

Jochen Krautz

Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung **Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen**

Bildung und Bildungswesen unterliegen seit längerem einem radikalen Paradigmenwechsel und einer tiefgreifenden Umwälzung ihrer Praxis. Die pädagogische Diskussion wird verstärkt von PISA-relevanten Erfolgskriterien und damit zusammenhängenden empirischen Fragen bestimmt; die pädagogische Praxis in Schulen und Hochschulen ist durch die Einführung von Leistungsstandards, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur, Evaluationen, Modularisierung, Bachelor/Master usw. andauernden Veränderungen ausgesetzt. Pädagogisches Denken und Handeln gerät unter einen Effizienzanspruch, der als scheinbarer Sachzwang in einer sogenannt „veränderten Bildungslandschaft“ daherkommt und den Notwendigkeiten globaler Entwicklung gehorchen müsse. Die hierzu kursierenden legitimatorischen Schlagworte werden oftmals kaum mehr auf Gründe, Ziele und bereits sichtbare Wirkungen hin befragt.

Unterzieht man diese Entwicklungen einer genaueren Betrachtung, erweisen sich die einzelnen Phänomene als in sich zusammenhängender Ausdruck einer planvollen Usurpation von Bildung und Bildungswesen unter den Vorzeichen einer globalisierten, neoliberal ausgerichteten Ökonomie. Um diese These zu belegen, soll im folgenden vor dem Hintergrund einer kurzen Besinnung auf den Bildungsbegriff dessen derzeitige Veränderung beleuchtet werden. Dabei wird die Ökonomisierung von Bildung und Bildungswesen in ihrer theoretischen Systematik analysiert wie anhand der Folgen ihrer Umsetzung untersucht. Die Ursachen der aufgezeigten Veränderungen und ihrer forcierten Durchsetzung bleiben jedoch ungeklärt, wenn nicht deren bildungs- und allgemeinpolitische Hintergründe einbezogen werden. Ausblicke auf das, was angesichts der Situation zu tun sein könnte, beschließen den Gang der Argumentation.



1. Personale Bildung und Allgemeinwohl

Das Relief an einer Volksschule in Nordböhmen (Abb.) zeigt bildhaft, was Bildung ausmacht: Die fürsorgliche Mutter entläßt ihre Kinder in die Obhut der durch Klugheit (Eule) gekennzeichneten Lehrerin. Diese schließt ihren Schülern in personaler Beziehung die Welt auf und ermöglicht ihnen so Bildung. Hier zeigt sich Bildung als ein individueller wie interpersonalen Prozeß; im „pädagogischen Bezug“, in der „personalen

Gemeinschaft“¹ kann sich die Person zu voller Menschlichkeit entfalten. In einer personal verstandenen Bildung formuliert daher das „Attribut des Personalen [...] die radikale Absage an alle Versuche ihrer Indienstnahme.“²

Weil der Mensch durch Bildung seine Humanität entfalten kann, ist dieser Bildungsanspruch ein Menschenrecht (Art. 26 AEMR) und begründet den freien Zugang zu öffentlichen Schulen und Hochschulen. Diese müssen wiederum staatlich finanziert und demokratisch kontrolliert sein, um durch freie Bildung und Wissenschaft dem Einzelnen wie dem allgemeinen Wohl zu dienen, denn die Bildung des Einzelnen ist zugleich die Voraussetzung eines freiheitlichen, demokratisch verfaßten Gemeinwesens, das mündiger Bürger bedarf. Die Möglichkeit personaler Bildung in öffentlichen Bildungseinrichtungen ist demnach im Sinne des Allgemeinwohls unabdingbar.

Die Forderung nach einer in diesem Sinne zweckfreien – also nicht zwecklosen – Bildung für jeden stammt bekanntermaßen unter anderem von Wilhelm von Humboldt. Obwohl dieses Konzept historisch auch als weltfernes Elysium oder formales Exerzitorium fehlgedeutet wurde, werden die weiteren Ausführungen zeigen, wie aktuell seine Forderung ist, daß der Mensch in der öffentlichen Schule und Universität nicht für ökonomische, politische oder religiöse Interessen „abgezweckt“ werden dürfe.

2. Veränderung des Bildungsbegriffs

Wenn die derzeitige Veränderung des Bildungsbegriffs im weiteren als „Ökonomisierung“ bezeichnet wird, so leugnet dies nicht, daß selbstverständlich auch die Finanzierung des Bildungswesen einer haushälterischen Vernunft (oiko-nomía) folgen und nach volkswirtschaftlichen Kriterien sinnvoll organisiert sein muß. Dieser Sinn ist in einer Republik aber das *allgemeine Wohl*.³ Damit jeder an diesem Gemeinwohl partizipieren wie zu ihm beitragen kann, ist das Bildungswesen staatlich organisiert und demokratisch verantwortet.

Problematisch ist jedoch, daß Ökonomie nicht mehr nur als dienende gesellschaftliche Teilpraxis gilt, „vielmehr versteht sich die Ökonomie heute als eine Form menschlicher Gesamtpraxis, die den anderen Praxen, etwa Kunst, Politik, Religion, Ethik und Pädagogik vorgeordnet oder sogar übergeordnet ist.“⁴ Dieser globalistische Anspruch einer sogenannten neoliberalen Ökonomie meint demnach „die Ausweitung ökonomischen Denkens in alle Handlungsdimensionen hinein.“⁵ Das Marktprinzip drängt den Staat, also die Bürger, aus der Verantwortung für öffentliche Einrichtungen. Nicht mehr der Staat definiert und überwacht „die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates.“⁶

Infolgedessen werden zunehmend *betriebswirtschaftliche* Steuerungsmuster auf öffentliche Einrichtungen wie das Bildungswesen übertragen. Dieses sogenannte „*New Public Management*“ beruht „einerseits auf der Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken und andererseits auf einem neoliberalen Wirtschaftsverständnis.“⁷ Es

¹ Vgl. Nohl, Hermann: Die Theorie der Bildung, Kap. II.3: Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: ders./ Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. (1933) Weinheim/Bergstraße 1966.

² Heitger, Marian: Personale Pädagogik. Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung? In: Harth-Peter, Waltraud/ Wehner, Ulrich/ Frell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Winfried Böhm zum 22. März 2002. Würzburg 2002, S. 61.

³ Vgl. Schachtschneider, Karl-Albrecht: Eigentümer globaler Unternehmen. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005, S. 654.

⁴ Rekus, Jürgen: Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität? In: ders. (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005, S. 78.

⁵ Ebd.

⁶ Lemke, Thomas/ Krasmann, Susanne/ Bröckling, Ulrich: Governementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung: In: dies. (Hrsg.): Governementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M. 2000, S. 15

⁷ Drechsler, Hanno (Hrsg.): Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. München 2003, S. 685. Vgl. auch Radtke, Frank-Olaf: New Public Management. Das Bildungswesen auf dem Weg in die Performanz-Kultur. In: Annegret

zielt auf Profitmaximierung durch ökonomische Effizienz. Effizient im staatlichen Handeln darf aber nur die Förderung des *Gemeinwohls* sein.⁸

Das dieser Verbetriebswirtschaftlichung der Bildung zugrundeliegende Menschenbild arbeitet Manfred Fuhrmann in der inhaltlichen Analyse der Fragen des PISA-Tests exemplarisch heraus. Diese zielen auf rein zweckorientiertes Denken und ökonomische Verwertbarkeit von funktionalem Wissen: „Der PISA-Test zielt auf den *homo oeconomicus*. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. (...) Der Idealtyp des PISA-Test ist derjenige, der sich später einmal am besten in Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur (...) sieht der Test rigoros ab.“⁹ PISA definiert somit undeklariert den oben erörterten Bildungsbegriff um: „Es ist daher konsequent, daß das PISA-Werk in der Regel von ‚Kompetenzen‘ und nicht von Bildung spricht. (...) Der PISA-Test zielt nicht auf Bildung, sondern auf etwas, das in der Öffentlichkeit fälschlicherweise für Bildung gehalten werden könnte, auf ein Bildungssurrogat.“¹⁰

Der Bildungsbegriff der sogenannten Wissensgesellschaft verabschiedet somit das Subjekt als tragendes Moment und Ziel des Bildungsprozesses. Bildung ist nicht mehr Bildung des Subjekts an Gegenständen des Wissens und der Welt, sondern Informationsverarbeitung zu austauschbarem Verwertungswissen ohne personale Bindung und Rückwirkung.¹¹

3. Begriffe und Phänomene der Bildungsökonomie

Die zu Schlagworten degenerierten Annahmen der Bildungsökonomie werden in der Öffentlichkeit mit enormer Vehemenz und Penetranz wiederholt, um offensichtlich den Eindruck zu erwecken, eine vor allem an ökonomischen Prämissen orientierte „Bildungsreform“ sei unabänderlich. Was bedeuten diese Begriffe jedoch tatsächlich, in welchem systematischen Zusammenhang stehen sie und was bewirkt ihre Umsetzung im Bildungswesen?

„Humankapital“

Eine der Grundlagen der „Übertragung ökonomischer Denkmodelle auf den Bildungsbereich“¹² ist die sogenannte „Humankapitaltheorie“, nach der Wirtschaftswachstum vor allem aus Investitionen in den Bildungsbereich zu generieren sei, da Wachstum heute nur aus technischem Fortschritt entstehen könne, der wiederum auf wissenschaftlichen Fortschritten beruhe. Daher werden einerseits wissenschaftliche Eliten wie andererseits flexible und adaptierbare, „lebenslang lernende“ Arbeitskräfte benötigt.¹³ „Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den um so mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind“, so einer der Verfechter jener Theorie.¹⁴ Es ist sicher nicht unanständig, durch gute Bildung zu materieller Wohlfahrt beizutragen; Bildung hierauf einzuschränken jedoch sehr wohl. Und: Was bleibt, wenn Bildungsinvestitionen nicht mehr hinreichende Renditen einbringen?

Sloot/ Uwe Nordhoff (Hrsg.): Frühes Sortieren, Trennen, Zurücklassen – Niedersachsens Antwort auf PISA? Gute Schule geht anders! Dokumentation der 59. Pädagogischen Woche in Cuxhaven 2003, S. 33-48.

⁸ Vgl. Drechsler, S. 685.

⁹ Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M., Leipzig 2004, S. 222.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Wimmer, Michael: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroverse zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 45-68.

¹² Koch, Lutz: Eine neue Bildungstheorie? (Bildungsevaluation, Bildungsstandards, Grundbildung und eine neue Lehrerbildung), S. 7, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.122>.

¹³ Vgl. Kooths, Stefan: Wachstum durch Wissenschaft. In: Dettling, Daniel/ Prechtel, Christoph (Hrsg.): Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland. Wiesbaden 2004, S. 31-41.

¹⁴ Straubhaar, Thomas: Humankapital: Devisenquelle der Zukunft. In: Dettling/ Prechtel, S. 29.

„Output-Orientierung“

Ein auf Humankapitalproduktion zielendes Bildungswesen zeichnet sich durch „Output-Orientierung“ aus. Ein Papier der *Welt-Bank* definiert den Begriff sehr klar: „An orientation toward outcome means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards.“¹⁵ Ökonomische Kriterien, nicht allgemeine Bildungsideen und Erziehungsziele „determinieren“ demgemäß die Prioritäten im Bildungswesen. Der Bildungsprozeß erschöpft sich in formulierten Ergebniserwartungen (Standards) und deren Überprüfung (Evaluation). Relevant ist nun nur noch, was getestet und „belohnt“ wird. Da allgemeine Bildungsziele nicht in prüfbare Standards zu fassen sind, können sie zwar postuliert werden, tatsächlich konzentrieren sich Lehren und Lernen aber automatisch auf die output-relevanten Faktoren. Und das sind nicht Bildungs- und Erziehungsbemühungen, sondern Absolventenzahlen, Auslastungsquoten, Schulrankings etc.¹⁶

„Qualitätsentwicklung“ und „Effizienz“

Der Druck durch Kürzung von Mitteln und Stellen sowie die erhöhte Arbeitsdichte durch höhere Klassenfrequenzen und Stundendeputate wird dabei meist als Mittel der „Qualitätssicherung“ ausgegeben (in NRW etwa „Qualitätspakt“). Diese zunächst nur zynisch wirkende Kongruenz hat jedoch System: Für Qualität spielen hier „nicht die wesentlichen und charakteristischen Eigenschaften einer Sache (*qualitas*)“ eine Rolle, „sondern Indikatoren, nach denen die *Effizienz* von Schulen gemessen werden.“ Wobei Effizienz sich auf die günstige Kosten-Nutzen-Relation bezieht: „Effizienz wird nach dem ökonomischen Aufwand-(Kosten)-Ertrag-Modell berechnet. Die Investitionen sollen sich rentieren. Über Rentabilität entscheidet primär nicht die Beschaffenheit des Produkts (Qualität im primären Sinne), sondern das Preis-Leistungsverhältnis und die Wettbewerbsposition auf dem Markt (Qualität im marktwirtschaftlichen Sinne).“¹⁷ Auch effizienter Ressourceneinsatz ist im Bildungswesen an sich nicht Verwerfliches. Doch „der Effizienzgesichtspunkt *als Kriterium* wirkt *selektiv*, er sondert alles das aus oder setzt es als zweitrangig zurück, was keine berechenbare und dem Aufwand entsprechende Ertragsicherheit mit sich führt (...).“¹⁸

„Kompetenzen“, „Leistungsstandards“ und „Evaluation“

Daraus erhellt sich, daß eine solche Qualitätsvorstellung nicht etwa auf Bildung zielt, sondern auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich messen lassen. Daher werden Bildungsziele nun zu „Kompetenzen“ heruntergerechnet – ohne daß die Summe der Teile noch das Ganze ergäbe. Diese werden wiederum „evaluiert“ anhand zuvor aufgestellter Standards (man braucht ein *tertium comparationis*), die demzufolge *nicht Bildungs-*, sondern *Leistungsstandards* im Sinne des Effizienzkriteriums sind.¹⁹ Von „Bildungs“standards zu reden, wenn es um die Normierung ökonomischer Effizienz geht, ist daher Augenwischerei.

In diesem Sinne hält die Deutsche Bischofskonferenz fest: „Bildungsstandards stehen bildendem Lernen zwar nicht grundsätzlich entgegen. Aber sie befördern bei unkritischem Gebrauch ein mechanistisches Menschenbild. Wenn von *Output*-Steuerung die Rede ist, dann wird unterstellt, dass der Mensch ein steuerbares Wesen ist, was seiner Selbständigkeit und Eigenverantwortung, kurzum seiner Freiheit widerspricht. Wenn also von ‚Steuerung‘ die Rede ist und von ‚Standards‘, die ‚implementiert‘ und durch

¹⁵ World Bank: *Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review*. Washington 1995, S. 94, http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details&eid=000009265_3961219101219.

¹⁶ Vgl. auch Klausenitzer, Jürgen: *Selbständige Schule – Schule der Globalisierung*. In: Sloat/ Nordhoff, S. 55.

¹⁷ Koch, S. 8.

¹⁸ Ebd., S. 10.

¹⁹ Vgl. Brügelmann, Hans: „Output“ statt „Input“. Zu den Hoffnungen auf Bildungsstandards, Kerncurricula, Leistungstest, S. 4, <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/gsvstandards.pdf> und Regenbrecht, Aloysius: *Sichern Bildungsstandards die Bildsaufgabe der Schule?* In: Rekus, S. 61.

„Monitoring“ überwacht werden sollen, dann wird eine Analogie zur Maschine hergestellt und die Persönlichkeit des Menschen verkürzt.“²⁰

„Bildungsabnehmer“ und „Kunden“

Hierzu gehört auch, daß sich das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden tiefgreifend verändert. Schüler und Studierende sind nun Abnehmer von Bildungsprodukten, also z.T. auch zahlende Kunden mit einem Anspruch auf geldwerte Leistung. Welche Folgen dies für die „pädagogische Atmosphäre“²¹ hat, wenn aus einem prinzipiell gleichwertigen Lehr-Lern- nun ein wechselseitiges Ausnutzungsverhältnis wird, bedarf kaum näherer Erörterung.

„Autonomie“ und „neue Steuerung“

Dabei bewirken Marktmechanismen nicht mehr Freiheit und „Autonomie“ von Schulen und Hochschulen, sondern verstärkte *Kontrolle*. Die Bildungsökonomie stellt explizit fest, „dass wirtschaftliches Handeln nur durch das Vorhandensein eines entsprechenden Kontrolldrucks sichergestellt werden kann“. Hierbei werden „vier Kontrolltypen“ unterschieden: „a) Konkurrenz durch Wettbewerb, b) die Definition von Leistungsstandards (standards of performance), c) die Strategie des Kostendrucks (cost-pressure), d) bürokratische Kontrollen.“ Als effektivstes Mittel gilt dabei der Konkurrenzdruck durch Wettbewerb.²² Die Durchsetzung vermeintlich „wirtschaftlichen Handelns“ in Schule und Hochschule dient demnach der Etablierung expliziter Kontrollinstrumente in einer konkurrenzgeprägten Bildungslandschaft.

So sollen auch auf die Selbstverwaltung der Hochschulen, die bislang das Grundrecht auf Freiheit von Forschung und Lehre sicherte, betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente übertragen werden, „die die Selbstverwaltung im autonomen Bereich effizienter und effektiver machen können, indem sie das traditionelle System von Verhandlung und Abstimmung ergänzen oder ablösen.“²³ Demokratisch organisierte, professionelle Selbstbestimmung wird ersetzt durch ein unternehmerisches, autoritäres Führungs- und Kontrollsystem. Der Rektor wird vom *primus inter pares* zum Unternehmensleiter. Hochschulräte und Akkreditierungsagenturen üben demokratisch nicht legitimierten, rechtswidrigen Einfluß und Überwachung aus.²⁴

Entstaatlichung und privatwirtschaftliche ökonomische Muster prägen exemplarisch den Entwurf zum neuen „Hochschulfreiheitsgesetz“ in Nordrhein-Westfalen. Dort meint „Freiheit“ vor allem *Marktfreiheit*, in der Hochschulen als nicht mehr staatliche Institutionen auch in *Insolvenz* gehen können (§2 Abs. 4 Satz 1 HFG NRW), wenn sie sich im Konkurrenzkampf nicht behaupten. Zudem fällt die bisherige Bindung der Hochschulen an den Verfassungsauftrag weg, „an der Erhaltung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates“ mitzuwirken sowie „zur Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Wertentscheidungen“ beizutragen (§ 3 Abs.1 Satz 2 HG). Auch fehlt die Verpflichtung der Universitäten, sich mit den Ergebnissen ihrer Forschung auseinanderzusetzen (§ 3 Abs. 1 Satz 5 HG). Das neue Gesetz stimmt im übrigen im Inhalt bis hin zum Titel mit den „Zehn Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in NRW“ überein, die zuvor

²⁰ Deutsche Bischofskonferenz: Bildungsstandards und katholische Schulen. Eine Orientierung. Exposé der Kommission Erziehung und Schule vom 1.7.2004, S. 3 zit. nach: Herrmann, Ulrich: Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In: Rekus, S. 49.

²¹ Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung (1968). Essen 2001.

²² Harms, Jens: Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management. In: Weiß, Manfred/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt/M. 2000, S. 139.

²³ Bodenhöfer, Hans-Joachim: Hochschulreform – eine institutionenökonomische Perspektive. In: Weiß/ Weishaupt, S. 124f.

²⁴ Vgl. Lege, Joachim: Akkreditierung als rechtswidrige Parallelverwaltung. Eine Analyse. In: Forschung&Lehre 5/2006, S. 266-268.

vom „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE) der Bertelsmann-Stiftung formuliert wurden.

Diese Formen „neuer Steuerung“ scheinen den Traum planwirtschaftliche Kontrolle zu verwirklichen, der in 30 Jahren permanenter „Reform“ per Verordnung immer noch am verfassungsmäßigen Freiheitsraum der Lehrer und Hochschullehrer scheiterte, die im Zweifelsfall die wörtliche oder geistige „Klassenzimmertür hinter sich zu machen“ konnten. Dort waren sie im Kerngeschäft von Unterricht, Erziehung, Bildung und Wissenschaft weitgehend frei und nur ihrem Gewissen und Berufsethos verpflichtet. Dem nun aufgebauten ökonomischen Zwang kann man sich kaum noch entziehen, weil es um die blanke Existenz geht. Der Druck von Kennzahlen, Indikatoren und Auslastungsziffern bringt jede inhaltliche Diskussion zum Schweigen.

Marktgesetz als Naturgesetz?

Die Umdeutung des Bildungsbegriffs und der Umbau des Bildungswesens werden als Folge der ökonomischen Globalisierung gerne als unausweichlich und alternativlos charakterisiert. Tatsächlich ist der Prozeß *politisch initiiert*, wird *wissenschaftlich sekundiert* und *medial orchestriert*. Ziel des ökonomisierten Bildungskonzeptes ist es, den Staat - in einer Republik also die Bürger - aus der Verantwortung für das Bildungswesen zurückzudrängen und Hoheitsrechte zu privatisieren. Solches Denken und Handeln ist somit nicht nur antihumanistisch, sondern demokratiefeindlich und tendiert zum Totalitarismus. Zu ähnlichem Schluß hinsichtlich der zugrundeliegenden neoliberalen Marktideologie kommt auch der Feuilletonchef der Wochenzeitung „Die Zeit“: Die Behauptung des Marktgesetzes als Naturgesetz, der Kampf gegen den Staat, die Unterdrückung höherer geistiger Aktivität, die künstlich erzeugte, permanente Unsicherheit sowie die willkürliche Führung ohne Verantwortung als Kennzeichen der Ideologie des neoliberalen Kapitalismus werden von ihm mit Hannah Arendt als Merkmale totalitärer Herrschaft analysiert.²⁵

4. Bildung und Wissenschaft als Ware

Ziel dieser Ökonomisierung von Bildungsbegriff und Bildungswesen ist es, den ganz konkreten Handel mit Bildungsdienstleistungen zu ermöglichen. Bildung verspricht als globales Geschäft enorme Gewinnmargen: Die EU-Länder geben 115 Milliarden Euro pro Jahr für Bildung aus, der weltweite Bildungsmarkt wird auf 2,2 Billionen Dollar geschätzt.²⁶ Um mit Bildungsdienstleistungen Handel zu treiben, müssen diese international standardisiert und in handhabbare Pakete zerlegt werden. Solche standardisierten Lernpakete („Module“) sind dann international konvertibel und sehr geeignet, um als E-Learning-Einheiten und in Internet-Universitäten angeboten zu werden. Kaum verwunderlich also, warum derzeit Computer und Internet wider jede pädagogische Einsicht so massiv als zentrale Bildungsmedien propagiert werden.

Zugleich bereiten internationale Abkommen wie TRIPS (Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights) den Handel mit Rechten an geistigem Eigentum vor, also die ökonomische Verwertung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Dies soll dazu dienen, Hochschulen zu selbständigen Unternehmen zu machen, indem Patentanmeldungen auch für solche Produkte ermöglicht werden, die bisher keinem Patentschutz unterlagen. Professoren und Forscher an Hochschulen sollen künftig ihre Ergebnisse patentieren können, damit sie ihr Wissen rechtlich geschützt vermarkten können: „Um nur eine Zahl zu nennen, welche die Größenordnung zeigt, um die es hier geht: Die US-amerikanische Columbia-University, die neben dem MIT (Massachusetts Institute of Technology) zu den Elitehochschulen der USA zählt, erwirtschaftete im Geschäftsjahr

²⁵ Vgl. Jessen, Jens: Fegefeuer des Marktes. In: Die Zeit, Nr. 30, 21.7.2005.

²⁶ Vgl. Wicht, Christiane: Wissensgesellschaft à la Bertelsmann. 2.11.2005, http://www.nachdenkenseiten.de/cms/front_content.php?client=1&lang=1&idcat=7&idart=1194.

2003-2004 etwa 134 Millionen US-Dollar aus Forschungspatenten, etwa 490 Millionen waren Einnahmen durch Studiengebühren und 450 Millionen stammten aus staatlichen Drittmitteln. Die Elite-Hochschulen in den USA, die man gerne als Beispiel nennt, sind – das gilt es zu bedenken – durch ihre enge Verzahnung mit dem militärisch-industriellen Komplex «groß» geworden. Jeder dritte Rüstungsdollar in den USA fließt in so genannte Spitzenforschung an Elite-Hochschulen. Hochschulen sollen also zu Dienstleistungsunternehmen gemacht werden, die sich auf dem Weltmarkt positionieren und sich weitgehend selbst finanzieren, und zwar neben öffentlichen Zuwendungen vor allem: 1. durch die Einnahme von Studiengebühren, 2. durch Einnahmen aus Dienstleistungen (Weiterbildungsangebote wie Universitätslehrgänge, Nachdiplomstudien etc.), 3. durch Lizenzen aus Forschungspatenten.²⁷

Bildung wird somit vom Menschenrecht als „Bildungssurrogat“ zur Handelsware. Wissenschaft und ihr vornehmster Ort, die Universität, sollen vor allem der Profitmaximierung dienen.

5. Akteure und Hintergründe

Da dieser Prozeß wohl kaum ein Naturgesetz ist, muß er politisch gewollt und von wirtschaftlichem Interesse getragen sein. Damit liegt die Frage nahe, wer dessen Akteure sind. Denn nur ein planvolles Handeln erklärt, warum die Entwicklung mindestens europaweit nahezu parallel verläuft.²⁸

Die nachfolgend erläuterten Zusammenhänge erheben dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Das hier vorgetragene Puzzle ist sicherlich erweiterbar und auch anders zusammensetzbar.

Das Schema zeigt verschiedene internationale Organisationen und ihre programmatische und institutionelle Einflußnahme auf die nationalen Bildungssysteme:²⁹

Auf globaler Ebene agiert zunächst die *Welt-Bank*, deren Konzept von Bildung bereits zitiert wurde. Sie zwingt über Kredit-Vergaben vor allem Entwicklungsländer ihre Bildungssysteme zu rationalisieren, zu kommerzialisieren und für private Investoren zu öffnen.³⁰

Wesentlich sind auch die seit 1995 auf der Ebene der *Welthandelsorganisation* (WTO) geführten GATS-Verhandlungen (*General Agreement on Trade in Services*). Das GATS will möglichst alle öffentlichen Dienstleistungen liberalisieren und für private Investoren zugänglich machen. Neben Wasserversorgung, Transportwesen oder Gesundheitssystemen geht es hier auch um die Bildungseinrichtungen. Die Verhandlungen finden nichtöffentlich statt und werden für Deutschland von der EU geführt. 1995 hat die EU bereits einer Öffnung des Hochschulsektors für ausländische Anbieter zugestimmt, die weitere Liberalisierung des Bildungswesens steht derzeit im Tausch gegen die Aufhebung anderer Handelsbarrieren zur Verhandlung.³¹ Die GATS-Verträge sind bindend für die nationale Gesetzgebung und können vor einem WTO-Gericht eingeklagt werden.

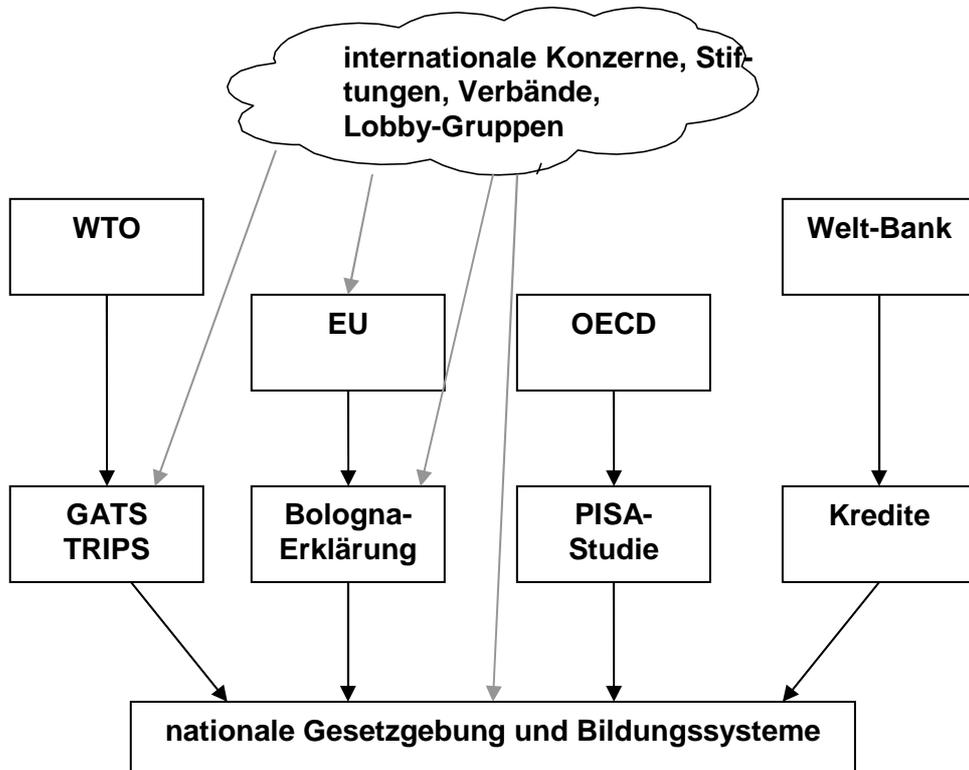
²⁷ Hoefele, Joachim: Vom Preis der Wissenschaft und vom Wert der Freiheit. Zur Ökonomisierung und Funktionalisierung von Universitäten und Hochschulen. Ein Ländervergleich, S. 2, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.154>.

²⁸ Ein instruktiver Ländervergleich D-AU-CH in Bezug auf die Hochschul- und Patentrechtsgesetzgebung bei Hoefele.

²⁹ Vgl. auch Klausenitzer in: Sloot/ Nordhoff, S. 51f. sowie Hoefele.

³⁰ Vgl.: Klausenitzer, Jürgen: Die Rolle der Weltbank in der Bildungspolitik, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_weltbank.html.

³¹ Vgl. Sursock, André: Hochschulbildung, Globalisierung und GATS. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 25/2004, 14.6.2004.



Auf europäischer Ebene nutzt die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) ihre Schuleffizienztests wie PISA, um Druck auf Regierungen und Öffentlichkeit auszuüben, ihre Bildungssysteme umzubauen.³² Die OECD will durch Normierung und Standardisierung „die Globalisierung in den Griff bekommen“: „Die Regierungen verpflichten sich, Fortschritte bei der Einhaltung der Normen und Standards zu erzielen, wobei sie durch das System der gegenseitigen Prüfungen (*Peer Reviews*) unterstützt werden. In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.“³³ Wie dieses Ziel, staatliche Souveränität zu beeinflussen und zu lenken, erreicht wird, läßt sich an der inszenierten PISA-Hysterie beispielhaft studieren³⁴, denn die PISA-Studie implementiert undiskutiert und mit normativem Anspruch einen eigenen, ökonomistischen Bildungsbegriff in die eigentlich demokratisch verantworteten nationalen Bildungswesen.³⁵ Die „besondere Bedeutung“, die OECD und Weltbank bei der „Durchsetzung der Ideen und Konzepte der Bildungsökonomie“ hatten und haben, wozu vor allem das Humankapitalkonzept zählt, wird von dieser im übrigen selbst betont.³⁶

Für die Hochschulen wurde die sogenannte *Bologna-Erklärung* zum Masterplan der marktorientierten Umstrukturierung: 1999 in Bologna und seitdem in mehreren Folgekonferenzen trafen sich europäische Bildungsminister und vereinbarten die „Harmonisierung“ der Studiengänge durch die Einführung einer modularisierten und gestuften Studienstruktur (in Deutschland interpretiert als Bachelor/Master-System) mit einem Leistungspunkte-System (ECTS) und Evaluationskriterien. Mit enormem politischem

³² Vgl.: Klausenitzer, Jürgen: PISA – einige offene Fragen zur OECD-Bildungspolitik, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_oecd.html sowie Radtke, insb. S. 33-37.

³³ OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004, S. 23. <http://www.oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf>.

³⁴ Vgl. Kraus, Josef: Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wien 2005.

³⁵ Die Normativität ihres funktionalistischen Bildungskonzepts machen das deutsche PISA-Konsortium selbst explizit. Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 19. Vgl. auch Ladenthin, Volker: PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79/2003, S.354-375.

³⁶ Weiß, Manfred: Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick – Einführung in den Tagungsband. In: Ders./ Weishaupt, S. 10f.

Druck wird diese Reform seitdem an den Hochschulen oft gegen deren Willen durchgesetzt. Bemerkenswert ist dabei, daß die Bologna-Vereinbarung im Gegensatz etwa zu den GATS-Verträgen keinerlei völkerrechtliche Verbindlichkeit hat;³⁷ sie ist nicht mehr als eine private Absichtserklärung einiger Minister. Die permanent vorgetragene Behauptung, es bestünde eine dringende Umsetzungsverpflichtung, zeugt daher von Unkenntnis oder erweist sich als schlichte Lüge.

Das Schaubild wäre unvollständig ohne eine Andeutung des Geflechts von Lobbyverbänden, Stiftungen und Wirtschaftsunternehmen, die in EU, WTO und auf nationaler Ebene Einfluß auf Verhandlungen, Politiker und die Öffentlichkeit nehmen, um diese Entwicklungen zu konzipieren, zu initiieren und voranzutreiben. Für Deutschland spielt diese Rolle seit langem die Bertelsmann-Stiftung, die ausgehend von NRW inzwischen bundesweit enormen Einfluß auf die Bildungspolitik nimmt.³⁸ Ihr den Bologna-Prozeß forcierendes Wirken über das zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz gegründete Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) wurde oben bereits deutlich. Die Stiftung scheint mittlerweile staatliches Handeln zu ersetzen und gilt in NRW seit längerem als heimliches Bildungsministerium (und zwar unabhängig von wechselnden Regierungen). Deutlich wird dies auch an einem Beispiel aus England, wo eine Bertelsmann-Tochter die Verwaltung einer ganzen Gemeinde übernehmen soll.³⁹

Ähnliche Lobby-Arbeit leistet der *European Round Table of Industrialists* (ERT), eine Vereinigung wichtiger global agierender Unternehmen wie Nokia, Nestlé, Deutsche Telekom, SAP, Siemens, E.ON, Fiat, Shell, British Petrol usw. Der ERT erklärt offen sein Ziel, Druck auf die EU-Kommission, das EU-Parlament und die nationalen Regierungen und die Medien ausüben zu wollen, damit die Bildungssysteme gemäß ökonomischen Prinzipien umstrukturiert werden. Die Strategiepapiere des ERT lassen sich als offensichtliche Blaupausen für die Bildungspolitik der EU lesen.⁴⁰

6. Auswirkungen auf Schule und Hochschule

Die Folgen dieser Politik sind bereits überall spürbar, wenn sie auch nicht immer in diesen Rahmen eingeordnet werden. Kolleginnen und Kollegen an den Schulen leiden unter der bildungsökonomischen Steuerung durch Verknappung und Zusatzbelastung (erhöhte Stundendeputate, höhere Klassenfrequenzen, Vergleichsarbeiten, Schulprogramme, Zwang zur profilierten Außendarstellung, bei der Unterricht immer weniger im Vergleich zu spektakulären Projekten und glanzvollen Internetauftritten zählt usw.). Unterrichtsqualität oder pädagogisches Engagement sind dabei kein Effizienzkriterium. Das weithin geplante Zentralabitur und die tiefgreifende Oberstufenreform nehmen zwar einerseits lange erwarteten Korrekturen an den zum Teil gravierenden Fehlentwicklungen im Bildungswesen seit den 70er Jahren vor. Im aufgezeigten Kontext von Effizienzorientierung und konkurrenzgeprägter Elitebildung stellen sich solche Maßnahmen jedoch anders dar.

Die Universitäten stehen durch die Modularisierung und das BA/MA-System mit permanenter Leistungskontrolle wohl vor dem Ende ihrer eigentlichen Idee von Selbstbildung in Freiheit und Selbstverantwortlichkeit sowie von Wissenschaft, die auf Wahrheit, nicht auf Nutzen zielt: In einem Wettbewerbssystem „autonomer“, nicht mehr staatlich finanzierter Hochschulen „werden die Universitäten zum Ausbildungsdienste leistenden Unternehmen degradiert, denen das Ethos der Wissenschaft, ausschließlich den Erkenntnissen der Wahrheit und Richtigkeit zu dienen, verloren geht.“⁴¹ Sache der

³⁷ Vgl. Schiedermaier, Hartmut: Was kommt auf die Universitäten zu? Die Folgen des Bologna-Prozesses für die deutschen Hochschulen. Bund Freiheit der Wissenschaft, Berlin 2003, S.13.

³⁸ Vgl. Lohmann, Ingrid: Jede Schule ein kleines Unternehmen. In: Freitag, 31/04.08.2006, S. 8.

³⁹ Vgl. <http://www.german-foreign-policy.com/de/fulltext/52268> (31.1.06).

⁴⁰ Vgl. www.ert.be und Hirt, Nico: Im Schatten der Unternehmenslobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: Zur globalen Regulierung des Bildungswesens. Widersprüche 83/2002, S. 37-51.

⁴¹ Schachtscheider, Karl Albrecht: Die Universität in der Republik. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005, S. 262.

Universitäten aber „ist die Aufklärung, also die ‚Bildung durch Wissenschaft‘.“⁴² Nur so, durch Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit kann sie der einzelnen Person in ihrer Bildung dienen wie die „freiheitliche Mündigkeit“ der Bürger durch Wissenschaftlichkeit fördern.⁴³

Das verkürzte, schulisch durchgeplante, ständig kontrollierte BA/MA-Studium zielt dagegen gerade auf vordergründige Nützlichkeit, nicht auf Annäherung an Erkenntnis oder gar „Wahrheit“ in einem kontinuierlichen Prozeß. Das Studium wird in inkohärente Stücke zerschnitten, was zu einer Art Patchwork-Wissen führt, das getestet und vergessen wird. Und da aufgrund der Studiengebühren Zeit jetzt Geld ist, gibt es für mehr auch keinen Raum. Es ist bereits zu beobachten, daß man nur noch Modulkennziffern studiert, nicht Inhalte, Leistungspunkte sammelt statt Interessen zu vertiefen - und das System scheint dieser Haltung der Studierenden auch noch Recht zu geben.

Das BA/MA-System führt in Konsequenz zu einer akademischen Zweiklassengesellschaft: Die breite Masse wird mit einem Kurzstudium abgefertigt, in dem sie wissenschaftliches Arbeiten und selbständiges Denken kaum mehr lernen kann. Diese Studentmengen sollen vor allem Studiengebühren liefern. Aus dem kleineren Teil der Studenten – in NRW etwa nur 20% -, die überhaupt für einen Master-Studiengang zugelassen werden, wird dann die akademische Elite rekrutiert. Im Sinne dieser akademischen 20/80-Gesellschaft wird einerseits die Etablierung von forschenden „Elitehochschulen“ vorangetrieben und andererseits offen zugegeben, daß es dann noch eine größere Zahl von „Klitschen“⁴⁴ gebe, die Lehre für die breite Masse betreiben.

Ins Schema der Effizienzorientierung paßt dann auch, daß Fachrichtungen wie die Pädagogik sich inhaltlich wie organisatorisch dem Effizienzkriterium anzupassen haben und daß Studiengänge, die sich dem verweigern oder wenig Ertrag abwerfen, schlicht geschlossen werden. Daß dabei gerade die Geisteswissenschaften die ersten Opfer sind, liegt nahe, leiden sie doch unter ihrer vermeintlichen ökonomischen Nutzlosigkeit. So hatte Hamburg angekündigt, 50% der Professuren in den Geisteswissenschaften schlicht zu streichen, weil sie nicht den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und der lokalen Wirtschaft entsprächen.⁴⁵

7. Resümee

Im Resümee zeigt sich, daß das Schlagwort von der „Ökonomisierung der Bildung“ seine Berechtigung hat und die vollumfängliche Problematik noch gar nicht ausgeleuchtet ist: Denn es geht weniger um Ökonomie, als um das Fortbestehen der Möglichkeit von Bildung in und zu Freiheit und Selbstbestimmung.

Dabei hat - wohlgemerkt - der beschriebene Ökonomismus mit den berechtigten Interessen einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft an gut gebildeten und ausgebildeten jungen Menschen nichts zu tun. Daß hier eklatante Defizite im deutschen Schul- und Hochschulwesen bestehen, ist kaum zu bestreiten. Allerdings – auch dies wohlgemerkt – werden die beschriebenen „Reformen“ an den tatsächlichen Ursachen dieser Misere nichts ändern, sondern Schüler und Studierende werden einmal mehr deren Opfer sein.

Bildung droht derzeit dorthin zurückzusinken, woraus Humboldt sie mit seiner Idee einer zweckfreien Bildung für alle führen wollte. Es zeichnen sich unübersehbar und bereits im Alltag spürbar die Konturen eines ökonomischen Totalitarismus ab, der nicht nur im Bildungswesen und Wissenschaftsbetrieb die republikanische Freiheit bedroht.

Wenn Pädagogik Theorie einer Praxis ist, dann muß die Theorie die realen politischen Zusammenhänge heutiger pädagogischer Praxis einbeziehen. Werden diese in den Ein-

⁴² Ebd., S. 264.

⁴³ Vgl. ebd., S. 261f.

⁴⁴ So der ehemalige baden-württembergische Wissenschaftsminister Klaus von Trotha an der 3. Tagung des Beilsteiner Kreises „Bildung unter Druck – Wer gestaltet nachhaltig(e) Bildung?“, 6.-7. April 2006, Schloß Beilstein.

⁴⁵ Vgl. Bitzmann, Andreas: Geisteswissenschaften – Harte Zeiten für kluge Köpfe. Rheinischer Merkur Nr. 31, 04.08.2005.

zeldiskussionen um Standards, Kompetenzen oder Module ausgeblendet, läuft man Gefahr, die Möglichkeit pädagogischen Handelns selbst zu verspielen – und damit dem Menschen fundamentale Möglichkeiten des Menschseins zu nehmen. Wenn Pädagogen in Schule und Hochschule sich in diesem Sinne dem Menschen verpflichtet fühlen, haben sie als solche und als Bürger die vornehmste Pflicht, hiergegen jeden möglichen Widerstand zu leisten.

Und hierfür gibt es ermutigende und anschlussfähige Beispiele: So haben mehrere deutsche Erziehungswissenschaftler bereits mit einer Erklärung „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“ und einer Tagung in Frankfurt große Resonanz an Schule, Hochschule und Öffentlichkeit erfahren.⁴⁶ Eine ähnliche Initiative von Seiten technischer Fachhochschulen („Beilsteiner Erklärung“⁴⁷) zeigt, daß diese unter den exakt gleichen Folgen der Bildungsökonomie leiden. Im Ausland, etwa an griechischen Universitäten, wird gegen die Privatisierung der Hochschulen gestreikt, die Gefährdung von Bildung und Wissenschaft durch die ökonomistische EU-Bildungspolitik wird dort sehr kritisch und klar herausgearbeitet. Auch im politischen Raum findet man Stimmen der Vernunft: Schon 2002 hat die „Versammlung der Regionen Europas“, ein Zusammenschluß von regionalen Ministern europäischer Staaten, sehr deutlich vor den negativen Konsequenzen für Bildung und Kultur durch das GATS-Abkommen gewarnt.⁴⁸ Hier und an ähnlichen Stellen wäre mit vielen Lehrern, Hochschullehrern und Mitbürgern eine Zusammenarbeit möglich, indem wir vor die Tür der Schulen und Universitäten treten, Gespräche und Initiativen mit Kollegen und Bürgern anregen und die allseitige Lähmung überwinden helfen.

Dann kann eine Bildung erhalten bleiben, die eben mehr ist „als eine resignierende Anpassung an die jeweiligen Zeitumstände“⁴⁹, dann kann Pädagogik immer noch und immer wieder zur notwendigen *emendatio rerum humanarum* beitragen – ein Ziel, das in einer von Krisen, Unrecht und Krieg geschüttelten Welt unabdingbar erscheint.

©
AR Dr. Jochen Krautz
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich F – Architektur, Design, Kunst
Fuhlrottstr. 10
42119 Wuppertal
krautz@uni-wuppertal.de

⁴⁶ Vgl. die Dokumentation in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn 2006 sowie www.forum-kritische-paedagogik.de.

⁴⁷ Vgl. <http://beilsteinerkreis.hs-heilbronn.de>.

⁴⁸ Versammlung der Regionen Europas: Brixen/Bressanone Erklärung zur Kulturellen Vielfalt und GATS, 18. Oktober 2002, <http://www.eblida.org/lobby/lobbying/gats/Brixen%20Declaration-D.pdf>.

⁴⁹ Menze, Clemens: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. In: ders.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim 1980, S. 118.