

Kell, Adolf

Bildung zwischen Staat und Markt

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 31-49. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Kell, Adolf: Bildung zwischen Staat und Markt - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 31-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97761 - DOI: 10.25656/01:9776

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97761>

<https://doi.org/10.25656/01:9776>

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

35. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft

Bildung zwischen Staat und Markt

Beiträge zum 15. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Adolf Kell und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

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 ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie 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, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41136

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
I. Öffentliche Ansprachen	
DIETER LENZEN	11
ROMAN HERZOG	17
FRITZ SCHAUMANN	21
GUNNAR BERG	25
II. Öffentliche Vorträge	
ADOLF KELL Bildung zwischen Staat und Markt	31
JAAP DRONKERS Dutch Public and Religious Schools between State and Market	51
WILTRUD GIESEKE Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt	67
MARIANNE HORSTKEMPER Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen	89
HEINZ-HERMANN KRÜGER Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Veränderungen des Kinderlebens im Ost-West-Vergleich	107

WOLFGANG MITTER	
Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch- vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?	125
HORST W. OPASCHOWSKI	
Medien, Mobilität und Massenkultur	143
PAUL RAABE	
August Hermann Franckes Waisenhaus	171
HEINZ SÜNKER	
Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht?	187

Bildung zwischen Staat und Markt

Vorbemerkung

Die zentralen Begriffe des Themas legen für mich drei Zugänge nahe: einen erziehungswissenschaftlichen Zugang (Bildung), einen politikwissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen (Staat – Politik) und einen wirtschaftswissenschaftlichen (Markt – Ökonomie). Da die Bedeutung des Themas aber in den *Beziehungen* zwischen den drei zentralen Begriffen liegt (Bildung *zwischen* Staat und Markt bzw. Pädagogik zwischen Politik und Ökonomie), ist eine *interdisziplinäre* Bearbeitung gefordert. Weil das schwierig und risikoreich ist, beschränke ich mich auf einige berufs- und wirtschaftspädagogische und bildungsökonomische Überlegungen zum Kongreßthema.

Meine Überlegungen zur Diskussion über „Bildung zwischen Staat und Markt“ setzen bei der ökologischen Prämisse an, daß die Entwicklung von Menschen sich in Wechselbeziehungen zwischen der Person und ihrer Umwelt vollzieht – lebenslang – und daß personale Entwicklungsprozesse daraufhin zu analysieren und zu bewerten sind, ob und inwieweit sie mit Bezug auf die pädagogische Zielkategorie „Bildung“ als *Bildungsprozesse* interpretiert werden können.

Da die Umwelt als Einflußfaktor in bezug auf personale Entwicklungsprozesse sich ebenfalls permanent verändert, vor allem durch die Arbeit des Menschen, sind die Entwicklungsprozesse in der natürlichen und sozialen Umwelt, in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft usw. ebenfalls mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung daraufhin zu analysieren und zu bewerten, ob und inwieweit sie personale Entwicklungsprozesse fördern oder hindern. Aus dieser erziehungswissenschaftlichen Sicht ist zu untersuchen, wie Umweltstrukturen und deren Veränderungen auf personale Entwicklungsprozesse *wirken*.

Das Kongreßthema signalisiert, daß der personale Erwerb von Bildung und die Vermittlung von Bildung durch pädagogisches Handeln in Wechselbeziehungen stehen zum politischen Handeln des Staates und zum ökonomischen Handeln aller am Markt beteiligten Bürger und Institutionen und somit das Pädagogische abhängig ist vom Politischen und vom Ökonomischen. Gravierende Veränderungen in den Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und

Ökonomie nötigen auch die Erziehungswissenschaft, neu zu fragen, wie sie diese Veränderungen wahrnimmt, analysiert und bewertet und welche Konsequenzen sie daraus für ihre theoretischen und praktischen Arbeiten zieht.

Mein Vortrag ist in vier Teile gegliedert: Zunächst weise ich an zwei Beispielen auf Entwicklungen in Politik und Ökonomie hin, die mir als Erziehungswissenschaftler Sorgen machen, weil ich sie auch als pädagogisch relevante Krisen deute (Kapitel 1). Dann will ich wichtige Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie in ihren Entwicklungen verfolgen (Kapitel 2). In einer Zwischenbilanz erläutere ich, wie ich als Erziehungswissenschaftler die außerpädagogischen Begriffe Staat und Markt für die Themenbearbeitung verwende (Kapitel 3), und zum Schluß wende ich das Kongreßthema reflexiv auf uns: *Erziehungswissenschaft zwischen Staat und Markt* (Kapitel 4).

Für meine Überlegungen sind vier Hinsichten wichtig:

- 1) In Politik und Ökonomie gibt es Krisen, die auf den und im Bildungsbereich wirken, deren Umfang und Bedeutung von Erziehungswissenschaftlern aber noch nicht hinreichend wahrgenommen und in ihren Einflüssen auf personale Bildungsprozesse noch nicht angemessen bewertet werden.
- 2) Krisen sind nur zu bewältigen, wenn sie kognitiv erkannt und emotional akzeptiert werden.
- 3) Wegen der engen Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie können pädagogische Probleme nicht pädagogisch autonom bewältigt werden, sondern nur in politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, auf deren Optimierung allerdings auch von seiten der Erziehungswissenschaft einzuwirken versucht werden sollte.
- 4) Dazu ist die Erziehungswissenschaft aber nur in der Lage, wenn sie außerpädagogisch verursachte Krisenerscheinungen in politischen und ökonomischen Kategorien so reformulieren kann, daß Politiker und Ökonomen sie als Kritik aufnehmen und verarbeiten können.

1. Bildung zwischen politischer und ökonomischer Krise

1.1 Vertrauenskrise als Segment der politischen Krise

Der Bundespräsident hat in einer Ansprache bei der Jahrestagung der Evangelischen Akademie in Tutzing am 17. Januar diesen Jahres einleitend festgestellt: „Es ist die Unübersichtlichkeit, die alle Bereiche des gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Lebens zu überdecken scheint“; und er hat als Reaktion darauf eine Stärkung der Familie und eine Änderung der Bildungspolitik gefordert (vgl. HERZOG 1996, S. 160). Wenn ich aus pädagogischer Sicht diese

Aussage auf Personen beziehe, dann bedeutet Unübersichtlichkeit bezogen auf die Umwelt für eine Person z.B. Orientierungslosigkeit, Unsicherheit, Handlungsunfähigkeit. Das sind Zustandsbeschreibungen, die zur pädagogischen Norm „Bildung“ in Opposition stehen, wenn wir diese z.B. global umschreiben mit Ich-Identität, Autonomie, Authentizität, Selbstbestimmung. Von der Unübersichtlichkeit sind grundsätzlich *alle* Bürger betroffen, so auch Politiker, Ökonomen und wir. Wenn gleichwohl bei vielen der Genannten im äußeren Erscheinungsbild und in den Reden keine oder nur eine geringe Unsicherheit zum Ausdruck gebracht wird, dann kann es sich um eine „inkompetente Sicherheit“ handeln, die aufgrund beruflicher Spezialisierungen, individueller Wahrnehmungsverengungen, Verdrängungen etc. gewonnen ist und die durch eine vorschnelle Komplexitätsreduktion die Bewältigung von Unübersichtlichkeit eher hindert als fördert.

Aus der Einsicht, daß für jeden „kompetente Sicherheit“ in einem oder in wenigen Bereichen gepaart ist mit Unsicherheiten in vielen anderen Bereichen, kann eine neue Bescheidenheit und eine neue Toleranz entwickelt werden gegenüber anderen und sich selbst. Solange im gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Leben bei Personen Sicherheit dominiert oder zur Schau gestellt wird, werden pädagogisch falsche Vorbilder gegeben, weil sie Krisen verdecken und dadurch eine Krisenbewältigung eher hindern als fördern.

Als Beispiel für die politische Krise nenne ich die Staats- bzw. Parteienverdrossenheit der Bürger, insbesondere der Jugend, und frage nach den Folgen für die Bildung, insbesondere für die politische Bildung. Diese Verdrossenheit, die nicht als allgemeine Politikverdrossenheit mißdeutet werden darf, ist durch zahlreiche Umfragen gut belegt und von einigen Politikern als „Krise der Demokratie“ auch erkannt und anerkannt (vgl. KLAGES 1993). „Während 1977 immerhin noch 57% der Befragten den führenden Politikern vertrauten, waren es 1992 – nach einer verhältnismäßig stetigen Schrumpfung – noch ganze 27%“ (ebd., S. 9f.), und „die Verurteilung der politischen Führungsschicht (wird) um so massiver, ... je jünger die Befragten sind“ (ebd., S. 8).

Die politischen Erklärungen der Ursachen dieser Verdrossenheit setzen entweder bei der Bevölkerung an und stellen egoistische Grundeinstellungen, Anspruchsdenken, falsche Erwartungen an Staat und Politik fest (vgl. OBERREUTHER 1987), oder sie setzen bei den Politikern an und unterziehen diese einer Dekadenz- und Korruptionskritik (vgl. SCHEUCH/SCHEUCH 1992). Für Pädagogen greifen beide Erklärungsansätze zu kurz, weil sie die Wechselbeziehungen zwischen beiden nicht berücksichtigen. Wie sollen Pädagogen, die einerseits Repräsentanten der Gesellschaft gegenüber der nachwachsenden Generation sind, die andererseits die Interessen von Kindern und Jugendlichen an Mündigkeit gegenüber der Gesellschaft vertreten müssen, z.B. zur politischen Bildung beitragen, wenn politische Institutionen, politische Verfahren und die Politiker

als Personen den theoretischen Erklärungsmodellen, politischen Postulaten und politischen Leitbildern kaum entsprechen? Welche Wirkungen gehen von „politischen Leitbildern“ auf die nachwachsende Generation aus, wenn z.B. die Abgeordneten in den Parlamenten als politische Elite ihre Diäten nach einem Stufenplan in den nächsten Jahren steigen lassen (vgl. Gesetz zur Neuregelung der Rechtsstellung der Abgeordneten vom 15.12.1995; BGBI I S. 1718), während die gleiche Elite Stufenpläne für die Mehrheit der Bürger verabschiedet, die deren Einkommen verringern? Die davon Betroffenen nehmen auch wahr, daß fast alle, die über den „Umbau des Sozialstaates“ beschließen, debattieren, ihn kommentieren usw., aufgrund ihrer Berufs- und Einkommenssituation nicht oder nur marginal direkt von dem betroffen sind, von dem sie reden.

Die durch solche Beispiele mitverursachte Vertrauenskrise ist politisch und pädagogisch brisant, weil sie eine politisch wichtige Funktion der pädagogischen Arbeit im Bildungssystem behindert, nämlich Massenloyalität zum demokratischen Staat zu schaffen, und weil dadurch wiederum die politische Gestaltung des Gemeinwesens durch den Staat beeinträchtigt wird.

1.2 Verteilungskrise als Segment der ökonomischen Krise

Die politische Vertrauenskrise hat ökonomische Implikationen, weil sich z.B. für die politischen Versprechungen der Parteien bzw. für die Erwartungen der Bürger an den Staat die ökonomischen Voraussetzungen verschlechtert haben.

Das Sozialstaatsgebot nach Art. 20 Abs. 1 GG verspricht dem Bürger eine Gesellschaft, in der er sich bilden kann, eine Arbeit findet, eine Wohnung für seine Familie bezahlen kann und in der er bei Krankheit und im Alter versorgt wird. Ich könnte für die genannten Bereiche Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Alter Daten anführen, die belegen, wie groß inzwischen die Differenzen zwischen Versprechungen bzw. Erwartungen einerseits und der Wirklichkeit andererseits geworden sind. Dabei sind es nicht die Durchschnittswerte, in denen die ökonomische Krise zum Ausdruck kommt. Im Durchschnitt geht es uns in allen Bereichen gut. Es sind ungerechte Verteilungen, die die Verteilungskrise als Segment der ökonomischen Krise verursachen; und diese ist zugleich eine politische Krise.

Zur politischen Relevanz des Verteilungsproblems hat ROMAN HERZOG als damaliger Präsident des Bundesverfassungsgerichts eine wichtige Einsicht mitgeteilt: „Eine Allgemeinheit, die ärmer werde, verliere an Freiheit, und Freiheit sei ein viel zu hohes Gut, als daß sie von der Geldseite her ausgehebelt werden dürfe“ (HERZOG 1993, S. 28). An diese Einsicht anschließend frage ich, wie die Freiheiten – und damit verbunden – wie die personalen Entwicklungsmöglichkeiten zur Zeit verteilt sind und wessen Freiheit besonders bedroht ist.

In der Bundesrepublik liegen die Einkommen monatlich zwischen 1.100,- DM für Sozialhilfeempfänger (vgl. DEUTSCHE BUNDESBANK 1996, S. 65) und 250.000 DM Spitzengehalt eines Vorstandsmitgliedes. Die meisten von uns sind in dieser Spanne noch ganz gut plaziert. Während die Sozialhilfeeinkommen real stagnieren oder sinken, weisen die Spitzengehälter Zuwachsraten bis zu 55% auf (vgl. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 15.07.1993, S. 22). 1992 hat das obere Drittel der privaten Haushalte über 58% der gesamten Haushaltseinkommen verfügt (HUSTER 1996, S. 93; auf die hiermit verbundenen Zusammenhänge zur Steuergerechtigkeit und Steuerehrlichkeit will ich nur hinweisen).

Die Einkommensverteilung ist von zwei Entwicklungen wesentlich beeinflusst, von der Vermögensverteilung und von der Entwicklung der Arbeitseinkommen bzw. von der Arbeitslosigkeit. Bei der Vermögensverteilung nähert sich die Bundesrepublik denen von Entwicklungsländern: Die obersten 10% der Einkommensbezieher verfügen über etwa 50% des gesamten Vermögens, die untere Hälfte dagegen über ganze 2,4% (vgl. HUSTER 1996, S. 95; FERNANDES 1994, S. 60f.).

Der Höchststand der Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik seit Jahresbeginn 1996 muß auch im Kontext europäischer Entwicklungen gesehen werden. Während die Wirtschaftspolitik z.B. bei der Einführung des europäischen Binnenmarktes und bei der Verabschiedung des Maastrichter Vertrages – also bei der Vergrößerung des Marktes – Erwartungen auf Beschäftigung und Einkommenszuwächse und auf soziale Sicherung im Sinne des Sozialstaatsgebotes bei den Bürgern erzeugt oder verstärkt hat, weist die Entwicklung der Arbeitslosigkeit in die entgegengesetzte Richtung: 1980 gab es in der EU 8,1 Mio. Arbeitslose; 1996 sind es über 23 Mio. Die durchschnittliche Arbeitslosenquote liegt bei 12%; die Arbeitslosenquote in der Bundesrepublik liegt nur knapp darunter (unter Berücksichtigung „verdeckter Arbeitslosigkeit“ mit 13,7% knapp darüber: vgl. GLOBUS 1996. Mit dem Wirtschaftswachstum in der EU ist auch die Arbeitslosigkeit gestiegen. Das Wirtschaftswachstum in Deutschland hat sich seit Mitte der 70er Jahre – gemessen am Sozialprodukt – etwa proportional entwickelt. Diese Entwicklung war mit einem überproportionalen Anstieg der Staatsverschuldung verbunden (vgl. AFHELDT 1994, S. 32f.). Trotz dieser Verschuldung zu Lasten der nachwachsenden Generation haben wir es nicht geschafft, für diese Ausbildungs- und Beschäftigungsstabilität zu sichern.)

Diese von marktorientiertem ökonomischen Handeln verursachte Verteilungsentwicklung schränkt die Freiheiten und Entwicklungsmöglichkeiten des unteren Drittels der Einkommensbezieher erheblich ein. Sie verschärft die politische Vertrauenskrise zumindest in diesem Teil der Bevölkerung. Arbeitslosigkeit als ökonomische Krise wirkt auf die personale Entwicklung aber nicht nur durch niedrige Einkommen. Die durch Arbeitslosigkeit verursachten pädagogisch relevanten Probleme will ich nur mit drei Fragen andeuten:

- 1) Wie können und sollen Jugendliche und Erwachsene in der Berufsbildung auf *Arbeitslosigkeit vorbereitet* werden?
- 2) Wie entwickeln sich Personen ohne Berufsbildung und ohne berufliche Arbeit?
- 3) Welche ökonomische Bildung soll im Rahmen allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung vermittelt werden, die auch über Arbeitslosigkeit und Armut aufklärt; wie soll und kann diese ökonomische Bildung zur „Massenloyalität“ beitragen?

Nach diesen Schlaglichtern auf die Vertrauenskrise in der Politik und auf die Verteilungskrise in der Ökonomie sowie auf einige Folgen für die Bildung, insbesondere für die politische, die berufliche und ökonomische Bildung, will ich einige Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie in ihren Entwicklungen verfolgen.

2. Zu den Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie

Mit den Begriffen Pädagogik, Politik und Ökonomie sind jeweils spezifische Zielvorstellungen und Prinzipien des Denkens und Handelns verbunden, die in Beziehungen zueinander stehen: Pädagogische Ziele wie Bildung und Teilhabe an der Kultur, politische Ziele wie demokratische Mitbestimmung und Machtausübung und ökonomische Ziele wie Wirtschaftswachstum, Rentabilität und Liquidität können zwar als Dimensionen einer übergreifenden Zielvorstellung von „Fortschritt“ subsumiert werden. Aber deren Konkretisierungen als pädagogischer, politischer und ökonomischer Fortschritt lassen die Spannungen in den Zielvorstellungen erkennen.

2.1 Pädagogik und Politik

Für das Verhältnis von Pädagogik und Politik ist die anthropologische Entwicklungstatsache der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen von Bedeutung, die von jeder Gesellschaft Handlungen gegenüber der nachwachsenden Generation fordern, die wir als Erziehung definieren. Erziehung ist, so eine Formulierung von BERNFELD, „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (BERNFELD 1925/1967, S. 51). Wie die jeweilige Gesellschaft auch immer die Erziehung in ihr gestaltet: Sie steht in der Janusköpfigkeit des Menschen, daß er Individuum *und* soziales Wesen ist, und sie findet statt in der Beziehung zwischen den Erwachsenen und der nachwachsenden Generation.

Die bewußte politische Gestaltung der Erziehung hat ihren Ursprung in der „Verschulung von Erziehungsprozessen“ – darauf gehe ich im nächsten Abschnitt ein. Unterricht als organisiertes Lernen in der Schule ist eine spezifische Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache, die der politischen Gestaltung im weitesten Sinne bedarf. Nachdem im Absolutismus die vormoderne Trennung von (Zivil-)„Gesellschaft“ (Societas civilis) und „Staat“ als politischem Gemeinwesen (Civitas; Res publica) aufgehoben und die öffentliche Gewalt in der Hand des Landesherrn monopolisiert wurde, sind Schulen und Universitäten „Veranstaltungen des Staates“ (§ 1 II 12 ALR). Seit dieser Zeit wird die schulisch organisierte Erziehung politisch geregelt.

Die politischen Ziele des absolutistischen Staates für den Unterricht waren:

- 1) die Elementarerziehung und Sozialdisziplinierung der unteren Sozialschichten für die ländliche Arbeit in der Gutsherrschaft, für die ungelernte Arbeit in Manufaktur und Industrie, für die Heimarbeit im Verlagssystem sowie für den Militärdienst;
- 2) die Ertüchtigung der Stadtbürger für Gewerbe und Handel im Rahmen der merkantilistischen Wirtschaft des Staates;
- 3) die fachliche Qualifizierung der Bediensteten des modernen Staates (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 29).

Die Verfolgung dieser Ziele durch die staatliche Schule stößt aber in der Moderne auf Gegenpositionen im Pädagogischen, die die Beziehungen zwischen Politik und Pädagogik verändern. Denn im Verhältnis von Politik und Pädagogik beginnt mit der Konstituierung einer pädagogischen Theorie die Kritik der Pädagogik an der Gesellschaft und damit auch an der Schulpolitik des Staates. Bildung als pädagogische Zielkategorie beeinflusst die staatliche Schulpolitik.

In demokratischen Staaten sind die gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache durch die Verfassungen normiert, die die Beziehungen der Bürger untereinander und zum Staat sowie die zwischen Gesellschaft und Staat regeln. Für die Bundesrepublik Deutschland sind die für Erziehung und Bildung besonders relevanten Grundrechte der Bürger im Grundgesetz (GG) verankert (insbesondere die Menschenwürde (Art. 1), die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2), das Elternrecht (Art. 6), die Aufsicht des Staates über das gesamte Schulwesen (Art. 7) und die freie Wahl des Berufes, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte (Art. 12)); für das Verhältnis von Pädagogik und Politik sind darüber hinaus die Verfassungsnormen in bezug auf den demokratischen und sozialen Bundesstaat (Art. 20), in bezug auf die kommunale Selbstverwaltung (Art. 28) und in bezug auf die Aufteilung der staatlichen Befugnisse zwischen Bund und Ländern (Art. 30 und 70ff.) wichtig). Aus diesen

Verfassungsnormen kann zwar keine bestimmte Struktur des Erziehungs- und Bildungssystems und keine darauf zielende staatliche Bildungspolitik „abgeleitet“ werden. „Dennoch sind sie für die Bildungspolitik der verpflichtende Ausgangspunkt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 25) – und sie normieren grundsätzlich pädagogisches Handeln. In den weiten Bestimmungsgrenzen der Verfassung wird die aktuelle Bildungspolitik des Staates beeinflusst von den politischen Zielen der Regierungsparteien und von deren Interpretationen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zur Erreichung der Ziele sowie von den Zielen, Interpretationen und Forderungen gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen (vgl. 3.1).

In diesen politischen Prozessen führt die Unübersichtlichkeit in der gesellschaftlichen Entwicklung auch zur Unsicherheit in der Bildungspolitik bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für personale Entwicklungsprozesse und für pädagogisches Handeln. Die Bildungspolitik des Staates verliert an Steuerungsfähigkeit.

Hinzu kommt, daß die ökonomische Krise zum Bedeutungsverlust der Bildungspolitik als Politikbereich führt. Die politischen Debatten über den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ verdrängen die mindestens genauso wichtigen Fragen nach dem „politischen Standort Deutschland“ und nach dem „Bildungsstandort Deutschland“ – wohin entwickelt sich das „Volk der Dichter und Denker“? Die Priorisierung des Ökonomischen vor dem Politischen und Pädagogischen scheint zur Zeit die einzige gemeinsame Reaktion aller in Bund und Ländern regierenden Parteien auf die Krisen zu sein, und ein Rückzug des Staates aus der Bildungspolitik durch „Deregulierungen“ scheint ihr gemeinsamer Nenner für das politische Handeln. Mit diesen Tendenzen in der Politik und ihren Wirkungen sollte sich die Erziehungswissenschaft auseinandersetzen.

2.2 Pädagogik und Ökonomie

Für das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie ist die menschliche Arbeit von besonderer Bedeutung. Für die Entwicklung des Menschen zum höheren Lebewesen waren die allmählich gewonnenen Fähigkeiten, die unorganische Natur zu *bearbeiten*, konstitutiv. Arbeiten als „das praktische Erzeugen einer *gegenständlichen Welt*“ war und „ist die Bewährung des Menschen als eines bewußten Gattungswesens“ (MARX 1968, S. 61f.; Hervorhebungen im Original). Die Kargheit der Natur macht das Überleben des Menschen und die Befriedigung seiner Bedürfnisse abhängig von seiner Fähigkeit und Bereitschaft zu arbeiten. Deshalb muß für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Menschheit die jeweilige Gesellschaft die nachwachsende Generation zur Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbereitschaft erziehen. Ob sie noch die *ganze* nachwachsende Generation erziehen muß, das wäre hier die anschließende Frage.

Seit der Entstehung von Berufen und mit zunehmender Arbeitsteilung ist die Erziehung der nachwachsenden Generation durch Sozialisation und durch Lernen nach dem Imitatio-Prinzip problematisch geworden. Die Folge arbeitsteiligen Wirtschaftens ist die Notwendigkeit der Synthese und Integration des Geteilten. Dafür sind aber neue menschliche Fähigkeiten erforderlich, die im Speziellen nicht zu erwerben sind. Durch Herauslösen von Erziehungsprozessen aus den Lebens- und Arbeitszusammenhängen und deren „Verschulung“ reagiert die Gesellschaft in der Erziehung auf Veränderungen in der Organisation der Arbeit. Arbeiten und Lernen werden getrennt.

Durch diese Trennung sind die Beziehungen zwischen Ökonomie und Pädagogik grundlegend bestimmt, weil einerseits die Kosten für das Lernen durch die Ergebnisse der Arbeit finanziert werden müssen und weil andererseits die Anforderungen der Arbeit durch das Ergebnis des Lernens erfüllt werden müssen. Das ist eine weitere Dimension der Janusköpfigkeit des Menschen, die in unserem Kongreßplakat zum Ausdruck gebracht werden soll.

Die Trennung von Arbeiten und Lernen vollzieht sich zunächst dadurch, daß der speziellen Berufserziehung eine allgemeine Elementarerziehung vor-, zu- oder nachgeordnet wird. Aber diese allgemeine Erziehung bleibt in der vormodernen ständischen Gesellschaft stark berufsständisch bezogen. Erst durch die Aufklärung entstehen die spezifischen Spannungen zwischen gesellschaftlicher Brauchbarkeit und allgemeiner Menschenbildung, zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen.

Mit der Arbeit für einen fremden Bedarf als Folge der Arbeitsteilung wurden Elemente von Verträgen zur Regelung neuer Tauschbeziehungen entwickelt und die Verteilung des Erarbeiteten nicht mehr dem Zufall überlassen oder den auf Liebe begründeten Beziehungen oder dem guten Willen der Beteiligten, sondern sie wurden aufgrund der Machtverhältnisse im Feudalismus geregelt. Die Einsichten und Ziele der Aufklärung waren gegen diese politischen Regelungen des Ökonomischen und Sozialen im Feudalismus und im Merkantilismus gerichtet. Die Anwendung liberaler Ideen auf die ökonomischen und politischen Verhältnisse als praktischer Teil der Aufklärung führten zum Übergang in kapitalistische Wirtschaftsformen. Damit waren für den Menschen Befreiungen und neue Abhängigkeiten verbunden. Der liberale Grundsatz von der Gleichheit aller Bürger konkretisierte sich in der Ökonomie im Tausch des Erarbeiteten über Märkte nach dem Äquivalenzprinzip, durch das die „einzelnen Akte des Gebens und Nehmens direkt miteinander verglichen, bewertet und gegeneinander aufgewogen werden“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 28). Dieses liberale Prinzip des Äquivalententauschs ermöglicht Gerechtigkeit und Ausbeutungsfreiheit, sichert aber beides nicht. Denn die Trennung von Produktion und Konsumtion und deren Verbindung über Tauschprozesse auf Märkten hat mindestens fünf für die Entwicklung des Menschen wichtige Folgen.

- 1) Zum einen werden die Arbeitsergebnisse einer Person – die Ware – von zwei verschiedenen Positionen aus bewertet. Für den Konsumenten – den Käufer – ist sie nützliches Ding, Mittel zur Bedürfnisbefriedigung: Die Ware hat für ihn einen Gebrauchswert. Für den Produzenten – den Verkäufer – ist die Ware Mittel zur Beschaffung von Gegenleistungen: Für ihn hat die Ware einen Tauschwert. Dieser Doppelcharakter der Ware gilt auch für die menschliche Arbeitskraft als „Ware“. „Mit dieser doppelten Perspektive auf das Arbeitsprodukt bzw. die Arbeitskraft als ‚Ware‘ sind tiefgreifende und sehr folgenreiche Veränderungen der sozialen Beziehungen und des ganzen inneren Zusammenhalts der Gesellschaft verbunden Soziale Beziehungen werden zu anonymen, entpersönlichten ‚Marktbeziehungen‘“ (ebd., S. 33).
- 2) Zum zweiten werden neben den konfliktreichen Beziehungen zwischen Käufer und Verkäufer durch das strukturelle Interesse an Produktivitätssteigerungen und Rentabilität in marktwirtschaftlichen Systemen die Sozialbeziehungen *zwischen* den Produzenten, Arbeitskraftanbietern und Konsumenten durch die Konkurrenz unter grundsätzlich Gleichen verändert. Nach dem Prinzip des maximalen Eigennutzes muß jeder Produzent und Arbeitskraftanbieter sein ökonomisches Handeln deshalb auch oder sogar vorrangig darauf richten, seine eigene Marktstellung zu halten, Konkurrenten zu verdrängen und möglichst eine Monopolstellung zu erreichen. Diese Konkurrenz unter Gleichen ist also ständig durch sich selbst bedroht, weil durch die Ungleichheit am Markt Eigennutz maximiert werden kann. Deshalb wirkt „Konkurrenz als Katalysator einer generellen Ökonomisierung der Produktion und ihrer Unterordnung unter die Maximen Produktivitätssteigerung und Rentabilität“ (ebd., S. 34).
- 3) Zum dritten ergibt sich aus der beruflichen Organisation der Arbeit und durch den Beruf als Warenform der Arbeitskraft die Notwendigkeit der Differenzierung und Hierarchisierung in Unternehmungen und anderen gesellschaftlichen Institutionen, die die Sozialstruktur der Gesellschaft und die Struktur der Berufsbildung präformiert. Die vollständige Konkurrenz unter Gleichen am Arbeitsmarkt ist die der Laien, der Ungelernten. Um ein möglichst hohes Arbeitseinkommen zu erzielen und damit die eigenen Versorgungschancen zu wahren, muß vom Arbeitskraftanbieter tendenziell eine Monopolstellung angestrebt werden. Die dafür notwendige Spezialisierung und die damit verbundene Entsolidarisierung wirken auf die Sozialbeziehungen.
- 4) Zum vierten muß in einer beruflich organisierten Gesellschaft, in der die ökonomische und soziale Position von Menschen durch deren berufliche Arbeit entscheidend bestimmt wird, die Berufsbildung auf Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit reagieren. Die Qualifizierung der menschlichen Arbeitskraft für deren ökonomische Nutzung im Produktionsprozeß ist *eine* Aufgabe der Berufsbildung. Diese beeinflusst aber alle

- vorgelagerten Bereiche des Bildungssystems. Dadurch bleibt die Ökonomisierung der Berufsbildung nicht auf diesen Teil des Bildungssystems begrenzt.
- 5) Fünftens zeigt Arbeitslosigkeit als ökonomische Krise, daß die berufliche Arbeit so verteilt werden kann, daß nicht alle Bürger arbeiten müssen, können oder dürfen. Daraus ergeben sich mindestens drei pädagogisch relevante Probleme:
- a) Berufsbildung ist in bezug auf Arbeitslosigkeit ökonomisch eine Fehlinvestition. Die bildungspolitische Forderung nach einer „Berufsausbildung für alle“ steht deshalb bei Arbeitslosigkeit ökonomisch auf tönernen Füßen. Der Markt wird diesen Zustand nicht herstellen.
 - b) Wenn die Berufsbildung ökonomisch funktional auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems orientiert wird, bleiben Bürgern personale Entwicklungsmöglichkeiten durch berufliche Bildung und berufliche Arbeit vorenthalten – es sei denn, man vertritt die Harmoniethese, daß die Begabungsstruktur eines Volkes der Anforderungsstruktur der Gesellschaft entspricht, in der es lebt.
 - c) Wenn aus ökonomischen Gründen sich nicht mehr alle Bürger entsprechend ihren Begabungen und Fähigkeiten auch durch berufliche Arbeit entwickeln können, ist auch nicht mehr gesichert, daß die in der Geschichte erworbenen Fähigkeiten der Menschheit als Gattung über personale Aneignungen so tradiert und weiterentwickelt werden, daß ein Überleben möglich ist.

3. Staat und Markt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Nach dem Rückblick auf Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie erläutere ich, wie ich den politikwissenschaftlichen Begriff Staat und den wirtschaftswissenschaftlichen Begriff Markt verwende für die erziehungswissenschaftliche Erörterung des Kongreßthemas.

3.1 Staat und Bildung

Die Staatstheorien und Staatsbegriffe haben sich mit dem gesellschaftlichen Wandel verändert, insbesondere beeinflusst durch die jeweilige Staatstätigkeit. Juristische, ökonomische und politische Staatslehren akzentuieren je spezifische Zwecke und Funktionen der Staatstätigkeit. Damit verbunden sind unterschiedliche Interpretationen der Beziehungen zwischen Staat, Gesellschaft und Bürger. Die Erziehungswissenschaft kann aus dieser Vielfalt begründete Auswahlen zur Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Probleme vornehmen. Um das *bildungspolitische* Handeln des Staates erklären zu können, verwende

ich die folgenden theoretischen Überlegungen von HABERMAS und OFFE (vgl. HABERMAS 1973; OFFE 1972 und 1975).

Das bildungspolitische Handeln des Staates wird vor allem von Entwicklungen in und zwischen zwei gesellschaftlichen Subsystemen beeinflusst, vom soziokulturellen System und vom ökonomischen System. Zum soziokulturellen System gehören die kulturelle Überlieferung (kulturelle Wertesysteme), soziale Bewegungen, Bildungs-, Erziehungs-, Sozialisations- und Professionalisierungsprozesse, die den kulturellen Überlieferungen ihre normative Kraft geben (vgl. HABERMAS 1973, S. 15) – also auch das Bildungssystem. Zum ökonomischen System gehören alle Institutionen und Prozesse der ökonomischen Produktion im weitesten Sinne und der Verteilung der Produkte und Einkommen nach ökonomischen Leistungskriterien vorwiegend durch den Markt. Das politisch-administrative System – der Staat – steht mit diesen beiden Systemen in engen Beziehungen. Der Staat wirkt steuernd auf das soziokulturelle System, z.B. durch Gesetze, sozialstaatliche Leistungen, und er erwartet als Gegenleistung Massenloyalität; er steuert das ökonomische System z.B. durch Gesetze, wirtschaftspolitische Maßnahmen, Subventionen, und er schöpft dafür fiskalisch die für seine Ausgaben notwendigen Einnahmen ab. Der Staat nimmt einerseits in seinen Beziehungen zum soziokulturellen und zum ökonomischen System eine übergeordnete Stellung ein; andererseits ist er mit seinem vorherrschenden Bestreben, sich selbst zu erhalten, abhängig sowohl von der Massenloyalität des Volkes als auch vom ökonomischen Ergebnis der Volkswirtschaft. Aus diesen Wechselbeziehungen kann z.B. eine „relative Autonomie“ des Bildungssystems sowohl gegenüber dem politisch-administrativen wie gegenüber dem ökonomischen System erklärt werden.

Für das bildungspolitische Handeln des Staates ergibt sich aus diesen Wechselbeziehungen Unstetigkeit als Prinzip: Jede Veränderung in einem der beiden Subsysteme oder zwischen beiden nötigt ihn, steuernd einzugreifen, spätestens wenn er sich in seinem Bestand bedroht fühlt. Das führt zu einem muddling through in der Spannung von expansiver und restriktiver Bildungspolitik.

Der Staat wäre in seiner Bildungs- und Wirtschaftspolitik von Steuerungsleistungen gegenüber dem soziokulturellen und dem ökonomischen System entlastet, wenn die Beziehungen zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Subsystemen direkt durch den Markt als Steuerungssystem so gestaltet würden, daß daraus für den Staat keine Bestandsprobleme resultierten. Das ist *ein* Grund für die vorherrschende Hoffnung regierender Politiker, in der ökonomischen Krise durch „Deregulierungen“ die staatliche Verantwortung für das Bildungssystem reduzieren zu können, ohne die politische Vertrauenskrise durch den Verlust an Massenloyalität zu verschärfen.

Statt vieler Beispiele für den politischen Rückzug des Staates und für dadurch mitverursachte pädagogische Krisenerscheinungen weise ich nur auf eine politisch und pädagogisch ambivalente Entwicklung hin, von der das pädagogi-

sche Handeln und auch die Erziehungswissenschaft direkt betroffen sind. Gegenwärtig versucht der Staat aus seiner ökonomisch bedingten Finanzkrise eine bildungspolitische Tugend zu machen: Er gewährt z.B. den von ihm getragenen Schulen und Hochschulen mehr Autonomie. Für viele Pädagogen ist Autonomie ein Zauberwort, mit dem viele reformpädagogische Pläne verbunden sind. Dabei sollten aber die ökonomischen und politischen Implikationen nicht übersehen werden. Erstens kann die Finanzautonomie ohne Finanzen ins Leere laufen, und zweitens droht ohne politische Steuerung durch den Staat die schwierige Balance zwischen den politischen Postulaten Freiheit und Gleichheit nicht mehr demokratisch nach dem Sozialstaatsprinzip und der daraus folgenden materialen Interpretation bürgerlicher Grundrechte gestaltet zu werden, sondern diese politischen Postulate werden ökonomisch vom Markt definiert (vgl. v. FRIEDBURG 1996) – und das in einer vom Markt verursachten Verteilungskrise.

3.2 *Markt und Bildung*

„In der Wirtschaftstheorie ist Markt der gedankliche Ort, an dem durch Konfrontierung von Angebot und Nachfrage Preis und Menge eines zum Verkauf gelangenden Gutes bestimmt werden“ (BÜLOW 1957, S. 296). Die Markttheorie – das Modell der reinen Marktwirtschaft – ist im Kontext des Frühliberalismus entwickelt worden, dessen beherrschende Idee das Postulat individueller Selbständigkeit und Freiheit bei äußerster Zurückhaltung des Staates war. Sie ist dem Naturrechtsgedanken der Aufklärung verbunden, der für das Individuum als vernünftiges Wesen die Freiheit zu selbständigem – nicht nur ökonomischem – Handeln fordert.

Wie der Markt das ökonomische Handeln steuert, welche Einflüsse auf die Nachfrage und das Angebot von Gütern und Leistungen oder auf die Preisbildung wirken, wird in der Markt*theorie* erklärt. Inwieweit *reale* Märkte, die im Vergleich zum Modell des vollkommenen Marktes (mit den Merkmalen (1) viele Anbieter und Nachfrager; (2) vollständige Informationen und Markttransparenz; (3) schnelle Reaktionen aller Beteiligten auf Veränderungen) immer unvollkommen sind, die Postulate individueller Selbständigkeit und Freiheit tatsächlich *realisieren*, ist umstritten. Bildungs- und Arbeitsmärkte gehören zu den Märkten, die vom Modell des vollkommenen Marktes am weitesten entfernt sind.

Das Grundgesetz, in dem eine „Soziale Marktwirtschaft“ verfassungsrechtlich normiert ist, vertraut und mißtraut dem Markt als Steuerungsinstrument zugleich. Verfassungsinterpreten aus liberalen Denktraditionen, die in der Spannung von Freiheit und Gleichheit das Freiheitspostulat stärker betonen, leiten aus der Verfassung als Grundsatz für das politische Handeln des Staates

ab: Soviel Markt wie möglich, sowenig Staat wie nötig. Verfassungsinterpreten aus keynesianischer, marxistischer oder christlich-sozialer Denktradition, die das Gleichheitspostulat stärker gewichten, formulieren den Handlungsgrundsatz umgekehrt.

Wie diese beiden Handlungsorientierungen konkretisiert werden können, ist zwischen neoklassischen und postkeynesianischen Bildungsökonomien umstritten. Die Neoklassiker gehen bei ihrer Forderung nach mehr Markt im Bildungswesen vom Markt als *Idealmodell* aus, das sich bisher im Bildungssystem nicht bewähren konnte, und sie argumentieren mit einigen empirischen Belegen, die sie aus der *Realität* staatlicher Steuerung des Bildungssystems gewinnen und die sie als Staatsversagen interpretieren. Die Gegenargumente sind theoretisch genauso plausibel. Die kontroverse Debatte leidet, so das Fazit von TIMMERMANN nach einer gründlichen Analyse, „unter der spärlichen empirischen Evidenz, die nicht ausreicht, um auch nur eines der Pros und Kontras einigermaßen zu stützen“ (TIMMERMANN 1987, S. 135).

Dieser Zustand ist u.a. darauf zurückzuführen, daß die bildungsökonomischen Fragen, die sich aus den berufs- und wirtschaftspädagogischen Erörterungen der Beziehungen zwischen Pädagogik und Ökonomie ergeben (vgl. Abschnitt 2.2), noch weitgehend unbeantwortet sind:

- 1) Welche Kosten entstehen für Erziehung und Bildung, und wie sollen sie bewertet werden?
- 2) Wer verursacht die Kosten, wer soll damit belastet werden, und wie sind sie zu finanzieren?
- 3) Welche Erträge entstehen aus den Ergebnissen von Erziehung und Bildung, und wie sollen diese bewertet werden?
- 4) Wer ist Nutznießer und Empfänger der Erträge aus Bildung und Erziehung, und wie sollen diese verteilt werden?

Im Hinblick auf diese Fragenkomplexe herrscht eher Unübersichtlichkeit als Klarheit. Gleichwohl beeinflussen Partialkenntnisse, Hypothesen und Spekulationen darüber die bildungspolitischen Forderungen nach „mehr Markt“.

Aber die Bildungsökonomie kommt nicht nur wegen kontroverser Positionen und wegen fehlender Antworten auf diese Fragen zu keinen schlüssigen Aussagen über Funktionen und Wirkungen von Märkten im Bildungssystem, sondern auch deshalb nicht, weil Bildung mehr als ein ökonomisches Gut ist – sei es als Konsumgut oder als Investitionsgut –, sondern auch als soziales Gut – z.B. als politisch-öffentliches und pädagogisches Gut – betrachtet werden muß. In der bildungsökonomischen Auseinandersetzung über die (ökonomie)externen Effekte von Bildung kommt dieser Sachverhalt zum Ausdruck (vgl. TIMMERMANN 1987, S. 105–107).

Aus den bildungsökonomischen Befunden kann also eine *unspezifizierte* Forderung nach mehr Markt im Bildungssystem nicht begründet werden. Die

Krise des Arbeitsmarktes signalisiert eher, daß der Markt als Steuerungsinstrument gerade bei solchen Verteilungsproblemen versagt, die für die personale Entwicklung von großer Bedeutung sind.

3.3 *Bildung zwischen Staat und Markt*

Damit rückt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Frage nach den Beziehungen zwischen Staat und Markt bei der Gestaltung von Rahmenbedingungen für personale Bildungsprozesse und für pädagogisches Handeln in den Mittelpunkt. Da es genügend bildungsökonomische Befunde sowohl für „Staatsversagen“ als auch für „Marktversagen“ in bezug auf pädagogisch wünschbare Entwicklungen gibt, können die Lösungen nicht in dichotomisierenden Alternativen liegen, sondern sollten optimale Kombinationen von Staat und Markt gesucht werden. „Was fehlt, aber Not tut, ist ein *Abwägen des Marktversagens gegen das Staatsversagen* in einer *umfassenden Nutzen-Kostenanalyse* beider Steuerungssysteme, in die nicht nur die ökonomischen, sondern auch die nichtökonomischen direkten und indirekten privaten und sozialen Costs und Benefits einzugehen hätten“ (TIMMERMANN 1987, S. 137; Hervorhebungen im Original).

Diese generelle Aufgabe kann die Erziehungswissenschaft aber nur je spezifisch für einzelne pädagogische Praxisfelder bearbeiten. Wie weit sie damit gekommen ist und wie es weitergeht, wird in den Symposien und Arbeitsgruppen zu erkennen sein. Da die Selbstthematisierung „*Erziehungswissenschaft zwischen Staat und Markt*“ nicht im Programm vorgesehen ist, will ich in meinen Schlußbemerkungen einige Überlegungen dazu vortragen.

4. *Schlußbemerkungen: Erziehungswissenschaft zwischen Staat und Markt*

Die Erziehungswissenschaft im Tertiärbereich des Bildungswesens konstituiert in Lehre und Forschung eine eigene pädagogische Praxis in spezifischen Beziehungen zu Staat und Markt, die ich zunächst kurz ansprechen will.

In der *politischen Dimension* dieser Beziehungen garantiert das Grundgesetz Hochschulautonomie (Artikel 5 Abs. 3 GG), die der Staat durch seine Hochschulpolitik konkretisiert. Er steuert die Arbeitsprozesse in den Hochschulen unterschiedlich intensiv, z.B. die erziehungswissenschaftliche Lehre stärker als die Forschung, die Ausbildung stärker als die Weiterbildung, die Lehre in der Lehreraus- und -weiterbildung stärker als die im Diplom- und Magisterstudiengang. Ob der Staat diese Steuerungen optimiert hat, ist umstritten. In den Diskussionen z.B. über Numerus clausus, private Hochschulen, Hochschuleingangsprüfungen, Studiendauer, Wissenschafts- und Technologietransfer kommen die unterschiedlichen Vorstellungen zum Ausdruck. Da durch politische

Entscheidungen die Rahmenbedingungen für die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Arbeit in den Hochschulen geschaffen werden, können die hochschulpolitischen Auseinandersetzungen darüber für Erziehungswissenschaftler nicht gleichgültig sein. Kümmern sich Erziehungswissenschaftler und die DGfE als ihre wissenschaftliche Fachgesellschaft genügend um diese politischen Dimensionen ihrer Arbeit? Werden die Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Politik angemessen in der Lehre thematisiert, in der Forschung berücksichtigt und in die hochschulpolitische Diskussion eingebracht? Nach meinem Eindruck nicht – es besteht Handlungsbedarf.

Für die Beziehungen der Erziehungswissenschaft zum Markt und zu den *ökonomischen* Implikationen ihrer Arbeit verweise ich darauf, daß die akademische Berufsausbildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen arbeitsmarktorientiert ist und sein muß. Denn die Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wollen ihr Humankapital, das sie durch Bildungsinvestitionen in Form ihres Studiums gebildet haben, durch ein Erwerbseinkommen aus beruflicher Arbeit in pädagogischen Bereichen des Beschäftigungssystem wieder verflüssigen. Außerdem wollen sie ihre *Bildungsbedürfnisse* in der Hochschule befriedigen. Beides kann von der erziehungswissenschaftlichen Lehre nicht gesichert werden; aber wie kann sie zu beidem beitragen? Werden in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre und/oder in der Beratung z.B. die Entwicklungen auf den Arbeitsmärkten und die bildungsökonomischen Beziehungen zwischen Bildung und Markt genügend systematisch und dauerhaft berücksichtigt?

Ich habe den Eindruck, daß für viele Erziehungswissenschaftler die Ökonomie so weit außerhalb ihres professionellen Interesses liegt, daß sie keine Beziehungen zu Ökonomie und Markt sehen. Dafür gibt es durchaus Gründe. Aber die Einflüsse des Marktes auch auf die erziehungswissenschaftliche Arbeit können nicht durch Ignoranz und Verdrängung „bewältigt“ werden. Vielmehr sollten Erziehungswissenschaftler und erziehungswissenschaftlich Ausgebildete lernen, mit ökonomischen Sachverhalten und Rahmenbedingungen kritisch *und* konstruktiv umzugehen. Sie können z.B. von der Ökonomie lernen, daß der Nachweis von Produktivität ökonomischen Handelns Ressourcen erschließt. Sie müssen zugleich aber begründet darauf hinweisen können, daß pädagogische Effizienz sich unterscheidet von ökonomischer Produktivität, weil sie mit Bezug auf *pädagogische* Ziele und nach *erziehungswissenschaftlichen* Kriterien analysiert und bewertet werden muß. Wenn wir vermeiden wollen, daß die Effizienz erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Arbeit von Wirtschaftswissenschaftlern aus Beratungsunternehmungen nach ökonomischen Zielen und Kriterien analysiert und bewertet werden, müssen wir uns selbst mehr um den Nachweis effizienter erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Arbeit kümmern. Selbstevaluation ist besser als Fremdevaluation. Nach meinem Eindruck besteht auch diesbezüglich Handlungsbedarf.

Am Beispiel der akademischen Berufsausbildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen will ich abschließend umreißen, wie ich Bildung und Erziehungswissenschaft *zwischen* Staat und Markt sehe.

Das Studium als akademische Berufsausbildung steht wie jede Berufsausbildung in der Spannung von pädagogischen Zielen im Kontext von Kultur und Bildung und von ökonomischen Zielen im Kontext von Wirtschaft und Beruf, von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, von Hochschule und außerhochschulischen Institutionen als Lernorten sowie von Lernen und Arbeiten in der Lernorganisation. In diesen Spannungen sind die Anforderungen von Arbeitsplätzen im Beschäftigungssystem und die Arbeitsmärkte der *eine* Bezugspunkt für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, um die Zieldimension berufliche Tüchtigkeit (Brauchbarkeit) zu erreichen. Bildung im Sinne von menschlicher Vollkommenheit ist der *andere* Bezugspunkt. Berufliche Tüchtigkeit ist eine Voraussetzung für Bildung, diese geht aber über jene hinaus. Auch für erziehungswissenschaftliche Studiengänge muß also die Frage beantwortet werden, was diese akademische Berufsausbildung mit Bildung zu tun hat, und es muß konkretisiert werden, wie *beide* Zieldimensionen im Studium erreicht werden können.

Nach meiner Einschätzung führt der ökonomische Druck durch mehr Markt auch in der akademischen Berufsausbildung tendenziell zur Zielverlagerung zugunsten beruflicher Tüchtigkeit und zu Lasten von Bildung. Deshalb bin ich gegenüber dieser Entwicklung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht skeptisch.

Ich befürchte, daß der ökonomische Druck durch den Markt auf die Gesellschaft und auf das Bildungssystem zunehmen wird mit noch weiter reichenden Folgen. Die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken und durch die Freihandelspolitik ermöglichte und gewollte Globalisierung und Internationalisierung der Märkte wird die Verteilungskrisen bei den Einkommen und bei der Arbeit verschärfen. In der internationalen Konkurrenz z.B. auf den Arbeitsmärkten wird durch die Entwicklung der Weltbevölkerung „Arbeit ... billig wie Dreck“, und das kann zum „Wohlstand für niemand“ (vgl. AFHELDT 1994) – oder für nur wenige – führen. In solchen Entwicklungen in der Umwelt sehe ich Bedrohungen für unsere personalen Entwicklungsmöglichkeiten und die Gefahr, daß unsere Freiheit „von der Geldseite her ausgehebelt“ wird (siehe 1.2). Bewegungen gegen solche Entwicklungen scheinen mir nur möglich, wenn die Politik die Ökonomie steuert und nicht umgekehrt. Für Weltmärkte bedürfte es dazu einer Weltregierung.

Aber gehen die Beziehungen zwischen Politik und Ökonomie die Erziehungswissenschaft überhaupt etwas an? Können wir mit erziehungswissenschaftlicher Begründung für mehr Staat oder für mehr Markt oder zur Lösung des Optimierungsproblems beider Steuerungssysteme etwas beitragen? Ich bin skeptisch hinsichtlich der Wirkungen, aber nicht hoffnungslos hinsichtlich der Möglichkeiten zu argumentieren, aus zwei Überlegungen.

Zum einen verfügt die Erziehungswissenschaft seit ihrer Entstehung in der Aufklärung über die bildungstheoretische Grundlage, die gesellschaftliche Kritik an der Erziehung nicht nur innerpädagogisch zu bearbeiten, sondern darüber hinaus ihrerseits die Gesellschaft zu kritisieren (vgl. WENIGER 1936/1964). Wenn der Staat Bildungspolitik betreibt, um sich selbst zu erhalten, und wenn seine Wirtschaftspolitik auf Wirtschaftswachstum und Produktivität gerichtet ist, dann kann die Erziehungswissenschaft mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung dagegen bildungstheoretisch geltend machen, daß damit Ziel und Mittel vertauscht werden: Das pädagogische Ziel Bildung wird zum Mittel für die Bestandserhaltung des Staates und für ökonomische Produktivität. Von hier aus kann auch zu den Beziehungen zwischen Politik und Ökonomie Stellung bezogen und ein Gesichtspunkt zur Optimierung der Steuerungsleistungen von Staat *und* Markt gewonnen werden: Der auf die Wohlfahrt der Gesellschaft gerichteten Politik des Staates – also auch der Bildungspolitik – gebührt Vorrang vor der auf Wirtschaftswachstum und Produktivität gerichteten Wirtschaftspolitik. Wenn die Wirtschaftspolitik die Wohlfahrt im Staat z.B. die Erreichung von pädagogischen Zielen – nicht mehr sichern kann, dann dürfen nicht die Wohlfahrtsziele aufgegeben, sondern dann sollte nach einer neuen Wirtschaftspolitik gesucht werden. Außerdem kann auch etwas kurzfristig ökonomisch Unproduktives für die Gesellschaft langfristig nützlich und für die Erreichung von Wohlfahrtszielen zweckmäßig sein.

Zum zweiten müßte die Erziehungswissenschaft mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung die Wirkungen politischer und ökonomischer Rahmenbedingungen auf personale Entwicklungsprozesse und auf pädagogisches Handeln analysieren und bewerten. Sie müßte auf dieser Basis prüfen, durch welche staatlichen Maßnahmen und durch welche Einflüsse des Marktes pädagogisch wünschbare Entwicklungen beeinträchtigt werden und die Befunde ihrer Untersuchungen in die Politik und Ökonomie zurückmelden und Änderungen vorschlagen.

Wenn die Erziehungswissenschaft sich als praxisbezogene Disziplin, als „engagierte Reflexion“ versteht (vgl. FLITNER 1966, S. 18), dann sollte sie vor diesem Hintergrund konkret bei den politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen für alle Bereiche pädagogischen Handelns ansetzen, insbesondere bei den Praxisfeldern ihrer Absolventen. Deshalb betrifft die Kongreßthematik nicht nur die Forschung der Erziehungswissenschaft, sondern auch deren Lehre, und deshalb sind auch politische Stellungnahmen zu grundsätzlich allen pädagogischen Praxisbereichen gefordert. Im Vergleich zu den politischen Stellungnahmen anderer gesellschaftlichen Gruppen und zu den Vorstellungen beim Staat sollten sie nicht politisch oder ökonomisch, sondern erziehungswissenschaftlich begründet sein, d.h. erziehungstheoretisch und empirisch fundiert. Es wird zu den zukünftigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehören, sich auch in dieser Richtung weiterzuentwickeln.

Literatur

- AFHELDT, H.: Wohlstand für niemand? Die Marktwirtschaft entläßt ihre Kinder. München 1994.
- BECK, U./BRATER M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- BERNFELD, S.: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1967 (1925).
- BÜLOW, F.: Volkswirtschaftslehre. Berlin/Frankfurt a.M. 1957.
- DEUTSCHE BUNDESBANK: Monatsbericht Februar 1996. Wiesbaden (48. Jahrgang Nr. 2) 1996.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- FERNANDES, R.: Wem gehört wieviel? In: J. SIKORA (Hrsg.): Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand. Köln 1994, S. 56–62.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1966.
- FRIEDBURG, L.V.: „Da kommen alte Träume zu neuer Blüte“. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 23 vom 27.01.1996, S. 11.
- GLOBUS: Jeder Siebte ohne Arbeit. (Globus-Dienst Kb 3138 vom 08.01.1996) Hamburg 1996.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973.
- HERZOG, R.: Verfassung beschränkt Staat bei der Besteuerung. In: Süddeutsche Zeitung vom 06.07.1993, S. 28.
- HERZOG R.: Die Unübersichtlichkeit als Phänomen des wissenschaftlichen Zeitalters. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bullethin Nr. 14 vom 13.02.1996, S. 160–162.
- HUSTER, E.-U.: Reich, schön, gut. Wieviel soziale Distanz verträgt die Gesellschaft? In: Blätter für deutsche und internationale Politik 41 (1996), 1, S. 92–100.
- KLAGES, H.: Häutungen der Demokratie. Zürich 1993.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule, Teil 1: 1770 – 1918. Göttingen 1980.
- MARX, K.: Bildung und Erziehung. Studententexte zur Marxschen Bildungskonzeption, hrsg. von H.E. WITTIG, Paderborn 1968.
- OBERRUTHER, H.: Stimmungsdemokratie. Strömungen im politischen Bewußtsein. Zürich 1987.
- OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt a.M. 1972.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- SCHEUCH, K. /SCHEUCH, U.: Cliques, Klüngel und Karrieren. Über den Verfall der politischen Parteien – eine Studie. Reinbek bei Hamburg 1992.
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen mit ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Bildung und Erziehung 1936, S. 363–374. (Wieder abgedruckt in: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964, S. 346–362.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Postfach 101240, 57068 Siegen