

ONLINE-PUBLIKATION

Thomas Höhne

Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule

**ROSA
LUXEMBURG
STIFTUNG**

THOMAS HÖHNE ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Er lehrt und forscht insbesondere zu den gesellschaftlichen, politischen sowie rechtlichen Grundlagen von Bildung und Erziehung.

IMPRESSUM

ONLINE-Publikation 1/2019

wird herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V. i. S. d. P.: Henning Heine

Franz-Mehring-Platz 1 · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2567-1235 · Redaktionsschluss: Februar 2019

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout/Satz: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

INHALT

Einleitung: Die Privatisierung der Welt im 21. Jahrhundert und der Mehrwert der Bildung	4
1 Ökonomisierung, Rationalisierung und Gesellschaft	7
1.1 Ökonomisierung und Rationalisierung	8
2 Erweiterter Ökonomisierungsbegriff	10
3 Bildung und Ökonomisierung	13
3.1 Zur Autonomie des Bildungsfelds	13
3.2 Kriterien und Formen von Ökonomisierung	14
4 Fallbeispiele zur Ökonomisierung und Privatisierung von Bildung	15
4.1 Formen der Privatisierung von Bildung	15
4.2 Fallbeispiel: Quasi-Markt	17
4.3 Fallbeispiel: Public-private-Partnership	18
4.4 Fallbeispiel: Kompetenzen und Employability	19
4.5 Fallbeispiel: Stiftungen	21
5 Offene Fragen, Forschungsperspektiven und Ausblick	22
Literatur	25

THOMAS HÖHNE

MEHRWERT BILDUNG?

ÖKONOMISIERUNG IM FELD DER SCHULE

EINLEITUNG: DIE PRIVATISIERUNG DER WELT IM 21. JAHRHUNDERT UND DER MEHRWERT DER BILDUNG

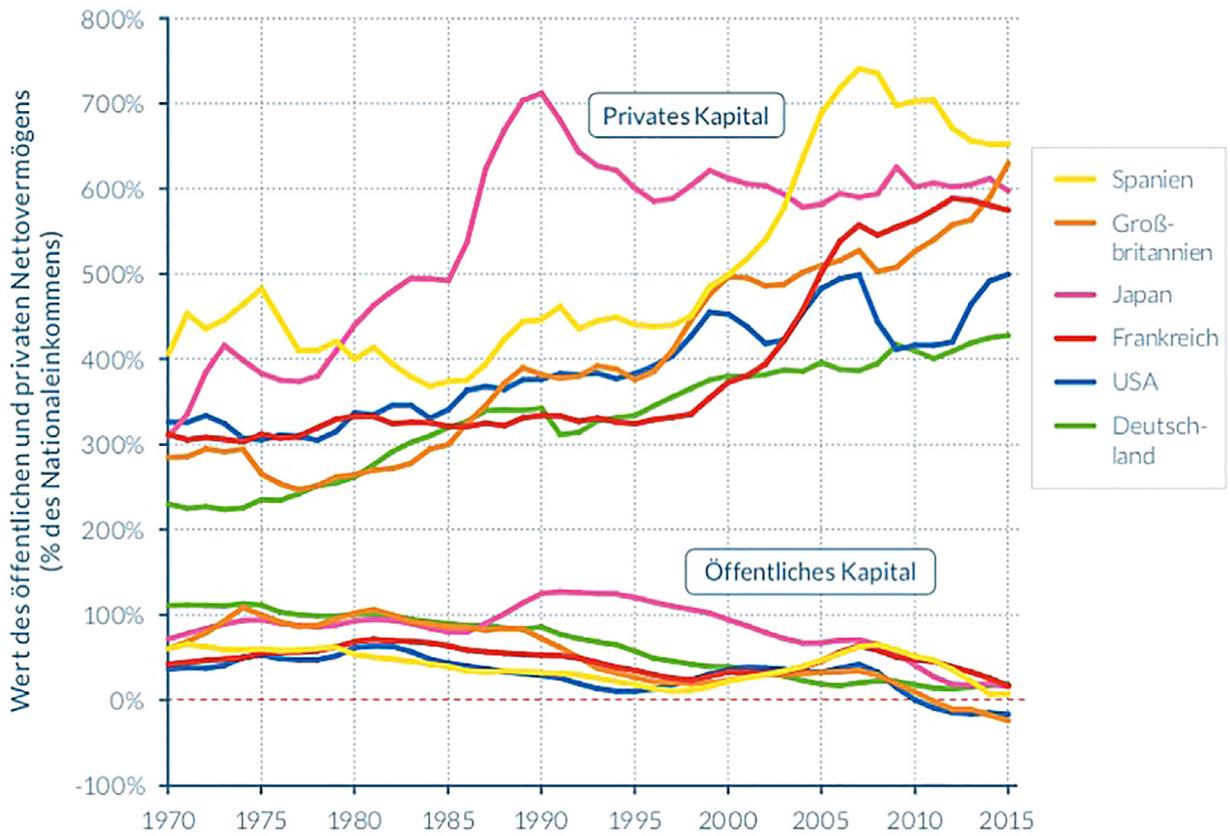
Die «Privatisierung der Welt» – so lautet der Titel eines Buchs (Huffs Schmid 2004), in dem die globalen Ausmaße politischer Deregulierung und die umfassende kapitalistische Expansion und «Landnahme» (Dörre 2009) deutlich gemacht werden. Dies betrifft nicht nur einzelne nationalstaatliche Sektoren wie Gesundheit, Rente oder Arbeitsmarktpolitik, sondern zunehmend auch den Bildungsbereich (ebd.: 140–175). Die Privatisierung öffentlicher Güter stellt zugleich eine globale Enteignung dar, die sich in der Umverteilung von öffentlichem hin zu privatem Kapital widerspiegelt. Weltweit befindet sich öffentliches Vermögen gegenüber privatem Kapital auf dem Rückzug. Dem aktuellen «Bericht zur weltweiten Ungleichheit 2018» zufolge ist die «Hauptursache der ökonomischen Ungleichheit die ungleiche Verteilung von Kapital, das sich entweder in privater oder in öffentlicher Hand befinden kann» (Alvaredo et al. 2018: 10). Es lässt sich zeigen, «dass seit 1980 in fast allen Ländern – reiche Industrieländer genauso wie Schwellenländer – riesige Mengen an öffentlichem Vermögen in private Hände transferiert wurden. Während das Volksvermögen also stark gestiegen ist, liegt das öffentliche Vermögen in den reichen Ländern heute nahe null oder im negativen Bereich. Dadurch verringert sich der Spielraum der Regierungen, der Ungleichheit entgegenzuwirken; in jedem Fall hat es wichtige Implikationen im Hinblick auf die Vermögensungleichheit zwischen Individuen.» (Ebd.) Und weiter heißt es:

«Die privaten Nettovermögen sind in den letzten Jahrzehnten allgemein gewachsen, von 200–350 Prozent des Nationaleinkommens in den meisten reichen Ländern im Jahr 1970 auf heute 400–700 Prozent. Diese Entwicklung wurde durch die Finanzkrise von 2008 oder durch die aufgeblähten Preise für Vermögenswerte, die in einigen Ländern wie Japan oder Spanien zu beobachten waren, kaum beeinträchtigt. Umgekehrt ist das öffentliche Nettovermögen (d. h. die öffentlichen Vermögenswerte abzüglich der Staatsschulden) seit den 1980er Jahren in fast allen Ländern gesunken. In China und Russland sank das öffentliche Vermögen von 60–70 Prozent des Nationalvermögens auf 20–30 Prozent. In Großbritannien und den USA ist das öffentliche Nettovermögen in den letzten Jahren sogar in den negativennachrichten Bereich abgerutscht; in Japan, Deutschland und Frankreich ist es nur leicht positiv. Dadurch haben die Regierungen weniger Spielraum zur Regulierung der Wirtschaft, zur Umverteilung von Einkommen und zur Bekämpfung der wachsenden Ungleichheit.» (Ebd.: 11–12)

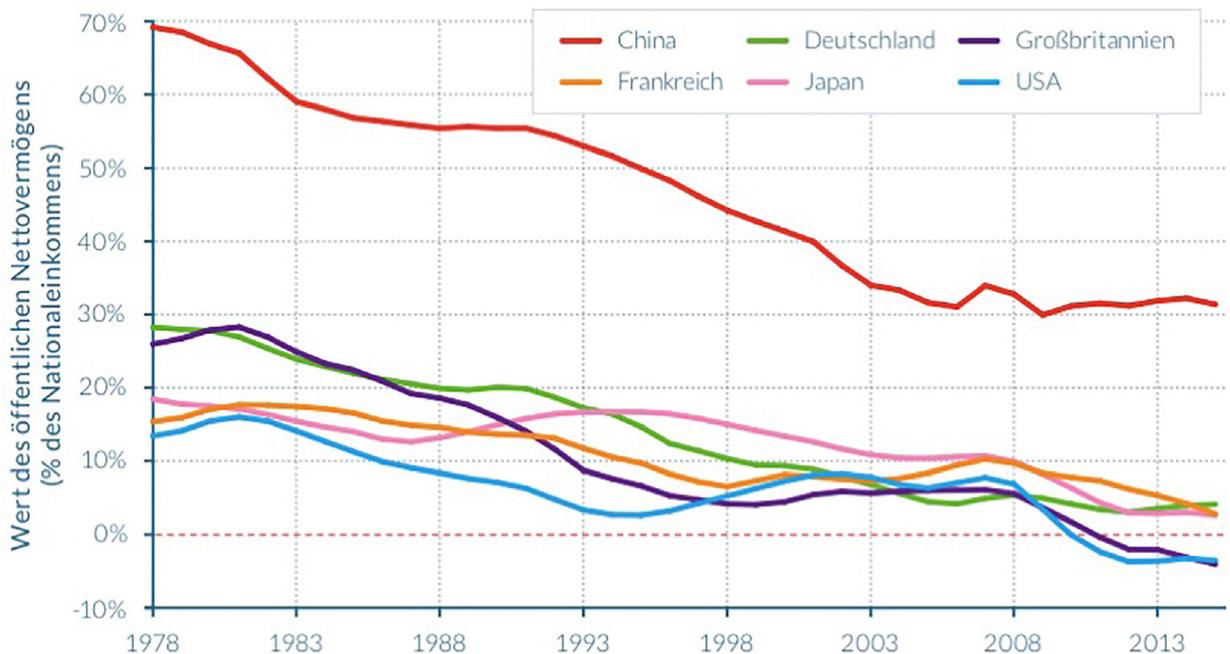
Die folgenden Abbildungen zeigen deutlich, in welchem immensen Ausmaß privates Kapital von 1970–2016 gegenüber öffentlichem zugenommen hat und letzteres komplementär dazu gesunken ist. Die eine Seite dieser Entwicklung wird sichtbar in der Akkumulation privaten Kapitals und der Suche von Investoren nach Anlagemöglichkeiten: Ob internationales Land Grabbing, also der private Erwerb von Land in Ländern des Südens zu Ausbeutungszwecken, die intensive privatwirtschaftliche Nutzung natürlicher Ressourcen durch Bioökonomie, internationale Firmenzusammenschlüsse und -übernahmen oder die transnational durch internationale Kanzleien und Beratungsfirmen organisierte Steuerflucht (Panama Papers) bzw. der Skandal um halblegale Cum-Ex-Geschäfte – all dies zeigt, in welcher nachhaltiger Weise der Raum für private Investitionen und Akkumulation privaten Kapitals seit den 1990er Jahren politisch-juristisch geöffnet wurde. «Geöffnet» meint hierbei die staatlich-politischen Deregulierungen, die eine solche Entwicklung überhaupt erst ermöglicht haben. Entscheidende Treiber dieser Entwicklung sind also Staat und Politik sowie transnationale Akteure, wie etwa die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Welthandelsorganisation (WTO) oder die Europäische Union (EU). Sie haben die politischen Rahmenbedingungen für eine nachhaltige und umfassende Ökonomisierung geschaffen. Privatisierung bedeutet also stets: *Enteignung von vielen und Umverteilung in die Hände weniger*, was grenzüberschreitend zu einer «globalen Enteignungsökonomie» (Zeller 2004) geführt hat (→ Kasten 1: Globale Enteignungsökonomie).

Auch im Bildungsbereich werden ähnliche Tendenzen beobachtet, für die Begriffe wie «Global Education Industry» (Verger et al. 2016), «bildungsindustrieller Komplex» (Münch 2018) oder «Ökonomisierung» (Höhne 2015; Radtke 2009) stehen. Mit dem Ökonomisierungsbegriff werden zunächst zwei zentrale Aspekte in den Vordergrund gerückt: Zum einen der Aspekt der Expansion ökonomischer (Tausch-)Logiken in nichtökonomische Bereiche der Gesellschaft und zum anderen die damit einhergehende Veränderung des Werts eines öffentlichen Guts – seien es Gesundheit, Wasser, Wohnen, Arbeit oder eben auch Bildung.

Zunahme des privaten Kapitals und Rückgang des öffentlichen Kapitals in reichen Ländern, 1970-2016



Der Niedergang des öffentlichen Kapitals, 1970-2016



Quelle: World Inequality Report 2018, unter: <https://wir2018.wid.world/download.html>

Mit den Bildungsreformen seit Ende der 1990er Jahre und der Umstellung auf ein wettbewerbs- und outputorientiertes Bildungssystem ist davon auszugehen, dass der «Wert der Bildung» (Bank 2005) seit einiger Zeit gesellschaftspolitisch neu verhandelt und bestimmt wird (→ Kasten 2: Wert der Bildung).

Diese Neubestimmung des gesellschaftlichen Bildungswerts schlägt sich bildungspolitisch in einer starken Orientierung an ökonomischen Vorstellungen, Instrumenten und Modellen nieder. Nur zwei Entwicklungen seien hier exemplarisch genannt: Auf der einen Seite nimmt die Ausrichtung von Bildungsinhalten und -abschlüssen an den Anforderungen von Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem (MINT, Bildungsstandards) kontinuierlich zu, auf der anderen Seite soll das Bildungssystem insgesamt vor allem international wettbewerbsfähiger gemacht werden. In diesem Kontext wird bildungspolitisch zumeist auf Instrumente und Modelle der Ökonomie zurückgegriffen, mit denen Bildung reformiert werden soll. Evaluation und Bildungsstandards erinnern hierbei nicht nur an Maßnahmen zur Sicherung der Produktqualität in der Industrie, sondern das gesamte betriebswirtschaftlich-managementorientierte Begriffsarsenal wie Steuergruppen, Zielvereinbarung, Evaluation, Standards, Qualität, Classroom-Management usw. findet sich zunehmend in Bildungseinrichtungen, Lehrbüchern und Fortbildungen von Lehrer*innen.

Dies zeigt, dass Ökonomisierung sowohl Strukturveränderungen als auch eine neue Sprache, veränderte Semantiken, Diskurse und Wissen beinhaltet. Darüber hinaus sind die Veränderungen von Normen und Werten

Kasten 1: Globale Enteignungsökonomie

Im Kapitalismus nimmt Enteignung die spezifische Form der Akkumulation an, also der «räumlichen und/oder sozialen Ausweitung von Warenbeziehungen und der kapitalistischen Eigentumsverhältnisse» (Zeller 2004a: 13). Fünf Enteignungsformen lassen sich hierbei unterscheiden: 1. Als «Enteignung der Produzenten, die noch unmittelbaren Bezug zu ihren Produktionsmitteln haben oder der Eingliederung von nicht-warenförmigen Aktivitäten in die Sphäre der kapitalistischen Verwertung», 2. in Form von «Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen und Infrastrukturen, der Rentensysteme und Sozialversicherungen», 3. als «Fusionen und Übernahmen, die aufgrund ungleicher monopolistischer oder oligopolistischer Machtverhältnisse und spekulativer Aspekte oftmals vom Raub an Vermögenswerten begleitet sind», 4. als «(entmaterialisierte), neue Investitionsformen»: Aneignung, Abschöpfung und Zentralisierung andernorts «erzeugten Werts und Mehrwerts durch neue, finanziell, organisatorisch oder institutionell kräftigere Akkumulationszentren» wie etwa «Subcontracting-Verhältnisse oder sogenannte Netzwerkfirmen» und 5. in Form von «intellektuellen Eigentumsrechten» (Zeller 2004: 13–14) durch Patente und Eigentumstitel, die sich auf Wissen genauso beziehen können wie auf natürlich Ressourcen (Wasser, Bioökonomie).

Kasten 2: Der Wert der Bildung

Eine eigentliche, umfassende «Werttheorie» der Bildung – wie etwa die marxistische Arbeitswerttheorie – existiert nicht. Der Wert von Bildung ist mehrfach gesellschaftlich, ökonomisch, politisch oder kulturell bestimmbar und lässt sich historisch anhand wesentlicher gesellschaftspolitischer Konflikte rekonstruieren, in denen er jeweils kontrovers verhandelt wurde. Eine zentrale Konfliktlinie stellt auch die Bedeutung der Ökonomie für die Bildung dar. Sie zeigt sich historisch zum ersten Mal im Kontext der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft im Umbruch vom 17. zum 18. Jahrhundert, als sich ein modernes protestantisch-calvinistisches Arbeitsethos entwickelte, in dem irdisches und religiöses Verdienst miteinander verknüpft wurden: Wirtschaftlicher Erfolg war nicht mehr verwerflich, sondern wurde «geradezu zu einem Mittel der Heilsgewissheit» (Blankertz 1992: 48) und zur Grundlage einer pietistischen Pädagogik, mit der die «Ökonomisierung der Erziehung» (ebd.: 46 ff.) begann. Weitere Konfliktlinien sind die Auseinandersetzung um den pragmatisch-ökonomischen versus ganzheitlichen Bildungswert zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sowie der Streit um die ökonomische Bedeutung der «Realien» (Naturwissenschaft, Mathematik, moderne Sprachen) gegenüber der neuhumanistischen Bildung (Alte Sprachen) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Im Rahmen der Bildungsreform und der bildungspolitischen Modernisierung der 1960er Jahre bildeten schließlich die Forderungen nach Chancengleichheit bzw. «Bildung als Bürgerrecht» (Ralf Dahrendorf) und die ökonomische Mobilisierung von Bildungsreserven die beiden Pole bildungspolitischer Auseinandersetzungen um den Wert von Bildung. Vor diesem Hintergrund stellt die Ökonomisierung der Bildung seit den 1990er Jahren eine weitere Stufe der Modernisierung des Bildungssystems dar, bei der die ökonomische Logik nun direkt in die bildungspolitische Steuerung übernommen wird (Neues Steuerungsmodell).

wie Gleichheit oder Gerechtigkeit eine weitere zentrale Dimension ökonomisierender Veränderungen. Denn mit der Expansion der Tauschlogik verschieben sich Sinn Grenzen, die über kurz oder lang auch das Handeln der Individuen, ihre Erwartungen, Motive und Zielsetzungen sowie die Operationsweisen von Organisationen beeinflussen. Mit der Verwendung des Ökonomisierungsbegriffs wird also deutlich gemacht, dass es sich um einen umfassenden und übergreifenden Veränderungsprozess handelt, der keinen sozialen Bereich, keine Organisation oder keinen Akteur außen vor lässt: Gesundheit, Politik, Sport, Medien, Religion und auch Bildung sind von Ökonomisierung betroffen – so die Ausgangsthese des Ökonomisierungskonzepts.

Auf diesen drei Ebenen der Strukturveränderungen, Diskurse und Normen sollen die ökonomisierenden Transformationen von Bildung im Folgenden beleuchtet werden. Im ersten Schritt werden die Eckpunkte von Ökonomisierung zunächst historisch-rationalisierungstheoretisch skizziert, und es wird aufgezeigt, in welcher fundamentalen Weise Ökonomie und Gesellschaft im Kapitalismus ineinandergreifen. Dies ist für ein erweitertes Ökonomisierungskonzept wichtig, das im zweiten Schritt mit Bezug auf Bourdieus Kapitalkonzept dargestellt werden soll. «Erweitert» meint hierbei, nicht nur geldbasierte und profitorientierte Ökonomisierungsformen zu analysieren (z. B. gewinnorientierte Privatschulen und Universitäten, expliziter Markt), sondern auch nichtmonetäre Formen von Ökonomisierung zu berücksichtigen wie etwa den Wettbewerb um gute/beste Schulen und Köpfe, mit denen eine verstärkte ökonomische Logik in den Bildungsbereich transponiert wird. Im dritten Teil folgt eine Klärung der Kriterien und Formen von Ökonomisierung, wie sie für den Bildungsbereich spezifisch sind. Es schließt sich ein vierter Teil mit Fallstudien an, in denen Formen und Effekte von Ökonomisierung im Bildungsbereich exemplarisch dargestellt werden. Abschließend sollen noch offene Fragen und ein Ausblick für eine zukünftige Ökonomisierungsforschung im Feld der Bildung aufgezeigt werden.

1 ÖKONOMISIERUNG, RATIONALISIERUNG UND GESELLSCHAFT

Ökonomisierung hat sich innerhalb der sozial- und politikwissenschaftlichen Disziplinen, aber auch der Kultur- und Erziehungswissenschaft zu einem weitläufigen Diskurs entwickelt (z. B. Niephaus 2018), in dem grundlegende Fragen nach dem Verhältnis von Staat/Politik, Ökonomie und Gesellschaft sowie von privaten und öffentlichen Gütern thematisiert werden. Mit dem Ökonomisierungsbegriff wird ganz allgemein ein umfassender und bereichsübergreifender Transformationsprozess bezeichnet, durch den nichtökonomische System-, Feld-, Organisations- oder Handlungslogiken sowie Diskurse, Praktiken oder Wissen zunehmend oder durchgehend von ökonomischen Kriterien dominiert werden. Nach Uwe Schimank und Ute Volkmann bezeichnet «Ökonomisierung einen Vorgang, durch den Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, die man gemeinhin mit einer modernen kapitalistischen Wirtschaft verbindet, gesellschaftlich wirkmächtiger werden» (Schimank/Volkmann 2008: 382). Die «Ökonomisierung nichtökonomischer Gesellschaftsbereiche» führe zu einer «Aufwertung ökonomischer Handlungsprinzipien etwa in der Kunst, im Journalismus, im Gerichtswesen oder in den Hochschulen» (ebd.) – und, so ließe sich ergänzen, zu einer gleichzeitigen Ab- und Umwertung feldeigener Handlungsprinzipien.

Damit wird eine Hegemonie «der Ökonomie» gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen hervorgehoben, die aber – dies wäre gegenüber der Definition von Schimank/Volkmann zu präzisieren – im Begriff *kapitalistisch* bereits enthalten ist. Denn Kapitalismus beschränkt sich nicht auf die Ökonomie, sondern bezieht sich auf eine gesellschaftliche Formation, die auch bestimmte Formen der Produktion, Arbeitsteilung, Akkumulation sowie der damit einhergehenden gesellschaftlichen Verkehrsformen, kultureller Normen und Wertvorstellungen, politischer Regulation und Staat(-lichkeit) beinhaltet (→ Kasten 3: Kapitalismus als Gesellschaftsform). Insofern beschränkt sich die Bedeutung von kapitalistisch bzw. Kapitalismus gerade nicht auf die Charakterisierung *eines* gesellschaftlichen Teilbereichs – nämlich der Ökonomie –, sondern bezeichnet die «Funktions-

Kasten 3: Kapitalismus als Gesellschaftsform

Nancy Fraser betont die gesellschaftliche Dimension des Kapitalismus: «Der Kapitalismus ist eine institutionalisierte Gesellschaftsform, die auch «nicht-ökonomische» Beziehungen und Praktiken umfasst, welche für die Aufrechterhaltung der Wirtschaft zentral sind. Erwerbsarbeit, Produktion, Warentausch und Finanzwesen brauchen für ihr Fortbestehen bestimmte Hintergrundbedingungen: Familien, Zivilgesellschaft, Natur, Staaten, politische Organisationen und nicht zuletzt die Unmengen an unbezahlter und enteigneter Arbeit, die zumeist von Frauen und People of Colour erledigt wird. All das sind auch konstitutive Elemente des Kapitalismus – und Gründe für seine Widersprüche.» (Fraser 2018: 70)

weise von Gesellschaften, die auf Erzielung von Gewinn und Vermehrung (Akkumulation) der hierfür eingesetzten Mittel (= Kapital)» (Fülberth 2008: 12) ausgerichtet sind. Akkumulation und Wachstum werden hierbei als tendenziell unendlich betrachtet (Boltanski/Chapello 2003: 39) und setzen permanente grenzüberschreitende Landnahmeprozesse in Gang (Dörre 2009: 37). Wachstum, Wachstumszwang und Landnahme als «Ausdehnung industrieller Produktionsweise und marktwirtschaftlicher Tausch- und Verkehrsformen» (Lutz 1984: 62) hängen direkt miteinander zusammen und stellen ein dem Kapitalismus innewohnendes Prinzip dar: «Die Ausdehnung des Kapitalismus erfolgt im Medium der Zeit, außerhalb wie innerhalb nationaler Gesellschaften, sektoral, feldspezifisch und sie erfasst unterschiedliche Produktionsweisen, soziale Gruppen, Lebensformen und selbst die Persönlichkeitsstrukturen» (Dörre 2012) bis hin zur Form der «imperialen Lebensweise» (Brand/Wissen 2017).

Der Ökonomisierungsbegriff hängt damit wesentlich vom verwendeten Gesellschafts- und Machtkonzept ab sowie davon, wie Staat/Politik und Ökonomie ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei reicht die Palette theoretischer Ansätze von starken differenzierungstheoretischen Annahmen unterschiedlicher Systeme (Systemtheorie, z. B. Peetz 2014; Schimank/Volkman 2008) über die konflikttheoretische Variante des Feldkonzepts mit schwächeren differenzierungstheoretischen Implikationen Bourdieus (Feldtheorie, z. B. Niephaus 2018; Höhne 2013) bis hin zu regulationstheoretischen Ansätzen, die von einer starken strukturellen Verwobenheit ökonomischer Formen mit allen gesellschaftlichen Bereichen wie Politik, Medien, Religion oder Bildung ausgehen (institutionelle Regulationsweisen, Subjektivierungsformen; z. B. Aglietta 2000). In dem Sinne sind kapitalistische Gesellschaften schon immer in gewisser Weise «ökonomisiert» – auch wenn dies zunächst nicht direkt sichtbar ist oder nur implizit in bestimmten Formen des Denkens, Handelns und der sozialen Praktiken existiert. Das wiederum setzt einen *erweiterten* Begriff des Ökonomischen voraus, der über «die Ökonomie» als eigenes Feld hinausgeht.

1.1 Ökonomisierung und Rationalisierung

Ökonomisierung ist in gewisser Weise keine ganz neue Diagnose, wenn man sie historisch mit der Rationalisierungsforschung vergleicht. Ein solcher Vergleich, wie er hier nur angerissen werden kann, liefert zudem auch die theoretische Möglichkeit für eine erweiterte Betrachtung der Ökonomisierung. Unter verschiedenen theoretischen Vorzeichen und mit unterschiedlichen Akzenten wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von unterschiedlichen Autoren wie Max Weber, Georg Lukács, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer die Tendenz einer einzigen und immer stärker dominierenden zweckrationalen Logik festgestellt. In ihr bündeln sich mehrere Punkte wie ökonomische Motive der systematischen Mehrwerterzeugung, technische Aspekte der Naturbeherrschung, die zivilisationstheoretische Dimension der modernen Triebkontrolle (Disziplinierung, Subjektivierung) oder auch die Durchsetzung einer gleichermaßen kontrollierenden Form wissenschaftlicher Rationalität vor allem in den quantifizierenden Wissenschaftszweigen der Naturwissenschaften, den technischen Wissenschaften und der Mathematik. Im Kontext einer Forschung, die diesen Prozess der Rationalisierung in der Moderne kritisch beleuchtet, wurde und wird auch der innere Zusammenhang von Ökonomisierung und Rationalisierung reflektiert. Daher ist es sinnvoll, für ein zu entwickelndes Ökonomisierungskonzept einen Blick auf die Rationalisierungsforschung zu werfen.

In kapitalismustheoretischer Perspektive beschreibt Ökonomisierung einen umfassenden gesellschaftsverändernden Prozess, bei dem sich die ökonomische Logik nicht auf einen fest abgrenzbaren Bereich allein reduzieren lässt (Geldwirtschaft, preisbasierter Markt). Vielmehr durchdringen sich Ökonomie, Politik, Kultur und Gesellschaft – einschließlich Bildung – systematisch und historisch tiefgreifender, als dies etwa primär differenzierungstheoretische Ansätze wie die Systemtheorie vermuten lassen. Dies bedeutet etwa auch, dass die entstehende kapitalistische Ökonomie viele Impulse aus nichtökonomischen Bereichen wie Wissenschaft, Politik und Verwaltung aufgenommen hat und sich damit stetig verändert und modernisiert.

Historisch betrachtet war Max Weber Ende des 19. Jahrhunderts einer der ersten Beobachter, der eine allgemeine und verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit für Ökonomie in nichtökonomischen Bereichen feststellt: «Auf allen Gebieten finden wir die ökonomische Betrachtungsweise im Vordringen. Sozialpolitik an Stelle der Politik, ökonomische Machtverhältnisse an Stelle der Rechtsverhältnisse, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte an Stelle politischer Geschichte treten in den Vordergrund der Betrachtung.» (Weber 1964: 21) Grundlage ist nach Weber die Durchsetzung einer Zweckrationalität in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, nach der die Auswahl der Mittel nach einer spezifischen Zielsetzung vorgenommen wird. Einzig das Ziel, wie etwa die Erreichung von Zeiteffizienz oder Profit, bestimmt daher die Mittel, mit denen dieses Ziel erreicht werden soll. Moralische Erwägungen oder wertrationale Prinzipien wie Gerechtigkeit und Gleichheit, die nicht der Zielerreichung dienen, bleiben in der zweckrationalen Sinn- und Handlungslogik ausgeschlossen. Diese Zweck-Mittel-Rationalität bildet nach Weber die gemeinsame Grundlage staatlicher Bürokratien und des modernen Unternehmens, die er beide mit Blick auf die Ähnlichkeit ihrer Handlungsprinzipien als «Betrieb» bezeichnet (Weber 1964: 825).

Vor diesem Hintergrund stellt die historische Durchsetzung einer bestimmten Form der Vernunft bzw. Rationalität in Gestalt der kalkulierenden, systematisch planenden und kontrollierenden Vernunft ein potenzielles Mittel der Ökonomisierung dar (vgl. Gorz 1989). Realisiert wurde sie jedoch erst mit dem Aufstieg der modernen warenproduzierenden Marktgesellschaft und des Industriekapitalismus, die wiederum eine «kapitalistische Rationalisierung» (Littek et al. 1982: 41 f.) ermöglichten, welche auf der «formell freien Lohnarbeit» und der Entstehung «eines vom persönlichen Vermögen rechtlich abgetrennten Kapitals» beruhte (Littek et al. 1982).

Ökonomisierung ist damit in eine umfassendere gesellschaftliche Rationalisierung eingebettet. Mit diesen Veränderungen setzen sich rationalistische Prinzipien auf unterschiedlichen Ebenen und in mannigfachen Formen durch, die auch aufeinander einwirken. So haben etwa Unternehmen zu Anfang des 20. Jahrhunderts im Zuge der Taylorisierung der Produktion Strukturen «bürokratischer Rationalität» übernommen (ebd.: 58), um die Effizienz zu steigern, während sich seit den 1990er Jahren die Richtung gleichsam umgekehrt hat und der Staat im Zuge politischer Reformen auf unternehmerische Prinzipien zurückgreift.

Theodor W. Adorno und Max Horkheimer haben bereits in den 1940er Jahren in der «Dialektik der Aufklärung» die Durchsetzung instrumenteller Vernunft aus modernisierungskritischer Sicht beschrieben. Neuzeitliche Wissenschaft und moderner Kapitalismus bilden demnach analoge instrumentelle Mittel der Erkenntnis- und Mehrwertgewinnung aus, für die Zahlen, Formeln, Berechnungen, Modelle und Quantitäten eine gemeinsame Grundlage bilden. Mit diesen Formen der Berechenbarkeit der Welt seien ganz wesentlich Herrschafts- und Kontrollansprüche verbunden, sodass Aufklärung nicht mehr gegen Herrschaft gerichtet sei, sondern selbst – so ihre These – eine totalitäre Form angenommen habe (Adorno/Horkheimer 1998: 22), die keine andere Form der Erkenntnis als legitim erscheinen lasse. Mit der Durchsetzung der bürgerlichen Marktgesellschaft schlugen sich die Prinzipien gesellschaftlich und schließlich als umfassende gesellschaftliche Rationalisierung im 19. Jahrhundert nieder. Insofern sei die bürgerliche Gesellschaft tendenziell von einer Logik der Gleichsetzung und des Äquivalents beherrscht, wodurch «Ungleichnamiges komparabel» gemacht werde, «indem sie es auf abstrakte Größen reduziert» (ebd.: 23 f.), seien es Geld, Mathematik oder Wahrheit. Damit ziehen die Autoren eine direkte Linie zwischen Staat, Gesellschaft und Ökonomie und schlussfolgern: «Dieselben Gleichungen beherrschen die bürgerliche Gerechtigkeit und den Warentausch.» (Ebd.: 23) Damit werden, mit Weber gesprochen, auch wertrationale Prinzipien zunehmend einer zweckrationalen Logik unterworfen, indem sie formalisiert werden.

Diese historisch-rationalisierungskritische Perspektive erweitert nicht nur den Blick für Ökonomisierungsprozesse, sondern adressiert wichtige Fragen an die Bildungsreformen, bei denen im Zeichen der Modernisierung oftmals auf Mittel der Rationalisierung zurückgegriffen wird. Staat, Politik und Verwaltung sind hierbei die entscheidenden Instanzen der Vermittlung von Rationalisierung respektive Ökonomisierung in den Bildungsbereich. Die gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen um den «Wert der Bildung» (→ Kasten 2: Der Wert der Bildung) haben deutlich gemacht, dass ökonomische Argumente für Bildung und Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert stets eine entscheidende Rolle gespielt haben. Die protestantisch-calvinistische Arbeitsethik mit ihrer pädagogischen Übersetzung in eine pietistische Pädagogik, der philanthropische Utilitarismus eines nützlichen Wissens, das in der Schule gelehrt werden sollte, die Durchsetzung der Realien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zur Mobilisierung von Bildungsreserven im Kontext der Bildungsreform in den 1960er Jahren zeugen von einem kontinuierlichen politischen Versuch, das Bildungssystem einer steten ökonomischen Rationalisierung auszusetzen, sprich: den Bildungswert vor allem an ökonomischen Funktionen wie Produktivität, Humankapital, Verwertung und Wettbewerbsfähigkeit zu bemessen. Wenn auch die Impulse dazu sicherlich gesamtgesellschaftlich von unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Interessengruppen ausgingen, so sind schlussendlich Staat und Politik die legitimen Instanzen der Durchsetzung ökonomisierend-rationalisierender Reformen, auch wenn sich Bildungsreformen natürlich nicht darauf reduzieren lassen.

In diesem Sinn ist die Aussage, dass sich durch die Ökonomisierung der Politik das «im Sozialstaatskompromiss eingespielte Verständnis von Wert- und Zweckrationalität» (Radtke 2009: 625) verändert habe, ein Hinweis darauf, dass Ökonomisierung als ein «strategisches Projekt der Politik» (Vogel 2007: 64) zu betrachten sei, bei der mithilfe «wirtschaftlicher Leitbilder» versucht werde, den «Druck knapper Haushalte zu regulieren, um die Steuerungsfähigkeit aufrecht zu erhalten» (ebd.). Ökonomisierung ist daher vor allem ein *politisches* Mittel der Reformierung von Staat und Politik seit den 1990er Jahren: New Public Management und das Neue Steuerungsmodell (→ Kasten 4: Neues Steuerungsmodell), die Hartz IV-Arbeitsmarktformen, die Rentenreformen (private Riester- und Rürup-Rente) und die Gesundheitsreformen (Privatisierung von Kliniken, Fallpauschale) sind Beispiele für die politische Strategie ökonomisierender Regulierung von arbeits- und sozialpolitischen Bereichen.

Damit ist die (Selbst-)Ökonomisierung des Staats als ein Mittel seiner Modernisierung zu begreifen, die neben dem selektiven Rückbau staatlicher Verantwortung und Finanzierung im Gegenzug eine (neo-)korporatistische Erweiterung politischer Legitimation beinhaltet. Diese umfasst auch die zunehmende Einbindung privater Akteure wie Stiftungen in öffentliche Aufgaben, die zu einer Art Zugewinnungsgemeinschaft führt. Daher stellt die Öff-

Kasten 4: Neues Steuerungsmodell (NSM)

Neues Steuerungsmodell – auch New Public Management genannt – ist das Programm der ökonomieorientierten Modernisierung von Staat, Politik und Verwaltung. Es beruht wesentlich auf der sogenannten Neuen Institutionenökonomik (Proeller 2018) und lässt sich folgendermaßen beschreiben:

«Eine Steuerung der Organisationseinheiten nicht über die Zuweisung von Haushaltsmitteln (‘... es gibt x Mio. Euro für das Personal des Stadttheaters ...’), sondern über die (zusätzliche) Definition des erwarteten Outputs (Beispiel: ‘... mit den zugewiesenen Haushaltsmitteln wird das Theater im kommenden Haushaltsjahr x Vorstellungen mit y Zuschauern und einer durchschnittlichen Steigerung der Sitzplatzauslastung um z % anbieten ...’). Das Stichwort dazu hieß ‘Outputorientierung’. Gleichzeitig sollen die dezentralen Organisationseinheiten die zur Erstellung des Outputs (= der Produkte) erforderlichen Ressourcen nicht mehr einzeln zugewiesen bekommen (= eine Schule sollte die Birne für den Tageslichtprojektor nicht mehr einzeln beim Schulverwaltungsrat beantragen etc.), sondern die Organisationseinheiten sollen mehr dezentrale Ressourcenverantwortung durch eigene Budgets erhalten. Damit sie diese Mittel nicht sachfremd einsetzen, muss der Output entsprechend definiert und die Einhaltung solcher Vereinbarungen im Rahmen von ‘Kontraktmanagement’ gesichert werden. Zusätzlich zu den drei hier genannten Elementen des NSM (= Outputorientierung, dezentrale Ressourcenverantwortung und Kontraktmanagement) ist ‘Wettbewerb’ das vierte Element des NSM. Dazu heißt es im grundlegenden Bericht der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement: ‘Eine unternehmensähnliche, dezentrale Führungs- und Organisationsstruktur und (...) Outputsteuerung gewährleisten allein noch nicht, dass (...) Kommunalverwaltung seine volle Leistung auch tatsächlich erbringt. Die neue Struktur muss jetzt ‘unter Strom gesetzt werden’. Das Mittel hierzu ist der Wettbewerb.» (https://de.wikipedia.org/wiki/Neues_Steuerungsmodell#cite_ref-1)

nung von Schule für zivilgesellschaftliche und private Akteure unter dem Gesichtspunkt der Ökonomisierung durchaus eine Herausforderung dar. Denn entscheidend ist nicht, dass, sondern welche neuen Mitspieler in welcher Weise zum Zug kommen, welche Interessen damit verknüpft sind und in welcher Weise Einfluss ausgeübt bzw. mitgesteuert wird. Oftmals erweist sich die viel beschworene geteilte Verantwortung schlicht als eine Form der Auslagerung staatlicher Verantwortung unter dem Deckmantel zivilgesellschaftlicher Einbindung von Akteuren.

2 ERWEITERTER ÖKONOMISIERUNGSBEGRIFF

Eine zentrale Bedeutung des Ökonomisierungsdiskurses liegt in den grundsätzlichen Fragen, die damit aufgeworfen werden, wie etwa: Welche unterschiedlichen Formen von Ökonomisierung lassen sich – über die monetäre Profitorientierung hinaus – im Bildungsbereich unterscheiden? Wie viel (implizite) Ökonomie ist strukturell schon immer in sozialen Feldern wie Politik, Kunst, Medien oder Bildung enthalten? Wie hat sich das Verhältnis von Bildung, Politik und Ökonomie in den letzten zwei Jahrzehnten verändert? Und nicht zuletzt: Wie wird Bildung durch Ökonomisierung verändert?

Wird Ökonomisierung jedoch ausschließlich an klassischen ökonomischen Kriterien wie Knappheit, Preismechanismus, geldwerter Profitorientierung oder «Zahlungsfähigkeit» (Schimank/Volkman 2008: 385) festgemacht, so lässt sich für den Bildungsbereich kaum von Ökonomisierung sprechen. Dort finden sich zwar marktähnliche Strukturen im Bereich der Schulbuch- und Bildungsmedien (Höhne 2018a), Quasi-Marktelemente bei der Schulwahl (Weiß 2001) oder auch eine Profitorientierung bei einem kleinen Teil der Privatschulen, aber von einer durchgehenden geld- oder profitbasierten Ökonomisierung kann nicht die Rede sein. Liegt deshalb keine Ökonomisierung vor?

Entscheidend für die Analyse ökonomisierender Veränderungsprozesse sind die Kriterien und der Maßstab, an denen Ökonomisierung bemessen werden soll. Anschließend an die Ausführungen zur kapitalistischen Gesellschaftsform bzw. -formation müssen die kulturellen und institutionellen Dimensionen ökonomisierender Veränderungen mitberücksichtigt werden. Dieser «Geist des Kapitalismus», von dem Luc Boltanski und Ève Chiapello in diesem Zusammenhang sprechen, umfasst die «Gesamtheit von Glaubenssätzen, die mit der kapitalistischen Ordnung verbunden sind und zur Rechtfertigung dieser Ordnung, zur Legitimation und mithin zur Förderung der damit zusammenhängenden Handlungsweisen und Dispositionen» (Boltanski/Chiapello 2003: 46) dienen. So beschränken sich die Prinzipien von Wettbewerb und Konkurrenz nicht allein auf «die Wirtschaft» mit dem Ziel finanziellen Profits, sondern sie sind in allen sozialen Feldern etwa als Streben gesellschaftlicher Akteure nach Anerkennung, Einfluss und Prestige präsent. Pierre Bourdieu hat diese symbolische

Dimension des Zugewinns an Reputation und Autorität als symbolisches Kapital bezeichnet. Mit dem erweiterten Kapitalkonzept in Anschluss an Bourdieu (→ Kasten 5: Bourdieus Kapitalkonzept) ist es möglich, die symbolischen wie auch die sozialen und kulturellen Kapitalsorten zu erfassen und für die Analyse von Ökonomisierungsprozessen nutzbar zu machen.

Akteure verfügen nach Bourdieu in unterschiedlichem Umfang über die Kapitalien, durch die sie in einem sozialen Feld wie Bildung, Arbeit oder Politik spezifisch positioniert werden. Wer über einen akademischen Abschluss – als institutionalisiertes kulturelles Kapital – verfügt, dem stehen potenziell die Türen für eine entsprechend gut bezahlte Arbeit offen, bei der er/sie sein/ihr kulturelles Kapital in ökonomisches verwandeln kann. Durch einen akademischen Titel, Ansehen oder Autorität unterscheiden sich einige Akteure von anderen, was nach Bourdieu die Distinktion, also den Unterscheidungswert der verschiedenen Kapitalsorten ausmacht. Tendenziell konkurrieren die Akteure in sozialen Feldern um Kapital bzw. um symbolische Güter, wie Bourdieu sagt (→ Kasten 6: Symbolische Güter).

Ein Beispiel für die distinktiv-symbolische Kapitalakkumulation von Bildungsinstitutionen ist die politisch geförderte Tendenz zur Exzellenz im universitären oder schulischen Feld in Form der Exzellenzinitiative und Begabtenförderung. Die Elite- und Exzellenzorientierung ist seit etwa zwei Jahrzehnten zu einem Strukturmerkmal aller Bildungseinrichtungen geworden (Krüger et al. 2012), das mit verstärkten Integrationsanstrebungen einhergeht:

«Das deutsche Bildungssystem wird gegenwärtig durch zwei gegenläufige Trends bestimmt: einerseits durch eine soziale Öffnung z. B. durch die Einführung eines teilintegrierten Sekundarschulwesens, von kompensatorischer Ganztagsbildung, andererseits durch eine zunehmende vertikale Hierarchisierung innerhalb einzelner Bildungsgänge etwa durch die forcierte Einführung von privaten Kindergärten und Grundschulen oder durch die Etablierung von Prime-Gymnasien und Eliteuniversitäten. Im Zuge dieser strukturellen Veränderungen gewinnen neben den Prinzipien der Egalität zugleich Legitimationsmuster der Exzellenz zunehmend an Bedeutung.» (Ebd.: 327)

Öffnung und elitäre Schließung bilden die beiden parallelen Tendenzen der Reform, die nach außen nun eine Vielfalt der Dynamiken repräsentiert: sowohl demokratisch-kompensatorisch als auch elitär-distinktiv. Im Wettbewerb der Schulen und Universitäten um die symbolischen Güter von Anerkennung und Prestige sind marktformige Effekte des Auseinanderdriftens von leistungsstarken und -schwachen Schulen beobachtbar, die auf die zunehmend ungleiche Verteilung von Kapital zurückzuführen sind. Sie werden vor allem durch die Expansion des Privatschulsektors in urbanen Bereichen hervorgerufen, wodurch der Druck und der Wettbewerb auf die einzelne Schule nachhaltig steigt, distinktive Merkmale in das Profil einzubauen, um am «Markt der Möglichkeiten» zu bestehen.

Kasten 5: Bourdieus Kapitalkonzept

Über ökonomisches Kapital (Geld, Besitz, Einkommen) hinaus unterscheidet Bourdieu außerdem die Formen soziales Kapital (Netzwerke, Vitamin B, die «Kreise, in denen man sich bewegt»), kulturelles Kapital (Bildungstitel, «gebildet sein», Wissen, Besitz an Büchern und Kunstwerken) und symbolisches Kapital (der gute Ruf oder der «gute Name», Anerkennung, Autorität, Charisma). Mit den unterschiedlichen Kapitalformen steigern diejenigen, die darüber verfügen, gleichsam ihren «Marktwert», aus denen Einfluss und neue «Optionen» resultieren können. Denn die unterschiedlichen Kapitalsorten lassen sich ineinander übersetzen: So können Ansehen und ein guter Ruf die Möglichkeit des Zugangs zu bestimmten Kreisen und Netzwerken eröffnen, also kann symbolisches Kapital in soziales Kapital umgemünzt werden.

Kasten 6: Symbolische Güter

Bourdieu spricht von einer «Ökonomie symbolischer Güter» (Bourdieu 2014) insofern, als zu jeder realen Güterproduktion in einem Feld – also «Bildung» und «Qualifikation» im Bildungsfeld – auch noch weitere wertbestimmende symbolische Merkmale wie «Charisma», «Prestige» oder «Autorität» (ebd.: 99–101) dazukommen. Sie stellen eine Form symbolischen Kapitals dar, das wesentlich zum (Tausch-)Wert des feldeigenen «Produkts» beiträgt – seien es «erfolgreiche Bildung», «wahre Kunst» oder «richtiger Glaube» im künstlerischen oder religiösen Feld. So herrscht in den Feldern stets ein Wettbewerb der Akteure im Kampf um symbolische Güter. Der Wert der Bildung wird hierbei zum einen explizit durch Abschlüsse, Noten usw. sichtbar gemacht, ist aber zum anderen auch von symbolischem Kapital wie dem guten Ruf einer Schule oder vom Glauben aller Beteiligten an Begabung oder Genialität («Mathematikgenie») abhängig.

Dabei geht es weniger darum, dass einige wenige Privatschulen hohe Schulgebühren erheben – also profitorientiert ökonomisches Kapital erwerben –, die natürlich auch sozial selektiv wirken, da sie sich nur wenige leisten können. Vielmehr rückt das symbolische Kapital der Einzelschule, etwa bei der Schulwahl, in den Vordergrund, denn danach wählt die elterliche «Kundschaft» die Schule aus, insofern die Möglichkeit der Wahlfreiheit gegeben ist. Nicht primär ein marktlicher Preismechanismus oder ökonomisches Kapital konstituieren die quasi-marktlichen Strukturen im schulischen Feld (→ Kasten 7: Quasi-Märkte), sondern soziale und kulturelle Faktoren wie «der gute Ruf» oder «Name» einer Schule, Small Talk der Eltern, Gerüchte oder die in Medien veröffentlichten Output-Ergebnisse von Abiturdurchschnittsnoten.

Ein solchermaßen konkurrenzorientiertes Handeln von Schulen und Eltern um die besten Schulen und «Köpfe» wurde erst durch die Aufhebung von Schuleinzugsbezirken bzw. des Schulsprengels ermöglicht. Denn damit werden Angebot-Nachfrage-Strukturen geschaffen, die das Feld in nachgefragte und in wenig(-er) nachgefragte Schulen segmentiert und auseinanderdriften lässt (Krüger et al. 2012). Schließlich hat sich informell eine politische Praxis eingespielt, bei der auf lokaler Ebene das grundgesetzlich verankerte Sonderungsverbot von Privatschulen faktisch unterlaufen wird. Die Choice-Policy wie auch die Ignoranz lokaler Bürokratien bezüglich der Einhaltung des Sonderungsverbots zeigen, wie formale und informelle Formen bildungspolitischer Steuerung bei der Schaffung von Quasi-Märkten zusammenwirken. Denn nicht nur formale Vorgaben, sondern auch das «Ignorieren» gesetzlicher Beschränkungen schaffen entsprechende *Möglichkeitsstrukturen* in der Praxis (→ Kasten 8: Zur politischen Praxis des Sonderungsverbots). Dieses Beispiel zeigt, welche zentrale Bedeutung der Mobilisierung symbolischen Kapitals (Exzellenz, Prestige, Distinktion) durch bildungspolitische Regulierung zukommt, um marktformige Strukturen (Wahlverhalten, Angebot/Nachfrage, Kundenorientierung) hervorzubringen, die ihrerseits im Effekt zu einer Verstärkung von sozialer und schulischer Selektion (Entmischung, Besonderung) führen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Gewinn des erweiterten Kapitalkonzepts für die Analyse von Ökonomisierungsprozessen darin liegt, dass über die rein monetäre Profitorientierung hinaus die ökonomisch anschlussfähige selektiv-distinktive Funktion symbolischen Kapitals berücksichtigt werden kann. Die Bedeutung von Wettbewerb ist hierbei nicht primär ökonomischer Art – Wettbewerb gibt es in allen Bereichen, ohne dass er genuin ökonomisch sein muss (Sport, Spiel, Familie). Aber wenn der Wert von Bildung primär vom symbolischen Kapital der Schule abhängt, dann wird Bildung selbst ökonomisch transformiert.

Das kulturelle Kapital, das Bildung nach Bourdieu darstellt, wird gleichsam durch symbolisches Kapital überlagert (Höhne 2013). Weniger das gute pädagogische Konzept einer Schule ist dann für die Elternwahl entscheidend, sondern es sind vor allem Merkmale wie Reputation und Leistungserfolg der Schule, die sich im Output widerspiegeln.

Der sich aufschaukelnde Wettbewerb um symbolisches Kapital zwischen den Akteuren Schule und Eltern erzeugt aus sich heraus stetig wachsende Angebot-Nachfrage-Strukturen, Situationen von Knappheit um das Gut «Bildungserfolg» und ein systematisches Streben aller Beteiligten nach der Akkumulation von «Bildungskapital». Das sind Merkmale von Ökonomisierung, bei der Bildung als öffentliches Gut zunehmend von einer Tauschlogik dominiert wird.

Kasten 7: Quasi-Märkte

Alle Märkte sind in unterschiedlichem Ausmaß politisch insofern reguliert, als sie «politische und soziale Voraussetzungen haben, die sie selbst nicht erzeugen können» (Czada 2007: 69). Neben vollkommenen Märkten (Preismechanismus) stellen Quasi-Märkte ein «hybrides Steuerungssystem dar, das marktwirtschaftliche und staatlich-bürokratische Steuerungselemente kombiniert. Die Leistungserstellung erfolgt unter Wettbewerbsbedingungen, wird aber weiterhin öffentlich finanziert.» (Weiß 2001: 70 f.) Quasi-Märkte zeichnen sich im Schulbereich durch bestimmte Merkmale aus: Eltern werden zu Bildungsnachfragern und damit zu «rationalen Entscheidern» (gemacht), die zwischen verschiedenen schulischen Angeboten wählen können (bzw. müssen). Bildungspolitisch können Angebot und Nachfrage beispielsweise durch die Abschaffung von festen Schuleinzugsbezirken, Schulautonomie oder durch die Einführung von Bildungsgutscheinen initiiert werden (z. B. Schweden), um «gezielte Wettbewerbsstimuli, etwa durch die Schaffung spezieller Schulangebote mit besonderem curricularen oder pädagogischen Profil» (ebd.: 70) hervorzubringen. Finanzielle Sanktionen, die beispielsweise bei schlechten Evaluationsergebnissen in England verhängt werden, sind ein weiteres Merkmal von Quasi-Märkten (ebd.: 71). So werden durch politische Rahmensetzungen Stück für Stück marktliche Strukturen in den Schulbereich hineingetragen, ohne dass damit ein explizit monetäres Profitinteresse verbunden wäre. Aber die Reputation der Schule, die Eltern, die als Nachfrager mit den Füßen abstimmen, und die um die «besten Köpfe» bemühte Schule mit distinktivem Schulprofil sind Beispiele für die Etablierung eines Quasi-Schulmarkts, der – analog zu Geldmärkten – auf dem Transfer symbolischen, sozialen und kulturellen Kapitals beruht.

Kasten 8: Zur politischen Praxis des Sonderungsverbots

«Das sogenannte Sonderungsverbot des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG hat [...] eine besondere Funktion. Es statuiert eine verfassungsunmittelbare Schranke der freien Schülerswahl durch die Ersatzschulen. Es soll die Entstehung von sozial abgeschotteten Eliten- oder Standesschulen unterbinden und ist in diesem Sinne – wie das Bundesverfassungsgericht betont – strikt zu beachten. Dabei gibt es eine klare höchstrichterliche Rechtsprechung und einen weitgehenden Konsens über das grundsätzliche Verständnis des Sonderungsverbots.» Hingegen zeigt sich, «dass es in nahezu allen Bundesländern an einer Konkretisierung des Sonderungsverbots auf gesetzlicher Ebene fehlt und dass die von den Ministerien und Schulaufsichtsbehörden angewendeten Kriterien sehr weit differieren, wenn sie nicht gänzlich fehlen. Die von den Ministerien festgelegten Vorgaben werden zudem in der Praxis selten wirksam kontrolliert. So kommt es – entgegen der klaren Intention des Grundgesetzes – vor allem in sozialen Ballungsräumen, insbesondere den Großstädten, zu einem sozial hochselektiven Zugang an einigen Privatschulen.» Bezogen auf Berlin und Hessen etwa hat sich herausgestellt, «dass der Berliner Senat Kriterien für die Einhaltung des Sonderungsverbots entwickelt hat, die auf rechtlich ungesicherter Grundlage beruhen und in der Praxis weder von der Mehrzahl der Schulen beachtet noch von der Senatsverwaltung effektiv kontrolliert werden.» Damit im Zusammenhang steht eine soziale Entmischung an den privaten Ersatzschulen. Und für Hessen wird deutlich, «dass das vollständige Fehlen einheitlicher Kriterien zur Einhaltung des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG zu einer faktischen Nicht-Kontrolle des Verfassungsgebots führt» (Wrase/Jung/Helbig 2017: 3–5).

3 BILDUNG UND ÖKONOMISIERUNG

3.1 Zur Autonomie des Bildungsfelds

Über die kapitaltheoretische Erweiterung des Ökonomisierungsbegriffs hinaus möchte ich noch einige weitere Konkretisierungen zu Kriterien und Formen von Ökonomisierung vornehmen. Zunächst einmal bezeichnet Ökonomisierung keine einzelnen oder punktuellen Veränderungen, sondern eine strukturelle Transformation des gesamten Bildungsfelds, bei der mehrere Ebenen, Formen und Elemente zusammenwirken. So wäre die lokale Einführung von Evaluation im Schulbereich an sich noch keine ökonomisierende Veränderung, genauso wenig wie die einmalige Zusammenarbeit einer Universität und eines Unternehmens in einem Projekt als Ökonomisierung zu betrachten wäre. Erst wenn etwa Evaluation Teil eines umfassenden Bildungscontrollings ist, mit dem die Einzelschule – analog zur Kennzahlenlogik eines Unternehmens – systematisch extern gesteuert wird oder die Kooperation von Universitäten als öffentlichen Einrichtungen mit privaten Unternehmen zu einer Praxis wird, liegen Indizien für eine ökonomisierende Veränderung vor. Dies macht deutlich, dass Ökonomisierung im Feld oder in Organisationen stufen- oder schrittweise verlaufen (Schimank/Volkman 2008) bzw. unterschiedliche «Kommodifizierungsgrade» (Sackmann 2004: 67) annehmen können, also je nach der Explizitheit ökonomischer Verwertung unterschieden werden können.

Was bedeutet diese strukturelle Ökonomisierungsperspektive konkret für Bildung? Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst noch begründet werden, worin die Autonomie von Bildung, Bildungsinstitutionen und des Bildungsfelds genau besteht, die durch Ökonomisierung verändert bzw. bedroht, eingeschränkt oder aufgehoben wird. Zunächst einmal werden in allen sozialen Feldern arbeitsteilig gesellschaftlich notwendige Leistungen hervorgebracht: Bildung, Gesundheit, Religion usw. und jedes soziale Feld besitzen nach Bourdieu eine gewisse bzw. relative Autonomie in der Produktion ihrer spezifischen Leistung gegenüber anderen Feldern. So können etwa Lehrer*innen Ärzt*innen nicht vorschreiben, wie sie zu operieren haben, und umgekehrt verhält es sich genauso in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht, denn in den beiden Feldern Bildung und Gesundheit gelten je spezifische Grundregeln, Handlungslogiken, Ziele und Professionsvorstellungen. Bourdieu bezeichnet die Autonomie, die Regeln, Ziele und Handlungslogiken jedes sozialen Felds als *nomos*, was der griechische Ausdruck für Gesetz ist. Felder sind nach ihm «soziale Universen, die ein Grundgesetz haben, einen Nomos, der unabhängig ist von den anderen Universen, die autonom sind, also das, was sich in ihnen abspielt [...] nach Prinzipien und Kriterien bewerten, die nicht auf die der anderen reduzierbar sind» (Bourdieu 1994: 148 f.). Und wie oben bereits erwähnt: «Entsprechend den *materiellen und symbolischen Merkmalen seines Produkts* unterliegt jedes Feld einer spezifischen Logik.» (Schimank/Volkman 1999: 24)

Die Autonomie des Bildungsfelds leitet sich gleichsam aus der Spezifik des Produkts Bildung ab. Wie die Konflikte um den gesellschaftlichen Bildungswert (→ Kasten 2: Wert der Bildung) deutlich gemacht haben, ist Bildung grundlegend mehrdimensional bestimmt: Als gesellschaftliches Gut soll es unter anderem sozialen Aufstieg und soziokulturelle Integration/Inklusion ermöglichen, ökonomisch und arbeitsmarktpolitisch Qualifi-

zierung sicherstellen, Chancengleichheit und Leistungsdifferenzierung herstellen sowie persönliche Entwicklung flankieren. Zum Bildungsnomos gehören also klassische Bestimmungen wie die Kontingenz und Offenheit subjektorientierter Bildungsprozesse, Aufklärungs- und Emanzipationsansprüche, Aufstiegsaspirationen, gleiche Bildungschancen, subjektive Aneignung von Kultur, politische Bildung, soziales Lernen genauso wie der funktionale Erwerb von Qualifikationen, Bildungstiteln und verwertbar nützlichem Wissen im ökonomischen Sinne. Politische und ökonomische Ansprüche sind mit Bildung genauso verbunden wie individuelle, soziale und kulturelle Erwartungen. Mit Blick auf Ökonomisierung ist zudem die Differenzierungs- bzw. Selektionsfunktion institutionalisierter Bildung im Auge zu behalten, weil sie soziale Distinktion und Distinktionsansprüche in institutionelle Strukturen (mehrgliedrige Schulstruktur) und pädagogische Codes (Leistungsbeurteilungen, Notensystem, Übergangsempfehlungen) übersetzt.

3.2 Kriterien und Formen von Ökonomisierung

Aus dem Bildungsnomos ergibt sich nun eine theoretische Perspektive für die Definition von Ökonomisierung von Bildung: Ökonomisierung stellt einen Prozess der ökonomischen Vereinseitigung bzw. Funktionalisierung von Bildung für ökonomische Zweck- und Zielsetzungen dar. Diese ökonomisierende Einschränkung äußert sich im Feld der Bildung vor allem als Verstärkung der Selektions- und Differenzierungsfunktion von Bildung zu Lasten von Integration. Dies bedeutet zwar nicht, dass die anderen Bildungsdimensionen überhaupt keine Rolle mehr spielen, aber durch Ökonomisierung kommt es zu einer tendenziellen Dominanz ökonomischer Kriterien und Prinzipien gegenüber anderen Kriterien im Bildungsbereich, nichtökonomische Aspekte werden relativiert bzw. instrumentalisiert oder haben nur noch eine vergleichsweise untergeordnete Bedeutung (→ Kasten 9: Relativierung der Gleichheit).

Für eine weitere Konkretisierung lassen sich einige zentrale Kriterien festhalten, anhand derer ökonomisierende Veränderungen ablesbar sind:

1. *Effizienz*: ökonomisches Maximal-/Minimalprinzip, Optimierung von Kosten- oder Zeiteinsparung
2. *Ökonomischer Wettbewerb*: Wettbewerb als universelles ökonomisches Entwicklungsprinzip und Markt als prototypischer Ort dieser Entwicklung
3. *Leistung*: a) als Zweck an sich, b) vergleichbar/messbar/quantifizierbar und steigerbar (Output)
4. *Tauschlogik*: Dominanz des Tauschwertes einer Sache oder eines Guts gegenüber seinem Gebrauchswert, Mehrwertproduktion/Akkumulation als Wert an sich, Bildung als Kapital bzw. Ware, Verwertungsziele
5. *Individualisierung*: Primat des Individuums gegenüber Gesellschaft, Homo oeconomicus-Figur, rationaler Entscheider, individuelle Nutzenmaximierung usw.

Ein Beispiel für Ökonomisierung ist die Verkürzung der Schulzeit (G 8) mit Verweis darauf, dass deutsche Abiturient*innen im internationalen Vergleich zu alt seien. Die Kombination der Schulzeitverkürzung als Effizienzkriterium mit dem Wettbewerbsaspekt, der die Verkürzung legitimieren soll, deutet auf eine Ökonomisierungslogik, auf die schließlich eine sogenannte Entschlackung der Lehrpläne folgte. Mit der Metapher der Entschlackung wird ein weiterer ökonomisierender Effekt deutlich: Die auf neun Jahre zugeschnittenen

Kasten 9: Relativierung der Gleichheit

Es lässt sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine «Relativierung der universalistischen Dimension des Gleichheitsprinzips» beobachten (Rosanvallon 2017), das in Form der Chancengleichheit im Kontext der Bildungsreformen der 1960er Jahre noch einen zentralen bildungspolitischen Stellenwert hatte. Zwei Verschiebungen sind hierfür ausschlaggebend: Zum einen wird im Diskurs die Chancengleichheit durch Bildungs- oder Chancengerechtigkeit ersetzt, wobei mit dem Gerechtigkeitsbegriff vor allem die individuellen Unterschiede hervorgehoben werden (Leistung, Begabung). Damit wird der universalistische Bezug von Gleichheit grundlegend individualistisch gebrochen. Zum anderen wird nicht mehr über Gleichheit, sondern fast nur noch von *Ungleichheit als Problem* gesprochen.

Dadurch wird Gleichheit instrumentalisiert und als Problem – eben Ungleichheit – für etwas anderes bzw. Partikulares definiert, um das es eigentlich geht, wie etwa Bildungserfolg oder ein leistungs- und wettbewerbsstarkes Bildungssystem. So wird Ungleichheit zu einem Mittel für den höheren Zweck von Leistung, Wettbewerb und Erfolg.

Wulf Hopf warnt vor der Entwertung des Gleichheitsprinzips aufgrund einer primär individualisierenden Perspektive auf Bildung, nach dem «Jedem das Seine, Förderung aller Begabungen» (Hopf 2017: 35) zustehe. Denn Gleichheitsforderungen werden hierbei zu einer Art inakzeptabler Zumutung, weil sie potenziell vor allem gegenüber Leistungsgewinner*innen immer ungerecht sind. Langfristig sieht er darin einen «Abschied auf Raten vom Ziel gleicher Bildungschancen in der Schule» (ebd.).

Curricula – einschließlich der Stundentafeln – sollen von unnötig gewordenem inhaltlichem «Ballast» befreit werden. Diese pragmatisch daher kommende «Verschlankung» der Lehrpläne folgt hierbei also nicht pädagogisch-didaktischen Argumenten, sondern ist primär einer zeitökonomischen *just-in-time*- bzw. *lean-production* schulischer Bildung geschuldet.

Mit den genannten Kriterien kann entschieden werden, ob und wann überhaupt von Ökonomisierung im Feld der Bildung gesprochen werden kann. Die Strukturmerkmale sind analytische Unterscheidungen und wirken bei Ökonomisierungsprozessen zusammen: So ist der gesellschaftliche Ort, an dem Effizienz als grundlegendes Handlungsprinzip dominiert, der Markt, der wiederum eine Wettbewerbslogik beinhaltet und von den *homoines oeconomici* (also rational entscheidenden Individuen) bevölkert wird, die ausschließlich ihren Nutzen maximieren wollen – so zumindest die idealtypischen ökonomischen Annahmen. Zu diesen gehören strukturell auch rationalistische Kriterien wie die Quantifizierbarkeit des Outputs.

Von den Kriterien sind zudem vier Formen zu unterscheiden, nach denen sich ökonomisierende Veränderungen im Feld der Bildung noch weiter differenzieren lassen: Vermarktlichung, Privatisierung, Rationalisierung politischer Steuerung und normative Umwertungen. In der folgenden Übersicht werden die Ökonomisierungsformen stichwortartig konkretisiert:

- *Vermarktlichung*: Politisch gesteuerter Wettbewerb bzw. Quasi-Märkte, Kundenorientierung, Angebot-Nachfrage-Logik, preis-/geldanaloge Kapitalformen, Tauschlogik usw.
- *Privatisierung*: Bildung als privates Gut, Public-private-Partnership, verstärkte private Bildungskosten, Studiengebühren, Abschaffung der Lehrmittelfreiheit, Gebühren für Privatschulen, Nachhilfe als Parallel-Schulsystem, die Integration privater und zivilgesellschaftlicher Akteure in Infrastruktur und Bildungssteuerung (z. B. Stiftungen, Unternehmen), endogene und exogene Formen von Privatisierung
- *Rationalisierung politischer Steuerung*: Neues Steuerungsmodell und institutionenökonomische Grundlagen von Steuerung, Output-Orientierung, Evaluation, Bildungsstandards, New Public Management, Trennung von strategischer und operativer Ebene, unternehmensähnliche Stärkung von Leitungsfunktionen in Bildungseinrichtungen, *manageriale* Professionalität usw.
- *Normative Umwertungen*: Zweckrationale Ziele, Expansion ökonomisch-unternehmerischer Leitbilder, Wert-/Normvorstellungen, Diskurse und Semantiken (z. B. Unternehmerische Hochschule), Effizienznormen, *Homo oeconomicus*- und Humankapital-Konzepte, ökonomische Autonomie und Freiheit von Akteuren (Marktfreiheit/-autonomie)

Abschließend sollen nun anhand der Formen und Kriterien *ökonomisierende Tendenzen im Feld Bildung* anhand von Fallbeispielen exemplarisch verdeutlicht werden, wobei der Akzent auf unterschiedlichen Formen der Privatisierung liegt.

4 FALLBEISPIELE ZUR ÖKONOMISIERUNG UND PRIVATISIERUNG VON BILDUNG

4.1 Formen der Privatisierung von Bildung

Der Rückbau staatlicher Regulierung zu globalen «Wohlfahrtsmärkten» (Köppe 2015), wie er in der Deregulierung sozialer Sicherungssysteme und des Arbeitsmarkts zu beobachten ist, zeigt sich verzögert seit Mitte der 1990er Jahre auch in Tendenzen zur Privatisierung des Bildungssystems (Köppe 2015: 148–192; Hartong/Hermstein/Höhne 2018). Entsprechend dem erweiterten Ökonomisierungskonzept ist hierbei auch ein erweiterter Privatisierungsbegriff zugrunde zu legen, der nicht nur an formalrechtlichen Kriterien oder monetärer Profitorientierung ausgerichtet ist (materielle, funktionale, formale Privatisierung), sondern auch veränderte institutionelle Steuerungs-, Kooperations- und Produktionsformen (Neue Steuerungsmodelle und New Public Management) des zu erbringenden Guts Bildung, neue Akteurskonstellationen (Stakeholder-/Kundenbeziehungen) und das gesamte Spektrum von sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitalsorten erfasst, die über das ökonomische Kapital hinaus im Feld der Bildung für die private und öffentliche Differenz konstitutiv sind. Einen erweiterten Privatisierungsbegriff in diesem Sinne haben Stephen Ball und Deborah Youdell formuliert, bei dem sie exogene und endogene Privatisierungsformen unterscheiden (→ Kasten 10: Endogene und exogene Privatisierung).

Während eine «exogene Privatisierung» eine vollständige Privatisierung einer Bildungseinrichtung bezüglich der Trägerschaft und Finanzierung bedeutet und auch einen profitorientierten oder gemeinnützigen Betrieb der Einrichtungen beinhaltet, bezieht sich «endogene Privatisierung» auf den marktförmigen institutionellen Umbau des Bildungssystems. Dies umfasst Instrumente zur outputorientierten Steuerung und steten Performance-Kontrolle (Evaluation, Vergleichsarbeiten, Schulinspektion), die politische Etablierung von Sanktionssystemen (Schulpreise, an die Performance gekoppelte finanzielle Sanktionen), Controlling- und Informationssystem

Kasten 10: Endogene und exogene Privatisierung

Endogene Privatisierungsformen beinhalten nach Ball/Youdell «den Import von Ideen, Techniken und Praktiken aus dem privaten Sektor, um den öffentlichen Sektor eher wie ein Unternehmen und mehr wie ein Unternehmen zu gestalten», während exogene Privatisierungen «die Öffnung der öffentlichen Bildungsdienste für den Privatsektor» ermöglichen sollen, die «auf gewinnorientierter Basis und unter Nutzung des privaten Sektors die Gestaltung, Verwaltung oder Durchführung von Aspekten der öffentlichen Bildung» übernehmen (Ball/Youdell: 2007: 8–9). Sie betonen, dass «weltweit Formen der Privatisierung in unsere öffentlichen Bildungssysteme eingeführt» werden und «viele der Veränderungen das Ergebnis einer gezielten Politik, oft unter dem Motto «Bildungsreform»» (ebd.: 3) sind. Ihre «Auswirkungen können weitreichend sein für die Bildung der Schüler, für Gerechtigkeit, für die Bedingungen der Lehrer und des sonstigen Bildungspersonals. Andere Änderungen können unangekündigt eingeführt werden: Änderungen in der Art, wie Schulen geführt werden, die als «mit der Zeit Schritt halten» dargestellt werden können, aber in Wirklichkeit eine zunehmend marktwirtschaftliche, wettbewerbsorientierte und konsumorientierte Ausrichtung unserer Gesellschaften widerspiegeln. In beiden Fällen ist der Trend zur Privatisierung des öffentlichen Bildungswesens verborgen. Sie wird durch die Sprache der «Bildungsreform» getarnt oder heimlich als «Modernisierung» eingeführt.» (Ebd.)

(Bildungsberichte, Rankings, veröffentlichte Evaluationsberichte), Standardisierung des Outputs (Bildungsstandards, Leistungsstandards), neue organisational-*manageriale* Restrukturierung (Stärkung/Dominanz von Leitungsstrukturen, Trennung von operativer und strategischer Ebene, *performance-contracting*, Zielvereinbarung, Kennzahlen-/Indikatorensteuerung, NPM). Daran wird deutlich, dass Privatisierung mit Formen der ökonomischen Rationalisierung von Steuerungsmitteln einhergeht, denn Instrumente wie Evaluation, Output oder Zielvereinbarung stammen aus dem unternehmerisch-*managerialen* Bereich. In diesem Sinne spricht Sharon Gerwitz von einem gänzlich neuen Schultyp, der «*managerialen* Schule» (Gerwitz 2003: 21), die sie als zentralen Teil des bildungspolitischen «postwelfarist education policy complex» (ebd.) begreift (→ Kasten 11: Manageriale Schule).

Kasten 11: *Manageriale* Schule

«Der postwelfarist education policy complex [...] beinhaltet eine Vielzahl disparater Elemente [...]. Neben den Diskursen um Auswahl und Vielfalt ist dieser Komplex von einem utilitaristischen Diskurs über Effizienz, Effektivität, Leistung und Produktivität durchdrungen [...], während die zentrale Kontrolle über das Schulsystem durch Mechanismen wie das nationale Curriculum, nationale Prüfungen und die Standardisierung der Lehrergrundausbildung erhöht wird. Gleichzeitig soll der Markt als Instrument zur Ressourcenallokation dienen, mit dem die Ressourcen von den «schlecht-funktionierenden» (unpopulären) Schulen weggenommen und den «gut-funktionierenden» (populären) zugeführt werden sollen. Innerhalb der Schulen wird die effiziente Nutzung der Ressourcen verstärkt, indem den Schulleitungen die Kontrolle über die Schulbudgets übertragen wird und durch den finanziellen Anreiz der *per capita* Finanzierung Ressourcen verstärkt in der Weise genutzt werden, die zu einer Verbesserung der Leistung führt [...]. Eine Schlüsseltechnik des Managerialismus besteht in der Schaffung interner Märkte innerhalb der Schulen selbst, in denen die unterschiedlichen Fachbereiche untereinander um Ressourcen konkurrieren [...]. Die Intensivierung der Arbeitsprozesse der Lehrer, die schulinternen Märkte und die Fokussierung auf die Examensergebnisse wirken alle zusammen gegen die Entwicklung gemeinsamer fächerübergreifender Projekte und tragen zum Rückgang des Sozialen im Schulleben bei [...].» (Gerwitz 2003: 21–24)

Mit Ökonomisierung und Privatisierung sind also auch Praktiken und Haltungen der Akteure impliziert, die bereit sind, die entsprechenden Reformen umzusetzen. Dadurch werden die Operations- und Handlungsweisen innerhalb von Organisationen verändert, die z. B. auch das Professionsverständnis bis hin auf die Ebene des Unterrichts betreffen. Die Neuakzentuierung auf ein «technisch-organisatorisches Selbstverständnis» (Radtko 2009: 632) von Unterricht läuft nicht umsonst unter dem Namen *Classroom-Management*: «Die Aufgabe der «Inszenierung des Unterrichts» als Lernangebot mithilfe geeigneter Techniken und bewährter Routinen wäre in der Tat nur noch ein Organisationsproblem, das von einem versierten «classroom-manager» zu bewältigen sein müsste, der in seiner Ausbildung mit bewährten Techniken vertraut gemacht wurde.» (Ebd.)

4.2 Fallbeispiel: Quasi-Markt

Alle Märkte sind in unterschiedlichem Ausmaß politisch insofern reguliert, als sie «politische und soziale Voraussetzungen haben, die sie selbst nicht erzeugen können» (Czada 2007: 69). Neben vollkommenen Märkten (Preismechanismus, monetäre Profitorientierung) stellen Quasi-Märkte ein «hybrides Steuerungssystem dar, das marktwirtschaftliche und staatlich-bürokratische Steuerungselemente kombiniert. Die Leistungserstellung erfolgt unter Wettbewerbsbedingungen, wird aber weiterhin öffentlich finanziert» (Weiß 2001: 70 f.). Weltweit findet sich kein vollkommen vermarktlichtes Bildungs- oder Schulsystem (ebd.), das ausschließlich auf einem preisbasierten Markt mit privaten profitorientierten Anbietern beruhen würde. International zeigen sich Schulsysteme mit unterschiedlichen Formen und Graden der Vermarktlichung (Hartong/Hermstein/Höhne 2018). Quasi-Märkte zeichnen sich im Schulbereich durch bestimmte Merkmale aus: Eltern werden zu Bildungsnachfragern und damit rationalen Entscheidern (gemacht), die zwischen verschiedenen schulischen Angeboten wählen können (bzw. müssen). Dies wird oftmals als Wahlrecht wahrgenommen und mit freier Entscheidung legitimiert, stellt aber auch einen Entscheidungszwang dar, der Eltern erheblich unter Druck setzen und sozial segregierend wirken kann, wenn der Quasi-Markt einmal etabliert ist (→ Kasten 12: Eltern unter Entscheidungsdruck).

Kasten 12: Eltern unter Entscheidungsdruck

In der Studie «Eltern unter Druck» wurde herausgearbeitet, welche negativen Effekte Schulwahl-Entscheidungen haben können:

«In Abhängigkeit von der Lebenswelt der Eltern mit ihren jeweils milieu- und kulturspezifischen Ausprägungen existiert gleichermaßen ein unterschiedliches Verständnis von Bildung und der Notwendigkeit von Bildung, aber auch von Erziehungszielen und -stilen. Zu beobachten ist, dass sich in den jeweiligen Milieus einander fremde Sinn- und Wertehorizonte entwickeln, die unter dem Druck verstärkter Anforderungen an Bildung, Erziehung und Beruf in einer Wissensgesellschaft weiter auseinanderklaffen.

So beobachten wir in den letzten Jahren ein deutliches Auseinanderdriften der Milieus sowohl in räumlicher als auch interkultureller Hinsicht. Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein, wobei die Trennungslinie eben nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen, wie etwa Bildungskapital und Bildungsaspirationen, aber auch über Werte und Alltagsästhetik verläuft. Ebenso erweisen sich Ernährung, Gesundheit, Kleidung und Medienumgang als Abgrenzungsfaktoren. Der Zulauf zu privaten Schulen ebenso wie das Umzugsverhalten von Eltern der Bürgerlichen Mitte geben ein beredtes Zeugnis dieser Entwicklung: Spätestens bei den eigenen Kindern hört üblicherweise die Toleranz auf. So ziehen Eltern mit ihren Kindern aus Wohnvierteln weg, die keinen ausgeglichenen Anteil von Angehörigen ihres eigenen bürgerlichen Milieus haben, was zu einer erheblichen Entmischung von Stadtteilen führt. Da Eltern wissen, wie entscheidend der Einfluss des Umfeldes für die Entwicklung des Kindes in den ersten Jahren ist, ist ihre Vermeidungslogik höchst rational. Neu an dieser Entwicklung ist, dass nicht mehr nur Akademikerfamilien, sondern bereits die Eltern der breiten Mittelschicht sich massiver nach unten abgrenzen.

In sozialpolitischer Hinsicht ist diese Entwicklung problematisch für die gesellschaftliche Solidarität. Gerade Eltern der Bürgerlichen Mitte sehen sich unter enormem Druck und solidarisieren sich gegen Milieus am unteren Rand der Gesellschaft. Kinder der Bürgerlichen Mitte haben heute kaum mehr Kontakt zu Kindern unterer Schichten. Sie sammeln somit keine gemeinsamen Erfahrungen, lernen nicht, wie man dort miteinander kommuniziert und welche Werte, Ziele und Sorgen dort bestehen. Vor diesem Hintergrund kann sich Empathie als Grundlage für Solidarität nur schwerlich entwickeln.» (Henry-Huthmacher 2008: 7–8)

Bildungspolitisch können Angebot und Nachfrage beispielsweise durch die Abschaffung von festen Schuleinzugsbezirken, Schulautonomie oder durch die Einführung von Bildungsgutscheinen initiiert werden (z. B. Schweden), um «gezielte Wettbewerbsstimuli etwa durch die Schaffung spezieller Schulangebote mit besonderem curricularem oder pädagogischem Profil» (Weiß 2001: 70) hervorzubringen. Finanzielle Sanktionen, die beispielsweise bei schlechten Evaluationsergebnissen in England verhängt werden, sind ein weiteres Merkmal von Quasi-Märkten (ebd.: 71). Die Schulautonomie – als individualisierte Einzelschule – ist die Voraussetzung, um «auf «Marktsignale» angemessen reagieren zu können» (ebd.: 72). Diese werden von Eltern als nachfragenden Kunden genauso ausgesandt wie von Schulen, die mit einem eigenen Angebot und Profil darauf reagieren – etwa mit der Festlegung der schulischen Ziele oder der curricular inhaltlichen und pädagogischen Orientierung (ebd.). So werden durch politische Rahmensetzungen Stück für Stück marktliche Strukturen in den Schulbereich hineingetragen, ohne dass damit ein explizit monetäres Profitinteresse verbunden wäre. Aber die Reputation der Schule, die Eltern, die als Nachfrager mit den Füßen abstimmen, und die um die «besten Köpfe»

bemühte Schule mit distinktivem Schulprofil sind Beispiele für die Etablierung eines Quasi-Schulmarkts, der – analog zu Geldmärkten – auf dem Transfer symbolischen, sozialen und kulturellen Kapitals beruht.

4.3 Fallbeispiel: Public-private-Partnership

Am Beispiel von Public-private-Partnership (→ Kasten 13: Public-private-Partnership) im Berliner Schulbau können vertiefend die Bedingungen und der politische Kontext der Privatisierung im Bildungsfeld rekonstruiert werden. Berlin braucht neue Schulen und muss alte Schulen sanieren. Der Reformstau – verursacht durch die Sparpolitik der letzten Jahrzehnte – führte dazu, dass bis 2026 etwa 5,5 Milliarden Euro in Sanierung und Neubau investiert werden müssen. Damit sind mehrere Probleme verbunden, wie Investitionsstau, fehlende Bauexpert*innen und die Schuldenbremse, durch die das Land ab 2020 keine neuen Schulden aufnehmen darf. Eine Lösung all dieser Strukturprobleme erhofft sich die Politik durch Public-private-Partnership bzw. öffentlich-private Partnerschaften. Um dieses größte Investitionsprogramm in der Geschichte Berlins stemmen zu können, soll eine landeseigene GmbH als Tochter der landeseigenen Wohnungsbaugesellschaft HOWOGE gegründet werden. Damit werden Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten ausgelagert, denn die HOWOGE kann zur Finanzierung Kredite am Kapitalmarkt aufnehmen, die aus den (zukünftigen) Mieteinnahmen der Stadt zurückgezahlt werden, denn die Immobilien werden nach der Fertigstellung bzw. Sanierung für 20 bis 25 Jahre an die Bezirke vermietet.

Kasten 13: Public-private-Partnership (PPP)

PPP-Projekte verfolgen das Ziel, «durch eine langfristig angelegte Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und privater Wirtschaft öffentliche Infrastrukturprojekte effizienter zu realisieren als in herkömmlicher Weise [...] Weil der Staat also pleite ist, will er Deals mit der privaten Wirtschaft eingehen, um öffentliche Aufgaben zu finanzieren. Behauptet wird, dass dies jedoch keine komplette Privatisierung bedeute, sondern die Gesamtverantwortung und Steuerung bei der öffentlichen Hand verbleibe. Konkret: Will eine Kommune oder Stadt, die in Finanznöten ist, eine neue Schule bauen oder eine vorhandene renovieren, sucht sie einen privaten Investor, der die Baukosten übernimmt. Zum Teil betreiben diese Privatfirmen die Schule auch, stellen also Hausmeister und Reinigungspersonal ein und kümmern sich um die Instandhaltung. Der Staat mietet diese Schule dann für einen vertraglich vereinbarten Zeitraum zurück, der meist mehrere Jahrzehnte umfasst, damit der private Investor gesicherte Einnahmen hat.» (Krautz 2018) Rechnungshof und Stadtkämmerer kommen demgegenüber in der Regel zu anderen Einschätzungen und heben die Kostenrisiken für die öffentliche Hand hervor. Mehrere grundlegende Probleme sind mit PPP verbunden: a) die Annahme einer Win-win-Situation, die schwer aufrecht erhalten werden kann, wenn ein profitorientiertes Unternehmen Gewinne machen möchte und der Staat dafür zahlt, b) die zeitliche Verschiebung des grundlegenden Problems der mangelnden Finanzierung der öffentlichen Infrastruktur durch Sparzwang (Schuldenbremse), c) die Unkalkulierbarkeit von Zinsentwicklungen und die langfristige Verschuldung der öffentlichen Hand sowie d) die mangelnde Kontrolle der Qualität der Dienstleistung durch Staat und Politik.

Zum politischen Hintergrund: 2014 setzte Sigmar Gabriel eine «Expertenkommission zur Stärkung von Investitionen in Deutschland» ein – auch Fratzscher-Kommission genannt –, die die Möglichkeiten privater Investitionen für den Ausbau öffentlicher Infrastrukturen wie Verkehrswege oder kommunale Infrastruktureinrichtungen ausloten sollte. Hier wurden unter anderem Public-private-Partnerships (PPP) empfohlen, um künftige Finanzierungsprobleme des Staats durch private Investitionen zu lösen. Dabei wirke, so kritische Beobachter*innen, die Schuldenbremse wie «ein Katalysator für Privatisierungen» (Schlüter 2014) bzw. fungiere als «Motor, staatliche Aufgaben ins Privatrecht zu verlagern. Denn der Investitionsstau der öffentlichen Hand liegt bei 136 Milliarden Euro, bei den Schulen bundesweit bei 34 Milliarden Euro. Auf diese politisch erzeugte Misere trifft nun ein Strom internationalen Kapitals. Der Ökonom Bontrup sagt, derzeit schwimmen 400 Billionen Euro liquides Kapital um den Globus. Schuldenbremse und unterfinanzierte Infrastruktur leiten den Fluss nach Deutschland. Das drückt die Immobilienpreise nach oben, und das erzeugt auch Konzepte wie die Schulbauoffensive.» (Bombusch et al. 2017)

Ein weiteres entscheidendes Problem zeigt sich im Umfang der kaputtgesparten öffentlichen Verwaltung: Anfang der 1990er Jahre waren noch rund 200.000 Menschen im öffentlichen Dienst von Berlin beschäftigt, 2016 nur noch 108.000 und Bauexperten sagen, seit den 1990er Jahren seien allein bei Bauverwaltungen Stellen um 40 Prozent zusammengekürzt worden (ebd.). Die Probleme der Bezirke lassen sich bis in die Zeit der Ära Klaus Wowereit (SPD) und Thilo Sarrazin (SPD) der Nullerjahre zurückführen, als es hieß: «Sparen, bis es quietscht» (ebd.). Die HOWOGE soll rund ein Drittel des Gesamtvolumens von über fünf Milliarden Euro auf Pump finanzieren, d.h. etwa 1,7 Milliarden Euro müssen auf dem freien Kapitalmarkt beschafft werden, mit denen zehn um-

fangreiche Schulsanierungen von jeweils mehr als fünf Millionen Euro und 30 Neubauten realisiert werden sollen. Holger Mühlenkamp, Rektor der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften in Speyer, benennt in diesem Zusammenhang eines der zentralen Risiken bei einem solchen Deal. Er schätzt, dass bei einem Investitionsvolumen von 1,5 Milliarden Euro mit jährlichen Mehrausgaben für Zinsen im zweistelligen Millionenbereich kalkuliert werden müsse: «Es wird deutlich teurer und man könnte für das gleiche Geld mehr Schulen bauen.» (Ebd.) Dies würde die immer wieder von Seiten des Rechnungshofs geäußerte Kritik bestätigen, nach der PPP-Projekte am Ende den Staat mehr kosten, die Kosten aber nur gestreckt und automatisch zulasten nachfolgender Regierungen weitergereicht würden, die aus dem Vertrag nicht einfach aussteigen können (vgl. Gemeingut in Bürgerhand 2018). Privatisierung schafft Tatsachen und Probleme, die über die ursprünglichen Verursacher politisch vererbt werden. Darüber hinaus muss Geld für steigende Zinszahlungen ausgegeben werden, das am Ende für die Schulen fehlen könnte.

Das grundlegende Dilemma ist, dass die Schuldenbremse nur durch eine solche privatrechtliche Lösung zu umgehen zu sein scheint, um dringend notwendige Infrastrukturarbeiten (Sanierung, Neubauten) überhaupt finanzieren zu können – ob als öffentlich-private Partnerschaft oder öffentlich-öffentliche Partnerschaft deklariert, wie es in einem Papier «Investieren trotz Schuldenbremse» heißt: «Demnach werde selbst eine 100-prozentige privatrechtliche Tochterfirma des Staates «nicht dem Sektor Staat zugerechnet, wenn sie mehr als die Hälfte ihres Umsatzes nicht mehr mit dem Staat» mache – was bei der HOWOGE mit ihren tausenden Wohnungsmietern der Fall wäre.» (Bombusch et al. 2017) Diese Umetikettierung der landeseigenen HOWOGE läuft im Grunde auf einen Etikettenschwindel hinaus: Es steht zwar *Staat* drauf, aber es ist *privater Investor* drin. Und in dieser Konstruktion wird argumentativ wahlweise einmal die Investorenfunktion unterstrichen oder ein anderes Mal die Funktion als staatliches Unternehmen, je nach argumentativem Bedarf. So wies etwa die Sprecherin des Finanzsenators Matthias Kollatz (SPD) die Kritik, es handle sich um eine Privatisierung, mit der Aussage zurück, die «HOWOGE sei ein landeseigenes Unternehmen, das künftig auch Schulen bauen werde» (Wurzbacher 2018). In zwei vom Senat in Auftrag gegebenen Gutachten wurde die Kritik der Projektgegner jedoch bestätigt:

«Bei dem HOWOGE-Modell handele es sich um eine «formelle Privatisierung», die um «gewisse Elemente einer funktionalen Privatisierung» ergänzt sei, wie Rechtsprofessor Georg Hermes und Rechtsanwalt Holger Weiß in ihrer Stellungnahme konstatieren. Dazu gehöre auch «die Fremdfinanzierung der Schulbau- und -sanierungsaufgaben über die HOWOGE (Finanzierungsprivatisierung)». Laut der zweiten Expertise von Thorsten Beckers und Andrej Ryndin von der TU Berlin «könnte aus dem HOWOGE-ÖÖP-Modell heraus ein ÖPP- bzw. privatisierungsähnliches Modell umgesetzt werden». Senator Kollatz liegen die Gutachten seit September vor, ohne dass er jemals öffentlich dazu Stellung genommen hat.» (Ebd.)

4.4 Fallbeispiel: Kompetenzen und Employability

Ein Beispiel für normative Verschiebungen bzw. Umwertung von Bildung durch ökonomisierende Zwecksetzungen liefert die funktionalistische Definition der Basiskompetenzen der PISA-Vergleichsstudien. Dahinter verbirgt sich die «PISA-Strategie der OECD» (Bloem 2016), mit der die «pädagogische Wertschöpfung» (→ Kasten 14: Pädagogische Wertschöpfung durch PISA) angeheizt wird.

Kasten 14: Pädagogische Wertschöpfung durch PISA

Elisabeth Flitner hat den ökonomischen Wertaspekt des PISA-Programms der OECD als «pädagogische Wertschöpfung» bezeichnet und die Bedeutung der privatwirtschaftlichen Hinterbühne von PISA hervorgehoben. Denn PISA ist das gemeinsame Projekt von vier transnationalen privaten Bildungsdienstleistern mit der OECD, in deren Auftrag nicht nur das PISA-Studiendesign und Testformat entwickelt, sondern auch das Kompetenzkonzept implementiert wurde. PISA sollte ermöglichen, «die Führungskriterien von Wirtschaftsbetrieben in der Form quantifizierender Erfolgsmessungen in die Schulen einzubauen. Kurz gesagt: Staatliche Bürokratien brachten die «Fachprüfung» in die Welt; private Unternehmen fügten den «Test» hinzu. Die standardisierte Messung von *outcomes* der Schule ist kultureller Ausdruck einer Verflechtung staatlicher und betriebswirtschaftlicher Führungskriterien, einer *public-private-partnership*, die sich in Schulsystemen weltweit etabliert.» (Flitner 2006: 247) Flitner weist zudem darauf hin, dass sich die Bildungsökonomie erweitert habe und neue Themen wie etwa die «Frage der Durchdringung staatlicher Schulsysteme mit unternehmerischen Führungsprinzipien und die Untersuchung der Entwicklung von «Schulmärkten»» (ebd.: 246) hinzugekommen seien und fährt fort: «Aus öffentlichen Schulsystemen, die im Windschatten der Ökonomie nach den Eigengesetzen staatlicher Einrichtungen funktionierten, sind inzwischen auch Felder wirtschaftlichen Handelns geworden, in denen Unternehmen beginnen, Arbeitsformen und pädagogische Beziehungen innerhalb der Schulen umzubauen, Schulsysteme in eine Vielzahl spezifischer Märkte zu zerlegen und einer ideellen und materiellen Privatisierung zuzuführen.» (Ebd.)

Kompetenzen bilden hierbei das neue «bildungstheoretische Konzept» von PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 19): Es gehe um die «funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA, die der Bewältigung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung beimisst», und um die «Erfassung von Basiskompetenzen in variierenden Anwendungssituationen» (ebd.). Mit dieser Festlegung ist eine entscheidende Vereinseitigung des Bildungsbegriffs verbunden. Denn Bildungsprozesse sind unter anderem durch eine grundlegende Offenheit und Kontigenz gekennzeichnet, die sie in gewisser Weise unberechenbar und nur eingeschränkt steuerbar machen. Mit der funktionalistischen Redefinition von Bildung mittels des Kompetenzbegriffs wird zudem der Akzent weg von der subjektiven Aneignung von Kultur hin zu einer objektivistischen Vorstellung einer fixierbaren Anzahl homogener kultureller Basiskontexte verschoben – die Rede ist von «zentralen Gegenständen unserer Kultur» (ebd.: 20) –, die sich antizipieren und nach Kompetenzstufen standardisieren ließen. In diesen Kontexten muss sich das Individuum kompetent bewegen können, wie die normative Voraussetzung lautet. Funktional wegdefiniert wird dabei die Heterogenität institutioneller Lernprozesse und Anwendungskontexte und es wird unterstellt, dass es einen Konsens sowohl über die «zentralen Gegenstände» als auch darüber gäbe, was «unsere Kultur» beinhaltet.

Diese De-Subjektivierung von Lern- und Bildungsprozessen zugunsten einer funktionalistisch-objektivistischen Definition zeigt, welches Rationalisierungspotenzial in den normativen Implikationen des PISA-Kompetenz- und Bildungsbegriffs steckt. Dass es auch allgemeine relevante Kontexte und Basisfähigkeiten gibt, über deren Bildungswert man sich gesellschaftlich verständigt, ist bildungstheoretisch so selbstverständlich wie banal. Dass sie zur einzigen Grundlage von Bildung gemacht werden, ist eine Reduktion und funktionale Verengung. Legitimiert werden sie durch die «steigenden Qualifikationsanforderungen» in der «Wissensgesellschaft» (ebd.), also einer primär ökonomischen Wertbestimmung von Bildung in Anschluss an den Arbeitsmarkt.

In dieser ökonomistisch-rationalistischen Neukontextuierung von Bildung greifen mehrere Faktoren und Implikationen ineinander: Zum einen werden Zufälligkeiten, Kontingenzen und die Offenheit von Lern- und Bildungsprozessen sowie Anwendungskontexte getilgt und damit alles, was nicht steuerbar ist. Zum anderen werden die vermeintlich objektiv bestimmbaren Anwendungskontexte zur Grundlage der Bedeutung von Bildungs- und Lerninhalten. Darüber hinaus ist damit ein rationalistisches Lernsubjekt impliziert, das sich zielbewusst die notwendigen Basiskompetenzen aneignet.

Ein weiterer Vergleich mit dem Leitkonzept «Employability/Beschäftigungsfähigkeit» (→ Kasten 15: Employability/Beschäftigungsfähigkeit) macht deutlich, in welcher Weise Ökonomisierung grundlegend veränderte Vorstellungen von Individuen und Gesellschaft mit sich bringt, wie sie auch im PISA-Kompetenzkonzept zum Ausdruck kommen. Die rationalistische Sicht auf *das kompetente Individuum* äußert sich dort genauso wie das individualisierende Herauskehren des Beschäftigungserfolgs im Employability-Konzept: Verantwortlich für Erfolg oder Scheitern ist primär die/der Einzelne, die/der in einer Bringschuld steht. Idealtypisch spiegelt sich darin die ökonomische Vorstellung eines souverän am Arbeitsmarkt agierenden Individuums wider, das flexibel auf Veränderungen reagieren kann. Employability wurde im Jahr 2000 im Kontext der ökonomischen Lissabon-Strategie als beschäftigungs- und bildungspolitische Leitlinie in der EU erdacht, die mit der Bologna-Reform auch ein tragendes (Akkreditierungs-)Kriterium aller Studiengänge wurde. Das damit einhergehende zeitlich verkürzte BA/MA-System (Effizienzkriterium) sowie die enge Anbindung von Studiengängen und -inhalten an ökonomische Erfordernisse durch Beschäftigungsfähigkeit sind deutliche Anzeichen für eine Ökonomisierung der akademischen (Aus-)Bildung.

Kasten 15: Employability/Beschäftigungsfähigkeit

Katrin Kraus hat in einer Studie zum Konzept der Beschäftigungsfähigkeit kritisch auf die damit verbundene Verkürzung hingewiesen:

«Beschäftigungsfähigkeit wird vorwiegend als Eigenschaft und Leistung der Einzelnen betrachtet, sich neuen und sich ständig verändernden Anforderungen flexibel anzupassen. Daraus resultiert eine Tendenz, die Verantwortung für das Gelingen oder das Scheitern von beruflicher Integration alleine den Individuen zuzuschreiben. «Beschäftigungsfähigkeit» greift damit als Leitbild einer zukünftigen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik zu kurz.» Kritisiert wird, «dass ein derartiges Verständnis den Beitrag der Unternehmen sowie die Relevanz sozioökonomischer Bedingungen und politischer Rahmensetzungen außer Acht lässt. Der aktuelle Diskurs um Beschäftigungsfähigkeit verengt zudem die politischen Bemühungen um Chancengleichheit und die Schaffung egalitärer Strukturen darauf, dass jeder und jede Einzelne fit gemacht wird für den Wettbewerb und so zum wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens und der Volkswirtschaft beitragen kann.» (Friedrich Ebert Stiftung 2008: 3).

4.5 Fallbeispiel: Stiftungen

Das zivilgesellschaftliche Engagement von Stiftungen ist eine Seite der Medaille, die Auslagerung staatlicher Verantwortung und Leistungen die andere Seite. Insofern ist es nicht überraschend, dass es seit den 1990er Jahren zu einer immensen Expansion des Stiftungssektors in der Folge der Krise des Sozialstaates seit den 1970er Jahren gekommen ist (→ Kasten 16: Die Krise des Staates und der Aufstieg der Stiftungen).

Kasten 16: Die Krise des Staates und der Aufstieg der Stiftungen

Stiftungen in Deutschland sind Teil eines historisch bis ins 19. Jahrhundert zurückreichenden «korporatistischen Verflechtungsgefüges» (Häberlein et al. 2011: 11). Die Krise von Staat und Politik und die Tendenz zur Deregulierung seit den 1980er Jahren, die Globalisierung und der zunehmende Wettbewerb in und zwischen Nationalstaaten im Verlauf der 1990er Jahre (z. B. Lissabon-Strategie) bilden den Kontext für die Expansion des Dritten Sektors und mithin des Stiftungssektors. Der zivilgesellschaftliche Bereich, zu dem Vereine, gemeinnützige GmbHs, Genossenschaften und – mit lediglich 12 Prozent – auch Stiftungen gehören, umfasst insgesamt etwa 150.000 Organisationen (Priemer 2015: 6). Allein 40 Prozent der Organisationen wurden erst nach dem Jahr 2000 gegründet (ebd.: 7).

Dazu kommt die bildungspolitische Krise, denn der Legitimations- und Reformdruck nach dem PISA-Schock bildete ein günstiges Zeitfenster für das bildungspolitische Engagement von Stiftungen (Priemer 2015: 18). Die Aktivitäten der über 21.000 Stiftungen verteilen sich auf folgende Bereiche: 37 Prozent in den Bereichen «Bildung und Erziehung», 34 Prozent in «Kunst und Kultur» und 19 Prozent in «Wissenschaft und Forschung» (Anheier et al. 2016: 5). Nach dem Bereich «Soziales» mit 55 Prozent ist «Bildung und Erziehung» damit zum zweitgrößten Sektor von Stiftungsaktivitäten geworden.

Mit Philipp Wexler kann man diese Veränderungen im Bildungsbereich seit den 1990er Jahren als «neuen Bildungskorporatismus» bezeichnen (vgl. Wexler 1999: 39). Gegenüber der staatlich-bürokratischen Steuerung sei eine großflächige «korporatistische[...] Reorganisation» des Bildungsbereichs zu beobachten, die sich aufgrund einer «Partnerschaft aus Staat, Unternehmerverbänden und einer charakteristischen Gruppe von Bildungsprofis» (ebd.: 35) abzeichne: Die «Netzwerke der nationalen Bildungsrestrukturierung» beabsichtigten unter anderem, «ganze Kommunen zu mobilisieren, um öffentliche Schulen dem neuen Modell einzugliedern», was ein zentrales Ziel des besagten Bildungskorporatismus darstelle (vgl. ebd.: 39).

Einschlägig bekannt ist das bildungspolitische Engagement der Bertelsmann Stiftung. Es begann 1997 mit dem Projekt «Internationales Netzwerk innovativer Schulen», dessen zentrales Ziel im Transfer des schottischen Qualitätsmodells «How good is our School» in die deutsche Schullandschaft bestand. Die Kernelemente waren dabei 1. die Entwicklung eines «international anschlussfähigen Qualitätsverständnisses», 2. die Schaffung eines entsprechenden «Erhebungsinstruments» für Evaluationen und 3. eine ausreichende Datensammlung für ein «vergleichendes Berichtswesen» (Höhne/Schreck 2009: 179) sowie die Durchsetzung eines neuen, leistungsorientierten Verständnisses von Schule als lernender Organisation (vgl. ebd.: 169). Mit der Vergabe des Carl Bertelsmann-Schulpreises 1996 sowie dem schottischen Evaluationsmodell war der Rahmen für ein Best-Practice-Modell gegeben, dessen Transfer schließlich in Kooperationsprojekten gelang, welche die Bertelsmann Stiftung seit 2002 gemeinsam mit mehreren Landesregierungen unter anderem in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg durchführte (vgl. z. B. Selbstständige Schule in NRW). Das Herzstück der Projekte war das von Bertelsmann auf Grundlage des schottischen Modells entwickelte Evaluationsinstrument «Selbstevaluation in Schulen» (SEIS), das als schlüsselfertiges Konzept den Ländern mit dem Versprechen angepriesen wurde, es sei «effektiv, praxiserprobt, international abgestimmt und wissenschaftlich anerkannt» (ebd.: 181).

Diese Initiative stieß bei bildungspolitisch Verantwortlichen auf nachhaltiges Interesse, da ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ein Qualitätsdiskurs die bildungspolitische Diskussion dominierte (vgl. Rürup/Heinrich 2007: 177), der vor allem von Seiten der OECD und nationaler Bildungspolitikern forciert wurde (vgl. Höhne/Schreck 2009: 35 ff.). Denn die bildungspolitische Krisenstimmung in einzelnen Ländern sowie der steigende internationale Wettbewerbsdruck ließen die nationalen Bildungssysteme zunehmend zu einem zentralen «Standortfaktor» werden (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 17). Vor allem die für das deutsche Schulsystem wenig schmeichelhaften Resultate der Bildungsvergleichsstudie «Trends in International Mathematics and Science Study» (TIMSS) und des Programms zur internationalen Schülerbewertung (PISA) wirkten in dieser Situation als Katalysatoren für Reformen. Auf diese «Qualitätskrise» reagierten die Bundesländer ab 2001 mit der Gründung eigener Qualitätsinstitute und der Entwicklung von Qualitätsrahmen (vgl. Höhne/Schreck 2009: 60 ff.).

SEIS kam hierbei die Doppelfunktion a) eines Kontrollinstruments zur Output-Steuerung und b) eines Mittels der Standardisierung zu. Es fungierte in den Projekten als universelles Übersetzungsmittel, da durch *matching*

die verschiedenen Qualitätsrahmen der Bundesländer so justiert werden konnten, dass sie miteinander vergleichbar waren (vgl. ebd.: 185). Hierfür diente SEIS als Applikationsvorlage bzw. globale Folie für die jeweiligen Qualitätstableaus und deren Abgleich (ebd.: 182–184). Die in der Folge feststellbare hochgradige Ähnlichkeit der unterschiedlichen Qualitätsrahmen kann daher als «Isomorphieeffekt» im neoinstitutionalistischen Sinne gedeutet werden (vgl. Meyer/Rowan 2009), der sich in der Durchsetzung gleichförmiger Standards im Evaluationsbereich ausdrückt (vgl. Höhne/Schreck 2009: 189, 60–104).

Durch den Verbundcharakter der SEIS-Länder-Gemeinschaft kam es auch zu einer verstärkten Beobachtung der Länder in dieser Phase untereinander und zu «mimetischen Praktiken» wie etwa der expliziten Übernahme des Qualitätskonzepts von Niedersachsen durch Brandenburg (vgl. ebd.: 189). Im Kontext einer durch PISA aufgeschreckten Bildungspolitik zwischen Harmonisierung und Wettbewerb waren es der normative Druck sowie die nachahmende Adaption von Standards, die zu besagten isomorphen Strukturen im schulischen Feld führten (vgl. Meyer/Rowan 2009: 39). Insofern war das SEIS-Projekt a) für die Vermittlung eines transnationalen Qualitätskonzepts und dessen Übersetzung und Adaption in die bundesdeutsche Schullandschaft sowie b) für die Konstruktion eines einheitlichen und standardisierten Qualitätsverständnisses in den beteiligten Bundesländern unabdingbar, bei dem die Bertelsmann Stiftung die operative Leitung, das heißt den Status einer übergreifenden Evaluationsagentur innehatte.

Eine wichtige Rolle für den Transfer- und Implementationsprozess spielte das operative Wissen und Können des global vernetzten Akteurs Bertelsmann Stiftung. Sie übernahm es nicht nur, das Konzept zu entwickeln und die vielfältige sprachliche, kulturelle und technologische Übersetzung besagten schottischen Evaluationsmodells zu leisten, sondern sie war auch tatkräftig an Management und Projektsteuerung beteiligt und stellte darüber hinaus umfangreiche Instrumente zur Umsetzung zur Verfügung, zu denen neben personellem Einsatz und Beratung die Handbücher, Handreichungen als auch Gebrauchsanweisungen für SEIS und eine Toolbox für Multiplikatoren gehörten (vgl. ebd.: 179). All dies deckte ein umfangreiches Spektrum von Steuerungsmöglichkeiten ab, die schließlich in den Kooperationsvereinbarungen zwischen Stiftung und Ländern festgeschrieben wurden (vgl. ebd.: 233 ff.). In ihnen wurden weitgehende Handlungskompetenzen und Eingriffsrechte für Bertelsmann in bildungspolitische (Mit-)Steuerung der beteiligten Projektschulen formuliert (vgl. ebd.: 238), und dies für insgesamt über 3.500 Schulen im Jahre 2008. Dazu gehörten unter anderem die «Einwerbung von Drittmitteln durch Sponsoren (Stiftungen, Unternehmen)» durch Bertelsmann, die Durchführung der SEIS-Evaluation sowie die zeitlich unbefristete Nutzung der erhobenen Evaluationsdaten durch die Stiftung, so festgeschrieben in einer Kooperationsvereinbarung mit dem Land Niedersachsen im Rahmen des Projekts «Eigenverantwortliche Schule» (ebd.: 233). Darüber hinaus wurde das Ziel formuliert, die Daten für einen «regionalen Bildungsbericht» zu nutzen und «den Qualitätsvergleich bundeslandübergreifend kompatibel zu machen» (ebd.: 234). Neben dem fraglichen Zweck der Verwendung der höchst selektiv erhobenen Daten als Grundlage für einen überregionalen Vergleich und die Erstellung von Bildungsberichten fällt besonders die weitgehende Steuerungskompetenz ins Auge, die Bertelsmann in dieser (und anderen) Kooperationsvereinbarung(en) übertragen wurde. Zum einen wurde der Stiftung mit der Erhebung, der Auswertung und Rückspiegelung der Daten an Schulen und lokalen Schulbehörden eine zentrale Aufgabe der Schulaufsicht übertragen, wodurch de facto wie de jure bildungspolitische Verantwortung und staatliche Steuerungskompetenz ausgelagert wurden. Zum anderen wurde sie mit dem Recht auf systematische Sammlung und Weiterverwendung sensibler Schuldaten (ohne weitere Kontrolle der Schulen oder staatlichen Behörden) in die Lage versetzt, als privater Akteur systematisch einen umfangreichen Datenpool über das deutsche Schulsystem anzulegen und weiter zu verwerten.

5 OFFENE FRAGEN, FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN UND AUSBLICK

Der Ausgangspunkt der Studie waren Privatisierung und Enteignung als globale Tendenzen, die Staat, Politik und Gesellschaft umfassen. Die Intensivierung der weltweiten Kapitalakkumulation, die Globalisierung und die Krise von Staat und Politik haben unter anderem dazu geführt, dass es zu einer großflächigen Umverteilung von öffentlichen Gütern in private Hände gekommen ist, von der auch Effekte für die Bildung zu beobachten sind.

Als Ausgangspunkt für die Studie wurde zunächst die globale Perspektive einer weltweiten Privatisierung, Ökonomisierung und Enteignung gewählt, um anhand des Rückgangs von öffentlichem und der komplementären Zunahme von privatem Kapital das Ausmaß der Umverteilung deutlich zu machen. Darin spiegelt sich auf der einen Seite eine Selbstentmächtigung des Staats wieder, die aber auf der anderen Seite als eine Form der ökonomisierenden Selbstmodernisierung des Staats zu verstehen ist, um die wachsenden politischen Steuerungsprobleme anzugehen. Als «nationaler Wettbewerbsstaat» (Hirsch 1995) gibt er sich unternehmerisch-*managerial* und hat sich seit etwa 30 Jahrzehnten durch Instrumente wie New Public Management, Neue

Steuerungsmodelle und eine Effizienzorientierung eine Kur rationalisierender Verschlinkung auferlegt, die zu grundlegenden Reformen in arbeitsmarkt-, sozial- und schließlich auch bildungspolitischen Bereichen geführt hat. An regulatorischer Kraft zur Intervention in den einzelnen politischen Bereichen hat der Nationalstaat daher kaum verloren, auch wenn Kompetenzen an transnationale Akteure wie die EU abgegeben bzw. ausgelagert wurden.

Der Fokus der Ökonomisierungsstudie wurde auf den Wandel von Bildung in Deutschland gerichtet mit dem Ziel, für die Komplexität und Subtilität ökonomisierender Veränderungen zu sensibilisieren. Von Ökonomisierung zu sprechen ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Der Gebrauch des Ökonomisierungsbegriffs erzeugt nicht nur Vorbehalte in der Wissenschaft wegen seiner möglichen politischen Implikationen (was fälschlicherweise unterstellt, wissenschaftliche Theorien seien unpolitisch), sondern auch insofern ein Missverständnis, als ein direkter Einfluss bzw. ein Durchgriff *der Ökonomie* auf nichtökonomische Felder angenommen wird. Demgegenüber wurde hier dafür plädiert, Ökonomisierung stets als politisch vermittelt zu betrachten und entsprechend zu analysieren – eben weil Staat und Politik die zentralen Interventionsinstanzen in alle politischen Bereiche bleiben, nach wie vor die Steuerungshoheit innehaben und nur sie ökonomisierende Reformen im Bildungsbereich legitimerweise durchsetzen können.

Ein weiteres Problem zeigt sich in der mehrfachen Kritik, die am Ökonomisierungsbegriff geübt wird. Eine davon lautet, dass damit eine pauschalisierende und undifferenzierte Kritik verbunden sei, mit der ganz unterschiedliche Phänomene unter Ökonomisierung subsumiert würden. So wirft der Erziehungswissenschaftler Elmar Tenorth Ökonomisierungskritiker*innen – seinerseits pauschal – vor, sie seien «gefangen in den alten Formeln» und «blind gegenüber der tatsächlichen Praxis und den Möglichkeiten der aktuellen Bildungsreform» (Tenorth 2005). Schlichtweg falsch sei es, Evaluation, Akkreditierung, Leistungsorientierung, Schulprofile usw. mit Ökonomisierung gleichzusetzen: «Bedeutet das alles «Ökonomisierung», also die Einführung eines fremden Prinzips in die Bildungseinrichtungen?» (Ebd.) Zwei Anmerkungen sind dazu nötig: So wenig zutreffend diese Kritik mit ihren pauschalisierenden Unterstellungen ist, so wichtig ist die damit aufgeworfene Frage nach der Reichweite respektive den Grenzen des Ökonomisierungsbegriffs. Hier stellt sich schon mit der Erkenntnis, dass es weltweit kein rein auf ökonomischen Profit ausgerichtetes und durchgehend vermarktlichtes Bildungssystem gibt, die Frage nach den Gründen dafür: Zeigt dies die Grenzen der Ökonomisierung an, weil die sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Folgekosten unwägbare wären? Und ist dies nicht ein Indiz dafür, dass ökonomisch-kapitalistische Logiken tiefer in Gesellschaft, Kultur und Politik verankert sind und sich nicht nur auf *die Ökonomie* beschränken?

Die pauschalisierende Kritik an der Ökonomisierung verkennt daher die politische Vermittlung ökonomischer Logiken in den Bildungsbereich, indem die outputorientierten neuen Steuerungslogiken eben nicht in ihrer rationalisierenden Funktion gesehen werden, durch die Bildungsorganisationen tendenziell dem Vorbild von Unternehmen institutionell angeglichen werden. Nicht die Profitorientierung ist hier der Maßstab für Ökonomisierung, sondern die Transformation von Erwartungen der Akteure und von Abläufen, Praktiken und Operationen innerhalb von Bildungsorganisationen. Zu fragen wäre also eher, warum es diese Art der Reform sein musste, mit der Schulen und Universitäten bildungspolitisch überzogen wurden – und keine andere, die auch denkbar gewesen wäre. Mit einer (Fehl-)Einschätzung dieser Art werden die Bildungsreformen gleichsam wissenschaftlich rationalisiert, was wiederum auf ein grundlegendes Problem verweist, nämlich den tendenziellen «Verdrängungen des Ökonomischen» (Bongaerts 2008) in den Sozial- und Erziehungswissenschaften.

Hier würde Ökonomisierungsforschung wissenschaftlich aufklärend wirken, was die Sichtbarmachung ökonomischer Formen im Feld der Bildung betrifft. In diesem Sinn könnte das erweiterte Ökonomisierungskonzept, wie es hier unter Berufung auf Bourdieus Kapitaltheorie skizziert wurde, dazu beitragen, das Ökonomische auch im Feld der Bildung zu identifizieren, das nicht mit der Ökonomie deckungsgleich ist. Darin würde ich auch den Einsatz gegenüber Ökonomisierungsansätzen sehen, die Ökonomisierung letztlich auf die Logik geldwerten und profitorientierten Tauschs reduzieren und nicht das Ökonomische in den institutionellen Veränderungen im Feld der Bildung berücksichtigen. Komplexere Ökonomisierungstheorien gehen zurecht von einer prozesshaften und wenig sichtbaren Transformation bei Ökonomisierungsprozessen aus, an deren Ende gleichsam das Geld steht, und es ist eine Frage der Akzentuierung, ob die Stufen vor der geldwerten Profitorientierung nur als *Vorstufen* der eigentlichen Ökonomisierung erachtet oder auch institutionelle Veränderungen als gleichbedeutend für Ökonomisierungsprozesse anerkannt werden.

Zwei weitere Fragen, die mit der Ökonomisierungsthese verbunden sind, seien hier noch erwähnt. Die Bezeichnung *Ökonomisierung* birgt die Gefahr der Tautologie, also der begrifflichen Vorwegnahme des Ergebnisses, das dann nur noch durch die Beobachtung bestätigt zu werden scheint. Dieses Problem bringen in gewisser Weise alle Transformationsbegriffe wie Politisierung, Pädagogisierung oder Psychologisierung mit sich. Der Schwierigkeit ist zu entgehen, wenn man den heuristischen Stellenwert des Ökonomisierungsbegriffs deutlich macht, der keine ultimative Definition eines empirisch festzustellenden Sachverhalts ist, sondern einen thesenhaften und Fragen adressierenden Charakter hat, die sich aus der theoretischen Plausibilisierung ergeben.

Einige wurden im Text genannt: Welche unterschiedlichen Formen von Ökonomisierung lassen sich im Bildungsbereich unterscheiden? Wieviel (implizite) Ökonomie ist strukturell in sozialen Feldern wie Politik, Kunst, Medien oder Bildung enthalten? Wie hat sich das Verhältnis von Bildung, Politik und Ökonomie in den letzten zwei Jahrzehnten verändert? Zur Heuristik des umrissenen Ökonomisierungskonzepts gehören schließlich auch die erwähnten Kriterien und Formen, mit denen der Ökonomisierungsbegriff konkretisiert und für empirische Forschung operationalisierbar gemacht werden soll. Damit ist kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden, sondern die Einladung zur weiterführenden Diskussion.

Empirie und empirische Forschung sind die beiden Stichworte, die auf das nächste Problem verweisen, nämlich die empirische Erforschung von Ökonomisierungsprozessen. Denn eine weitere Kritik lautet, dass Ökonomisierungsprozesse zumeist nur behauptet, aber kaum empirisch nachgewiesen seien oder sich auf reine «Diskursempirie» stützen würden (Bellmann 2016: 213 f.). Abgesehen davon, dass auch Diskurse empirisch sind und Praxen sinnhaft strukturieren, ergeben sich natürlich Fragen nach der methodischen Umsetzung einer empirischen Ökonomisierungsforschung. Wenn man sich nicht allein auf quantitative Erhebungen der Zunahme profitorientierter Unternehmen im Bildungsbereich als primärem Indikator für Ökonomisierung kapriziert, so bietet sich auf der Grundlage eines erweiterten Ökonomisierungskonzepts auch eine qualitative Forschung an, mit der etwa in Fallstudien mittels Interviews, Feldforschung und Diskuranalyse die institutionellen Veränderungen durch Ökonomisierung untersucht werden können – und dies durchaus in Kombination mit quantitativen Erhebungen, in denen etwa in feldtheoretischer Perspektive die Kapitalverteilungen verschiedener Akteure im Bildungsfeld und die Machtkonstellationen mittels Netzwerkanalyse aufgezeigt werden könnten. Auch in vergleichender Perspektive ergäben sich fruchtbare Forschungsperspektiven, in denen etwa die Ähnlichkeit und der «globale Gleichklang der Bildungsreformen» international aufgezeigt werden könnten (vgl. Hartong/Hermstein/Höhne 2018). Dies sind exemplarisch einige mögliche Aussichten einer Ökonomisierungsforschung, die notwendig ist angesichts der Strukturveränderungen, denen das Feld der Bildung vom Elementar- und Schulbereich über die Universitäten bis hin zur Weiterbildung seit geraumer Zeit ausgesetzt ist. Es ist – das sollten die präsentierten Fallstudien auch gezeigt haben – der alte/neue Kampf um den gesellschaftlichen *Wert der Bildung*.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1998): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M.
- Aglietta, Michel (2000): Ein neues Akkumulationsregime, Hamburg.
- Alvaredo, Facundo et al. (2018): Bericht zur weltweiten Ungleichheit, dt. Kurzfassung, unter: <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-german.pdf> (3.12.2018).
- Anheier, Helmut/Förster, Sarah/Mangold, Janina/Striebing, Clemens (2016): Stiftungen in Deutschland. Zusammenfassende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen, Berlin.
- Ball, Stephen J./Youdell, Deborah (2007): Hidden Privatisation in Public Education, Brüssel, unter: https://pages.eiie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf (6.12.2018).
- Bank, Volker (Hrsg.) (2005): Vom Wert der Bildung, Bern.
- Bellmann, Johannes (2016): A Critique of Economisation Critiques from the Field of Education Science, in: International Journal for the Historiography of Education 2/2016, Luxembourg, S. 212–228.
- Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar.
- Bloem, Simone (2016): Die PISA-Strategie der OECD, Weinheim/Basel.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz.
- Bombosch, Frederik/Keller, Gabriela/Klesmann, Martin/Schlieter, Kai (2017): Das Milliardenversprechen. Wie der Senat daran arbeitet, Schulneubauten und Grundstücke zu privatisieren – und dabei einen Schattenhaushalt von 1,5 Milliarden Euro anhäuft, in: Berliner Zeitung, 4./5.11.2017.
- Bongaerts, Gregor (2008): Verdrängungen des Ökonomischen, Bielefeld.
- Bourdieu, Pierre (1994): Praktische Vernunft, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg, S. 49–80.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2014): Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Schriften zur Kulturosoziologie 4, Berlin.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise, München.
- Bundesverband deutscher Stiftungen (2015): Stiftungsboom abnehmend, unter: www.stiftungen.org/fileadmin/bvds/de/Forschung_und_Statistik/Statistik_2016/Stiftungserichtungen_2015.pdf.
- Czada, Roland (2007): Markt, in: Benz, Arthur (Hrsg.): Handbuch Governance, Wiesbaden, S. 68–81.
- De Olano, Daniel/Knodel, Philipp/Martens, Kerstin/Popp, Marie (2010): PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie, Frankfurt a. M.
- Destatis (2014): Konsumausgaben privater Haushalte im Zeitvergleich (1998–2013), unter: www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Konsumausgaben/Tabellen/PrivaterKonsum_D_EVS.html (23.12.2017).
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus, in: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut: Soziologie – Kapitalismus – Kritik, Frankfurt a. M., S. 21–86.
- Dörre, Klaus (2012): Landnahme und die Grenzen kapitalistischer Dynamik. Eine Ideenskizze, unter: www.linksnet.de/artikel/27742 (24.12.2017).
- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA, in: Oelkers, Jürgen/Horlacher, Rebekka/Casale, Rita (Hrsg.): Rationalität und Bildung. Studien im Umkreis Max Webers, Zürich, S. 245–266.
- Fraser, Nancy (2018): Wir brauchen eine Politik der Spaltung. Das Gespräch, in: Philosophie Magazin 10–11/2018, S. 66–71.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2008): Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? (Expertise von K. Kraus), unter: library.fes.de/pdf-files/wiso/05865.pdf (6.12.2018).
- Fülberth, Georg (2008): G Strich – Kleine Geschichte des Kapitalismus, Köln.
- Gemeingut in Bürgerhand (2018): PPP im Visier der Rechnungshöfe, unter: www.gemeingut.org/wp-content/uploads/2013/08/FB-02-PPP-Rechnungsh%C3%B6fe-Kurzfassung_BS_Logo.pdf (3.12.2018).
- Gericke, Christina (2013): Public Private Partnership. Glossar zur Ökonomisierung von Bildung, unter: www.gloeb.de/index.php?title=Public_Private_Partnership (20.12.2017).
- Gerwitz, Sharon (2003): Die managerialistische Schule: Konsequenzen und Widersprüche der Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit in der Bildung, in: Widersprüche 89, Frankfurt a. M., S. 19–38.
- Gorz, André (1989): Kritik der ökonomischen Vernunft, Berlin.

- Häberlein, Carolin/Nössler, Johannes/Vorberger, Stefanie (2011): Die Legitimität von Stiftungen und philanthropischem Handeln, unter: www.institut.maecenata.eu/resources/2011_Opusculum49.pdf (3.12.2018).
- Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2018): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive, Weinheim/Basel.
- Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie, unter: www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=3a88605f-ba73-57f7-7cf0-2b61b37a2759&groupId=252038 (5.12.2018).
- Hirsch, Joachim (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus, Berlin/Amsterdam.
- Höhne, Thomas (2013): Bildung, Herrschaft, Reproduktion. Zur Aktualität der «Illusion der Chancengleichheit», in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 3/2013, Paderborn, S. 372–391.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung, Wiesbaden.
- Höhne, Thomas (2018): Stiftungen als Agenten der Bildungsreform, in: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden, S. 565–570.
- Höhne Thomas/Hermstein, Björn (2018): Grenzverschiebungen durch Indifferenzierung – am Beispiel veränderter Lehrkräfteerkrutierung, in: Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hrsg.): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive, Weinheim/Basel, S. 192–211.
- Höhne, Thomas (2018a): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen, in: Engartner, Tim et al. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Wiesbaden.
- Höhne, Thomas/Schreck, Bruno (2009): Private Akteure im Bildungssystem, Weinheim/München.
- Hopf, Wulf (2017): Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal?, in: Baader, Meike Sophie/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden, S. 23–38.
- Huffs Schmid, Jörg (Hrsg.) (2004): Die Privatisierung der Welt, Hamburg.
- Köppe, Stephan (2015): Wohlfahrtsmärkte. Die Privatisierung von Bildung und Rente in Deutschland, Schweden und USA, Frankfurt a. M.
- Krautz, Jochen (2018): Privatisierung der Bildungseinrichtungen: «Public Private Partnerships» im Schulbereich, unter: www.gemeingut.org/privatisierung-der-bildungseinrichtungen-%e2%80%9epublic-private-partnerships-im-schulbereich/ (28.11.2018).
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Sackmann, Reinhold/Breidenstein, Georg/Bröckling, Ulrich/Kreckel, Reinhard/Mierendorff, Johanna/Stock, Manfred (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage, Theoriediskurse, Forschungsstand, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, Wiesbaden, S. 327–343.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule, in: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 15–54.
- Littek, Wolfgang/Rammert, Werner/Wachtler, Günther (Hrsg.) (1982): Einführung in die Arbeits- und Industriosozilogie, Frankfurt a. M.
- Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität, Frankfurt a. M.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen, Frankfurt a. M.
- Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex, Weinheim/Basel.
- Niephaus, Yasemin (2018): Ökonomisierung. Diagnosen und Analysen auf Grundlage feldtheoretischer Überlegungen, Wiesbaden.
- Peetz, Thorsten (2014): Mechanismen der Ökonomisierung, Konstanz.
- Priemer, J. (2015): Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung, unter: www.google.com/search?q=Priemer%2C+Jana+%282015%29%3A+Zivilgesellschaftliches+Engagement+fu%CC%88r+Bildung.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab (9.12.2018)
- Proeller, Isabella (2018): New Public Management, in: Gablers Wirtschaftslexikon online, unter: wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/new-public-management-npm-38664/version-262085 (4.12.2018).
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung, in: Andresen, Sabine (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel, S. 621–636.
- Rosanvallon, Pierre (2017): Die Gesellschaft der Gleichen, Frankfurt a. M.

- Rürup, Matthias/Heinrich, Martin (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung, in: Altrichter, Herbert/ Brüsemeister, Thomas/Wissingner, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 157–184.
- Sackmann, Reinhold (2004): Internationalisierung von Bildungsmärkten? Empirische Daten zur Kommerzialisierung von Bildung in Deutschland und den USA, in: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2004, München, S. 62–91.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (1999): Gesellschaftliche Differenzierung, Bielefeld.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft, in: Maurer, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden, S. 382–393.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2017): Das Regime der Konkurrenz: Ökonomisierungsdynamiken heute, Weinheim/Basel.
- Schlieter, Kai (2014): «Gabriels Profitexperten», in: taz, 19.12.2014, unter: www.taz.de/Kooperation-von-Staat-und-Privat/!5025807/ (2.12.2018).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Bildung Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist, in: Die Zeit, 6.10.2005.
- Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (2016): The Global Education Industry, Routledge.
- Vogel, Berthold (2007): Die Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft, Hamburg.
- Vogt, Bettina/Falkenberg, Kathleen/Waldow, Florian (2018): Effizienz durch Vermarktlichung? Zu Entwicklung und Konsequenzen der Einführung von Bildungsmärkten am Beispiel Schwedens, in: Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hrsg.): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive, Weinheim/Basel, S. 248–271.
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl., Köln.
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse, in: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43, Weinheim, S. 69–85.
- Wexler, Philip (1999): Die Toyota Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst, in: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt a.M., S. 35–57.
- Wrase, Michael/Helbig, Michael (2016): Das missachtete Verfassungsgebot – Wie das Sonderungsverbot nach Art. 7 IV 3 GG unterlaufen wird, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NZfW) 22/2016, München, S. 1591–1598.
- Wrase, Michael/Jung, Laura/Helbig, Marcel (2017): Defizite der Regulierung und Aufsicht von privaten Ersatzschulen in Bezug auf das Sonderungsverbot nach Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG. WZB-Discussion Paper P 3/2017, unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-003.pdf> (4.12.2018).
- Wurzbacher, Ralf (2018): Ausverkauf um jeden Preis. Berliner Grüne rücken von «Schulbauoffensive» ab. Gutachter sprechen von Privatisierung, Senat drückt aufs Tempo. in: Junge Welt, 22.11.2018, unter: www.jungewelt.de/artikel/print.php?id=344222 (3.12.2018).
- Zeller, Christian (2004): Die globale Enteignungsökonomie, Münster.