

Anderseck, Klaus

Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 84-88. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)



Quellenangabe/ Reference:

Anderseck, Klaus: Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 84-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225184 - DOI: 10.25656/01:22518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225184>

<https://doi.org/10.25656/01:22518>

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

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

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

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

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

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

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

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

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIJSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS
Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.
Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen
Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in
Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

*Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in
staatlicher und freier Trägerschaft*

HANS CHRISTOPH BERG
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des
Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB
Welches Recht braucht die Schule?
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer
Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
 IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
 <i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
 <i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion

Das Thema des Kongresses: „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“ hat insofern einen direkten Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften, als es hier eine breite Auseinandersetzung um die Abgrenzung von öffentlichen Tätigkeiten gibt, in die auch die Gestaltung des Bildungswesens einbezogen ist. Allerdings wird der Begriff „öffentlich“ in der Ökonomie im Sinne von „öffentlich-wirtschaftlich“ in der Gegenüberstellung zu „privatwirtschaftlich“ verstanden.

Das Bemühen, öffentliche Tätigkeiten von privaten sowohl analytisch als auch empirisch abzugrenzen, dient vorrangig dazu, eine Legitimationsbasis für die Tätigkeit des Staates zu finden, denn da der Markt als Koordinationsinstitut für das Handeln der Individuen und als Bedingung des gesellschaftlichen Optimums gilt, bedarf die Tätigkeit der überindividuellen Institution Staat einer Begründung. Die zentralen ökonomischen Grundsatzpositionen und ihre Anwendung auf Bildung und Bildungssystem waren Gegenstand der Referate und der Diskussionen des Symposiums.

In seinem Beitrag „Staatlicher Sektor, marktwirtschaftlicher Sektor und ‚Voluntary‘ Sektor im Spannungsfeld ökonomischer Theorien“ stellte KLAUS WALTERSCHEID zunächst die theoretischen Ausgangsbasen der ökonomischen Diskussion um das Verhältnis von Staat und Markt heraus und zeigte dann das von diesen Basen her entwickelte Spektrum ordnungspolitischer Vorstellungen auf.

Die Ausgangsbasen werden in der neoklassischen Wohlfahrtstheorie von zwei polaren Referenzmodellen gebildet, dem „vollkommenen Markt“ einerseits und dem „perfekten Staat“ andererseits. Dem vollkommenen Markt kommt dabei die theoretische Priorität zu, denn aufgrund ihrer Ausgangsprämissen führt die Idealwelt des vollkommenen Marktes quasi mechanistisch zu einer optimalen Wirtschaftslage. Abweichungen zwischen diesem Referenzmodell und der faktisch vorhandenen marktwirtschaftlichen Struktur werden als „Marktversagen“ definiert. Die Vermeidung der mit einem Marktversagen verbundenen Wohlfahrtsverluste soll Aufgabe des Staates werden, der als „perfekter Staat“ durch die allzeit mögliche Korrektur von Marktversagen bestimmt wird und damit eine komplementäre Rolle zugewiesen erhält: Erst vollkommener Markt und perfekter Staat garantieren das wirtschaftliche Optimum. Da durch den Vergleich der Idealbedingungen des Marktmodells mit den Realbedingungen der Marktstrukturen die Feststellung von Marktversagen nahezu allgegenwärtig ist, wird die Annahme einer Substitutionsfunktion des Staates zur Selbstverständlichkeit: Staatliche Interventionen zur Behebung von Wohlfahrtsverlusten erhalten quasi logisch eine politische Priorität.

Das Bildungswesen gilt als ein Paradebeispiel für das Versagen des Marktes: Bildung bringe nicht nur individuelle Erträge in Form höherer Einkommen oder qualitativeren Konsums, sondern sie habe auch individuell nicht zurechenbare soziale Erträge, führe also zu externen Effekten, die im Markt unberücksichtigt blieben. Daraus folge eine suboptimale Versorgung der Bevölkerung mit Bildung (Unterinvestitionsthese). Folg-

lich war es eine Grundüberzeugung der Bildungsökonomie, daß die fehlende Steuerung des Bildungswesens über den Marktmechanismus durch politische Intervention des Staates ersetzt werden müsse. Bildungsökonomie wurde als eine Planungswissenschaft bestimmt.

Aber auch das Referenzmodell „perfekter Staat“ ist eine Idealkonstruktion, und es ist nur folgerichtig, daß auch hier Diskrepanzen zwischen Modell und Realität zu diagnostizieren waren, was zur Entwicklung einer Theorie des Staatsversagens führte. Beide ordnungstheoretischen Idealmodelle führen also zu erheblichen Schwierigkeiten. Heute ist die Einsicht gewachsen, daß weder der Markt noch der Staat ihr Funktionieren einstellen, wenn in der Realität die Bedingungen der Idealmodelle verletzt werden. Es gilt, in konkreten politischen Situationen relatives Marktversagen und relatives Staatsversagen gegeneinander abzuwägen.

Die Suche nach ökonomisch vorteilhaften anstatt nach optimalen Ordnungslösungen hat zu einer Vielzahl von institutionellen Ausgestaltungsmöglichkeiten geführt. Ihre Analyse ist zu einem zentralen Gegenstand der neueren Ökonomie aufgerückt. So wird z. B. der Staat als Institution zur Überwindung der kollektiven Rationalitätenfalle interpretiert, die darin besteht, daß Individuen trotz gemeinsamen Interesses keine Entscheidung über eine kollektive Einrichtung zustande bringen, weil jeder hofft, ohne eigenes Zutun Nutzen aus dieser Einrichtung zu ziehen (Trittbrettfahrertheorem). Der Staat übernimmt hier die Entscheidung, indem er dem kollektiven Interesse folgt und die Einrichtung selbst bereitstellt und finanziert. Die gegenwärtige Ausgestaltung des Bildungswesens entspricht diesem Modell.

Dem Versuch, die institutionellen Voraussetzungen für mehr Markt im Bildungswesen zu schaffen, stehen keine prinzipiellen Hindernisse entgegen. Eine Verbesserung der Marktbeziehungen läßt sich z. B. mit der Theorie der „property rights“ (Handlungs- und Verfügungsrechte) begründen. Nach dieser Theorie kann der Markt nur in den Bereichen funktionieren, in denen die Handlungs- und Verfügungsrechte der einzelnen Marktteilnehmer spezifizierbar sind. Neue Märkte können durch eine weitere Spezifizierung von Verfügungsrechten geschaffen werden. Das trifft von diesem Ansatz her betrachtet auch auf die Bildung zu. Ob der Markt im Bildungswesen tatsächlich die kostengünstigste Alternative ist, bleibt indessen fraglich, denn wegen der nur beschränkt möglichen Qualitätsbeurteilung des Gutes Bildung sind erhebliche Kosten für die Schaffung eindeutiger Marktsignale (Gütekriterien, Vertrauenspotentiale usw.) zur Qualitätsgarantie erforderlich.

Als dritte Alternative zu den Ordnungsformen Markt und Staat ist in jüngster Zeit in einigen Bereichen der „Voluntary“ Sektor getreten. Die selbstorganisierten Kleingruppen dieses Sektors gelten vornehmlich als Antwort auf Staatsversagen im Gefolge von Marktversagen. Die Existenzfähigkeit solcher Gruppen beruht in erster Linie auf der Hochschätzung des „Eigenwertes“ der Gruppen durch ihre Mitglieder. Ob dieser auf dem Selbsthilfegedanken aufbauende Sektor über einen engen Bereich hinaus Bestand haben wird und ob er auch für den Bildungssektor tragfähig ist, wurde von WALTERSCHEID offengelassen.

Ausgangspunkt des Referates von ULRICH VAN LITH „Markt und persönliche Freiheit im Bildungswesen – Möglichkeiten und Grenzen einer privaten Finanzierung und Produktion von Bildungsgütern“ war der Gedanke einer Verbesserung der Handlungs- und Verfügungsrechte der Bildung nachfragenden Individuen, denn beim Bildungs-

markt könne nicht von Marktversagen, sondern eher von unzureichenden Voraussetzungen für die Existenz von Märkten die Rede sein.

Eine Klärung der Verfügungsrechte im Bildungsbereich könnte auch zu einer Lösung des Problems der externen Effekte führen. In der Bildungsökonomie werden drei Gruppen von externen Effekten unterschieden: produktivitätssteigernde externe Effekte, wohnortbezogene externe Effekte und schließlich noch die externen Effekte, die auf die Gesellschaft bezogen sind, wie z.B. Verbreitung der Amts- oder Landessprache oder Vorbeugung vor Kriminalität.

Der Referent bemühte sich intensiv um den Nachweis, daß diese Effekte so interpretierbar sind, daß sie den einzelnen Bildungsnachfragern zugerechnet werden können. Wenn das nämlich gelänge, sind diese Effekte, bei entsprechender Ausgestaltung der Handlungs- und Verfügungsrechte, bereits bei Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen und ihre Kosten können auf dem Tauschwege über Lohnsteigerungen oder andere Vergütungen internalisiert werden. Wenn die Zurechnungsfrage geklärt ist, können externe Effekte nicht mehr zu einer ökonomischen Begründung einer Bildungsverfassung dienen, nach der schulische und akademische Bildung kostenlos zur Verfügung gestellt werden, sondern die Kosten sind den Nachfragern voll anzulasten. Eine staatliche Leitung und Verwaltung der Schulen sei damit schon gar nicht zu rechtfertigen. Der Staat habe keine produktive, sondern lediglich eine ordnende Funktion, indem er die Aufsicht über die Bildungspflicht und über einen Markt von Prüfungsleistungen übernimmt, Mindeststandards der Bildung festlegt und Vermachtungstendenzen verhindert.

Wenn auch externe Effekte als Legitimation ausfallen, gibt es dennoch einen ökonomischen Grund für eine staatliche Bildungsfinanzierung. Eine private Bildungsfinanzierung ist nur dann relativ effizient, wenn sie allen jungen Menschen Bildungsmöglichkeiten eröffnet, durch die sie in berufliche Positionen und Ämter gelangen, in denen sie für sich und die übrigen Mitglieder der Gesellschaft Bestmögliches leisten. Eine Finanzierung über (private) Kredite ist aber nicht möglich, weil erworbene Bildung (Humankapital) aufgrund des Persönlichkeitsrechtes nicht fungibel (Sklavereiverbot) und deshalb auch nicht zur Sicherung einer Kreditfinanzierung geeignet ist. Der Kapitalmarkt ist nicht in der Lage, Humankapital effizient zu finanzieren. Eine wohlfahrtsfördernde Funktion des Staates besteht angesichts dieser Unvollkommenheit des Kapitalmarktes darin, Finanzierungsschwierigkeiten über eine individuelle Bildungsförderung zu beheben, um so eine volkswirtschaftlich möglichst effiziente Humankapitalbildung zu erreichen. Aus dieser Begründung könne aber keine Intervention des Staates auf dem Bildungsmarkt abgeleitet werden.

Daß externe Effekte der Bildung vermeidbar oder internalisierbar sind und damit für eine Legitimierung staatlicher Finanzierung nicht in Frage kommen, wurde von GERHARD BRINKMANN in seinem Beitrag „Die externen Effekte der Bildung als Grund für deren öffentliche Finanzierung“ vehement bestritten: Eine Vermeidung externer Effekte ist nur unter der Voraussetzung möglich, daß Grundprodukte der Arbeit tatsächlich existieren, d. h. daß der Mehreinsatz eines Faktors zu einem Mehrertrag führt, der nur diesem Faktor zuzurechnen ist. Diese Grenzproduktivität ist jedoch nur dann möglich und meßbar, wenn den Produktionsprozessen substitutionale Produktionsfunktionen zugrunde liegen. Das aber ist in der industriellen Produktion bisher in keinem Falle nachgewiesen worden. Die Produktionsprozesse sind limitational, d. h.

eine output-Erhöhung tritt nur bei einem Mehreinsatz *aller* Produktionsfaktoren ein. Im Gegensatz zur Auffassung von VAN LITH können nach BRINKMANN externe Effekte nur durch einen unwahrscheinlichen Zufall vermieden werden, und außerdem ist die Menge der durch einen Produktionsfaktor erzeugten externen Effekte nicht abzuschätzen.

Diese allgemeinen produktionstheoretischen Sachverhalte gelten auch für die Ausbildung, da durch sie die Produktivität des Produktionsfaktors Arbeit erhöht wird. Die Erfahrung zeigt, daß eine zweckmäßige und differenzierte Ausbildung sowohl für entwickelte als auch für die in der Entwicklung befindlichen Volkswirtschaften unentbehrlich ist. Es entstehen also externe Effekte von Bildung, und sie sind auch notwendig. Damit ist eine öffentliche Finanzierung legitimierbar.

Über eine Entwicklung der Nachfrage nach Bildung bei rein privater Finanzierung sind empirische Aussagen nicht formulierbar, da es kein entsprechend strukturiertes Bildungssystem gibt. Nach bisherigen Ergebnissen liegt eine selbstfinanzierte Bildungsnachfrage typischerweise bei kurzen Lehrgängen mit relativ geringen Kosten und hoher Erfolgswahrscheinlichkeit vor, verbunden mit einem überragenden und in der Regel nicht pekuniären Interesse – Eigenschaften also, die von produktionsprozeßbezogenen Ausbildungsgängen nicht erfüllt werden. Es ist deshalb zu erwarten, daß bei einer rein privaten Finanzierung weniger Bildung nachgefragt wird, als für den volkswirtschaftlichen Produktionsprozeß erforderlich ist.

Über die Notwendigkeit einer öffentlichen Finanzierung von Bildung kann es demnach keine Zweifel geben, doch hinsichtlich der Methoden hat sich gezeigt, daß die Finanzierung der Produktionskosten durch eine Subvention der Bildungsanbieter zu vielen Nachteilen und gravierenden Mängeln geführt hat. Der Vorschlag, die Bildungsnachfrager zu subventionieren (z. B. über Bildungsgutscheine) zeigt in der Theorie viele Vorteile. Er sollte, wenigstens versuchsweise, in die Praxis umgesetzt werden.

Im abschließenden Beitrag über „Bildung‘ in ökonomischer Perspektive“ griff KLAUS ANDERSECK die Grundsatzdiskussion wieder auf. Die generelle Perspektive, unter der Bildung in der Ökonomie betrachtet wird, ist grundsätzlich individualistisch. Aus der individualistischen Grundposition folgt in Verbindung mit der Annahme des rational handelnden Individuums, daß Aufwendungen für eine individuelle Bildung als Investitionen zu betrachten sind, die entweder zum Zwecke einer Einkommenserzielung oder zur Befriedigung von Konsumbedürfnissen getätigt werden. Höheres Einkommen und konsumtiver Nutzen gelten als interne Effekte der Investition. Gegenstand der Nachfrage sind Wissen und Kenntnisse, die den rationalen Kriterien der investiven Entscheidung entsprechen. Als ökonomische Bildungsgüter haben sie dieselben Eigenschaften wie andere ökonomische Güter auch (sie müssen einen Nutzen stiften, knapp sein, nachgefragt werden usw.).

Bei der Nachfrage nach Bildung ist es zweckmäßig, eine primäre und eine sekundäre zu unterscheiden. In der primären Nachfrage drücken sich die Bildungsbedürfnisse des Individuums aus. Sie ist das Ergebnis einer individuellen Bildungsentscheidung, und sie ist auch zentraler Gegenstand der Humankapitaltheorie. Die investitionstheoretische Begründung basiert auf der Annahme, daß mit dem Grad der Bildung die Produktivität des Gebildeten steigt. Mit ihr werden sowohl individuelle Einkommenserhöhungen als auch gesamtgesellschaftliche Wachstumssteigerungen erklärt. Die hier als „sekundär“ bezeichnete Bildungsnachfrage richtet sich auf die *erwarteten* Qualifikationen des

Produktionsfaktors Arbeit, die eine Internalisierung der „primären“ Bildung voraussetzen. Für einen Unternehmer bedeutet die Einstellung eines Beschäftigten eine Entscheidung unter Unsicherheit. In der Filtertheorie (screening-theory) wird behauptet, daß der Unternehmer zur Unsicherheitsreduktion bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als mit Erwartungswahrscheinlichkeiten gekoppelte „Signale“ betrachtet, die ihm die gewünschten Qualifikationen indizieren. Die für den Humankapitalansatz grundlegende Annahme von Bildung und Produktivität gilt hier ebenfalls.

Die Gültigkeit des quasi kausalen Zusammenhanges von Bildung, Produktivität und Einkommenshöhe wird aus radikalökonomischer Sicht bezweifelt. Die Erwartung der Unternehmer richte sich nicht in erster Linie auf produktive, sondern vielmehr auf affektive Qualifikationen, z. B. Arbeitstugenden, die es erst ermöglichen, den Beschäftigten zu produktiver Leistung zu bringen. Das Bildungssystem fördere aufgrund seiner Organisation und seiner Belohnungssysteme genau diese Verhaltensweisen. Bildung bedeutet demnach zwar immer noch eine Investition, jedoch nicht primär zur Erlangung einer höheren Produktivität, sondern zum Erwerb bestimmter Signaleigenschaften. Durch die Zuschreibung und Rangordnung solcher Signaleigenschaften dient die Schule als Filterinstrument bei unternehmerischen Entscheidungen.

Unabhängig von den Problemen der Gültigkeit und der Rangordnung von internen Bildungseffekten besteht in den ökonomischen Bildungsanalysen aufgrund der individualistischen Ausrichtung ein Bias zugunsten der auf die Produktion und auf den Konsum bezogenen Effekte. Das hat entsprechende Konsequenzen für die auf diesen Analysen aufbauenden normativen Folgerungen hinsichtlich der Finanzierung und Bereitstellung von Bildung. In einem Staatswesen kann jedoch einem Bildungswesen primär die Aufgabe zugewiesen werden, andere als die genannten individualisierbaren Effekte hervorzubringen, z. B. Ziele zu verfolgen, die der Integration, der kulturellen Entwicklung oder der Wohlfahrt des Gemeinwesens dienen. Bei einer Ausklammerung externer Effekte bleiben derartige Ziele in der ökonomischen Perspektive randständig. Sie hätten auch bei einer marktmäßigen Steuerung des Bildungssystems keine Chance, erreicht zu werden. Hier besteht ein Basiskonflikt mit bildungstheoretischen Ansätzen.

Anschrift des Autors:

Universitätsprofessor Dr. KLAUS ANDERSECK, Hechtweg 18, D-5884 Halver