

Oliver Schöller

Vom Bildungsbürger zum Lernbürger Bildungstransformationen in neoliberalen Zeiten

Wie war es möglich, so fragen sich Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) eingangs ihrer Zeitdiagnose kapitalistischer Vergesellschaftung, dass sich ausgehend in den 1970er Jahren, zur Zeit des größten Einflusses linker Denktraditionen auf die gesellschaftliche Entwicklung, relativ ungehindert eine neoliberale Gegenbewegung etablieren konnte. Offenbar, so ihre These, hatte es die Linke versäumt, den „neuen Geist des Kapitalismus“ zu erfassen und adäquate Alternativen gegenüber einer neoliberalen Strategie zu entwickeln. Statt dessen verhartete die linke Kritik in der Defensive, in dem sie auf die neoliberalen Vorstöße bis heute vor allem mit einer Abwehrhaltung reagiert, die sich an den alten Vorstellungen des Wohlfahrtskapitalismus orientiert und sich in dem Hinweis der Abweichung von dieser vermeintlichen Norm erschöpft.¹ Man muss nicht die von Boltanski/Chiapello aufgezeigte Genealogie kapitalistischer Entwicklung teilen, um dennoch die Ausgangsfrage ernst zu nehmen und die daraus resultierende Konsequenz zu ziehen. Um individuelle Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen, muss zunächst die Einsicht in die Notwendigkeit der neuen kapitalistischen Entwicklungsdynamik gelingen. Und zwar nicht, um dann den Dingen umso besser ihren Lauf zu lassen. Vielmehr, so Marx und Engels, würde erst das Verständnis der gesellschaftlichen Anforderungen den Menschen die Möglichkeit selbstbestimmten Handelns eröffnen (vgl. MEW 20: 105).

Die Bedeutung einer solchen Herangehensweise soll im folgenden anhand der kontrovers geführten Debatte über die sogenannte „Wissensgesellschaft“ demonstriert werden. Hier zeigt sich exemplarisch das von Boltanski/Chiapello angesprochene Dilemma einer Linken, die sich immer wieder darauf beschränkt, die gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen des Bildungssystems mit einer an den alten bildungsbürgerlichen Maßstäben geschulten Kritik zu bedenken. Die Kontroverse über die „Wissensgesellschaft“ hat sich auf diese Weise im Antagonismus zweier Lager festgefahren. Während auf der einen Seite die emphatischen Befürworter die zwangsläufigen Reformen im Bildungswesen proklamieren und mit den neuen Herausforderungen moderner Gesellschaften

1 Das gilt insbesondere für die Bildungsarbeit der Gewerkschaften. Anregende Debatten über eine den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angemessene Neuorientierung sind bis heute Randscheinungen (vgl. Röder/Dörre 2002).

legitimieren, sammeln sich auf der anderen Seite die ebenso engagierten Gegner einer solchen Apologie des vermeintlich völlig Neuen. Beiden Positionen gemeinsam ist ein funktionaler Fehlschluss. Setzt sich die eine Seite für Bildungsreformen ein, die sie, oftmals losgelöst vom sozio-ökonomischen Kontext, als gleichsam notwendig-funktionales Äquivalent einer Systemlogik begreift, wenden sich die anderen mit ihrer Kritik gerade gegen eine Funktionalisierung von Bildung im Sinne kapitalistischer Verwertungsinteressen. Damit bringen beide Standpunkte jeweils ihre spezifisch bornierte Perspektive zum Ausdruck und reproduzieren somit zwei extreme, unversöhnliche Positionen. Auf der einen Seite wird mit der Forderung nach lebenslangem Lernen das flexible sich Anschmiegen an die Wechselfälle der kapitalistischen Verwertungslogik gefordert, auf der anderen Seite wird mit demselben Hinweis das Prinzip des lebenslangen Lernens ebenso kategorisch abgelehnt.

In diesem Beitrag wird zunächst versucht, einen notwendigen Funktionswandel im Bildungssystem aufzuzeigen, der ein lebenslanges Lernen erfordert und mit dem Übergang vom Bildungsbürger zum Lernbürger beschrieben wird. Dabei wird diese neue Anforderung zunächst durchaus als Chance begriffen. Demgegenüber wird in einem zweiten Schritt auf die sich zur Zeit vollziehende Neudefinition gesellschaftlicher Gerechtigkeit eingegangen. Sollte sich das hier abzeichnende neue Gerechtigkeitsverständnis mit seinem Slogan „Gerechtigkeit statt Gleichheit“ durchsetzen, ist es unwahrscheinlich, dass die eingangs skizzierten emanzipativen Ansätze einer neuen Bildungskultur aufgenommen werden. Dass diese Befürchtung nicht unbegründet ist, wird im dritten Abschnitt gezeigt. Die dort durchgeführte Analyse des aktuellen bildungspolitischen Diskurses offenbart eine neoliberale Hegemonie, die dazu beiträgt, auch die noch bestehenden sozialen Errungenschaften im Bildungssystem rückgängig zu machen. Im vierten Abschnitt wird ausführlicher auf die im Kontext der neoliberalen Hegemonie favorisierten Bildungsreformvorschläge eingegangen. Dabei wird der Frage nachgegangen, was von der Einführung eines, von allen Parteien gleichermaßen geforderten, über Bildungsgutscheine privat finanzierten Bildungssystems zu erwarten ist. Aus der Gegenüberstellung des eingangs geschilderten, von einem aus der Einsicht in die Notwendigkeit lebenslangen Lernens gefolgerten Anspruches, mit der in den politischen Verhältnissen verborgenen Bildungsreform, ergeben sich alternative Perspektiven. Dementsprechend wird abschließend eine bildungspolitische Strategie skizziert, die den Diskurs der Wissensgesellschaft ernst nimmt, indem sie die Akteure an ihren eigenen Maßstäben misst.

1. Zur Notwendigkeit lebenslangen Lernens

Vor knapp fünfzehn Jahren stellte Martin Baethge fest:

„Eine mittlerweile gut zehnjährige Diskussion über das ‘Ende der Arbeitsgesellschaft’ und den Wandel zur Dienstleistungs-, Freizeit- oder Informationsgesellschaft legt uns nahe, auch für die

Fragen der Gestaltung von Bildungsprozessen nicht allzu selbstverständlich davon auszugehen, dass die *Erwerbsarbeit* noch das alleinige oder dynamische Zentrum der spätbürgerlichen Gesellschaft sei. Auf der anderen Seite“, so Baethge einschränkend, „haben wir einigen Grund dazu, nicht voreilig die Arbeitsgesellschaft für überwunden und die sie beherrschenden Prinzipien für außer Kraft gesetzt und für gesellschaftlich unwirksam zu erklären“ (Baethge 1990: 53).

Die Linke beobachtet mithin seit mehr als einem viertel Jahrhundert einen Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, ohne ihn bis heute auf den Begriff bringen zu können (vgl. Bischoff 2003; Dörre/Röttger 2002). Dabei wird kaum noch in Frage gestellt, dass wir einem solchen Strukturwandel beiwohnen, umstritten ist jedoch, in welcher Entwicklungsphase wir uns gerade befinden. Stehen wir noch am Anfang eines neuen Abschnitts arbeitsteiliger Vergesellschaftung, bewegen wir uns mitten in einem Transformationsprozess, oder ist dieser gar schon abgeschlossen und wir können ein neues Muster arbeitsteiliger Vergesellschaftung erkennen? Anders als Baethge gehe ich im Folgenden davon aus, dass Arbeit weiterhin als Basiskategorie kapitalistischer Gesellschaften fungiert. Es wird Michael Schumann (2003) darin gefolgt, dass es auch weiterhin um die Befreiung *in* der Arbeit geht, nicht von ihr. Dann freilich kann das Bildungssystem von diesen Entwicklungen nicht unberührt bleiben. Das bedeutet aber auch, dass die sich anschließenden Überlegungen über neue Bildungsanforderungen ebenso umstritten sein dürften, wie die Debatte über das neue Akkumulationsregime insgesamt (vgl. Candeias/ Deppe 2001).

Es wäre aber schon viel gewonnen, wenn sich in den zukünftigen bildungspolitischen Debatten nicht mehr auf ein Bildungsideal bezogen würde, das sich an den überkommenen Vorstellungen des Bildungsbürgertums orientiert.² Die Vorstellung von Bildung als Sammlung von Wissen, wie sie zu Beginn der Aufklärung zuerst die Enzyklopädisten vertraten, wurde vom Bildungsbürgertum mit der Idee des Bildungskanons weiterverfolgt. Immer ging es vor allem darum, das Wissen seiner Zeit möglichst vollständig zu erschließen. Bildung bemaß sich demnach am Akkumulationsgrad zeitgenössischer Wissensbestände. Dabei konnte lange Zeit die Illusion aufrecht erhalten werden, dass zu diesem Zweck eine begrenzte Lernphase, in der „für das Leben“ gelernt wurde, ausreichend sei. Für das deutsche Bildungsbürgertum war das Gymnasium die zentrale Instanz der Vermittlung eines Wissensbestandes, der dazu befähigen sollte, die Bürde einer, dem eigenen Selbstverständnis gemäß, herrschenden Klasse zu tragen (vgl. Bollenbeck 1996).

Eng verbunden mit der Illusion, in einer bestimmten Lebensphase könne das Rüstzeug für das gesamte Leben angeeignet werden, war das zweite bildungsbürgerliche Missverständnis, der Trennung von Bildung und Ausbildung. Während das bildungsbürgerliche Ideal einer von profanen Arbeitsanforderungen losgelösten Bildung zuletzt von Humboldt vertreten werden konnte und

2 Ich beziehe mich im Weiteren nicht auf die abstrakten bildungsphilosophischen und erzieherischen Diskurse (vgl. Bracht et al. 1990). Mir geht es allein um das alltagspraktische Selbstbild des Bildungsbürgertums, wie es sich im 19. Jh. herausgebildet hat.

von da an zunehmend in Frage gestellt wurde, hielt sich die Vorstellung der Möglichkeit einer zeitlich begrenzten Lernphase bis in die jüngste Zeit. Gleichwohl wird immer deutlicher, dass sich beide bildungsbürgerlichen Illusionen mittlerweile im Säurebad kapitalistischer Verwertungslogik aufgelöst haben. Dementsprechend sollte auch der richtige Hinweis, dass „lebenslanges Lernen“ in Form der beruflichen Weiterbildung insbesondere in der Arbeiterbildung in einer langen Tradition steht und also nichts Neues darstellt (vgl. Zinn 2004), nicht zum Argument gegen den richtigen Hinweis einer zunehmenden gesellschaftlichen Verallgemeinerung dieser Anforderung gewendet werden. Denn die quantitative Zunahme scheint mittlerweile in eine neue Qualität umzuschlagen, die es kaum noch möglich macht, den Schein aufrecht zu erhalten, Bildung könne in einer spezifischen Bildungsphase, losgelöst von den Anforderungen arbeitsteiliger Gesellschaften, gleichsam im gesellschaftlichen Ausnahmezustand, angeeignet werden. Vielmehr wird die Bildung zunehmend als das erkannt, was sie immer schon war, Produkt und Agens kapitalistischer Verwertungsprozesse. Darin unterscheiden sich die heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse von der Situation während der letzten großen Bildungsreformdebatte in den 1960er/70er Jahren. Damals galt es noch, über „Bildung als Wachstumsfaktor“ (Altwater/Huisken 1971: XII) aufzuklären, heute ist das ein Allgemeinplatz. Wir müssen keinem Studierenden mehr erklären, dass er Träger von Humankapital ist und es von seiner Fähigkeit als Arbeitskraftunternehmer dieses anzuhäufen abhängt, ob er als Produktionsfaktor im Rahmen des kapitalistischen Wirtschaftssystems genutzt wird. Das Problem ist nicht mehr die fehlende Einsicht in die Verwertungslogik des Kapitals, die immer ungeschminkt auftritt. Unklar ist heute vielen, was daran überhaupt problematisch sein könnte.

Es scheint kaum noch ein historisches Bewusstsein darüber zu bestehen, dass es, wie in der Vergangenheit, von der spezifischen Regulationsweise, durch welche die Produktion von Kapital und Bildung aufeinander bezogen werden, abhängen wird, welchen sozialen Charakter der Bildungsprozess unter den neuen Produktionsbedingungen annimmt. „Daraus folgt: Die Kämpfe um und für eine solche Regulationsweise müssen auf dem Terrain des neuen Produktionsmodells ausgetragen werden, ansonsten bleiben sie wirkungslos“ (Dörre 2001: 84). Folgt man Klaus Dörre, dann zeigen sich heute schon Konturen einer „flexiblen Produktionsweise“ (ebd.: 96), die völlig neue Anforderungen an die Menschen richtet. Michael Schumann (2003) spricht in diesem Zusammenhang von neuen Formen prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsorganisation, aus denen auch gewandelte Qualifikationsanforderungen resultieren. Auch er meint – wenigstens ansatzweise – zwei wesentliche Folgewirkungen für den Produktionsarbeiter benennen zu können:

1) „erweiterte Zuständigkeit nicht nur für die Durchführung der jeweiligen Produktionsaufgaben, sondern auch für (zumindest Teilbereiche) der Wartung-Instandhaltung-Logistik-Planung. Techni-

sche, organisatorische und ökonomische Optimierung gehören tendenziell ebenso mit zu seinem Geschäft wie die Berücksichtigung von Kundenwünschen und Kundenklagen.

2) gleichermaßen ausdifferenzierte wie vertiefte Kooperationsbezüge in der Arbeit, die nicht mehr beim eigenen Berufskollegen halt machen, sondern horizontal mit anderen Fachvertretern und vertikal mit mehreren, zum Teil hierarchisch höheren Ebenen Arbeitsbeziehungen herstellen“ (ebd.: 125).

Diese aus der neuen prozessorientierten Unternehmens-Organisation resultierenden Aufgaben befördern potentiell an persönliche Kompetenzen geknüpfte individuelle Strategien der Selbstorganisation und Selbststeuerung:

„Kompetenz fokussiert ... auf eine subjektzentrierte Betrachtung von Arbeitskraft, in der das Arbeitshandeln nicht als Ausdruck fremdorganisierter, anforderungsorientierter Anpassungsleistungen, sondern als aktiver Selbst- und Dispositionsbezug der Arbeitenden auf ihre Fähigkeits- und Handlungspotentiale gefasst wird. Was die Beschäftigten zur Handlung befähigt, umfasst ein komplexes und mannigfaches Set von Elementen wie Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Erfahrungen, Haltungen, Einstellungen und persönliche Eigenschaften“ (Kurz 2002, zit. n. Schumann 2003: 131).

Wie Kurz und Schumann betont auch Dörre das zweifellos befreiende Potential der neuen flexiblen Arbeitsweisen:

„Wo sie bürokratische Bevormundung zurückdrängt, kommunikativen Austausch und ganzheitliche Arbeitsaufgaben fördert, wo sie die Entscheidungsspielräume der Beschäftigten erweitert und Autonomiezonen öffnet, ist sie – durch leistungssteigernde Wirkung – Quelle eines positiven Individualismus, der auf Freiheitsgewinn im Arbeitsprozess beruht“ (Dörre 2001: 98).

Aber inwieweit diese aus der neuen prozessorientierten Unternehmensorganisation resultierenden Aufgaben qualitativ und quantitativ in emanzipative Bildungs- und Ausbildungsstrategien umgemünzt werden, auch das wird von allen gleichermaßen betont, hängt von der zukünftigen Form der Arbeitspolitik ab. Diese muss freilich an die gewandelten Arbeitsbedingungen anknüpfen und darf sich nicht in einer Verteidigungshaltung erschöpfen, die sich an überkommenen Formen der Arbeitsorganisation orientiert. Entscheidend sei vielmehr,

„dass die Auseinandersetzungen um eine solche Regulationsweise auf dem Boden des neuen Produktionsmodells stattfinden. Nicht die bloße Abwehr von Marktflexibilität, sondern positive Flexibilisierung muss das Programm einer solchen Strategie sein. Eine neue Arbeitsverfassung, die Perioden der Erwerbstätigkeit mit Lern-, Qualifizierungs- und Familienphasen verknüpft; ein soziales Sicherungssystem, das solchen Biographien einen stabilen Rahmen bietet; eine Demokratisierung der Geschlechterhierarchien, die Nachfrage nach hochwertigen Dienstleistungen und damit auch Arbeitsplätze schafft; eine zeitgenössische Definition ‘guter’ Arbeit, verknüpft mit einer neuen Generation industrieller Rechte, die individuelle Vertragssicherheit stiftet und die Partizipationschancen abhängig Arbeitender erhöht, gehören in das Zentrum einer solchen ‘Politik der Teilhaberechte’ „ (Dörre 2001: 104; vgl. auch Dörre 2002).

Notwendiger Kern einer solchen neuen Arbeitsorganisation ist eine in Bildungsprozessen verankerte neue Organisation des Lernens, wie sie mit dem Konzept des lebenslangen Lernens angestrebt wird. Und, wie Andrä Wolter ausführt, auch die Auswirkungen dieser Neujustierung des Bildungssystems entsprechen denen der Arbeitswelt.

„Die implizite Sprengkraft des Konzepts liege insbesondere in seiner ‘systemorientierten’ und seiner ‘subjektorientierten Perspektive’. Erstere verlange die ‘Umstrukturierung des Bildungssystems zu einem offenen, flexiblen und transparenten System’, in dem ‘es eher um Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit’ gehe, statt um ‘Segmentierung oder Differenzierung’. Letztere

führe 'zu einer deutlichen Stärkung der Rolle des Individuums im Bildungssystem' „ (Wolter 2001: 54, zit. n. Kelum 2001: 247).

Auch wenn die hier aus den Ansätzen eines neuen Akkumulationsregimes gefolgerten strukturellen Veränderungen im Bildungssystem nur teilweise zutreffen sollten, ist das Ideal des Bildungsbürgers, der sich zeitlich begrenzt und vermeintlich unberührt von sozioökonomischen Einflüssen, gleichsam unter jungfräulichen Bedingungen, einen Wissensvorrat anhäuft, um anschließend damit die Welt zu beherrschen, unhaltbar geworden. Vielmehr ist heute offenkundig, dass sich im Ideal des Bildungsbürgers das Privileg einer Klasse ausdrückte, die sich diese Illusion einmal leisten konnte. Demgegenüber eröffnet der Paradigmenwechsel zum lebenslangen Lernen im Kontext neuer Produktionsbedingungen zusätzliche Möglichkeiten demokratischer Bildungspartizipation. Denn die kapitalistische Ökonomie „not only fosters the exercise of unaccountable power, it also thwarts those forms of political learning-through-choosing by means of which democratic societies may come to deepen their fundamental political commitments and capacities“ (Bowles/Gintis 1987: 90).

Die kapitalistische Entwicklung hat dem alten Bildungsbürgertum seine materielle Existenzgrundlagen geraubt. Gleichzeitig hat sie uns durch die Verallgemeinerung und Verstetigung von Bildungserfahrungen im Sinne eines lebenslangen Lernens dem bildungsbürgerlichen Ideal einer allgemeinen Menschenbildung potentiell näher gebracht. Als Ausgangspunkt für die sich anschließende Kritik der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen soll daher das Motto gelten: *Der elitäre Bildungsbürger ist tot, es lebe der gemeine Lernbürger!*

2. Gerechtigkeit 'Reloaded'

Wenn es richtig ist, dass lebenslanges Lernen in Zukunft eine wesentliche Qualifikation von Menschen in modernen kapitalistischen Gesellschaften darstellt, dann gilt ebenso, dass diese neue Qualifikation ihre emanzipativen Potentiale nur im Kontext eines humanistischen, das heißt auf Gerechtigkeit zielenden, Gesellschaftsvertrags entfaltet (vgl. Deppe 1997: 63ff.). Dem gegenüber vollzieht sich aktuell eine eigentümliche Verschiebung der gesellschaftspolitischen Gerechtigkeitsauffassung, die einer fortschrittlichen Perspektive entgegen steht.

Die Vorstellung sozialer Gerechtigkeit speist sich historisch aus dem Gedanken der Gleichheit aller Menschen. Aus dieser Überzeugung wurde ein gleicher Rechtsanspruch jedes einzelnen Menschen abgeleitet und in den Menschenrechten festgehalten, die sich heute als Bürgerrechte artikulieren. Der britische Historiker und Soziologe Thomas Marshall (1992) hatte dem entsprechend die Realisierung der Menschenrechte nach dem Zweiten Weltkrieg aus dem Geiste sozialer Gerechtigkeit, als eine historische Abfolge der Konstituierung dreier unterschiedlicher Bürgerrechte beschrieben. Am Anfang standen, mit der Anerkennung der rechtlichen Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder einer

Nation, die zivilen *Staatsbürgerrechte*. Sie dienten zunächst nur dem Schutz der bürgerlichen Privatsphäre vor dem Eingriff des Staates. Mit der zunehmenden Ausbreitung des allgemeinen Wahlrechts, wurde ein weiterer Schritt der Anerkennung aller Menschen als Gleiche vollzogen und in den *politischen Bürgerrechten* festgeschrieben. Als jüngste Entwicklung beschrieb Marshall die sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg durchsetzenden *sozialen Bürgerrechte*. Neben der rechtlichen Gleichheit des Staatsbürgers und der politischen Gleichheit des Wahlbürgers etablierte sich nun eine Vorstellung sozialer Gleichheit des Bürgers im Wohlfahrtsstaat. Dabei war allerdings von Anfang an umstritten, wie diese realisiert werden sollte (Lohausß 2000: 528ff.).

Bis heute lassen sich drei verschiedene Strategien zur Erlangung sozialer Gleichheit unterscheiden. Zum einen wird das Ziel einer ideellen Gleichheit am Markt verfolgt. Indem vorausgesetzt wird, dass jeder Mensch das ihm zustehende über den marktvermittelten Tauschakt erhält, liegt dieser Vorstellung der Gedanke der *Tauschgerechtigkeit* zugrunde. Eine weitere Strategie zur Umsetzung sozialer Gleichheit zielt auf die formale Gleichheit vor dem Gesetz. Demnach hat jeder Mensch prinzipiell dieselben Möglichkeiten, seine individuellen Fähigkeiten umzusetzen, womit Gleichheit im Sinne formaler *Chancengleichheit* angestrebt wird. Vor dem historischen Hintergrund der negativen Erfahrungen sowohl mit der über den Markt vermittelten Tauschgerechtigkeit wie auch mit der über Chancengleichheit hergestellten Gerechtigkeitsvorstellung konnte sich schließlich mit dem Anspruch einer materiellen Gleichheit das Prinzip der *Bedarfsgerechtigkeit* durchsetzen. Während die ersten beiden von den materiellen Voraussetzungen der Menschen abstrahierten, und damit von den tatsächlichen Möglichkeiten ihrer Realisierung, orientiert sich letztere gerade an der Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte. Demzufolge hat jeder Mensch das Recht auf ein gewisses Quantum des gesellschaftlichen Reichtums, um eine menschenwürdige Teilnahme am sozialen Leben zu gewährleisten.³

Alle drei Strategien zur Erlangung sozialer Gleichheit traten zu unterschiedlichen Zeiten in verschiedenen Gewichtungen auf. Während in der Phase des „Rheinischen Kapitalismus“ der Bedarfsgerechtigkeit besondere Bedeutung zukam und mit der Realisierung sozialer Rechte zum einen das Prinzip der marktvermittelten Tauschgerechtigkeit partiell außer Kraft gesetzt wurde, kam man auf diese Weise zugleich der Realisierung von Chancengleichheit näher.

3 Was als menschenwürdig gilt und wie groß der Anteil jedes einzelnen am gesellschaftliche Reichtum ausfällt, ist zum einen vom historisch-spezifischen Entwicklungsstand der Gesellschaft abhängig und muss überdies immer wieder von neuem erkämpft werden. Entscheidend ist aber, dass das Prinzip eines materiellen Rechtsanspruches überhaupt existiert. Wenn heute Menschen gezwungen werden, eine ihrer Qualifikation nicht entsprechende Arbeit zu verrichten oder gar Leichtlohnjobs auszuführen, indem man ihnen mit der Kürzung ihrer Sozialhilfe droht, dann ist genau dieses Prinzip tangiert (vgl. Wölflé/Schölller 2004).

Demgegenüber hat sich in den 1990er Jahren eine programmatische Verschiebung von der materiellen Gleichheit im Sinne der Bedarfsgerechtigkeit zur ideellen Gleichheit der Tauschgerechtigkeit vollzogen (vgl. Heimann 2001). Die Debatte gipfelte 1999 in dem für das neue, dominierende Argumentationsmuster exemplarischen Schröder/Blair-Papier (1999). Das Strategiepapier der deutschen und britischen Sozialdemokratie durchzieht eben jener Anti-Egalitarismus, der heute die Gerechtigkeitsdebatte dominiert: „In der Vergangenheit wurde die Förderung der sozialen Gerechtigkeit manchmal mit der Forderung nach Gleichheit im Ergebnis verwechselt. Letztlich wurde damit die Bedeutung von eigener Anstrengung und Verantwortung ignoriert und nicht belohnt“ (ebd.: 888). Die durchgehende programmatische Strategie der beiden sozialdemokratischen Parteien lautet „Gerechtigkeit statt Gleichheit“. Denn unterschiedliche Leistungsfähigkeit führe unweigerlich zu unterschiedlichen Ergebnissen und damit zu Ungleichheit. Sozial gerecht sei mithin gesellschaftliche Ungleichheit, sozial ungerecht oder asozial hingegen sei tendenziell der sozialstaatliche Ausgleich gesellschaftlicher Ungleichheit. Schließlich trage Ungleichheit zur notwendigen Dynamisierung der Gesellschaft bei, während Gleichheit Lethargie und Stillstand fördere. Provoziert wird das Bild einer Gesellschaft als „Freizeitpark“, in der große Teile der Bevölkerung in „sozialen Hängematten“ liegen, alimentiert von einem bürokratisch überladenen Wohlfahrtsstaat.

Dass es sich hierbei um ein Zerrbild der realen gesellschaftlichen Entwicklung handelt, die tatsächlich durch eine zunehmende soziale Polarisierung gekennzeichnet ist, infolge derer immer größere Teile der Bevölkerung an die Ränder der Gesellschaft gedrängt werden, ist in den letzten Jahren immer wieder dokumentiert worden (vgl. Geißler 2002; Vester et al. 2001). Aber, wie Horst Heimann feststellt, „die zahlreichen Publikationen, die kritische Daten und Informationen zusammentragen und oft konkrete politische Maßnahmen gegen die wachsende Kluft zwischen Arm und Reich enthalten, können ihr praktisches Veränderungspotential nicht voll entfalten, solange das neoliberale Interpretationsmonopol fortbesteht“ (Heimann 2001: 717). Dies gilt umso mehr, wenn insbesondere jene Parteien, deren historische Tradition darauf gründet im Namen der Menschenrechte für die Gleichheit der Menschen einzutreten und sich in diesem Sinne für soziale Gerechtigkeit eingesetzt zu haben, heute einen expliziten Anti-Egalitarismus unterstützen, der einen festen Bestandteil der neoliberalen Hegemonie darstellt.

Die neoliberale Ideologie richtet sich mit Ihrem Slogan „Gerechtigkeit statt Gleichheit“ nicht in erster Linie gegen den Gedanken der Gleichheit, die faktisch zu keiner Zeit realisiert wurde, sondern gegen eine Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit, die bis heute in der Gesellschaft Anklang findet und Umfragen zufolge als politischer Anspruch formuliert wird (vgl. *Die Zeit*, 29.12.1999, zit. n. Heimann 2001: 716). Indem gesellschaftliche Ungleichheit zur Richtschnur sozialer Gerechtigkeit definiert wird, sind die sozialen Bürger-

rechte berührt. Zur Disposition steht insbesondere das an der Bedarfsgerechtigkeit orientierte, materiell verbürgte Recht auf einen Teil des gesellschaftlichen Reichtums und damit die historisch jüngste soziale Errungenschaft. Diese Neudefinition sozialer Gerechtigkeit hat sich auch in den bildungspolitischen Reformdebatten niedergeschlagen.

3. Etablierung einer neoliberalen Hegemonie im Bildungssektor

Das Argument

Wenn es schon schwierig ist mit dem Hinweis auf die zunehmenden sozialen Spaltungslinien in unserer Gesellschaft gegen die Mythen der neoliberalen Hegemonie anzukommen, dann stellt sich die Situation im Bildungssektor noch problematischer dar. Denn hier wird die jahrzehntelang bestehende und sich in jüngster Zeit wieder zuspitzende soziale Ungleichheit aufgenommen und zum Argument für eine neoliberale Bildungsreform gewendet. Dieses verblüffende Argumentationsmuster wird insbesondere von jenen Intellektuellen vorgebracht, die sich noch in den 1960er und 70er Jahren für eine emanzipative Bildungsreform eingesetzt hatten. Exemplarisch sei hier die einflussreiche Schrift von Christoph Ehmann (2001) mit dem bezeichnenden Titel „Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit“ angeführt. Ehmann analysiert zunächst überzeugend die Defizite des aus dem 19. Jh. stammenden ständischen deutschen Schulsystems. Die hochgradig selektive Funktion des Bildungssystems wird von ihm systematisch herausgearbeitet. Schließlich gilt sein besonderes Augenmerk dem Versuch in den 1960er Jahren durch die Abschaffung der Studiengebühren das Bildungssystem sozial durchlässiger zu machen. Die Erhebungen des Hochschulinformationsdienstes (HIS) zitierend kommt Ehmann abschließend zu einem negativen Ergebnis:

„Aus den Analyseergebnissen über das Herkunftsprofil der Studienanfänger [...] lässt sich das Fazit ziehen, dass die tradierten Vermittlungsmechanismen sozialer Reproduktion für das akademische Studium fortbestehen. [...] Die Trends der 90er Jahre im sozialen Profil der Studienanfänger belegt den ungebrochenen Einfluss der familiären Herkunft und des darin eingeworbenen kulturellen Kapitals auf die Bildungslaufbahn der nachkommenden Generation. Ungeachtet aller enorm erweiterten Bildungschancen durch die Bildungsexpansion bleiben tradierte soziale Auswahlmechanismen bestehen“ (HIS 2000: 1, zit. n. Ehmann 2001: 82).

Für Ehmann ist damit der Beweis erbracht, dass die Vorstellung ein gebührenfreies Studium führe zu mehr sozialer Gerechtigkeit gescheitert sei. Im Gegenteil, letztlich unterstütze das über allgemeine Steuern finanzierte gebührenfreie Studium die Statussicherung der gehobenen Mittelschichten. Ihnen sei es möglich sowohl die kostenlosen Bildungsangebote zu nutzen wie auch über steuerliche Vergünstigungen zusätzliche finanzielle Bildungsausgaben gering zu halten, während die bildungsfernen Haushalte mit ihren Steuern ein Bildungssystem mitfinanzierten, von dem sie mehrheitlich ausgeschlossen seien. Auf diese Weise würden aber die Bildungsprivilegien der BildungsteilnehmerInnen

wesentlich durch die Steuern der bildungsfernen Schichten mitfinanziert.⁴ Ausgehend von dieser vermeintlichen Gerechtigkeitslücke zieht Ehmann eine weitreichende, seinen Ausführungen zufolge jedoch nicht zwingende, Konsequenz.

„Für die Veränderung der Bildungsfinanzierung kommt es deshalb darauf an, die zusätzlich benötigten Mittel aus dem Privateinkommen – nach Steuern – der Bildungsteilnehmer oder ihrer Eltern zu nehmen. Anders kann es nicht gelingen, dieses Missverhältnis wenn nicht abzuschaffen, so doch zu verringern. Denn neue Steuern führen zu nichts, gehört doch schon heute deren Vermeidung oder Nicht-Zahlung zum Hobby jedes Beziehers mittlerer und höherer Einkommen“ (Ehmann 2001: 21).

Der hier naheliegende Gedanke, die Möglichkeiten der Vermeidung oder Nicht-Zahlung von Steuern bei den gehobenen Einkommensschichten einzuschränken, wird von Ehmann nicht weiterverfolgt.⁵ Statt dessen fordert er eine Ausweitung der privaten Bildungsfinanzierung. Diese sei notwendig, da es der öffentlichen Hand an Mitteln für eine angemessene Bildungsfinanzierung fehle. Mit dem Finanzierungsvorbehalt der öffentlichen Hand formuliert Ehmann freilich das zentrale Argument des aktuellen hegemonialen Bildungsdiskurses (vgl. Bultmann/Schöller 2003). Ausgehend von der Einsicht in leere öffentliche Kassen, wird allenthalben die Wiedereinführung von Studiengebühren gefordert. Alle Beteiligten, die sich für eine Ausweitung der privaten Bildungsfinanzierung aussprechen, verweisen wie Ehmann auf die bestehende, zweifellos ungerechte Bildungslandschaft und argumentieren für eine individuelle Bildungsfinanzierung im Sinne sozialer Gerechtigkeit. Damit verschiebt sich auch im Bildungssystem das Gerechtigkeitsverständnis von der sozialen Errungenschaft eines materiell garantierten sozialen Bürgerrechts auf Bildung, zu dem Prinzip marktvermittelter Tauschgerechtigkeit, die jeden einzelnen dazu auffordert, sich sein Bildungsquantum abzutrotzen.

Die Rolle von Think Tanks

Die neoliberale Hegemonie im Bildungssektor etablierte sich in der zweiten Hälfte der 90er Jahre. Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hatten dabei durch Stiftungen ins Leben gerufene Bildungskommissionen, die als Stichwortgeber die öffentlichen Debatten beeinflussten (vgl. Schöller 2002). Seit

4 Schon diese These ist umstritten (vgl. Sturm/Wohlfahrt 1999).

5 „Scheinbar merken die Vorkämpfer für mehr Verteilungsgerechtigkeit durch die Einführung von Studiengebühren aber offenbar gar nicht, dass sie mit ihrer Argumentation ein Eigentor schießen: Sollte es nämlich so sein, dass ein besser verdienender Akademiker die öffentlichen Kosten für sein Studium nicht über seine später abzuführende Steuer refinanziert, dann bedeutet das schlicht, dass er im Vergleich zum geringer verdienenden Nichtakademiker zu wenig Steuern zahlen muss. Es wäre dann jedenfalls erheblich gerechter und zudem einfacher, den Spitzensteuersatz beizubehalten, statt über ein zusätzliches teures Verwaltungsverfahren eine Studiengebühr einzutreiben. Verteilungs- und Chancengerechtigkeit würden auch viel direkter erreicht, wenn man die Förderung der Kinder von Geringverdienern so attraktiv machte, dass sie mindestens bis zu ihrem Anteil an der Finanzierung der Hochschulausbildung auch an den Hochschulen vertreten wären“ (Lieb 2004: 574).

Mitte der 90er Jahre schossen solche bildungspolitischen *Think Tanks* wie Pilze aus dem Boden. Der schon erwähnte Christoph Ehmann z.B. war Mitglied in dem 1998 ins Leben gerufenen Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung. Die Hans-Böckler-Stiftung ist die Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes und arbeitet seit vielen Jahren eng mit der Bertelsmann-Stiftung zusammen. Bei der Bertelsmann-Stiftung handelt es sich um die größte deutsche Unternehmensstiftung, deren Initiativkreis Bildung im Jahr 1998 unter der Schirmherrschaft des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog seine Bildungsreformvorschläge entsprechend mediengerecht im selben Jahr wie die Gewerkschaftsstiftung veröffentlichte. Die Bertelsmann-Stiftung hatte schon 1995 zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) gegründet und seitdem auf vielfältige Weise eine Umstrukturierung der Hochschulen betrieben, wobei die Wiedereinführung von Studiengebühren nur ein, wenn auch zentrales, Element darstellt (vgl. Bennhold 2002, Klausenitzer 2002). Das CHE wiederum gründete zusammen mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft⁶ einen eigenen Arbeitskreis Bildung und veröffentlichte seine Ergebnisse im Jahr 1999. Zur selben Zeit gründete auch die Heinrich-Böll-Stiftung der Partei Bündnis 90/Die Grünen eine eigene Bildungscommission, die ihre Bildungsreformvorschläge im Jahr 2001 der Öffentlichkeit vorstellte. Schließlich hat sich 2002 noch das Netzwerk Europäische Lernprozesse (NELP) konstituiert und sich mit seinem Manifest „Bildung für die Arbeits- und Wissensgesellschaft“ an die Öffentlichkeit gewandt. Hierbei handelt es sich um eine Gemeinschaftsaktion der Grundsatzabteilung des DGB-Bundesvorstandes, der Hans-Böckler-Stiftung und des Instituts für Soziologie der Universität Freiburg.⁷ Die seit Mitte der 90er Jahre über bildungspolitische *Think Tanks* vermittelten Reformprozesse im Bildungsbereich, können im Sinne Frank Nullmeiers als neue Formen der Subpolitik bezeichnet werden:

„Begünstigt von Spar- und Konsolidierungszwängen kommt es zu Reformen auch unterhalb der Ebene gesetzgeberischer Veränderungen, gestützt durch veränderungsbereite Hochschulrektoren und -präsidenten, einzelne Landesregierungen und eine auf die Hochschulen als Organisationen aufmerksam gewordene Stiftungszenerie“ (Nullmeier 2000: 220).

6 Der Stifterverband wurde 1949 als Förderverein der deutschen Wirtschaft gegründet und umfasst heute 21 Stiftungen. Aktiv als eine Art Lobbyorganisation verwaltet er gleichzeitig fast das gesamte Stiftungsvermögen der privaten Wirtschaft.

7 Das NELP-Manifest ist - bis in identische Textbausteine hinein - eine Art provokante Radikalisierung des Bildungsfinanzierungsgutachtens des Böckler-Sachverständigenrats Bildung aus dem Jahr 1998; allerdings mit der signifikanten Erweiterung, dass diesmal der Geschäftsführer der Hans-Böckler-Stiftung, Nikolaus Simon, offiziell mitverantwortlich zeichnet (bis dahin wurde immer Wert darauf gelegt, dass die Meinung des Sachverständigenrates nicht mit der der Stiftung identisch sein muss); das Gleiche gilt für die offizielle Unterstützung durch Wolf Jürgen Röder für den IG-Metall -Hauptvorstand (die IG Metall hatte sich vom ersten 1998er-Böckler-Gutachten zur Bildungsfinanzierung noch offiziell durch Röders Amtsvorgänger, Siegfried Bleicher, distanziert).

Auffallend ist, dass die Bildungskommissionen nahezu identische Reformvorschläge unterbreiteten, womit es ihnen gelingt den Bildungsdiskurs zu dominieren.⁸ Diese Einhelligkeit über Verbands- und Parteigrenzen hinweg, erklärt sich durch die engen institutionellen und personellen Kontakte zwischen den einzelnen Einrichtungen. Allen Bildungsreformvorschlägen ist gemeinsam, dass es sich um Bildungsfinanzierungsreformen handelt. Ihnen liegen keine pädagogischen Bildungskonzepte zugrunde, vielmehr stehen am Anfang aller Überlegungen immer die leeren öffentlichen Kassen. Ausgehend von dieser vermeintlichen Naturgegebenheit wird dann zwingend geschlossen, dass eine private Bildungsfinanzierung notwendig sei. Da ein solcher Schritt aber auch moralisch im Sinne einer gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellung legitimiert werden muss, erfolgt zudem eine sozialpolitische Rechtfertigung, wie sie am Beispiel von Christoph Ehmanns Ausführungen idealtypisch dargestellt wurde. Das sozial ungerechte deutsche Bildungssystem wird als Beispiel für das Scheitern staatlicher Leistungsverwaltung angeführt. Dem wird das über private Bildungsfinanzierungsbeiträge vermittelte persönliche Engagement entgegengesetzt. Alle Expertengremien erwarten von einer privaten Finanzierungsbeteiligung insbesondere einen *erzieherischen Effekt* auf die Bildungsnachfragenden. Diese sollen auf ein marktförmig organisiertes Bildungssystem eingestimmt werden, das sich von der nivellierenden Massenuniversität vor allem darin unterscheidet, dass sich Leistungsunterschiede wieder in deutlichen Statusunterschieden niederschlagen. Es ist daher kaum als Zufall zu werten, dass sich als ein fester Bestandteil der neoliberalen Hegemonie im Bildungssystem neben dem neujustierten Gerechtigkeitsdiskurs ein neuer Elitendiskurs herausgebildet hat.

Der neue Elitendiskurs

Nachdem in den 1980er Jahren erste Versuche eine Elitendiskussion in der Öffentlichkeit zu etablieren an den damals noch vorherrschenden Maximen von „Chancengleichheit“, „sozialer Durchlässigkeit“ oder „Bildung für alle!“ gescheitert waren, vollzog sich in den 1990er Jahren ein gesellschaftlicher Stimmungswandel (vgl. Bultmann 1999; 2004). Die Massenuniversitäten gerieten zunehmend in die Kritik. Diese seien nicht in der Lage, die gesellschaftlichen Bildungspotentiale anzusprechen, vielmehr würden sie die Entfaltung der ‚natürlichen Anlagen‘ besonders begabter Menschen systematisch unterdrücken. Exemplarisch brachte dies schon Anfang der 1990er Jahre der ehemalige Berliner Wissenschaftssenator Manfred Erhardt zum Ausdruck:

„Wer Qualität sagt, der muß Selektion – auch wenn das ein Tabu ist – hinzudenken. Begabungsförderung, Begabungsauslese finden an der Schule nicht mehr statt. Durchlässigkeit und Chancen-

8 Vgl. als jüngstes Beispiel die Studie von Dieter Dohmen (2004) „Finanzierung lebenslangen Lernens von der Kita bis zur Weiterbildung“ des Kölner Forschungsinstituts für Bildung- und Sozialökonomie (FiBS), die zugleich als Beitrag in dem von der Hans-Böckler-Stiftung herausgegebenen Buch *Wissengesellschaft, Verteilungskonflikte und strategische Akteure* erscheint.

gleichheit als Fanal haben dem Staat und seinen Bildungseinrichtungen den Mut zu Begabungsförderung und Begabungsauslese genommen“ (Konrad-Adenauer-Stiftung 1992: 87, zit. n. Bulmann 1999: 3).

Das Tabu, über die gesellschaftliche Notwendigkeit von Bildungseliten zu räsonieren, wurde in der Folgezeit immer wieder gebrochen. Den endgültigen Durchbruch erzielte 1997 der schon erwähnte Bundespräsident Herzog, als er in seiner Funktion als Schirmherr der Initiative Bildung der Bertelsmann-Stiftung seine berühmte „Ruck-Rede“ hielt. Unter dem Titel *Aufbruch in der Bildungspolitik* kritisierte er ein Bildungssystem, das die Entwicklung besonderer Talente behindere (Herzog 1997). Von da an existierte das Tabu der Förderung von Bildungseliten nicht mehr. Vielmehr wurde das Argument noch dahingehend zugespitzt, dass den vermeintlich benachteiligten Eliten die ‘parasitären Massen’ gegenüber gestellt wurden. Dem entsprechend stellte die neoliberale Wochenzeitung *Wirtschaftswoche* fest:

„Während lernschwachen Kindern jede nur mögliche Unterstützung zukommt, übersieht das staatliche Angebot das obere Ende der Bildungskala ganz. Das Ungleichgewicht ist ungerecht und hat negative Folgen für alle: Deutschlands größte Talente können sich nicht entfalten, das Humankapital bleibt unter seinem möglichen Leistungsniveau“ (Nr. 28/2.7.1998).

Der Erfolg dieser, die realen gesellschaftlichen Verhältnisse in ihr Gegenteil verkehrenden Argumentation, ist ein weiteres Beispiel für die Wirkungsmacht der neoliberalen Hegemonie im Bildungssektor. Zwar haben alle international vergleichenden Bildungsstudien der letzten Jahre einhellig gezeigt, dass in Deutschland im OECD-Vergleich, relativ mehr Begabtenförderung betrieben wird, während die bildungsfernen Schichten zugleich relativ weniger Unterstützung erfahren (vgl. zusammenfassend Allmendinger/Dietrich 2003). Gleichwohl hat sich die Überzeugung durchgesetzt, es bedürfe gerade in Deutschland der Förderung einer Bildungselite. Das heute vorherrschende Problembewusstsein hat jüngst Klaus Urban zusammengefasst:

„Die moderne Gesellschaft muss – wie es die Intention der Schulreformen der sechziger und siebziger Jahre in der Bundesrepublik war – gleiche Möglichkeiten für alle schaffen. Zugleich braucht sie aber die Herausforderung der Ungleichheit in Gestalt besonderer Chancen für besondere Begabungen sowie der Offenheit für Ehrgeiz und Aufstieg; denn auch darin liegt ein Stück Selbstbestimmung“ (Urban 2004: 37).

Aber damit fordert Urban lediglich, was seit Jahrzehnten durch eine überproportionale Begabtenförderung in diesem Land praktiziert wird. Auf der anderen Seite wird von dem Autor mit keinem Wort auf die in Deutschland unterdurchschnittlich geförderten, sozial benachteiligten, bildungsfernen Schichten eingegangen. Würde Urban von den tatsächlichen Bedingungen im deutschen Bildungssystem ausgehen, müssten seine Empfehlungen wohl anders ausfallen. Dann gälte es nicht nur gleiche potentielle Möglichkeiten für alle zu schaffen, sondern darüber hinaus müssten die faktischen materiellen Benachteiligungen breiter Schichten der Gesellschaft (im neoliberalen Jargon „die Massen“) auf eine Weise korrigiert werden, durch welche sie in die Lage versetzt würden, jene ihnen formal angebotenen Möglichkeit auch tatsächlich zu

nutzen. Die Einführung eines Konzepts semi-privaten Bildungssparens soll dies zukünftig gewährleisten.

4. Bildung als Ware und soziale Gerechtigkeit

Die Protagonisten einer Bildungsfinanzierungsreform sind sich nicht nur darin einig, dass es eines privaten Finanzierungsbeitrags im Bildungssystem bedarf, um dem Ziel sozialer Gerechtigkeit näher zu kommen. Für die praktische Umsetzung dieses Ziels favorisieren sie auch einhellig das gleiche Instrument. Alle bildungspolitischen *Think Tanks* schlagen die Einführung eines Bildungssparkonzepts vor. Dieses Konzept sieht vor, dass Eltern zukünftig mit der Geburt ihrer Kinder Bildungssparkonten anlegen, auf die sie dann regelmäßige Einzahlungen für die spätere Finanzierung ihrer Bildungsbiographie tätigen. Dabei ist an eine staatliche Grundfinanzierung gedacht, die von den Eltern bzw. später den BildungskundInnen selbst je nach Bedarf aufgestockt wird, wobei versichert wird, dass sozial benachteiligte Schichten zusätzlich gefördert werden. Die finanziellen Einlagen sollen in Bildungsgutscheine umgewandelt werden, die von den BildungskundInnen dann bei den Bildungseinrichtungen ihrer Wahl eingelöst werden können. Dieses Konzept reicht weit über den ursprünglichen Gedanken von Studiengebühren hinaus, vielmehr soll das gesamte Bildungssystem nach dem Prinzip des über den (Bildungs-) Markt vermittelten freien Warenaustauschs funktionieren.⁹ Die Kommodifizierung von Bildung und ihre Aneignung durch den mit individuellen Finanztiteln ausgestatteten Bildungskunden, so das zentrale Argument, würde zu einer Chancengleichheit aller BildungsteilnehmerInnen führen und auf diese Weise zu mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen. Zur Stärkung des Arguments wird dabei auf das in Deutschland so beliebte Bausparmodell verwiesen. Auch hier wird im Idealfall von den Eltern für die Kinder ein staatlich geförderter Bausparvertrag abgeschlossen. Das Ziel ist hier nicht der Erwerb von Bildungstiteln sondern von Wohneigentum. Jahre bzw. jahrzehntelang wird ein bestimmter Betrag eingezahlt, der je nach Vertragslänge durch mehr oder weniger hohe staatliche Prämien aufgestockt wird. Mit dem Hinweis der Befürworter des Bildungssparens auf das Bausparmodell haben wir eine Referenzfolie, an der wir den potentiellen Gerechtigkeitseffekt eines Bildungssparmodells messen können. Das Argument unterstellt, dass das staatlich subventionierte Bausparen insofern zu sozialer Gerechtigkeit beigetragen hat, als es den Erwerb von Wohneigentum unabhängig vom sozialen Status ermöglicht habe. Aufgrund des überaus positiven Images, welches das Bausparen in Deutschland genießt, muss diese Behauptung bis heute in der Regel nicht belegt werden. Deshalb soll dieses Ar-

9 Das verlangen nicht etwa nur die neoliberalen *Think Tanks*, sondern insbesondere die Hans-Böckler- und die Heinrich-Böll-Stiftung. Gerade deshalb ist es gerechtfertigt, von einem hegemonialen Diskurs zu sprechen.

gument hier auf seinen Realitätsgehalt hin überprüft werden. Wohneigentum, insbesondere dem Eigenheim, wurde vor allem in der Nachkriegszeit eine ähnliche Bedeutung für die persönliche Entwicklung des Menschen zugesprochen, wie heute dem Erwerb individueller Bildungstitel. Das Wohneigentum würde den Menschen an die Gesellschaft binden, sozial integrieren und im Ergebnis zivilisieren (vgl. Bourdieu 1998). Der bürgerlichen Eigenheimideologie zufolge sollten insbesondere die unzufriedenen, sozial benachteiligten Schichten durch Wohneigentum befriedet werden (Häußermann/Siebel 1998: 734). Dies wurde in den 1950/60er Jahren durch umfangreiche staatliche Unterstützungsprogramme gefördert und auch Arbeiter, die sich in sozialen Netzwerken gegenseitig unterstützten, konnten vielfach durch intensive Eigenleistungen den Traum vom Eigenheim realisieren. Gleichwohl stagniert die Wohneigentumsquote in Deutschland seit den 1970er Jahren bei etwa 40 Prozent. Darüber hinaus zeigt sich, dass der Erwerb von Wohneigentum seit den 1970er Jahren immer deutlicher von der Einkommenshöhe abhängt. Da die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Verfolgung des Erwerbs von Wohneigentum als ein langfristiges Projekt kaum noch möglich machen, sei es aufgrund wechselnder Arbeitsverhältnisse oder dem Wegfall der sozialen Netzwerke, wodurch Eigenleistungen nur noch schwer zu realisieren sind, schlagen die Einkommens- und Besitzverhältnisse wieder stärker durch. Die neueren Studien zeigen „eine klare Strukturierung der Chancen auf Wohneigentum entlang der Arbeitsmarktposition einerseits und der Vermögensposition der Herkunftsfamilie andererseits“ (Kurz 2000: 41). Die Schere zwischen Einkommensposition und Wohneigentumsquote hat sich in den letzten Jahren weiter geöffnet. „Während im unteren Einkommensquintil die Wohneigentumsquoten zurückgingen, nahmen sie im oberen zu“ (vgl. Wagner/Mulder 2000: 46). Darüber hinaus zeichnet sich seit den 1970er Jahren ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Bildung von Wohneigentum und dem jeweiligen Bildungsniveau ab (ebd.: 56). Womit sich tatsächlich ein direkter Zusammenhang zwischen dem Bausparen und dem Bildungssparen herstellt. Allerdings mit völlig anderen Folgen, als es die Befürworter von Bildungskonten nahe legen. Denn ein hohes Bildungsniveau erhöht die Wahrscheinlichkeit eines hohen Einkommens und damit die potentielle Möglichkeit des Erwerbs von Wohneigentum.

Vor diesem Hintergrund ist der Verweis auf das Bausparen als Argument für die Einführung eines Bildungssparkonzept, um soziale Gerechtigkeit im Bildungssektor zu gewährleisten, kaum noch nachvollziehbar. Denn übertragen wir die Verhältnisse des Wohneigentumsmarkts auf den Bildungsmarkt, dann wären 40 Prozent der Bevölkerung in der Lage, das Bildungssparmodell in ihrem Sinne zum Erwerb individueller Bildungstitel zu nutzen. Bei 60 Prozent der Bevölkerung muss allerdings davon ausgegangen werden, dass sie das System des Bildungssparens nicht erfolgreich nutzen können und folglich auf andere Finanzierungsquellen angewiesen sein werden oder aber weiterführende

Bildungsangebote nicht in Anspruch nehmen können. Andere Finanzierungsquellen könnten dann allenfalls staatliche Unterstützungsleistungen sein, die aber, da das zweite zentrale Argument für das Bildungssparen neben der sozialen Gerechtigkeit die leeren öffentlichen Haushalte sind, wenig wahrscheinlich sind.¹⁰ Für knapp zwei Drittel der Gesellschaft würde dann nur eine Beschränkung der individuellen Bildungsbedürfnisse bleiben.

Faktisch drückt sich in der über das Bausparwesen vermittelten Wohneigentumsquote nur eine im Gesellschaftssystem strukturell begründete ungleiche Reichumsverteilung aus (Eißel 2004). Der erste Armutsbericht der Bundesregierung kam Ende der 1990er Jahre zu dem Ergebnis, dass die Bevölkerungsgruppe der reichsten 40 Prozent über mehr als 90 Prozent der von allen Haushalten getätigten Ersparnisse verfügt.

Anteile der westdeutschen Haushalte an der Gesamtverteilung auf das erste, zweite, dritte, vierte und fünfte Fünftel nach dem verfügbaren Einkommen (1998)

Haushalte	100%	20%	20%	20%	20%	20%
Einkommen	100%	6,8	11,7	16,8	23,6	41,0
Nettovermögen	100%	3,1	9,2	16,1	25,8	45,8
Vermögenseinkommen	100%	1,9	7,6	15,2	26,1	49,2
Ersparnisse	100%	-2,8	2,6	9,7	21,7	68,9

Quelle: BMAS 2001, Bd. 1, S. 53.

Die Ungleichverteilung von Ersparnissen erklärt sich vor allem daraus, dass mit steigendem Erwerbseinkommen die Sparfähigkeit überproportional zunimmt (vgl. Becker/Hauser 2003). Dementsprechend zeigen die oberen 40 Prozent der Einkommenshaushalte ein ausgeprägtes Sparverhalten, während sich auf die restlichen 60 Prozent der Bevölkerung nur ein Zehntel der von allen Haushalten getätigten Ersparnisse verteilen. Damit sind auch hier knapp zwei Drittel der Bevölkerung, wenn überhaupt, dann nur zu einem bescheidenen Sparverhalten in der Lage. Auch wenn die 40 Prozent der gehobenen und hohen Einkommensklassen mit einem entsprechend hohen Sparverhalten ebenso wenig vollständig mit den 40 Prozent der Wohneigentumsbesitzer zusammenfallen wie die 60 Prozent der unteren Einkommensschichten nicht mit den knapp zwei Dritteln der Bevölkerung ohne Wohneigentum identisch sind. Die sozialstrukturelle Verteilung von Wohneigentum hat sich in den letzten zwanzig Jahren diesem Verhältnis zusehends angenähert. Bei der Einführung des Bausparmodells im Bildungssystem müsste mit einer entsprechenden Entwicklung gerechnet werden.

Dabei fungieren die angestrebten Bildungskonten als eine spezifische Form der Budgetierung. Der Staat garantiert demnach zukünftig einen bestimmten Glo-

¹⁰ Das zeigt sich jetzt schon überall dort, wo, wie z.B. in der beruflichen Weiterbildung oder bei Kindertagesstätten, Gutscheinsysteme eingeführt wurden (vgl. Kühnlein/Klein 2003; Falck 2004).

balhaushalt zur Grundfinanzierung individueller Bildungskonten. Über dieses festgelegte Budget hinaus muss dann jeder Einzelne seine spezifischen Bildungsbedürfnisse zusammensparen. Diese Form der in allen gesellschaftlichen Bereichen um sich greifenden organisatorischen Budgetierung hat Gerd Nollmann (2003) jüngst überzeugend als „Transmissionsriemen für die Verschärfung von Einkommensungleichheit“ beschrieben. Ihm zufolge werden mit dem Hinweis auf Sparzwing feste Budgets eingeführt, an denen sich die MitarbeiterInnen in Unternehmen und Verwaltungen zu orientieren haben, während diese es den Vorgesetzten ermöglichen, weitere Sparmaßnahmen zu legitimieren.

„Diese Kombination überrascht noch mehr durch die *Stille*, mit der sie Ressourcen umverteilt. Budgetierung entzieht Verteilungsfragen ihren Empörungsgehalt. Budgets objektivieren Notwendigkeiten, beziehen Entscheidungen auf ihr abstraktes, in automatisch operierende Formeln eingelassenes Zahlengerüst und entpersonalisieren das Geschehen. Sie machen für jeden verständlich, warum nicht mehr Geld für weitergehende Wünsche vorhanden ist. Da für das Budget im Aushandlungsprozess Konsens beschafft wurde, ist jeder Mitarbeiter – so ungerecht es sich in einer zu seinen Ungunsten entschiedenen Tariffrage auch behandelt fühlt – gezwungen, den Budgetnotwendigkeiten zu folgen. Wie diese genau zu interpretieren sind, wird natürlich von Fall zu Fall und von oben nach unten entschieden, und genau darin liegt seine immense Fähigkeit, Konfliktpotenziale aufzulösen“ (ebd.: 508).

Übertragen auf das Bildungssystem würde sich zeigen, dass in dem Moment, wo ein Budget zur Grundfinanzierung der Bildungskonten erst einmal eingeführt ist, der einzelne Bildungskunde diesen vermeintlichen Sachzwang akzeptiert und es an ihm persönlich liegen wird, sich darüber hinaus reichende Bildungszugänge finanziell zu erschließen. Auf diese Weise würden sich über die Höhe der zur Finanzierung der Bildungskonten bereitgestellten staatlichen Budgets die in den Einkommensungleichheiten eingeschriebenen Herrschaftsverhältnisse im Bildungssystem reproduzieren.

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden: Von einer Übertragung des Bausparmodells im Wohnungssektor auf das Bildungssystem sind so lange keine positiven Effekte im Sinne einer Korrektur der sozialen Schieflage im Bildungssystem zugunsten der unteren Einkommenschichten zu erwarten, wie sich an der strukturellen Diskrepanz der gesellschaftlichen Reichtumsverteilung nichts ändert. Umgekehrt darf damit gerechnet werden, dass die Aufhebung der ungleichen gesellschaftlichen Reichtumsverteilung zugleich die Diskussion über ein wie auch immer konzipiertes Bildungsfinanzierungssystem überflüssig machen würde.

Fazit

Bildung wurde, wie schon in den 1960er Jahren, als Standortfaktor wiederentdeckt. Defizite werden besonders in den hohen Segmenten des deutschen Bildungssystem nachgewiesen, und als Antwort hat sich geradezu ein Chor von Finanzierungsmodellen formiert, der kanonisch die Konzepte von Wettbewerb, Entbürokratisierung und finanzieller Selbststeuerung anstimmt. Vor dem Hintergrund der geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungen müssen die Reformen,

die auf eine einseitige Forcierung der instrumentellen und allokativen Funktion von Bildung hinauslaufen, mit Skepsis betrachtet werden. Die aktuelle Bildungspolitik tendiert zu einer verstärkten Segmentierung des Bildungssystems entlang der Linie einer *geschlossenen* berufsorientierten versus einer *offenen* gehobenen Ausbildung. Was an der gesellschaftlichen Oberfläche aufgrund einer zunehmenden Vielfalt möglicher Bildungsabschlüsse als funktionale Differenzierung des Bildungssystems erscheinen mag, befördert unter der Hand den nunmehr zwei Jahrzehnte andauernden Trend einer sozialen Polarisierung in eine niedere und eine höhere Bildungsschicht. Mit Blick auf die historische Entwicklung des Bildungssystems erinnern die aktuellen Tendenzen insofern an das zweiseitige Bildungssystem im 19. Jahrhundert und man ist geneigt, die sich vollziehenden Umbrüche im Bildungswesen als eine *Refeudalisierung* zu beschreiben.

Vor diesem Hintergrund ist es freilich unwahrscheinlich, dass sich die eingangs skizzierte, in einer neuen Produktionsweise angelegte, Bildungsstrategie eines lebenslangen Lernens, in dem zukünftigen Akkumulationsregime auf emanzipierende Weise artikulieren wird. Die Konsolidierung der aktuell sich vollziehenden neoliberalen Gesellschaftstransformation entscheidet sich ganz wesentlich auf dem umkämpften Feld der Bildung. Mit dem Umbau des Bildungssystems verbinden sich mittel- und langfristig weitreichende Rückwirkungen auf die Prinzipien und die partizipative Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens. Eine Korrektur des bildungspolitischen Reformkurses scheint heute wie damals nur denkbar durch eine soziale Opposition, die ihre Interessen missachtet sieht. Eine solche Gegenbewegung hätte sich zunächst von den Idealen des Bildungsbürgertums zu distanzieren, um sich statt dessen für gesellschaftliche Bedingungen einzusetzen, die den gemeinen LernbürgerInnen zur Durchsetzung verhelfen. Die LernbürgerInnen verbinden den demokratischen Anspruch lebenslangen Lernens und das bildungsbürgerliche Versprechen der Selbstverwirklichung miteinander. Aber anders als das Bildungsbürgertum, das Arbeit und Bildung voneinander scheidet und die individuelle Selbstverwirklichung allein über die Aneignung von Bildungsgütern anstrebt, begreifen die gemeinen LernbürgerInnen Bildung als Arbeit. Es sind die LernbürgerInnen, die sich in dem von Marx angestrebten Ideal einer „*travail attractiv*“ (MEW 42: 512) verwirklichen werden.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/ Hans Dietrich (2003): „Vernachlässigte Potentiale? Zur Situation von Jugendlichen ohne Bildungs- und Ausbildungsabschluss“, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Heft 4, S. 465-476.
- Altwater, Elmar/ Freerk Huisken (Hrsg.) (1971): *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*, Erlangen.
- Baethge, Martin (1990): Technischer Wandel und Herausforderung an die Bildung: Was sollen Schüler heute lernen? In: Kolbe, Fritz-Ulrich/ Volker Lenhart (Hrsg.): *Bildung und Aufklärung Heute*, Bielefeld, S. 49-64.
- Becker, Irene/ Richard Hauser (2003): *Anatomie der Einkommensverteilung. Ergebnisse der Einkommens- und Verbraucherstichproben 1969-1998*, Berlin.

- Bennhold, Martin (2002): „Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der 'Reformen' als Politik der Unterwerfung“, in: Ingrid Lohmann/ Rainer Rilling (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, Opladen.
- Bischoff, Joachim (2003): *Entfesselter Kapitalismus. Transformationen des europäischen Sozialmodells*, Hamburg.
- Bollenbeck, Georg (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt M.
- Boltanski, Luc/ Ève Chiapello (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Der Einzige und sein Eigenheim*, Hamburg.
- Bowles, S./ H. Gintis (1987): *Democracy and Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*. With a New Introduction by the Authors: The Politics of Capitalism and the Economics of Democracy, New York.
- Bracht, Ulla et al. (1990): „Erziehung und Bildung“, in: *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, 4 Bände, herausgegeben von Hansjörg Sandkühler et al., Bd. 1, Hamburg, S. 918-939.
- Bultmann, Torsten (1999): „Die Elite und die Masse. Kritik eines bildungspolitischen Stereotyps“, in: Christoph Butterwegge/ Gudrun Hentges (Hrsg.): *Alte und Neue Rechte an den Hochschulen*, Münster, S. 65-76.
- Bultmann, Torsten (2004): „Harvard in Disneyland. Deutschland bastelt sich seine Elite“, in: *Forum Wissenschaft*, Heft 2, S. 34-37.
- Bultmann, Torsten/ Oliver Schöller (2003): „Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslanglich“, in: *PROKLA* 131, S. 331-354.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung) (Hrsg.) (2001): *Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2001*, Bd. 1: Bericht, Bd. 2: Daten und Fakten. Materialband, Bonn.
- Candeias, Mario/ Frank Deppe (2001): *Ein neuer Kapitalismus?* Hamburg.
- Deppe, Frank (1997): *Fin de Siècle. Am Übergang ins 21. Jahrhundert*, Köln.
- Dohmen, Dieter (2004): *Finanzierung lebenslangen Lernens von der Kita bis zur Weiterbildung*, FiBS-Forum Nr. 22, Köln.
- Dörre, Klaus (2002): *Kampf um Beteiligung. Arbeit, Partizipation und industrielle Beziehungen im flexiblen Kapitalismus*, Opladen.
- Dörre, Klaus/ Bernd Röttger (2002): *Das neue Marktregime. Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells*, Hamburg.
- Dörre, Klaus (2001): „Gibt es ein nachfordistisches Produktionsmodell? Managementprinzipien, Firmenorganisation und Arbeitsbeziehungen im flexiblen Kapitalismus“, in: Mario Candeias/ Frank Deppe (Hrsg.): *Ein neuer Kapitalismus?* Hamburg.
- Ehmann, Christoph (2001): *Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit*, Bielefeld.
- Eißel, Dieter (2004): „Einkommens- und Vermögensentwicklung in Deutschland“, in: *Intervention. Zeitschrift für Ökonomie*, Heft 1, S. 22-29.
- Falck, Oliver (2004): „Das Hamburger 'Kita-Gutscheinsystem' besser als sein Ruf? Eine ökonomische Betrachtung“, in: *Sozialer Fortschritt*, Heft 3, S. 68-74.
- Geißler, Rainer (2002): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*, Wiesbaden.
- Häußermann, Hartmut/ Walter Siebel (2001): „Wohnen“, in: Bernhard Schäfers/ Wolfgang Zapf (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Opladen, S. 761-771.
- Heimann, Horst (2001): „Zum anhaltenden Boom der Egalitarismuskritik“, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Heft 6, S. 711-718.
- Herzog, Roman (1997): *Aufbruch in der Bildungspolitik* (Rede des Bundespräsidenten in Berlin); in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.), Bulletin Nr. 87, S. 1001-1007.
- HIS - Hochschulinformationssystem (2000): *Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger - Entwicklungstrends der 90er Jahre* (= HIS-Kurzinformation 9/2000), Hannover.
- Kehm, Barbara M. (2001): „Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung?“ In: Jan-Hendrik Olbertz/ Peer Pasternack/ Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*, Weinheim/ Basel, S. 235-248.
- Keller, Carsten/ Oliver Schöller (2002): *Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von*

- Standortwettbewerb und neuen Eliten“, in: Uwe H. Bittlingmayer et al. (Hrsg.): *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Opladen.
- Klausenitzer, Jürgen (2002a): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungssystems, in: *Widersprüche*, Heft 83, S. 53-68.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (1992): *Grundlagen und Perspektiven christlich-demokratischer Bildungspolitik* - Fachkongress am 14./15.9. in Heidelberg (hg. von Jörg-Dieter Gauger), Bonn.
- Kühnlein, Gertrud/ Birgit Klein (2003): *Bildungsgutscheine - mehr Eigenverantwortung, mehr Markt, mehr Effizienz? - Erfahrungen bei der Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung*, erschienen in der Reihe „Arbeitspapiere“ der Hans-Böckler-Stiftung, Band 74, Düsseldorf.
- Kurz, Constanze (2002): *Fähigkeiten und Kompetenzen als Voraussetzungen für Innovationen*, Göttingen.
- Kurz, Karin (2000): „Soziale Ungleichheiten beim Übergang zu Wohneigentum“, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 1, S. 27-43.
- Lieb, Wolfgang (2004): „Studium als Privatinvestment. Argumente wider die Gebührenapologien“, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Heft 5, S. 567-577.
- Lohhaus, Peter (2000): „Soziale Gerechtigkeit in Zeiten der Globalisierung und Individualisierung: Zum Wandel parteipolitischer Konzepte“, in: PROKLA, Heft 121, S. 527-546.
- Marshall, Thomas H. 1992: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*, Frankfurt/ New York.
- MEW (Marx/Engels Werke) 1983, Dietz-Verlag, Berlin.
- Noßmann, Gerd 2003: „Die Stille Umverteilung. Budgetierung als Transmissionsriemen für die Verschärfung von Einkommensungleichheit“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 3, S. 500-520.
- Nullmeier, Frank (2000): „Mehr Wettbewerb!“ Zur Marktconstitution in der Hochschulpolitik, in: Czada, Roland/ Lütz, Susanne (Hg.): *Die politische Konstitution von Märkten*, Opladen, S. 209-227.
- Rippl, Susanne/ Christian Seipl/ Angela Kindervater (Hrsg.) (2000): *Autoritarismus*, Opladen.
- Röder, Wolf Jürgen/ Klaus Dörre (2002): *Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus*, Münster.
- Schöller, Oliver (2002): „Wie eine Meinung in einem Kopf entsteht. Bildungspolitische Einflüsse von Stiftungen und Sachverständigenräten“, in: BdWi/ fzs: *Bildungsfinanzierung*, Marburg, S. 32-35.
- Schröder, Gerhard/ Tony Blair (1999): *Beitrag der Sozialistischen Partei zum Kongress der Sozialistischen Internationale. Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten*. Ein Vorschlag von Gerhard Schröder und Tony Blair (London, 8. Juni 1999) www.spd.de/partei/suche/archiv/perspektiven/
- Schumann, Michael (2003): „Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualifikationsanforderungen“, in: ders.: *Metamorphosen von Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Kritische Industriosozologie zwischen Taylorismusanalyse und Mitgestaltung innovativer Arbeit*, Hamburg, S. 124-135.
- Sturn, Richard/ Gerhard Wohlfahrt (1999): *Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen*, Wien.
- Sünker, Heinz/ Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.) (1999): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* Frankfurt M.
- Urban, Klaus K. (2004): „Hochbegabtenförderung und Elitenbildung“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B10/2004, S. 34-38.
- Vester, Michael et al. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Frankfurt M.
- Wagner, Michael/ Clara H. Mulder (2000): „Wohneigentum im Lebenslauf. Kohortendynamik, Familiengründung und sozioökonomische Ressourcen“, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Heft 1, 44-59.
- Wolter, André (2001): „Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Anke Hanf/ André Wolter: *Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen*. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg, Oldenburg: Universität Oldenburg, S. 29-71.
- Wölflé, Tobias/ Oliver Schöller (2004): *Die kommunale „Hilfe zur Arbeit“ im Kontext kapitalistischer Arbeitsdisziplinierung*, in: PROKLA 136, S. 339-356.
- Zinn, Karl Georg (2002): „Staatliche Gestaltung statt Neoliberalismus“, in: Peter Faulstich (Hrsg.): *Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung*, Hamburg.