

Ingrid Lohmann

## Humboldts Bildungsideal vs. marktförmige Universität?

Das Thema, zu dem ich gebeten wurde vorzutragen, ist der Paradigmenwechsel vom Humboldtschen Bildungsideal zur vermarktwirtschaftlichten Universität und welche Veränderungen sich im Zuge dieses Paradigmenwechsels in den letzten zwanzig Jahren ergeben haben. In dieser Themenstellung ist, so vermute ich, die Annahme impliziert, daß der Name Humboldts für ein Bildungsideal steht, das sich der Kommodifizierung, also der Verwarenförmigung bzw. Marktförmigkeit entzieht. Dazu will ich zunächst auf die Frage eingehen, ob die deutsche Bildungstradition tatsächlich wesentlich durch Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff geprägt war – und was diesen eigentlich ausmacht. Hierüber kann man nämlich sehr unterschiedlicher Meinung sein. Der Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki z.B. vertrat in einem vieldiskutierten Aufsatz schon 1985 die Auffassung, daß von einer „Verfallsgeschichte der klassischen Bildungsidee“ gesprochen werden muß. Je nachdem, welchen Aspekt der Bildungstheorie Humboldts man ins Zentrum rückt oder für den wichtigsten hält, kommt man entweder zu dem Ergebnis, daß schon im 19. Jahrhundert von Humboldts Idealen nicht mehr viel übrig blieb. Oder man kommt sogar zu dem Ergebnis, daß erst heute, mit den neoliberalistischen Vorstellungen, Anstalten getroffen werden, diese Ideale wirksam in die Tat umzusetzen.

Seine These vom Verfall der Bildungsidee begründete Klafki mit Hinweis auf reale Entwicklungen in der Bildungsgeschichte Deutschlands, die ein Abrücken von jenem Bildungsbegriff, wie er um 1800 entwickelt worden war, bedeuteten. Die gesellschaftspolitisch progressiven Momente des klassischen Bildungsbegriffs seien im Laufe des 19. Jahrhunderts weitgehend eliminiert worden. An ihre Stelle sei ein Bildungsverständnis getreten, das sich als unpolitisches gab, in Wirklichkeit jedoch den realen Zusammenhang von Bildung und Besitz verschleierte. Die Umdeutung der Bildung in ein unpolitisches Gut geschah jedoch aus politisch hochgradig interessierten Gründen. Im restaurierten Obrigkeitsstaat des 19. Jahrhunderts ließ sich Bildung nämlich als Abgrenzungskriterium gegen die arbeitenden und besitzlosen Klassen funktionalisieren. So wurde der Bildungsbegriff – entgegen seinem ursprünglich antifeudalistischen und auf Demokratisierung gerichteten Inhalt – zu einem Mittel der Stabilisierung der neugeschaffenen Herrschaftsverhältnisse nach der Revolution von 1848.

Ähnlich wie Klafki hat auch Herwig Blankertz, Münsteraner Erziehungswissenschaftler und Begründer des nordrhein-westfälischen Kollegschulmodells, bestimmte Vereinseitigungen des neuhumanistischen Bildungsbegriffs herausgearbeitet. Blankertz und Klafki kritisieren, daß das im klassischen Bildungskonzept angestrebte Wechselspiel von universalistischen Inhalten und individueller Schwerpunktsetzung bereits in den Schulen des 19. Jahrhunderts auf einen erstarrten Pflichtkanon heruntergebracht wurde. Für die universitäre Ebene läßt sich diese Kritik um die Feststellung ergänzen, daß sich – ebenfalls bereits im 19. Jahrhundert – das Bildungsbürgertum mit den Universitäten seine ureigene Reproduktionssphäre schuf, die sorgsam gegen Andrang aus unteren sozialen Schichten abgeschottet wurde. Pierre Bourdieu hat dies für die Bildungsinstitutionen nicht nur in Frankreich eindrucksvoll belegt (in „Die Illusion der Chancengleichheit“, zusammen mit Passeron). In der Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen des 19. und 20. Jahrhunderts, so die Kritik, habe eine Individualisierung von Bildungsmöglichkeiten, wie Humboldt sie anstrebte, kaum jemals Platz gehabt.

Gegen den kanonisierten Inhaltskatalog setzt Klafki – im Versuch, *hinter* die Verfallsge-  
schichte des Bildungsbegriffs auf dessen klassische Auslegung zurückzugreifen – in verschie-  
denen Veröffentlichungen der letzten 20 Jahre die Auseinandersetzung mit *Schlüsselproble-*  
*men*. Bildungsprozesse sollten auf Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller an der gesell-  
schaftlichen Gestaltung zielen und jeden befähigen, an der Bewältigung solcher Schlüsselpro-  
bleme teilzunehmen: von der Friedensfrage über das Problem sozialer Ungleichheit bis hin  
zur Rolle wissenschaftlicher Wirklichkeitsbetrachtung in der modernen Welt.

Seine Entsprechung für das universitäre Studium hat diese Konzeption im Bildungsideal  
*gesellschaftlicher Verantwortung* der akademisch Gebildeten. Dieses Ideal besagte letztlich,  
daß die AbsolventInnen universitärer Bildungsgänge – für die die Kosten ja überwiegend öf-  
fentlich getragen werden bzw. wurden – die Privilegien ihrer beruflichen und sozialen Stel-  
lung und die relativ größere Höhe und Sicherheit ihres Einkommens durch gesellschaftliches  
Engagement in der Ausübung ihrer Tätigkeit sowie durch sozial verantwortliche Nutzung  
wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Gesellschaft zurückgeben sollten. Dieses Ideal wird  
jedoch brüchig, wenn universitäre Ausbildung nicht mehr das Privileg von Minderheiten ist,  
sondern eine Massenveranstaltung wie im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1970er Jah-  
ren. Keineswegs alle AbsolventInnen universitärer Ausbildungswege, vielleicht nicht einmal  
die Mehrheit, verbinden ihr berufliches Tun mit besonderen ethischen Verpflichtungen im  
Sinne gesamtgesellschaftlicher politischer, sozialer oder ökologischer Verantwortung. Die  
Nutzung öffentlich finanzierter Bildungsgänge für Formen beruflicher Qualifizierung, die  
vielleicht in erster Linie einer größeren Beschäftigungssicherheit, höherem Sozialprestige und  
relativ gesicherterem Einkommen des Einzelnen dienen, wirft also mit einer gewissen  
Zwangsläufigkeit Fragen auf.

Als noch in dieser Kategorie gedacht und diskutiert wurde, besagte das Ideal *gesellschaft-*  
*licher Verantwortung* der AkademikerInnen auch, daß ihnen eine besondere Befähigung zum  
Durchschauen von macht- und herrschaftsförmigen Prozessen zukommt und daß ihnen daraus  
auch besondere Verpflichtungen zur Aufklärung im Sinne des Abbaus von Herrschaft er-  
wachsen. Heute steht im Rahmen der Bildungsdiskussion der Anspruch auf Abbau von Herr-  
schaft und Ungleichheit aber nur noch selten zur Debatte. Wortführend in der bildungspoliti-  
schen Diskussion – und zwar weltweit – wurden in den letzten 20 Jahren vielmehr neoliberalistische  
Marktideologien, für die auch *akademische* Bildung im Wesentlichen mit *employa-*  
*bility* verbunden ist. Hochschulreform heute zielt nicht auf den Zusammenhang von *Wissen-*  
*schaft und Verantwortung*, auf Aufklärung oder gar den Abbau von Herrschaft, sondern auf  
„Standortsicherung“, „Wettbewerbsfähigkeit“ in der globalisierten Ökonomie und „Selbstver-  
antwortung des Einzelnen für seine Erwerbsfähigkeit“.

Die Lage scheint also ziemlich verwirrend. Denn was ist gemeint, wenn vom Humboldt-  
schen Bildungsideal die Rede ist? Ist der Anspruch gemeint, alle Heranwachsenden in den  
Genuß allgemeiner Bildung kommen zu lassen – die männlichen in öffentlichen, die weibli-  
chen Heranwachsenden in privaten Lehranstalten, wie Humboldt es vorsah? Aber mit der Zu-  
ordnung der männlichen Jugend zur künftigen Bewährung in der öffentlichen Sphäre, der  
weiblichen Jugend in der privaten Sphäre hätten wir offensichtlich einen Aspekt, den wir 200  
Jahre später auf keinen Fall mehr akzeptieren.

Ich will versuchen zu umreißen, welche Aspekte mit Humboldts Bildungsbegriff noch ver-  
bunden waren und sind. Allgemeinheit der Bildung implizierte demnach:

1. Wissenschaftlichkeit des Lernens durch Anbindung an den entwickeltsten Stand wis-  
senschaftlicher Erkenntnis;
2. die Kombination von Sprache oder Mathematik (als begrifflich verallgemeinernden  
Zeichensystemen) mit empirisch-historischen Kenntnissen („Realien“), um die Komplementarität  
des Wissens und seine eigenständige Erweiterbarkeit zu sichern;
3. Individualisierung des Lernens;

4. das institutionelle und inhaltliche Nacheinander von allgemeiner und spezieller – heute würden wir sagen: beruflicher – Bildung.

Besonders der zuletzt genannte Aspekt, das institutionelle Nacheinander, hat zu einer heute hochgradig problematischen und in vieler Hinsicht überholten Trennung von Bildungswegen geführt. Vor 200 Jahren diente diese Trennung dazu, im ökonomisch und politisch rückständigen Preußen die feudale Ständegesellschaft zu überwinden und (schulische sowie universitäre) Bildungsprozesse eben *nicht* an überkommene gesellschaftliche Praktiken zurückzubinden. Diese Trennung, obwohl inzwischen an vielen Stellen durchbrochen, prägt unser Bildungsverständnis immer noch grundlegend und wirkt – zusammen mit der Verhinderung eines Gesamtschulsystems, die interessierte Kreise in Deutschland trotz PISA weiterhin betreiben – als schwerer Hemmschuh für die künftige Bildungsentwicklung in Deutschland.

Die Verknüpfung von allgemeinen und beruflichen Bildungselementen, so könnte man demgegenüber argumentieren, ist heute auch bildungstheoretisch zwingend – und ganz in Humboldts Sinne weitergedacht. Denn heute gibt es weltweit keine (Berufs-) Tätigkeit mehr, die nicht in vergesellschafteten Zusammenhängen stünde oder in die, darüberhinaus, nicht Wissenschaftlichkeit, auch in Gestalt von Technologie, als gesellschaftliche Allgemeinheit inkorporiert wäre, so daß alle (Berufs-) Tätigkeiten heute also auch Dimensionen des ökonomischen und politischen Allgemeinen enthalten bzw. sind.

Allgemeinheit der Bildung implizierte bei Humboldt außerdem:

5. Dialogizität und „Kommunikativität“, d.h. eine Prozeßhaftigkeit und prinzipielle Unabschließbarkeit der Bildungsprozesse, die an informelle „gesellige“, aber nicht notwendigerweise an formelle Kontexte gebunden sind (wie in Schule und Universität). Damit könnten sich also auch solche Positionen auf Humboldt berufen, die eine Abschaffung der Schule fordern, weil diese aus ihrer Sicht eine bürgerliche Zwangsinstitution darstellt;

6. Die Orientierung des Denkens und der Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen auf eine gemeinsam zu gestaltende *politische Sphäre* bürgerlicher Öffentlichkeit – mit den für bürgerliche Gesellschaften charakteristischen, letzten Endes von der ökonomischen Potenz abhängenden, Abstufungen im Grad politischen Einflusses.

Humboldt legte seinem Denken das liberale Konzept des Bürgers als Bourgeois (d.i. der sein wirtschaftliches Einzelinteresse rücksichtslos verfolgende Privatmensch) *und* als Citoyen (d.i. der um willen des gemeinsamen Überlebens die egoistischen Einzelinteressen in Schranken haltende Staatsbürger) zugrunde. Aber Karl Marx hat schon vor 150 Jahren am klassischen bürgerlichen Bildungsdenken kritisiert, daß das klassische moderne Bildungsverständnis den Alltag und die Erwerbstätigkeit der Mehrheit der Bevölkerung, nämlich der lohnarbeitenden Klasse verfehlt. Daß es zwar die Person des besitzenden Bürgers, aber nicht die Person des besitzlosen Proletariers meint.

Und tatsächlich nimmt Humboldt in einer bildungspolitischen Schrift von 1809 ja auch einigermaßen lakonisch zur Kenntnis, daß die Dauer des Schulbesuchs des Einzelnen eben abhängt von der Finanzkraft der Eltern zur Zahlung des Schulgelds; für das Universitätsstudium dachte er schon gar nicht an Andrang aus sozialen Kreisen, die das Studium weder selbst finanzierten noch leitende Staatsbeamte werden würden. Öffentlichkeit der Bildung meinte bei Humboldt *nicht* kostenlosen Zugang zu Bildungseinrichtungen, sondern eine universalistische Ausrichtung des Denkens und Handelns der Gebildeten – besonders der leitenden Staatsbeamten – auf die kulturell-politische Sphäre der zu schaffenden modernen bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Weitere Aspekte seines Bildungsdenkens waren:

7. Kosmopolitismus, Weltbürgerlichkeit, ein Zuhause sein nicht nur in *einer* Kultur und Sprache, sondern in der Geschichte und Kultur der Menschheit überhaupt, darunter nach damaliger Auffassung idealerweise vor allem Vertrautheit mit der politischen Geschichte, Philosophie und Sprache des antiken Griechenland. Die griechische Antike verstand Humboldt als ideales Studienobjekt, um die Strukturen, Bedingtheiten und Begrenzungen menschlichen

Handelns kennenzulernen, und damit als die beste Voraussetzung für die Entwicklung von – im weitesten Sinne *allgemeiner gesellschaftspolitischer – Urteilskraft*, die man zu seiner Zeit erwerben konnte. Worin aber würden wir heute die beste Voraussetzung zur Entwicklung solcher Urteilskraft sehen?

8. Daneben anerkannte auch Humboldt die Nationalstaatlichkeit als vorrangige Sphäre politischen Handelns des Individuums. Der zu schaffende bürgerlich-kapitalistische Nationalstaat galt, ungeachtet seiner eigenen ausgeprägt kosmopolitischen Orientierung, auch für Humboldt als der Rahmen, für den gebildet wurde. Es war dieser Rahmen, den die Gebildeten kulturell, ökonomisch, politisch und rechtlich gestalten sollten.

Auch hier ist zu fragen: Läßt sich Humboldts Bildungsdenken, oder allgemeiner: die klassische politische Philosophie des Liberalismus, im Zeitalter der Globalisierung einfach auf den ganzen Globus übertragen? Wären die Strukturen moderner bürgerlicher Öffentlichkeit, deren theoretischer Begründungshorizont dem Denken der europäischen Aufklärung und der politischen Philosophie des Liberalismus entstammt und die heute unter der Macht transnationaler Banken und Konzerne zusammenbrechen, *geeignet*, auf den gesamten Globus übertragen zu werden? Und wie sollte das konkret bewerkstelligt werden, wenn schon im einheimischen nationalen Raum die politischen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten korrumpiert sind, die jenen Vorstellungen zufolge dem Citoyen zukommen? Oder haben wir sie zwar, nutzen sie aber nicht? Anders gefragt: Sind akademisch Gebildete von ihrem Selbstverständnis her *citoyens* – was heute vielleicht heißen müßte, sich aktiv in die Reihen der sogenannten Globalisierungsgegner zu begeben oder Antiatomkraft-AktivistIn zu sein oder für weltweite Verteilungsgerechtigkeit einzutreten?

9. Wegzuleugnen ist aus Humboldts Bildungsbegriff auch nicht die Verknüpfung von Bildung und Eigentum. Seiner Vorstellung nach sollte jedes einzelne Individuum gebildet sein, um die eigenen materiellen wie ideellen *Vermögen* vernunftgemäß und im Vollbesitz bürgerlicher Freiheitsrechte zu nutzen und zu erweitern (damit konnte Grundbesitz ebenso wie Sprachbegabung gemeint sein). Die bürgerliche Vorstellung freier Entfaltung der Persönlichkeit ist fundamental mit dem Recht auf freie Verfügung über eigenes Vermögen verknüpft – und damit ist keineswegs nur geistiges, sondern auch handfestes materielles Vermögen gemeint. Wiederum war es Karl Marx, der am bürgerlichen Persönlichkeitsideal kritisierte, daß es letztlich ökonomisches, vom Staat juristisch geschütztes Eigentum als Grundlage des bürgerlichen Freiheitsbegriffs voraussetzt: Eigentum, das sich bewirtschaften, mit dem sich Mehrwert erwirtschaften läßt. Diese Voraussetzung funktioniert nur da, wo sich die Rechte des Eigentümers *nicht* nur auf die Nutzung der eigenen Arbeitskraft beziehen, die man für den Erwerb des Lebensunterhalts einem Anderen zur Bewirtschaftung zeitweilig überlassen muß – z.B. in einem 8-Studenten an 5 Werktagen pro Woche.

Eine der Versprechungen des Neoliberalismus heute lautet deshalb gerade, daß abhängig Beschäftigte an Freiheit und Verfügungsgewalt über Eigentum dazugewinnen, wenn sie „selbständig“, wenn sie „Arbeitskraftunternehmer“ werden. Der Neoliberalismus knüpft damit durchaus an Ideale an, die auch Humboldt und andere Vertreter des klassischen Liberalismus wie beispielsweise Adam Smith vertraten. Von ihren klassischen Vorgängern unterscheiden sich die Verfechter des Neoliberalismus vielleicht nur darin, daß es heute keine Rechtfertigung mehr dafür gibt, die unvorstellbar groß gewordenen Unterschiede in der Verfügungsgewalt über ökonomisches Kapital und in der Möglichkeit politischer Einflußnahme, die zwischen den „Einzelnen“ bestehen (und die philosophische Konzeption des bürgerlichen Individuums längst gesprengt haben), theoretisch weiterhin zu übersehen.

10. Was schließlich die *staatliche Finanzierung* von Bildungseinrichtungen – sei es Schule oder Universität – betrifft, so strebte Humboldt diese für eine Interimszeit an, bis nämlich die Strukturen bürgerlich-kapitalistischer Öffentlichkeit *und* Privatheit soweit entfaltet sein würden, daß der Staat davon entbunden und Vorsorge und Finanzierung der Bildungseinrichtungen den zivilgesellschaftlichen Gemeinschaften der Bürger selbst anheimgegeben werden

könnte. Deshalb konnte sich einer der Gründerväter der Ideologie des Neoliberalismus, Friedrich von Hayek, wohl nicht zu Unrecht auf Humboldt berufen. Und deshalb könnte sich ein anderer Gründervater des Neoliberalismus, Milton Friedman, mit seinem Schlachtruf „Public Schools – Make Them Private“ ebenfalls auf Humboldt berufen. Deswegen könnten sich die VerfechterInnen von Studiengebühren auf ihn berufen, denn Humboldt selbst hat die Idee kostenfreien Zugangs zu höherer Bildung nie vertreten. Deswegen könnten sich selbst die Stifter von *corporate universities* auf ihn berufen, zumal dann, wenn sie gar nicht erst anderes propagieren, als für den Nachwuchs an Führungskräften im eigenen Firmenbereich Sorge tragen zu wollen. Deshalb können sich auch Rotstift-PolitikerInnen aller Couleur auf Humboldt berufen und mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung des „mündigen Bürgers“ propagieren, wenn sie in Wirklichkeit darangehen, den öffentlichen Sektor abzuschaffen.

Beim Abbau des öffentlichen Sektors im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, der übrigens weltweit stattfindet, kommen drei Dimensionen oder Ebenen zusammen, die analytisch auseinandergehalten werden müssen, nämlich

1. Globalisierung,
2. Europäisierung,
3. das Potential der Informations- und Kommunikations-, kurz IuK-Technologien.

Ich will versuchen, sie kurz zu beleuchten, wobei ich vorwegschicke, daß in allen dreien keineswegs zwingend eine Kommodifizierung des Bildungssektors vorangetrieben werden *mußte*. Aber so wie die Machtverhältnisse gegenwärtig liegen, geht es auf allen drei Ebenen genau darum: um Verwarenförmigung. Was wir vor uns sehen, ist die Überführung des aus dem Zeitalter der Moderne stammenden, besitzgesellschaftlichen, *öffentlichen* Bildungssektors – der gegenüber dem Ökonomischen eine gewisse Eigenständigkeit oder relative Autonomie haben sollte und hatte – in den der spätkapitalistischen Postmoderne angemesseneren, eigentumsgesellschaftlich durchformten, *privatisierten* Bildungssektor, der bis zur Ununterscheidbarkeit mit dem Ökonomischen verflochten sein wird.

#### ad 1) Globalisierung

Dazu muß ich doch kurz auf die laufenden GATS-Verhandlungen eingehen, obwohl Sie darüber in dieser Veranstaltungsreihe ja erst zu einem späteren Zeitpunkt sprechen werden. Für den Bildungsbereich schlagen die USA in der laufenden (dritten) GATS-Verhandlungsrunde die *Beseitigung* jener Handelshemmnisse vor, die bisher nationale Souveränität in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik gewährleisten, darunter:

- das Verbot von Dienstleistungen in Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Ausbildung seitens ausländischer Anbieter;
- restriktive Genehmigung der Einrichtung von Außenstellen ausländischer Anbieter dieser Dienstleistungen in den WTO-Mitgliedsländern;
- unangemessene Restriktionen für die elektronische Übermittlung von Kursmaterialien;
- unproportional hohe und Unwirtschaftlichkeit verursachende Schutzbestimmungen für örtliche Arbeitskräfte.

Die Beseitigung dieser Hemmnisse durch das GATS-Abkommen hätte zur Folge, daß im Bildungs- und Wissenschaftsbereich der nationalstaatliche Handlungsspielraum – z.B. zur Schaffung und Sicherung von Standards im öffentlichen Interesse oder zur Verhinderung unerwünschter sozialer Auswirkungen – *über die im Rahmen von GATS bereits eingegangenen Verpflichtungen hinaus* weiter drastisch minimiert würde. Dabei erhielten auch ausländische private Wirtschaftsunternehmen Zugriff auf die für öffentliche Aufgaben vorgesehenen nationalen Haushaltsbudgets. Überall dort nämlich, wo neben staatlichen Bildungsinstitutionen auch private Anbieter zugelassen sind, können sie geltend machen, daß die staatliche Finanzierung für sie einen unzulässigen Wettbewerbsnachteil darstelle. Selbst wenn die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung eines Landes dies wollte, ließe sich die Ausweitung des GATS-Abkommens auf Welthandel mit Bildung als Dienstleistung – und damit möglicher

weise der Anfang vom Ende staatlicher Bildungsfinanzierung überhaupt – nicht mehr ohne weiteres rückgängig machen. Unter Gesichtspunkten internationaler Konkurrenz und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulbereichs auf dem *world education market* wird dem von den EU-Ländern gegenzuhalten versucht durch den Bologna-Prozeß, und damit sind wir auf der Ebene der

#### ad 2) Europäisierung

Deren primäres Ziel ist die ökonomische Konkurrenzfähigkeit gegenüber den USA, Australien und Neuseeland. Zu den gewichtigsten Einflußnehmern auf nationale und EU-Bildungs- und Wissenschaftspolitik gehören die 1958 gegründete *Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe* (UNICE), sowie der 1983 gegründete *European Round Table of Industrialists* (ERT). Mitglieder der UNICE sind die europäischen Industriellen- und Arbeitgeberverbände, darunter für Deutschland die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Bundesverband der deutschen Industrie (BDI). Dem ERT gehörten bzw. gehören die Repräsentanten von rund vier Dutzend Konzernen an, darunter aus dem deutschen Unternehmensbereich Thomas Middelhoff von Bertelsmann, Heinrich v. Pierer von Siemens, Hasso Plattner von SAP, Manfred Schneider von Bayer, Fritz Gerber von Hoffmann-La Roche, Ron Sommer von der Deutschen Telekom, Jürgen Weber von der Deutschen Lufthansa und Gerhard Cromme von ThyssenKrupp.

Die Politikvorgaben für die *Wissensgesellschaft* dieser beiden Zusammenschlüsse sind u.a. in zwei nur wenige Seiten umfassenden Papieren enthalten, nämlich *Für eine Bildungs- und Ausbildungspolitik im Dienste des Wettbewerbs und der Beschäftigung. Die sieben Prioritäten der UNICE* (2000), verfaßt für den EU-Gipfel in Lissabon im März 2000, sowie *Förderung der Wettbewerbsfähigkeit durch die Wissensökonomie in Europa* des ERT (2001), verfaßt für die Sitzung des Europarats in Stockholm im März 2001. Die *Sieben Prioritäten* der UNICE lassen sich unschwer in eine zusammenfassen: Es geht um die Ökonomisierung der Verhaltensorientierungen der Individuen von der Wiege bis zur Bahre, um die Erzeugung eines Bildungsverständnisses, das sich ausschließlich am Ökonomischen – Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernisse, *employability* – ausrichtet, andersgelagerte, eigenständige politische, ethische, soziale, ökologische oder personale Zielsetzungen hingegen nicht vorsieht. Der ERT folgt im Wesentlichen der gleichen Agenda, versucht sich aber zumindest ansatzweise an einem Lexikon, das durch die Konsensstrategie der Bertelsmann Stiftung etwas erweitert ist: Geschöpft wird das Leitbild des neuen Europäers/ der neuen Europäerin, die nicht nur technologisch versiert sein darf, sondern in der Lage sein muß, „den Geist des Unternehmerischen zum Leben zu erwecken, als Beschäftigte und als Staatsbürgerin“.

Zu den *Zehn Empfehlungen* „für raschen Fortschritt zu erhöhter Wettbewerbsfähigkeit durch die Wissensökonomie“ des ERT gehören: präzise Zielsetzungen für wissensökonomische Fertigkeiten und Haltungen, die in der Mindestschulzeit erworben worden sein müssen (1); Nutzung der Erfahrungen der Wirtschaft zum Wohle der Bildung (2); Beginn eines Prozesses zur Neuverhandlung und Bewertung des Lehrberufs (3); Schaffung eines europäischen Online-Dienstes für lebenslanges Lernen (4); Entwicklung lokaler und regionaler Foren mit Vertretern von Regierung, Bildungsbereich und Wirtschaft, die die kurz-, mittel- und langfristigen Qualifikationserfordernisse führender Wirtschaftssektoren definieren (5) usw.

Zu den *nationalen* Akteuren im Feld der Europäisierung gehört in Deutschland an vorderster Stelle die im Oktober 2000 als gemeinsame Initiative von Bund, Ländern und Kommunen, Wissenschaft und Wirtschaft gegründete *Konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“* (KAİM) der BLK. Ihr Aufgabenfeld ist wie folgt definiert: „Wir stehen in einem internationalen Wettbewerb um Erwerb, Vermittlung und Nutzung von Wissen. Als Teil dieses Wettbewerbs um Köpfe und Märkte entsteht ein Wettbewerb um das Angebot von Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Forschungsmöglichkeiten und -kapazitäten. Durch das Internet, das hier neue Wege eröffnet, und

die weltweit steigende Mobilität wird sich dieser Wettbewerb verschärfen. Deutschland will sich dem Wettbewerb offensiv stellen.“

Mitglieder von KAIM sind alle Institutionen von Rang und Namen in der bundesdeutschen Wissenschaftspolitik, angefangen mit den Fachressorts des Bundes und der Länder in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) über diverse Stiftungen, über die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB), den Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und den Deutschen Städtetag (DST) bis zur Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Die *Konzertierte Aktion* repräsentiert mithin, so will es scheinen, Republik übergreifenden bildungs- und wissenschaftspolitischen Konsens.

KAIM führt ins Feld, „wie unerlässlich wichtig die Entwicklung wirksamer Marketingstrategien für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland ist, um der internationalen, v.a. der amerikanischen Konkurrenz standhalten zu können“. Man ist beeindruckt davon, daß die „Erlöse in Höhe von rund 10 Mrd US\$ p.a. aus den Studiengebühren und finanziellen Beiträgen“ europäischer und vor allem asiatischer Studierender an amerikanischen Universitäten schon heute „die fünftgrößte Quelle aller Einnahmen der USA aus exportierten Dienstleistungen“ darstellen. Und es wird auf den Vorstoß der USA hingewiesen, mithilfe der WTO den Chancen des amerikanischen Bildungsangebotes weltweit zum Durchbruch zu verhelfen und den Bildungsmarkt international zu dominieren: „Darauf sollte Deutschland sich vorbereiten.“ (KAIM Newsletter Mai 2001)

### ad 3) Das Potential der IuK-Technologien

läßt sich aus dem Vorigen unschwer entnehmen, denn ihre entscheidende Rolle für das Vordringen bestimmter Aspekte der Globalisierung, aber auch der kleinräumigeren Europäisierung liegt auf der Hand. Der internationale „Bildungsmarkt“ kann sich so richtig überhaupt nur auf der Basis dieser Technologien entfalten. Deshalb ist es für die weltweit führenden Medienkonzerne (AOL Time Warner, Vivendi Universal, News Corporation, Viacom, Walt Disney Co. und Bertelsmann), die *global players* auf dem *world education market* werden wollen, entscheidend, daß sie es sind, die diese Technologien und die Zugänge zu ihnen kontrollieren.

Hier sind die angelsächsischen Länder, allen voran die USA, Australien, England und Neuseeland anderen (auch europäischen) Ländern weit voraus: Zum einen wegen der Dominanz der englischen Sprache, was die globale Vermarktung von Medienprodukten im Bildungssektor ungemein erleichtert; zum anderen wegen des unbekümmerteren Zugriffs auf technologische Neuerungen, die diesen Ländern ihre Nicht-Humboldtschen Bildungstraditionen bescheren. Gemessen an deren Marktmacht nehmen sich die KAIM-Werbeportale für den Studienstandort Deutschland unter Namen wie „Hi Potentials – International Careers Made in Germany“ ([www.campus-germany.de](http://www.campus-germany.de)) oder „Gate Germany – Guide to Academic Training and Education“ ([www.gate-germany.de](http://www.gate-germany.de)) geradezu rührend aus. Das soll sich ändern, und deshalb wird der Drang zur eigentumsgesellschaftlichen Bewirtschaftung der Universitäten auch die Universität Kassel nicht unberührt lassen.

Dreierlei erscheint nötig. Erstens: Eine erneute Verständigung über das Verhältnis von *Öffentlichem und Privatem*, die eine ethisch-politische Verständigung über die Entwicklungsaufgaben von Wissenschaft einschließt, inclusive einer Antwort auf die Frage, wer in den genuß ihrer Segnungen kommen soll (Zahlungskräftige aller Länder?) und wer nicht. Zweitens: Eine Verständigung darüber, welches *Europa* gemeint ist, wenn Hochschulreform vorangetrieben wird. Das der ökonomischen Gegnerschaft europäischen Großkapitals gegenüber transatlantischem? Drittens: eine präzise Erforschung der lokalen und globalen *Akteure* und ihrer *Interessenlagen*. Denn wo diese konfliktieren, ergeben sich Handlungsspielräume.