

Ökonomisierung der Bildung?

Ausbildung und „Bildung“ im Sog der Wirtschaft

Thomas Kesselring

„Wirtschaftspolitik heisst heute Bildungspolitik – und Bildungspolitik ist auch Wirtschaftspolitik.“ (Rudolf Strahm: Das Roboter-Syndrom. Kolumne Tagesanzeiger, 10.05.2016)

„Erweiterung und Ausbreitung der Bildung (...) gehör[en] unter die beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart.“ Wir betrachten „den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst grossen Geldgewinn.“ (Friedrich Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten [1872])

Was ist mit dem Schlagwort *Ökonomisierung der Bildung* gemeint? Der folgende Text will dieser Frage nachgehen, indem er zehn Merkmale der kapitalistischen Wirtschaft einerseits und zehn Charakteristika des Bildungswesens andererseits einander gegenüberstellt. Die Hypothese, die diesem Vergleich zugrunde liegt, lautet: *Zwischen den Transformationen in der Wirtschaft, die zur Entstehung des globalisierten Kapitalismus geführt haben, und den Transformationen, die wir seit ein paar Jahrzehnten im Bildungswesen erleben, bestehen zum Teil enge Parallelen.* Die meisten Veränderungen im Bildungswesen erfolgten (und erfolgen) zeitverschoben: zum Teil bloss um Jahrzehnte, zum Teil um mehr als 100 Jahre später als in der Wirtschaft. Sie verlaufen dafür in rascherem Tempo. Seit dem Ende des Kalten Krieges haben sie sich noch weiter beschleunigt und über die Welt ausgebreitet, auch in den vormals sozialistischen Ländern. Es fehlt zwar nicht an Gegenbewegungen, v.a. mit dem Ziel, den Wandel abzubremsen und „altbewährten“ oder auch neueren, „alternativen“ Bildungsformen Raum zu geben. Doch Gegenbewegungen sind eben nicht der *Mainstream*.

Gegenstand des Papiers sind die Parallelen selber, nicht die Aufdeckung der zugrunde liegenden Kausalitäten. Diese können unterschiedlicher Natur sein – Druck und Zwang, Anregung, Übernahme von Einstellungen aus dem einen Bereich in den anderen usw. Einflüsse können in die eine oder in die andere Richtung verlaufen, sich auch gegenseitig durchdringen und verstärken. Ich konzentriere mich auf die Parallelen selber: In zehn Punkten stelle ich wesentliche Aspekte in der Wirtschaft und im Bildungswesen einander gegenüber.

Vorbemerkungen: (1) Mit dem Ausdruck „Bildungswesen“ beziehe ich mich auf alles, was mit der Generierung und Vermittlung von Wissen und praktischen Fähigkeiten zu tun hat: Schulen, Hochschulen, aber auch Forschung (sie generiert

wissenschaftliches Wissen). – (2) Mit der Betrachtung der wirtschaftlichen Transformation gehe ich zurück bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, wobei ich mich immer wieder auf die historischen Schriften von Werner Sombart stütze (Sombart 1902/1987 und 1925/2002). – (3) Das Stichwort „Transformation“ übernehme ich von Karl Polanyis' „Great Transformation“. Politische, soziale und wirtschaftliche Transformationen lassen sich meist erst im historischen Rückblick als einheitliche Vorgänge überblicken. Sie werden von einer Vielzahl von Einstellungen und Verhaltensweisen begleitet. Dabei entstehen neue Erwartungshaltungen (Quasi-Normen), neue Anliegen und Bedürfnisse, neue Fragestellungen. Aber das bedeutet nicht, dass am Ende der betrachteten Veränderungsphase *gar nichts* mehr ist wie früher. – (4) Als jemand, der 22 Jahre an den Schnittstellen zwischen Schule, Pädagogischer Hochschule und Universität gearbeitet hat, wage ich nicht den Anspruch zu erheben, dass es mir gelingt, die Rolle des kühlen, unbeteiligten Analytikers durchzuhalten.

1. Zunehmende Abhängigkeit vom Markt...

A. ...in der Wirtschaft

Märkte hat es schon in frühen Gesellschaften gegeben, sie waren aber ins soziale Leben eingebettet, lokal begrenzt und am Austausch orientiert oder auf den Aussenhandel bezogen. Erst mit der *Great Transformation* im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wurden die Wirtschaft und dann auch weitere Bereiche gesellschaftlichen Handelns den Mechanismen des Marktes unterworfen. Ausschlaggebend für diese Transformation (zumindest in ihren Anfängen) war die Industrialisierung. In England setzte diese am frühesten ein, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, danach in Frankreich, noch später im deutschen Reich; und schliesslich in den so genannten Entwicklungsländern. Diese Transformation beeinflusste auch das „Ethos“ des Unternehmers: Das *Gewinnprinzip* setzte sich als wesentliches Geschäftsmotiv durch. Das bedeutet nicht, dass Gewinnmaximierung *zuvor* nie ein Motiv wirtschaftlicher Aktivität gewesen wäre (bereits Aristoteles hatte es kritisiert), und es bedeutet auch nicht, dass es *seither* das ausschliessliche Motiv *jeglicher* wirtschaftlichen Tätigkeit darstellte. Auch heute lassen sich viele Unternehmer von sozialen und humanitären Zielen leiten. Die Gewinnmaximierung

und die Verabsolutierung der Marktlogik sind aber seither zu Leitprinzipien geworden,¹ mit der Förderung des Privateigentums, des Kosten-Nutzen-Kalküls, der Marktorientierung und einer auf Rentabilität und Profitabilität ausgerichteten Rationalität als Begleiterscheinungen (dazu: Ulrich 2001, S.127ff.; 2016, S.137ff.). Eine konsequente Folge von all dem ist das Wirtschaftswachstum.

B. ...im Bildungswesen

Die frühesten Schulen – Kloster-, Koran-, Toraschulen, Ausbildungsstätten für Brahmanen usw. – wurden von religiösen Institutionen gegründet, bevor in Europa im Verlaufe des 19. Jahrhunderts der Staat mehrheitlich diese Aufgabe übernahm und sich, in der Tradition der Aufklärung, die *Schulbildung für alle* zum Ziel setzte. Ausserhalb Europas und Nordamerikas erfolgte diese Entwicklung in der Regel später und dauert zum Teil bis heute. Inzwischen wird die Forderung laut, Bildung wie andere Dienstleistungen über den Markt zu organisieren.

Zur Reichweite der Fragestellung, um die es dabei geht, hier eine historische Bemerkung: Im Gründungswerk der modernen Ökonomie – bei Adam Smith – finden sich sowohl Argumente für eine öffentliche als auch für eine privat finanzierte Bildung: Auf der einen Seite schreibt Smith, Bildung („*Education*“) sei ein Anliegen, aus dem „das ganze Gemeinwesen“ Nutzen ziehe, weshalb es auch durch den Staat zu finanzieren sei (Smith 1776/1978, S.695). Wer von den Bildungseinrichtungen besonders profitiere, solle zur Entlastung der Staatskasse auch stärker zur Kasse gebeten werden dürfen (so wie bei einem Verkehrsweg die Maut dafür sorgt, dass die häufigsten Nutzer am meisten zum Unterhalt beitragen). Andererseits plädierte Smith für einen Leistungslohn im Bildungswesen, weil er die Lehrenden zu Bestleistungen motiviere, und lobte daher private Ausbildungsstätten, in der die Dozierenden von

1 „[A]ber vor unserer Zeit hat es noch niemals eine Wirtschaftsform gegeben, die, und sei es auch nur im Prinzip, vom Markt gelenkt worden wäre. (...) Gewinn und Profit [haben] beim Gütertausch in der menschlichen Wirtschaftstätigkeit vorher nie eine wichtige Rolle gespielt“ (Polanyi 1978, S.71). In Jäger- und Sammlergesellschaften war die *Verteilung* eine Aufgabe der Gruppe, in Chiefdoms des Chiefs, in frühen staatlichen Gesellschaften des Tempels oder der Verwaltung (Bürokratie). *Tausch* fand zwar schon unter Jägern und Sammlern statt, allerdings *zwischen* und nicht innerhalb von Tribes: Er galt dem Erwerb von Gütern, die sich nicht auf dem eigenen Territorium gewinnen liessen. Ausgetauscht wurden auch Frauen, was zur Befriedung der Nachbarschafts-Beziehungen beitrug. Der Tauschhandel war nicht marktförmig organisiert, sondern folgte dem Prinzip der Reziprozität – ausgerichtet auf Wertäquivalenz. Das Konzept der Tauschgerechtigkeit, das etwa Thomas von Aquin noch verteidigt hatte, verschwand erst viel später, unter marktförmigen Bedingungen. *Märkte* gab es spätestens seit der Frühantike, aber nur lokal. Ihre Bedeutung war beschränkt. – Die von Aristoteles beschriebene „*Oikonomia*“ (Hauswirtschaft) war eine auf Landwirtschaft basierte Hausgemeinschaft, die primär für den Eigenbedarf produzierte und nur wegtauschte, was an Erzeugnissen, die sie für den Eigenbedarf ohnehin herstellte, übrig blieb. Die Güterproduktion diente nie der Erzielung eines Gewinns. Aristoteles hat wohl historisch als Erster darauf hingewiesen, dass Geldwirtschaft, mit Geld als handelbarer Ware, die Möglichkeit gewinnorientierten Handels eröffnet, und er kritisierte diese Möglichkeit aufs Schärfste. – Mit der kapitalistischen Marktwirtschaft tritt genau dieses Motiv in den Vordergrund.

ihren Schülern bezahlt werden (a.a.O., S.649). Smith wirkte allerdings zu einer Zeit, zu der die moderne Demokratie noch nicht geboren war.

Bildung ist inzwischen eines der wichtigsten Menschenrechte: Niemand darf von ihr ausgeschlossen werden, und via Steuern tragen alle Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu ihrer Finanzierung bei. Bildung über Märkte zu regeln, ist deshalb höchst problematisch. „Bildung ist keine Ware, und wenn sie dazu wird, ist es keine Bildung mehr“ (Krautz 2007, S.102). Da Bildung eine öffentliche Aufgabe ist, fällt auch die Kontrolle der entsprechenden Institutionen in die Zuständigkeit der Öffentlichkeit. Dies lässt sich ganz einfach begründen: Es liegt im wohlverstandenen Interesse demokratischer Bürgerinnen und Bürger, dass alle sich die intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten aneignen, die ein friedliches und einigermaßen harmonisches Zusammenleben begünstigen. Die Öffentlichkeit muss also auch Einfluss auf Bildungsziele und Bildungsinhalte nehmen können. – In eingeschränkterem Masse gilt dies ebenso für die Berufsausbildungen, die die Pflege der Fähigkeiten des Citoyens oder der Citoyenne ja nicht gänzlich ausser Acht lassen sollten. Bei den berufsspezifischen Teilen der Ausbildung fällt die Qualitätssicherung in die Kompetenz der entsprechenden Berufsorganisationen (bzw. bei Ausbildungen, die zu staatlichen Ämtern qualifizieren, in die Kompetenz des Staates). Das Interesse der breiteren Öffentlichkeit an der Qualität spezialisierter Ausbildungen ist aus naheliegenden Gründen gestaffelt: Bei der Ausbildung von Lehrern, Ärzten, Advokaten ist es höher als bei derjenigen von Kaufhausangestellten, Förstern oder Schauspielern, so wie das Interesse an einer guten Fahrschule vitaler ist als das an einer guten Tanzschule.

Die Zahl privater Bildungsinstitutionen ist in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen (vgl. Punkt 2). Viele dieser Institutionen leisten hervorragende Arbeit, viele fungieren als Nonprofit-Institutionen, und manche orientieren sich an progressiven Unterrichtsmethoden. In sehr armen Ländern, aber auch in Indien, sind private Schulen in der Regel qualitativ besser als öffentliche.

Oft aber schiebt sich das Rentabilitätskriterium vor die inhaltlichen Anliegen. Die Befangenheit im Nützlichkeitsdenken droht dann die Grundlagen von Bildung – die Begeisterung für das Lernen und die Erweiterung der geistigen Freiheit – zu ersticken (Ordine 2014). Aus- und Weiterbildung sind für die Privatwirtschaft ein rentables Geschäft. Die Curricula werden normalerweise vom Staat kontrolliert, doch dieser lagert die Kontrolle manchmal wieder an private Anbieter aus. Für Bildungsberatung, Bildungsevaluation und die Entwicklung von Testmethoden existieren ebenfalls Märkte.

Private Bildungsanbieter finanzieren sich ganz oder teilweise über Unterrichtsgebühren. Sie zahlen meist niedrigere Löhne und arbeiten deshalb kostengünstiger als staatliche, die deswegen unter Rechtfertigungsdruck geraten. WTO und OECD plädieren für einen offenen Bildungsmarkt und kritisieren die finanzielle Förderung ausgewählter Akteure im Bildungs- und Kulturwesen:

Öffentliche Träger sollten gegenüber privaten nicht privilegiert werden: Die *Subventionierung* privater Institutionen bedeute eine „Wettbewerbsverzerrung und Handelsschranke gegenüber internationalen Investoren“ (Flitner 2006, 256).² Am Ende stellt sich die Frage, ob es nicht effizienter wäre, den Staat von der Verantwortung für das Schul- und Bildungswesen völlig zu entbinden (Flitner 2006, S.264). – Das Eindringen der Marktwirtschaft ins Bildungswesen beeinflusst auch seine Zielsetzungen. Das Ausbildungsziel *demokratiefähige Staatsbürger* tritt hinter das Ziel zurück, Haltungen wie *Flexibilität, Anpassungsfähigkeit* und „*Smartness*“ zu fördern...

2. Privatisierungstrend...

A. ...in der Wirtschaft

Privateigentum und Vertragswesen sind konstitutive juristische Voraussetzungen des modernen Kapitalismus. Das Privateigentum gewann mit der Regelung der Wirtschaft durch Märkte an Bedeutung: Es ist leichter handelbar als Gemeineigentum. Die autonome Verfügung des Einzelnen über ein Gut ist eine notwendige Bedingung dafür, dass er es kommerzialisieren kann. Diese Bedingung führte auch zu der von Marx angeprangerten Situation, dass der Arbeiter seine Arbeitskraft als Ware verkaufen muss.

Anders als beim Privateigentum, kann bei Gemeineigentum (*common property*) niemand einen Teil für sich beanspruchen.³ Die Mitglieder der Gemeinschaft haben stattdessen ein Nutzungsrecht – jedes das gleiche oder abgestuft gemäss einer zustimmungsfähigen Regel. Ob ein Gemeingut, wie Boden oder natürliche Ressourcen, verkauft werden kann bzw. soll, ist insofern immer auch eine politische, die ganze Gemeinschaft betreffende Frage, die demokratisch oder über ein Delegationsprinzip zu entscheiden ist (der Verkauf Alaskas durch Russland an die USA war ein politischer Akt).

B. ...im Bildungswesen

Der Trend zur Privatisierung von Bildungsinstitutionen hat in den letzten Jahrzehnten erheblich zugenommen, und dieser Trend wird von der WTO und der OECD auch gefördert (Reinalda/Kulesza 2005, S.12ff, S.60-70). Zwar lässt sich ein Wachstum der Anzahl und Grösse auch bei öffentlichen Bildungsinstitutionen beobachten, in vielen Ländern befinden sich die privaten Bildungsinstitute aber auf der Überholspur. Dieser

²„Nationale Sonderregeln, Qualitäts- und Qualifikationsnormen, Zugangsbeschränkungen“ usw. „gelten (...) als Hindernis für die globale Selbstregulierung der Märkte“ (Flitner 2006, 256).

³ Eine Aktiengesellschaft „gehört“ zwar vielen, aber der Anteil jedes Eigentümers ist klar bestimmt, z.B. durch die Anzahl Aktien, die er besitzt. Eine Erbengemeinschaft kann über die Verwendung ihres Eigentums nur entscheiden, wenn alle Mitglieder einverstanden sind oder wenn sie die Entscheidung einvernehmlich an einen Anwalt delegiert haben. Je grösser die Anzahl Miteigentümer, desto schwieriger die Entscheidungsfindung.

Prozess setzte nicht überall gleichzeitig ein – in Chile beispielsweise bereits in den siebziger Jahren, in Brasilien Anfangs der neunziger und (sogar!) in China Mitte der neunziger Jahre. Bildungsarbeit ist keineswegs immer lukrativ. Viele privaten Bildungsanbieter (z.B. Steinerschulen) arbeiten nicht gewinnorientiert, andere dagegen sehr wohl. Eine charakteristische Synthese bzw. Mischform bilden Unternehmensgruppen, die bestimmte Lernmethoden via Konzessionsverkauf (Franchising) vervielfältigen und in die Welt exportieren.⁴

Bildung ist also auch ein dankbares Feld für lohnende Geschäfte. Schrumpfen die Anlagemöglichkeiten in der Realwirtschaft, so erhöht sich die Attraktivität von Investitionen im Bildungsbereich – ein Beispiel dafür, wie die Privatisierung von Teilen des „*service public*“ zum Wirtschaftswachstum beiträgt. Die OECD führte 2015 einen „Global Education Industry Summit“ durch.⁵

Weltweit sind in den letzten Jahrzehnten Tausende privater Schulen und Universitäten bzw. Fakultäten entstanden. In der „Education Industry Analysis“ von 2016 wird die Zahl privater Bildungsinstitutionen weltweit auf 100'000 geschätzt.⁶ Pleiten sind zwar selten, aber mitunter kommen sie vor, was wiederholt dazu führte, dass Schüler von einem Tag zum anderen ohne Schule und ihre Lehrer ohne Gehalt dastanden (Lohmann 2010, S.237f.).

In einem LDC-Land („*Least Developed Country*“) wie Mosambik gibt es bereits 38 Privatuniversitäten, in Deutschland etwa 70. Zwischen den Jahren 2000 und 2014 stieg der Anteil Studierender an deutschen Privathochschulen von drei auf zehn Prozent (Wiarda 2016). Vereinzelt existierten Privatuniversitäten schon wesentlich früher, manche davon in kirchlichen Händen. In den USA sind mehr als 800 Universitäten entweder privat oder verwalten, obwohl sie öffentlich sind, eigene Stiftungen.

Nach der Logik des Marktes haben Bildungsgüter den Charakter handelbarer Waren. Dasselbe gilt für die Ergebnisse von Erfindungen und wissenschaftlichen Entdeckungen, ähnlich wie für Kunstwerke. In Bildung und Wissenschaft – sie widmen sich beide dem Erwerb von Können (*skills*) und/oder dem Aufbau von Wissen – ist der

4 Beispiele: Das Huntington Learning Center (aus den USA), das Lernmethoden für alle Altersgruppen und alle möglichen Spezialisierungen anbietet; Kumon (aus Japan), das v.a. mathematisches und Sprachlernen fördert. Primrose School und Rainbow Station betreiben Kleinkinderziehung ebenfalls im Konzessionsverkauf. Virtuoso Music (Indien) bietet Learning-Skills zur gesamten Skala von Musikinstrumenten an. – Bildungsgeschäfte dieser Art setzen ein Akkreditierungsverfahren voraus, das oft parastaatlich geleistet wird, in den USA z.B. durch „AdvancED“ (das sich auf seiner Homepage vorstellt als „a non-profit, non-governmental organization that accredits primary and secondary schools throughout the United States and internationally“). Sandler Training (USA) schliesslich bietet Verkaufs-Skills an, Crestcom Training (Schweiz) Management und Leadership-Skills. Dazu: Education Industry Analysis 2016 - Cost & Trends. Education Industry in 2016 at a Glance (<https://www.franchisehelp.com/industry-reports/educational-franchise-industry-report/>)

5 <http://www.oecd.org/education-industry-summit/>

6 <https://www.franchisehelp.com/industry-reports/educational-franchise-industry-report/>

Privatisierungstrend aber besonders problematisch. Wissen und Können haben eine individuelle, subjektive, private Seite – das Passwort für mein Konto weiss nur ich, eine Geige bestimmten Typs bauen konnte nur Stradivari –, aber ein Grossteil des Wissens und Könnens ist intersubjektiv, öffentlich, allgemein zugänglich. Jede Person, die sich in die Newtonsche Mechanik oder die spezielle Relativitätstheorie vertieft, kann sie sich in den Grundzügen aneignen. Analoges gilt für die *skills*: Jede und jeder kann schreiben, schwimmen, radfahren lernen, die Regeln, die diesen Fertigkeiten zugrunde liegen, sind Allgemeingut. Über die Lehre an Schulen und Hochschulen wird öffentliches, durch viele Generationen aufgebautes Wissen an jüngere Personen weitergegeben. „Liberale sehen [trotzdem] kein Problem darin, Bildung als Individualgut komplett durch den Markt zu organisieren, für Republikaner ist das [aber] eine der wichtigsten öffentlichen Aufgaben, das heisst ein Kollektivgut, das ganz in der Hand des Staates und der demokratischen Gesetzgebung bleiben muss“ (Münch 347f.).

Hinter der Frage, ob Bildung bzw. Wissen primär ein privates oder ein öffentliches Gut darstellt, steht noch eine weitere Frage: Erachten wir Wissen und praktische Fähigkeiten als wertvoll, weil sie für uns eine Form von Kapital darstellen (also eine wirtschaftliche Grösse), oder weil sie sich im Kampf um Wettbewerbsvorteile als nützliche Instrumente anbieten oder weil sie die Grundlagen einer uns allen gemeinsamen humanen Kultur bilden, die zu erhalten und weiterzuentwickeln wir alle gleichermassen aufgerufen sind? Um diese Frage kreist letztlich auch die juristische Diskussion um die angemessenste Eigentumsform wissenschaftlicher und technischer Errungenschaften: Einerseits ermöglichen es Autoren- und Patentrechte den Wissenschaftlern, Erfindern, Forschern, von den Erträgen ihrer Arbeit zu leben. Andererseits bauen sie ihre Arbeit auf kollektivem Wissen auf, das Andere vor ihnen erarbeitet haben. Bildungsinhalte sind, so wie auch die Werke der Kunst, im Prinzip öffentliche Güter. Bildung ist eines der klassischen *global public goods* – eine Voraussetzung ebenso von Freiheit wie von demokratisch verhandelter Gleichheit (Osterwalder 2011, 190). Damit verbietet sich im Grunde jede Privatisierung von Bildungsinhalten. Wissenschaftliches Wissen ist zwar exklusiver als Bildungswissen, weil es nicht allen Menschen gleichermassen zugänglich ist, doch die Open-Science-Bewegung tritt dafür ein, dass zumindest innerhalb der Gemeinschaft der Forschenden – also aller, die über das erforderliche fachspezifische *know how* verfügen – ein Austausch der Forschungsergebnisse, einschliesslich der zugrunde liegenden Messdaten, gewährleistet ist.⁷

Noch eine Bemerkung zu den Patentregelungen: Der Grundgedanke, dass über sie die Urheber für ihre Investitionen entschädigt werden sollen, leuchtet zunächst ein. Allerdings schafft jedes Patent für die Dauer seiner Geltung ein Monopol (vgl. Punkt 6). Angesichts der globalen Asynchronie in der Wissenschaftsentwicklung verstärkt

⁷ Dies das Schwerpunktthema von *Horizonte. Das Schweizer Forschungsmagazin Nr. 110*, Sept. 2016, S.12-23.

sich das wirtschaftliche Gefälle damit noch zusätzlich. Die Entwicklung von Medikamenten etwa baut nicht selten auf dem Wissen aussereuropäischer (z.B. indigener) Völker auf, ohne dass diese dafür gebührend entschädigt werden. Umgekehrt sind die Medikamentenpreise für die meisten Patienten in Entwicklungsländern prohibitiv. Die „Vorstellung von Privateigentum an Wissen [wird also] mehr und mehr absurd“ (Steinvorth, o.J.). Eine Regelung, die solche Kollateralschäden vermeidet, könnte darin bestehen, über eine Nutzungsgebühr von Gütern und Dienstleistungen aus privat finanzierter Forschung einen Fonds zu speisen, aus dem die Wissenschaftler bzw. Forscher entsprechend der Bedeutung oder Nutzungshäufigkeit ihrer Leistung entschädigt werden (so der Ansatz von Pro Litteris und der VG Wort). Zwar lässt sich der langfristige Nutzen von wissenschaftlichen Leistungen oder Kunstwerken kaum zuverlässig abschätzen. Dieses Problem stellt sich bei Patenten aber genau so: Alle diejenigen, die ein bestimmtes Produkt kaufen oder nutzen, und nur sie, zahlen einen bestimmten Preis, doch die Festsetzung des Preises pro Nutzungseinheit bleibt willkürlich.

3. Zunehmender Wettbewerb...

A. ...in der Wirtschaft

Wo Markt ist, gibt es auch Wettbewerb. Wettbewerbe hat es in menschlichen Gesellschaften wohl immer schon gegeben, im Umgang mit Macht, in der Konkurrenz um knappe Ressourcen, im Spiel... Die Evolution gilt als Wettbewerbsbühne *par excellence* – die Rolle der Kooperation in der Evolution ist bisher noch wenig erforscht. Neu seit dem 19. Jahrhundert ist, *dass der Wettbewerb eine normative Kraft gewonnen hat*, die zunächst das Wirtschaftsverhalten bestimmte und inzwischen auf immer weitere Lebensbereiche ausstrahlt.

Wettbewerbe gelten im Allgemeinen als positiv und wünschenswert, denn sie sind ein natürliches Stimulans: Wer an einem Wettbewerb teilnimmt, gibt aus eigener Motivation sein Bestes, sei es aus Ehrgeiz oder aus purem Überlebenstrieb. Der Markt fördert also – im utilitaristischen Sinn – das Wohl der Gesellschaft. In der Wirtschaft sind Wettbewerbe aber häufig *Verdrängungswettbewerbe*: „Durch beständige Verbesserungen sucht der kapitalistische Unternehmer (...) seine Konkurrenten aus dem Felde zu schlagen“ (Sombart 1925/2002, 391). Wettbewerbe sind also keinesweges immer Positivsummenspiele. Sie sind es nicht, wenn Märkte so funktionieren, dass die soziale Ungleichheit übermäßig zunimmt, die Spannungen wachsen und/oder die *Have nots* ums Überleben kämpfen müssen. Eine überwiegend negative, ja destruktive Wirkung zeitigen die von der Realwirtschaft weitgehend abgekoppelten Finanzmärkte (dazu Anm. 34).

B. ...im Bildungswesen

Der Wettbewerb wirkt sich auf die Schule und auf das tertiäre Bildungswesen unterschiedlich aus.

i) *Schul-Ebene*: Schulsysteme, die mit Selektion arbeiten, bringen Schülerinnen bzw. Schüler *volens nolens* in Konkurrenz zueinander. Schulleistungsvergleiche, wie etwa in den neunziger Jahren die TIMSS-Studie (TIMSS = *Trends in International Mathematics and Science Study*) und später die PISA-Studie (PISA = *Programme for International Student Assessment*), etablieren einen Wettbewerb auch zwischen Schulen bzw. Schulsystemen. Dieser Wettbewerb wird durch die Privatisierung von Schulen noch gefördert. Es trifft sicher zu, dass Eltern, die die richtige Schule für ihre Kinder suchen, dankbar sind, wenn sie die Qualität der in Frage kommenden Angebote miteinander vergleichen können – zumindest derjenigen in näherer Umgebung. Doch die PISA-Studien wirken nicht nur aufklärend, sie unterziehen die Schulsysteme der OECD-Länder auch einer Rangierung.

ii) *Hochschul-Ebene*: Die Hochschulen sehen sich ebenfalls, und auf eine viel offensichtlichere Weise, in einen Wettbewerb gezwungen. Sie befinden sich nicht länderweise, sondern individuell zueinander in Konkurrenz: um „Exzellenz“, aber auch um reputierte Professoren und Forscher sowie um die besten Nachwuchskräfte. Dieser Wettbewerb hat sich mit der „Globalisierung“, seit ca. 25 Jahren, allmählich verstärkt. Dies gilt insbesondere seit der Einführung internationaler Rankings (v.a. des Shanghai-Rankings, seit 2003⁸ und des Rankings durch *Times Higher Education*, THE, seit 2004⁹). Im internationalen Wettbewerb kommen lokale Bildungsbedürfnisse, z.B. die Pflege der Lokalsprache und ihrer Literatur oder Erforschung von Regionalkulturen und ihrer Geschichte, unter die Räder. Mit Professoren, die ihren Unterricht in der Weltsprache Englisch bestreiten, kann eine Universität zwar punkten, doch wenn sie die Lokalsprache nicht beherrschen bzw. die regionalen Gegebenheiten nicht kennen, sind sie zur Durchführung von Forschungsprojekten, die diese Kenntnisse voraussetzen, ungeeignet.

8 Kriterien im Shanghai-Ranking sind u.a.: Anzahl Gewinner des Nobelpreises oder der Fields-Medaille in Mathematik unter den Absolventen und im Personal; meistzitierte Wissenschaftler in 21 Fachgebieten, Anzahl Artikel in *Nature* und *Science* sowie im SCI (Science Citation Index-expanded) aufgeführter Artikel (Münch 2011, S.56).

9 Ferner existieren: das QS World University Ranking, diverse Rankings der Financial Times, CWTS Leiden Ranking, ein Ranking durch Newsweek und (nur für D, A, DK) das CHE Ranking. Da die verschiedenen Rankings in den gemessenen Inhalten zum Teil etwas variieren, ergibt sich eine gewisse Vielfalt. Vielleicht gelingt es eines Tages, diese soweit zu steigern, dass alle Universitäten in irgendeiner Hinsicht zu den hundert höchst rangierten gehören!

4. Veränderter Kooperationsgeist...

A. ...in der Wirtschaft

Die Ausrichtung auf Konkurrenzverhalten steht mit der Orientierung an Kooperation in einem Gegensatzverhältnis: Kooperation richtet sich auf ein *gemeinsames Ziel*, während im Wettbewerb die Konkurrenten *eigene Ziele* verfolgen. Sie können sich dabei zueinander *konstruktiv* (in einem Wettbewerb gegenseitiger Unterstützung), *neutral* oder auch *destruktiv* verhalten. Ohne Kooperation gäbe es keine Zivilisation. Menschen kooperieren sowohl auf der materiellen Ebene als auch auf der Regel-Ebene („*pacta sunt servanda*“!). Je mehr es aber in einem Wettbewerb zu gewinnen oder zu verlieren gibt, desto mehr gerät die Bereitschaft zu kooperativem Verhalten, v.a. gegenüber Konkurrenten, unter Druck. Der Wettbewerb bringt Unternehmen dazu, sich zu spezialisieren und „innovativ“ zu werden. Das ist zwar zu begrüßen. Exzessiver Wettbewerb führt aber zu einer Erosion traditioneller Verhaltenskodizes. Bei den Gewinnern schwindet die Motivation zu solidarischem Verhalten – ausser gegenüber den eigenen Teammitgliedern. Sombart zufolge verloren während des 19. Jahrhunderts religiös bedingte Schranken gegen das Niederringen von Konkurrenten, gegen die Entlassung von Angestellten und gegen die Festsetzung von Wucherpreisen zusehends ihre Wirksamkeit, und die ethischen Skrupel gegenüber zweifelhaften Geschäftspraktiken schwächten sich ab. Unter diesen Bedingungen kam es zu zwei gegenläufigen Trends: Einerseits beschränkte sich die Reichweite von Kooperation und Solidarität zunehmend auf die Ebene des einzelnen Betriebes. Andererseits liess die Internationalisierung von Unternehmen grenzüberschreitende Kooperations-Netzwerke entstehen. Vielerorts aber nahmen Solidarität und Kooperation auf lokaler Ebene Schaden. Der Staat musste in die Bresche springen und ein Auffangnetz in Form von Solidarinstitutionen bereitstellen.

B. ...im Bildungswesen

Verändert hat sich die Art der Kooperation, Jahrzehnte später, auch im Bildungswesen. Im deutschen Sprachraum manifestierte sich dies z.B. in der Abkehr vom Humboldtschen Bildungsideal, das immerhin während knapp 200 Jahren eine Orientierung für Universitäten geboten hatte. Humboldts Ideen zielten neben einer ganzheitlichen auch auf eine künstlerische Ausbildung, auf die Einheit von Forschung und Lehre und auf eine Studiengemeinschaft zwischen Professoren und Studierenden. Ziel war die Bildung von Individuen, die zugleich „Weltbürger“ und autonom sind im Sinn von Kant: selbständig, verantwortungsfähig und die Autonomie der Anderen respektierend. Mit diesen Idealen verband sich die Forderung nach akademischer Freiheit. Zur Wahrung ihrer Unabhängigkeit sollten die Universitäten nach Humboldt nicht durch den Staat finanziert werden, sondern über ein Grundeigentum verfügen – nicht im Sinne von Privateigentum, sondern von Eigentum der „Nation“ –, das sich aus Bürgerbeiträgen speisen sollte. Der Grundgedanke dabei: Alle Bürger sollen Zugang zu Bildung haben und sich über Studiengebühren an ihrer Finanzierung

beteiligen. W. von Humboldt verstand die Universität als ein Gemeinwesen, in dem Lehrende und Studierende kooperativ über Bildungsziele und Bildungsinhalte bestimmen und für die Verwaltung zuständig sind (Münste-Goussar et al. 2009, S.139f.). „*Demokratie braucht gebildete Bürger*. Je besser die Menschen gebildet sind, desto freier, unabhängiger, sachverständiger und kritischer kann der öffentliche Diskussionsprozess verlaufen und desto weniger sind die Menschen durch mediale Meinungsmache zu beeinflussen. Und je mehr sie an Toleranz, Gewissensbildung und Friedfertigkeit gelernt haben, desto besser kann sich der Prozess der Meinungsbildung im wechselseitigen Gespräch entfalten, desto grösser ist das Verantwortungsgefühl für die gemeinsame Sache, die ‚res publica‘“ (Krautz 2007, S.41f.)

Dem Humboldtschen Ideal zufolge sind Wettbewerbe an Hochschulen natürlich nicht ausgeschlossen, aber es kommt ihnen keine normative Bedeutung zu. – Dass die Wirklichkeit hinter dem Ideal gewöhnlich ein Stück weit zurückbleibt, ist so wenig ein Einwand gegen das Humboldts Universitäts-Ideal, wie die Tatsache, dass kaum jemand je bis zum Nordpol vorstösst, ein Einwand gegen den Kompass ist.

Vom Humboldts Ideal sind wir inzwischen weitgehend abgerückt: Bologna-Reform und PISA verlagern die Entscheidung über Bildungsziele und -Inhalte von den Bürgerinnen und Bürgern und zum Teil auch von den Wissenschaftlern weg in die Verwaltungsstuben. Die Humboldtsche Universität ist auf eine Nation ausgerichtet und nicht, wie die zeitgenössische Universität, auf eine Welt des globalisierten Austauschs. Die grenzüberschreitende Kooperation ist heute reger und enger als in früheren Jahrzehnten. Vor der Ära der Globalisierung gehörte es zu den Aufgaben des staatlichen Bildungswesens, der lokalen Gesellschaft qualifizierte Berufsleute zuzuführen, die Menschen gut zu integrieren und soziale Spannungen abzufedern. Diese Zielsetzungen stehen quer zum heutigen System.

So vorteilhaft die internationale Kooperation insbesondere für die Grundlagenforschung ist (Stichwort „Big Science“), so nachteilig kann sie sich in der angewandten Forschung zu lokalen oder regionalen Problemen auswirken (siehe oben, Punkt 3.B). Da die grenzüberschreitende akademische Kooperation häufig in englischer Sprache stattfindet, wird englische Sprachkompetenz zu einem wesentlichen Kriterium für Teilnahme oder Ausschluss. Internationale Forschung ist in der Regel prestigeträchtiger als Forschung mit nationalem oder lokalem Fokus und hat damit *ceteris paribus* auch günstigere Finanzierungschancen. Bei knappen Mitteln erhöht sich entsprechend der Wettbewerbsdruck, und Projekte mit lokaler oder regionaler Relevanz geraten ins Hintertreffen.

Für grosse Teile des Mittelbaus und für viele Professoren ist die Arbeit an der Universität durch sich verschärfende *Konkurrenzverhältnisse*, fortschreitende *Spezialisierung* und wachsenden *Stress* gekennzeichnet, ähnlich wie die Arbeit in Firmen mit ambitiöser Gewinnorientierung. Wochenend- oder Ferienseminare ausserhalb der Universität, die noch in den neunziger Jahren des 20.Jahrhunderts eine

ausgezeichnete Gelegenheit zum diskursiven Lernen in der Gruppe boten, sind in der Post-Bologna-Universität kaum mehr denkbar.

5. Phantom-Autonomie und Akzentuierung des Wohlstandsgefälles...

A. ...in der Wirtschaft, durch die Wirtschaft

Jeder Mensch – so die Prämisse – ist formell frei. Auf dem Markt gelten alle Akteure als autonom, für ihre Marktentscheidungen selbstverantwortlich und gleichberechtigt. Die Rechtsordnung dürfe „das willkürliche Verhalten, den freien Entschluss der einzelnen Wirtschaftssubjekte“ nicht einengen, schrieb schon Sombart (1925/2002, 412) über die Grundlagen der Marktökonomie im 19. Jahrhundert. Diese hatte sich nach dem Ende des Absolutismus etabliert, als auch die Forderung nach Demokratie laut wurde. Die Kritik an Eingriffen des Staates in die Marktfreiheit ist also wesentlich älter als das neoliberale Credo.

Im Zuge der Ausbreitung von Märkten wurden die Sklaverei und die Leibeigenschaft obsolet. Das war ein enormer Fortschritt! Anders als der Leibeigene, ist der Lohnarbeiter *de iure* Herr über sich selbst. Er ist es aber nur *de iure*. *De facto* bleibt er unfrei, weil er dem Zwang unterliegt, seine Arbeitskraft zu verkaufen. – Im Kontext der „Great Transformation“ (Polanyi) kommt es also zu einer Verlagerung der Autonomie-Träger. In diesem Zusammenhang gewinnen folgende Faktoren an Bedeutung:

i) Verschärfung der sozialen Ungleichheit und das Recht des Stärkeren. Marktzugang und Marktfreiheit hängen zwar nicht mehr von der gesellschaftlichen Stellung einer Person ab, aber auch nicht von ihrer Leistung oder ihren Verdiensten, sondern von ihrer Finanzkraft. Wer über mehr Geld verfügt, hat auch mehr Optionen (Macht und Freiheit). Zwischen Grosskonzernen und kleinen bzw. mittleren Unternehmen, zwischen Werkträgern und Arbeitslosen, zwischen unterschiedlichen Gruppen von Werkträgern usw. etabliert sich ein Macht- und Wohlstandsgefälle.

Mit der Globalisierung der Märkte und insbesondere der Finanzmärkte haben sich auch die Mechanismen zur Herstellung wirtschaftlicher Ungleichheit globalisiert. Die Grenzen überschreitende Zirkulation des profitsuchenden Finanzkapitals führt zu gigantischen Kapitalballungen auf der einen und veritablen Elendszonen auf der anderen Seite. Jede Besteuerung von Unternehmen, Kapital oder Kapitaltransaktionen, die über ein Minimum hinausgeht, weckt verbreitet Ängste, dass Auslandsinvestitionen versiegen und heimisches Kapital bzw. heimische Unternehmen abwandern könnten. Der freie Steuerwettbewerb zwischen Staaten (bzw. Provinzen/ Kantonen/Gemeinden) bewirkt somit eine Tendenz zur Minimierung der Unternehmensbesteuerung und entzieht dem Staat einen Teil der Mittel, die er für die Erfüllung seiner klassischen Aufgaben benötigt.

ii) Verlagerung der Autonomie auf die Firmenebene. Als Produzenten für einen Markt, den sie sich erobern und verteidigen müssen, sind Firmen potenter als Einzelper-

sonen. Die „Emporhebung eines selbständigen Wirtschaftsorganismus über die einzelnen wirtschaftenden Menschen hinaus“ ist deshalb konsequent. Das Unternehmen führt „ein eigenes, das Leben der Individuen überdauerndes Leben“ (Sombart 1925/2002, 392). Juristisch wird es einer Person gleichgestellt (als „juristische Person“). Die kapitalistische Wirtschaft lässt die „unpersönliche Betriebsform“ entstehen. Der Betrieb löst sich „von der individuellen Persönlichkeit“ ab (a.a.O., 391).

Während beim Handwerksbetrieb der Charakter seines Meisters für die Seriosität des Betriebs bürgte, verlagerte sich beim industriellen Unternehmen das Kriterium für Vertrauenswürdigkeit auf die Art der Geschäftsführung: „Ein ‚solider‘ Kaufmann *kann* persönlich durchaus moralisch minderwertig sein; die Kennzeichnung als ‚solide‘ bezieht sich lediglich auf die von ihm getrennt gedachte Geschäftsführung“ (Sombart 1913/1987, 183). Mochte ursprünglich eine Person – der Chef – die Firma repräsentieren, so wird die Firma fortan zum Paradigma für die Person. Der Ausdruck „Ich-AG“ ist jüngeren Datums, spricht aber für sich.

iii) Schmälerung der individuellen Autonomie. Der Handwerker, der auf Bestellung eines Kaufmanns arbeitete, stand zwar unter dessen Einfluss, verfügte aber über eigene Arbeitsräume und Werkzeuge und teilte seine Zeit selber ein. Als Lohnarbeiter verliert er seine Selbständigkeit: Er bekommt von einem Unternehmer Rohstoffe und Arbeitsmittel zur Verfügung gestellt und erhält Lohn, aber er wird vom Unternehmer abhängig: „Die Stellung des technischen Arbeiters zum Kapitalisten ändert sich durch diese Organisationsform insofern von Grund aus“ (Sombart 1925/2002, 400). Aus Furcht vor Stellenverlust passt er sich an und ordnet sich unter. Persönliche Autonomie kann sich so nicht mehr entwickeln.

iv) Umkehrung der Relation von Ziel und Mittel. Mit zunehmendem Wachstum der Unternehmen kehrt sich die Machtbalance zwischen Staat und Unternehmen schleichend zugunsten der Letzteren um. Vieles von dem, was zuvor der Staat bestimmt hat, regelt nun der Markt bzw. die Gruppe der potentesten Marktteilnehmer. Sie nehmen Einfluss auf den Staat und seine Gesetze, leben aber zugleich von dessen Infrastruktur, die die Steuerzahler finanzieren. Staat und Volk, denen gegenüber die Wirtschaft ursprünglich eine dienende Funktion erfüllt hatte, sehen sich durch diese nun mehr und mehr instrumentalisiert.

B. ...im Bildungswesen, durch das Bildungswesen

Das Stichwort „Autonomie“ verweist zurück auf das aufklärerische, von Kant und Humboldt formulierte Bildungsideal. Diesem wird aber zunehmend der Boden entzogen, denn das „autonome Individuum“ erfährt eine Umdeutung zum Wirtschaftssubjekt. Dabei verlagert sich die Autonomie tendenziell auf die Ebene der Firma. Im Bildungsbereich wird analog dazu die Autonomie der Hochschulen und Schulen gestärkt – sie sind Bildungsanbieter auf einem Markt, der sie zu Konkurrenten macht. Doch die Bildungsverantwortung verlagert sich tendenziell vom Staat zum Markt, und

das heisst, sie verschwindet, denn für den Markt ist niemand verantwortlich (diese Verlagerung ist in der Schweiz bisher allerdings weniger sichtbar als anderswo).

Die Bologna-Reform fällt in die Zeit der Entstehung eines globalen Bildungsmarktes. Mit der Bologna-Deklaration (1999) wollte man die Studiengänge europaweit stärker kompatibilisieren, den Austausch von Studierenden und die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen erleichtern und sicherstellen, dass Studierende in nützlicher Frist marktrelevante Qualifikationen erwerben können. Später, am Gipfel in Lissabon (März 2000), kam das Ziel hinzu, „die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zur ‚most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world‘ zu machen“ (Walter 2006, 15). Die Lehre an Hochschulen und die Lehre generell lassen sich als „Bildungsdienstleistungen“ verstehen, und der Handel mit Dienstleistungen wird im GATS (General Agreement on Trade and Service) geregelt. Um zu verhindern, dass das Bildungssystem vom GATS vereinnahmt wird, hielten die Bildungsminister anlässlich ihres Treffens in Prag von 2001 (auf Betreiben der *European University Association* und des Dachverbands *National Unions of Students in Europe*) fest, dass Bildung ein „öffentliches Gut“ sei (Kommuniqué 2001; Walter 2006, 16). Doch der Geist des GATS schwebt seither trotzdem spürbar auch über dem Bildungswesen. „Insgesamt wird es eine Verschiebung (...) in Richtung Arbeitsmarktorientierung der Studiengänge und, bei staatlichen und privaten Hochschulen, in Richtung auf mehr ‚Bildungselite‘ geben. Die Finanzierung wird sich weg von der öffentlichen hin zur privaten oder gemischten staatlich-privaten (Konkordat) bewegen, wobei (...) mit signifikant erhöhten Studiengebühren zu rechnen ist“ (Wallimann 2009, S.189f.).

Bereits heute ist im tertiären Bildungsbereich ein struktureller und ein mentaler Wandel spürbar. Für diesen Wandel, der sich im Übrigen nicht auf Europa beschränkt, sind die folgenden Aspekte charakteristisch:

i) Verstärkung der sozialen Ungleichheit. Nicht nur wer über mehr Geld, auch wer über mehr Bildung verfügt, hat mehr Optionen (Macht und Freiheit). Die Qualität der Ausbildung, die ein Kind erhält, hängt von den finanziellen Mitteln seiner Eltern ab und bestimmt über seinen künftigen sozialen Status. Die Privatisierung von Bildungsinstitutionen trägt in manchen Ländern zur Verschärfung der Status- und die Lohndiskrepanz bei. Während in Deutschland Privathochschulen genügend erschwinglich sind, um regen Zuspruch von Studierenden ohne Akademikereltern zu finden (Wiarda 2016), riskieren in den USA viele Absolventen teurer privater Universitäten, sich für den Rest des Lebens zu verschulden. Dass das Durchschnittseinkommen der Eltern von Harvardstudenten 450'000\$ beträgt, spricht nicht gerade für das Prinzip der

Chancengleichheit.¹⁰ In Chile kam es 2006 und 2014 wegen zu hoher Schul- und Studiengebühren zu sozialen Unruhen. In Brasilien hat sich die Anzahl privater Universitäten seit der Jahrhundertwende fast verdoppelt. Die Hälfte der privaten Bildungsanbieter arbeitet dort gewinnorientiert, im höheren Bildungssektor werden in einem Jahr bis zu 15 Milliarden \$ erwirtschaftet (Sardano 2012). Die wirtschaftliche Ungleichheit zwischen den Studierenden stellt private Universitäten im Übrigen vor ein Dilemma, das öffentliche Universitäten nicht kennen: Darf man Studierende mit ungenügenden Leistungen durchfallen lassen, wenn sie für ihre Ausbildung ein halbes Vermögen hingeblättert haben? Zu beachten gilt es schliesslich auch die Tatsache, dass die jüngeren Entwicklungen im höheren Bildungswesen das internationale Wohlstandsgefälle tendenziell verstärken: Die angestrebte transnationale Studierenden-Mobilität ermöglicht es angehenden Akademikern aus ärmeren Ländern zwar, relativ frei in reichere hinüberzuwechseln. Das verbessert die individuellen Chancen der Betroffenen auf ein besseres Leben und ist insofern zu begrüßen. Viele kehren dann aber nicht mehr in ihre Herkunftsländer zurück, weil ihnen dort, wo sie studieren, höhere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen winken, während ihnen in ihrer Heimat womöglich Arbeitslosigkeit droht. Arme Länder verlieren durch Abwanderung einen guten Teil ihrer Problemlösungskompetenz. Der Brain Drain in Richtung Wohlstandsparadiese vertieft also die globale Wohlstandskluft.

ii) Verlagerung der Autonomie auf die Institutionenebene. Öffentliche Schulen werden zu (teil-) autonomen Institutionen und erhalten vom Staat, wie kleine Firmen, Leistungsaufträge, sind aber hinsichtlich ihrer Ausführung innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen frei. Bildungsinstitutionen organisieren sich nach den Methoden des *New Public Management* und mutieren damit gleichsam zu Firmen: Universitäts-Rektoren werden zu CEOs, Dozentinnen und Dozenten zu Angestellten und die Studierenden zu Kunden. Oder zu Konsumenten. Gleichzeitig sind sie noch etwas ganz Anderes: Humankapital, das es durch Bildung zu vermehren gilt. Die Lehre verwandelt sich in ein „Produkt“. Im Lehrbetrieb grassieren formalisierte Evaluationsverfahren, denen die Auszubildner nicht ausweichen können und die einen Grossteil der intellektuellen Energien binden. Die Forschung erfährt durch das *peer-reviewing* zwar ein Feedback, das wertvoll sein kann, aber auch Zeit und Nerven kostet (Kollegen überprüfen Kollegen, die häufig potentielle und manchmal auch

¹⁰ “There are currently more than eight hundred public and private universities in the United States that manage their own endowments. These endowments range from some tens of millions of dollars (...) to tens of billions. The top-ranked universities are invariably Harvard (with an endowment of some \$30 billion in the early 2010s), Yale (420 billion), and Princeton and Stanford (more than \$15 billion). Then come MIT and Columbia, with a little less than \$10 billion, then Chicago and Pennsylvania, at around \$7 billion, and so on.” Bemerkenswert ist auch, „that the average income of the parents of Harvard students is currently about \$450,000, which corresponds to the average income of the top 2% of the US income hierarchy. Such a finding does not seem entirely compatible with the idea of selection based solely on merit.” Thomas Piketty: *University Endowments, Education and Social Mobility* (Mai 2014), in: <http://johnshaplin.blogspot.ch/2014/05/university-endowments-education-and.html>

regelrechte Konkurrenten sind). Fragestellungen, mit denen man im Evaluationsverfahren scheitern könnte, werden im Zweifelsfall nicht mehr bearbeitet.

iii) Schmälerung der individuellen Autonomie. Die individuellen Akteure im Bildungswesen - Lehrkräfte, Dozenten, Forscher - verlieren einen erheblichen Teil ihrer vormaligen Autonomie. Die Universität, so klagt Münch (2011, 373), verlangt von den Wissenschaftlern, „dass sie als Institution und nicht der Forscher als Person das Verfügungsrecht über die Erkenntnisse und Patente erhält.“ Ferner besteht die Universität darauf, dass die Forscher „ihre neuen Erkenntnisse und Erfindungen zuerst vor der Nutzung durch Konkurrenten sichern, bevor sie für die breitere wissenschaftliche Gemeinschaft zugänglich gemacht werden.“

Wie in der freien Wirtschaft, werden Mitarbeitergespräche geführt - an Lehrstühlen, in Fachbereichen, an Schulen. Diese Gespräche sind zu begrüßen, soweit sie dazu dienen, die *corporate identity* zu stärken, die Kooperation und damit die Lehre, Forschung, Studenten- bzw. Schüler-Betreuung zu verbessern, auf die Anliegen und Anregungen der Mitarbeiter einzugehen und sie persönlich wie beruflich zu fördern. Eingeführt wurden sie aber als ein „Tool“ aus der *Business*-Welt worin es um Leistungsvereinbarungen, Zielsetzungen und „Controlling“ geht - ausgerichtet letztlich auf die Optimierung des „Outputs“. In Anstellungsverfahren an tertiären Bildungsinstitutionen wird mitunter bereits die Frage gestellt, wie wichtig dem Kandidaten die Loyalität gegenüber Vorgesetzten sei.

iv) Umkehrung der Relation von Ziel und Mittel. Über Bildungsprozesse eignen sich junge Menschen praktische Fertigkeiten und geistige Fähigkeiten an, mit dem doppelten Ziel, einen Beruf zu erlernen und persönliche Autonomie, Soziabilität und staatspolitische Reife zu erlangen. Je mehr sich Bildung aber in ein Geschäft verwandelt, desto mehr rücken diese Prioritäten in den Hintergrund. Soweit öffentliche Universitäten sich privat finanzieren,¹¹ entwickeln sie gezwungenermaßen ökonomische Interessen, für deren Verwirklichung es unterschiedliche Wege gibt:

- Universitäten und ihre Institute arbeiten mit Firmen zusammen, die Lehrstühle oder Forschungsprogramme sponsern.¹² Die Verträge bleiben oft geheim, ihre Offenlegung muss häufig erkämpft werden.¹³ Selbst Schulen arbeiten gelegentlich mit Firmen zusammen, v.a. in Deutschland: Im Jahr 2006 besuchten „88 Prozent der 15-Jährigen eine Schule, in der Industrie und Wirtschaft den Unterricht beeinflussen.“¹⁴ Schulen werden so zu Marketing-Plattformen.

¹¹ In der Schweiz finanzieren sich die ETHs und Universitäten zu 86% aus öffentlichen Geldern und studentischen Beiträgen. Von Privaten stammen im Durchschnitt lediglich 14%, die allerdings sehr ungleich über die Hochschulen verteilt sind: Bei der Uni St.Gallen sind es 40%, bei der Uni Luzern 7%. Die beiden ETHs liegen mit 7,6 und 8,5% nicht viel höher.

¹² Vgl. dazu die reichhaltige Dokumentation über Deutschland und die Schweiz im InfoSperber vom 17.08.2016 (<http://www.infosperber.ch/Artikel/Bildung/Hochschulen-im-Dienst-der-Wirtschaft>). Bekannteste Beispiele in der Schweiz sind die Spende von 100 Mio Franken an die Uni Zürich für ein „UBS Center for Economics in Society“ und ein Nestlé-Lehrstuhl an der EPUL. Vgl. auch die Website von Marcel Hänggi: www.mhaenggi.ch/texte/geheimvertrage-und-paternalismus-statt-transparenz)

- Auch an öffentlichen Universitäten leisten manche Lehrstühle – besonders in Jurisprudenz und Wirtschaft – Berater- und Gutachtertätigkeiten. Dies bringt ihren Instituten willkommene Einkünfte („Drittmittel“), widerspricht aber dem Prinzip der Unabhängigkeit der Wissenschaft. Was, wenn der Auftraggeber andeutet oder suggeriert, zu welchen Schlüssen das Gutachten kommen soll? Oder wenn er die Publikation unerwünschter Forschungsergebnisse verbietet?
- Oft kommt es zu *public-private* Partnerschaften, vor allem zwischen technischen Hochschulen und den *Start-up*-Firmen, die aus ihnen hervorgehen. Die Grenzen zwischen Forschung und Business müssen immer wieder neu ausgehandelt werden oder drohen zu verwischen.
- Kostenpflichtige Weiterbildungskurse erfreuen sich wachsender Beliebtheit, auch an öffentlichen Universitäten. Sie bilden einen zusätzlichen, marktorientierten Geschäftszweig. Der Begriff „Weiterbildung“ deckt vieles ab, was Menschen nach der obligatorischen Schulzeit belegen. Mit Seminaren, Workshops, Kursen wendet man sich an eine Kundschaft, die nicht zwingend über eine akademische Vorbildung verfügt. Die Aufnahmekriterien sind dann eher ökonomischer als akademischer Natur.¹⁵

13 Wenn sich die Sponsorfirma ein Mitsprache- bzw. Mitentscheidungsrecht sichert, fällt es den betroffenen Universitäten oft nicht ganz leicht, dies zuzugeben. Die UBS beispielsweise setzte einen eigenen Verwaltungsrat in den Beirat des universitären *Department of Economics*. Matthias Daum: Die gekaufte Uni. Die Zeit 49, 28.11.2013, S.13. Peter Ulrich und Marc Chesney machen Vorschläge, wie die Situation entschärft werden könnte (Ulrich/Chesney 2014).

14 Zu den betreffenden Unternehmen zählen u.a. Exxon Mobile, Philipp Morris sowie Rüstungskonzerne. Caterina Lobenstein: Erste Stunde: Lobbykunde. Die Zeit 48, 21.11.2013, S.97.

15 Die Universität St.Gallen ist diesbezüglich der schweizerische Champion. Sie erwirtschaftet damit 2016 nicht weniger als 43 Millionen Franken (SRF-Nachrichten, 22.08.16; vgl. auch: Der Bund, 29.7.16, S.13). Ihr Institut für Costumer Insight (<http://ici.unisg.ch/cas-sm/>) bietet z.B. ein Certificate of Advanced Studies in Sports Management an. 18 Tage, Kosten: 14'950 € (einschliesslich Kursmaterialien und Prüfungsgebühren); Ansprechpartner Christian Lang (christian.lang@unisg.ch). – Weitere zufällig ausgewählte Beispiele: Die Universität Bern bietet div. Kurse als Module „des CAS Nachhaltige Entwicklung“ an – je 2 Tage, Kosten CHF 1320.-. Themen u.a.: „Unternehmerische Nachhaltigkeit - Nachhaltigkeit unternehmen!“; „Mobilität und Raumentwicklung - Nachhaltig unterwegs“ u.a.- Das Ethik-Zentrum Zürich (<http://www.asae.uzh.ch/de.html>) bietet an: „Seminar in Ethical Leadership“; für Führungskräfte, 2 Tage, Kosten: CHF 800.-. „Weiterbildungskurs Klinische und Pflegeethik, 4 Tage, Kosten: CHF 1450.-. „Recht und Gerechtigkeit“, 2 Tage, Kosten: CHF 1350.-. „Weiterbildungskurs Migrationsethik“, 2,5 Tage, Kosten: CHF 1250.- (jew. inkl. Kursmaterial und Verpflegung) . – Beispiel aus England: Oxford University bietet an: Diploma in Global Business, viermal vier Tage in 2017: £ 22'500 (http://www.sbs.oxford.edu/programmes/degrees/dgb?utm_source=Social_Europe&utm_campaign=DipGB_Social_Europe_Email_Nov16&utm_medium=Social_Europe_Email). Beispiel aus Österreich: Die Donau-Universität Krems (= öffentliche Universität für Weiterbildung, <http://www.donau-uni.ac.at/de/index.php>) bietet über 200 berufsbegleitende Studien unterschiedlicher Dauer an, praktisch alle für Kosten zwischen 1000 und 2500 € pro Semester. Das Programm „Diplomacy and Global Affairs“ z.B. kostet für den MA-Abschluss, 5 Semester, 12'500 € und für einen „Academic Expert“ (AE), 3 Semester, 7'100 €. Zulassungsbedingungen: „Applicants without a BA need to prove (a) four years of work experience in a related field, (b) Proficiency in spoken and written English, (c) Admission interview with program directors“ ([https://mail.google.com/mail/u/0/?shva=1#section_query/\(in%3Ainbox+OR+label%3A%5Eiim\)+is%3Aimportant/15631b542c1a9307?projector=1](https://mail.google.com/mail/u/0/?shva=1#section_query/(in%3Ainbox+OR+label%3A%5Eiim)+is%3Aimportant/15631b542c1a9307?projector=1)).

- Das Einwerben von „Drittmitteln“ gehört heute zu den Aufgaben eines Universitätsprofessors, die Bereitschaft dazu kann mitbestimmend sein für den Ausgang von Berufungsverhandlungen.
- Das oben Gesagte gilt natürlich auch für private Bildungsinstitutionen. Eine originelle Unternehmensform besteht darin, Lernmethoden an freiwillige Konzessionäre zu verkaufen, die diese in eigenen Bildungsetablissemments anwenden und dafür Tantiemen bezahlen („*Franchising*“, vgl. Anm.4)

6. Entstehung von Oligopolen...

A. ...in der Wirtschaft

Je schwächer die staatliche Regulierung, desto stärker der Trend zur Oligopol- und Monopolbildung. Das schwächt und paralyisiert die Märkte. Dieser Trend besteht seit Beginn der modernen Marktwirtschaft, ist aber heute besonders ausgeprägt. „Den Grosskonzernen ist es gelungen, den Markt seit mehr als 100 Jahren zu zementieren. Von den DAX-Unternehmen stammen fast alle aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg (...). Ob Stahl, Autos, Chemie oder Pharma: Diese Märkte sind weitgehend geschlossen und für Neulinge nicht mehr zu knacken“ (Herrmann 2015, 68). Die IT-Revolution hat zwar den Aufstieg einiger neuer Giganten ermöglicht, doch diese beherrschen nun wiederum längerfristig die Szene: Microsoft, Apple, Google, Intel, Amazon, Facebook... Von Oligopolen frei ist am ehesten der Markt der Kleinen. Es gibt allerdings Bestrebungen, auch diesen Markt in ein Oligopol aufzulösen. So versucht eine Handvoll Saatgutfirmen, lokale Saatgutmärkte zu zerstören und den gesamten Handel mit genetischem Material an sich zu reißen. In einem anderen Bereich hat sich der Wettbewerb jedoch gegenüber früher deutlich verstärkt, nämlich zwischen den sogenannten „Wirtschaftsstandorten“ mit ihren unterschiedlichen ökonomischen und politischen Systemen, zwischen Hoch- und Niedrigpreisländern, zwischen Regionen mit strenger und solchen mit laxer Umweltgesetzgebung und zwischen solchen mit hoher oder mit tiefer Rechtssicherheit. Auf der Ebene der ganz grossen „*Player*“ beherrschen hingegen nur ganz wenige den Markt.

B. ...im Bildungswesen

Auch im Bildungsbereich entstehen Oligopole. Dabei überlagern sich zwei Arten von Märkten: der reelle, in dem es um ökonomisches, und ein virtueller, in dem es um „symbolisches Kapital“ geht.

i) Oligopolbildung auf dem globalen Hochschulmarkt. Die Hochschul-Rankings umfassen Universitäten unterschiedlicher Grösse und Finanzkraft. Die *Top Ten* im Shanghai-Ranking haben allesamt ein Jahresbudget von mehreren Milliarden Dollar¹⁶ und verfügen zum Teil über opulente Stiftungsvermögen (32 Mrd Dollar bei Harvard).

¹⁶ Auf der Homepage der meisten dieser Universitäten finden sich Angaben über Budgets und z.T. auch über Stiftungsgelder.

Die Universität Fribourg mit ihrem Jahresbudget von lediglich ca. 28 Millionen figuriert immerhin noch ex aequo auf Platz 301-400 und beweist, dass Qualität nicht unbedingt Grösse voraussetzt.¹⁷

Grundsätzlich kann eine Hochschule umso leichter renommierte Wissenschaftler anlocken, je finanzkräftiger sie ist, so wie sich die reichsten Fussballclubs die besten Spieler und die finanzkräftigsten Firmen die *Topshots* unter den CEOs schnappen können. „Das symbolische Kapital hilft, Allianzen zu schmieden, Geldgeber zu finden und die Studiengebühren nach oben zu treiben“ (Münch 2011, 374). Umgekehrt lässt sich Reichtum an ökonomischem Kapital in „symbolisches Kapital“ ummünzen. „Während Wirtschaftsunternehmen Wissen nutzen, um es in ökonomisches Kapital umzuwandeln, investieren Universitätsunternehmen ökonomisches Kapital, um jenes Wissen zu generieren, das wieder in die Akkumulation von ökonomischem Kapital eingespeist werden kann“ (Münch 2011, 373). *Wer da hat, dem wird gegeben*, und das führt auf dem Hochschulmarkt zu einem Oligopol.

Als „Bildungsproduktions-Standorte“ schwingen die angelsächsischen Länder, insbesondere die USA, obenaus – rein schon aus linguistischen Gründen: Die Journals mit höchstem „Impact“-Faktor sind alle englischsprachig. In ihren *Peer-Review*-Verfahren haben *Reviewer* an amerikanischen und englischen Topuniversitäten ein besonderes Gewicht – in den Wirtschaftswissenschaften beispielsweise die Chicagoer Schule.

Das Privileg, an einer Spitzenuniversität zu studieren, macht sich auch für ihre Absolventen bezahlt: Amerikanische Eliteuniversitäten wie die Harvard Business School vermitteln ihren Alumni Kontakte, die ihre Karrierechancen optimieren. Diese werden also vor dem Wettbewerb um die besten Stellen geschützt und unterstützt. Es ist nur konsequent, dass sich diese Alumni später, als Spitzenverdiener, dafür erkenntlich zeigen, mit opulenten Spenden an ihre Ausbildungsstätten. Milton Friedmann hatte Marktfreiheit allerdings anders beschrieben: „Die Unpersönlichkeit der Beziehungen ist eine Grundessenz des freien Marktes“ (Friedman 1962/2002, 64; nach Herrmann 2015, 75).

ii) Oligopole im ausseruniversitären Bildungsmarkt. Ein markantes Beispiel bietet Brasilien. Seit den neunziger Jahren herrscht dort ein Boom an privaten Ausbildungsinstitutionen. Bis vor Kurzem konkurrierten sechs veritable „Bildungskonzerne“ miteinander, die zum Teil an über hundert verschiedenen Standorten präsent sind

¹⁷ „Um den Erkenntnisfortschritt zu fördern, ist offensichtlich die Konzentration von Reichtum auf wenige Universitäten gar nicht notwendig. Erklärt werden kann dieser Konzentrationsprozess deshalb nicht durch den daraus resultierenden Nutzen für die Forschung, sondern allein durch die Anziehungskraft reicher Institutionen, die ihren Reichtum zur parasitären Nutzung der rekrutierten Forscher für die weitere Akkumulation ökonomischen und symbolischen Kapitals verwenden.“ (Münch 2011, 374). Wesentlich ist das Fazit: „Überinvestitionen an grossen und einflussreichen Standorten [lässt] die Produktivität pro leitendem Wissenschaftler sinken (...), während zu kleine Standorte nicht den kritischen Punkt optimaler Ausstattung erreichen. Dagegen heben sich mittlere Standorte durch hohe Produktivität hervor. Sie werden dafür allerdings nicht mit umfangreichem institutionellem Kapital, hoher Reputation und hohem Impact belohnt“ (Münch 2011, 393).

und vom Kindergarten über die Berufsbildung bis zur Hochschule alles anbieten, was sich als Ausbildung vermarkten lässt. Zwei der grössten fusionierten im Jahr 2014.¹⁸

iii) *Oligopole im Bereich der Bildungsplanung, Bildungsforschung und Bildungsevaluation.* Die PISA-Studie wurde im Auftrag der OECD von vier grossen Privatfirmen in Kooperation mit einer öffentlichen Institution (dem japanischen Institut für bildungspolitische Forschung NIER) ausgearbeitet (Flitner 2006, 246).¹⁹ Diese Konzerne konzentrieren heute einen erheblichen Teil der weltweiten Aufträge zu Bildungsplanung, Bildungsforschung und Bildungsevaluation auf sich, ihr Einfluss erreicht z.B. alle Schulen, die sich an den PISA-Tests beteiligen, und sie fungieren als Trendsetter. „2005 hatte alleine eines der Unternehmen 72 Bildungstestprojekte weltweit laufen“ (Krautz 2007, S.92). Und: „PISAs wirtschaftlicher Erfolg im engeren Sinn besteht in der Schaffung und Erschliessung staatlicher Nachfrage für Schulleistungstests. Dabei handelt es sich um einen globalen Wachstumsmarkt mit eindrucksvollen Zuwachsraten“ (Flitner 2006, S.254).

7. Technische Fertigung als Grundlage und Vorbild...

A. ...in der Wirtschaft

Wie eingangs erwähnt, hat sich die moderne Marktwirtschaft zeitgleich mit der Industrialisierung entwickelt. Verständlich, dass ein Grossteil der frühen technischen Hochschulen im 19. Jahrhundert gegründet wurde.²⁰ Der Technik verdankt sich die maschinelle Produktion, die Automatisierung, der Skaleneffekt (Fordismus, Taylorismus). Die Entwicklung der Transporttechnik erweitert den Radius der Absatzmärkte. Die Maschine ersetzt zuerst die Hand- und später zunehmend auch die Kopfarbeit. Die handwerkliche Produktion wird in Nischen abgedrängt. Technische

¹⁸ Es handelt sich um *Anhanguera Educacional*, mit 400'000 Studierenden, 67 Standorten und 650 Berufsbildungszentren, und den *Kroton*-Konzern mit anderthalb Millionen Schülern und Studierenden, verteilt auf 127 Lokalitäten in 80 Städten und einem Aktienkurs, der 2012 um 151% und 2013 um 71% stieg. Vgl. Alexander Busch: Brasilianische Universitäten und Sprachschulen versprechen Renditen. NZZ, 18.01.2014, S.31 (<https://www.nzz.ch/wirtschaft/brasilianische-universitaeten-und-sprachschulen-versprechen-rendite-n-1.18223887>).

¹⁹ Diese Firmen sind: (i) das Australien Council for Educational Research Ltd. (ACER), das u.a. die Ersetzung der Messung von Schulleistungen durch solche von „Kompetenzen“ vorschlug; (ii) die WESTSTAT Inc., eine „multimillion dollar corporation“ mit Sitz in Rockville, Maryland; (iii) das Educational Testing Service, in Princeton, New Jersey; und (iv) die niederländische CITO GROEP, die sich auf der Homepage vorstellt „als eines der international führenden Testentwicklungsinstitute“, das „in vielen Ländern weltweit aktiv“ ist (Homepage CITO Deutschland, 13.08.16).

²⁰ Einige Beispiele: Schweiz: École polytechnique de Lausanne 1853, ETH: 1854, Technikum Biel 1890; Dänemark: Danmarks Tekniske Universitet 1829; Deutschland: TU Berlin 1821, Karlsruhe 1825, München 1827/1868, Hannover 1831; Frankreich: École polytechnique (Paris) 1794/5; England: London Polytechnic (heute Univ.of Westminster) 1838; die Cornwall Polytechnic Society wurde 1832 gegründet; ; Italien: Polytechnikum Turin 1859, Mailand 1863; Österreich: TU Wien (kaiserliches polytechnisches Inst.) 1815, TU Graz 1811USA: Rensselaer Politecnic Institute 1824, Rochester Inst. of Technology 1829, MIT 1861, Missouri Inst. of Science and Technology 1870, Georgia Institute of Technology 1885, Michigan TU 1885, Caltec 1891.

Innovationen wecken neue Bedürfnisse und schaffen neue Märkte. Jeder technische Vorsprung garantiert einen Marktvorteil. So wird die technische Fertigung zur Grundlage wirtschaftlichen Wachstums. Wie einst der Eisenbahnbau und die Elektrifizierung, hat vor kurzem die IT-Revolution dem Wirtschaftswachstum einen gewaltigen Schub verliehen.

Die Bedienung elektronischer Apparate und der PC-Tastatur entlastet und ersetzt das Schreiben von Hand (so wie das Buch einst das menschliche Gedächtnis entlastete und ersetzte). Vormalig im Kopf ausgeführte Rechnungen erledigt der elektronische Rechner schneller, und Orthographiekenntnisse werden durch die Korrekturprogramme von Microsoft scheinbar überflüssig gemacht. Wissenschaft und Technik befinden sich in einem Verschmelzungsprozess – deutlich etwa in der Makro- und in der Mikrophysik, in Mikrobiologie und Gentechnologie, beim Bau von Robotern und neuerdings von Drohnen: Wissenschaft wird Technik und Technik Wissenschaft. Die Theoriebildung erfolgt, wenn überhaupt, oft erst später (schon die Thermodynamik war ein Kind der Dampfmaschine und nicht umgekehrt). Der Ruf der Theoriebildung ist inzwischen ziemlich ramponiert.

B. ...im Bildungswesen

Technische Medien nehmen inzwischen auch im Unterricht immer breiteren Raum ein. Der Umgang mit ihnen ist vielerorts ein eigenes Schulfach. Mehr als das: Die technische Fertigung ist zum Paradigma für das Unterrichtsgeschehen geworden. Durch Unterricht soll der Schüler „Kompetenzen“ („anwendungsbezogenes Wissen“) aufbauen, und zwar über sogenannte „Module“ – eine Art vorgefertigter Bauteile. Die Ausrichtung der Didaktik auf Lernziele, die ihrerseits der Modellierung von Kompetenzen dienen, soll die Unterrichtseffizienz erhöhen. Lernziele gibt es feinere und gröbere, und Kompetenzen unterliegen teils sehr spezifischen, detailgenauen Definitionen, teils aber bleiben sie wiederum ganz allgemein.

Die Orientierung an der technischen Fabrikation spiegelt sich auch in der verwendeten Terminologie: „Produkt“, „Kompetenzraster“, „Standards“, „operationalisieren“. Diese Begriffe werden sowohl in Lehrplänen an Schulen (derzeit im Lehrplan 21) als auch in der Unterrichtsplanung an Hochschulen (besonders gern an Pädagogischen Hochschulen) verwendet. Wer mit der Zeit mitgehen will, jongliert mit Anglizismen, die teils aus der Business-Branche stammen: „Output“, „Rating“, „Ranking“, „Benchmark“, „Controlling“, und sich teils der Lernpsychologie verdanken: „Brainstorming“, „Capacity Building“, „Blended Learning Design“, „Evaluation“...

Das Weltsprachen-Flair adelt solche Begriffe. Doch wie klar sind sie wirklich, und wie beziehen sie sich aufeinander? Kompetenzen beispielsweise sind Lernzielen bald übergeordnet, weil ihr Erwerb das Erreichen mehrerer Ziele voraussetzt, bald aber

untergeordnet, etwa dem Ziel „Mündigkeit“.²¹ Vielleicht sollte man einfach nicht zu genau hinblicken...

Die sog. „Qualitätsentwicklung“ verspricht auf den ersten Blick eine kontinuierliche Verbesserung des Unterrichts – ein Motiv, das Applaus verdient. Allerdings erfordert sie einen Konsens über Qualitätskriterien, und dieser wiederum setzt voraus, dass bezüglich der Einschätzung, wie wichtig die einzelnen Lernziele im Verhältnis zueinander sind, Einigkeit besteht. Echte Qualitätsdiskurse werden aber nicht gerade häufig geführt. Qualitätsentwicklung, die diesen Namen verdient, setzt ferner gewissenhafte Unterrichtsvergleiche voraus. Der Aufwand hierfür ist beträchtlich, weshalb er häufig radikal reduziert wird – z.B. auf eine „Kundenbefragung“ via *multiple choice*-Bögen, deren Ausarbeitung und Auswertung aber immerhin zur Schaffung einiger neuer Arbeitsplätze geführt hat.

Die einheitliche Messlatte, die die Vergleichbarkeit der erhobenen Lernleistungen sicherstellen soll, heisst in der Fachsprache „Standard“. Dieser Begriff hat eine normative Bedeutung. Er entstammt, wie andere Begriffe auch, der Welt der industriellen Fertigung (vgl. den Begriff *ISO-Norm*: ISO = *International Organisation for Standardisation*)²² und ruft die unglückliche Assoziation an „Standardisierung“ und Gleichschaltung wach.²³

Wie weit wird die Anlehnung des Unterrichts an das Vorbild industrieller Fertigungsprozesse den Eigengesetzen von Lern- und kognitiven Entwicklungsprozessen noch gerecht?²⁴ Anders als für technische Konstruktionsprozesse, etwa den Zusammenbau eines Automobils, sind für die geistige Entwicklung Reflexionsprozesse grundlegend. Geistige Reflexionsakte liegen schon der Fähigkeit, sich abwesende Dinge vorzustellen, zugrunde. Diese Fähigkeit geht aus der sensomotorischen Koordination von Körperbewegungen (Handlungen) und von Sinneswahrnehmungen (Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen) hervor und verdankt sich einer Art Emergenzprozess, den Piaget – ähnlich wie schon Hegel – mit einer „reflektierenden Abstraktion“ erklärt

21 Vgl. dazu PH Zürich: Inhalte, Lernziele, und Kompetenzorientierung: „Bei der Diskussion um Standards und Kompetenzmodelle dürfen wir nicht vergessen, dass es beim Kompetenzbezug eine internationale, eine nationale, teilweise eine kantonale und schliesslich eine unterrichtsbezogene Dimension gibt. Da geschehen leicht Vermischungen.“ – „Wichtig ist, dass man die Ebenen der Bildungspolitik und des konkreten Unterrichtsgeschehens zu unterscheiden weiss. Sonst werden zum Teil unterschiedliche Zielsetzungen vermischt und das führt zu Verwirrung und Unsicherheit.“ https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/kompetenzorientierter_unterricht/130701_inhalte_lernziele_und_kompetenzorientierung.pdf.

22 Walter Herzog hat das Konzept der Standardisierung einmal am Beispiel der maschinellen Herstellung des Maschinengewehrs 08/15 durchdekliniert (Herzog 2006).

23 Ein „Standard“ ist ein angestrebtes Leistungsprofil (ein *Sollwert*) und die „Kompetenz“ das empirische Pendant dazu, eine konkrete Fähigkeit, vergleichbar einer bestimmten Funktion bei einem Fahrzeug (*Ist-Zustand*). „Die schweizerischen Bildungsstandards haben daher nicht nur die Normierung und Kontrolle des Minimaloutputs der Schule zum Ziel, sondern auch – wenn nicht in erster Linie – die *Gleichschaltung der kantonalen Schulsysteme*“ (Herzog 2008, 400).

24 Lord Ken Robinson beispielsweise kritisiert diese Idee mit brillanten, spritzigen Argumenten. Seine Texte und Vorträge sind im Internet leicht zugänglich.

hat (Kesselring 1981). In analoger Weise entspringt das konkret-operative (rudimentär logische) Denken aus einer Vorstellungsfähigkeit zweiter Ordnung, die sich wiederum über eine „reflektierende Abstraktion“ konstituiert. Noch später „emergieren“ auf ähnliche Weise die sog. „formalen Operationen“ (Operationen zweiter Ordnung) usw. Diese Entwicklungsprozesse, die über den Unterricht in der Schule (und Hochschule) gefördert werden sollten, haben rein gar nichts von einem mechanistischen Bauprozess an sich.

8. Exzessiver Quantifizierungstrend...

A. ...in der Wirtschaft

Mit der Marktwirtschaft hat sich längst der Kosten-Nutzen-Kalkül ausgebreitet. Niemand kann sich als Geschäftsmann behaupten, wenn ihm das Quantifizieren nicht zur zweiten Natur geworden ist. Ohne Mathematik wäre die moderne Ökonomie undenkbar, es gäbe kein Versicherungs- und Bankgeschäft, keine Finanzbranche. Den „inneren Kern der kapitalistischen Unternehmung bildet“ – so schrieb Sombart (1925/2002, 412) im Rückblick auf das 19. Jahrhundert – die „eigentümliche Rechenhaftigkeit des wirtschaftlichen Gebarens“. Ein Unternehmer zeichnet sich aus durch „die Bewunderung jeder mess- oder wägbaren Grösse (...). Worin sich die Grösse darstellt, ist einerlei: es kann die Einwohnerzahl einer Stadt oder eines Landes, die Höhe eines Monumentes, (...) die Grösse eines Schiffes (...) oder sonst irgend etwas sein. Am liebsten freilich bewundert man die Grösse einer Geldsumme“ (Sombart 1913/1987, 172).

Quantifizierung ist zu einem Fetisch geworden, die Faszination, die quantitatives Wachstum hervorbringt, begleitet auch die Ambition, der Erste oder im Wettbewerb der Beste zu sein. Während organisches Wachstum immer einer Grenze zustrebt, ist quantitatives Wachstum potentiell unlimitiert. Daraus leitete Sombart ein Streben des Wirtschaftsmenschen nach Unendlichkeit ab.²⁵ Grenzenloses Wachstum gehört zum kapitalistischen Wirtschaftssystem selber, wie der Schatten zum Relief, und es hat in den letzten zwei Jahrhunderten die Welt in mehrfacher Hinsicht verändert – durch die globale Ausbreitung dieses Wirtschaftssystems und durch „Kolonisierung“ immer weiterer Teile der „Lebenswelt“: der Landwirtschaft, des Handwerks, zwischenmenschlicher Beziehungen (Care, Freizeit, Altersversorgung), staatlicher Serviceleistungen (Gesundheit, Bildung, Sicherheit, Rechtshilfe und Strafvollzug) sowie natürlicher Ressourcen einschliesslich Boden und Wasser. Dem Kapitalismus ist die Unersättlichkeit eingeschrieben.

B. ...im Bildungswesen

²⁵ Paradigmatisch dafür ist die Klage des amerikanischen Stahlmagnaten Andrew Carnegie (1835-1919): „Immer hoffen wir, dass wir uns nicht noch weiter auszudehnen brauchen, stets aber finden wir wieder, dass ein Aufschub weiterer Ausdehnung einen Rückschritt bedeuten würde“ (nach Sombart 1913/1987, 169).

Der Hang zum Quantifizieren ist auch im Bildungswesen unübersehbar. Im Bereich der Grundausbildung (Schulwesen) hat er zwei Ursachen. Erstens beliefern Schulen, indem sie junge Menschen ausbilden, die Wirtschaft mit sogenanntem „Human-kapital“.²⁶ Der Wettbewerb zwischen Institutionen, die an dieser Aufgabe beteiligt sind, trägt im Idealfall zur Qualitätssteigerung bei, bringt aber auch eine Kultur des Leistungsvergleichs und der quantifizierenden Leistungsmessung hervor. Ist diese einmal etabliert, beflügelt sie umgekehrt wieder den Wettbewerb. Zweitens, da Schulen mit ihren eingebauten Selektionsverfahren wie soziale Rangzuwei-sungs-Agenturen funktionieren, sind sie die wichtigsten Adressaten der *Forderung nach Chancengleichheit*: Alle Schülerinnen und Schüler, die gleichermassen leistungsfähig und leistungswillig sind, sollen in der Gesellschaft die gleichen Aufstiegschancen haben. Diese Forderung bedingt systematische Leistungs-messungen.

Manche Schulleistungen sind tatsächlich messbar – etwa Schnellrechnen, Wortschatz-grösse, bestimmte Gedächtnisleistungen usw. sowie sportliche Leistungen wie Hoch- und Weitsprung, Schnelllauf usw. Viele wichtige und wertvolle Leistungen, die Schüle-rinnen und Schüler (und ihre Lehrkräfte) vollbringen, sind aber nicht leicht zähl- und messbar. Und rein *qualitative* Unterschiede lassen sich nicht auf eine Dezimalskala abbilden (z.B. Schüleraufsätze und künstlerische Leistungen).²⁷ Messbares muss sinnlich wahrnehmbar sein – physische Leistungen oder die materiellen Spuren gei-stiger Leistungen und Fähigkeiten, im Unterschied zu diesen selbst: Die eigentliche Basis der künftigen Leistungsentwicklung ist also nicht messbar.

Mit der schulischen Leistungsmessung verbindet sich aber noch eine andere Schwierigkeit: Bei landesweiten Quervergleichen (in der Schweiz mit der Umsetzung des Harnos-Konkordats) besteht die Gefahr, dass neben den Schülerinnen und Schülern auch Schulen und Schulsysteme miteinander verglichen und damit implizit in Konkurrenz zueinander gebracht werden – mit der Folge, dass die Fächer, auf die sich die Quervergleiche konzentrieren, auf- und die übrigen Fächer abgewertet werden. Eine analoge Gefahr besteht im Wettbewerb zwischen Universitäten bei den sog. „Orchideenfächern“, selbst wenn sie, wie die Islamwissenschaften, für die Gesellschaft noch so wichtig sein mögen.

Auch im universitären Wissenschafts- und Lehrbetrieb boomen Leistungserhebungen und quantifizierende Leistungsvergleiche, und sie schaffen ebenfalls ein Wettbe- werbsambiente, wobei das Motiv der Chancengleichheit nur eine untergeordnete Rolle spielt. Eine zwangsläufige Nebenfolge dieses Quantifizierungstrends ist das

26 Gary S. Becker (1964) führte diesen Begriff in den sechziger Jahren ein und konterkarrierte damit die marxistische Entgegensetzung von Kapital und Arbeit.

27 Zuzugeben ist natürlich, dass sich im Lauf der Wissenschaftsgeschichte der Bereich des Messbaren zunehmend ausgedehnt hat – etwa durch die Entwicklung der Psychometrie. Selbst die von Gustav Theodor Fechner schon in den 1840er Jahren vorausgesagte Mathematisierbarkeit organischer Formen ist mit der Computerscience (allerdings erst mit ihr) in Reichweite gerückt.

Anschwellen der Bürokratie – in den einzelnen Bildungsinstituten selbst und in der Bildungsverwaltung. Dabei stellt „die Messung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen“, wie die Pädagogische Hochschule Zürich (vgl. Anm. 21) in einem offiziellen Papier schreibt, „ein ungeklärtes Thema“ dar. Schärfer formuliert es, mit Bezug auf die Kompetenz-Orientierung an Hochschulen, der deutsche Bildungstheoretiker Peter Wex: „Es gibt kein überzeugendes Verfahren zur Kompetenzmessung (...). Die Akteure und Verantwortlichen des Bologna-Prozesses können nicht aufzeigen, wie Kompetenzen erfasst und geprüft werden – aber alle Lehrenden bescheinigen ebendieses erfolgreiche Gelingen durch das tägliche Ausstellen der Modulzeugnisse.“ Wex spricht von einem „grandiosen Selbstbetrug im ‚Kompetenzzentrum‘ Hochschule“ (Wex 2012).

Gegenstand des Zählens und Messens sind aber auch die Leistungen von Professoren und die wissenschaftliche Bedeutung („Exzellenz“) von Universitäten, wobei wiederum nur verglichen werden kann, was messbar ist, konkret etwa die Menge an Publikationen, die Häufigkeit des Zitiertwerdens oder die Höhe eingeworbener Drittmittel. Im Wissenschafts- und Lehrbetrieb sind aber ganz andere, nicht quantifizierbare Dinge wesentlich, etwa der Unterrichtsstil, der geistige Horizont, das Temperament und die Begeisterungsfähigkeit einer Dozentin oder eines Dozenten. Die zur sogenannten Qualitätsentwicklung herangezogenen Zahlenspiele führen daher nicht selten zu skurrilen Ergebnissen. Weil gilt: *Je mehr Publikationen, desto besser*, werden Dissertationen in kleine Häppchen zerstückelt; weil die Häufigkeit des Zitiertwerdens erfasst wird, bilden sich „Zitierkartelle“, deren Mitglieder sich gegenseitig zitieren, usw. (Binswanger 2010, S.140-171). Weil das Gewicht einer Veröffentlichung auch vom „*Impact Factor*“, dem Renommée des publizierenden Journals abhängt und eine Publikation in der universitätseigenen Zeitschrift in der Regel weniger zählt als in der Zeitschrift einer anderen Universität, gehört zu den Optimierungsstrategien der (z.B. in Brasilien angewandte) Trick, dass die Wissenschaftler der Universität A in der Zeitschrift der Universität B publizieren und vice versa. – Selbst das international zusammengesetzte *Joint Committee on Quantitative Assessment of Research* kritisiert den mit dem Rating verbundenen „Zahlenfetischismus“ und den „Glauben (...), dass faire Entscheide durch algorithmische Evaluation von statistischen Daten gefällt werden können“ (Zit. aus Binswanger 2010, 161).

Die Zahl der wissenschaftlichen Artikel ist zwischen 2003 und 2013 um 7% im Jahr gestiegen, von 1'117'866 auf 2'199'704.²⁸ Die Flut der wissenschaftlichen Publikationen wächst also schneller als die Weltwirtschaft und erst recht schneller als die „Produktion von Gütern und Dienstleistungen in den Industrieländern, aus denen die Publikationen zum allergrössten Teil stammen“ (Binswanger 2010, 152). Quantität ist nicht Qualität, dennoch folgt die Vielschreiberei dem Prinzip der leeren Unendlichkeit. – In ähnlichen Proportionen wie die wissenschaftlichen Aufsätze dürfte auch die

²⁸ <https://nsf.gov/statistics/2016/nsb20161/#/data>.

Anzahl wissenschaftlicher *Journals* zunehmen.²⁹ Die Gründung neuer (Online-) Journals ist anscheinend ein vielversprechender Erwerbszweig. Viele kleinere Journals bitten statt der Leser und der Bibliotheken die Autoren zur Kasse: Sie *müssen* ja publizieren. Der Schreibzwang zeitigt als weiteren Kollateralschaden eine schleichende Indifferenz gegenüber sprachlicher Sorgfalt.³⁰ Doch warum soll man, was vielleicht gar niemand lesen wird, klar und sprachlich korrekt formulieren?

Bedenkt man die Vielzahl arbeitsloser Akademiker, so erscheinen die Auswüchse des akademischen Publikationszwangs in noch grellerem Licht. Besteht die Aufgabe von Hochschulen nicht darin, ihre Absolventen zu fähigen Berufsleuten und kritischen Bürgern auszubilden?

Über das Stichwort *Arbeitslosigkeit* sei hier noch auf eine etwas tiefer liegende Parallele zur industriegetriebenen Wirtschaft hingewiesen: *Hier* schiessen Automatisierung, Roboterisierung und Skaleneffekt über die Sättigung unserer realen Bedürfnisse hinaus, verdrängen die menschliche Arbeitskraft und treiben die Arbeitslosigkeit in die Höhe, *dort* drängt die über die Sättigung unserer realen Lesekapazität hinauschiessende akademische Textproduktion die jungen Akademiker von einer zielgerichteten Berufsvorbereitung ab und treibt sie potentiell in die Arbeitslosigkeit.

9. Rationalisierung, Effizienzsteigerung und Beschleunigung...

A. ...in der Wirtschaft

John Stuart Mill hat schon 1848 in seinem Buch *Principles of Political Economy* wirtschaftlichen Fortschritt mit einer permanenten Produktivitätssteigerung, ermöglicht durch maschinelle Produktion, in Verbindung gebracht (Höhne 2015, 9). Er bezog sich dabei auf Charles Babbage, der in seinem Buch *On the Economy of Machinery and Manufactures* (1832) vorgeschlagen hatte, Arbeitsprozesse in Teileinheiten zu untergliedern, was ihre Effizienz erhöhe, eine Umstellung auf ungelernete Arbeiter erlaube und damit die Lohnkosten verringere. Alle wirtschaftlich relevanten Prozesse erfuhren damit eine Beschleunigung: die Produktion, der Transport, der Kapitalumschlag, die Abwicklung der Kauf- und Verkaufsgeschäfte. Überall steckte der Zwang dahinter, „den wirtschaftlichen Prozess abermals um

²⁹ Laut R. Mocikat 2009, S.100-103 (nach Binswanger 2010, S.168) lag sie im Jahr 2008 bei 100'000 bis 130'000.

³⁰ Eine Kostprobe: „Unter Berücksichtigung der angestrebten Effekte der angesprochenen Führungskonzepte auf die Geführten als Individuen und als Gruppe (Empowerment in Form individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit; Entwicklung von Commitment gegenüber der Schule und der Tätigkeit; proaktives, altruistisches Verhalten; Vertrauen) wird besonders mit Blick auf die Voraussetzungen zum organisationalen Lernen in Schulen diese Zulässigkeit gesteigert.“ - „Präziser ausgedrückt bedeutet Gefolgschaft erzeugen, das Fördern resp. Entwickeln (sprich beeinflussen) der individuellen und kollektiven Lernvoraussetzungen. Da mit dem Lernparadigma auf organisationaler Ebene das Anstreben konstanter Veränderung resp. Anpassung an neue Verhältnisse impliziert wird, soll (...) dem Begriff *transformationale Führung* Vorrang gegeben werden.“ (die Quelle soll anonym bleiben!)

Sekunden abzukürzen“ (Sombart 1925/2002, 338). Klar, dass Motoren immer stärker und Uhren immer präziser werden mussten: „Zeit ist Geld!“. Wer als erster das interessantere oder bessere Produkt auf den Markt brachte, hatte diesen für sich. Je rascher Nachahmer auf den Plan traten, desto grösser war die Chance, dass von der Party etwas für sie abfiel. Geschwindigkeit und Beschleunigung, zunächst blosse Mittel zur Mehrwertschaffung, avancierten bald zu Zwecken an sich. Bereits kurz nach 1900 galten „die jeweils schnellsten Leistungen als höchste Werte“ (Sombart 1913/1987, 171f.); entsprechend gross war etwa die Begeisterung, die damals ein Automobil, das 100km/h fuhr, und das aufkommende Flugzeug auslösten. Die Beschleunigungs-Euphorie, die die kapitalistische Wirtschaft beflügelte und die sich seither immer mehr als zwanghaft erwiesen hat (Rosa 2014) ist also bereits über hundert Jahre alt.

B. ...im Bildungswesen

Die Forderung nach Rationalisierung, Effizienzsteigerung und Beschleunigung ist auch ein Anliegen der Bildungsreformen, die in sich verkürzenden Abständen aufeinander folgen: Lehrpläne sollen entschlackt, Ballast abgeworfen, die Schulzeit bzw. Studiendauer verkürzt werden...

Ludwig von Mises hat die „Ökonomisierung als eine prinzipielle Aufgabe des Menschen aufgrund begrenzter Lebenszeit“ betrachtet (Manzeschke 2011, 76, zit. nach Höhne 2015, 16). Dies legt die Frage nahe, ob man nicht auch die kognitive Entwicklung beschleunigen sollte. Jean Piaget hielt entsprechende Versuche – von der Möglichkeit abgesehen, bestimmte Lernprozesse durch punktuelle Trainings zu akzelerieren – für wenig erfolgversprechend. Der Entwicklungspsychologe David Elkind hat gezeigt, dass die Förderung der geistigen Entwicklung bei Kindern und ihre Beschleunigung zwei verschiedene Dinge sind. Versuche zur Beschleunigung wirken nicht entwicklungsförderlich und echte Entwicklungsförderung führt i.A. nicht zu einer Beschleunigung.³¹

Wie die Wirtschaft und das Schulwesen, steht auch die Wissenschaft unter dem Druck, laufend Neues hervorzubringen. Beim Rhythmus technischer und wissenschaftlicher Innovationen ist die Beschleunigungstendenz offensichtlich. Viele Forscher sind vom Ehrgeiz getrieben, eine Entdeckung oder Neuentwicklung als Erste zu publizieren, und müssen gleichzeitig stets darauf gefasst sein, dass ihnen jemand Anderes mit der Publikation derselben Forschungsergebnisse zuvorkommt.

Beschleunigung kennzeichnet nicht zuletzt das wissenschaftliche Publikationswesen. Mathias Binswanger (2010, 152) bezifferte die Zunahme der Jahresproduktion an

31 „Promotion of intellectually gifted children is simply another way of attempting to match the curriculum to the child's abilities, not to accelerate those abilities. Accordingly, the promotion of intellectually gifted children in no way contradicts the accepted view of the limits of training on development, nor the negative effects of hurrying. Indeed, the positive effects of promoting intellectually gifted children provide additional evidence for the benefits of developmentally appropriate curricula.“ (David Elkind: Acceleration. <http://www.hoagiesgifted.org/elkind.htm>)

wissenschaftlichen Artikeln zwischen 1990 und 2006 auf gut fünf Prozent im Jahr. Er stützte sich dabei auf das Centre for Science and Technology Studies der Universität Leiden. Für die Zeit zwischen 2003 und 2013 kommt dieselbe Quelle (mit Verweis auf die amerikanische National Science Foundation) bereits auf ein jährliches Wachstum von sieben Prozent.³² *Nature Blogs* nimmt sogar ein Wachstum von 8-9% pro Jahr an, was einer Verdoppelung alle 9 Jahre entspricht.³³ Die Zunahme der Zahl wissenschaftlicher Artikel pro Jahr verläuft also nicht konstant, sondern unterliegt ihrerseits einer deutlichen Steigerung.

10. Verkehrung des Verhältnisses zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem

A. ...In der Wirtschaft

Mit der Entstehung einer marktgesteuerten Wirtschaft rücken Produktion und Konsum auseinander, weil sich der Markt zwischen sie schiebt. Die Konsequenzen sind vielfältig:

i) Der Tauschwert verdeckt den Gebrauchswert. Für den Markt produzieren, heisst, Tauschwerte und nicht mehr direkt Gebrauchswerte herstellen. Das ist unproblematisch, solange die Hersteller die Bedürfnisse der Käufer kennen und berücksichtigen, wird aber problematisch, wenn sie diese Bedürfnisse nicht kennen oder versuchen, sie zu beeinflussen und zu modellieren, wenn sie die Käufer über die Produktequalität täuschen oder Obsoleszenz (Verschleiss) in ihre Produkte einbauen. Die Marktwirtschaft lebt, in den Worten Sombarts (1913/1987, 177), von der „reinen Tauschgüterproduktion“.

ii) Gewinnmaximierungsprinzip. Die Erzielung von Gewinn wird zum Hauptzweck wirtschaftlicher Aktivität. Wichtiger als eine gute Produktequalität ist die Maximierung ihres Absatzes. „Daher die Indifferenz des modernen Unternehmens sowohl gegen die Produktion von Schundwaren als gegen die Fabrikation von Surrogaten“ (ebd.).

iii) Werbung, Reklame. Wo Märkte bestehen, findet auch Marketing statt – ausdrücklich oder implizit. In der Frühphase des Kapitalismus spielte die Reklame noch kaum eine Rolle. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts wurde sie als Mittel zur Absatzsteigerung immer wichtiger. Der Unternehmer, schreibt Sombart, arbeitet daher mit „Geschäftsgrundsätzen, die alle den einen Zweck haben, das Publikum zum Kaufen zu veranlassen.“ Mit der Art der Werbung nahm man schon früh in Kauf, „alle Gefühle für Schicklichkeit, Geschmack, Anstand und Würde“ zu verletzen (Sombart 1913/1987, 178).

32 Science & Engineering Indicators 2016 (<https://nsf.gov/statistics/2016/nsb20161/#/data>), Ziffer 5.23.

33 <http://blogs.nature.com/news/2014/05/global-scientific-output-doubles-every-nine-years.html>

iv) *Abschleifung von Wertmassstäben.* Der Unternehmer „muss erobern, organisieren, verhandeln, spekulieren und kalkulieren“ (a.a.O., 175). Er braucht Ellbogenfreiheit und „wünscht keine Beschränkung durch Recht oder Sitte“ (a.a.O., 179). Man produziert alles, was Geld einbringt – unabhängig davon, ob es für die Gemeinschaft nützlich ist – Luxusgüter, Suchtmittel, Waffen... Man nimmt für das gute Geschäft Raubbau, Kinderarbeit, Tierquälerei in Kauf. Der Zweck heiligt die Mittel. Ein zusätzlicher Erwerbszweig des Unternehmers ist „die geschickte *Spekulation* (...). Die moderne Unternehmung wird immer mehr in den Börsennexus hineingezogen.“ Das „heisst im Grunde nichts anderes, als die Verwandlung von Produktions- und Handelsgeschäften in Börsengeschäfte“ (a.a.O., 175). Heute, hundert Jahre nach Sombart, sind die täglichen Börsengeschäfte so weit entwickelt, dass nur noch etwa 1,5 Prozent davon in die Realwirtschaft einfließen. Mit der wachsenden Zahl von Geschäften (Einkäufen) auf Kredit entfernt sich die Ökonomie immer weiter von der Überzeugung, dass, was man ausgibt, erst einmal real vorhanden sein muss, und expandiert ins Prinzip Hoffnung: Die Bedeutung, die für Geschäfte einst die Verfügung über einen realen Gegenwert gespielt hat, wird zunehmend auf den fiktiven Gegenwert in einer nebulösen Zukunft ausgelagert.

v) *Wettbewerb um des Wettbewerbs willen.* Börsenkotierte Firmen, gleich ob Riesen und Zwerge, befinden sich untereinander *nolens volens* hinsichtlich ihrer Aktienperformanz in einem Wettbewerb, gleichgültig was sie herstellen – Medikamente, Sportkleidung, Automobile, Waffen... Der Aktienkurs eines Unternehmens hängt von seinem Produktions-, Innovations- und Verkaufserfolg ab, genauer gesagt von den Erwartungen, die Aktionäre und Rating-Agenturen in seine künftige Entwicklung setzen. Hinzu kommen Erwartungen zweiter Ordnung – Erwartungen der Erwartungen, die Andere hegen. Der Kurs einer Aktie *steigt*, wenn viele *glauben*, dass er steigt, und die Aktie kaufen; und sie *glauben* daran, *weil er steigt* – ein *Circulus vitiosus*, der bei fallenden Aktien in die Gegenrichtung umschlägt. Platzen Börsenblasen schüren den Verdacht, dass Aktienkurse in erheblichem Mass von realitätsfremden Spekulationen, wie Treibsand vom Wind, hin- und hergetrieben werden. Die Finanzmärkte dienen zwar Versicherungen und Pensionskassen als Geldanlage, ermöglichen aber einer grossen Zahl von Spekulanten, sich unproduktiv zu bereichern.³⁴ Dieser Parasitismus hat beinahe Selbstzweckcharakter. Finanzmärkte sind in ihrer heutigen Form weitgehend „sinnlose Wettbewerbe“ (vgl. Binswanger 2010).

³⁴ Die Gründe für die Entstehung von Börsen sind leicht nachvollziehbar: Unternehmer suchen Kapital, und vermögende Personen setzen ihre finanzielle Mittel dafür ein. Sobald Aktien aber zu wechselnden Preisen gehandelt werden, verselbständigen sich die Börsengeschäfte. Es wiederholt sich in zugespitzter Form, was Aristoteles bereits an der Geldwirtschaft kritisierte: Das Hin- und Herschieben von Wertpapieren wird zum lukrativen, obgleich unproduktiven Geschäft. Analoges gilt heute auch für die „Swaps“ genannten derivativen Finanzinstrumente, die ihre Inhaber gegen finanzielle Risiken absichern sollen. Konzipiert als eine Art Versicherung, mutieren sie durch den Handel zu Wetten, die rasch hohe Gewinne versprechen, die Schuldner aber ebenso rasch zugrunde richten. Inzwischen wirken die Finanzmärkte wie ein Krebsgeschwür – lediglich anderthalb Prozent der täglich umgesetzten Transaktionen fließen noch in die Realwirtschaft ein.

vi) *Kriminalität*. Die weite Verbreitung illegaler Transaktionen kann nicht erstaunen. Zwischen formellen und informellen, ja kriminellen Märkten (Drogen-, Waffen-, Menschen-, Organhandel und Geldwäscherei) haben sich im Laufe der Zeit breite Grauzonen mit starker Verankerung in einem wachsenden Offshore-Geschäft etabliert (Urry 2013). Zum Geschäft gehören v.a. zwei Kommunikations-Strategien: die Lüge und die Geheimhaltung. In den grossen Finanzzentren sitzen hinter glänzenden Fassaden von Anwaltskanzleien häufig „these lying lawyers lying about who their clients were and, meanwhile pocketing enormous fees“, wird Guardian-Journalist Luke Harding zitiert. „Tax havens are supposed to be secret.“ Was geheim bleibt, hat nach aussen einen unbestimmten Wahrheitswert, und diese Unbestimmtheit bildet inzwischen, wie die Panama-Papers lassen erahnen lassen, die Basis für einen Grossteil der finanziellen Transaktionen. Man schätzt, dass 7,6 Billionen \$ (\$7.6 trillion) bzw. 8 Prozent des gesamten Vermögens weltweit offshore parkiert sind.³⁵

B. ...Im Bildungswesen und in der Forschung

i) *Credit Points als Tauschwerte*. Mit dem Kreditpunktesystem – das sich inzwischen weit über die EU (Bolognasystem) hinaus durchgesetzt hat – ist im Hochschulstudium eine Art Marktwirtschaft entstanden. Der unmittelbare Wert des Lernens, gleichsam sein *Gebrauchswert*, versteckt sich jetzt hinter einem *Tauschwert*. Der Zwang zum Punktesammeln bewirkt, dass Lernprozesse ihren Selbstzweck-Charakter verlieren. Die „intrinsische“ wird von einer „extrinsischen Motivation“ überlagert. Es bleibt unklar, ob die Lernmotivation durch das *Credit-Points*-System beflügelt werden soll, weil man sich auf die intrinsische Lernlust und Neugier nicht mehr glaubt verlassen zu können, oder ob die Einführung dieser Marktwirtschaft Selbstzweck ist und man damit in Kauf nimmt, die spontane Lernmotivation zu beschädigen.

ii) *Gewinnmaximierungsprinzip*. Ein Ziel von Wissenschaft liegt – mit Popper zu sprechen – in der Annäherung an die Wahrheit, ein anderes in ihrem Beitrag zur Bewältigung echter (sozialer, ökologischer, friedenspolitischer usw.) Herausforderungen. Diese Ziele treten aber in den Hintergrund, wenn sich im Forschungs-Wettbewerb Projekte durchsetzen, die auf wirtschaftlichen Gewinn und/oder Prestige-Zuwachs hin konzipiert sind. Bahnbrechende Forschung wird nicht gefördert, indem man sie ins Scheinwerferlicht einer applaudierenden Öffentlichkeit rückt. Auch prestigeträchtige, kapitalintensive Forschungsprojekte können sich als Flops erweisen. Umgekehrt sind erfolgreiche Projekte auch schon im Verborgenen durchgeführt worden, weil zuviel öffentliche Aufmerksamkeit nur stören würde. Während seiner Arbeit am Beweis von Fermats letztem Satz hat sich Andrew Wiles über zehn Jahre lang selbst von seinen Kollegen zurückgezogen (Singh 2000, Kap.6-8).

35 Zitate und Schätzung der Grössenordnung: Alan Rusbridger: Panama: The Hidden Trillions. The New York Review of Books, October 27, 2016.

iii) *Werbung, Reklame.* Auch auf dem Bildungsmarkt wird mit Reklame gearbeitet. Aus Unternehmerperspektive erscheint Marketing unerlässlich, um gegebene „Marktpotenziale“ zu erschliessen. Zur Werbung gehört, dass sie eher zuviel als zuwenig verspricht, sich also nicht unbedingt an Wahrheit orientiert – im Gegensatz zur Bildung, wenn man sie im aufklärerischen Sinn versteht. Neuere Formen des Bildungsmarketings verfolgen die Strategie, die Bildungswünsche der Kundschaft herauszufinden, und punkten mit dem Versprechen, diese Wünsche erfüllen zu können.³⁶ Bildungswünsche sind aber gegenüber Marketing selten ganz immun, und so besteht die Gefahr der Gehirnwäsche.

Ein impliziter Marketing-Effekt geht auch von „Exzellenz-“ und „Reputations-“ Skalierungen aus. Sie sind an einen Markt gebunden, in dem es nicht so sehr um ökonomische als vielmehr um symbolische Werte geht. Doch die Grenzen zwischen beiden sind fließend (vgl. Punkt 6.B). Denn Reputation, könnte man in Anlehnung an an Hobbes' Definition von Ehre (1651/1961, Kap.10) sagen, ist der Preis, den man für die Benützung der „Macht“ einer Person (bzw. ihres „symbolischen Kapitals“, nach Bourdieu) bezahlen würde. Da akademische Titel Reputation repräsentieren, ist ihnen eine gewisse Werbewirksamkeit nicht abzuspochen. Wohlklingend oder nicht, sind solche Titel – *Master of Business Law, Master of Aviation Management, Dr. sc. mus.* usw. –, wie Papageienfedern bei indigenen Völkern, eine Art akademischer Kopfschmuck.

iv) *Abschleifung von Wertmassstäben.* Im Ringen um Drittmittel, Prestige, Aufmerksamkeit – kurz um die Vermehrung von (wirtschaftlichem oder „symbolischem“) Kapital – verlieren Werte, die nicht von diesen Zielen abhängig sind, oft an Bedeutung. Von diesem Verlust sind die Geistes- und Sozialwissenschaften besonders betroffen. Max Webers These von der „Wertfreiheit der Wissenschaft“ wird in diesem Zusammenhang gern dahingehend missverstanden, dass Werte subjektiv seien und jeder wissenschaftlichen Begründung entbehrten. Wertediskurse gehörten nicht in die Wissenschaft, und die Heranbildung ethisch verantwortlicher Staatsbürger nicht die Aufgabe von Bildungsinstitutionen mit wissenschaftlichem Anspruch. Solche Thesen führen aber in einen Relativismus und leisten einer (heute rasch expandierenden) Kultur der Beliebigkeit Vorschub. Der Erfolg von Politikern, die über Fakten hinwegsehen und *irgend etwas* behaupten (Bush junior, Putin, Trump...), spricht für sich. So, wie Einkäufe auf Kredit – also mit Geld, das man nicht besitzt und von dem niemand weiss, ob man es sich jemals beschaffen kann – zum Wachstum der Wirtschaft beitragen, trägt die konstruktivistische Auflösung von Tatsachen und Fakten in Interpretationen und Narrative zur Aufblähung einer sich von der Realität wegbewegenden Scheinwelt bei, die immer mehr an Verbindlichkeit verliert (Pomerantsev 2016). Relativismus ist weder ein Markenzeichen von Bescheidenheit

³⁶ Christoph Meier: Perspektiven auf Marketing und ihre Relevanz für Bildungsmarketing. Universität St.Gallen, 16.02.2016; <https://www.scil-blog.ch/blog/2016/02/16/perspektiven-auf-marketing-und-ihre-relevanz-fuer-bildungsmarketing/>

noch von einer progressiven Wissenschaft, vielmehr unterminiert er die elementarste Voraussetzung von Wissenschaft: die klare Unterscheidung zwischen den Werten *wahr* und *falsch*. Auch wenn alles wissenschaftliche Wissen letztlich unsicher ist – Wissenschaft ruht nicht auf festem Grund, sondern auf *Hypothesen* – so taugt doch ein Netz von Hypothesen, in dem jede Logik ausser Kraft gesetzt ist, rein gar nichts. Wissenschaft setzt kollektive Wertentscheidungen voraus: Wissenschaftler suchen Wahrheit, nicht den Irrtum, Kohärenz, nicht Inkohärenz, Klarheit, nicht Nebulosität, Einfachheit, nicht maximale Kompliziertheit usw., und Techniker wollen lieber nützliche als nutzlose Geräte herstellen... Über alle diese Werte setzen wir implizit einen Konsens voraus. Harry Frankfurt sieht in der zunehmenden Indifferenz gegenüber der wahr-falsch-Unterscheidung (wenn sie nicht spielerisch gemeint ist) eine Quelle von „Bullshit“ (Frankfurt 2005). Wertediskurse sind zur Vorbeugung gegen ideologische Geplänkel unerlässlich. Ohne ein Minimum an Klarheit über Werte ist echte Bildung nicht möglich.

v) *Wettbewerb um des Wettbewerbs willen*. Macht man sich die Ansicht zu eigen, es könne keinen Wertekonsens geben, wie sieht es dann mit dem Konsens darüber aus, welche Leistungen wir mittels Wettbewerben fördern und durch Auszeichnung der Gewinner honorieren wollen? Die Meinung, ein Werte-Konsens sei unmöglich, torpediert jede Kritik an sinnleeren Wettbewerben im Bildungswesen und in der Wissenschaft, in denen wertlose oder bloss auf Kapitalvermehrung ausgerichtete Leistungen prämiert werden.

Der Einfluss, den *Universitätsrankings* auf Wissenschaft und universitäre Lehre ausüben, lenkt leicht von Wesentlicherem ab. Bei diesen jährlich wiederkehrenden *Rankings* wird von den unterschiedlichen Kulturen, disziplinären Ausrichtungen und Angeboten der einzelnen Hochschulen abstrahiert. Insofern erinnern sie an die implizite Rangierung wirtschaftlicher Unternehmen durch die Börse, wobei Branchenzugehörigkeit und Produktionsweise der einzelnen Firmen nur soweit interessieren, als sie das *tertium comparationis* beeinflussen. Dieses *tertium comparationis* ist auf der Börse die *Aktienperformance* und beim Rating von Universitäten oder Forschungszentren die „*Exzellenz*“ (vgl. Punkt 6).

vi) *Bluff und Betrügereien*. Ein Forschungsergebnis, von dem man sich neue Erkenntnisse erhofft, kann auch einmal trivial und unspekulär ausfallen. Dies zu akzeptieren und die Resultate nicht im Nachhinein zu frisieren, ist eine Frage der Redlichkeit. Der Publikationsdruck und die Sehnsucht nach Reputation verleitet leicht zu Charlatanerrie. – Mathias Binswanger dazu: „Wer auf Teufel komm raus Vielschreiberei fördert und belohnt, erhält diese auch, aber nicht mehr mit sauberen Mitteln. Die Annahme, dass wissenschaftliche Hochschulen der Wahrheitssuche verpflichtet sind (...), ist heute weitgehend Fiktion. Universitäten fühlen sich nur noch der ‚Exzellenz‘ verpflichtet, und diese erhält man nicht mit Wahrheitssuche, sondern mit Publikationen. So ist es kein Wunder, dass in letzter Zeit vermehrt Betrugsfälle an die Öffentlichkeit gelangten“ (Binswanger 2010, S.169). – Der Fundus für Plagiats-Quellen

wird mit der rasch wachsenden wissenschaftlichen Literatur immer grösser und der Zugriff darauf mit dem Internet immer leichter. Betrügereien bei Seminar- und selbst bei Doktorarbeiten sind längst keine Seltenheit mehr. Die Durchführung elektronischer Plagiats-Tests und die Sanktionierung von Verstössen sind inzwischen eine zentrale, aber wenig produktive Zusatzaufgabe der universitären Lehre.

Die *Ökonomisierung der Bildung* manifestiert sich in den dargestellten Parallelen zwischen der kapitalistischen Marktwirtschaft und dem heutigen Bildungswesen. Diese Ökonomisierung „greift (..) den Kernbereich von Bildung und Erziehung an: Sie gefährdet die zwischenmenschlichen Beziehungen und sie gefährdet die kulturelle Tradierung“ (Krautz 2007, S.99). Die zehn aufgezeigten Parallelen zwischen kapitalistischer Ökonomie und Bildung sind weder trivial noch ein blosses Oberflächen-Phänomen. Die Regeln der kapitalistischen Wirtschaft und die damit verbundenen mentalen Einstellungen haben sich, wie die aufgezeigten Parallelen belegen, tief in eine lebensweltliche Sphäre eingegraben, die mit Ökonomie ursprünglich nichts oder kaum etwas zu tun hatte. Natürlich könnte man da und dort auch Parallelen zu anderen Bereichen der Gesellschaft aufdecken – etwa zum Gesundheitswesen. Bei manchen Punkten aber – etwa bei der Tendenz zur Quantifizierung oder zur Verkehrung von Wesentlichem und Unwesentlichen – dürften die Parallelen zu den übrigen sozialen Bereichen weniger weit gehen, falls sie nicht gänzlich fehlen. Das Bildungswesen stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine funktionierende Wirtschaft dar. Gleichzeitig ist es gegenüber der marktwirtschaftlichen Logik aber auch besonders exponiert und für ihre Einflüsse besonders empfänglich. Das Bildungswesen ist deshalb für eine Vielzahl von Pervertierungen anfällig, die man sich erst einmal klar machen muss, wenn man wirksam gegen sie vorgehen will.

Dank: Für Anregungen zu und Kritik an früheren Textfassungen richtet sich mein Dank an René Levy, Verena Tobler-Linder, Peter Ulrich und Karl Weber.

Literatur

Becker, Gary S.: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: Chicago Univ. Press 1964, ³1993.

Binswanger, Mathias: Sinnlose Wettbewerbe. Freiburg: Herder 2010

Flitner, Elisabeth: Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Jürgen Oelkers et al. (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S.245-266.

Frankfurt, Harry: On Bullshit. Princeton: Univ.Pr. 2005.

Friedman, Milton: Kapitalismus und Freiheit. München: Piper 2002 (Dt.Erstaussgabe Frankfurt 1962).

Herrmann, Ulrike: Der Sieg des Kapitals. München: Piper 2015

Herzog, Walter: Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf? in: Beiträge zur Lehrerbildung 26/3 (2008), S.395-412.

Herzog, Walter: Walter Herzog: Bildungsstandards – Aussichten einer Selbstverständlichkeit; Vortrag vom 18.10.2006 an der PH Bern. <http://www.walterherzog.ch/vortr%C3%A4ge/2006-2007/>

Hobbes, Thomas: Leviathan. Harmondsworth: Penguin Books 1968 (Orig. 1651).

Höhne, Thomas: Ökonomisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer 2015.

Kesselring, Thomas: Entwicklung und Widerspruch. Frankfurt: Suhrkamp 1981.

Kommuniqué: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs/Hugendubel 2007.

Lohmann, Ingrid: Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2010, S.231-244.

Manzeschke, Arne: ‚Ökonomisierung‘ – Klärungsbedürftigkeit und Erklärungskraft eines begriffs. In: M.Kettner/P.Koslowski (Hrsg.): Ökonomisierung und Kommerzialisierung der Gesellschaft. München: Fink 2011, S.7-96.

Mocikat, Ralph: Dikatur der Zitatendizes: Folgen für die Wissenskultur. Gaia 18/2, 2009.

Münch, Richard: Akademischer Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp 2011.

Münste-Goussar, Stephan et al: Chancen durch Bildung? Eine Diskurskritik. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Budrich 2009, S.133-163.

Ordine, Nuccio: Von der Nützlichkeit des Unnützen. Warum Philosophie und Literatur lebenswichtig sind. Berlin: Graf/Ullstein 2014. Frz. Orig.: L'utilité de l'inutile. Manifeste. Paris: Les Belles Lettres 2014.

Osterwalder, Fritz: Demokratie, Erziehung und Schule. Bern: Haupt/utb 2011.

Polanyi, Karl: The Great Transformation. Frankfurt: Suhrkamp 1978 (Orig. 1944).

Pomerantsev, Peter: Why We're Post-Fact. In: Granta. The Magazine of New Writing, 20.07.2016. <https://granta.com/why-were-post-fact/>

Reinalda, Bob/Kulesza, Ewa: The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education. Opladen: Budrich 2005.

Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung. Frankfurt: Suhrkamp 2014.

Edécio de Jesus Sardano: Hochschulbildung und Hochschulpolitik in Brasilien. Eine Bestandsaufnahme, 04.11.2012; http://www.frankfurt-school.de/content/de/newsroom/sonnemann/newsletter_nov12/campus1_nov12.html

Singh, Simon: Fermats letzter Satz. München: dtv 2000.

Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen. München: dtv 1978. Orig. 1776.

Sombart, Werner: Der Bourgeois. Zur Geistesgeschichte des modernen Wirtschaftsmenschen. München 1913/Berlin 1987

Sombart, Werner: Die prinzipielle Eigenart des Kapitalismus. In: Grundriss der sozialökonomik IV. Abt., I. Teil. Tübingen 1925, 1-26. Zit. nach: Ders., Nationalökonomie als Kapitalismustheorie. Ausgewählte Schriften, hrsgg. von A.Ebner und H.Peukert. Marburg 2002, S.377-420.

Steinvorth, Ulrich: „Wissen als Privateigentum ist absurd“, ein Interview;
<http://www.fluter.de/wissen-als-privateigentum-ist-absurd>

Ulrich, Peter: Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern: Haupt ³2001; ⁵2016.

Ulrich, Peter/Chesney, Marc: Universitätssponsoring im Spannungsfeld zwischen öffentlichen und privaten Interessen. Kontrapunkt, 19.02.2014
(<http://www.rat-kontrapunkt.ch/wissenschaft-und-bildung/kontrapunkt-texte/universitaetssponsoring-im-spannungsfeld-zwischen-offentlichen-und-privaten-interessen>).

Urry, John: Grenzenloser Profit. Wirtschaft in der Grauzone. Berlin: Wagenbach 2013.

Wallimann, Isidor: Über Bologna-Prozess und GATS zum privatisierten europäischen Hochschulraum. In: S.185-190. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Budrich 2009.

Walter, Thomas: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag 2006.

Wex, Peter: Das leere Versprechen der Kompetenzenprüfung FAZ 3.10. 2012, Feuilleton.
<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/selbsttaeuschung-der-universitaeten-das-leere-versprechen-der-kompetenzenpruefung-11910676.html>

Wiarda, Jan-Martin: Sind private Hochschulen die offeneren Unis? Die Zeit No 44, 20.10.2016, S.71.