

Lohmann, Ingrid: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den 'freien Markt' überleben? In: Ingrid Lohmann / Rainer Rilling (Hrsg.): [Die verkaufte Bildung](#). Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2001, S. 89-107.

Ingrid Lohmann

After Neoliberalism.

Können nationalstaatliche Bildungssysteme den 'freien Markt' überleben?

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

Neoliberalismus oder Der endgültige Abschied vom Wohlfahrtsstaat

Bildungspolitische Leitlinie der deutschen Bundesregierung in den 90er Jahren war die Beschaffung von *Akzeptanz* für die neoliberalistische Umstrukturierung des öffentlichen Bildungswesens. Wesentliche Beiträge dazu leistete der vorige Bundespräsident, Roman Herzog. Mit Schlagworten wie „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit“ und „Unsere Bildungsinstitutionen dürfen nicht zum Schlusslicht werden“ bereitete er den Boden für entsprechende Maßnahmen (Herzog 1997, 1999).

Zielgröße ist der Abbau öffentlicher Bildung durch verschiedene Formen der Privatisierung und Kommerzialisierung, mit welchen Bildungsprozesse in *Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware* umgewandelt werden (vgl. Lohmann 1999, 2000). Mittlerweile ist absehbar, dass am Ende dieser neoliberalistischen Transformation *öffentliche* Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen nicht mehr existieren werden; dass die Zugänge zum Wissen - sei es zu Schulen und Hochschulen, sei es zu elektronischen Bibliotheken, Datenbanken, Internetportalen - ökonomisch, technologisch und inhaltlich von transnationalen Konzernen und ihren Stiftungen kontrolliert werden; dass diese Zugänge - selbstredend - kostenpflichtig sind und so teuer, wie es 'der Markt' zulässt. Gefolgt wird hier einer Agenda, die wesentlich von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* sowie der *World Trade Organisation* ausgeht; diese Agenda zielt auf den gesamten öffentlichen Sektor, weltweit. Hierbei nimmt für den Bildungs- und Wissenschaftsbereich in Deutschland die Bertelsmann Stiftung eine Schlüsselstellung ein. (Vgl. die Beiträge von Hirtt und Bennhold in diesem Band)

Grundgedanken und zentrale Stichworte der so genannten *Bildungsreden* stammten also nicht aus Herzogs eigener Feder. Sie gehören vielmehr der ideologischen und finanzpolitischen Offen

sive des Neoliberalismus an, der in den letzten fünfzehn, zwanzig Jahren dafür gesorgt hat, dass der öffentliche Sektor überall unter die gleichen Ideologeme gebracht wird: 'Markt', 'Wettbewerb', 'Standortqualität'. Dabei ist die Sprachregelung für die Privatisierungspolitik mittels der globalen Institutionen der Wirtschafts- und Finanzsteuerung - OECD, WTO, Weltbank, IWF - machtförmig durchgesetzt worden; erdacht wurde sie nicht zuletzt in assoziierten *think tanks* wie dem *Cato Institute*, der *Mont Pelèrin Society*, dem *World Economic Forum* und anderen (vgl. Klees 1999, Toussaint 1999, Plehwe/Walpen 1999). Dies sind die Zirkel, in denen Ökonomen wie Friedrich v. Hayek und Milton Friedman gehandelt werden und die im Hintergrund dafür sorgen, dass die Medien, national und international, wissen, wie die Marschbefehle lauten. Das Konzept der *school choice* und der Bildungsgutscheine stammt von Milton Friedman (vgl. Friedman 1973). Erstmals formuliert hat er es bereits in den 50er Jahren. Aber erst mit dem weltweiten Siegeszug des Neoliberalismus, seit den Zeiten von *Reaganomics* und *Thatcherism*, erhielt Friedman auch weidlich Gelegenheit, seine Vorstellungen zu propagieren.

Die Zeit bilanzierte zwischenzeitlich als Erfolg des Vorstoßes des vorigen Bundespräsidenten: Jetzt werde endlich nicht mehr nur über Reform geredet, sondern Innovation tatsächlich umgesetzt. Es sei Bewegung in die Szene gekommen, Bildungsinitiativen und Erneuerungsprojekte aller Art präsentierten sich. Und die gute Nachricht: „Das meiste bewegt sich ohne den Staat“. Die Politik ziehe sich aus ihrer Domäne immer mehr zurück und überlasse das Reformfeld privaten Initiativen (Etzold 1999, 39). Ganz geheuer erschien die Entwicklung aber wohl schon Ende der 90er Jahre nicht: Am Ende des Artikels wird die Hoffnung zum Ausdruck gebracht, dass über die diversen Einzelinitiativen doch wieder Schulen und Hochschulen gestärkt und die gewünschten Innovationen der *gesamten* Gesellschaft zugänglich gemacht würden. Mittlerweile ist deutlich, dass /91:/ Skepsis in dieser Hinsicht mehr als angebracht ist. Die erhoffte Balance zwischen Staat und Markt, wie sie sich der Liberalismus stets erträumt hat, will sich nicht einstellen.

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

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

Ein zweiter entscheidender Faktor kommt hinzu. Weil die Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) es bereits heute ermöglichen, Wissenszugänge als *öffentliche* zu geringen Preisen vorzuhalten, müssen sie unter allen Umständen und so rasch wie möglich unter das Diktat von Kapitalverwertungs- und Profitinteressen gebracht werden. Während die IuK-Technologien - unter andersgelagerten gesellschaftspolitischen Optionen - der Utopie einer Wissensgesellschaft, die den Namen verdiente, um Einiges näher bringen könnten, verschärft die inzwischen dominant macht- und profitorientierte Implementationsweise der neuen Medien die Negativeffekte der neoliberalistischen Transformation des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs noch einmal erheblich. Die *Art der Implementation und Indienstnahme* der neuen Technologien verleiht dem Kommerzialisierungsprozeß, den es auch ohne IuK gegeben hätte, eine noch bis vor wenigen Jahren ungeahnte Dynamik (vgl. Barbrook/ Cameron 1997, Krysmanski 2001).¹

Welche Entwicklungsperspektiven für Schulen sind zu gewärtigen? Hier bieten Erfahrungen in anderen Ländern reichhaltiges Anschauungsmaterial. Zuvor aber einige Bemerkungen zu den erhofften Wirkungen von 'Markt und Wettbewerb' im Schulbereich, wie sie im Gefolge von Milton Friedman propagiert werden.

Erhoffte Wirkungen von 'Markt und Wettbewerb'

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

Ein hieraus abgeleitetes, zweites Argument der Marktbefürworter betrifft die erwähnte *school choice*, das Recht der Eltern, für ihre Kinder eine Schule auch außerhalb des eigenen Wohngebiets zu wählen. Dazu das einflussreiche US-amerikanische *Committee for Economic Development*:

„Die meisten Schüler werden den Schulen nach Zufällen der Geographie zugewiesen. [...] Es ist kein Wunder, dass Schulen, denen es am Wettbewerb mangelt, viele Merkmale von Monopolen aufweisen. Als Teil des öffentlichen Sektors werden Schulen nie vollständig dem Spiel des Marktes unterworfen sein. Gleichwohl glauben wir, dass gewisse Marktanreize und -

¹ Als jüngstes Beispiel vgl. das Abkommen über Lehrerfortbildung zwischen der Intel Corporation und der NRW-Landesregierung, http://www.e-initiative.nrw.de/fortbildung/intel_pm2001.htm (im Juni 2001).

vorgaben ins öffentliche Schulwesen eingeführt werden können und sollten. So würden zum Beispiel regionale oder gar landesweite offene Einschreibsysteme ermöglichen, [...] aus einer breiten Vielfalt öffentlicher Schulen auszuwählen. Solcherart Wahlfreiheit würde Schulen belohnen, die den Bildungszielen der Familien, die sie auswählen, entgegenkommen, und jenen Schulen, die gemieden werden, einen Denkkzettel erteilen“ (zit.n. Gerstner u.a. 1995, 21f).

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

Der Unterschiede im einzelnen ungeachtet wird überall die gleiche Agenda verfolgt: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, so dass sie wie kapitalistische Wirtschaftsunternehmen agieren, d.h. gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, Profit erwirtschaften (und also den Tauschwert von Waren über den Gebrauchswert stellen), Monopolstellung an-/94:/ streben müssen. Die Marktideologie dient dazu, diesen Sachverhalt zu vernebeln und, bei gleichzeitig enger werdenden Erwerbs- und Beschäftigungsperspektiven, die Aufstiegsinteressen der bürgerlichen Mittelschichten rhetorisch zu bedienen. Der simplistische Kern der Marktideologie lautet dabei stets wie folgt: Es geht darum, Käufern und Verkäufern die bestmöglichen Gelegenheiten zu bieten, nach eigenem, freiem Willen zusammenzukommen (Gerstner u.a. 1995, 21; ähnlich Heinsohn/ Steiger in diesem Band, die es bei konsequenter Anwendung ihrer eigenen eigentumstheoretischen Analyse (1996) auf die neoliberalistische Transformationspolitik besser wissen könnten).

Theoretische Blicke hinter die Kulissen des 'freien Marktes'

Was aber geschieht auf dem so genannten 'freien Markt', also dort, wo vermeintlich freie und gleiche Individuen einander 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 Karl Marx in den *Grundrissen* auseinandergesetzt. Die scheinbare Gleichheit und Freiheit der tauschenden Individuen verschwindet jedoch, sobald hinter den oberflächlichen Prozess der Zirkulation der Waren und des Setzens von Preisen geschaut wird:

„Einerseits wird vergessen, daß von vornherein die *Voraussetzung* des Tauschwertes [...] 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 Tauschwertes und des Geldes der Gegensatz von Arbeitslohn und Kapital etc. latent enthalten ist. Diese ganze Weisheit kommt also darauf heraus, bei den einfachsten ökonomischen Verhältnissen stehen zu bleiben, die [...] reine Abstraktionen sind [...] aber in der Wirklichkeit durch die tiefsten Gegensätze vermittelt“ (Marx 1857, 159f).

Dass Individuen, die einander in Tauschabsicht begegnen, sich eben nicht auf gleichem Fuß gegenüberstehen, zeigen Zahlen aus den USA. Mindestens die Hälfte der dortigen Haushalte akkumuliert überhaupt kein Kapital; die unteren Mittelschichten und die Unterschichten hangeln sich von Monat /95:/ zu Monat. Für die meisten übrigen gilt, dass ihr Kapital in Haus- und Aktienbesitz sowie Versicherungen besteht, über deren Marktwert sie keine Kontrolle haben. Die unteren 80 Prozent der amerikanischen Haushalte kontrollieren gerade einmal sechs Prozent des gesamten Finanzreichtums des Jahres 1989; die oberen 20 Prozent der Bevölkerung kontrollieren 94 Prozent und das oberste 1 Prozent der Bevölkerung allein fast 50 Prozent des Reichtums (Galbraith 1998, 187). Ähnlich groteske Dimensionen der Ungleichverteilung des Reichtums weist ein UN-Report nach. Demzufolge musste man im Jahre 1996 weltweit 348 Personen zusammenzählen, um auf einen Besitz von eintausend Milliarden US-Dollar zu kommen. Im darauffolgenden Jahr waren nur noch 225 Personen erforderlich, um die gleiche Summe zusammenzubringen, und 1999 schließlich musste nur noch die Finanzkraft von 200 Superreichen addiert werden, um auf diese Summe - eintausend Milliarden Dollar - zu kommen, während gleichzeitig die Armut weltweit fast überall anstieg (vgl. Toussaint 1999). Die in solchen Zahlen zum Ausdruck kommende Polarisierung des Reichtums übersteigt bereits jede Vorstellungskraft, aber sie hat sich im vergangenen Jahr, dem *World Wealth Report 2001* von Merrill Lynch International zufolge, noch einmal erheblich verschärft (Wall 2001).

Nicht nur zu Marx' Zeiten, sondern bis heute halten zahlreiche Theoretiker den 'Markt' für den bestimmenden Sektor der Ökonomie - eine Fehlinterpretation, die, so Frederic Jameson (1997), eine der wirkmächtigsten systemstabilisierenden Erkenntnisstrahlen der Moderne hervorgebracht hat. Mit Blick auf die Debatte um Bildungsgutscheine erinnert Jameson an Marx' Einsicht, dass auch schon im 19. Jahrhundert die Sehnsucht nach simplistischen Erklärungen und Problemlösungen Theoretiker dazu gebracht hat, die Schattenseiten der Geldwirtschaft durch die Abschaffung des Geldes beseitigen zu wollen. Sie verkannten, dass die Widersprüchlichkeiten und Ungerechtigkeiten der kapitalistischen Ökonomie durch Geld im eigentlichen Sinne nur objektiviert werden, durch einfachere Substitute wie Gutscheine oder *coupons* aber keineswegs verschwinden.

Heute versuchen Wirtschaftstheoretiker, der globalen Durchsetzung des 'freien Marktes' mit dem Nachweis aufzuhelfen, dass das Tauschprinzip anthropologisch und historisch universell ist. Demgegenüber zeigen Gunnar Heinsohn und Otto Steiger, dass die ökonomische Wissenschaft bisher keineswegs zu einer befriedigenden Theorie des Marktes vorgedrungen ist, sondern sich auf der Suche nach dem Tauschprinzip, an das sie vortheoretisch glaubt, in Fiktionen verliert:

„Wenn dabei auch die Existenz realen Geldes nur selten auch schon für die Steinzeit behauptet wird, so ist die dem Geldgebrauch angeblich unterliegende Operation des Tauschs - und die

dafür erforderliche Institution des Marktes - schon immer da gewesen. Was die heutige Theorie zu untersuchen hat, soll mithin seit Beginn des Menschengeschlechts im Gange sein. /96:/ Ihr imperialer Anspruch auf universelle Gültigkeit zwingt die Neoklassik regelrecht dazu, für die gegenwärtige Wirtschaft keine zentralen Kategorien zu verwenden, die nicht auch schon für den *homo sapiens sapiens* galten, der nach Verschwinden des Neandertalers bzw. in der jüngeren Altsteinzeit die historische Bühne betrat“ (Heinsohn/ Steiger 1996, 31, 40).

Heinsohn/ Steiger halten dagegen, dass in der neuzeitlichen Eigentumsgesellschaft der Markt erst dadurch konstituiert wird, dass Produzenten Käufer finden müssen, und zwar Käufer, die genügend hohe Preise für Güter zahlen (können), damit die Produzenten die Kredite, die sie zum Ingangsetzen der Produktion aufgenommen haben, mit Zins zurückzahlen können. „Konkurrenz ist mithin an *verschuldete* Produzenten gebunden und nicht an *gütertauschende* Produzenten oder Konsumenten. Sie muss also fehlen, wo Güter [...] aus anderen Gründen als Verschuldung produziert werden, also keine Waren sind“ - wie in Stammesgesellschaft und Feudalismus, aber auch im Sozialismus, wo wegen des Fehlens eigentumsrechtlicher Grundlagen Güter eben gerade keine Waren gewesen sind (Heinsohn/ Steiger 1996, 322f u. passim). In der modernen Eigentumsgesellschaft, im Kapitalismus, sind 'Markt und Wettbewerb' also der Ort, wo verschuldete Produzenten um Kaufkontrakte konkurrieren, damit sie ihre Kreditkontrakte erfüllen können - und nicht ein Platz unter dem Kirchturm, wo Gebrauchsgüter die Besitzer wechseln.

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

Heute wird nicht nur der Zuschnitt der Bildung materiell transformiert. Auch der normative Rekurs auf die liberalistische Grundidee, der /97:/ zum ideologischen Kernbestand der Moderne gehörte, wird ad acta gelegt. Darin liegt die Chance, sich von den Illusionen zu verabschieden, die jener Rekurs fortwährend erzeugt. Nur stellt die klassische Bildungsidee auch heute noch eine intellektuelle Herausforderung dar, während dies von der Marktideologie, die normativ an ihre Stelle treten soll, niemand wird behaupten wollen.

Internationale Erfahrungen mit neoliberalistischer Schulpolitik

Ich habe an anderer Stelle skizziert, wie sich die Durchsetzung neoliberalistischer Marktprinzipien im US-Schulwesen ausnimmt (Lohmann 2000a, vgl. Steiner-Khamsi in diesem Band). Richard Hatcher stellt in seinem Beitrag die Entwicklung in England in dankenswertem Detail

reichtum dar. Daher konzentriere ich mich im folgenden auf Nachrichten aus einigen anderen Weltregionen.

Chile, 1980

Chile war eines der ersten Länder, in denen *school vouchers*, Bildungsgutscheine nach dem Modell Milton Friedmans, eingeführt wurden (zum Folgenden Carnoy 1996). Das chilenische Beispiel hat relativ schnell deutlich gemacht, dass - anders als Marktbefürworter weiterhin unverdrossen propagieren - Kindern aus Familien mit geringem Einkommen daraus keineswegs Vorteile erwachsen. Wie in den USA hat vielmehr auch in Chile das System der Gutscheine die schon bestehende Kluft zwischen den Schulen der Privilegierten und der Unterprivilegierten noch einmal erheblich vergrößert. Bildungsgutscheine gibt es in Chile seit 1980; sie waren Bestandteil eines umfassenden Deregulierungspakets der Militärregierung unter Pinochet. Zu den ersten diesbezüglichen Maßnahmen gehörten die Abschaffung der Tarifautonomie der Lehrgewerkschaften und die Einführung von Privatverträgen. Nachdem das Lehrpersonal vom öffentlichen in den privaten Beschäftigungssektor überführt war, konnten ab 1983 auch öffentliche, städtische Schulen Lehrpersonen nach Belieben einstellen und entlassen und die Verträge mit ihnen wie Privatunternehmen aushandeln. Sämtliche Schulen wurden aus den zuvor strikt definierten, landesweiten Rahmenvorgaben für Curricula und Qualitätsstandards entlassen. Es gab folgende Resultate:

In den frühen achtziger Jahren stiegen die Bildungsausgaben zunächst an, weil die Regierung beim Übergang in die Privatverträge Tausenden von Lehrern Bleibegelder zahlte. Danach jedoch sind, selbst wenn man /98:/ die Beiträge der Eltern einrechnet, die Bildungsausgaben drastisch gesunken. 1985 betrug der staatliche Anteil 80 Prozent der Bildungsausgaben, und diese betragen 5,3 Prozent des Bruttosozialprodukts. 1990 war der Staatsanteil auf 68 Prozent, der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt auf 3,7 Prozent gesunken. Die gestiegenen privaten Ausgaben im Bildungsbereich reichten bei weitem nicht aus, dieses Minus zu decken. Betroffen waren vom Rückgang der Staatsausgaben vor allem Sekundarschulen und Universitäten; hier wurden die Pro-Kopf-Ausgaben erheblich verringert.

Von den staatlich unterstützten Privatschulen profitieren, ähnlich wie in Europa, vor allem Familien mit mittleren und höheren Einkommen; sie wechselten zu einem erheblichen Teil zu den Privatschulen. Diese haben das Recht, sich die SchülerInnen auszusuchen. Die Gebühren für Privatschulen liegen in der Regel höher, als durch den Bildungsgutschein gedeckt ist. Aber es gibt auch Privatschulen, die keine Gutscheine annehmen; hier werden die Gebühren von den entsprechenden Familien vollständig privatfinanziert. Einer groben statistischen Unterteilung der Bevölkerung nach Einkommen in drei Gruppen zufolge - 40 Prozent mit geringen, 40 Prozent mit mittleren und 20 Prozent mit hohem Einkommen - besuchten 1990 von den 40 Prozent einkommensschwachen Familien 72 Prozent der Kinder städtische, öffentliche Schulen. Von den 40 Prozent Familien mit mittlerem Einkommen besuchten nur 51 Prozent der Kinder öffentliche Schulen, 43 Prozent besuchten staatlich unterstützte Privatschulen und 6 Prozent privatfinanzierte Eliteschulen. Von den oberen 20 Prozent einkommensstarken Familien hingegen hatten nur 25 Prozent ihre Kinder in öffentlichen, 32 Prozent in staatlich unterstützten und 43 Prozent in den Eliteschulen. Die Einführung von Marktmechanismen trug in Chile also keineswegs zu der von Marktideologen behaupteten sozialen Angleichung bei.

Gleichzeitig ließ ein anderer Effekt, der von Verfechtern des Marktmodells immerfort propagiert wird, auf sich warten, nämlich die Verbesserung der Schulleistungen. Landesweite Tests, die 1982, kurz nach Einführung des Vouchersystems, und zum Vergleich wieder 1988 bei Viert

klässlerInnen durchgeführt wurden, ergaben Leistungsminderungen in Spanisch um 14, in Mathematik um 6 Prozent. Einer Untersuchung der Weltbank zufolge sanken die Leistungen insbesondere bei Kindern aus einkommensschwachen Familien, am meisten in öffentlichen Schulen, aber auch in staatlich unterstützten Privatschulen. SchülerInnen aus Familien mit mittlerem Einkommen zeigten leichte Verbesserungen, an öffentlichen Schulen ebenso wie an Privatschulen. Bei 1990 durchgeführten Tests zeigten sich Verbesserungen in den Spanisch- und Mathematikleistungen, aber sie lagen nicht über dem Niveau, das 1982, also kurz nach /99:/ Reformbeginn, gemessen worden war. Außerdem stellte man fest, dass unter SchülerInnen aus Familien mit mittlerem Einkommen diejenigen besser abschnitten, die Privatschulen besuchten, während unter SchülerInnen aus Familien mit geringem Einkommen eher diejenigen reüssierten, die öffentliche Schulen besuchten.

Unterm Strich hat das chilenische Beispiel gezeigt, dass die Einführung des Marktmodells die Schulleistungen vielfach negativ beeinflusst und dass es die SchülerInnenschaft stärker polariert, ohne dass insgesamt die Qualität der Bildung gesteigert worden wäre. Nach dem Regierungswechsel im Jahre 1990 ist in Chile die Steuerung des Bildungsbereichs daher teilweise auch wieder rezentralisiert worden. Denn die im Marktmodell vorgesehenen, vielbeschworenen spontanen Wettbewerbseffekte – zügige Lehrplanreformen, steigende Unterrichtsqualität, effizientere Verwaltung - wollten sich einfach nicht einstellen, insbesondere nicht in einkommensschwachen Regionen. Und kaum waren Gewerkschaften wieder legal, schloss sich das Lehrpersonal erneut zusammen, um verbesserte Gehälter und Mitbestimmungsrechte zu erkämpfen. (Vgl. auch Lüpez 2000)

Neuseeland, 1989

Wie es hieß, um die Qualität der städtischen Bildungseinrichtungen zu verbessern, sind ab 1989 in Neuseeland durch die Labour-Regierung die von vielen Eltern und Schulleitungen gewünschten Instrumente einer elterlichen Wahlfreiheit – *school choice* - und autonomen Schulverwaltung eingeführt worden (zum Folgenden Fiske 2000). Auch hier zeitigten die Maßnahmen zum Teil erhebliche negative Folgen. Entgegen den regierungsoffiziellen Absichten verstärkte sich zum einen die ethnische Polarisierung, zum anderen konzentrierten sich bildungsschwache SchülerInnen an bestimmten Schulen. Für mindestens ein Viertel der Schulen, so gestehen Regierungsbeauftragte längst ein, ist marktförmiger Wettbewerb kein erfolgversprechendes Modell. Das neuseeländische Reformprogramm firmiert unter dem Namen *Tomorrow's Schools*. Manche Beobachter werten es als die radikalste Reform, die je am Bildungssystem einer Industrienation vorgenommen wurde. Dabei wurde die Aufsicht über das gesamte Primar- und Sekundarschulwesen von der Zentralbehörde auf lokale, gewählte Gremien, die mehrheitlich mit Eltern besetzt sind, übertragen. Die Eltern haben seit Beginn der 90er Jahre auch das Recht auf freie Schulwahl. Im Gegenzug können die Schulen sich ihre SchülerInnen selbst auswählen, wenn die Bewerbungen die Aufnahmekapazität übersteigen. Finanzierung, Rahmenrichtlinien, Kontrolle der Aufgabenerfüllung sind bei der Zentralregierung verblieben. /100:/

Neuseeland hat 3,8 Millionen Einwohner, darunter eine zahlenmäßig nicht unbeträchtliche Minderheit von Maoris und *Pacific Islanders*. Da Mittelschichteltern dazu neigen, die Qualität einer Schule nach deren ethnischer Zusammensetzung zu beurteilen, gibt es eine starke Polarisierung zwischen Einrichtungen mit überwiegend europäisch-stämmiger Population und Schulen mit einem hohen Minoritätenanteil. Heute können in Neuseeland zwar die Schulen in den besseren Vierteln miteinander konkurrieren. Die Schulen der ethnischen Minderheiten und der ärmeren Bevölkerung hingegen finden sich in einer Abwärtsspirale, in der sich rückläufige Anmeldezah

len, der Weggang von Lehrkräften und der Wegfall von Ressourcen wechselseitig verstärken. An diesen Schulen sammeln sich außerdem lernschwache SchülerInnen und die, die aus anderen Schulen entlassen wurden. Die Regierung, zunächst unwillig, dem entgegenzuwirken, sah sich schließlich so großem Druck ausgesetzt, dass sie Ende der neunziger Jahre mit Maßnahmen, die auf die Verbesserung der Lehr- und Lernsituation zielten, zur direkten Intervention in den in Bedrängnis geratenen Schulen übergang. Der Theorie marktförmiger Selbstregulierung des Schulwesens entspricht dies natürlich nicht. (Vgl. auch Small o.J.)

China, 1993

In China gab es die erste Privatschule 1992, ab 1993 wurden Marktmechanismen in der Finanzierung unter bestimmten Bedingungen zugelassen, und schon Ende 1996 besuchten 6,8 Millionen SchülerInnen die insgesamt etwa 60.000 Privatschulen - das sind knapp vier Prozent aller chinesischen Schulen (zum Folgenden Cheng/ DeLany 1999). Als Privatschulen werden dabei solche bezeichnet, die sowohl in Privatbesitz sind als auch privat finanziert und verwaltet werden. Firmen, die Schulen betreiben, und Wirtschaftsunternehmen, die mit Privatschulen Geschäftsverbindungen eingehen, gelten als *non-profit*-Unternehmen und sind von der Steuer befreit. So betreibt z.B. die börsennotierte US-Firma *Nobel Learning Systems (Nobel Learning Communities;* vgl. Diplomatic Planet 2001, Weiß 2001) in Kooperation mit der *South Ocean Development Corporation* eine Reihe von Privatschulen für die chinesische Elite: Einer Studie von 1994 zufolge waren 39 Prozent der Haushaltsvorstände, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken, Leiter von Handelsunternehmen und Fabriken oder leitende Manager von *high-tech*-Firmen, 18 Prozent Angestellte von in Peking ansässigen Firmen und von Regierungsbehörden der Provinzen, 14 Prozent waren zuvor im Ausland tätig, knapp 9 Prozent arbeiteten in mit ausländischem Kapital finanzierten Unternehmungen und knapp 6 Prozent waren Selbständige. (Vgl. auch Kwong 1997, Zou 1997) /101:/

Ontario, Kanada, 2001

Bei der Vorstellung ihrer Haushaltspläne im Mai 2001 teilte die Regierung der kanadischen Provinz Ontario einer überraschten Öffentlichkeit ihre Entscheidung mit, Eltern, die ihre Kinder auf Privatschulen schicken, eine Steuererminderung einzuräumen. Sie soll sich bis zum Jahr 2006 auf 3.500 kanadische Dollars pro Jahr und Kind belaufen. *Equity in Education Tax Credit* nennt sich die Maßnahme. Die im Haushalt dafür eingeplanten Mindereinnahmen in Höhe von \$ 300 Mill. jährlich setzen voraus, dass sich die Zahl der an Privatschulen eingeschriebenen SchülerInnen nicht erhöht. Kritiker befürchten einen Anstieg der Anmeldungen in Privatschulen, der die Steuerzahler teuer zu stehen kommen wird. Gegenwärtig besuchen 102.000 SchülerInnen 730 Privatschulen - dazu gehören auch die religiös gebundenen Schulen der Muslime, Sikhs, Juden u.a.

Während des Wahlkampfes, der die Konservativen 1999 an die Regierung brachte, hatte sich Regierungschef Harris mit Nachdruck für Erhalt und Ausbau der öffentlichen Schulen eingesetzt; Kritiker werfen ihm und seinem neuen Finanzminister Flaherty denn auch vor, für den geplanten Steuernachlaß - „one of the most dramatic attacks“ auf den über 150-jährigen Bestand des öffentlichen Schulwesens in der kanadischen Provinz - keinerlei Mandat zu besitzen. Wie immer man sie bezeichne, die Maßnahme laufe auf Bildungsgutscheine nach US-Vorbild hinaus: „Man nimmt Ihre Steuergelder und gibt sie an Privatschulen, und das ist die Definition eines Voucher-systems.“ Sie entziehe den ohnehin unterfinanzierten öffentlichen Schulen weitere Steuermittel,

die für den Ersatz feuchter Behelfsbauten durch gehörige Schulgebäude, für Programme zur Unterstützung behinderter Kinder, für neue Schulbücher, Einstellung zusätzlicher Lehrer, kleinere Klassen im Elementarbereich, Ausbau der Spielplätze usw. dringend gebraucht würden (The Toronto Star, Metro Edition, 10.+11.5.2001). Der Vorsitzende der Liberalen, Dalton McGuinty, forderte alle Ontarier, denen die öffentliche Bildung am Herzen liege, auf, „zu den Waffen zu greifen“ (The Globe and Mail, 12.5.2001).

Den Vorwurf, sie mache den Wohlhabenden und Reichen, die ihre Kinder so oder so auf teure Privatschulen schicken, ein Steuergeschenk, weist die Regierung zurück: Die Gebühren an unabhängigen Privatschulen beliefen sich teilweise auf \$ 15.000 und mehr jährlich. Die Steuerersparnis hingegen solle \$ 3.500 pro Kind und Jahr nicht übersteigen. Der Regierung sei daran gelegen, gerade den Familien mit niedrigen und mittleren Einkommen die Entscheidung für religiöse Privatschulen zu erleichtern: „Es geht um mehr Geld für Kinder, es geht um mehr Wahlfreiheit für ihre Eltern - Eltern, die die kulturellen und religiösen Traditionen ihrer Gemeinschaft schätzen“ (Flaherty, TTS 10.5.1). /102:/

In Folge einer 1985 getroffenen Entscheidung der Regierung Davis waren die katholischen Schulen in den Genuß umfassender staatlicher Finanzierung gelangt. Seither hatten Repräsentanten der anderen Religionsgruppen Gleichstellung eingefordert. 1996 hatte der zuständige Oberste Gerichtshof in ihrem Sinne entschieden, und 1999 hatte das Menschenrechtskomitee der Vereinten Nationen die Diskriminierung der nichtkatholischen Schulen in der staatlichen Finanzierungspolitik angeprangert. Aber trotz des auch internationalen Drucks hatte das Bildungsministerium stets betont, man denke nicht daran, auch die übrigen religiös gebundenen Schulen mit Steuermitteln zu finanzieren. Die Sprecher der nichtkatholischen Religionsgruppen zeigten sich daher angenehm überrascht über die jetzige Haushaltsentscheidung. Und aus ihrer Sicht ist tatsächlich nichts als ein überfälliger Schritt getan worden.

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

Dies erklärt eine zweite Interpretation: Der *Equity in Education Tax Credit* steigert die Gewinnerwartungen der *for-profit*-Schulen. Er gibt den privaten Wirtschaftsunternehmen kräftig Aufschwung, die Schulen betreiben oder Schulverwaltung als Dienstleistung anbieten. Das betrifft weniger die teuren, alteingesessenen Privatschulen, die sich weder um *fundraising* noch um Anmeldezahlen Sorgen machen müssen. Vielmehr geht es um die *for-profit*-Schulen auf der Ebene darunter, deren Anmeldezahlen auf Kosten der Schule in der Nachbarschaft steigen, nun, nachdem „die Regierung die Leute überzeugt hat, dass ein öffentliches Schulsystem nicht so gut ist wie ein privates“. Um mehr als ein Viertel, von 75.000 auf 102.000, sind die Schülerzahlen in Privatschulen seit dem Amtsantritt der jetzigen Regierung bereits gestiegen (TTS 11.5.1).

Privatschulen dürfen ihre Schülerschaft nach Gesichtspunkten wie Reichtum, religiöse Grundsätze, kulturelle Identität, Leistungsfähigkeit auswählen. Öffentliche Schulen können dies nicht, und ihre Befürworter lehnen eine Segregation der Schülerschaft nach Herkunft, Religionszugehörigkeit, Zahlungsfähigkeit der Eltern usw. mit Blick auf die Notwendigkeit sozialer Integration in einer multikulturellen Gesellschaft auch ab (vgl. dazu auch Gogolin, in diesem

Band). Sie erinnern daran, dass als in den USA die Rassenschranken beseitigt werden sollten, als erstes die Schultrennung aufgehoben wurde. Mit den jetzt in die Privatschulen umgelenkten \$ 300 Mill. werden Steuergelder in Schulen transferiert,

- die im Unterschied zu den öffentlichen weder verpflichtet sind, sich an staatlich vorgegebenen Kennziffern und Leistungsvereinbarungen messen zu lassen,
- noch, ihre Schüler in den Klassenstufen 3, 6 und 9 standardisierten Leistungstests zu unterziehen;
- die kein Budget vorlegen und genehmigen lassen und
- keine Inspektion zulassen müssen;
- die nicht verpflichtet sind, nur solche LehrerInnen einzustellen, die über das amtliche Lehramtszertifikat verfügen;
- die ihre Problemschüler ans öffentliche Schulwesen verweisen können;
- die nicht an genehmigte Schulbücher gebunden sind
- und auch nicht ans Lehren der Evolutionstheorie (TTS 11.5.1).

After Neoliberalism

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

Überall sind es besonders die bürgerlichen Mittelschichten, die, dem Druck sich verschärfender sozialer Polarisierung im Zeitalter der Globalisierung ausgesetzt, sich Rettung vor dem Absinken in die Billiglohnstrata und Aufstieg in die Dienstklassen der Superreichen erhoffen. Dahinter müssen Fragen des sozialen Zusammenhalts in einer Gesellschaft, von Chancengleichheit und Gerechtigkeit gar, auch schon einmal zurückstehen. Auf diese und ähnliche reale Zwangslagen, die die Haltungen und Einstellungen großer Teile der nationalen Bevölkerungen nicht unberührt /104:/ lassen, können die *Marktinstitutionen* (Altwater/ Mahnkopf) weltweit bauen. Deshalb artikuliert sich aus sonst durchaus artikulationsfähigen Bevölkerungsgruppen heraus heute so wenig Widerstand.

Mit dem Erhalt öffentlicher (Bildungs-) Einrichtungen ist es also weltweit schlecht bestellt. Es gibt andererseits keinen Anlaß, sie zu glorifizieren. Die im 19. Jahrhundert einsetzende Indiennahme der Bildungsinstitutionen zum Zweck der Reproduktion der Herrschafts- und Besitzinteressen der nationalen Bourgeoisien ist als Verknüpfung von Bildung und Besitz verschiedentlich analysiert und kritisiert worden (von Bourdieu/ Passeron, Herrlitz/ Hopf/ Titze, Blankertz, Klafki, Vierhaus und anderen). Dennoch: Die vorliegenden Analysen über Reproduktion sozialer Ungleichheit in den öffentlichen Bildungssystemen und mittels ihrer lassen noch kaum ahnen, welche Dimensionen soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch annehmen wird, wenn das, was in der Moderne als 'Bildung für alle', als 'allgemeine Bildung' konzipiert wurde, erst einmal restlos Bestandteil kapitalistischer Eigentumsoperationen, d.h. von Krediten, Hypotheken,

Zinszahlung und Verpfändung geworden ist. Dieser Prozeß macht auch vor dem liberalistischen Konzept der Freiheit der Person nicht halt.

In der Moderne wurde das Individuum als Person mit bestimmten staatlich garantierten Verfügungsrechten - über sein (materielles wie ideelles) individuelles Vermögen, sein Eigentum, seine Arbeitskraft - anerkannt. Aus diesem Rechtsvorbehalt, der im Begriff bürgerlicher Freiheit zusammengefaßt ist, ergibt sich die von Heinsohn/ Steiger (1996, 362) hervorgehobene „ökonomische Nachrangigkeit dieser Eigentumskategorie“. Sie resultiert daraus, dass in der Moderne die Person juristisch davor geschützt ist, ihr Eigentum an sich selbst als Sicherheit gegen Kredit vollstrecken zu lassen - sich selbst, als Person, zu bewirtschaften (auch wenn sie es wollte). Bis vor kurzem wäre daher ja auch niemand auf die Idee gekommen, Aktien auf sich selbst auf dem Markt anzubieten.

Die Transformation der Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, die unter dem Euphemismus 'Wissensgesellschaft' verborgen wird, löst die in der Moderne rechtlich garantierten Verfügungsrechte von ihren ökonomischen Fundamenten her auf. Wir befinden uns am geschichtlichen Anfang einer neuen Sklaverei. Die Versklavung geschieht dabei nicht selten mit Zustimmung der Individuen, nämlich dann, wenn sie sich davon Vorteile in der Konkurrenz um Erwerbspositionen versprechen.

Staatliche und öffentliche Bildungseinrichtungen sind, historisch betrachtet, ein transitorisches Phänomen. Da wo sie am längsten bestehen, sind sie kaum älter als zweihundert Jahre, und sehr viel älter werden sie wohl nicht werden. Zu diesem Ergebnis muss man jedenfalls kommen, /105:/ wenn man Privatisierung und Kommerzialisierung öffentlicher Bildung als das wertet, was sie sind: der Anfang vom Ende öffentlicher Einrichtungen der Erziehung und Wissenschaft, wie wir sie aus der Moderne kennen. Die Moderne geht zuende und mit ihr die Funktion des Bildungssystems für die Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaats. Aber vielleicht ergeben sich ja in den komplizierten wechselseitigen Transformationsbeziehungen zwischen regionalen, auch nationalstaatlich verfassten, Territorien und Globalisierungsprozessen historisch neuartige Gründe und Koalitionen für öffentliche Bildung.

Eine frühere Fassung dieses Artikels findet sich in der Dokumentation *Schule zwischen Markt und Staat. Bildungskongress der GEW Hessen am 12. September 2000 in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität*. Frankfurt am Main 2001.

Literatur

- Andersen, S.: The IMF and World Bank's Cosmetic Makeover. In: Dollars and Sense. A Bi-Monthly Magazine of Economic Issues and Opinion (January/ February 2001)
233, <http://www.dollarsandsense.org/2001/233anderson.htm> (im Juni 2001).
- Barbrook, R./ Cameron, A.: Die kalifornische Ideologie. In: Telepolis, Magazin der Netzkultur 1997,
<http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/te/1007/1.html> (im Juni 2001).
- Carnoy, M.: Lessons of Chile's Voucher Reform Movement. In: Rethinking Schools (ed.): Selling Out Our Schools 1996, und <http://www.igc.org/trac/feature/education/global/chile.html> (im Juni 2001).
- CICE, Current Issues in Comparative Education, vol. 1 (April 1999) no. 2, Themenschwerpunkt Education in the market: Free markets, flea markets & supermarkets, <http://www.tc.columbia.edu/cice/> (im Juni 2001).
- Cheng, H./ DeLany, B.: Quality education and social stratification: The paradox of private schooling in China. In: CICE a.a.O.
- Cookson, P. W.: Privatization and educational equity: Can markets create a just school system? In: CICE a.a.O.

- Corpwatch Organization: <http://www.igc.org/trac/feature/education/global/> (im April 2001).
- Diplomatic Planet: Dialogue Education 2001, <http://www.diplomaticplanet.net/deducate/intrvw/nobel.html> (im Juni 2001).
- Etzold, S.: Gipfel voraus. Ein Kongreß als Vermächtnis des Bildungspolitikers Herzog. In: Die Zeit Nr. 15, 8. April 1999, 39.
- Fiske, Edward B.: When Reforms Create Losers. In: International Herald Tribune, 14. Februar 2000, 16.
- Friedman, M.: Kapitalismus und Freiheit. (dt. 1973) Stuttgart 1984.
- Friedman, M.: Public Schools - Make Them Private. Cato Briefing Paper No. 23. <http://www.cato.org/pubs/briefs/bp-023.html> (im Juni 2001).
- Galbraith, J.K.: The Socially Concerned Today. Toronto 1998.
- Gerstner, L.V./ Semerad, R.D./ Doyle, D.P./ Johnston, W.B.: Reinventing Education. Entrepreneurship in America's Public Schools. (IBM Corporation 1994) New York, London, Victoria, Toronto, Auckland 1995.
- Gesellschaft der Freunde des Hamburgischen Schulwesens e.V.: <http://www.schulen-verkauf.de/> (im Juni 2001).
- Goodnough, A.: Mayor and School Board Study Milwaukee Vouchers. In: The New York Times, Metro, May 15, 2001, B3.
- Halsey, A.H./ Lauder, H./ Brown, Ph./ Wells, A.S. (eds.): Education. Culture – Economy – Society. Oxford, New York 1997.
- Heinsohn, G./ Steiger, O.: Eigentum, Zins und Geld. Reinbek 1996.
- Henales, L./ Edwards, B.: Neoliberalism and educational reform in Latin America. In: CICE vol. 2 (April 2000) no. 2, <http://www.tc.columbia.edu/cice/vol02nr2/v2n2down.htm> (im Juni 2001).
- Herzog, R.: Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit. In: Frankfurter Rundschau, 6. November 1997, 14
- Herzog, R.: Auswege aus einer muffigen Routine. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. April 1999, Nr. 86, 10.
- Jameson, F.: Economics. Postmodernism and the Market. In: ders., Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism. (1991) Durham 1997, 260-278.
- Klees, St.J.: Privatization and neoliberalism: Ideology and evidence in rhetorical reforms. In: CICE a.a.O.
- Klausenitzer, Jürgen: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken! In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 504-514. Auszüge unter http://www.gew-hessen.de/publik/hlz-2000/hlz_09_2000/hlz_9b_00.htm (im Juni 2001)
- Krysmanski, H.J.: Das amerikanische Jahrtausend? Zukunftsvisionen unter dem Aspekt der technologischen Revolution und die Frage nach Krieg und Zivilisationsprozeß. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001, Schwerpunktthema „Zukunft“. Frankfurt am Main 2001, 67-83.
- Kwong, J.: The Reemergence of Private Schools in Socialist China. In: Comparative Education Review vol. 41 (August 1997) no. 3, 244ff.
- Lohmann, I.: <http://www.bildung.com> - Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: I. Gogolin, D. Lenzen (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 183-208, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/16DGFE.html>
- Lohmann, I.: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“ - Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von S. Abeldt, W. Bauer, G. Heinrichs u.a. Mainz 2000, 267-276, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/prop.htm>
- Lohmann, I.: The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet. In: I. Lohmann, I. Gogolin (Hrsg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen 2000 (a), 111-131, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/corptake.htm>

- Lohmann, I.: When Lisa Becomes Suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001, Schwerpunktthema „Zukunft“. Frankfurt am Main 2001 (b), <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/lisa.htm>
- Lopez, C.M.: The Effects of 15 Years of Neoliberal Policies on Public Education in the Americas. Tegucigalpa 2000, <http://www.vcn.bc.ca/idea/lopez1.htm> (im Juni 2001).
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (1857-1858) Berlin 1974.
- Opitz, R.: Liberale Integration. In: ders.: Liberalismus, Faschismus, Integration. Edition in drei Bänden. Herausgegeben von I. Fach und R. Rilling. Bd. I, Marburg 1999.
- Toussaint, E.: [On his book] Your Money or Your Life: The Tyranny of Global Finance [London 1999, dt. Köln 1999]. In: Spectre, 9. Nov. 1999, <http://users.skynet.be/cadm/angymoyl.htm> (im Juni 2001).
- Plehwe, D./ Walpen, B.: Wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge der Mont Pèlerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und Erhaltung, in: PROKLA 29 (1999) No. 115, 2, 203-235.
- Small, D.: From the Colombo Plan to the APEC Process: Education and the Transformation of New Zealand's Regional Relationships. Canterbury o.J., http://www.apec.gen.nz/NZ_Educ_.htm (im Juni 2001).
- Wall, B.: In 2001, The Rich Kept Getting Richer. In: International Herald Tribune, June 16-17 2001, <http://www.unimuenster.de/PeaCon/global-texte/rich2000.htm> (im Juni 2001).
- Wallerstein, I.: After Liberalism. New York 1995.
- Weiß, M.: Internationaler Bildungswettbewerb. AG „Künftige Struktur der Lehrerbildung“ des Wissenschaftsrates, 23. Nov. 2000. In: GEW Hauptvorstand, PISA-Info 04/ 2001.
- Zou, J.: Private Schooling in China: Assumptions, Complications, and Implications. Michigan State University 1997, <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/MWCIES97/zou.html> (im Juni 2001).