

Lenhardt, Gero

Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 215-220. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero: Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 215-220 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224654 - DOI: 10.25656/01:22465

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224654>

<https://doi.org/10.25656/01:22465>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 19. bis 21. März 1990
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)

ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART	15
HANS SCHWIER	19
EWALD GIESE	23
KARL PETER GROTEMAYER	27
HANS-JÖRG KÖNIG	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS	32

II. Podien

WOLFGANG KLAFKI Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus	35
HELMUT HEID Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus	93
CHRISTA BERG Vorbemerkungen: Intention und Begründung	93
JÜRGEN OELKERS Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen	94

HEINZ SÜNKER Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“	98
DAGMAR REESE Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz	102
ANDREAS MÖCKEL Behinderte Kinder im Nationalsozialismus	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie	108
ROLF SEUBERT Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“	116
WOLFGANG KLAFKI Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose	123
HANS-UWE OTTO Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung	137
KLAUS BECK/ADOLF KELL Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa	169
VOLKER LENHART Vorwort	169
CHARLES BERG Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz	170

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern	243
ULF HÄBERLIN Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungs- projekt	246
RUDOLF KRETSCHMANN Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten	249
ULRICH U. HERMANN Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheore- tischer Grundlage	254
KARL-LUDWIG HOLTZ Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrations- zeit und nach der Rückkehr in die Heimat	262
HANS MERKENS Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern	265
KURT AURIN Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule	267
HELMUT A. MUND Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung	270
Symposion 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung	275
EKKEHARD NUISSL Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND Probleme der Technikbildung	276
CHRISTIANE SCHIERSMANN Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen	283

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?	295
 Symposion 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung	 303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus?	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext leibnahen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt	310
UELI MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis	313
ROLAND GÜNTER/JANNE GÜNTER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reise- büchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattdreisen Berlin“	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung	331
 IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	 337

- Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich (Osteuropainstitut der Freien Universität Berlin, Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, Bd. 15). Wiesbaden 1983.
- HÖRNER, W./WATERKAMP, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich – eine Zwischenbilanz. Weinheim 1981.
- PRZEWORSKI, A./TEUNE, H.: The Logic of Comparative Social Inquiry. New York 1970.
- SZANIAWSKI, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Die Antinomien der allgemeinen, polytechnischen und beruflichen Bildung sowie Wege zu ihrer Überwindung. Weinheim 1972.
- WATERKAMP, D.: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung (Bildung und Erziehung), Beiheft 3. Köln 1985.

Anschrift des Autors:

Dr. Wolfgang Hörner, Hustadtring 35, 4630 Bochum

GERO LENHARDT

Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

Einleitung

Das Beziehungsgeflecht zwischen Erziehung, Kultur und Sozialstruktur unterschiedlicher Gesellschaften wird erst vergleichbar, wenn deren historische Entwicklung für Vergleichbarkeit gesorgt hat, d.h. wenn die verschiedenen Gesellschaften sich in relevanten Hinsichten gleichen. Eine wichtige Gleichförmigkeit der internationalen bildungspolitischen Entwicklung manifestiert sich in einem verbreiteten bildungsökonomischen Credo: Die Schulen leisten einen Beitrag zum wirtschaftlichen Wachstum und verdanken vor allem dieser Produktionsfunktion ihre weltweite Expansion. In bildungsökonomischen Begriffen vergleichen sich die Gesellschaften selbst. Bildungs- und Wirtschaftswachstum sind ein Thema, das eine akademische Disziplin entstehen ließ, und dabei ist der Vergleich methodisch und politisch von großer Bedeutung.

Bildungsökonomische Theoreme genießen wie selbstverständlich international Autorität. Unterzieht man sie einer empirischen Prüfung, entstehen freilich Zweifel an ihrer Triftigkeit. Ungewiß ist nicht nur, wie die Bildungsexpansion das wirtschaftliche Wachstum beeinflusst, es ist auch ganz fraglich, ob Schulen überhaupt etwas dazu beitragen. Entsprechende Zweifel werden durch eine Fülle empirischer Untersuchungen geweckt, denen so gut wie keine Belege gegenüberstehen, auf die sich die Annahme bildungsökonomischer Wachstumsbeiträge stützen könnte (RAMIREZ/MEYER 1980).

- Die modernen Bildungssysteme hatten ihre historischen Wurzeln nicht in den industriell entwickelten Staaten Europas, sondern in den unterentwickelten (LE-SCHINSKY/ROEDER 1976; BENDIX 1964). In den unterentwickelten Ländern geht die Einführung der Schulpflicht für gewöhnlich der Industrialisierung voran, und ob sie deren Fortschritt beschleunigt, ist ungewiß (MEYER u.a. 1977).
- Fraglich ist, ob der technische Fortschritt die beruflichen Qualifikationsansprüche und mithin den Bedarf an Schulen steigen läßt.
- Fertigkeiten und Kenntnisse, die die Schulen vermitteln, werden überhaupt nur in sehr geringem Umfang an den Arbeitsplätzen genutzt (BERG 1971).
- Bildungsökonomischen Vorstellungen widerspricht in der BRD selbst die berufliche Bildung und Weiterbildung (OFFE 1975; LENHARDT 1988).

Kurz: Bildungsökonomische Theoreme, die den wirtschaftlich-technischen Fortschritt als Triebkraft und Resultante der Bildungsexpansion unterstellen, entbehren empirischer Grundlagen.

1. Religiöse Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

Bildungsökonomische Theoreme kann man nicht einfach als zufällige Irrtümer abtun. Sie können vielmehr als Ausdruck des Bewußtseins gelten, das moderne Gesellschaften von sich selbst entwickeln. Sie enthalten implizit Begriffe davon, was ein Individuum und was die Gesellschaft sind, und was sie sein sollen. Sie enthalten Vorstellungen über den Ablauf der Geschichte und politische Utopien sowie Definitionen der Natur. Dieser Bestimmungen wegen sind sie interessant. Vor allem zwei Paradigmen haben sich in der bildungspolitischen Diskussion durchgesetzt: der Arbeitskräftebedarfsansatz und die Humankapitaltheorie. Die Bilder von der Welt, die diese Theorien entwerfen, unterscheiden sich in charakteristischer Weise. Diese Unterschiede erinnern an religiös begründete Wirtschaftsethiken des Protestantismus. So liest sich der Arbeitskräftebedarfsansatz wie eine säkularisierte Version der Wirtschaftsethik des Luthertums, und in den Theoremen der Humankapitaltheorie scheint die Vorstellungswelt des asketischen Protestantismus durch (WEBER 1920). In ganz weltlichem Gewand treten sie einem in den beiden bildungsökonomischen Theorien wieder entgegen. Im Arbeitskräftebedarfsansatz wird – kurz gesagt – die folgende Überlegung angestellt: Gesetzmäßigkeiten der Natur, die im Zuge des Menschheitsfortschritts entdeckt werden, prägen die technische Entwicklung und damit die Struktur der Arbeit. So entsteht eine Berufsordnung, die dem einzelnen vorgegeben ist. Auf das Leben in dieser Berufsordnung muß sich der einzelne vorbereiten, und er tut das, indem er sich staatlichen Bildungsentscheidungen fügt. Der Staat soll mit Hilfe der Schulen die Qualifikationsansprüche der Berufsordnung bedienen. Dabei will ihm die Wissenschaft die Hand führen.

Dieser Kreis von Vorstellungen ist der Humankapitaltheorie gänzlich fremd. Ihr Bild vom Individuum und der Gesellschaft zielt auf individuelle Autonomie und auf formalrationale Marktbeziehungen. Die einzelnen, so ist hier unterstellt, entscheiden über ihre Bildung selbst. Bildungsaufwendungen und -erträge werden gemessen in den ganz abstrakten Größen von Zeit und Geld. Der Gedanke individuel-

ler Freiheit bei der Wahl von Bildung und Ausbildung ist in dieses wissenschaftliche Paradigma eingebaut. So steht der Vorstellung von der staatlich sanktionierten beruflichen Leistungsgemeinschaft das Bild der ökonomischen Klassik gegenüber, in dem interessengeleitete Individuen als freie Subjekte zählen. In WEBERS Gegenüberstellung des wirtschaftsethischen Denkens Luthers und desjenigen des asketischen Protestantismus finden sich diese Weltbilder wieder.

Luther hatte die biblischen Texte, die selbst eine traditionalistische Wirtschaftsgesinnung enthalten, im Kontext seiner gesellschaftlichen Umstände ebenfalls noch ganz traditionalistisch interpretiert. Der Gedanke an eine dem Individuum vorgegebene Berufsordnung, der im Mittelpunkt des Arbeitskräftebedarfsansatzes steht, ist hier vorgezeichnet. Lediglich die Legitimation dieser Ordnung ist eine andere. Bei Luther ist sie Ausdruck göttlichen Willens, bei den Bildungsökonomern Ausdruck natürlicher Zwänge, die mit der Technik in die menschliche Ordnung eingreifen. Gleichviel, ob Gott oder Natur, die Berufsordnung bleibt einem steuernden menschlichen Willen entzogen. Luther zufolge soll der einzelne grundsätzlich in dem Beruf und Stand bleiben, in den Gott ihn gestellt hat. Der Gesichtspunkt der Einkommensmaximierung ist dieser Gesinnung fremd. Arbeit gilt als Dienst am Nächsten. Die Aufforderung zum Gehorsam gegen die Obrigkeit und zur Schickung in die gegebene Lebenslage sind weitere Elemente dieses ständischen Weltbildes.

Im asketischen Protestantismus nimmt die Berufsidee eine ganz andere Bedeutung an. Selbständigkeit und erwerbswirtschaftliche Rationalität anstelle des naturalwirtschaftlichen Traditionalismus werden hier zum sittlichen Gebot. Einkommensmaximierung ist nicht nur erlaubt, sondern gilt als gottgewollt. Die Grundmaxime kapitalistischen Wirtschaftens, daß Zeit Geld ist, daß Kosten zu sparen und Gewinne zu maximieren sind, findet hier eine religiöse Grundlage. Mit dieser Wirtschaftsethik sind die zentralen Begriffe der Humankapitaltheorie kongruent, die Begriffe der Bildungsinvestition und des Bildungsertrags, sowie der des autonom entscheidenden Individuums. Mit den beiden Wirtschaftsorientierungen sind unterschiedliche Vorstellungen von individueller Vernunft verbunden. Die Humankapitaltheorie setzt die Vernunft der Individuen voraus. Die Frage, wer erzieht die Erzieher, findet hier die radikal-demokratische Antwort: die zu Erziehenden. Denn die befinden per Investitionsentscheidung über ihre Bildung selbst. Die Vertreter des Arbeitskräftebedarfsansatzes stimmen dagegen zumeist in der Anschauung überein, daß die Vernunft des Publikums erst herzustellen sei.

Diesen Menschenbildern entsprechen Ansprüche an das individuelle Verhalten. Der Arbeitskräftebedarfsansatz mutet den Individuen Fügung in die Berufs- und Schulordnung zu. Für Konformität wird soziale Sicherheit in Aussicht gestellt. Die Humankapitaltheorie empfiehlt dagegen individuelle Unabhängigkeit, die Demonstration von Leistungstüchtigkeit und Vertrauen in die eigenen Kräfte.

Auch für diese kulturellen Differenzen lassen sich religiöse Affinitäten nachzeichnen. Der asketische Protestantismus belastet seine Anhänger mit dem Dogma der Prädestination, stürzt sie in peinigende Ungewißheit über ihren Gnadestand und läßt sie nach Zeichen der Erwähltheit suchen. Als Zeichen der Erwähltheit gilt aber die Gnadengabe festen Glaubens, und so wird die subjektive Heilsgewißheit zur re-

ligiösen Pflicht. Zur Bekämpfung der Selbstzweifel wird weiterhin rastlose Berufsarbeit empfohlen. Die aber beruhigt um so gründlicher je profitlicher sie ist, denn auch ökonomischer Erfolg gilt als Zeichen der Gnade. So züchtet der Protestantismus selbstgewisse Heilige, die, wie WEBER sagt, in den stahlharten puritanischen Kaufleuten der heroischen Phase des Kapitalismus verkörpert waren. Das Luthertum produziert dagegen demütige Sünder, die Selbstzweifel kultivieren, weil Reue den beeinflussbaren Gott umstimmen kann.

2. *Bildungspolitischer Fortschritt und Individualismus*

Zum Schluß ist zu fragen: Was ist der gemeinsame Nenner der aufgezählten Differenzen zwischen lutheranischer Wirtschaftsethik und Arbeitskräftebedarfsansatz auf der einen Seite und protestantischer Berufsidee und Humankapitaltheorie auf der anderen? Eine Antwort auf diese Frage könnte lauten: Der gemeinsame Nenner wird gebildet durch das Normensyndrom des modernen Individualismus. Es findet in der Humankapitaltheorie klareren Ausdruck als im Arbeitskräftebedarfsansatz. Den Arbeitskräftebedarfsansatz kennzeichnen eigenartige Widersprüche. Seinen Anwälten geht es nicht einfach um die Befriedigung des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs. Sie erheben Ansprüche auf eine bildungspolitische Führungsrolle im Namen der Demokratie und mit Blick auf die individuelle Emanzipation.

Faßt man die Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik ins Auge, dann zeigt sich, daß das Normensyndrom des modernen Individualismus seit den 50er Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Den ständischen Ordnungsvorstellungen des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen folgte die bildungspolitische Emanzipation des sprichwörtlichen katholischen Arbeitermädchens aus der südwestdeutschen Provinz. In dieser bildungsreformerischen Kultfigur wurden die Überreste ständischer Verhältnisse sinnfällig zusammengefaßt, die in der Bundesrepublik bis dahin noch Autorität genossen. Gegen sie richteten sich die Bildungsreformer. Die Mächte der Religion, berufsständische Barrieren, traditionale Geschlechtsrollenstereotypen, die Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Milieu wurden infrage gestellt. Die Autorität, die ihnen noch geblieben war, wurde auch durch die wirtschaftlich-technischen Nützlichkeitsabwägungen attackiert, denen die bildungsökonomische Profession öffentliche Aufmerksamkeit verschaffte. Durchgesetzt hat sich dann freilich die Vorstellung, daß Bildungs- und Berufskarrieren Resultat individueller Eignung und Neigung sein sollen.

Die Nähe des Arbeitskräftebedarfsansatzes zu Normen einer vorkapitalistischen Wirtschaftsethik legt den Schluß nahe, daß er durch die gesellschaftliche Entwicklung überholt ist. Die Humankapitaltheorie scheint modernen Verhältnissen besser zu entsprechen. Gegen diese Überlegung spricht freilich, daß auch die Begriffe der Humankapitaltheorie die gesellschaftlichen Verhältnisse verfehlen. Eine Theorie, die die Welt in Analogie zu kontraktuellen Beziehungen zwischen Kapitalbesitzern beschreibt, geht an den Realitäten des nachbürgerlichen Kapitalismus vorbei. Die Arbeitskraft wird heute immer weniger als Ware organisiert. Mit dem Organisationsmuster der Arbeitskraft als Ware konkurriert ein anderes, der Professionalis-

mus. Er hat das Bildungssystem in seinem Zentrum. Der Professionalismus verleiht dem Arbeitskräftebedarfsansatz mit seiner Konzentration auf Berufsordnungsideen eine gewisse Plausibilität und läßt ihn zeitgerechter erscheinen (LENHARDT 1984).

Es liegt nahe, die Humankapitaltheorie und den Arbeitskräftebedarfsansatz auf die beiden Gesichter zu beziehen, die der Rationalisierungsprozeß weltweit trägt: auf das Normensystem des modernen Individualismus auf der einen Seite und auf die Versachlichung der sozialen Identität der Individuen im Bürokratisierungsprozeß auf der anderen. Schulen repräsentieren beide Elemente in jeweils unterschiedlicher Gewichtung. So kann man die in den beiden bildungsökonomischen Theorien implizit enthaltenen Vorstellungen für vergleichende Studien fruchtbar machen. Man kann damit Idealtypen der Schulorganisation konstruieren, die vergleichende Untersuchungen des Modernisierungsprozesses in seinen beiden Ausprägungen anleiten können. Die folgenden Beispiele sollen das andeuten.

Rationalisierung der Statusallokation: Ständische oder andere vormoderne Formen der Statusallokation können rationalisiert werden entweder in der Form staatlich-bürokratischer Bildungsplanung (Arbeitskräftebedarfsansatz), oder aber individuelle Entscheidung kann größere Autorität erlangen (Humankapitaltheorie).

Einheitsschule: Ständische Gliederungen im Bildungssystem können rationalisiert werden im Sinne des Arbeitskräftebedarfsansatzes. Dann entsteht so etwas wie das dreigliedrige Bildungssystem in der BRD. Der liberale Individualismus legt dagegen Schulformen nahe, in denen die Schüler gemäß individueller Neigung über ihre Karrieren selbst befinden können. Gesamtschulen mit vielen Übergangsmöglichkeiten entsprechen dieser Orientierung.

Freiheit der Fächerwahl: Der Glaube an eine unantastbare Gesellschaftsordnung legt einen geschlossenen Bildungskanon nahe. Bürokratische Rationalisierung rückt an die Stelle letzter Werte sozialtechnische Notwendigkeiten. Der liberale Individualismus besteht dagegen auf dem Grundsatz, daß wissenswert nur ist, was Individuen wissen wollen und räumt den Schülern Wahlmöglichkeiten ein.

Unterrichtsstrategien: Dem Typus der Autorität, die der Bildungskanon beansprucht, entspricht die Form der Unterrichtspraxis. Das ist Verkündigung unter traditionellen Verhältnissen verbunden mit einem „Prüfungswesen“, das sich undifferenziert auf die ganze Person des Schülers richtet und dessen ständische Qualifikation bewertet. Die bürokratische Rationalisierung manifestiert sich in „Beschulung“ mit formalen differenzierten Tests und Bewertungsschemata, die nicht das Individuum als Ganzes betreffen, sondern einzelne Dimensionen seiner als technisch verstandenen Leistungsfähigkeit. Dem Pol des liberalen Individualismus entsprechen Schulformen, in denen der Unterricht die Bedeutung eines Hilfsmittels für Selbstverständigungsprozesse hat.

Schule und Arbeitswelt: Unter ständischen Verhältnissen werden die Individuen einer festliegenden Berufsordnung alloziert. Bürokratischer Rationalisierung entspricht der Gesichtspunkt, die Individuen nach Maßgabe einer sich wandelnden Welt fungibel zu machen. Auf das Modell des liberalen Individualismus zielen dagegen Professionalisierungsstrategien. Hier wird versucht, die Arbeitsbedingungen

nach Maßgabe individueller Interessen zu beeinflussen. Der Gesichtspunkt individueller Autonomie in der Arbeitswelt steht dabei im Mittelpunkt.

Literatur

- BENDIX, R.: Nationbuilding and Citizenship. New York 1964. BERG, I.: Education and Jobs: The Great Training Robbery. New York 1970.
- BUSCH, F.W./GLOWKA, D./LIEGLE, L./SCHRIEWER, J.: „Vergleichende Erziehungswissenschaft: Perspektiven, Erträge, Herausforderungen.“ In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1987), H. 18, S. 1–53.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M. 1984.
- LENHARDT, G.: Berufliche Weiterbildung in der bürokratischen Gesellschaft (Fernuniversität Gesamthochschule). Hagen 1988.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- MEYER, J.W./RAMIREZ, F./RUBINSON, R./BOLI, J.: „The World Educational Revolution. 1950–1970.“ In: Sociology of Education (1977), H. 50, S. 242–258. OFFE, C.: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M. 1975.
- PSACHAROPOULOS, A./WOODHALL, M. Education for Development. Oxford 1985.
- RAMIREZ, F.O./MEYER, J.W.: „Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System.“ In: Annual Review of Sociology (1980), H. 6, S. 369–399.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1. Tübingen 1964, S. 17–206.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

CHRISTEL ADICK

Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen

Mein Vortrag versteht sich als ein Plädoyer für die Integration außereuropäischer („nicht-westlicher“) moderner Schulentwicklungen in eine Gesamtperspektive der historisch-vergleichenden Bildungsforschung, um somit die bislang als „eurozentrisch verkürzt“ zu bezeichnende Schulgeschichtsforschung und Schultheorie zu überwinden.