

Erschienen in: Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft. Texte der V. Rosa-Luxemburg-Konferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen. Hrsg. Hans-Gert Gräbe. Reihe Texte zur politischen Bildung 34. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2005. S. 25 – 74.

---

Hubert Laitko

## Bildung und Globalisierung

### Kleine Annäherungen an ein großes Thema

Globalisierung – die gegenwärtig dominante Tendenz der weltweiten kapitalistischen Vergesellschaftung des Wirtschaftslebens, die im Weltfinanzmarkt kulminiert<sup>1</sup> – ist auf den ersten Blick Entgrenzung, Rückgang der Regelungsmacht des Territorialstaates<sup>2</sup>. Auf den zweiten Blick zeigen sich neue Abgrenzungen auf supranationaler Ebene oder auch quer zu den Nationalstaaten; die Regulationskompetenz (governance), über die die so markierten Territorien verfügen, ist jedoch in keiner Weise mit jener von klassischen Nationalstaaten vergleichbar. Das Problem, wie der entfesselte Globalisierungsprozess unter demokratische Kontrolle genommen und damit »gezähmt« werden könnte, ist unter dem Stichwort »global governance« Gegenstand intensiver Debatten und eingehender Untersuchungen<sup>3</sup>, ohne



Dieser Text darf in unveränderter Form frei weitergegeben und publiziert werden. Näheres regelt die *Creative Commons Attribution-NonCommercial Lizenz*, siehe <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.5>.

<sup>1</sup>Elmar Altvater, Birgit Mahnkopf: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1997. — Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M. 1998. — Erik Borg: Projekt Globalisierung: Soziale Kräfte im Konflikt um Hegemonie. Hannover 2001. — Claudia M. Buch: Globalization of Financial Markets. Berlin u.a. 2004. — Jörn Kleinert: The Role of Multinational Enterprises in Globalization. Berlin u.a. 2004. — In seiner säkularen Zeitdimension ist der Globalisierungsprozess bisher vor allem in der Wirtschaftsgeschichte untersucht worden. Im zweiten Halbband des Jahrbuchs für Wirtschaftsgeschichte 2003, der dieser Thematik gewidmet ist, sind einleitend drei Arbeiten enthalten, die einen generellen Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand geben: Carl Christian v. Weizsäcker: Zur Logik der Globalisierung. S. 11 – 18. — Jürgen B. Donges: Aktuelle Kontroversen in der Globalisierungsdebatte, S. 9 – 34. — Reinhard Spree: Globalisierungs-Diskurs – gestern und heute, S. 35 – 56. — Alle drei Autoren entwerfen ein differenziertes Bild, bewerten aber letztlich die kapitalistische Globalisierung als einen progressiven, begrüßenswerten Prozess und gehen auf kritische Distanz zu den »Globalisierungskritikern«.

<sup>2</sup>Der Steuerstaat, über den die öffentlichen Angelegenheiten finanziert werden, ist jedenfalls Territorialstaat – die Dynamik der kapitalistischen Aneignung indes lässt sich nicht territorial einschränken: »>Eigentum verpflichtet« (Art. 14 GG), aber jenes Eigentum, das sich als Geldvermögen mobil auf der Suche nach besten Anlagemöglichkeiten auf dem Globus bewegt, kann sich der Verpflichtung entziehen. Das geldförmige Eigentum hat »Exitoptionen« . . . «. Siehe Elmar Altvater: Die prästabilierte Harmonie, die unsichtbare Hand und die moderne Globalisierung. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 23 (1998) H. 4. S. 5 – 38, hier S. 25.

<sup>3</sup>Ulrich Brand, Achim Brunnengräber, Lutz Schrader, Christian Stock, Peter Wahl: Global Gover-

dass eine befriedigende praktikable Lösung abzusehen wäre. Auch wenn in der neueren Wirtschaftsgeschichte Tendenzen der Öffnung und solche der Abschließung und Autarkie langfristig alternierten und schon deshalb zu vermuten ist, dass sich der gegenwärtig zu beobachtende Globalisierungstrend nicht in alle Zukunft fortschreiben lassen wird, dürfte die Erosion der nationalstaatlichen Kompetenzen irreversibel sein. »Kein Land kann sich dem globalen Wandel dauerhaft entziehen, auch die BRD nicht«<sup>4</sup>. Bildung hingegen, jedenfalls soweit sie durch Institutionen des Bildungswesens vermittelt wird, gehört zu jenen Sphären menschlicher Aktivität, die bereits seit Jahrhunderten traditionell im nationalstaatlichen Rahmen reguliert werden. In Deutschland als einem föderal aufgebauten Staatsgebilde obliegt ein wesentlicher Teil der bildungspolitischen Regulierungskompetenz mit den Bundesländern sogar noch kleineren, unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene angesiedelten Einheiten. Schon der Kontrast zwischen der globalen Integration des Wirtschaftslebens und der lokalen Verankerung des Bildungswesens lässt eine starke Spannung zwischen beiden vermuten, von der die Bildungsprozesse nicht unberührt bleiben dürften.

## 1 Ein vielschichtiges Problem

Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Bildung werden lebhaft diskutiert<sup>5</sup>, sind aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig zu überblicken. Jedenfalls ist zu erwarten, dass auch auf diesem Gebiet eine massive Aushöhlung des nationalstaatlichen Gestaltungsvermögens eintritt. Dabei geht es weniger um eine etwaige Einschränkung der formalen juristischen und administrativen Zuständigkeiten, sondern vor allem darum, dass das Bildungsgeschehen zunehmend von Determinanten beeinflusst wird, die mehr oder minder direkt mit dem Globalisierungsprozess zusammenhängen und sich diesen Zuständigkeiten entziehen. Seit jeher verlief der Bildungsprozess des Individuums in einer Erfahrungswelt, die sich nicht in Elternhaus, Schule, Lehre oder Universität erschöpfte. Aber noch nie war die prägende Kraft des Milieus an den Bildungsinstitutionen vorbei so stark wie heute, da dieses Milieu medial durchorganisiert ist und die Medien – besonders jene, die auf Kinder und Jugendliche einen unwiderstehlichen Einfluss ausüben – zum großen Teil Unternehmungen weltweit operierender Konzerne sind. Reinhard Moeck beschreibt diese erst in jüngster Zeit entstandene Situation mit folgenden Worten: »Selbstredend erfährt der Internet-Surfer nichts über das Wesen des Informationskapitalismus – aber er steht spielend mittendrin in den funktionalen Mechanismen dieser Welt,

---

nance. Alternative zur neoliberalen Globalisierung? Münster 2000. — David A. Lake, Miles Kahler (Hrsg.): Governance in a Global Economy: Political Authority in Transition. Princeton, N.J. u.a. 2003. — David Held, Mathias Koenig-Archibugi (Hrsg.): Taming Globalization: Frontiers of Governance. Cambridge 2003.

<sup>4</sup>Ruth Milachowski: Globaler Wandel und Herausforderungen an die Forschung der BRD. In: Nachhaltigkeit als Forderung für die Wissenschaftsentwicklung. Leipzig 2002 (Rohrbacher Manuskripte 9). S. 47 – 60, hier S. 47.

<sup>5</sup>Peter Scott (Hrsg.): The Globalization of Higher Education. Buckingham u.a. 1998. — Jan Currie (Hrsg.): Universities and Globalization: Critical Perspectives. Thousand Oaks, Cal. u.a. 1998. — Globalisierung und Bildung. Norderstedt u.a. 2002 (Franz-Fischer-Jahrbücher 7). — Christoph Wulf, Christinne Merkel (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster u.a. 2002.

kommt einigen ihrer Erfolgsgeheimnisse auf die Spur, verspürt den Drang zur funktionalen Identifikation mit diesem System, das ihm als herausragender Teil des Gesellschaftsganzen erscheint<sup>6</sup>. Er rät daher zu Skepsis gegenüber Bestrebungen, den Bildungsbereich »an sich« zu analysieren »und damit aus den sozialökonomischen Rahmenbedingungen der kapitalistischen Informationsgesellschaft herauszulösen«<sup>7</sup>.

Es steht außer Frage, dass direkt mit der Globalisierung verbundene Accessoires der modernen Lebenswelt wie die aggressive Konsumwerbung, die gewinnorientiert arbeitenden privaten elektronischen Medien oder das Internet stark wirksame »Bildungsfaktoren« sind. Wahrscheinlich prägen sie das Individuum bereits heute – und mit der Tendenz weiterer Zunahme – nachdrücklicher als die eigentlichen Bildungsinstitutionen. Der vorliegende Beitrag sieht jedoch von diesen diffusen Wirkungen ab und beschränkt sich auf einige Effekte der Globalisierung, die im institutionalisierten Bildungsgeschehen eingetreten sind oder eintreten. Innerhalb der Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen nimmt das Bildungswesen eine exponierte Stellung ein, weil es auf die Vermittlung des kulturellen Zusammenhangs zwischen den Generationen spezialisiert ist und damit, evolutionär betrachtet, die Kohärenz der Gesellschaft in der Zeit sichert. Bildung produziert Zukunftsfähigkeit. Die Annahme, dass zwischen dem Bildungsniveau einer Gesellschaft und ihrer Zukunftsfähigkeit ein tendenziell enger werdender Zusammenhang besteht, ist weit hin akzeptiert; sie wird in den Diskursen zum Ausdruck gebracht, die in neuerer Zeit unter den Stichworten »Informationsgesellschaft«<sup>8</sup> bzw. »Wissensgesellschaft«<sup>9</sup> geführt werden. Danach hängen die Chancen eines Landes, im globalen Standortwettbewerb zu bestehen, mehr und mehr von dessen Fähigkeit ab, qualifiziertes Humankapital zu erzeugen. Termini wie »Standortwettbewerb« oder »Humankapital« gehören zum Vokabular der kapitalistischen Globalisierung; schon das bloße Faktum, dass in den Bildungsreformdebatten der Gegenwart solche Termini mit größter Selbstverständlichkeit verwendet werden – vor wenigen Jahrzehnten wäre das noch undenkbar gewesen –, bezeugt den schleichenden Dominanzgewinn der Wirtschaft gegenüber dem Bildungssystem. Ein allgegenwärtiges Symptom dafür ist etwa, dass man auch in der Bildungssphäre kaum mehr von Verwaltung, Leitung und Organisation, dafür aber überall von »Management« spricht<sup>10</sup>. In den

---

<sup>6</sup>Reinhard Mocek: Bildung als Humanwert und als Strategiepotential. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Berlin Bd. 31 (1999) H. 4. S. 45 – 58, hier S. 48.

<sup>7</sup>Ebenda. S. 55.

<sup>8</sup>Manuel Castells: Das Informationszeitalter. Teil I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001. — Teil II: Die Macht der Identität. Opladen 2002. — Teil III: Jahrtausendwende. Opladen 2003. — Jochen Steinbicker: Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Opladen 2001.

<sup>9</sup>Gernot Böhme (Hrsg.): The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations. Dordrecht u.a. 1986. — Nico Stehr: Knowledge Societies. London u.a. 1994. — Wolfgang Frühwald: Die Informatisierung des Wissens. Zur Entstehung der Wissensgesellschaft in Deutschland. Stuttgart 1995. — Christoph Hubig (Hrsg.): Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen, Trends, Probleme. Berlin 2000. — Gereon Sievernich (Hrsg.): Wissen: verarbeiten, speichern, weitergeben. Von der Gelehrtenrepublik zur Wissensgesellschaft. Berlin 2000. — Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Konzipiert und bearbeitet von Andreas Poltermann. Münster 2002.

<sup>10</sup>Anke Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit von Hochschulen nach Manage-

letzten Jahren ist dieser Problemkreis umfangreich analysiert und diskutiert worden, sowohl unter affirmativen als auch unter kritischen Perspektiven. Foren kritischer Debatten waren insbesondere die im Jahr 2000 an der Universität Hamburg durchgeführte Konferenz »Die Privatisierung des Bildungsbereichs – Eigentum und Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft« und das im Rahmen des 17. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gleichfalls im Jahr 2000 veranstaltete Symposium »Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit« – Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Trends«<sup>11</sup>. Ausgehend von den Ergebnissen dieser beiden Veranstaltungen, gaben Ingrid Lohmann und Rainer Rilling mit internationaler Beteiligung 2002 den Studienband *Die verkaufte Bildung* heraus. Die übergreifende Frage der Untersuchungen formulieren sie im Vorwort folgendermaßen: »Gibt es in dem vielbeschworenen *Sog der Globalisierung* noch Raum für Konzepte wie Emanzipation, Mündigkeit, Chancengleichheit, Interkulturalität, Verteilungsgerechtigkeit, Demokratie, Selbstbestimmung, Gemeinsinn? Oder sind sie inzwischen obsolet, überholt von *Standort*-orientierten Maßgaben für die Transformation der öffentlichen Einrichtungen in *for-profit*-Unternehmen?« Ihre zusammenfassende Diagnose des inzwischen erreichten Zustandes ist ernüchternd: »Längst haben in diesem Prozess die bisherigen Akteure einer staatlich-öffentlichen Steuerung von Bildung, Wissenschaft und Technologie – Bundes- und Länderparlamente, Regierungen – ihre Lenkungs Kompetenzen an supranationale Organisationen wie OECD, WTO, EU, IWF und Weltbank sowie an transnationale Konzerne und deren Stiftungen (Bertelsmann, VW, Siemens-Nixdorf) abgetreten«. Dabei ist »das Wirken keines dieser Gebilde mit den klassischen Mitteln bürgerlich-westlicher Demokratien kontrollierbar.«<sup>12</sup>.

Die Globalisierung hat zwar ihr Zentrum in der Wirtschaft, reicht aber weit darüber hinaus. Das komplexe Phänomen Bildung kann im Prinzip unter jedem seiner Aspekte von ihr tangiert werden. Fünf Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Globalisierung sind bereits heute deutlich ausgeprägt:

1. Die sukzessive Umwandlung von Wissenspaketen und Bildungsleistungen in Waren (Kommodifizierung), deren Umsatz den Regularien des Marktes – und dabei in letzter Instanz des Weltmarktes – gehorcht.
2. Integration der technischen – insbesondere der informations- und kommunikationstechnischen – Infrastruktur der Globalisierung mit ihren Funktionen weltweiten multimedialen Austausches in die Bildungsprozesse.

---

mentprinzipien. Neuwied 2000. — Anke Hanft (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied 2001. — Herbert Buchen: Management von Schule statt Schulverwaltung. Bönen 2004. — Rolf Dubs: Qualitätsmanagement Schule. Bönen 2004. — Adolf Bartz: Projektmanagement Schule. Bönen 2004. — Adolf Bartz: Personalmanagement Schule. Bönen 2004.

<sup>11</sup>Der Aufforderungssatz »Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit«, der im Titel des Symposiums zitiert wird, war des Finale der »Bildungsrede«, die der damalige Bundespräsident Roman Herzog im November 1997 gehalten hatte.

<sup>12</sup>Ingrid Lohmann, Rainer Rilling: Einleitung. In: *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Hrsg. Ingrid Lohmann, Rainer Rilling. Opladen 2002. (im Weiteren: *Die verkaufte Bildung*) S. 9 – 11, hier S. 10. — Rezension dazu: Hubert Laitko: Bildung zwischen Anspruch und Kommerz. In: *Utopie kreativ*. Berlin (2002) 143. S. 845 – 851.

3. Vordringen der englischen Sprache als »lingua franca« der Globalisierung.
4. Entwicklung eines internationalen Monitoring der Bildungssysteme, das ihren fortwährenden Leistungsvergleich und die universelle Orientierung an akzeptierten Vorbildern ermöglicht.
5. Zielstrebig vorgenommene länderübergreifende Angleichung und Normierung der Bildungssysteme, Herstellung universeller Austauschbarkeit von Bildungsmodulen und Abschlüssen.

Diese fünf auffälligen Trends sind nicht unabhängig voneinander, sondern mannigfach miteinander verwoben. Sie spielen in den Erscheinungen, die in den folgenden Abschnitten kurz erörtert werden, eine wesentliche Rolle. Zudem ist damit zu rechnen, dass in der Bildungswelt weitere Effekte der Globalisierung zutage treten werden.

## 2 Bildung wird marktgängig

Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Arbeitswelt sind gravierend und werden seit wenigstens zwei Jahrzehnten intensiv diskutiert. Da prekäre Arbeitsverhältnisse um sich greifen und für immer mehr Menschen gesteigerte Flexibilität und geographische (»interkulturelle«) Mobilität überlebensnotwendig werden, steigt die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten jeder Art<sup>13</sup>. In Deutschland ist, wie Mechthild Bayer feststellt, die Weiterbildung zum größten Bildungsbereich herangewachsen. Nach Angaben des Berichtsystems Weiterbildung VII (1999) nahm bereits gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts jeder zweite Berufstätige an Weiterbildungsmaßnahmen teil – eine deutliche Steigerung gegenüber dem fünf Jahre vorher erstatteten Bericht VI<sup>14</sup>. Die Sphäre der Weiterbildung ist selbst bei weitem flexibler und wesentlich weniger normiert als die stärker in den kulturellen Traditionen des jeweiligen Landes verankerte Schul- und Berufsbildung. Daher bildet sie im globalen Maßstab ein wichtiges Einfallstor für die Umwandlung der Bildung in einen kapitalistischen Geschäftszweig: »Öffentliche Weiterbildung steht in Konkurrenz zu anderen Anbietern auf einem Bildungsmarkt, der nicht nur expandiert, sondern sich auch zunehmend ausdifferenziert und in seinem Gesamtprofil durch >Entgrenzungstendenzen< verändert hat, so dass eine kaum noch überschaubare Vielfalt von Angeboten nebeneinander steht«<sup>15</sup>. Diese Angebote werden zunehmend »virtualisiert«, also weltweit über das Internet verbreitet. Die Virtualisierung der Hochschulbildung ist, wie Karola Hahn

---

<sup>13</sup>Peter Faulstich, Ulrich Teichler u.a.: Bestand und Perspektiven in der Weiterbildung. Weinheim 1991. — Peter Faulstich u.a. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim, München 1997. — Peter Faulstich, Dieter Gnahn, Sabine Seidel, Mechthild Bayer (Hrsg.): Praxishandbuch zum selbstbestimmten Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Weinheim, München 2002. — Detlef Behrmann, Bernd Schwarz (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen: Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld 2003. — Wiltrud Gieseke (Hrsg.): Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003. — Peter Faulstich: Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München u.a. 2003. — Peter Kell (Hrsg.): Adult Education 21<sup>st</sup> Century. New York u.a. 2004.

<sup>14</sup>Mechthild Bayer: Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin? In: Die verkaufte Bildung. S. 261 – 272, hier S. 261 – 262.

<sup>15</sup>Hannelore Bastian: »Markt« und »Dienstleistung« in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschule im Umbruch. In: Die verkaufte Bildung. S. 247 – 260, hier S. 248.

bemerkt, besonders interessant »auf dem Sektor der Weiterbildung, des lebenslangen Lernens und der >offenen< Fernlehre«. Es gibt in Übersee bereits Fernuniversitäten mit mehr als einer halben Million Studierenden<sup>16</sup>. Der Weiterbildungsmarkt ist im modernen Wirtschaftsleben einer der am stärksten expandierenden Teilmärkte, und die USA fungieren als weltgrößter Exporteur von Bildungsleistungen. Als globale Akteure fungieren hier nicht so sehr die klassischen Universitäten als vielmehr Neugründungen, die von Medien- und Unterhaltungskonzernen ins Leben gerufen worden sind: »Auffallend beim Handel mit virtuellen Bildungsangeboten sind die Verflechtungen und Konzentrationen in der Hand von Medien-Mogulen und multinationalen Unternehmen der Unterhaltungsbranche«<sup>17</sup>. Dabei wird die Bezeichnung »Universität« aus Marketingmotiven bedenkenlos und inflationär verwendet. Rolf Schulmeister verzeichnete Ende 2000 bereits rund 150 virtuelle Universitäten<sup>18</sup>. Die »herkömmlichen« staatlichen Universitäten gehen damit ihres Monopols verlustig, das durch Schmalspur-Bildungsangebote kommerzieller Bildungsunternehmen unterminiert wird, und »laufen Gefahr, in Zukunft weiteres Terrain auf dem Sektor der tertiären Bildung an diejenigen Anbieter zu verlieren, die flexibel nach dem Prinzip der unmittelbaren Bedarfs- und >Kunden<orientierung agieren (>learn tonight, apply tomorrow«<sup>19</sup>.

Für die nahe Zukunft wird hier mit einem enormen, buchstäblich »grenzenlosen« Marktpotential gerechnet<sup>20</sup>, da sich die Schere zwischen dem wachsenden Bedarf an Bildungsdienstleistungen und der abnehmenden Fähigkeit der öffentlichen Hand, diese Leistungen zu finanzieren, weiter öffnen und die Befriedigung dieser Bedürfnisse immer mehr dem Markt obliegen wird. Bayer attestiert der staatlichen Bildungspolitik hier schwerwiegende Defizite. Sie sieht »eine erhebliche Diskrepanz zwischen allseits betontem Bedeutungszuwachs und Realität: Weiterbildung ist nach wie vor weit davon entfernt, ein gleichberechtigter vierter Teil des Bildungswesens zu sein.«<sup>21</sup>. Schon in den 80er Jahren verfochten die Unternehmerverbände die Devise »Mehr Markt in die Weiterbildung«. Im Laufe der Neunziger stellte sich eine Proportion ein, wonach beinahe die Hälfte aller beruflichen Weiterbildungsaufwendungen von den Nutzern privat finanziert wurden. Bayer sieht zahlreiche Symptome dafür, dass auf diese Weise die Weiterbildung zu einem Vehikel sozialer Ungleichheit statt zu einem Instrument des Abbaus von Benachteiligungen wird. Die Zunahme der Weiterbildungsaktivität beschränkt sich weitgehend »auf Jüngere, Hochqualifizierte mit entsprechendem beruflichen Status, Besserverdienende und

---

<sup>16</sup>Karola Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors und das »General Agreement on Trade in Services« (GATS). In: die hochschule. Wittenberg 12 (2003) 1, S. 48 – 73, hier S. 51.

<sup>17</sup>Ebenda.

<sup>18</sup>Rolf Schulmeister: Virtuelle Universität – virtuelles Lernen. München, Wien 2001.

<sup>19</sup>Karola Hahn: Die Globalisierung ... S. 50.

<sup>20</sup>Robin Middlehurst et al. (Hrsg.): The Business of Borderless Education. London 2000. — Glenn R. Jones sagte in seiner Eröffnungsadresse auf der Konferenz von GATE (Global Alliance for Transnational Education), einer internationalen Vereinigung zur Förderung der privaten Bildungsindustrien, im Oktober 1998 in Paris: »... the market potential is one of the largest of the planet«. Zitiert in: Nico Hirtt: The »Millennium Round« and the Liberalisation of the Education Market. In: Die verkaufte Bildung. S. 15 – 27, hier S. 25.

<sup>21</sup>Bayer: Weiterbildungspolitik heute ... S. 261.

Erwerbstätige in Großbetrieben oberhalb der Facharbeiterebene.« Dies gibt nach ihrer Überzeugung »Anlass zur Sorge über eine wachsende Polarisierung zwischen denen, die lebenslange Anforderungen und Möglichkeiten zum vielfältigen Lernen in sich entwickelnden modernen Lerngesellschaften annehmen und nutzen, und denjenigen, die am Rande dieser neuen Lernbewegung zurückbleiben. Das Risiko eines *knowledge gap* wächst mit der neoliberalen Konzeption selbstorganisierten Lernens, das in der Weiterbildung einen anhaltenden Boom erlebt«<sup>22</sup>.

Die Voraussetzung für die Umwandlung von Bildungsangeboten in Waren ist, dass diese aus ihren lokalen Kontexten gelöst und in eine Gestalt gebracht werden, die vielen potentiellen Käufern – im Grenzfall weltweit – offeriert werden kann. Die Ausstattung der Bildungspraxis mit moderner Informations- und Kommunikationstechnik befördert die Dekontextualisierung, wirkt als Katalysator dieses Prozesses, weil diese neuartige Kulturtechnik gegenüber den Bildungsinhalten vollkommen neutral ist. Eben diese Inhaltsneutralität, die von den Akteuren der Bildungsprozesse Anpassung an übergreifende Regeln und Normen verlangt, wirkt zugleich als Ferment der Austauschbarkeit.

Wenn sich in der Sphäre der Bildung lokale Dienstleistungen fortschreitend in international handelbare Produkte verwandeln, dann sind damit zwei auf den ersten Blick unauffällige, tatsächlich aber tiefgreifende Konsequenzen verbunden. Zum ersten erfolgt eine untergründige Ersetzung der inhaltlich bestimmten Ziele des öffentlichen Bildungswesens durch Gewinnziele. Das ist eine Inversion des Ziel-Mittel-Verhältnisses, die immer und überall eintritt, wenn bestimmte Leistungen aus öffentlichen in private Hände übergehen. Für öffentliche Bildungseinrichtungen ist das übergeordnete Ziel, im Ergebnis ihrer Tätigkeit bestimmte Kompetenz- und Persönlichkeitsprofile zu erzeugen, und die ökonomisch bewerteten Ressourcen, die sie mit möglichst großem Effekt dafür einsetzen sollen, fungieren als Mittel, deren Verwendung ihren Sinn in jenem übergeordneten Zweck findet. In einem privaten Bildungsunternehmen, mag es inhaltlich auch noch so hohe Qualitätsstandards verfolgen, kehrt sich diese Zweck-Mittel-Relation um, und zwar unvermeidlich und vollkommen unabhängig von den moralischen Idealen seiner Betreiber allein aufgrund der »Logik« des wirtschaftlichen Wettbewerbs, in dem es sich behaupten muss. Michael Wimmer spricht von einer Tendenz, »den Bildungsdiskurs durch eine ökonomische Denkform zu vereinnahmen«<sup>23</sup>. Der Bildungsauftrag wird in dieser »Logik« zum Mittel für den übergeordneten Zweck, Gewinn zu erwirtschaften. Diese Ziel-Mittel-Inversion tritt jedoch nicht erst mit der Privatisierung von Bildungseinrichtungen ein, sondern wird durch Maßnahmen der Deregulierung bereits in der Sphäre des öffentlichen Bildungswesens vorbereitet. Eine besondere Rolle bei der Durchsetzung von Marktorientierungen spielen nach Ansicht von Peter J. Weber Dezentralisierung und eigenständige Budgetierung, »mit denen generell Grundsätze erwerbswirtschaftlicher Unternehmensführung in die gemeinwirtschaftlich arbeitenden Einrichtungen des Bildungswesens übertragen werden. Hierdurch ändert sich die Bildungsfinanzierung in ihrem Wesen, da sich erwerbswirtschaftliche Unternehmen in erster Linie um die Gewinnmaximierung bemühen (Formalziel), gemeinwirtschaftliche aber um eine staatlich organisierte Grundversorgung der Bevölkerung mit Bildung

---

<sup>22</sup>Ebenda. S. 262 – 263.

<sup>23</sup>Michael Wimmer: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Die verkaufte Bildung. S. 45 – 68, hier S. 47.

(Sachziel)«<sup>24</sup>. In den vorherrschenden Bildungsreformbestrebungen erkennt Ingrid Lohmann ungeachtet aller Unterschiede im Detail überall die gleiche Agenda: »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 anstreben müssen«<sup>25</sup>.

Barbara M. Kehm sieht paradigmatische Veränderungen im Verständnis von Bildung – »die Distanzierung vom Ideal der >humanistischen Persönlichkeits- oder Charakterbildung< zugunsten der Betonung von (internationaler) Beschäftigungsfähigkeit (skills), die einhergeht mit der abnehmenden Bedeutung der Auffassung von >Bildung als Bürgerrecht< (Dahrendorf) und der zunehmenden Bedeutung von Bildung als Dienstleistung, Ware oder Markt (GATS, Studierende als Kunden, Studiengebühren)«<sup>26</sup>. Diese Wendung wird in den nichtprivaten Hochschulen durch die Ausbreitung von Systemen der Leistungsmessung und darauf beruhenden Rankings und Strategien der »Qualitätssicherung« vorbereitet<sup>27</sup>. Mit der Orientierung auf das Messbare – von Studentenzahlen bis zu Zitationsraten – und der Zuweisung von Ressourcen gemäß den gemessenen Leistungsindikatoren wird die Aufmerksamkeit von den inhaltlichen Kerncharakteristika der Bildungs- und Erkenntnisprozesse auf deren Außenseite verlagert. Wie Hansgünter Meyer bemerkt, rückt das sich ausbreitende Qualitätssicherungs-Management in wissenschaftlichen Einrichtungen neben anderen unerwünschten Wirkungen »die Finalstufe des Wissenschaftsprozesses unangemessen in den Vordergrund«. Nach seiner Einschätzung hat der Mainstream der Reformdiskurse und -kontroversen im Hochschulbereich »den Weg eingeschlagen, nicht den wissenschaftlichen Denkfortschritt per se zu thematisieren und in den Mittelpunkt zu stellen, sondern ihn über den Verwertungsprozess seiner Hervorbringungen und deren Akzeptanz durch wissenschaftsexterne Nutzer anzugehen«<sup>28</sup>. In einer anregenden Untersuchung, die historischen Zusammenhängen und strukturellen Gemeinsamkeiten von Wissenschaft und Leistungssport nachgeht, zeigt Erhard Stölting, dass sich das Bildungs- und Wissenschaftssystem mit der Orientierung auf Leistungsmessung normativ umstellt – von Bildungsstreben und wissenschaftlicher Neugier auf die Erlangung institutioneller und pri-

---

<sup>24</sup>Peter J. Weber: Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. In: Die verkaufte Bildung. S. 29 – 43, hier S. 32. — Peter Eichhorn, Werner Wilhelm Engelhardt (Hrsg.): Standortbestimmung öffentlicher Unternehmen in der Sozialen Marktwirtschaft. Baden-Baden 1994.

<sup>25</sup>Ingrid Lohmann: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den »freien Markt« überleben? In: Die verkaufte Bildung. S. 89 – 107, hier S. 93 – 94.

<sup>26</sup>Barbara M. Kehm: Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. In: die hochschule. Wittenberg 12 (2003) 1. S. 6 – 18, hier S. 13.

<sup>27</sup>Über die Auswirkungen auf das Arbeitsklima schreibt Horst Bethge anhand von Erfahrungen aus Hamburger Bildungseinrichtungen: »Andererseits werden die Mitarbeiter einem Selbstaubeutungsdruck wie noch nie unterworfen, nämlich immer schneller, immer gestresster arbeiten zu müssen, weil man permanent evaluiert und gebenchmarkt wird. Die Konkurrenz untereinander wird verstärkt, die Kultur der Kooperation zerstört.« Siehe Horst Bethge: Ökonomisierung im Bildungsbereich. Privatisierung und Deregulierung am Beispiel Hamburgs. In: Die verkaufte Bildung. S. 207 – 216, hier S. 216.

<sup>28</sup>Hansgünter Meyer: Hochschulforschung als Wissenschaftstheorie. In: die hochschule. Wittenberg 11 (2002) 2. S. 41 – 57, hier S. 54, S. 47.



vater Finanzmittel – und damit »einem institutionellen Wertwandel« unterliegt<sup>29</sup>. Diese Entwicklung hängt damit zusammen, dass sich die Leistungsmessung und die Aufstellung von Rangordnungen auf Merkmale richtet, »die sowohl der Bildung wie der Wissenschaft äußerlich sind. Sie erfassen möglichst eindeutig Merkmale, die Qualität indizieren, aber sie nicht direkt messen können.«<sup>30</sup>. Es ist meines Erachtens ein großes Verdienst dieser Arbeit, dass sie mit dem Hinweis auf den *äußerlichen* Charakter der für Evaluationen und Rankings verwendeten Indikatoren eine grundlegende Tatsache ausspricht, die in den üblichen Lobpreisungen des Wettbewerbs übergangen wird. Mit der Orientierung auf solche Indikatoren wird der Inhalt der Form untergeordnet. Obwohl Stölting meint, dass diese Entwicklung zum Kernbestand der institutionellen Modernisierung gehöre und daher nicht aufzuhalten sei, zeigt er klar, dass aus der Spannung von Inhalt und Form gravierende Dysfunktionen hervorgehen können<sup>31</sup>: »Die überkommenen wissenschaftlichen Normen halten angesichts der Umstellung auf die neuen Indikatoren nicht stand«<sup>32</sup>. Am Ende bleibt weiter nichts als »die Hoffnung, dass das wissenschaftliche Ethos so lebenskräftig bleibt, dass es seine Leistungsmessung und seine Transparenz überlebt.«<sup>33</sup>.

Zum zweiten werden in dem Maße, wie sich im Bereich der Bildung die Prinzipien kapitalistischen Wirtschaftens ausbreiten, auch die lokalen Bildungsmärkte erodiert, und die stärksten Akteure, die »global players«, werden sich auf lange Sicht auch hier durchsetzen. Daraus, dass der Weiterbildungsmarkt heute noch vielen Kleinanbietern Raum gibt und Existenzgründern vielleicht bescheidene Chancen eröffnet, sollte nicht voreilig der Schluss gezogen werden, die Lawine der Globalisierung würde womöglich an den Rändern dieses Bezirkes zum Stehen kommen. Viele dieser kleinen Unternehmen leben von Aufträgen der öffentlichen Hand (Weiterbildungs- und Umschulungsleistungen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit, neuerdings auch Betreuung von Personen mit Ein-Euro-Jobs im Rahmen von Hartz IV usw.<sup>34</sup>). Es gibt keine Garantie dafür, dass diese protektive

---

<sup>29</sup>Erhard Stölting: Wissenschaft als Sport. Ein soziologischer Blick auf widersprüchliche Mechanismen des Wissenschaftsbetriebes. In: die hochschule. Wittenberg 11 (2002) 2. S. 58 – 78, hier S. 60.

<sup>30</sup>Ebenda. S. 59.

<sup>31</sup>»Erstens könnte es den beteiligten Lehrern und Wissenschaftlern nicht mehr primär um eine Verbesserung von Ausbildung und Wissenschaft gehen, sondern um bessere Messergebnisse: also ein höheres Prestige unter Fachkollegen, häufigeres Zitiertwerden, eine größere Menge von Veröffentlichungen, mehr Drittmittel usw. Das Interesse, das sich auf gute Messergebnisse und Rangplätze richtet, kann dann pädagogischen Eros oder wissenschaftliche Leidenschaft entwerfen, sofern sie sich nicht messbar machen lassen will«. Ebenda. S. 60. — »Die Ökonomisierung der Forschung verstärkt die Tendenz zu Fälschungen in den Naturwissenschaften und zu Plagiaten und Selbstplagiaten in den Kulturwissenschaften; wer anhand des quantitativen Umfangs seiner Literatur beurteilt wird, kann sich gezwungen sehen zu glauben, seine Texte in Form von jederzeit wieder einsetzbaren Textbausteinen speichern zu müssen«. Ebenda. S. 74.

<sup>32</sup>Ebenda. S. 74.

<sup>33</sup>Ebenda. S. 75.

<sup>34</sup>Ein Pressebericht verdeutlicht dies: »Bis zu 500 Euro pro Monat gibt es für jeden Ein-Euro-Job, bei den üblichen 30 Wochenstunden erhalten die Jobber selbst davon meist nur 130 Euro. Den großen Rest von bis zu 370 Euro, also fast drei Viertel der staatlichen Hilfe, streichen die Betreuer ein. Das lockt – ganz im Sinne Clements – unter anderem Firmen aus der gebeutelten Bildungsbranche an, die nun an den Ein-Euro-Jobbern verdienen. [...] »Ich habe nur eine Alternative«, sagt ein schleswig-holsteinischer Bildungsunternehmer. »Entweder ich denke mir möglichst kreativ jede Menge Ein-Euro-Jobs aus, für die

Wirkung der öffentlichen Hand auf die Kleinakteure des privaten Bildungsmarktes auch künftig mit gleicher Intensität anhalten wird.

Dass die Einteilung des Lebenslaufes in eine relativ kurze Allgemein- und Berufsbildungsphase und einen langen Ausübungszeitraum, für den die einmal angeeigneten Kompetenzen im wesentlichen ausreichen, durch ein Miteinander von Berufspraxis und Weiterbildung abgelöst werden würde, ist früh vorausgesehen worden. Als dieser Wandel vor einigen Jahrzehnten vorausschauend diskutiert wurde, sah man ihn fast ausschließlich als Persönlichkeitsgewinn, ohne ihn zu problematisieren. Das trifft zweifellos *auch* zu; doch zugleich stellen die Veränderungen, die in der Arbeitswelt in Richtung auf eine gesteigerte Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten vor sich gehen, eine verzerrte, deformierte Entwicklung dar, solange ihre entscheidende Triebkraft wirtschaftliche Existenz- und Karrierezwänge sind und nicht die eigenen Bedürfnisse der Individuen nach einem vielseitigeren und erfüllteren Zuschnitt ihres eigenen Lebens. Unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise wird das lebenslange Lernen samt den Institutionen, die es vermitteln, und damit das gesamte Bildungswesen entscheidend von dem Umstand geprägt, dass Arbeitsplätze weltweit ein knappes Gut sind, während Waren aller Art die Märkte im Überfluss füllen und ihr Angebot die verfügbare Kaufkraft weit übertrifft. Wenn Arbeitsmarktpolitiken verschiedener Länder verglichen und als unterschiedlich effizient bewertet werden, so vergleicht man Länder mit unterschiedlich hohen Arbeitslosenraten untereinander, niemals aber Länder mit einem Überschuss an Arbeitskräften mit solchen, die ein Arbeitskräftedefizit besitzen; echte Defizite treten, wenn überhaupt, allenfalls für bestimmte Berufe auf.

Durch diese Situation sind die Träger von Arbeitskraft genötigt, sich den Wünschen jener, die das knappe Gut Arbeitsplätze vergeben, in jeder Hinsicht anzupassen (*employability*). Diese Wünsche – bzw. ihre Antizipation durch die Arbeitsplatzsuchenden – sind die Hauptdeterminanten für die Gestaltung des Kompetenzportfolios der Arbeitsplatzsuchenden und nicht etwa die innere »Logik« ihrer Persönlichkeitsentfaltung<sup>35</sup>. In Deutschland wird dies mit unüberbietbarer Deutlichkeit durch die für die Jobvergabe nach Hartz IV geltenden Zumutbarkeitskriterien veranschaulicht. Leicht entschärft – jedoch nur für jene, deren persönliche Verhältnisse ihnen unbegrenzte Beweglichkeit gestatten – wird das Problem durch die Möglichkeit globaler Mobilität, da Arbeitsplätze unterschiedlichen Zuschnitts an verschiedenen Stellen des Globus in unterschiedlichem Maße knapp sind. Man kann also seiner persönlichen Sinnerfüllung weltweit hinterher reisen – freilich nicht ohne gravierende demographische Konsequenzen, denn nur kinder- und bindungslose Singles entsprechen in idealer Weise diesen Konditionen. Insgesamt ändert dies aber nichts daran, dass es in der Regel nicht die Vergeber von Arbeitsgelegenheiten sind, die den Besitzern qualifizierter Arbeitskraft in jeder Weise entgegenkommen müssten. Nicht ohne Nostalgie betrachtet man die heute teilweise unter Denkmalschutz stehenden Wohnsiedlungen, die große Unternehmen im frühen 20. Jahrhundert errichten ließen, um sich Stammebeleg-

---

ich dann Geld von der Arbeitsagentur kriege. Oder ich mache meinen Laden dicht.« Siehe Ulrike Meyer-Timpe: Kalkulierter Flop. In: »DIE ZEIT«, Hamburg vom 3. Februar 2005. S. 20.

<sup>35</sup>Richard Sennett: *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 1998. — Thomas Gerlach: Die Herstellung des allseits verfügbaren Menschen. Zur psychologischen Formierung des Subjekts im neoliberalen Kapitalismus. In: *Utopie kreativ*. Berlin (2000) 121/122. S. 1052 – 1065.

schaften zu sichern. Wie bescheiden letztlich auch die Effekte globaler Mobilität für die »Arbeitnehmer« sind, demonstrieren die Akademikerinnen aus Polen und die Lehrerinnen aus Thailand, die sich bei gut situierten Familien in Deutschland ihren Lebensunterhalt als Haushaltshilfen verdienen.

Wie eine auf die Träger von Arbeitsvermögen und damit auf deren Selbstverwirklichung zugeschnittene Ökonomie aussehen könnte, ist – freilich in überzogener und geradezu karikierter Gestalt – an den Ausnahmen von der Regel zu besichtigen. Aus der grauen Masse derer, die sich lebenslang um ihren Arbeitsplatz zu sorgen haben, ragt eine Elite von »Stars« heraus, die in jeder Weise hofiert und vom Regenbogenjournalismus in das Rampenlicht öffentlicher Aufmerksamkeit und Bewunderung gerückt werden und die dabei ihren »Arbeitsgebern« die Bedingungen diktieren können. Der dringende Bedarf an Stars hat mit den Headhunter-Firmen einen eigenen Geschäftszweig hervorgebracht, der global operiert und das Gegenstück zu Einrichtungen wie der Bundesagentur für Arbeit darstellt: Während letztere darum bemüht sind, Trägern von Arbeitsvermögen irgendwelche Arbeitsplätze zu vermitteln, und von diesen dabei ein Maximum an Anpassungsleistungen verlangen, ist es das Anliegen der ersteren, zu extrem komfortablen Bedingungen gewisse namentlich spezifizierte und als »Spitzenkräfte« geltende Personen um nahezu jeden Preis potentiellen Arbeitgebern zuzuführen.

Die Paradoxie dieser Situation wird öffentlich hingenommen, ohne in nennenswertem Ausmaß Unmut zu erregen. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, in welchem noch vor kurzem unvorstellbaren Ausmaß bereits anderthalb Jahrzehnte nach dem Erreichen seiner globalen politischen, ökonomischen und militärischen Alleinherrschaft der Kapitalismus auch die mentale Lufthöhe errungen hat. Die bekannte Tatsache etwa, dass man in der DDR auf die Lieferung eines Autos jahrelang warten musste, gilt nach wie vor als vielbelächelter Beleg für die außerordentliche Rückständigkeit dieser Gesellschaft. Hingegen wird die Nötigung, jahrelang auf einen angemessenen, qualifikationsgerechten Arbeitsplatz warten zu müssen, und die Aussicht, ihn eventuell niemals zu bekommen, in der Regel zwar als bedauerlich für die Betroffenen, keineswegs aber als fundamentales Defizit des bestehenden Wirtschaftssystems verbucht, dessen hohe Effizienz sich allgemeiner Bewunderung erfreut – obwohl doch, vorurteilsfrei betrachtet, ein guter Arbeitsplatz zweifellos lebenswichtiger ist als ein Auto. Der herrschende Konsens läuft vielmehr darauf hinaus, dass es die soziale Funktion der Wirtschaft sei, die Gesellschaft mit allen zahlungsfähig nachgefragten Gütern und Dienstleistungen zu versorgen, während es keineswegs zu ihrem Pflichtenkatalog gehöre, der gesamten arbeitsfähigen Bevölkerung einen sinnvollen Lebensinhalt durch Erwerbsarbeit zu gewährleisten. Nirgends spiegeln sich die realen Machtverhältnisse einer Gesellschaft klarer als im ideologischen Habitus ihrer Bevölkerung – darin, welche gesellschaftlichen Gegebenheiten als gleichsam natürliche, nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeit gelten, innerhalb deren man sich einzurichten hat.

Solange das kapitalistische Wirtschaftssystem nicht von Mehrheiten in Frage gestellt wird und damit demokratisch zur Disposition steht, wäre es freilich unverantwortlich, wenn das Bildungssystem nicht alles unter den gegebenen Verhältnissen Mögliche leisten würde, um jedes Individuum optimal mit Kompetenzen auszustatten, die seine Chancen beim Wettlauf um das knappe Gut Arbeitsplätze verbessern. Eben dies bildet auch den Kernpunkt der aktuellen Diskurse, denen zufolge man sich mit der Schwächung des Sozialstaates vom Ideal der Verteilungsgerechtigkeit zu verabschieden habe und sich stattdessen

auf die Sicherung von *Chancengerechtigkeit* für alle Menschen zu orientieren habe. Mit anderen Worten: Für eine jede Generation erscheint der Lebensweg als ein Wettlauf, bei dem es notwendigerweise Gewinner und Verlierer gibt, aber jeder soll beim Start die gleiche Chance haben, zu den Gewinnern zu gehören, obwohl es unabweisbar klar ist, dass nur ein (kleiner) Teil diese Chance auch realisieren kann. Wie Bayer bemerkt, liegt dem von neoliberaler Seite vertretenen Konzept des selbstorganisierten Lernens, wenn auch nicht offen formuliert, weithin das Leitbild eines neuen Sozialdarwinismus zugrunde, nach dem die Besten, als Leistungsträger mit hohen Kompetenzen ausgestattet, zu den Gewinnern gehören<sup>36</sup>. Das Bildungswesen ist die wesentliche Institution, mit deren Tätigkeit eine Gesellschaft die Angehörigen der nachwachsenden Generationen für den Karrierewettlauf konditioniert und damit Chancengerechtigkeit gewährleistet.

So erscheint die Grundfunktion des Bildungswesens in einer kapitalistischen Gesellschaft, und solange die kapitalistische Ordnung selbst nicht in Frage gestellt wird, kann sie sich realistischerweise auch nicht anders darstellen. Die Zusammenhänge von Bildung und Globalisierung, die darin zum Ausdruck kommen, sind hochkomplex<sup>37</sup> und im Detail unübersichtlich. Ihre Quintessenz ist jedoch eindeutig: Der Bereich der Bildung wird sukzessiv, mit Umwegen und Widersprüchen, Vorpreschen hier und Rückziehen dort, im ganzen aber unaufhaltsam in eine Sphäre der profitablen Anlage privaten Kapitals transformiert. Dass dieser Prozess im wesentlichen ungehemmt voranschreitet, liegt nach Peter J. Weber zum großen Teil »am Übergang der Weltwirtschaft zu einer informationsgestützten Wirtschaft«<sup>38</sup>, also an der rapiden wirtschaftlichen Bedeutungszunahme von Bildung. Diese Transformation hat zwei klar zu unterscheidende, aber eng miteinander verbundene Seiten: auf der einen Seite die Entstehung eines kräftig expandierenden Sektors privater Bildungsunternehmen (marketisation), auf der anderen Seite die unternehmensanalogue und marktorientierte Umgestaltung der öffentlichen Bildungseinrichtungen (deregulation); die Differenzierung der Begriffe »marketisation« und »deregulation« wird von Nico Hirtt ausdrücklich vorgenommen<sup>39</sup>. Vorreiter dieser Entwicklung in Europa ist Großbritannien<sup>40</sup>. Auf dem privaten Bildungsmarkt tummelt sich bereits heute eine verwirrende Vielfalt von Akteuren, die mannigfache Unternehmensstrategien verfolgen. Karola Hahn, die einen kompakten Überblick über diese weitverzweigte Entwicklung gibt, nennt »private Hochschulen, Firmenuniversitäten, kommerzielle Anbieter (>degree mills<, >non-official HE provider<), virtuelle Hochschulen, Hochschulkonsortien (Netzwerke), transsektorische Konsortien, transnationale Multi-Campus-Universitäten und regionale Hochschul-Cluster«<sup>41</sup>. Ein besonders auffälliges Phänomen ist dabei die rasche Zunahme der Zahl firmeneigener »Universitäten«<sup>42</sup>. Zu den neueren unternehme-

---

<sup>36</sup>Bayer: Weiterbildungspolitik heute ... S. 263.

<sup>37</sup>Barbara M. Kehm, Peer Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim, Basel 2001.

<sup>38</sup>Weber: Technisierung und Marktorientierung ... S. 31.

<sup>39</sup>Hirtt: The »Millenium Round« ...

<sup>40</sup>Richard Hatcher: Schools Under New Labour – Getting Down to Business. In: Die verkaufte Bildung. S. 109 – 131.

<sup>41</sup>Hahn: Die Globalisierung ... S. 50.

<sup>42</sup>Geraldine Kenney-Wallace: Plato.com: The Role and Impact of Corporate Universities in the Third

rischen Strategien auf diesem Feld gehört beispielsweise, dass private Universitäten in anderen Ländern »Offshore«-Filialen gründen oder ihr Recht, wissenschaftliche Grade zu verleihen (»degree awarding power«), via »Franchising« auf kommerzieller Grundlage an ausländische Hochschulen übertragen<sup>43</sup>. Die Pluralisierung der Anbieterkategorien von hochschulartiger Bildung hat die OECD veranlasst, alle diese Unternehmenstypen unabhängig von ihrem ökonomischen Status zum »tertiären Bildungssektor« zusammenzufassen<sup>44</sup>; diese Redeweise hat sich inzwischen allgemein eingebürgert.

Ein mit öffentlichen Mitteln voll ausfinanzierter Bildungsbereich bietet für privates Kapital kaum Angriffspunkte; mit dem Angebot von Bildung, die andernorts gratis zu haben ist, lässt sich kein Gewinn erwirtschaften. Wie Hirtt bemerkt, wird die Doppelbewegung von »marketisation« und »deregulation« im Bildungsbereich durch zwei starke Katalysatoren in Gang gehalten: die Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Bildungsprozessen und die Ausgabenrestriktionen in den öffentlichen Bildungsetats. Während gegen Ende der 70er Jahre die meisten Industrieländer ihre Bildungsausgaben bis auf 7% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) hochgefahren hatten, erfolgte in den nächsten beiden Jahrzehnten eine relative Schrumpfung bis auf 5,5%<sup>45</sup>. Wo die öffentliche Hand Bildungsleistungen nicht mehr finanziert, aber – aufgrund der Unverzichtbarkeit oder jedenfalls Erwünschtheit dieser Leistungen – zahlungsfähige Nachfrage nach ihnen mobilisiert werden kann, tun sich profitable Märkte auf. Wenn die Knappheit der öffentlichen Mittel andauert, der Bedarf an Bildungsleistungen mit der Ausgestaltung der »Wissensgesellschaft« jedoch weiter steigt, tritt ein Dominoeffekt ein (oder ist vielleicht bereits eingetreten), der das öffentliche Bildungswesen unter zunehmenden Konkurrenzdruck setzt und in fernerer Perspektive ganz zur Disposition stellt. Wie Dieter Kirchhöfer ironisch anmerkt, muss es »für das Kapital ein unerträglicher Zustand sein, einen weiten und sich erweiternden Bereich der Gesellschaft [...] nicht dem Markt und der Warenförmigkeit seiner Beziehungen unterwerfen zu können«<sup>46</sup>. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Lohmann hält es für absehbar, »dass am Ende dieser neoliberalistischen Transformation öffentliche Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen nicht mehr existieren werden.«<sup>47</sup>. Sie verbindet historisch das Aufkommen öffentlicher Bildung mit der bürgerlichen Moderne – diese aber »geht zuende und mit ihr die Funktion des Bildungssystems für die Konstituierung des Bürgertums und seines Nationalstaats«<sup>48</sup>. Daraus ergibt sich für Lohmann die zentrale Frage, »ob es gelingen kann, den Abbau des öffentlichen Sektors für die Bereiche Bildung und Wissenschaft zu stoppen und damit eine Entwicklung nach US-Vorbild aufzuhalten, die für die medizinische Versorgung der

---

Millennium. In: Higher Education Reformed. Hrsg. Peter Scott. London 2000. S. 58 – 77.

<sup>43</sup>Hahn, Die Globalisierung ... S. 54.

<sup>44</sup>Redefining Tertiary Education. OECD Paris 1998. Seit 1994 erscheint auch die Zeitschrift *Tertiary Education and Management*.

<sup>45</sup>Hirtt: The »Millennium Round« ... S. 16 und 18.

<sup>46</sup>Dieter Kirchhöfer: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. In: Die verkaufte Bildung. S. 69 – 85, hier S. 81.

<sup>47</sup>Lohmann: After Neoliberalism ... S. 89.

<sup>48</sup>Ebenda. S. 105.

Bevölkerung schon weit gediehen ist<sup>49</sup>.

### 3 Die Globalisierung spricht englisch

Ein universeller und für den Bereich der Bildung besonders relevanter Indikator der Globalisierung ist das weltweite Vordringen der englischen Sprache. Die Vermittlung von englischer Sprachkompetenz ist natürlich nur einer von vielen möglichen Inhalten der Weiterbildung, an denen sich gegenwärtig die globale Kommerzialisierung der Bildung besonders einprägsam verfolgen lässt. Aber diese Sprache ist kein beliebiger Bildungsinhalt neben anderen, denn die historischen Umstände haben es so gefügt, dass das Englische zur Verkehrssprache der Globalisierung geworden ist. Zugleich fungiert es als Weltsprache der Wissenschaft, mit der keine andere lebende Sprache konkurrieren kann<sup>50</sup>. Eine Episode mag dies schlaglichtartig verdeutlichen. Am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) war über mehrere Jahre unter Leitung von Werner Meske die internationale Forschungsgruppe »Transformation der Wissenschaftssysteme« tätig, die unter Teilnahme von Wissenschaftlern aus Belarus, Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, Russland, Serbien, der Slowakei, Slowenien, der Tschechischen Republik, der Ukraine und Ungarn eine vergleichende Untersuchung über die Umgestaltung der Wissenschaftssysteme in den ehemals sozialistischen Ländern Europas erarbeiteten. Früher wäre die gemeinsame Arbeitssprache in einem so zusammengesetzten Kreis selbstverständlich Russisch gewesen; einige der Teilnehmer hatten auch schon zur Zeit des RGW zusammengearbeitet. Nun aber wurde ebenso selbstverständlich auf Englisch kommuniziert, und das Ergebnis wurde in englischer Sprache vorgelegt<sup>51</sup>.

Oft vergleicht man die gegenwärtige Stellung des Englischen in der Weltwissenschaft mit der Rolle, die die lateinische Sprache im Verkehr der Gelehrten des Mittelalters und der frühen Neuzeit gespielt hatte. Diese Identifizierung ist in gewissem Maße berechtigt, doch sie findet ihre Grenze darin, dass das Lateinische zu jener Zeit – anders als das Englische heute – nirgendwo Alltagssprache war. Der globale Status der englischen Sprache ist nicht nur Konsequenz ihrer Praktikabilität, sondern auch und vor allem Ausdruck der Tatsache, dass die »einzige verbliebene Supermacht« aufgrund ihres wirtschaftlichen und militärischen Übergewichts in der Welt von heute auch die kulturelle Hegemonie ausübt. Die Sprache der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie ist voll von Anglizismen, ebenso wie die Sprache des Wirtschaftslebens (es ist weitaus mehr als eine bloße Äußerlichkeit, dass heute generell von Management anstelle von Leitung und Organisation die Rede ist) oder die Sprache der Jugendkultur, die überhaupt nur noch für »Insider« – auch ein Allerwelts-Anglizismus – entschlüsselbar ist. Diese Lebensbereiche bilden heute Einfallstore für die Anglisierung der nationalen Sprachen, die in Deutschland weit vorangeschritten ist und hier zu halb ironisch, halb ernsthaft als »Denglisch« be-

---

<sup>49</sup>Ingrid Lohmann: <http://www.bildung.com> – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Utopie kreativ. Berlin (2001) 125. S. 205 – 219, hier S. 217.

<sup>50</sup>Ulrich Ammon (Hrsg.): The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities. Berlin u.a. 2001.

<sup>51</sup>Werner Meske (Hrsg.): From Systems Transformation to European Integration. Science and Technology in Central and Eastern Europe at the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century. Münster 2004.

zeichneten hybriden Redeweisen geführt hat. Kaum jemand nimmt noch daran Anstoß, wenn etwa eine Fondsgesellschaft ihren Kunden erklärt: »Die Anleger erwarten, dass unsere Manager eine gewählte Benchmark outperformen«. Die deutsche Sprache ist aus der internationalen wissenschaftlichen Kommunikation, in der sie früher einen respektierten Platz innehatte<sup>52</sup>, inzwischen so gut wie vollständig verdrängt. Diese Tatsache wird von manchen Wissenschaftlern als etwas Problematisches aufgefasst<sup>53</sup>.

Auch am Berliner WZB ist sie gelegentlich erörtert worden<sup>54</sup>. Im Rahmen dieser Diskussionen richtete im Jahre 2001 Udo E. Simonis, damals Forschungsprofessor am WZB, als Mitinitiator einen Offenen Brief an die deutschen Kultusminister, in dem er für die Sicherung und den Ausbau der Wissenschaftssprache Deutsch plädierte. Anfang 2004 sagte WZB-Präsident Jürgen Kocka: »Das sprachliche Ungleich-Verhältnis, das wir besprechen und teilweise beklagen, ist primär ein Reflex realgeschichtlicher Ungleichheit, und deshalb ist es nicht allein sprachpolitisch, sondern – wenn überhaupt – durch Veränderung der realen Gewichtsverhältnisse zu ändern. Schnell geht das nicht«<sup>55</sup>. Indessen streben Hochschulen mehr und mehr danach, ganze Studiengänge in englischer Sprache anzubieten, vor allem mit dem Ziel, zahlende Studenten aus dem Ausland anzuziehen, aber auch in der Absicht, deutsche Studenten für den internationalen Arbeitsmarkt vorzubereiten<sup>56</sup>. Damit ein Studiengang nach OECD-Regeln als »international« etikettiert werden kann, müssen u.a. mindestens 40 % des Studiums in einer Fremdsprache absolviert werden<sup>57</sup>.

Im Prinzip könnte Globalisierung auch die innere Vielfalt der Welt befördern. Der Haupttrend ihres weiteren Fortgangs ist aber umgekehrt nicht die Differenzierung und Pluralisierung, sondern die – bei großen und wahrscheinlich weiter zunehmenden quantitativen Niveauabständen – qualitative Homogenisierung der Welt: »Die transnationalen bzw. globalen Zwänge sollten in ihrer konvergenten, zugleich aber nivellierenden Wirkung nicht unterschätzt werden«<sup>58</sup>. Die internationalen Großflughäfen mit ihrem zum Verwech-

<sup>52</sup>Vor gerade einem Jahrhundert begann auf der Grundlage bilateraler Vereinbarungen der reguläre Professoren Austausch zwischen Deutschland und den USA. Das große Interesse der USA an diesem Unternehmen war ein Beleg der exponierten Stellung, die Deutschland damals in der wissenschaftlichen Welt einnahm. Siehe Bernhard vom Brocke: Internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik: Der Professoren Austausch mit Nordamerika. In: Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das »System Althoff« in historischer Perspektive. Hrsg. Bernhard vom Brocke. Hildesheim 1991. S. 185 – 242.

<sup>53</sup>Volker Michael Strocka (Hrsg.): Die Deutschen und ihre Sprache. Reflexionen über ein unsicheres Verhältnis. Bremen 2000. — Friedhelm Debus, Franz Günter Kollmann, Uwe Pörksen (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. Vorträge des internationalen Symposiums vom 18./19. Jan. 2000. Mainz, Stuttgart 2000. — Andreas Gardt, Bernd Hüppauf: Globalisation and the Future of German. Berlin u.a. 2004.

<sup>54</sup>Zur Debatte: Deutsch als Wissenschaftssprache. In: WZB-Mitteilungen. Berlin (2001) H. 94. S. 47 ff.

<sup>55</sup>Jürgen Kocka: Mehrsprachiges Europa. Die Bedeutung der eigenen Sprache in der Wissenschaft. In: WZB-Mitteilungen. Berlin (2004) H. 105. S. 23 – 26, hier S. 24 – 25.

<sup>56</sup>Friedhelm Maiworm, Bernd Wächter: English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education. Bonn 2002. — Bernd Wächter: Englischsprachige Studiengänge in Europa. In: die hochschule. Wittenberg 12 (2003) 1. S. 88 – 108.

<sup>57</sup>Siegbert Wuttig, Klaudia Knabel: Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. In: die hochschule. Wittenberg 12 (2003) 1. S. 31 – 47, hier S. 44.

<sup>58</sup>Weber: Technisierung und Marktorientierung ... S. 41.

seln ähnlichen Erscheinungsbild sind gleichsam das Symbol dieser Homogenisierung. Die Welt wird mit einer einheitlichen Benutzeroberfläche für die globalen Akteure überzogen, hinter der sich die Besonderheiten der verschiedenen Kulturen verbergen – mit der Ungewissheit, ob sie überdauern oder sich in einem globalen Einheitsbrei auflösen werden. Symptome einer solchen Auflösung gibt es jedenfalls. Die kulturelle Vielfalt der Menschheit ist ganz eng mit der Vielheit ihrer Sprachen verbunden, ebenso wie die Vitalität der Biosphäre mit der Vielheit der Arten zusammenhängt. Doch ein bedrohlicher Prozess des Artensterbens untergräbt die Biodiversität, und so gibt es auch viele Sprachen, die mit der Auflösung ihrer ethnischen Refugien ausgestorben sind oder auszusterben drohen; schon finden sich Fachleute zu Kongressen über bedrohte Sprachen zusammen und erwägen Maßnahmen zu ihrer Rettung. Das Schulwesen kann viel dazu beitragen, gefährdete Sprachen zu revitalisieren. Es ist alarmierend, wenn etwa erwogen wird, sorbische Schulen aus finanziellen Motiven zu schließen, nur weil die Zahl ihrer Schüler unter die übliche Durchschnittsnorm sinkt.

Die Wissenschaft, aus deren Fundus sich die Bildung nährt und die umgekehrt vom Leistungsvermögen der Bildungssysteme abhängig ist, zählt zu jenen Bereichen menschlicher Aktivität, die der Potenz nach von vornherein maximal globalisiert sind – denn jede neue Erkenntnis, an welchem Ort sie auch zuerst ausgesprochen wird, gilt für die ganze Menschheit und muss an keinem anderen Ort der Welt ein zweites Mal erarbeitet werden, sofern nur ihre globale Verbreitung sichergestellt ist. Deshalb offenbart sich die monozentrische Globalstruktur der heutigen Welt, wie sie mit der »Wende« 1989/90 einstweilen unangefochten etabliert worden ist, auf diesem Gebiet auch besonders prägnant. Der globale Wissenschaftsraum ist extrem inhomogen und USA-zentriert<sup>59</sup>. Im Gefolge des ersten Weltkrieges vollzog sich in der Zwischenkriegszeit der Übergang der wissenschaftlichen Welthegemonie an die USA<sup>60</sup>. Die revolutionären Umbrüche des 20. Jahrhunderts, die Repressionspolitik faschistischer und faschistoider Regimes, der zweite Weltkrieg und der Kalte Krieg haben diese globale Gewichtsverlagerung sehr gefördert. Etwa seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts geht im Durchschnitt weit mehr als die Hälfte der wissenschaftlichen Nobelpreise an die Vereinigten Staaten, obwohl die USA über weniger als 5 % der Weltbevölkerung verfügen. Zudem befinden sich unter jenen Nobelpreisträgern, die auf das Konto anderer Länder entfallen, noch zahlreiche, deren nobelpreisgekrönte Leistungen während ihres Aufenthalts an nordamerikanischen Forschungsstätten vollbracht wurden<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup>Stephen Cole, Thomas J. Phelan: The Scientific Productivity of Nations. In: *Minerva*. 37 (1999) 1. S. 1 – 23.

<sup>60</sup>Mitsutomo Yuasa: The Shifting Center of Scientific Activity in the West. From the 16<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> Century. In: *Japanese Studies in the History of Science*. Tokyo (1962) 1. S. 57 – 75.

<sup>61</sup>Exemplarisch seien dafür die Daten für das Jahrzehnt von 1989 bis 1998 angeführt. In dieser Zeit wurden 78 Personen mit Nobelpreisen für wissenschaftliche Leistungen ausgezeichnet (die Nobelpreise für Frieden und für Literatur bleiben hier außer Betracht). 54 davon – nahezu 70 % – waren Bürger der USA. Von den 24 verbleibenden waren vier ständig in den USA tätig (ein charakteristisches Beispiel ist der 1998 ausgezeichnete deutsche Physiker Horst Ludwig Störmer, der nach seiner Promotion 1977 in die USA gegangen ist und dort Karriere gemacht hat), und vier weitere haben große Teile ihrer wissenschaftlichen Laufbahn in den USA verbracht. Somit verbleiben lediglich 16 Nobelpreisträger – rund ein Fünftel der Gesamtzahl –, die ihren wissenschaftlichen Weg im Wesentlichen außerhalb des US-Milieus zurückgelegt haben; aber auch in ihren Biographien sind teilweise Forschungsaufenthalte oder Gastprofessuren in den USA verzeichnet. Dieses Exempel veranschaulicht die extreme Asymmetrie, die



Viele internationale wissenschaftliche Netzwerke sind auf die USA ausgerichtet. Deshalb fällt es diesen leicht, die für wissenschaftliche Durchbrüche auf beliebigen Gebieten erforderlichen »kritischen Massen« von Talenten zu bilden. Der Zugriff der USA auf den Talentepool der Welt ist nahezu grenzenlos.

Wenn es zutrifft, dass wirtschaftliche und militärische Macht heute wesentlich von technischer Leistungsfähigkeit abhängt und diese wiederum von wissenschaftlicher Exzellenz, dann haben die USA erfolgreich einen Zyklus positiver Rückkopplung eingerichtet, der die hierarchische monozentrische Machtstruktur in der gegenwärtigen Welt erweitert reproduziert<sup>62</sup>. Im übrigen erfolgt die Strukturierung des Wissenschaftsraumes über die Gestaltung der Kommunikationsnetze sehr subtil, keineswegs vorrangig durch vordergründigen Druck. Vielmehr werden die Maßstäbe dafür, was nach Qualität und Stil als »gute Wissenschaft« gilt, auf vielen Gebieten und in hohem Maße in den USA gesetzt und weltweit als solche akzeptiert<sup>63</sup>. Einen interessanten Beleg dafür bildet der von Manfred Bonitz im Ergebnis seiner scientometrischen Untersuchungen gefundene sogenannte »Matthäus-Effekt für Länder«. In den Naturwissenschaften ist die Art und die Häufigkeit der Zitationen, die die Veröffentlichungen eines Wissenschaftlers in den etwa 3000 im Science Citation Index (SCI) erfassten Zeitschriften erhalten, ein entscheidendes Maß seiner Reputation, das bei Bewertungen seines Leistungsniveaus und bei darauf aufbauenden Entscheidungen wie etwa Berufungen eine herausragende Rolle spielt<sup>64</sup>. Entsprechendes gilt für die aggregierte Gesamtheit der Zitationen, die allen während eines bestimmten Zeitraumes aus einer wissenschaftlichen Institution oder aus einem ganzen Land hervorgegangenen Arbeiten in den SCI-Journalen zuteil werden. Für ein Land lassen sich mit scientometrischen Methoden Erwartungswerte für das Quantum der Zitationen berechnen, das der Publikationsertrag der Wissenschaftler dieses Landes in den SCI-Journalen erhalten sollte. Natürlich weichen die wirklichen Werte von den Erwartungswerten ab. Bonitz fand nun aber, dass die tatsächlichen Werte nicht einfach zufällig um die Erwartungswerte schwanken, sondern vielmehr langfristig stabil entweder nach oben oder nach unten von diesen abweichen. Gewinner sind nur wenige Länder – die USA selbst und

---

der globale Wissenschaftsraum unter dem überwältigenden Einfluss der Supermacht USA angenommen hat. Siehe Harenberg Lexikon der Nobelpreisträger. Dortmund 1998. S. 583 – 681.

<sup>62</sup>Alfred E. Eckes Jr., Thomas W. Zeiler: *Globalization and the American Century*. Cambridge u.a. 2003.

<sup>63</sup>Es ist jedoch keineswegs angezeigt, die Bewunderung für die amerikanischen Spitzenuniversitäten, wie es oft geschieht, unkritisch auf das Bildungswesen der USA insgesamt zu übertragen. Einen Appell zu kritischer Distanz formuliert Gita Steiner-Khamsi, Professorin für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Columbia University: »Weshalb denn, so die Frage der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, gilt amerikanische Bildungsreform plötzlich als Vorbild für Schulreform in Europa? Wer wünscht sich amerikanische Verhältnisse im Bildungswesen? Die unvergleichlich hohen Gebühren für Privatschulen und Privatuniversitäten, die verfallenen Stadtschulen und Lehrkräfte, die »burned out« sind, waren doch bis vor kurzem Jedermanns Alptraum. [...] Mit anderen Worten, weshalb wird ein missglücktes Reformpaket nach Europa exportiert bzw. von europäischen Bildungsforschern und -planern importiert?« Siehe Gita Steiner-Khamsi: *School Choice – wer profitiert, wer verliert?* In: *Die verkaufte Bildung*. S. 133 – 151, hier S. 135.

<sup>64</sup>Eugene Garfield: *Citation Indexing – Its Theory and Application in Science, Technology, and Humanities*. New York 1979. — Klaus Dieter Thorman: *Intelligent knowledge based systems am Beispiel des Science Citation Index*. Frankfurt/M. 1983.

eine kleine Anzahl weiterer Länder, deren Wissenschaftssysteme eng an das der USA gekoppelt sind (Schweiz, Dänemark, Niederlande, Schweden, Großbritannien, Neuseeland, Irland, Deutschland, Finnland). Alle anderen sind Verliererländer, wobei zum Beispiel China nahezu 50 % des erwarteten Wertes einbüßt. Formal bietet sich das Bild einer Umverteilung von Zitationen von den Verlierer- zu den Gewinnerländern; daher hat sich dafür auch die Bezeichnung »Matthäus-Effekt« (»Wer hat, dem wird gegeben«) eingebürgert<sup>65</sup>. Tatsächlich findet keine Umverteilung statt. Es wird einfach eine Arbeit eines amerikanischen Wissenschaftlers in den renommierten SCI-Zeitschriften im Durchschnitt häufiger zitiert als die eines chinesischen Gelehrten, und darin drückt sich eine globale Schieflage aus. Das Zitierverhalten entspringt intuitiven Vorstellungen über wissenschaftliche Qualität. Die Zentren der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse, die überproportional in den USA angesiedelt sind, bestimmen dominant die Paradigmen und Strategien des wissenschaftlichen Vorgehens überall in der Welt<sup>66</sup>. Ein weiterer, ebenfalls von Bonitz gewonnener Befund radikalisiert dieses Bild noch: Die Hälfte des Matthäus-Effekts für Länder konzentriert sich auf nur 5 % aller berücksichtigten Zeitschriften; diese erscheinen ausschließlich in englischer Sprache und überwiegend in den USA.

#### 4 Angleichung der Bildungssysteme

Der Homogenisierungssog, den der Globalisierungstrend auf die Bildungssysteme ausübt, ist praktisch unwiderstehlich. Der Markt bringt ihn hervor, doch er wird auch politisch unterstützt. In der Bildungspolitik der Europäischen Union dominiert das Bemühen um Vereinheitlichung der nationalen Bildungssysteme. Ministerielle Veröffentlichungen propagieren den Gedanken eines europäischen Bildungsraumes<sup>67</sup>, der im Rahmen der europäischen Integration schrittweise entwickelt wurde. Das ist im Hochschulbereich besonders deutlich sichtbar. Barbara M. Kehm gibt einen kurzen Überblick über die Geschichte der Internationalisierungsbestrebungen im Hochschulwesen der Bundesrepublik Deutschland seit 1950<sup>68</sup>. Danach stand im ersten Vierteljahrhundert die »Politik der offenen Tür« im Vordergrund, mit der man deutsche Hochschulen für ausländische Studenten attraktiv machen wollte. Im folgenden Jahrzehnt dominierte die Förderung des Auslandsstudiums deutscher Studenten, wobei der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) als Motor der grenzüberschreitenden Mobilität wirkte. In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre trat die Europäische Kommission als neuer Akteur in den Prozess der Internationalisierung des Hochschulwesens ein; damit begann eine allmähliche Gewichtsverschiebung der Regulationskompetenzen von den Nationalstaaten zu supranationalen europäischen Gremien. Karola Hahn vermerkt »eine zunehmende Denationalisierung des Politikfeldes

---

<sup>65</sup>Manfred Bonitz: Die wissenschaftlichen Talente der Nation oder Die Wissenschaft und das Himmelreich. In: JAHRESRINGE Dresden. Interessengemeinschaft für Wissenschaft und Kultur. Vorträge und Sitzungsberichte. 6 (1999) 25. — Manfred Bonitz, Eberhard Bruckner, Andrea Scharnhorst: The Matthew Index – Concentration Patterns and Matthew Core Journals. In: Scientometrics. 44 (1999) 3. S. 361 – 378.

<sup>66</sup>Hubert Laitko: Kommunikative und geographische Strukturen in der Wissenschaft (Eine Problemskizze). In: Acta historie rerum naturalium necnon technicarum. New Series. Praha 3 (1999). S. 259 – 282, hier S. 273 – 281.

<sup>67</sup>Helga Ballauf: Europäischer Bildungsraum: grenzenlos lernen und arbeiten. Bonn 2003.

<sup>68</sup>Kehm: Vom Regionalen ... S. 10 – 11.

»Hochschule« im Zuge von Globalisierung und Europäisierung, einen wachsenden Verlust der Steuerungsfähigkeit des Staates auf dem Hochschulsektor<sup>69</sup>. Das 1987 gestartete ERASMUS-Programm im Rahmen des SOKRATES-Hochschulvertrages wurde zum erfolgreichsten Programm für die Mobilität von Studierenden und Hochschullehrern in Europa<sup>70</sup>. Die Zahlen der ausländischen Studierenden und Lehrkräfte, die im Rahmen von ERASMUS an deutsche Hochschulen kommen, und die Zahlen derer, die aus Deutschland in andere europäische Länder gehen, sind ungefähr ausgewogen. Insgesamt steigt die Auslands-Mobilitätsrate der deutschen Studierenden leicht an und betrug im Jahr 2000 etwa 13 %; Bundesregierung und DAAD streben 20 % an<sup>71</sup>. Nach 1992 verlagerten sich die Akzente der Internationalisierungsdebatte von den politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Interessen, die bis dahin vorrangig artikuliert worden waren, mehr und mehr auf wirtschaftspolitische und wettbewerbliche Überlegungen, auf Gesichtspunkte der Standortkonkurrenz<sup>72</sup>. Der Bildungsbereich ist überall in Bewegung, Gerhard Neuner sieht seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre »weltweit eine Hochkonjunktur curricularer Reformen«<sup>73</sup>. In den neunziger Jahren gewannen bildungspolitische Themen in der Strategie der Europäischen Union zunehmend an Bedeutung; eine Zäsur bildete das zu dieser Thematik von der Europäischen Kommission 1995 veröffentlichte Weißbuch<sup>74</sup>. In diesem Zusammenhang steht der sogenannte Bologna-Prozess, der heute in aller Munde ist. Er wurde 1998 angestoßen, als die Hochschulminister Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands anlässlich der 800-Jahr-Feier der Pariser Sorbonne eine gemeinsame Erklärung abgaben. Darin wurde ein »Europa des Wissens« anvisiert – die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes (European Higher Education Area) zur Förderung der »Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger«<sup>75</sup>. Davon ausgehend kam es im folgenden Jahr zur Erklärung von Bologna, die bereits von Ministern aus 29 Staaten unterzeichnet wurde. Der Bologna-Prozess, der mit einer Serie von Folgekonferenzen im Zweijahresabstand (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005) vorangetrieben wird, verläuft mit bemerkenswerter Intensität, die insbesondere dann ins Auge fällt, wenn man in Betracht zieht, dass sich tiefgehende Veränderungen im Hoch-

---

<sup>69</sup>Hahn: Die Globalisierung ... S. 55.

<sup>70</sup>Wolfgang Trenn, Siegbert Wuttig (Hrsg.): Studieren in Europa mit ERASMUS. Bonn 1997. — Ulrich Teichler (Hrsg.): ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study. Bonn 2002.

<sup>71</sup>Wuttig, Knabel: Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum ... S. 36.

<sup>72</sup>Marijk van der Wende: The International Dimension in National Higher Education Policies: What Has Changed in Europe in the Last Five Years? In: European Journal of Education. Oxford 36 (2001) 4. S. 431 – 441.

<sup>73</sup>Gerhard Neuner: Allgemeinbildung – unzeitgemäß? In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Berlin Bd. 31 (1999) 4. S. 5 – 44, hier S. 8.

<sup>74</sup>Lehren und Lernen. Auf dem Wege zu einer kognitiven Gesellschaft. Weißbuch der Europäischen Kommission. Brüssel, Luxemburg 1995.

<sup>75</sup>Als Pendant dazu wurde auf der Tagung des Europäischen Rates im März 2000 in Lissabon auch ein »Europäischer Forschungsraum« (European Research Area ERA) ausgerufen. Siehe Robert Erlinghagen: Bauen wir mit an der Weltmacht Europa? Überlegungen zum Europäischen Forschungsraum. In: Forum Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 4. S. 46 – 48.

schulbereich gemeinhin nur sehr zäh und langsam durchsetzen lassen<sup>76</sup>. Die erkennbare Hauptrichtung des Bologna-Prozesses liegt eindeutig auf der Seite der Homogenisierung. Drei Gruppen vereinheitlichender Umgestaltungen wurden in allen teilnehmenden Ländern in Angriff genommen:

*Erstens* soll nach angelsächsischem Muster – hier wird unmittelbar eine dort traditionell eingeführte curriculare Struktur zum Vorbild genommen – ein zweistufiger Aufbau des Hochschulstudiums eingeführt werden. Die untere Stufe schließt mit dem Bachelor-Grad ab und soll die Fähigkeit zur Ausübung praktischer Berufe mit Hochschulqualifikation vermitteln. Das darauf aufbauende Masterstudium wird nur von einem relativ kleinen Teil der Studenten absolviert und soll zu wissenschaftlicher Arbeit in Forschung und Lehre befähigen.

*Zweitens* sollen die Abschlüsse und Zwischenabschlüsse international vergleichbar und passfähig gestaltet werden, wobei eine weitgehende Modularisierung der Studiengänge erfolgt, die es den Studierenden erlaubt, ihr Studium unter Einschluss von Hochschulwechseln innerhalb der Länder und zwischen ihnen als Kombination von curricularen Modulen zu gestalten, die im Idealfall lückenlos aneinander angeschlossen werden können.

*Drittens* soll die länderübergreifend einheitliche Abrechnung der Studienabschnitte nach dem Credit-Point-System größtmögliche europäische Mobilität der Studierenden (und der Lehrenden) gewährleisten.

Es ist nicht zu erkennen, dass es einen der zielstrebig vorangetriebenen Vereinheitlichung analogen und zu dieser komplementären Prozess der Förderung von Vielfalt der Hochschulkulturen in Europa gäbe. Allerdings orientiert Bologna auch nicht direkt auf eine Einschränkung von Vielfalt. Vielmehr heißt es, die Ziele des Bologna-Prozesses sollten realisiert werden »unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten«. Barbara M. Kehm formuliert die damit aufgeworfene Frage so: »Müssen wir mit einem Trend zur Harmonisierung, vielleicht gar Konvergenz von Hochschulen und nationalen Hochschulsystemen rechnen, oder weisen die derzeitigen Entwicklungen vielmehr auf weitere Differenzierung und Diversifizierung der institutionellen Typen und nationalen Systeme hin?«<sup>77</sup>. Diese Frage ist bislang nicht zufriedenstellend geklärt. Gewiss ist nur, dass die von den Protagonisten eines weltweiten Wettbewerbs zwischen den »entfesselten«, also von staatlicher Regulierung weitgehend befreiten Hochschulen<sup>78</sup> gern verbreitete Behauptung, ein scharfer Wettbewerb würde die Vielfalt der Hochschulen befördern, eine ungesicherte Annahme ist. So schreibt Georg Krücken: »Im gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurs wird >mehr Wettbewerb< mit Formenvielfalt, Innovativität und Reformfähigkeit gleich gesetzt. Das würde dem wünschbaren Entwicklungsverlauf entsprechen. Grundsätzlich gilt jedoch, dass >mehr Wettbewerb< das Gegenteil bewirken kann«<sup>79</sup>. Die Akteure des Wettbewerbs bemühen sich dabei um die Herausbildung eines jeweils eigenen Profils,

---

<sup>76</sup>Andreas Keller: *alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Berlin, Frankfurt/M., Hannover, Potsdam 2004.

<sup>77</sup>Kehm: *Vom Regionalen zum Globalen ...* S. 10.

<sup>78</sup>Detlef Müller-Böling: *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh 2000.

<sup>79</sup>Georg Krücken: *Hinab in den Maelström. Drei Szenarien der Hochschulentwicklung*. In: *die hochschule*. Wittenberg 11 (2002) 1. S. 16 – 28, hier S. 25.

einer »corporate identity«. Das kann nach Kehm als diversifizierender Gegentrend zum homogenisierenden Effekt des Bologna-Prozesses wirken<sup>80</sup>, und auch Teichler bezeichnet es als offen, »ob ein Ähnlichwerden der Form tatsächlich den Trends höherer Differenzierung entgegenwirkt. Denkbar ist durchaus, dass dies nicht der Fall ist und dass demgegenüber in Kürze eine Welle des Messens feiner Differenzen in der Qualität der Leistungen einsetzen wird«<sup>81</sup>. Aus der Sicht des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BdWi) wird die Forderung erhoben: »Die angestrebte Konvergenz der europäischen Studiensysteme ist strikt auf die strukturelle Dimension zu beschränken, für die Studieninhalte darf es keine europäischen Vorgaben wie etwa Kerncurricula geben. Die Vielfalt und Heterogenität der Studienangebote in Europa ist als Aktivposten anzuerkennen und zu erhalten«<sup>82</sup>.

In kompetitiven Systemen dieser Art wie etwa einer Vielzahl von Universitäten, die in eine Wettbewerbssituation versetzt worden sind, ist der Imitationsdruck sehr hoch: Man will die Erfolgreichen nachahmen, und eben dies führt zum Abbau von Diversität. Hier zeigt sich eine charakteristische Ambivalenz der europäischen Integration im Bildungsbereich. Teichler verweist auf unterschiedliche Interpretationen von »Europäisierung«, die dabei zutage traten. So verstand man darunter »die Erfahrung des Andersartigen in der näheren Umgebung und in abgemilderter Form des Fremdseins; die Suche nach einer gemeinsamen »europäischen« Dimension; das gemeinsame Starkmachen gegen den Rest der Welt (die »Festung Europa«)«. <sup>83</sup> Noch vor Einsetzen des Bologna-Prozesses plädierte Wolfgang Frühwald unter Betonung europäischer Gemeinsamkeiten für eine international konkurrenzfähige europäische Universität, »die gleichwohl jene Differenzqualität zur amerikanischen, australischen und asiatischen Universität bewahrt, die allein die Studierenden aus allen Staaten der Welt nach Europa ziehen wird«<sup>84</sup>. Dies würde einen zweiseitigen Prozess bedeuten: einmal eine gewisse Zurückdrängung der innereuropäischen Unterschiede, zum andern eine stärkere Ausprägung der (kontinental)europäischen Eigenart, um sich vom britisch-amerikanischen Typus abzusetzen. Damit würden sich im verschwimmenden Bedeutungsfeld der Termini »Internationalisierung«, »Europäisierung« und »Globalisierung«<sup>85</sup> stärkere Kontraste abzeichnen. Inzwischen scheint die Tendenz zur Ausprägung einer gemeinsamen europäischen Spezifik durch den hauptsächlich von den USA ausgehenden Globalisierungsdruck weitgehend ausmanövriert worden zu sein. Im Laufe der

---

<sup>80</sup>»Innovation, Leistungsfähigkeit, Wettbewerbsorientierung, also Trends zu Differenzierung und Diversifizierung auf der einen Seite stehen den Versuchen zur Herstellung von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit (Bologna-Prozess) auf der anderen Seite gegenüber«. Siehe Kehm: Vom Regionalen zum Globalen ... S. 13.

<sup>81</sup>Ulrich Teichler: Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: die hochschule. Wittenberg 12 (2003) 1. S. 19 – 30, hier S. 26.

<sup>82</sup>Andreas Keller: Chancen und Risiken des Bologna-Prozesses. Der Europäische Hochschulraum am Vorabend des Berliner Hochschulgipfels. In: Forum Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 4. S. 43 – 45, hier S. 45.

<sup>83</sup>Ulrich Teichler: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. In: die hochschule. Wittenberg 11 (2002) 1. S. 29 – 45, hier S. 41.

<sup>84</sup>Wolfgang Frühwald: »Im Kern gesund«? Zur Situation der Universität am Ende des 20. Jahrhunderts. Basel 1998. S. 27 – 28.

<sup>85</sup>Zum Verhältnis dieser Termini nehmen verschiedene Autoren Stellung: Kehm: Vom Regionalen zum Globalen ... S. 7 – 8. — Teichler: Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung ... S. 20 – 22.

neunziger Jahre ist nach Teichler eine neue Idee von »Europäisierung« und »Internationalisierung« entstanden: »Gemeinsame Anstrengungen zur Anpassung der Strukturen von Studiengängen (und damit auch eine europäische Konvergenz der Strukturen) an britische und US-amerikanische Vorbilder«<sup>86</sup>. Obwohl es an Bekundungen kritischer Distanz gegenüber dieser Anpassungshaltung nicht mangelt<sup>87</sup>, dürfte die europäische Hochschulpolitik mit dem Bologna-Prozess voll auf diesen Kurs eingeschwenkt sein. Sinnfälliger Ausdruck dessen ist der bereits erwähnte generelle Übergang zur konsekutiven Bachelor-Master-Struktur des Hochschulstudiums.

Die nach diesem Schema entworfenen Studiengänge müssen vor ihrer praktischen Einführung von damit beauftragten Agenturen zertifiziert und akkreditiert werden. Die brandenburgische Wissenschaftsministerin Johanna Wanka gibt zur aktuellen Bachelor-Master-Euphorie, die mit der routinierten Lobpreisung US-amerikanischer »Eliteuniversitäten« verbunden ist, einen ironischen Kommentar. An eben diesen Universitäten wird, wie sie zu Recht hervorhebt, die »Humboldtsche Universitätsidee hochgehalten. Das aus der mittelalterlichen Universität überkommene Graduierungssystem Bakkalaureus – Bachelor, Magister – Master wird nach Deutschland exportiert, wo es im Zuge einer Reform zu Beginn des 20. Jahrhunderts erst gänzlich aufgegeben worden war. [...] Jedenfalls ist der Schluss, dass gewisse Züge der gegenwärtigen Reformdiskussion in Deutschland den Charakter einer Reform der Reform tragen, nicht völlig verfehlt«<sup>88</sup>. Christian Tauch bescheinigt den Kritikern, die in dieser Reform eine »Amerikanisierung« des europäischen Hochschulwesens erblicken, eine kurzsichtige Interpretation: »Die Wiedereinführung dieser Grade im Rahmen des Bologna-Prozesses stellt keine »Amerikanisierung« dar, sondern eine Rückkehr zu besten europäischen Traditionen«<sup>89</sup>. Historisch betrachtet, ist Tauch unbestreitbar im Recht; dies ändert aber nichts daran, dass im aktuellen Kontext die Reformentscheidung weniger eine Rückbesinnung auf die Geschichte als eine Reverenz an die wirklichen globalen Machtverhältnisse darstellt. Mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1998 wurde den deutschen Hochschulen ermöglicht, Bachelor- und Master-Studiengänge einzuführen; es blieb ihnen aber freigestellt, ob sie dies tatsächlich tun und ob sie damit die bisherigen Studiengänge ersetzen oder aber daneben weiterführen wollten. Entsprechende Festlegungen wurden in die Gesetzgebung der Länder aufgenommen. Die Hochschulen wurden aber verpflichtet, die neuen konsekutiven Studiengänge mit einem Credit-Point-System – nach dem Muster des im Rahmen von ERASMUS entwickelten und 1989/90 eingeführten European Credit Transfer System (ECTS), das Transfer und Akkumulation von Studienleistungen von Hochschule zu Hochschule und von Land zu Land gestattet<sup>90</sup> – zu verbinden und akkreditieren zu lassen. Nach Ansicht von Ulrich

---

<sup>86</sup>Teichler: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland ... S. 42.

<sup>87</sup>Vorbild Nordamerika? Zum problematischen Vergleich nordamerikanisches und deutsches Hochschulsystem. Stellungnahme des Deutschen Anglistenverbands. In: hochschule ost. Leipzig 9 (2000) 3/4. S. 310 – 320.

<sup>88</sup>Johanna Wanka: Bemerkung zu den Thesen von Reinhard Kreckel. In: die hochschule. Wittenberg 11 (2002) 2. S. 22.

<sup>89</sup>Christian Tauch: Die Rückkehr des »Magisters«. Master-Grade in Europa. In: die hochschule. Wittenberg 12 (2003) 1. S. 74 – 87, hier S. 74.

<sup>90</sup>Stefanie Schwarz, Ulrich Teichler (Hrsg.): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große

Teichler war »die >Kann<-Bestimmung in der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 [...] nur ein politisch geschickter Schachzug zur Verringerung des Widerstands gegen diesen Trend.«<sup>91</sup>. In der Tat haben nach einer weiteren HRG-Novelle aus dem Jahre 2002 in Übereinstimmung mit dem Bologna-Prozess die Hochschulen nunmehr Bachelor- und Master-Studiengänge in ihr Regelangebot aufzunehmen. Auf manchen Gebieten wie den Ingenieurwissenschaften geht dieser Prozess sehr schnell voran, auf vielen anderen Feldern aber eher zögernd. Eine im Auftrag des DAAD ausgeführte Studie konstatierte 2002, »dass noch nicht absehbar ist, ob die neuen Strukturen langfristig die herkömmlichen Studiengänge tatsächlich ablösen werden«. Dennoch ist es unwahrscheinlich, dass sich die Parallelität der Strukturen lange halten könnte – der politische und finanzielle Druck ist hier einfach stärker als die Möglichkeit der Universitäten, Eigensinn zu bekunden. Das bemerken auch Wuttig und Knabel: »Es fragt sich allerdings, wie lange eine solche Parallelität schon allein aus finanziellen Gründen aufrecht zu erhalten ist.«<sup>92</sup>.

In Deutschland werden die Vereinbarungen zur Herstellung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes im Zeichen restriktiver Haushalte umgesetzt. Sie werden daher insbesondere verstanden als Mittel zur Verkürzung und Verbilligung des Massensstudiums und zur Verstärkung von Selektion und Hierarchisierung im Hochschulwesen. Wenn die Masse der Hochschulstudenten künftig nur noch ein berufsvorbereitendes Bachelorstudium von drei, höchstens vier Jahren Dauer absolviert, wodurch im übrigen auch die Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudium eingeebnet werden<sup>93</sup>, dann sinkt der Aufwand pro Student gegenüber einer fünf- bis sechsjährigen Studiendauer natürlich signifikant. Zwischen Bachelor- und Masterstudium liegt eine Selektionsschwelle, die – so ist es intendiert – nur von einem relativ geringen Teil der Studenten überwunden wird. Schon dies erzeugt in der Population der Hochschulabsolventen eine durch unterschiedliche Grade formell ausgewiesene Qualifikationshierarchie.

Da der Bologna-Prozess in einer allgemeinen ideologischen Atmosphäre abläuft, die vom neoliberalen Zeitgeist bestimmt ist, gewinnt gleichzeitig der Wettbewerbsgedanke im Hochschulwesen an Gewicht. Dieser Wettbewerb, der künftig das Verhältnis zwischen den Hochschulen weitaus stärker prägen soll als bisher, trägt die charakteristischen Züge kapitalistischer Konkurrenz; im Vordergrund scheint nicht die gegenseitige Anregung und Förderung im kognitiven Feld, der »edle Wettstreit« um Erkenntnis und Wahrheit zu stehen, sondern das Erringen von Vorteilen (Finanzmittel, Talente, Apparateausstattung usw.) auf Kosten der Mitbewerber. Im Jahre 2004 ist diese Entwicklung politisch forciert worden mit dem Gedanken, aus der Gesamtheit der Hochschulen sollten sich einige mit bevorzugter Ausstattung zu »Eliteuniversitäten« entwickeln, deren Wettbewerber nicht mehr in erster Linie die anderen Hochschulen des eigenen Landes sind, sondern die Spitzenuniversitäten Europas oder gar der ganzen Welt. Schon seit langem ist die Rede davon,

---

Wirkung. Neuwied 2000.

<sup>91</sup>Teichler: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland ... S. 32.

<sup>92</sup>Wuttig, Knabel: Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum ... S. 41.

<sup>93</sup>Teichler bemerkt treffend, dass die flächendeckende Einführung eines dreijährigen Hochschulstudiums mit Bachelor-Abschluss »im öffentlichen Bewusstsein als Abstandsverringern zwischen Hochschulstudium und beruflicher Ausbildung wahrgenommen werden wird«. Siehe Teichler: Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland ... S. 32.

dass es eine Gruppe extrem elitärer Universitäten wie Harvard gäbe, die auf dem Feld der Wissenschaft »global players« darstellen und in einer besonderen »Liga« spielen, unabhängig vom nationalen oder kulturellen Kontext ihrer Standorte. Seit Jahren wird die Forderung vertreten, Deutschland müsste wenigstens eine oder zwei seiner Universitäten so aufrüsten, dass sie in dieser Liga mitspielen könnten. Einer der begeisterten Befürworter dieses Gedankens ist Peter Glotz. Im Jahr 2000 erhob er die Forderung, eine oder zwei deutsche Universitäten sollten dafür fit gemacht werden, in der »Weltliga« mitzuspielen und zu den 15 besten Universitäten der Welt aufzuschließen. Das sei zwar im Prinzip durch konzertierte Bund-Länder-Förderung möglich, angesichts der gegenwärtigen Finanzlage auf diesem Weg aber kaum realisierbar; daher bleibe als realistischere Option die Privatisierung einer der großen Universitäten mit der mittelfristigen Perspektive des Börsengangs<sup>94</sup>. Seitdem das Internet die Bildung multilateraler Netzwerke mit Partnern aus vielen Ländern außerordentlich erleichtert hat, erhielt die Idee von der Existenz einer abgehobenen, kontextunabhängigen und maßstabsetzenden Weltelite der Wissenschaften gleichsam eine technische Basis. Die Stimulierung des Wettbewerbsgedankens hat eine ganze Industrie von Evaluations-, Ranking- und Akkreditierungsagenturen ins Leben gerufen, deren Geschäft es ist, einzelne Wissenschaftler, Forschergruppen, Institute, Universitäten usw. auf Leistungsskalen zu platzieren. Während das wissenschaftliche Personal in Forschung und Lehre keineswegs expandiert, ist die Sphäre wissenschaftlicher Meta-Aktivitäten wie Evaluation, Ranking, Akkreditierung, Zertifizierung usw. ein Wachstumsfeld<sup>95</sup>; seit 2003 erscheint sogar eine »Zeitschrift für Evaluation«. Damit wird dem Wissenschaftsbetrieb die Signatur eines durch und durch hierarchisierten Systems aufgeprägt, wobei die Stellung eines jeden Akteurs in der Hierarchie eindeutig fixiert ist, und die Verhaltensweisen von Wissenschaftlern formen sich unter diesen systemischen Zwängen nach dem Muster von Leistungssportlern um<sup>96</sup>.

Anlässlich der Berliner Folgekonferenz 2003 hat der Bund demokratischer Wissenschaftler (BdWi) ausführlich zum Bologna-Prozess Stellung bezogen. Er vermied dabei eine eindeutige Bewertung, die im gegenwärtigen Stadium wohl auch eine einseitige sein müsste. Vielmehr charakterisierte er ihn als einen ergebnisoffenen politischen Prozess mit verschiedenen Optionen und Alternativen, betonte dabei aber deutlich die entscheidende Wichtigkeit kultureller Vielfalt. Die universelle Mobilität zwischen den Hochschulen Europas, die mit dem Bologna-Prozess gefördert werden soll, setze Vielfalt voraus, denn

---

<sup>94</sup>Peter Glotz: Die Zukunft der deutschen Universität. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Eichstätter Universitätsreden. Wornach 2000. Bd. 2, S. 16.

<sup>95</sup>Herbert Altrichter, Michael Schratz (Hrsg.): Qualität von Universitäten. Evaluation: Impulse für Innovation? Innsbruck 1992. — Herbert Altrichter, Michael Schratz, Hans Pechar (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck 1997. — Martina Röbbecke, Dagmar Simon: Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten. Berlin 2001. — Klaus Fischer, Heinrich Parthey (Hrsg.): Evaluation wissenschaftlicher Institutionen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2003. Berlin 2004. — Michael Daxner nimmt zu dieser Entwicklung eine gelassene Position ein: Zwar hat die Evaluationsindustrie gemessen am Aufwand nicht viel zur Qualitätsverbesserung beigetragen, ist aber arbeitsplatzaktiv und hindert das Ausbreiten von noch mehr Beliebigkeit. Siehe Michael Daxner: Hochschulreform und Politik. Ein sehr kurzer Essay. In: die hochschule. Wittenberg 11 (2002) 1. S. 59 – 68, hier S. 63.

<sup>96</sup>Stölting: Wissenschaft als Sport ...



eigentlich gehe es darum, »eine Vielfalt von Bildungsangeboten unterschiedlichster wissenschaftskultureller Traditionen vergleichbar und gegenseitig transparent und anschlussfähig zu machen«. Zugleich erklärte der BdWi entschieden, dass er eine europaorientierte Studienreform unter Bedingungen der »Kostenneutralität« oder gar der Senkung staatlicher Bildungsausgaben nicht für möglich hält. Kompatibilität und Anschlussfähigkeit können, wenn die Qualität nicht zurückgehen soll, im Hochschulbereich nur sehr personalintensiv hergestellt werden und fordern daher einen deutlichen Mehraufwand<sup>97</sup>. Die gegenwärtig im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehende Strategie der Verschärfung des Wettbewerbs und der dezidierten Elitenförderung wird zur Folge haben, dass die Hochschulbildung in verstärktem Maße zur weiteren sozialen Polarisierung der deutschen Gesellschaft beiträgt und so einen Kontrapunkt zur Politik der Chancengerechtigkeit in den Startphasen der Bildungskarrieren setzt. Die zu erwartende generelle Einführung von Studiengebühren wird in die gleiche Richtung wirken<sup>98</sup>.

Die Ambivalenz des Bologna-Prozesses, der sowohl emanzipatorische Perspektiven als auch Möglichkeiten für einen konsequent neoliberalen Umbau der Bildungssysteme in Europa eröffnet, tritt mit aller Deutlichkeit zutage, wenn man ihn zu jenen Globalisierungstrends in Beziehung setzt, die auf eine globale Homogenisierung gerichtet sind und damit die Herausbildung eines integrierten und zugleich unterscheidenden europäischen Profils unterlaufen. Die Initiatoren und Akteure des Bologna-Prozesses sind immerhin noch die Nationalstaaten, und außerdem orientiert er sich auf Bildung als öffentliches Gut und ist keine Strategie der Privatisierung. Gleichzeitig aber werden die nationalstaatlichen Steuerungskompetenzen auch in der Bildungspolitik unvermeidlich reduziert. Barbara M. Kehm stellt in diesem Zusammenhang die Frage: »Was passiert, wenn Makroebene (international) und Mikroebene (institutionell) sich miteinander verbünden, um der angeschlagenen Mesoebene (staatlich) weitere Kompetenzen zu entwinden? Siegt dann der Markt oder eine neue supranationale Bürokratie?«<sup>99</sup>. Ein äußerst aggressives Instrument, um dieses Bündnis herzustellen und zugunsten des Marktes wirksam werden zu lassen, ist bereits vorhanden und in Funktion: das von der sogenannten Uruguay-Runde ausgehandelte, 1994 auch von der EU unterzeichnete und 1995 in Kraft getretene General Agreement on Trade in Services (GATS), das das bereits seit längerem bestehende und für den Handel mit Produkten geltende GATT-Abkommen ergänzt und im Rahmen der Welthandelsorganisation (WTO) als Mittel zur Liberalisierung des grenzüberschreitenden Handels mit Dienstleistungen genutzt wird<sup>100</sup>. Private Dienstleistungen im Bildungsbereich sind der fünfte von insgesamt zwölf in diesem Abkommen definierten Sektoren. Nach

---

<sup>97</sup>Hochschulreform und »Bologna-Prozess«. Politische Forderungen des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) anlässlich des europäischen BildungsministerInnen Treffens in Berlin (18./19. September 2003). In: Forum Wissenschaft. Marburg 20 (2003). Beilage »BdWi-Mitteilungen« zu Heft 4. S. 3 – 4.

<sup>98</sup>Bereits im Vorfeld der gegenwärtigen akuten Bestrebungen zur Einführung von Studiengebühren hat Peer Pasternack diesen Problemkreis mit seinen sozialen Implikationen systematisch und erschöpfend analysiert. Siehe Peer Pasternack: Über Gebühr. Was spricht denn nun eigentlich noch gegen die studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung? In: Hochschule und Wissenschaft. (2003) 2. S. 67 – 74.

<sup>99</sup>Kehm: Vom Regionalen zum Globalen ... S. 16.

<sup>100</sup>World Trade Organisation: Guide to the GATS. An Overview of Issues for Further Liberalization of Trade in Services. London, The Hague, Boston 2001.

Einschätzung von Karola Hahn, einer gründlichen Kennerin der Problematik, bildet die Aufnahme der Hochschulbildung in die Agenda von GATS den »vorläufigen Höhepunkt der Globalisierung des Hochschulsektors«; sie »lässt einen weiteren Globalisierungsschub erwarten, der für die Hochschulen und die Hochschulpolitik eine neue Dimension des Wandels darstellt«<sup>101</sup>.

GATS fungiert als Türöffner für die Global Players auf dem Bildungsmarkt<sup>102</sup>. Noch schützt der Subventionsvorbehalt der EU das öffentliche Hochschulwesen in Deutschland, und kurz- und mittelfristig rechnen die Fachleute auch nicht mit größeren Gefahren<sup>103</sup>. Innerhalb der WTO, insbesondere seitens der USA, sind jedoch starke Kräfte am Werk, um den protektionistischen Wall der EU aufzuweichen; es ist daher durchaus möglich, dass er auf längere Sicht nicht standhält, »falls sich der Staat weiter aus seiner Verantwortung für die Hochschulbildung als »öffentliches Gut« zurückziehen sollte und Privatisierungen in größerem Umfang folgen«<sup>104</sup>. Unterdessen bemüht man sich auch in Deutschland, auf dem durch GATS geförderten globalen Bildungsmarkt als kommerzieller Anbieter von Bildungsleistungen aktiv zu werden<sup>105</sup>. Es ist keineswegs ausgeschlossen, dass die europäische Integration dabei ins Hintertreffen gerät. Hahn gelangt zu dem Schluss, die Einschätzung der EU, wonach die Aufnahme der Hochschulbildung in GATS für die europäischen Länder mehr Chancen als Risiken birgt, sei zumindest für die deutschen Hochschulen mit »großer Skepsis« zu betrachten: »Der im Bologna-Prozess geschaffene europäische Konsens, der auf den Prinzipien der regionalen Kooperation und der Anerkennung der Hochschulbildung als öffentliches Gut beruht, läuft Gefahr, durch die weitere Liberalisierung des Bildungsmarktes aufgeweicht zu werden«<sup>106</sup>.

---

<sup>101</sup>Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors ... S. 56 und 48.

<sup>102</sup>Philip G. Altbach: Higher Education and the WTO. Globalization Runs Amok. Boston 2001. — Volker Eichstedt: Bildung aus dem Warenkorb? GATS und die Zukunft der öffentlichen Bildungssysteme. Berlin 2004 (Reihe standpunkte 9).

<sup>103</sup>Gülsan Yalcin, Christoph Scherrer: GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. Kassel 2002.

<sup>104</sup>Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors ... S. 66. — Weiter heißt es hier: »Ein düsteres Zukunftsszenario könnte ausgemalt werden: Wird es künftig so aussehen, dass die staatlichen Hochschulen nur noch finanzintensive (Grundlagen-) Forschung betreiben und nicht unmittelbar kommerziell vermarktbar Studienprogramme für die weniger qualifizierten oder weniger finanzkräftigen Studierenden anbieten (Grundausbildung für die »Masse«), während sich die neuen Anbieter und privaten Hochschulen mit staatlichen Subventionen die lukrativen »Rosinen« aus dem Bildungsmarkt picken (Ausbildung für eine studentische, wie auch immer definierte, Elite)? Werden also soziale »Lasten« und »Kosten« auf die staatlichen Hochschulen übertragen, die versuchen, ihren öffentlichen Auftrag zu erfüllen, während auf der anderen Seite private oder »for-profit-provider« die Gewinne für kurzfristig relevante und lukrative Angebote abschöpfen? Letzteres möglicherweise, ohne dass diese nennenswerte Beiträge für eine sozial verträgliche nachhaltige Entwicklung der wissensbasierten Gesellschaften leisten und gleichzeitig soziale Klüfte auf globaler Ebene weiter verfestigen?« (S. 67 – 68).

<sup>105</sup>Ulrich Schreiterer, Johanna Witte: Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland: Eine international vergleichende Studie. Gütersloh 2001.

<sup>106</sup>Hahn: Die Globalisierung des Hochschulsektors ... S. 69.

## 5 Die Macht der Vergleiche

Gegenwärtig wirkt der Druck der Globalisierung auf die Hochschulbildung noch weitaus stärker als auf die Gestaltung der allgemeinbildenden Schule. Dennoch bewegt sich auch die schulische Allgemeinbildung mehr und mehr in diesem Gravitationsfeld. Mit fortschreitender globaler Verflechtung des gesellschaftlichen Lebens treten die Kompetenzen der Personen, die unterschiedliche nationale Bildungssysteme durchlaufen haben, miteinander in Beziehung und werden objektiv verglichen; damit unterliegen auch die Bildungssysteme selbst, die diese Kompetenzen geprägt haben, einem ständigen impliziten Vergleich. Daher liegt es nahe, solche Vergleiche auch explizit und methodisch vorzunehmen. Auf dem Gebiet der international vergleichenden Bildungsforschung sind im letzten Jahrzehnt beeindruckende Fortschritte erzielt worden. In den 90er Jahren wurden bereits drei internationale Vergleichsstudien für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulunterricht (TIMSS) ausgeführt. Die dritte dieser Studien (Datenerhebung 1995, veröffentlicht 1997) hatte bereits gezeigt, dass entgegen verbreiteten Selbsteinschätzungen die deutschen Schüler sowohl in der achten Jahrgangsstufe als auch in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II international nur im Mittelfeld lagen<sup>107</sup>.

In den letzten Jahren hat das darauf aufbauende, aber weitaus umfassender angelegte internationale Untersuchungsprogramm PISA (Programme for International Student Assessment) die Gemüter bewegt<sup>108</sup>. Das PISA-Programm, in dem die Datenerhebung in drei Staffeln (2000, 2003 und 2006) erfolgt und das also noch nicht abgeschlossen ist, wird bemerkenswerterweise nicht von einem internationalen Gremium der Bildungsminister, sondern von der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) veranstaltet. Peter J. Weber bemerkt, dass supranationale Organisationen wie die OECD von der Öffentlichkeit im Zusammenhang mit Bildungsfragen meist nur am Rande wahrgenommen würden; dabei seien die Bildungsreformen der jüngsten Zeit in vielen Dritte-Welt-Ländern und in den osteuropäischen Transformationsstaaten u.a. vom Internationalen Währungsfonds, der Weltbank und der OECD getragen gewesen<sup>109</sup>. Hans-Otto Dill analysiert dies am Beispiel Lateinamerikas: »Höchster Ausdruck

---

<sup>107</sup>Jürgen Baumert, Rainer H. Lehmann, Manfred Lehrke, Bernhard Schmitz, Marten Clausen, Ingrid Hosenfeld, Olaf Köller, Johanna Neubrand: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997. — Werner Blum, Michael Neubrand (Hrsg.): TIMSS und der Mathematikunterricht. Informationen, Analysen, Konsequenzen. Hannover 1998. — Jürgen Baumert, Wilfried Bos, Rainer H. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (2 Bd.). Opladen 2000. — Eckhard Klieme, Jürgen Baumert (Hrsg.): TIMSS. Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn 2001. — Josef Kraus, Heike Schmoll, Dieter Gauger: Von TIMSS zu IGLU. Eine Nation wird vermessen. Sankt Augustin 2003.

<sup>108</sup>Erhard Stölting bemerkt sarkastisch, es sei natürlich schon vorher im Detail bekannt gewesen, dass das deutsche Bildungssystem mangelhaft war; insofern habe die PISA-Studie keine wirkliche Überraschung gebracht. Wodurch sie das Publikum in Unruhe versetzte, war vielmehr »die Tatsache, dass Deutschland im internationalen Ranking nur den 21. Platz erreicht hatte. Nicht der marode Zustand des Bildungssystems war also der unmittelbare Grund der Besorgnis, sondern der deklassierende Rangplatz. [...] Nur ein entsprechend niedriger Rangplatz in der internationalen Fußballwelt oder bei den olympischen Spielen hätte die Öffentlichkeit heftiger erschüttern können«. Siehe Stölting: Wissenschaft als Sport ... S. 59.

<sup>109</sup>Weber: Technisierung und Marktorientierung ... S. 29 – 30.

der Subordination der Hochschule unter die Transnationalen ist, dass die Weltbank, noch vor IWF, Internationaler Entwicklungsbank und UNESCO-Kommission für Lateinamerika, der wahre Superwissenschafts- und Hochschulminister Lateinamerikas ist, der diesen Ländern Selbständigkeit und Mündigkeit nimmt<sup>110</sup>. Die OECD, die die kapitalistischen Industrieländer 1961 zur Förderung ihrer *ökonomischen* Zusammenarbeit gebildet hatten, hat sich von vornherein und zunehmend stärker auf den Vergleich, die Optimierung und der Verkettung der nationalen FuE- und Bildungssysteme ihrer Mitgliedsländer konzentriert. Michael Daxner skizziert den historischen Zusammenhang dieser Orientierung: »Das primäre vor-68er Reformmotiv, das europaweit, weltweit zu einer tatsächlichen Expansion und Erneuerung führen sollte, hatte etwas mit dem kalten Krieg und den dafür notwendigen Qualifikationen zu tun: Nach dem Sputnikschock von 1957 wurde endlich die elitäre Vorstellung, dass die Hochschulen vor allem zur Reproduktion professioneller Eliten dienen sollten, ausgeräumt, und man entdeckte, dass die Massendemokratie auch im Bildungsbereich zur Befestigung des eigenen Lagers tauglich sein könnte. So kann man die Konzentration auf den tertiären Sektor bei der OECD verstehen<sup>111</sup>. In diesem Sinne hat die OECD frühzeitig die zunehmende Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die Wirtschaft erkannt und ihre Programme nach dieser Einsicht ausgerichtet<sup>112</sup>. Entsprechend ist PISA Teil des Indikatorenprogramms der OECD (International Indicators and Evaluation of Educational Systems – INES), »dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen<sup>113</sup>.

An PISA nehmen insgesamt 32 Staaten teil, neben 28 OECD-Mitgliedsstaaten noch vier weitere. Rund 180 000 Schüler sind in die Erhebungen einbezogen. In Deutschland, wo die Kultusministerkonferenz der Länder 1997 die Teilnahme beschlossen hatte, sind an der internationalen Vergleichsuntersuchung 5 000 Schüler aus mehr als 200 Schulen beteiligt<sup>114</sup>. Zudem gibt es auch noch eine nationale Ergänzungsuntersuchung (PISA-E), die ein etwa zehnmals größeres Probandensample verwendet und insbesondere Verglei-

---

<sup>110</sup>Hans-Otto Dill: Hochschule und Globalisierung. Das Beispiel Lateinamerika. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Berlin Bd. 40 (2000) 5. S. 75 – 90, hier S. 85.

<sup>111</sup>Daxner: Hochschulreform und Politik ... S. 60.

<sup>112</sup>Myung-Shin Kim: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg 1994. — George S. Papadopoulos: Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD. Frankfurt/M. 1996. — Miriam Henry et al.: The OECD. Globalisation and Education Policy. Amsterdam 2001. — Jürgen Klausenitzer: Investitionen in das »Humankapital«. PISA und die Bildungspolitik der OECD. In: Forum Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 3. S. 47 – 49.

<sup>113</sup>PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001. S. 15.

<sup>114</sup>Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Paris 2001. — Manual for the PISA 2000 Database. Paris 2002. — Ray Adams (Hrsg.): PISA 2000 Technical Report. Paris 2002. — Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000. Paris 2003. — Jon Douglas Willms: Student Engagement at School: a Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. Paris 2003. — Cordula Artelt: Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000. Paris 2003. — Eckhard Klieme: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Berlin 2003.

che zwischen den einzelnen Bundesländern ermöglicht – angesichts der föderalen Ausrichtung des Bildungswesens in Deutschland eine besonders aufschlussreiche und praktisch sehr wichtige Untersuchungsrichtung<sup>115</sup>. PISA erbringt vor allem deshalb Ergebnisse von hoher bildungspolitischer Relevanz, weil es erstens ausschließlich fünfzehnjährige Schüler untersucht und damit den kumulativen Ertrag ihrer gesamten Bildungslaufbahn bis zum Ende der Sekundarstufe I zu erheben gestattet<sup>116</sup>, also mehr liefert als eine Momentaufnahme vom aktuellen Zustand der in den Vergleich einbezogenen Bildungssysteme, und weil es zweitens nicht auf spezielle Kenntnisse abhebt, sondern auf basale Kompetenzen oder »Kulturwerkzeuge« mit zentraler Bedeutung für die individuelle Weltorientierung und Lebenspraxis<sup>117</sup>. Dazu wird der schon in TIMSS verwendete Ansatz präzisiert und weiterentwickelt<sup>118</sup>. Während TIMSS, obwohl konzeptionell auch bereits an eine Vorstellung von »scientific literacy« angelehnt, noch stärker an schulischen Unterrichtsstoffen orientiert war, wurden in PISA Verständnis und Anwendbarkeit des Wissens akzentuiert. Da TIMSS bei den deutschen Schülern erhebliche Verständnisschwächen, aber relative Stärken beim Lösen von Routineaufgaben erwiesen hatte, konnte von vornherein erwartet werden, »dass der PISA-Test im Vergleich zu TIMSS für deutsche Schülerinnen und Schüler eher schwieriger ausfällt«<sup>119</sup>. Die Bestimmung der basalen Kompetenzen, deren Entwicklungsstand empirisch erhoben wird, erfolgt in Anknüpfung an das in der angelsächsischen Bildungsforschung geläufige Literacy-Konzept<sup>120</sup>, dessen Kern nicht der Wissenserwerb selbst, sondern die Fähigkeit des Umgangs mit dem erworbenen Wissen bildet. Neben den basalen Kompetenzen – Lesefähigkeit sowie mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis – werden bei PISA auch noch sogenannte »cross-curricular competencies« untersucht, fächerübergreifende Kompetenzen wie die Problemlösungsfähigkeit, die integrale Merkmale der Schülerleistung darstellen. Im ersten Untersuchungszyklus (2000) stand die Lesekompetenz im Zentrum, während die mathematischen und die naturwissenschaftlichen Kompetenzen mit geringerem Gewicht

---

<sup>115</sup>Jürgen Baumert (Hrsg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (im Weiteren PISA 2000). Opladen 2002. — Heike Schmoll, Hartmut Grewe: PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs. Sankt Augustin 2002.

<sup>116</sup>Siehe PISA 2000, S. 35. — Jürgen Baumert und Gundel Schümer warnen daher vor weitgehenden und vor allem institutionsbezogenen Interpretationen von PISA-Befunden: »Wenn wir in PISA versuchen, die Struktur und Verteilung von Kompetenzen zu analysieren, untersuchen wir das Ergebnis eines langjährigen, vom Kindergarten bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht dauernden kumulativen Prozesses, bei dem individuelle Anlagen, das Anregungs- und Unterstützungspotential der Familie und ihres sozialen Netzes, die unterschiedlichen Milieus von Bildungseinrichtungen und die aktive Auswahl und Nutzung von Opportunitäten durch Kinder und Jugendliche selbst ineinander greifen«. Erfasst wird »ein Zustandsbild am Ende der Pflichtschulzeit. Die Genese dieses Zusammenhangs ist aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA nicht wirklich zu rekonstruieren«. (S. 353 – 354)

<sup>117</sup>Ebenda. S. 16.

<sup>118</sup>Eckhard Klieme, Olaf Köller, Petra Stanat: TIMSS und PISA. Von der Untersuchung fachlichen Lernens zur Analyse allgemeiner Kompetenzentwicklung. In: Journal für allgemeine Schulentwicklung. 2 (2001). S. 18 – 32.

<sup>119</sup>Siehe PISA 2000, S. 231.

<sup>120</sup>Literacy, Economy, and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey. Paris 1995. — Franz E. Weinert: Konzepte der Kompetenz. Paris 1999. — Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris 2000.

untersucht werden. Im zweiten Zyklus, dessen Datenerhebung im Jahr 2003 durchgeführt wurde, rückten die mathematischen Kompetenzen in den Vordergrund<sup>121</sup>, in der dritten Runde 2006 werden die naturwissenschaftlichen Kompetenzen betont.

Die wesentlichen Ergebnisse des bisherigen Untersuchungsverlaufes lassen erkennen, dass im Hinblick auf die untersuchten Kompetenzen der Schüler das deutsche Schulsystem eher etwas unterhalb des Leistungsdurchschnitts der OECD (von den Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern wird in diesem Beitrag abgesehen) liegt, auf keinen Fall aber eine Vorbildrolle spielt. Während ein großer Teil der Schüler an deutschen Schulen unterdurchschnittliche Fähigkeiten aufweist, gibt es auf der anderen Seite auch keine hinreichend große Gruppe von Schülern mit herausragenden Spitzenleistungen. Bei der für fast alle Schulfächer ebenso wie für die Bewältigung des Alltags grundlegenden Lesekompetenz erreichten bei der Untersuchung aus dem Jahr 2000 fast 23 % der Fünfzehnjährigen nicht das am Ende der Sekundarstufe I zu fordernde Minimum<sup>122</sup>. Dies korreliert mit dem erstaunlichen Befund, dass 42 % der befragten Fünfzehnjährigen angaben, niemals zu ihrem Vergnügen zu lesen<sup>123</sup>; diese Zahl wurde in keinem anderen Land übertroffen. Wenn man die akademische Zurückhaltung beim Kommentieren der PISA-Resultate aufgibt, dann kann man mit Dieter Keiner auch sagen, dass dieser Befund auf ein beunruhigend hohes Maß an funktionalem Analphabetismus unter den Jugendlichen in Deutschland verweist<sup>124</sup>. Auch für die mathematische Grundbildung ergab die Untersuchung für die deutschen Schüler einen unbefriedigenden Befund: »(a) Die Spitzengruppe, die selbständig mathematisch argumentieren und reflektieren kann, ist äußerst klein; (b) weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kann Aufgaben, die zum curricularen Standard gehören, mit ausreichender Sicherheit lösen. Und (c) ein Viertel der 15-jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht«<sup>125</sup>. Für die naturwissenschaftliche Grundbildung ist der Befund nicht wesentlich besser; die Jugendlichen in Deutschland »erreichen nicht das naturwissenschaftliche Verständnis, das in vielen anderen Industrienationen erzielt wird«<sup>126</sup>.

Hermann Lange, der Vorsitzende des PISA-Beirates der Kultusministerkonferenz, hatte die Erwartung formuliert, die Untersuchung solle zeigen, »ob es in ausreichender Weise gelingt, die unterschiedlichen Startchancen der Kinder auszugleichen und für Bildungs-

---

<sup>121</sup>The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris 2003. — Nach den am 6. 12. 2004 von der OECD bekannt gegebenen Ergebnissen dieser Runde rangierten die deutschen Schüler in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung minimal über dem OECD-Durchschnitt, in der Lesekompetenz knapp darunter. In: »Neues Deutschland«. Berlin vom 7. Dezember 2004. S. 2).

<sup>122</sup>Siehe PISA 2000, S. 103.

<sup>123</sup>Ebenda. S. 116.

<sup>124</sup>Dieter Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schief lagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. In: Forum Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 1. S. 52 – 56, hier S. 53.

<sup>125</sup>Siehe PISA 2000, S. 169.

<sup>126</sup>Ebenda. S. 244.

gerechtigkeit zu sorgen«<sup>127</sup>. In dieser entscheidenden Frage fiel das Resultat bekanntlich geradezu niederschmetternd aus. Der internationale Vergleich erbrachte starke Indizien dafür, dass die diagnostizierten Leistungsdefizite mit der überkommenen Struktur des deutschen Schulsystems zusammenhängen – mit seiner Gliederung in parallel laufende, aber unterschiedlich hoch bewertete Schularten, die eine frühe Selektion der Kinder nach ihrer zu diesem Zeitpunkt ausgeprägten Leistungsfähigkeit erforderlich macht. M. Weiß und B. Steinert konstatieren nach der bei PISA gewonnenen Übersicht, im internationalen Vergleich sei »der nach Schulformen hierarchisch gegliederte Sekundarbereich auffälligstes Merkmal des deutschen Schulsystems«<sup>128</sup>. Die bereits bei der Einschulung nachweisbaren sozialen Disparitäten (das Risiko, zurückgestellt zu werden, ist sozial ungleich verteilt) verstärken sich nach Jürgen Baumert und Gundel Schümer im Verlauf der Schulkarriere kumulativ, hauptsächlich infolge der selektiven Übergänge in die unterschiedlichen Schulformen<sup>129</sup> des gegliederten Schulsystems: »Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt«<sup>130</sup>. Das bewirkt eine soziale Segregation von Schülern – 30 % der deutschen Gymnasien haben eine Schülerschaft, die in der Mehrheit der Oberschicht angehört<sup>131</sup>. Baumert und Schümer bezeichnen dies als einen unerwünschten Nebeneffekt; es ist aber sehr wohl denkbar, dass genau dieser Effekt das eigentliche Ziel der gegliederten Schulsysteme darstellt<sup>132</sup>. Die PISA-Autoren betonen, »wie schwierig eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Leistung auf Sekundarschulniveau ist, die ja pädagogisch vertretbar nur gelingen kann, wenn interindividuelle Leistungsunterschiede durch die besondere Förderung leistungsschwächerer Schüler und

---

<sup>127</sup>Ebenda. S. 14.

<sup>128</sup>Ebenda. S. 430. — Während in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg die herkömmlichen hierarchisch gegliederten Schulsysteme in sehr vielen Ländern für das Pflichtschulwesen einschließlich der Sekundarstufe I durch integrierte Systeme ersetzt worden sind, ist die »besonders frühe Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Studiengänge nach Maßgabe von Leistung und Eignung [...] ein Spezifikum der deutschsprachigen Länder«. (S. 454)

<sup>129</sup>Brigitte Schumann, Sprecherin der LAG Bildung in Nordrhein-Westfalen von Bündnis 90/Die Grünen, merkt an, dass in PISA die Sonderschulüberweisungen von einer kritischen Betrachtung ausgenommen sind: »Dabei gehören diese zu den einschneidendsten, folgenreichsten Formen der herkunftsgebundenen Segregation und wirken sich nachhaltig negativ aus, weil sie den Kindern den Stempel der Behinderung aufdrücken. [...] Statt mit der Verminderung von sozialer Segregation haben wir eher mit einer Verschärfung zu rechnen«. Siehe Brigitte Schumann: Blinder Fleck der Bildungspolitik. In: Forum Wissenschaft. Marburg 19 (2002) 2. S. 46.

<sup>130</sup>Siehe PISA 2000, S. 359.

<sup>131</sup>Ebenda. S. 458 – 459.

<sup>132</sup>Untersuchungen über den Hochschulzugang liefern ähnliche Ergebnisse. Sabine Kiel gibt eine Übersicht über die Resultate der im Sommer 2004 vorgestellten 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) und bemerkt zusammenfassend: »Ungeachtet der absolut wachsenden Studierendenzahlen hat sich das Hochschulstudium in den letzten 30 Jahren tendenziell wieder zum Privileg entwickelt, welches in direkter Abhängigkeit zur Höhe des sozialen Status und des Bildungsgrades der jeweiligen Elternhäuser steht«. Siehe Sabine Kiel: Negative Bilanz der deutschen Bildungsreform. Zu den Kernthesen der neuen Sozialerhebung. In: Forum Wissenschaft. Marburg 21 (2004) 3. S. 15 – 19, hier S. 18.

Schülerinnen verringert werden<sup>133</sup>. Bei der Untersuchung der Lesekompetenz ergab sich, dass Deutschland und die Schweiz die höchsten sozial bedingten Leistungsunterschiede aufweisen – noch höhere als die USA – und dabei auch noch »ein im internationalen Vergleich unterdurchschnittliches Leistungsniveau«<sup>134</sup>. Damit hat PISA auch die verbreitete Ansicht, rigorose Auslese von »Eliten« führe zur Anhebung des Leistungsstandes, als ein Vorurteil erwiesen. Andreas Bluhm gibt eine präzise Deutung: »Nicht einmal an der Spitze hat sich die erbarmungslose Auslese im deutschen Schulsystem gelohnt, denn unsere Gymnasiasten leisten trotz der ausgelesenen Schülerschaft kaum mehr als Mittelmaß im Vergleich zu den Spitzen in anderen Ländern. International gesehen haben wir die homogensten Klassen in der Schule«. Er spricht davon, dass die Homogenisierung in Deutschland zur »Qualitätsfalle« geworden sei<sup>135</sup>.

Als besondere Risikogruppe wurden Kinder aus sozial schwachen Familien und dabei vor allem aus Migrantenfamilien identifiziert<sup>136</sup>. Beispielsweise überschreitet nach PISA in Deutschland beim Lesen die Hälfte der Fünfzehnjährigen mit diesem familiären Hintergrund nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl 70 % von ihnen ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert haben<sup>137</sup>. Das bedeutet, dass die soziale Polarisierung der Gesellschaft auf den Schulerfolg durchschlägt, es also dem Schulsystem entgegen seinem proklamierten Anspruch bisher nicht gelungen ist, Chancengleichheit für alle herzustellen. Das ist ein gravierender Befund, denn in der bestehenden Gesellschaft, in der die Arm-Reich-Polarisierung nicht nur faktisch zunimmt, sondern obendrein im neoliberalen Wettbewerbsdenken mit seinem ausgesprochenen Elitenkult ihre ideologische Apotheose erfährt, ist das Bildungssystem einer der letzten Mechanismen, von denen sozialer Ausgleich erwartet wird oder wenigstens erwartet werden sollte<sup>138</sup>. Wenn das Bildungssystem

---

<sup>133</sup>Siehe PISA 2000, S. 371.

<sup>134</sup>Ebenda. S. 389.

<sup>135</sup>Andreas Bluhm: Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule. In: Überlegungen zur Bildung nach PISA. Leipzig 2004 (Rohrbacher Manuskripte H. 10). S. 75 – 83, hier S. 78 – 79.

<sup>136</sup>Siehe PISA 2000, S. 372 – 379. — Isabell Diehm, Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999. — Ingrid Gogolin, Bernhard Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000. — Ingrid Gogolin: Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Die verkaufte Bildung. S. 153 – 168.

<sup>137</sup>Siehe PISA 2000, S. 379.

<sup>138</sup>Freilich haben schon Anfang der 60er Jahre Bourdieu und Passeron in ihrer klassischen Studie gezeigt, dass man die Möglichkeiten des Bildungswesens, den genuinen sozialen Ungleichheiten der kapitalistischen Gesellschaft entgegenzuwirken, auf keinen Fall überschätzen darf. Siehe Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1964. — Das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit ist ein Dauerthema der Bildungsforschung. Siehe Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983. — Helmut Köhler: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992. — Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, Col. 1993. — Walter Müller, Dietmar Haun: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 46 (1994). S. 1 – 42. — Hartmut Ditton: Ungleichheitsforschung. In: Zukunftsfelder von Schulforschung. Hrsg. Hans-Günter Rolff. Weinheim 1995. S. 89 – 124. — Bernhard Schimpl-Neimanns: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 52 (2000). S. 637 – 669.



dies aber nicht leistet, dann ist es – nüchtern und ohne polemische Zuspitzung ausgedrückt – Element der Reproduktion der sozialen Ungleichheit und nicht ihr Gegengewicht: »In dem Bestreben, auch künftighin die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen aufzuteilen (Auslese), erweist sich Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik, die die vorhandene Struktur der Klassen bzw. der sozialen Schichtung der Gesellschaft reproduziert«<sup>139</sup>. Wie Ingrid Lohmann andeutet, ist der Status quo in dieser Frage noch bedeutender Verschlechterungen fähig: »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«<sup>140</sup>.

Wenn es allein darum ginge, die Exklusivität der Eliten zu befestigen, dann brauchte das PISA-Ergebnis die wohlhabenden Schichten nicht zu beunruhigen. Es ist aber offenkundig – und das erklärt auch, warum gerade die OECD das PISA-Programm durchführt –, dass die Leistungsfähigkeit ganzer Volkswirtschaften und damit die Quelle gehobenen oder gar exklusiven Wohlstandes zunehmend an die massenhafte Mobilisierung von Bildungspotential gebunden ist. Daher ist es unmöglich, nach einigem Medienlamento über PISA wieder zur Tagesordnung überzugehen. PISA kann nicht folgenlos bleiben<sup>141</sup>. Das ist daraus ersichtlich, dass Themen, die noch vor kurzem tabu waren, heute sachlich erörtert werden oder sogar schon zu praktischen Konsequenzen geführt haben. Zu diesen Themen zählen die systematische Bildung im Vorschulalter, die Ganztagschule und die Kritik am gegliederten Schulsystem, das in der Bildungstradition der BRD – anders als in jener der DDR – als ein unantastbares Gut galt. Freilich ist heute kaum abzusehen, wie weit die praktischen Konsequenzen, die die deutsche Bildungspolitik aus den PISA-Ergebnissen zieht und umsetzt, tatsächlich gehen werden. Aber die Tatsache, dass solche Konsequenzen überhaupt ernsthaft erwogen werden, ist ein Signal dafür, dass internationale Vergleiche als ein Moment der Globalisierung heute nicht mehr auf die akademische Sphäre beschränkt bleiben, sondern in den nationalen Bildungssystemen insgesamt Veränderungen auslösen können. Jede Kritik der bestehenden Verhältnisse, die sich nicht in oberflächlicher Polemik erschöpfen will, ist gut beraten, sich des Materials dieser Vergleiche zu bedienen. Nach Ansicht von Dieter Keiner ist es »als Chance zu begreifen, dass unter Bedingungen einer sich radikal globalisierenden Welt internationale Vergleichsstudien die ideologische Verkleisterung der in einem Nationalstaat gegebenen miserablen Bildungsverhältnisse, deren Legitimation und das Ausweichen vor der Analyse der Ursachen erschweren«. Zugleich zeigen derartige Untersuchungen, »dass es innerhalb des Spektrums vergleichbarer kapita-

---

<sup>139</sup>Jochen Mattern: Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs. In: Überlegungen zur Bildung – nach PISA. Leipzig 2004 (Rohrbacher Manuskripte H. 10). S. 83 – 93, hier S. 93.

<sup>140</sup>Lohmann: After Neoliberalism ... S. 104.

<sup>141</sup>Konrad Adam: Die deutsche Bildungsmisere: PISA und die Folgen. Berlin u.a. 2002. — Ewald Terhat: Nach PISA. Hamburg 2002. — Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe ... — Wolfgang Schwarzkopf (Hrsg.): Jenseits von PISA. Welche Bildung braucht der Mensch? Beiträge des Bildungssymposiums in Schwäbisch Hall 2002. Künzelsau 2003.

listischer Länder signifikante Unterschiede gibt<sup>142</sup>, und eröffnen damit Perspektiven für praktikable Reformen innerhalb der bestehenden Ordnung. Am 7. Dezember 2004, einen Tag nach Bekanntgabe der für Deutschland nicht eben begeisternden Ergebnisse der zweiten PISA-Runde, sprach sich Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn in Berlin für eine Abkehr vom dreigegliederten Schulsystem aus<sup>143</sup>. Im Wahlkampf zu den schleswig-holsteinischen Landtagswahlen 2005 trat die SPD für eine Gemeinschaftsschule ein. In einer Presseveröffentlichung votierte Ute Erdsiek-Rave, die damalige Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes, entschieden dafür, »das negative Selektionsprinzip zu überwinden, das unserem dreigliedrigen Schulsystem geradezu eingebrannt ist«. In Schleswig-Holstein solle das dreigliedrige System – nicht mit einem harten Schnitt, sondern in kleinen Schritten über Kooperationen von unterschiedlichen Schularten – sukzessiv in eine Gemeinschaftsschule umgebaut werden<sup>144</sup>. Auch andere über lange Zeit tabuisierte Schritte gelten unter der direkten oder indirekten Wirkung internationaler Vergleiche plötzlich als denkmöglich und erwägenswert. Freilich hätte man Prototypen für die nun salonfähig erscheinenden Lösungen gerade auf dem Feld des Bildungswesens auch schon in den Erfahrungen der DDR finden können. Da aber selbst kritische Geister im bundesdeutschen Establishment bisher nur ausnahmsweise die Souveränität aufbringen, sich in ihrem Verhältnis zur DDR über den zentralen Glaubensartikel absoluter Schwarzmalerei hinwegzusetzen, ist es schon im Interesse der Praktikabilität günstiger, wenn man auf Vorbilder in Skandinavien verweisen kann. So geschah es beispielsweise im Zusammenhang mit einer OECD-Studie zur frühkindlichen Bildung, die am 30. November 2004 von Bundesfamilienministerin Renate Schmidt vorgestellt wurde. Die OECD-Experten hatten die zu geringen Ausgaben Deutschlands in diesem Bereich bemängelt und den Finger darauf gelegt, dass in den fünf ostdeutschen Ländern fast 37 % aller Unter-Dreijährigen eine Kindertagesstätte besuchen, während es in den alten Bundesländern nur 2,7 % sind. Man konnte nicht umhin, in den ostdeutschen Verhältnissen wenigstens in dieser Frage ein Positivum zu erblicken, zog es aber vor, von »skandinavischen Zuständen« zu sprechen, um diese Verhältnisse nicht auf ihre wirklichen historischen Wurzeln zurückführen zu müssen. In einem Zeitungsinterview wurde die GEW-Vorsitzende Eva-Maria Stange gefragt, wie sie es sich erkläre, »dass es 14 Jahre brauchte, bis gesamtdeutsch die Erkenntnis reifte, dass es Strukturen in der untergegangenen DDR gab, die erhaltenswert gewesen wären«. Ihre Antwort lautete: »Im Westen Deutschlands hat es erst in den letzten Jahren auch in konservativen Kreisen ein Umdenken gegeben. Bis dahin war die Diskussion von einem Familienbild geprägt, das der Realität nicht mehr entsprochen und Kindertagesstätten immer nur als ergänzende Einrichtungen gesehen hat für jene Frauen, die unbedingt arbeiten müssen. Erst seitdem die Kindertagesstätten durch PISA in ein anderes Licht gerückt und als wichtige Bildungsstätten begriffen werden, hat sich auch der Blick des Westens auf die Versorgungsstrukturen in den ostdeutschen Ländern verändert.«<sup>145</sup>.

---

<sup>142</sup>Keiner: Neue deutsche Bildungskatastrophe ... S. 55.

<sup>143</sup>In: »Neues Deutschland«, Berlin vom 8. Dezember 2004. S. 1.

<sup>144</sup>Ute Erdsiek-Rave: Das Selektionsprinzip überwinden. In: »Neues Deutschland«, Berlin vom 7. Januar 2005. S. 14.

<sup>145</sup>Vom Osten lernen ...? Interview mit Eva-Maria Stange. In: »Neues Deutschland«, Berlin vom 4./5. Dezember 2004. S. 4.

Auch der »Unterrichtstag in der Produktion« wird wieder positiv diskutiert, besonders in Wirtschaftskreisen und vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Schulabsolventen angebotene Lehrstellen verweigern oder begonnene Ausbildungen nach kurzer Zeit abbrechen. Der sächsische Wirtschaftsminister Thomas Jurk schlug vor, Schüler wieder stärker an den unmittelbaren Produktionsprozess heranzuführen<sup>146</sup>. Am 10. Februar 2005 startete die Sekundarschule Sülzetal bei Magdeburg in Sachsen-Anhalt das Pilotprojekt eines »Unterrichtstages in der Produktion«; die FDP-Landtagsfraktion sprach sich dafür aus, das Projekt möglichst rasch auf das ganze Land auszubreiten<sup>147</sup>.

Wenn die PISA-Untersuchung als ein bedeutender Fortschritt der vergleichenden Bildungsforschung anerkannt wird, dann muss zugleich davor gewarnt werden, sie mit einer umfassenden Analyse der einbezogenen nationalen Bildungssysteme zu verwechseln. Selbstverständlich kann man von ihr Antworten nur auf solche Fragen verlangen, auf deren Aufklärung ihr Design gerichtet ist, nicht auf jene, denen sie sich gar nicht widmet oder von denen sie sogar ausdrücklich abstrahiert. Jede beliebige Untersuchung hat Grenzen und muss sie sich ausdrücklich setzen, um sich nicht in Beliebigkeit aufzulösen. Die Autoren der Untersuchung haben sich auch durchweg darum bemüht, die methodischen Grenzen ihres Vorgehens deutlich zu machen. Danach beabsichtigt PISA keineswegs, »den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen.«<sup>148</sup>. PISA sei »ein hervorragendes exploratives Instrument«, doch bei einer solchen Querschnittsuntersuchung seien belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich<sup>149</sup>. Die Ergebnisse könnten im Moment »aus verschiedenen Perspektiven kommentiert, aber nicht empirisch fundiert auf eine überschaubare Zahl von Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden«<sup>150</sup>. In eine international – noch dazu über mehrere Kontinente hinweg – vergleichende Untersuchung können nur solche Gegenstände Eingang finden, die sich auch miteinander vergleichen lassen, also in diesem Fall Kompetenzen mit einem hinreichenden Grad an »transkultureller Äquivalenz«, die von den kulturellen Kontexten der verschiedenen Länder weitgehend unabhängig sind. Jene Kompetenzen aber, die eine solche Äquivalenz nicht aufweisen, sind die Träger des Unikalen, Nichtaustauschbaren, aus dem wiederum Vielfalt erwächst, die Innovationen zu schaffen in der Lage ist<sup>151</sup>. Auf solche Besonderheiten führen andere Untersuchungsansätze, die zu denen des PISA-Programms komplementär sein müssten.

Infolge des Globalisierungsprozesses und als eine seiner Komponenten ist das Bildungswesen an vielen Stellen in Bewegung geraten – oder umgekehrt, die aktuellen Veränderungen im Bildungswesen lassen sich nicht vollständig verstehen und beurteilen, wenn man sie lediglich im nationalen Rahmen betrachtet, den europäischen und den globalen Kontext aber außer acht lässt. Barbara M. Kehm, eine gründliche Kennerin der Situation, konstatiert zutreffend, »dass sich sowohl in den politischen Debatten und Initiativen als

---

<sup>146</sup>Henrik Lasch: Unterricht in der Produktion. In: »Neues Deutschland«. Berlin vom 26. Januar 2005. S. 10.

<sup>147</sup>In: »Neues Deutschland«. Berlin vom 11. Februar 2005. S. 10.

<sup>148</sup>Siehe PISA 2000, S. 21.

<sup>149</sup>Ebenda. S. 33.

<sup>150</sup>Ebenda. S. 228.

<sup>151</sup>Hubert Laitko: Bildung als Funktion einer multioptionalen Gesellschaft. In: Utopie kreativ. Berlin (2001) 127. S. 405 – 415.

auch in den institutionellen Strategien Prozesse der Internationalisierung und Prozesse der Organisationsreform miteinander verschränken. Dabei übernehmen die Gründe und Motive für eine Internationalisierung oft Katalysatorfunktion für Reformaktivitäten, die mit Internationalisierung allenfalls mittelbar verbunden sind<sup>152</sup>. Der vorliegende Beitrag wollte – pars pro toto – auf einige Facetten dieses Zusammenhangs hinweisen, ohne damit die Behauptung zu verbinden, diese und nur diese seien die wichtigsten. Einer beinahe verschütteten Denktradition folgend, können wesentliche Eigenschaften des betrachteten Wandels als Paare entgegengesetzter Tendenzen beschrieben werden – Homogenisierung und Diversifizierung<sup>153</sup>, Globalisierung und Regionalisierung<sup>154</sup>, Privatisierung und Vergesellschaftung. Es fällt auf, dass das real ablaufende Geschehen keine ausgewogene Balance zwischen den Extremen ausweist. Der Trend zur Globalisierung, Homogenisierung und Privatisierung dominiert. Er ist übermächtig, weil er in der Welt von heute ideologisch, politisch und ökonomisch forciert wird. Es empfiehlt sich daher, dem gegenläufigen Trend der Regionalisierung, Diversifizierung und Vergesellschaftung, der gegenwärtig marginalisiert ist, gesteigerte Aufmerksamkeit zu schenken.

---

<sup>152</sup>Kehm: Vom Regionalen zum Globalen ... S. 12. — Gili S. Drori: Science in the Modern World. Institutionalization and Globalization. Stanford, Cal. 2003.

<sup>153</sup>Lynn V. Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen, Risto Rinne (Hrsg.): The Mockers and the Mocked. Comparative Perspectives in Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education. Oxford 1998.

<sup>154</sup>Clark Kerr: The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two Laws of Motion in Conflict? In: European Journal of Higher Education. Oxford 25 (1990) 1. S. 5 – 22.