

Torsten Bultmann, Oliver Schöller

Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! *Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas*

Die Phänomene der Deregulierung und (Teil-)Privatisierung öffentlicher Daseinsvorsorge schienen lange Zeit – zumindest hierzulande – den in fester obrigkeitsstaatlicher Tradition stehenden öffentlichen Bildungssektor auszunehmen. Dieser stellte sich als Hort des Konservatismus, Bürokratismus und Immobilismus, Scherzbolden gar nach einem geflügelten Wort als „letzte Bastion des Staatssozialismus“ dar.

Wir werden im folgenden aufzeigen, dass dies nicht der Fall ist. Die gängigen Diskurse neoliberaler Modernisierung erreichten, verglichen mit anderen gesellschaftlichen Sektoren, den Bildungsbereich eventuell verspätet und weniger spektakulär, erzeugen aber nicht zuletzt auch hier mittlerweile praktische *Wirkungen*, über die viel zu wenig öffentlich geredet wird. Vor allem in der zweiten Hälfte der 90er Jahre ist eine intensive Lobby- und politische Vernetzungsarbeit einschlägiger gesellschaftlicher Gruppen zu verzeichnen, die schließlich ihre Handlungsperspektive in der Anforderung koordinieren, auch das Bildungssystem müsse zukünftig vor allem nach wirtschaftlichen Effizienzkriterien organisiert werden, mehr noch: seine Beziehungen zur Gesellschaft, seine Binnenverwaltung und seinen pädagogischen „Ertrag“ in diesem Kontext neu bewerten.

In unserem Beitrag wollen wir nachzeichnen, wie sich diese zunächst randständige Debatte zu einem hegemonialen Diskurs verdichtet hat und welche Folgen für das Bildungssystem sich aktuell abzeichnen, sollte dieser Weg weiter beschritten werden. Dabei messen wir ganz bewusst den zeitlichen und politischen Entwicklungsweg vom diskreten Expertenwissen, über politische Umsetzungstechnologien bis hin zu (massen-)populären Legitimationsmustern aus. Gerade anhand des Bildungssektors lässt sich exemplarisch die Gleichzeitigkeit von ökonomischer Theorie, ideologiepolitischer Praxis und politisch-institutioneller Reformbewegung innerhalb des Neoliberalismus aufzeigen.

Die Internationalisierung von Bildung – Transnationale Diskursgemeinschaften

„Es ist die Aufgabe der Politik und der Medien, die Gesellschaft dazu zu bringen, die Neudefinition der Verantwortlichkeit des Staates zu akzeptieren.“

Weltbank (1995)

In dem Maße wie sich seit den 70er Jahren in der öffentlichen Diskussion die Überzeugung durchgesetzt hatte, dass den Regierungen das Geld ausgegangen sei, steht der keynesianische Wohlfahrtsstaat zunehmend zur Disposition. Dabei werden die leeren öffentlichen Kassen nicht als Ergebnis einer tiefgreifenden Krise des fordistischen Akkumulationsregimes begriffen, sondern als Ausdruck eines hypertrophen Staatsapparats. Es setzte sich die Auffassung durch, dass der bürgerliche Rechtsstaat zum Versorgungsstaat mutiert sei (vgl. Schui/Blankenburg 2002). Dieser habe seine ehemals dienende Funktion verloren und würde die kreativen Handlungspotentiale der Gesellschaft lähmen.

Es gelang insbesondere jenen Vertretern neoliberaler Wirtschaftskonzepte, welche sich jahrzehntlang in einem Netzwerk international agierender *Think Tanks* mit der konzeptionellen Weiterentwicklung wirtschaftsliberaler Gesellschaftsmodelle engagiert hatten, die Wirtschaft als die eigentliche Verliererin darzustellen (vgl. Plehwe/Walpen 1999, Dixon 2000). Ihnen zufolge habe der Staat mit seinen allumfassenden Restriktionen die Wirtschaft um ihr zentrales Movers gebracht, den Wettbewerb (Group of Lisbon 1995). Von dessen dynamisierender Wirkung aber hänge die Konkurrenzfähigkeit im internationalen Kontext ab, und damit der Wohlstand der Nationen. Auf diese Weise gelang es, die Einführung des ökonomischen Konkurrenzprinzips in vormalig staatlich regulierte, dem freien Spiel der Marktkräfte entzogene Sozialsysteme zu legitimieren, mit dem Ziel, verkrustete Strukturen aufzubrechen. Der vormalig national agierende Wohlfahrtsstaat soll seitdem zum international konkurrenzfähigen Wettbewerbsstaat transformiert werden (vgl. Jessop 1994, Hirsch 1995).

Dementsprechend wird auch das Bildungssystem – insbesondere die Hochschulen – zum Standortfaktor (Reitz 2002). Als konzeptionelle Stichwortgeber im Bildungssektor wirken diesbezüglich auf internationaler Ebene die Weltbank, die OECD sowie die EU, die in den 90er Jahren jeweils besondere Aktivitäten entfaltet haben (vgl. Hüfner 1999, Klausenitzer 2002, Hirtt 2002). Speziell die Weltbank (1995), die schon seit den 60er Jahren Bildungsprogramme für Entwicklungsländer zum Zwecke der ökonomischen Strukturanpassung konzipiert, hat mit ihrem Beitrag *Priorities and Strategies for Education* erstmals ein kohärentes Bildungsfinanzierungsprogramm vorgelegt, das mittlerweile auch auf Industrieländer übertragen wird (vgl. Jones 1997). Das erklärte Ziel ist die Senkung der Staatsausgaben durch eine stärkere Ausrichtung des Bildungssystems nach ökonomischen Leistungskriterien. Plädiert wird allerdings für eine zweigleisige Entwicklung, wobei der Staat sich zukünftig auf die Stär-

kung der Grundbildung zu konzentrieren hätte, während demgegenüber die gehobeneren Bildungssegmente, also der sog. Sekundär- und Tertiärbereich, durch eine private Eigenbeteiligung marktförmig erschlossen werden sollen. Damit ist ein bildungspolitisches Muster gesetzt, welches uns später, insbesondere in der Modernisierungsdebatte hierzulande, immer wieder begegnet. Darüber hinaus gälte es, die Bildungseinrichtungen zukünftig als Dienstleistungsunternehmen zu führen, die sich dann bei ihren Aktivitäten strikt an Kosten-Nutzen-Rechnungen im Sinne einer doppelten Buchführung orientieren müssten. Öffentliche Einrichtungen verfolgen diese Strategie in zunehmendem Maße durch 'Public-Privat-Partnerships' (PPP). Dementsprechend konnte für den Zeitraum von 1976 bis 1996 im internationalen Vergleich ein zunehmender Einfluss von Unternehmen etwa im Bereich der Hochschulbildung nachgewiesen werden (vgl. Carroll/Beaton 2000).¹

Wurden die Aktivitäten von internationalen Organisationen in der Vergangenheit zumeist auf spezifische nationalstaatliche Interessen bezogen, wird in jüngster Zeit zunehmend die relative Eigenständigkeit global agierender Akteure hervorgehoben. Zu ihrer Beschreibung hat sich das theoretische Konzept *transnationaler Diskursgemeinschaften* bewährt (vgl. Higgott 2000). Damit sind internationale Netzwerkstrukturen bezeichnet, die ihr eigenes 'Agenda Setting' betreiben und mit ihren Vorschlägen nationale Diskurse speisen. Auf diese Weise üben transnationale Diskursgemeinschaften keinen direkten Einfluss auf politische Entscheidungsträger aus, vielmehr wird ihr Haupteffekt in der *Legitimation* von Reformprozessen gesehen. Dabei können drei Blöcke unterschieden werden. *Zum einen* der UN-Komplex mit Weltbank, IWF etc., *zweitens* der OECD-Komplex und *drittens* schließlich eine vielfältige Landschaft ganz verschiedener Organisationen in denen sich Expertengruppen zu den unterschiedlichsten Themen zusammenfinden, um sich international auszutauschen und programmatische Konzepte zu entwickeln, die dann in die Reformdebatten auf nationaler Ebene hineingetragen werden. Während die ersten zwei Komplexe relativ gut erforscht sind, fehlen noch empirische Studien zu den Aktivitäten der diversen international agierenden Expertengremien, die oftmals die Organisationsform der Stiftung wählen. Im Folgenden soll die Funktion dieser dritten Gruppe transnationaler Diskursgemeinschaften am Beispiel der für Deutschland besonders bedeutenden Bertelsmann-Stiftung demonstriert werden.

1 Eine zusätzliche Dynamik könnte dieser Prozess durch die im Rahmen der Welthandelsorganisation (WTO) ebenfalls seit Mitte der 90er Jahre durchgeführten GATS-Verhandlungen erhalten, wenn, wie dort geplant, die grenzüberschreitende Liberalisierung aller nationalen Dienstleistungssektoren einschließlich der Bildung, zur Herstellung eines einheitlichen Marktes umgesetzt würde (vgl. Fritz/Scherrer 2002a; 2002b, Lohmann 2002). Durch die für das Jahr 2005 angestrebte Marktöffnung im Bildungssektor könnte die Einführung der oben geschilderten von der Weltbank favorisierten Wirtschaftslogik vorangetrieben und für die Nationalstaaten verbindlich geregelt werden.

Ökonomisierung des Politischen

Unter den vielfältigen Akteuren des dritten Organisationskomplexes nehmen global agierende Medien-Unternehmen, wie etwa der Bertelsmann-Konzern, eine besondere Stellung ein (vgl. Barnett/Cavanagh 1994). Die Bertelsmann-Stiftung gehört zum Bertelsmann-Konzern, dem weltweit drittgrößten Medienunternehmen, und ist mittlerweile die größte Unternehmensstiftung Deutschlands (vgl. Liedke 2000). Sie ist eine sog. operative Stiftung, die Projekte selbst entwickelt und ihre Realisierung dauerhaft begleitet, mit dem erklärten Ziel, auf gesellschaftliche Reformprozesse Einfluss zu nehmen. Die Bertelsmann-Stiftung versteht sich als unabhängige Denkfabrik und knüpft bewusst an die US-amerikanische Tradition der durch *Think Tanks* vermittelten Politikberatung an (vgl. Schöller 2001).

Bislev et al. (2002) haben die Aktivitäten der Bertelsmann-Stiftung im Rahmen des von der Stiftung durchgeführten Projekts 'Cities of Tomorrow' genauer untersucht. Die Bertelsmann-Stiftung initiierte damit in Deutschland die Einführung neuer Steuerungsmodelle in den Kommunalverwaltungen im Sinne von 'New Public Management' (NPM) Konzepten. Das NPM gilt neben dem PPP als ein weltweit akzeptiertes Instrument, um bürokratische Strukturen durch an ökonomischen Effizienzkriterien orientierte Verfahrensweisen zu ersetzen (vgl. Pelizzari 2001). Die Bertelsmann-Stiftung startete ihr Projekt 1993 mit der Vergabe des international renommierten Carl-Bertelsmann-Preises² für erfolgreiche Kommunalreformen an die Städte Phönix (Arizona USA) und Bremen. Nach eigener Aussage möchte die Bertelsmann-Stiftung mit der Vergabe des Preises „gegen Unbeweglichkeit, Verkrustungen und Rückstände in unserer Gesellschaft angehen und Impulse für Überlegungen, Diskussionen und nicht zuletzt auch für Aktivitäten auslösen, welche sich auf eine gesellschaftsverträgliche Zukunftsgestaltung richtet“ (Carl-Bertelsmann-Preis 1990a: 10). Mittlerweile umfasst das Netzwerk 'Cities of Tomorrow' 16 Städte aus Europa, Skandinavien, den USA, Kanada, Neuseeland und Japan.

Nachdem sich die Situation in den deutschen Kommunalverwaltungen im internationalen Vergleich bis Anfang der 90er Jahre durch einen allgemein beklagten Reformstau ausgezeichnet hatte, werden heute auch in einführenden Lehrbüchern zur Kommunalpolitik die Aktivitäten der Bertelsmann-Stiftung als wesentlicher Faktor für die aktuellen Reformprozesse hervorgehoben (vgl. Kleinfeld 1996: 162). Aus diesem Beispiel der erfolgreichen Beeinflussung po-

2 Der Carl-Bertelsmann-Preis wird seit 1987 vergeben. In seiner Präambel heißt es: „Die Bertelsmann Stiftung möchte innovative Gedanken und erfolgversprechende Initiativen auszeichnen, die einen wesentlichen Beitrag leisten zur Gestaltung der Evolution der demokratisch verfaßten Gesellschaft, besonders der Institutionen und Strukturen im Bereich der Wirtschaft und Kommunikation. Sie richtet dazu den Carl Bertelsmann-Preis ein. Die durch den Preis herausgestellten Leistungen sollen in unserem Land und über die Grenzen hinaus gesellschaftliche Entwicklungen fördern.“

litischer Reformen im Bereich kommunaler Verwaltungen durch eine Unternehmensstiftung, resultieren für Bislev et al. zwei zentrale Einsichten:

„First, as evidenced by Phoenix and Bremen, the Bertelsmann Network has only been capable of diffusing its managerialist messages into rather dissimilar places in very distant countries. It also orchestrates a whole number of criss-crossing links and overlapping fora which enable those associated with the network, either as full members or as participants in events and projects open to non-members, to engage in its activities to varying degrees, in different policy areas. Importantly, though, all the programmes, events and activities organised under the auspices of the network aim at the exchange of experience, mutual learning and the search for exemplary practice orientated solutions. Second, our material indicates that at no point during the events that led to the two cities becoming part of the Bertelsmann family were the respective national governments involved as ‘facilitators’ or ‘opponents’“ (Bislev et al. 2002: 205).

Zielsetzung: neuer Bildungsmarkt

Die Bertelsmann-Stiftung wirkt mithin als eine transnationale Diskursgemeinschaft, die, gestützt auf die ökonomische und symbolische Macht des Medienkonzerns, internationale Verbindungen herstellt und über die auf diese Weise generierte Definitionsmacht an nationalen Regierungen vorbei gesellschaftliche Reformprozesse einleitet und beeinflusst. Für Innovationen im Bildungsbereich hat die Stiftung schon zweimal den renommierten Carl-Bertelsmann-Preis vergeben. Einmal 1990 für die gelungene Einführung neuer Steuerungsmodelle im Hochschulbereich und 1996 für vergleichbare Innovationen im Schulsystem. Ebenso wie das Projekt ‘Cities of Tomorrow’ zählen auch die Bildungsaktivitäten der Stiftung zu den im Themenbereich ‘Staat und Verwaltung’ durchgeführten Projekten, „in denen vorwiegend in kommunalen, aber auch in staatlichen Aufgabenbereichen die qualitätsorientierte Steuerung effizienter und effektiver gestaltet wird“ (Carl Bertelsmann-Preis 1996a).³ Dies soll auch im Bildungssektor vor allem durch die Einführung von NPM-Strukturen und die Kooperation der Bildungseinrichtungen in PPPs erfolgen. Dabei geht es um die Zurückdrängung politischer Einflussnahme durch den Staat zugunsten ökonomischer Rationalitätskriterien. Die Stoßrichtung verdeutlicht die Selbstbeschreibung der von der Bertelsmann-Stiftung 1990 ausgezeichneten britischen Universität Warwick. Anlass für die erfolgreiche Restrukturierung der Universität war, nach eigener Aussage, die in den 80er Jahren von Regierungsseite durchgeführte Kürzungspolitik im öffentlichen Sektor. Der Universität sei es daraufhin gelungen, sich Möglichkeiten nichtstaatlicher Finanzierung zu erschließen. Ihr wurde bescheinigt:

„Wahrscheinlich früher als alle anderen Universitäten in Großbritannien erkannte die Universität, daß ihre Zukunft untrennbar verbunden ist mit ihren Außenbeziehungen, sowohl durch die Zu-

3 Die Stiftung gliedert sich in insgesamt neun Bereiche. Neben ‘Staat & Verwaltung’ zählen dazu ‘Wirtschaft’, ‘Medien’, ‘Stiftungswesen’, ‘Medizin & Gesundheit’, ‘Öffentliche Bibliotheken’, ‘Kultur’, ‘Politik’, ‘Hochschule’. Bearbeitet wird diese thematische Vielfalt von 300 Mitarbeiterinnen im Rahmen von 180 Projekten.

sammenarbeit mit der Industrie als auch dadurch, daß sie eine innovative Rolle in der lokalen Wirtschaft spielt“ (Carl Bertelsmann-Preis 1990b: 63f.).⁴

Formal und inhaltlich ergeben sich mithin direkte Parallelen zu den kommunalpolitischen Aktivitäten der Stiftung. Ebenso wie die kommunalen Verwaltungen zukünftig, vom politischen Einfluss befreit, eigenständig agieren sollen, ohne dass ihnen ständig von Seiten der politischen RepräsentantInnen ‘hereinregiert’ wird, sollen auch die Bildungseinrichtungen ihre Angelegenheiten weitestgehend autonom regeln. Dabei erschöpft sich die von der Stiftung immer wieder propagierte ‘Demokratisierung’ darin, dass die Verantwortlichen ihre Aktivitäten zukünftig selbstbestimmt jeweils an den im Rahmen von Globalhaushalten zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen orientieren, „Empowerment in the classroom’ geht einher mit ‘Empowerment of Management“ (Carl Bertelsmann-Preis 1996a: 173). Das selbst gesteckte Ziel der Bertelsmann-Stiftung besteht darin, im Rahmen ihrer Projektarbeit „Problemlösungen aus dem internationalen Kontext in die deutsche Reformdiskussion einzubringen“ (ebd.: 177).

Die folgende Analyse des deutschen Bildungsdiskurses der 90er Jahre soll einen Eindruck davon vermitteln, welchen Einfluss die Unternehmensstiftung bezüglich der von ihr angestrebten institutionellen Reform des Bildungssystems bis heute geltend machen konnte.

Die Etablierung eines hegemonialen Bildungs(finanzierungs)diskurses

Mitte der 80er Jahre eröffnete der Wissenschaftsrat⁵ den Wettbewerbsdiskurs in der Hochschulpolitik (vgl. Wissenschaftsrat 1985: 8). Dabei war allerdings zunächst noch nicht an eine formale Übertragung von Marktmechanismen

4 Auch im Kontext ihrer Bildungsprojekte knüpft die Bertelsmann-Stiftung internationale Kontakte, um dem angestrebten Reformprozess Nachdruck zu verleihen. „Es ist daher erklärtes Ziel der Bertelsmann Stiftung, Vertreter der Schulsysteme sowie der beteiligten Schulen in einem Netzwerk zusammenzuschließen, um den Erfahrungsaustausch systematisieren zu können. Es ist weiterhin geplant, in international besonders wichtigen Reformfeldern eigenständige Forschungs- und Entwicklungsbeiträge im Netzwerk zu erbringen. Zielsetzung wird es dabei sein, durch die Netzwerkarbeit Innovation und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme zu fördern“ (Carl Bertelsmann-Preis 1996: 177). Dementsprechend orientierte sich die Bertelsmann-Stiftung schon 1990 bei ihrer Recherche nach vorbildlichen Hochschulmodellen an den USA, Großbritannien, der Schweiz, den Niederlanden, Belgien und Norwegen (Carl Bertelsmann-Preis 1990, 1990a). Zur Beurteilung von ‘best practice’ Beispielen an Schulen 1996 wurden in Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Ontario (Kanada), Schottland, der Schweiz und Ungarn sog. Expertenkommissionen eingesetzt, die ihre Begutachtung nach einem zuvor erstellten, nach wirtschaftlichen Effizienz- und Effektivitätskriterien ausgerichteten Bewertungskatalog orientierten.

5 Der Wissenschaftsrat ist seit 1957 ein Organ der Bund-Länder-Wissenschaftsplanung in Kooperation mit den führenden Wissenschaftsverbänden. Ihm gehören zum einen Abgesandte aller zuständigen Ministerien (politische Kommission), vor allem jedoch hochkarätige ‘ernannte’ Professoren an, auf die sich HRK, Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und die Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen (AGF) im Konsens verständigt haben (Wissenschaftskommission). Daraus ergibt sich das ‘spezifische Gewicht’ der jeweiligen ‘Empfehlungen’.

auf das Wissenschaftssystem gedacht; „Wettbewerb“ meint vielmehr im damaligen Kontext der Wissenschaftsrats-Argumentation eine Verstärkung von akademischen Selektionsmechanismen gegen die als „leistungsnivellierend“ dargestellten politischen Regulations- und Partizipationsformen der sog. Gruppenuniversität.

Demgegenüber ging es der Bertelsmann-Stiftung seit Beginn der 90er Jahre vor allem um einen Wechsel des Wettbewerbsprinzipis. Sie favorisierte die Einführung von marktähnlichen Rahmenbedingungen und betriebswirtschaftlichen Steuerungsmechanismen (Carl Bertelsmann-Preis 1990a: 140). Angedacht, aber damals noch als unrealisierbar verworfen, wurde erstmals eine Finanzierung von individueller Bildungsbeteiligung über Bildungsgutscheine und eine entsprechende Umlenkung der staatlichen Ressourcen. Grundsätzlich überwogen seinerzeit nach Einschätzung der Akteure noch die gesellschaftlichen Widerstände gegen strukturelle Veränderungen wie sie hier vorgeschlagen wurden. Den einzig heilsamen Weg hin zu einem solchen Paradigmenwechsel sah man damals in einem „traumatischen Schock“, ausgelöst durch staatlicherseits durchgeführte Budgetkürzungen, wie es Anfang der 80er Jahre in Großbritannien geschehen sei (ebd.). Seitdem wird der deutsche Bildungsreformdiskurs zunehmend durch Finanzierungskonzepte bestimmt, die von sog. Bildungskommissionen erarbeitet werden und sich allesamt am Dogma der leeren Haushaltskassen orientieren.

Den Auftakt machte 1992 die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen, in der an prominenter Stelle u.a. der Gründer der Bertelsmann-Stiftung, Reinhard Mohn, beteiligt war. Ihr ging es um eine Neugestaltung des Schulsystems, wobei die institutionellen Reformen noch im wesentlichen an pädagogischen Überlegungen als Maßstab für eine Reorganisation des Bildungswesens ausgerichtet waren. Darüber hinaus kam die Kommission aber schließlich auch auf neue Formen der Bildungsfinanzierung und -bewirtschaftung zu sprechen. Dabei orientierte sie sich an den schon von der Bertelsmann-Stiftung bekannten Organisationsprinzipien der autonomen Selbstverwaltung der Bildungseinrichtungen, die zu diesem Zweck ein großzügig bemessenes Pauschalbudget erhalten sollten. Die AutorInnen betonten zwar, dass sie an der staatlich-kommunalen Finanzierung festhalten wollten und die Finanzierungsprobleme der öffentlichen Haushalte nicht zur Instrumentalisierung ihrer Vorschläge im Sinne knapp bemessener Pauschalbudgets verwandt werden sollten. Überdies erteilten sie einer Marktsteuerung der finanziellen Ressourcen im Bildungssystem eine deutliche Absage. Gleichwohl wurde schließlich ein Ist-Zustand der öffentlichen Bildungsausgaben in NRW beschrieben, der zukünftig die Etablierung effizienterer Organisationsformen der Bewirtschaftung an den einzelnen Bildungseinrichtungen erforderlich mache (Bildungskommission NRW 1992: 204ff.). Mit anderen Worten: Die Studie postulierte einen *Finanzierungsvorbehalt* der öffentlichen Hand, der bei einer

zu erwartenden Nachfragesteigerung aufgrund zunehmender SchülerInnenzahlen in den kommenden Jahren zu Finanzierungsengepässen führen würde. Dem könne nur durch die Einführung eines veränderten Bewirtschaftungssystems begegnet werden, welches den Akteuren vor Ort eine Binnenoptimierung der finanziellen Ressourcen ermöglichen müsse.

Zwei Jahre später unternahm die Bertelsmann-Stiftung einen weiteren bildungspolitischen Vorstoß, der auf das Hochschulsystem zielte. Es gelang ihr, die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als Partner zu gewinnen und gemeinsam mit ihr das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) zu gründen (vgl. Bennhold 2002). Dessen Leiter, Detlef Müller-Böling, Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Universität Dortmund, hat in seinem Buch *Die entfesselte Hochschule* (2000) prägnant zusammengefasst, welche Reformziele das CHE verfolgt. Die befreite Hochschule skizziert er dort als autonomes Dienstleistungsunternehmen, das auf nationalen und internationalen Bildungsmärkten im Wettbewerb mit anderen Anbietern profilierte Wissensproduktion betreibt. Zu diesem Zweck werden die ehemals politischen Selbstverwaltungs- und Steuerungsmechanismen durch Verfahren ökonomischer Selbstregulierung ersetzt.⁶

Die Tendenz einer Entpolitisierung des Bildungssektors und der damit einhergehenden Fixierung auf Finanzierungsfragen zeichnet seitdem alle politisch relevanten Bildungsreformkonzepte aus. So ging auch die mit dem CHE bis heute eng zusammenarbeitende HRK schon 1996 von einem grundsätzlichen *Finanzierungsvorbehalt* der öffentlichen Hand aus. Daher müssten verstärkt Möglichkeiten der *privaten* Hochschulfinanzierung eröffnet werden. Die Hochschulen sollten sich dem Kapitalmarkt insgesamt öffnen und privaten Anlegern etwa im Bereich des Hochschulbaus Anlagemöglichkeiten bieten, um auf diese Weise die öffentliche Hand zu entlasten (HRK 1996: 29). Schließlich wurde zum ersten Mal von offizieller Seite eine Beteiligung der Studierenden an den Kosten des Studiums thematisiert; dies wurde allerdings noch mit einer nachdrücklich geforderten Reform des staatlichen Beitrags zu einer existenzabsichernden Studienfinanzierung (BAFöG, Stipendien) verbunden (ebd. 26). Ungeachtet dessen propagiert die HRK in ihrem Bericht an hinterer Stelle ein Denkmodell der individuellen Studienförderung, welches von einem elternunabhängigen Sockelbetrag ausgeht, der durch ein *Bildungsparmodell* ergänzt werden soll. Als Vorbild dient das steuerlich begünstigte *Bausparmodell*. Demnach sollen Eltern in Zukunft frühzeitig Bildungskonten

6 Dementsprechend sind die neuen Bildungseinrichtungen Müller-Böling folgend vor allem *autonom, wissenschaftlich, wettbewerblich, wirtschaftlich, international* und natürlich *virtuell*. Über die *politische* Verfassung der entfesselten Hochschule erfahren wir hingegen nichts. Dies ist im Rahmen eines reinen Marktmodells nur konsequent. Die Frage etwa, ob es sich bei der entfesselten Hochschule um eine demokratische Einrichtung handelt, stellt sich unter Marktbedingungen nicht.

für ihre Kinder anlegen, mit denen diese später einen Teil ihres Hochschulstudiums finanzieren können. Auf diesem (Um-) Weg wird ein individueller Kostenbeitrag der Studierenden an der *institutionellen* Hochschulfinanzierung eingefordert.

Den entscheidenden Einfluss zugunsten eines verbesserten Bildungssystems verspricht sich auch der auf Initiative verschiedener Einzelgewerkschaften eingesetzte Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998) von einem *semi-privaten* Beitragsmodell, das sich zusammensetzt aus einem kombinierten System von *Bildungskonten*, *Bildungsgutscheinen*, *Bildungssparen* sowie *Bildungsdarlehen* auf der einen sowie einer *staatlichen* Sockelfinanzierung, die auch in einer sozial degressiv gestaffelten Subventionierung der individuellen Bildungskonten zum Ausdruck kommt, auf der anderen Seite (vgl. Schöller et al. 2000). Demnach legen zukünftig Eltern für ihre Kinder Bildungskonten an, auf die sie regelmäßig Beiträge einzahlen. Die Heranwachsenden können diese Beiträge später in Bildungsgutscheine umwandeln und an staatlich akkreditierten Bildungseinrichtungen gegen entsprechende Dienstleistungen einlösen. Darüber hinaus ist es möglich, staatlich subventionierte Bildungsdarlehen zu erhalten, die nach Beendigung der Ausbildungsphase zurückgezahlt werden. Nach den Vorstellungen des Sachverständigenrates soll dieses Modell nach der Pflichtschulzeit mit Abschluss der Sekundarstufe I (Klasse 10) eingeführt werden. Das würde bedeuten, dass z.B. die bis heute von staatlicher Seite vollfinanzierte *institutionelle* Förderung der gymnasialen Oberstufe teilweise über private Zuzahlungen finanziert würde. Das Prinzip wird im tertiären Bereich (Hochschule) fortgesetzt, z.B. durch sog. Studienkonten.⁷

Das Expertengremium verspricht sich hier eine *erzieherische* Funktion im Sinne eines eigenverantwortlichen Umgangs mit Bildungs- und Ausbildungszeiten sowie mit den bereitgestellten Bildungsangeboten. So werden in neuartiger Form fiskalpolitische, betriebswirtschaftliche und moralisch-pädagogische diskursive Elemente miteinander kombiniert. Auf diese Weise sollen die Bildungsnachfragenden zugleich auf ein marktförmig organisiertes Bildungssystem eingestimmt werden.

„Die individuelle Verfügung über Bildungsguthaben und -gutscheine steigert bei den Bildungsanbietern infolge der Konkurrenz um die Bildungsgutscheine die Qualität ihrer Angebote, weil die Finanzierung der Institution über einen Sockelbetrag, den der Staat den Institutionen direkt zu-

7 Bei der Gewichtung staatlicher und privater Finanzierungsbeiträge ist an eine Verteilung von 90% zu 10% im Sekundarbereich II und 70% zu 30% im tertiären Bereich gedacht (vgl. Bulan 1999: 22). Der Sachverständigenrat möchte die neue Finanzierung allerdings zunächst einschränken auf die gymnasiale Oberstufe, den schulischen Teil der dualen Ausbildung, der beruflichen Ausbildung in Vollzeitschulen, der Hochschulbildung und der Weiterbildung. Dies wird begründet mit dem begrenzten Angebot an Kindertageseinrichtungen und die für die Primarstufe sowie den Schulen der Sekundarstufe I bestehende Schulpflicht bzw. das daran in der Regel geknüpfte Prinzip der Wohnortnähe. Damit sei die vom Sachverständigenrat gewünschte Wahlfreiheit und die damit verbundenen Marktbedingungen in diesen Bildungssegmenten nicht gewährleistet.

weist, durch die individuellen Bildungsgutscheine ergänzt wird. Wenn eine Institution zu wenige Bildungsgutscheine erhält, wird ihr Bestand gefährdet. Qualitative Schwächen bei den Anbietern werden so 'bestraft', qualitative Stärken 'belohnt'" (Sachverständigenrat Bildung 1998: 49).

Dieses gesteigerte Konkurrenzprinzip wünscht sich der Sachverständigenrat langfristig freilich auf das gesamte Bildungssystem ausgedehnt (vgl. ebd.: 47). Die Mit-Autoren des Finanzierungspapiers des Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, Klaus Klemm und Jürgen Lüthje, beteiligten sich auch am gemeinsamen Arbeitskreis des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft⁸ und des Centrums für Hochschulentwicklung (vgl. 1999), der wiederum enge Kontakte zum Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung (vgl. 1999) unterhält. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass es sich bei den Bildungsfinanzierungskonzepten der unterschiedlichen Bildungskommissionen um jeweils identische Vorschläge handelt. Das gilt auch für die Finanzierungsvorschläge der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (vgl. 2001). Hatte doch deren Vorsitzende Sybille Volkholz zuvor schon als Mitglied des Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung teilgenommen, während sich dessen Vorsitzender, Dieter Wunder, nun seinerseits als Mitglied der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung engagierte. Darüber hinaus unterstützte Wunder auch den Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung, während im Gegenzug Cornelia Stern von der Bertelsmann-Stiftung sowohl im Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung wie auch in der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung teilnahm. Ein Teil des Stammpersonals findet sich schließlich wieder im sog. *Netzwerk Europäische Lernprozesse* (NELP) – offiziell eine Gemeinschaftsaktion der Grundsatzabteilung des DGB-Bundesvorstandes, der Hans-Böckler-Stiftung und des Instituts für Soziologie der Universität Freiburg –, welches sich Anfang 2002 mit seinem sog. Manifest *Bildung für die Arbeits- und Wissensgesellschaft* (NELP 2002) an eine breitere Öffentlichkeit wandte.⁹

Dennoch handelt es sich nicht allein um eine Wiederholung des Immergleichen durch die gleichen Leute. Die Sachverständigenräte, die ab Mitte der 90er-Jahre die Bühne betreten, erfüllen die spezifische Funktion einer Rückkoppelung der bereits zuvor entwickelten Argumentationsfiguren mit gewerk-

8 Der Stifterverband wurde 1949 als Förderverein der deutschen Wirtschaft gegründet und umfasst heute 21 Stiftungen. Aktiv als eine Art Lobbyorganisation verwaltet er gleichzeitig fast das gesamte Stiftungsvermögen der privaten Wirtschaft.

9 Das NELP-Manifest ist – bis in identische Textbausteine hinein – eine Art provokante Radikalisierung des Bildungsfinanzierungsgutachtens des Böckler-Sachverständigenrats Bildung (1998); allerdings mit der signifikanten Erweiterung, dass diesmal der Geschäftsführer der Böckler-Stiftung, Nikolaus Simon, offiziell mitverantwortlich zeichnet (bis dahin wurde immer Wert darauf gelegt, dass die Meinung des Sachverständigenrates nicht mit der der Stiftung identisch sein muß); das Gleiche gilt für die offizielle Unterstützung durch Wolf Jürgen Röder für den IG-Metall-Hauptvorstand (die IG Metall hatte sich vom ersten 1998er-Böckler-Gutachten zur Bildungsfinanzierung noch offiziell durch Röders Amtsvorgänger, Siegfried Bleicher, nachdrücklich distanziert).

schaftlichen und parteipolitischen Milieus und den in diesen vorherrschenden Denkstilen. So wird quasi eine Verbindung hergestellt zwischen den ursprünglichen *Think Tanks* und sozialen Institutionen bzw. politischen Apparaten.¹⁰

Global orientierter Wettbewerbskorporatismus

Das international geknüpft Netzwerk der Bertelsmann-Stiftung setzt sich national über vielfältige institutionelle Kooperationen und personelle Verflechtungen fort. Die Stiftung praktiziert dabei einen korporatistischen Ansatz, mit dem es ihr gelingt, die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Akteure systematisch in ihre Strategien einzubinden. Dies gilt insbesondere für öffentliche Einrichtungen und deren Mitarbeiter, welche die Stiftung gezielt in ihr Netzwerke integriert. So begleitet sie in den 16 Bundesländern mittlerweile eine Vielzahl von Schulprojekten. Allein das zusammen mit dem nordrhein-westfälischen Schulministerium durchgeführte Pilotprojekt 'Schule & Co'. umfasste 52 Schulen (vgl. Klausenitzer 2002a). In das neue, bis 2008 anvisierte Projekt „Selbständige Schulen“ sind 237 Schulen einbezogen.

Aber auch im Hochschulbereich leistet die Bertelsmann-Stiftung über das CHE Kernerarbeit. Gemeinsam mit der Präsidialverwaltung der Technischen Universität München (TUM) wurde etwa das Modell der „Bildungsbeiträge“ - vulgo: Studiengebühren - entwickelt (vgl. Bartz 2002). Die TUM diente dem CHE schon zuvor als Beispiel für eine sog. „best practice“-Hochschule.¹¹ Es wird - in den Worten des TUM-Präsidenten Herrmann (2002) - herausgehoben, dass diese „Bildungsbeiträge“ ein Indikator sind, um vor allem weitere private Mittel (Studiendarlehen, Drittmittel, Industriestipendien etc.) zu akquirieren. Dies Konzept steht daher ausdrücklich im Kontext des „Umbau(s) der Universität von der unentgeltlichen Bildungsbehörde zur unternehmerischen Solidargemeinschaft“ (Herrmann 2002: 5f).¹²

Es ist daher Frank Nullmeier zuzustimmen, wenn er die Reformprozesse im Bildungsbereich seit Mitte der 90er Jahre als neue Formen der Subpolitik beschreibt:

10 Sybille Volkholz (Bündnis 90/ Die Grünen) brachte dies bei der Vorstellung der Bildungsfinanzierungsvorschläge der Böll-Stiftung prägnant zum Ausdruck, als sie feststellte, dass zu diesem Thema zwar alles schon einmal gesagt sei, aber noch nicht von allen. Die Böll-Stiftung sehe ihre Aufgabe insofern vor allem darin, die schon bekannten Inhalte einer speziellen Klientel mit einem entsprechenden Vokabular zu vermitteln, um auf diese Weise zur Herstellung gesellschaftlicher Akzeptanz für die angestrebten Bildungsreformen beizutragen.

11 Den Einfluss auf die Hochschule als Experimentierfeld und Leuchtturmprojekt für zukünftige Reformvorhaben hat sich das CHE dadurch gesichert, dass der Präsident der TUM, Wolfgang Herrmann, kurzerhand in das Beratergremium des CHE aufgenommen wurde, wo er sowohl mit Gerd Schulte-Hillen aus dem Präsidium der Bertelsmann-Stiftung wie auch mit dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz zusammenarbeiten wird.

12 Zur Propagierung dieses TUM-Studiengebührenmodells wurde vom 27.-28.3.2003 ein aufwendiger Kongress der Bayerischen Rektorenkonferenz in der Münchener Residenz durchgeführt. Finanziert wurde dieser Kongress vom Stifterverband, der BMW AG, dem CHE, der Hertie-Stiftung, der Herbert-Quandt-Stiftung und - last not least - der Hans-Böckler-Stiftung.

„Begünstigt von Spar- und Konsolidierungszwängen kommt es zu Reformen auch unterhalb der Ebene gesetzgeberischer Veränderungen, gestützt durch veränderungsbereite Hochschulrektoren und -präsidenten, einzelne Landesregierungen und eine auf die Hochschulen als Organisationen aufmerksam gewordene Stiftungszenerie“ (Nullmeier 2000: 220).

Dabei verfolgen die genannten Bildungsreformprojekte im Wesentlichen drei Ziele: *Erstens* streben sie durch ‘Private Public Partnerships’ einen stärkeren Einfluss der Wirtschaft im Bildungssystem an. *Zweitens* bemühen sie sich durch die Einführung ökonomischer Rationalitätskriterien in den Bildungseinrichtungen um eine Organisationsreform im Sinne des ‘New Public Management’. *Drittens* schließlich geht es ihnen mit der Konzeptionierung von Bildungsfinanzierungsmodellen, die einen privaten Eigenanteil beinhalten, um eine über Marktmechanismen erzwungene Verhaltensänderung der BildungskundInnen und -anbieter.

Da die angestrebten Maßnahmen der Marktsteuerung und finanziellen Eigenbeteiligung erfahrungsgemäß zu einer stärkeren sozialen Selektion im Bildungswesen über das heutige Maß hinaus beitragen (vgl. Keller/Schöller 2002), stellt sich die Frage, wie diese Reformen gesamtgesellschaftlich legitimiert werden? Wie war es möglich, die in den Bildungsfinanzierungskonzepten der ersten Hälfte der 90er Jahre durchaus noch angesprochene soziale Problematik soweit klein zu arbeiten, dass sie in der aktuellen öffentlichen Debatte kaum noch in der Form des Einwandes gegen neoliberale Deregulierungsvorhaben in Erscheinung tritt? Damit beschäftigen wir uns im folgenden.

Vom Konzept zur politischen Praxis

Nach der Jahrtausendwende lässt sich zunehmend registrieren, wie die Argumentationsmuster, die in den 90er-Jahren „subpolitisch“ durch Think Tanks und Sachverständigenräte vorbereitet wurden, die politischen Apparate erreichen, die Programmdiskussion der Parteien bestimmen, auf die Titelseiten der überregionalen Presse vordringen und tendenziell die gesamte mediale Inszenierung bildungspolitischer Konflikte prägen. Dies drückt sich etwa darin aus, wenn öffentlich immer häufiger eine moralische Relation hergestellt wird zwischen der Gebührenfreiheit des Studiums an deutschen Hochschulen und der Gebührenpflichtigkeit von Kindertagesstätten (dazu kritisch: Völckel 2002).¹³

Wer die politische Implementierung ursprünglich in diskreten Expertenzirkeln erprobter bildungspolitischer Muster so darstellt, wie wir dies hier tun, setzt sich leicht dem Vorwurf aus, Anhänger von Verschwörungstheorien zu sein. Letzteres wäre allerdings eine Entpolitisierung der Problematik und ist auch

¹³ Stellvertretend für viele Aussagen dieser Art: Peter Glotz in einem Interview: „Wir müssen in der Tat mehr Geld in die Integration von Ausländern, in Kindergärten und Ganztagschulen stecken. Das heißt natürlich auch, dass der Staat Hochschulen finanziell nicht stärker fördern kann. Universitäten brauchen daher langfristig neue Geldquellen; und das sind vor allem Studiengebühren“ (VDI-Nachrichten 18.7.02).

durch die Realität keineswegs gedeckt. Es existiert keine „Verschwörung“ und auch kein generalstabsmäßig umgesetzter „großer Plan“. Ebenso falsch wäre allerdings der formale Umkehrschluss, die jeweilige bildungspolitische Praxis sei nur aus situationsbedingten Zufallskonstellationen zu erklären. Gerade für die aktuelle Transformation des Bildungssystems dürfte der Begriff der „passiven Revolution“ (Gramsci) treffender sein (Merkens 2002: 350) als die Vorstellung einer „Verschwörung“: Die fordistische politische Regulationsweise beruht bekanntlich auf relativ stabilen juristischen Kompromissen, denen eine Homogenisierung von Interessen zugrunde liegt (für den Hochschulbereich besonders signifikant: die „Gruppenuniversität“). Diese relativ stabile Konstellation zerfällt in disparate und diffuse Interessenlagen im Zusammenhang mit der zunehmenden Durchsetzung eines Knappheitsregimes und einer damit verbundenen Verwettbewerblichung der Ressourcensteuerung. Die Interessen sortieren sich neu; salopp formuliert: die eine Entscheidungsebene will vor allem sparen, die andere entbürokratisieren und/oder alte Rechnungen begleichen, andere wollen im Zusammenhang mit der neuartigen Transparenz des Marktes mehr Einfluss und Partizipation für sich selbst durchsetzen usw. In der formalen Koordination dieser disparaten – und vermutlich auf abschbare Zeit konfus bleibenden – Interessen auf gemeinsame „Leitbilder“ und „Projekte“ kommt dann allerdings den erwähnten *Think Tanks* und Sachverständigenräten, bzw. der durch diese beeinflussten Modernisierungsrhetorik in den Medien, eine neuartige und herausragende Bedeutung zu (Bultmann 2002a: 75f).

Die Konzepte der Deregulierung und eines wettbewerbsorientierten Bildungsmanagements können nicht in ihrer technokratischen Form gesellschaftlich wirksam und politisch durchsetzungsfähig werden. Dafür stehen die im folgenden diskutierten Versuche, diese Deregulierungsstrategien mit Visionen eines besseren Lebens und eines Gewinns an subjektiver Freiheit in der Gestaltung des eigenen Lebensweges zu verbinden. Es werden Begründungsmuster eingeführt, die sich um Leitbegriffe wie „Chancengleichheit“, „Selbstbestimmung“ und „soziale Gerechtigkeit“ gruppieren. Damit soll ein Diskurs inszeniert werden, dessen Anspruch in nichts geringerem besteht als auf ein *epochales* und umfassendes, gesellschaftspolitisch komplex ausgerichtetes Bildungskonzept für die „nach-industrielle“ *Informations- oder Wissensgesellschaft* zu zielen. Inwieweit diese Verknüpfung gelingt ist noch keineswegs entschieden, womit zugleich das Terrain der aktuellen bildungspolitischen Auseinandersetzung markiert ist.

Chancengleichheit als neues Staatsziel

Die Aussage, dass Bildung und Wissen für das individuelle Durchkommen in der heraufdämmernden „Informationsgesellschaft“ immer „wichtiger“ werden, zielt mittlerweile als Einstiegssatz nahezu alle programmatischen Texte zur Bil-

dungspolitik. Jürgen Rüttgers wird in dem Zusammenhang das geflügelte Wort zugeschrieben, dass „Bildung die soziale Frage des 21. Jahrhunderts“ sei. Am weitesten geht die Böll-Bildungskommission, wenn sie feststellt, dass

„angesichts des Zerfalls natürlicher Bindungen und Milieus, angesichts von Globalisierung und Individualisierung ... es geboten (erscheint), den Zusammenhalt der Gesellschaft als vorrangige Aufgabe des Bildungssystems anzusehen“ (Böll II 2001, Kap II: 3).

Es wäre verfehlt, solchen und ähnlichen Auslassungen eine lediglich deklaratorische Funktion zuzusprechen oder sie nur als banalen Hinweis darauf anzusehen, dass eine informationstechnologisch basierte Produktionsweise eine Anhebung des durchschnittlichen gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus erfordere. Mit derartigen Äußerungen werden vor allem Konzepte transportiert, die a) auf eine de-facto-Neubewertung des Bildungssystems innerhalb des gesellschaftlichen Ensembles und b) auf eine Neu-Justierung der staatlichen Bildungsfinanzen zielen. Einfacher gesagt: Das Bildungssystem soll künftig Aufgaben erhalten, welche es zuvor in dieser Form *nicht* hatte.

Unter dem Vorsitz von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) und des bayerischen Wissenschaftsministers Hans Zehetmair (CSU) führte das sog. *Forum Bildung* als eine Art korporatistisches Gremium nach dem Vorbild des „Bündnis für Arbeit“ ab 1999 Vertreter von Bund und Ländern, der Wissenschaft und aller relevanten gesellschaftlichen Verbände zusammen, um zu klären, was in der Bildungspolitik derzeit konsensfähig ist. Die um die Jahreswende 2001/2002 veröffentlichten mehrbändigen „Empfehlungen“ widerspiegeln daher die denkmöglichen politischen Ziele einer informellen großen bildungspolitischen Koalition in der gesellschaftlichen Spannweite zwischen CSU und SPD, zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaftsfunktionären. In der Präambel der „Empfehlungen“ werden von insgesamt fünf strategischen „Herausforderungen“ als die ersten drei wichtigsten folgende genannt:

„den Zugang zu Bildung und den Erwerb von Bildung unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Nationalität sowie sozialer und wirtschaftlicher Situation sicherzustellen, die Kompetenzen zu erwerben, die erforderlich sind, um sich in der immer größeren Fülle des Wissens zurecht finden, das relevante Wissen auswählen und anwenden zu können, den Grundsatz des lebenslangen Lernens in allen Bildungsbereichen und für alle zu verwirklichen...“ (Forum Bildung I 2001: 7).¹⁴

In dieser spezifischen Verknüpfung der Zielsetzungen 1. „chancengleicher Zugang“, 2. „individuelle Orientierungsfähigkeit in der Fülle des Wissens“, 3. „lebenslangen Lernens“ klingt, wie noch zu zeigen sein wird, so etwas an wie *das*

¹⁴In den weiteren Empfehlungen wird herausgestrichen, dass sich die Zielsetzung der Chancengleichheit (Punkt 1) vor allem in der „frühen Förderung“ (ebd.: 9ff.) d.h. in der institutionellen Aufwertung frühkindlicher Bildung (Kitas, Grundschule, Ganztagsunterricht) verwirklichen soll. Da vergleichbare OECD-Konkurrenten in diesen Sektor der Elementarbildung z.T. mehr als das Doppelte investieren (vgl. u.a. OECD 2002, 176f.: 213), bestünde hier ein erheblicher Nachholbedarf. Im Koalitionsvertrag der zum zweiten Mal gewählten rot-grünen Bundesregierung ist daher festgelegt, dass der Bund von 2003 bis 2007 für die Einrichtung von Ganztagschulen vier Mrd. Euro zur Verfügung stellt.

das bildungspolitische Leitmotiv der „postindustriellen“ Gesellschaft. Diese Motivik ist zweifellos offen für verschiedene politische Interpretationsrichtungen, ebenso wie mit ihr sinnvolle Einzelmaßnahmen verbunden sind (bessere finanzielle Ausstattung von Kitas und Grundschulen). Diese Feststellung kann allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass aktuell ein bestimmter dominanter Interpretationsrahmen festgelegt wird, der allein deswegen problematisch ist, weil er in letzter Konsequenz auf die Kompensation jeglicher Sozialpolitik durch Bildungspolitik hinausläuft (Bultmann/Klier 2002).

Noch Mitte der 90er Jahre wirkte angesichts der bildungspolitisch dominierenden Markt- und Wettbewerbsrhetorik der Begriff der „Chancengleichheit“ wie ein Relikt aus einer anderen Zeit. Seit Ende des gleichen Jahrzehntes jedoch ist eine geradezu inflationär ansteigende Verwendung dieses Begriffes in politischen Dokumenten zu verzeichnen. Allerdings wird er damit im Regelfall nicht nur uminterpretiert, sondern zugleich in einen neuen sozialpolitischen Kontext gerückt. In einer sehr erhellenden Formulierung umreißt die ehemalige NRW-Ministerin für Bildung und Wissenschaft, Gabriele Behler (SPD), auf einer dem Thema „Chancengleichheit“ gewidmeten Tagung die programmatische Karriere dieses Begriffes im Verhältnis zur gesamten Geschichte ihrer Partei:

„Die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen war in den Anfängen der Arbeiterbewegung ein zentrales Instrument, über das [sic!] die Befreiung der ganzen sozialen Gruppe angestrebt wurde. Heute hat sich die Blickrichtung von der sozialen Klasse hin zum Individuum verschoben. Es geht jetzt bei der Forderung nach Chancengleichheit mehr um die bestmögliche Ausstattung jedes Einzelnen“ (Behler 1999: 10).

Dies ist schön gesagt, weil auf diese Weise – quasi als kurzer historischer Lehrgang der Geschichte der deutschen Sozialdemokratie – tatsächlich die Bedeutungsspannweite des Begriffes zwischen der sozialen Emanzipation der *Klasse* und der Wettbewerbsfähigkeit von *Individuen* auf den Punkt gebracht wird.

Allerdings muss hier relativiert werden, dass auch in früheren Phasen der Bildungsreform der Begriff der Chancengleichheit zwischen den Zielen einer bloßen juristischen Vermehrung „höherer“ Bildungsabschlüsse und politischen Vorstellungen egalitärer gesellschaftlicher Strukturen nie eindeutig war (Keim 2001). Bereits in den 60er Jahren vermuteten Kritiker eine kompensatorische Entpolitisierung des (anderen) Begriffes *sozialer* Gleichheit durch „Bildungsreform“ (Klausenitzer 2002: 64). Allerdings stand das Thema „Chancengleichheit“ immer noch in einem Spannungsverhältnis zwischen den Kriterien formal gleicher Bildungsbeteiligung und gleichen Lebenschancen in der Gesellschaft; kurz: der Begriff versprach mehr als er hielt und war gerade in diesem Widerspruchsverhältnis *politisch* und *politisiert*. In den aktuell dominanten Bildungsdiskursen jedoch wird der Begriff der Chancengleichheit von allen Vorstellungsresten „einer gerechten oder guten Gesellschaft“ (Klausenitzer ebd.) entleert. Das Ansinnen „nach der Herstellung strukturell gleicher

Lebenschancen wird ersetzt durch die individualistische Instandsetzung des Individuums für die riskante Konstruktion seiner Biographie ... in der Konkurrenz“ (Bernhard 2001: 265).

In letzter Konsequenz läuft dies auf eine Begriffsumkehrung hinaus. In der Modernisiererterminologie wird „Chancengleichheit“ zu einer Legitimationsfigur für soziale Ungleichheit sowie für Staats- und Sozialabbau.¹⁵ Ungleichheit ist ebenso Voraussetzung wie ständiges Resultat der Marktkonkurrenz, für welche die Individuen durch ein zu optimierendes Bildungssystem „ausgestattet“ werden sollen. Die auf dem Markt wirkenden Inklusions- und Exklusionsmechanismen sind in der Logik der skizzierten Bildungsreform nicht nur politisch – und für staatliche Verantwortung – irrelevant, sie sind sogar „gerecht“ in dem Grade, wie über das Bildungssystem Chancengleichheit realisiert ist: dann nämlich beruhen – ebenfalls in der Logik des kritisierten Ansatzes – soziale Unterschiede auf *Leistungsunterschieden*, welche das Bildungswesen vorher bei Ausschluss jeglicher Diskriminierung entfaltet hätte.¹⁶ Dies geht folgerichtig einher mit einer tendenziellen *Naturalisierung* gesellschaftlicher Hierarchien, da schließlich bei einem theoretisch vorgestellten Zustand optimaler Chancengleichheit die Unterschiede an vermeintlicher Leistungsfähigkeit *individuell* zugeschrieben, d.h. „vereignschaftet“ werden können.¹⁷

15 Die logische Konsequenz dieses modernisierten Chancengleichheitsbegriffs bringt die *Wirtschaftswoche* (Nr.21/14.5.1998) auf den Punkt: „Faire Bildungschancen machen die teure, ineffiziente Sozialpolitik alten Stils entbehrlich(...) Je durchlässiger das Bildungssystem, je leichter der soziale Aufstieg, desto schwieriger wird es für die Bequemen, staatliche Transfers zu fordern. Sie müssen die Konsequenzen ihres Verhaltens selbst tragen.“

16 Die dazu passende rhetorische Komplementärfigur ist die Gegenüberstellung von „Chancengleichheit beim Zugang“ vs. „Gleichheit der Ergebnisse“; anders gesagt: Chancengleichheit dürfe nicht mit Ergebnisgleichheit verwechselt werden! Diese Figur ist im politischen Diskurs mittlerweile geradezu universalisiert. Ausgehend von der Bertelsmann-Stiftung und zwischengelandet im Schröder-Blair-Papier taucht sie mittlerweile in sämtlichen der hier diskutierten bildungspolitischen Sachverständigengutachten auf. Denunziert wird damit eine politisch-emanzipatorische Traditionslinie der Bildungsreform, indem man dieser eine Art administrative „Gleichmacherei“ bzw. zwanghafte „Nivellierungsphilosophie“ (Bernhard 2001, 275), womöglich in der Perspektive eines kasernenhofsozialistischen Ameisenstaates, unterstellt. Im Kern ging es dieser Tradition jedoch primär um strukturell gleiche Lebensbedingungen für sehr verschiedene Individuen. Gleichheit und Differenz sind eben keine Gegensätze (grundsätzlich zu dieser Diskussion: Bernhard 2001). Es sei denn, man belegt soziale Hierarchien, die man weder erklären noch politisch verändern will, *affirmativ* mit dem modischen Begriff der „Differenz“ und legitimiert so soziale Ungleichheit jenseits formal gleicher Bildungschancen, wie dies unsere Sachverständigenräte tun (vgl. etwa insbesondere das Kapitel III „Normative Grundlagen der Bildungseinrichtungen“ in den 2. Empfehlungen der Böll-Sachverständigen mit dem Obertitel „Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz“).

17 Während etwa die Böll-Sachverständigen noch etwas unentschlossen über die „Wechselbeziehungen zwischen genetischen Anlagen und Umwelteinflüssen“ (Böll II 2001 Kap. I., 3) *raisonnieren*, wird dieser implizite Biologismus vom gewerkschaftlichen Netzwerk auf die Spitze getrieben: „Nicht alle Kinder sind gleichermaßen begabt, nicht jeder Jugendliche braucht die gleichen Lernprogramme. Differenzierte Förderung ist notwendig, um Schwächen zu mindern und Stärken zu entwickeln“ (NELP 2002: 7).

Lebenslanges Lernen – auf Abruf!

Seit den 60er Jahren ist die politische Regulierung des lebenslangen Lernens Gegenstand – bisher vergeblich gebliebener – bildungsreformerischer Bemühungen (Bayer/Jaich 2002: 65). Aktuell erlebt der Begriff eine Renaissance; allerdings indem er seine Bedeutung stark verändert: Im Zusammenhang mit bestimmten politisch gängigen Vorstellungen der „Informationsgesellschaft“ rückt er in den Kontext von Individualisierungs- und Privatisierungsstrategien (ebd.). Es ginge künftig um eine Veränderung der „zeitliche(n) Struktur von Bildungsprozessen und -phasen ... zugunsten einer lebensbegleitenden Struktur...“ (Böll III 2002, Kap. II: 2). Damit wird eine Vorstellung lebenslangen Lernens in spezifischer Weise mit dem bereits diskutierten Konzept der „Chancengleichheit“ verbunden: „Wenn Menschen als Lernende ihre eigene Bildungsbiografie gestalten, für den eigenen Bildungsprozess Verantwortung übernehmen sollen, muss vor allem in der frühen Bildungsphase hierfür die motivationale Grundlage gelegt werden“ (ebd.). In anderen Worten: Es geht nicht mehr nur um die „vierte Säule“ *nach* dem herkömmlichen staatlichen Bildungssystem, „lebenslanges Lernen“ wird vielmehr zu einem Schlüsselbegriff für die Neuproportionierung und -vermessung des *gesamten* Bildungssystems von der Kita bis zur beruflichen Fortbildung, eingeschlossen eine Umlenkung von finanziellen Ressourcen bzw. ihre Konzentration in bestimmten Bereichen. Leitgedanke dieser Neuvermessung ist die Optimierung lebenslanger Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Individuen.

Ein solcher Blickwinkel hat mehrere ganz praktische Konsequenzen. Zum einen wird „lebenslanges Lernen“ zu einem „Alibi für Bildungsverkürzung“ (Fischbach 2002: 18) im staatlichen Sektor. Diese muss allerdings nicht mehr dröge fiskalpolitisch durch den „Sachzwang“ des „Sparenmüssens“ begründet werden sondern kann sich als expertenratsmäßig ausgewiesenes bildungspolitisches und pädagogisches Konzept präsentieren. Mit diesem ist zugleich eine (kostenindifferente oder -senkende) *Umverteilung* innerhalb des staatlichen Bildungssystems begründbar: Es ginge – so der Sachverständigenrat der Böckler-Stiftung – um „eine andere Verteilung der Lernzeiten auf das Leben der Individuen (also insbesondere eine Verlagerung von der Erstausbildung in die Weiterbildung)...“ (Sachverständigenrat Bildung 1998: 9). Dies kann sowohl erfolgen durch administrative Verknappung (Kurzstudiengänge) als auch durch Erhebung privater Kostenbeiträge in den späteren („berufsnahen“) Abschnitten des staatlichen Bildungssektors – oder beides gleichzeitig. Durch diese Entlastung der Erstausbildung über eine Delegation von Bildungsbestandteilen in den überwiegend marktförmig organisierten Weiterbildungsbereich werden zusätzlich die Verteilungsspielräume für die Stärkung der früheren biographischen Bildungsabschnitte (Vorschulbereich, Grundschule) geschaffen.

Obwohl „Chancengleichheit“ einer seiner Leitbegriffe ist, führt dieser bildungspolitische Ansatz nicht zu einer Vermehrung *gesellschaftlicher* Chancen in der sozialen Breite, nicht einmal innerhalb des *gesamten* Bildungssystems. Die notwendige und wünschenswerte Relativierung von sozialen Ausgrenzungsmustern in der frühkindlichen Bildung¹⁸ und in der Grundschule wird in der Immanenz dieses Ansatzes begleitet von einer Verstärkung von Selektionsmechanismen in späteren biographischen Bildungsphasen. Dazu zählt nicht nur die Einführung privater Kostenbeteiligung, sondern auch die Tatsache, dass alle hier diskutierten Expertengutachten etwa für eine Ersetzung der heutigen allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung durch ein „Auswahlrecht“ der Hochschulen gegenüber Studienplatzbewerbern eintreten. Das ist die Konsequenz der Durchsetzung einer stärkeren Marktsteuerung, in deren Logik es liegt, dass Bildungsbeteiligung immer weniger über Rechtsansprüche, sondern statt dessen über individualisierte Vertragsbeziehungen reguliert wird. Die Modernisierung, mit der wir es hierbei zu tun haben, ist vor allem eine Modernisierung von Auslesemechanismen.

Hinter diesem Konzept des „lebenslangen Lernens“ steckt eine mittlerweile überall gehandelte, aber selten begründete und nie hinterfragte Theorie, nämlich die von der „wachsenden Halbwertszeit des Wissens“: Im Zyklus ökonomisch-technologischer Konjunkturen würde einmal erworbenes Wissen in immer kürzeren Abständen „verfallen“. Das Lernen der Zukunft können demnach nur ein „Lernen auf Abruf“ (*Wirtschaftswoche* Nr. 42, 9.10.97) sein. Demgegenüber sei unser traditionelles Bildungssystem nach dem Prinzip des „Lernens auf Vorrat“ (ebd.) entsprechend dem industriegesellschaftlichen normalbiographischen Muster „(Aus)Bildung - Arbeit - Rente“ organisiert. „Lernen auf Vorrat“, so sekundiert hier der *Initiativkreis Bildung* der Bertelsmann Stiftung, sei aber aufgrund „der dynamischen Entwicklung des Wissens schon heute nicht mehr möglich. (...) Bildung muss deshalb zunehmend durch situatives, selbstorganisiertes und tätigkeitsorientiertes lebenslanges Lernen erworben werden“ (Initiativkreis Bildung 1998: 7).

Bei dieser Vorstellung eines immer schnelleren „Verfalls“ des Wissens¹⁹ geht es

18 Hier erfolgt eine Selektion allein schon durch die Kosten. Der private Finanzierungsanteil des Vorschulbereiches ist in Deutschland mit 37,8% doppelt so hoch wie im OECD-Mittel von 17,8% (OECD 2002, 213). Man kann sich ausmalen, wie hoch der Investitionsbedarf ist, wenn insbesondere in diesem Bildungsbereich die Weichen zur Korrektur „unseres“ schlechten PISA-Ergebnisses gestellt werden sollen.

19 Eigentlich müsste genau umgekehrt argumentiert werden: gerade angesichts der sozialen Veränderungsdynamik steigt die gesellschaftliche Relevanz „haltbarer“ und anti-zyklischer Wissensbestände, die vorrangig im staatlich-öffentlichen Bildungssystem erworben werden, welches folglich eher noch aufgewertet werden muss. Ein Sachzwang zur Verknappung staatlicher Bildungsangebote existiert damit nicht. Eine solche Sichtweise versuchte etwa ein von der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen einberufener Expertenbeirat (vgl. Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung (September 1999), S. 41) durchzusetzen. Dies ist leider bisher nicht gelungen, zumal sogar gewerkschaftliche oder ge-

allerdings weder um dessen realen Erkenntnisgehalt noch um seine objektivierbare gesellschaftliche Relevanz, sondern ausschließlich um die immer neu *individuell* zu aktualisierende Verwertbarkeit von Fertigkeiten auf deregulierten (Arbeits-)Märkten, also unter anonymisierten gesellschaftlichen Bedingungen, welche selbst weder Gegenstand des Lernens noch der gesellschaftlichen Gestaltung sind, denen gegenüber folglich die Einzelnen ohnmächtig sind. Als einzig benennbare Bestimmung des zukünftigen Bildungssystems bleibt folgerichtig das *Lernen* als reine Funktion, die gegenüber ihrem Inhalt gleichgültig ist. Zurück bleibt gleichzeitig „ein ganz und gar leeres Subjekt und ein bedeutungsloses Wissen zu beliebigen Zwecken“ (Wimmer 2002, 54).

Damit läuft aber die allenthalben behauptete Stärkung der „Gestaltungsmöglichkeiten“ der Individuen, welche durch die neuen Chancengleichheits- und Finanzierungskonzepte gefördert würde, eigentlich auf das exakte Gegenteil hinaus: die Verlagerung von gesellschaftlichen Risiken, die durch eigenes Handeln und Entscheiden nicht beeinflussbar sind, in die jeweils Einzelnen (Bernhard 2002, 317).

Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit

In letzter Konsequenz mündet jede Bildungsreformdebatte in einen Streit um Geld und dessen Verteilung. So wie bei den aktuellen Bemühungen stärker als zuvor das Bildungssystem *als Ganzes* betrachtet wird, werden komplementär dazu neuerdings auch die öffentlichen Bildungsfinanzen als *System* bewertet, um in diesem Sinne das Thema „Gerechtigkeit“ zu besetzen. Damit ist die Tendenz verbunden, die Relationen für soziale Gerechtigkeit ausschließlich *innerhalb* des Bildungssystems zu fixieren: als eine Verteilungsbeziehung zwischen einzelnen Gruppen von Bildungsteilnehmern. Das Leitmotiv dafür gab erstmalig der Sachverständigenrat der Böckler-Stiftung vor: „Die verfügbaren Mittel sollen verteilungsgerechter eingesetzt werden“ (Sachverständigenrat Bildung 1998: 8). Das kann etwa bedeuten, „die Benachteiligung der Bildungswege, die über die Hauptschule zu Abschlüssen im dualen System führen, gegenüber denen, die über Gymnasien zu Hochschulabschlüssen führen“ aufzuheben (ebd.).

Diese Argumentationsfigur wird nahezu wortidentisch in späteren Bildungsmanifesten dauernd wiederholt (NELP 2002: 8). Sie hat für sich den Vorteil, an realen Erscheinungen anknüpfen zu können. Es ist zweifellos zutreffend, dass die Hauptschule zunehmend zur sprichwörtlichen „Restschule“ wird, dass die staatliche Administration die beruflich perspektivreichen Bildungswege (über die Sekundarstufe II) im Verhältnis besser ausstattet oder dass insbesondere der Elementarbildungsbereich dramatisch unterfinanziert ist. Aller-

dings enthält die Forderung der Sachverständigenräte mindestens zwei Prämissen, die nicht politisch begründet, sondern einfach vorausgesetzt werden: *Erstens* dass das Maß der Verteilung – und damit der Gerechtigkeit – durch die zu einem angenommenen Zeitpunkt zur Verfügung gestellten addierten öffentlichen Gesamtbildungsausgaben bestimmt ist und *zweitens*, dass die eine Gruppe deswegen zu wenig Mittel zur Verfügung hätte, weil die andere zu viel hat.²⁰ Auf diese Weise lässt sich dann das Thema der „Gerechtigkeit“ von der Regulierung gesellschaftlicher Verhältnisse bequem abspalten (Wolf 2002: 54) und als eine Art Nullsummenverteilungskampf *innerhalb* des Bildungssystems begrenzen, welches auf diese Weise zugleich als eine Art „betriebswirtschaftlicher“ Einheit konstituiert wird. Diese Konfiguration bildet den Hintergrund für öffentliche Kampagnen etwa gegen sog. „Langzeitstudierende“ (Bultmann 2002b: 378) als Ausdehnung des „Sozialmissbrauchs“-Motiv auf den Bildungssektor. Gefordert werden können Kostenreduktion und Gebühren in „oberen“ Bildungsetagen zugunsten etwa einer Besserausstattung von Grundschulen und Kitas. Privatisierung erhält die Form der Kinderförderung; gestiftet wird so eine potentielle politische Zweckkoalition aus unterschiedlichen Absichten von Sparpolitik, postmoderner Pädagogik, Ökonomisierung der Hochschulen und Familienpolitik. Theoretisiert wurde dieser Ansatz etwa in dem bildungspolitischen Bestseller von Christoph Ehmann mit dem programmatischen Titel *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit* (Ehmann 2001).

Das genannte Arrangement „größere Verteilungsgerechtigkeit“ beruht in seiner Wirkung auf einer rhetorisch zielgerichteten Vertauschung einer analytischen mit einer gegenständlichen Ebene. Die Gesamt-Bildungsausgaben sind eine Abstraktion von völlig unterschiedlichen *unmittelbaren* Finanzierungsquellen und politischen Zuständigkeitsbereichen in der Spannweite zwischen Bund, Ländern, Kommunen und privaten Trägern. Auf der gegenständlichen Ebene gibt es keinen Vorgang des „Verteilens“ (so wie etwa ein Hochschulhaushalt zwischen den Fachbereichen aufgeteilt wird), der die Behauptung begründen kann, die einen („Privilegierte“) hätten das zuviel, was sie den anderen weggenommen hätten oder vorenthalten würden. Folglich kann es auch keine unmittelbare *politische* Verteilungskonkurrenz zwischen einzelnen Gruppen von Bildungsteilnehmern, etwa zwischen Studierenden und Vorschulkindern, geben. Maßstab für eine sinnhafte Debatte um Bildungsfinanzierung kann nur der gesamte gesellschaftliche Wertschöpfungsprozess sein und es ist eine *poli-*

20 Natürlich lässt sich aus dem genannten Befund ebenso die Schlussfolgerung ziehen, die unterfinanzierten Bildungsbereiche besser auszustatten, ohne anderen Bildungsteilnehmern etwas wegzunehmen. Die hier diskutierten Sachverständigen-Gutachten ziehen daraus aber unisono die Konsequenz einer Kostenreduktionsstrategie in den weiterführenden Bildungsbereichen (nach der allgemeinen Schulpflicht) des staatlichen Sektors, u.a. durch mehr „Eigenbeteiligung“, um in den Grundbildungsbereich „umverteilen“ zu können, wie es dem bildungspolitischen Muster der Weltbank entspricht (Klausenitzer 2001).

tische Frage, welcher Teil davon für Bildung zur Verfügung steht. Man kann folglich die Tatsache der Unterfinanzierung einzelner Bildungsbereiche in eine Relation zu jeder anderen Form staatlichen Finanzverhaltens (oder Nichtverhaltens) stellen; ein methodischer „Sachzwang“, die Differenzierung von Bildungskosten ausschließlich *bildungssystemimmanent* zu vergleichen, existiert nicht.

Die Konstruktion dieses Sachzwanges erfolgt allerdings ideologisch absichtsvoll. Gerade an diesem Beispiel lässt sich die Überführung neoliberaler Theorie in massenwirksame politische Praxis studieren, oder die Art und Weise wie technokratische Arrangements, die ursprünglich nur einer Expertenöffentlichkeit bekannt waren, in den gesellschaftlichen Raum drängen.

Kritisches Resümée und Perspektive: Die Zukunft von Bildung und Arbeit

Es dürfte deutlich geworden sein, dass hinter der von uns kritisierten Tendenz aktueller Bildungsreformen kein technokratisch isolierbares Bildungskonzept, sondern ein Gesellschaftskonzept steht. Die „ökonomische Indienstnahme von Schulen und Hochschulen“ soll aus diesen nicht allein die letzten „Effizienzreserven“ unter Bedingungen der „Haushaltskonsolidierung“ herauspressen, sie steht in einem umfassenderen Kontext der lebenslangen „Ökonomisierung des Selbst“ (Merkens 2002: 340). Die „Individualitätsform des flexiblen Kapitalismus“ wird als „pädagogisches Leitbild“ verallgemeinert (ebd.). Aktuelle Bestrebungen der Bildungsreform und der Arbeitsmarktreform (Hartz) stützen und legitimieren sich daher wechselseitig (Brütt 2002). Identische Richtgrößen für beide (Teil-)Politiken sind daher die Förderung von *Employability* (Beschäftigbarkeit), *Entrepreneurship* (Selbst-Unternehmertum), *Adaptability* (Anpassungsfähigkeit) (ebd.: 4).

Aus diesem Befund werden derzeit häufig nicht die Schlussfolgerungen gezogen, die eigentlich nötig wären. Zunächst ist es eine Sackgasse, die aber oft betreten wird, den Praktiken neoliberaler Deregulierung einen spätidealistischen emphatischen Bildungsbegriff vollendeter Zweckenthobenheit entgegenzustellen, welcher sich lediglich in der einfachen Negation ökonomischer Instrumentalisierung von Bildung erschöpft. Es geht auch in einem positiven Sinne um die *Zwecke* von Bildung und Wissenschaft. Eine kritische – und politische – Perspektive gewinnt man nur dadurch, dass ein Entwurf selbstbestimmten Lebens entwickelt wird, in dem die Gestaltung von gesellschaftlichen Arbeits- und Bildungsverhältnissen aufeinander bezogen ist (Gombert/Kaulisch/Neis 2002). Dazu gehört auch die Überwindung der gegenseitigen Isolierung von (fach-)politischen Akteuren in beiden Feldern, die sich gegenseitig nicht zur Kenntnis nehmen. Der Begriff „Entwurf“ darf dabei keineswegs maximalistisch oder utopistisch – und in dem Fall: ohnmachterzeugend

- aufgefasst werden. Die Politik beginnt bei der einfachen methodischen Frage: Unter welchen Bedingungen kann überhaupt ein umfassenderer gesellschaftlicher Gebrauchswert von Bildung und Wissenschaft entstehen bzw. vermehrt werden (Pasternack 2001)? Vor diesem Hintergrund lässt sich der Nachweis führen, dass der Neoliberalismus nicht hält, was er verspricht, womit er aber - noch - potentiell mehrheitsfähig ist: einen Zuwachs an individueller Selbstbestimmung und ökonomischer Wohlfahrt zu erzeugen. Das jeweilige Gegenteil seiner Behauptungen ist zutreffend. Es lässt sich ebenso der Nachweis führen, dass Privatisierung und ein betriebswirtschaftliches Wissensmanagement das Wissen von den lebendigen sozialen, kommunikativen und institutionellen - kurz: öffentlichen - Quellen seiner Entstehung und Vermehrung abschneidet (Fischbach 2002) und damit die Möglichkeit seines gesellschaftlichen Nutzens untergräbt. Anders gesagt: Der Markt ist blind und Betriebswirtschaft macht dumm - den Einzelnen ebenso wie die ganze Gesellschaft!

Literatur

- Barnet, Richard J./ Cavanagh, John (1994): *Global Imperial Corporations and the New World Order Dreams*, New York et al.
- Bartz, Olaf (2002): Das Konzept der „nachlaufenden Studiengebühren“, in: BdWi/fzs (Hg.): *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 12-15
- Bayer, Mechthild; Jaich, Roman (2002): Die Zukunft der Weiterbildung. In: BdWi/fzs (Hrsg.): *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 65-69
- Behler, Gabriele (1999): Chancengleichheit in der Politikumsetzung (Rede beim Kongress „Chancengleichheit - Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert“ 12.November 1999 in Potsdam); in: *zweiwochendienst* 21-22/99 (22.12.99), S. X - XIV
- Bennhold, Martin (2002): Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der 'Reform' als Politik der Unterwerfung, in: Ingrid Lohmann/ Rainer Rilling (Hg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, Opladen, S. 279-299
- Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung* (1999) (hrsg. von der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen), Berlin
- Bernhard, Armin (2001): Bildung als Generierung sozialer Differenz: Gleichheit und Ungleichheit in den neueren allgemeinpädagogischen und bildungstheoretischen Diskursen. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2000*, Frankfurt a.M., S. 263-278
- Bildungskommission der Landes NRW (1995): *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*, Neuwied
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (1. Empfehlung) (Böll I 2001): *Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft*, Berlin
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2. Empfehlung) (Böll II 2001): *Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz*, Berlin
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (3. Empfehlung) (Böll III 2002): *Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft. Verantwortung in der Zivilgesellschaft*, Berlin
- Bislev, Sven/ Salkov-Iversen, Dorte/ Krause Hansen, Hans (2002): The Global Diffusion of Managerialism: Transnational Discourse Communities at Work, in: *Global Society*, Heft 16, S. 199-212
- Brütt, Christian (2002): Nach Hartz: Unter Führung der Expertokratie vorwärts auf dem Weg des Neoliberalismus, in: Rosa Luxemburg Stiftung (Hrsg.): *Standpunkte*, Heft 6. Berlin
- Bulan, Klaus (1999): Was kostet uns die Bildung? Zum Sachverständigen Gutachten zur Bildungsfinanzierung, in: *Sozialismus*, Heft 5, S. 20-23

- Bultmann, Torsten (2002a): Hochschulunternehmen auf dem Wissensmarkt. Tendenzen und Widersprüche der aktuellen Hochschulreform, in: *Widersprüche* Heft 83, S. 69-86
- Bultmann, Torsten (2002b): Ein politischer Kommentar zur aktuellen Hochschulpolitik in NRW, in: *Das Argument* 246, S. 374-381
- Bultmann, Torsten; Klier, Vera (2002): Bildungsfinanzierung und „aktivierender Staat“, in: BdWi/fzs (Hrsg.): *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 27-31
- Carl Bertelsmann-Preis (1990a): *Symposium. Evolution im Hochschulbereich*, hrsg. v. d. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh
- Carl Bertelsmann-Preis (1990b): *Festakt. Auslobung, Laudatio, Reden der Preisträger*, hrsg. v. d. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh
- Carl Bertelsmann-Preis 1996a: *Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich*, Bd. 1, Dokumentation zur internationalen Recherche, hrsg. v. d. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh
- Carl Bertelsmann-Preis 1996b: *Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich*, Bd. 2, Dokumentation zum Symposium und Festakt, hrsg. v. d. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh
- Carroll, William/ Beaton, James (2000): Globalization, Neo-liberalism and the Changing Face of Corporate Hegemony in Higher Education, in: *Studies in Political Economy*, Heft 62, S. 71-98
- Dixon, Keith (2000): *Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus*, Konstanz
- Ehmann, Christoph (2001): *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit*, Bielefeld
- Empfehlungen des Forum Bildung* Band I (Forum Bildung I 2001), Bonn
- Fischbach, Rainer (2002): Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte, in: *Widersprüche*, Heft 83, S. 9-23
- Fritz, Thomas/ Scherrer, Christoph (2002a): *GATS: Zu wessen Diensten? Öffentliche Aufgaben unter Globalisierungsdruck*, Hamburg
- Fritz, Thomas/ Scherrer, Christoph (2002b): GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung, in: *Widersprüche*, Heft 83, S. 23-35
- Gombert, Tobias; Kaulisch, Marc; Neis, Matthias (2002) Eckpunkte einer Zweiten Bildungsreform. Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen In: BdWi/fzs (Hrsg.): *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 72-75
- The Group of Lisbon (1995): *Limits to Competition*, London
- Herrmann, Wolfgang A. (2002): *Selber denken, nicht denken lassen*. (Redeauszug des Präsidenten der Technischen Universität München zum Dies Academicus 5.12.2002) Quelle: www.tu-muenchen.de/ExzellenTum (Zugriff: 11.12.02)
- Higgott, Richard/ Geoffrey R. Underhill/ Büler Andreas (Hg.) (2000): *Non-State Actors and Authority in the Global System*, London
- Hirsch, Joachim (1995): *Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus*, Berlin/ Amsterdam
- Hirtt, Nico (2002): Im Schatten der Unternehmerlobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission, in *Widersprüche*, Heft 83, S. 37-51
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1996): *Zur Finanzierung der Hochschulen*, Bonn
- Hüfner, Klaus (1999): Die Hochschulpolitik der Weltbank in Theorie und Praxis, in: Robert v. Weizsäcker (Hg.): *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, Berlin, S. 287-306
- Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung (Initiativkreis Bildung 1998): *Round Table „Lebenslanges Lernen“*. o. O. (Ms. 26.5.98)
- Initiativkreis Bildung der Bertelsmann-Stiftung (1999): *Zukunft gewinnen - Bildung erneuern*, Gütersloh
- Jessop, Bob (1994): The Transition to Post-Fordism and the Schumpeterian Welfare State, in: R. Burrows/ B. Loader (Hg.): *Towards a post-Fordist Welfare State?* S. 13-37, London
- Jones, Phillip W. (1997): On World Bank Education Financing, in: *Comparative Education*, Heft 33, S. 117-129
- Keim, Wolfgang (2001): Die uneingelöste Gleichheit - ein Rückblick auf 50 Jahre bundesdeutscher Bildungspolitik. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2000*, Frankfurt a.M., S. 125-148
- Keller, Carsten/ Schöller, Oliver (2002): Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von Standortwettbewerb und neuen Eliten, in: Uwe H. Bittlingmayer/ Rolf Eickelpasch/ Jens Kastner/ Claudia Rademacher (Hg.): *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Opladen, S. 381-414

- Klausenitzer, Jürgen (2001): Bildung und globaler Paradigmenwechsel – Die Rolle der Weltbank in der Bildungspolitik, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 2, S. 242-245
- Klausenitzer, Jürgen (2002a): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungssystems, in: *Widersprüche*, Heft 83, S. 53-68
- Klausenitzer, Jürgen (2002b): PISA – Einige offene Fragen zur OECD-Bildungspolitik, in: *Widersprüche*, Heft 85, S. 55-70
- Kleinfeld, Ralf (1996): *Kommunalpolitik. Eine Problemorientierte Einführung*, Opladen
- Lohmann, Ingrid (2002): After Neoliberalismus – Können nationale Bildungssysteme den „freien Markt“ überleben? In: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hrsg.) *Die verkaufte Bildung*. Opladen, S. 89-108
- Liedke, Rüdiger (2000): *Wem gehört die Republik 2001. Die Konzerne und ihre Verflechtungen*, Frankfurt M.
- Merkens, Andreas (2002): Ideologie, Kritik, Bildung, in: *Das Argument*, Heft 246, S. 339-353
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh
- Netzwerk Europäische Lernprozesse (NELP 2002): *Manifest „Bildung für die Arbeits- und Wissensgesellschaft“*. Hannover
- Nullmeier, Frank (2000): „Mehr Wettbewerb!“ Zur Marktconstitution in der Hochschulpolitik, in: Czada, Roland/ Lütz, Susanne (Hg.): *Die politische Konstitution von Märkten*, Opladen, S. 209-227
- OECD (OECD 2002): *Bildung auf einen Blick*, Paris
- Pasternack, Peer (2001): Zweckfreie Nützlichkeit – Hochschulqualität als begrenzt paradoxes Phänomen, in: *das Hochschulwesen*, Heft 6, S. 173-177
- Pelizzari, Alessandro (2001): *Die Ökonomisierung des Politischen*, Konstanz
- Plehwé, Dieter/ Walpen, Bernhard (1999): Wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge der Mont Pèlerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und -erhaltung, in: *PROKLA*, Heft 115, S. 203-235
- Reitz, Tilmann (2002): Der späte Sieg der instrumentellen Vernunft. Zur Universität als Standortfaktor, in: *Das Argument*, Heft 3, S. 365-373
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 1998: *Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung*, (Diskussionspapier Nr. 1.), Düsseldorf
- Schöller, Oliver et al. (2000): Der neue Lernbürger – oder: Bildung als Wettbewerbsfaktor. Zu den Vorschlägen des Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, in: *Sozialismus*, Heft 4, S. 39-45
- Schöller, Oliver (2001): 'Geistige Orientierung' der Bertelsmann-Stiftung. Beiträge einer deutschen Denkfabrik zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, in: *PROKLA* 122, S. 123-143
- Schui, Herbert/ Blankenburg, Stephanie (2002): *Neoliberalismus: Theorie, Gegner, Praxis*, Hamburg
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/ Centrum für Hochschulentwicklung (1998): *Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell)*, Essen/ Gütersloh
- Völckel, Nicola (2002): Aufbewahren-Integrieren-Bilden. Die widersprüchliche Funktion vorschulischer Erziehung, in: BdWi/fzs (Hrsg.): *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 56-59
- Weltbank (1995): *Priorities and Strategies for Education: a World Bank review*, Washington, DC.
- Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung, in: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hrsg.) *Die verkaufte Bildung*, Opladen, S. 45-68
- Wissenschaftsrat (1985): *Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem*, Köln.
- Wolf, Frieder Otto (2002): Bildungsgerechtigkeit? Zu einer Kategorie der Realitätsverleugnung, in: BdWi/fzs (Hrsg.): *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 54-55