

Osterwalder, Fritz

Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 85-108



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 85-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111677 - DOI: 10.25656/01:11167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111677>

<https://doi.org/10.25656/01:11167>

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

Jahrgang 39 – Heft 1 – Januar 1993

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus
in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit
gesellschaftlichen Lernens

Thema: Schulentwicklung und Bildungsmarkt

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themen-
schwerpunkt
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der
sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisier-
ten Ländern
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in
Großbritannien und den Vereinigten Staaten – Wie erklären sich die
Unterschiede?
- 71 MANFRED WEISS
Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept
der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Diskussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie
des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

- 135 ALFRED LANGEWAND
Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?
Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
,pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ,ästhetischen Darstellung
der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘

Besprechungen

- 159 KLAUS ALLERBECK
Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine
Risiken
Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.
Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen,
familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen
- 162 DORLE KLIKA
Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?
Maria Anna Kreienbaum: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als
Kristallisationspunkt
- 166 LOTTE ROSE
Barbara Friebertshäuser: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feld-
studie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur

Dokumentation

- 171 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Hostility to Foreigners and Violence in Germany – On taboos in the public debate and the need for social learning

Topic: School Development and Educational Market

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Education, Inequality and Market – An Introduction
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Permanent Inequalities – Changes in the impact of social background on educational opportunity in thirteen industrial nations
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
The Politics of Choice and Market-Oriented School Reform in Britain and the United States: Explaining the Differences
- 71 MANFRED WEISS
The Market as Control System in Education?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
The Concept of School and Instruction in Classical and Neoclassical Economics

Discussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Race and Education – National Socialist concepts of educational psychology and sociology: A research report
- 135 ALFRED LANGEWAND
A Pedagogical Critique of Pure Practical Reason? – Reflections on the content and the historical place of J.F. Herbart's "pedagogical" critique of Kant in his "esthetic representation of the world as the main object of education"

Reviews

159

Documentation

171

Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Ogni idea dell'infante non è adunque l'opera d'una mente solitaria, ma di più menti associati./../ Voi siete sulla via della gloria, perchè siete sulla via della libertà e della verità.

CARLO CATTANEO, Lugano am 16. Nov. 1852
an die ersten Maturanden des
öffentlich-staatlichen Gymnasiums

Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung über staatliche oder private Schulorganisation zu Beginn der Ablösung der Kirchenschulen im 18. Jahrhundert wird von der gleichzeitig entstehenden Doktrin der Marktökonomik ordnungspolitisch gefaßt. Dabei ordnet ADAM SMITH Schule und Unterricht weder der Marktregelung durch Preis noch allein jener des Staates durch Macht, sondern jener der Öffentlichkeit durch Wissenschaft zu. Die neo-klassische Ökonomik, die versucht das Marktmodell zu rekonstruieren, verpaßt aber diesen dritten Regulationstypus und schlägt vor, Initiation in Öffentlichkeit durch privat geregelte Berufsbildung zu ersetzen.

Das staatlich verfaßte und provisionierte Bildungswesens wird von ULRICH VAN LITH als ein Relikt des autoritären, kaiserlichen Obrigkeitsstaates des 19. Jahrhunderts und als Enklave im marktwirtschaftlich orientierten, ordnungspolitischen Umfeld der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet (VAN LITH 1985, S. 1). Genutzt wird diese Aussage für eine aktuelle Zielsetzung, die Integration des Bildungswesens in den Markt und seine Regulationsmechanismen. Es wird beansprucht, damit zu vollenden, was der europäische Liberalismus im letzten Jahrhundert begann. Diese Argumentation erhält heute nicht nur zusätzliche Öffentlichkeit durch den Zusammenbruch der staatlich regulierten Wirtschaftssysteme in Osteuropa, sondern ebenso sehr durch das, was in der Öffentlichkeit Westeuropas und der USA allgemein als Krise des Steuerstaats gilt (O'CONNOR 1974) und durch deren Verschärfung in einer Phase der allgemeinen Konjunkturabschwächung.

Diese Strategie kann aber nicht umhin, sich einer historischen Herausforderung zu stellen. Auch die Staaten, die bereits im 19. Jahrhundert mit liberaler Programmatik geführt wurden, provisionierten das Bildungswesen und überließen es nicht der Marktregulation.

Der europäische Staat, der als eine eigentliche liberale Schöpfung ab ovo bezeichnet werden muß und in dem der Liberalismus eine nahezu 200jährige Tradition der Machtausübung vorweisen kann, der Schweizerische Bundes-

staat, macht diese Problematik vollauf sichtbar. Als 1798, die „Eine und unteilbare Helvetische Republik“, der Prototypus der modernen liberalen Schweiz ausgerufen wurde, bestanden die ersten Maßnahmen der Regierung in der vollständigen Liberalisierung von Handel, Gewerbe und Arbeit. JOHANNES SCHULTHESS, einer der Protagonisten der liberalen Bewegung und bewährter Schulreformer wandte sich sofort in zwei öffentlichen Aufrufen an die neue Regierung, „sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen“ (SCHULTHESS 1798, 1799). Der zuständige Minister, PHILIP ALBERT STAPPER, übernahm dieses Anliegen. Wenn die Republik nicht alsbald an innern Zerwürfnissen und materiellem Mangel zusammengebrochen wäre, dann hätte der schweizerische Liberalismus bereits damals das staatlich-öffentliche Schulsystem errichtet, das er dann bei seinem epochalen Sieg 1830 und 1848 in der Folge der Gründung des Bundesstaates aufbaute. Gehörte bereits der helvetische Minister STAPPER zu den frühen deutschsprachigen Anhängern von ADAM SMITHS Marktmodell, so kann diesbezüglich in den späteren Generationen der Liberalen überhaupt kein Zweifel bestehen. Bis heute zeigt sich in der Schwäche der schweizerischen Staatsquote, 26 % gegenüber den bundesrepublikanischen 48 %, die historische Stärke des schweizerischen Liberalismus und seiner Marktdoktrin, während aber der Anteil für Bildung an den öffentlichen Ausgaben von 20 % gegenüber den bundesrepublikanischen 14,1 % auch die liberale Präferenz für ein staatlich-öffentliches Bildungssystem eindeutig belegt (BLUMENTHAL 1991, S. 66).

Im folgenden wird nach den doktrinären Zusammenhängen dieses Sachverhalts gefragt. Es soll untersucht werden, wie im marktorientierten Ordnungs- und Regulationskonzept Schule und Unterricht situiert und begründet werden und spezifisch, ob ein staatlich verfaßtes und provisioniertes Bildungssystem in den Konzepten der klassischen Ökonomik abzusichern ist. Bezüglich der neoklassischen Ordnungsdoktrin, die für sich beansprucht, den Begriff des Liberalismus nach einer Phase seiner Korruption wieder zu rekonstruieren (FRIEDMANN 1971, S. 25), worauf die heutige Argumentation für Marktregulierung des Bildungssektors regelmäßig rekurriert, wird gefragt, inwiefern ihr Vorhaben gelungen ist. Ausgehend von der These, daß die Rekonstruktion bezüglich der Situierung des Bildungssektors gerade im wesentlichsten Punkt, der Öffentlichkeit, mißlang, wird abschließend nach der aktuellen Argumentationsleistung des klassischen Konzepts gefragt.

1. Ordnungspolitische Aussagen der klassischen Ökonomik zum Bildungssektor

Die Fragen, ob Erziehung oder Unterricht staatlich oder privat, staatlich oder kirchlich, kirchlich oder privat finanziert, organisiert und definiert werden sollen und welche institutionellen Formen dafür aus- oder aufzubauen sind, gehören zu den großen Debatten des ausgehenden Ancien Régime des 18. und des Beginns des 19. Jahrhunderts. Es geht hier nicht darum, diese Debatte und ihre Argumente zu rekonstruieren, sondern diese nur insofern zu untersuchen, als sie sich in ordnungspolitische Modelle einfügen. ADAM SMITHS Marktmodell entstand in Konfrontation zu den Reproduktionsschematas des „Tableau Eco-

nomique“ von QUESNAY (1756) und der physiokratischen Schule. Ganz wie SMITH auf Freihandel abzielend und die merkantilistischen Doktrinen in Frage stellend, faßten diese noch einmal Staat, Gesellschaft und Wirtschaft als eine große Einheit, indem sie sich am traditionellen, aristotelischen Konzept des „oikos“, des „ganzen Hauses“, orientierten. Zwar entstanden damit Konzepte, die vor allem institutionell von Bedeutung wurden und mit der entstehenden Kameralistik, der Verwaltungswissenschaft, verbunden werden konnten, doch der konzeptuelle Bruch mit dem Merkantilismus, die Differenzierung des wirtschaftlichen Prozesses gegenüber Gesellschaft schlechthin und Politik, blieb damit auf halbem Weg stecken (BRUNNER 1956, S. 33–62).

Erst SMITHS Konzept des Marktes, das das „ganze Haus“ ablöste, hat diesen radikalen Bruch eingeleitet. Es postuliert einen auf sich selbst bezogenen Regulationsmechanismus von Güterproduktion und Distribution, Markt und Preis, der seine historische Dimension in der zunehmenden Arbeitsteilung und seine synchrone Dimension in der stetigen Ausweitung über staatliche Grenzen hinaus hat, „as a distinct area of human experience“ (SKINNER 1970, S. 44). Damit stellt sich erst das spezifische Problem des ökonomisch gefaßten, modernen Ordnungsgedankens in seiner ganzen Schärfe, nicht nur die Beziehung der Individuen untereinander im Markt, sondern ebenso die Beziehungen der verschiedenen Sektoren des Marktes untereinander, Handel und Landwirtschaft, die Beziehung des Marktes zum Staat. Das Bildungssystem wird relevant in seinen Beziehungen zum Staat, zum Markt und zum gesellschaftlichen Funktionieren überhaupt definiert. Die Untersuchung dieser „interdependences“ als je spezifische macht die Leistung von ADAM SMITHS „An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations“ von 1776 aus (SKINNER 1970, S. 45).

1.1 Die Systematik von Smiths Ordnungsmodell bezüglich der Bildung

Dementsprechend werden im fünften Buch von „The Wealth of the Nations“ alle staatlichen Ausgaben und Einnahmen auf ihre *verschiedenen* Interdependenzen hin untersucht und dargestellt. In den ersten beiden Teilen werden die staatlichen Aktivitäten bearbeitet, die die Organisation des Staates selbst ausmachen (das was heute als Ordnungspolitik im engeren Sinne bezeichnet wird, Jurisdiktion und Landesverteidigung), in einem nächsten Teil die Ausgaben für öffentliche Werke und Anstalten und letzten Endes jene für die Erhaltung des Staates selbst¹.

Der Bildungssektor bildet eines der beiden Hauptthemen des dritten Teiles, der die Werke und Anstalten behandelt, „die für die Nation höchst vorteilhaft sind, doch niemals einen solchen Gewinn abwerfen, daß sie einem einzelnen oder einer kleinen Anzahl von Personen auch nur die Kosten ersetzen“ (SMITH

1 Der vorliegende Teil von SMITHS Werk stellt komplexe institutionelle und institutionsgeschichtliche Probleme. Um auf sie einzugehen, fehlt hier der Raum. Dementsprechend kann auch nichts über die spezifischen Organisationsformen der verschiedenen Schultypen, wie sie hier erscheinen, ausgesagt werden. Im strikten Sinne des Wortes geht es hier nur um die ordnungspolitische Situierung der Schule.

1924b, S. 316). An erster Stelle steht dabei die Schaffung der freien Handelswege.

Der ausführliche Abschnitt über die Bildungsanstalten ist seinerseits in drei Teile gegliedert. Sehr oft wird in der Literatur auf die Widersprüche und Gegensätze zwischen den verschiedenen Teilen hingewiesen, insbesondere zwischen dem ersten und dem zweiten, die aber dahinfallen, wenn die Argumentationen als verschiedenen Interdependenzen zugehörig betrachtet werden. Diese Differenzierung soll hier untersucht werden.

Der *erste Abschnitt* betrachtet Schulen und Unterrichten als Tätigkeiten, die aus der Arbeitsteilung hervorgehen und verortet sie diesbezüglich. Dabei werden drei Möglichkeiten der Bildungsversorgung, -produktion und -finanzierung diskutiert: Finanzierung über Fonds oder über Schulgeld, Festlegung der Gegenstände über Institutionen oder nach unmittelbaren Bedürfnissen der Abnehmer und schließlich die Kombination von beiden. Bezüglich Finanzierung aus Fonds und der institutionellen Definition wird in diesem Abschnitt eindeutig eine Überlegenheit der Marktregulierung vor der staatlichen Aktivität festgehalten, und zwar ganz entsprechend den Mechanismen, wie sie in den vorangehenden Büchern behandelt wurden. Die Finanzierung aus Fonds nimmt den Lehrern die Motivation zur Anstrengung, den Unterricht ständig zu verbessern. Die Definition der Gegenstände durch Institutionen läßt Schule gegenüber den wissenschaftlichen Fortschritten veralten. Als Extrem-Beispiele für diesen Ausgangspunkt gelten negativ die englischen Universitäten, die nach wie vor Scholastik unterrichten und die modernen Wissenschaften nicht zu Kenntnis nehmen, und positiv die private Mädchenerziehung der höheren Kreise, die fähig ist, jede neueste gesellschaftliche Mode sofort zu integrieren.

Könnte daraus geschlossen werden, SMITH sei für die Regelung von Unterricht und Erziehung im Rahmen des Marktes, so wird in einem *zweiten Abschnitt* explizit eine Gegenposition markiert (ebd., S. 378). Die Interdependenz von Unterricht und Erziehung wird nicht mehr als eine spezifizierte Tätigkeit innerhalb der Arbeitsteilung, sondern in bezug auf Arbeitsteilung in historischer Progression untersucht. Der Ausgangspunkt dafür ist, daß bei wenig entwickelter Arbeitsteilung aus Interesse „beinahe alle Fähigkeiten und Tugenden zur Ausbildung gelangen, welche dieser Zustand (der Gesellschaft) fordert und auch zuläßt“ (ebd., S. 379). Die Differenzierung „Fähigkeiten und Tugenden“ nimmt dabei die aktuelle Differenzierung von Produktion/Distribution und gesellschaftliches Leben bereits voraus. In der wenig arbeitsteiligen Gesellschaft fallen beide noch ineinander. In dem Sinne bleiben Unterricht und Erziehung in die Arbeitsteilung selbst integriert und es „bedarf keiner Sorge der Regierung“ (ebd.). Im gesellschaftlichen Leben lernt jeder und jede, was für die Arbeit gebraucht wird und umgekehrt. In diesem Zustand wäre also das Funktionieren von Schule und Unterricht, wie es im ersten Abschnitt angezeigt wurde, angebracht. Je mehr aber die Arbeitsteilung fortschreitet, desto mehr treten gesellschaftliches Funktionieren und Markt auseinander, differenzieren sich. Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die in der mechanisierten Produktion, von der Mehrheit für den Markt gebraucht werden, sind spezialisiert, für SMITH auch noch simplifiziert, „beschränkt auf einige wenige sehr einfache Verrichtungen, oft nur auf eine oder zwei“ (ebd., S. 379). Diese Einschränkung der

Kenntnisse aus geteilter Arbeit schließt eine große Anzahl der Menschen aus dem gesellschaftlichen Umgang, der über Produktion und Distribution hinausgeht, aus. Tugend, als Wissen und Kenntnisse für den gesellschaftlichen Umgang, wird dem mechanisch arbeitenden Menschen nicht mehr in der Produktion vermittelt, und umgekehrt. „Die Verknöcherung seines Geistes macht ihn nicht nur unfähig, an einer vernünftigen Unterhaltung teilzunehmen oder sie auch nur zu genießen (...), über die großen und umfassenden Interessen seines Landes weiß er sich kein Urteil zu bilden. Seine Geschicklichkeit in dem ihm eigenen Gewerbe scheint also auf Kosten seiner geistigen, geselligen und kriegerischen Fähigkeiten erworben zu sein“ (ebd., S. 379).

Aus dieser erweiterten, historisch-aktuellen Perspektive der Arbeitsteilung wird die Position des ersten Abschnittes in einem doppelten Sinne neu festgelegt. Zum einen wird das Schwergewicht von der Bildung der höheren Stände auf diejenige der „Masse des Volkes“ verlegt (ebd., S. 381). Wenn nur wenige gut ausgebildet sind, und „in der Masse des Volkes der Adel des menschlichen Charakters ganz erstickt werden und erlöschen kann“ (ebd., S. 381), dann droht aus dieser Perspektive der Untergang des ganzen Volkes, wie in der Antike nach der damaligen Geschichtsschreibung Nationen an Mangel an militärischer Tugend im Volk untergegangen sind (ebd., S. 385). Zum andern wird in dieser Interdependenz auch die Perspektive der Versorgung mit und des Inhalts von Unterricht neu festgelegt. Dem Staat kommt die Aufgabe zu, die Versorgung des Volkes mit Erziehungsbestandteilen zu übernehmen, weil gerade der Markt diese Versorgung nicht nötig macht. „Mit einem sehr geringen Aufwand kann der Staat beinahe dieser ganzen Volksklasse die Erlernung dieser wesentlichsten Unterrichtsgegenstände erleichtern, kann sie dazu ermuntern und kann sie ihr sogar zur erlässlichen Bedingung machen“ (ebd., S. 382). Wenn damit eine allgemeine gesellschaftliche Dimension angeschnitten wird, die über den Markt hinausgeht, so umfaßt diese zusätzlich auch den Staat selbst und seine Stabilität. „Selbst wenn der Staat gar keinen Vorteil von dem Unterrichte der niederen Volksklassen hätte, verdiente es doch seine größte Aufmerksamkeit, daß sie nicht ganz ohne Unterricht blieben. Aber der Staat zieht in der Tat keinen kleinen Nutzen davon (...). Je unterrichteter sie sind, desto weniger sind sie den Verführungen der Schwärmerei und des Aberglaubens preisgegeben (...). Überdies betragen sich unterrichtete und verständige Leute immer anständiger und ordentlicher als unwissendes und dummes Volk“ (ebd., S. 385). Damit wird die erste Dimension nicht einfach aufgegeben. Es wird jetzt nicht einfach Staatsschule allein gefordert. Vielmehr wird ein Versorgungsmodell dargestellt, wie es nach SMITH bereits in der schottischen Gemeindeschule in Ansätzen vorhanden ist. Die Schulen sollen aus staatlichen Fonds gespeist werden, aber zusätzlich auf Schulgeld angewiesen sein, womit der Arbeitseifer des Lehrers stimuliert wird. Darüber hinaus sollen Gemeindefonds die Kontrolle durch der Schule äußerliche Körperschaften sicherstellen, was der Staat allein nicht leisten kann. SMITH verlegt die Unterrichtsorganisation damit bereits über den Markt hinaus in eine gesellschaftliche Sphäre, die in der schottischen Aufklärung, zu der er sich zählt, als die „civil society“ bezeichnet wird.

Von hier aus stellt sich die grundlegende Frage nach der Ausrichtung und Regulierung der Schule und ihres Inhalts, die in einem *dritten Abschnitt* an-

gegangen wird. Dieser dritte Abschnitt mit dem Titel „Ausgaben für Unterrichtsanstalten für Personen jeden Alters“ wird in der Literatur zu SMITHS ordnungspolitischen Verortung des Bildungssektors nicht bearbeitet, weil er scheinbar der Kirchenorganisation und nur nebenhin der Schulproblematik gilt. Argumentativ dürfte dieser Teil aber gerade ordnungspolitisch für die Schule am bedeutendsten sein. Das Beispiel der schottischen Gemeindeschule (parish schools) und dessen Verallgemeinerung stellt sofort das Problem der Kirche und ihrer Kontrolle über die Mehrheit der Schulen. Dementsprechend ist auch der Ausgangspunkt in der Argumentation. Obwohl die Kirchen auf eine „bessere Welt in einem zukünftigen Leben vorbereiten“ sollten (ebd., S. 386), ist der Einfluß des religiösen Unterrichts auf das Leben in dieser Welt unbestreitbar. Von hier aus wird ausführlich die Erfahrung der verschiedenen Kirchen mit ihrer Verwicklung in die Politik diskutiert. Der Hintergrund ist dabei selbstverständlich die schmerzliche Erfahrung der englischen Revolution und des Bürgerkrieges, die die unheilvolle Verquickung von Politik, Gesellschaft und Religion in extremis für einen Wigh, der SMITH war, demonstrierte. Einführung der Konkurrenz unter Schulen, die kirchlich-weltliche Moral vermitteln, muß nach HUMES „Geschichte Englands“ geradezu notwendigerweise zu religiösem Eiferertum und Fanatismus führen. Je mehr eine Kirche oder Sekte Ewigkeitshoffnungen gestützt auf strikte Moral macht, um so mehr zieht sie Leute aus dem niederen Volk an, desto mehr bedroht sie damit aber auch die Stabilität der zivilen Gesellschaft und führt zu gefährlichen Bündnissen mit dem Staat. Im Gegensatz zu HUME anerkennt SMITH die Stabilisierung der armen Bevölkerung durch Sekten in den Städten. Sie verhüten offensichtlich jene Verblödung und Verrohung durch die mechanische Arbeitsteilung, vor der im zweiten Abschnitt gewarnt wird. Als Ausweg aus diesem Dilemma wird nun aber nicht nur auf staatlich veranlaßte Institution, sondern vor allem deren Inhalt gesetzt. „Das erste dieser Mittel ist das Studium der Wissenschaft und Philosophie, welches der Staat unter den mittleren und höheren Ständen ziemlich allgemein machen könnte“ (S. 395), und „das zweite jener Mittel ist die Vielfältigkeit und Fröhlichkeit der öffentlichen Vergnügungen“. Wissenschaft und Philosophie als Orientierung der vom Staat alimentierten Schulen, die sowohl auf die Herausforderung durch die mechanische Arbeitsteilung wie auch durch religiöse Sekten antworten, bestimmen die dritte Dimension der ordnungspolitischen Fixierung, in die SMITH schlußendlich den Bildungssektor einbindet.

1.2 Marktregelung und „human capital“

Die Entwicklung der zweiten und der dritten Dimension, in der die Interdependenz von Unterricht und Schule bei SMITH untersucht wird, zeigt klar, warum er einen weiteren Ansatz in „The Wealth of the Nations“ nicht weiterverfolgt.

Im ersten Buch, das den Grundmechanismen des Marktes, Arbeitsteilung, Preis, Lohn und Gewinn gewidmet ist, folgt in einem zehnten Kapitel die Behandlung von deren Varianzen, die erst die ökonomische Dynamik bestim-

men. In diesem Zusammenhang wird ausführlich die Lohnvarianz bei gegebenem ökonomischen Umfeld behandelt, der relative Lohn.

Als zweiter Faktor für diese Varianz werden die Ausbildungskosten in Analogie zur Produktivitäts- und Gewinnsteigerung durch Maschinerie angegeben. „Wenn eine kostspielige Maschine aufgestellt wird, so muß man erwarten, daß das auf ihr verfertigte, ungewöhnlich große Produkt das Kapital, welches zu ihrer Herstellung ausgelegt wurde, bis zur Zeit, wo sie abgenutzt ist, wenigstens mit den gewöhnlichen Gewinnen wieder einbringe. Ein Mensch aber, der mit viel Arbeit und Zeit zu einem derjenigen Geschäfte, die ungewöhnliche Fertigkeit und Geschicklichkeit erfordern, erzogen wurde, kann wohl mit einer solchen Maschine verglichen werden. Von der Arbeit, die er machen lernt, steht zu erwarten, daß sie ihm außer dem üblichen Lohne für gemeine Arbeit noch alle Kosten seiner Erziehung zum wenigsten mit den gewöhnlichen Gewinnen eines gleichen großen Kapitals wieder einbringen werde“ (SMITH 1924a, S. 102).

Die Argumentation ist einfach und sie ordnet die Ausbildungskosten in ihrem Differential in den Markt und seine Preisregelung ein. Wenn große Ausbildungskosten anfallen, ist ein größerer Lohn zu erwarten, dessen Differential als Verzinsung und Gewinn des vorgeschossenen Ausbildungskapitals anzusehen ist. Nach 1960 wurde diese Argumentation für die ordnungspolitische Fixierung der gesamten Bildungskosten in die entstehende Bildungsökonomie im Anschluß an FRIEDMANS Ordnungsmodell als „human-capital-theory“ überführt. Autoren wie THEODOR W. SCHULTZ und GARY S. BECKER untersuchen die Kosten für Ausbildung ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Kapitalinvestition. Daß damit Gewinn und finanzieller Ertrag im Zentrum stehen und eine Marktregelung sich aufdrängt, ist allerdings nicht zwingend. Bei SCHULTZ ist die Problematik dieser Annahme noch durchaus präsent. „Ausbildung als eine Tätigkeit zu betrachten, die menschliches Kapital entfaltet, heißt nicht, ihre kulturelle Zielsetzung zu verringern“ (SCHULTZ 1961, S. 104). Da aber in einer ökonomischen Rechnung die Kriterien für letztere notwendigerweise fehlen, ist es naheliegend, daß sie alsbald auch aus dem theoretischen Blickwinkel verschwindet und Schule und Unterricht ganz im Gegensatz zu SMITH auch in nur noch einer einzigen Dimension bearbeitet werden.

Die diesbezüglichen ordnungspolitischen Aussagen von SMITH lassen an Klarheit nichts zu wünschen übrig. Bereits im zitierten Paragraphen ist auffallend, daß die Kapitalinvestition in Maschinen nur als Vergleich beigezogen wird, „may be compared“. Die Grenzen dieses Vergleichs werden mehr als deutlich, wenn der Lohn der Landarbeiter behandelt wird, die nach SMITH überhaupt keine Ausbildungskosten verursachen.

Entscheidend ist aber, daß es dabei nur um die Ausbildung gehen kann, die *innerhalb der Arbeitsteilung* notwendig wird, um das was heute Berufsausbildung, „vocational skill“, genannt wird. Das ist allerdings nur der Ausgangspunkt von SMITHS Argumentation im fünften Buch, wo er über die Vorteile der Bildung durch Angebot und Nachfrage und den Nachteil der aus Fonds dotierten Schulen spricht. Entscheidend ist aber, daß er im zweiten Abschnitt gerade zeigt, daß dieser Ansatz unter den Bedingungen der mechanischen Arbeitsteilung nicht genügen und die Ausgaben für Bildung nicht regeln kann

und soll. Schule und Unterricht werden geradezu als Gegensatz zum Markt konstruiert und von hier aus dem Staat überantwortet. Daher stellt sich die Frage, welches in SMITHS ordnungspolitischen Konzept denn der Regelmechanismus für Bildung sein soll.

1.3 Der unbeteiligte Beobachter in der urban-industriellen Welt

Nach MARK BLAUG läßt sich die Position SMITHS zur Einordnung von Schule und Unterricht in einem Widerspruch zwischen dem ersten und dem zweiten Abschnitt formulieren. Zum einen markiere er „preference for private over public education“ (BLAUG 1975, S. 572), also Marktregulierung, zum andern aber unterstelle er Erziehung der staatlichen Regelung im Sinne einer „unformulated theory of social control“ (ebd.), was soviel bedeuten würde, wie Regelung der Bildung nicht nach Kriterien des Marktes, sondern der Macht.

Es soll hier vorgeschlagen werden, den Regelmechanismus für Bildung nicht in einer „unformulierten Theorie der sozialen Kontrolle“ sondern in der durchaus formulierten Theorie der Öffentlichkeit von SMITH zu suchen, wozu der dritte Abschnitt allen Anlaß gibt und wozu die Rezeptionsgeschichte dieser Passagen auch zusätzliches Material liefert².

Zwar wird ganz klar darauf hingewiesen, daß dem Staat und seiner Stabilität von Schule und Unterricht für die mechanisch arbeitende Bevölkerung Vorteile erwachsen. Ebenso deutlich wird aber in der Einleitung zu diesem Paragraphen gesagt, daß diese Auswirkung nur als Nebeneffekt zu betrachten ist, und dementsprechend zielen die Überlegungen des dritten Abschnittes auch nicht auf den Regelungsmechanismus von Macht, sondern auf eine dritte Möglichkeit.

Seit HOBBS Eigenliebe und Leidenschaften als die entscheidenden Motive für das Handeln der Menschen, als das Naturrecht schlechthin, dargestellt hat, stellt sich das Problem der Möglichkeit von deren gesellschaftlicher Vermittlung. Dafür setzt HOBBS den Ungeheuer Staat, den Leviathan, ein, der die verschiedenen Eigeninteressen durch Macht in Schranken hält. Bereits LOCKE versuchte in Auseinandersetzung mit der englischen Revolution und ihren Machtexzessen, bürgerliche und zivile Gesellschaft ohne diese absolute Macht des Staates zu definieren, indem er Selbstregulierungsmechanismen des Eigentums annahm, damit aber notwendigerweise Eigentumslosigkeit zugleich aus ziviler Gesellschaft ausschloß. Für MANDEVILLE ist dieser Ausschluß des niedern Volkes erneut Anlaß, auf die Ausschließlichkeit des Staates für die Regelung des gesellschaftlichen Lebens zu verweisen.

Aus diesem Dilemma weist HUTCHESON, der moralphilosophische Lehrer von ADAM SMITH, einen Ausweg, der allerdings nur durch eine Umdefinition

² Die Rezeption von SMITHS Ausführung im Sinne einer Ausrichtung der Schule auf Öffentlichkeit jenseits der Arbeitsteilung und der beiden Regulationen von Markt und Macht ist zumindest im französischen Sprachbereich allgemein. Weiter unten wird dazu CONDORCET zitiert, ebenso kann dazu der eingangs erwähnte STAFFER gezählt werden, der 1792 eine Schulrede über das Verhältnis von Schule, Arbeitsteilung und Öffentlichkeit mit explizitem Bezug auf SMITH hielt.

des Problems zustande kommt. Die gesellschaftliche Vermittlung zwischen den Einzelinteressen wird dadurch möglich, daß ein dem Selbstinteresse parallelgeschalteter sozialer Affekt ausgleicherzeugend wirkt und zivile, nicht absolute Gesetzgebung und Machtausübung durch jene zuläßt, bei denen das Wohlwollen über die Selbstliebe siegt.

SMITHS System steht durchaus in der Tradition dieser Problemstellung, beschränkt sich aber nicht allein auf den Markt, der gesellschaftlichen Austausch und Produktion/Distribution regeln sollte. Vielmehr wird gefragt, wie die Bedingungen geregelt werden können, unter denen Markt sich überhaupt entwickeln kann.

Der Ausgangspunkt des dritten Abschnittes über Schule und Unterricht ist die Tatsache, daß Religion weitgehend das öffentliche Leben regeln kann und auch regelt. Von Religion und Kirche wird angenommen, daß sie der höchste Ausdruck der sozialen Bestrebungen sind und deren institutionelle Fixierung ausmachen, auf die HUTCHESON setzte. Doch als Ausgangspunkt wird gerade nachgewiesen, daß diese gleichermaßen unter die Regelung des Marktes oder unter jene der Macht fallen, auch wenn sie diese Regelmechanismen aufs äußerste stören. Auf das Argument HUMES, daß die Pfarrer staatlich besoldet werden sollen, um zu verhindern, daß sie um der finanziellen Konkurrenz willen Eifer und Fanatismus in der Bevölkerung anstacheln statt sie zu mäßigen, antwortet SMITH abweisend. Auch durch die Verbindung von Kirche, Religion und Macht entstand Untoleranz und Unterdrückung. „Die Sekte, welche das Glück hatte, mit der siegenden (politischen) Partei im Bündnisse zu sein, teilte notwendig die Vorteile des Sieges ihres Verbündeten, unter dessen Begünstigung und Schutz sie sich dann bald instand gesetzt sah, ihre Gegner mehr oder weniger zum Schweigen zu bringen und zu unterjochen. Diese Gegner hatten sich gemeiniglich mit den Feinden der siegenden Partei verbunden und waren daher auch selbst Feinde dieser Partei“ (SMITH 1924b, S. 390). SMITH geht also davon aus, daß de facto das durch Macht regulierte System Staat und die Religion weitgehend zusammengewachsen sind, daß dem Regelsystem Markt weitgehend nur ein einziges Regelsystem Macht gegenübersteht, was zuerst wie eine Bestätigung von HOBBS aussehen könnte.

Indessen hat SMITH in seiner „Theory of Moral Sentiments“ von 1759 einen andern Ansatz entwickelt, der in „The Wealth of the Nations“ in der Einordnung von Schule und Unterricht voll zum Tragen kommt. Dabei wird erneut von einer Fixierung des Handelns durch Selbstinteresse ausgegangen. Handeln und Leidenschaft gehen nicht auf Intellekt, sondern auf Affekte zurück und lösen auch Affekte aus. Obwohl niemand die Affekte eines andern übernehmen kann, da die Erfahrung Differenz erzeugt, verfügt der Mensch über die Fähigkeit, in „fellow-feeling“³ sich vorzustellen, was er in der Position des andern

3 Im Text meistens als „sympathy“ oder „compassion“. CROSEY weist zu Recht darauf hin, daß es sich dabei nicht um das christlich, karitative „Mitleid“ oder auch um das in der deutschen Aufklärung verbreitete säkulare „Wohlwollen“ geht, sondern einzig und allein um eine Eigenschaft der menschlichen Leidenschaft selbst. Damit sei eine Basis gelegt, um Moral allein auf Leidenschaft zu begründen (CROSEY 1975, S. 134). Dies wird besonders deutlich im Beispiel, das SMITH in der „Theory“ entwickelt, um diese Form der Sympathie zu demonstrieren. Bei der Vorführung eines Seltänzers bewegen die Zuschauer den Körper, wie wenn sie selbst Balance halten müßten (SMITH 1985, S. 3).

fühlen würde. Das Verhältnis dieses „fellow-feeling“ zum unmittelbaren Affekt ist nicht das der Nützlichkeit, sondern dasjenige der Richtigkeit (SMITH 1985, S. 21). Es hält fest, ob der ursprüngliche mit dem hypothetischen Affekt übereinstimmt und umgekehrt. Bis hierher folgt SMITH der Moralphilosophie von DAVID HUME, radikalisiert diese aber im folgenden entscheidend. Sofern Übereinstimmung, die Angemessenheit und Richtigkeit von Affekt erreicht werden soll, muß sowohl vom beobachtend wie auch vom unmittelbar Affizierten eine besondere Anstrengung vorgenommen werden. Der Beobachter muß in seiner Hypothese jedes Detail in Erwägung ziehen, das den Affekt des Beobachteten hervorgerufen haben könnte. Trotzdem muß er aber wegen der Differenz der Erfahrung „weit hinter den starken Gemütsbewegungen zurückbleiben, wie sie der Betroffene empfindet“ (ebd., S. 23), seine Empfindung ist als sekundäre schwächer und flüchtiger. Und falls auch der direkt Affizierte auf diese Übereinstimmung abzielt, muß auch er seine Affekte korrigierend, „sich wenigstens bis zu einem gewissen Grade in jene der Zuschauer hineindenken“ (ebd., S. 25) und dementsprechend mäßigt er seinen Affekt soweit, wie er denkt, daß der Zuschauer mit seinem „fellow-feeling“ kommen kann.

Die Figur des Zuschauers, des „spectators“, ist für SMITH also nicht nur entscheidend für die Bildung von moralischen Urteilen bei diesem, sondern ebenso für die moralische Kontrolle des Handelnden selbst. Dafür ist aber aus einem doppelten Grunde wichtig, daß die Übereinstimmung nicht mit anderen, an der gleichen Handlung Interessierten, gesucht wird, sondern gerade mit Dritten, die an der Handlung überhaupt kein unmittelbares Interesse haben, mit „impartial spectators“. Erst ihre Externalität zu einem Verhältnis, an dem verschiedene Menschen mit Interessen beteiligt sind, kann diese zu einem objektivierend distanzierenden „fellow-feeling“, das auf ein Urteil ausgerichtet ist, und nicht einfach zu einem primären Affekt veranlassen. Um den Affizierten aber auch die Mäßigung in Hinblick auf den „spectator“ auszurichten, muß dieser angenommen werden und seinem Urteil, beziehungsweise der tendentiellen Übereinstimmung mit ihm, muß eine gewisse Bedeutung zugemessen werden. In der „Theory on Moral Sentiments“ wird nun gerade diese Voraussetzung als gegeben angenommen. „In ganz gleicher Weise richtet sich unsere moralische Beurteilung zunächst auf Charakter und Verhalten anderer Leute und wir alle sind allzusehr geneigt, unser Augenmerk darauf zu richten, wie jeder von ihnen uns berührt. Aber wir erfahren bald, daß andere Leute mit ihren Urteilen über unsern Charakter und unser Verhalten ebenso freigebig sind. Wir werden nun ängstlich darauf bedacht sein, in Erfahrung zu bringen, inwiefern wir ihren Tadel oder ihren Beifall verdienen...“ (ebd., S. 169).

Dementsprechend kann zwar nicht eine generelle gesellschaftliche Harmonie, aber immerhin Gesellschaft zustande kommen. „Jene Empfindungen werden zwar nie gleichklingend, aber sie können doch harmonisch sein und das ist alles, was notwendig und erforderlich ist“ (ebd., S. 25).

Diese Art von gesellschaftlicher Übereinstimmung und Moral entsteht erst durch das gesellschaftliche Leben selbst, und SMITH unterscheidet sie scharf von dem, was er die asketische, christlich-antike Tugend, „virtue“, nennt. „Propriety“, Richtigkeit oder Schicklichkeit, entsteht in „Gesellschaft und Unterhaltung“. „Menschen, die in Zurückgezogenheit leben (...) mögen zwar mehr Menschlichkeit, größeren Edelmut und ein feineres Ehrgefühl besitzen (die

antikisierenden Tugenden, F.O.), aber sie werden selten im Besitze jener gleichmütigen Stimmung sein, die unter Männern von Welt so allgemein verbreitet ist“ (ebd., S. 26). „Propriety“ kann festgestellt werden in alltäglichem, gesellschaftlichen Verhalten, wo Tugend nicht gefragt ist, wie auch mangelnde „propriety“ durchaus Tugend nicht ausschließt. „Es gibt Situationen, die so große Anforderungen an die menschliche Natur stellen, daß der höchste Grad der Selbstbeherrschung, den ein so unvollkommenes Geschöpf wie der Mensch besitzen kann, nicht fähig ist, die Stimme der menschlichen Schwachheit ganz und gar zum Verstummen zu bringen oder die Gewalt der Leidenschaft auf jene Stufe der Mäßigung herabzudämpfen, daß der unparteiische Zuschauer sie durchaus nachfühlen kann“ (ebd., S. 30).

Entscheidend für diese gesellschaftliche Moral ist, daß sie im gesellschaftlichen Umgang, jenseits von Interesse und Nutzen, d. h. im Bereich von Rationalität und dementsprechend von Universalität zustande kommt, sich selbst durch Distanzierung konstituiert. Indem die Menschen sich selbst als „impartial spectators“ sehen und mit andern als solche verkehren, schaffen sie selbst Interesse und Nutzen gegenüber diesem moralischen Anspruch, durch den Gesellschaft möglich wird.

Gesellschaftliches Leben wird damit weder durch den Leviathan Staat, noch durch den Markt allein bestimmt, sondern durch den rationalen Verkehr der Menschen untereinander als „impartial spectators“. Damit wird nichts anderes angesprochen als die Öffentlichkeit der „civil society“ und deren Funktionieren nach den Kriterien der Rationalität, nach dem Code von wahr/falsch und richtig/falsch. Moral und Wissenschaft oder Kultur und Wissen fallen im Bereich der Öffentlichkeit in eins zusammen.

Dementsprechend wird jetzt im dritten Abschnitt von „The Wealth of the Nations“ Schule in der industriell-urbanen Gesellschaft ordnungspolitisch ausgerichtet und problematisiert. Der „Mann von Welt“, der „gentleman“ ist ein „angesehenes Glied der Gesellschaft“ und „diese achtet auf seine Aufführung und zwingt ihn, so selbst acht zu geben“ (SMITH 1924b, S. 394). Durch seinen gesellschaftlichen Umgang wird der Angehörige der oberen Stände in die „propriety“, die rationale Moral der „impartial spectators“ einbezogen. Ganz anders sind die Verhältnisse aber für die niedrigen Stände. Werden die Leidenschaften des Armen im vorindustriellen Dorfleben durch die unmittelbare Kollision der Einzelinteressen in Schranken gehalten, so fällt in der Stadt dieser Zwang zur Mäßigung dahin. „Sowie er aber in eine große Stadt kommt, versinkt er in Dunkelheit und Verborgenheit. Niemand achtet und merkt auf seine Aufführung und er ist daher in Versuchung, sich selbst zu vernachlässigen“ (ebd.).

Daß es sich dabei nicht nur um die übliche christliche Licht/Dunkel Metaphorik und die in der Zeit bekannte These über die Dekadenz der Städte handelt, ist mit der Figur des „impartial spectators“ mehr als belegt. Die Tatsache, daß jemand nicht gesehen wird, führt dazu, daß er selbst nicht annimmt, gesehen zu werden und seine Leidenschaft derart mäßigt, daß sie mit dem „fellow-feeling“ des „impartial spectators“ beziehungsweise mit der universalistischen Rationalität der Öffentlichkeit in „propriety“ übereinstimmt.

In bezug auf diesen Mangel wertet SMITH auch das Aufkommen der Sekten in den großen Städten unter den niedrigen Ständen, wie es seit dem 17. Jahr-

hundert zu beobachten war und beim Ausbruch der Wirren eine wichtige Rolle spielte. Diese transportieren mehr oder weniger das dörfliche Funktionieren in die Stadt hinein. Aus Eigeninteresse kontrollieren die Sektenmitglieder das Verhalten gegenseitig und sanktionieren jemanden „wenn er Ärgernis gibt oder von der strengen Moral, die sie fast immer voneinander fordern, zu sehr abweicht, durch Ausschließung oder Bann“, „was immer eine sehr harte Strafe ist, auch wenn sie keine bürgerlichen Folgen hat“ (ebd., S. 395)⁴. Dieses Funktionieren, auf das das Konzept der sozialen Kontrolle zutreffen würde, ist für die „große Kirche“ nicht anwendbar. Es funktioniert nur durch die Intoleranz und die Kleinheit, quasi durch Ausschluß der Öffentlichkeit selbst, durch „unangenehme Strenge und eine widerwärtige Ungeselligkeit“ (ebd.).

Demgegenüber werden „zwei leicht anwendbare Mittel“ vorgeschlagen (ebd., S. 395). Schulen sollen auf diese Öffentlichkeit ausgerichtet werden, sie sollen die Ungesehenen durch das „Studium der Wissenschaft und Philosophie“ in jene Auseinandersetzung der unzähligen „impartial spectators“, die freie Geselligkeit, einführen, die die Gesehenen vom Standpunkt des „impartial spectators“ aus führen. Der Einbezug in diese Öffentlichkeit durch Schule findet nicht wie im Dorf oder in der Sekte statt, indem der einzelne selbst in einen beschränkten Raum eintritt oder eingelassen wird und dort einen fixen Platz zugewiesen bekommt. Vielmehr muß der Ungesehene in eine absolut unbeschränkte, d. h. universale Öffentlichkeit eingeführt werden, in der es keine festen zuweisbaren Plätze gibt, deren Anspruch aber rational und universal, infolgedessen aber auch lernbar und frei verfügbar ist. Indem er lernt, wie die Gesehenen über das Gesehene kommunizieren, tritt der Ungesehene selbst aus der Dunkelheit der Städte hinaus ans Lichte ihrer Öffentlichkeit. Daß SMITH diese Schule im Gegensatz zum zweiten Abschnitt doch auf die mittleren Stände ausrichtet und erhofft, daß diese als außerinstitutionelle Multiplikatoren auch die niederen Stände in die Rationalität einbeziehen (S. 395), ist ein Zugeständnis an die politische und institutionelle Beschränktheit der vordemokratischen Konzepte. Daß er für diese Multiplikation ein zweites Mittel vorschlägt, die Förderung der öffentlichen Geselligkeit durch Feste, Ausstellungen und Kunst, die in „völliger Freiheit“ sich entwickeln sollen, zeigt, daß das Problem zumindest vermerkt wird.

Die rationale allgemeine Öffentlichkeit von Wissenschaft und Kultur, auf die SMITH Schule ausrichten will und wodurch diese geregelt werden soll, steht in gleicher Distanz zur Marktregelung der „commercial society“ wie zur Regelung des Staates durch Macht. Entsprechend dem Anspruch seitens der Öffentlichkeit gegenüber Macht und Markt auf Rationalität, soll Schule selbst nach den

4 Der Zusammenhang von Sekten, Öffentlichkeit und Urbanität wurde seit der Mitte des 17. Jahrhunderts in Großbritannien offen diskutiert, lange bevor MAX WEBER dazu seine Thesen aufstellte. HILL breitet dazu ein überzeugendes Material aus. Zitiert sei hier daraus, um zu zeigen wie SMITH im Rahmen seiner Zeit reflektiert, wenn er Schule auf Öffentlichkeit ausrichtet, ein Bericht von ARTHUR YOUNG von 1798, „An Enquiry into the State of the Public Mind among the Lower Classes“: „The true Christian will never be a leveller . . . He who worships God in spirit and in truth will love the government and laws which protect him without asking by whom they are administered“ (bei HILL 1969, S. 275). Im deutschsprachigen und französischen Raum fehlt diese Reflexion, die katholischen und die lutheranischen oder zwinglianischen Obrigkeitskirchen haben jeden Anlaß dazu verhindert.

Kriterien von „propriety“ geregelt werden, nach wahr/falsch und nach richtig/falsch. Gegenüber der „unsichtbaren Hand“, die im Markt den einzelnen Produzenten vom Eigennutz zum Gemeinnutz leitet und „weit wirksamer ist, als wenn er diese wirklich die Absicht zu befördern hätte“ (S. 29) und gegenüber dem Staate selbst, regelt der „unparteiische Beobachter“ der Öffentlichkeit die Schule und sich selbst viel sicherer als irgendeine Institution, Kirche oder Staat.

Von hier aus ist offensichtlich, daß SMITH die Schule weder durch Markt regelt noch auf soziale Kontrolle, staatliche Macht, ausrichtet, sondern beide nur bezieht, um diese zur Herstellung und Ausweitung von Öffentlichkeit zu etablieren. Die Bindung des Lohnes der Lehrer an ihre Leistung soll verhindern, daß diese träge werden und nicht den neuesten Stand der Wissenschaften vermitteln; die Unterhaltung und Reglementierung von Unterricht durch den Staat soll sicherstellen, daß die Mittel zur Verfügung stehen, Wissenschaft entsprechend der Öffentlichkeit selbst zu verbreiten. Ob die schottische Gemeindeschule diesem Dilemma entsprochen hat oder entsprechen konnte, sei hier dahingestellt; offensichtlich ist, daß SMITH aus der ordnungspolitischen Verortung von Unterricht und Schule in einem dritten Regulierungsmodell neben Staat-Macht und Markt-Preis, kein institutionelles Modell entwickelte.

1.4 Öffentlichkeit der Wissenschaft als eigenständige Regulation

Auch wenn SMITHS Argumentation für einen dritten Regulationsmechanismus, „impartial spectator“ und Rationalität der Öffentlichkeit, in „The Wealth of the Nations“ nur in Ansätzen argumentativ fixiert und konzeptuell entfaltet ist, so spricht für die Angemessenheit dieser Leseart, die Rezeption und Weiterverarbeitung zu einem institutionellen Konzept. Der Verweis auf die schottische Gemeindeschule bei SMITH mag zwar wegen deren Erfolg in der vollständigen Alphabetisierung der Bevölkerung argumentativ genügen, es ist aber schwer vorstellbar, wie aus deren institutioneller Konstitution ein Bildungsbereich würde, der die gesamte wissenschaftliche Bildung umfaßt.

Genau dieses Problem versucht CONDORCET in seinem „Premier Mémoire sur l’instruction publique“ von 1791 zu lösen. CONDORCET war von seiner professionellen Beschäftigung – von der Regierung TURGOT bis zur Aufhebung des Postens durch die Revolution 1790 war er „inspecteur général des Monnaies“ – wie auch durch den geistesgeschichtlichen Kontext, der Physiokratie, eng mit ordnungspolitischen ökonomischen Problemen beschäftigt. Bedeutend für die hier entwickelte Fragestellung ist, daß die Tradition der Physiokratie anders als die mit SMITH beginnende marktwirtschaftliche Theorie, die Klassik, die institutionelle Problematik des Staates in das Ordnungsschema mit einschloß. Von hier aus erklärt sich ohne Zweifel das besondere Interesse für den institutionellen Aspekt in CONDORCETS Konzept, der auf jeden Fall weit über das in seiner Zeit überhaupt Realisierbare hinausging, aber für den frühen Liberalismus doktrinär bestimmend wurde.

Der Ansatz für das schulinstitutionelle Konzept ist hier ein doppelter⁵. Es wird explizit festgemacht am Ansatzpunkt von ADAM SMITH. Lernen, reduziert auf Arbeit, vermittelt unter den Bedingungen der mechanischen Arbeitsteilung nicht die nötigen Kenntnisse und Wissensbestände, die für die Auseinandersetzung über und Benützung der Rechte nötig sind (CONDORCET 1989 a, S. 52). Wie bedeutsam dieser Ansatz ist, zeigt sich daran, daß er im Bericht zum Gesetzesentwurf vor der Nationalversammlung 1792 fast wörtlich wieder aufgenommen und ausgeführt wird (CONDORCET 1989 b, S. 99). Gleichfalls werden nun Schule und Unterricht auch in Beziehung zum Staat und zu den individuellen Rechten, den Menschenrechten, gesetzt. Damit diese wahrgenommen werden können und um zu verhindern, daß auch der auf Demokratie ausgerichtete Staat durch Machtmißbrauch diese gefährdet, müssen alle Individuen die Möglichkeit haben, sich selbstständig an der öffentlichen Auseinandersetzung zu beteiligen. Dies macht eine Äquidistanz von Schule zu Markt und zu Staat nötig. Wenn der Staat über den Inhalt der Schule bestimmt, werden ihre Absolventen zu Agenten des Staates. Ebenso muß Schule auch bezüglich der Individualrechte eingeschränkt werden. Sie soll nicht generell erziehen, sondern nur in die rationale Öffentlichkeit einführen, d. h. alle Wissenschaften umfassen. In diesem Koordinatennetz wird die Institution Schule konzipiert. Sie baut sich graduell auf nach allen Stufen des formalisierten Wissens, bis zu dessen Generierung in einer Akademie. Damit alle diese Stufen allen Bürgerinnen und Bürgern frei zugänglich sind als Weg in die Öffentlichkeit, darf es nur ein einziges Kriterium für die Karriere darin geben, die Verfügung über das Wissen, das zur Bewältigung der nächsten Stufe nötig ist. Damit Vorteile des Ortes und des Standes ausgeschaltet werden und damit die Öffentlichkeit eine allgemeine und eine demokratische werden kann, muß der Staat diese Institution sicherstellen, allen frei zugänglich machen. Somit entsteht zwischen Staat und Markt eine eigenständige Institution Schule, deren Binnenregulation einzig und allein durch Wissenschaft und Öffentlichkeit bestimmt sein soll, die republikanische Schule. Wissenschaftlicher Unterricht ist die Pflicht der Gesellschaft gegenüber dem Individuum, diesem die Mittel zu eröffnen, selbständig in die Auseinandersetzung über Markt und über Staat einzugreifen, und ein Recht, aus dem Individualität im rechtlich-öffentlichen Raum erst konstituiert wird. „L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens“ (CONDORCET 1989 a, S. 35).

1.5 Staatlicher Paternalismus und individuelle Entscheide ohne Öffentlichkeit bei John Stuart Mill

Würde die klassische Ökonomik durch ein ausführliches Argument zur ordnungspolitischen Verortung von Schule und Unterricht eröffnet, so genügte

⁵ Dieses Konzept und seine Ausführungen im Hinblick auf die Ordnung der Erziehung sind dargestellt bei OSTERWALDER 1992. Daß in der damaligen Zeit der finanzielle Aspekt, der heute Hauptanlaß für die ordnungspolitischen Überlegungen bezüglich der Schule sein dürfte, kaum eine Rolle in der Reflexion spielte, ist darauf zurückzuführen, daß die Vorstellung vorherrschte, mit der Enteignung der kirchlichen Domänen seien auch die Ressourcen zu Unterhaltung von Schule und Unterricht sichergestellt.

dieses durchaus, zur säkularen Auseinandersetzung in der englischen Öffentlichkeit über die Errichtung moderner Schule. Weder DAVID RICARDO, der sich in seinem ökonomischen Hauptwerk maßgebend mit der Steuer- und Staatsfrage auseinandersetzte, noch SENIOR, MC CULLOCH oder MALTHUS, die mit diesen Argumenten politisch fochten, haben ihnen etwas wesentlich Neues zugesetzt. Eine entscheidende Änderung trat dadurch ein, daß 1833 das Parlament von Westminster im „Factory Act“ tatsächlich auch begann, Schule und Unterricht der unteren Klassen gesetzlich zu regeln (BLAUG 1975, S. 581). Es war JOHN STUART MILL vorbehalten, SMITHS Argumentation zu erweitern, damit aber auch gleichzeitig den moralphilosophischen Ansatz, die Öffentlichkeit, endgültig aufzugeben.

In den „Principles of Political Economy“ von 1848 nimmt die Problematik der Staatseingriffe in die Marktregulation einen viel grundsätzlicheren Stellenwert ein als bei SMITH. Obwohl MILL der Meinung ist, daß es keine „allgemeine Lösung“ gibt (MILL 1968, S. 256), wird mit grundsätzlichen Überlegungen die ordnungspolitische Leitlinie des „laissez faire“ begründet. „Wir haben bemerkt, daß die Angelegenheiten des Lebens in der Regel besser besorgt werden, wenn denjenigen, die ein unmittelbares Interesse daran haben, volle Freiheit gelassen wird, ohne daß sie durch Anordnung der Gesetze beeinflusst und durch die Einmischung öffentlicher Beamten belästigt werden“ (ebd., S. 265). Voraussetzung dafür, daß diese Regelung über den freien Markt funktioniert, ist allerdings, daß der „Käufer imstande ist, über das Erzeugnis zu urteilen“ (ebd.). Staatsinterventionen in den Markt können durch eine mangelnde Urteilsfähigkeit des potentiellen Käufers begründet werden.

Als Paradigma für das Kriterium des „uninformierten Käufers“ werden Schule und Unterricht behandelt. Entsprechend dem Ausgangspunkt, daß die Mehrheit der Bevölkerung ungebildet ist, müßte das Angebot, das durch deren Nachfrage entsteht, immer zu gering sein. „Der Ungebildete kann kein kompetenter Richter über Bildung sein“ (ebd., S. 268/9). Dementsprechend soll das Angebotsprofil außerhalb der Marktregulation durch den Staat bestimmt werden, von dessen Regierung und Beamten MILL annimmt, „daß sie einen höheren Bildungsgrad besitzen oder besitzen sollten als der Durchschnitt ihrer Untertanen, und daß sie daher imstande sein müßten, dem Volke bessere Erziehung und Belehrung zu bieten als der größere Teil desselben aus eigenem Antriebe begehren würde“ (ebd., S. 269).

Es ist offensichtlich, daß sich dieses Argument nicht auf die juristische Unmündigkeit von Kindern, als direkte Unterrichts-„Konsumenten“ bezieht, sondern auch auf die Mehrheit von deren Eltern, als Nachfrager-Stellvertreter. Diese Argumentation wird in der ordnungspolitisch wichtigen Schrift von MILL von 1859 „On liberty“ noch radikalisiert. Hier wird nicht nur den ungebildeten Eltern, sondern Eltern schlechthin, das Recht abgesprochen, Unterricht und Erziehung frei zu erlassen. „Es ist beinahe ein selbstverständlicher Grundsatz (self-evident axiom, was die höchste logische Kategorie nach MILL ist, F. O.), daß der Staat die Erziehung eines jeden menschlichen Wesens, das als sein Bürger geboren wird, bis zu einem gewissen Normalmaß verlangen und zur Pflicht machen soll“ (MILL 1968b, S. 111). Beansprucht der Staat in der ersten Begründung nur die elterlichen Rechte eines Teiles der Bevölkerung, so wird dies jetzt generalisiert. Diese Argumentation leidet unter einer doppelten

Schwäche. Seit LOCKES Polemik gegen FILMERS „Patriarcha“ in der ersten „Abhandlung über die Regierung“ (LOCKE 1977), die 1698 erschien, wird in der liberalen Tradition die Ausrüstung des Staates mit patriarchalen Gewalten mit Absolutismus-Verdacht belegt. Diesem Vorwurf kann sich MILLS Argument des „uninformierten Käufers“ kaum entziehen. Wenn die Eltern aus Prinzip nicht über die Erziehung und Unterrichtung ihrer Kinder entscheiden können, und wenn die Regierung auf jeden Fall ihnen bezüglich Bildung soweit überlegen ist, daß sie für sie entscheiden muß, dann kann kein Anlaß bestehen, diese patriarchale Regierung in irgendeiner Weise dem Urteil oder gar der Wahl durch diese Bevölkerung auszusetzen.

MILL steht allerdings zu stark in der liberalen Tradition, um sich diesem Argument nicht offen zu stellen. Er hält ihm entgegen, daß gerade darum „nicht geduldet werden darf, daß eine Regierung de jure oder de facto eine vollständige Herrschaft über die Erziehung des ganzen Volkes besitze. Eine solche Herrschaft besitzen und sie wirklich üben, heißt despotische Gewalt üben“ (MILL 1968a, S. 272). Dementsprechend solle die Regierung nur die Elementarschule selbst organisieren, und für alle weiteren Schulstufen nur Standards festlegen. In „On liberty“ wird auch diese Position noch einmal abgeschwächt, die Eingriffe der Regierung werden nur auf die Finanzierung der Ausbildung und die jährliche Überprüfung der Standards festgelegt; Staatsschulen sollen überhaupt nur noch in den Fällen errichtet werden, wo eindeutiges Marktversagen auftritt (MILL 1968b, S. 113). Dementsprechend könnten die Nachfrager als Konsumenten oder als deren Stellvertreter im Rahmen des staatlich geprüften Standards vollständig frei wählen.

Es ist offensichtlich, daß MILLS ordnungspolitisches Modell der Verortung von Schule und Unterricht den Ansatz zu einem dritten Regulationsmechanismus von SMITH, die Öffentlichkeit und den „impartial spectator“, fallen läßt. Schule wird in einen absoluten Antagonismus von Markt und Macht einspannt. Zwar wird in den „Principles“ noch festgehalten, daß es „Dinge gibt, für deren Wert die Nachfrage auf dem Markte keineswegs der richtige Maßstab ist“ (MILL 1968a, S. 268), und doch werden diese dann der Nachfrage der Käufer oder der Machtausübung des Staates überlassen. Wie diese zwei Regulationen, die sich nach der Auffassung MILLS ausschließlich entgegenstehen, in Schule und Unterricht institutionell verbunden werden, wird nicht beantwortet. Solange der Staat mit der Regulation durch Macht den Standard durchsetzt, wird Wahl nicht möglich, und wo Markt nach den Kriterien von teuer/billig funktioniert, werden Standards in Frage gestellt. Gerade der für eine Regulierung durch Öffentlichkeit sensibelste Teil der Schule, die Inhalte, wird damit dem Staat zur Regelung über Mechanismen der Macht anvertraut. Der Teil der Schule aber, der schwer von außen beurteilbar ist und dessen Relation zum Ziel auch kaum rational differenzierbar ist, die Lehrmethode, soll indessen der freien Wahl überlassen werden. Markt und Macht dürften in dieser Verteilung in der Schule kaum koexistieren, und Öffentlichkeit und Wissenschaft als Regulierung bleiben damit von vornherein ausgeschlossen.

2. Die neo-klassische Regulationskritik und der staatliche Bildungssektor

Die nachklassische und vor allem die Welfare-Ökonomik haben sich wenig mit der ordnungspolitischen Verortung der Schule beschäftigt. Staatliche Schulen entstanden kaum durch Eingriffe in den Markt und mußten im Gegensatz zu den entstehenden Staatsinterventionen gegenüber den klassischen Liberalen nicht legitimiert werden. Hatten diese doch selbst entweder Staatsschulen geschaffen oder sie gefordert! Da aber gerade in der Zeit, als die Welfare-Ökonomik zur Doktrin der meisten Regierungen der Industrieländer wurde, auch der staatliche Bildungssektor wesentlich expandierte, wurde dieser gleichfalls unter die Legitimation der Staatsintervention subsumiert. Die sogenannten Interventionskriterien PIGOUS wurden für Schule und Unterricht angenommen, obwohl diese gar nie aus einem freien Markt an den Staat überführt wurden. Diese Kriterien halten fest, daß Staatseingriffe gerechtfertigt sind, wenn der Konsum eines Gutes und dessen positive oder auch negative Folgen nicht auf den Käufer eingeschränkt bleiben (‘externalities’), wenn der Markt regelmäßig zu Unter- oder Überversorgung oder zur Monopolbildung führe oder schlußendlich, wenn von regelmäßig falschen Entscheidungen auf dem Markt auszugehen sei (‘market failures’). Die Kritik der entstehenden ökonomischen Neo-Klassik an der zunehmenden Staatsintervention richtete sich so von Anfang an auf den Bildungssektor, den bedeutendsten Teil der Staatsaktivitäten. GEORGE J. STIGLER, einer der Begründer der Ökonomik von Chicago, zeigte gerade anhand des Bildungssektors, daß mit PIGOUS Interventionskriterien ökonomische und politische Argumente beliebig vermischt werden, jede Differenz verschwindet und damit argumentativ der Ausweitung des Staates keine Grenzen mehr gesetzt werden. „If one wishes to learn what leading externalities are, he should consult again, not his economist but his reformer. Any far-flung benefits of education which call for public subsidy were not discovered or measured by economists, and the same can be said of investment in research“ (STIGLER 1975, S. 111).

2.1 Friedmans ordnungspolitische Situierung des Bildungssektors

STIGLERS Kritik der ordnungspolitischen Legitimation der Staatsintervention wird von MILTON FRIEDMAN zu einem großen ordnungspolitischen Konstrukt gewendet, das sich ganz in die Tradition der klassischen Ökonomik zu stellen versucht. Es ist das explizite Ziel FRIEDMANS, das im 20. Jahrhundert „korrumpierte“ Konzept des Liberalismus des „späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts“ wieder herzustellen (FRIEDMAN 1971, S. 23–25).

Im Zentrum des ordnungspolitischen Konstrukts von FRIEDMAN steht der Markt und sein Regulationsmechanismus Preis. Nach FRIEDMAN liegt die Bedeutung des Marktes für die politische Freiheit gerade darin, daß er tendentiell alle Entscheidungen zu paarig-individuellen von Anbieter und Nachfrager minimiert, und niemand dem Entscheid eines andern oder eines Kollektivs

unterworfen wird. Dementsprechend wird zwar Staatsintervention in die Wirtschaft nicht einfach abgelehnt, es wird aber verlangt, daß rein ökonomische Kriterien herangezogen werden, die belegen, daß der Markt die Probleme nicht lösen *kann*, und es werden Interventionen gesucht, die den Markt und seine individuellen Entscheide so wenig wie möglich präjudizieren. In diesem Sinne werden Schule und Unterricht auf ihre „externalities“ und die „market failures“ untersucht, und in der Folge davon eine Alternative zum staatlichen Bildungssystem entwickelt.

Ausbildung hat nach FRIEDMAN nur in ihrem staatsbürgerlichen Teil allgemeine, nicht finanziell und marktmäßig zwischen Nachfrager und Anbieter regelbare Folgen. Die Gesellschaft bezieht als Kollektiv Wirkungen der staatsbürgerlichen Ausbildung jedes einzelnen. „Die Erziehung meines Kindes trägt auch zu deinem Wohlstand bei, indem es für eine stabile demokratische Gesellschaft sorgt. Es ist daher nicht sinnvoll, bestimmte Individuen (oder Familien), die von der Erziehung Vorteile hatten, herauszunehmen und sie für die Dienste, die sie in Anspruch genommen haben, zur Zahlung aufzufordern (ebd., S. 116). Die Anerkennung dieser nichtabgeltbaren Nebenwirkungen hat für FRIEDMAN keineswegs zur Folge, daß der Staat die Gesellschaft mit diesem Segment von Bildung versorgen müsse. Vielmehr soll der Staat einen Standard für staatsbürgerliche Bildung festlegen und die verschiedenen privaten Bildungsanbieter daran messen. Gleichzeitig werden durch den Staat an die direkten Nachfrager Bildungsgutscheine ausgeteilt, die sie bei den dem Standard entsprechenden Anbietern frei einlösen können. Das weitere Argument für eine direkte staatliche Intervention, das de facto Monopol eines Anbieters in kleineren Ortschaften, wird von FRIEDMAN nicht anerkannt, „weil es Verbesserungen im Transportsystem gegeben hat und eine zunehmende Konzentration der Bevölkerung in städtischen Gemeinden“ (ebd., S. 124). Ob diese Veränderungen allerdings den Möglichkeiten des realen marktwirtschaftlichen Nachfragers, der Eltern, oder denen der Konsumenten, die angesichts des Stoffes Jugendliche zwischen 6 und 12 Jahren sein dürften, entsprechen, bleibt hier allerdings nicht berücksichtigt.

Diese Begründung kommt nicht über das hinaus, was ADAM SMITH in den zwei ersten Abschnitten über Schule entwickelte, auch wenn die inhaltliche Bestimmung der standardisierten „staatsbürgerlichen“ Bildung einseitig auf den Staat zugeschnitten wird. In dem Sinne ist auch festzustellen, daß zumindest für dieses Minimum die patriarchale Argumentation von MILL übernommen wird. Für diesen sensiblen Bereich wird gerade der Staat mit der Regelung bedacht, wobei unausweichlich ist, daß er dazu die Regulation durch Macht anwendet, jemand entscheidet für einen anderen.

Die Ergänzung zur staatsbürgerlichen Bildung ist aber bei FRIEDMAN die berufliche Bildung. Bildung und Unterricht spielen sich ausschließlich zwischen diesen beiden Polen ab. Höhere- und Berufsbildung werden gleichgesetzt als „Investition in menschliches Kapital“, was der Investition in Maschinen, Gebäude und andere Formen nichtmenschlichen Kapitals genau entspricht. Ihr Zweck ist die Erhöhung der wirtschaftlichen Produktivität des Menschen. Wenn dies Ziel erreicht ist, wird der einzelne „in einer Gesellschaft des freien Wettbewerbs durch höhere Einkommen für seine Dienstleistungen belohnt, als er sie sonst erzielt hätte“ (ebd., S. 134). In diesem Verhältnis

werden alle gesellschaftlichen Nebeneffekte von Schule und Unterricht negiert. Dafür wird erneut ein Marktversagen festgestellt. Während auf dem Markt Kapital für Sachinvestitionen gegen einen Anteil am zu erwartenden Produktivitätszuwachs und damit steigenden Gewinn in Form von Zins erhältlich ist, fehlt diese Finanzierungsmöglichkeit auf dem (damaligen amerikanischen) Kapitalmarkt. Infolge des großen Risikos steigen die Zinsen derart hoch, daß das Kapital für potentielle Nachfrager unattraktiv wird, und somit eine Unternachfrage nach höherem Unterricht auf dem Markt entstehen müßte. FRIEDMAN schlägt dementsprechend eine doppelte Lösung vor, einerseits einen direkten Verkauf von zu erwartenden Lohnbestandteilen, was den Kapitalbesitzern das Risiko spekulativ ausgleichen ließe, und andererseits seitens des Staates die Einführung einer festverzinslichen Investitionsmethode für Menschen. Die Finanzierung dieser Ausbildungsinvestitionen wäre erneut an gewisse Standards des Unterrichtsangebots wie auch des Nachfragers zu binden. Unterstützung in Form von Stipendien wird explizit abgelehnt, weil damit nicht nur eine staatliche Einkommens-Umverteilung eingeleitet würde (S. 140), sondern zusätzlich ein Wettbewerbsvorteil für die Stipendienempfänger nach der Ausbildung auf dem Markt entstehen würde.

Diese ordnungspolitische Situierung von Bildung in den Teilen, die über den minimalen staatsbürgerlichen Unterricht hinausgehen, kann eindeutig nicht auf das Modell von ADAM SMITH und seine Überlegungen zur Schule zurückgeführt werden. Vielmehr wird ein Argument aus dem Abschnitt aufgenommen, der Lohndifferenzen durch verschiedene Ausbildungskosten erklärt, d. h. Schule und Unterricht innerhalb der Arbeitsteilung und nicht in Opposition zu ihr untersucht. Wenn FRIEDMAN „High-school“ und auch Universität in diesen Bereich einordnet, dann ist der Gebrauch des Begriffs Berufsausbildung dafür angemessen. Ausbildung und ihre Inhalte werden damit in allen Bestandteilen, die über die staatsbürgerliche Bildung hinausgehen, der Rationalität von Kapitalinvestitionen eingegliedert. In diesem Sinne von „Human capital“ zu sprechen, ist nicht einfach eine rechnerische Operation, um (wie in der Bildungsökonomie) die Kosten der Bildungsinvestitionen zu bestimmen und sie in ein Verhältnis zu andern Ausgaben oder Einnahmen zu setzen, sondern eine reale Einordnung sämtlicher Bildungsentscheide in die Marktregelung über den Code teuer/billig.

2.2 Unterricht und Schule, ‚human capital‘, öffentliches Gut oder Öffentlichkeit

Entsprechend STIGLERS Kritik an der politisch-ökonomischen Zweideutigkeit werden die Kriterien für Staatsinterventionen bei FRIEDMAN nur in ihren ökonomischen Dimensionen, d. h. soweit sie monetär erfaßt werden können, angewandt. Als Voraussetzung für dieses Vorgehen müssen vorerst einmal Unterricht und Schule monetär quantifiziert werden. Diese Quantifizierung darf sich dabei nicht allein auf die Kosten, sondern muß sich auch auf die Wirkung, als gewinnbringenden Konsum eines Investitionsgutes, beziehen.

In dieser Reduktion wird dann nachgewiesen, daß a) die Wirkungen von Bildung der Verzinsung und dem Gewinn der investierten Kapitalien gleichkommt, und es sich infolgedessen um eine nach Kapitalmarktpreisen regelbare und zu regelnde Human-capital-Investition handelt. Im gleichen Reduktionismus wird belegt, daß b) aus Schule und Unterricht keine Nebenwirkungen entstehen, die jemand ohne dafür zu bezahlen für sich finanziell ausnützen könnte. Und schlußendlich wird angenommen, daß c) kein technisches Monopol seitens des Anbieters entstehen wird, das zur Wahl zwischen privatem oder staatlichem Monopol zwingt.

Dieser Problematik folgt auch weitgehend die Forschung, die sich an FRIEDMANS Ordnungsmodell anschließt. Die Tatsache von externen Effekten von Bildung immer unter Voraussetzung ihrer finanziellen Quantifizierung als *Input* und *Output* wird als Kriterium genommen für die Frage, ob Schule und Unterricht staatlich oder über Marktpreise geregelt werden sollen (VAN LITH 1985). Wenn Unterricht externe Effekte zeigt, die zwar finanziell in Erscheinung treten, aber finanziell nicht ihren Bezüglern zu Buche geschlagen werden können, wird Bildung der Status eines öffentlichen Gutes zugesprochen, zu dessen Verteilung staatliche Regelung zugelassen sein soll. Ist dies nicht der Fall, was die Befürworter einer Regelung der Schule durch Marktmechanismen nachweisen wollen, so muß eine staatliche Intervention ausgeschlossen werden.

Dieses Kriterium geht aber über die Konstitution seiner eigenen Voraussetzung hinweg. Ausgangspunkt war die monetäre Reduktion und deren Gleichsetzung mit Bildung. Daß aber diese Annahme nicht unbedingt stimmen muß, darauf weist FRIEDMAN selbst hin, wenn er für seine Kriterien für Staatsinterventionen bemerkt, sie müßten mit klaren ökonomischen Bilanzen begründet werden, wobei „wir auf die Passivseite jeder vorgesehenen Regierungsintervention seine Auswirkungen in bezug auf die Gefährdung der Freiheit eintragen und dieser Wirkung besondere Bedeutung beimessen müssen“ (FRIEDMAN 1971, S. 57). Zumindest dieses Kriterium der Freiheit im Sinne von Entscheidungsunabhängigkeit dürfte schwerlich in eine monetäre Quantität umsetzbar sein. Auch wenn FRIEDMAN den freien Markt als eine notwendige Voraussetzung für politische Freiheit bezeichnet, so merkt er selbstverständlich an, „daß er freilich keine hinreichende Bedingung dafür ist“ (S. 30). Dafür muß aber vorausgesetzt werden, daß Freiheit im Sinne, selbständig Entscheidungen fällen zu können, dem Markt und ebenso dem Staat vorgelagert konstituiert werden muß.

Freiheit in der Entscheidung – sowohl bezogen auf den Markt wie auch auf die Macht – bedingt, daß die Individuen entscheidungsfähig sind, daß sie rational im Hinblick auf Erwartungen Optionen treffen können. Ohne diese Entscheidungsfähigkeit erhält weder der Begriff „freier Markt“ noch „politische Demokratie“ irgendeinen Sinn. Diese Entscheidungsfähigkeit wird aber weder aus dem Markt selbst noch aus der Macht heraus erzeugt, noch ist sie eine absolut feststehende Größe. Auf dem Markt erscheint zwar Kapital, das in Schule und Unterricht wie in Maschinen, Konsum investiert werden kann. Die Macht bringt unter Umständen Instrumente hervor, die eine Regelung von gesellschaftlichen Problemen erlauben. Damit aber von Freiheit in der Auswahl dieser Mittel gesprochen werden kann, müssen die Individuen diese

Entscheidungsprozesse selbständig abschließen können, bevor in einem demokratisch legitimierten Verfahren ein kollektiver Entschluß gefaßt oder auf dem Markt eine präzise Nachfrage angemeldet wird, woraus die Handlung oder die Transaktion erfolgt.

Wer selbständig entscheiden soll, wo und wie er investiert oder welche Aufgaben dem Staat anvertraut werden sollen oder nicht, braucht nicht nur Information – die er sich durch Investitionen sichern kann, sagt FRIEDMAN – sondern die Fähigkeit diese Information zu verarbeiten, d. h. Wissen. Wissen wird in der freien Gesellschaft nicht als absolut, sondern als fallibel und beliebig erweiterbar betrachtet; der Raum, worin es sich entwickelt, ist nicht mehr die Kirche mit dem Code heilig/profan, aber auch nicht der Staat, mit dem Kriterium der Macht, oder der Markt, mit dem Kriterium des Preises, sondern die Öffentlichkeit mit dem Kriterium von wahr/falsch oder gut/schlecht. Öffentlichkeit ist nicht ein Gut, das über Markt in monetärer Form oder über Staat verteilt werden kann. Zugang zu rationaler Öffentlichkeit erhält, wer selbst weiß, wer Öffentlichkeit versteht. Das spezifische Problem von Schule und Unterricht entsteht dadurch, daß die Individuen weder von Geburt aus mit diesem öffentlichen Wissen ausgestattet sind noch es in der täglichen Erfahrung erwerben können. Moderne Öffentlichkeit verläuft über Wissensbestände, die hochgradig formalisiert sind, und ihre Formalisierung in immer neue Problemkreise ausweiten. Beteiligen kann sich an dieser Öffentlichkeit nur, wer in diesen Formalismus eingeführt ist.

Optionen in der Karriere, die zur Einführung in die Öffentlichkeit durchlaufen wird, gehen im Gegensatz zu Markt- oder Machtoptionen von einer starken Relativität aus. Wer ein Auto auswählt, wägt dieses virtuell gegenüber allen andern Gütern ab, was im Preis sichtbar wird. Rationalität der Option ist vorausgesetzt, wer nicht über sie verfügt (Irre oder Kinder), wird aus dem Markt ausgeschlossen. Wer die Option trifft, der Staat soll Straßen bauen, wägt diese mit allen andern Verkehrssystemen inklusive der Immobilität wie auch der Privatfinanzierung ab. Wer beschließt, sich in Mathematik einführen zu lassen, kann dies nicht abwägen mit der Alternative Astrophysik, wozu ihm die mathematischen Grundlagen fehlen. Die gegeneinander abwägbaren Optionen sind entsprechend dem logischen Aufbau des Wissens eng begrenzt. Ausbildung setzt immer einen bestimmten Grad an Abhängigkeit im Entscheid voraus. Durch die Ausrichtung des Bildungssystems auf Öffentlichkeit und die Regulation durch Wissen und seine finanzielle Alimentierung durch den Staat läßt sich die Bildungskarriere so abstufen und organisieren, daß jedem Absolventen in jedem Moment virtuell das absolute Maximum an Wissens-Optionen offensteht. Erst ein Schüler, der über die kulturellen Grundbestände des Wissens verfügt, kann sich selbständig entscheiden, ob er naturwissenschaftlich oder geisteswissenschaftlich orientierte weitere Segmente ansetzen will. Erst nach einer vertiefteren Kenntnis solcher Segmente sind formal-wissenschaftliche Optionen im Bildungssystem oder erste berufliche Spezialisierungen möglich. Diese Entscheidungen sollen nur vom bisherigen Wissen abhängen, aber Konjunktur oder sozialer Herkunft, Geschlecht, politischer Macht und finanzieller Potenz gegenüber indifferent sein. Durch diese Art von Abstufung kann das Bildungssystem auch der Tatsache Rechnung tragen, daß sein Absolvent Selbständigkeit im Moment der Option immer nur sehr beschränkt besitzt,

ohne ihn damit einer fremden Entscheidung, sei es der Eltern oder des Staates zu unterwerfen⁶.

Unterricht, nicht als Vermittlung von staatsbürgerlicher Stabilität oder als Berufsbildung zwecks Erzielung möglicher höherer Verdienste, sondern als Zugang zu allgemeinem Wissen zur Erhaltung, Fortsetzung und Erweiterung von rationaler Öffentlichkeit ist der Zweck eines öffentlichen Bildungssystems. Seine Kosten dürften zwar monetär berechnet werden, und es ist durchaus sinnvoll, wenn die aufgeklärten selbständigen Individuen wissen, was Öffentlichkeit kostet; die Ergebnisse lassen sich freilich kaum finanziell ermessen. Rationalität ist eine Option der Gesellschaft, die sich immer wieder aus sich selbst begründet und deren Zeithorizont nicht eingrenzbar ist, wie die Rentabilität von Investitionen. Ihre Fortsetzung als Kultur und Wissenschaft hat einen monetären Preis. Die Folgen davon aber kaum; dafür können weder die Entscheide der staatlichen Macht noch die Entscheide auf dem Markt einen Anspruch auf Rationalität haben, wenn die, die sie fällen, nicht vorgängig in Wissen und Kultur unabhängig von Markt und Macht eingeführt werden.

3. Schluß

Schule als öffentliche Institution, die vom Staat finanziert, aber von Wissen und Kultur reguliert ist, und damit allen die Wahl offen hält, dasjenige Wissen zu erwerben, womit sie sich selbständig gegenüber Öffentlichkeit und Berufswahl situieren können, ist weder eine Schöpfung des Marktes noch der Welfare-Ökonomie des Staates, sondern der Öffentlichkeit selbst, die beide erst ermöglichte. Wenn STIGLER vor dem „Zynismus“ oder dem „unreasoning optimism“ (STIGLER 1975, S. 113) jener warnt, die annehmen oder behaupten, der Staat könne wie „almighty Jehova“ oder „his Serene Omnipotence“ alle Aufgaben lösen, die der Markt noch nicht oder nicht gelöst hat, so gilt allerdings das gleiche bezüglich der Öffentlichkeit. Wer für Privatisierung und „Entöffentlichung“ der Schule plädiert mit dem Hinweis auf alle Probleme, die das öffentliche Bildungssystem nicht oder noch nicht lösen konnte, muß sich notwendigerweise dem gleichen Vorwurf aussetzen.

Weder Markt noch Staat können die Stellung der Öffentlichkeit und ihres spezifischen Regelungsmechanismus ersetzen. Hingegen hat sich historisch gezeigt, daß die staatliche Finanzierung einer öffentlichen Schule, ohne daß diese selbst durch den Staat geregelt wird, eine Voraussetzung dafür ist, daß demokratische Entscheide und rationaler Markt überhaupt zustande kommen. Erst dadurch, daß der Staat die Schule finanzierte, ohne sie zu bestimmen, konnte diese sich ganz den Wissenschaften und ihren Verfahren öffnen, und den In-

6 An dieser Stelle wäre ausführlich auf die von der Neo-Klassik entwickelten „public-choice“ Argumente einzugehen. Diese setzen immer konstituierte Rationalität voraus, die mit Investitionen in Information alimentiert wird. Insofern unterscheidet sich aber grundsätzlich ein Ausbildungsprozeß von einem „choice“-Vorgang. Während bei letzterem angenommen werden kann, daß der Umfang der Optionsmöglichkeit bekannt ist, kann dies gerade bei der Ausbildung nicht angenommen werden. Wissen ist nicht nur Information, sondern Verfahren. Rationalität bedeutet in einem bestimmten kulturellen Milieu immer einen bestimmten Set von Verfahren, in die ein öffentlich orientiertes und reguliertes Bildungssystem einführt.

dividuen alle Wissensoptionen offen halten, zu denen sie ihr Wissensstand befähigt. Allgemeinwissen als Schulwissen eröffnete bisher nicht nur den breitesten Zugang zu Demokratie und Kultur, sondern ebenso zu rationalen Argumenten und Voraussetzungen für die Berufswahl sowie für Entscheidungen auf dem Markt. Insofern muß der Wechsel in der ordnungspolitischen Situierung des Bildungssektors von der klassischen zur neo-klassischen Ökonomik eigenständig begründet werden und kann nicht allein durch den Markt-Staat-Antagonismus entschieden werden. Die Alternative öffentlich-staatliche oder marktgesteuerte Schule ist nicht gleichzusetzen mit der Alternative Staats- oder Marktwirtschaft; ein Wechsel kann auch nicht mit dem Untergang der Planwirtschaftssysteme begründet werden. Doktringeschichtlich handelt es sich dabei um zwei Varianten des Liberalismus, deren neueste allerdings die dritte Regelungsdimension, Öffentlichkeit, einfach fallen läßt.

Literatur

- BECKER, G.S.: Human Capital. New York/London 1964.
- BLAUG, M.: The Economics of Education in English Classical Political Economy: A Re-examination. In: Essays on Adam Smith. Ed. SKINNER, A./WILSON TH. Oxford 1975, S. 568–599.
- BLUMENTHAL, V. VON: Bildungspolitik in der Schweiz. München 1991.
- BÖHM-BAWERK, E. VON: Positive Theorie des Kapitals. Innsbruck ³1909.
- BRUNNER, O.: Neue Wege der Sozialgeschichte. Göttingen 1956.
- CROUSEY, J.: Adam Smith and Political Philosophy. In: Essays on Adam Smith. Ed. SKINNER, A./WILSON, TH. Oxford 1975, S. 132–153.
- CONDORCET, J.M.A.N. DE CARITAT: Ecrits sur l'instruction publique. Vol. I. Paris 1989 (a).
- CONDORCET, J.M.A.N. DE CARITAT: Ecrits sur l'instruction publique. Vol II. Paris 1989 (b).
- FACARELLO, G.: Condorcet, Economie. Présentation. In: Condorcet. Mathématicien, Economiste, Philosophe, Homme politique. Colloqu International. Ed. CREPEL, P./GILAN C. Paris 1989, S. 121–149.
- FRIEDMAN M.: Kapitalismus und Freiheit. (Ursprg. Chicago 1962) Stuttgart 1971.
- FRIEDMAN, M.: Die Rolle des Staates im Erziehungswesen. Ursprünglich in: Economics and the Public Interest. Ed. SOLO, R. A. New Brunswick (N. J.) 1955. In: Texte zur Bildungsökonomie. Hrsg. HEGELHEIMER, A. Frankfurt/Berlin/Wien 1975, S. 180–206.
- FRIEDMAN M. & R.: Die Tyrannei des Status Quo. München 1985.
- HEGELHEIMER, A.: Auch in Bildung und Wissenschaft mehr Wirtschaftlichkeit durch Marktmodelle? In: Wissenschaft Forschung und Rechnungshöfe. Wirtschaftlichkeit und ihre Kontrolle. Hrsg. LETZELTER, F./REINERMANN, H. Berlin 1981, S. 351–375.
- HILL, CH.: Reformation to Industrial Revolution. The Pelican Economic History of Britain. Vol 2. 1530–1780. Pelican 1969.
- LEVIN, H. M.: The Economics of Educational Choice. In: Economics of Education Review. Vol. 10 Nr. 2. 1991, S. 137–158.
- LOCKE, J.: Zwei Abhandlungen über die Regierung. Frankfurt 1977.
- MIZUTA, H.: Moral Philosophy and Civil Society. In: Essays on Adam Smith. Ed. SKINNER, A./WILSON, TH. Oxford 1975, S. 114–131.
- MILL, J. ST.: Die Freiheit. In: Gesammelte Werke Bd. I. Aalen 1968, S. 1–123.
- MILL, J. ST.: Grundsätze der Politischen Ökonomie. Bd. 3. Gesammelte Werke Bd. VII. Aalen 1968.
- O'CONNOR, J.: Die Finanzkrise des Staates. (Übersetzt aus dem Amerikanischen 1973) Frankfurt 1974.
- OSTERWALDER, F.: Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft, Weinheim/Basel 1992, S. 157–193.

- FIGOU, A. C.: The Economics of Welfare. London 1920.
- RAPHAEL, D. D.: The Impartial Spectator. In: Essays on Adam Smith. Ed. SKINNER, A./WILSON, TH. Oxford 1975, S. 83–99.
- SCHULTHESS, J.: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen. Zürich 1798.
- SCHULTHESS, J.: Einige Gedanken über das Verhältnis der wissenschaftlichen Anstalten, der Schulen und Kirchen zum Staate. In: Der Schweizerische Republikaner. Hrsg. ESCHER/USTERI. Bd. III. Nr. III. Luzern 25. Merz 1799.
- SCHULTZ, TH. W.: Das langfristige Wachstum des Humankapitals in den Vereinigten Staaten. (1962). In: Texte zur Bildungsökonomie. Hrsg. HEGELHEIMER, A. Berlin 1974, S. 104–117.
- SKINNER, A. S.: Adam Smith. Science and the Role of the Imagination. In: Hume and the Enlightenment. Ed. TODD. W. B. Austin 1974.
- SKINNER, A. S.: Introduction to Adam Smith. The Wealth of the Nations. In: SMITH, A.: The Wealth of the Nations. Pelican 1970, S. 11–97.
- SMITH, A.: Der Reichtum der Nationen. Hrsg. SCHMIDT, H. 2 Bde. Leipzig 1924 (a u. b).
- SMITH, A.: Theorie der ethischen Gefühle. Hrsg. ECKSTEIN, W. Hamburg 1985.
- STIGLER, G. J.: The citizen and the state. Essays on Regulation. Chicago/London 1975.
- STIGLER, G. J.: Employment and Compensation in Education. New York 1950.
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Studienmaterial. Mannheim 1985.
- VAN LITH, U.: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. München 1985.

Abstract

The debate on state versus private school organization which took place at the beginning of the supersession of parochial schools in the eighteenth century is – in terms of the regulation of the economic system – expressed in the simultaneously evolving doctrine of market economy. In this, ADAM SMITH relates school and instruction neither to market regulation through prices, nor solely to market regulation through state power, but rather to a regulation by the public opinion through science. However, neoclassical economics, in its attempt to reconstruct the market model, does not come up with this third type of regulation but proposes instead to substitute privately controlled vocational education for initiation into the public domain. By expanding ADAM SMITH's model of political order it can be assumed that only a school financed by the state and controlled by the public provides the stability necessary for both an initiation into a rational public and its continuation and expansion.

Anschrift des Autors:

Dr. phil. Fritz Osterwalder, Pädagogisches Institut der Universität Bern,
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern.