

Vortrag auf der Tagung: Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven. Wissenschaftliches Kolloquium aus Anlaß des 100. Geburtstages von Robert Alt, veranstaltet von der Leibniz Sozietät und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, 29. 9. 2005.

URL des folgenden Beitrags: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/Alt-Kolloquium.pdf>

Eine Druckfassung dieses Beitrags ist erschienen in: Bodo Friedrich/ Dieter Kirchhöfer/ Christa Uhlig (Hrsg.): Robert Alt (1905 – 1978). (= Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven Bd. 1) Frankfurt am Main 2006, S. 69-89.

Ingrid Lohmann

Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung

1 Zur Kritik neoliberaler Marktideologie

Die Veranstalter haben mich gebeten, zum Thema *Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung* zu sprechen, und ich freue mich über die Gelegenheit, dies hier aus Anlaß des 100. Geburtstags von Robert Alt tun zu können. Zu Alts Zeit und Ort konnte von Marktorientiertheit in einem Atemzug mit Bildungsentwicklung nicht die Rede sein, aber sicherlich würde er sich heute mit Sachverhalten auseinandersetzen, wie ich sie hier zur Diskussion stellen möchte. In gewissem Sinne war man damals jedoch schon viel weiter: Es war klar, daß die Märkte längst durch Monopole strukturiert wurden. In Robert Alts Schrift *Das Bildungsmonopol* heißt es: „Unter Bildungsmonopol sei die in der Klassengesellschaft bestehende Tendenz verstanden, seitens der herrschenden Klasse uneingeschränkt über Wesen und Umfang des Bildungsinhalts, der den Angehörigen der beherrschten Klasse vermittelt wird, im Interesse der Reproduktion der Klassengesellschaft zu verfügen.“ (Alt 1978, S. 12) Das klingt wie in Stein gemeißelt, wie Vieles in diesem Buch.¹

Seit etwa 1980, verstärkt seit Mitte der 1990er Jahre aber erleben wir nun eine marktorientierte Monetarisierungsoffensive, die den Bildungsbereich zusammen mit anderen öffentlichen Sektoren rund um den Globus endgültig in betriebswirtschaftliche Strukturen zwingt. Dies geschieht in reichen ebenso wie in armen Ländern. In den armen Ländern, aber auch in Schwellenländern und in den osteuropäischen Staaten treiben vor allem Internationaler Währungsfonds (IWF) und Weltbank diese Transformation voran, indem sie an die Vergabe von Krediten an diese Länder die Bedingung einer marktförmigen Umgestaltung öffentlicher Einrichtungen knüpfen. Im Bildungssektor der reichen Länder wird Vergleichbares durch die *World Trade Organization* (WTO), die OECD und die EU-Binnenmarktpolitik befördert. Interne Rationalisierung der Einrichtungen und betriebswirtschaftliche Kosten-Ertrags-Kalkulationen sollen, so heißt es, die Qualität öffentlicher Dienstleistungen verbessern und die Produktionskosten senken; die Kunden sollen kostengerechte Preise für Dienstleistungen zahlen, und zwar vorzugsweise mittels Gebühren und Entgelten. Gleichzeitig auf der Agenda steht die ‚Verschlankung‘ des Staates durch Steuergeschenke an ‚die Wirtschaft‘. All dies ist bekannt – und wird zuweilen auch unverhohlen propagiert (s. Kasten).²

¹ Alt spricht von „Tendenz“ und schafft damit die nötige Relativierung von „uneingeschränkt“. Überliest man jenen Terminus, so bleiben nur undialektische Lesarten, die dem historischen Prozeß nicht gerecht werden. Seine Konzeption des „Bildungsmonopols“ führt Alt übrigens in einem Aufsatz von 1946 ein, der in vieler Hinsicht lesbarer ist als das Buch, aber wesentliche Grundzüge schon enthält.

² Vgl. zusammenfassend z.B. Hirtt 2002, Altvater 2003, Fritz 2004, Lohmann 2004. Hier ist nicht der Ort, auf die Unterschiede in den *Public-Private Partnerships* sowie zwischen (Formen der) Monetarisierung, Kommerzialisierung, Privatisierung näher einzugehen, die gegenwärtig das Spektrum der Transformationen öffentlicher Bildung ausmachen. Diese schließen zudem in jeweiligen nationalen Kontext an unterschiedliche

Stabilisierende Maßnahmen mit geringem Risiko

Im Anschluß an diese Darstellung riskanter Maßnahmen lassen sich nun viele Maßnahmen empfehlen, die keinerlei politische Schwierigkeit bereiten.

Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet.

Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewalttätig, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einstellen.

Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden. (OECD 1996, S. 28)³

Ziel dieser Transformationen, die üblicherweise als neoliberal bezeichnet werden, ist eine umfassende Ausweitung der ökonomischen Gesetze des Kapitalismus. Tendenziell alles Tun der Menschen, alle Lebensäußerungen des Einzelnen und der Gesellschaft werden dem Kalkül von Kostenminimierung und Profiterhöhung unterworfen. Das begriffliche Repertoire des Neoliberalismus – von Monetarismus und Humankapitaltheorie bis zum *Public Choice*-Ansatz – dominiert die Semantik des politischen Lebens inzwischen fast lückenlos.

Marktorientierung ist nun aber mit der Frage der Kaufkraft unauflöslich verbunden, und die ist bekanntlich extrem unterschiedlich verteilt – heute so extrem wie nie zuvor, wie wir durch die Zahlen über die national und weltweit wachsende Kluft zwischen Arm und Reich wissen. Die Ungleichheit im Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und in der Chance zur Beteiligung an der politischen Leitung unterhöhlt den demokratischen Anspruch der westlichen Gesellschaften.

Wie steht es hier folglich mit den Möglichkeiten von Chancengleichheit?⁴ Vielleicht kann man die kritischen Analysen Bourdieus und an ihn anschließender Forscher so lesen, daß ein Ausgleich ungleicher ökonomischer Chancen durch Veränderung der Zugangsmechanismen zu gesellschaftlichen Ressourcen erreichbar ist. Dies gälte dann auch für den Zugang zu Bildung und Wissen. Bietet Marktorientierung hierfür eine Lösung?

Zunächst kurz zur neoliberalen Argumentation für die geforderte „Öffnung der Schulen zum Wettbewerb“.⁵ Im Zentrum steht die Behauptung, daß die staatliche Bürokratie Bildungsreformen verhindere, weil sie nicht vom Staatsmonopol im Schulsektor lassen wolle. Sie verweigere damit den Schulen die Möglichkeit, gegeneinander in den Wettbewerb um

kulturelle, juristische usw. Voraussetzungen an und müssen dementsprechend konkret analysiert und bewertet werden.

³ „Stabilization Measures Involving Little Risk. After this description of risky measures, we can now recommend many measures which cause no political difficulty. To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the quantity of service should not be reduced, even if the quality has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, and the school can progressively and for particular purposes obtain a contribution from the families, or eliminate a given activity. This should be done case by case, in one school but not in the neighbouring establishment, so that any general discontent of the population is avoided.“

⁴ Vgl. zum Folgenden insbesondere die Beiträge von Cieslik, Gogolin, Klemm, Lohmann, Schmerr und Steiner-Khamsi in Lohmann/ Rilling 2002.

⁵ Vgl. zum Folgenden Cookson 1999, Lohmann 2002, S. 92ff.

Schüler und Geldmittel einzutreten und dadurch Anreize zur Verbesserung ihrer Leistungen zu erzeugen. Die bürokratischen Steuerungsmittel – Gesetze, Erlasse, Vorschriften – seien viel zu grob: zwar unerlässlich, um Missbrauch zu verhindern, aber untauglich, Anreize zur Leistungsverbesserung zu geben. Vor allem fehlten Mittel, um Schulen und Lehrpersonal für erfolgreiche Aufgabenerfüllung zu belohnen und für schlechte zu bestrafen. Einrichtungen hingegen, öffentliche wie private, die sich dem Wettbewerb stellten, unterlägen Marktmechanismen wie der Belohnung für Erfolg und der Bestrafung für Nachlässigkeit: Kunden, Klienten, Schüler, Geldgeber, die wegbleiben, seien ein starkes Argument. Wenn sie einer auch nur gemäßigten Marktdisziplin unterworfen seien, zeigten Schulen sich verantwortungsbereiter, effektiver und beliebter als unter dem Staatsmonopol.

Ein hieraus abgeleitetes, zweites Argument der Marktbefürworter betrifft die *School Choice*, das Recht der Eltern, für ihre Kinder eine Schule außerhalb des eigenen Wohngebiets zu wählen. *School choice* und Bildungsgutscheine gehören weltweit zu den wichtigsten Instrumenten der neoliberalen Umstrukturierung des Bildungsbereichs. Zugleich wird in Deutschland mit Konzepten wie *Autonomie der Schule*, *Schulprogrammarbeit* und *Schulentwicklung* operiert.⁶ Oft werden die damit verbundenen pädagogischen Reformanstrengungen für verschiedene Formen der Monetarisierung, z.B. die Wiedereinführung von Schulgeld in allgemein bildenden Schulen, instrumentalisiert – eine Praxis, die ihrerseits mit dem Topos der leeren öffentlichen Kassen legitimiert wird. Längst wird aber auch hierzulande eine härtere Gangart eingeschlagen, wie neben der Abschaffung des Werbeverbots an Schulen in verschiedenen Bundesländern seit Ende der 90er Jahre Beispiele aus Hamburg zeigen: 2001 schlug die Handelskammer Hamburg vor, Bildungsgutscheine in einem bundesweiten Modellversuch an berufsbildenden Schulen einzuführen. Und 2002 wurde vorgeschlagen, die öffentlichen Schulgebäude an eine privatrechtlich organisierte GmbH zu verkaufen; diese würde die Gebäude an die Schulen vermieten und, so die Befürchtung, die Bedingungen diktieren, unter denen Schulen betrieben werden (vgl. Bethge 2002, FR 2004).

Der Unterschiede im Einzelnen ungeachtet wird überall die gleiche Agenda verfolgt: Durchsetzung betriebswirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, so daß sie nach dem Vorbild kapitalistischer Wirtschaftsunternehmen agieren, d.h. zueinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, letzten Endes Profit erwirtschaften und Monopolstellung anstreben müssen. Mit anderen Worten: Der Tauschwert von Waren wird über den Gebrauchswert von Gütern gestellt. Die Marktideologie dient dazu, diesen Sachverhalt zu vernebeln und, bei gleichzeitig enger werdenden Erwerbs- und Beschäftigungsperspektiven, die Aufstiegsinteressen der bürgerlichen Mittelschichten rhetorisch zu bedienen. Der schlichte Kern der Marktideologie lautet dabei stets wie folgt: Es geht darum, Käufern und Verkäufern die bestmöglichen Bedingungen zu bieten, nach eigenem, freiem Willen zusammenzukommen, um auf gleichem Fuß Ware gegen Geld und Geld gegen Ware (z.B. Bildungsgutscheine gegen guten Unterricht) zu tauschen.

Was aber geschieht auf dem sogenannten freien Markt, also dort, wo vermeintlich freie und gleiche Individuen einander gegenüber treten, um Produkte zu tauschen, zu kaufen und zu verkaufen? Wo angeblich die Preise für Produkte und Dienstleistungen stets durch Angebot und Nachfrage bestimmt werden, so daß nur die besten – will sagen, privatisierte statt öffentlicher Schulen – standhalten? Mit der illusionären Auffassung vom Markt als dem großen Stifter von Freiheit und Gleichheit hat sich z.B., noch immer lesenswert, Karl Marx in den *Grundrissen* auseinandergesetzt. Die scheinbare Gleichheit und Freiheit der tauschenden

⁶ Vgl. Lohmann 1999, 191ff, exemplarisch Landesinstitut NRW 2005, Kultusministerium Thüringen 2005.

Individuen verschwindet, heißt es dort, sobald man hinter den oberflächlichen Prozeß der Zirkulation der Waren und des Setzens von Preisen schaut: „Einerseits wird vergessen, daß von vornherein die Voraussetzung des Tauscherts [...] schon in sich schließt den Zwang für das Individuum, daß sein unmittelbares Produkt kein Produkt für es ist, sondern [...] daß das Individuum nur noch als Tauschwert Produzierendes Existenz hat, also schon die ganze Negation seiner natürlichen Existenz eingeschlossen ist; [...] daß dies ferner Teilung der Arbeit etc. voraussetzt, worin das Individuum schon in andren Verhältnissen als denen der bloß Austauschenden gesetzt ist [...] Andererseits wird vergessen, daß die höheren Formen, in denen nun der Austausch (gesetzt [ist]), oder die Produktionsbeziehungen, die sich in ihm realisieren, keineswegs stehen bleiben bei dieser einfachen Bestimmtheit [...] Es wird endlich nicht gesehen, daß schon in der einfachen Bestimmung des Tauscherts und des Geldes der Gegensatz von Arbeitslohn und Kapital etc. latent enthalten ist.“ (Marx 1857, S. 159f)

Daß Individuen sich unter den uns bekannten ökonomischen Verhältnissen eben nicht auf gleichem Fuß gegenüberstehen, zeigen z.B. Zahlen aus den USA: Mindestens die Hälfte der dortigen Haushalte akkumuliert überhaupt kein Kapital; die unteren Mittelschichten und die Unterschichten hangeln sich von Monat zu Monat. Für die meisten übrigen gilt, daß ihr Kapital in Haus- und Aktienbesitz sowie Versicherungen besteht, über deren Marktwert sie keine Kontrolle haben. Die unteren 80 Prozent der amerikanischen Haushalte kontrollieren gerade einmal sechs Prozent des gesamten Finanzreichtums; die oberen 20 Prozent der Bevölkerung kontrollieren 94 Prozent und das oberste 1 Prozent der Bevölkerung allein fast 50 Prozent des in den USA vorhandenen Reichtums (Galbraith 1998, S. 187, nach Cookson 1999, S. 2).

Ähnlich groteske Dimensionen der Ungleichverteilung des Reichtums im globalen Maßstab weist ein UN-Report nach. Demzufolge mußte man im Jahre 1996 weltweit 348 Personen zusammenzählen, um auf einen Besitz von 1.000 Milliarden US-Dollar zu kommen. Im darauffolgenden Jahr waren nur noch 225 Personen erforderlich, um die gleiche Summe zusammenzubringen, und 1999 schließlich mußte nur noch die Finanzkraft von 200 Superreichen addiert werden, um auf diese Summe – 1.000 Milliarden Dollar – zu kommen, während gleichzeitig die Armut weltweit fast überall anstieg. Die in solchen Zahlen zum Ausdruck kommende Polarisierung des Reichtums übersteigt bereits die Vorstellungskraft des gemeinen Bildungspolitikers, und sie verschärft sich, dem *World Wealth Report* von *Merrill Lynch International* zufolge, seither weiter (vgl. Wall 2001).

Nicht nur zu Marx' Zeiten, sondern bis heute halten zahlreiche Theoretiker den Markt für den bestimmenden Sektor der Ökonomie – eine Fehlinterpretation, die Fredric Jameson (1997) zufolge eine der wirkmächtigsten systemstabilisierenden Erkenntnisstranken der Moderne hervorgebracht hat. Mit Blick auf die Debatte um Bildungsgutscheine⁷ sei an Marx' Einsicht erinnert, daß schon im 19. Jahrhundert die Sehnsucht nach simplen Erklärungen und Problemlösungen Theoretiker dazu gebracht hat, die Schattenseiten der Geldwirtschaft durch die Abschaffung des Geldes beseitigen zu wollen. Sie verkannten dabei, daß die Widersprüchlichkeiten und Ungerechtigkeiten der kapitalistischen Ökonomie durch Geld im eigentlichen Sinne nur objektiviert werden, durch einfachere Substitute wie Gutscheine aber keineswegs verschwinden.

Heute versuchen Wirtschaftstheoretiker, der globalen Durchsetzung der Ideologie des freien Marktes mit dem Nachweis aufzuhelfen, daß das Tauschprinzip anthropologisch und historisch universell ist. Hier jedoch haben Gunnar Heinsohn und Otto Steiger gezeigt, daß

⁷ Die Internetsuchmaschine Google zeigt zum Suchwort *Bildungsgutschein* im Oktober 2005 377.000 „Seiten aus Deutschland“ an, zur Zeit vor allem im Fort- und Weiterbildungsbereich.

die ökonomische Wissenschaft bisher keineswegs zu einer befriedigenden Theorie des Marktes vorgedrungen ist, sondern sich auf der Suche nach dem Tauschprinzip, an das sie vortheoretisch glaubt, in Fiktionen verliert: „Wenn dabei auch die Existenz realen Geldes nur selten auch schon für die Steinzeit behauptet wird, so ist die dem Geldgebrauch angeblich unterliegende Operation des Tauschs – und die dafür erforderliche Institution des Marktes – schon immer da gewesen. Was die heutige Theorie zu untersuchen hat, soll mithin seit Beginn des Menschengeschlechts im Gange sein. Ihr imperialer Anspruch auf universelle Gültigkeit zwingt die Neoklassik regelrecht dazu, für die gegenwärtige Wirtschaft keine zentralen Kategorien zu verwenden, die nicht auch schon für den *homo sapiens sapiens* galten, der nach Verschwinden des Neandertalers bzw. in der jüngeren Altsteinzeit die historische Bühne betrat“ (Heinsohn/ Steiger 1996, 31, 40).

2 „Mobilizing the Private Sector for Public Education“ – eine Konferenz in Harvard

Im Oktober 2005 fand an der *Harvard University* eine Konferenz zum Thema *Mobilizing the Private Sector for Public Education*, Mobilisierung des privaten Sektors für öffentliche Bildung, statt.⁸ Auf dieser Konferenz befaßten sich Ökonomen, Politikwissenschaftler, Bildungspolitiker und Praktiker mit *Public-Private Partnerships* im Bildungsbereich und der Wirksamkeit solcher Partnerschaften. Die Beiträge drehten sich um Kernstücke neoliberaler Transformationspolitik: Bildungsgutscheine in Chile, Charterschulen in den USA, Konzessionsschulen in Kolumbien, Bildungsverträge u.a.m. Es ging um die Handlungsmöglichkeiten der Weltbank und anderer Akteure, die das Instrument öffentlich-privater Partnerschaften im Bildungsbereich stärken wollen. Insgesamt zielte die Konferenz in zwei sich ergänzende Richtungen: Zum einen sollten die theoretischen Argumente weiterentwickelt werden, die für die Mobilisierung des privaten Sektors sprechen, zum anderen wurde ein Forschungsprogramm anvisiert, das weltweit die Rolle öffentlich-privater Partnerschaften im Bildungsbereich untersuchen und befördern soll (vgl. Harvard University 2005).

Am Beispiel dieser Konferenz – ihrer Themen, Redner und Unterstützer – müßten sich Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung im Spannungsfeld von Marktorientiertheit und Chancengleichheit (also meine Themenstellung hier) exemplarisch erörtern lassen, zumal ja die *Harvard University* das große Vorbild für die aktuelle Umgestaltung des deutschen Bildungs- und Wissenschaftsbetriebs auf universitärer Ebene ist und die Weltbank eine der maßgeblichen Akteurinnen im Feld globaler Bildungspolitik.⁹ Der wesentliche Inhalt dieser Konferenz läßt sich anhand zweier Themen umreißen, die dort präsent waren, nämlich *Bildungsgutscheine in Chile* und *Charterschulen in den USA*.

2.1 Bildungsgutscheine in Chile

Beim Modell der Bildungsgutscheine werden nicht die Schulen aus Steuermitteln finanziert, sondern die Eltern (bzw. die Studenten selbst) erhalten einen Gutschein über einen bestimmten Betrag, den sie bei einer Schule ihrer Wahl einlösen können. In der Regel handelt es sich auch, was von den Propagatoren meist nicht erwähnt wird, um eine Maßnahme zur

⁸ Am 5. und 6. 10. 2005, also eine Woche nach dem Alt-Kolloquium. Für die vorliegende Schriftfassung habe ich die in meinem Vortrag angestellten Überlegungen anhand der Beiträge überprüft, die mit Beginn der Konferenz im Internet vorlagen. Eine eingehende Würdigung nehme ich hier jedoch nicht vor.

⁹ Mein methodisches Vorgehen ist eine Kombination von sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse im Sinne von Jameson 1997 sowie *Power Structure Research* im Sinne von Domhoff 1998, Dye 2002, Krysmanski 2004.

Reduktion der staatlichen Bildungsausgaben, die wiederum programmatischer Bestandteil des weltweiten neoliberalen Projekts ist.¹⁰ Ist die ausgewählte Schule teurer als sich mit dem Gutschein decken läßt, so müssen die Eltern den Differenzbetrag aus eigener Tasche zahlen. In diesem System sind die Schulen nicht verpflichtet, jeden Schüler aufzunehmen, sondern können sich ihre Klientel auswählen. Häufig geschieht dies nach Maßgabe der sozialen Herkunft, denn bei Mittel- und Oberschichtkindern ist eher mit dem nötigen kulturellen Kapital zu rechnen, das der Schule ihren guten Ruf und damit die Kundschaft erhält, und zudem gibt es einträglichere Spenden aus Kreisen der Ehemaligen. Gegner des Modells in den USA – dem Mutterland der Bildungsgutscheinidee – kritisieren es als Teil eines ultrakonservativen strategischen Maßnahmebündels, das auf den Umbau der Gesellschaft im Sinne der religiösen Rechten und kommerzieller Interessen zielt (vgl. PFAW 2003).

Das Gutscheinmodell stammt von dem Chicagoer Ökonomen und Nobelpreisträger Milton Friedman, der es Mitte der 1950er Jahre zum ersten Mal propagierte. Zuerst eingeführt wurde es 1980 in Chile, und zwar als Bestandteil eines umfassenden Deregulierungspakets der Militärregierung unter Pinochet. Damit war Chile eines der ersten Länder weltweit, in denen – mit Schützenhilfe der Reagan-Administration – diese Variante marktwirtschaftlicher Transformation des Bildungswesens implementiert wurde. Anders als Marktbefürworter weiterhin unverdrossen propagieren, machte das chilenische Beispiel jedoch rasch deutlich, daß Kindern aus Familien mit geringem Einkommen daraus keineswegs die gepriesenen Vorteile erwachsen. Wie in den USA hat vielmehr auch in Chile das System der Gutscheine die schon bestehende Kluft zwischen den Schulen der Reichen und denen der Armen noch einmal erheblich vergrößert. Zu den ersten Maßnahmen im Umfeld der Einführung des Gutscheinsystems gehörten die Abschaffung der Tarifautonomie der Lehrgewerkschaften und der Abschluß von Privatverträgen. Nachdem das Lehrpersonal in den privaten Beschäftigungssektor überführt war, konnten ab 1983 auch die (von staatlicher in städtische Aufsicht überführten) öffentlichen Schulen nach Belieben einstellen und entlassen und die Verträge mit dem Lehrpersonal wie Privatunternehmen aushandeln. Alle Schulen wurden aus den staatlichen Rahmenvorgaben für Curricula und Qualitätsstandards entlassen. Es gab folgende Resultate:

In den frühen 1980er Jahren stiegen die Bildungsausgaben zunächst an, weil die Regierung beim Übergang in die Privatverträge Tausenden von Lehrern Bleibegelder zahlte. Danach jedoch sanken die Bildungsausgaben drastisch, selbst wenn man die Beiträge der Eltern einrechnet: Hatten 1985 der staatliche Anteil 80 Prozent der Bildungsausgaben und diese 5,3 Prozent des Bruttosozialprodukts betragen, so war der Staatsanteil 1990 auf 68 Prozent, der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt auf 3,7 Prozent gesunken. Die gestiegenen privaten Bildungsausgaben reichten bei weitem nicht aus, dieses Minus zu decken. Betroffen waren vom Rückgang der Staatsausgaben vor allem Sekundarschulen und Universitäten; hier wurden die Pro-Kopf-Ausgaben am stärksten verringert. Von den staatlich unterstützten Privatschulen profitierten (wie in den USA und Europa) vor allem Familien mit mittleren und höheren Einkommen; sie wechselten zu einem erheblichen Teil dort hinüber, obwohl die Gebühren für Privatschulen in der Regel höher liegen, als durch die Bildungsgutscheine gedeckt ist. Aber es gibt auch Privatschulen, die gar keine Gutscheine annehmen; hier werden die Kosten von reichen Familien, Stiftungen oder Religionsgemeinschaften vollständig privatfinanziert.

Einer groben statistischen Unterteilung der Bevölkerung nach Einkommen zufolge, besuchten 1990 – also zehn Jahre nach Beginn der Einführung von Bildungsgutscheinen – von den 40 Prozent einkommensschwachen Familien 72 Prozent der Kinder öffentliche Schulen. Von den

¹⁰ Vgl. weitere Länderbeispiele in Lohmann 2002.

40 Prozent Familien mit mittleren Einkommen besuchten 51 Prozent der Kinder öffentliche Schulen, 43 Prozent besuchten staatlich unterstützte Privatschulen und 6 Prozent vollständig privat finanzierte Schulen. Von den oberen 20 Prozent einkommensstarken Familien hingegen hatten nur 25 Prozent ihre Kinder in öffentlichen, 32 Prozent in staatlich unterstützten privaten und 43 Prozent in den vollständig privat finanzierten Schulen. 28 Prozent der Kinder aus armen Familien gingen gar nicht zur Schule. Die Einführung von Marktmechanismen trug zu der von Marktideologen behaupteten sozialen Angleichung nicht bei, im Gegenteil, und auch im darauf folgenden Jahrzehnt hat sich die Situation in Chile keineswegs verbessert (Carnoy/ McEwan 2000).

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

Unterm Strich hat das chilenische Beispiel gezeigt, daß die Einführung dieses Marktmodells die Schulleistungen vielfach negativ beeinflusst und daß es die Schülerschaft sozial stärker polarisiert, ohne daß die Qualität der Bildung insgesamt deutlich gesteigert worden wäre. Daher wurde die Steuerung des Bildungsbereichs nach dem Regierungswechsel 1990 auch teilweise wieder zentralisiert. Ebenso wenig einstellen wollten sich die im Marktmodell vorgesehenen, vielbeschworenen spontanen Wettbewerbseffekte – zügige Lehrplanreformen, steigende Unterrichtsqualität, effizienteres Management, insbesondere nicht in einkommensschwachen Regionen. Und kaum waren Gewerkschaften wieder legal, schlossen sich die Lehrer wieder zusammen, um verbesserte Gehälter und Mitbestimmungsrechte zu erkämpfen.

Auf der besagten Konferenz referiert der Soziologe und UNICEF-Berater Cristian Bellei von der *Harvard Graduate School of Education* über *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile*. Bellei hat sich bei Gelegenheit eines Programms der chilenischen Regierung, das auf die Verbesserung der Chancengleichheit zielt, indem es das Selbstwertgefühl von Schülern aus armen Stadtvierteln zu steigern sucht, bereits kritisch zur Verfestigung sozialer Ungleichheiten im chilenischen Bildungswesen und den krassen Unterschieden zwischen Schulen für Reiche und Schulen für Arme geäußert. Insbesondere sprach er die subjektiven Auswirkungen der Vererbung kulturellen Kapitals bzw. der Verhinderung der Akkumulation kulturellen Kapitals an, z.B. wenn schon die Eltern den Schulbesuch nicht beendet haben und daher Schulabsentismus in vielen armen Familien gar nicht als Problem erkannt wird (vgl. Lathrop 2002). Marktmechanismen, so zeigt das Beispiel Chiles, verbessern die Zugangschancen für alle keineswegs, sie führen keine größere Chancengleichheit herbei. Und das Beispiel Chiles zeigt, daß die herrschende Klasse weitgehendes Marktversagen, wie im Falle des Bildungswesens, klaglos in Kauf nimmt, solange ihre Privilegien gewahrt sind.

Bleibt die Frage, ob supranationale Akteure dem länger tatenlos zusehen, denn eine Gemengelage wie die in Chile ist (ausländischen) Investitionsinteressen, auch im Bildungsbereich, nicht unbedingt zuträglich. Insofern besteht die nächste Aussicht auf Besserung für die Unterprivilegierten in Chile und anderswo allenfalls im ökonomischen und politischen Druck, den internationale auf nationale Akteure ausüben könnten. Eine nicht nur ambivalente, sondern auch ungewisse Aussicht, wie das Beispiel Deutschlands zeigt – des OECD-Staats mit der engsten und zählebigsten Bindung des Zugangs zum (öffentlichen) Bildungssystem an die soziale Herkunft, wie wir seit den PISA-Studien der OECD wissen.

2.2 Charterschulen in den USA

Ein zweites Thema der Harvard-Konferenz, das ich hier beispielhaft skizzieren möchte, betrifft *Charter Schools*. Das sind öffentlich finanzierte Schulen, die mit einem bestimmten Reformprofil ausgestattet sind und sich vertraglich zum Erbringen vereinbarter Leistungen verpflichten. Dafür sind sie von einer Reihe gesetzlicher Regularien befreit, denen öffentliche Schulen sonst unterliegen.¹¹ Diese Praxis der neoliberalen Transformation von Bildungseinrichtungen ist in den USA insgesamt weniger umstritten als das Modell der Bildungsgutscheine, zumal die Formen vielfältiger sind. Dennoch: Während die einen hoffen, daß diese und ähnliche Reformmodelle im öffentlichen Schulwesen die Einführung neuer, kreativer Lehrmethoden erleichtern, die dann in allen Schulen Einzug halten können, kritisieren andere Charterschulen als Einfallstor für das Profitprinzip im öffentlichen Bildungssektor und als Bestandteil des neokonservativen Umbaus von Staat und Gesellschaft, mit dem mittelfristig die gesamte Schulentwicklung – sei es im Interesse von kommerziellen Anbietern, bestimmten Elterngruppen, Religionsgemeinschaften oder in Richtung *Home Schooling* – in die Privatisierung umgelenkt wird.

Charterschulen gibt es inzwischen weltweit. In den USA hat ihre Geschichte 1991 begonnen, mit der Schaffung einer entsprechenden Gesetzeslage und der Gründung einzelner Charterschulen zunächst in Minnesota, dann in Kalifornien, Michigan, Wisconsin usw. Ein Teil von ihnen wird von kommerziellen Anbietern, sogenannten *Education Management Organizations* (EMOs) betrieben, die auch für die Börse von Interesse sind (oder es zumindest in den 1990er Jahren waren). Der US-Bundesstaat Massachusetts z.B. lockte EMOs durch Gewährung steuerlicher Vorteile ins Land; dort wurden anfangs einzelne Schulen von *Edison Project* (heute Edison Schools Inc.), *Beacon Education Management* sowie *Sabis Educational Systems* betrieben. Sabis betreibt übrigens auch Charterschulen im Nahen Osten und in Europa – in Deutschland bisher in Frankfurt am Main und in Neuss – dort übrigens mit einer großen Koalition von Unterstützern (s. Kasten).

„Im Zusammenwirken von Kreis Neuss, Stadt Neuss, Industrie- und Handelskammer Mittlerer-Niederrhein und einer Zahl von mehreren Großbetrieben ist in Verbindung mit dem Unternehmen Sabis die Errichtung einer internationalen Schule in Neuss geplant. Mit dieser Bildungseinrichtung wird dem Verlangen von internationalen Unternehmen unseres Raumes Rechnung getragen. Kindern von ausländischen Mitarbeitern werden so Möglichkeiten eröffnet, mindestens zweisprachig eine schulische Ausbildung zu erfahren. Die Schule ist für Stadt und Kreis Neuss und für den gesamten angrenzenden Raum ein wichtiger Standortfaktor. Wir fragen die Landesregierung: 1. Ist der Landesregierung die Förderpraxis von entsprechenden Bildungseinrichtungen in anderen Bundesländern bekannt? 2. Sieht das Land Nordrhein-Westfalen Möglichkeiten, diese Schule mit einer Anschubfinanzierung zu unterstützen?“ (Klose/ Kress/ Sahnen 2001)

¹¹ Vgl. zum folgenden Lohmann 2000a, 2002, US 1998, California 2004, NEA 2005. In England sind ihnen die *specialist schools* vergleichbar; vgl. dazu Schumann 2002.

In den USA gab es 2004 rund 3.400 Charterschulen mit annähernd einer Million Schüler/innen in fast 40 Bundesstaaten. Bislang sind das nur etwa 2% aller Schulkinder, aber dennoch ist dies eine schnelle Entwicklung seit Gründung der ersten Charterschule 1992. Allerdings: Mehr als ein Drittel von ihnen existierte nur für wenige Jahre; hunderte haben zwischen 1992 und 2004 ihren Betrieb eingestellt. Schulschließungen aufgrund von Bankrott oder schlechten Evaluationsergebnissen sind Bestandteil dieser neuen, öffentlich-privatisierten Schullandschaft – ebenso wie andererseits Klagen über schleppende Genehmigungspraxis bei Neuanträgen. Am US-Beispiel läßt sich lernen, daß auch aus zarten Anfängen Anstöße für tiefgreifende Strukturveränderungen des öffentlichen Bildungswesens hervorgehen können, die genau beobachtet werden wollen, wenn man unerwünschte Entwicklungen vermeiden will.

Die große US-Lehrergewerkschaft *National Education Association* (NEA) fordert die staatliche Überwachung nach bestimmten Kriterien: Charterschulen sollen nur unter der Voraussetzung betrieben werden dürfen, daß sie einen von den übrigen öffentlichen Schulen qualitativ unterschiedenen Bildungsgang anbieten; daß sie unter öffentlicher und Aufsicht der lokalen Schulbehörden stehen; daß sie gegenüber den übrigen öffentlichen Schulen finanziell nicht unverhältnismäßig besser ausgestattet werden; daß sie im Falle einer Verletzung des öffentlichen Interesses oder des Interesses der Kinder modifiziert, nötigenfalls geschlossen werden; daß *Privatschulen* die Umwandlung in Charterschulen (und damit der Anspruch auf öffentliche Gelder) nicht gestattet ist und daß kommerzielle Anbieter vom Betreiben von Charterschulen ausgeschlossen sind; und schließlich, daß an diesen Schulen die gleichen Beschäftigungsbedingungen wie an den übrigen öffentlichen Schulen gelten und die Beschäftigten über die gleichen Rechte kollektiver Interessenvertretung verfügen.

Diese Forderungen spiegeln eine Reihe leidvoller Erfahrungen aus über einem Jahrzehnt Charterschulpraxis, nicht zuletzt mit kommerziellen Betreibern: Unternehmensleitungen behaupten, daß sie die Lernleistungen an den Schulen verbessern, stattdessen kümmern sie sich um den Profit. In manchen US-Schulbezirken wurden die Verträge mit EMOs gekündigt, nachdem die Leistungen der Schüler nicht gestiegen waren, obwohl die Firmen von den Bezirken bisweilen Millionenbeträge über das übliche Budget hinaus erhalten hatten. Oder es sind Verträge mit EMOs gekündigt worden, nachdem die Schülerleistungen unter dem neuen Regime nicht im mindesten gesteigert wurden. Eine dem deutschen Bundesrechnungshof in etwa vergleichbare US-Behörde, das *United States General Accounting Office*, kam in einer 2003 veröffentlichten empirischen Studie übrigens zu ähnlich zurückhaltenden Ergebnissen gegenüber der Leistungsfähigkeit privatisierter im Vergleich zu öffentlichen Schulen (vgl. GAO 2003, NEA 2003).

Im Sommer 2004 brach einer der größten Betreiber von Charterschulen in den USA – die *California Charter Academy* (CCA) – zusammen. Tausende Kinder standen von einem Tag auf den anderen ohne Schule, zahllose Lehrer ohne Einkünfte da. \$ 100 Mio waren dem Unternehmen für den Aufbau seiner Schulkette vom kalifornischen Staat gewährt worden. Der CCA-Geschäftsführer ist seit dem Bankrott nicht mehr erreichbar. Der Superintendent eines kalifornischen Schulbezirks berichtet von hysterischen Eltern, die sich eiligst um andere Schulen bemühen mußten, und von Gläubigern, die aus den Schulgebäuden herausholten, was nicht niet- und nagelfest war. Schülerakten lagerten mit ungewissem Schicksal in verlassenem Schulgebäuden; Investoren durchsuchten die Geschäftsunterlagen des Unternehmens auf der Suche nach Erklärungen für den Zusammenbruch; das kalifornische Unterrichtsministerium versprach, sich schnellstens zu kümmern.

Seither brandet in den USA die Debatte um Regulierung und Beaufsichtigung der Charterschulen wieder auf. Insbesondere mehren sich die Zweifel, daß kommerzielle Betreiber Problemschulen in den Griff bekommen und trotzdem Profit machen können: Wie z.B. im Falle von Edison Schools, einem der ältesten und bekanntesten kommerziellen Anbieter, dem kürzlich in Philadelphia weitere Schulen anvertraut wurden – für \$ 200 pro Schüler mehr als den übrigen öffentlichen Schulen zur Verfügung gestellt sind und aufgrund einer, wie Kritiker unterstreichen, zweifelhaften Interpretation behaupteter Testerfolge im Bereich von Schülerleistungen.

Aber es geht auch um grundsätzlichere Erwägungen. Charterschulen werden entweder als solche gegründet oder sind umgewandelte öffentliche Schulen. Sie sind ein Zwischending, öffentliche Schulen auf dem Weg der Vermarktförmigung, der Privatisierung durch Ausrichtung an partikularen Interessen, seien sie nun sozialschichtspezifischer, religiös-kultureller oder kommerzieller Art. Privatschulen aber selegieren am Ende ihre Schülerschaft doch, nach sozialer Herkunft, nach Religionszugehörigkeit oder nach Leistungsfähigkeit. Öffentliche Schulen sollen nicht so funktionieren, sie stehen gesetzlich allen offen, und ihre Befürworter lehnen Segregation mit Blick auf die Notwendigkeit sozialer Integration in demokratischen, multikulturellen Gesellschaften auch ab. Als in den USA die Rassenschranken beseitigt werden sollten, wurde als erstes die Schultrennung aufgehoben, erinnerten kanadische Privatisierungskritiker. Sie appellierten unlängst an die Öffentlichkeit, wer dieses Kapitel der Geschichte nicht wiederholen wolle, müsse sich klarmachen, daß mit in Privatschulen umgelenkten Steuergeldern Schulen finanziert werden, die im Unterschied zu den öffentlichen weder verpflichtet sind, sich an staatlich vorgegebenen Kennziffern und Leistungsvereinbarungen messen zu lassen, noch, ihre Schüler in bestimmten Klassenstufen standardisierten Leistungstests zu unterziehen; die kein Budget vorlegen und genehmigen lassen und keine Inspektion zulassen müssen; die nicht verpflichtet sind, nur Lehrer/innen einzustellen, die über amtliche Zertifikate verfügen; die ihre Problemschüler/innen ans öffentliche Schulwesen verweisen können; die nicht an genehmigte Schulbücher gebunden sind und – beispielsweise – auch nicht ans Lehren der Evolutionstheorie.

Erfahrungen mit der Einführung von Marktmechanismen (zu denen auch die elterliche Schulwahlfreiheit oder die Gründung einer Charterschule mit einem bestimmten weltanschaulichen Profil zählen) liegen heute aus zahlreichen Ländern und Regionen vor. Auch wenn die Resultate im einzelnen unterschiedlich ausfallen – diese drei Effekte hat die weltweite neoliberale Umstrukturierung der Bildung in jedem Fall: Überall da, wo sie stattfindet, sinken, erstens, die Staatsausgaben für den Bildungssektor, verschärft sich, zweitens, die soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch einmal drastisch, stellen, drittens, Mittelschicht-Eltern fest, daß es ihnen gefällt, wenn ihre Söhne und Töchter nicht (mehr) zusammen mit Krethi und Plethi die Schulbank drücken müssen.

Auf der Harvard-Konferenz sprachen Chester E. Finn und Gregg Vanourek zum Thema *Lessons from the U.S. Experience with Charter Schools*, und ihre Kritik an Charterschulen in den USA hielt sich vorhersehbar in Grenzen. Finn ist Präsident der *Thomas B. Fordham Foundation*, einer rechtskonservativ orientierten Stiftung, die auch das Gutscheinmodell unterstützt, und *Fellow* der Bush-nahen *Hoover Institution*. In den 1980er Jahren war er Berater des US-Unterrichtsministeriums. Gemeinsam mit Reagans Unterrichtsminister William Bennett¹² und *Home Schooling*-Gewährsmann John Cribb ist er Autor von *The*

¹² Mit einer rassistischen Äußerung hat William (Bill) Bennett unlängst US-weit Aufmerksamkeit erfahren: „But I do know that it’s true that if you wanted to reduce crime, you could – if that were your sole purpose, you could abort every black baby in this country, and your crime rate would go down“, in: *Bill Bennett's Morning in America*, Salem radio broadcast, 28. September 2005, zit. n. PFAW 2005b.

Educated Child (1999). 2002 kritisierte er die halbherzige Umsetzung des *No Child Left Behind*-Gesetzeswerks der Bush-Administration. Finn war außerdem Gründungspartner von Edison Schools, dem schon erwähnten kommerziellen Schulmanagement-Anbieter (vgl. Education News 2005, Finn 2002).

Gregg Vanourek ist Gründer (2005) einer Firma für Unternehmensberatung, die ihre Dienste speziell im Schulsektor anbietet. Zusammen mit einem früheren Staatssekretär im Unterrichtsministerium der Bush-Administration und Chester Finn ist er Autor von Publikationen des *Thomas B. Fordham Institute* zur Beförderung des Charterschulmodells. Finns und Vanoureks Vortrag zielte im Kern darauf, wie es schneller vorangehen kann mit der Vermarktförmigung des öffentlichen Bildungswesens in den USA.¹³

2.3 Förderer-Kurzportraits: Weltbank, John M. Olin Foundation

Zum Schluß noch ein Blick auf die Förderer der erwähnten Konferenz *Mobilisierung des privaten Sektors für öffentliche Bildung* an der *Harvard University*, die von ihrer Rechtsform her übrigens eine *Corporation* ist (vgl. Harvard University 2005a).¹⁴ Unterstützt wird die Konferenz u.a. durch das *Program on Education Policy and Governance* (PEPG) der John F. Kennedy School of Government (KSG, Harvard University), ferner durch die *Harvard University* selbst, mit rund \$ 20 Milliarden Stiftungsmitteln die reichste Universität der Welt (vgl. Dye 2002, S. 132, Harvard University 2005b), durch die Weltbank mit Sitz in Washington, D.C. sowie durch die *John M. Olin Foundation*, eine 1953 von dem gleichnamigen Industriellen gegründete Stiftung. Zwei Förderer seien exemplarisch beleuchtet.

Zunächst zur Weltbank.¹⁵ Im Rahmen ihrer Aufgabe, die wirtschaftliche Entwicklung ihrer rund 180 Mitgliedsländer zu fördern, finanziert die Weltbank nicht nur Projekte in Industrie, Landwirtschaft oder Infrastruktur, sondern bereits seit Jahrzehnten auch im Bildungsbereich. Die Stimmrechte bei IWF und Weltbank folgen der Höhe der Kapitaleinlagen, d.h. sie ballen sich bei den USA und einigen weiteren führenden Staaten, darunter Deutschland. Inzwischen ist der Anteil der Weltbank an der internationalen Bildungshilfe beträchtlich; vor allem in den osteuropäischen und in Entwicklungsländern beeinflusst sie die Strukturierung der Bildungssysteme.

Im Mittelpunkt stehen auch hier, ähnlich der OECD, strategische Maßnahmen zur Verlagerung von öffentlich-staatlicher Finanzierung hin zu privaten Investitionen. Dabei folgen die Weltbankprojekte den Maßgaben der Strukturanpassungsprogramme des Internationalen Währungsfonds, d.h. sie zielen auf Monetarisierung und Einführung von Marktmechanismen (z.B. Bildungsgutscheinen, Charterschulen), betriebswirtschaftlicher Rechnungsführung im Sinne des *New Public Management*, einer dementsprechenden Dienstleistungsethik usw. Auch daß Familienhaushalte sich für Kindergarten-, Schul- und Studiengebühren verschulden müssen, ist Bestandteil der zugrundeliegenden Philosophie. Mit ihrer Kreditvergabepolitik, auch im Bildungsbereich, regieren IWF und Weltbank – zum

¹³ Deren jüngster Akt besteht übrigens im Vorschlag der Bush-Administration, den vor Hurrikan *Katrina* Geflüchteten \$ 488 Mio. für Gutscheine für den Wechsel in Privatschulen zur Verfügung zu stellen. Dies wäre das größte Programm zur Umschichtung öffentlicher in private Mittel im Bildungswesen, das es in den USA bisher gegeben hat; vgl. PFAW 2005a.

¹⁴ Eine ausführliche Würdigung muß hier aus Platzmangel unterbleiben.

¹⁵ Zum Folgenden vgl. Klausenitzer 2003, Hardt/ Negri 2004, S. 196f, 301.

Guten wie zum Schlechten – in die ökonomischen und politischen Verhältnisse der Länder hinein und beschränken nationale Souveränität.

Seit dem 1. Juni dieses Jahres wird die Weltbank von Paul Wolfowitz geleitet, einem der führenden Ideologen der Neokonservativen in den USA. Wolfowitz war maßgeblicher Proponent des Irak-Kriegs und Architekt der außenpolitischen Bush-Doktrin. Zusammen mit Richard Perle, Colin Powell, Condoleezza Rice u.a. gehörte er zur Gruppe der neokonservativen außenpolitischen Berater um George W. Bush während dessen Präsidentschaftskandidatur im Jahr 2000. Zwar hat sich die Weltbank seit der Präsidentschaft von Robert McNamara 1968-1981 zunehmend der Armutsbekämpfung zugewandt. „Und in der Tat arbeiten bei der Weltbank sowie in den verschiedenen Organisationen unter dem Dach der UNO [...] unzählige Menschen, die ihr Äußerstes geben, um die weltweite Armut zu lindern und die Spaltungen der globalen Apartheid zu verringern.“ (Hardt/ Negri 2004, S. 197). Aber es gehört wenig Phantasie dazu sich vorzustellen, daß die politische Linie, für die Wolfowitz steht, ihnen ihre Arbeit in Zukunft noch weit schwerer machen wird.

Zur *John M. Olin Foundation*.¹⁶ Nach eigener Darstellung hat sich diese Stiftung die Stärkung jener ökonomischen, politischen und kulturellen Institutionen zur Aufgabe gemacht, auf denen das wahre Verständnis von Rechtsstaatlichkeit und freiem Unternehmertum in den USA basiert (vgl. John M. Olin Foundation 2005). 1977 erklärte John Olin in einem Interview, er habe seine Stiftung gegründet in dem Bemühen, „das freie Unternehmertum in diesem Land wieder zu befestigen. Wirtschaft und Öffentlichkeit müssen wachsam gemacht werden gegenüber dem schleichenden Würgegriff, in dem uns der Sozialismus seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs hält.“ Olins Nachfolger in der Stiftungsleitung, William Simon, äußerte 1979: „Die von der Wirtschaft bereitgestellten Mittel... müssen millionenfach der Freiheit zugute kommen... um verzweifelt benötigte Mittel Wissenschaftlern, Sozialforschern, Schriftstellern und Journalisten zuzuschleusen, die die Beziehungen zwischen politischer und ökonomischer Freiheit verstehen. (Die Wirtschaft muß) aufhören mit der geistlosen Subventionierung von Colleges und Universitäten, deren Fachbereiche für Wirtschaft, Politik und Geschichte dem Kapitalismus feindlich gegenüberstehen“ (zit. n. IRC 2005). In den 1960er Jahren stiftete Olin einen Lehrstuhl an der *Chicago School of Economics*, die ihrerseits – man denke an Milton Friedman – ein Zentrum der marktradikalen Variante der neoklassischen Wirtschaftstheorie ist.

Die finanzielle Förderung der o.g. Harvard-Konferenz ist eine der letzten philanthropischen Aktivitäten der Stiftung; sie wird ihre Tätigkeit aufgrund des Todes ihrer wichtigsten Treuhänder zum Ende dieses Jahres statutengemäß einstellen. Bis dahin jedoch wird die *Olin Foundation* zu den zuverlässigsten Geldgebern rechter *US-Think Tanks* sowie von Universitätsprogrammen gehört haben, die bereits die ökonomischen Zielsetzungen der Reagan-Ära beförderten. Im Zeitraum 1985-2003 war die *Olin Foundation* mit \$ 305 Mio. der viertgrößte Förderer neokonservativer Projekte, Programme und Institutionen in den USA. Harvard liegt mit \$ 21 Mio. Fördermitteln an der Spitze der universitären Empfängerinnen von Olin-Stiftungsgeldern. Darunter waren \$ 1,4 Mio. für die Gründung des *John M. Olin Institute for Strategic Studies* sowie \$ 2,4 Mio. Starthilfe für das *John M. Olin Center for Law, Economics and Business* (vgl. IRC 2005, PFAW 2005c).

¹⁶ Vgl. zum Folgenden IRC 2005.

3 *Folgerungen – Perspektiven*

Der klassischen liberalen Grundidee zufolge war *Bildung* ein Gut, das nicht in der Logik des gegebenen Wirtschaftens aufgehen, sondern dieser gegenüber relative Autonomie erhalten sollte. Deshalb wurde sie konzeptionell in der politischen Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit und nicht unmittelbar im Ökonomischen situiert, wie dies bei spätaufklärerischen Wissensauffassungen noch der Fall war. Wilhelm von Humboldt und andere Bildungstheoretiker und -politiker seiner Zeit hatten die heraufziehende kapitalistische Eigentumsgesellschaft sehr wohl im Blick – und auch die Fülle der materiellen Güter, die vor ihren Augen zu Waren wurden. Mittels *Bildung* als neuer Konzeption gesellschaftlichen und individuellen Umgangs mit Wissen sollten alle Mitglieder der Bevölkerung als *Staatsbürger* in die Lage versetzt werden, an den neu zu schaffenden ökonomischen Verhältnissen teilzuhaben und sie mitzugestalten: von bürgerlich-demokratischen, nationalstaatlichen öffentlichen Institutionen aus, die sie selbst mit konstituieren sollten. Allerdings wurden hier – wie Robert Alt eingehend kritisiert hat – Abstufungen gemacht. Wer wenig oder nichts besaß, würde auch mit geringfügigerer Bildung und also auch mit weniger politischer Leitungskompetenz vorliebnehmen müssen (so etwa Humboldt 1809, Schleiermacher 1826). Es gibt also keinen Anlaß, die klassische Bildungsidee zu glorifizieren. Das gilt auch für die öffentlichen Bildungssysteme, so wie wir sie bisher kennen.

Die im 19. Jahrhundert einsetzende Indienstnahme der Bildungsinstitutionen zum Zweck der Reproduktion der Herrschafts- und Besitzinteressen der nationalen Bourgeoisien ist als Verknüpfung von Bildung und Besitz vielfältig analysiert und kritisiert worden.¹⁷ Heute wird der Zuschnitt der Bildung nicht nur materiell transformiert, auch der normative Rekurs auf die liberale Grundidee, der zum ideologischen Kernbestand der Moderne gehörte, wird *ad acta* gelegt. Darin liegt die Chance, sich von den Illusionen zu verabschieden, die jener Rekurs fortwährend erzeugt. Aber es besteht auch die Gefahr, daß die neoliberale Transformation die sozialen Ungleichheiten, die bisher durch öffentliche Bildungssysteme mehr oder weniger stark bestätigt und reproduziert werden, noch einmal erheblich verschärft: In dem Maße nämlich, wie Bildung marktförmig gestaltet und also kaufkraftabhängig und dadurch Bestandteil von *Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware* wird.¹⁸

Der entscheidende Faktor der künftigen Entwicklung der weltweiten Bildungssysteme ist die neue Qualität in der Entfaltung des Kapitalverhältnisses, *vulgo* Globalisierung. Während es gegenwärtig keine genügend machtvollen politischen Kräfte gibt, die ihre ökonomisch-kulturellen Gestaltungsvorstellungen an wohlausgebaute öffentliche Bildungssysteme bänden, setzen national wie international machtvolle Akteure und ihre Netzwerke auf die Ausdehnung von Marktmechanismen. Mit dem Erhalt öffentlicher Bildungsinstitutionen ist es also weltweit schlecht bestellt. Dazu kommt, daß sich die Linie der Auseinandersetzung um Aufrechterhalt oder Abbau öffentlicher Einrichtungen mitten durch die bürgerlichen Mittelschichten zieht, die sich bislang noch kaum zur Verteidigung des öffentlichen Sektors verstehen konnten – im Gegenteil. Überall sind es besonders die Mittelschichten, die dem Druck sich verschärfender sozialer Polarisierung im Zeitalter der Globalisierung ausgesetzt, sich Rettung vor dem Absinken in die Billiglohnstrata und Aufstieg in die Dienstklassen der Superreichen erhoffen. Dahinter müssen Fragen des sozialen Zusammenhalts in einer

¹⁷ Neben Alt 1978 seien vor allem Bourdieu/ Passeron 1971 sowie Vierhaus 1972 genannt. Es wäre interessant, einen Vergleich zwischen Alts *Das Bildungsmonopol* und *Die Illusion der Chancengleichheit* vorzunehmen, auch wenn Alt diese Schrift nicht erwähnt.

¹⁸ Diesen Begriff habe ich zuerst in Lohmann 1999 und 2000b eingeführt. Eigentumsoperationen sind z.B. Hypotheken- oder Kreditaufnahmen, Zinszahlungen, Verpfändung, vertragliche Verpflichtungen im Zusammenhang mit Bildungsdienstleistungen usw.

Gesellschaft, von Chancengleichheit und Gerechtigkeit gar, auch schon einmal zurückstehen. Auf diese und ähnliche Zwangslagen, die die Haltungen und Einstellungen großer Teile der nationalen Bevölkerungen nicht unberührt lassen, können die globalen Institutionen der Finanzsteuerung weltweit bauen. Deshalb artikuliert sich, aus sonst durchaus artikulationsfähigen Bevölkerungsgruppen heraus, heute so wenig Widerstand.

Die Moderne, mit ihrer bisherigen bildungspolitischen Funktion der Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaats, geht zuende. Für ‚öffentliche Bildung‘ müssen heute also offensichtlich historisch neuartige Gründe und Koalitionen gefunden werden. Ohne dies hier ausführen zu können, sind meines Erachtens folgende Faktoren essentiell:

1. Die öffentlichen Schulen und Universitäten selbst sollten sich – unter Nutzung ihrer spezifischen Stärken und ihrer gesammelten Infrastruktur sowie mit Unterstützung ihrer Freunde und Förderer – an die Spitze der Bewegung für *Public Private Partnerships* im Bildungsbereich stellen. Sie selbst sollten die Ökonomisierung – was an dieser Stelle nichts anderes heißen soll als die *Hinwendung zum Ökonomischen* als einem grundlegenden und existentiellen Bereich menschlichen Lebens und unserer gesellschaftlichen Tätigkeit – vorantreiben und dies nicht allein Initiativen der Arbeitgeberverbände (wie INSM 2005) überlassen und damit einem verengten Verständnis von Ökonomie.
2. Der Bildungsbegriff, der um 1800 aus ganz spezifischen historischen Gründen eine bestimmte Form der Abkehr von der Ökonomie erheischte, muß in genau diesem Punkt revidiert werden. Er muß auf den globalen Vergesellschaftungsprozeß und seine Lenkung, auf Konzeption und Institutionen eines *global public citizenship* bezogen werden.
3. Die bürgerlichen Mittelschichten, die jetzt jeder Privatisierungsveranstaltung die Türen einrennen, weil sie des öffentlichen Bildungssystems in seiner jetzigen Gestalt überdrüssig sind, müssen als seine wortgewandten Verteidiger (zurück-) gewonnen und zur Mitgestaltung öffentlicher Bildung aufgefordert werden.
4. Die gegenwärtig dominierende Verteilungspolitik, konkret die Frage, wer Steuern bezahlen muß und wieviel, muß zugunsten des Erhalts, des Ausbaus und vielfältiger Reformen des öffentlichen Sektors anders gehandhabt bzw. beantwortet werden als dies zur Zeit der Fall ist. (Hier ist die anstehende Notwendigkeit einer großen Koalition möglicherweise sogar ein Glücksfall.)
5. Kritische Öffentlichkeit und kritische Medien müssen erkämpft bzw. erhalten werden, damit mißbräuchliche oder fatale Praktiken im Feld der *Public Private Partnerships* wirkungsvoll geahndet werden können.
6. Ein öffentlich kontrolliertes und beobachtetes, wissenschaftlich begleitetes Informations- und Evaluationsbüro für *Public Private Partnerships* im Bildungsbereich sollte eingerichtet werden. Hier könnten *best practice*-Beispiele gesammelt, Forschungen durchgeführt und koordiniert werden, und es könnte als Beschwerdestelle fungieren, die über wirksame Interventionsmöglichkeiten verfügen müßte.
7. Verstärkt sollten internationale Erfahrungen mit *Public Private Partnerships* gesammelt und ausgetauscht werden: Wenn es sich als hilfreich erweist, durchaus mithilfe des Projekts, das die Weltbank im Oktober 2005 auf der Harvard-Konferenz eingeleitet hat.

„I ask for so little. Just let me rule you,
and you can have everything that you want.“
(Henson 1986)

Literatur

- Alt, Robert: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. (1946) In: ders.: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günther, Helmut König und Rudi Schulz. Berlin 1975, S. 67-85.
- Altvater, Elmar: Was passiert, wenn öffentliche Güter privatisiert werden? In: Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt Nr. 90/91 (2003), S. 171-201.
- Bethge, Horst: Ökonomisierung im Bildungsbereich – Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs. In: Lohmann/ Rilling 2002, S. 207-216.
- Bourdieu, Pierre/ Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- California Department of Education: Closure of California Charter Academy (2004), <http://www.cde.ca.gov/sp/cs/ac/csccaclosure.asp>.
- Carnoy, Martin/ Patrick McEwan: Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. Stanford University 2000, <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/ICE/carnoy/Chilepaper.pdf>.
- Cookson, Peter W.: Privatization and Educational Equity: Can Markets Create a Just School System? In: Current Issues in Comparative Education 1 (April 30, 1999) 2, <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/pwc112.pdf>.
- Corporate Watch Organization: Education Industry, <http://corpwatch.org/article.php?list=type&type=115> (2005).
- Domhoff, G. William: Who Rules America? Power and Politics in the Year 2000. 3rd Edition, Mountain View, CA 1998.
- Dye, Thomas R.: Who's Running America? The Bush Restoration. 7th Edition, Prentice Hall 2002.
- Education News: An Interview with Chester Finn: About the Fordham Foundation and Education, <http://www.educationnews.org/an-interview-with-chester-finn.htm>.
- Finn, Chester E.: Leaving Education Reform Behind. Bush will sign the bill. But there's not much good left in it. In: Weekly Standard, 01/14/2002, Volume 007, Issue 17, <http://www.weeklystandard.com/Content/Public/Articles/000/000/000/748kgkep.asp>
- FR, Frankfurter Rundschau: Firmen bewirtschaften Offenbacher Schulen. In: FR Nr. 257, 3.11.2004, S. 34.
- Fritz, Thomas: Auswirkungen der Richtlinie über Dienstleistungen im Binnenmarkt auf das Bildungswesen. Hintergrundpapier im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Berlin 2004, <http://www.gew.de/Binaries/Binary8170/Fritz-DLR-Bildung-GEW.pdf>.
- Galbraith, John Kenneth: The Socially Concerned Today. Toronto 1998.
- Hardt, Michael/ Antonio Negri: Multitude. Krieg und Demokratie im Empire. Frankfurt am Main, New York 2004.
- Harvard University: Mobilizing the Private Sector for Public Education, A PEPG (Program on Education Policy and Governance) - World Bank Conference, October 5-6, 2005, John F. Kennedy School of Government, <http://www.ksg.harvard.edu/pepg/conferences/MPSPE.htm>.
- Harvard University: University Organization, http://vpf-web.harvard.edu/budget/factbook/current_facts/graphics/uni_org5.gif (2005a).
- Harvard University: Endowment Funds, <http://www.news.harvard.edu/guide/finance/index.html> (2005b).
- Heinsohn, Gunnar/ Otto Steiger: Eigentum, Zins und Geld. Reinbek 1996.

- Henson, Jim: Labyrinth. A Jim Henson/ George Lucas Motion Picture. UK/ USA 1986.
- Hirtt, Nico: The ‚Millenium Round‘ and the Liberalisation of the Education Market. In: Lohmann/ Rilling 2002, S. 15-27.
- Humboldt, W.v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. (1809) In: ders. Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. I, Darmstadt 1969.
- INSM, Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft: Homepage, <http://www.chancenfueralle.de> (2005).
- IRC, International Relations Center: Right Web Profile, John M. Olin Foundation, <http://rightweb.irc-online.org/org/olin.php> (2005).
- Jameson, Fredric: Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism. (1991) Durham 1997, 260-278.
- John M. Olin Foundation, Inc.: Homepage [Shutdown-Mitteilung], <http://www.jmof.org/> (2005).
- Klausenitzer, Jürgen: Die Rolle der Weltbank in der Bildungspolitik. Bildung und globaler Paradigmenwechsel. In: Links-Netz, Januar 2003, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_weltbank.html.
- Klose, Hans-Ulrich/ Karl Hugo Kress/ Heinz Sahnen: Förderung einer „internationalen Schule“ in Neuss durch das Land Nordrhein-Westfalen. Kleine Anfrage 285. Landtag Nordrhein-Westfalen, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/776, 19.02.2001, http://www.karl-kress.de/dokumente/kleine_anfragen/DS13-0776.pdf.
- Krysmanski, Hans-Jürgen: Hirten & Wölfe. Wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen oder: Einladung zum Power Structure Research. Münster 2004.
- Kultusministerium Thüringen: Schulentwicklung konkret (2005), <http://www.eqs.ef.th.schule.de/>.
- Landesinstitut für Schule/ Qualitätsagentur NRW: Schulprogrammarbeit in NRW (2005), <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulprogramm/>.
- Lathrop, Mary Lou: Education and Economic Status: Chile. STAT-USA Market Research Report, May 5th 2002, <http://strategis.ic.gc.ca/epic/internet/inimr-ri.nsf/en/gr105533e.html>.
- Lohmann, Ingrid: <http://www.bildung.com> – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin, Dieter Lenzen (Hg.): Medien – Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183-208.
- Lohmann, Ingrid: The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: dies./ Ingrid Gogolin (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 2000 (a), S. 111-131.
- Lohmann, Ingrid: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne In: „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“ – Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von Sönke Abeldt/ Walter Bauer/ Gesa Heinrichs u.a., Mainz 2000 (b), 267-276.
- Lohmann, Ingrid: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Lohmann/ Rilling 2002, S. 89-107.
- Lohmann, Ingrid: Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme. Vortrag auf dem Kongreß *Bildung über die Lebenszeit*, Universität Zürich 2004, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuerich-sy-19.htm>
- Lohmann, Ingrid/ Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002.
- Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (1857-1858) Berlin 1974.

- NEA, National Education Organization: GAO Finds No Gains in Privately Run Public Schools. Many Perform Worse than Publicly Run Schools (2003), <http://www.nea.org/privatization/gaoaudit.html>
- NEA, National Education Association: NEA's Policy on Charter Schools, <http://www.nea.org/charter/index.html> (2005).
- OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development: The Political Feasibility of Adjustment. Policy Brief No. 13, OECD 1996, <http://www.oecd.org/dataoecd/24/24/1919076.pdf>.
- PFAW, People For the American Way Foundation: Voucher Veneer: The Deeper Agenda to Privatize Public Education. Report, July 2003, <http://www.pfaw.org/pfaw/general/default.aspx?oid=11371>.
- PFAW, People for the American Way Foundation: Under Cover of Katrina, Bush Advances Right-Wing School Voucher Plan. Press Release, September 20th 2005 (a), <http://www.pfaw.org/pfaw/general/default.aspx?oid=19537>.
- PFAW, People for the American Way Foundation: Right-Wing Outrage – A Regular Look at the Worst from the Right: Bill Bennett's Broken „Moral Compass“, <http://www.pfaw.org/pfaw/general/default.aspx?oid=19453>, Sept. 2005 (b).
- PFAW, People for the American Way Foundation: Right Wing Watch – Buying a Movement: John M. Olin Foundation, <http://www.pfaw.org/pfaw/general/default.aspx?oid=2066> (2005c).
- Schleiermacher, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), Besonderer Teil. In: ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Bd. 2, hg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt am Main 2000.
- Schumann, Brigitte: Die Schulen sind vielfältig genug. Englands Weg zur Bildungsqualität. In: Freitag Nr. 36 vom 30. 8. 2002, <http://www.freitag.de/2002/36/02360601.php>.
- Steiner-Khamsi, Gita: School Choice – wer profitiert, wer verliert? In: Lohmann/ Rilling 2002, S. 133-151.
- United States General Accounting Office: Public Schools – Comparison of Achievement Results for Students Attending Privately Managed and Traditional Schools in Six Cities. GAO-04-62, October 29, 2003.
- US Department of Education: Charter Schools. A State Legislative Update (1998), <http://www.ed.gov/pubs/ResearchToday/98-3037.html>.
- Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Otto Brunner/ Werner Conze/ Reinhart Koselleck (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe (Band 1, A-D). Stuttgart 1972, S. 508-551.
- Wall, Barbara: In 2000, The Rich Kept Getting Richer. In: International Herald Tribune, June 16-17 2001, <http://www.uni-muenster.de/PeaCon/global-texte/rich2000.htm>.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt im Oktober 2005 überprüft.

Lohmann, Ingrid, Prof. Dr., lehrt Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Strukturwandel öffentlicher Bildung und Erziehung, jüdische Bildungsgeschichte, Interrelationen zwischen pädagogischem und ökonomischem Diskurs in der Moderne. Homepage <http://ingridlohmman.de>