

Über die Freiheit, sich abhängig zu machen: Notizen zur autonomen Schule

ANDREA LIESNER

Das Thema ›Pädagogik und Freiheit‹ ist ein weites Feld und bietet eine Vielzahl von Zugangsmöglichkeiten. Im Zusammenhang mit den aktuellen sozioökonomischen Transformationsprozessen und ihren Implikationen für das staatliche Bildungswesen wird hier nun eine Freiheit im Mittelpunkt der Überlegungen stehen, die staatlichen Schulen seit einigen Jahren mit dem Begriff ›Autonomie‹ zugesprochen wird. Dass es dabei nicht um die Freiheit geht, sich tatsächlich im Wortsinne selbst Gesetze geben zu dürfen, wissen neben den Kritikern auch all diejenigen, welche die Autonomisierungsprogramme aus unterschiedlichen Gründen voran treiben oder begrüßen. Entsprechend ist im politischen und pädagogischen Gegenwartsdiskurs üblicherweise von ›Teil-Autonomie‹ die Rede, von »›relative[r] Autonomie‹«, von »›beschränkte[r] Selbstverwaltung‹«, von »›Gestaltungsautonomie der Einzelschule‹« oder auch von einer »›Vergrößerung‹« der schulischen »›Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten‹« (vgl. Magotsiu-Schweizerhof (2000), S. 225f, vgl. auch Schirlbauer (2006), S. 17ff). Die neue Autonomie öffentlicher Bildungseinrichtungen ist also durchaus als begrenzte erkannt, weil weiterhin der Staat den gesetzlichen Rahmen gibt, die das öffentliche Schulehalten regeln (vgl. Avenarius, H. u.a., vgl. auch Ruhloff (2004)). Eben dieser Rahmen allerdings wird seit einigen Jahren von vielen nationalstaatlichen Regierungen gravierend verändert:

Nach den Vorstellungen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur etwa wird staatlichen Schulen »Autonomie« jetzt in vier Bereichen eingeräumt: Im Zusammenhang damit, dass sie bereits seit einiger Zeit aufgefördert sind, eigene Profile und Schwerpunkte zu setzen, sind sie nun erstens zu einer »›standortbezogenen Nutzung der Spielräume in den Lehrplänen‹« berechtigt (vgl. BMBWK (2005), S. 61). Zweitens sind sie nun »›hinsichtlich innerer Organisation‹« eigenständig, also bezüglich »›der Stundentafel, der Verteilung der Unterrichtszeit, der Schulorganisation und der Betreuungsformen‹«, sowie drittens im Bereich »›Lehrereinstellung und Schulleitung‹«. Viertens schließlich dürfen bzw. sollen sie selbständig haushalten, wobei das ihnen zur Verfügung gestellte »›Globalbudget‹« (vgl. ebd.) auch die Möglichkeit beinhaltet, »›Aufgaben an Nicht-Lehrer‹« outzusourcen, »›z.B. an administrative (Teilzeit-)Kräfte‹« (vgl. ebd., S. 78).¹

Im Folgenden wird eine Besonderheit der aktuellen Schulentwicklung in den Blick genommen, die im Kontext dieser Delegation bisher staatlicher Zuständigkeiten an die Einzelschulen möglich geworden ist, nämlich Sponsoring und so genannte *public-private-partnerships*. Beide sind in der Erziehungswissenschaft bislang eher randständige Themen, wenngleich sich empirisch Hinweise darauf mehren, dass sie zu einer Potenzierung der schulischen Abhängigkeit führen können. Mehr noch: Die politisch forcierte Kooperation zwischen öffentlichen Schulen und privaten ›Part-

nern« zeigt an, dass sich das staatliche Bildungswesen in einem fundamentalen Gestaltwandel befindet, der aus pädagogischer Perspektive mit enormen theoretischen wie praktischen Herausforderungen verbunden ist.

Der Beitrag stellt dementsprechend den Versuch dar, einige der mit diesem Prozess verbundenen Probleme und Chancen auszuloten. Der erste Schritt besteht in einer Darstellung der Rahmenbedingungen für Schul sponsoring in Deutschland und Österreich sowie einem Blick auf verschiedene Realisierungsformen (I). Im Anschluss daran widmet sich der zweite Teil der Frage, welche theoretischen Zugänge geeignet erscheinen, um Schul sponsoring im Kontext der aktuellen sozioökonomischen Transformationen kritisch zu reflektieren (II). Der dritte und damit letzte Abschnitt geht dann der Frage nach, wie aus pädagogischer Perspektive angemessen auf die bereits bestehende Sponsoring- und Kooperationspraxis reagiert werden könnte (III).

I. ›Wes Brot ich ess‘, des Lied ich sing‘?‹ Schul sponsoring in Deutschland und Österreich?

Anders als Mäzenatentum und Spendenwesen ist Sponsoring ein betriebswirtschaftliches Marketinginstrument. Es zielt auf die Verbesserung des öffentlichen Firmenbildes, auf Kundenbindung und auf das Erreichen kaufkräftiger Zielgruppen (vgl. Beger (2005)). »Sponsoringaktivitäten verbunden mit Imagewerbung«, so der Befund einer aktuellen Studie des Verbraucherzentrale Bundesverbandes, gehören inzwischen zum »Alltag in deutschen Schulen« (vgl. Schorlemmer (2006), S. 85). Grundlage dieser Entwicklung war eine Modifikation des Schulrechts, die im Zuge der bildungspolitischen Reformprogramme seit den 1990er Jahren dreizehn von sechzehn Bundesländern vorgenommen haben. Steuer-, wettbewerbs- und dienstrechtliche Regelungen sowie die konkrete Fassung des Verhältnisses zwischen Schulen und Schulträgern sind in ihnen sehr unterschiedlich. Worin die Neuerungen jedoch übereinstimmen, ist zum einen ihre Bindung an das Jugendschutzgesetz. Brauereien, Winzer und Destillen dürfen mit Schulen also ebenso wenig Sponsoringverträge abschließen wie die Tabakindustrie und Vertreiber von Medien mit jugendgefährdenden Inhalten. Zum anderen gilt in allen Ländern, dass Sponsoring die staatlicherseits reklamierte Bildungsautonomie zu respektieren hat: Fördernde Firmen dürfen auf das, was in allgemeinbildenden öffentlichen Schulen gelehrt und gelernt wird, keinen Einfluss nehmen.³

In der öffentlichen Diskussion wird diese Art der Zusatzfinanzierung üblicherweise im Kontext der Rede von Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft, von *public-private-partnerships* und *Corporate Social Responsibility* thematisiert. Dieses Bild einer Partnerschaft zwischen Gleichen tendiert jedoch dazu, eine entscheidende strukturelle Differenz auszublenken. Beim Schul sponsoring basiert das Verhältnis zwischen den Fördernden und den Geförderten auf einem Vertrag, der Leistung und Gegenleistung regelt. Die Vertragspartner haben jedoch nicht nur höchst unterschiedliche Ausgangsbedingungen dafür, ihren vereinbarten Pflichten nachzukommen. Sondern sie verfolgen Interessen, deren Kompatibilität durchaus fraglich ist. Schulen sind weisungsgebundene Anstalten des öffentlichen Rechts und bemühen

sich mit dem Ziel um Sponsoren, ihre öffentlichen Funktionen und Aufgaben (besser) erfüllen zu können. Das schulbezogene Engagement von privatwirtschaftlichen Unternehmen dient hingegen als Mittel, die eigene Wettbewerbsfähigkeit am Markt zu verbessern. »Tue Gutes, und rede darüber« lautet die Erfolgsformel (vgl. Cieslik (2002), S. 183).

Das ›Scharnier‹, das trotzdem einen Vertrag zwischen beiden Parteien ermöglicht, ist die ausschließlich staatliche Zuständigkeit für die Inhalte schulischen Unterrichts. Dass an dieser Vorgabe nicht gerüttelt werden sollte, schien lange auch in Wirtschaftskreisen akzeptiert zu sein. 1998 noch verpflichteten sich fünfzig große Unternehmen öffentlich, auf »Inhalte und Konzepte« der unterstützten Veranstaltungen und Institutionen keinen Einfluss nehmen zu wollen (vgl. Schmerr (2002), S. 193 unter Bezugnahme auf Weber). Entsprechend sahen Beobachter die »Annahme, der Sponsor fordere für sein Geld direkte inhaltliche Anpassung«, bald nur noch »in provinziellen Varianten« bestätigt (vgl. Weber (2000), S. 9). Wenige Jahre später ist diese Einschätzung jedoch nur noch insofern zutreffend, als *Forderungen* nicht mehr nötig sind. Heute reicht es, dass Unternehmen Schulen *Angebote* machen, um ihren Unterricht ›praxisnäher‹ zu gestalten, und oft genug treten Schulen selbst mit dieser Bitte an Firmen heran.

Entsprechend herrscht in der Bundesrepublik kein Mangel an Beispielen für Sponsoringpraktiken, die mit den politischen Richtlinien kaum vereinbar scheinen (vgl. Holland-Letz (2005), Schmerr (2006), Schorlemmer (2006)). So geht es an einer nordrhein-westfälischen Partnerschule von Siemens im Fach Geschichte um den konzern-eigenen »Arbeitsalltag gestern und heute« und in Englisch um das Thema »Siemens – Global Player« (vgl. Institut Unternehmen & Schule (a), (b), o.J.). Dort, wo die Metro sponsert, wird über eine fächerübergreifende Reihe zum Thema »Logistik und Warenströme am Beispiel Frischfisch« nachgedacht, während eine andere Schule »Praxisbeispiele aus dem Unternehmen REWE« in ihren Kunst-, Mathematik- und Politikunterricht einbindet. Eine Partnerschaft mit T-Mobile wiederum ist Anlass, in Deutsch die »SMS-Sprache« zu behandeln und in Erdkunde »Standortfaktoren – Verflechtung des Unternehmens mit dem Raum« (vgl. ebd.).

Eine indirektere, deshalb aber nicht wirkungslosere Art der Einflussnahme auf die Unterrichtsinhalte öffentlicher Schulen, ist das Sponsoring von Informationsmaterial. Zu dessen Verwendung lassen sich Schulen zum Teil vertraglich verpflichten, so etwa von einer Sparkasse, die dann entsprechend auch am Unterricht zu Themen wie »Planspiel Börse, Geld- und Finanzpolitik«, »EZB oder »e-banking und e-commerce« mitwirkt (vgl. Lise-Meitner-Schule 2000/2001). Inhaltlich ähnlich homogen, immerhin aber ohne direkten Bezug auf das fördernde Unternehmen Telekom, sind auch diejenigen Unterrichtseinheiten, welche die Initiative *Schulen ans Netz* Lehrern online und kostenlos zu den Themen »Grundlagen des Wirtschaftens« offeriert (vgl. Lehrer-Online 2005). Und wer es noch einfacher haben möchte, der nutzt von www.lehrer-online.de aus den Link auf die Seite www.handelsblattmachtschule.de: Dort wird »didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial« beworben, »das Sie auch Last-Minute als ideale Ergänzung in Ihrem Unterricht einsetzen können«, z.B. Übungs-

blätter zum theoretisch stark umstrittenen Thema Humankapital (vgl. Handelsblatt (2005)).

Auch in Österreich, wo die Bundesregierung 1997 das prinzipielle Werbeverbot im Schulunterrichtsgesetz aufhob, ist Schul sponsoring erlaubt (vgl. Maier u.a. (2005)). Es gilt zwar einschränkend, dass die eingeworbenen Mittel die Schulen nicht daran hindern dürfen, ihre Aufgaben zu erfüllen. Auch sei »darauf zu achten, dass eine die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigende Beeinflussung z.B. durch nicht altersadäquate Werbung ausgeschlossen wird« (vgl. ebd., S. 3). Politische Richtlinien oder offizielle Erlasse in Bezug auf Schul sponsoring existieren bislang jedoch nicht, dasselbe gilt für offizielle Erhebungen zu Zahl und Gestaltung bereits bestehender Sponsoringverträge (vgl. ebd., S. 2). Die Rezeption der bereits angesprochenen Studie des Verbraucherschutzbundes im Nachbarland und der z.T. erfolgreichen gerichtlichen Klagen gegen Konzerne wie Bahlsen und Kellogs scheint jedoch auch hier Bewegung in die politische Debatte um Schule und Sponsoring gebracht zu haben:

Aufgrund eines von SPÖ-Abgeordneten vorgebrachten Entschließungsantrags wurde Bildungsministerin Gehrler im Mai 2006 in einem parlamentarischen Untersuchungsausschuss zum Thema befragt (vgl. Felzmann/Amon (2006)). Eine Antwort darauf, »welche Unternehmen [...] an Österreichs Schulen als Schul sponsoren auf[treten]«, und ob in Bezug auf den »Lebensmittel-, Getränke- und Gastronomiebereich« Maßnahmen geplant seien, um nur die Hersteller gesunder Produkte als Schul sponsoren zuzulassen, blieb sie aber mit dem Verweis schuldig, »Kooperationen von Schulen mit Wirtschaftsunternehmen« fielen »grundsätzlich in den Bereich der Schulautonomie« (vgl. ebd., S. 4). Diese »entlarvenden« Äußerungen, wie der abschließende Report des Ausschusses kritisiert, brachten die Parlamentarier jedoch nicht dazu, der Beschlussvorlage mehrheitlich zuzustimmen: Man einigte sich stattdessen auf den Antrag, der »Nationalrat wolle diesen Bericht zur Kenntnis nehmen.« (vgl. ebd., S. 5). Es wird dementsprechend abzuwarten bleiben, ob und wie die schulische Freiheit, sich private Sponsoren zu suchen, seitens der österreichischen Regierung Einschränkungen erfahren wird.

II. Schul sponsoring und public-private-partnerships im Kontext sozioökonomischer Transformationsprozesse

Aus dem Blick auf die skizzierte unternehmerische Einflussnahme auf staatlichen Unterricht ergibt sich eine einigermaßen befremdliche Situation. Denn wie bedenkt man diese Praktiken angemessen, ohne im Wissen um die pädagogisch nicht unproblematische Geschichte und Gegenwart des modernen Unterrichthaltens in den verbreiteten Ruf nach einem schlichten Mehr an Staat einzustimmen?

Als »parapädagogische Organisation« hat die staatliche Schule der Moderne nämlich Aufgaben und Funktionen, die sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Reflexionsniveau in Bezug auf Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen kaum vereinbaren lassen (vgl. Fischer (1978)). Theoretisch radikal schulkritische Stimmen wie die von

Wolfgang Fischer sind heute zwar selten geworden. Und zumindest im Blick auf die derzeitigen Alternativen spricht durchaus einiges dafür, gewisse Verdienste öffentlicher Bildungsanstalten anzuerkennen. Ob zu ihnen die immer wieder beschworenen Beiträge zu Demokratie und Mündigkeit oder auch die aktualisierte und nicht weniger gebetsmühlenartig vorgebrachte Version unter den Schlagwörtern Lernen des Lernens und Selbständigkeit gehören, mag hier dahin gestellt bleiben. Wichtiger dürfte sein, dass staatlich organisierte Schule bislang *auch* die Möglichkeit bot, Distanz vom Geschehen zu wahren: Unterricht hatte etwas mit Muße (*scholé*) zu tun, also weder mit klassischer Faulheit noch modischem Wellness, sondern mit Abstand von dem, was Nietzsche Lebensnot nannte (vgl. Ruhloff (1997), S. 26, Schirlbauer (2005a)). Gleichzeitig ist die öffentliche Schule in der Moderne bislang wohl die wirkungsmächtigste Institution, um wissenschaftliches Wissen allgemein zugänglich zu machen.⁴

Mit einer solchen, auf Reflexion setzenden Vorstellung von Schule allerdings räumt die europäische Bildungspolitik heute gründlich auf. Analog zur Regierung des öffentlichen Sektors orientiert sich auch die Schulpolitik am so genannten Neuen Steuerungsmodell bzw. *New Public Management*. Dessen Grundzüge lassen sich mit den Stichworten ›Aktivierung‹, ›Flexibilität‹, ›Kundenorientierung‹ und ›Qualitätssicherung‹ umreißen. Die Autonomisierung der Schule gehört zu einer Vielzahl von Programmen, die staatliche Institutionen effizienter und konkurrenz-, d.h. ›zukunftsfähig‹ machen sollen. Gleichzeitig jedoch nimmt die »Zahl der Vorschriften an die Schulen [...] gegenwärtig nicht ab sondern zu; die »Regelungsdichte« steigt. In Deutschland kommt es zu einer Hybridbildung von alten und neuen Formen der Außenlenkung von Schulen, einer Überlagerung und Kombination detaillierter *input*-Verwaltung mit gelegentlichen *output*-Kontrollen« (vgl. Flitner (2006), S. 265).

In dem inzwischen sehr breiten Spektrum von Untersuchungen, die sich international kritisch mit diesen ökonomisch induzierten Reformen im Bildungsbereich beschäftigen, scheinen sich vor allem zwei Ansätze für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Schulautonomie und Sponsoring zu eignen:

Dies sind erstens die so genannten *governementality studies*, die sich vor allem im angelsächsischen, seit einigen Jahren aber auch im deutschsprachigen Raum (exemplarisch Bröckling/Krassmann/Lemke (2000), Opitz (2004), Pieper/Gutiérrez Rodríguez (2003), Weber/Maurer (2006)) den Transformationen des öffentlichen Sektors widmen. Im Anschluss an Foucaults Überlegungen zur Geschichte der Gouvernamentalität (Foucault (2004)), werden hier vor allem die aktuellen Techniken des Regierens auf die in ihnen vorausgesetzten Rationalitätsformen hin untersucht. Denn was die verschiedenen Reformprogramme verbindet, ist ein verändertes Set von Lenkungsstrategien. Dieses setzt nicht mehr auf offene Disziplinierung, sondern auf indirekte Kontrolle und darauf, über das Nahelegen bestimmter Selbstverhältnisse die Mitwirkungsbereitschaft der regierten Subjekte zu erhöhen. Die Transformation des öffentlichen Bildungswesens wird dementsprechend vor allem auf die Art und Weise hin analysiert, in der die dort Lehrenden und Lernenden motiviert werden sollen, an der Gestaltung der Reformen aktiv mitzuarbeiten (vgl. u.a. Liesner (2005),

Patzner (2005), Peters (2001), Simons (2005), Masschelein/Simons (2005)). Wer wird in den Programmen, die Schulen und Universitäten in die Freiheit entlassen sollen, als was angesprochen? Was bedeutet das Angebot, sich als ein unternehmerisches Selbst zu begreifen und die Institution als eine dem förderliche Umgebung für das Denken von Bildung und Erziehung, von Lehren und Lernen? Und welche Rolle spielen dabei betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente wie Qualitätsmanagement und Evaluation?

Ein zweiter, für die Perspektivierung von Sponsoringpraktiken in der allgemeinbildenden Schule wichtiger Forschungsstrang richtet sich auf die Implikationen der aktuellen Strukturreformen für die Zukunft der Bildung als öffentlichem Gut. Den meisten politischen Befürwortern autonomer Schulen und Hochschulen erscheint eine stärkere Marktorientierung und ein entsprechender Wettbewerb um ›Kunden‹ und finanzielle Mittel als unerlässlich, um das Bildungswesen leistungsfähiger zu machen. Was aber heißt eine solche Autonomie für die Frage nach Chancengleichheit (vgl. Radtke/Weiß (2000))? In welchem Verhältnis stehen die politischen Bemühungen um autonome Bildungsinstitutionen zu dem wachsenden Einfluss z.B. der Bertelsmann-Stiftung auf den öffentlichen Bildungsbereich (vgl. Bennhold (2002))? Und um zwei weitere Analysefelder zu nennen, die ebenso aktuell wie drängend sind: Was implizieren die internationalen GATS-Verhandlungen für die Zukunft öffentlicher Bildung und Erziehung (vgl. Lohmann (2002))? Welche Herausforderungen birgt die Lissabonstrategie für die wissenschaftliche Pädagogik, wenn der Versuch zur Implementierung eines ›wissensbasierten europäischen Wirtschaftsraums‹ »die »Spielregeln« für die Entstehung bildungspolitischer Entscheidungen innerhalb der Mitgliedsstaaten verändert, also deren politische Kulturen« (vgl. Flitner (2006), 258, auch Heinemann (2002), Dzierzbicka (2006), Liesner (2006b))?

Der Versuch, die Anregungen und Befunde der beiden Forschungsrichtungen zusammen zu denken, ist jedoch nicht unproblematisch. In *gouvernementalitätstheoretischen* Studien spielen nämlich identifizierbare Akteure und Fragen nach möglichen Effekten der neuen Führungsstrategien üblicherweise keine Rolle. Im Vordergrund steht die Frage nach dem Wie des Regierens, nicht die nach dem Wer oder nach welchen Folgen. Und mehr noch: Prominente Vertreter dieser Forschungsrichtung beanspruchen, in ihrer Möglichkeit der Kritik an der »Ökonomisierung des Sozialen« über ideologiekritische Argumentationsfiguren hinaus zu gehen (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling (2000), S. 19). Im Ausgang von Foucaults Befund, dass sich im 20. Jahrhundert »eine Art von ökonomischem Tribunal mit der Absicht« etabliert, »das Handeln der Regierung in streng ökonomischen und marktbezogenen Begriffen zu beurteilen« (vgl. Foucault (2004), Bd. II, S. 342), betonen sie nämlich, dass die Grenzen zwischen dem, was bisher der Sphäre der Ökonomie zugeordnet wurde, und dem, was zum Politischen zählte, zunehmend verwischen. »Die Trennung von Ökonomie und Politik« wird selbst als »ein politischer Prozess« betrachtet »und die Veränderung ihres Verhältnisses« als »das Resultat einer Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse« (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling (2000), S. 25).

Unter dieser Voraussetzung »breitet sich« – so die Autoren in Distanz zu Beck weiter – »auch kein deregulierter oder »desorganisierter« Kapitalismus [...] aus, sondern ein anders organisierter bzw. regulierter Kapitalismus. Statt das quantitative Modell eines Nullsummenspiels zugrunde zu legen (mehr Markt bedeutet weniger Staat)«, wird dafür plädiert, »von einer veränderten Topologie des Sozialen auszugehen, in der die Bedeutungen dessen, was Ökonomie bzw. Politik meint, neu festgelegt werden« (vgl. ebd.). Studien, die im Blick auf die gegenwärtigen sozioökonomischen Transformationen die Verbreitung eines »manipulative[n] »falsche[n]«Wissen[s]« konstatieren oder – wie die von Bourdieu – einen »»Prozeß der Rückbildung des Staates«« diagnostizieren, tendieren aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive deshalb zu »ökonomistischen und ideologiekritischen Verkürzungen in der Analyse des Neoliberalismus« (vgl. ebd. unter Bezugnahme auf Bourdieu).

Alternativ dazu wird angeboten, »die Analyse in einem historisch-sozialen Raum zu verorten und sie im Hinblick auf ihre Wahrheits-Effekte zu problematisieren« (vgl. ebd., S. 23): Welches Wissen also gilt wann und unter welchen Bedingungen als vernünftig, welches nicht? Allerdings haben – so Lemke, Kraßmann und Bröckling im kritischen Blick auf die Rezeption des Gouvernementalitätskonzepts, – »Foucaults fragmentarische Ausführungen [...] bei Anschlussarbeiten die Tendenz zur Konstruktion »reiner« Rationalitäten verstärkt. In der Folge wurde die Frage vernachlässigt, wie »irrationale«, »gewaltförmige« oder »unökonomische« Elemente innerhalb von politischen Rationalitäten artikuliert werden. Zwang und Repression treten in vielen Arbeiten zugunsten der Analyse von Programmtexten und »Führungsmentalitäten« zurück, die Heterogenität und Vielfalt von Regierungspraktiken erfahren mehr Aufmerksamkeit als ihre Zentralisierung und Homogenisierung« (ebd., 18, vgl. auch Lemke (2000)).

Gleichzeitig aber, so wäre hier in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Rezeption zu ergänzen, scheint aber auch die umgekehrte Gefahr zu bestehen: Wenn die zutreffend analysierte Vereinheitlichung von Regierungsstrategien unter dem Leitbild des Unternehmerischen nämlich zu der Überzeugung führt, dass es bei den aktuell dominierenden Interpretationsangeboten von Bildung und Erziehung »um eine *anonyme* Interpellation geht und dass das Regime *keinen* lokalisierbaren oder identifizierbaren Urheber hat« (vgl. Masschelein/Simons (2005), S. 11, Hervorh. A.L.), droht die vermeintliche Überlegenheit gegenüber ideologiekritischen Ansätzen ihrerseits zum Glaubenssatz zu werden. Diese Befürchtung soll im Folgenden am Beispiel einer aktuellen, viel beachteten und anregenden Studie zum europäischen Bildungsraum kurz erläutert werden:

Für Jan Masschelein und Maarten Simons stellt der Ansatz, »unsere Wirklichkeit als ein System (»das ökonomische System«) zu deuten, [...] eher ein Teil des Problems als eine Lösung« (vgl. Masschelein/Simons (2005), S. 121). Eine solche Perspektive sei eine »Interpellation, die von einem bestimmten Typus des kritischen Intellektuellen ausgeht, der gegen die Mobilisierung mobilisieren will, der uns [...] glauben macht, dass unsere Freiheit durch die Unterwerfung unter ein anderes – humaneres – Tribunal garantiert wird.« Ihres »Erachtens [gibt es] so etwas wie ein

»System« nicht«, weshalb gegen kapitalismuskritische Anrufungen vorgeschlagen wird, dem unternehmerischen Führungsregime der Gegenwart stattdessen »Widerstand« dadurch entgegenzusetzen, »schlichtweg andere Dinge zu tun« (vgl. ebd., S. 122). Eine solche Weiterarbeit am Gouvernementalitätskonzept erscheint mir u.a. aus folgenden Gründen problematisch (vgl. auch Liesner (2006a)):

Zum einen macht die neue Rede vom omnipräsenten Regime mindestens ebenso skeptisch wie die alte von ›dem‹ System. Dass »staatliche Regierungen (governments) [...] längst nur noch einer von mehreren Herstellungen politischer Ordnungen (governance)« sind (vgl. Flitner (2006), S. 246), ist heute wissenschaftlich ebenso wenig umstritten wie die Feststellung, dass in diese Neuordnung des Regierens die Regierten selbst einbezogen werden, z.B. »Universitäten, (Fach)hochschulen und Studentenbewegungen« (vgl. Masschelein/Simons (2005), S. 49). Eben deshalb aber von der »anonymen Interpellation« eines »Regime[s]« zu sprechen, das »keinen lokalisierbaren oder identifizierbaren Urheber hat« (vgl. ebd., S. 11), legt nicht nur den Eindruck einer tendenziell intangiblen Macht nahe und verstellt den Blick auf Brüche, Unstimmigkeiten und Dissens.⁵

Sie verdeckt darüber hinaus, dass konkrete Protagonisten unternehmerischer Selbst- und Weltverhältnisse durchaus benennbar sind (vgl. Young (2002) unter Bezugnahme auf George (2001), S. 37). Sie zu negieren und die Schwachstelle des Aufrufs zum Unternehmertum stattdessen in seiner »Stärke« zu verorten, dass »er etwas von uns verlangt«, dem man sich verweigern kann (vgl. Masschelein/Simons (2005), S. 122), könnte einen fatalistischen Rückzug in die Privatheit nahelegen. Ein solcher dürfte die kritisierten hegemonialen Kräfte noch verstärken, weil er die Bedeutung der öffentlichen Sphäre für die sozioökonomische Gestaltung unseres Zusammenlebens unterschätzt. Und ein Verneinen materialer Manifestationen der unternehmerischen Interpellation übersieht, dass die Chancen, »schlichtweg andere Dinge zu tun« (vgl. ebd.), gesellschaftlich höchst ungleich verteilt sind.

Wer z.B. als ›Kunde‹ der Bundesagentur für Arbeit der Aufforderung nicht nachkommt, sich aktiv, flexibel und kreativ um die eigene Vermarktung zu kümmern, muss mit Leistungskürzungen rechnen. Dem diskursiven Angebot also, das »Zusammenleben« als »ein Spiel aus Erwartungen und Verpflichtungen« zu deuten, »in dem jemand einen »Kredit« aufbaut und etwas von einem anderen, der »Schulden« hat, erwarten darf« (vgl. ebd., S. 26), können sich zumindest diejenigen nicht entziehen, deren einziges Kapital in diesem ›Spiel‹ ihre schlichte Existenz ist. Beide Implikationen dürften derzeit gravierendere Probleme darstellen als die von den Autoren beschworene Gefahr einer ›Freiheitsberaubung‹ durch systemkritische Intellektuelle.⁶

Eine nicht-positionsdogmatischen Lesart der gouvernementalitätstheoretischen Überlegungen Foucaults, die Anschlussmöglichkeiten auch für aktorsbezogene Forschungen bietet, scheint dementsprechend aussichtsreicher zu sein, um die aktuellen Transformationen im Bildungsbereich kritisch zu analysieren. Um dies im Blick auf die neue Freiheit staatlicher Schulen zu unterstreichen, sei zumindest an folgende Verschiebungen in der Beziehung des öffentlichen zum privaten Sektor erinnert:

- Die gegenwärtigen Neujustierungen des Verhältnisses zwischen Ökonomie und Politik geht international einher mit einer gravierenden finanziellen Schwächung der öffentlichen Haushalte. Diese ist keineswegs ein Sachzwang, sondern gehört seit Jahren zu den Strategien globaler Akteure wie z.B. der OECD, des IWF und der Weltbank (vgl. Bullard (2002), Lohmann (2006), Young(2002)). Zur Verdeutlichung ein Auszug aus einer OECD-Machbarkeitsstudie aus dem Jahre 1996, in dem folgende Stabilisierungsmaßnahmen als politisch risikolos empfohlen werden:

»To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the *quantity* of service should not be reduced, even if the *quality* has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, and the school can progressively and for particular purposes obtain a contribution from the families, or eliminate a given activity. This should be done case by case, in one school but not in the neighbouring establishment, so that any general discontent of the population is avoided« (Morrison (1996), S. 28, Hervorh. i.O.).
- Im Bereich der öffentlichen Verwaltung Europas werden zunehmend private Unternehmen mit der Wahrnehmung vormals staatlicher Aufgaben betraut. So wird z.B. in England die Gemeinde East Riding seit 2005 von der deutschen, zur Bertelsmann AG gehörenden Arvato AG verwaltet. Das Dienstleistungsunternehmen ist »für die Bezirksverwaltung in insgesamt fünf Bereichen tätig«, und zwar »von der Betreuung des Personals bis hin zum kompletten Management der 14 Bürgerbüros« (vgl. Bertelsmann AG 2006). Perspektivisch werden »zweistellige Wachstumsraten« erwartet, da »der Trend zum Outsourcing [...] weiterhin ungebrochen« sei: »Immer neue Branchen öffnen sich externen Dienstleistungen. Hier sind insbesondere der öffentliche Sektor im Allgemeinen sowie der Gesundheitsmarkt im Speziellen zu nennen«, weshalb Arvato in absehbarer Zeit »natürlich auch Zentraleuropa und vor allem Deutschland im Visier« hat (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung der erwähnten Möglichkeit, an österreichischen und deutschen Schulen künftig administrative Aufgaben an Nicht-Lehrer auszulagern, und im Blick auf das bereits vielerorts übliche private Management öffentlicher Gebäude, erscheint es nicht unwahrscheinlich, dass sich diese Modellprojekte dann auch auf Schulen erstrecken.
- Der strukturelle und inhaltliche Einfluss von privaten (Groß-)Unternehmen auf die Entwicklung öffentlicher Schulen wächst. Die PISA-Studien etwa werden im Auftrag der OECD von der australischen Firma ACER (Australian Council for Educational Research Ltd.), dem amerikanischen Konzern WESTAT Incorporation, der niederländischen CITO-Gruppe und der gemeinnützigen amerikanischen Organisation ETS (Educational Testing Service) geleitet (vgl. Flitner (2006), S. 247ff). Nach Flitner besteht »PISAs wirtschaftlicher Erfolg im engeren Sinne [...] in der Schaffung und Erschließung staatlicher Nachfrage für Schulleistungstests«

(vgl. ebd., S. 254) und »als Produkt privater Unternehmen« trage das Programm dazu bei, »die Führungskriterien von Wirtschaftsbetrieben in der Form quantifizierender Erfolgsmessungen in die Schulen einzubauen« (vgl. ebd., S. 246).

III. Zwischen Gesinnung und Urteilkraft: Zur Zukunft der Bildung in gesponserten Schulen

Mit diesen Beispielen zu beachtenswerten Dimensionen des Themas Schulautonomie zurück zur Ausgangsfrage: Was kann aus einer kritischen Reflexion der aktuellen Sponsoringpraktiken und anderer *public-private-partnerships* für die autonome Schule gefolgert werden, ohne sich der defensiven und historisch ohnehin problematischen Forderung nach einer Wiedereinsetzung staatlicher Verbote anzuschließen?

Perspektiviert man das Ökonomische als einen »grundlegenden und existentiellen Bereich menschlichen Lebens und unserer gesellschaftlichen Tätigkeit«, wäre zunächst zu bedenken, ob sich die politisch ins Private geöffneten staatlichen Bildungsinstitutionen heute nicht aktiv an der Gestaltung der ›Ökonomisierung‹ beteiligen sollten, anstatt sie dem Engagement von Arbeitgeberverbänden und Initiativen zugunsten einer ›neuen sozialen Marktwirtschaft‹ und damit einem spezifisch reduzierten Ökonomieverständnis zu überantworten (vgl. Lohmann (2005) unter Bezugnahme auf INSM (2005)).⁷ Öffentliche Schulen und Hochschulen könnten *public-private-partnerships* etwa durch den Aufbau von Koordinations- und Evaluationseinrichtungen fördern, die die neuen Kooperationen im Bildungssektor wissenschaftlich begleiten, die interessierte Einrichtungen beraten, die Beispiele für gelungene Partnerschaften dokumentieren und die bei ›bad practice‹-Fällen öffentlich legitimiert und kontrolliert intervenieren (vgl. ebd.).

Im Blick auf das Thema Schul sponsoring erscheint es jedoch sinnvoll, diese Überlegungen zugunsten einer aktiven kritischen Förderung von *public-private-partnerships* zumindest um zwei Aspekte zu ergänzen: Denn zum einen könnte es unter Berücksichtigung der sehr heterogenen schulischen Kapazitäten zur aktiven Anbahnung und Gestaltung solcher Kooperationen angemessen sein, sich im überschaubaren Rahmen erneut an Fondslösungen zu orientieren. Kommunale Schulträger haben zwar in der Vergangenheit bereits versucht, mit diesem Modell zu arbeiten: Sponsorengelder wurden über den Gesamthaushalt gleichmäßig auf verschiedene Schulen verteilt. Effekt dieser Maßnahme war allerdings, dass die Gelder ausblieben: Weder die bis dahin ›drittmittelstarken‹ Einzelschulen waren unter dieser Bedingung daran interessiert, weiterhin um Sponsoren zu werden, noch wollten die privaten Investoren ihre ›soziale Verantwortung‹ derart paritätisch verwaltet wissen (vgl. Cieslik (2002), S. 184f.). Gleichzeitig jedoch ist Sponsoring laut einer Studie des Verbraucherzentrale Bundesverbandes bisher »nicht an Schulformen gebunden, wengleich es privilegierte und weniger privilegierte Schulen gibt« (vgl. Schorlemmer (2006), S. 170).

Vielleicht aber wären Fondslösungen aussichtsreicher, wenn das Engagement statt vom Schulamt von kooperierenden ›autonomen‹ Schulen käme? Vorstellbar sind sol-

che Kooperationen m.E. dann, wenn sich a) der einzelschulische Besitzindividualismus von der Zurkenntnisnahme der beunruhigenden Ergebnisse internationaler Studien tangieren ließe, nach denen die gesellschaftlichen Segregationstendenzen mit der ›Autonomisierung‹ von Schulen zunimmt (vgl. Radtke/Weiß (2000)). Eine größere Anziehungskraft dürften allerdings b) Initiativen haben, die vom Staat eine tatsächliche ›Begrenzung seiner Wirksamkeit‹ fordern. »Die mögliche Deregulierung trifft« nämlich »in den Strukturen, Denkmustern und internen Konflikten der Schulverwaltungen der Bundesländer auf viel größere Hindernisse als in den Einzelschulen« (vgl. Flitner (2006), S. 265).

Nach Flitner ist »die Mehrzahl der Bildungsverwaltungen [...] noch nach Querschnittsaufgaben so strukturiert, dass die einzelnen Schulen hier keinen Ansprechpartner finden, der für ihre Gesamtentwicklung zuständig wäre, ohne in seinen Entscheidungen an eine verwaltungsinterne Übermacht von Mit- und Gegenspielern und deshalb auch in seinen Äußerungen gegenüber den Schulen immer an Gesichtspunkte des eigenen, hausinternen Machterhalts gebunden zu sein. Zu einer Freisetzung von Eigeninitiativen der Schulen in der Verbesserung ihres »Dienstes am Kunden« können« ihrer Einschätzung nach »assessments nicht beitragen, solange deren Ergebnisse jeweils zehn konkurrierende Referate zu zehn neuen Verordnungen inspirieren; Voraussetzung für eine produktive Nutzung von assessments wären Reformen der Schulverwaltungen, die auf den Bedarf autonomer Schulen an Serviceleistungen der Ministerien zugeschnitten sind« (vgl. ebd.).

Zum anderen, mit dem Obigen aber zusammenhängend, wird die praktische Gestaltung des Verhältnisses zwischen öffentlichen Schulen und privaten Förderern auch von der Qualität künftiger Lehrerbildung abhängen. Ein Großteil der Studierenden, die heute die Universität verlassen, werden spätestens nach Referendariat bzw. MA-Abschluss damit konfrontiert sein, dass ihre Arbeitsstätte die Unterstützung von Sponsoren in Anspruch nimmt. Abschließend soll daher noch einmal die von Breinbauer vor einigen Jahren aufgeworfene Frage aufgenommen werden: »Muß denn der Lehrer gebildet sein« (Breinbauer (2001))?

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat wohl zutreffend erkannt, dass die derzeit geplanten »Maßnahmen an der Basis« nur dann »wirklich greifen« werden, wenn »LehrerInnen die notwendigen Informationen über die Reformmaßnahmen haben, eine positive Einstellung dazu entwickeln und auch über die erforderlichen Kompetenzen verfügen« (vgl. BMBWK (2005), S. 98). Lehrerinnen und Lehrer sollen deshalb stärker in ihre »ExpertInnenrolle« eingebunden werden, was übersetzt nichts anderes heißen dürfte, als dass das, was sie sollen, und das, was sie wollen, über eine zeitgemäße Gesinnung enger aneinander zu rücken hat. Die neue Verpflichtung zur permanenten und staatlich organisierten Weiterbildung, die im Nachbarstaat Deutschland in vielen Bundesländern bereits gesetzlich verankert ist, kann ebenfalls als Ausdruck dieser veränderten Lenkungsambition gelten. Dass staatliche Regierungen heute also offensiv die subjektive Haltung ihrer Bediensteten als Bezugspunkt ihrer Führungsstrategien ins Visier nehmen, erinnert mit Nachdruck daran, dass es aus pädagogischer Sicht unzureichend

ist, wenn Lehrer nur über berufsbezogene Kompetenzen verfügen. Es genügt nämlich aus systematischen Gründen nicht, Lehrer/innen zugunsten der Schüler/innen »mit jenem Wissen und jenem Können (operativen Kompetenzen)« auszustatten, »durch die sich ihr Denken und Handeln vom bloßen Hausverstand der Alltagspraxis abheben würde« (vgl. Breinbauer (2001), S. 79).

Das Thema Sponsoring und *public-private-partnerships* ist geeignet, diese Position zu stützen. Denn zunächst läge es nahe, im Blick auf die erwähnte Einflussnahme dafür zu plädieren, dass ein Lehramtsstudium im berufsbezogenen Professionalisierungsprozess künftig auch Folgendes ermöglichen sollte:

- ein historisch und systematisch fundiertes Wissen über die Aufgaben und Funktionen staatlicher Schulen (und darüber, dass es auch eine Zeit des Lehrens und Lernens vor der Moderne gab),
- die Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen für Sponsoring,
- das damit verbundene Wissen, wie Kooperationsverträge gestaltet sein müssen, um inhaltliche Einflussnahmen auszuschließen,
- die Kompetenz, dieses Wissen in der Kommunikation mit Sponsoren zum Wohl der Schüler/innen so zur Sprache zu bringen, dass es pädagogische Kriterien sind, an denen sich *public-private-partnerships* orientieren müssen, und nicht das unternehmerische Interesse an Imagegewinn und Absatzsteigerung. Ihre Investition ist dann immer noch in voller Höhe als Betriebsausgabe steuerlich absetzbar.

Das Letztgenannte allerdings ist ungeheuer schwierig. Unternehmen nämlich reklamieren heute, ihr aktuelles Engagement im Bildungsbereich sei Ausdruck bürgerlicher Verantwortung: »*Good Corporate Citizen*« heißt das offizielle Selbstverständnis zum Beispiel der Telekom (vgl. Lissek (2006), S. 52). Im unternehmerischen Deutungshorizont meint diese Formel, dass die eigene Verpflichtung gegenüber Gesellschaftern bzw. Aktionären (vgl. Ricke (2004)) mit einer Gemeinwohlorientierung problemlos in Einklang zu bringen ist. Private Eigentumsoperationen konkurrierten durchaus nicht mit dem öffentlichen Interesse, sondern entsprächen ihm: Wir sind auch Bürger des Staates, lautet die Botschaft, die sich beim ersten Hören durchaus als positive Antwort auf z.B. gewerkschaftliche Aufrufe zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung verstehen lässt.⁸ Nicht mitgesagt ist dabei allerdings, dass die einen damit Investitionen wie Schul sponsoring meinen, während gleichzeitig eine Erhöhung der Unternehmenssteuer als Provokation einer Standortverlagerung ins Ausland gilt, und die anderen üblicherweise den Erhalt von Arbeitsplätzen und angemessene Löhne.

Hinzu kommt, dass vor allem Großkonzerne über ungleich größere finanzielle Mittel als staatliche Institutionen verfügen, um ihre Mitarbeiter in Bezug auf die öffentliche Vermittlung der eigenen Interessen zu schulen. Wie – um im Jargon zu bleiben – kommuniziert man das wissenschaftliche Reflexionsniveau und die aus ihm folgenden Ansprüche, wenn man universitär daran gewöhnt ist, dass gewisse diskursive Regeln eingehalten werden? Wie geht man damit um, wenn in Pro- und Contra-

Gesprächen je nach Bedarf die Argumentationsebenen gewechselt werden, wenn systematische Argumente erst als zu abstrakt diskreditiert werden und dann auf die Nennung eines konkreten Beispiels die Entgegnung folgt, von solchen (lapidaren?) Einzelfällen wisse man nichts? Wenn Leiter einer Abteilung für Unternehmenskommunikation wechselnd sehr verschiedene Privatinteressen am Thema anführen, nämlich mal als Firmenvertreter, mal als Vater von drei schulpflichtigen Kindern?⁹

Die auf Lehrerinnen und Lehrer zumindest in Leitungspositionen zukommende Aufgabe, »zum Wohle der ihnen Anvertrauten« (vgl. Breinbauer (2001), S. 79) kompetent mit privaten Investoren über Kooperationsmöglichkeiten zu verhandeln, ist also nicht leicht. Gleichwohl sind es nicht die oben genannten Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Blick auf die Zukunft der Lehrerbildung prioritär oder gar notwendig erscheinen. Ein fundiertes Wissen über das, was rechtlich zulässig ist, und vielleicht auch kommunikatives Können in der Gestaltung der Zusammenarbeit von öffentlichen Schulen und privaten Investoren kann man sich bei entsprechendem Bedarf durchaus in der beruflichen Praxis aneignen. Österreichische Schulen sollen beispielsweise in Zukunft »ein Fortbildungsbudget« zugewiesen bekommen, »das für fachliche Fortbildung (Ausbildung und Schulentwicklung zu verwenden ist. Damit können die Schulen nach eigenem Bedarf und eigener Planung Angebote am ›freien‹ Markt ›kaufen‹ oder auch bei einem PI« (vgl. BMBWK (2005), S. 61) – oder auch, so ist hinzuzufügen, bei Verbraucherzentralen. Diese wären für sponsoringbezogene Fortbildungen keine schlechte Adresse.

Die Frage jedoch ist, was den Lehrer zur Überwindung einer solchen, schlicht funktionalen Professionalität befähigt: zu »nichts Besserem« also, »als die Strukturbedingungen seiner Arbeit als Bedingungen seines pädagogischen Erfolgs fraglos anzuerkennen, ohne auch nur dessen gewahr zu werden, dass er sich damit unter Regelwissen stellt, ohne nach der, diese Regeln erst produzierenden, Deutung von Pädagogik zu fragen« (vgl. ebd., S. 85).

»Deutungen« nämlich, und das gilt für alle Probleme, mit denen Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert sind, »können im Lichte unterschiedlicher Theorien vielfältig sein (nicht beliebig!«, und »verlässliches Wissen über die einzig zutreffende Interpretation ist ebensowenig verfügbar wie Regeln, die das Wagnis des Interpretierens oder Irrrens reduzieren helfen könnten« (vgl. ebd., S. 87). Dem Wissen von einem unhintergehbaren Nicht-Wissen-Können in Fragen wie der nach der *conditio humana* oder dem Sinn des Ganzen, kommt damit eine zentrale Bedeutung zu. Denn es kann nicht nur vor dem Glauben an – wissenschaftlich, politisch oder wie auch immer begründete – Heilsversprechen bewahren. Sondern es ist auch die entscheidende Voraussetzung dafür, als pädagogisch Tätige/r »die Grenze zwischen dem Wissbaren und dem Nicht-Wissbaren strenger und redlicher zu thematisieren« (vgl. ebd., S. 89, vgl. auch Schrittmesser (2005), Wimmer (1996), Liesner/Wimmer (2003)).

Bezogen auf Wirtschaftsunterricht an öffentlichen Schulen würde das Beachten dieser Grenze z.B. heißen, dass Schüler/innen in ihm nicht nur lernen, was sich hinter dem Kürzel DAX verbirgt oder welche vertragsrechtlichen Folgen das Mitbieten bei einer Internet-Auktion hat. Eine Auseinandersetzung mit Grundfragen des Wirt-

schaftens müsste ihnen vielmehr ermöglichen, zu begründbaren Urteilen in ökonomischen Fragen zu kommen, ohne damit überzeitliche Geltung zu beanspruchen und über entsprechend gewisse Prognosen die Zukunft festzustellen. Eine solche ökonomische Bildung reduzierte sich dementsprechend weder auf ein Bescheidwissen noch wäre sie eine Kompetenz und sie hielte Abstand zum »Bild einer Ökonomie, in der die gegebene Verteilung des Reichtums ebenso selbstverständlich ist wie der Besitz von Wertpapieren« (vgl. Schmerr (2002), S. 197).

Eine entscheidende Bedingung für die Anregung solcher Lernprozesse ist allerdings nicht die möglichst große Nähe zum wirtschaftlichen Geschehen, etwa über das erwähnte »Planspiel Börse«, sondern das »vergessene didaktische Prinzip der Distanz«: Schüler/innen müssen im Unterricht die Gelegenheit haben, verschiedene Dimensionen eines Problems voneinander unterscheiden zu lernen und diese ohne direkten Handlungs- und Anwendungsdruck zu bedenken (vgl. Schirlbauer (2005), S. 75). Erst auf der Basis solcher Reflexions- und Abstraktionsleistungen kann unvoreingenommen nach sachangemessenen Antworten auf komplexe Fragen gesucht werden.

In diesem Sinne ist Unterricht an öffentlichen Schulen mit einem Sponsoring unvereinbar, das auf die Ausbildung unreflektierter Einstellungen zielt. Der Workshop »Freiherr-vom-Stein Wissens GmbH« etwa, den die Degussa-Tochter Stockhausen an einer Realschule durchführte, sollte den teilnehmenden Schülern nahelegen, dass »eine Schule wie ein Unternehmen funktioniert«, dass persönliche und unternehmerische »Leitlinien« zu entwickeln sind und dass »Eigenverantwortlichkeit im Handeln« neu definiert werden muss (vgl. Institut Unternehmen & Schule (b), o.J.). Mit ökonomischer Bildung im oben skizzierten Sinne hat dies nichts gemein – hier geht es stattdessen um das Antrainieren eines bestimmten Wahrnehmungsmusters und um das methodische Einüben von unternehmerischen Denkstilen: »Entrepreneurship Education«, so der im angelsächsischen Raum verbreitete Begriff für solche Subjektivierungsangebote, ist die zeitgemäße Form einer in hohem Maße problematischen Gesinnungspädagogik (vgl. Liesner (2004)).¹⁰

Im Wissen um das bildungsphilosophische Reflexionsniveau zum Thema Freiheit erscheint es vor diesem Hintergrund daher notwendig, heute auch in die empirischen Niederungen ihrer aktuellen Fassung vorzudringen. Die aktuellen sozioökonomischen Transformationen führen nämlich auch in der pädagogischen Arbeit an Schulen zu »mehr Druck durch mehr Freiheit« (Glißmann/Peters (2001)). Ohne die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft als Begleitfach im Lehramtsstudium überschätzen zu wollen, intensiviert sich damit die sachliche Notwendigkeit, sich als »unnachgiebige Theorie« (vgl. Meyer-Drawe (1988)) in der Lehrerbildung zu engagieren. Unbequeme, weil radikal schulkritische Stimmen, die Reflexion tradiert »Tabus über den Lehrberuf« (Adorno (1971)), Skepsis und Widerstreit (Fischer/Ruhloff (1993)) sollten dabei nicht fehlen.

Anmerkungen

- ¹ Für die Bundesrepublik Deutschland vgl. exemplarisch MSJK NRW/Bertelsmann-Stiftung 2006.
- ² In die folgenden beiden Kapiteln sind weitergearbeitete Passagen eines Beitrages eingeflossen, den ich im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes verfasst habe (Liesner (2006c)). Die Kapitelüberschrift ist angelehnt an Schmerr 2006.
- ³ Exemplarisch lautet der § 99 des nordrheinwestfälischen Schulgesetzes, dass »Schulen [...] zur Erfüllung ihrer Aufgaben für den Schulträger Zuwendungen von Dritten entgegennehmen und auf deren Leistungen in geeigneter Weise hinweisen (Sponsoring), wenn diese Hinweise mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vereinbar sind und die Werbewirkung deutlich hinter dem schulischen Nutzen zurücktritt. Diese Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter mit Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulträgers« (hier nach Schorlemmer (2006), 93f).
- ⁴ Was und wieviel davon allerdings nach der üblich didaktischen »Aufbereitung« übrig bleibt, wäre ein anderes Thema, das hier aus Zeitgründen nicht entfaltet werden kann.
- ⁵ Eben das scheint vor allem dadurch provoziert zu sein, dass sich die governmentality studies überwiegend auf Programme beziehen: auf einen Gegenstand also, in dem vorausgegangene und schwelende Konflikte nicht mehr sichtbar sind. Vgl. dazu auch Opitz/Reitz/Draheim (2005).
- ⁶ Dies auch deshalb, weil die Zahl materialistischer Ideologiekritiker, die der Kapitalisierung des Zusammenlebens intellektuell nicht mehr entgegen zu setzen haben als eine Reanimation staatsmonopolistischer Enteignungsforderungen, heute sehr überschaubar ist.
- ⁷ Zu einer – allerdings anders gelagerten – Verkürzung scheint auch Foucault zu neigen, wenn er in seinen späten Arbeiten zum Neoliberalismus den »Homo oeconomicus [...] die Schnittstelle zwischen der Regierung und dem Individuum« nennt, aber hinzufügt, dass dies keineswegs bedeute, »jedes Individuum, jedes Subjekt« sei »ein ökonomischer Mensch« (vgl. Foucault (2004), Bd. II., S. 349). Derridas komplexe Überlegungen zum Ökonomischen sind hier anregend, bislang erziehungswissenschaftlich aber wenig rezipiert (eine Ausnahme in der deutschsprachigen Literatur stellt hier dar Wimmer (2005), S. 33ff).
- ⁸ Vgl. die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, an der sich auch Erziehungswissenschaftler beteiligen: INSM 2005.
- ⁹ So im Rahmen einer Tagung des Verbraucherzentrale Bundesverbandes am 05.09.2005 in Berlin.
- ¹⁰ Problematischer noch als solche offensiven Bemühungen um eine Beeinflussung subjektiver Haltungen erscheinen allerdings solche Ansätze, in denen das Normative unsichtbar wird – so etwa bei der Royal Society, die ihre naturphilosophisch forschenden Mitglieder in der Präambel ihrer Statuten von 1663 ausdrücklich zur Enthaltensamkeit in Fragen verpflichtete, »die Religion, Politik, Ethik oder Erziehung betreffen« (vgl. Masthoff (1990) S. 249ff, vgl. auch Schaller (1992)). Für diesen Hinweis danke ich Klaus Schaller.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Tabus über den Lehrberuf. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M., S.70-87.
- Avenarius, H./Kimmig, T./Rürup, M. (2003): Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme. Berlin.
- Beger, G.: Rechtliche und finanztechnische Aspekte beim Sponsoring bei Bildungseinrichtungen. In: http://www.wissenschule.de/sponsoring_recht.php.

- Bennhold, M. (2002): Die Bertelsmann-Stiftung, das CHE und die Hochschulreform. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.). Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 279-299.
- Bertelsmann-AG: Fragen & Antworten Unternehmensbereiche: Arvato. In: http://www.bertelsmann.com/bertelsmann_corp/wms41/bm/index.php?ci=118&language=1.
- Breinbauer, I. M. (2001): Muß denn der Lehrer gebildet sein? In: Brinek, G./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Lob der Schule. Wien, S. 79-92.
- Bröckling, U./Krassmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.
- BMBWK, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (HRSG.) (2005): Abschlussbericht der Zukunftskommission: Rückenwind für die Schule Neu. Wien.
- Bullard, N. (2002): Zuckerbrot und Peitsche. Weltbank, IWF, Wirtschaftshilfe und Handel. In: Flavin, C./Young, B./Scherrer, C./Zwickel, K. u.a. (Hrsg.): Global Governance. Gewerkschaften und NGOs – Akteure für Gerechtigkeit und Solidarität. Hamburg, S. 44-54.
- Cieslik, P. (2002): Schul sponsoring. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 177-188.
- Dzierzbicka, A. (2006): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden, S. 101-120.
- Felzmann, C./Amon, W. (2006): Bericht des Untersuchungsausschusses über den Antrag 739/A (E) der Abgeordneten Mag. Johann Maier, Kolleginnen und Kollegen betreffend Schul sponsoring: SchülerInnen im Visier von Unternehmen und der Werbung (1461 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XXII. GP vom 09.05.2006, Wien). In: http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/1/1_01461/FNAME_062793.PDF#.
- Fischer, W. (1978): Schule als parapädagogische Institution. Kastellaun.
- Fischer, W./Ruhloff, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin.
- Flitner, E. (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch *public-private-partnerships* am Beispiel von PISA. In: Oelkers, J./Casale, R./Hortlacher, R./Larcher Klee, S. (Hrsg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn, S. 245-266.
- Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität. (1977/1978), 2 Bd., Frankfurt/M.
- Gleißmann, W./Peters, K. (Hrsg.) (2001): Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen. Hamburg.
- Handelsblatt: Wirtschaft aktuell im Unterricht. In: http://www.handelsblattmachtschule.de/seiten/material_wirtschaftaktuell.php.
- Heinemann, K.-H. (2002): Allerweltsprodukt Bildung? GATS-Freihandel und die Folgen für das Bildungswesen. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 4, S. 15-17.
- Holland-Letz, M. (2005): Lehrfach Mayonnaise. In: DIE ZEIT Wissen, Nr. 25/2005.
- INSM (2005): Chancen für alle. In: <http://www.insm.de>.
- Institut Unternehmen & Schule (a): Das Projekt KURS Köln. In: <http://www.unternehmen-schule.de>
- Institut Unternehmen & Schule (b): Das Projekt KURS 21 – Praxisbeispiele. In: <http://www.unternehmen-schule.de>.

- Lehrer-Online: Grundlagen des Wirtschaftens. In: <http://www.lehrer-online.de/dyn/332764.htm>.
- Lemke, T./Krassmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M., S. 7-40.
- Lemke, T. (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die *governmentality studies*. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 41. Jg., H. 1, S. 31-47.
- Liesner, A./Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenztbedingungen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist, S. 23-49.
- Liesner, A. (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: dies./Sanders, O. (Hrsg.): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld, S. 43-64.
- Liesner, A. (2006a): Europa auf dem Weg zum wissensbasierten Wirtschaftsraum. Ein Rezensionssay über J. Masscheleins und M. Simons *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des Europäischen Bildungsraums*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 2, S. 263-271.
- Liesner, A. (2006b): Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums. In: Weber, S./Maurer, S.: *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden, S. 121-138.
- Liesner, A. (2006c): Schul sponsoring und staatliche Bildungsautonomie – die Sicht der Pädagogik. Im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes in: VZBV (Hrsg.): *Werbung und Sponsoring in der Schule*. Berlin, S. 63-70.
- Liesner, A. (2004): Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbständigkeitskult in Politik und Pädagogik. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden, S. 285-300.
- LISE-MEITNER-SCHULE: Kooperationsnetz Unternehmen der Region Leverkusen und Schulen. Schuljahr 2000/2001. In: <http://www.lise-meitner-schule.de/3/sp11.html>.
- Lissek, U. (2006): Sponsoring in der Schule – Verlust der staatlichen Bildungsautonomie? Das Engagement der Deutschen Telekom AG. Im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes in: VZBV (Hrsg.): *Werbung und Sponsoring in der Schule*. Berlin, S. 52-55.
- Lohmann, I.: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78. Jg., H. 3, 2002, S. 267-279.
- Lohmann, I. (2005): Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint in Uhlig, C. u.a. (Hrsg.).
- Magotsiu-Schweizerhof, E. (2000): Zur Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*. Ein Studienbuch. Opladen, S. 225-255.
- Maier, J. u.a. (2005): Entschließungsantrag betreffend Schul sponsoring: SchülerInnen im Visier von Unternehmen und der Werbung (739/A € XXII. GP vom 16.11.2005). In: http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/A/A_00739/imfname_052095.pdf.
- Masthoff, R. (1990): Komenskýs Ratschlag an die Regia Societas in London vom Jahre 1668. In: Schaller, K. (Hrsg.): *Zwanzig Jahre Comeniusforschung in Bochum. Gesammelte Beiträge = Dvacet let bochumké komeniologie*. Sebrané příspěvky. Sankt Augustin, S. 245-255.

- Meyer-Drawe, K. (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwische, D.-J. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum 61. Geburtstag. Sankt Augustin, S. 87-98.
- MSJK NRW/Bertelsmann-Stiftung: Selbstständige Schule.nrw. In: <http://www.selbststaendige-schule.nrw.de>.
- Morrison, C (1996): The Political Feasibility of Adjustment. Policy Brief No. 13, OECD, in: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/24/1919076.pdf>.
- Opitz; S./Reitz, T./Draheim, S. (2005): Blindheit und Einsicht? Wortwechsel zum Gebrauchswert der Gouvernementalitätsstudien. In: Forum Wissenschaft, H. 1, in: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/97726.html>.
- Opitz, S. (2004): Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg.
- Patzner, G. (2005): Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.): Kontrollgesellschaft und Schule. Wien, S. 53-71.
- Peters, M. (2001): Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. In: Journal of Educational Enquiry, Vol. 2, No. 2, S. 58-71.
- Pieper, M./Gutiérrez Rodríguez, E. (Hrsg.) (2003): Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept im Anschluss an Foucault. Frankfurt/M., New York.
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.) (2000): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen.
- Ricke, K.-U. (2004): Brief an unsere Aktionäre. In: http://www.geschaeftsbericht2004.telekom.de/de/anua/brief_an_unsere_aktionaeere/index.php.
- Ruhloff, J. (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 21, S. 23-31.
- Ruhloff, J. (2004): Evaluation und »Autonomie« von Schulen. In: Böhm, W./Brinkmann, W./Oelkers, J./Soërad, M./Winkler, M. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg, S. 1-14.
- Schaller, K. (1992): Scientia und con-scientia. Komenskýs Kritik am Baconismus. In: Schaller, K.: Comenius 1992: gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr. Sankt Augustin, S. 61-75.
- Schirlbauer, A. (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien, S. 13-22.
- Schirlbauer, A. (2005a): Distanz als didaktische Kategorie. Bemerkungen zum Mußecharakter von Schule. In: Carlsburg, G.-B. von/Heitger, M. (Hrsg.): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt/M., S. 119-130.
- Schirlbauer, A. (2005b): Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. In: ders.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien, S. 198-213.
- Schmerr, M. (2006): »... des Lied ich sing?« – Einwände zum Thema Schul sponsoring. Im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes in: VZBV (Hrsg.): Werbung und Sponsoring in der Schule. Berlin, S. 77-84.
- Schmerr, M. (2002): Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen – Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Lohmann, Ingrid und Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 189-206.
- Schorlemmer, H. (2006): Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Spannungsfeld von Werbemaßnahmen und Sponsoringaktivitäten – Ergebnisse einer Studie. Im Auftrag des Ver-

braucherzentrale Bundesverbandes in: VZBV (Hrsg.): Werbung und Sponsoring in der Schule. Berlin, S. 85-238.

Schrittesser, I. (2005): Universität und Lehrerbildung. In: A. Dzierzbicka/R. Kubac/E. Sattler (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien, S. 161-168.

Weber, H. (2000): Süßes Gift Sponsoring. In: Bildung Schweiz, H. 1, S. 8-11.

Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden.

Wimmer, M. (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer »unzeitgemäßen« Institution. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 19-42.

Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: ders./Masschelein, J.: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin, Leuven, S. 219-266.

Young, B. (2002): It's fair? It's good? Über die Rolle von IWF und Weltbank. In: Flavin, C./Young, B./Scherrer, C./Zwickel, K. u.a. (Hrsg.): Global Governance. Gewerkschaften und NGOs – Akteure für Gerechtigkeit und Solidarität. Hamburg, S. 33-43.

Alle Hyperlinks wurden zuletzt am 01.06.2006 überprüft.