Jochen Krautz

Bildungsreform und Propaganda

Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen

„Ein Verzicht auf eine Orientierung am Bildungsbegriff führt über mehrere Generationen unweigerlich in den Zerfall der demokratischen Gesellschaft."
(Bank 2005, S. 209)

Erst jüngst rief der Richter am Bundesverfassungsgericht, Johannes Masing, in Erinnerung, dass „keine politische Ordnung so eng verworben (ist) mit Vertrauen in Bildung wie die Demokratie." Diese Vorstellung gehe davon aus, dass „alle Bürger substantiell gleich sind" und baue auf „das Vertrauen in Urteilsfähigkeit, die es erlaubt, politische Fragen als Sachfragen auszutragen." Bildung in der Demokratie hat demnach diese Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, um der demokratischen Selbstbestimmung willen und der im Sinne des Allgemeinwohls angemessenen Klärung der Sachfragen. Der Sinn des demokratischen Zusammenlebens kongruiert somit mit dem Sinnhorizont des individuellen Lebens: „Indem die Demokratie das öffentliche Ringen um die richtige Entscheidung und die gemeinsame Sorge um das Wohl aller zum Ausgang nimmt, bezieht sie die Sinnfrage des Einzelnen auf das gesellschaftliche Ganze." (Masing 2011) Gleichheit, Selbstbestimmung, Gemeinschaftlichkeit und gemeinsame Klärung der Sachfragen in bestmöglicher Annäherung an das Richtige sind somit wesentliche Kennzeichen von Demokratie und markieren gleichzeitig die Aufgabe von Bildung und Bildungswesen in einem solchen Staat. Die Gestaltung dieses Bildungswesens kann zudem ebenfalls nur demokratisch verantwortet werden.

Nun gehört es zu den bemerkenswerten Vorgängen in den Bildungsreformen der letzten fünfzehn Jahre, dass sie einerseits dieses Verständnis von Bildung wie von Demokratie anders definieren und damit andererseits ein nicht der Verfassung gemäßes Bildungsverständnis durch selbst nicht demokratisch legitimierte Reformmaßnahmen durchgesetzt haben. Im Bildungswesen herrscht insofern in doppelter Hinsicht „Postdemokratie": Sowohl das Bildungsverständnis selbst wie die Gestaltung des Bildungswesens haben sich immer weiter von einer demokratischen Grundlage entfernt.

Dies geschah trotz und entgegen zahlreicher, grundlegender und massiver Kritik aus Wissenschaft und Pädagogik, von Lehrern und Hochschullehrern, von Verbänden, Studierenden und Schülern und zunehmend auch aus der Wirtschaft. Zahllose Analysen und Publikationen haben längst deutlich gemacht, dass das Grundmotiv des größten Teils jüngerer Bildungsreformen ein bildungsfremdes ist, nämlich die Übertragung eines ökonomistischen Denkens[1] auf Schule und Hochschule, das deren Auftrag im Kern verfehlt.[2] Obwohl also bildungsökonomische Analysen die Wirklichkeit

[1] Ökonomismus fordert auch dort eine ökonomische Legitimation ein, „wo die Meßverfahren der Ökonomie keine sachgerechte Antwort bereithalten". (Bank 2005, S. 21) Daher wird unter Ökonomismus hier und im weiteren „wie bei allen -*ismen* eine Weltanschauung" verstanden: „in diesem Fall eine, die sich hinter dem Jargon wertfreier Sachrationalität versteckt, dabei aber die ökonomische Rationalität (Effizienz) zum obersten Wertgesichtspunkt verabsolutiert und einer nahezu grenzenlosen Ökonomisierung unserer Lebensformen, der Gesellschaft und der Politik das Wort redet." (Ulrich 2010, S. 34)

[2] vgl. u.a. Lohmann/Rilling 2001, Köpf/Provelegios 2002, Radtke 2003, Bultmann/Schoeller 2003, Hoffmann/Neumann 2003, Bank 2005, Masschelein/Simons 2005, Beilsteiner Erklärung 2006, Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, Frost 2006, Jahnke/Meyerhöfer 2006, Liessmann 2006, Krautz 2007 u. 2010, Martens/Rusconi/Leuze 2007, Pongratz/Reichenbach/Wimmer 2007, Giesecke 2009, Münch 2009, Pongratz 2009, Knobloch 2010; Krijnen/Lorenz/Umlauf 2011

von Bildung, Erziehung und Wissenschaft einseitig verzerren und damit in ihrer Komplexität verfehlen und obwohl sie nach Aussage prominenter Autoren selbst nichts darüber aussagen können, wie festgestellte Bildungsdefizite zu beseitigen sind,[3] wurden und werden dennoch allerorten Reformen unter den Prämissen neoliberal inspirierter Bildungsökonomie umgesetzt.

Inzwischen wanken angesichts der Finanz- und Wirtschaftskrise allerdings auch die theoretischen Fundamente dieser durchgreifenden Ökonomisierung selbst. Nicht nur Wirtschaftswissenschaftler, sondern inzwischen auch Führungskräfte von Banken und internationalen Finanzinstituten räumen umumwunden das Scheitern der marktradialen Ideologie und ihrem Menschenbild des *homo oeconomicus* ein.[4]

In dieser Situation ist somit sinnvoll zu klären,

- welches Demokratieverständnis und Menschenbild das Grundgesetz zugrundelegt und welchen daraus resultierenden Bildungsauftrag Landesverfassungen und schulischen Richtlinien umreißen;

- wie sich dazu das Menschenbild und Bildungsverständnis der neoliberalen Wirtschaftstheorie verhält und wie die bekannten bildungsökonomischen Schlagwörter darauf aufbauen;

- welches Demokratieverständnis das Propagandakonzept aufweist und welche Mittel der Propaganda bei der Durchsetzung eines ökonomistischen Bildungsverständnisses im Kontext von PISA und Bologna aufzeigbar sind;

- was der mögliche politische Sinn dieser Operation war, die nicht nur in der Wirtschaft, sondern eben auch im Bildungswesen vor ihrem Scheitern steht.

Auf dieser Grundlage kann über Handlungsmöglichkeiten nachgedacht werden, die angesichts der realen Problemlagen im Bildungswesen sinnvoll und notwendig wären.

1. Bildung in der res publica

Wie eingangs schon erläutert, spielen in einem Staat, der sich „Republik“ nennt und als Demokratie definiert (vgl. Art. 20 Abs. 1 GG), Bildung und Bildungswesen eine fundamentale Rolle für die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Bürger. Denn in der Republik gilt gemäß der kürzest möglichen Definition von Cicero: „res publica res populi“. (Cic. rep., I, 39) Das heißt: Die öffentlichen Angelegenheiten sind Sache des Volkes. Oder: Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus.(Art. 20 Abs 2 GG) Oder: Wir sind das Volk! (vgl. Schachtschneider 1994, S. 1) Demnach ist die Republik „die (verfasste) Bürgerschaft selbst, die ihr Recht in der Erkenntnis des Richtigen für das gute Leben aller in allgemeiner Freiheit auf der Grundlage der Wahrheit sucht.“ (Schachtschneider 2005, S. 75)

Demokratie beruht daher auf dem offenen und ehrlichen Dialog von Bürgern, die sich um die gemeinsame Erkenntnis des Richtigen zum gemeinsamen Wohl bemühen. Und hierzu bedürfen die Bürger der Bildung, sie haben ein Recht auf Bildung, wie auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in Art. 26 festhält. Bildung und Wissenschaft müssen somit dem Anspruch auf Aufklärung nachkommen: Bildung

---

[3] vgl. etwa Wößmann/Piopiunik 2009, S. 49: „Die berichteten Projektionen sagen nichts darüber aus, wie eine Beseitigung der unzureichenden Bildung erreicht werden sollte. Auch lösen sie nicht das politische Problem, wie entsprechende Reformen politisch erreicht werden können.“ So – in kritischer Wendung - auch Bank (2005): „Obschon man weithin wie selbstverständlich von einem positiven Zusammenhang ausgeht, erweist sich insgesamt der Zusammenhang von Bildungskosten und Bildungsleistungen als im Wesentlichen unbestimmt. Darüber hinaus wird der Zusammenhang empirisch aufgrund der Unzahl von intervenierenden Variablen wohl auch nie in der gewünschten Genauigkeit bestimmbar sein.“ (S. 161)

[4] Vgl. etwa die Tagung „Ökonomie neu denken“ des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft vom 23.-24.01. 2012 (http://www.stifterverband.info/veranstaltungen/2012_01_23_oekonomie_neu_denken/audio/index.html, 27.01.12) oder Erklärungen wie das „Baseler Manifest zur ökonomischen Aufklärung“ (http://www.responsiblefinance.ch/2011/11/basler-manifest-zur-okonomischen-aufklarung-2/, 27.01.12) sowie Stieglitz 2010, Graupe 2012

muss in einer Republik alle Bürger ohne Maßgabe des Besitzes zu Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit im Denken und Handeln befähigen, damit sich der Mensch in Gemeinschaft selbst bestimmen kann.

In einem republikanisch verstandenen Freiheitsbegriff sind dabei individuelle Selbstbestimmung und Gemeinwohl kein Gegensatz, sondern bedingen einander: Freiheit, Vernunft, Gemeinschaftlichkeit und Verantwortung sind untrennbar verbunden. Dies kennzeichnet den Menschen als Person. „Dem republikanischen Liberalismus liegt also zunächst ein völlig anderes *Konzept der Person* als dem Wirtschaftsliberalismus und dem diesbezüglich ambivalenten politischen Liberalismus (...) zugrunde: Der Mensch wird von Grund auf als *soziales Wesen* begriffen, für dessen gelingende Identitätsentwicklung und Lebensqualität den sozialen Beziehungen in Gemeinschaft und Gesellschaft eine konstitutive Funktion zukommt: Nicht *gegen* die soziale Gemeinschaft, sondern *in* ihr ist wohlverstandene Freiheit als allgemeine Freiheit (d.h. gleiche Freiheit aller) zu denken." (Ulrich 2010, S. 76) Eben ein solches personales Menschenbild liegt auch dem Grundgesetz zugrunde, so das Bundesverfassungsgericht: „Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum - Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten." (Bundesverfassungsgericht 4, 7, S. 15f.)

Demnach formulieren etwa die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen als Leitziel schulischer Bildung, dass „Selbstverwirklichung *in* sozialer Verantwortung" zu realisieren ist (Richtlinien Nordrhein-Westfalen 1993, S. 12): Nur in Verantwortlichkeit für den anderen und das gemeinschaftliche Ganze also realisiert der Mensch seine Menschlichkeit und seine Freiheit als „republikanisch gesinnte(r) freie Bürger", der „*Mitverantwortung* für die gute Ordnung der Res publica" trägt. (Ulrich 2010, S. 76) Bildung ist somit ein interpersonales Geschehen, das Selbstbildung in und zur Verantwortung ermöglichen soll: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung." (Danner 2010, S. 45) Daher beinhalten die Länderverfassungen auch einen umfassenden personal verstandenen Bildungsauftrag, wie hier in Nordrhein-Westfalen, so auch in allen anderen Bundesländern:

„Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung." (Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 7 (2))

Bildung an öffentlichen Schulen dient demnach der Personwerdung des Einzelnen im Horizont des Gemeinwohls, also in der Orientierung auf Friede, Freiheit und Gerechtigkeit. (vgl. Sutor 1997, S. 38 und 56ff.) Dem widerspricht schon grundsätzlich jede Verkürzung von aufklärerischer Bildung auf das Training vordergründig anwendungsorientierter, funktionaler Kompetenzen. Und dem widerspricht ebenso grundsätzlich eine rein wirtschaftsliberale Auffassung, derzufolge Bildung den Menschen „lebensfähig für den Markt" zu machen habe.[5] Demokratische Selbstbestimmung reduziert sich dann auf das Treffen von Konsumentscheidungen am Markt. Die deutsche Verfassung aber sieht „den Menschen und die ihn repräsentierende gewählte Staatsgewalt als Gestalter des Marktes, nicht den Markt als Gestalter des Menschen." (Stürner 2007, S. 172)

Der Sinn personaler Bildung ist also an grundsätzliche Wert- und Sinnfragen des Zusammenlebens gebunden: „Bildung ist die seelische Verfassung, die uns hilft, aufmerksam zu sein auf die Dinge, die wichtig sind", wie das Schweizer „Denknetz" treffend formuliert. (Denknetz 2010) Damit ist die Frage nach dem, was Bildung ist, nicht zu trennen von der Frage, was denn eigentlich wesentlich sei im menschlichen

[5] So etwa der ehemalige FDP-Generalsekretär Christian Lindner, vgl. General Anzeiger Bonn, 14.10.2010

Leben, also nach der „immateriellen Sinngebung menschlicher Existenz“. (Stürner 2007, S. 305) Für diese trägt nicht nur der Einzelne in seiner Bildung Verantwortung, sondern ebenso die staatlich verfasste Gesellschaft, die sich nicht unter Rückzug auf die Marktideologie aus dieser Verantwortung schleichen darf. Denn: „Wo die Gesellschaft diese Hierarchie der Werte nicht lebendig hält und den Schwerpunkt ihrer Grundverfassung allein auf die Organisation gewinnorientierten Wettbewerbs legt, fördert sie die Zerstörung ihres eigenen Menschenbilds“ (ebd.), eines Menschenbildes also, „das menschlicher Existenz immaterielle Sinngebung zuweist und materiellem Besitzstand dienende Funktion.“ (ebd., S. 313)

Zudem ist mit dem auch durch Bildung zu verwirklichenden Anspruch auf Selbstbestimmung das Herrschaftsprinzip unvereinbar: Demokratie bedeutet nicht, dass das Volk über sich selbst herrscht oder dass einige alle paar Jahr gewählte Vertreter über es herrschen. (vgl. Schachtschneider 1994, S. 14ff. und 92ff.) Selbstbestimmung meint nicht „Mitbestimmung“ oder „Partizipation“, sondern eben die Gestaltung des Gemeinwesens durch den Souverän selbst. (Wie weit die politische Realität hiervon entfernt ist, muss zunächst nicht erörtert werden.) Damit ist ebenfalls unvereinbar, dass Cliquen von Politikern oder Interessenvertretern mittels Techniken der Beeinflussung den Volkswillen in ihrem Sinne steuern: Expertokratien sind wie andere Oligarchien demokratiewidrig.

2. Ökonomischer Imperialismus im Bildungswesen

Auch die Grundannahmen einer „Economics of Education“ widersprechen dem hier gezeichneten personalen Menschenbild und dem daraus resultierenden Bildungsverständnis grundsätzlich. (vgl. Blum 1993) Die v.a. von Ökonomen der Chicago School of Economics entwickelte Ausbreitung einer verengten ökonomistischen Sicht auf alle menschlichen Lebensbereiche reduziert menschliches Verhalten auf das rationale Abwägen von Vorteilen. Der Nobelpreisträger Gary Becker entwirft in seinem Buch "The Economic Approach to Human Behavior" die These, dass alles menschliche Leben mit einem ökonomischen Modell menschlichen Verhaltens erklärbar sei. Hierzu gehören Familie, Religion, Strafwesen, Rechtswesen und eben auch Bildung und Bildungswesen: „Indeed, I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behavior, be it behavior involving money prices or imputed shadow prices, repeated or infrequent decisions, large or minor decisions, emotional or mechanical ends, rich or poor persons, men or women, adults or children, brilliant or stupid persons, patients or therapists, businessmen or politicians, teachers or students.” (Becker 1978, S. 8) Bröckling fasst diese ökonomistische Logik treffend zusammen: „Nach dem gleichen Muster deutet Becker die Entscheidung für oder gegen eine Ehe, für oder gegen Kinder oder für eine bestimmte Zahl von Kindern: Männer oder Frauen heiraten demnach, ‚wenn sie erwarten, dass sie dadurch besser gestellt sind, als wenn sie ledig bleiben; sie lassen sich scheiden, wenn sie sich davon eine Steigerung ihrer Wohlfahrt versprechen.‘ Kinder wiederum werden entweder ‚als eine Quelle psychischen Einkommens oder psychischer Befriedigung‘, d.h. ökonomisch gesprochen als ein langlebiges Konsumgut betrachtet, oder sie funktionieren als Produktionsgut, das selbst monetäres Einkommen erwirtschaften und beispielsweise die Versorgung im Alter sichern wird.“ (Bröckling 2007, S. 91)

Das zugrunde gelegte Menschbild des homo oecomicus, eines Menschen also, der „rational“ seinen Nutzen bzw. Vorteil maximiert, verletzt damit „unmittelbar und frontal das Moralprinzip, das heißt das Prinzip der *Achtung* unserer Mitmenschen in ihrer *Würde*. Statt sie als *Subjekte*, die einen eignen Kopf haben, anzuerkennen, behandelt er sie als bloße *Objekte* seines Vorteilsstrebens.“ (Thielemann 2009, S. 68) Somit bleibt dieses Menschenbild nicht abstraktes wissenschaftliches Modell, wie von Wirtschaftswissenschaftler behauptet wird, sondern es wird als handlungsleitendes Modell sehr wohl praktisch: „Es geht um das praktische Ziel, die Individuen möglichst

restlos von moralischen Ansprüchen zu entlasten, damit sie ihr unterstelltes Bedürfnis nach strikter Eigennutzenmaximierung (...) ausleben dürfen.“ (Ulrich 2008, S. 202)

Gary Becker selbst räumte ein, dass die Wirtschaftswissenschaft mit diesem Ansatz hegemoniale Erkenntnisansprüche formuliert: Mit seinem Theorieansatz könne die ganze Wirklichkeit erklärt werden. Nicht mehr passt sich die Theorie der Realität an, sondern die Realität wird der Theorie gefügig gemacht. Treffend nennt Becker seine Methode „ökonomischen Imperialismus“: “I am an economic imperialist.“ (Becker 1993) Die ökonomistische Monokultur des Denkens, die andere Wirklichkeitszugänge bewusst ausblendet, wird also systematisch und hegemonial auf alle Lebensbereiche ausgedehnt: Die Marktlogik wird zu Logik des Lebens. Der Markt ist nicht mehr Teil der Gesellschaft, sondern alles Gesellschaftliche und Soziale ist nun Teil des Marktes. (vgl. Ötsch 2009)

Zur Durchsetzung dieses imperialen Geltungsanspruchs in der Realität trägt entscheidend bei, dass er per „Gehirnwäsche“ Millionen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften vermittelt wird. Dies formulieren Ökonomen selbst so, wie das „Handelsblatt“ berichtet: „Es war ein freundliches, ungezwungenes Hintergrundgespräch im Bonner ‚Institut zur Zukunft der Arbeit‘.(…) bei Kaffee und Gebäck kam der Ökonomie-Professor ins Plaudern - und gewährte einen ungeschminkten Einblick in das wahre Denken seiner Zunft: ‚Wissen Sie, die ersten vier Semester im VWL-Studium brauchen wir fürs Brain-Washing der Studenten.‘ Und lachte süffisant. Der Mann sagte wirklich ‚Brain-Washing‘, und er meinte es nicht etwa ironisch. Eher stolz. Die jungen Leute, die nach dem Abitur an die Universität kämen, seien doch naive Gutmenschen. Das müsse man ihnen mühsam austreiben. Erst dann könne man gute Volkswirte aus ihnen machen.“ (Storbeck 2010) Solche weltweit übliche ökonomische „Lehre“ vermittelt mit dem Menschenbild des homo oeconomicus eine immer schon distanzierte Haltung zur menschlichen Wirklichkeit und trainiert systematische Verantwortungsenthaltung ein. (vgl. Thielemann 2009, S. 18f.)

Dies wird auch in der Anwendung dieser Theoriebasis im Bildungswesen deutlich. So wird in Bezug auf den für eine bildungsökonomische Argumentation zentralen Begriff des „Humankapitals“ gerne behauptet, dies sei allein ein theoretisches Modell, um abschätzen zu können, welche Bildungsinvestitionen welchen individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen ergeben: „Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital’ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind.“ (Straubhaar 2004, S. 29) Faktisch wird hier jedoch Bildung von ihrem möglichen Renditevolumen abhängig gemacht: Denn was geschieht, wenn Bildung nicht mehr hinreichend Gewinn abwirft? Wird dann nicht mehr in sie investiert? Hier wird deutlich, welche Folgen es hat, wenn Bildung nicht als Menschenrecht gefasst wird, sondern als Investitionsgut: Bildung wird dann als eine Form des Kapitals verstanden, also wie ein „Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ kann, wie ein Vertreter der OECD formuliert. (Keeley 2007, S. 31-32)

Erst vor diesem Hintergrund werden die bildungsökonomischen Schlagworte in ihrem Zusammenhang und ihrer Zielrichtung verständlich, die seit Jahren das Sprechen über Bildung usurpieren. Hier ist die durch den ökonomischen Imperialismus implizierte Monokultur im Denken bereits ablesbar: So lautet die übliche Argumentation etwa derart,[6] dass wir heute in einer „Wissensgesellschaft“ lebten, die das „Ausschöpfen aller Begabungsressourcen“ durch „lebenslanges Lernen“ notwendig mache, um „Humankapital“ zu bilden.[7] Demnach hätten sich Schulen und Hochschulen durch

[6] vgl. hierzu ausführlich Krautz 2007

[7] Die leicht als soziales Anliegen misszuverstehende bildungsökonomische Forderung nach „Bildungsgerechtigkeit“ impliziert vielmehr die Frage, wie Humankapital effizient zu verwerten ist: „The essential problem is to discover the most effective techniques for the rational exploitation of social talent“, wie der US-Politikberater Zbigniew Brzezinski schon 1970 mit Blick auf die geostrategische Bedeutsamkeit von Bildung schrieb. (Brzezinski 1970, S. 11)

effektive Lerntechniken und Medieneinsatz daran zu orientieren, „was hinten heraus kommt“, also am messbaren „Output“, nicht an unkonkreten Leitidealen. Folgerichtig müsse Bildung an Standards ausgerichtet werden, die dann allerdings nicht Bildungs-, sondern Leistungsstandards darstellen. In der mechanistischen Logik der „Economics of Education“ zugespitzt könnte man sie auch als „Fertigungsstandards für Humankapital“ bezeichnen. Diese müssen beständig überprüft, also evaluiert werden. Qualität misst sich dann jedoch nicht primär an der Beschaffenheit des „Produktes“ (Schüler, Student), sondern an der Effizienz seiner Produktion: Kostensenkung bei gleichbleibendem Output hält so auch im Bildungswesen spürbaren Einzug. Zur Effizienzsteigerung dienen Programme des Qualitätsmanagements, bei denen es jedoch nicht etwa um die Verbesserung pädagogischer Fähigkeiten von Lehrern geht, sondern um die Implementierung außengeleiteter Steuerungsmechanismen. Dass es in einem bildungsökonomisch gedachten Bildungsbegriff systematisch nicht um individuelle Selbstentwicklung der Person gehen kann, schlägt sich dann auch in einem Kompetenz-Konzept nieder, das Kompetenz v.a. als Fähigkeit versteht, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt *anzupassen*.“ „Welche *anpassungsfähigen Eigenschaften* werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel schritt zu halten?“ fragt in diesem Sinne die OECD. (OECD 2005, S. 9 u. 8, Hervorh. J.K.) Diese Definition widerspricht deutscher Bildungstradition diametral, die eben nicht auf Anpassung, sondern auf Selbstständigkeit und – wo angemessen – auf Widerständigkeit gegenüber den gegebene Verhältnissen zielt.[8] Die oft zugleich geforderte Kreativität (vgl. OECD 2005, S. 10) ist mit diesem Kompetenzbegriff allerdings nicht fassbar, denn Anpassung generiert nicht Neues. Kreativität ist hier eher als Variante von Flexibilität im Sinne der geforderten Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit zu verstehen. (Krautz 2009) Ganz im Sinne der Übertragung des Marktprinzips und der Steuerung über Preissignale wird schließlich immer wieder die „Autonomie“ von Schulen und Hochschulen gefordert, die sich in einem marktförmigen Wettbewerb zu beweisen hätten.[9] Dies führt zum und wird bedingt durch den Rückzug des Staates aus der Bildungsverantwortung und gibt der Privatisierung der profitablen Teile des Bildungswesens Raum.

Die hier gerafft dargestellte Argumentationskette reduziert das Papier „Education for Europeans“ des European Round Table of Industrialists von 1995 noch einmal auf die schlichte Logik: „Industry’s transformation - Society’s transformation - Education must also change”. (ERT 1995, S. 9-11) Dies kann man gewissermaßen als Übersetzung der Theorie des ökonomischen Imperialismus in einflussreiche bildungspolitische Lobbyarbeit der Großindustrie verstehen.

3. Theorie und Taktik der Propaganda

Wie kann sich nun ein utilitaristisches Menschenbild, das deutschen wie auch anderen europäischen Bildungsideen fundamental zuwiderläuft und das Menschenbild des Grundgesetzes sowie die daraus resultierenden Bildungsziele nicht nur außer acht lässt, sondern unterminiert, dennoch wirkmächtig durchsetzen und bildungspolitische Realität prägen? Wie kommt es, dass dieses Verständnis immer mehr auch zur Maßgabe pädagogischen Denkens und Handelns wurde? Diesen Fragen entspricht in der Realität von Schulen und Hochschulen das Unverständnis der Lehrenden für beständig neue Reformkonzepte, die mit der pädagogischen und wissenschaftlichen Wirklichkeit wenig zu tun haben, ihnen nicht helfen, sondern sie eher behindern. Mancher fragt sich schon länger, wie, wieso und vom wem diese trotz und gegen alle Widerstände und Einsprüche umgesetzt werden.

---

[8] „Lebenslanges Lernen“ meint in diesem Zusammenhang deshalb lebenslange Anpassungsbreitschaft: „A learning attitude is the ethoas of an ‚alert readiness to change‘ according to what the situation needs, but where on eis not defining this situation. In thias sense the lifelong leraning dogma is opposite to the concept of Bildung.“ (Uljens 2007, S. 300)

[9] Mathias Binswanger hat den Effekt der Übertragung des Wettbewerbsprinzips auf nicht ökonomische Zusammenhänge jüngst als zunehmende Produktion von Unsinn analysiert. (vgl. Binswanger 2010)

Um diesen Fragen nachzugehen, wird in heuristischer Absicht ein Exkurs in Programm und Technik der Propaganda unternommen. Auf dieser Basis wird dann die Durch- und Umsetzung der ökonomistisch inspirierten Bildungsreformen auf Parallelen hierzu untersucht. Ob und wie Propaganda-Konzepte bei den angesprochenen Reformen direkt als Grundlage dienten, ließe sich nur durch investigative Recherche belegen. Doch gelten die klassischen Propaganda-Konzepte bis heute als Grundlage aller professionellen PR, fließen so also in die Arbeit zahlloser Politikberater und Marketingagenturen ein, die auch an entsprechenden „Kommunikationsstrategien" im Bildungssektor beteiligt sind. Propaganda und PR sind ein zwar mitunter vernachlässigter aber historisch prägender Faktor in der Geschichte des 20. Jahrhunderts. (vgl. Ewen 1996; Miller/Dinan 2008)

Der Bezug auf die Theorie der Propaganda wählt insofern methodisch einen anderen Ansatz als die in der Erziehungswissenschaft durchaus verbreiteten gouvernementalitätstheoretischen Analysen, die Formen der indirekten Steuerung („Governance") im Bildungswesen untersuchen. (vgl. Amos 2010) Zum einen wird hier mit dem personalen Menschenbild und dem republikanischen Freiheitsbegriff des Grundgesetzes ein normativer Bezugsrahmen zugrunde gelegt, vor dem sich Macht und Herrschaft demokratisch zu legitimieren haben. Zum anderen hat Andrea Liesner zurecht darauf hingewiesen, dass die Analyse von Diskursen dazu tendiert, Macht als anonyme Regime-Struktur zu konzipieren und nicht mehr nach den konkreten Akteuren und Interessen zu fragen: „Die Rede von dem einen, allgegenwärtigen und autorlosen Führungsregime könnte damit als Beschwörung einer intangiblen Großmacht genau diejenigen hegemonialen Kräfte verstärken, welche sie zu kritisieren sucht. (...) Könnte also eine Portion Ideologiekritik zumindest dort nicht schaden, wo konkrete Akteure der Kapitalisierung des Zusammenlebens durchaus auszumachen sind?" (Liesner 2008, S. 33f.)[10]

Hier bietet die Propaganda-Hypothese die Möglichkeit, sehr konkret nach diesen Akteuren und ihren Strategien zu fragen. Dabei leugnet diese Argumentation nicht, dass Propaganda gezielt und bewusst an – oft unbewussten – Haltungen, Vorstellungen und Wünschen der zu Beeinflussenden ansetzt, die Aktivität und Verantwortlichkeit also nicht allein auf Seiten der Akteure liegt. Doch schärft die Fokussierung auf die Akteursperspektive den Blick auf die politischen Kontexte, die hier zur Rede stehen. Im Detail wird sich erweisen, dass zwischen Propagandakonzepten und den von Michel Foucault herausgearbeiteten Techniken der Selbststeuerung sehr wohl ein Zusammenhang besteht.

Die maßgeblichen Konzepte der Propaganda wurden seit dem Ersten Weltkrieg vor allem in den USA entwickelt. (vgl. Ewen 1996; Miller/Dinan 2008) Sie basieren auf dem Modell einer gesteuerten und zu steuernden Gesellschaft. So stellt Edward Bernays – „one of the most influential pioneers of American public relations, a person whose biography, though not widely known, left a deep mark on the configuration of our world" (Ewen 1996, S. 3) - in seiner grundlegenden Schrift „Propaganda" von 1928 nicht etwa in kritischer Absicht, sondern als vorauszusetzende Tatsache fest:

„Die bewusste und zielgerichtete Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen ist ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Gesellschaften. Organisationen, die im Verborgenen arbeiten, lenken die gesellschaftlichen Abläufe. Sie sind die eigentlichen Regierungen in unserem Lande. Wir werden von Personen regiert, deren Namen wir noch nie gehört haben. Sie beeinflussen unsere Meinungen, unseren Geschmack, unsere Gedanken. Doch das ist nicht überraschend, dieser Zustand ist nur eine logische Folge der Struktur unserer Demokratie: Wenn viele

[10] Brumlik hat eine erziehungswissenschaftliche Rezeption von Foucaults Schriften kritisiert, die am Ende „zu nicht mehr führt als zu einem zeitgemäßen, moderat engagierten,aber letztlich distanzierten Habitus von ErziehungswissenschaftlerInnen". (Brumlik 2005, S. 34) Eagleton (1997) stellt dies als grundlegendes politisches Problem der Postmoderne heraus.

Menschen möglichst reibungslos in einer Gesellschaft zusammenleben sollen, sind Steuerungsprozesse dieser Art unumgänglich.“ (Bernays 1928/2007, S. 19)

Dem Bürger wird demnach die Fähigkeit abgesprochen, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu verstehen und über die öffentlichen Angelegenheiten entscheiden zu können. Selbstbestimmung der Bürger gilt schon Bernays' Lehrer Walter Lippmann als „idyllische Theorie der Demokratie“, die nicht zu verwirklichen sei. Dass ein jeder sich zu den öffentlichen Angelegenheit eine kompetente Meinung bilden könne, sei eine „unerträgliche und undurchführbare Fiktion“. (Lippmann 1922/1990, S. 29) Immer müsse es einen „inneren Kreis“ (inner circle) geben, der die öffentliche Meinung steuert. (ebd., S. 160)

Die Diskursfreiheit als Grundbedingung der Demokratie, um das für alle Richtige zu erkennen (vgl. Schachtschneider 2005, S. 80f.), wird demnach nicht offen eingeschränkt. Vielmehr werden die Bedingungen, Themen und Tendenzen dieses Diskurses durch Eliten gesteuert: Propaganda dient dazu „die Wünsche der Massen zu kanalisieren und zu manifestieren“. (Bernays 1928/2007, S. 35) Diese verdeckte Herrschaft durch Manipulation der öffentlichen Meinung sei die einzige Alternative zur offenen Tyrannei totalitärer Staaten.

Ziel ist das Herstellen von Zustimmung, “the manufacture of consent“. (Lippmann 1922, ch. XV, 4) Bernays erklärt die soziale Notwendigkeit dieser ingenieursgleich geplanten Manipulation auch damit, dass der größte Teil der amerikanischen Bevölkerung nur sechs Schulbesuchsjahre absolviert habe und die politischen Führer nicht abwarten könnten, bis diese ungebildete Masse die Zusammenhänge verstanden hätte. Doch sei auch die Verbesserung der Bildung keine Alternative, Propaganda ergänze vielmehr die Erziehung: „Even in a society of perfectionist educational standard (…) the engineering of consent would still be essential. The engineering of consent will always be needed as an adjunct to, or a partner of, the educational process.“ (Bernays 1947, S. 115)

Lippmann hatte bereits ausgearbeitet, dass es dabei v.a. auf die Änderung innerer Bilder und mentaler Vorstellungen der Menschen ankomme. Denn der Mensch reagiere niemals auf die komplexe Wirklichkeit direkt, sondern schaffe sich ein eigenes, reduziertes Bild von ihr: „Wir werden behaupten, dass alles, was der Mensch tut, nicht auf unmittelbarem und sicherem Wissen beruht, sondern auf Bildern, die er sich selbst geschaffen oder die man ihm gegeben hat. (...) Die Art und Weise, wie der Mensch sich die Welt vorstellt, wird in jedem einzelnen Augenblick darüber bestimmen, was er tut.“[11] Daher folgert er: „Aber was bedeutet Propaganda, wenn nicht die Bemühung, das Bild zu ändern, auf das die Menschen reagieren, das heißt ein Gesellschaftsmodell durch ein anderes zu ersetzen?” (Lippmann 1922/1990, S. 25) Dies wiederum dürfe nicht den Medien überlassen werden, sondern die öffentliche Meinung müsse „*für* die Presse aufgebaut werden“. (ebd., S. 29) Propaganda konstruiert somit die Ereignisse und Bilder, auf die die Medien erst reagieren.

Daher setzt wirkungsvolle Propaganda nicht auf offene Werbemaßnahmen, deren Urheber und Interesse sichtbar ist, sondern auf die Inszenierung vermeintlicher Wirklichkeiten: „Moderne Propaganda ist das stetige, konsequente Bemühen, Ereignisse zu formen oder zu schaffen mit dem Zweck, die Haltung der Öffentlichkeit zu einem Unternehmen, einer Idee oder einer Gruppe zu beeinflussen.“ (Bernays 1928/ 2007, S. 31) Die Schaffung von Kommunikationsereignissen, die bestimmte Probleme oder Ereignisse suggerieren, ist demnach eine zentrale Taktik, um bestimmte Diskurse in die Öffentlichkeit zu induzieren. So finden sie Eingang in den

[11] Lippmann 1922/1990, S. 25. Die Einsichten über die Konstruktion innerer Bilder führt dabei keineswegs als erkenntnistheoretischer Konstruktivismus zur Relativierung der Wirklichkeit. Es wird gerade unterschieden zwischen den Eliten, die die Wirklichkeit erkennen können, und der Masse, der von diesen ein bestimmtes Bild von Wirklichkeit suggeriert wird. Den Eliten geht es um die Beherrschung dieser Wirklichkeit, nicht um Bilder, wie noch der 99jährige Edward Bernays knapp formuliert: „Of course you know, we don't deal in images… We deal in reality.“ (zit. n. Ewen 1996, S. 6)

Nachrichtenteil der Medien, weil sie vermeintlichen Neuigkeitswert haben. (vgl. ebd., S. 128)

In einem ersten Seitenblick sei hier darauf hingewiesen, dass auch kommunikative Großereignisse wie PISA oder Bologna nur vordergründig auf eine Wirklichkeit reagieren. Vor allem stellen sie selbst eine neue Wirklichkeit her: Sie verändern nachhaltig die Vorstellungen von Bildung, die Einstellung zu dem, was Ziel und Aufgabe von Schule und Universität ist. Propaganda bemüht sich also darum, systematisch zu verschleiern, wie bestimmte Phänomene und Ereignisse zustande kommen. Sie präsentiert diese als vorgängige Wirklichkeit, auf die der einzelne reagieren soll, ohne noch darüber nachzudenken, was ihre Bedingungen und Begründungen sind.

Dabei wird die öffentliche Meinung von inneren Bildern geprägt, „nach denen ganze Gruppen von Menschen oder Individuen im Namen von Gruppen handeln." (Lippmann 1922/1990, S. 28) Daher sei es das Ziel einer Psychologie der Massen „den Einzelnen in seiner Gruppenzugehörigkeit zu erreichen und seine Motive zu manipulieren", so Bernays. (Bernays 1928/ 2007, S. 49) Diese Massenpsyche charakterisierte der deutsche Propaganda-Spezialist Hans Domizlaff schon in den 1930er Jahren als von unbewussten, triebhaften Motiven geleitet: „Die Masse ist weitgehend denkunfähig. Selbst einfachste Schlussfolgerungen werden vernachlässigt. Sie hat einen beinahe tierhaften Charakter des Verstandes." (Domizlaff 1992, S. 151) Sie sei gefühlsmäßig leicht beeindruckbar durch Formen, Farben, Rhythmen und Erinnerungsbilder (vgl. ebd., S. 152f.) und „liebt den Starken und niemals den Schwachen"; sie zeige sich „außerordentlich anlehnungsbedürftig, sobald sie eine starke Kraft als zuverlässigen Halt verspüren zu können glaubt." (ebd., S. 155) Unabhängig von ihrem Bildungsgrad bedeute daher „Erziehung der Masse (...) nicht etwa eine Überwindung bestehender Trieb, sondern nur Richtungsänderungen durch gedanklichen Nahrungswechsel im Sinne einer Dressur." (ebd., S. 151)

Gleichwohl beurteile sich der einzelne in seiner Individualpsyche immer als bewusst, selbstständig, urteilsfähig und rational. Er täusche sich so über seine Manipulierbarkeit in der Masse. Daher habe Propaganda immer die Massenpsyche anzusprechen: „Ein Mensch wird durch Werbung immer nur soweit beeinflusst, als er Teil einer Masse ist, wobei die individuelle kritische Denkfähigkeit weitgehend ausgeschaltet wird, so dass der Vorgang nicht ins Bewusstsein tritt. Das Bemerkenswerteste an dem Vorgang ist aber die Art, mit der sich das Individualgehirn mit der Beeinflussung des Massengehirns abfindet. Da es gewohnt ist, alle Meinungen auf selbst erworbenen Überzeugungen aufzubauen, begeht es eine Art Selbstbetrug und verteidigt die Massenmeinung bedenkenlos als Ergebnis selbsterworbener Überzeugungen." (ebd., S. 148f.)

Als Mittel der Beeinflussung lassen sich zusammenfassend folgende klassische Propagandatechniken festhalten:

- Schaffen von Kommunikationsereignissen
- Behauptungen mit geringer oder ohne Faktengrundlage
- Induzierung von Diskursen
- Bildung von Stereotypen
- Verbindung von Themen, die nichts miteinander zu tun haben
- permanente Wiederholung
- Gut-Böse-Schema, Schwarz-Weiß-Denken
- Dramatisierung, Affektaufladung, Emotionalisierung
- Kommunikation in Bildern oder mit bildhaften Worten.[12]

[12] vgl. zur manipulativen Bildkommunikation Kroeber-Riel 1993

Anzumerken bleibt für unseren Zusammenhang, dass zwischen neoliberaler Wirtschaftstheorie und Propaganda ein inhärenter Zusammenhang zu bestehen scheint. Gerade weil der Theorie der „Chicago School of Economics“ keine Wirklichkeit entspricht, dies nicht einmal beansprucht wird, kann sie nur mit kontrafaktischen Behauptungen und durch Inszenierung in politische und ökonomische Wirklichkeit überführt werden. (vgl. Brodbeck 2010) Die Realität neoliberaler Theorie muss erst hergestellt werden und sei es – wie Naomi Klein gezeigt hat – mit brutaler Gewalt. (vgl. Klein 2007) Gerade „die Theorie DES MARKTES ist nicht nur eine Theorie (angesiedelt im Diskursraum der Wissenschaft), sondern auch ein Propaganda-Ansatz, der die gesamte Kultur umkrempeln will.“ (Ötsch 2009, S. 15) Ötsch zeigt, dass und wie die neoliberale Theorie systematisch mit solchen Mitteln der Propaganda arbeitet. Der Neoliberalismus legitimiert sein hegemoniales Streben mit dem exklusiven, „wissenschaftlichen“ Wissen einer Elite, die daher ganz im Sinne Bernays’ die Geschicke von Wirtschaft und Gesellschaft lenken kann und darf: „The rule of neoliberalism is based on the power of neoliberal knowledge. (...) This also helps to understand the exceptional role of think tanks as networks of neoliberal knowledge production.” (Schöller 2006, S. 172; vgl. auch Müller/Giegold/Arhelger 2004)

Insofern ist zu erwarten, dass auch für die Durchsetzung auf neoliberaler Theorie beruhender bildungsökonomischer Prämissen Maßnahmen der Propaganda und der Einfluss solcher Think Tanks eine besondere Rolle spielen: Da neoliberale Kategorien systematisch und grundsätzlich die pädagogische Realität verfehlen, müssen sie gegen die Wirklichkeit von Bildung und Erziehung erst durchgesetzt werden, indem die bisherigen Vorstellungen von Bildung und Wissenschaft, die Eltern, Lehrer und Wissenschaftler leiten, verändert werden.

4. Strategien und Strategen im Bildungswesen

Analysiert man die in der Durchsetzung bildungsökonomischer Prämissen in den letzten 15 Jahren erkennbaren Strategien, ergeben sich aufschlussreiche Parallelen zur dargestellten Theorie und Technik der Propaganda.[13]

4.1 Akteure

Fasst man die an diesem Prozess beteiligten Personen, Institutionen und Vereinigungen zusammen, so ergibt sich ein Bild, das dem von Edward Bernays entworfenen Modell einer von unbekannten und unsichtbaren Eliten gesteuerten Demokratie ähnelt (Abb. 1):[14] Eine Vielzahl öffentlich wenig wahrgenommener Akteure auf globaler, europäischer und nationaler Ebene war und ist wesentlich an der Konzeption, Um- und Durchsetzung der Bildungsreformen beteiligt. Dabei verfügen sie meist nicht über eine direkte demokratische Legitimation oder legitime Einflussmöglichkeiten auf nationale Politik.

[13] Es muss an dieser Stelle nicht diskutiert werden, ob die Wirkungen von Propaganda tatsächlich so unilinear und monokausal verlaufen, wie von ihren Theoretikern angenommen. (vgl. hierzu historisch-systematisch Bussemer 2008) Wesentlich ist, dass sie die Grundlage moderner PR bilden und mit diesen Annahmen bis heute gearbeitet wird. Politische Propaganda lässt sich an ihren Wirkungen nachweisen. (vgl. Elter 2005, S. 23) Man präsentiert Materialien und „versucht zu zeigen, dass sie auf Grundlage der vorgeschlagenen Hypothesen erklärt werden können.“ (Chomsky 2003, S. 197)

[14] vgl. zu Herleitung und Belegen Krautz 2007; vgl. zudem Martens/Rusconi/Leuze 2007

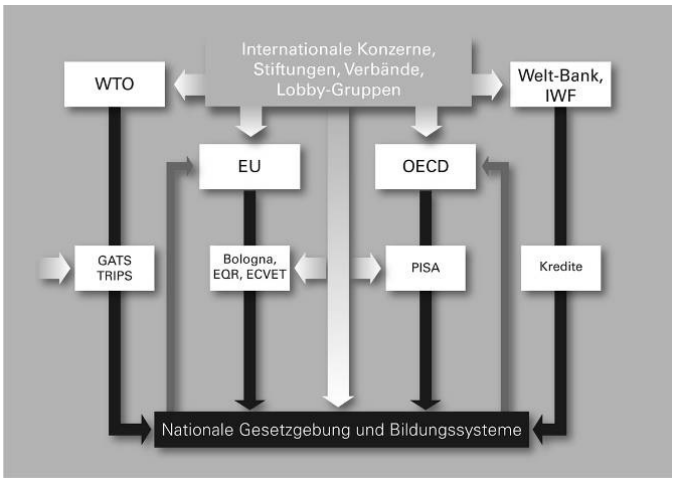

Abb. 1

Völkerrechtlich noch am verbindlichsten agiert die WTO. Im Rahmen der GATS-Verhandlungen steht die Deregulierung des Handels mit Dienstleistungen, also auch mit Bildungsangeboten zur Verhandlung, die allerdings bis heute noch nicht realisiert wurde. IWF und Weltbank verbinden ihre Kreditvergaben mit entsprechenden Auflagen an die kreditnehmenden Länder, auch ihr Bildungswesen nach Marktprinzipien zu restrukturieren.

Hier entscheidend ist die europäische Ebene, auf der insbesondere der Bologna-Prozess konzipiert und vorangetrieben wurde, sowie die OECD, die für die PISA-Studie verantwortlich ist. An vielen entscheidenden Stellen wurden diese Prozesse konzipiert, vorangetrieben und durchgesetzt von einer Vielzahl von Lobbygruppen, Verbänden, Stiftungen und Konzernen, von denen im weiteren noch einige exemplarisch behandelt werden.

Die grafische Darstellung mag hier zwar zu einseitig eine Top-Down-Steuerung nahelegen, da Prozesse der Einflussnahme auch umgekehrt und quer dazu verlaufen. Gleichwohl wird so deutlicher, dass eine Vielzahl von oft verdeckt oder halböffentlich agierenden Institutionen und Gruppen in nationale Hoheitsfragen eingreifen, die eigentlich allein von den Bürgern als Souverän zu entscheiden sind.

4.2 „Soft Governance“ im Bildungswesen

Diese vom Autor 2007 publizierte Analyse stützen inzwischen die Ergebnisse des DFG-Sonderforschungsbereichs 597, Teilprojekt C4 „Internationalisierung von Bildungspolitik: Folgen der PISA-Studie und des Bologna-Prozesses“. (vgl. http://www.sfb597.uni-bremen.de) Hier wird in sozialwissenschaftlicher Analyse, verifiziert in empirischen Untersuchungen herausgearbeitet, dass und wie etwa die OECD das Ziel verfolgt, eine einheitliche Vorstellung von ökonomischen Fragen im Sinne des neoliberalen Modells durchzusetzen. Ihre Arbeit ziele auf „the creation and establishment of a common mindset on economic issues“. (Martens/Jakobi 2010b, S. 261) Die OECD wird charakterisiert als „an institution of arguably growing importance for organizing hegemonic leadership in the global political economy.” (Ougaard 2010, S. 26) Der ökonomische Imperialismus als methodisch einzige Weltsicht soll demnach zur allgemeinen Einstellung werden. Solches Vereinheitlichen von Vorstellungen hatte Walter Lippmann als „manufacturing of consent“ beschrieben.

Auch entspricht bereits das Vorgehen einer „soft governance“, einer kaum merklichen Steuerung, recht genau Bernays Modell einer unsichtbar zu steuernden Gesellschaft. Wichtige von den Forschern des SFB597 herausgearbeiteten Steuerungs-Instrumente („governance instruments“) decken sich dabei mit den beschrieben Propaganda-Techniken: Mittel der „opinion formation“ (Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 11) sei die „discursive dissemination“ (vgl. Bieber 2010, S. 3), also die Verbreitung von Diskursen mittels offiziöser Publikationen, Gutachten, interner Politikvorschläge und einer Flut „semi-akademischer Prosa“ (vgl. Martens/Jakobi 2010a, S. 9) mit dem Ziel, bestimmte

Ideen in der öffentlichen Meinung zu etablieren. Durch das Erzeugen öffentlicher Diskussionen sollen Einstellungen und Haltungen verändert werden, wobei nicht nur eine Problemsicht, sondern zugleich die passenden Lösungen mit kommuniziert werden.[15]

Da die OECD keine legitimierte direkte Einflussmöglichkeit auf nationale Bildungspolitiken hat, setzt sie auf das System der „peer reviews“: Durch den öffentlich gemachten Vergleich wird Umsetzungsdruck im Sinne der eigenen Konzepte aufgebaut: „In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“, so die OECD selbst. (OECD 2004, S. 23) Dazu dient ihr die “’naming and shaming’ technique, which singles out poor performers”. (Pagani 2002, S. 6) Dies gemahnt an die altbekannte Methode des öffentlichen Prangers: Fehlverhalten gegenüber dem durch PISA aufgestellten Kodex in Form schlechter Testergebnisse wird medial bloßgestellt. So sollen alte Sichtweisen verändert und mental für Veränderungen bereit gemacht werden: “Most likely, social actors will adjust their perceptions when they believe that their previous views and models have yielded poor policy outcomes.” (M. Beyeler zit. n. Martens/Jakobi 2010a, S. 10)

Als weitere Durchsetzungsstrategie arbeitet der SFB597 das Aufstellen von Standards heraus, „against which national policies are evaluated and which create normative pressures“. (Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 10) Das „norm setting“ beeinflusst also Verhalten durch Vergleichsdruck, ein angesichts der offenkundigen Wirkung von Standardisierungen im Bildungsbereich gut nachvollziehbarer Vorgang der normierenden Steuerung politischen und pädagogischen Handelns. Weiterhin werden koordinierende Maßnahmen der Internationalen Organisationen als Mittel benannt, die Fäden des Reformprozesses in der Hand zu halten. (vgl. ebd., S. 11) Finanzielle Aspekte und Beratungsangebote kommen hinzu, die jedoch für Deutschland nicht alle maßgeblich sind.

Konzeptualisiert wird dies in einem Modell, das die Instrumente der „soft governance“ der Internationalen Organisationen in Bezug setzt zu möglichen nationalen Widerständen. Dies sind insbesondere sogenannte „veto players“ sowie „guiding principles“. (vgl. ebd., S. 12ff.) Als „veto players“ werden einerseits nationale Regierungsinstitutionen und politisch Verantwortliche bezeichnet, die die Bildungshoheit ausüben, in Deutschland z.B. die Bundesländer. „Guiding principles“ sind Leitideen der jeweiligen kulturellen Tradition, also die traditionellen Bildungsideen der Bürger und Interessengruppen. Sie gelten als „deeply rooted cognitive and normative patterns“. (ebd., S. 16) Veto-Spieler und nationale Leitideen müssen also von den Internationalen Organisationen beeinflusst werden, um bildungspolitische Veränderungen durchzusetzen. Die Steuerung von staatlichen Hoheitsstrukturen wie der Haltung von Einzelnen geschieht demnach – so darf man folgern – durch die Beeinflussung von gewählten Repräsentanten sowie die Manipulation von ideellen Traditionen und inneren Einstellungen.

Eine auf qualitativ-empirischen Ergebnissen beruhende Teilstudie des SFB597 für Deutschland fasst die Ergebnisse dieses Propaganda-Prozesses deutlich zusammen: „(…) the traditional German non-economic guiding principle of education stands in contrast to the orientational framework of the OECD. (…) Despite the existence of multiple veto points and guiding principles that were contrary to existing ideals PISA and Bologna managed to overcome these obstacles and substantially influenced the German education system especially by applying IO governance instruments, such as *discursive dissemination* and *coordinative activities*. Additionally, *standard setting* played a role in the context of H(igher)E(ducation): the Bologna Process defined aims to be achieved in a certain time period.” “With rather soft governance instruments both

[15] „By raising and framing specific issues, the OECD affects the direction and objective of discussions on a specific topic. By defining how such problems should be seen or could be solved, the organization identifies and operationalizes common norms and meanings (...).” (Martens/Jakobi 2010a, S. 10)

IOs were successful in changing established structures and guiding principles of German S(econdary)E(education) and HE." (Niemann 2010, S. 3 u. 27)

Diese durchschlagende Wirkung der informellen Propaganda-Strategien von OECD und EU gilt genauso für die Schweiz, wobei hier als bemerkenswert hervorgehoben wird, dass eine völlige Umorientierung in der Bildungspolitik möglich war, *obwohl* die Schweiz in die Internationalen Organisationen weitaus weniger involviert und nicht Mitglied der EU ist sowie über viel stärkere Möglichkeiten direktdemokratischer Selbstbestimmung verfügt: "Even in a policy field like education that is sceptically defended against exogenous invasions, voluntary informal methods used by IOs can be successful in influencing the national level. The impact of IO governance instruments - used in the context of Bologna and PISA - on Switzerland was actually very high." (Bieber 2010, S. 19)

Dies gelang auch durch jeweils national angepasste rhetorische Strategien. Während in Deutschland vor allem Wilhelm von Humboldt als personifizierte Bildungsidee immer wieder ins Grab geredet wurde, hat man etwa in der Schweiz den rückständigen „Kantönli-Geist" verspottet, der den Anschluss an die fortschrittliche EU verhindere. So wollten die Vertreter der „veto players" nicht als rückständige Blockierer notwendiger Reformen dastehen und gaben vorläufig nach.[16] Die "sanften" Propaganda-Instrumente der OECD haben einen psychologischen Druck mittels eines Gut-Böse-Schemas aufgebaut, hier in der Variante von „rückständig und national-hinterwäldlerisch" versus „fortschrittlich und international anschlussfähig". Nationale Überzeugungen, die in den Verfassungen zum Ausdruck kommen, wurden so über induzierten diskursiven Druck ausgehebelt und durch die bildungsökonomischen Prämissen der OECD ersetzt.

4.3 PISA: Schock-Strategie und normative Empirie

Dies macht gerade das Beispiel der PISA-Studie deutlich. Diese impliziert in ihrem Kompetenz-Konzept ein Menschenbild, das mit dem zugrunde liegenden Humankapitalkonzept und seiner Reduktion auf das Funktionieren in der globalen Ökonomie deutliche Züge des homo oeconomicus trägt: „Der PISA-Test zielt auf den *homo oeconomicus*. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. (…) Der Idealtyp des PISA-Test ist derjenige, der sich später einmal am besten in Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur (…) sieht der Test rigoros ab." (Fuhrmann 2004, S. 222) Der „PISA-Schock" zeigt sich dabei als Pendant zu der von Naomi Klein herausgearbeiteten neoliberalen Reformstrategie, durch Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen oder gezielt inszenierte Ereignisse Schockzustände auszulösen. In dieser Schockstarre werden dann zügig marktradikale Reformmaßnahmen durchgesetzt. Der Schock lähmt das Denken und öffnet mental Tür und Tor für schon vorbereitete „Lösungsmaßnahmen", die die reale oder inszenierte Krise überwinden sollen und nach denen dankbar gegriffen wird. (vgl. Klein 2007)

PISA ist in dieser Sichtweise dann ein inszeniertes Kommunikationsereignis im Sinne Bernays', das, wie die OECD selbst zugibt, öffentlichen Druck aufbauen soll, um Reformmaßnahmen in ihrem Sinne durchzusetzen. (vgl. auch Radtke 2005, S. 356) Dabei treten hier klassische Propaganda-Strategien wie permanente Wiederholung bis zum Überdruss sowie Dramatisierung und Emotionalisierung deutlich zu Tage. Die hysterische Stimmung in Bildungsfragen war und ist vor allem in Deutschland stark ausgeprägt, wie eine weitere Studie des SFB597 an konkreten Zahlen belegt: Im quantitativen internationalen Vergleich der PISA-Berichterstattung einer großen nationalen Tageszeitung lag Deutschland mit Abstand an der Spitze. (vgl. Martens/Niemann 2010, S. 4)

---

[16] "Moreover, the cooperation of veto players was due to the long backlog of reforms. They were convinced of the need for change or did not want to be blamed for hindering necessary reforms. However, further research should focus on the underlying motives for the passiveness of veto players." (Bieber 2010, S. 25)

Entscheidend für die kommunikative Glaubwürdigkeit der PISA-Studie war deren Suggestion wissenschaftlicher Objektivität aufgrund harter Test-Empirie. So entstand der Eindruck, dass neutral und zweifelsfrei die Rückständigkeit besonders des deutschen Bildungswesens belegt worden sei. Abgesehen davon, dass am statistischen Zahlenwerk und der daraus abgeleiteten Folgerungen von einschlägigen Fachleuten gut belegte Kritik geübt wird (vgl. Jahnke/Meyerhöfer 2006), räumt das PISA-Konsortium selbst offen ein, dass seine Empirie keineswegs eine neutrale Messung ist, sondern normativ wirkt: „Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität (…) und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 19)

Weil sich also die PISA-Fragen an den Richtlinien und Lehrplänen der zahlreichen getesteten Länder weder orientieren können noch wollen, wird der Maßstab für die vorgenommene Messung selbst aufgestellt. Nicht das deutsche Bildungsverständnis, sondern das funktionalistische Kompetenzkonzept der OECD, das Bildung als Anpassungsleistung an die globale Ökonomie und den technischen Fortschritt versteht, ist somit Maßstab. Damit sagt der Test zum einen wenig oder nur zufällig Treffendes über den Bildungsstand deutscher Schüler hinsichtlich unserer eigenen Zielvorstellungen aus. Zum anderen wurde seitdem aber jede Reformmaßnahme ohne weiteres Nachdenken damit begründet, im PISA-Test künftig besser abschneiden zu wollen. Damit etablierten sich undeklariert das Menschenbild und das Kompetenzkonzept von PISA als neue Leitlinie nicht nur des deutschen Schulwesens: Lehrpläne, Standards und zentrale Prüfungen wurden entsprechend angepasst, das OECD-Konzept gibt sich nun als neuer Maßstab für Bildungserfolg. Die vermeintlich „objektiven“ Vergleichstest setzten so per normativer Empirie ein völlig anderes Bildungsverständnis am demokratischen Souverän und an geltenden Richtlinien vorbei durch. (vgl. Koch 2010; für die gleiche Entwicklung in Finnland Uljens 2007) Und bemerkenswert ist auch, dass seitdem der Mangel an Facharbeitern, Ingenieuren, Naturwissenschaftlern und Ärzten nicht ab-, sondern noch zugenommen hat.

Dabei knüpft die öffentliche Kommunikation der PISA-Ergebnisse gezielt an den Interessen und Vorstellungen unterschiedlicher Gruppen an, die ihrerseits auf die neu geschaffene Realität zugreifen, um eigene Interessen zu stützen. Ob pro oder contra Gesamtschule, für oder gegen Sitzenbleiben, für individuelle Förderung oder Klassenunterricht: Für und gegen alles Mögliche wurde und wird mit PISA argumentiert. Dabei wird meist übersehen, welches reduktionistische Menschenbild man mit der Bezugnahme auf PISA zugleich etablieren hilft, denn dieses hat jeder bereits akzeptiert, der auch kontrovers über PISA diskutiert. (vgl. Pongratz 2009, S. 114) Das in Verfassungen und Richtlinien verankerte Verständnis vom Menschen als selbstbestimmter, vernünftiger und dem Gemeinwohl verpflichteter Person wird so immer weiter verdrängt.

4.4 Durchsetzung durch Wiederholung

Dabei sind viele Lehrer, Hochschullehrer und Bürger der Schlagworte längst überdrüssig. Doch führt gemäß Hans Domizlaff genau dies zur „Gewinnung des öffentlichen Vertrauens“, indem man einen einzelnen, primitiven Gedanken immer und immer wiederholt, geradezu einhämmert, bis die klügeren Köpfe ihn schon nicht mehr hören können. Denn: „Ehe die große Massenpsyche etwas begreift, muss eine aufmerksame Individualpsyche erst hundertmal über die Ungeistigkeit der Wiederholung verzweifelt gewesen sein.“ (Domizlaff 1992, S. 157) Dabei sind – wie erläutert – hier nicht unterschiedliche Personenkreise gemeint, sondern die beiden psychischen Dimensionen des Einzelnen: Gerade *im* Überdruss, von dem man sich intellektuell distanzieren zu können meint, entfalten die Schlagworte unterschwellig in jedem ihre prägende Wirkung.

In diesem Sinn entfalten die regelmäßig veröffentlichten Bildungsstudien, Expertisen, Positionspapiere und immer ähnlichen Reform-Konzepte, die jeweils mit großem kommunikativen Aufwand inszeniert werden, ihre Wirkung: Obwohl mancher nicht mehr hinhören mag, suggerieren sie dennoch Bedeutung, Notwendigkeit und Unausweichlichkeit des Themas. Sie sorgen zudem dafür, für die Medien-Redaktionen im Sinne Lippmanns die Fassade einer „öffentlichen Meinung“ aufzubauen, auf deren „Neuigkeitswert“ sie reagieren sollen.

Dazu zählen insbesondere auch die bildungsökonomischen Studien des IfO-Instituts und der Bertelsmann-Stiftung, die zudem zahllose weitere Publikationen verbreitet. Aktionsrat Bildung, Stifterverband, Unternehmerverbände und ihre Institute, BDI, BDA oder auf europäischer Ebene der ERT sowie zahllose andere Lobbygruppen beteiligen sich an dem kommunikativen Dauerfeuer, das Schule und Universität als „zeitgemäßes Dienstleistungsunternehmen“ den vermeintlichen ökonomischen Erfordernissen anpassen möchte. Der „Aktionsrat Bildung“, ein Gremium des Verbandes der bayerischen Wirtschaft, vermeldet in seinem jüngsten Jahresgutachten bereits gute Erfolge in der Umsetzung seiner Interessen. Zu weiteren Durchsetzung des angestrebten „Bildungsmonitoring“ müsse gleichwohl die Meinungssteuerung fortgesetzt werden: „Die Herausforderungen für das kommende Jahrzehnt werden also darin bestehen, die Einstellungen gegenüber dem Bildungsmonitoring günstig zu beeinflussen“. (vbw 2011, S. 33)

Der Übergang von der kommunikativen Beeinflussung der öffentlichen Meinung zur konkreten Eliten-Steuerung wird am Beispiel der Stiftung „Bildungspakt Bayern“ deutlich, die sich als „Denkfabrik, Kreativwerkstatt und Innovationsmotor“ versteht. (http://www.bildungspakt-bayern.de, 01.02.12) Die Stiftung wurde von 160 Unternehmen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gegründet, wobei sich das Ministerium in einem „Schulterschluss von Wirtschaft und Staat“ zur engen Kooperation mit der Stiftung und damit zur Verwirklichung von deren Zielen verpflichtet. (http://www.bildungspakt-bayern.de/stiftung/stifter, 01.02.12) Hier ist es den Lobbyisten gelungen, die Exekutive auf sich selbst, anstatt auf das Volk als Souverän zu verpflichten, sie übernehmen die politische Steuerung der Gesellschaft offen und direkt. Dabei bliebe zu klären, wie dieser Vorgang verfassungsrechtlich zu bewerten ist, denn immerhin ist eine Regierung dem Volkswillen, nicht Partikularinteressen verpflichtet.

4.5 Bertelsmann und „Die Kunst des Reformierens“

Reformprozesse im Bildungswesen werden offenbar mit den gleichen Konzepten durchgesetzt wie andere gesellschaftliche Reformen. Dies legt ein Strategie-Papier der Bertelsmann-Stiftung zur „Kunst des Reformierens“ unmissverständlich dar.[17] Es erscheint als Blaupause etwa für den Bologna-Prozess ebenso wie als Nachweis, dass einer der einflussreichsten deutschen Think Tanks mit exakt dem Gesellschaftsmodell arbeitet, das Bernays und Lippmann ihrer Propaganda-Theorie zugrunde legten: Demokratie ist nicht die Verwirklichung des Volkswillens, sondern eine Frage der geschickten Lenkung durch politische Eliten. Wer „Handlungsspielräume für Politik“ durch „kluge Regierungsstrategien“ eröffnen und sich nicht durch „Vetospieler“ beirren lassen will, setzt einen autoritären, paternalistischen Politikbegriff voraus. (Bertelsmann-Stiftung 2009, S. 7)

Die Ausführungen sprechen vor dem hier entwickelten Hintergrund weitgehend für sich, weshalb sie ausführlicher zitiert seien. Die Durchsetzung von Reformen beginnt eine Regierung gemäß den Ratschlägen der Autoren mit der „Erarbeitung eines Reformkerns in der ‚Agenda-Setting’-Phase unter Reduktion der Beteiligung von

[17] Bertelsmann-Stiftung 2009. Die Bertelsmann-Stiftung orientiert sich als „operative Stiftung“ nach eigener Aussage ganz an den Methoden US-amerikanischer Think Tanks. Sie versteht sich als „an agent of social innovation” (which) „stimulates innovations in government, administration and society” (and) “generates pressure to reform through active public relations work.” (Bertelsmann Stiftung 1997, S. 156)

Interessengruppen“. (ebd.) Ein exklusiver Zirkel trifft demnach strategische Entscheidungen, die durchzusetzen sind. Weiter empfiehlt die Stiftung die „Partizipation der Interessengruppen (und eventuell der politischen Opposition) in der Entscheidungsphase, weil dadurch das Wissen über das Politikfeld und die Legitimität der Reform gesteigert und umgekehrt Widerstände gemindert werden können.“ (ebd.) Beabsichtigt ist demnach nicht der sachliche Dialog mit den Beteiligten, sondern einzig, den *Eindruck* von Beteiligung zu wecken, um das eigene Vorhaben äußerlich zu legitimieren und Widerstände auszuschalten.

Sodann beginnen PR-Spezialisten ihre Arbeit, um einen „kommunikativen ‚Frame’“ zu entwickeln, „der glaubhaft die inhaltliche Dimension einer Reform repräsentiert und über die Medien oder eigenständige Kampagnen transportiert wird.“ (ebd.) Die Sprachregelung für das Vorhaben zielt somit auf die Induzierung des neuen Diskurses und der damit zu verbindenden Vorstellungen und Bilder, wie sie die klassische Propaganda-Theorie als Bedingung für die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens beschreibt: „die ‚Sprache der Reform’ ist für die Gewinnung von Unterstützung während des gesamten Reformprozesses bedeutsam.“ (ebd., S. 7f.) Zur Umsetzung empfiehlt man ein „strategisches Zentrum“ einzurichten, „das durch alle Phasen des Reformprozesses hindurch die Fäden in der Hand behält.“ Dies schließe die „Reorganisationen der Regierungszentralen“ ein. (ebd., S. 8) Angesichts des eigenen Wirkens der Bertelsmann-Stiftung kann man schließen, dass die Propaganda-Zentrale gar nicht mehr der Regierungssitz selbst sein muss.

Bemerkenswert ist, wie klar der autoritäre Lenkungsanspruch gegenüber den Bürgern formuliert wird: „Um ihrer politischen Verantwortung gerecht zu werden, muss eine Regierung sich im Zweifelsfall auch gegen den empirischen und kontingenten Volkswillen durchsetzen. Politische Entscheidungen, die der gegebenen Mehrheitsmeinung entgegenstehen, sind nur auf den ersten Blick demokratietheoretisch bedenklich.“ (ebd., S. 24) Mit dieser Auffassung vom „zufälligen“ Volkswillen, den die „gute Regierung“ aufgrund ihres überlegenen Wissens zu steuern habe, steht die Bertelsmann-Stiftung – bewusst oder unbewusst – in unmittelbarere Nähe zum Modell einer gelenkten Schein-Demokratie im Sinne von Bernays. Nur für ein solches Verständnis von Demokratie, das die Selbstbestimmung der Bürger negiert und durch verdeckte Steuerung ersetzt, kann der Vorgang unbedenklich sein.

Weiter gibt man genauere strategische Anweisungen, wie „veto-players“ auszuschalten und ihr Verbund zu schwächen und zu destabilisieren ist: „Ein geschickter Partizipationsstil zeichnet sich dadurch aus, dass flexible und neue Formen der Inklusion das Widerstandspotenzial großer Interessengruppen und (Teilen) der Opposition aufzubrechen versuchen. Reformen können auch so konzipiert werden, dass sie manche Interessengruppen begünstigen und andere benachteiligen, um so eine potenziell geschlossene Abwehrfront zu verhindern.“ „Die strategisch gehandhabte Inklusion und Exklusion bestimmter Akteure definieren wir als selektiven Partizipationsstil. (...) Durch eine selektive Partizipation während der Entscheidungsphase können Vetospieler in ihrer Kohärenz geschwächt, sozusagen ‚gesplittet’, und die Protestfähigkeit bestimmter Interessengruppen gemindert werden.“ (ebd., S. 40, 41)

Hier gerät das Papier sogar in die Nähe der bekannten Geheimdienst-Richtlinie 1/76 des Staatssicherheitsdienstes der DDR, die Anleitung zur Zersetzung oppositioneller Gruppen gibt. Dort heißt es: „Maßnahmen der Zersetzung sind auf das Hervorrufen sowie die Ausnutzung und Verstärkung solcher Widersprüche bzw. Differenzen zwischen feindlich-negativen Kräften zu richten, durch die sie zersplittert, gelähmt, desorganisiert und isoliert und ihre feindlich-negativen Handlungen einschließlich deren Auswirkungen vorbeugend verhindert, wesentlich eingeschränkt oder gänzlich unterbunden werden.“[18]

---

[18] Geheime Verschlußsache: Richtlinie Nr. 1/76, Abschn. 2.6.: Die Anwendung von Maßnahmen der Zersetzung

4.6 „Reformkunstwerk“ Bologna

Die Konturen dieser Strategie lassen sich im Bildungsbereich insbesondere am Bologna-Prozess zeigen, an dessen Umsetzung in Deutschland die Bertelsmann-Stiftung selbst insbesondere über ihren Ableger, das „Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)“, direkt und maßgeblich beteiligt war.

Kommunikativ war der Bologna-Prozess vor dessen offiziellem Start 1999 schon länger durch die üblichen bildungsökonomischen Szenarien vorbereitet worden.[19] Sie spiegeln die nahtlose Übernahme der „Economics of Education“ der neoliberalen Chicago School auch in Europa. Die Industrie warnte bereits 1995 mit einem dramatischen „cry for alarm“ (ERT 1995, S. 11) vor Wettbewerbsnachteilen durch die Rückständigkeit der Universitäten. Ähnlich beschwor der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen Rüttgers, 1996 die Bedeutung des „Rohstoff Information“, der „zum entscheidenden Leistungsfaktor“ werde: „Wettbewerbsvorteile haben diejenigen Länder, die bei der Erzeugung und Verteilung von Informationen, bei der effizienten Umwandlung in Wissen und insbesondere bei der breitenwirksamen Nutzung von Wissen Erfolge verzeichnen.“ Deutschland müsse sich in der Globalisierung und aufgrund der „Mobilität von Wissen, Kapital und Produkten“ im „Wettbewerb der Standorte“ behaupten. Folgerung für die Hochschulen: Sie müssen „auch Motoren der wirtschaftlichen Innovation sein.“ (Rüttgers 1996) Auch Bundespräsident Roman Herzog beteiligte sich an der Dramatisierung des Themas mit seiner berühmte Berliner Ruck-Rede von 1997 und arbeitete anschließend mit der Bertelsmann-Stiftung ein Programm auf Grundlage der erörterten bildungsökonomischer Schlagworte aus. (Bertelsmann-Stiftung 1999)

Die Bologna-Erklärung selbst legte diese Prämissen von Beginn an zugrunde, denn Ziel sei, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.“ (http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf, 01.02.12) Das Papier wurde 1999 von einer Gruppe von Ministern und politischen Beamten unterzeichnet und hatte als allgemeine Absichtserklärung nie eine völkerrechtliche Verbindlichkeit. (vgl. Schiedermair 2003) Es bestand also keinerlei Verpflichtung einer Regierung, in diesem Sinne tätig zu werden. Gleichwohl kann das Treffen als eben jener Nukleus verstanden werden, in dem eine Kerngruppe unter Ausschluss der Öffentlichkeit eine Agenda entwickelte. Der kommunikative „Frame“ für Deutschland bestand dann offenbar darin, der Bologna-Reform bindende Wirkung zuzuschreiben und deren unverzügliche Umsetzung zu fordern. Dies war eine schlichte Lüge, die jedoch jene Scheinrealität schaffte, auf die alle Beteiligten mit Pro oder Contra fortan reagierten. Dabei standen sich im induzierten öffentlichen Diskurs simple Gut-Böse-Schemata von guter, fortschrittlicher Reform und schlechter, rückständiger Universität gegenüber, die in dem wiederum von Jürgen Rüttgers popularisierten Schlachtruf kumulierten: „Humboldt ist tot!“ Die negative Besetzung gerade der Symbolfigur deutschen Bildungsdenkens dürfte in der Kommunikationsstrategie zentral gewesen sein. Dazu gehörte auch, Bologna als Adaption des erfolgreichen anglo-amerikanischen BA/MA-Systems auszugeben, obwohl frühzeitig bekannt war, dass das Bologna-System mit dem US-amerikanischen wenig zu tun hat.[20] Im Gegenteil arbeiten gerade die erfolgreichen US-Elite-Universitäten nach dem alten Humboldt-Modell. (vgl. Antoni 2005)

Das CHE, mit dem die Bertelsmann-Stiftung die Hochschulrektoren in den Reformprozess eingebunden hatte, breitete in Person seines damaligen Leiters Detlef Müller-Böling die strategische Argumentation aus, die eine ökonomistisch ausgerichtete Hochschulreform im Gewande des Bologna-Prozesses vermeintlich unumgänglich machte. Sein Buch „Die entfesselte Hochschule“ (2000) formulierte

---

[19] vgl. für den genaueren Verlauf des Bologna-Prozesses Krautz 2007

[20] „Ein klassischer Collegeabschluss (Bachelor) in den USA soll weniger berufliche Qualifizierung vermitteln, sondern vielmehr allgemeine, traditionell auch die demokratische und bürgerschaftliche Bildung.“ (Gülker/Knie/Simon 2009, S. 4) Zudem hat ein BA in den USA eine Studiendauer von mindestens 8 Semester im Gegensatz zu 6 Semestern im Bologna-Modell.

wesentliche Ziele des Reformprozesses, an dessen Ende die Hochschulen „unternehmerisch“ handeln und dereguliert sein sollten, wie hier an der Sammlung der Kapitelüberschriften deutlich wird: „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?“; „Die autonome Hochschule“; "Die wissenschaftliche Hochschule" (wobei Wissenschaft hier im Sinne der Dienstleistung verstanden wird); "Die wettbewerbliche Hochschule"; "Die profilierte Hochschule"; "Die wirtschaftliche Hochschule"; "Die internationale Hochschule"; "Die virtuelle Hochschule". Damit war der Fahrplan vorgezeichnet. Den Beteiligten wurde mit markigen Worten Blut, Schweiß und Tränen angekündigt: "Ohne innere Konflikte und vielleicht auch ‚traumatische' Erfahrungen in den Hochschulen werden diese Veränderungen sicherlich nicht zu bewältigen sein. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass Veränderungen erforderlich und unausweichlich sind." (Müller-Böling 2000, S. 30) Müller-Böling bediente sich hier der immer wieder verwendeten TINA-Rhetorik („There is no alternative“), die durch die aufgebauten Katastrophenszenarien emotional einleuchtend erschien.

Argumentativ knüpfte der Bologna-Diskurs zwar an vorhandene Probleme an (hohe Studienabbrecherquoten, lange Studienzeiten etc.), erfand aber auch Lösungen für nicht vorhandene Schwierigkeiten (etwa die Erhöhung der Mobilität der Studierenden, die seit dem Mittelalter europaweit selbstverständlich war). Die getroffen Maßnahmen hatten mit wirklich existierenden Problemen jedoch nur am Rande zu tun und führten, wie sich heute zeigt, auch nicht zu deren Lösung,[21] sondern zu einem komplett neuen Hochschulsystem. Gleichwohl erreichte man durch den demonstrierten Willen, bekannte Probleme anzugehen, die Mitarbeit vieler Hochschulangehöriger und minderte den Widerstand. Dabei wurden die Interessengruppen mit jeweils passgenauen Argumentationen angesprochen, die erwarten ließen, dass sie zu deren Gunsten die Problematik der Gesamtreform aus dem Auge verlieren würden. So wurde jene Spaltung der Opposition betrieben, die die Strategie vorsieht: Die Wirtschaft versprach sich jüngere und dennoch besser qualifizierte Absolventen; ein auf Leistung bedachtes, eher konservatives Klientel freute die versprochene Senkung der Abbrecherquoten und die kürzeren Studienzeiten; den Studenten offerierte man weniger chaotische und besser studierbare Studiengänge und den Universitäten mehr Autonomie. Das Anerkennungsstreben der Fachhochschulen wurde gegen die Universitäten ausgespielt. Sozialdemokraten ließen sich suggerieren, die verschulteren BA-Studiengänge seien die Verwirklichung einer „Bildung für alle“, da auch bildungsferne junge Menschen diese bewältigen könnten. Politisch links stehende Gruppen hatten der Fortschritts-Rhetorik oft wenig entgegenzusetzen, da sie dem nun neoliberal besetzten Reform-Paradigma nicht vermeintlich „konservative“ Argumentationen (etwa eines Reformstopps) entgegensetzen wollten usw.

Ganz gemäß der zitierten Zersetzungs-Agenda wurden Verbände, die sich zu Wort meldeten, zwar angehört, Wirkung hatte dies jedoch keine, wie die schon früh einsetzende Kritik etwa des Deutschen Hochschulverbandes zeigt. Gleichwohl sah manche Interessenvertretung aufgrund dieser Einbindung von zu „radikalen“ Stellungnahmen ab, um auch weiterhin an jenen folgenlosen Anhörungsrunden teilnehmen zu dürfen. Kritiker, die sich dennoch äußerten, wurden als Ewiggestrige, Fortschrittsfeinde und ängstliche Blockierer dargestellt und vom Kreis der involvierten Interessenvertreter ausgegrenzt. Dies führte bei vielen Kritikern gerade aus den Hochschulen früh zu Resignation, da man sich isoliert sah, keine organisierte Interessenvertretung hatte, diese allerdings auch nicht aufbaute.

Die Schwächung und Zersplitterung gerade der Professorenschaft als potenzielle „veto-players“ gelang über zwei weitere Momente: Zum einen wurde die Reform zu

[21] So sind etwa die Studienabbrecherquoten in den neuen BA-Studiengängen nicht gesunken, die Mobilität hat stark abgenommen und ist sogar innerhalb Deutschlands kaum realisierbar, die Verkürzung der Studiengänge wurde mit einer Verschulung des Studiums erkauft. Margret Wintermantel, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) resümiert: „Die gewünschte Mobilität ist gesunken statt gestiegen, die Quote der Studienabbrecher ist nach wie vor zu hoch." (Die Welt, 10.05.2009)

einem Zeitpunkt lanciert, als eine große Zahl von Professoren in den Ruhestand ging, die im Rahmen der Hochschulexpansion in den 1970er Jahren berufen worden waren. Die wandten sich mit Schaudern von dem neuen System ab und wollten von der Reform möglichst nicht mehr behelligt werden. Die nachwachsende Generation trat kaum mit Kritik hervor, wollte man sich doch Aussichten auf Karriere nicht verderben. Zum anderen bot die Reform manche Karriereoptionen in den neuen Strukturen oder auf mit Reformmaßnahmen verbundene Geldmittel, so dass Widerstand auch korrumpiert wurde.

Ihre führende Rolle als einflussreiches Zentrum der Operation hat die Bertelsmann-Stiftung mit dem marktradikal inspirierten Hochschulfreiheitsgesetz für Nordrhein-Westfalen von 2007 deutlich gemacht. Die Inhalte des neuen Gesetzes formulierte das CHE selbst vor (vgl. CHE 2005), und die Landesregierung zögerte nicht, dies weitgehend deckungsgleich in Kraft zu setzen. Die "Freiheit" des neuen Gesetzes meinte selbstverständlich Marktfreiheit, also Deregulierung der Kontrolle, die Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmuster und die Verordnung von Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Hierdurch wurden Universitäten zu halbstaatlichen Unternehmen, in deren Aufsichträten hochschulexterne Unternehmens- und Bankenchefs nun Entscheidungsbefugnisse erhielten: „Manager erobern die Kontrolle an den Unis“, titelte das Handelsblatt.[22]

Das Resultat dieser „Reformkunst“ beschreibt die Kölner Erklärung „Zum Selbstverständnis der Universität“ von 2009, ein von über 1300 Hochschulangehörigen und Studierenden unterzeichnetes Manifest, als „epistemologische Säuberung“, als innere und äußere Anpassung an die als unvermeidlich inszenierte Selbstaufgabe der Universitäten: „Im Zuge des Bologna-Prozesses erlebt die Hochschule eine fortschreitende Delegitimation reflexiven Denkens gegenüber funktional-operativem Wissen. Der Studienaufbau folgt derzeit der Logik von Berufsorientierung und Kompetenzerwerb, während Fachsystematik und Forschungsorientierung in den Hintergrund rücken oder bereits ganz abgelöst sind. (...) Insgesamt bedeutet dies eine ungebührliche Verkürzung der Idee von Universität und beraubt die Studierenden der Möglichkeit einer akademischen Bildung. (...) Die ökonomistische Verkürzung des Studiums nach Maßgabe vermeintlicher Arbeitsmarkterfordernisse dient lediglich Partikularinteressen.“ (Kölner Erklärung 2009)

Das neue Bild von Bildung und Wissenschaft als Dienstleistungsfaktor, der primär Stakeholder-Interessen zu bedienen habe, wurde auch in der Öffentlichkeit selbstverständlich. Es war das neue Bild, auf das der öffentliche Diskurs reagierte, wodurch es zugleich Allgemeingut wurde.

4.7 Innere Schulreform: TQM, Change Management und virales Marketing

Der „sanften Steuerung“ des Bildungswesens auf politisch-gesellschaftlicher Makro-Ebene entsprechen ähnliche Strategien auf der Handlungsebene schulischer und universitärer Praxis. Die Notwendigkeit solcher indirekten Steuerung auf der Mikro-Ebene einzelner Schulen und Lehrerkollegien ergibt sich aus der marktradikalen Ideologie der „Deregulierung“, deren Absicht es ist, „durch eine Verlagerung von Verantwortung auf dezentrale Ebenen die Möglichkeit des Wettbewerbs zwischen einzelnen, eigenverantwortlichen Einheiten zu schaffen. Dadurch sollen Qualität und Effizienz von Institutionen gesteigert werden.“ (vbw 2011, S. 13) Da diese Wettbewerbe in nicht-ökonomischen Kontexten jedoch, wie erörtert, einerseits nicht Qualität, sondern Unsinn produzieren, andererseits eine Konstruktion sind, die bisherigem pädagogischem Denken zuwiderläuft, bedürfen sie faktisch einer verstärkten Kontrolle, um gegen die Wirklichkeit der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen durchgesetzt zu werden. So räumen auch Bildungsökonomen

[22] http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/manager-erobern-kontrolle-an-den-unis/2872510.html (01.02.12)

selbst ein, „dass wirtschaftliches Handeln nur durch das Vorhandensein eines entsprechenden Kontrolldrucks sichergestellt werden kann“. (Harms 2000, S. 139) Die Durchsetzung vermeintlich „wirtschaftlichen Handelns“ in Schule und Hochschule ist demnach nur mit neuen Formen der Kontrolle möglich, die wiederum auf ihren Bezug zur Theorie und Technik der Propaganda zu untersuchen sind.

Dabei stehen v.a. Qualitätssicherungssysteme im Vordergrund, die mittlerweile in Schulen und Hochschulen weitgehend etabliert sind. Diese Maßnahmen der Qualitätssicherung können dabei prinzipiell qualitative Faktoren nicht erfassen, sondern beschränken sich auf quantitative Messungen, die mit qualitativen Urteilen verbunden werden: Die Anzahl an Publikationen eines Wissenschaftlers gilt als Ausweis seiner Fachlichkeit, die Häufigkeit und Dauer, mit der ein Lehrer „selbst organisiertes Lernen“ durchführt, als Maß von Unterrichtsqualität. Faktisch zielen diese quantitativen Systeme vor allem auf die Selbstkontrolle der Kontrollierten, sie geben „kontinuierliches Feedback, das die Menschen in die Lage versetzt, ihr eigenes Verhalten kontinuierlich an geteilten Zielen auszurichten und ggf. zu justieren“. (vbw 2011, S. 36)

Beim Total-Quality-Management-Verfahren handelt es sich um ein kybernetisches Steuerungsmodell, das Verhalten über Feedbackschleifen rückkoppeln und optimieren will. Durch Kontrolle und Rückmeldung soll der Beteiligte sein Verhalten in eine vorgegebene Richtung nachjustieren, ohne dass ihm mitgeteilt würde, *wie* er erreichen kann, was er soll. Das System selbst gleicht einer Blackbox, an der man nur von außen den Input regeln und den Output überprüfen kann. Die Ungewissheit des eigentlichen Geschehens soll beherrschbar werden durch „die kontinuierliche Erzwingung von Informationen“, also über die „Repräsentation und Speicherung vorheriger Abläufe“. (Tiqqun 2007, S. 23) Genau diese Abbildung und Speicherung von Abläufen ist die Aufgabe etwa der neu eingeführten Schulinspektionen. Deren Ergebnisse werden an die Schulkollegien „rückgemeldet“, ohne dass die Inspektoren selbst Vorschläge zu besserem pädagogischen Handeln machen könnten. Definiert wird nur das Ziel, auf das sich das Handeln einzustellen hat: „Wer auf Systemrationalität setzt (statt auf die Urteilskraft reflektierender Subjekte), dem bleibt keine andere Wahl, als Qualitätsentwicklung an formalisierte Verfahren zu binden.“ (Pongratz 2009, S. 27) Nun ist aber gerade dem pädagogischen Handeln Unsicherheit immer inhärent, pädagogische Situationen zeichnen sich gerade durch ihre Einmaligkeit aus. (vgl. Ruhloff 2007) Deren Bewältigung kann man sich eben durch Urteilskraft annähern, also durch das Reflektieren von Erfahrungen und eine hermeneutische Verstehensbemühung der einzelnen Situation. Da dies interpersonale und keine technischen Prozesse sind, lassen sie sich jedoch nicht durch das Regulieren von Abläufen steuern. Daher erscheinen auch Schulinspektionen den betroffenen Lehrer so absurd: Ihr Verhalten wird in 20minütigen Unterrichtsbesuchen auf Ankreuzbögen anhand festgelegter Kriterien bewertet. Jeder Praktiker weiß, dass daraus niemals pädagogische Qualität entstehen kann, weil Unterricht eben kein technischer Regelkreis ist bzw. nur unter massiver und gewaltsamer Reduktion der Bildungsansprüche der menschlichen Person darauf reduziert werden kann.

Im größeren Zusammenhang zeigt sich die aus den Anforderungen der Luftkriegsführung des Zweiten Weltkriegs erwachsene Kybernetik als der Mechanismus, mit dem zu steuernden Gesellschaften nun nach „wissenschaftlichen“ Mechanismen gelenkt werden können. Sie erscheint gewissermaßen als die technologische Ausformulierung der von der Propaganda-Theorie beanspruchten verdeckten Lenkung, erachtet sie doch „die biologischen, physischen und sozialen Verhaltensweisen als voll und ganz programmiert und neu programmierbar“. (Tiqqun 2007, S. 13) Daher – so das französische Autorenkollektiv Tiquun - „ist die kybernetische Hypothese heute der *konsequenteste Anti-Humanismus*, der die allgemeine Ordnung der Dinge aufrechterhalten will und sich zugleich damit brüstet, das Humane überschritten zu haben.“ (ebd., S. 16) Ordnung wird demnach hergestellt, indem der einzelne sich selbst kontrolliert, um das „bessere“ Ergebnis zu erzielen,

seine „Autonomie“ also darauf beschränkt, selbstständig zur Prozessoptimierung beizutragen. (Vgl. Bröckling 2007, S. 224f.) Damit verlagert sich Kontrolle von der Außen- zur Innensteuerung: Selbstkontrolle tritt an die Stelle von Fremdkontrolle. Hier wird deutlich, was Michel Foucault als das „unternehmerische Selbst“ beschrieben hat (vgl. Foucault 2006, Bröckling 2007): Die vermeintliche Autonomie in der Zielerreichung soll die Motivation steigern, so dass auch der abhängig Beschäftigte sich als „Unternehmer seiner selbst“ erlebt und seine Effizienz steigert. Das Kontrollsystem kontrolliert dabei weniger die Qualität der Produktion, also hier etwa des Unterrichts, die Schulinspektionen auch gar nicht erfassen können: „Die Qualitätsspezialisten kontrollieren nicht mehr die Produkte, sondern die Selbstkontrolle der Produzenten.“ (Bröckling 2007, S. 218)

Insofern rücken für die „Implementierung“, also die Durchsetzung von Reformmaßnahmen in der Praxis der Mikro-Ebene zunehmend die mentalen Strukturen und persönlichen Überzeugungen der Beteiligten in den Mittelpunkt. Da gerade Lehrer auf verordnete Reformen oft nicht so reagieren wie gewünscht, weil sie sich gemäß ihrem Professionsverständnis „eher an ihren eigenen Erfahrungen, am Herkommen, an der Systematik des Fachs oder an den Lehrbüchern, die an ihrer Schule verwendet werden“ (Uhl 2009, S. 29), orientieren, stellt sich unter Governance-Aspekten die Frage: „Wie kann man die Lehrkräfte für die ‚Umsteuerung’ des Schulwesens, für die Bildungsstandards und für den Gedanken der ‚Kompetenzorientierung’ gewinnen und sie dazu anregen, im Unterricht entsprechend vorzugehen?“ (ebd.) Lehrer sollen Anordnungen nicht nur ausführen, sondern selbst von den Neuerungen überzeugt sein, sollen sich in der Umsetzung der Reformen als „autonom“ und „selbstbestimmt“ erleben. Schon 1989 wurde daher bei der OECD darüber nachgedacht, wie man „Akzeptanz“ für Reformen schafft, wobei klar war, dass dies „ein Begriff des Polit-Marketings, ein Herrschaftsbegriff ist“. (Strittmatter 1989, S. 177) „Akzeptanz“ zu schaffen ist deshalb eine autoritäre Maßnahme, weil sie nicht vernunftgemäße Argumentation unter Gleichberechtigten mit offenem Ausgang anstrebt, sondern „Steuerung“ von Denken, Empfinden und Verhalten. Solche Steuerung für ein legitimes Mittel zur Durchsetzung staatlicher Bildungspolitik in den Schulen zu halten, verweist wiederum auf ein Demokratieverständnis im Sinne von Bernays.

Inzwischen konsultiert man in den Schulverwaltungen daher Manipulationsstrategien der Werbewirtschaft, die auf den Strategien des „Viralen Marketings“ beruhen. Ideen und Produkte über soziale Infektion zu verbreiten, geht wiederum auf Hans Domizlaff und sein Konzept der Massenpsyche zurück: „Infektionserscheinungen epidemischen Charakters, die beim Individuum auf den Körper beschränkt bleiben, beherrschen in der Masse auch die Psyche, die in ihrer Triebhaftigkeit zahlreiche Analogien mit Krankheiten anregt.“ (Domizlaff 1992, S. 153) Man nutzt also sozialpsychologische Strukturen, um bestimmte Vorstellungen unterhalb der Schwelle rationaler Argumentation zu verbreiten. So referiert ein Vertreter des hessischen Amtes für Lehrerbildung mit Blick auf die sozialen Strukturen von Lehrerkollegien die Einsichten des epidemischen Marketings. (vgl. Gladwell 2002) Demnach geht eine Neuerung immer zuerst von einer kleinen Gruppe sogenannter „innovators“ aus, die sich als fortschrittlich und dynamisch verstehen. Auf diese ist die Gruppe der „early adopters“ (ca. 15%) ausgerichtet, die dem neuesten Trend nicht hinterherhinken möchten. Die „early majority“ (30%) ließe sich bald überzeugen, die zögerliche „late majority“ (30%) folge etwas später auch. (vgl. Uhl 2009, S. 30)

Dieses Bild innovationsfreudiger, junger Lehrer, die die jeweils neueste methodische Errungenschaft ins Kollegium tragen und die zögerlichen Älteren anstiften, findet sich in vielen Schulen wieder. Sobald die „innovators“ etwas Neues ausprobieren, geraten die „Alten“ unter Rechtfertigungsdruck. Sie gelten nun als „konservativ“, obwohl sie möglicherweise gute Sachargumente und vor allem lange Erfahrung haben. Gegen rationale Argumentation wird der sozialpsychologische Druck hier dadurch verstärkt, dass gesellschaftlich längst das neoliberale Paradigma akzeptiert ist, demzufolge das

„Innovative“ immer besser als das „Alte“ sei, die „Fortschrittlichen“ sich demnach immer im psychologischen Vorteil gegenüber den „Bewahrern“ befinden. Dabei sind diese Zögerlichen für die Durchsetzung von Reformen offenbar das größte Problem: „Die ‚laggards‘, die Nachzügler oder Zauderer (rund 15 %) machen sich Neuerungen am schwersten zu eigen – wenn überhaupt. Sie vertrauen auf das Bewährte und halten sich solange von Neuerungen fern, bis sie ihnen beim besten Willen nicht mehr ausweichen können. Die Zauderer sind Werbemaßnahmen am wenigsten zugänglich und sehen Berater in der Organisationsentwicklung und andere ‚change agents‘ mit Vorbehalten (manchmal durchaus zu Recht), weil sie sie gegen ihren Willen für die unerbetenen Neuerungen einnehmen wollen oder sie ihnen sogar aufzudrängen versuchen.“ (ebd.)

Die genannten „change agents“ arbeiten dabei professionell mit Mitteln psychologischer Beeinflussung durch Großgruppenprozesse: Eine Agentur „für Organisationsentwicklung & Systemberatung“, die Schulreformprozesse in Österreich durchsetzt, definiert sich etwa als „’Agency of Change’. Wir sind die Spezialisten in der Modellierung und Begleitung von Übergangsprozessen.“ Dabei bedeute „Change Management“ „mentale Neuorientierung, Beschreiten innovativer Wege, offener Dialog mit den Beteiligten und emotionale Klärung und Öffnung“. (http://www.ios-schley.de/cms/index.php?id=4, 15.07.11) Die damit verbundenen Strategien haben inzwischen viele Schulkollegien kennen gelernt: von „Steuerungsgruppen“ inszenierte Studientage zu vorgegebenen, „innovativen“ Themen, bei denen in Gruppenarbeit mit bunten Zetteln an Pin-Wänden Befindlichkeiten abgefragt werden; gruppendynamische „Aufstellungen“ in Turnhallen, in denen Positionen sichtbar werden und somit Druck auf Minderheiten entsteht; gruppendynamische „Vertrauens“-Spiele, die zu emotionalen Offenbarungen zwingen usw. Statt sachlicher Argumentation und pädagogischer Reflexion werden mit gruppendynamischen Settings Überzeugungen und Werthaltungen aufgeweicht und neu ausgerichtet: „Wenn es gelingt, den ‚Dance of Change‘ zu tanzen, resonante Führung zu praktizieren und den Changeprozess gekonnt zu steuern, ist für die Unternehmen der Weg zur Realisierung der ‚Next Practice‘ frei. Tiefgreifender Wandel kennt die Dynamik des Loslassens von alten Gewissheiten und den Musterwechsel, vom ‚Letting go‘ zum ‚Letting come‘“, so die formuliert besagte Agentur ihr Ziel. (http://www.ios-schley.de/beratungsfelder/change.html, 01.02.12)

„Mentale Neuorientierung“ und „emotionale Klärung“ erscheinen mit Blick auf die Ziele von Propaganda als verfeinerte psychologische Techniken zur „bewussten und zielgerichteten Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen“ (Bernays). Sie verfolgen das Ziel einer Psychologie der Massen, „den Einzelnen in seiner Gruppenzugehörigkeit zu erreichen und seine Motive zu manipulieren“. Das „Herstellen von Konsens“ durch psychologischen Druck ist nach Beobachtung von Praktikern in vielen Schulen längst geübter Alltag.

5. Denkmöglichkeiten: Perverse Effekte oder kalkulierte Kollateralschäden?

Die sich an die Analyse von Propaganda systematisch anschließende Frage lautet bekanntlich „cui bono?“ Wer will womit wozu was erreichen? Gerade weil Propaganda Diskurse konstruiert und absichtsvoll in die Öffentlichkeit induziert, ist die Frage nach deren Ziel und Zweck naheliegend. Für den Kontext der Bildungsreformen blieb bislang offen, wem und wozu die Umorientierung des Bildungswesens auf ökonomistische Paradigmen dient. Diese Frage kann hier auch nicht abschließend beantwortet werden. Die Propaganda-Hypothese kann gleichwohl helfen, die aufgezeigten Aspekte weiter zu denken und auch dort Fragen zu stellen, wo die Belege noch knapp sind.

Zunächst scheint die Vermutung naheliegend, dass die Durchsetzung bildungsökonomischer Prämissen v.a. im Interesse „der Wirtschaft“ geschehe, gerade weil am Durchsetzungsprozess wirtschaftliche Lobbygruppen und konzernnahe Stiftungen maßgeblich beteiligt waren und sind. Mit Sicherheit werden hier auch

ökonomische Interessen verfolgt, die sich insbesondere auf die gewinnträchtige Bewirtschaftung eines privatisierten Bildungssektors beziehen. (Krautz 2007) Auch staatliche Bedürfnisse nach einer flexibleren „neuen Steuerung“ und einer Erhöhung der Effizienz im Bildungswesen sowie die koordinierte Anpassung des europäischen Bildungswesens an den globalen Wettbewerb sind neben zahlreichen Einzel- und Gruppeninteressen anderer „stakeholder“ einleuchtende Argumente.

Hierbei ist jedoch zum einen zu fragen, inwiefern diesen wirtschaftsnahen Interessengruppen die Implikationen ihrer eigenen Reformansätze bewusst waren und sind, die ja alle auf dem ökonomistischen Paradigma des wirtschaftswissenschaftlichen Mainstreams beruhen. Denn die wirklichkeitsferne, selbst als Propaganda-Konstrukt identifizierbare neoliberale Theoriebasis kollidiert notwendig mit der Realität von Bildung und Wissenschaft und zieht nicht beabsichtigte negative Effekte nach sich. Qualität von tatsächlicher Bildung ist so prinzipiell nicht erreichbar, auch im Bildungsbereich steht vielmehr „die neoliberale Gier nach kontrollierter Effizienz (…) ihrer Erfüllung letztlich immer selbst im Wege“. (Bank 2005, S. 34)

Dies dürfte auch die wachsenden Zweifel von Vertretern aus Politik und Wirtschaft am Sinn der eingeschlagenen Maßnahmen erklären. Denn auch einer breiteren Öffentlichkeit wird inzwischen bewusster, dass „Kompetenzorientierung“,[23] mehr PISA-Punkte und modularisierte Studiengänge keineswegs für bessere Bildung sprechen. Die regierungsamtliche Propaganda wird angesichts des realen Scheiterns der Reformen immer öfter zum Kommunikations-Destaster. (Schmoll 2011b) Auch melden sich über die schon früh einsetzende Kritik aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis[24] sowie den Protest der Studierenden hinaus nun vermehrt Stimmen aus Wirtschaft und Politik zu Wort, die den ökonomistischen Reformweg, der mit PISA und Bologna verbunden wurde, kritisch sehen. „Bachelor-Absolventen enttäuschen die Wirtschaft“, titelte etwa das Handelsblatt und eine Kommentatorin erinnerte die Unternehmen, sie erhielten doch nun genau die Absolventen, die sie gefordert hätten: „Jung und formbar – wie bestellt“. (Gillmann 2011) Unlängst forderte der ehemalige baden-württembergische Wissenschaftsminister Frankenberg mit Blick auf den Bologna-Prozess, den „Weg vom Obergymnasium und zurück zum akademischen Studium“ zu finden. Unternehmen erwarteten nicht eng geführte Kompetenzen, sondern „dass Bachelorabsolventen denken könnten“. (Schmoll 2011a) Eberhard von Kuenheim, lange Jahre Vorstand- und Aufsichtratsvorsitzender des BMW-Konzerns, hat wenig vorher vor der „Ökonomisierung der Bildung“ gewarnt und gerade diesen falschen Ökonomismus für die negativen Effekte im Bildungswesen verantwortlich gemacht: „Die vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden versursacht, die man beklagt.“ (Kuenheim 2011) Es ist zu hoffen und in der weiteren Diskussion zu unterstützen, dass das in der Finanz- und Wirtschaftskrise offenbar werdende Scheitern der neoliberalen Doktrin sowie das einsetzende Umdenken in Wirtschaftswissenschaft und Finanzwirtschaft auch auf das Bildungsthema durchschlägt und endlich wieder Raum gibt für eine dem Gegenstand Pädagogik angemessene Zugangsweise.

Doch treten die feststellbaren „perversen Effekte“ (vgl. Bellmann 2005) der Bildungsreformen keineswegs überraschend auf. Sie waren von Beginn an absehbar und wurden in vielen Analysen prognostiziert. Genau hier setzte ja die Propaganda an: Jedes reflexive Zögern und vertiefte Nachdenken wurde mit den beschriebenen Mitteln verhindert. Warum aber wurde verschleiert, dass das europäische und besonders das deutsche Bildungswesen mit bekanntermaßen untauglichen Mitteln „verbessert“ werden sollte? Die Untauglichkeit wäre aus deren Herkunft erkennbar gewesen: Die

---

[23] Hans Peter Klein hat etwa an Zentralabitur-Prüfungen, die von unvorbereiteten Neuntklässlern problemlos bestanden wurden, gezeigt, dass die sogenannte „Kompetenzorientierung“ faktisch die Nivellierung von Wissen und Können bedeutet. (vgl. Klein 2010)

[24] 2010 hat sich die „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ als Plattform für Wissenschaftler und Lehrer gegründet, um dieser Kritik in der Öffentlichkeit mehr Geltung zu verschaffen; vgl. www.bildung-wissen.eu.

Bologna-Reform beruht ganz wesentlich auf der Adaption neoliberaler, bildungsökonomischer Prämissen, die von der „Chicago School“ weltweit exportiert wurden. Die „Wettbewerbsfähigkeit“ europäischer Hochschulen stärken zu wollen, indem man sie einem ökonomistischen Regime unterwirft, konnte nur scheitern. Mit diesen Paradigmen höhlte die EU in Eigenregie die spezifisch europäische Bildungstradition von innen aus. Die faktische Absenkung des Bildungsniveaus ist nur funktional für nach US-amerikanischem Muster geführte globale Konzerne, in denen schlecht ausgebildetes Personal streng nach „Guidelines“ arbeitet und sowohl permanenter Umstrukturierung bei gleichzeitiger Kontrolle unterzogen wird. Selbstständiges Denken und Handeln ist dabei gerade nicht gefragt, worin man wohl auch eine entsprechende Führungstechnik vermuten darf: Wer wenig kann und versteht, fragt auch nicht weiter. Für den europäischen Wirtschaftsraum, der genau auf das Gegenteil setzte, bedeutet solche Nivellierung von Bildung und Wissenschaft also mit Sicherheit eine strategische Schwächung, denn so wird Innovationskraft gerade verhindert: „In letzter Konsequenz heißt das, dass konkurrierende, zur Innovation fähige Gesellschaften, ein ‚feindliches Übernahmeangebot‘ (…) abgeben und durchsetzen werden.“ (Bank 2005, S. 205) Oder dass nicht (mehr) konkurrenzfähige Wirtschaftsräume ein aktives Interesse an der Schwächung und Kontrolle des Konkurrenten entwickeln.

Denn woher stammen die Vorbilder dieser Reform? Schulische Testsysteme wie PISA sind in den USA schon seit langem üblich. Nach verheerenden Ergebnissen in den 1980er Jahren bestanden in der damaligen Reagen-Administration offenbar Befürchtungen, man befände sich gegenüber dem Systemfeind im Hintertreffen. Darauf veranlassten die USA die OECD, solche Testsysteme zu internationalisieren und setzten dies durch die Androhung des Rückzugs aus der Finanzierung der Organisation durch.[25] Offenbar wollte man mit schlechten Ergebnissen nicht alleine stehen. (vgl. Martens 2007, S. 45ff.) Zudem war aber in den USA schon zu Beginn der europäischen PISA-Hysterie bekannt, dass das Testsystem selbst gravierende negative Auswirkungen auf die Schulqualität hat, also gerade zur Destruktion der elementarsten Ansprüche an Bildung führt.[26] Dieses vernichtende Resümee zieht etwa auch die Bildungsforscherin Diane Ravitch, die unter George Bush senior an der Etablierung der Test- und Schulwahlsysteme beteiligt war. (Ravitch 2010) Dennoch setzte die OECD das Testregime international forciert um. Während in Europa und insbesondere Deutschland die PISA-Hysterie grassierte, fand diese in den USA selbst keinerlei Niederschlag: PISA spielte dort in der öffentlichen Diskussion keine Rolle, obwohl die Ergebnisse ähnlich schlecht waren. (vgl. Martens/Niemann 2010) Und auch die Bologna-Reform hat in den USA keine Bedeutung, im Gegenteil wundert sich nach Aussage von Kennern der amerikanischen Universitätslandschaft mancher Kollege dort, warum Europa und speziell Deutschland sein als vorbildhaft gesehenes Universitätssystem demontiert.

So darf man durchaus fragen, ob hier weltweit gewissermaßen die eigenen „Ladenhüter“ verkauft wurden: Oder welchen Sinn hat es, die Ursachen des eigenen Ruins in die Bildungssysteme der Konkurrenten auf dem Weltmarkt zu exportieren?[27] Zu fragen ist also, in welchem Zusammenhang die international forcierten Bildungsreformen nach neoliberalen Paradigmen zur gesamten Strategie der Durchsetzung des marktradikalen Programms der „Chicago School“ steht. Welche Rolle spielen sie in der systematischen Schwächung und Zerstörung von

---

[25] vgl. Dobbins/Martens 2010, S. 181ff.; vgl. zum Einfluss der USA auf die OECD auch Martens/Jakobi 2010b, S. 274

[26] So stellte der Fachverband „American Evaluation Organisation“ dem amerikanischen Testsystem 2002 ein in allen Belangen vernichtendes Zeugnis aus, das dessen Gefährlichkeit gerade für die schwachen Schüler summiert: „High stakes testing leads to under-serving or misserving all students, especially the most needy and vulnerable, thereby violating the principle of ‚do no harm.‘“ (American Evaluation Association 2001).

[27] In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass etwa China die an PISA orientierte Kompetenzorientierung der Curricula rückgängig machen will. (vgl. Brinkmann 2009, S. 100)

Volkswirtschaften, wie sie Naomi Klein als Strategie der Chicago School beschrieben hat? (vgl. Klein 2007) Es ist nicht nur von ihr hinreichend analysiert worden, dass der Neoliberalismus eine Methode ökonomisch-kultureller Kriegsführung ist, der jeweils ganze Volkswirtschaften ruiniert hat, um das Volksvermögen zugunsten einer international agierenden Macht- und Finanzelite zu privatisieren. (vgl. Harvey 2007) Dabei geht es um eine hegemoniale, eine imperiale Strategie, die mit Mitteln kulturell-ökonomischer Kriegsführung eine materiell-ökonomische und geistig-kulturelle Beherrschung durchzusetzen versucht. Insofern wäre zu fragen, welche strategischen Sinn die Bearbeitung auch Europas mit den bildungsökonomischen Segnungen der „Chicago School“ hatte und hat.

Diese lässt sich an den sehr konkreten geostrategischen Interessen derjenigen Staaten festmachen, von denen aus das weltweit maßgebliche Finanzkapital mit seiner neoliberalen Ideologie bevorzugt operiert – und das sind vorrangig die USA und die von ihr abhängigen internationalen Organisationen und Institutionen (Weltbank, IWF, OECD u.a.).[28] Jedenfalls sind bei der Durchsetzung und Aufrechterhaltung der angestrebten globalen Vorherrschaft auch vermeintliche Freunde nicht ausgenommen, wie etwa der Alt-Imperialist Zbigniew Brzezinski deutlich macht: Zu den „amerikanischen Vasallen und tributpflichtigen Staaten“, die unter Kontrolle der Hegemonialmacht USA zu halten seien, zählt er selbstverständlich auch Europa (Brzezinski 1999, S. 41) - das „alte Europa“ mit seinen ganz eigenen Ideen von Bildung. Gemäß des Neokonservativen Michael Ledeen, Mitglied des Think-Tanks „American Enterprise Institut“, zeichnet die ökonomische und kulturelle Kriegsführung gerade die Zerstörung gewachsener Strukturen aus, wobei die eigene Bevölkerung davon keineswegs ausgenommen ist: "Schöpferische Zerstörung ist unser zweiter Name, sowohl nach innen in unserer eigenen Gesellschaft als auch nach außen. Wir reißen die alte Ordnung jeden Tag ein, vom Business zur Wissenschaft, Literatur, Kunst, Architektur und Film zu Politik und Recht. Unsere Feinde haben den Wirbelwind von Energie und Kreativität immer gehasst, der ihre Traditionen bedroht. Wenn sie sehen, wie Amerika traditionelle Gesellschaften demontiert, fürchten sie uns, weil sie nicht demontiert werden wollen." (zit. n. Hartmann/Geppert 2008, S. 96) Und der strategische Ausblick für die nächsten hundert Jahre klingt nicht anders: „Die Vereinigten Staaten müssen keine Kriege gewinnen. Es reicht aus, wenn sie die andere Seite aus dem Gleichgewicht bringen und daran hindern, so stark zu werden, dass sie eine Gefahr darstellen.“ „Zu Beginn des Amerikanischen Zeitalters haben die Vereinigten Staaten großes Interesse daran, traditionelle Gesellschaftsmuster aufzubrechen. Dies erzeugt einen Grad an Instabilität, der ihnen den größtmöglichen Spielraum verschafft.“ (Friedman 2009, S. 15 u. 78) Kulturelle und ökonomische Destabilisierung nach Innen wie nach Außen zielt somit nicht allein auf Profitmaximierung und die Umverteilung des Besitzes nach oben, sondern auf Beherrschbarkeit und Beherrschung eben durch indirekte Steuerung. Warum sollte dies in Europa anders sein als in Chile, Argentinien oder Neuseeland, die frühe Bekanntschaft mit der bildungsökonomischen Radikalkur machten?[29] (vgl. Lohmann 2005)

Dabei zeigt gerade das Wirken der Bertelsmann-Stiftung das deutsche Selbstverständnis als europäisches Standbein eines transatlantischen Macht-, Militär- und Wirtschaftsraums, der nicht gegen oder unabhängig von den USA agiert, sondern – als Folge der Restauration nach dem 2. Weltkrieg - mit ihnen und deren Interessen. (vgl. Hillard 2009, insb. S. 112ff.) Dass die hierzu gehörende kulturelle Kriegsführung und politische Beeinflussung keineswegs nur eine Episode der Nachkriegszeit war (vgl.

---

[28] Losurdo ordnet den bei solchen Überlegungen sogleich aufkeimenden Vorwurf des „Antiamerikanismus“ erhellend als Teil der „Sprache des Imperiums“ selbst ein, also als Propagandabegriff, der die „selbstkritische Reflexion über den Fundamentalismus des Westens und vor allem seines Führungslandes“, den USA, verhindere. (Losurdo 2011, S. 111)

[29] Chile leidet bis heute unter den Folgen der von der Militärjunta nach 1973 erlassenen Bildungsgesetzgebung, was eben erst wieder Proteste von Schülern und Studierenden hervorrief. (vgl. Sáez-Arance 2012)

Saunders 2001), sondern bis heute selbstverständlich anhält, machen etwa Einrichtungen wie die „Atlantik-Brücke“ deutlich, die in einem „Young-Leaders-Programm“ seit langem aufstrebende deutsche Politiker „schult“, also in den transatlantischen Kurs einbindet. Zu deren Absolventen gehören im übrigen neben dem ehemaligen Außenminister zu Guttenberg auch Edelgard Bulmahn, die als Bundesbildungsministerin entscheidend an der propagandistischen Durchsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland beteiligt war. (vgl. Beck 2001, insb. S. 53ff.)

Ohne diese historischen und operativen Zusammenhänge hier weiter vertiefen zu können, verweisen sie doch darauf, dass hier nicht allein „Diskurse“ herrschen, sondern konkrete Eliten. Und eben hiervon geht der Propaganda-Ansatz nach eigenem Bekunden aus. Insofern erweist sich die Frage nach dem „Cui bono?“ zwar als (noch) nicht eindeutig beantwortbar, sie wirkt jedoch klärend, da sich Akteure und deren Interessen abzeichnen, womit sich zugleich der Raum eröffnet, sich dazu *zu verhalten*. Insofern ist abschließend zu fragen, welche Handlungsmöglichkeiten denkbar sind.

6. Handlungsmöglichkeiten: Beharrung, Neubesinnung und Dialog

Denn legt man das eingangs entwickelte demokratische Selbstverständnis zugrunde, demzufolge der Mensch als Person die Möglichkeit und das Recht zur Selbstbestimmung in Freiheit, Vernunft und gemeinschaftsbezogener Verantwortung hat, lassen sich sehr wohl Überlegungen zu Möglichkeiten der Selbstbestimmung entgegen propagandistischer Durchsetzungsstrategien anstellen. Diese seien abschließend in Thesen formuliert und begründet.

6.1 Propaganda verliert ihre Wirkung, wenn man sie kennt

Schon Edward Bernays selbst war keineswegs sicher hinsichtlich der durchgängigen Wirkung seiner Manipulationsstrategien: „Die Zahl der Manipulierbaren ist groß. Aber mitunter reagieren sie störrisch auf Beeinflussungsversuche und lassen sich selbst durch die vereinten Kräfte von Gesetzgeber, Medien und Bildungssystem nicht umstimmen.“ (Bernays 1928/2007, S. 31) Bernays stößt hier also offenbar auf eben jenen hier reklamierten, unverfügbaren Raum der Selbstbestimmung der Person. Zugleich impliziert dies eine erste Handlungsmöglichkeit: Nämlich bewusst „störrisch“ zu sein im Sinne eines Innehaltens, Nachdenkens und Hinterfragens. Wer Mechanismen der Propaganda kennt, kann Diskursen, Stimmungen, Ereignissen und vermeintlichen Wirklichkeiten mit Vorsicht begegnen und hinsichtlich ihrer möglichen Inszenierung und Steuerung hinterfragen. Hier gilt der alte Anspruch der Aufklärung, aus der – selbst- oder fremdverschuldeten – Unmündigkeit Ausgang zu suchen und zu nehmen.

Dass ein solches, eher überlegendes Zögern und Innehalten selbst wiederum als „reformfeindlich“ o.ä. in Verruf gebracht wurde, dürfte als Teil der benannten Strategie gelten. Daher folgert der kaum des Konservativismus verdächtige französische Soziologe Pierre Bourdieu: „Eben diese Kräfte der ‚Bewahrung’ aber, die sich leicht als ‚konservative’ Kräfte hinstellen lassen, können zu Kräften des *Widerstandes* gegen die Macht der neuen Ordnung werden.“ (Bourdieu 2004, S. 128) Bewahrung wäre hier eine Form von Widerstand gegen eine „permanente Revolution“ marktradikaler Reformen, weshalb alte Denkmuster von „progressiv“ und „konservativ“ neu zu überdenken sind. Demgemäß wäre z.B. die Forderung nach einem Reformmoratorium im Bildungswesen gerade nicht rückwärtsgewandt, sondern würde überhaupt Zeit zum Nachdenken und offenen Dialog einräumen, von dem die Demokratie lebt. Gerade die forcierte Propagierung und atemlose Durchsetzen ständiger Veränderungen erweist sich dagegen als Mittel der „Steuerung“ von öffentlicher Meinung (nicht nur) in Bildungsfragen.

6.2 Ohnmachtsgefühle sind gezielt erzeugte Effekte von Propaganda

Gerade das in Deutschland verbreitete Gefühl von Ohnmacht gegenüber politischen Prozessen (vulgo: „Daran kann man sowieso nichts machen.“) dürfte ein Effekt von Propaganda sein. Denn wie gezeigt zielt diese auf die Entmachtung des Souverän und eine politische Steuerung gegen den Volkswillen. Dass der eigene Wille übergangen wird, ist deshalb eine durchaus reale Erfahrung der Bürger. Für das Bildungswesen wurde ja gezeigt, dass den verordneten Reformen alles andere als Entscheidungen der daran Beteiligten zugrunde liegen. Insofern liegt der subjektive Eindruck von Hilflosigkeit nahe, der aber ebenfalls als intendierter Effekt gelten kann.

Hier dürften die Handlungsmöglichkeiten gerade in der Aufhebung der gefühlten Isolation liegen, in der sich jeder einzelne Bürger und am Bildungswesen Beteiligte ohnmächtig sieht. Die Belebung demokratischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Vernunft im offenen Gespräch unter Kollegen, in der Öffentlichkeit, bei Zusammenkünften und vor allem in den Schulen und Hochschulen, dürfte eine wichtige Grundlage hierfür sein. Interpersonale Verbindung und das Gespräch über die beobachtbaren Vorgänge können hier als Antidot erster Wahl gelten.

6.3 Neubesinnung ist anzuregen, der Dialog zu suchen

Die gegenwärtige Wirtschafts- und Finanzkrise wird von nicht wenigen als erweiterte kulturelle Krise wahrgenommen, zu der eben auch die Bildungsfrage gehört. Insofern ist, wie schon gezeigt, eine zunehmende Offenheit erkennbar, nach dem Scheitern des marktradikalen Paradigmas in der Wirtschaft auch die übrigen Bereiche der Kultur neu zu durchdenken und sich auf die Wurzeln europäischer Tradition zu besinnen. So wie es an der Zeit ist, die politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und moralischen Ziele und Werte Europas neu zu überdenken, so kann dieser Prozess der Besinnung auch für die Bildung angeregt werden.

Insofern kann gerade der Dialog mit der Wirtschaft gesucht werden, um zu klären, was die Realwirtschaft eigentlich wirklich von Bildung erwartet und wie sich dies zum öffentlichen Bildungsauftrag verhält. Es steht zu vermuten, dass die Differenz hierüber nicht so groß sein wird wie unter neoliberalen Auspizien propagandistisch dargestellt. Akademische Erziehungswissenschaft und tätige Pädagogen sind insofern durchaus in der Verantwortung, diesen Dialog aufzunehmen und so zu führen, dass eine Verständigung möglich wird. Dasselbe gilt für die ebenfalls notwendige Diskussion in der Öffentlichkeit, mit politisch Verantwortlichen, Eltern und Mitbürgern.

6.4 Pädagogische und didaktische Autonomie sowie Wissenschafts- und Lehrfreiheit sind wieder einzufordern und auszufüllen

Wie also Ökonomen sich um die Ordnung im eigenen Hause zu bemühen haben, in dem hinreichend Aufgaben anstehen, so sind pädagogische Fachleute gefordert, fundierte Antworten auf die realen Probleme von Bildung und Erziehung, die meist außerhalb des Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit bleiben, zu suchen.

Dazu muss die pädagogische und didaktische Autonomie der Lehrer an den Schulen sowie die Wissenschaftsfreiheit der Lehrenden an den Hochschulen rückgefordert werden. Diese Autonomie im originär pädagogisch-didaktischen Handlungsfeld ist im übrigen die einzig tatsächlich „effiziente“ Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags, wie Volker Bank gerade aus bildungsökonomischer Sicht gezeigt hat: Effizienz „ergibt sich praktisch nur aus einer Erweiterung des Raumes der didaktischen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten“. (Bank 2005, S. 423) Nicht „Regulierung“ und „Steuerung“ sind also wirksam, sondern professionell zu gestaltende Freiheit im unterrichtlichen Handeln. Und für die Hochschulen lautet die Alternative nicht „Wahrheit oder Gewinn“ sondern Gewinn durch Wahrheitssuche, denn „auch ‚nützliche‘ Erkenntnis, praktisch relevantes Gebrauchswissen prätendiert wahr zu sein, muss wahr sein, um als Erkenntnis nützlich sein zu können. (…) Noch die ‚Anwendung‘ von

Wissen steht unter der Voraussetzung, dass das Wissen, welches angewandt und praktisch brauchbar sein soll, zuvorderst wahr ist: Nützlichkeit setzt Wahrheit voraus.“ (Krijnen 2011, S. 45-46).

Zugleich muss diese Selbstbestimmung auch ausgefüllt werden. Es bedarf eines Handlungs*willens* der Lehrer und am Bildungswesens Beteiligten, der deren innerer Freiheit entspringt. (Bank 2005, S. 424) Mit dieser Willensdimension ist der von äußeren Bedingungen nicht abhängige und auch nicht determinierbare Raum personaler Selbstbestimmung angesprochen. So kann sehr wohl fragen: Was hindert ein Kollegium, eine Schule daran, gemeinsam mit Eltern und Schülern einen Prozess der Besinnung einzuleiten und umzusteuern? So könnte diesseits von ökonomistischer Propaganda und deren Kotrollprozeduren tatsächliche Bildungsqualität entstehen, die zudem den verordneten Vergleichsverfahren gelassen entgegensehen kann. Und was hindert Wissenschaftler, diese Zusammenhänge nicht nur zu analysieren, sondern vor Ort und im Ganzen der Propaganda gegenüber den Anspruch auf Erkenntnis von Wahrheit aufrechtzuerhalten und so zu Bildung, Wissenschaft und Demokratie beizutragen?

Der neoliberalen Demontage von Bildung und Demokratie, von Aufklärung und humanistischer Tradition durch den propagierten Utilitarismus ist gerade von Seiten der Intellektuellen eine entschiedene Bemühung entgegenzusetzen, diese Grundwerte in kritisch-konstruktiver Reformulierung neu zu gewichten: „Der europäische Kontinent und Deutschland müssen mit genügendem Selbstbewusstsein an ihre eigenen demokratischen und gesellschaftlichen Traditionen anknüpfen, die es trotz aller Katastrophen durchaus gibt und deren Erinnerung besser zu pflegen um der eigenen Zukunftsfähigkeit willen lohnt.“ (Stürner 2007, S. 316) Solches unabhängige, kritische und aufgeklärte Denken galt einmal als Tugend, die eng verbunden war mit genau dem, wovon hier gehandelt wurde: Bildung.

Literatur:

Amos, S. Karin (Hrsg.): International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society Vol. 12. Bingley 2010

American Evaluation Association: Position Statement on HIGH STAKES TESTING In PreK-12 Education 2001, http://www.eval.org/hst3.htm (01.02.12)

Antoni, Klaus: Offener Brief aus Harvard: Lasst die Universitäten endlich in Ruhe! Spiegel-online 20. November 2005, http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,385959,00.html (01.02.12)

Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien 2005

Beck, Friedrike: Das Guttenberg-Dossier. Das Wirken transatlantischer Netzwerke und ihre Einflussnahme auf deutsche Eliten. Aktuelle und geschichtliche Einblicke. Ingelheim 2011

Becker, Gary S.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1978

Becker, Gary. S.: ‚Economic Imperialism‘. In: Religion&Liberty, Vol. 3, Nr. 2, 1993

Beilsteiner Erklärung: Hochschulen sind keine Marktunternehmen! http://beilsteinerkreis.hs-heilbronn.de/Erklaerung2006/Beilsteiner_Erklaerung_2006.pdf (16.07.11)

Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Neue Sammlung 45/2005, S. 15-31

Bernays, Edward: Propaganda. Die Kunst der Public Relation. (1928) Kempten 2007

Bernays, Edward: The Engineering of Consent. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science 250, 1947, S. 113-120

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): The Work of Operating Foundations. Strategies – Instruments – Perspectives. Gütersloh 1997

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Roman Herzog/Initiativkreis Bildung: Zukunft gewinnen, Bildung erneuern. München 1999

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. Gütersloh 3/2009, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30519_30520_2.pdf (01.02.12)

Bieber, Tonia: Soft Governance in Education. The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland. TranState Working Papers No. 117. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ – „Transformations of the State“, Bremen 2010

Binswanger, Mathias: Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. Freiburg 2010

Blum, Reinhard: Marktwirtschaft zwischen Person und homo oeconomicus. In: Glatzel, Norbert/Kleindienst, Eugen (Hrsg.): Die personale Struktur des gesellschaftlichen Lebens. Festschrift für Anton Rauscher. Berlin 1993, S. 75-92

Bourdieu, Pierre: Der Neoliberalismus. Eine Utopie grenzenloser Ausbeutung wird Realität. In: ders.: Gegenfeuer. Konstanz 2004, S. 120-129

Brinkmann, Malte: Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden 2009, S. 97-116

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M. 2007

Brodbeck, Karl-Heinz: Wirtschaftliche „Tatsachen“, Eliten und Propaganda. Gesellschaftliche Wirkungen theoretischer Fiktionen. In: Ötsch, Walter Otto/Hirte, Katrin/Nordmann, Jürgen (Hrsg.): Krise! Welche Krise? Zur Problematik aktueller Krisendebatten. Marburg 2010, S. 21-48

Brumlik, Micha: Gouvernementalität und Soziale Arbeit: Fabian Kessls Endlagerung einer rebellischen Theorie. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 2/2005, S. 34-40

Brzezinski, Zbigniew: Between Two Ages. America’s Role in the Technetronic Era. New York 1970

Brzezinski, Zbigniew: Die einzige Weltmacht. Amerikas Strategie der Vorherrschaft. Frankfurt/M. 1999

Bultmann, Torsten/Schoeller, Oliver: Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas. In: PROKLA 131/Juni 2003, S. 331-354

Bussemer, Thymian: Propaganda: Konzepte und Theorien. Wiesbaden 2008, 2. Aufl.

Cicero, Marcus Tullius: De re publica. Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 39. Ed. K. Ziegler, Leipzig 1992

CHE – Centrum für Hochschulentwicklung: Zehn CHE-Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen 2005, http://www.che.de/downloads/Zehn_Anforderungen_Hochschulgesetz_NRW_422.pdf (01.02.12)

Chomsky, Noam: Media Control. Wie die Medien uns manipulieren. Hamburg 2003

Danner, Helmut: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010, S. 39-52

Denknetz - Fachgruppe Bildung: Bildung - zum Glück! Plädoyer für eine Schule der Demokratie. Zürich 2010, http://www.denknetz-online.ch/IMG/pdf/Bildung_Druck_uberarbeitet.pdf (01.02.12)

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Dobbins, Michael/Martens, Kerstin: A Contrasting Case – the U.S.A. and Its Weak Response to Internationalisation Processes in Education Policy. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): Transformation of Education Policy. Basingstoke 2010, S. 179-195

Domizlaff, Hans: Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik. Hamburg 1992

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006

Eagleton, Terry: Illusionen der Postmoderne. Ein Essay. Stuttgart, Weimar 1997

Elter, Andreas: Die Kriegsverkäufer. Geschichte der US-Propaganda 1917-2005. Frankfurt/M. 2005

European Round Table of Industrialists (ERT): Education for Europeans. Towards the Learning Society. Brüssel 1995, http://bginternational.blogsport.de/images/EuropeanRoundTableOfIndustrialistsReport.pdf (01.02.12)

Ewen, Stuart: PR! A Social History of Spin. New York 1996

Foucault, Michel: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/M. 2006

Friedman, George: Die nächsten hundert Jahre. Die Weltordnung der Zukunft. Frankfurt/New York 2009

Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn 2006

Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M. Leipzig 2004

Geheime Verschlußsache, GVS MfS 008-100/76: Richtlinie Nr. 1/76 zur Entwicklung und Bearbeitung Operativer Vorgänge, http://stasifiles.files.wordpress.com/2008/10/zersetzungs_richtlinie.pdf (13.05.11)

Giesecke, Hermann: Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. Weinheim, München 2009

Gillmann, Barbara: Bachelor-Absolventen enttäuschen die Wirtschaft. In: Handelsblatt 18.01.2011, http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bachelor-absolventen-enttaeuschen-die-wirtschaft/3766598.html (01.02.12)

Gladwell, Malcolm: Tipping Point. Wie kleine Dinge Großes bewirken können. München 2002[4]

Graupe, Silja: Monokultur des Denkens hemmt den Fortschritt. In: VDI-Nachrichten 13.01.2012, S. 2 (http://www.vdi-nachrichten.com/artikel/Monokultur-des-Denkens-hemmt-den-Fortschritt/56731/1, 27.01.12)

Gülker, Silke/Knie, Andreas/ Simon, Dagmar: Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss. In: WZBrief Bildung 10/November 2009, http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung102009_guelker_knie_simon.pdf (01.02.12)

Harms, Jens: Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management. In: Weiß, Manfred/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt/M. 2000, S. 133-148

Hartmann, Detlef/Geppert, Gerald: Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Berlin 2008

Harvey, David: Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich 2007

Hillard, Pierre: Bertelsmann. Un empire des médias et une fondation au service du modialisme. Paris 2009

Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Ökonomisierung der Wissenschaft: Forschen. Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim, Basel, Berlin 2003

Jahnke, Thomas/ Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim 2006

Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007

Klein, Hans Peter: Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? In: ZfdB, Vol. 1/2010, S. 15-26

Klein, Hans Peter: Nivellierung der Ansprüche. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08.10.2010, S. 8

Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt/M. 2007

Knobloch, Clemens: Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule. Münster 2010

Koch, Lutz: Messbarkeit als Norm. Warum quantitativ empirische Forschung nicht neutral ist. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/2010, S. 28-29, http://www.diezeitschrift.de/42010/koch1001.pdf (01.02.12)

Kölner Erklärung „Zum Selbstverständnis der Universität“. Lehrende der Universität zu Köln, 24. November 2009, http://www.bildungsstreik-koeln.de/koelner-erklaerung (01.02.12)

Köpf, Peter/Provelegios, Alexander: Wir wollen doch nur ihr bestes. Das Abraham-Syndrom: Wie unsere Kinder verplant und verwertet werden. Hamburg, Wien 2002

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

Krautz, Jochen: Kreativität zwischen Person und Funktion. Aktuelles und Grundsätzliches zur Kritik des „schwachen Begriffs“. In: Kunst+Unterricht 331/332/2009, S. 75-81

Krautz, Jochen: Die Kompetenz des homo oeconomicus. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2010, S. 332-345

Krijnen, Christian/Lorenz, Chris/Umlauf, Joachim (Hrsg.): Wahrheit oder Gewinn? Über die Ökonomisierung von Universität und Wissenschaft. Würzburg 2011

Krijnen, Christian: Die Idee der Universität und ihre Aktualität. In: Krijnen/Lorenz/Umlauf 2011, S. 25-51

Kroeber-Riel, Werner: Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung. München 1993

Kuenheim, Eberhard von: Wider die Ökonomisierung von Bildung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 13.04.2011, S. N5

Liesner, Andrea: Wie regiert man Hochschullehrer? Anmerkungen zur Gouvernementalisierung der Universität. In: Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (Hrsg.): Bildung, Macht und Markt. Ein Arbeitsbericht. Bremen 2008, http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010420.pdf (22.07.11)

Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006

Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1922, http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html (02.02.12)

Lippmann, Walter: Die öffentliche Meinung. (1922) Reprint des Publizistik-Klassikers. Bochum 1990

Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2001

Lohmann, Inrgrid: Der totale Bildungsökonomismus. Schulische und gesellschaftliche Folgen. In: Bank 2005, S. 251-271

Losurdo, Domenico: Die Sprache des Imperiums. Ein historisch-philosophischer Leitfaden. Köln 2011

Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.): New Arenas of Education Governance - The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke 2007

Martens, Kerstin: How to Become an Influential Actor – The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy. In: Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.): New Arenas of Education Governance - The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke 2007, S. 40-56

Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P.: Introduction: The OECD as an Actor in International Politics. In: Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P. (Hrsg.): Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making? Oxford 2010 (a), S. 1-25

Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P.: Conclusions: Findings, Implications and Outlook of OECD Governance. In: Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P. (Hrsg.): Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making? Oxford 2010 (b), S.260-277

Martens, Kerstin/Niemann, Dennis: Governance by Comparison – How Ratings & Rankings Impact National Policy-making in Education. TranState Working Papers No. 139. Sfb597 Bremen 2010

Masing, Johannes: Wissen und Verstehen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.12.2011, S. 7

Masschelein, Jan/Simons, Maarten: Globale Immunität oder Eine kleine Kartografie des europäischen Bildungsraums. Zürich, Berlin 2005

Miller, David/Dinan, William: A Century of Spin. How Public Relations Became the Cutting Edge of Corporate Power. New York 2008

Müller, Ulrich/Giegold, Sven/Arhelger, Malte (Hrsg.): Gesteuerte Demokratie? Wie neoliberale Eliten Politik und Öffentlichkeit beeinflussen. Hamburg 2004

Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule. Gütersloh 2000

Münch, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M. 2009

Nagel, Alexander-Kenneth/Martens, Kerstin/Windzio, Michael: Introduction – Education Policy in Transformation. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): Transformation of Education Policy. Basingstoke 2010, S. 3-27

Niemann, Dennis: Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations. TranState Working Papers No. 99. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel" – „Transformations of the State", Bremen 2010

OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004, http://www.oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf (02.02.12)

OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005, http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (02.02.12)

Ötsch, Walter Otto: Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie. Marburg 2009

Ougaard, Morten: The OECD's Global Role: Agenda-setting and Policy Diffusion. In: Martens, Kerstin/Jakobi, Anja P. (Hrsg.): Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making? Oxford 2010, S. 26-49

Pagani, Fabrizio: Peer Review. A Tool for Co-Operation and Change. An Analysis of an OECD Working Method. 2002, http://www.oecd.org/dataoecd/33/16/1955285.pdf (02.02.12)

Plehwe, Dieter/Walpen, Bernhard/Neunhöffer, Gisela (Hrsg.): Neoliberal Hegemony. A Global Critique. London 2006

Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007

Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn 2009

Radtke, Frank-Olaf: New Public Management. Das Bildungswesen auf dem Weg in die Performanz-Kultur. In: Sloot, Annegret / Nordhoff, Uwe (Hrsg.): Frühes Sortieren, Trennen, Zurücklassen – Niedersachsens Antwort auf PISA? Gute Schule geht anders! Dokumentation der 59. Pädagogischen Woche in Cuxhaven 2003, S. 33-48

Radtke, Frank-Olaf: Die Schwungkraft internationaler Vergleiche. In Bank 2005, S. 355-385

Ravitch, Diane: The Death and Life of the Great Amrican School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. New York 2010

Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - die Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Frechen 1993

Ruhloff, Jörg: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung. In: Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. Hrsg. v. Universität Wien im Auftrag des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Wien 2007[2], S. 37-49

Rüttgers, Jürgen: Hochschulen für das 21. Jahrhundert (1996)

Sáez-Arance, Antonio : Schlecht, teuer, ungerecht. Warum in Chile Schüler und Studenten protestieren. In: Forschung&Lehre 1/2012, S. 44-45

Saunders, Frances Stonor: Wer die Zeche zahlt… Der CIA und die Kultur im Kalten Krieg. Berlin 2001

Schachtschneider, Karl Albrecht: Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre. Berlin 1994

Schachtschneider, Karl Albrecht: Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005, S. 67-89

Schiedermair, Hartmut: Was kommt auf die Universitäten zu? Die Folgen des Bologna-Prozesses für die deutschen Hochschulen. Bund Freiheit der Wissenschaft, Berlin 2003

Schmoll, Heike: Weg vom Obergymnasium und zurück zum akademischen Studium. Der scheidende Wissenschaftsminister Frankenberg beschreibt Auswege aus der Engführung der Bologna-Studiengänge. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.05.2011, S. 6 (a)

Schmoll, Heike: Wie oft will Frau Schavan sich denn noch irren? Propaganda-Desaster: Eine Studie belegt, dass die Bologna-Reform die studentische Mobilität stark reduziert hat. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.08.2011 (b)

Schöller, Oliver: The education of neoliberalism. In: Plehwe, Dieter/Walpen, Bernhard/Neunhöffer, Gisela (Hrsg.): Neoliberal Hegemony. A Global Critique. London 2006, S. 171-187

Stieglitz, Josef: Im freien Fall. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft. München 2010

Storbeck, Olaf: Leben in der Scheinwelt. Handelsblatt 01.10.2010 (http://www.handelsblatt.com/politik/oekonomie/wissenswert/leben-in-der-scheinwelt/3551402.html?p3551402=all, 02.02.12)

Straubhaar, Thomas: Humankapital. Devisenquelle der Zukunft. In: Dettling, Daniel/Prechtl, Christoph (Hrsg.): Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland. Wiesbaden 2004

Strittmatter, Anton: Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn (Hrsg.): Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bericht über ein OECD/CERI-Seminar. Bremerhaven 1989, S. 177-188

Stürner, Rolf: Markt und Wettbewerb über alles? Gesellschaft und Recht im Fokus neoliberaler Marktideologie. München 2007

Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997

Thielemann, Ulrich: System Error. Warum der freie Markt zur Unfreiheit führt. Frankfurt/M. 2009[2]

Tiqqun: Kybernetik und Revolte. Berlin 2007

Uhl, Siegfried: Die Implementation von Neuerungen im Schulwesen: Was ist über die Bedingungen bekannt, von denen ihr Erfolg abhängt? In: Bildung bewegt 3/2009, S. 28-31

Uljens, Michael: The Hidden Curriculum of PISA – The Promotion of Neo-Liberal Policy By Educational Assessment. In: Hopmann, Stefan Thomas/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? Wien 2007, S. 295-303

Ulrich, Peter: Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern 2008[4]

Ulrich, Peter: Zivilisiert Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. Bern 2010

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildungsreform 2000-2010-2020. Jahresgutachten 2011, http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf (02.02.12)

Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh 2009

Der Aufsatz erscheint in der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2012

© Prof. Dr. Jochen Krautz
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Fachbereich Bildungswissenschaft
Campus II, Villestr. 3, D - 53347 Alfter
jochen.krautz@alanus.edu, www.alanus.edu, www.bildung-wissen.eu