

Reheis, Fritz

Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 9-13



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reheis, Fritz: Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 3, S. 9-13 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92599

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

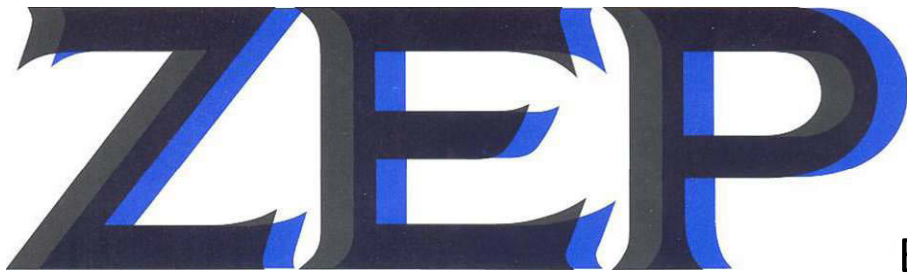
Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Zeitschrift für
internationale
Bildungsforschung
und
Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang · Heft 3 · 2004 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Bildung als Privatsache?

Folgen der Globalisierung für die Bildung

- Bildung, Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie
- Kommerzialisierung von Bildung
- Bildung als öffentliches Gut
- Folgen der Globalisierung für Bildung im Süden

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang September 3 2004 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|---------------------------------------|-----------|---|
| Peter J. Weber | 2 | Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen Organisationen |
| Fritz Reheis | 9 | Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich |
| Erna M. Appelt/
Albert F. Reiterer | 14 | Ist Bildung ein öffentliches Gut? Versuch einer Dekonstruktion |
| Axel Plünnecke | 21 | Private Bildungsinvestitionen und Wachstum in Entwicklungs- und Schwellenländern |
| Asit Datta | 26 | Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden |
| Porträt | 31 | Alessio Surian: EDUCAZIONE GATSATA |
| BDW | 33 | Kampagne Globales Lernen in der beruflichen Bildung/Nachhaltigkeit lernen/Arbeiten und Lernen/Die Welt vom Kopf auf die Füße stellen |
| VENRO | 39 | Bericht aus der AG Bildung/DEEEP Summer School |
| | 41 | Rezensionen/Kurzrezensionen |
| | 44 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Aktion kritischer Schülerinnen

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik. Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Fritz Reheis

Käufliche Bildung

Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich¹

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die paradigmatischen Grundlagen des Diskurses um Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung. Dabei werden die Argumente der Befürworter und Gegner gegenübergestellt. Die These des Autors lautet, dass der Kommerzialisierungsdiskurs und der Diskurs, der Bildung als öffentliches Gut beschreibt, in unterschiedlichen Raum-Zeit-Horizonten denken. Als Ausweg wird die Entwicklung einer global-langfristigen Raum-Zeit-Perspektive vorgeschlagen.

In Niedersachsen müssen ab dem kommenden Schuljahr Eltern die Schulbücher selbst bezahlen. In den USA werden zunehmend Teile des Unterrichts an private Unternehmen wie z.B. Supermarktketten ausgelagert. Und die 146 Staaten der Welthandelsorganisation haben sich vor fast 10 Jahren auf ein Abkommen über die schrittweise Liberalisierung prinzipiell aller Dienstleistungen, also auch der Bildung, geeinigt. Drei Beispiele dafür, dass finanzielle und kommerzielle Aspekte im Zusammenhang auch mit Bildung weltweit immer wichtiger werden. Damit geht - zwar nicht notwendig, aber faktisch - die Privatisierung einher: Dienstleistungen im Bildungsbereich werden zunehmend privat angeboten, nachgefragt und natürlich auch privat bezahlt. Dies alles zieht heftige Debatten nach sich. In diese Debatten möchte ich im Folgenden zunächst einführen und anschließend meine eigene Sichtweise andeuten. Dabei beschränke ich mich auf das Allgemeinbildende Schulwesen. Meine These vorweg: Die Kommerzialisierung von Bildung bedroht den Kern ihres aufklärerisch-emanzipatorischen Gehalts, ihren möglichen Beitrag zum „Projekt Menschsein“ (Schmied-Kowarzik 1993).

Selbstverständlich gibt es gegenwärtig im kommerziell-privaten wie im nichtkommerziell-öffentlichen Bildungsbereich hochwertige und weniger hochwertige Leistungen. Und selbstverständlich gibt es zwischen beiden Gestaltungsprinzipien eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten. Mir geht es jedoch um die Struktur des Problems. Der weltweite Siegeszug des Neoliberalismus zielt auf einen tiefgreifenden Umbau des menschlichen Wirtschaftens und vor allem des Verhältnisses von öffentlichem und privatem Sektor (Reimon/Felber 2003). Ich möchte deshalb die Argumente der neoliberalen Kommerzialisierungs- und Privatisierungsbefürworter sowie die der Kritiker zunächst idealtypisch skizzieren.

Die Befürworter der Kommerzialisierung

Für Kommerzialisierung und Privatisierung plädieren in Deutschland vor allem wirtschaftsnahe Wissenschaftler wie z.B. die Autoren der Studie der Alfred Herrhausen Gesellschaft „Wie viel Bildung brauchen wir?“ (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002) oder die Autoren der im Auftrag der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft erstellten Prognose-Studie „Bildung neu denken: Das Zukunftsprojekt“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003) unter Federführung des Erziehungswissenschaftlers Dieter Lenzen.

Menschen- und Gesellschaftsbild

Ausgangspunkt ist das Leitbild eines „in Bezug auf sein Leben ‚unternehmerisch‘ tätigen Individuums“, das sein Leben quasi wie eine Ich-AG führt (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 20). Zentral für dieses Individuum sind seine Freiheit und seine Eigenverantwortlichkeit. Der gesellschaftliche Zusammenhang ergibt sich vor allem über den Markt. Das Individuum hat bestimmte Präferenzen, diese veranlassen es zu einem bestimmten Nachfrage- und Angebotsverhalten und daraus ergeben sich Mengen und schließlich Preise, die den Austausch zwischen den Menschen regeln. Max Weber hat diesen Vergesellschaftungstypus als formalrational gekennzeichnet, weil er den Individuen ein Höchstmaß an Freiheit lässt, für Entscheidungssituationen ein Höchstmaß an Information bereit stellt, die im Medium des Geldes als Preise ausgedrückt werden, und weil er den Wettbewerb zwischen den Menschen ermöglicht und in friedliche Bahnen lenkt.

Zugang zur Bildung

Die Kommerzialisierungsbefürworter kritisieren das vom Staat betriebene allgemeinbildende Schulwesen als eine Art Zwangsveranstaltung. Dies gilt vor allem dann, wenn der Staat vorschreibt, in welche Schule ein Kind gehen muss. Aber auch die zentral vorgegebenen, einheitlichen Lehrpläne und ihre weitgehend staatlich geregelte Umsetzung im Unterricht beschränken die Freiheit des Individuums, also der Eltern und ihrer Kinder, und bevormunden sie. Statt dessen fordern die Befürworter der Kommerzialisierung die Einrichtung von Bildungsmärkten. Auf ihnen suchen sich Nachfrager jene

Anbieter heraus, die ihnen am attraktivsten erscheinen. Der Staat beschränkt sich auf die Setzung und Überwachung des rechtlichen Rahmens, hält sich aber ansonsten aus allen Fragen der Ausfüllung dieses Rahmens heraus.

Auch wenn im öffentlichen Bildungswesen die Schulpflicht für alle gilt und die Pforten der weiterführenden Schulen prinzipiell für alle offen stehen, sehen die Kommerzialisierungsbefürworter eine fundamentale Ungleichbehandlung in Bezug auf die Verteilung von Nutzen und Lasten der durch Steuern finanzierten staatlichen Schulbildung. Während der Nutzen von der Dauer des Schulbesuchs abhängt, sind die Lasten davon unabhängig. Diese Ungerechtigkeit lässt sich nur beseitigen, wenn jeder für seine Bildung im Prinzip selbst zahlt. Der Staat muss sich darauf beschränken, die Schulbildung ggf. durch Bildungsgutscheine oder Steuervergünstigungen vorzufinanzieren und in sozialen Härtefällen unterstützend einzugreifen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S.20 ff).²

Inhalte von Bildung

Staatliche Bildung ist für die Befürworter der Kommerzialisierung im Kern eine von oben nach unten wirksame Instruktionsveranstaltung. An ihre Stelle tritt in einem kommerzialiserten und privatisierten Bildungswesen das von unten nach oben wirksame Prinzip der Selbstorganisation (Hoffmann 2001, S. 30 f.; Erpenbeck 2001). Wenn nämlich Menschen aus einem vielfältigen Bildungsangebot frei auswählen können und für die Inanspruchnahme des Angebots selbst bezahlen müssen, werden sie darauf achten, dass die Bildungsinhalte ihren Bedürfnissen gerecht werden. Auf der anderen Seite werden auch die Anbieter dafür sorgen, dass ihr Angebot auf diese Bedürfnisse zugeschnitten ist. Nachfrage und Angebot, die auf dem Markt zusammen kommen, legen jene Bildungsinhalte fest, die den Befürwortern der Kommerzialisierung von Bildung als gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen gelten. Das als natürlich angenommene Eigeninteresse sorgt so dafür, dass das für die gesamte Gesellschaft Beste gefunden wird und dass Nachfrager und Anbieter ihre jeweiligen Ressourcen bestmöglich einzubringen versuchen. Insofern ist Kommerzialisierung und Privatisierung ein Garant für höchstmögliche Effizienz und Pluralität.

Selbstorganisation sorgt dafür, dass Bildung zuerst in ihrer ökonomischen Bedeutung gesehen wird: als Humankapital. Vor allem für Länder, die nur mäßig mit Naturressourcen ausgestattet sind, ist der Erwerb und die Pflege erwerbswirtschaftlich verwertbarer Kompetenzen von entscheidender Bedeutung für den wirtschaftlichen Erfolg.³ Man ist zuversichtlich, dass ökonomisch erfolgreiche Menschen in einer fairen Wettbewerbsordnung auch zu starken Persönlichkeiten werden, die auch für eine menschenwürdige und verantwortbare Lebenswelt sorgen (Criegern/Weicker/Pechmann 1998).

Die Kritiker der Kommerzialisierung

Kritik an der Kommerzialisierungsforderung kommt vor allem von jenen Autoren, die Bildung als Menschenrecht verteidigen und den Staat für dessen Gewährleistung primär verantwortlich sehen. In Deutschland wird diese gewerk-

schaftsnahe Perspektive vertreten von Lohmann (z.B. 2002), Hoffmann (z.B. 2001), Heid (z.B. 2003), Klausenitzer (z.B. 2002).

Menschen- und Gesellschaftsbild

Die Kritiker der Kommerzialisierungsforderung sehen hinter dem Leitbild des so genannten Lebensunternehmers vor allem den Versuch, sozialstaatliche Errungenschaften abzubauen und Lebensrisiken immer mehr auf das Individuum abzuwälzen. Diese Entwicklung bestätigt für sie die v.a. in der Geschichte der Kapitalismuskritik immer wieder vorgetragene These, dass die formale Rationalität des Marktes in sich nicht stabil ist und einer starken materialen Rationalität, d.h. einer verbindlichen inhaltlichen Wertorientierung bedarf.⁴

Zugang zur Bildung

Aus dieser Perspektive wird durch die Kommerzialisierung von Bildung sowohl die Freiheit wie die Gleichheit des Zugangs zur Bildung verfehlt. Was die Freiheit betrifft, so sind dafür hauptsächlich zwei Faktoren verantwortlich. Erstens kann nicht vom freien Elternwillen gesprochen werden, wenn dieser, ehe er sich im Nachfrageverhalten artikuliert, bereits über systematische Beeinflussung durch Werbung und andere für eine Marktgesellschaft charakteristische Umstände, v.a. die Angst der Eltern um die zukünftige Marktfähigkeit der Arbeitskraft ihrer Kinder, gelenkt worden ist. Zweitens wird der Elternwille im Bildungsbereich wie der Wille aller Nachfrager auf Märkten durch das verfügbare Angebot immer schon in bestimmte Bahnen gelenkt. Nur was es gibt, kann nachgefragt werden. Über das Angebot aber befinden die Produzenten von Waren und Dienstleistungen, deren Interessen nicht von vornherein mit denen der Konsumenten identisch sind.

Was die Gleichheit betrifft, so befürchten die Kommerzialisierungskritiker eine zunehmende soziale Ungleichheit in der Versorgung mit Bildungsdienstleistungen. Der Marktmechanismus ist mit einer spezifischen Rückkoppelung ausgestattet, die den in der Vergangenheit Erfolgreichen mit weiterem Erfolg in der Zukunft belohnt. Schulen, die aus irgend einem Grund als attraktiv gelten, bekommen mehr Schüler und damit mehr Finanzmittel als andere, so dass sie noch attraktiver werden können. Andere Schulen werden schnell zu so genannten sozialen Brennpunktschulen, die mit öffentlicher Hilfe oder als öffentliche Einrichtung kaum noch die Grundversorgung abdecken können. Das staatliche Schulwesen hat hingegen die Möglichkeit, alle Schulen in gleicher Weise nach nicht-kommerziellen Gesichtspunkten so zu gestalten, wie es dem freien Willen der Eltern als Staatsbürger entspricht.⁵

Inhalte von Bildung

Die Dominanz der Anbieterinteressen, die direkt oder indirekt mit den Interessen der großen Medienkonzerne wie z.B. Bertelsmann zusammenfallen, wird - so die Befürchtung der Kommerzialisierungskritiker - dazu führen, dass private Investoren mit ihrem finanziellen Engagement auch auf Bildungsinhalte Einfluss nehmen. Dies beginnt z.B. bei der Ausstattung von Schulen mit bestimmten Geräten, mit denen Schüler einfach vertraut gemacht werden, und endet noch lange nicht dort, wo im Interesse privater Geldgeber bestimmte Bildungsinhalte vorgeschrieben und andere verboten werden.⁶

Aber auch ohne direkte Einflussnahme des Investors muss

damit gerechnet werden, dass ökonomische Interessen mittelfristig eine noch höhere Bedeutung für die Bildungsinhalte bekommen. Bildung wird dann noch konsequenter als heute in engem Zusammenhang mit der Anwendung von Technik und aufwendig produzierten Medien stattfinden, die dem Bildungsgeschehen seine Sozialgestalt und seinen Rhythmus geben. Und bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Bildungsprozessen wird noch rigoros geprüft, ob sie die herrschenden Vorstellungen von Leistung, Wohlstand und Glück fördern. Öffentliche Bildung kann hingegen mehr kritisches Potenzial und Pluralität entfalten und an der prinzipiellen Differenz zwischen instrumentellem Nutzen von Ausbildung und dem Selbstzweck von Bildung immerhin noch im Bewusstsein festhalten.⁷ In dieser Distanzierungsfähigkeit als Voraussetzung für Kritik und Widerstand am Bestehenden liegt die Subjektivität des Menschen begründet.

Zwei Möglichkeiten zur Weiterführung des Diskurses und eine These

Befürworter und Gegner der Kommerzialisierung öffentlicher Bildung diskutieren in unterschiedlichen Welten. Um beide Welten dennoch gedanklich aufeinander beziehen zu können, halte ich es für notwendig, einen Schritt zurückzutreten, aus größerer Distanz das Ganze noch einmal zu betrachten. Die größere Distanz kann nur durch einen Rückgriff auf Voraussetzungen des Diskurses hergestellt werden: zum einen auf der Metaebene, zum anderen auf der Sachebene.

Käufliche Bildung und Erkenntniskritik

Abstrahieren wir also in einem ersten Schritt von der Sachebene und erinnern uns daran, auf welche Weise sich Argumente eines Diskurses grundsätzlich kritisieren lassen: durch empirische Evidenz und logische Prüfung.

Vergleichende empirische Untersuchungen zu Staaten, in denen langjährige Erfahrungen mit neoliberal inspirierten Schulreformen vorliegen (wie z.B. England, Australien, Neuseeland, die USA und Schweden) zeigen zunächst in der Tat ein erstaunliches Innovationspotenzial, bestätigen aber zugleich die Zunahme der sozialen Spaltung im Bildungsbereich (Klausenitzer 1999) und die Orientierung der Schulreformen an den Interessen der sich durch beschleunigte Globalisierungsprozesse besonders bedroht fühlenden Mittelschichten (Lohmann 2002).

Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Wirkungen der Wettbewerbssteuerung - so fasst dagegen Weiß den derzeitigen Erkenntnisstand zusammen - widersprechen einander und können den Faktor Wettbewerbsintensität von anderen Faktoren, die für das Wahlverhalten relevant sind (z.B. soziale und kulturelle Lebensbedingungen der Eltern), nicht ausreichend isolieren (Weiß 2003, S. 219).⁸ Bildungsökonomische Untersuchungen zeigen sogar, dass durch frühe Spezialisierung und Praxisausrichtung des Ausbildungsganges die Wahrscheinlichkeit zunimmt, später unterhalb des Qualifikationsniveaus arbeiten zu müssen oder ganz arbeitslos zu werden (Weiß 2003, S. 224f). Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass Humankapitalstrategien für den Einzelnen und die Gesellschaft nicht zu dem erhofften Erfolg führen.

Prüft man die logische Konsistenz und sucht nach versteckten Annahmen und Implikationen, so fällt auf, dass sich die Befürworter der Privatisierung auf zwei zentrale Größen berufen: die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und die individuellen Bildungsbedürfnisse. Helmut Heid hat in seiner Abschiedsvorlesung an der Universität Regensburg im Dezember 2002 gezeigt, dass weder gesellschaftliche Anforderungen noch individuelle Bedürfnisse als Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben bildungspraktischen Handelns gelten können (Heid 2003). Denn der Versuch der inhaltlichen Füllung beider Größen führt sofort zu großen Interpretations- und Beurteilungsspielräumen, deren Nutzung von konträren Interessenlagen und offenen Lernprozessen geprägt ist und deren diskursive Überprüfung sofort wieder ins Zentrum des Paradigmenstreits zurückführt.

Käufliche Bildung in räumlicher und zeitlicher Perspektive

Gehen wir zur Sachebene über und weiten den Blick in zwei Richtungen: zunächst gewissermaßen räumlich auf die Diskussion um PISA und das am Horizont sich abzeichnende Weltcurriculum, dann zeitlich auf die evolutionäre Dimension von Bildung.⁹

Hinsichtlich der PISA-Studie wurde kritisiert, dass die erfassten Kompetenzbereiche nur den Produktcharakter von Bildung einbeziehen, den Prozesscharakter dabei also ausblenden, und dass zudem auch innerhalb des Produktbereichs nur ein kleiner Teil schulischer Bildungsprodukte erfasst wird, wichtige Gegenstände (z.B. Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sprachen) und Dimensionen (z.B. das Ästhetische, das Soziale, das Politische) ausgeblendet bleiben (Messner 2003, S. 406). Benner hat die Problematik dieses Defizits herausgearbeitet: Durch den PISA-Prozess soll die Entstehung eines Weltcurriculums gefördert werden, „das von den kulturellen und historischen Besonderheiten weitgehend abstrahiert und wichtige Fragen, die bisher in der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung diskutiert wurden, vernachlässigt“ (Benner 2002, S. 71).¹⁰ Der Grund ist darin zu sehen, dass die Formulierung von international und in unterschiedlichen Kontexten gleichermaßen einsetzbaren Textaufgaben eine Schwierigkeit darstellt (ebd., S. 87).

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrheit der PISA-Teilnehmerstaaten OECD-Mitgliedsstaaten, also entwickelte Industriestaaten sind (Messner 2003, S. 404). Die historische und kulturelle Entwurzelung von Bildung bekommt so eine klare Kontur. Es ist zu befürchten, dass in Zukunft die Etablierung eines ‚Weltcurriculums‘ von der unsichtbaren Hand‘ des Marktes (Adam Smith) und damit von den im Norden der Welt lokalisierten Zentren bestimmt werden dürfte.

Betrachten wir die kommerzialisierte Bildung abschließend aus einer evolutionären Perspektive. Leben und seine Entwicklung sind notwendig mit permanenten materiell-energetischen Austausch- und informationellen Verarbeitungsprozessen zwischen Lebewesen, Organen etc. und ihren Umwelten verbunden. Bildung ist nur ein Spezialfall, bei dem es um die wechselseitige Erschließung prinzipiell vernunftbegabter Subjekte und der ihnen gegenüber stehenden Objektwelt geht (z.B. Klafki 1963). Durch diese Austausch-, Verarbeitungs-

bzw. Erschließungsprozesse entstehen auf beiden Seilen raumzeitliche Strukturen.

Welche Strukturen werden erschlossen und welche nicht? Meine These: Wird der wechselseitige Erschließungsprozess rein kommerziell organisiert und damit unter das mit dem Konkurrenzprinzip einhergehende Diktat der Quantifizierbarkeit und Vergleichbarkeit von Strukturen gestellt, so werden systematisch solche Strukturen gebildet, die raum-zeitlich gut isolierbar sind. Denn je geringer das Ausmaß der Verwurzelung und Vernetzung ist, desto leichter wird die Verwandlung von Qualität in Quantität als Voraussetzung für Standardisierung und Vergleich. Einer- verkürzt neoliberalen - Bildungsökonomie geht es v.a. um schnelles Wachstum bestimmter Kompetenzen, die an einem Index für das Wachstum des Humankapitals gemessen werden.¹²

Vielleicht kann man nichtkommerzielle öffentliche Allgemeinbildung von kommerzieller Bildung auch vor dem Hintergrund der Raum-Zeit-Horizonte her abgrenzen: Öffentliche Allgemeinbildung war und ist am relativ langsamen Prozess der Formierung und Machtpolitik der Nationalstaaten orientiert, kommerzielle Bildungsangebote an dem relativ schnellen Prozess der Suche des Kapitals nach Verwertungsgelegenheiten auf einem globalen Markt. Diese Horizonte legen und legen fest, wo und wann Bildungsanstrengungen Früchte zeigen sollen. Vielleicht handelt es sich also bei der Alternative kommerziell/nichtkommerziell nur um einen graduellen Unterschied. Möglicherweise liegt die Zukunft der Bildung in der Öffnung für eine global-langfristige Raum-Zeit-Perspektive.

Fazit

Worin besteht die Problematik der Kommerzialisierung von Bildung?

1. Der Diskurs zwischen Befürwortern und Gegnern ist ein Paradigmenstreit über Bilder vom Menschen und Vorstellungen von Vergesellschaftung, über Freiheit und Gleichheit und eben auch über Bildung.
2. Empirische Untersuchungen tragen vorläufig wegen der Vielzahl und wechselseitigen Abhängigkeit der Variablen zur Entscheidung des Streits nicht bei. Die logische Prüfung scheidet am Umstand, dass Bildungsbedürfnisse und Qualifikationsanforderungen keine unabhängigen Prüfkriterien sind.
3. Was hinsichtlich der PISA-Studie kritisiert wird, dürfte auch für den Kommerzialisierungsdiskurs bedeutsam sein: Das Bildungsverständnis des entwickelten Nordens der Welt schiebt sich an, die Weltbildung anzuführen und ignoriert dabei systematisch historische und kulturelle Kontexte von Bildungstheorie und Bildung.
4. Die Alternative zu globaler Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung kann nicht in der Restauration einer in Auflösung befindlichen nationalstaatlich-öffentlichen Bildung bestehen und die individualistisch-formale Rationalität kann nicht in eine kollektivistisch-materiale rückverwandelt werden. Vielmehr muss eine neue Balance zwischen diesen Polen gefunden werden. Der Begriff ‚globale Zivilgesellschaft‘ markiert am ehesten jene Bedingungen, die eine solche Balance ermöglichen. Ihr Zeithorizont könnte aus der Leitidee einer ‚global nachhaltigen Entwicklung‘ gewonnen werden.

Anmerkungen

1 Schriftliche Fassung des Habilitationsvortrages im FB 01 an der Universität Kassel am 28.04.2004.

2 Um Fehllokationen von Bildung in Zukunft zu vermeiden und "Investitionslücken bei nutzbringender Bildung" zu schließen, sollten nicht nur Studiengebühren, sondern auch Humankapitalfonds eingeführt werden, die gezielt Anreize für jene Studiengänge schaffen, die sich für die Individuen wie für die Gesellschaft insgesamt auch tatsächlich rentieren. „Anstatt allen irgendein Studium zu ermöglichen, müssen die jeweils Besten die Chance haben, das zu studieren, was den größten Nutzen bringt“ (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002. S. 47). Und: Erst wenn Bildung nicht mehr nur in moralischen Dimensionen diskutiert wird, so als ob es sich dabei um eine Sozialleistung handelt, sondern wenn ihre grundlegende ökonomische Rolle in der Gesellschaft zur Kenntnis genommen wird, wird unser Bildungssystem den Reformstau überwinden.“ (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002. S. 51)

3 Für Deutschland rechnet die Studie der Alfred Herrhausen Gesellschaft vor, dass dies pro Kopf 230 000 EUR sind. Gebildet wird hauptsächlich im Elternhaus. dann erst in Schule und Universität: ständig bedroht durch die kurze Halbwertszeit des Wissens und Könnens. Die Autoren plädieren für die Einrichtung von Humankapitalfonds, damit die jeweils Besten das studieren, was sich für die Gesellschaft am meisten rentiert (Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002. S. 47).

4 Damit geht die Erkenntnis einher, dass eine rein individuelle Perspektive durch eine starke kollektive Perspektive ergänzt werden muss und diese unter den Bedingungen einer aufgeklärten Moderne ihrerseits diskursiv zu begründen ist (Ulrich 1986). Der Gegensatz zwischen beiden Vorstellungen vom Menschen und seiner Vergesellschaftung zeigt sich z.B. an dem für Bildungsfragen zentralen Wissensbegriff. Aus der individualistischen Perspektive des Homo oeconomicus ist Wissen vor allem ein nützlicher Bewusstseinszustand im Hirn des Wissenden, für dessen Erwerb zweckrational vorgegangen werden muss. Dem Lernenden wird eine Palette von Einrichtungen, Lerngelegenheiten, Medien und Verfahren angeboten, aus denen er selbst diejenige Kombination auswählen muss, die seiner individuellen Optimierungsstrategie am besten gerecht wird. Bei seinem Vergleich zwischen den Gelegenheiten, Medien und Methoden muss er sich an Noten und Punkten bzw. an Zertifizierungen und Rankinglisten orientieren. Erst sie machen, indem sie Qualitatives qualifizieren, die rationale Entscheidung zwischen alternativen Angeboten möglich. Aus der gesellschaftlich dialektischen Perspektive ist Wissen vor allem eine gesellschaftlich-geschichtliche Gegebenheit, weil seine Entstehung, seine Verfügbarmachung und die Überprüfung seiner Glaubwürdigkeit nur als kollektive Leistung vorstellbar ist, bei der es auf die Qualität des Wahrheitsdiskurses ankommt (Fischbach 2003). Diesem überindividuellen Wesen des Wissens widerspricht seine Privatisierung und Kommerzialisierung fundamental, weil das Qualitäts- und Prüfkriterium für Wissen seine nur diskursiv ermittelbare Wahrheit, das Qualitäts- und Prüfkriterium für Waren aber ihre diskursfrei-anonyme Verwertbarkeit ist. "Geist und Geld" verlangen unterschiedliche Operationsmodalitäten, die Kommerzialisierung des Geistes führt deshalb in letzter Konsequenz zu dessen Zerstörung und damit auch zur Unmöglichkeit von Bildung (Stapelfeld 2003).

5 Jenseits des Anspruchs, Gleichheit bzw. Gleichberechtigung herstellen zu wollen, muss allerdings eingeräumt werden, dass auch das öffentliche Schulsystem in Deutschland zu den selektivsten der Welt gehört - wie dies beispielsweise die PISA-Studie gezeigt hat (Baumert u.a. 2001)

6 So soll z.B. der Sportartikelhersteller Nike konkret gedroht haben, sein Engagement als Universitäts-Sponsor für den Fall einzustellen, dass diese Universitäten gleichzeitig die Arbeitsbedingungen in Nike-Betrieben in der Dritten Welt erforschen und die Ergebnisse an die Öffentlichkeit bringen (Hatcher 2002; S. 129).

7 Die Frage nach der Pluralität kommerzieller und nichtkommerzieller öffentlicher Bildung hat zwei Seiten: Der permanente Konkurrenz- und Vergleichszwang erzeugt einerseits einen Trend zur verstärkten Uniformierung der Bildungsinhalte, andererseits bewirkt die mit der Kommerzialisierung einher gehende Auflösung staatlich geplanter einheitlicher Bildungsinstitutionen einen Trend zur verstärkten Individualisierung und Vereinzelung. Da aber individualisiert und vereinzelt Lehrende und Lernende sich gegen die Verlagerung des Bildungsrisikos vom Staat auf das Individuum durch vermehrte Orientierung an vermuteten oder expliziten Standards abzusichern versuchen, führt die Privatisierung auf diesem Schleichweg vermutlich ganz entgegen der neoliberalen Rhetorik letztendlich doch wieder zur Uniformierung (Fischbach 2003). Damit dürfte der privatisierten Bildung Ähnliches widerfahren wie dem

privatisierten Fernsehen: Es regiert das Mittelmaß, die wenigen Nischen für das Besondere bleiben wenigen Privilegierten vorbehalten.

8 Zum Thema Privatfinanzierung von Schulbildung ist die empirische Befundlage „äußerst dürftig“, da bisher nirgendwo Bildungsgutscheine flächendeckend eingeführt und aus Erfahrungen mit lokalen und auf bestimmte Zielgruppen beschränkten Gutscheinen keine allgemeinen Rückschlüsse gezogen werden können (Weiß 2003, S. 220).

9 Eine andere Strategie der Abstandgewinnung und Ausweitung des Blickwinkels auf der Sachebene könnte auf die generelle weltweite Privatisierung des Dienstleistungssektors (Wasser, Verkehr, Gesundheit etc.) gerichtet sein (z.B. Reimon/Felber 2003) und diese Entwicklung vor dem Hintergrund des Wertehorizonts der Aufklärung, v.a. der Menschenrechte beurteilen.

10 Der Implikationszusammenhang von Geschichte und Kultur, Allgemeinbildung, Curriculum, Unterricht und Testaufgabe wird Benner zufolge im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher nicht adäquat erfasst. Deshalb lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen von PISA auch kaum zwingende Schlüsse für praktische Konsequenzen ziehen. Eine in der Tradition der Aufklärung und des Humanismus stehende Schulbildung muss an der Idee der praktischen „Selbst-Kultivierung“ des Menschen in einer sie voraussetzenden und sie gleichzeitig erst ermöglichenden Welt festhalten (Messner 2003, S. 410).

11 Eine Rezeption naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Pädagogik wäre die Voraussetzung dafür, die Selbstorganisationstheorie auf der Subjekt- und der Objektseite des Bildungsgeschehens in den Kommerzialisierungsdiskurs kritisch-konstruktiv einzubauen; z.B. Schaub 2000; Tremel 2000; Reheis 2001; Herzog 2002.

12 Wie der Kommerzialisierungsdruck die wechselseitige Erschließung prägt, müsste für die Subjekt- und Objektseite des Bildungsgeschehens weiter spezifiziert werden. Auf der Subjektseite besteht das Problem der Kommerzialisierung darin, dass kognitive, emotionale und soziale Lernprozesse nicht gleichermaßen standardisiert und vergleichbar sind und deshalb ihre Einheit durch Kommerzialisierungszwänge auseinander gerissen wird (Negt 2003). Vergleichbares gilt für die Objektseite: Räumliche und zeitliche Differenzierungen, wie z.B. die Multiperspektivität (räumliche Horizontenerweiterung) und die Historizität (zeitliche Horizontenerweiterung) der Welt, fallen zwangsläufig den neoliberalen Verschlingungsstrategien zum Opfer. Auch in Bezug auf Schulentwicklung und -evaluation kann festgestellt werden, dass durch ihre private und kommerzielle Ausrichtung nach dem Vorbild des Taylorismus Effizienzsteigerung durch Setzung von Standards erreicht werden soll, die von konkreten Inhalten und Umgebungen unabhängig allein auf der Rekombination von wissenschaftlich eruierten Handlungsabläufen beruhen (Gonon 2003, S. 296).

Literatur

Alfred Herrhausen Gesellschaft (Hg): Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge. Frankfurt/M. 2002.

Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(2002)1, S. 68 - 90.

Criegern, Oliver von/Weicker, Sibylle/Pechmann, Alexander von: Drei Positionen zur bildungspolitischen Diskussion. In: Widerspruch (1998)32, S. 9 - 23.

Erpenbeck, John: Selbstorganisiertes Lernen. Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin: Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel 2001, S. 199 - 214.

Fischbach, Rainer: Der Mensch als Abfüllobjekt. Bildung in Zeiten von Agenda 2010 und PISA-Schock. Ein Essay über Wissen als Ware. In: Freitag 26.12.(2003), S. 6.

Gonon, Philipp: Erziehung als Managementproblem. Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus. In: Oelkers, Jürgen/Mangold, Max: Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2003, S. 281 - 301.

Hatcher, Richard: Schools Under New Labour. Gelting Down to Business. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 109 - 131.

Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. In: Zeitschrift für

Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99(2003)1, S. 11 - 25.

Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist 2002.

Hoffmann, Dietrich: Die Auswirkungen der ‚unsozialen Marktwirtschaft‘ auf den pädagogischen Zeitgeist. In: Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin: Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“. Weinheim/Basel 2001, S. 23 - 48.

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel/Berlin 1963.

Klausenitzer, Jürgen: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken. In: Die Deutsche Schule 91(1999)4, S. 504 - 514.

Klausenitzer, Jürgen: Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungswesens. In: Widersprüche 83(2002), S. 53 - 68.

Lohmann, Ingrid: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 89 - 107.

Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49(2003) 3, S. 400 - 412.

Negt, Oskar: Wolf im reformpädagogischen Schafspelz. Der Soziologe Oskar Negt zu emanzipatorischer Bildung und zum wachsenden Druck auf die Schulen in Deutschland, Marktgesetze zu befolgen; veröffentlicht unter: www.fr-aktuell.de, 03.09.2003.

Reheis, Fritz: Nachhaltigkeit und Zeit. Anmerkungen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan/Ruhloff, Jörg: Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft - pädagogisch kontrovers. Weinheim/Basel 2001, S. 247-262.

Reimon, Michel/Felber, Christian: Schwarzbuch Privatisierung. Was offen wir dem freien Markt? Wien 2003.

Schaub, Horst: Die Bedeutung der „Kosmischen Erziehung“ Maria Montessoris für eine Konzeption zur „Ökologie der Zeit“, in: Winkels, Theo: Montessori-Pädagogik konkret. Praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen. Bad Heilbrunn 2000, S. 93 - 107.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim 1993 (Bd. 32).

Stapelfeld, Gerhard: Geist und Geld. Von der Idee der Bildung zur Warenform des Wissens. Münster/Hamburg/London 2003.

Sturma, Dieter: Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn 1997.

Tremel, Alfred K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln 2000.

Ulrich, Peter: Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft. Bern/Stuttgart 1986.

Vereingung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.): Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt. Opladen 2003.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie. Tübingen 1922.

Weiß, Manfred: Bildungsökonomie in den 90er Jahren. In: Oelkers, Jürgen/Mangold, Max: Demokratie, Bildung und Markt. Bern 2003, S. 209 - 230.

Dr. habil. Fritz Reheis, geb. 1949, Gymnasiallehrer für Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Pädagogik und Philosophie/Ethik, Studium der Soziologie und Politologie, Tätigkeit als Referent und Seminarleiter in der Erwachsenenbildung, Lehraufträge an verschiedenen Hochschulen im Rahmen der Allgemeinwissenschaftlichen Wahlpflichtfächer (Politik und Zeitgeschichte), des Studiums der Sozialen Arbeit (Arbeit mit behinderten Menschen) und des Lehramtsstudiums (Sozial-Ökonomie, Werteerziehung, Umweltbildung, Gesundheitsbildung).