

INGRID LOHMANN

›http://www.bildung.com‹ – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft

*It's the end of the world as we know it.
(Berry u.a.)*

Der Zugang zum Wissen – (k)eine neue Problematik

Beim Thema *Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft* haben wir es mit einem Szenario zu tun, das in der Gegenwart und nahen Zukunft liegt. Zugleich aber gehört es in den Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft in der Moderne, denn im Zuge der Herausbildung des Kapitalismus, besonders seit der Aufklärung, hat der Kampf um die Demokratisierung des Wissens stets eine zentrale Rolle innegehabt. Meine *erste These* lautet: Die Auseinandersetzung um den Zugang zum Wissen ist auch die zentrale Problematik in der Informationsgesellschaft. Dabei wird sich das Verhältnis von Bildung und Wissenschaft grundlegend verändern. Gleichbleibende politische Steuerungsmaximen – die Fortdauer neoliberalistischer Politik – vorausgesetzt, wird das öffentliche Bildungssystem, das in der ›Moderne‹ als Institution der Vergesellschaftung wissenschaftlichen Wissens fungiert hat, als solches aufhören zu existieren.

Mit dieser Ausgangstheese komme ich – auf der Basis anderer Grundannahmen und Begründungen im einzelnen – unterm Strich zu einem ähnlichen Ergebnis wie *Klaus-Jürgen Tillmann* in seinem schultheoretischen Essay »Ist die Schule ewig?« (1997). *Tillmann* vermutet, daß die öffentliche Allgemeinbildung auf einen vielleicht vier- oder sechsjährigen Elementarunterricht in den Kulturtechniken reduziert werden wird. Und *Ursula Peukert* kritisiert die Entwicklungen im Bildungsbereich als Aufkündigung des Gesellschaftsvertrags im Verhältnis zu den nachwachsenden Generationen. Angesichts dessen sieht sie eine zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin, ins öffentliche Bewußtsein zu rufen, daß es immer noch eine Frage der Prioritäten ist, wie der gesellschaftliche Reichtum verteilt wird (vgl. Peukert 1997: 291). Ich stimme ihr zu. Es gibt kein Beispiel, wo es erfolgreicher als mit dem Unisono von den »leeren Staatskassen« gelungen wäre, über diese eine Tatsache hinwegzureden, daß der in der Gesellschaft vorhandene Reichtum wächst. Zahlen dazu finden sich in den *Blättern für deutsche und internationale Politik* unter dem Titel »Mut zum Reichtum« (Welz 1998).

Meine *zweite These* lautet, daß in der Informationsgesellschaft die Verflechtung des – über ökonomisch verwertbares, im weitesten Sinne vermarktungsfähiges Wissen verfügenden – Individuums in *Eigentumsbeziehungen* (vgl. Heinsohn/ Steiger 1996; Lohmann



Ingrid Lohmann – Jg. 1953; Prof. Dr., Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Philosophie und Psychologie in Münster; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld; Hochschulassistentin. Seit 1992 Professorin für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg. Herausgeberin der Schriftenreihe »Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland« (Waxmann); zahlreiche Artikel über den neoliberalen Abbau des öffentlichen Bildungssystems. Der vorliegende Text ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, März 1998 in Hamburg (vgl. Gogolin/Lenzen 1999).

Foto: privat

2000b) eine neue Qualität annimmt. Das Konzept einer von der Wirtschaft insgesamt unabhängigen Bildung, die zumindest in ihrem genuinen Bereich einer autonomen kulturellen Sphäre angehöre, verliert im Zuge dessen seine Funktionalität.

Der wesentliche Impuls für die absehbaren einschneidenden Änderungen geht von der Kommerzialisierung beziehungsweise dem ›Warenförmigwerden‹ der relevanten Informationszugänge aus. Im Vergleich zu den Dimensionen, die das Warenförmigwerden – »die *Kommodifizierung*« (Jameson 1997: 260ff.) – des Wissens annimmt, wird ein Faktor wie Schulgeld, ehemals Instrument der Regulierung des Zugangs zum Wissen und für die meisten nur noch Relikt vergangener Tage, der ›guten alten Zeit‹ angehören, ebenso seine aktuelle Variante, der boomende Markt privaten Nachhilfeunterrichts. Allgemeinbildung wird in der Berufsbildung aufgehoben werden, jedoch unter völlig anderen Vorzeichen, als *Herwig Blankertz* sie noch zu Beginn der achtziger Jahre theoretisch postuliert hat (vgl. Blankertz 1982: 135ff.). Das duale System der Berufsbildung wird bedeutungslos werden; für eine Minderheit wird es unternehmensfinanzierten Qualifizierungsprozessen weichen. Beschäftigungsrelevante Weiterbildung wird ausschließlich den Angestellten zahlungskräftiger Unternehmen zukommen und dies auch nur, solange die Beschäftigten bereit sein werden, das neu erworbene Wissen einzig dem Unternehmenszweck zufließen zu lassen. Dazu werden sie sich vertraglich verpflichten müssen. Wenn ihr Arbeitsvertrag ausläuft, wird ihr inkorporiertes Wissen im wesentlichen veraltet sein. In gewisser Weise wird nicht das Individuum Eigentümer seines Wissens sein, sondern das Unternehmen, bei dem es beschäftigt ist. Dieses ist *eine* Entwicklungsvariante der sich abzeichnenden neuen Beziehungen von Wissen und Eigentum.

Eine andere Variante sind die schon jetzt zahlreichen, im Gefolge von *outsourcing* entstehenden Kleinunternehmen. Deren Eigentümer vermarkten ihr Expertenwissen ›selbständig‹, aber faktisch sind sie vollständig von ihren Auftraggebern abhängig. Dies sind die Aussichten, die im Falle einer Fortschreibung der dominanten Politiklinie zu gewärtigen sind. Meine Position wäre allerdings mißverstanden, wenn sie als Appell gegen Veränderungen gedeutet würde. Wir müssen die Schulen durchaus nicht so beibehalten, wie sie sind, denn sie haben bislang in kaum einer Hinsicht dem Modell des »allen alles« entsprochen, wie es vor dreihundertfünfzig Jahren *Comenius* erdachte. Mit Hilfe der Technologien der Informationsgesellschaft ließen sich die Schulen innerhalb weniger Jahre so umgestalten, wie wir sie im pädagogischen ›Paralleluniversum‹ von *Comenius* immer schon sehen. Aber damit das geschieht, muß Hand an die Bildungspolitik gelegt werden. Dazu muß das Verhältnis von Privatwirtschaft und Schulen reguliert werden – und nicht dereguliert: wie mit der Aufhebung des Werbeverbots an den Schulen durch den Berliner Senat; wie mit dem Rückzug der Landesregierung aus der Schulpolitik zugunsten der Bertelsmann-Stiftung in Nordrhein-Westfalen; wie mit den sogenannten *public-private-partnerships*.

In einer Art resignativem Konservatismus beginnt *Niklas Luhmann* sein Büchlein über »Die Realität der Massenmedien« mit dem Satz: »Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir

leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien« (Luhmann 1996: 9). Dies trifft allerdings noch nicht ganz zu; noch ist es so, daß unser Wissen über die Welt auch und vor allem durch das Bildungs- und Wissenschaftssystem konstituiert wird. Einerseits befinden wir uns zwar gegenwärtig am Beginn einer Epoche, in welcher neoliberale Politik es erleichtert, daß die Technologien der Informationsgesellschaft machtförmig eingesetzt werden, um das Bildungs- und Wissenschaftssystem *direkt* unter die ›Gesetze des Marktes‹ – das heißt von »kreditgetriebenen Eigentumsoperationen« (Heinsohn/Steiger 1996) – zu bringen. Andererseits ergeben sich neue, interessante Gestaltungschancen aus dem Zusammenwachsen von Wissenschaft und Massenmedien (vgl. Krysmanski 1997). Bei entsprechenden Rahmenbedingungen, die allerdings politisch gesetzt werden müßten, könnte in der Tat das, was im Jargon der Netzmenschen jetzt noch *content providing* heißt, also das Einstellen von Inhalten in die elektronischen Netze, ein genuines Feld für Bildungsprozesse im (Neo)Comenianischen Sinne sein.

Neue Euphemismen: Informationsgesellschaft

Für den historischen Wendepunkt in den Beziehungen von Bildungs- und Wissenschaftssystem, mit dem wir es zur Zeit zu tun haben, sind zunächst nicht technologische, sondern – ebensowenig naturwüchsige – ökonomische und politische Entwicklungen kennzeichnend. Der Terminus ›Informationsgesellschaft‹ bezeichnet dabei keinen theoretischen Begriff; er ist – ähnlich wie ›freie Marktwirtschaft‹, ›Industriegesellschaft‹ oder ›Dienstleistungsgesellschaft‹ – nicht geeignet, den Entwicklungen, um die es geht, analytisch auf den Grund zu gehen. Er hat sich jedoch als programmatische Formel in den wirtschaftspolitischen Positionspapieren etwa der EU-Kommission, des Bundeswirtschafts- und des Bundesbildungsministeriums der Ära Kohl, aber auch bei den jetzigen Bonner Regierungsparteien durchgesetzt, und aus Gründen der leichteren Verständigung ist es daher hilfreich, sich seiner zu bedienen. Das Wort selbst ist ersetzbar; tatsächlich ist an seiner Stelle häufig auch von ›Wissensgesellschaft‹ die Rede.

Vertreter der neu erdachten ›Kommunikationswissenschaft‹ haben es schwer, theoretisch mit der rasanten Entwicklung in diesem Bereich mitzuhalten. Zum Beispiel schreiben *Martin Löffelholz* und *Klaus-Dieter Altmeyen*: »Mit der Erfindung der ›Informationsgesellschaft‹ wird Information bzw. Kommunikation ... erstmals in den Fokus einer Gesellschaftsbeschreibung gerückt, die sich auf eine historisch konkretisierbare Phase der Gesellschaftsentwicklung bezieht.« Anders als bei früheren Gesellschaftsbeschreibungen erlaube der Stand der Theoriebildung »heute freilich«, die Informationsgesellschaft »nicht als holistisches Modell, sondern als einen unter mehreren Ansätzen« zur Selbstbeschreibung heutiger Gesellschaften zu verstehen.

Und im Bemühen, nicht mit der soziologischen Kritik der sechziger und siebziger Jahre assoziiert zu werden, schließen sie durchaus irrig: »Vom Anspruch auf ein universales Gesellschaftskonzept können wir deshalb Abstand nehmen« (Löffelholz/Altmeyen 1994: 571). Keineswegs Abstand von universalen Konzepten nehmen un-

Für eine Rückschau auf die bisherige Entwicklung liefern *Löffelholz/Altmeyen* immerhin einige nützliche Elemente: Seit den sechziger Jahren haben in Japan, den USA und europäischen Ländern verschiedene *Modelle* von Informationsgesellschaft zur Diskussion gestanden. Mit Hilfe solcher Modelle ist etwa in OECD-Analysen die ›ökonomische Wertschöpfung durch Informationstätigkeiten‹ als maßgeblicher Indikator zur Unterscheidung zwischen *Industriegesellschaft* und *Informationsgesellschaft* verwendet worden. Kritisch eingewendet wurde gegen diese Modelle, daß die Abgrenzung des Informationssektors auf der Basis von Berufen oder Tätigkeiten vorgenommen wurde: Dabei hat man zu Informationsarbeitern alle Erwerbspersonen gezählt, »die Informationen produzieren, verarbeiten und verteilen oder den Apparat zur Vermittlung und Verbreitung in Gang halten« – eine Definition, mit der unversehens Tätigkeiten wie Kindergärtnerin, Buchhalter, Physikerin, Förster und Gastwirtin als Informationsberufe klassifiziert wurden (eine Klassifikation, die, nebenbei, eine bemerkenswerte Nähe zu *Gramscis* Begriff der Intellektuellen aufweist). Zwischenzeitlich ist vorgezogen worden, die Informationsgesellschaft nicht als ›nachindustrielle Gesellschaft‹, sondern als ›informatisierte Industriegesellschaft marktwirtschaftlicher Prägung‹ zu fassen. Wie dem auch sei: Fest steht, daß mittlerweile in allen OECD-Ländern, mit Verzögerungen auch in der Bundesrepublik, die informationstechnologische Vernetzung als infrastrukturelle Voraussetzung der Informationsgesellschaft zu den zentralen wirtschaftspolitischen

Ausbauzielen gehört (vgl. Löffelholz/Altmeppen 1994 passim).

In der deutschen Geschichte war der öffentliche Bildungssektor anfänglich gegen den feudalen Staat gerichtet. Entsprechend war der Bildungsbegriff revolutionär – hierauf hat zuletzt Jörg Ruhloff (1997) in seiner »Offenen Erwiderung auf die Bildungsrede des Bundespräsidenten Herzog« hingewiesen. Der Bildungsbegriff war eben nicht Formel für die individuelle Anpassung an die sogenannten Sachzwänge des Wirtschaftens. Öffentliche allgemeine Bildung war hierzulande für die Herausbildung der Wirtschaftsbourgeoisie und ihrer intellektuellen Eliten, für die Entfaltung der kapitalistischen Ökonomie überhaupt, wichtiger als im Frankreich der politischen und im England der industriellen Revolution. Das deutsche Neobürgertum war gegenüber den herrschenden Schichten des alten Regimes schwach, und in Preußen dominierte noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein das traditionale Stadtbürgertum. Unter anderem deshalb, so jedenfalls die Sichtweise in weiten Teilen der historischen Sozialwissenschaft, kam eine politische Revolution ja nicht so recht beziehungsweise zu spät zustande (vgl. kritisch dazu Rürup 1998).

terdessen nämlich die Chefs global operierender Banken und Wirtschaftsunternehmen.

Für *Bill Gates* zum Beispiel ist der »Eintritt in die Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts ... nur möglich, wenn die Vorbereitungen dafür in einen globalen Kontext gestellt werden« (Gates 1995: 12).

Je mehr das Konzept der Medien-, Wissens- oder Informationsgesellschaft politisch in aller Munde ist, um so aufschlußreicher ist die Tatsache, daß seine Protagonisten die Aufgabe der Schule allenfalls in der Beschaffung von sozialer Akzeptanz sehen. Außer in der politischen Rhetorik stehen nämlich Erwägungen, »ob und wie sich schulische Bildungsprozesse nunmehr verändern müssen«, durchaus nicht im Zentrum regierungspolitischen Handelns. Sonst stünden auch die staatlichen Bildungsbudgets – die sich genauso gezielt füllen ließen wie sie bislang neoliberal-absichtsvoll geleert worden sind – inzwischen ganz anders da. Der vormalige Bundesbildungsminister etwa konstatierte eher leidenschaftslos, daß in Deutschland »nur wenige bereits in der Schule« lernten, sich in dem riesigen Wissensmeer zu orientieren, das da weltweit im Entstehen sei (vgl. Rüttgers 1997: 50).

Die rot-grüne Regierungskoalition schlägt hier kaum andere Wege ein: Eine massive Steigerung der Staatsausgaben für den Ausbau des öffentlichen Bildungssystems und die Sicherung des Zugangs zu den neuen Technologien für *alle* Schülerinnen und Schüler – einschließlich der Bereitstellung von Finanzmitteln für eine verbesserte technische und Personalausstattung, für Lehrerfortbildung und die Entwicklung von Unterrichtsmodellen, die die Integration der neuen Medien in den pädagogischen Prozeß auf intelligente Weise befördern – gehören offensichtlich *nicht* zu den vorrangigen politischen Zielsetzungen der neuen Regierung. Mindestens ebenso aufschlußreich ist allerdings, daß die großen Wirtschaftsverbände ihrerseits keine dementsprechenden Forderungen an die Regierung stellen.

Entkopplung von Bildung und Wissenschaft: Postmoderne

In der »Moderne« war das Bildungssystem die wichtigste Institution für die Schaffung von kognitiven und sozialen Zugängen zum Wissen – und für die Begrenzung dieser Zugänge. Speziell im Deutschland des 19. Jahrhunderts hat das Bildungssystem als Bestandteil bürgerlicher Öffentlichkeit eine bedeutende Rolle gespielt; ihm kamen in hohem Maße Funktionen der Liberalisierung gerade auch im Sinne der Entwicklung des modernen Marktes zu – so durch die Vermittlung von Kulturtechniken und durch Erziehung, die auf die bürgerliche Freisetzung des Individuums zielte. Der freie Bürger ist das Subjekt der kapitalistischen Eigentumsgesellschaft. Dazu gehört, daß er im juristischen Sinne Eigentümer seiner selbst wird. Dies schließt das Recht der freien Verfügung über die eigene Arbeitskraft ein, also auch das Recht, sie zu verkaufen.

Die Beziehungen von Bildungs- und Wissenschaftssystem entwickelten sich in keiner kapitalistischen Industrienation geradlinig im Sinne zunehmender Demokratisierung wissenschaftlichen Wissens, schon gar nicht in Deutschland. Festzuhalten ist gleichwohl, daß in der bürgerlichen Gesellschaft, besonders in der deutschen, das

öffentliche Bildungssystem die wichtigste Institution für die soziale Verbreitung wissenschaftlichen Wissens war (und noch ist). Vermittelt über die Qualifizierung der Individuen war es (und ist es noch) der wichtigste Transformator der Wissenschaft zur ökonomischen Produktivkraft.

Dieser Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft steht jetzt zur Disposition. Denn wir befinden uns, so meine *dritte These*, hinsichtlich der öffentlichen allgemeinen Bildung nicht mehr in der ›Moderne‹, sondern in der ›Postmoderne‹ (vgl. Jameson 1991, 1997) – jenem späten Stadium des Kapitalismus also, in dem weder *Öffentlichkeit* noch *Allgemeinheit der Bildung* weiterhin zu den politischen Intentionen der Bourgeoisie gerechnet werden dürfen, oder sagen wir: zu den Intentionen jener *global players*, die unter anderem, aber nicht nur, aus der Bourgeoisie hervorgegangen sind.

Zu den Paradoxien dieses Stadiums gehört, daß just in dem Moment, wo das Konzept der ›Wissengesellschaft‹ einen qualitativen Sprung in der Bedeutung von Wissen für jedes einzelne Individuum annehmen läßt, diejenige Institution, die bislang als zuständig für Wissensvermittlung galt, systematisch heruntergebracht wird. Seit die vom damaligen baden-württembergischen Ministerpräsidenten *Lothar Späth* ins Leben gerufene *Kommission für Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen* (vgl. Späth-Kommission 1983) diese Marschrichtung im Umgang mit den öffentlichen Schulen vorgab, werden diese planvoll unterfinanziert, werden Arbeitsbedingungen wie öffentliche Wertschätzung des pädagogischen Personals systematisch verschlechtert: bis sich am Ende alle darin einig sind, daß die öffentliche Schule als Modell ausgedient hat. Und daß ein neues Konzept her muß, etwa das sogenannte *Netzwerk innovativer Schulen*, wie es »700 Lehrer, Erziehungswissenschaftler und Avantgardisten aus der Schulverwaltung« (Kahl 1998: 50) im März 1998 in Münster unter Anleitung ihres Gütersloher *global players* angedacht haben.

Tatsächlich bringt das ›Informationsgesellschaft‹ genannte Stadium des Spätkapitalismus, in dem wir uns befinden, die infrastrukturellen und technologischen Voraussetzungen für die Entkopplung von Bildung und Wissenschaft sowie für die Marginalisierung des öffentlichen Bildungssystems in großem Stil mit sich. Natürlich geschieht hier – ebenso wie bei jeder anderen Technologie – nichts im Selbstlauf. Vielmehr handelt es sich um diejenige Entwicklungslinie, die ökonomisch und politisch favorisiert und vorangetrieben wird. Denn tatsächlich könnte niemand ernsthaft bestreiten, daß mehr oder weniger die gleichen infrastrukturellen und technologischen Voraussetzungen, zu vergleichsweise geringen Kosten und binnen kurzer Zeit, statt dessen auch dazu dienen könnten, das pädagogische ›Paralleluniversum‹ von *Comenius* in unsere Galaxis zu verpflanzen. Dies sollte klar gesehen werden. Der Zeitdruck, der mit der Rede vom ›drohenden Verlust an Standortqualität‹ erzeugt wird, dient unter anderem dazu, diese Tatsache zu vernebeln. Er soll verhindern, daß hier von größeren Teilen der Bevölkerung politische Forderungen erhoben werden, die dann vielleicht sogar über ein Minimalkonzept wie das der »informationellen Grundversorgung« (SPD-Parteivorstand 1997) hinausgehen.

Die Subjekte des Prozesses, mit dem wir es zu tun haben, sind nun keineswegs nur neoliberale Marktideologen oder das Bildungsministerium oder die EU-Kommission. Wie auch für andere Dimensionen des Spätkapitalismus mag es hier und da noch schwerfallen, die beteiligten Akteure und zugehörigen Prozesse theoretisch dingfest zu machen. Die Entkopplung von Bildung und Wissenschaft jedenfalls hat für beide Seiten – Bildung und Wissenschaft – strukturell vergleichbare Konditionen. Beide Bereiche werden einestheils privatisiert und anderenteils, da wo sie nicht in Eigentumsoperationen umgestaltet und marktförmig verwertet werden können, marginalisiert. Gewohnheitsmäßig werden Wissensvermittlung und Wissensaneignung in Deutschland noch lange als *Bildung* bezeichnet werden, auch wenn sie längst *Eigentumsoperationen mit Wissen* geworden sind und dreiviertel der Bevölkerung daran keinen ökonomisch relevanten Anteil mehr haben werden.

Die Verlockung, mit welcher dieser Prozeß in bezug auf den Bildungssektor begleitet wird, lautet, daß dies der Weg ist, jenes unproduktive Moment abzustreifen, das *Bildung* aufweist und das sie von *Qualifikation der Arbeitskraft* unterscheidet (und das nur Sinn macht, solange es eine öffentliche Sphäre gibt, in welcher Bildung zur Anwendung gelangen kann: indem sich der ›Staatsbürger‹ an der politischen Leitung der Gesellschaft beteiligt). Die Verlockung lautet, daß der ›freie Bürger‹, bisher nur Eigentümer seiner selbst und seiner Arbeitskraft, aber – wie für die große Mehrheit gilt – von nur Wenigem darüber hinaus, den Gefährdungen eines national wie global schrumpfenden Arbeitsmarkts ein für allemal entgehen kann: Wenn er künftig nicht mehr nur seine Arbeitskraft verkauft, sondern sich als selbständiger Anbieter einer *Dienstleistung*, als Unternehmer versteht; wenn er sich selber, als Person, bewirtschaftet. Die Verlockung lautet, daß die bisherige ökonomische *Nachrangigkeit* der Eigentumskategorie ›freie Arbeitskraft‹ (vgl. Heinsohn/Steiger 1996: 362) durch gesteigerte Chancen der Teilhabe an den relevanten ökonomischen Prozessen beseitigt wird, wenn nur erst *Wissen durch kreditgetriebenes Bewirtschaften zu Eigentum* geworden ist.

Zur Entkopplung von Bildung und Wissenschaft und damit zur Marginalisierung des öffentlichen Bildungssystems tragen folgende drei Faktoren maßgeblich bei: die sogenannte Autonomie der Schule, der strukturelle Umbau des pädagogischen Personals und die veränderte Philosophie der Unternehmensführung.

Die ›*Autonomisierung der Schule*‹ bereitet der Kommerzialisierung des Bildungssektors den Boden. Die öffentlichen Bildungseinrichtungen verlieren darin nach und nach ihren Status als Institutionen der Öffentlichkeit, des Gemeinwesens, und werden (re)privatisiert. Dabei geht es im Stadium der Postmoderne natürlich nicht um den Aufstiegskampf des *bourgeois*, der gegen Adel und Feudalherrschaft zur gesellschaftlichen Durchsetzung und Entwicklung der ihm gemäßen Wirtschaftsweise die Sphäre des *citoyen*, die Zivilgesellschaft, hervorbringen muß. Heute geht es für die *upper classes* eher darum, die Demokratisierung des Bildungswesens in den siebziger Jahren und ihre Folgen durch Umstrukturierung zu beseitigen. Global gesehen jedoch unternimmt der *bourgeois* einen neuen Vorstoß, sich des *citoyen* zu entledigen, und alle, die wir Einkommen aus der

Der Berliner Landesvorsitzende der GEW, Erhard Laube, kritisiert das als »blamables Eingeständnis falscher Steuer- und Finanzpolitik, wenn durch staatliche Vorgaben öffentliche Kassen so leer werden, dass der grundgesetzlich garantierte Bildungsauftrag kaum noch zu erfüllen ist« und wenn »auf der anderen Seite durch eine falsche Steuerpolitik entlastete Unternehmen Einfluss auf die Schulen gewinnen können. Auch finanzstarke Firmen haben kein Geld zu verschenken. Werbegelder werden sie da einsetzen, wo ein möglichst hoher Werbeeffect zu erwarten ist« (Laube 1997: 40).

Beteiligung an den realen ökonomischen Prozessen des Weltsystems beziehen, sind daran beteiligt (vgl. Wallerstein 1995: 230). Man muß allerdings bezweifeln, daß die Bildungstheorie Relevantes zur Erkenntnis dieses Vorgangs beiträgt, wenn sie nicht über Truismen der Art hinaus gelangt, daß »wir auf dem Weg in die Informationsgesellschaft« mit verstärkten Anforderungen an »Flexibilität beim einzelnen« (Marotzki 1997: 187f.) zu tun haben.

In dieses Konzept paßt auch die Kommerzialisierung der Schule. Berlin war das erste Bundesland, in dem die Schulverwaltung 1997 das Werbeverbot an Schulen aufgehoben hat. Zwar befaßt sich die *GEW* gelegentlich mit dieser Sachlage. Aber vielen Pädagoginnen und Pädagogen bleibt weiterhin verborgen, daß das Berliner Beispiel die eigentliche Rationale der Autonomiedebatte um die öffentlichen Schulen präzise bezeichnet. Denn ungeachtet aller bisherigen Debatten um den euphemistisch benannten Vorgang wird dieser von großen Teilen des pädagogischen Personals noch immer als Chance aufgefaßt, der einzelnen Schule ein, wie es heißt: *individuelles Profil* zu geben. Landauf, landab sind Schulleitungen damit beschäftigt, sich über die »Konkurrenzfähigkeit ihrer Schule *am Markt*« den Kopf zu zerbrechen: das heißt darüber, wie sie die elterlichen Erwartungen und Aspirationen – hochgradig private Interessen – bedienen können. Viele Lehrerinnen und Lehrer erhoffen sich größere Gestaltungsspielräume im Unterricht, wenn sich der Staat aus den Schulen zurückzieht. Das Gegenteil wird jedoch der Fall sein. je weiter dieser Prozeß, in welchem die Schulen unmittelbar *marktförmig* werden, voranschreitet.

Strukturell ähnelt das Ergebnis der ordnungspolitischen Deregulierung der Schulen bereits dem im Bereich der Rundfunk- und Fernsehanstalten: Wettbewerbsverschärfung, Werbefinanzierung, Einschaltquotenorientierung lauten die Stichworte. Beide Seiten, pädagogisches Personal und Elternschaften vieler Schulen, arbeiten auf diese Weise der Privatisierung und damit Abschaffung des öffentlichen Bildungssystems zu. Am Ende wird die Schullandschaft von extremer sozialer Heterogenität und, gleichzeitig, marktförmiger Monotonie geprägt sein; letztere wird sich, wie in der Medienwirtschaft auch, optisch als *Zielgruppenorientierung*, als *Individualisierung* darstellen, die sich die Anbieter teuer bezahlen lassen werden. Den Fortgang der *Marginalisierung* des (noch) öffentlichen Bildungssystems wird diese vermeintliche Individualisierung jedenfalls nicht stoppen. Im Gegenteil befördern die Akteure – pädagogisches Personal, Elternschaften, Schulverwaltungen – die wachsende Konkurrenzfähigkeit der Massenmedien und der privaten Bildungsträger auf dem Gebiet der Wissensvermittlung und Zertifizierung. Damit muß sich nicht automatisch alles zum Schlechten wenden. Aber sehen muß man, daß es um Sein oder Nichtsein eines öffentlichen Bildungswesens geht.

Marktkonforme Umgestaltungen der öffentlichen Schulen besorgen derzeit die sogenannten *public-private-partnerships* und andere Formen privaten Sponsorings (vgl. Lohmann 1998, 2000a). Ganz vorn mit dabei rangieren die von Konzernen oder ihren Stiftungen ausgeschriebenen Schülerwettbewerbe, wie *Join Multimedia* (1997) der *Siemens AG* unter dem Motto »Erziehung in der Informationsgesellschaft« – mit 1.713 teilnehmenden Schülerteams und insgesamt

In der neuen, privatwirtschaftlich moderierten Bildungspolitik lautet die Variation des neoliberalen Themas für Lehrerinnen und Lehrer wie folgt: »Sie haben, guter Pädagoge, der Sie sind, viel mehr Kreativität und Leistungsbereitschaft, als Sie angesichts veralteter Lehrpläne, übervoller Curricula und der Gängelei durch die Schulaufsicht an den Tag legen können. *Sie* sind es doch – und nicht die Bürokraten, die Ihnen im Nacken sitzen –, die sehen, was wirklich geändert werden muß. *Wir* geben Ihnen die Gelegenheit, einmal ungehindert von den Zwängen des pädagogischen Alltagsgeschäfts in ein *brainstorming* darüber einzutreten, wie die Schule der Zukunft aussehen könnte. *Wir* hören Ihnen zu und diskutieren mit Ihnen darüber, was sich aus *Ihren Ideen* machen läßt.« Wer wollte sich da nicht verstanden und erhöht fühlen und mit einem Anflug von Verachtung auf jene Kollegen blicken, die dazu von Anfang an geäußert haben, daß sie sich als Lehrer weder kompetent fühlen noch Lust dazu haben, sich permanent auch als Spendenakquisiteur, Drittmittelverwalter, Schulmanager sowie Moderator von Eltern- und Sponsoreninteressen zu verstehen? Am Ende wird es so sein, daß die Spielräume der Pädagogen vielleicht hübscher denn je gestaltet sein werden (in den meisten Fällen werden sie so heruntergekommen sein, wie sie es sich zur Zeit noch gar nicht ausmalen mögen). Aber nach welchen Regeln gespielt wird und *wo sich die Ausgänge befinden*, werden weder die Pädagogen noch ihre Gewerkschaft und Verbände oder die von ihnen gewählten politischen Parteien bestimmen, sondern

die *global players*. Von den 10.623 an *Join Multimedia* beteiligten Schülerinnen und Schülern sind 72 Prozent Jungen – das heißt: Mädchen sind nur mit 28 Prozent vertreten. Von den 1.188 Partnerschulen sind 45 Prozent Gymnasien – neben 19 Prozent Realschulen, 9 Prozent Gesamtschulen, 12 Prozent Hauptschulen, 14 Prozent beruflichen Schulen und einem Prozent ›sonstigen‹. 18 Prozent der Partnerschulen befinden sich in Bayern, 15 Prozent in Nordrhein-Westfalen, 15 Prozent in Niedersachsen, 14 Prozent in Baden-Württemberg. Die übrigen zwölf Bundesländer teilen sich in das verbleibende Drittel (die Daten verdanke ich *Ulrich Jahnke*, vormals GEW-Geschäftsstelle Berlin).

Die Zunahme der Zahl der ›Freien‹ zeichnet sich, so *Inge Goerlich* in der *GEW-Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft*, schon seit längerem ab: »Denn die komplette Deregulierung – d.h. der Ersatz von festangestellten Beschäftigten durch freie Mitarbeiter – ist billiger als jede beliebige Maßnahme der Flexibilisierung der Arbeitszeit.« Und weiter stellt sie fest: Zehn Milliarden Mark jährlich »verlieren die Sozialkassen durch die explosionsartige Zunahme der Scheinselbständigen in allen Branchen. Auf dem Teilarbeitsmarkt Bildung beschränkt sich dieses Phänomen längst nicht mehr nur auf die privaten Bildungsträger. Die Entwicklung im freien Sektor wirkt nachhaltig auf die Arbeitsbedingungen im öffentlichen Schulwesen. In einigen Ländern tragen 620-DM-Lehrkräfte bereits heute zur Sicherung der Unterrichtsversorgung bei«

25 000 Megabytes eingereichten Wettbewerbsdaten. Aufgabe der Wettbewerbsteams ist es, zu einem der vorgegebenen Themen ein Drehbuch zu erstellen und dies mit Hilfe der *join-multimedia-software* (um deren Erhalt die Schulen sich zu bewerben haben) in eine Multimedia-Show am PC umzusetzen.

Ferner hat der *Umbau des pädagogischen Personals* erhebliche strukturelle Konsequenzen für das Bildungssystem. Weichen für den Umbau im Bereich des Lehramts werden durch die Bestrebungen, die Lehrerausbildung an Fachhochschulen zu verlagern, durch die Einführung von Kurzstudiengängen sowie durch das Hochschulrahmengesetz gestellt. Auch die Tendenzen zur Entgrenzung der pädagogischen Ausbildungsgänge tragen dazu bei. Gab es bisher klare Differenzierungen zwischen Magister-, Diplom- und Lehramtsstudiengängen, so wird mit dem neuen Hochschulrahmengesetz eine weitreichende Angleichung der (noch) universitären Lehrerausbildung an die übrigen pädagogischen Ausbildungsgänge in die Wege geleitet. Diese Entwicklung wird von vielen Angehörigen pädagogischer Berufsgruppen begrüßt werden, weil sie ihre Arbeitsplatzflexibilität erhöht, und von Studierenden, für die sich ein Studiengangwechsel dadurch um einiges erleichtert. Nur muß man sich im klaren darüber sein, daß die Abschaffung des Beamtenstatus für Lehrer den Rückzug des Staates aus der öffentlichen Bildung als Hoheitsaufgabe impliziert. Und dies wiederum bedeutet nicht nur, daß der Staat künftig die Verantwortung für die Bereitstellung einer genügend großen Zahl an Arbeits- und Ausbildungsplätzen für Lehrer ohne weiteres wird von sich weisen können. Es bedeutet auch, daß der größte Teil des pädagogischen Personals der Republik auf der Basis von 620-Mark-Jobs beschäftigt werden wird.

Noch wird diese Entwicklung, da die Klientel in Lohn und Brot ist, von den Gewerkschaften eher dilatorisch behandelt. Auch sei darauf hingewiesen, daß es kein Zufall ist, wenn diese Entwicklung zuvörderst pädagogische Berufssparten trifft, in denen inzwischen zu einem hohen Prozentsatz Frauen arbeiten, und die Pläne für Statusabsenkung und Entakademisierung des öffentlichen Lehramts sowie (Wieder)Einführung von Kurzstudiengängen sind nicht zufällig für *die* pädagogischen Berufe beziehungsweise *die* Schulstufen am weitesten gediehen, in denen der Frauenanteil im Personal besonders hoch ist.

Wie man sich das gesellschaftspolitische Umfeld für den neoliberalistischen Strukturwandel des deutschen Bildungssystems im einzelnen vorzustellen hat, hat *Kurt Biedenkopf* der *Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, auf ihrem 28. Kongreß in Dresden, mit seinem Schlagwort von der »Arbeits- zur Bürgergesellschaft« dargelegt. Seine Perspektive lautet, daß einfache Dienstleistungen in Zukunft auch in Deutschland ein Ansehen genießen werden, wie dies in den USA längst der Fall ist. Daß sich auch hierzulande bald niemand mehr schämen wird, öffentlich gesehen zu werden, wie er (oder sie) sich die Schuhe putzen läßt. Aufgabe des Bildungssystems wird es dann sein, zu gewährleisten, was ehemals – vor der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre – *volkstümliche Bildung* hieß, nämlich, so *Biedenkopf*, eine »Revitalisierung regelkreisfähiger, überschaubarer Einheiten« für die Bürgerin und den Bürger, verbun-

den mit der gesellschaftlichen »Anerkennung von Tätigkeiten, die heute entweder gar nicht oder nur in sehr geringem Umfang anerkannt werden«, zusammengehalten von der »identitätsstiftenden Wirkung« der »kulturellen Dimension« – alles aber (um Himmels willen!) nicht im Kontext einer einheitlichen europäischen Arbeitsmarktpolitik, sondern im Rahmen des »regionalen Ansatzes«, den »wir«, »für die Lösung der Arbeitsmarktprobleme und damit auch für den Übergang von der Arbeitsgesellschaft in die Bürgergesellschaft zwingend ... wählen müssen« (Biedenkopf 1997: 67, 69).

Diese Perspektive eines Bildungssystems für die zwar nur »geringfügig beschäftigte«, mit ihrer überschaubaren Lebenswelt aber rundum zufriedene Bevölkerungsmehrheit könnte man das Modell einer *Sachsfizierung* der öffentlichen Schulen nennen. Ihm steht – für die Qualifizierung der technisch-intellektuellen Dienstklassen – das Modell der, um im Bild zu bleiben: *Hamburgifizierung* zur Seite.

Der Basisprozeß für die beiden vorgenannten Entkopplungsfaktoren liegt in der Umwälzung der Unternehmenskultur, in der Änderung der *Philosophie des Managements* – dies ist keine deutsche Erfindung, sie findet aber auch hierzulande mehr und mehr Anwendung. In Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung wird zur Zeit darüber gerätselt, wie die Qualifikationen auszusehen haben, die vermittelt werden müssen, damit man angesichts der »arbeitsmarktpolitischen Megatrends« künftig mithalten kann: »Es ist bereits jetzt ein Trend zur Einstellung Höherqualifizierter festzustellen und eine Ausrichtung auf Kernkompetenzen, deren Definition aber im Dunkeln blieb« – so das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* (Frankfurt/M.) in einem Bericht. Und weiter: »Bildungsträger werden auch künftig präventive Aufgaben haben, das heißt durch Qualifizierung, deren Inhalte aber nicht eindeutig sind, zur Sicherung der Arbeitsplätze beitragen« (Brüning 1998). Wie sich zeigt, hält die neue Unternehmensphilosophie mit ihren Erwartungen an »Qualifikation« jedoch durchaus nicht hinterm Berg.

Kennzeichen der Unternehmensreorganisation bei den global operierenden Konzernen sind Segmentierung, Internationalisierung, Konzentration auf Kernkompetenzen und *outsourcing*: Die Unternehmen teilen den Markt in Segmente auf und ordnen jedem Marktsegment ein Unternehmenssegment zu. Die wichtigen Entscheidungen fallen auf internationaler Ebene, die Bedeutung der nationalen Geschäftsführungen ist deutlich reduziert. Jedes Unternehmen konzentriert sich auf *Kernkompetenzen*, wohingegen weniger wesentliche Bereiche ausgegliedert werden. Die alte Organisation, das Kommandosystem, war in Funktionsbereiche gegliedert und in hohem Maße hierarchisch. In der neuen Organisation hingegen werden keine Anweisungen erteilt, sondern den Teams wird mitgeteilt: »Hier ist euer Marktsegment, das ist eure Welt, da müßt ihr euch bewähren.« Und das neue Prinzip lautet: »Macht was ihr wollt, aber seid profitabel. Die Sicherheit eurer Arbeitsplätze liegt in euren Händen.« Die Zahl der Mitarbeiter eines Unternehmenssegments ist überschaubar, und es wird viel getan, damit die Gruppe ihren Erfolg am Markt zu spüren bekommt. Die Maxime unternehmerischen Handelns wird definierender Teil des Arbeitshandelns. »Was die Menschen in diesen Einheiten treibt, sind nicht Anweisungen des Managements, sondern

(Goerlich 1998: 19).

Die mittelbaren und unmittelbaren Auswirkungen der »neuen« Philosophie des Managements für zahlreiche Beschäftigte, die gemeinhin als *Scheinselbständige* bezeichnet werden, hat *Andreas Zielcke* in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* treffend dargelegt.

In einem längeren Artikel beschreibt er die hochgradig ambivalente Metamorphose des Arbeitnehmers zum Unternehmer: »War mit dem Zusammenbruch des osteuropäischen Kommunismus der beabsichtigte historische Großversuch, das Kapital zu sozialisieren, fehlgeschlagen, findet nun hier, innerhalb des Kapitalismus, der unbeabsichtigte, selbstzündende und gleichwohl viel raffiniertere gegenteilige Versuch statt, der Versuch, die Kapitalisteneigenschaft zu sozialisieren.« Und er prognostiziert, daß infolge des nunmehr begonnenen Großversuchs einer, gewissermaßen, »Demokratisierung des Kapitalistenstatus« die Arbeitnehmerschaft, die schon jetzt alles andere als homogen sei, »endgültig zwischen aristokratisierenden und plebejisierenden Trends zerrissen« wird (Zielcke 1996; vgl. Schmiede 1996).

Die neuen Arbeitsbedingungen für die gut Ausgebildeten beschreibt *William Bridges* am Beispiel der *Microsoft Corporation*. Die Mitarbeiter arbeiten jederzeit, ohne über ihre Stunden Buch zu führen; vielmehr achten sie selbst auf ihr Arbeitsergebnis. Sie sind nicht Managern, sondern den Projektgruppen unterstellt, denen sie angehören, und es dauert nicht lange, ein Teammitglied auszumachen, das »nicht richtig mitzieht«. In diesem System gibt es

keinen Schutz durch die Grenzen eines fest umrissenen Aufgabengebiets, mit der Folge, daß *normal* und *ausreichend* zu arbeiten als Synonym für *unter dem Standard* gilt. »Von den Angestellten bei *Microsoft* wird, wie von denen in vielen anderen Unternehmen ohne festumgrenzte Arbeitsplätze, erwartet, daß sie über die Grenzen hinaus arbeiten, die ein Job ihnen setzt.« Denn: »»Sie werden nicht lange bei *Microsoft* bleiben, wenn Sie Ihren Job lediglich als Job auffassen««. Aber auch unabhängig davon gehört eine langfristige Beschäftigung in einem Unternehmen »für die meisten Angestellten der Vergangenheit an« (Bridges 1996, 61ff., zit.nach Glißmann 1996).

Ich stütze mich hier auf die Darstellung, die *Wilfried Glißmann* auf der IG-Metall-Tagung *Arbeiten in der Informationsgesellschaft* vorgelegt hat. *Glißmann* ist Gesamtbetriebsrats- und Aufsichtsratsmitglied der *IBM Corporation, Informationssysteme GmbH*. Er insistiert auf der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Begreifens dieser Umbruchsprozesse; anders sei ein Ansatzpunkt für eine neue Art von Solidarität gar nicht zu entwickeln. Die Auswirkungen der neuen Formen der Unternehmensführung für das Individuum beschreibt er so: »Es ist etwas ganz tolles, ohne direkte Anweisungen des Managements arbeiten zu können und tatsächlich einen großen Entscheidungsspielraum zu haben. Ebenso die Erfahrung, geschäftlich etwas bewegen zu können und dabei auf internationaler Ebene zu agieren. Gleichzeitig ist es aber etwas, was

die ›Sachzwänge des Marktes‹ selbst.« In diesem System ist jeder einzelne individueller Anbieter seiner Fertigkeiten. Er konkurriert unmittelbar mit jedem anderen – gerade auch als Mitglied eines Teams (vgl. Glißmann 1996: 3f., 11).

Mit der Einführung des sogenannten Globalhaushalts ist übrigens auch an den deutschen Universitäten damit begonnen worden, Strukturen herbeizuführen, deren Effekte mit den geschilderten weitgehend übereinstimmen. Der rapide Bedeutungsverlust der traditionellen Selbstverwaltungsgremien zugunsten *ad hoc* einberufener Expertentreffen ist eine Erscheinungsform dieses Vorgangs.

Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft – zwei Beispiele

Abschließend skizziere ich zwei Beispiele aus dem Strukturwandel des Bildungssystems in der Informationsgesellschaft, die unterschiedliche Entwicklungsoptionen akzentuieren. Welches Mischungsverhältnis zwischen diesen Optionen die künftige Entwicklung bestimmen wird, ist eine Frage des politischen Gestaltungswillens seitens aller Beteiligten und Betroffenen und nicht zuletzt eine Machtfrage (vgl. dazu die Beiträge in Drossou u.a. 1999).

Die *Aneignung und Vermittlung von Wissen als Eigentümeroperationen* – Als die größte Herausforderung im weiterführenden Bildungssektor in den USA bezeichnen Beobachter die *University of Phoenix* in Arizona. Mit 40.000 Studierenden ist sie in relativ kurzer Zeit zur größten privaten Universität des Landes geworden, und zwar unter Anwendung privatwirtschaftlicher Organisationsmodelle. Sie wird nicht aus Steuergeldern finanziert, sondern als steuerzahlendes Unternehmen geführt. Das, was diese Universität von anderen unterscheidet, ist, daß sich an ihr nur Studierende ab einem Alter von 24 Jahren einschreiben können und dies auch nur dann, wenn sie in einem gutbezahlten Beschäftigungsverhältnis stehen.

Die *University of Phoenix* nimmt für sich in Anspruch, die Vorteile von staatlichen und privaten Hochschulen zu kombinieren. Sie hat praktisch kein hauptamtliches Lehrpersonal, keine Bibliotheken, und ist allemal »kein Platz zur Erforschung der Wahrheiten westlicher Philosophie« (Bronner 1997). Sie bietet den Bachelor und den Master's Degree an, und zwar überwiegend in den Bereichen Unternehmensführung, Informationstechnologie, Gesundheit und *education*. Für ihre Campusfilialen hat sie in einem Dutzend Bundesstaaten Gebäude angemietet. Unter Nutzung des Internet ist sie die führende Fernuniversität der USA. Die meisten ihrer Lehrenden sind freiberuflich tätig, und die Studienbedingungen sind ganz auf die Bedürfnisse Berufstätiger abgestellt. Etwa drei Viertel der Studierenden bekommen zumindest einen Teil der Studiengebühren von den Unternehmen erstattet, bei denen sie beschäftigt sind.

Das Beispiel der *University of Phoenix* markiert eine neue Qualität von Eigentumsoperationen mit *Wissen als Ware*. Auf dieser neuen Stufe der Verknüpfung von Bildung, Besitz und Eigentum sind alle Beteiligten zugleich Gläubiger und Schuldner: die Universität als Unternehmen; die Firmen, die die Qualifizierungsprozesse ihrer Beschäftigten finanzieren; die lehrenden Firmenspezialisten und Freiberufler; die Studierenden, die die in sie investierten Ausbildungs-

kosten wieder erwirtschaften müssen. Tritt etwa hier, in der engen Verknüpfung mit Eigentumsoperationen, das klassische Bildungskonzept jenseits seiner verhimmelten Interpretationen schlußendlich in seinem wahren Gehalt in Erscheinung?

Ein einheimisches Beispiel ist das Förderkonzept ›Globale Elektronische und Multimediale Informationssysteme für Naturwissenschaft und Technik‹, kurz: *Global-Info*, des Bildungsministeriums (vgl. BMBF 1997b). Es schließt an das für die Jahre 1996 bis 2000 ausgelegte Programm der Bundesregierung »Information als Rohstoff für Innovation« an und beinhaltet drei Ziele: *Erstens* beizutragen zur Eröffnung eines effizienten Zugangs zu den weltweit vorhandenen elektronischen Informationen vom Arbeitsplatzrechner aus; *zweitens* alle Beteiligten zusammenzubringen bei der Gestaltung eines grundsätzlichen Strukturwandels in der wissenschaftlichen und technischen Informationsinfrastruktur; und, last not least, *drittens* kostendeckende Preise für Informationsprodukte und Dienstleistungen zu erreichen. Überall da, wo informationelle Dienstleistungen privatwirtschaftlich fortgeführt werden können, beabsichtigte die vorige Bundesregierung, sich aus der Förderung zurückzuziehen (vgl. BMBF 1997a).

Daß das oberste Gebot aus der Sicht der beteiligten Privatwirtschaft – der Medienunternehmen, der Verlage usw. – in der *Entgeltlichkeit der Informationszugänge* besteht, kann man sich unschwer denken. Dasselbe galt auch für die bisherige Bundesregierung. Es ist aber auch klar, daß sich hier ein Gegensatz auf tut zum obersten Gebot des freien Wissenszugangs aus der Sicht der »Leser« und – bis auf weiteres – auch der meisten »Autoren«. Das gilt auch für die Wissenschaften: Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist es vorderhand keineswegs »immer wichtiger«, Informationen »entgeltlich verfügbar zu haben«, wie das *Global-Info*-Programm allen Ernstes behauptet (vgl. BMBF 1997a). Selbstredend wünschen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie alle »Leser« kostenlose oder allenfalls geringfügig zu entgeltende Zugänge. Anders wird es allerdings aussehen, wenn es den Medienunternehmen gelingt, die Zugänge zum Internet unter ihre Kontrolle zu bringen, und wenn gleichzeitig unter den Zwängen des Globalhaushalts schließlich auch die in Universitäten tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jeden Vertrag begrüßen werden (müssen), den Medienunternehmen ihnen für die Rechte an ihren Arbeitsergebnissen anbieten. Auf die Fragen des *Ob, Wann, Wie, an Wen* und *zu welchen Preisen* der Vermarktung ihrer Arbeitsergebnisse – darauf, ob diese überhaupt öffentlich zugänglich gemacht werden oder nicht – werden sie nach erfolgtem Verkauf des *copyrights* keinen Einfluß mehr haben. So lauten nun mal die Regeln des Wirtschaftens in der Eigentums-gesellschaft.

Es ist dieser eigentumswirtschaftliche Zusammenhang, der einem mit der Moderne aufgekommenen, altbekannten Thema gegenwärtig auffällig viel neuartige Aufmerksamkeit verschafft: *intellectual property rights*, die Rechte am ›geistigen Eigentum‹. Zur Debatte steht die soziale Reichweite des Zugangs zu jenen (das heißt letztlich allen) Informations- und Wissensbeständen, die in elektronischen Netzen und Datenbanken produziert, aufbewahrt und distribuiert und

den Menschen ganz und gar ergreift. Die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit gehen verloren... Menschen aus solchen neuen Arbeitsformen berichten von einer großen Ambivalenz ihrer Gefühle. Einem Schwanken zwischen allen Extremen, zwischen ›ganz toll‹ und ›ganz schlimm‹« (Gleißmann 1996: 4).

In den USA werden 45 Prozent des 200 Milliarden Dollar schweren Weiterbildungsmarktes von den Altersgruppen der über 24-Jährigen gestellt. Damit hat die *University of Phoenix* den Fuß in der Tür zu einem Markt, dessen Preise, so die *New York Times*, längst außer Kontrolle geraten sind (vgl. Bronner 1997).

Die Reaktionen der versammelten Fakultät einer staatlichen Hochschule, von der sie gebeten worden war, über die *University of Phoenix* zu berichten, schildert deren Vizepräsidentin für akademische Angelegenheiten so: »Es gab drei verschiedene Reaktionen. Ein paar fanden das, was wir machen, aufregend. Eine zweite Gruppe tut uns als vorübergehendes Phänomen ab, und die letzte Gruppe sah mich an, als wäre ich der Antichrist, der ihnen den Untergang der Welt, wie sie sie kennen, vorbuchstabierte« (zit. nach Bronner 1997).

damit weltweit in bisher unbekannt Dimensionen entweder quasi kostenlos verfügbar gemacht oder beliebig profitträchtig vermarktet werden können – wenn sie nur erst Gegenstand von Eigentumsoperationen geworden sind. In der Bildungstheorie nie sonderlich ernst genommen, ist es das Thema inzwischen wert, untersucht zu werden.

Kann aber die *Produktion und Kommunikation von Wissen auch als Nichteigentumsoperation* gedacht werden? Um dafür ein Beispiel zu geben, rekurriere ich auf einen Artikel von *Martin Grötschel* und *Joachim Lügger*, beide sind Mathematiker in Berlin. *Martin Grötschel* war vordem Sprecher der IuK-Initiative »Information und Kommunikation der wissenschaftlichen Fachgesellschaften in Deutschland«, die im *Global-Info-Konsortium* die Interessen der Wissenschaften im Bereich elektronischer Information und Kommunikation vertritt (vgl. Diepold 1997).

Unter dem Titel »Wissenschaftliche Information und Kommunikation im Umbruch« illustrieren *Grötschel* und *Lügger*, wie das world wide web die Wissenschaft im Sturm genommen hat, »weil es so einfach zu benutzen ist und den Austausch eines sehr breiten Spektrums digitaler Information ermöglicht« und weil es, bei geringen Kosten, die Selbstorganisation wissenschaftlicher Kommunikation durch »das Geben und Nehmen im Internet in fast idealer Weise unterstützt«. In der Mathematik zum Beispiel helfe es, »exorbitant lange Wartezeiten (zwei bis drei Jahre) und auch beklemmend hohe Ablehnungsraten (bis zu 80 Prozent)« zu umgehen, die oft nur deshalb entstünden, »weil Zeitschriften aus Kosten- und Marketinggründen die Seitenzahlen beschränken. Die Mathematik, die Physik und die Informatik behelfen sich seit einiger Zeit mit dem Austausch von *preprints*, weil gedruckte Journale für die Forschung viel zu spät kommen« (*Grötschel/Lügger* 1996).

Grötschel und *Lügger* beschreiben ein – gar nicht utopisches – Beispiel einer nahezu kostenlosen Datenbank, mittels derer globaler Austausch von Wissen und Informationen stattfindet, eher außerhalb der Gesetze des Marktes, entgegen der Warenförmigkeit und offenbar zur größten Zufriedenheit aller Beteiligten. In Anlehnung an dieses Beispiel haben die Autoren den Aufbau eines preprint-servers im Fach Mathematik initiiert; dieser ist allerdings dezentral angelegt (www.mathnet.de). Daß die *Deutsche Telekom*, wie anfänglich zur Debatte stand, nun doch nicht am Aufbau des Systems finanziell beteiligt ist, kann dem Projekt nur zugute kommen. Denn dieselbe *Telekom* hat 1998 einem bayerischen Altersheim das weit und breit einzige öffentlich zugängliche Telefon abgebaut, mit der Begründung, dieses werfe nicht genügend Gewinn ab, und sie sei schließlich ihren Aktionären zum Rentabilitätsnachweis verpflichtet. Man darf also gespannt sein, wie es anderen Informations- und Kommunikationszweigen ergeht, wenn die *Telekom* wieder einmal findet, daß es in ihnen nicht genügend profitabel zugeht.

Zum Schluß eine einfache Rechnung. Wenn eine öffentliche Bibliothek – stellvertretend für ihren Nutzer, den *citoyen* – ein Buch einkauft, welches sich dieser selbst nicht leisten kann oder will, dann steht dieses eine Exemplar des Buches im ersten Jahr nach Erscheinen und infolge einer einmaligen Anschaffung, sagen wir: hundert Nutzern quasi kostenlos zur Verfügung. Wenn hingegen eine priva-

Das Beispiel von *Grötschel/Lügger* ist der *pre-print-server*, den der Hochenergiephysiker *Paul Ginsparg* in Los Alamos eingerichtet hat, ursprünglich nur, »um einigen Fachkollegen dadurch zu helfen, daß er mittels E-mail die von ihnen eingereichten Preprints elektronisch an alle Interessenten kostenfrei verteilt. Innerhalb eines halben Jahres nahmen Tausende Physiker aktiv und passiv an diesem Dienst teil. Heute speichert das System eingeschickte Artikel in einem absuchbaren Internet-Server und verschickt abstracts an Abonnenten, inzwischen an über 30.000 Personen. Es versorgt nicht nur die gesamte Gemeinschaft der Hochenergiephysiker mit aktuellen Forschungsergebnissen, sondern macht auch in anderen Bereichen der Physik Schule, ebenso in Mathematik und Informatik.« Trotz mancher kritischen Fragen, zum Beispiel der Qualitätssicherung, »ist das System in der Physik gut etabliert und für die Community der Hochenergiephysiker unverzichtbar. Die paper des Ginsparg-Servers werden intensiv gelesen; Revisionen erscheinen oft schon nach wenigen Tagen. Die meisten Spitzenwissenschaftler nutzen diesen Dienst... Paul

tisierte Datenbank ihre Pforten öffnet, dann werden von jedem einzelnen Nutzer für jeden einzelnen Zugriff Gebühren kassiert. Die Renditen, die da drin stecken, sind himmelstürmend. Diese Rechnung haben Medien- und Verlagsunternehmen längst angestellt. Kein Zweifel also, daß sie alles daransetzen werden, die Weichen im Sinne der Philosophie der Entgeltlichkeit zu stellen.

Angesichts der Offenheit der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für divergierende gesellschaftspolitische Entwicklungsoptionen stellt sich die Frage nach der Alternative: Kann individuelles Wissen, wie wir es bisher als ›Bildung‹ zu bezeichnen gewohnt sind, als Faktor aus den ökonomischen Prozessen der Bewirtschaftung von Eigentum herausgenommen werden, um es, und sei es in Teilen, einer anderen Logik folgen zu lassen? (Und wenn ja: wollen wir dies?) Bestimmte Nutzungen der Technologie der Informationsgesellschaft lassen allerdings erkennen, daß das Konzept *individueller Bildung* schon heute nicht mehr hinreichend tragfähig ist, um die, unter anderem auf den globalen elektronischen Netzen basierenden, veränderten Prozesse der Wissensentwicklung und -begründung adäquat zu beschreiben. Die weltweite Weiterentwicklung des – kostenlos erhältlichen – Betriebssystems *Linux* durch seine Nutzerinnen und Nutzer, von denen sich jeder an der Verbesserung des Produkts beteiligen kann, ist dafür ebenso ein Beispiel wie die unter dem Titel *Mapping the Internet* ergangene Aufforderung, den Prozeß des visuellen Theoretisierens der elektronischen Netze weiterzutreiben (vgl. Dodge 1998). Auch zeichnet sich ab, daß das für die Moderne typische Konzept der Trennung von *Technologie* und *Kultur* (vgl. Johnson 1998), auf dem in Deutschland die Dichotomie von allgemeiner und beruflicher Bildung basiert, den elektronischen Medien nicht adäquat ist.

Im Internet figuriert *Comenius* als Schutzpatron jenes alteuropäischen Projekts, das darauf zielt, *alles Wissen allen* zugänglich zu machen. Die Neufassung dieses Projekts steht derzeit zur Disposition. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob es gelingen kann, den Abbau des öffentlichen Sektors für die Bereiche Bildung und Wissenschaft zu stoppen – und damit eine Entwicklung nach US-Vorbild aufzuhalten, die für die medizinische Versorgung der Bevölkerung schon weit gediehen ist. Der Erhalt eines öffentlichen Bildungs- und Wissenschaftssystems, von gemeinschaftlich finanzierten Schulen und Hochschulen, ist heute gleichbedeutend damit, die Zugänge zu den elektronischen Datenbanken und Kommunikationsmedien offenzuhalten und der weiteren Monopolisierung und Kommerzialisierung durch transnational operierende Konzerne zu entziehen. Gleichzeitig allerdings wird die Frage aufzuwerfen und in breitem Maße zu diskutieren sein, welche Inhalte und Leitfiguren denn heute, im Zeitalter der ›Postmoderne‹ und spätkapitalistischer Globalisierung, an die Stelle dessen treten könnten, was am programmatischen Beginn der nationalstaatlich-industriekapitalistischen Moderne, vor rund zweihundert Jahren, im Modell der *Bildung des Staatsbürgers* kulminierte (zu dessen vorrangigen, gemeinschaftlich auszuübenden Kompetenzen die Kontrolle der nationalstaatlichen Regierungen gehören sollte). Und dies wiederum setzt eine Auseinandersetzung mit der Frage voraus, ob es heute gesellschaftliche

Ginsparg erhält Dankeschreiben von Fachkollegen aus Entwicklungsländern, die ohne diesen Service von der Versorgung mit Fachliteratur fast vollständig abgeschnitten wären« (Grötschel/Lügger 1996).

Gruppen gibt, die zum Subjekt der fälligen historischen Neudefinition von Öffentlichkeit *und* Privatheit werden können – Gruppen also, die nicht nur willens, sondern auch in der Lage sind, den Primat der Politik über die Ökonomie zu gewinnen, um, zum Beispiel, die Verwertungsbedingungen des Kapitals, global und lokal, zu definieren und zu kontrollieren.

Literatur

- Bericht der Kommission für Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen (Späth-Kommission). Im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg, November 1983.
- Berry, William/Burk, Peter/Mills, Michael/Stipe, Michael: It's the end of the world as we know it (And I feel fine). From the album Document, performed by R.E.M. (1987), in: *The Best of R.E.M. – Compilation*, I.R.S. Records 1991.
- Biedenkopf, Kurt: Von der Arbeits- zur Bürgergesellschaft, in: Hradil (1997), S. 54-71.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- BMBF (1997a): Information als Rohstoff für Innovation, Bonn, <http://www.dfn.de/bmbf/foerderprogramme/rohinfo/> (im März 1998).
- BMBF (1997b): Globale Elektronische und Multimediale Informationssysteme für Naturwissenschaft und Technik. Bekanntmachung vom 24.04.1997 über das Förderkonzept *Global-Info* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, <http://elfikom.physik.uni-oldenburg.de/global-info/> (im März 1998).
- Bridges, William (1996): Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet, Hamburg.
- Bronner, Ethan (1997): For Adults only: Cyber-Age College that Makes Money, *New York Times Service*, in: *International Herald Tribune*, Oct. 16.
- Brünig, Gerhild (1998): Berufliche Weiterbildung sichern – Arbeitslosigkeit reduzieren. Zukunft der AFG-geförderten Weiterbildung, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, *Magazin II/98*, <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/298/magazin.htm> (im Dezember 1998).
- Diepold, Peter (1997): Auf dem Weg zu einem Internet-gestützten, integrierten Informations- und Kommunikationssystem Bildung, in: *Erziehungswissenschaft*, H. 16, S. 24-52.
- Dodge, Martin (1998): http://www.geog.ucl.ac.uk/casa/martin/espace_presentation/contents.html (Centre for Advanced Spatial Analysis, University College, London; im April 1998).
- Drossou, Olga u.a. (Hrsg.) (1999): *Machtfragen der Informationsgesellschaft*, Marburg.
- Gates, Bill (1995): Die Informationsgesellschaft als globale Herausforderung, in: *BMWi-Report: Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Wirtschaft, Bonn, S. 12-13.
- Gliffmann, Wilfried (1996): Business Reengineering, Culture Change: Worum geht es bei der Reorganisation der Unternehmen? (Handout zum Vortrag auf der Fachtagung der IG Metall *Arbeiten in der Informationsgesellschaft*, 21.- 22. Juni 1996 in Düsseldorf, <http://www.igmetall.de/itak/glissges.html> (im Januar 1998).
- Goerlich, Inge (1998): Freie Mitarbeiter im Bildungsbereich. Mehr Engagement für die Freien, in: *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, H. 2, S. 19.
- Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1999): *Medien-Generation*. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen.
- Grötschel, Martin/Lügger, Joachim (1996): *Wissenschaftliche Information und Kommunikation im Umbruch*, in: *Forschung und Lehre*, H. 4; <http://userpage.chemie.fu-berlin.de/diverse/doc/iuk-9603-1.html#ss1.1> (im März 1998).
- Heinsohn, Gunnar/Steiger, Otto (1996): *Eigentum, Zins und Geld. Ungelöste Rätsel der Wirtschaftswissenschaft*, Reinbek bei Hamburg.
- Hradil, Stefan (1997): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996, Frankfurt/New York.
- Jameson, Fredric (1991): *Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham.
- Jameson, Fredric (1997): *Culture and Finance Capital*, in: *Critical Inquiry*, (Autumn), pp. 246-265.
- Johnson, Steven (1998): *Interface Culture. How New Technology Transforms the Way We Create and Communicate*, San Francisco (dt. Stuttgart 1999).
- Kahl, Reinhard (1998): Auf zur Kulturrevolution! In Münster wurde das Netzwerk innovativer Schulen gegründet, in: *Die Zeit*, Nr. 15 (vom 2. April).
- Krysmanski, Hans-Jürgen (1997): *Weltsystem, neue Medien und soziologische Imagination*, in: Hradil (1997), S. 679-695.
- Laube, Erhard (1997): Orwell in der Schule. Werbung in Berliner Schulen gestattet, in: *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, H. 12, S. 40.
- Löffelholz, Martin/Altmeppen, Klaus Dieter (1994): *Kommunikation in der Informationsgesellschaft*, in: Merten, Klaus u.a. (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Opladen, S. 570-591.
- Lohmann, Ingrid (1998): Das Maelstrom-Projekt. Schulen und private Sponsoren – Was spricht gegen »public-private-partnerships«?, in: *Computer + Unterricht* (November), S. 50-52.
- Lohmann, Ingrid (2000a): The Corporate Takeover of Public Schools – US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet, in: Dies./Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge*, Opladen, S. 111-131.
- Lohmann, Ingrid (2000b): *Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne*, in: Sönke Abeldt u.a. (Hrsg.): »... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein« – *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag, Mainz, S. 267-276.

- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien, Opladen (2., erweiterte Auflage).
- Marotzki, Winfried (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt/M., S. 175-198.
- Peukert, Ursula (1997): Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse, in: Neue Sammlung, S. 277-293.
- Ruhloff, Jörg (1997): Bildung heute. Offene Erwiderung auf die 'Bildungsrede' des Bundespräsidenten Herzog vom 5. November 1997; <http://www.uni-wuppertal.de/FB3/paedagogik/erwiderung.html> (im November 1997) und in: Pädagogische Korrespondenz (Winter 1997/98), S. 23-35.
- Rürup, Reinhard (1998): Revolution und Volksbewegung: 1848/49 im Kontext der deutschen Geschichte, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 4, S. 208-221.
- Rüttgers, Jürgen (1997): Schulen ans Netz. Eine Ära geht zu Ende. Das muß auch die Schule lernen und lehren, in: Die Zeit, Nr. 39 (vom 19. September).
- Schmiede, Rudolf (1996): Die Informatisierung der gesellschaftlichen Arbeit. Zur Debatte um die Transformation der Arbeitsgesellschaft, in: Forum Wissenschaft, H. 1, S. 16-20.
- Siemens AG Unternehmenskommunikation (1997): Join Multimedia. Der bundesweite Schülerwettbewerb. Nichts ist spannender als die Zukunft. Ein Erlebnis, das bei uns schon heute beginnt, München; <http://www.siemens.de/joinmm>.
- SPD-Parteivorstand (1997): Von der Utopie zur Wirklichkeit – Aufbruch in die Informationsgesellschaft. Leitanspruch des SPD-Parteivorstandes für den Parteitag vom 2. bis 4. Dezember 1997, Hannover, in: Bulmahn, Edelgard (Hrsg.): Anstöße aus dem Wissenschaftsforum der Sozialdemokratie, Berlin, S. 55-69.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Ist die Schule ewig? Ein schultheoretisches Essay, in: Pädagogik, H. 6, S. 6-10.
- Wallerstein, Immanuel (1995): After Liberalism, New York.
- Welzk, Stefan (1998): Mut zum Reichtum, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 1, S. 17-21.
- Zielcke, Andreas (1996): Der neue Doppelgänger. Die Wandlung des Arbeitnehmers zum Unternehmer – Eine zeitgemäße Physiognomie, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 167 (vom 20. Juli).

MICHAEL BRIE, RUDOLF WODERICH (Hg.):

PDS im Parteiensystem

Schriften der Rosa-Luxemburg-Stiftung 4

Karl Dietz Verlag Berlin 2000

264 S., 29,80 DM, ISBN 3-320-02014-5

KLAUS KINNER, ROLF RICHTER (Hg.):

Rechtsextremismus und Antifaschismus

Historische und aktuelle Dimensionen

Schriften der Rosa-Luxemburg-Stiftung 5

Karl Dietz Verlag Berlin 2000

295 S., 29,80 DM, ISBN 3-320-02015-3

MICHAEL CHRAPA:

Mediennutzung und Problembewußtsein

der Bevölkerung in modernisierten

Gesellschaften

Chancen und Erschwernisse für linke

Politikansätze, Manuskripte der

Rosa-Luxemburg-Stiftung 10, Berlin 2000

59 S., 9,80 DM, ISBN 3-320-02965-7

Zu beziehen über den Buchhandel.