das Geld des Einzelnen kostet, das dieser für die Verbesserung seiner Arbeitsmarktchancen (oder sein Arbeitgeber für die Steigerung seiner Arbeitsleistung) verausgabt, sondern auch so etwas wie warenförmige Bildung entsteht – Bildung, die bis vor kurzem noch als öffentliche Aufgabe angesehen wurde, weil sie nicht nur dem Einzelnen, sondern auch der Gemeinschaft, der er angehört, der Gesamtgesellschaft also, zugute komme – was geschieht dann eigentlich?

Für die theoretische Extrapolation künftiger Entwicklungen scheinen drei Alternativen möglich: Eine umfassende Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung ist der Anfang vom Ende der ausbeutbaren Differenz zwischen der qualifizierten Arbeitskraft des Lohnabhängigen und der Bildung des besitzlosen ‚freien Bürgers'. Dann allerdings hat Bildung als Prozess der Personwerdung, im klassisch liberalen Sinne des Wortes, ein Ende, da es bei kreditgetriebenen Eigentumsoperationen mit Wissen nur noch um ökonomische Verwertung, um kostengünstige Bewirtschaftung gehen kann. Oder es hat mit den Eigentumsrechten der Besitzlosen ein Ende, weil diese sich, sei's als scheinselbständige Arbeitnehmer oder als arbeitnehmerähnliche Selbständige (so die Unterscheidung nach den jüngsten Neuregelungen des Sozialgesetzbuchs), rund um die Uhr auspowern, die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit zum Verschwinden bringen, jederzeit ‚vollen Einsatz' zeigen, mit einem Wort: sich selbst, als Person, bewirtschaften müssen. Diese sind Eigentümer ihrer selbst nur noch zum Schein. Oder die umfassende

Privatisierung der Bildung ist unabdingbare Voraussetzung dafür, auch den Besitzlosen zum Eigentumsrecht in vollem Umfang zu verhelfen.

Literatur

Amtliche Sammlung des Bundesverfassungsgerichts Bd. 30, 31, 42, 50, 88 aus den Jahren 1971, 1976, 1979 und 1993.

Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, hg. Von E.R. Huber, Bd. 1, 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978, 41-43.

Heine, H.: Über Polen. (1823) In: Heines Werke, 12. Teil. Hg. Von R. Pissin und V. Valentin. Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart 1948, 19-44.

Heinsohn, G., Steiger, O.: Eigentum, Zins und Geld. Ungelöste Rätsel der Wirtschaftswissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1996.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. (1981) Weinheim, München 1993.

Lohmann, I.: http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: I. Gogolin, D. Lenzen (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, 183-208.

Lohmann, I.: The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: dies., I. Gogolin (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 1999 (a).

Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (1857) Berlin 1974.

Streitgespräch: „Es geht darum, den Rohstoff Bildung zu sichern“. Streitgespräch zwischen Klaus Klemm und Rudolf Hickel. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der GEW (1999) 9, 16-22.

The Corporate Takeover of Public Schools.
US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet

> „Besser ist dein Anzug bei der Verbrecherjagd auch nicht geworden“, meinte die Mutter. Aber es klang nicht etwa böse.
> „Wenn du willst, krieg ich einen neuen Anzug.“
> „Von wem denn?“
> „Ein Kaufhaus will mir und dem Professor und Gustav neue Anzüge schenken und in den Zeitungen annoncieren, daß wir Detektive nur bei ihnen neue Anzüge kaufen. Das ist Reklame, verstehst du?“
> „Ja, ich versteh.“
> „Aber wir werden wahrscheinlich ablehnen, obwohl wir statt der langweiligen Anzüge auch jeder ‘nen Fußball kriegen könnten“, erzählte Emil großspurig. „Denn weißt du, wir finden den Rummel, den man um uns macht, reichlich albern. Die Erwachsenen können so was, von uns aus, ja ruhig tun. Die sind nun mal so komisch. Aber Kinder sollten es bleiben lassen.“
> „Bravo!“ sagte die Mutter. *(Erich Kästner 1929)*
>
> Yes, exactly my point. Don’t believe the hype. *(Wyclef Jean 1997)*

Das Problem

Nicht nur das Problem selbst, auch seine Wahrnehmung und kritische Reflexion ist auf Seiten US-amerikanischer Sozialwissenschaftler und Bürgerrechtsaktivisten weiter gediehen als in Deutschland: das Problem der Kommerzialisierung des öffentlichen Lebens und besonders der Schulen. In den Vereinigten Staaten von Amerika hat die warenförmige Umgestaltung der Bildung Dimensionen angenommen, die man noch vor fünfundzwanzig Jahren als reelle Subsumption der Schulen unters Kapital bezeichnet hätte. So redet heute niemand mehr, aber der gemeinte Sachverhalt liegt mittlerweile vor, und zwar nicht nur in den USA. Wieso Kommerzialisierung von Schulen ein Problem ist, welche Formen sie annimmt und wie die Versuche aussehen, Konzernbeteiligungen an Schulen in kultivierte Bahnen zu lenken – zu diesen Fragen kommen im Folgenden Kritiker aus den USA zu Wort, die das Internet als Medium politischer Information und Kommunikation gezielt nutzen und entwickeln.

Die Absicht dieses Artikels ist eine zweifache; Ziel ist zum einen, jene Positionen vorzustellen und dadurch in die Urteilsbildung über Kommerzialisierung hierzulande einzubeziehen. Zum zweiten geht es darum, ein wenig Werbung fürs World Wide Web zu machen: als Ort des Gebens und Nehmens von Informationen, die zu beschaffen auf jede andere Weise ungleich aufwendiger wäre, und als qualitativ neues Forum für den Austausch von Meinungen. Denn es muss ja nicht so bleiben, dass „Veränderungen im demokratischen Kommunikationsprozeß und politische Gestaltungsbedarfe" bei der Nutzung von Online-Medien in Deutschland „eine eher untergeordnete Rolle" spielen (Hagen 1998, S. 7).

Die Second Annual Schmio Awards

http://www.igc.org/an/schmio/awards.html

Stichworte, mit denen Privatisierung und Kommerzialisierung in den angelsächsischen Sozialwissenschaften diskutiert werden, sind „commodification process" – so Fredric Jamesons Wort für den Prozess der Verwarenförmigung im Spätkapitalismus (1997, S. 269), „marketization of education" (vgl. Halsey, Lauder, Brown, Wells 1997) oder auch „commercialism in schools".[81] Begibt man sich mit ihrer Hilfe auf die Suche ins Internet, so stößt man bald auf die *Schmio Awards*, eine Initiative, die besonders dreiste Kommerzialisierungsvorstöße herausgreift, um sie exemplarisch an den Pranger zu stellen. Die Würdigung des Jahres 1998 stand unter dem Motto Kids For Sale, und einer der verliehenen Preise, der *Jonesboro Award* „für den abstoßendsten Beitrag zu unserer gewaltförmigen Kultur", ging an die National Rifle Association für ihre gezielte Kampagne zur Förderung der Akzeptanz von Schusswaffen bei Jugendlichen. In Jonesboro (Arkansas) ereignete sich das erste der – mit Littleton (Colorado) nunmehr fünf – Massaker an US-amerikanischen Schulen in eineinhalb Jahren, bei denen ein paar der über 200 Millionen Waffen zum Einsatz kamen, die sich in den USA in Bürgerhand befinden. Präsentiert wurde der Preis von Bianca Jagger, die seit mehreren Jahren in der internationalen Menschenrechtsbewegung aktiv ist. Der *A Marketing Opportunity is a Terrible Thing to Waste* (Verkaufschancen-zu-verpassen-ist-eine-Sünde)-Preis für die gelungenste Umgestaltung von Schulen zu Warenumschlagplätzen ging an die Vertragspartner Coca-Cola und Greenbrier High School in Georgia. Die preiswürdige Akti-

[81] Alle Zitate ohne anderweitige Quellenangabe entstammen den jeweils zu Beginn der Abschnitte genannten URLs; letzte Aktualisierung: 19.11.1999.

on: Der Schüler Mike Cameron wurde von der High School verwiesen, weil er am Coca-Cola-Tag der Schule ein Pepsi-Cola-Hemd getragen hatte. Diesen Preis präsentierte Alex Molnar, Pädagogikprofessor an der University of Wisconsin in Milwaukee und einer der aktivsten Kritiker von Auswüchsen der Kommerzialisierung im Bildungsbereich. Letztes Beispiel: Der von der Medienkritikerin Jean Kilbourne präsentierte *This Bud's for you, This Kid's for Us – Hook 'em early so they're yours for life*-Preis ging an Budweiser: für die Verwendung von Zeichentrickfiguren in der Bierwerbung mit dem Ziel, frühzeitig jugendliche Konsumenten zu rekrutieren.

Zu den Sponsoren der Schmio Awards gehören Einrichtungen, die auch außerhalb der gemeinsamen Preis-Initiative am Netz der Kommerzialisierungskritik knüpfen: California Newsreel, das Center for the Analysis of Commercialism in Education (CACE), das Hunter College Department of Film & Media Studies, das Institute for Alternative Journalism, die Media Education Foundation, das New Mexico Media Literacy Project, ferner das Department of Culture & Communication der New York University sowie Zillions, ein Magazin der Consumers Union. Das Schmio-Hauptquartier mit Sitz in San Francisco führt Viveca Greene; Jill Savitt betreut Anfragen aus den Medien.

Zeremonienmeister bei der Preisverleihung am 12. Mai 1998 war Neil Postman, Dekan des Schmio-sponsernden Fachbereichs für Kultur und Kommunikation der New York University und durch medien- und kulturkritische Veröffentlichungen auch in Deutschland weithin bekannt. In seiner Ansprache kam Postman auch auf den Namensgeber des Preises zu sprechen: Henry Wadsworth Schmio, führender politischer Berater Thomas Jeffersons in dessen Wahlkampf um die Präsidentschaft gegen John Adams, erfand „das widerwärtige Schlagwort ‚If you have any guts in ya, you will vote Virginia'". Der Slogan brachte Jefferson fast um die Präsidentschaft (die er im Jahre 1801 errang), „denn die Amerikaner waren damals noch nicht so an Geblubber gewöhnt wie wir heute", erläutert Postman. Infolge dieses Missgeschicks kehrte Schmio nach England zurück und widmete sich fortan der Bienenzucht. „Unseren Preis mit dem Namen dieses in Ungnade gefallenen Werbefachmanns zu ehren, erschien uns sehr passend." Zwar vermuteten manche, so Postman weiter, dass es bloß darum gehe, die (tags darauf verliehenen) Clio Awards für professionelle Beiträge zur Förderung der Werbekultur ins Lächerliche zu ziehen; aber dies zu entscheiden überlasse er der Urteilsfähigkeit des Publikums.

Mit dem Motto *Kids For Sale* der Second Annual Schmio Awards wollen die Initiatoren die Obszönität von Werbefeldzügen ins Bewusstsein heben, in denen Kinder, zu Markt-

teilnehmern und Kunden instrumentalisiert, bloß dazu da sind, Verkaufsziffern anschwellen zu lassen. Die Konstruktion der Kindheit als besonderer Lebensphase, erinnert Postman, stammt aus der Renaissance und setzt die Erfindung der Druckerpresse und der Schule voraus: Die Vorstellung, dass es eine Lebensphase der Unschuld, Bildsamkeit, Offenheit, des Staunens gibt, sei nicht älter als etwa 350 Jahre, und es bestehe keinerlei Garantie dafür, dass Kindheit als sozialer Sachverhalt für immer erhalten bleibe; sie müsse geschützt und bewahrt werden.

Kindererziehung, grundlegende kulturelle Aufgabe von Eltern, Lehrern und Klerikern, werde in den USA jedoch zunehmend auch von Werbefachleuten betrieben: „Im Alter von 20 haben amerikanische Jugendliche durchschnittlich bereits 650.000 Reklamesendungen im Fernsehen gesehen, so dass ihr Verständnis davon, was gut, wahr und schön ist, wesentlich von den Leuten beeinflusst wird, die sich in den nächsten Tagen gegenseitig die Clio Awards verleihen." Man müsse sich fragen, welche Wertvorstellungen diese Leute propagieren: „Lautet ihre Botschaft an die Kinder, dass der sicherste Weg zu Gottes Gnade darin besteht, Dinge zu kaufen? Dass alle Probleme lösbar sind, schnell und mithilfe von Technologie? Natürlich. Lautet ihre Botschaft an die Kinder, dass das Schlimmste, was man tun kann, darin besteht, Gratifikationen aufzuschieben? Sie verkünden dies täglich, auf tausendfache Weise." Der Einfluss der Industrie auf die Jugend, so Postman, sei übermächtig – ein Desaster.

Auch wenn man diese Bedenken in mancher Hinsicht teilt: So ganz kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Empörung von Postman und anderen nicht zuletzt der Heraufkunft einer konkurrierenden Gruppe neuer Intellektueller gilt, die die Postmoderne wie Pilze aus dem Boden sprießen lässt: Werbefachleute, Unternehmensberater, Marketingstrategen – Gramsci (1971) hätte sie organische Intellektuelle der spätkapitalistischen Produktionsweise genannt – die sich herausnehmen, die traditionellen Intellektuellen der Moderne (Postman nennt Pädagogen und Kirchenleute) weder um Rat zu fragen noch überhaupt um Legitimierung ihres Tuns zu bitten. In der Tat: Was die neuen Vordenker auszeichnet, ist nicht die Fähigkeit zu subtilen Erörterungen der abendländischen Philosophie, sondern, beispielsweise, die Fähigkeit zur Planung und Durchführung erfolgreicher Werbefeldzüge (in denen Produkte abendländischer Kulturgeschichte allerdings hemmungslos verwurstet werden). Sie repräsentieren nicht Geist und Ethos der Moderne, sondern ökonomische Potenz in postmodernen Dimensionen,

und zwar auf direktem Wege, ohne die (in der Moderne noch üblichen) Vermittlungen durch relativ autonome kulturelle Überbauten.

Die Milwaukee Principles zur Zivilisierung von Kommerz in Schulen

http://www.igc.org/an/schmio/molnar.html

Schulkinder als Konsumenten – das bedeutet saftige Geschäftschancen. Das haben auch die Betreiber von Channel One erkannt, einem zu Beginn der 1990er Jahre gegründeten, privaten Fernsehkanal, der für sein aggressives Umwerben von Schulen in den USA mittlerweile berühmt-berüchtigt ist. Vertragspartner von Channel One sind Schulbezirke. Die entsprechenden Schulen werden bei Vertragsschluss kostenlos mit Fernsehgeräten, Videorecordern und Satellitenschüsseln ausgestattet; im Gegenzug verpflichten sie sich, allen Kindern täglich während der Schulzeit das zwölfminütige Channel One-Programm zu zeigen, bestehend aus zehn Minuten Nachrichten, vorwiegend über Sportereignisse, und zwei Minuten Werbung. Die Anzeigenkunden – Hersteller von Kleidung, Süßwaren, Mitteln gegen Akne – zahlen Spitzenbeträge für die Gelegenheit, die Jugendlichen im Klassenzimmer direkt zu erreichen. Kommerzialisierungskritiker wie Alex Molnar weisen darauf hin, dass mittlerweile acht Millionen Schüler – 40 Prozent der US-amerikanischen Mittel- und High School-Klassen – somit aufs Jahr gerechnet sechs volle Schultage mit dem Channel One-Programm zubringen.

Als neuere Public Private Partnerships kommen Abkommen zwischen Softdrink-Herstellern und Schulbezirken hinzu (zu den sich rasch mehrenden deutschen Beispielen Lohmann 1998, 1999a, b). Vom Exklusivvertrag der Public Schools des Bezirks Madison, Wisconsin, mit Coca-Cola ließ sich auch der Leiter des Schulbezirks Milwaukee anregen und initiierte im März 1998 eine Vereinbarung mit PepsiCo über das Monopol für den Getränkeverkauf an den Schulen. Wie es heißt, sollte das Abkommen dem Schulbezirk in drei Jahren etwa 5,2 Millionen dringend benötigter Dollars eintragen. Der Pressesprecher von PepsiCo gegenüber New York Times über die Vereinbarung: „Die Schulen bieten Exklusivrechte als Lockmittel. Sie müssen Finanzmittel akquirieren. Wir unsererseits sind stets darum bemüht, unseren Einfluss bei jungen Leuten zu erweitern. Hier besteht also eine ganz natürliche Gegenseitigkeit."

Aber es geht nicht nur um die Senderechte von Channel One oder das Schankmonopol der Softdrink Companies. Molnar und andere Schmio Award-Aktivisten machen darauf aufmerksam, dass vor allem über den Weg geprüft und legitimiert scheinender Lehrma-

terialien versucht wird, Schulen mit Vermarktungsoffensiven zu überziehen. Konzerne verschicken das in ihren Häusern entwickelte Unterrichtsmaterial an Lehrer, zur Ergänzung oder gar als Ersatz für staatliches Lehrmaterial. Jüngste Beispiele: Süßwarenhersteller M&M/Mars lässt Kinder die Anzahl von M&Ms – Nüssen mit Schokolodenüberzug, die auch in Deutschland in jedem Supermarkt erhältlich sind – in verschiedenen Päckchen errechnen; Subtrahieren wird durch Aufessen vorgegebener Anzahlen von M&Ms gelernt usw. Der Sportartikelproduzent Nike verschickt ungebeten Unterrichtseinheiten für eine Projektwoche zum Thema „Wir machen einen Nike-Tennisschuh", mit Unterrichtsplan und Lehrmaterial sowie Angaben darüber, wie vorbildlich Nike alte Schuhe für Spielplatzbeläge und Schlüsselringe wiederverwende. Dass Nike zu jenen global operierenden Konzernen gehört, die ihre überwiegend in der Dritten Welt lebenden Beschäftigten beklemmenden Arbeitsbedingungen und ausbeuterischen Löhnen unterwerfen, kommt dabei selbstredend nicht in den Blick.[82]

Im Effekt mindestens ebenso manipulativ ist es nach Auffassung von Kritikern, wenn Schulleiter und Lehrer die Werbung für bestimmte Marken unterstützen. In Verbindung mit einer Werbeaktion bei Channel One verschickte zum Beispiel die Supermarkt-Kette J.C. Penny unlängst Gutscheine für verbilligte Jeans und T-Shirts, die durch die Schulleiter in den Schulen verteilt wurden. Zufrieden teilte der nationale Pressesprecher von J.C. Penny im Wall Street Journal anschließend mit, die Aktion sei ein Erfolg gewesen. Wände von Schulgebäuden und Schulbussen werden als Werbeflächen vermietet, Schulbuchumschläge sowie Plakate in Fluren und Klassenzimmern dienen als Werbeträger, Firmenzeichen zieren die Sportkleidung, Fast Food-Ketten liefern die Schulverpflegung. Molnar: „Diese kommerziellen Aktivitäten mögen den Konzernen und auch den Schulverwaltungen, die verzweifelt darauf angewiesen sind, zusätzliche Mittel für die Deckung dringender Bedarfe zu beschaffen, als gutes Geschäft erscheinen. Doch die Vermischung von Kommerz und öffentlicher Bildung wirft grundlegende Fragen der Leitung des Gemeinwesens, der Lehrinhalte, des richtigen Verhältnisses zwischen Lehrern und den ihnen anvertrauten Schülern sowie der Werte auf, die die Schulen verkörpern."

Schon vor etwa zehn Jahren, im November 1990, versammelten sich Vertreter von Bildungsvereinigungen aus allen Teilen des Landes in Milwaukee, um ihre wachsenden

[82] Siehe jedoch http://www.corpwatch.org/trac/corner/worldnews/other/330.html.

Bedenken gegen die Auswüchse der Kommerzialisierung US-amerikanischer Public Schools zum Ausdruck zu bringen und Leitlinien für deren Verhinderung zu erörtern. Aus dieser Konferenz gingen die *Milwaukee Principles for Corporate Involvement in Schools*[83] hervor. Später oftmals ergänzt oder ersetzt durch ähnliche Resolutionen und Maßnahmen seitens zahlreicher Bildungsvereinigungen und Schulvorstände, bilden die Milwaukee Principles, so Molnar, bis heute die bekannteste und am meisten verwendete Richtlinie. Die *Principles* gehen von dem Grundsatz aus, dass geschäftliche Vereinbarungen zwischen Schulen und Privatunternehmen dann akzeptabel sind, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Diese lauten:

- „Konzernbeteiligungen an Schulen dürfen nicht dazu führen, dass Schüler Werbung beachten, hören oder lesen müssen.
- Kommerzielle Verkaufs- oder Werbeaktionen bei erzwungener Zuhörerschaft im Klassenzimmer bedeuten Ausbeutung und Verletzung des Vertrauens der Öffentlichkeit.
- Da Schuleigentum und Schulzeit mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, sind bei Verkauf oder Vermittlung kostenlosen Zugangs zu Werbeflächen an Schulgebäuden bestimmte ethische und rechtliche Aspekte zu beachten.
- Konzernbeteiligungen sollen die Ziele und Absichten der Schulen befördern. Lehrplan und Unterricht sind Sache der Lehrer.
- Programme für Konzernbeteiligungen müssen so angelegt sein, dass sie klar umrissenen Bildungsaufgaben, nicht hingegen Verkaufsinteressen dienen, und sie müssen von Seiten der Schule oder des Bezirks regelmäßig im Hinblick auf ihre Bildungswirkung evaluiert werden.
- Schulen und Lehrer sollten bei gesponserten und gespendeten Materialien die gleichen Qualitätsstandards anlegen wie auch sonst bei Auswahl und Kauf von Unterrichtsmaterial. Konzernbeteiligungsprogramme sollten Schulen und Lehrer beim Urteil über die Verwendung gesponserten Materials nicht einschränken.
- Die Nennung von Sponsoren und Verwendung von Firmenzeichen sollte der Identifizierung, nicht jedoch Werbezwecken dienen."

Alles in allem also kein Programm, das darauf zielt, die Kommerzialisierung des öffentlichen Bildungssektors zu unterbinden. Eher geht es den *Milwaukee Principles* darum, die Geschäfte zwischen Schulen und Privatunternehmen in geregelte Bahnen zu lenken, Konzernbeteiligungen an Schulen gewissermaßen zu zivilisieren.

Zu eigen gemacht haben sich diese Richtlinie – offensichtlich ein Kompromisspapier zwischen den Standpunkten ‚Keine Geschäfte mit unseren Kindern!' und ‚Woher sollen wir denn sonst die nötigen Mittel bekommen?' – folgende Organisationen:

- Action for Children's Television,

[83] Siehe hierzu und zum Folgenden http://www.igc.org/trac/feature/education/, Resources and Actions.

- American Association of School Administrators,
- American Federation of Teachers,
- American School Counselors Association,
- National Association of Elementary School Principals,
- National Association of Secondary School Principals,
- National Association of State Boards of Education,
- National Council for the Social Studies,
- National Council of Teachers of English,
- National Education Association,
- National Parents & Teachers Association (PTA).

Eine Regularie also, die weithin akzeptiert und in immerhin zehn US-Bundesstaaten formell unterstützt wird – in Kalifornien, Georgia, Iowa, Louisiana, Maine, Massachusetts, Minnesota, Nevada, Pennsylvania und South Carolina. Weitere Informationen über diese und ähnliche Richtlinien sind beim Center for Commercial-Free Public Education erhältlich, dem 1993 gegründeten Zusammenschluss von Studierenden, Eltern, Lehrern und anderen Kritikern von Kommerzialisierung und Ungleichheit im Bildungssystem. Bloß: Wie weit wird der Versuch tragen, mit den rechtsförmigen und verfahrensmäßigen Mitteln der Moderne die Postmoderne im Zaum zu halten?

Das Center for the Analysis of Commercialism in Education

http://www.uwm.edu/Dept/CACE/site_contents.html

Kommerzfreie öffentliche Schulen oder Public Schools mit geregelten Konzernbeteiligungen – ‚ein bisschen schwanger' kann man nicht sein, das wissen auch Kritiker wie Molnar. CACE ist eine Initiative mit Sitz in der School of Education der University of Wisconsin in Milwaukee (UWM). Finanziert wird das Center von dem gemeinnützigen Verband Consumers Union, Herausgeber der *Consumer Reports* und des Kindermagazins *Zillions*. CU bemüht sich seit Beginn der 90er Jahre mithilfe von Studien wie *Selling America's Kids* (1990) und *Captive Kids: Commercial Pressures on Kids at School* (1995) um die Entwicklung politischen Bewusstseins für die Probleme im Bildungsbereich. Die Arbeit von CACE ist zielgruppenspezifisch ausgerichtet: Lehrer, Schulverwaltungen, Bildungspolitiker und schulpolitisch interessierte Öffentlichkeit sollen über Erscheinungsformen und Auswirkungen des organisierten Kommerzes an Schulen aufgeklärt werden. Die fünf CU-finanzierten Hauptaktivitäten des Centers sind

- systematische Analyse von Kommerzialisierungstrends im Bildungssektor anhand von Zeitungs- und Zeitschriftenauswertung,
- Sammlung, Archivierung und Analyse von Konzerndokumenten über Kommerzialisierungsaktivitäten in Schulen,
- Verbreitung der Untersuchungsergebnisse unter Lehrern, Bildungspolitikern und Öffentlichkeit mithilfe verschiedener Medien und Methoden,
- Kooperation mit anderen Institutionen und Personen sowie Koordination der Aktivitäten im Zusammenhang mit Kommerzialisierung im Bildungsbereich,
- Angebot einschlägiger Lehrveranstaltungen an der UWM.

Vieles hiervon wäre ohne Zuhilfenahme des Internet gar nicht möglich. CACE ist ein Drei-Personen-Unternehmen unter dem Dach des Departments of Curriculum and Instruction. Geleitet wird es von Alex Molnar, der seit 1972 an der School of Education der UWM arbeitet; er ist Autor von *Giving Kids the Business: The Commercialization of America's Schools* (1996) und einschlägiger Artikel u.a. in der New York Times und im Wall Street Journal. Die Verwaltung des Centers hat Jennifer Morales unter sich, vormals wissenschaftliche Mitarbeiterin bei verschiedenen Bildungsvereinigungen und von 1992 bis 1995 Redaktionsassistentin bei Rethinking Schools, einem nicht gewinnorientierten, unabhängigen Verlag für Unterrichtsmaterial und kritische Beobachtung der Bildungsentwicklung. Zuarbeit als Center Assistant leistet Alison Vander Wyst. Neben den *Milwaukee Principles* verbreitet CACE auf seiner Webseite noch die Kommerz-Regularien der National Education Association (NEA) und der Society of Consumer Affairs Professionals in Business (SOCAP). Seit 1998 veröffentlicht CACE außerdem regelmäßig aktualisierte Berichte über die sogenannten Education Maintenance Organizations (EMOs), gewinnorientierte Unternehmen, die die Verwaltung von Public Schools – sogenannten Charter Schools – übernommen haben.[84] CACE bietet ferner elektronische Links zu Artikeln, die sich mit den verborgenen Kosten des vorgeblich kostenlosen Channel One-Angebots sowie mit den Risiken befassen, die Charter Schools für den Fortbestand des öffentlichen Bildungswesens in den USA darstellen (vgl. Molnar 1996; Sawicky/ Molnar 1998).

[84] Laut New York Times vom 2. Juni 1997 wurden zu dem Zeitpunkt etwa zehn Prozent der 500 Charter Schools von Privatunternehmen betrieben, http://www.igc.org/trac/feature/education/industry/fact.html.

NEA-Kritik am For-Profit Management von Schulen

http://www.nea.org/issues/corpmngt/

Auch die National Education Association, die älteste und mit 2,3 Millionen Mitgliedern größte Organisation von im öffentlichen Bildungswesen Beschäftigten, befasst sich mit den profitorientierten Schulverwaltungsfirmen, die in den 90er Jahren auch für die Wall Street interessant geworden sind. Noch werden nur wenige Schulen von Privatunternehmen betrieben. Ginge es um die bloße Anzahl dieses unternehmensförmig verwalteten Typs öffentlicher Schulen, wäre die Angelegenheit kaum der Rede wert. Aber die NEA weist darauf hin, dass hier mitten im öffentlichen Bildungssektor das Profitprinzip Einzug hält, und dies könnte, so befürchtet die Pädagogenvereinigung, mittelfristig die gesamte Schulentwicklung in die Privatisierung umlenken.

Führend in der betriebswirtschaftlichen Unternehmensführung im Schulsektor ist die Management-Firma Edison Project des Medienunternehmers und Channel One-Gründers Chris Whittle. Edison startete im Schuljahr 1995/96 mit der Eröffnung von vier Schulen. Ein anderer privatwirtschaftlicher Betreiber von Schulen ist das vormals unter dem Namen Alternative Public Schools[85] geführte Unternehmen Beacon Education Management, das im Auftrag des Bezirks eine Elementarschule in Wilkinsburg, Pennsylvania, verwaltete. Das entsprechende Abkommen wurde durch gerichtliche Verfügung zum Schuljahresabschluss 1997/98 außer Kraft gesetzt.

In mindestens zwölf US-amerikanischen Bundesstaaten[86] ist es von der Rechtslage her möglich, mit öffentlichen Mitteln finanzierte Public Schools durch Privatunternehmen betreiben zu lassen. In einigen Bundesstaaten haben Schulmanagement-Unternehmen erst aufgrund einer eigens zu diesem Zweck geschaffenen Gesetzeslage mit dem Betreiben von Charter Schools Fuß gefasst – vor allem in Arizona, Massachusetts und Michigan. In diesen drei Bundesstaaten gab es im Schuljahr 1997/98 jeweils zwölf bis siebzehn solcher Schulen. Massachusetts lockt EMOs sogar durch Gewährung steuerlicher Vorteile ins Land und verspricht, zum Eldorado für Schulverwaltungsfirmen zu werden. Zwei Bostoner Schulen werden von Edison Project (Firmensitz in New York), eine Schule in Chelmsford von Beacon Management betrieben; Sabis International bzw. Sa-

[85] Kritisch zu den Aktivitäten des Unternehmens die Privatization Alert-Webseite der American Federation of Teachers (AFT), Winter 1997, http://www.aft.org/private/altw97.htm.

[86] Arizona, California, Colorado, Connecticut, Illinois, Kansas, Louisiana, Massachusetts, Michigan, Minnesota, New Jersey und North Carolina.

bis Educational Systems (Firmensitz im Libanon), ein Schulunternehmen, das auch sieben Privatschulen in Europa und dem Nahen Osten sein eigen nennt, betreibt ebenfalls zwei Charterschulen in Massachusetts. Weitere private Schulbetreiber sind Firmen wie Excel Education Centers, Heritage Academy und Horizon Charter (mit insgesamt elf Schulen in Arizona), neben Charter School Administration, Education Development Corporation und Leona Group (mit insgesamt dreizehn Schulen in Michigan) oder auch Advantage Schools Inc., Kaplan Education Centers, Nobel Education Dynamics, Sylvan Learning Systems. Pionier in diesem Bereich war Education Alternatives Inc. (EAI), ein Unternehmen, das in Phoenix (Arizona) und Umgebung einen Chartervertrag für zwölf Schulen mit einer Laufzeit von 15 Jahren hat.

Auf die Frage, wie erfolgreich die privaten Schulbetreiber eigentlich arbeiten, kommen National Education Association und American Federation of Teachers (AFT) zu differenzierten, insgesamt aber skeptischen Ergebnissen: „Die Firmen behaupten, dass sie die Lernleistungen verbessern werden – und machen stattdessen Profit." EAI zum Beispiel, ein Unternehmen, das 1995 mit einer Schule in Miami (Florida), neun Schulen in Baltimore (Maryland) und sämtlichen Schulen in Hartford (Connecticut) begann, hatte dort 1997 keinen einzigen Kontrakt mehr. Baltimore beispielsweise kündigte den Vertrag, nachdem sich die Leistungen der Schüler in den neun EAI-betriebenen Schulen nicht verbesserten, obwohl die Firma von der Stadt 20 Millionen Dollar mehr als das übliche Budget erhalten hatte: „Aufgrund unserer Erfahrungen mit EAI in Baltimore bezweifeln wir, dass gewinnorientierte Unternehmen Problemschulen in den Griff bekommen und dabei noch Profit machen können", so die Vizepräsidentin der AFT.[87] Auch Hartford kündigte den Vertrag wegen Differenzen in Finanzierungsfragen. Und Miami verlängerte den Kontrakt nicht, nachdem sich die Schülerleistungen in der EAI-betriebenen Schule, verglichen mit den Leistungen in öffentlich geführten Schulen der Stadt, nicht im Mindesten gesteigert hatten. Nach Angaben der National Education Association ist Edison Project bisher der einzige private Schulbetreiber, der teilweise positive Resultate vorweisen kann – die allerdings weit hinter den Versprechungen zurückbleiben. Gegenüber den Gewinnerwartungen im EMO-Bereich, die an der Wall Street geschürt werden, ist nach Einschätzung von NEA eher Zurückhaltung die Devise: Zwar habe zum Beispiel EAI „ein paar Jahre lang viel Geld gemacht, aber das kam aus dem Aktienhandel, nicht aus der Bewirtschaftung von Schulen".

[87] Loretta Johnson, zit.n. http://www.aft.org/private/altw97.htm.

School Management Companies: Edison Project

http://www.nea.org/issues/corpmngt/back.html

Die Aufregung an der Wall Street wegen der Profitaussichten im Bereich der Education Management (oder Maintenance) Organizations (EMOs) hängt nicht zuletzt mit der Firmengeschichte von Channel One und Edison Project zusammen. Im Mai 1991 startete Medienunternehmer Chris Whittle die Kampagne für seinen Plan. Er wolle „eine neue amerikanische Schule begründen und aufbauen" und darüber hinaus seine Dienstleistung öffentlichen wie privaten Schulträgern anbieten: „Ein öffentlicher Schulträger will vielleicht, dass wir eine oder alle seine Schulen verwalten, oder ein privater Schulträger will unser Lehrprogramm, eine Software oder ein von uns entwickeltes Video nutzen. All dies wird möglich sein", so der Edison-Gründer.

Ursprünglich geplant waren zweihundert gewinnorientiert arbeitende Privatschulen ab Herbst 1996, und bis 2010 sollte es sogar eintausend dieser Schulen geben. Hinter diesen Versprechungen bleibt Edison Project bis heute allerdings weit zurück. Beschleunigt wurden die Expansionspläne durch die Unterstützung des damaligen Präsidenten George Bush für das Modell der School Vouchers, der Bildungsgutscheine: Die Regierung Bush gründete 1992 die New American Schools Development Corporation (NASDC), deren Aufgabe darin besteht, Schulreformvorhaben in privatunternehmerische Hände zu überführen, u.a. durch die landesweite Förderung der Bildungsfinanzierung mittels Gutscheinen (kritisch dazu Wexler 1999, S. 37ff). School Vouchers sind zentrales Element eines Bildungsfinanzierungsmodells, das der US-amerikanische Wirtschaftswissenschaftler Milton Friedman seit Mitte der 1950er Jahre in zahlreichen Schriften propagiert (vgl. etwa Friedman 1971). Es soll den Bürger in die Lage versetzen, frei zwischen den – aus ‚staatlicher Bevormundung' zu entlassenden – Schulen zu wählen (die sogenannte School Choice).[88]

Doch eins nach dem anderen. Whittle Communications mit Sitz in Knoxville, Tennessee, hatte sich mit der Veröffentlichung von Büchern, Zeitschriften, Plakaten sowie TV-Spezialangeboten eine wirtschaftliche Nische geschaffen. US-weite Aufmerksamkeit erregte das Unternehmen erst 1991, als es Channel One aus der Taufe hob: den besagten

[88] Vgl. die School Choice-Artikel von Ann Bastian (1997) auf der Basis von Erfahrungen mit der politischen Arbeit im Ringen um die Verbesserung statt Privatisierung der öffentlichen Schulen z.B. in New Jersey, von Ball u.a. (1997), die das Zusammenspiel von Klassenstruktur, elterlichem Schulwahlverhalten und der neuen Marktordnung der Schulen im Großbereich London untersuchen, von Wells (1997) über die Bedeutung soziokultureller Faktoren beim Schulwahlverhalten; apologetisch Hirsch 1996, S. 60ff.

Fernsehkanal mit seinem zwölfminütigen, an Jugendliche adressierten Nachrichten- und Werbeprogramm.

Hohe Schulden, nachlässige Ausgabenpolitik und eine bestenfalls schlampige Buchführung führten um die Mitte des Jahres 1994 zum aufsehenerregenden Zusammenbruch von Whittle Communications. Whittle war gezwungen, aus seinem Konsortium eine Firma nach der anderen zu verkaufen. Dabei ging Channel One an die K-III Communication's Corporation, ihrerseits eine Tochterfirma von Kohlberg, Kravis & Roberts, einem in den 1980er Jahren mit dem Aufkauf bankrotter Firmen großgewordenen Unternehmen. Im Gefolge des Ausverkaufs von Whittle wurden das Special Report Network (Zeitschriften und Videos für Wartezimmer in Arztpraxen) und das Medical News Network (ein Internet-gestütztes medizinisches Informations- und Anzeigennetz für Ärzte) dichtgemacht. Der finanzielle Verlust belief sich auf insgesamt 60 Millionen US-Dollar, und Whittle Communications-Investoren, darunter CNN-Betreiber Time Warner sowie Philips Electronics, verloren Millionen.

Dabei hatte alles anfangs so gut ausgesehen. 1992 gelang Whittle mit der Rekrutierung von Benno Schmidt, dem seinerzeitigen Präsidenten der Yale University, als führendem Edison-Repräsentanten ein PR-Coup, der seinem Geschäftsvorhaben mit einem Schlag die nötige Respektabilität verschaffte. Andere bekannte Personen des öffentlichen Lebens und Funktionsträger aus dem Bildungsbereich schlossen sich an. Trotzdem gerieten Whittle und Schmidt schon 1993 in Schwierigkeiten, als es darum ging, genügend hohe Investitionen für den geplanten großangelegten Start von Edison Project zusammenzubekommen. Whittle sprach von 60 Millionen US-Dollar, die für Forschung und Entwicklung, und weiteren 2,5 Millionen, die für die Eröffnung der geplanten 1.000 for-profit-Schulen erforderlich seien. Erst ein Drittel davon hatte Whittle beisammen, als Großinvestor Time Warner ankündigte, mehr Geld werde es nicht geben. Daraufhin zogen sich weitere Investoren zurück, unter ihnen Disney, Paramount Communications und Tele-Communications Inc. Ebenfalls 1993 teilte Whittle mit, dass die jährlichen Kosten an seinen Privatschulen sich – gegenüber zuvor versprochenen 5.500 – auf 9.000 Dollar pro Schüler belaufen würden.

Im Laufe des Jahres 1993 ließ Edison die Diskussion über zu eröffnende Privatschulen einschlafen und richtete die Aufmerksamkeit stattdessen auf die mit dem Management von öffentlichen Schulen verbundenen Geschäftsaussichten. In fünf Jahren, so Whittle im August des Jahres in Newsweek, werde er Marktführer im Bereich privatwirtschaft-

lich geführter Public Schools sein. Aber Finanzierungsnöte und Spannungen in der Unternehmensleitung nahmen zu; Whittle und Schmidt erklärten, dass Edison, um im Geschäft zu bleiben und zum Schuljahresbeginn 1995 wenigstens zehn Schulen eröffnen zu können, weitere 50 Mio. US-Dollar einwerben müsse. Mit Ach und Krach kamen 30 Millionen zusammen, darunter 12 Mio. von der Sprout Group, einem der größten Risikokapital-Investoren der USA, dessen Repräsentant seither neben Whittle am Firmentisch sitzt.

„For all the fanfare" – dat soll nu wat sin – lautete das süffisante Resümee der National Education Association, als nach vier Jahren Anlaufzeit und vierzig verausgabten Millionen im September 1995 ganze vier Elementarschulen eröffneten.[89]. Und das, nachdem Edison-Repräsentanten landauf, landab zahllose Schulpolitiker hofiert hatten, wobei sie mit ihren Verhandlungsbemühungen meist am lieben Geld scheiterten, da die Schulbezirke keine das normale Budget übersteigenden Zuschüsse boten. Was die investierten Millionen sonst noch erbrachten, sind, so heißt es, oberflächliche Beschreibungen des Designs für Edison-Schulen und jede Menge Marketing des Edison-Dienstleistungsangebots für öffentliche Schulträger. Und statt der ursprünglich bereits für 1996 angekündigten zweihundert gab es auch 1998 erst fünfundzwanzig Edison-betriebene Schulen:[90] davon etwa die Hälfte Privatschulen, die übrigen auf der Basis von Charter-Verträgen mit Schulbezirken bzw. Bundesregierungen.[91]

Die NEA hält sich einiges darauf zugute, vor Ort bereits des Öfteren zur Verhinderung der Übernahme von Schulen durch Privatunternehmen beigetragen und einen Gegenvorschlag für eine Strukturreform unterbreitet zu haben, die das jeweilige Personal einer Schule selbst in die Hand nehmen könne.

Das Edison School Design

http://www.nea.org/issues/corpmngt/back.html

Die National Education Association lässt es sich nicht nehmen, das vielbeschworene, superteure Design für die zahlreichen geplanten Edison-Schulen kurz vorzustellen: Damit alle sehen, wofür die Investoren ihr Geld gelassen haben und dass auch bei Edison nur mit Wasser gekocht wird. Die groß angekündigte Evaluation der bestehenden Schu-

[89] In Mount Clemons (Michigan), Boston (Massachusetts), Wichita (Kansas) und Sherman (Texas). Zu den Erfahrungen vor Ort vgl. Kurzberichte unter der am Abschnittbeginn genannten URL. Der Tenor der Einschätzung beim Lehrerverband AFT ist ähnlich, siehe http://www.aft.org/private/altw97.htm.
[90] Mit insgesamt 12.500 Schülern in dreizehn Schulbezirken, verteilt auf acht Staaten.
[91] Vgl. http://www.igc.org/trac/feature/education/industry/fact.html.

len reduziert sich bislang, so die Kritiker, auf Werbeprospekte und Stellungnahmen von Edison-Sprechern. Diese würden allerdings nicht müde zu betonen, dass an ihren Schulen nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Werke gegangen werde.[92]
Zum Edison-Design gehört, dass die Schulen in sogenannte ‚Akademien' und diese wiederum in ‚Häuser' unterteilt werden. Die Schüler gehen nicht nach Alter, sondern nach Maßgabe ihrer Leistungen in die nächste Akademie über. Das Schuljahr dauert bei Edison 210 Tage, der Schultag umfasst vom Kindergarten bis zur zweiten Klasse sieben, anschließend acht Stunden. Auf Wunsch gibt es zusätzliche Vorschul- und Nachmittags- sowie Sommerprogramme. Der Lehrplan orientiert sich an sogenannten ‚Spitzenleistungen'. Jedes Mitglied des Lehrpersonals verfügt über einen tragbaren Computer, alle Schüler erhalten Computer für den Netzwerk-Zugang von Zuhause aus. Auf je drei SchülerInnen kommt im Klassenzimmer ein Computer, alle Klassenräume sind außerdem mit der neuesten Technologie für Videovorführungen ausgestattet und über Netzwerk-Computer mit anderen Klassen und Schulen verbunden. Den Lehrern stehen Räume zur Verfügung, die mit Telefon-, Kopier- und Faxgeräten ausgestattet sind. Das Lehrpersonal ist in vier Kategorien unterteilt, von den höchstbezahlten Master Teachers bis zu den in der Schule wohnenden Resident Teachers. Es gibt häufige und rigide Erfolgskontrollen und regelmäßige ‚Progress Reports' für die Öffentlichkeit – bei 5.800 US-Dollar pro Schüler und Jahr. Edison hat den beteiligten Kommunen versprochen, in jede der vier Pionierschulen demnächst eine weitere Million Firmenkapital zu investieren. Börsenanalysten gehen davon aus, dass Edison in die vier Erstschulen kräftig Geld regnen lassen wird. Sie sollen als Vorführmodelle präsentiert werden, um weitere Investoren und Vertragswillige anzulocken.

Wall Street-Perspektiven: Education Industry

http://www.nea.org/issues/corpmngt/analys2.html

Vor rund zwanzig Jahren blickte die US-amerikanische Geschäftswelt auf den Gesundheitssektor als größten Wirtschaftsbereich des Landes und erkannte die Gelegenheit: Kostenexplosion, Ineffizienz, unzufriedene Patienten, Ungleichheiten – man fand einen Weg, daraus Geld zu machen: Health Maintenance Organizations (HMOs) übernahmen das fortan auf privatunternehmerischer Basis strukturierte Gesundheitswesen. Heute, so stellt die National Education Association fest, blickt die Finanzwelt auf den Bildungs-

[92] Edison Project selbst präsentiert sich unter http://www.edisonproject.com/.

sektor, den zweitgrößten Sektor der US-Ökonomie, und wieder sieht sie eine Vermarktungschance: einen $ 700 Mrd. jährlich verschlingenden Wirtschaftsbereich mit anhaltender Kostenexplosion, Ineffizienz, weitverbreiteter Unzufriedenheit, Ungleichheit. EMOs – Education Management Organizations – die Verbetriebswirtschaftlichung der Bildung, das ist die neue Geschäftsidee der 1990er Jahre.

Seit mehr als zehn Jahren, so die NEA-Analyse, findet in den USA ein heftiger Kampf darum statt, ob und in welcher Form öffentliche Bildung weiterbestehen wird (dazu auch Bastian 1997). Die Auseinandersetzung begann mit „dem Angriff der äußersten Rechten, die den öffentlichen Schulen Produktivität, Effizienz und moralische Qualität abspricht". Dieser Kampf erhält inzwischen eine neue Qualität: „Neuerdings mischen sich die US-Konzerne in diese Auseinandersetzung ein, und zwar unabhängig davon, ob sie mit der Philosophie oder den Zielen der Rechten übereinstimmen; sie sehen einfach eine Gelegenheit, größere Anteile eines sehr großen Marktes an sich zu bringen". Auch die National Education Association sieht ihre Aufgabe deshalb inzwischen darin, für gewinnorientierte Unternehmensbeteiligungen im Bildungsbereich akzeptable Formen zu definieren und durchzusetzen: „Damit uns dies gelingt, müssen wir begreifen, dass Bildung ein Wirtschaftszweig ist."

Schulen sind keine selbstversorgenden Systeme. Immer schon haben sie Güter wie Lehr- und Lernmaterial, Schulmöbel, Geräte usw., die sie für die Erfüllung ihrer Aufgaben benötigten, im privaten Sektor eingekauft. In den USA geht heute ungefähr ein Viertel der Ausgaben für Public Schools an Firmen: für den Ankauf von Büchern, Computern, Verpflegung und Dienstleistungen aller Art (Reinigung, Gebäudeinstandhaltung usw.). 80 Mrd. US-Dollar waren es im Schuljahr 1997/98. Die Tendenz ist steigend, und dem wird nachgeholfen: Immer mehr mit dem Schulbetrieb im weiteren Sinne verbundene Aufgaben – Schülertransport, Instandhaltung, Verwaltung – werden aus der öffentlichen Verwaltung herausgenommen und EMOs übergeben.

Den Bildungsbereich wie jeden x-beliebigen Sektor der Industrie zu betrachten und dabei vorrangig Wachstumsraten, Effizienzkontrolle und Börsennotierungen im Blick zu haben – diese Perspektive erscheint dem pädagogischem Empfinden auch hierzulande weniger absurd, wenn man sich die im Spiel befindlichen finanziellen Dimensionen vergegenwärtigt. In den USA werden für den Bildungsbereich vom Kindergarten bis zur beruflichen Fortbildung jährlich (1997) $ 737 Mrd. verausgabt. Davon entfallen allein $ 348 Mrd. auf K-12 (d.h. vom Kindergarten bis zur 12. Klasse) und damit auf ein Markt-

segment, das etwa so groß ist wie die US-Autoindustrie, aber – noch – praktisch vollständig dem öffentlichen Sektor angehört. Nur etwa 28 Mrd. (8%) der K-12-Ausgaben gehen an religiöse, säkulare oder profitorientierte Privatschulen; den Löwenanteil von $ 320 Mrd. erhalten die öffentlichen Schulen.

Die Übernahme der Administration von Public Schools bei gleichzeitig verringerten Kosten – dieses Serviceangebot der EMOs ist nach NEA-Einschätzung nur die Spitze des privatwirtschaftlichen Eisbergs. Den eigentlichen Boom verspricht sich die Education Industry von einem anderen Angebotsbereich, nämlich der Übernahme von Unterrichtsfunktionen. Neben der Produktion und Distribution von Unterrichtsmaterialien sind Unterricht und Erziehung als Ware der Markt, den die Corporations durch die Expansion ihres Dienstleistungsangebots erschließen wollen.[93]

Vorn in der Übernahme von Kinderbetreuung, Primarerziehung und Schulunterricht liegen Firmen wie Sylvan Learning Systems, Kaplan Educational Centers und Aramark Educational Resources Inc., die Betreiberin von Betreuungseinrichtungen der Kette Children's Care und der Meritor Academy-Privatschulen.

Die Spitze hält Nobel Education Dynamics Inc.: Als Eigentümerin von mehr als 140 Schulen und Vorschulen für die Altersgruppen der Zwei- bis Zwölfjährigen ist Nobel derzeit mit Abstand die größte Privatfirma im Erziehungs- und Bildungsbereich. Ursprünglich unter dem Namen Rocking Horse Child Care Centers of America Inc. angetreten, wird Nobel seit Mitte der 1990er Jahre von dem Ingenieur und ehemaligen Unternehmensberater A. J. Clegg geleitet. Es war seine Idee, dem Unternehmen den Namen zu geben, der unvermeidlich preiswürdige Leistungen assoziieren lässt. Entsprechend dem Nobel-Konzept werden vorschulische Kinderbetreuung und Primarschulbereich möglichst integriert, ein Modell, dem an der Wall Street besonders große Marktchancen eingeräumt werden. Die bei Nobel beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer sind staatlich geprüft, werden mit einem durchschnittlichen Anfangsgehalt von $ 25.000 aber um einiges schlechter bezahlt als das pädagogische Personal an Public Schools. Dass sich zu Jahresbeginn 1998 Knowledge Universe LLC – ein Investmentunternehmen mit Sitz in Burlingame, Kalifornien – mit 16 Prozent bei Nobel einkaufte, bewerten Analysten „als Anerkennung des Werts der Firma" (zit.n. Walsh 1998). Um den von Eltern und Pädagogen geäußerten Bedenken Rechnung zu tragen, dass Gewinninteressen am Ende

[93] Vgl. die Übersicht *The Education Industry Fact Sheet* des Applied Research Center, eines Instituts für angewandte Forschung, das sich vor allem mit ethnischer Diskriminierung in öffentlichen Institutionen befasst, http://www.igc.org/trac/feature/education/industry/fact.html.

über die versprochenen pädagogischen Leistungen obsiegen, hat Nobel einen nationalen Beirat für Erziehungsangelegenheiten eingerichtet und die Position einer direkt dem Unternehmensvorstand unterstellten, leitenden Managerin für Bildung geschaffen. Mit Blick auf die Bedeutung von Zeichen und Symbolen, die vertrauenschaffend und profitträchtig wirken müssen, zieht die Unternehmensleitung eine Umbenennung in Nobel Learning Communities Inc. in Betracht (vgl. Walsh 1998).

„Die Bildungsindustrie ist am Beginn eines beachtlichen, von der Privatwirtschaft vorangetriebenen Wachstumszyklus'", oder: „Wir erwarten für die kommenden zehn Jahre eine kontinuierliche Verlagerung öffentlicher Mittel in die Privatwirtschaft", oder: „Ich bin der festen Überzeugung, dass Umsatzvolumen von $ 50 oder 100 Mrd. im Bildungsbereich realistisch sind", – so Stimmen an der Wall Street. Und der frischgebackene Education Industry Report schiebt nach: „Bildung wird in wachsendem Maße als Investitionsbereich betrachtet".[94] Dem Börsengang der Education Industry versucht die NEA mit der Entwicklung von Standards entgegenzuhalten. Der Pädagogenverband fordert seine Mitglieder und die kommunalen Akteure auf, sich vor Vertragsschluss Klarheit zu verschaffen über Mindestkriterien wie:

- Welche schulischen Aufgaben sollten Schulbezirke auf keinen Fall an private Dienstleistungsanbieter abgeben dürfen?
- Welche Folgen wird die geplante Auslagerung schulischer Aufgaben an Privatunternehmen für Schüler, Beschäftigte und Kommune haben?
- Wie lassen sich Verträge gegebenenfalls so gestalten, dass die Interessen der betroffenen Gruppen und der Öffentlichkeit gewahrt bleiben?

Dabei wird versucht, von den Erfahrungen im Gesundheitswesen zu lernen. Auch mit den HMOs hätten Investoren und Geschäftsleute eine Menge Geld gemacht, während die Qualität der Versorgung auf der Strecke geblieben sei: „Dass EMOs sich um Qualität und Chancengleichheit im Bildungsbereich kümmern, ist genauso unwahrscheinlich. Zweifellos werden auch sie einige reiche Männer noch sehr viel reicher machen." Und: „Wall Street setzt auf Bildung als neuen, vielversprechenden Industriezweig, reif für Privatisierung, Investitionen und Profite. Aber öffentliche Schulen sind mehr als eine Industrie, mehr als ein Markt. Sie sind Institutionen von grundlegender Bedeutung für unsere Demokratie, unerlässlich für die Entwicklung eines Gefühls der Zusammengehörigkeit in unserer pluralistischen Gesellschaft und wesentlich für die Wahrung des

[94]Zitate nach AFT, http://www.aft.org/private/altw97.htm.

Rechts auf Chancengleichheit in der Bildung für alle Kinder.“ Es lohne sich, für ihren Erhalt zu kämpfen.

Kampf der Metaphern – Kampf den Metaphern

„Begreifen, dass Bildung ein Wirtschaftszweig ist“: Wie sich dieser verbandsoffizielle Standpunkt der US-Pädagogen diesseits des Atlantiks darstellt – die nächsten Jahre werden es erweisen. Noch ist für die meisten hiesigen Pädagoginnen und Pädagogen unvorstellbar, dass es in Deutschland zu solch massiven privatisierungs- und kommerzialisierungsgetriebenen Transformationsprozessen kommen könnte; viele Lehrerinnen und Lehrer erhoffen sich vom Rückzug des Staates aus der öffentlichen Bildung ein Mehr an pädagogischer Freiheit. Dass sie dies mit dem Ausverkauf ‚ihrer Schule’ an Profitinteressen bezahlen könnten, erscheint ihnen als übertriebene Horrorvision. Aber es gibt gute Gründe, Zweifel daran anzumelden, dass die in Deutschland im Rahmen der Stein-Hardenbergschen Reformen grundgelegte, nationale Bildungstradition das zu Ende gegangene Jahrhundert lange überdauern wird.

Mit der Maxime, die Schulen seien in einen „Zweig der staatlichen Verwaltung“ umzugestalten, wurde vor fast zweihundert Jahren ein allgemeines öffentliches Bildungswesen auf den Weg gebracht, und nahezu die gesamte Geschichte moderner deutscher Pädagogik nahm von dort ihren Anfang. Viele heute im Beruf stehende Pädagogen haben ihre Studiensozialisation in den 1960er und 70er Jahren erfahren, als die Ära der ‚Systemauseinandersetzung’ wissenschaftliche Lerninhalte und gesteigerte Zugangsmöglichkeiten zu höherer Bildung erbrachte. Für manche von ihnen verbinden sich mit der sozialwissenschaftlichen Problematisierung von Chancenungleichheit noch heute Hoffnungen auf eine Fortsetzung der Bildungsexpansion, den nachhaltigen Abbau sozialer Diskriminierungen und eine gerechtere Gesellschaft, wie sie das neuhumanistisch-liberale Modell einst geweckt hatte (vgl. dazu Gruschka 1998, S. 48ff).

Jedoch sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die hierzulande vergleichsweise lange Tradition eines staatlich-öffentlichen Bildungswesens zusammen mit der kapitalistischen Moderne begann. Dass sie auch mit ihr zu Ende geht, ist mehr als wahrscheinlich. Und dann geht es in der Tat darum zu begreifen, dass Bildung ein Wirtschaftszweig ist, eine Einsicht, welche die längere Anschauung entwickelter postmoderner Kapitalverhältnisse den US-Pädagogen nolens volens erbracht hat. Allerdings stellt sich dann die

Frage, wie es angesichts der Riesenprofite, um die es hier geht, möglich ist, politikfähig zu bleiben, ohne sich leise weinend auf „die Seite der sich polarisierenden globalen Front“ zu schlagen, „auf der das behagliche Leben und die spannenden Lebenschancen zu finden sind“ (Unger 1999, S. 34).

Längst werden auch in Deutschland die gezielt geplünderten, nunmehr ‚leeren öffentlichen Kassen’ bis zum Überdruss beschworen. Fast alle sind nun davon überzeugt, dass „wir uns“ ein öffentliches Bildungssystem nicht mehr leisten können und, mehr noch, dass es ineffizient ist und durch bessere Modelle ersetzt werden kann und muss. Diese ‚Einsicht’ hat bereits die Einführung von Public Private Partnerships legitimiert, und sie wird bald vielleicht auch das Modell der Bildungsgutscheine, das derzeit kontrovers debattiert wird, in einem milderen Licht erscheinen lassen (vgl. Sachverständigenrat Bildung 1998, GEW 1998) – und direkt im Anschluss dann womöglich die Öffnung des deutschen bzw. europäischen Marktes für die US-amerikanischen EMOs. Vielleicht werden dann in Deutschland auch Pädagoginnen und Pädagogen in größerer Zahl dazu übergehen, den Informationsvorsprung, den sie gegenüber den ihnen Anvertrauten und der übrigen Bevölkerung haben, auf direktem Wege in bare Münze umzusetzen. Anstatt zu erziehen und zu unterrichten, kaufen sie dann EMO-Aktien, um sich so bald wie möglich aus dem (ohnehin immer schlechter dotierten) Beruf zurückzuziehen.

Was bleibt zu tun? Eine lohnende intellektuelle Herausforderung besteht weiterhin darin, die Marktmetapher und andere Ideologeme auseinanderzunehmen, hinter denen sich der liberal verbrämte Kapitalismus der Moderne immer schon verborgen hat und die heute die neue Weltordnung des US-dominierten, globalen Spätkapitalismus der Postmoderne stützen (vgl. Jameson 1997, S. 263f, Lakoff 1991, Chomsky 1991, 1999). Lohnend wäre darüber hinaus, sich an der Schöpfung einer neuen Meta-Erzählung von Gerechtigkeit zu beteiligen, wie es der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Peter McLaren (1999, S. 28ff.) als kollektives Projekt vorschlägt. In diesem Zusammenhang gälte es wohl schließlich auch, jenes erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis herauszufordern, welches besagt, dass die Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin zu bestehen habe, unpolitisch zu sein und sich zum Gegebenen bloß beobachtend zu verhalten, weil nur dies ihr die nötige ‚kritische Distanz’ verschaffe. Ein schöner Gedanke. Aber kritische Distanz entsteht nun einmal nicht aus der Affirmation gegebener Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

Corpwatch.Org

http://www.igc.org/trac/feature/education/emo/index.html
http://www.corpwatch.org/

Die Matrix hat kein Zentrum. Gleichwohl ist corpwatch.org, die Webseite, von welcher der Name für den vorliegenden Artikel stammt, einer der signifikanten Knotenpunkte des digitalen Netzes US-amerikanischer Kommerzialisierungskritik, unter anderem für den Bildungsbereich. Sie hat gleichzeitig den Vorzug populärer Aufbereitung, ohne dies mit dem Verzicht auf Kritik zu erkaufen – *die* Seite für EinsteigerInnen ins Thema. Die dem Zeitalter elektronischer Information und Kommunikation angemessene vierte Antwort auf die Was-tun-Frage besteht darin, die nongouvernementale Dauerbeobachtung und gegenseitige Information über EMOs und Aktivitäten der multinationalen Konzerne mittels elektronischer Medien auch diesseits des Atlantiks aufzunehmen und fortzusetzen. Die etwas andere Globalisierung.

Literatur

Ball, S. J./ Bowe, R./ Gewirtz, S. (1997): Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts. (zuerst 1995) In: Halsey u.a., S. 409-421.

Bastian, A. (1997): Lessons From the Voucher War. (zuerst in: Selling Out Our Schools 1997), http://www.igc.org/trac/feature/education/vouchers/bastian.html.

Chomsky, N. (1991): The New World Order. In: Journal of Urban and Cultural Studies Vol.2, Nr. 1, S. 19-23 (zuerst erschienen in Guardian vom 25.3.1991).

Chomsky, N. (1999): Two Interviews, http://www.zmag.org/Zmag/kosovo.htm.

Friedman, M. (1971): Kapitalismus und Freiheit. (1962) Stuttgart.

GEW (1998): Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 11: Schwerpunkt Bildungsfinanzierung.

Gramsci, A. (1971): The Intellectuals. In: Selections from the Prison Notbooks. (1929-1935) Edited and translated by Quentin Hoare and George Nowell Smith. London.

Gruschka, A. (1998): Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse und die Dekomposition der Handelnden. Über die zunehmende Schwierigkeit, „weder von der Macht der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“. In: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, H. 21, S. 32-53.

Hagen, L. M. (Hrsg.): Online-Medien als Quellen politischer Information. Empirische Untersuchungen zur Nutzung von Internet und Online-Diensten. Opladen, Wiesbaden 1998.

Halsey, A. H./ Lauder, H./ Brown, P./ Wells, A. S. (Eds.): Education – Culture, Economy, and Society. Oxford, New York 1997.

Hirsch, E. D. (1996): The Schools We Need And Why We Don’t have Them. New York, London, Sydney, Auckland, Toronto.

Jameson, F. (1997): Economics – Postmodernism and the Market. In: ders., Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism. (1991) Durham, S. 260-278.

Jean, W. (1997): Killer M. C. (Interlude). In: The Carnival. Sony Music Entertainment.

Kästner, E. (1929): Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder. (Zuerst erschienen Berlin) Hamburg und Zürich 1989, 134. Auflage, S. 158f.

Lakoff, G. (1991): Metaphor and War. The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. In: Journal of Urban and Cultural Studies vol. 2, no. 1, S. 59-72.

Lohmann, I. (1998): Das Maelstrom-Projekt. Schulen und private Sponsoren – Was spricht gegen public-private-partnerships? In: Computer + Unterricht 32, S. 50-52.
Lohmann, I. (1999a): Contra Schulsponsoring. In: Pädagogik 51. Jg., Heft 1, S. 53.
Lohmann, I. (1999b): http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin, Dieter Lenzen (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 183-208.
Lohmann, I. (1999c): Bildung im Prozeß der Globalisierung. In: ITES-Jahrbuch 1999-2000, Institut für Türkisch-Europäische Studien (Hrsg.), Schwerpunktthema: Globalisierung. Hamburg, S. 195-216.
McLaren, P. (1999): Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Hg. von H. Sünker und H.-H. Krüger. Frankfurt a.M., S. 10-34.
Molnar, A. (1996): Charter Schools: The Smiling Face of Disinvestment, http://www.uwm.edu/Dept/CACE/forprofitsandcharters.html.
Sawicky, M., Molnar, A. (1998): The Hidden Costs of Channel One, http://www.uwm.edu/Dept/CACE/commercialism.html.
Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Diskussionspapiere Nr. 1, Düsseldorf.
Unger, F. (1999): Mit Desert Fox zum ‚Dritten Weg' des Imperialismus? Die modernisierte westliche Linke und die ‚Neue Weltordnung'. In: Forum Wissenschaft, 16. Jg., H. 1, S. 31-34.
Walsh, M. (1998): One School at a Time, P[ennsylvani]a Company Is Dominating the For-Profit Market. In: Education Week, 20. Mai 1998, http://www.edweek.org/htbin/fastweb?searchform+view4.
Wells, A. S. (1997): African-American Students' View of School Choice. In: Halsey u.a., S. 422-438.
Wexler, Ph. (1999): Die Toyota-Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst. In: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Hg. von H. Sünker und H.-H. Krüger. Frankfurt a.M., S. 35-57.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im November 1999 überprüft.

http://www.bildung.com –
Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft

1. Das Problem des Zugangs zum Wissen

Beim Thema Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft haben wir es mit einem Szenario zu tun, das in der Gegenwart und nahen Zukunft liegt. Zugleich aber gehört es in den Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft in der Moderne, denn im Zuge der Herausbildung des Kapitalismus, besonders seit der Aufklärung, hat der Kampf um die Demokratisierung des Wissens stets eine zentrale Rolle innegehabt. Meine erste These lautet: Die Auseinandersetzung um den Zugang zum Wissen ist auch die zentrale Problematik in der Informationsgesellschaft. Dabei wird sich das Verhältnis von Bildung und Wissenschaft grundlegend verändern. Gleichbleibende politische Steuerungsmaximen – die Fortdauer neoliberaler Politik – vorausgesetzt, wird das öffentliche Bildungssystem, das in der Moderne als Institution der Vergesellschaftung wissenschaftlichen Wissens fungiert hat, als solches aufhören zu existieren.

Mit dieser Ausgangsthese komme ich – auf der Basis anderer Grundannahmen und Begründungen im einzelnen – unterm Strich zu einem ähnlichen Ergebnis wie Klaus-Jürgen Tillmann in seinem schultheoretischen Essay *Ist die Schule ewig?* (1997). Tillmann vermutet, dass die öffentliche Allgemeinbildung auf einen vielleicht vier- oder sechsjährigen Elementarunterricht in den Kulturtechniken reduziert werden wird. Und Ursula Peukert kritisiert die Entwicklungen im Bildungsbereich als Aufkündigung des Gesellschaftsvertrags im Verhältnis zu den nachwachsenden Generationen. Angesichts dessen sieht sie eine zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin, ins öffentliche Bewusstsein zu rufen, dass es immer noch eine Frage der Prioritäten ist, wie der gesellschaftliche Reichtum verteilt wird (vgl. Peukert 1997, 291). Ich stimme ihr zu. Es gibt kein Beispiel, wo es erfolgreicher als mit dem Unisono von den ‚leeren Staatskassen' gelungen wäre, über diese eine Tatsache hinwegzureden, dass der in der Gesellschaft

vorhandene Reichtum wächst. Zahlen dazu finden sich in den Blättern für deutsche und internationale Politik unter dem Titel *Mut zum Reichtum* (Welzk 1998).

Meine zweite These lautet, dass in der Informationsgesellschaft die Verflechtung des – über ökonomisch verwertbares, im weitesten Sinne vermarktbares Wissen verfügenden – Individuums in Eigentumsbeziehungen (Heinsohn/ Steiger 1996) eine neue Qualität annimmt. Das Konzept einer vom Gesamt des Wirtschaftens unabhängigen Bildung, die zumindest in ihrem genuinen Bereich einer autonomen kulturellen Sphäre angehöre, verliert im Zuge dessen seine Funktionalität.

Der wesentliche Impuls für die absehbaren einschneidenden Änderungen geht von der Kommerzialisierung bzw. dem Warenförmigwerden der relevanten Informationszugänge aus. Im Vergleich zu den Dimensionen, die das Warenförmigwerden – mit Jameson (1991, 260ff) gesprochen: die Kommodifizierung – des Wissens annimmt, wird ein Faktor wie Schulgeld, ehedem Instrument der Regulierung des Zugangs zum Wissen und für die meisten nur noch Relikt vergangener Tage, der ‚guten alten Zeit' angehören, ebenso seine aktuelle Variante, der boomende Markt privaten Nachhilfeunterrichts. Allgemeinbildung wird in der Berufsbildung aufgehoben werden, jedoch unter völlig anderen Vorzeichen, als Herwig Blankertz (1982, 135ff) sie noch zu Beginn der 1980er Jahre theoretisch postuliert hat. Und ein Zuruf an Stefan Blankertz: Die anarchistische Theorie der Schule ist ein Anachronismus, wenn sich der neoliberale Staat aus dem Schulwesen zurückzieht. Denn es gibt weder einen Weg zurück zu einem liberalen Kapitalismus noch birgt die Postmoderne gar die Verwirklichung der anarchistischen Hoffnung in sich. Anders also als der Gang durch die angelsächsische Schulkritik hoffen lässt, wird das Ergebnis des Rückzugs des Staates aus der Bildungspolitik auch weiterhin keines sein, „das sich durch ‚freie Vereinbarung' zwischen den Menschen, durch Kooperation und Toleranz herausbildet" (Blankertz 1989, 309). Das duale System der Berufsbildung wird bedeutungslos werden; für eine Minderheit wird es unternehmensfinanzierten Qualifizierungsprozessen weichen. Beschäftigungsrelevante Weiterbildung wird ausschließlich den Angestellten zahlungskräftiger Unternehmen zukommen und dies auch nur, solange die Beschäftigten bereit sein werden, das neuerworbene Wissen einzig dem Unternehmenszweck zufließen zu lassen. Dazu werden sie sich vertraglich verpflichten müssen. Wenn ihr Arbeitsvertrag ausläuft, wird ihr inkorporiertes Wissen im Wesentlichen veraltet sein. In gewisser Weise wird nicht das Individuum Eigentümer seines Wissens sein, sondern das Unternehmen, bei dem es beschäftigt ist. – Dieses

ist *eine* Entwicklungsvariante der sich abzeichnenden neuen Beziehungen von Wissen und Eigentum.

Eine andere Variante sind die schon jetzt zahlreichen, im Gefolge von Outsourcing entstehenden Kleinunternehmen. Deren Eigentümer vermarkten ihr Expertenwissen ‚selbständig', aber faktisch sind sie vollständig von ihren Auftraggebern abhängig. Ein Beispiel: Ein Angestellter bekommt von ‚seiner' Firma eine mehrmonatige private Weiterbildung finanziert, die er sich selbst nie hätte leisten können. Ziel der Maßnahme ist, dass er sich selbständig macht, um nunmehr als Unternehmer die Aufträge zu bearbeiten, für die er bis dahin als Angestellter bezahlt wurde. Er wird das dann mit vollem unternehmerischem Risiko tun, weitab von tarifvertraglichen Regelungen betreffend Mindestlohn, Urlaub, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall usw.

Dies sind die Aussichten, die im Falle einer Fortschreibung der dominanten Politik-Linie zu gewärtigen sind. Mein Statement wäre allerdings missverstanden als Appell gegen Veränderungen. Wir müssen die Schulen durchaus nicht so beibehalten, wie sie sind, denn sie haben bislang in kaum einer Hinsicht dem Modell des „allen alles" entsprochen, wie es vor dreihundertfünfzig Jahren Comenius erdachte. Mithilfe der Technologien der Informationsgesellschaft ließen sich die Schulen innerhalb weniger Jahre so umgestalten, wie wir sie im Comenianischen pädagogischen Paralleluniversum immer schon sehen. Aber damit das geschieht, muss Hand an die Bildungspolitik gelegt werden. Dazu muss das Verhältnis von Privatwirtschaft und Schulen reguliert werden – und nicht dereguliert: wie mit der Aufhebung des Werbeverbots an den Schulen durch den Berliner Senat; wie mit dem Rückzug der Landesregierung aus der Schulpolitik zugunsten der Bertelsmann-Stiftung in Nordrhein-Westfalen; wie mit den sogenannten Public Private Partnerships.

In einer Art resignativem Konservatismus beginnt Niklas Luhmann sein Büchlein über *Die Realität der Massenmedien* mit dem Satz: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien." (Luhmann 1996, 9) Nun, dies trifft ja noch nicht ganz zu. Noch ist es doch wohl so, dass unser Wissen über die Welt auch und vor allem durch das Bildungs- und Wissenschaftssystem konstituiert wird. Einerseits befinden wir uns zwar gegenwärtig am Beginn einer Epoche, in welcher neoliberale Politik es erleichtert, dass die Technologien der Informationsgesellschaft machtförmig eingesetzt werden, um das Bildungs- und Wissenschaftssystem direkt unter die ‚Gesetze des Marktes', sprich: von kreditgetriebenen Ei-

gentumsoperationen (Heinsohn/ Steiger) zu bringen. Andererseits ergeben sich neue, interessante Gestaltungschancen aus dem Zusammenwachsen von Wissenschaft und Massenmedien. Bei entsprechenden Rahmenbedingungen, die allerdings politisch gesetzt werden müssten, könnte in der Tat das, was im Jargon der Netzmenschen jetzt noch Content Providing heißt, also das Einstellen von Inhalten in die elektronischen Netze, ein genuines Feld für Bildungsprozesse im (Neo-) Comenianischen Sinne sein.

2. Neue Euphemismen: Informationsgesellschaft

Für den historischen Wendepunkt in den Beziehungen von Bildungs- und Wissenschaftssystem, mit dem wir es zur Zeit zu tun haben, sind zunächst nicht technologische, sondern – ebenso wenig naturwüchsige – ökonomische und politische Entwicklungen kennzeichnend. Der Terminus ‚Informationsgesellschaft' bezeichnet dabei keinen theoretischen Begriff; er ist – ähnlich wie ‚freie Marktwirtschaft', ‚Industriegesellschaft' oder ‚Dienstleistungsgesellschaft' – nicht geeignet, den Entwicklungen, um die es geht, analytisch auf den Grund zu gehen. Er hat sich jedoch als programmatische Formel in den wirtschaftspolitischen Positionspapieren etwa der EU-Kommission, des Bundeswirtschafts- und des Bundesbildungsministeriums der Ära Kohl, aber auch bei den jetzigen Bonner Regierungsparteien durchgesetzt, und aus Gründen der leichteren Verständigung ist es daher hilfreich, sich seiner zu bedienen. Das Wort selbst ist ersetzbar; tatsächlich ist ja stattdessen, unter anderen beim vormaligen Bundesbildungsminister, auch von ‚Wissensgesellschaft' die Rede (Rüttgers 1997, 50).

Vertreter der neu erdachten ‚Kommunikationswissenschaft' haben es schwer, theoretisch mit der rasanten Entwicklung in diesem Bereich mitzuhalten. Zum Beispiel schreiben Martin Löffelholz und Klaus-Dieter Altmeppen: „Mit der Erfindung der ‚Informationsgesellschaft' wird Information bzw. Kommunikation [...] erstmals in den Fokus einer Gesellschaftsbeschreibung gerückt, die sich auf eine historisch konkretisierbare Phase der Gesellschaftsentwicklung bezieht." Anders als bei früheren Gesellschaftsbeschreibungen erlaube der Stand der Theoriebildung „heute freilich", die Informationsgesellschaft „nicht als holistisches Modell, sondern als einen unter mehreren Ansätzen" zur Selbstbeschreibung heutiger Gesellschaften zu verstehen. Und im Bemühen, nicht mit der soziologischen Kritik der 1960er und 70er Jahre assoziiert zu werden, schließen sie durchaus irrig: „Vom Anspruch auf ein universales Gesellschaftskonzept

können wir deshalb Abstand nehmen“ (Löffelholz/ Altmeppen 1994, 571). Keineswegs Abstand von universalen Konzepten nehmen unterdessen nämlich die Chefs global operierender Banken und Wirtschaftsunternehmen. Für Bill Gates z.B. ist der „Eintritt in die Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts [...] nur möglich, wenn die Vorbereitungen dafür in einen globalen Kontext gestellt werden“ (Gates 1995, 12).

Für eine Rückschau auf die bisherige Entwicklung liefern Löffelholz und Altmeppen immerhin einige nützliche Elemente: Seit den 60er Jahren haben in Japan, den USA und europäischen Ländern verschiedene Modelle von Informationsgesellschaft zur Diskussion gestanden. Mithilfe solcher Modelle ist etwa in OECD-Analysen die ‚ökonomische Wertschöpfung durch Informationstätigkeiten’ als maßgeblicher Indikator zur Unterscheidung zwischen Industriegesellschaft und Informationsgesellschaft verwendet worden. Kritisch eingewendet wurde gegen diese Modelle, dass die Abgrenzung des Informationssektors auf der Basis von Berufen oder Tätigkeiten vorgenommen wurde: Dabei hat man zu Informationsarbeitern alle Erwerbspersonen gezählt, „die Informationen produzieren, verarbeiten und verteilen oder den Apparat zur Vermittlung und Verbreitung in Gang halten“ – eine Definition, mit der unversehens Tätigkeiten wie Kindergärtnerin, Buchhalter, Physikerin, Förster und Gastwirtin als Informationsberufe klassifiziert wurden (eine Klassifikation, die, nebenbei, eine bemerkenswerte Nähe zu Gramscis (1971) Begriff der Intellektuellen aufweist). Zwischenzeitlich ist vorgezogen worden, die Informationsgesellschaft nicht als ‚nachindustrielle Gesellschaft’, sondern als ‚informatisierte Industriegesellschaft marktwirtschaftlicher Prägung’ zu fassen. Wie dem auch sei: Fest steht, dass mittlerweile in allen OECD-Ländern, mit Verzögerungen auch in der Bundesrepublik, die informationstechnologische Vernetzung als infrastrukturelle Voraussetzung der Informationsgesellschaft zu den zentralen wirtschaftspolitischen Ausbauzielen gehört (vgl. Löffelholz, Altmeppen 1994 passim).

Allerdings stellt die noch weithin ungebrochene Monopolstellung der Deutschen Telekom und ihre Preisgestaltung beim Internet-Zugang hierzulande nach wie vor ein massives Ausbau-, Entwicklungs- und Verbreitungshindernis der Technologie der vernetzten Computer und der entsprechenden wirtschaftlichen Nutzungen dar. Und nicht nur das: Die Preisgestaltung der Telekom stellt auch ein erstrangiges Hindernis für die pädagogisch gestaltete Aneignung dieser Technologie in den Schulen dar, einfach weil die Telefongebühren angesichts knapper Haushaltsbudgets für die meisten Schulen viel zu hoch sind. Dies ist gegenwärtig eine der Hauptursachen für ein generell „beträchtliches

Risiko, daß die Informationsrevolution den Klassengegensatz verschärft“ (MacCabe 1999, 279), denn die Kluft zwischen Schulen ohne und Schulen mit finanzstarken Fördervereinen und Elternbeiräten wird dadurch vergrößert.

Je mehr das Konzept der Medien-, Wissens- oder Informationsgesellschaft politisch in aller Munde ist, umso aufschlussreicher ist die Tatsache, dass seine Propagatoren die Aufgabe der Schule allenfalls in der Beschaffung von sozialer Akzeptanz sehen. Außer in der politischen Rhetorik stehen nämlich Erwägungen, ‚ob und wie sich schulische Bildungsprozesse nunmehr verändern müssen’, durchaus nicht im Zentrum regierungspolitischen Handelns. Sonst stünden auch die staatlichen Bildungsbudgets – die sich ja, um dies noch einmal zu betonen, genauso gezielt füllen ließen wie sie bislang neoliberal absichtsvoll geleert worden sind – inzwischen ganz anders da. Der vormalige Bundesbildungsminister etwa konstatierte eher leidenschaftslos, dass in Deutschland „nur wenige bereits in der Schule“ lernten, sich in dem riesigen Wissensmeer zu orientieren, das da weltweit im Entstehen sei (Rüttgers 1997, 50).

Es wird zu beobachten sein, ob von Seiten der neuen Regierungskoalition hier andere Wege eingeschlagen werden: Eine massive Steigerung der Staatsausgaben für den Ausbau des öffentlichen Bildungssystems und die Sicherung des Zugangs zu den neuen Technologien für alle SchülerInnen einschließlich der Bereitstellung von Finanzmitteln für eine verbesserte technische und Personal-Ausstattung, für Lehrerfortbildung und die Entwicklung von Unterrichtsmodellen, die die Integration der neuen Medien in den pädagogischen Prozess auf intelligente Weise befördern (vgl. MacCabe 1999) – gehören bisher jedenfalls nicht zu den vorrangigen politischen Zielsetzungen der neuen Regierung. Mindestens ebenso aufschlussreich ist allerdings, dass die großen Wirtschaftsverbände ihrerseits keine dementsprechenden Forderungen an die Regierung stellen.

3. Entkopplung von Bildung und Wissenschaft: Postmoderne

In der Moderne war das Bildungssystem die wichtigste Institution für die Schaffung von kognitiven und sozialen Zugängen zum Wissen – und für die Begrenzung dieser Zugänge. Speziell im Deutschland des 19. Jahrhunderts hat das Bildungssystem als Bestandteil bürgerlicher Öffentlichkeit eine bedeutende Rolle gespielt; ihm kamen in hohem Maße Funktionen der Liberalisierung gerade auch im Sinne der Entwicklung des modernen Marktes zu – so durch die Vermittlung von Kulturtechniken und durch Erzie-

hung, die auf die bürgerliche Freisetzung des Individuums zielte. Der freie Bürger ist das Subjekt der kapitalistischen Eigentumsgesellschaft. Dazu gehört, dass er im juristischen Sinne Eigentümer seiner selbst wird. Dies schließt das Recht der freien Verfügung über die eigene Arbeitskraft ein, auch, sie zu verkaufen.

In der deutschen Geschichte war der öffentliche Bildungssektor anfänglich gegen den feudalen Staat gerichtet. Entsprechend war der Bildungsbegriff revolutionär – hierauf hat zuletzt Jörg Ruhloff (1997) in seiner *Offenen Erwiderung auf die ‚Bildungsrede' des Bundespräsidenten* hingewiesen. Der Bildungsbegriff war eben nicht Formel für die individuelle Anpassung an die sogenannten Sachzwänge des Wirtschaftens. Öffentliche allgemeine Bildung war hierzulande für die Herausbildung der Wirtschaftsbourgeoisie und ihrer intellektuellen Eliten, für die Entfaltung der kapitalistischen Ökonomie überhaupt, wichtiger als im Frankreich der politischen und im England der industriellen Revolution. Das deutsche Neobürgertum war gegenüber den herrschenden Schichten des alten Regimes schwach, und in Preußen dominierte noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein das traditionale Stadtbürgertum. Unter anderem deshalb, so jedenfalls die Sichtweise in weiten Teilen der historischen Sozialwissenschaft, kam eine politische Revolution ja nicht so recht bzw. zu spät zustande (kritisch dazu Rürup 1998).

Umso mehr kam dem öffentlichen Bildungssystem als Geburtshelfer des Kapitalismus in Deutschland eine Schlüsselrolle zu. Denn es führte trotz der politischen Schwäche doch allmählich die kulturelle Hegemonie des Bürgertums herbei und befestigte dessen ökonomische Stellung. Es beschleunigte die spät einsetzende Industrialisierung durch die massenhafte Qualifizierung industrieller Arbeitskräfte und intellektueller Dienstklassen. Dies gilt in dieser Weise besonders für Preußen, aber strukturell trifft die Analyse auch unter umgekehrten Vorzeichen zu: In Hamburg zum Beispiel war der weitaus größte Teil auch des höheren Knabenschulwesens bis zur Gründung des Deutschen Reichs privat. Hier gab es nämlich ein starkes Handelsbürgertum, das sich gegen staatliche Eingriffe in die Schulentwicklung erfolgreich zur Wehr setzte und dem der Übergang in den modernen Industriekapitalismus weitgehend ohne öffentlichen Bildungssektor gelang.

Die Beziehungen von Bildungs- und Wissenschaftssystem entwickelten sich in keiner kapitalistischen Industrienation geradlinig im Sinne zunehmender Demokratisierung wissenschaftlichen Wissens, schon gar nicht in Deutschland. Festzuhalten ist gleichwohl, dass in der bürgerlichen Gesellschaft, besonders in der deutschen, das öffentliche

Bildungssystem die wichtigste Institution für die soziale Verbreitung wissenschaftlichen Wissens war (und noch ist). Vermittelt über die Qualifizierung der Individuen war es (und ist es noch) der wichtigste Transformator der Wissenschaft zur ökonomischen Produktivkraft.

Dieser Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft steht jetzt zur Disposition. Denn wir befinden uns, so meine dritte These, hinsichtlich der öffentlichen allgemeinen Bildung nicht mehr in der Moderne, sondern in der Postmoderne (Jameson 1991) – jenem späten Stadium des Kapitalismus also, in dem weder Öffentlichkeit noch Allgemeinheit der Bildung weiterhin zu den politischen Intentionen der Bourgeoisie gerechnet werden dürfen, oder sagen wir: zu den Intentionen jener Global Players, die unter anderem, aber nicht nur, aus der Bourgeoisie hervorgegangen sind.

Zu den Paradoxien dieses Stadiums gehört, dass just in dem Moment, wo das Konzept der ‚Wissensgesellschaft' einen qualitativen Sprung in der Bedeutung von Wissen für jedes einzelne Individuum annehmen lässt, diejenige Institution, die bislang als zuständig für Wissensvermittlung galt, systematisch heruntergebracht wird. Seit die vom damaligen baden-württembergischen Ministerpräsidenten Lothar Späth – dessen Jenoptik im Juni 1998 mit großem Erfolg an die Börse ging – ins Leben gerufene Kommission für Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen (Späth-Kommission 1983) diese Marschrichtung im Umgang mit den öffentlichen Schulen vorgab, werden diese planvoll unterfinanziert, werden Arbeitsbedingungen wie öffentliche Wertschätzung des pädagogischen Personals systematisch verschlechtert: bis sich am Ende alle darin einig sind, dass die öffentliche Schule als Modell ausgedient hat. Und dass ein neues Konzept her muss, etwa das sogenannte Netzwerk innovativer Schulen, wie es „700 Lehrer, Erziehungswissenschaftler und Avantgardisten aus der Schulverwaltung" (Kahl 1998, 50) im März 1998 in Münster unter Anleitung ihres Gütersloher Global Players angedacht haben.

Tatsächlich bringt das Informationsgesellschaft genannte Stadium des Spätkapitalismus, in dem wir uns befinden, die infrastrukturellen und technologischen Voraussetzungen für die Entkopplung von Bildung und Wissenschaft sowie Marginalisierung des öffentlichen Bildungssystems in großem Stil mit sich. Natürlich geschieht hier – ebenso wie bei jeder anderen Technologie – nichts im Selbstlauf. Vielmehr handelt es sich um diejenige Entwicklungslinie, die ökonomisch und politisch favorisiert und vorangetrieben wird. Denn tatsächlich könnte niemand ernsthaft bestreiten, dass mehr oder weniger die

gleichen infrastrukturellen und technologischen Voraussetzungen, zu vergleichsweise geringen Kosten und binnen kurzer Zeit, stattdessen auch dazu dienen könnten, das Comenianische pädagogische Paralleluniversum in unsere Galaxis zu verpflanzen. Dies sollte klar gesehen werden. Der Zeitdruck, der mit der Rede vom ‚drohenden Verlust an Standortqualität' erzeugt wird, dient unter anderem dazu, diese Tatsache zu vernebeln. Er soll verhindern, dass hier von größeren Teilen der Bevölkerung, z.B. in Gestalt der Gewerkschaften, politische Forderungen erhoben werden, die dann vielleicht sogar über ein Minimalkonzept wie das der ‚informationellen Grundversorgung' (SPD-Parteivorstand 1997) hinausgehen.

Die Subjekte des Prozesses, mit dem wir es zu tun haben, sind nun keineswegs nur neoliberale Marktideologen oder das Bildungsministerium oder die EU-Kommission. Wie auch für andere Dimensionen des Spätkapitalismus, die mittels Analysen von Globalisierung und anderen Erscheinungsformen des postmodernen Kapitalismus erfasst werden, mag es hier und da noch schwerfallen, die beteiligten Akteure und zugehörigen Prozesse theoretisch dingfest zu machen. Die Entkopplung von Bildung und Wissenschaft jedenfalls hat für beide Seiten – Bildung und Wissenschaft – strukturell vergleichbare Konditionen. Beide Bereiche werden einesteils privatisiert und anderenteils, da wo sie nicht in Eigentumsoperationen umgestaltet und marktförmig verwertet werden können, marginalisiert. Gewohnheitsmäßig werden Wissensvermittlung und Wissensaneignung in Deutschland noch lange als Bildung bezeichnet werden, auch wenn sie längst Eigentumsoperationen mit Wissen geworden sein und Dreiviertel der Bevölkerung daran keinen ökonomisch relevanten Anteil mehr haben werden.

Die Verlockung, mit welcher dieser Prozess in Bezug auf den Bildungssektor begleitet wird, lautet, dass dies der Weg ist, jenes unproduktive Moment abzustreifen, das Bildung aufweist und das sie von Qualifikation der Arbeitskraft unterscheidet (und das nur Sinn macht, solange es eine öffentliche Sphäre gibt, in welcher Bildung zur Anwendung gelangen kann: indem sich der ‚Staatsbürger' an der politischen Leitung der Gesellschaft beteiligt). Die Verlockung lautet, dass der ‚freie Bürger', bisher nur Eigentümer seiner selbst und seiner Arbeitskraft, aber – wie für die große Mehrheit gilt – von nur Wenigem darüber hinaus, den Gefährdungen eines national wie global schrumpfenden Arbeitsmarkts ein für allemal entgehen kann: Wenn er inskünftig nicht mehr nur seine Arbeitskraft verkauft, sondern sich als selbständiger Anbieter einer Dienstleistung, als Unternehmer versteht; wenn er sich selber, als Person, bewirtschaftet. Die Verlockung

lautet, dass die bisherige ökonomische Nachrangigkeit der Eigentumskategorie ‚freie Arbeitskraft' (Heinsohn, Steiger 1996, 362) durch gesteigerte Chancen der Teilhabe an den relevanten ökonomischen Prozessen beseitigt wird, wenn nur erst Wissen durch kreditgetriebenes Bewirtschaften zu Eigentum geworden ist.

Zur Entkopplung von Bildung und Wissenschaft und damit Marginalisierung des öffentlichen Bildungssystems tragen folgende drei Faktoren maßgeblich bei: die sogenannte Autonomie der Schule, der strukturelle Umbau des pädagogischen Personals und die veränderte Philosophie der Unternehmensführung.

3.1 Neue Euphemismen: Autonomie der Schule

Die sogenannte Autonomisierung der Schule bereitet der Kommerzialisierung des Bildungssektors den Boden. Die öffentlichen Bildungseinrichtungen verlieren darin nach und nach ihren Status als Institutionen der Öffentlichkeit – des Gemeinwesens – und werden (re)privatisiert. Dabei geht es heute, im Stadium der Postmoderne, natürlich nicht um den Aufstiegskampf des Bourgeois, der gegen Adel und Feudalherrschaft um Willen der gesellschaftlichen Durchsetzung und Entwicklung der ihm gemäßen Wirtschaftsweise die Sphäre des Citoyen, die Zivilgesellschaft hervorbringen muss. Aktuell geht es für die einheimischen Upper Classes eher darum, die Demokratisierung des Bildungswesens in den 70er Jahren und ihre Folgen durch Umstrukturierung zu beseitigen. Global gesehen jedoch unternimmt der Bourgeois – also wir alle – einen neuen Vorstoß, sich des Citoyen zu entledigen, und alle, die wir Einkommen aus der Beteiligung an den realen ökonomischen Prozessen des Weltsystems beziehen, sind daran beteiligt (vgl. Wallerstein 1995, 230).

Man muss allerdings bezweifeln, dass die Bildungstheorie Relevantes zur Erkenntnis dieses Vorgangs beiträgt, wenn sie, im Anschluss an Sherry Turkles Konzept der Multiple Identities, nicht über Truismen der Art hinausgelangt, dass „wir auf dem Weg in die Informationsgesellschaft" mit verstärkten Anforderungen an „Flexibilität beim einzelnen" zu tun haben (Marotzki 1997, 187f). Oder sollte es Kennzeichen von Bildungstheorie proper sein, wenn die Analogie der vielbeschworenen ‚neuen Identitätsbildungsvorgänge' mit den virtuellen Welten der globalen Finanzmärkte (vgl. Jameson 1997a) und ihrer Abstraktion von ‚Leib', ‚Lebenswelt' und ‚Tradition' (in den Bereichen der Güterproduktion) nicht einmal ansatzweise in Betracht gezogen wird? Dann allerdings ließe sich weder über die Funktionalität dieser neuen Sozialisationsprozesse Verständi-

gung erzielen noch darüber, wo sie vielleicht doch nicht ganz in Funktionalität aufgehen. Und auch nicht darüber, dass und warum Hartmut von Hentigs „Skizze eines Gegenkonzepts für den Einsatz des Computers in der Schule“ (1997, 50) so entschieden widersprochen werden muss.

Gegenwärtig steht die soziale Reichweite der Aneignung der neuen globalen Kulturtechnik, für die die vernetzten Computer die technologische Basis darstellen, auf dem Spiel. Wenn man heute argumentiert, dass Computer in die Grundschulen eigentlich noch nicht und vernetzte Computer im Grunde nur in die oberen Schulklassen gehören, dann trägt man nolens volens dazu bei, die von ganz anderer Seite gewollte Marginalisierung des öffentlichen Bildungswesens zu befördern und die Mehrheit der Schülerschaft von einer pädagogisch vermittelten Aneignung dieser Kulturtechnik abzuhängen. Technikfeindlichkeit oder die gewollte Abstinenz, die zum Gestus gehört, den manche PädagogInnen kultivieren, arbeitet heute dem neoliberalen Abbau der Staatsschule in die Hände. Ihre Haltung ist heute ungefähr so realitätsnah wie vor ein paar hundert Jahren die Annahme, dass sich das schon bald wieder legen wird: die Aufgeregtheit über diese neumodische Erfindung, das Buch.

Zurück zur sogenannten Autonomie der Schule. Ein aktuelles Beispiel liefert Berlin. Hier hat vor nicht langer Zeit die Schulverwaltung das Werbeverbot an Schulen aufgehoben. Der Berliner Landesvorsitzende der GEW, Erhard Laube, kritisiert die Maßnahme als „blamables Eingeständnis falscher Steuer- und Finanzpolitik, wenn durch staatliche Vorgaben öffentliche Kassen so leer werden, daß der grundgesetzlich garantierte Bildungsauftrag kaum noch zu erfüllen ist“ und wenn „auf der anderen Seite durch eine falsche Steuerpolitik entlastete Unternehmen Einfluß auf die Schulen gewinnen können. Auch finanzstarke Firmen haben kein Geld zu verschenken. Werbegelder werden sie da einsetzen, wo ein möglichst hoher Werbeeffekt zu erwarten ist“ (Laube 1998, 40). Zwar befasst sich die GEW inzwischen verstärkt mit dieser Sachlage. Aber vielen PädagogInnen bleibt weiterhin verborgen, dass das Berliner Beispiel die eigentliche Rationale der Autonomiedebatte um die öffentlichen Schulen präzise bezeichnet. Denn ungeachtet aller bisherigen Debatten um den euphemistisch benannten Vorgang wird dieser von großen Teilen des pädagogischen Personals noch immer als Chance aufgefasst, der einzelnen Schule ein, wie es heißt: individuelles Profil zu geben. Landauf, landab sind Schulleitungen damit beschäftigt, sich über die Konkurrenzfähigkeit ihrer Schule am Markt den Kopf zu zerbrechen: das heißt darüber, wie sie die elterlichen Erwartungen

und Aspirationen – hochgradig private Interessen – bedienen können. Viele Lehrerinnen und Lehrer erhoffen sich größere Gestaltungsspielräume im Unterricht, wenn sich der Staat aus den Schulen zurückzieht. Das Gegenteil wird der Fall sein, je weiter dieser Prozess, in welchem die Schulen unmittelbar marktförmig werden, voranschreitet.

Strukturell ähnelt das Ergebnis der ordnungspolitischen Deregulierung der Schulen bereits dem im Bereich der Rundfunk- und Fernsehanstalten: Wettbewerbsverschärfung, Werbefinanzierung, Einschaltquoten-Orientierung lauten die Stichworte. Beide Seiten, pädagogisches Personal und Elternschaften vieler Schulen, arbeiten auf diese Weise der Privatisierung und damit Abschaffung des öffentlichen Bildungssystems zu. Am Ende wird die Schullandschaft von extremer sozialer Heterogenität und, gleichzeitig, marktförmiger Monotonie geprägt sein; letztere wird sich, wie in der Medienwirtschaft auch, optisch als Zielgruppenorientierung, als Individualisierung ausnehmen, die sich die Anbieter teuer bezahlen lassen werden. Den Fortgang der Marginalisierung des (noch) öffentlichen Bildungssystems wird die sogenannte Individualisierung jedenfalls nicht stoppen: Im Gegenteil befördern die Akteure – pädagogisches Personal, Elternschaften, Schulverwaltungen – die wachsende Konkurrenzfähigkeit der Massenmedien und der privaten Bildungsträger auf dem Gebiet der Wissensvermittlung und Zertifizierung. Damit muss sich nicht automatisch alles zum Schlechten wenden. Aber sehen muss man, dass es um Sein oder Nichtsein eines öffentlichen Bildungswesens geht.

In der neuen, privatwirtschaftlich moderierten Bildungspolitik lautet die Variation des neoliberalen Themas für Lehrerinnen und Lehrer wie folgt: ‚Sie haben, guter Pädagoge, der Sie sind, viel mehr Kreativität und Leistungsbereitschaft, als Sie angesichts veralteter Lehrpläne, übervoller Curricula und der Gängelei durch die Schulaufsicht an den Tag legen können. Sie sind es doch – und nicht die Bürokraten, die Ihnen im Nacken sitzen – die sehen, was wirklich geändert werden muss. Wir geben Ihnen die Gelegenheit, einmal ungehindert von den Zwängen des pädagogischen Alltagsgeschäfts in ein Brainstorming darüber einzutreten, wie die Schule der Zukunft aussehen könnte. Wir hören Ihnen zu und diskutieren mit Ihnen darüber, was sich aus Ihren Ideen machen lässt.' Wer wollte sich da nicht verstanden und erhöht fühlen und mit einem Anflug von Verachtung auf jene Kollegen blicken, die dazu von Anfang an gemurmelt haben, dass sie sich als Lehrer weder kompetent fühlen noch Lust dazu haben, sich permanent auch als Spendenakquisiteur, Drittmittelverwalter, Schulmanager sowie Moderator von Eltern- und Sponsoreninteressen zu verstehen? Am Ende wird es so sein, dass die Spiel-

räume der Pädagogen vielleicht hübscher denn je gestaltet sein werden (in den meisten Fällen werden sie so heruntergekommen sein, wie sie es sich derzeit noch gar nicht ausmalen mögen). Aber nach welchen Regeln gespielt wird und wo sich die Ausgänge befinden, werden weder die Pädagogen noch ihre Gewerkschaft und Verbände oder die von ihnen gewählten politischen Parteien bestimmen, sondern die Global Players – die dazu auf der Basis von Abkommen vom Schlage, beispielsweise, des *Multilateral Agreement on Investment* (OECD 1995-1998) von gewählten Regierungsvertretern eigenhändig ermächtigt worden sind.

Das Multilaterale Abkommen über Investitionen wurde seit 1995 von Emissären aus 29 Nationen in der OECD-Zentrale in Paris ausgehandelt. Gegenstand war „die neue Verfassung der vereinigten Weltwirtschaft“: M.A.I. definiert weltweite Standards für globale Investitionen, die die nationalstaatliche Politik weitgehend außer Kraft setzen. Die Vertreter der vorigen Bundesregierung waren bereit, es zu unterzeichnen, als der weltöffentliche Protest die Geheimverhandlungen im Jahre 1998 vorerst zum Scheitern brachte: Nachdem im Frühjahr 1997 ein Entwurf ins Internet gelangt war, hatten Hunderte von Nichtregierungsorganisationen begonnen, gegen M.A.I. Front zu machen, und es als Bill of Rights für die multinationalen Konzerne zu verwerfen. Ein nächster, ähnlicher Vorstoß wird nicht lange auf sich warten lassen. Die weltweite, rechtzeitige Information von Nichtregierungsorganisationen und außerparlamentarischen Öffentlichkeiten über solche Geheimverhandlungen zu verhindern, ist das eigentliche Ziel, um das es geht, wenn in den nationalen Öffentlichkeiten bestimmte Themen in den Vordergrund gespielt werden, um Konsens darüber herzustellen, dass ‚das Internet reguliert werden muss’.

Marktkonforme Umgestaltungen der öffentlichen Schulen besorgen derzeit die sogenannten Public Private Partnerships (vgl. Lohmann 1998) und andere Formen privaten Sponsorings. Ganz vorn mit dabei: der Schülerwettbewerb Join Multimedia der Siemens AG unter dem Motto ‚Erziehung in der Informationsgesellschaft’: Mit 1.713 Schülerteams und insgesamt 25.000 Megabytes eingereichten Wettbewerbsdaten. Aufgabe der Wettbewerb-Teams ist es, zu einem der vorgegebenen Themen ein Drehbuch zu erstellen und dies mithilfe der Join Multimedia-Software (um deren Erhalt die Schulen sich zu bewerben haben) in eine Multimedia-Show am PC umzusetzen. Von den 10.623 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sind 72% Jungen – das heißt: Mädchen sind nur mit 28 Prozent vertreten. Von den 1.188 Partnerschulen sind 45 Prozent Gymnasien –

neben 19% Realschulen, 9% Gesamtschulen, 12% Hauptschulen, 14% beruflichen Schulen und 1% ‚sonstigen'. Achtzehn Prozent der Partnerschulen befinden sich in Bayern, 15% in Nordrhein-Westfalen, 15% in Niedersachsen, 14% in Baden-Württemberg. Die übrigen zwölf Bundesländer teilen sich in das verbleibende Drittel.
Ist dies ein Beispiel für die Art und Weise, wie heute neue Bildungsungleichheiten in die alten eingeschrieben werden? Übrigens: Wer nur mal hereinschauen möchte, hat „die Gelegenheit, in die Welt von Siemens einzutauchen oder einfach nur in der Fun-Ecke zu verweilen" (Siemens AG 1997). Was für ein Bild.

3.2 Der Umbau des pädagogischen Personals

Von erheblichen strukturellen Konsequenzen für das Bildungssystem ist ferner der begonnene Umbau auf der Ebene des pädagogischen Personals. Wenn, wie in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg mit am weitesten gediehen, die Überführung der gesamten Lehrerschaft vom Beamten- in den Angestelltenstatus eingeleitet wird, so hat diese Umstrukturierung nicht nur für die Mehrheit der Bevölkerung viel Charme, da es gegen ‚die Beamten' geht. Im Januar 1998 war es ausgerechnet dem Deutschen Beamtenbund überlassen, der vom ÖTV-Vorsitzenden geäußerten Meinung zu widersprechen, dass bei Berufsgruppen wie Feuerwehr, Polizei und Bundesgrenzschutz ein Beamtenstatus erforderlich sei, nicht hingegen bei Lehrern. Und der jetzige Kanzler Gerhard Schröder legte bereits am Tag seiner offiziellen Ernennung zum Kanzlerkandidaten der führenden Oppositionspartei seine Auffassung dar, dass das Beispiel der Lehrer am besten geeignet ist, Innovationsbereitschaft zu signalisieren:[95] das heißt auszumalen, wo überall es an der Zeit ist, dass der Staat sich zurückzieht, um den ‚Kräften des Marktes' noch mehr Raum zu geben. Wenige Wochen nach dem Bonner Regierungswechsel bekräftigte u.a. die schleswig-holsteinische Ministerpräsidentin Heide Simonis diese Auffassung noch einmal mit allem Nachdruck.[96]
Aktuell werden die Weichen für den Umbau im Bereich des Lehramts etwa durch das neue Hochschulrahmengesetz gestellt, und zwar durch eine gezielte Entgrenzung der pädagogischen Ausbildungsgänge. Gab es bisher klare Differenzierungen zwischen Magister-, Diplom- und Lehramtsstudiengängen, so wird mit dem neuen HRG eine weitreichende Angleichung der – noch – universitären Lehrerausbildung an die übrigen

[95] Gerhard Schröder im Interview, ARD-Brennpunkt am 2. März 1998.
[96] Heide Simonis im NDR-Interview am 3. Dezember 1998.

pädagogischen Ausbildungsgänge in die Wege geleitet. Diese Entwicklung wird von vielen Angehörigen pädagogischer Berufsgruppen begrüßt werden, weil sie ihre Arbeitsplatzflexibilität erhöht, und von Studierenden, für die sich ein Studiengangwechsel dadurch um einiges erleichtert. Nur muss man sich im Klaren darüber sein, dass die Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer den Rückzug des Staates aus der öffentlichen Bildung als Hoheitsaufgabe impliziert. Und dies wiederum bedeutet nicht nur, dass der Staat künftig die Verantwortung für die Bereitstellung einer genügend großen Zahl an Arbeits- und Ausbildungsplätzen für Lehrer ohne weiteres wird von sich weisen können. Es bedeutet auch, dass der größte Teil des pädagogischen Personals der Republik auf der Basis von 620-DM-Jobs beschäftigt werden wird – sagen wir: in zwei Jahrzehnten.

Die Zunahme der Zahl der sogenannten Freien zeichnet sich, so Inge Goerlich in der GEW-Zeitschrift *Erziehung und Wissenschaft*, schon seit längerem ab: „Denn die komplette Deregulierung – d.h. der Ersatz von festangestellten Beschäftigten durch freie Mitarbeiter – ist billiger als jede beliebige Maßnahme der Flexibilisierung der Arbeitszeit." Und weiter stellt sie fest: Zehn Milliarden D-Mark jährlich „verlieren die Sozialkassen durch die explosionsartige Zunahme der Scheinselbständigen in allen Branchen. Auf dem Teilarbeitsmarkt Bildung beschränkt sich dieses Phänomen längst nicht mehr nur auf die privaten Bildungsträger. Die Entwicklung im freien Sektor wirkt nachhaltig auf die Arbeitsbedingungen im öffentlichen Schulwesen. In einigen Ländern tragen 620-DM-Lehrkräfte bereits heute zur Sicherung der Unterrichtsversorgung bei" (Goerlich 1998, 19). Auch in Hamburg werden inzwischen bereits Lehrkräfte auf 620-DM-Basis eingesetzt. Noch wird diese Entwicklung, da die Klientel in Lohn und Brot ist, von den Gewerkschaften eher dilatorisch behandelt. Nur am Rande sei darauf hingewiesen, dass es kein Zufall ist, wenn diese Entwicklung zuvörderst pädagogische Berufssparten trifft, die inzwischen zu einem sehr hohen Prozentsatz von Frauen gestellt werden, und auch die Pläne für Statusabsenkung und Entakademisierung des öffentlichen Lehramts sowie (Wieder-) Einführung von Kurzstudiengängen sind nicht zufällig für die pädagogischen Berufe bzw. die Schulstufen am weitesten gediehen, in denen der Frauenanteil im Personal besonders hoch ist.

Wie man sich das gesellschaftspolitische Umfeld für den neoliberalen Strukturwandel des deutschen Bildungssystems im einzelnen vorzustellen hat, hat der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, auf ihrem 28. Kongress in Dresden, Kurt Biedenkopf mit sei-

nem Schlagwort *Von der Arbeits- zur Bürgergesellschaft* in dankenswerter Klarheit dargelegt: Die Perspektive lautet, dass einfache Dienstleistungen in Zukunft auch in Deutschland ein Ansehen genießen werden, wie dies in den USA längst der Fall ist. Dass sich auch hierzulande bald niemand mehr schämen wird, öffentlich gesehen zu werden, wie er (oder sie) sich die Schuhe putzen lässt. Aufgabe des Bildungssystems wird es dann sein, zu gewährleisten, was ehedem – vor der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre – volkstümliche Bildung hieß, nämlich, so Biedenkopf, eine „Revitalisierung regelkreisfähiger, überschaubarer Einheiten" für die Bürgerin und den Bürger, verbunden mit der gesellschaftlichen „Anerkennung von Tätigkeiten, die heute entweder gar nicht oder nur in sehr geringem Umfang anerkannt werden", zusammengehalten von der „identitätsstiftenden Wirkung" der „kulturellen Dimension" – alles aber (um Himmels willen!) nicht im Kontext einer einheitlichen europäischen Arbeitsmarktpolitik (vom Darüberhinaus ganz zu schweigen), sondern im Rahmen des „regionalen Ansatzes", den „wir", so Biedenkopf, „für die Lösung der Arbeitsmarktprobleme und damit auch für den Übergang von der Arbeitsgesellschaft in die Bürgergesellschaft zwingend [...] wählen müssen" (Biedenkopf 1997, 67, 69).

Diese Perspektive eines Bildungssystems für die zwar nur ‚geringfügig beschäftigte', mit ihrer überschaubaren Lebenswelt aber rundum zufriedene Bevölkerungsmehrheit könnte man das Modell einer Sachsifizierung der öffentlichen Schulen nennen. Ihm steht – für die Qualifizierung der technisch-intellektuellen Dienstklassen – das Modell der, um im Bild zu bleiben: Hamburgifizierung zur Seite, übrigens durchaus auch in Sachsen selbst. Dieses Modell wird, beispielsweise, von Medienunternehmern favorisiert, die im Bundesbildungsministerium in Sachen Bildung in der Informationsgesellschaft am Runden Tisch sitzen. Ihre Agenda, natürlich nicht in den Hochglanzverlautbarungen, besagt: „Uns reichen fünf Universitäten und 50 Gymnasien in Deutschland. Mehr brauchen wir eigentlich nicht."[97] Nun, darüber sollte gelegentlich mit der Medien- und Verlagsunternehmerschaft diskutiert werden. Denn wäre es nicht – im Sinne der Philosophie der freien Märkte – viel konsequenter, freie Zugänge zum ‚Rohstoff Information' für alle Bürgerinnen und Bürger zu postulieren?

[97] Dieser Satz fiel zu Zeiten des Bundeswissenschaftsministeriums Rüttgers und verursachte bei den am Runden Tisch Beteiligten einiges Aufsehen. Der Urheber möchte seither ungenannt bleiben.

3.3 Die Philosophie des Managements

Der Basisprozess für die beiden vorgenannten Entkopplungsfaktoren liegt in der Umwälzung der Unternehmenskultur. Diese ist keine deutsche Erfindung, sie findet aber auch hierzulande mehr und mehr Anwendung. Die mittelbaren und unmittelbaren Auswirkungen für zahlreiche Beschäftigte, die gemeinhin als Scheinselbständige bezeichnet werden, hat Andreas Zielcke in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung treffend dargelegt. In einem längeren Artikel beschreibt er die hochgradig ambivalente Metamorphose des Arbeitnehmers zum Unternehmer: „War mit dem Zusammenbruch des osteuropäischen Kommunismus der beabsichtigte historische Großversuch, das Kapital zu sozialisieren, fehlgeschlagen, findet nun hier, innerhalb des Kapitalismus, der unbeabsichtigte, selbstzündende und gleichwohl viel raffiniertere gegenteilige Versuch statt, der Versuch, die Kapitalisteneigenschaft zu sozialisieren.“ Und er prognostiziert, dass infolge des nunmehr begonnenen Großversuchs einer, gewissermaßen, „Demokratisierung des Kapitalistenstatus“ die Arbeitnehmerschaft, die schon jetzt alles andere als homogen sei, „endgültig zwischen aristokratisierenden und plebejisierenden Trends zerrissen“ wird (Zielcke 1996; vgl. auch Schmiede 1996).

In Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung wird zur Zeit darüber gerätselt, wie die Qualifikationen auszusehen haben, die vermittelt werden müssen, damit man angesichts der „arbeitsmarktpolitischen Megatrends“ künftig mithalten kann: „Es ist bereits jetzt ein Trend zur Einstellung Höherqualifizierter festzustellen und eine Ausrichtung auf Kernkompetenzen, deren Definition aber im Dunkeln blieb“ – so das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (Frankfurt am Main) im Bericht über einen Vortrag von W. Anlauft, Firmenverbund zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (ffw, Nürnberg). Und weiter: „Bildungsträger werden auch künftig präventive Aufgaben haben, d.h. durch Qualifizierung, deren Inhalte aber nicht eindeutig sind, zur Sicherung der Arbeitsplätze beitragen“ (Brüning 1998). Wie sich zeigt, hält die neue Unternehmensphilosophie mit ihren Erwartungen an ‚Qualifikation’ jedoch durchaus nicht hinterm Berg:

Die neuen Arbeitsbedingungen für die gut Ausgebildeten beschreibt William Bridges am Beispiel der Microsoft Corporation. Die Mitarbeiter arbeiten jederzeit, ohne über ihre Stunden Buch zu führen; vielmehr achten sie selbst auf ihr Arbeitsergebnis. Sie sind nicht Managern, sondern den Projektgruppen unterstellt, denen sie angehören, und

es dauert nicht lange, ein Team-Mitglied auszumachen, das ‚nicht richtig mitzieht'. In diesem System gibt es keinen Schutz durch die Grenzen eines fest umrissenen Aufgabengebiets, mit der Folge, dass normal und ausreichend zu arbeiten als Synonym für unter dem Standard gilt. „Von den Angestellten bei Microsoft wird, wie von denen in vielen anderen Unternehmen ohne festumgrenzte Arbeitsplätze, erwartet, daß sie über die Grenzen hinaus arbeiten, die ein Job ihnen setzt". Denn: „‚Sie werden nicht lange bei Microsoft bleiben, wenn Sie Ihren Job lediglich als Job auffassen'". Aber auch unabhängig davon gehört eine langfristige Beschäftigung in einem Unternehmen „für die meisten Angestellten der Vergangenheit an" (Bridges 1996, 61ff, zit.n. Glißmann 1996). Kennzeichen der Unternehmens-Reorganisation bei den global operierenden Konzernen sind Segmentierung, Internationalisierung, Konzentration auf Kernkompetenzen und Outsourcing: Die Unternehmen teilen den Markt in Segmente auf und ordnen jedem Marktsegment ein Unternehmenssegment zu. Die wichtigen Entscheidungen fallen auf internationaler Ebene, die Bedeutung der nationalen Geschäftsführungen ist deutlich reduziert. Jedes Unternehmen konzentriert sich auf Kernkompetenzen, wohingegen weniger wesentliche Bereiche ausgegliedert werden. Die alte Organisation, das Kommandosystem, war in Funktionsbereiche gegliedert und in hohem Maße hierarchisch. In der neuen Organisation hingegen werden keine Anweisungen erteilt, sondern den Teams wird mitgeteilt: „Hier ist euer Marktsegment, das ist eure Welt, da müsst ihr euch bewähren." Und das neue Prinzip lautet: „Macht was ihr wollt, aber seid profitabel. Die Sicherheit eurer Arbeitsplätze liegt in euren Händen." Die Zahl der Mitarbeiter eines Unternehmenssegments ist überschaubar, und es wird viel getan, damit die Gruppe ihren Erfolg am Markt zu spüren bekommt. Die Maxime unternehmerischen Handelns wird definierender Teil des Arbeitshandelns. „Was die Menschen in diesen Einheiten treibt, sind nicht Anweisungen des Managements, sondern die ‚Sachzwänge des Marktes' selbst." In diesem System ist jeder Einzelne individueller Anbieter seiner Skills. Er konkurriert unmittelbar mit jedem anderen – gerade auch als Mitglied eines Teams (vgl. Glißmann 1996, 3f, 11).

Ich stütze mich hier auf die Darstellung, die Wilfried Glißmann auf der IG-Metall-Tagung *Arbeiten in der Informationsgesellschaft* vorgelegt hat. Glißmann ist Gesamtbetriebsrats- und Aufsichtsratsmitglied der IBM Corporation, Informationssysteme GmbH. Er insistiert auf der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Begreifens dieser Umbruchprozesse; anders sei ein Ansatzpunkt für eine neue Art von Solidarität gar

nicht zu entwickeln. Die Auswirkungen der neuen Formen der Unternehmensführung für das Individuum beschreibt er so: „Es ist etwas ganz tolles, ohne direkte Anweisungen des Managements arbeiten zu können und tatsächlich einen großen Entscheidungsspielraum zu haben. Ebenso die Erfahrung, geschäftlich etwas bewegen zu können und dabei auf internationaler Ebene zu agieren. Gleichzeitig ist es aber etwas, was den Menschen ganz und gar ergreift. Die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit gehen verloren […]. Menschen aus solchen neuen Arbeitsformen berichten von einer großen Ambivalenz ihrer Gefühle. Einem Schwanken zwischen allen Extremen, zwischen ‚ganz toll' und ‚ganz schlimm'" (Glißmann 1996, 4).

Mit der Einführung des sogenannten Globalhaushalts ist übrigens auch an den deutschen Universitäten damit begonnen worden, Strukturen herbeizuführen, deren Effekte mit den geschilderten weitgehend übereinstimmen. Der rapide Bedeutungsverlust der traditionellen Selbstverwaltungsgremien zugunsten ad hoc einberufener Expertentreffen ist eine Erscheinungsform dieses Vorgangs.

4. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft – Zwei Beispiele

Abschließend skizziere ich zwei Beispiele aus dem Strukturwandel des Bildungssystems in der Informationsgesellschaft, die unterschiedliche Entwicklungsoptionen akzentuieren. Welches Mischungsverhältnis zwischen diesen Optionen die künftige Entwicklung bestimmen wird, ist eine Frage des politischen Gestaltungswillens seitens aller Beteiligten und Betroffenen und nicht zuletzt eine Machtfrage.

4.1 Aneignung und Vermittlung von Wissen als Eigentümer-Operationen

Als die größte Herausforderung im weiterführenden Bildungssektor in den USA bezeichnen Beobachter die University of Phoenix (UoPx) in Arizona. Mit 40.000 Studierenden ist sie in relativ kurzer Zeit zur größten privaten Universität des Landes geworden, und zwar unter Anwendung privatwirtschaftlicher Organisationsmodelle. Sie wird nicht aus Steuergeldern finanziert, sondern als steuerzahlendes Unternehmen geführt. Das, was diese Universität von anderen unterscheidet, ist, dass sich an ihr nur Studierende ab dem Alter von 24 einschreiben können und dies auch nur dann, wenn sie in einem gutbezahlten Beschäftigungsverhältnis stehen. – In den USA werden 45 Prozent des 200 Milliarden Dollar schweren Weiterbildungsmarktes von den Altersgruppen der

über 24-Jährigen gestellt. Damit hat die UoPx den Fuß in der Tür zu einem Markt, dessen Preise, so die New York Times, längst außer Kontrolle geraten sind (vgl. Bronner 1997).

Die University of Phoenix nimmt für sich in Anspruch, die Vorteile von staatlichen und privaten Hochschulen zu kombinieren. Sie hat praktisch kein hauptamtliches Lehrpersonal, keine Bibliotheken und ist allemal „kein Platz zur Erforschung der Wahrheiten westlicher Philosophie“ (ebd.). Sie bietet den Bachelor- und den Master-Abschluss an, und zwar überwiegend in den Bereichen Unternehmensführung, Informationstechnologie, Gesundheit und Education. Für ihre Campus-Filialen hat sie in einem Dutzend Bundesstaaten Gebäude angemietet. Unter Nutzung des Internet ist sie die führende Fernuniversität der USA. Die meisten ihrer Lehrenden sind freiberuflich tätig, und die Studienbedingungen sind ganz auf die Bedürfnisse Berufstätiger abgestellt. Etwa drei Viertel der Studierenden bekommen zumindest einen Teil der Studiengebühren von den Unternehmen erstattet, bei denen sie beschäftigt sind.

Nehmen wir, für den Moment, die schulgeldpflichtigen Zeiten höherer Bildung von Rousseau bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs als Stufe I, die Tendenzen zur Unentgeltlichkeit höherer Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg als Stufe II und haben es dabei jedes Mal mit unterschiedlichen Verknüpfungen von Bildung, Besitz und Eigentum zu tun, dann markiert das Beispiel der UoPx eine neue Qualität von Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, eben Stufe III, in der alle Beteiligten zugleich Gläubiger und Schuldner sind: die Universität als Unternehmen; die Firmen, die die Qualifizierungsprozesse ihrer Beschäftigten finanzieren; die lehrenden Firmenspezialisten und Freiberufler; die Studierenden, die die in sie investierten Ausbildungskosten wieder erwirtschaften müssen. – Tritt hier, in der engen Verknüpfung mit Eigentumsoperationen, das klassische Bildungskonzept jenseits seiner verhimmelten Interpretationen schlussendlich in seinem wahren Gehalt in Erscheinung?

Die Reaktionen der versammelten Fakultät einer staatlichen Hochschule, von der sie gebeten worden war, über die University of Phoenix zu berichten, schildert deren Vizepräsidentin für akademische Angelegenheiten so: „Es gab drei verschiedene Reaktionen. Ein paar fanden das, was wir machen, aufregend. Eine zweite Gruppe tut uns als vorübergehendes Phänomen ab, und die letzte Gruppe sah mich an, als wäre ich der Antichrist, der ihnen den Untergang der Welt, wie sie sie kennen, vorbuchstabiert.“

Ein einheimisches Beispiel ist das Förderkonzept *Globale Elektronische und Multimediale Informationssysteme für Naturwissenschaft und Technik*, kurz: Global-Info, des Rüttgers-Ministeriums (vgl. BMBF 1997b). Es schließt an das für die Jahre 1996-2000 ausgelegte Programm der Bundesregierung *Information als Rohstoff für Innovation* an und beinhaltet drei Ziele: Erstens, beizutragen zur Eröffnung eines effizienten Zugangs zu den weltweit vorhandenen elektronischen Informationen vom Arbeitsplatzrechner aus; zweitens, alle Beteiligten zusammenzubringen bei der Gestaltung eines grundsätzlichen Strukturwandels in der wissenschaftlichen und technischen Informationsinfrastruktur; und last not least, drittens, kostendeckende Preise für Informationsprodukte und Dienstleistungen zu erreichen. Überall da, wo informationelle Dienstleistungen privatwirtschaftlich fortgeführt werden können, beabsichtigte die vorige Bundesregierung, sich aus der Förderung zurückzuziehen (vgl. BMBF 1997a).

Dass das oberste Gebot aus der Sicht der beteiligten Privatwirtschaft – der Medienunternehmen, der Verlage usw. – in der Entgeltlichkeit der Informationszugänge besteht, kann man sich unschwer denken. Dasselbe galt auch für die bisherige Bundesregierung. Es ist aber auch klar, dass sich hier ein Gegensatz auftut zum obersten Gebot des freien Wissenszugangs aus der Sicht der ‚Leser' und – bis auf weiteres – auch der meisten ‚Autoren'. Das gilt auch für die Wissenschaften: Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist es vorderhand keineswegs „immer wichtiger", Informationen „entgeltlich verfügbar zu haben", wie das Global-Info-Programm allen Ernstes insinuiert (BMBF 1997a). Selbstredend wünschen sich Wissenschaftler wie alle ‚Leser' kostenlose oder allenfalls geringfügig zu entgeltende Zugänge. Anders wird es allerdings aussehen, wenn es den Medienunternehmen gelingen sollte, die Zugänge zum Internet unter ihre Kontrolle zu bringen, und wenn gleichzeitig unter den Zwängen des Globalhaushalts schließlich auch die in Universitäten tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jeden Vertrag begrüßen werden (müssen), den Medienunternehmen ihnen für die Rechte an ihren Arbeitsergebnissen anbieten. Auf die Fragen des Ob, Wann, Wie, an Wen und zu welchen Preisen der Vermarktung ihrer Arbeitsergebnisse – darauf, ob diese überhaupt öffentlich zugänglich gemacht werden oder nicht – werden sie nach erfolgtem Verkauf des Copyrights keinen Einfluss mehr haben. So lauten die Regeln des Wirtschaftens in der Eigentumsgesellschaft nun einmal.

Es ist dieser eigentumswirtschaftliche Zusammenhang, der einem mit der Moderne aufgekommenen, altbekannten Thema gegenwärtig auffällig viel neuartige Aufmerksam-

keit verschafft: Intellectual Property Rights, die Rechte am ‚geistigen Eigentum'. Zur Debatte steht die soziale Reichweite des Zugangs zu jenen (d.h. letztlich allen) Informations- und Wissensbeständen, die in elektronischen Netzen und Datenbanken produziert, aufbewahrt und distribuiert und damit weltweit in bisher unbekannten Dimensionen entweder quasi kostenlos verfügbar gemacht oder unter Umständen beliebig profitträchtig vermarktbar werden können – wenn sie nur erst Gegenstand von Eigentumsoperationen geworden sind. In der Bildungstheorie nie sonderlich ernst genommen, ist das Thema inzwischen wert, unter ihren Perspektiven untersucht zu werden.

4.2 Produktion und Kommunikation von Wissen als Nichteigentums-Operation?

Für ein anders gelagertes Beispiel rekurriere ich auf einen Artikel von Martin Grötschel und Joachim Lügger, beide Mathematiker in Berlin. Martin Grötschel war vordem Sprecher der IuK-Initiative Information und Kommunikation der wissenschaftlichen Fachgesellschaften in Deutschland, die im Global-Info-Konsortium die Interessen der Wissenschaften im Bereich elektronischer Information und Kommunikation vertritt. Unter dem Titel *Wissenschaftliche Information und Kommunikation im Umbruch* illustrieren Grötschel und Lügger, wie das World Wide Web die Wissenschaft im Sturm genommen hat, „weil es so einfach zu benutzen ist und den Austausch eines sehr breiten Spektrums digitaler Information ermöglicht" und weil es, bei geringen Kosten, die Selbstorganisation wissenschaftlicher Kommunikation durch „das Geben und Nehmen im Internet in fast idealer Weise unterstützt." In der Mathematik zum Beispiel helfe es, „exorbitant lange Wartezeiten (2 bis 3 Jahre) und auch beklemmend hohe Ablehnungsraten (bis zu 80%)" zu umgehen, die oft nur deshalb entstünden, „weil Zeitschriften aus Kosten- und Marketinggründen die Seitenzahlen beschränken. Die Mathematik, die Physik und die Informatik behelfen sich seit einiger Zeit mit dem Austausch von Preprints, weil gedruckte Journale für die Forschung viel zu spät kommen" (Grötschel, Lügger 1996).

Ihr Beispiel ist der Preprint-Server, den der Hochenergiephysiker Paul Ginsparg in Los Alamos eingerichtet hat, ursprünglich nur, „um einigen Fachkollegen dadurch zu helfen, dass er mittels E-Mail die von ihnen eingereichten Preprints elektronisch an alle Interessenten kostenfrei verteilt. Innerhalb eines halben Jahres nahmen Tausende Physiker aktiv und passiv an diesem Dienst teil. Heute speichert das System eingeschickte Artikel in einem absuchbaren Internet-Server und verschickt Abstracts an Abonnenten, in-

zwischen an über 30.000 Personen. Es versorgt nicht nur die gesamte Gemeinschaft der Hochenergiephysiker mit aktuellen Forschungsergebnissen, sondern macht auch in anderen Bereichen der Physik Schule, ebenso in Mathematik und Informatik.“ Trotz mancher kritischen Fragen, z.B. der Qualitätssicherung, „ist das System in der Physik gut etabliert und für die Community der Hochenergiephysiker unverzichtbar. Die Paper des Ginsparg-Servers werden intensiv gelesen; Revisionen erscheinen oft schon nach wenigen Tagen. Die meisten Spitzenwissenschaftler nutzen diesen Dienst […]. Paul Ginsparg erhält Dankesschreiben von Fachkollegen aus Entwicklungsländern, die ohne diesen Service von der Versorgung mit Fachliteratur fast vollständig abgeschnitten wären“ (ebd.).

Dies ist ein, wie man sieht: gar nicht utopisches, Beispiel einer nahezu kostenlosen Datenbank, mittels derer globaler Austausch von Wissen und Informationen – eher außerhalb der Gesetze des Marktes, entgegen der Warenförmigkeit und offenbar zur größten Zufriedenheit aller Beteiligten – stattfindet. Aktuell sind Grötschel und Lügger mit dem Aufbau eines Preprint-Servers im Fach Mathematik beschäftigt; dieser wird allerdings dezentral angelegt sein, und die Deutsche Telekom ist finanziell am Aufbau des Systems beteiligt. – Übrigens hat dieselbe Telekom 1998 einem bayerischen Altersheim das weit und breit einzige öffentlich zugängliche Telefon abgebaut, mit der Begründung, dieses werfe nicht genügend Gewinn ab, und sie sei schließlich ihren Aktionären zum Rentabilitäts-Nachweis verpflichtet. Man darf also gespannt sein, wie es anderen Informations- und Kommunikationszweigen ergeht, wenn die Telekom wieder einmal findet, dass es in ihnen nicht genügend profitabel zugeht.

Zum Schluss eine einfache Rechnung. Wenn eine öffentliche Bibliothek – stellvertretend für ihren Nutzer, den Citoyen – ein Buch einkauft, welches sich dieser selbst nicht leisten kann oder will, dann steht dieses eine Exemplar des Buches im ersten Jahr nach Erscheinen und infolge einer einmaligen Anschaffung, sagen wir: hundert Nutzern quasi kostenlos zur Verfügung. Wenn hingegen eine privatisierte Datenbank ihre Pforten öffnet, dann werden von jedem einzelnen Nutzer für jeden einzelnen Zugriff Gebühren kassiert. Die Renditen, die da drinstecken, sind himmelstürmend. Diese Rechnung haben Medien- und Verlagsunternehmen längst angestellt. Kein Zweifel also, dass sie alles daransetzen werden, die Weichen im Sinne der Philosophie der Entgeltlichkeit zu stellen – und dass nicht etwa der Ginsparg-Server Schule macht.

Angesichts der Offenheit der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für divergierende gesellschaftspolitische Entwicklungsoptionen stellt sich die Frage nach der Alternative: Kann individuelles Wissen, wie wir es bisher als ‚Bildung' zu bezeichnen gewohnt sind, als Faktor aus den ökonomischen Prozessen der Bewirtschaftung von Eigentum herausgenommen werden, um es, und sei es in Teilen, einer anderen Logik folgen zu lassen? (Und wenn ja: wollen wir dies?) Bestimmte Nutzungen der Technologie der Informationsgesellschaft lassen allerdings erkennen, dass das Konzept individueller Bildung schon heute nicht mehr hinreichend tragfähig ist, um die, unter anderem auf den globalen elektronischen Netzen basierenden, veränderten Prozesse der Wissensentwicklung und -begründung adäquat zu beschreiben. Der weltweite Aufruf von Netscape an alle Nutzer, sich kollektiv-individuell an der Verbesserung des Produkts (des Internet-Browsers) zu beteiligen, ist dafür ebenso ein Beispiel wie die unter dem Titel *Mapping the Internet* ergangene Aufforderung, den Prozess des visuellen Theoretisierens der elektronischen Netze gemeinsam weiterzutreiben (Dodge 1998). Auch zeichnet sich ab, dass das für die Moderne typische Konzept der Trennung von Technologie und Kultur, auf dem in Deutschland die Dichotomie von allgemeiner und beruflicher Bildung basiert, den elektronischen Medien nicht adäquat ist (dazu Johnson 1998).

Begriffen hat dies, auf ihre Weise, die Siemens AG (1997): „Einzelkämpfer haben bei [ihrem] Wettbewerb keine Chance! Denn nur ein ausgewogenes Team [...] ist in der Lage, die gestellte Aufgabe zu meistern: so sollten sich nicht nur Computer-Freaks, sondern vor allem auch Schülerinnen und Schüler wiederfinden, die gerne texten, fotografieren, filmen, musizieren oder organisieren."

Im Internet figuriert Comenius als Schutzpatron jenes alteuropäischen Projekts, das darauf zielt, alles Wissen allen zugänglich zu machen. Die Neufassung dieses Projekts steht derzeit zur Disposition.

Literatur

Berry, William/ Burk, Peter/ Mills, Michael/ Stipe, Michael: It's the end of the world as we know it (And I feel fine). From the album Document, performed by R.E.M. (1987). In: The Best of R.E.M. 1991.
Biedenkopf, Kurt: Von der Arbeits- zur Bürgergesellschaft. In: Hradil, 54-71.
Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

Blankertz, Stefan: Legitimität und Praxis. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz angelsächsischer Schulkritik. Wetzlar 1989.
BMBF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Information als Rohstoff für Innovation. Bonn 1997 (a), http://www.dfn.de/bmbf/foerderprogramme/rohinfo/.
BMBF: Globale Elektronische und Multimediale Informationssysteme für Naturwissenschaft und Technik. Bekanntmachung vom 24.04.1997 über das Förderkonzept Global-Info des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1997 (b), http://elfikom.physik.uni-oldenburg.de/global-info/.
BMWi, Bundesministerium für Wirtschaft: Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends. Report. Bonn, November 1995.
BMWi: Informationsgesellschaft in Deutschland. Daten und Fakten im internationalen Vergleich. Zwischenbericht der Prognos AG zum Benchmarking-Projekt. Dokumentation des Bundesministeriums für Wirtschaft Nr. 428. Bonn, August 1997.
Bridges, William: Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet. Aus dem Amerikanischen. Hamburg 1996.
Bronner, Ethan: For Adults only: Cyber-Age College that Makes Money. (New York Times Service) In: International Herald Tribune, October 16, 1997.
Brüning, Gerhild: Berufliche Weiterbildung sichern – Arbeitslosigkeit reduzieren. Zukunft der AFG-geförderten Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), Magazin II/1998, http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/298/magazin.htm.
Comenius, Johann Amos: http://viswiz.gmd.de/VMSD/PAGES.en/comenius.html sowie http://w3.restena.lu/al/projects/comenius/comen.html.
Diepold, Peter: Auf dem Weg zu einem Internet-gestützten, integrierten Informations- und Kommunikationssystem Bildung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 8 (1997) H. 16, 24-52.
Hradil, Stefan (Hg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Frankfurt, New York 1997.
Dodge, Martin (Centre for Advanced Spatial Analysis, University College, London): http://www.geog.ucl.ac.uk/casa/martin/espace_presentation/contents.html.
Drossou, Olga/ van Haaren, Kurt/ Hensche, Detlev u.a. (Hg.): Machtfragen der Informationsgesellschaft. Beiträge des Frankfurter Kongresses. Marburg 1999.
EU-Kommission: Eine europäische Informationsgesellschaft für alle. Abschlußbericht der Gruppe hochrangiger Experten. Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten, Referat V/B/4. Brüssel, April 1997 (a).
EU-Kommission: So nutzt Ihnen die Informationsgesellschaft. Eine Auswahl von Fallstudien. Europäische Kommission, Generaldirektion XIII Telekommunikation, Kommunikationsmarkt und Nutzung der Forschungsergebnisse. Brüssel, September 1997 (b).
Gates, Bill: Die Informationsgesellschaft als globale Herausforderung. In: BMWi 1995, 12-13.
Glaser, Norbert: Das häßliche Gesicht der Globalisierung. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Jg. 50 (1998) H. 12, 19.
Glißmann, Wilfried: Business Reengineering, Culture Change: Worum geht es bei der Reorganisation der Unternehmen? Handout zum Vortrag auf der Fachtagung der IG Metall ‚Arbeiten in der Informationsgesellschaft', 21.- 22. Juni 1996 in Düsseldorf, http://www.igmetall.de/itak/glissges.html.
Goerlich, Inge: Freie Mitarbeiter im Bildungsbereich. Mehr Engagement für die Freien. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Jg. 50 (1998) H. 2, 19.
Gramsci, Antonio: The Intellectuals. In: Selections from the Prison Notbooks. (1929-1935) Quentin Hoare, George Nowell Smith (Eds.). London 1971.
Grötschel, Martin/ Lügger, Joachim: Wissenschaftliche Information und Kommunikation im Umbruch. In: Forschung und Lehre (1996) H. 4, http://userpage.chemie.fu-berlin.de/diverse/doc/iuk-9603-1.html#ss1.1.
Heinsohn, Gunnar/ Steiger, Otto: Eigentum, Zins und Geld. Ungelöste Rätsel der Wirtschaftswissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1996.
Hentig, Hartmut von: Aber mit Vernunft. Gegenrede zu Jürgen Rüttgers: Schulen ans Netz. In: Die Zeit Nr. 39 vom 19. September 1997, 50.
IuK, IuK-Initiative der wissenschaftlichen Fachgesellschaften (o.J.): http://alice.physik.uni-oldenburg.de/IuK/, http://elfikom.physik.uni-oldenburg.de/IuK/iuk-hh.html.
Jameson, Fredric: Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Durham (1991) 7. Aufl. 1997.
Jameson, Fredric: Culture and Finance Capital. In: Critical Inquiry 24 (Autumn 1997) (a), 246-265.

Johnson, Steven: Interface Culture. How New Technology Transforms the Way We Create and Communicate. San Francisco 1998.
Kahl, Reinhard: Auf zur Kulturrevolution! In Münster wurde das Netzwerk innovativer Schulen gegründet. In: Die Zeit Nr. 15 vom 2. April 1998.
Krysmanski, Hans-Jürgen: Von den Subjekten einer linken Medienpolitik. In: Forum Wissenschaft, Jg. 12 (1995) H. 1, 34-38.
Krysmanski, Hans-Jürgen: Weltsystem, neue Medien und soziologische Imagination. In: Hradil, 679-695.
Laube, Erhard: Orwell in der Schule. Werbung in Berliner Schulen gestattet. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Jg. 49 (1997) H. 12, 40.
Löffelholz, Martin/ Altmeppen, Klaus Dieter: Kommunikation in der Informationsgesellschaft. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt, Siegfried Weischenberg (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994, 570-591.
Lohmann, Ingrid: Das Maelstrom-Projekt. Schulen und private Sponsoren – Was spricht gegen ‚public-private-partnerships'? In: Computer + Unterricht (November 1998) H. 32, 50-52.
Lohmann, Ingrid: Bildung und die Kommerzialisierung der Informationszugänge in der Eigentumsgesellschaft. In: Drossou u.a. 1999, 543-550.
Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 2., erweiterte Auflage, Opladen 1996.
Marotzki, Winfried: Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Dieter Lenzen, Niklas Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt am Main 1997, 175-198.
MacCabe, Colin: Wie ist Bildung durch die Medien möglich? In: Ingrid Gogolin, Dieter Lenzen (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, 275-283.
OECD, Multilateral Agreement on Investment, 1995-1998:
Auszüge, http://userpage.fuberlin.de/~timor/mai/.
Peukert, Ursula: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung, Jg. 37 (1997), 277-293.
Ruhloff, Jörg: Bildung heute. Offene Erwiderung auf die ‚Bildungsrede' des Bundespräsidenten Herzog vom 5. November 1997. In: Pädagogische Korrespondenz (Winter 1997/98) H. 28, 23-35.
Rürup, Reinhard: Revolution und Volksbewegung: 1848/49 im Kontext der deutschen Geschichte. In: Gewerkschaftliche Monatshefte (1998) H. 4, 208-221.
Rüttgers, Jürgen: Schulen ans Netz. Eine Ära geht zu Ende. Das muß auch die Schule lernen und lehren. In: Die Zeit Nr. 39 vom 19. September 1997, 50.
Schmiede, Rudolf: Die Informatisierung der gesellschaftlichen Arbeit. Zur Debatte um die Transformation der Arbeitsgesellschaft. In: Forum Wissenschaft, Jg. 13 (1996) H. 1, 16-20.
Siemens AG Unternehmenskommunikation: Join Multimedia. Der bundesweite Schülerwettbewerb. Nichts ist spannender als die Zukunft. Ein Erlebnis, das bei uns schon heute beginnt. München 1997, http://www.siemens.de/joinmm.
Späth-Kommission: Bericht der Kommission für Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen. Im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg, November 1983.
SPD-Parteivorstand: Von der Utopie zur Wirklichkeit – Aufbruch in die Informationsgesellschaft. Leitantrag des SPD-Parteivorstandes für den Parteitag vom 2. bis 4. Dezember 1997, Hannover. In: Anstöße aus dem Wissenschaftsforum der Sozialdemokratie, hg von Edelgard Bulmahn. Berlin, November 1997, 55-69.
Tillmann, Klaus-Jürgen: Ist die Schule ewig? Ein schultheoretisches Essay. In: Pädagogik, Jg. 49 (1997) H. 6, 6-10.
Wallerstein, Immanuel: After Liberalism. New York 1995.
Welzk, Stefan: Mut zum Reichtum. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 43 (1998) H. 1, 17-21.
Zielcke, Andreas: Der neue Doppelgänger. Die Wandlung des Arbeitsnehmers zum Unternehmer – Eine zeitgemäße Physiognomie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 167 vom 20. Juli 1996.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Dezember 1998 überprüft.

Erstveröffentlichungsnachweis

Was bedeutet eigentlich „Humankapital“? In: Utopie Kreativ (2007) H. 201/202, 618-625, Überarbeitete Fassung des Vortrags im Rahmen der „Bildungstage 2007: Der brauchbare Mensch. Bildung statt Nützlichkeitswahn“, GEW Bezirksverband Lüneburg und Universität Lüneburg, 20.-21. März 2007, Universität Lüneburg;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/Lohmann_Humankapital.pdf

Die ‚gute Regierung’ des Bildungswesens: Bertelsmann Stiftung. In: Jens Wernicke/ Torsten Bultmann (Hg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh. 1. & 2. Aufl. Marburg 2007, 153-170. Überarbeitete Fassung des Vortrags im Rahmen des 20. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Bildung – Macht – Gesellschaft“, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 20.-22.3.2006, Symposium 19: „Die Formation neuer Bildungsregime. Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation“;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/BertelsmannStiftung.pdf

Wird Bildung zum Kommerz? In: Welt des Kindes. Die Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen (2005) H. 4, 28-30,
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/Kommentar-Welt-des-Kindes.pdf

Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme. Überarbeitete Fassung des Vortrags auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ der deutschen (DGfE), schweizerischen (SGBF, SGL) und österreichischen (ÖFEB) erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften, Universität Zürich, 21.-24.3.2004;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuerich-sy-19.htm

Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung. Frankfurt a.M. 2004, 191-213. Erweiterte Fassung des Vortrags auf der Konferenz „Neue Medien und die Zukunft der Bildung“, Goethe-Institut Inter Nationes, Zagreb, und Institut Za Globalizaciju i Interkulturalno Ucenje (IGI), Universität Zagreb, 23.-24. April 2003.
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/edu-market.htm

Commercialism in Education. Historical Perspectives, Global Dimensions & Educational Research Fields of Interest. In: European Educational Research Journal, vol. 1 (2002) n. 3, 550-565. Überarbeitete Fassung der Keynote Speech im Rahmen der „European Conference of Educational Research” (ECER) der European Educational Research Association (EERA), 11.-14.9.2002, Universität Lissabon;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/ecer2002.htm

Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich. In: G. Köhler/ G. Quaißer (Hg.): Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 103) Frankfurt a.M. 2003, 242-252. Überarbeitete Fassung des Vortrags im Rahmen der 22. GEW-Sommerschule: „Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft“, 25.-31.8.2002, Klappholttal;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.htm

Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2002) H. 3, 267-279. Überarbeitete Fassung des Vortrags im Rahmen des 18. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 24.-27. März 2002, Ludwig Maximilians-Universität München, Symposium 4: „Innovationspotentiale der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/18DGfE-SY.htm

After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt' überleben? In: I. Lohmann/ R. Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2001. Erweiterte Fassung des Vortrags im Rahmen des 17. DGfE-Kongresses, 18.-21.9.2000, Universität Göttingen, Symposium 1: „‚Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit' – Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung. Globale und regionale Trends";
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/AfterNeo.htm

When Lisa Becomes Suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt a.M. 2002, 187-200;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/lisa.htm

Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von Sönke Abeldt/ Walter Bauer/ Gesa Heinrichs et al., Mainz 2000, 267-276;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/prop.htm

The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: I. Lohmann/ I. Gogolin (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 1999, 111-131;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/corptake.htm

http://www.bildung.com – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: I. Gogolin/ D. Lenzen (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE). Opladen 1999, 183-208. Überarbeitete Fassung des Parallelvortrags auf dem 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Medien – Generation", 17.-20.3.1998, Universität Hamburg;
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html

http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Privatisierungskritik/index.html