

Gero Lenhardt

6. BILDUNGSÖKONOMISCHE THEORIE UND GESELLSCHAFTLICHER FORTSCHRITT

1. Einleitung
2. Bildungsökonomische Theorien
3. Einwände
4. Bildungsökonomische Theorien als Ideologie
5. Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

1. EINLEITUNG

„Schulbildung ist wirtschaftlich nützlich.“ Diese Vorstellung gewann in der bildungspolitischen Diskussion während der 60er Jahre weltweit an Überzeugungskraft. In der Wissenschaft entstand gleichzeitig eine materialistische Hypothese dahingehend, daß die Schulen ihre Existenz und ihre Expansion vor allem ihrem Beitrag zum Wirtschaftswachstum verdankten. Sie manifestiert sich institutionell zum Beispiel in der Existenz einer Abteilung für Bildung und Ausbildung bei der Weltbank, deren Repräsentanten Zusammenhänge zwischen Schule und wirtschaftlicher Entwicklung so formuliert haben:

„Bildungsinvestitionen bilden den Schlüssel des gesellschaftlichen Fortschritts. Ihre Bedeutung spiegelt sich in der seit den 60er Jahren wachsenden Auffassung wider, daß Investitionen in formale und informale Bildung und Ausbildung jene Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Motive kultivieren, die für die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung unerlässlich sind. Seit mehr als 20 Jahren leiht die Weltbank Mittel für Erziehungszwecke aus.“ (PSACHAROPULOS/WOODHALL 1985, S. V; meine Übersetzung, G.L.)

Was die Weltbank mit angelsächsischem Fortschrittsglauben formuliert, fand in Deutschland Ausdruck in kollektiven Untergangphantasien: „Die deutsche Bildungskatastrophe“, so lautete die vermutlich am häufigsten zitierte Publikation über den Zustand des Bildungswesens in der alten BRD. Ihr Autor, GEORG PICHT, hatte zu Beginn der bildungspolitischen Reformperiode gewarnt, die Schulbildung in Deutschland sei zu knapp bemessen und das sei gefährlich. Denn „die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes. Von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung abhängig“ (PICHT 1965, S. 17).

Aus der wissenschaftlichen Diskussion drangen bildungsökonomische Theoreme in die Programme der politischen Parteien ein. Die Sprache der Wissen-

schaft wurde zu der der Bildungspolitik (vgl. VON FRIEDEBURG 1989; WINGENS/WEYMANN 1988). Während der 70er Jahre avancierte das Bildungssystem im sozialdemokratischen Programm der aktiven Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zum Hebel gesamtgesellschaftlicher Steuerung. Die Reform der beruflichen Bildung galt der Regierung BRANDT als Jahrhundertaufgabe, und HELMUT SCHMIDT entwarf die Vision einer Blaupausen exportierenden Leistungsgemeinschaft fachlich versierter Schulabsolventen. Einzelne Überlegungen daraus finden sich eine Dekade später in der neokonservativen Utopie der computergestützten Informationsgesellschaft von LOTHAR SPÄTH (1985). In der CDU wich eine anfängliche bildungspolitische Aufbruchstimmung schon bald der Sorge, der wirtschaftlich-technische Fortschritt erfordere nicht eine expansive Bildungspolitik, sondern eine restriktive.

Die Verbände der Wirtschaft standen den Reformbestrebungen distanziert gegenüber. Das ist überraschend. Denn dem bildungsökonomischen Credo zufolge müßten die Arbeitgeber als Verwerter der Arbeitskraft am nachdrücklichsten auf Bildungsmodernisierung bestehen. Das Bild kompliziert sich, faßt man die betriebliche Personalpolitik ins Auge. Im Gegensatz zur bildungspolitischen Distanz der Wirtschaftsverbände machen die Einzelbetriebe Schulzeugnisse zu einem immer wichtigeren Selektionskriterium in ihrer Personalpolitik. Das beweisen aufwendige soziologische Mobilitätsstudien immer wieder. Der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungsstatus ist enger geworden. Der Schulerfolg bestimmt das Niveau, auf dem der Nachwuchs in die Berufswelt eintritt, und davon entfernt sich der einzelne auch in einem langen Berufsleben nicht mehr sehr weit. Die Betriebe können gegen die Erwartungen und Berechtigungen, die an ein Schulzeugnis geknüpft sind, nur um den Preis von Unzufriedenheit entscheiden, die sich in Form von niedrigem Arbeitsengagement, Fehlzeiten, Fluktuation usw. kostspielig äußern kann.

Über diese Zusammenhänge zwischen Schule und Berufserfolg besteht bei Schülern und Eltern Klarheit. Sie machen von den weiterführenden Bildungseinrichtungen immer häufiger Gebrauch. Wenn sich heute mehr Kinder in den alten Sprachen üben als jemals zuvor in der deutschen Geschichte, dann nicht, weil eine überraschende Neigung zur Antike um sich gegriffen hätte, sondern weil das Gymnasialzeugnis den höchsten Prestige- und Karrierewert hat. Die Hauptschule wird dabei zur Restschule und das Gymnasium zur Volksschule.

In der bildungsökonomischen Diskussion haben sich vor allem zwei Paradigmen herausgebildet und weltweit Anerkennung gefunden. Sie sollen im Folgenden dargelegt werden (Abschnitt 2. Bildungsökonomische Theorien). Dabei wird sich zeigen, daß ihre Theoreme einer empirischen Überprüfung kaum standhalten. Ob Schulbildung zum wirtschaftlichen Wachstum beiträgt, ist ungewiß. Wenig fundiert ist deswegen auch die Annahme, daß Bildungspolitik und Schulentwicklung ökonomischen Imperativen folgten (vgl. Abschnitt 3. Einwände).

Diese Mängel machen die Verbreitung bildungsökonomischer Theorien um so interessanter. Ihre Autorität wird verständlich, wenn man sie als Ausdruck

des Bewußtseins betrachtet, das moderne Gesellschaften von sich selbst entwickeln. Bildungsökonomische Theorien enthalten normative Begriffe von Individuum, Gesellschaft und Natur, die mit den Strukturen des Bildungssystems institutionalisiert sind. Deswegen verdienen sie Aufmerksamkeit.

Die institutionellen Verhältnisse haben sich seit den 60er Jahren in Westdeutschland gravierend verändert. Der gemeinsame Nenner der wichtigsten Veränderungen wird gebildet durch liberale Vorstellungen vom Individuum und der Gesellschaft (vgl. Abschnitt 4. Bildungsökonomische Theorien als gesellschaftliches Selbstverständnis). Der normative Charakter bildungsökonomischer Theorien tritt noch deutlicher hervor, vergleicht man sie mit den Wirtschaftsethiken des Protestantismus. Das liegt nahe, weil hier der Arbeit eine wichtige Bedeutung für das Individuum zugeschrieben wird. Der *Arbeitskräftebedarfsansatz* liest sich bei einem Vergleich wie die säkularisierte Wirtschaftsgesinnung des Luthertums, und die *Humankapitaltheorie* erweist sich als weltlicher Erbe des asketischen Protestantismus (vgl. Abschnitt 5. Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien).

2. BILDUNGSÖKONOMISCHE THEORIEN

Die Wissenschaft hat Zusammenhänge zwischen Schulbildung und Wirtschaft vor allem in bildungsökonomischen Theorien zu verstehen gesucht. Ihre Grundbegriffe sind in den 60er Jahren entstanden (vgl. dazu die ausführliche Darstellung von PSACHAROPOULOS/WOODHALL 1985). Diese Theorien zielen

1. auf die Bedeutung der Schulbildung für die wirtschaftliche Entwicklung im ganzen und für den Berufserfolg des einzelnen;
2. auf die innere Effizienz der Bildungseinrichtungen und die hier zu bewältigenden Finanzierungs- und Organisationsprobleme.

Im folgenden sollen allein Theorien zum Zusammenhang zwischen Bildungs- und Wirtschaftsentwicklung erörtert werden. Sie gehen von der Annahme aus, daß Bildungsbedarfsprognosen immer wichtiger werden. Mit zunehmender Spezialisierung der Arbeitsaufgaben und Arbeitskräfte werde die Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt immer komplizierter. Berufsfähigkeiten könnten nicht mehr durch Erfahrung, sondern nur noch durch Schulung erworben werden. Die Zufuhr neuer Qualifikationen sei deswegen vor allem auf den Generationenwechsel angewiesen, das heißt auf die Qualifikationen, die die Schulen ihren Absolventen alljährlich für ein langes Berufsleben mitgäben. Die Qualifizierungsleistungen der Schule seien folglich präzise auf den zu erwartenden wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf abzustimmen. Sorge die Bildungsökonomie nicht für zuverlässige Prognosen, sei mit Einbußen beim wirtschaftlichen Wachstum und mit Schlimmerem zu rechnen.

Zwei theoretische Ansätze haben sich in der Bildungsökonomie vor allem durchgesetzt: der *Arbeitskräftebedarfsansatz* (PARNES 1963) und die *Humankapitaltheorie* (BECKER 1964; SCHULTZ 1961). Vor allem dem *Arbeitskräftebedarfsansatz* folgte die bildungsökonomische Diskussion in Kontinentaleuropa.

(vgl. ARBEITSGRUPPE des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 1976; KRAIS 1984; MERTENS 1988; ARBEITSLANDSCHAFT 1990; KLAUDER 1990). In Osteuropa wurde sie mit marxistisch-leninistischer Begriffsfolklore, aber im Kern unverändert lizenziert. Auch dort war diese Diskussion keineswegs monolithisch, sondern hatte eine beachtliche Breite (KNAUER/MAIER/WOLTER 1972; KORN/MAIER 1972; eine Darstellung der bildungsökonomischen Diskussion in der DDR nebst umfangreicher Bibliographie findet sich bei DEPPE/HOSS 1980). Die Humankapitaltheorie bildet den zweiten höchst bedeutsamen bildungsökonomischen Ansatz. Sie hat in Europa wenig Verbreitung gefunden, dominierte dagegen in der angelsächsischen Kultur.

Die Begriffe des Arbeitskräftebedarfsansatzes entsprechen einer naturalwirtschaftlichen Wirtschaftsgesinnung. Diese orientiert sich nicht an Begriffen von finanziellen Kosten und Gewinnen, sondern an Begriffen von Gebrauchswerten; sofern Preise überhaupt bei der Faktorallokation eine Rolle spielen, haben sie eher den Charakter von Gebühren. Im Hinblick auf Bildung wird hier als Problem definiert, welche spezifischen Qualifikationen von den Schulen hervorgebracht werden müssen, um ein spezifisches wirtschaftliches Produktionsprogramm zu ermöglichen. Die Humankapitaltheorie entspricht dagegen einer erwerbswirtschaftlichen Wirtschaftsgesinnung. Hier wird untersucht, wo Geld für Bildung zu investieren ist, wenn der höchste individuelle oder gesamtwirtschaftliche Einkommenszuwachs erzielt werden soll.

Um den wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf zu prognostizieren, sind, dem Arbeitskräftebedarfsansatz folgend, ganz unterschiedliche Methoden benutzt worden. Zunächst hatte man sich einfach auf Faustregeln über den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und notwendiger Schulentwicklung verlassen: Wirtschafts- und Berufsstruktur entwickelten sich proportional, und ein bestimmtes Wachstum des Sozialprodukts erfordere ein bestimmtes Wachstum der Gruppe der hochqualifizierten Arbeitskräfte; ein Wirtschaftswachstum von fünf Prozent verlange etwa ein Wachstum der Universitätsabsolventen um zehn Prozent. Die Annahme derartiger Proportionen beruht nicht auf empirischen Daten, sondern auf Intuition, die bei entsprechenden Berechnungen folglich eine ganz erhebliche Rolle spielt (ASHBY 1960). Andere Autoren verließen sich auf die Extrapolation von Trends in der Zusammensetzung der Erwerbsbevölkerung, die sie in der zu untersuchenden Gesellschaft beobachteten.

Überzeugender erscheinen Verfahren, die von politisch festgelegten Versorgungsnormen ausgehen, also beispielsweise von der gesetzlich definierten Größe von Schulklassen, von der der Bedarf an Lehrern abhängt, oder von einer erwünschten Versorgung der Bevölkerung mit Ärzten, Krankenschwestern, Bildungsforschern usw. Unter Berücksichtigung der demographischen Entwicklung und anderer relevanter Faktoren lassen sich so Anhaltspunkte für die zukünftigen Ansprüche an die Schulen formulieren (vgl. dazu die kritische Darstellung bei WILLIAMS 1979).

Verbreitet sind internationale Vergleiche. Die Strukturen der Wirtschaft, der Erwerbsbevölkerung und des Bildungssystems von Gesellschaften mit unterschiedlicher Wirtschaftskraft werden hier verglichen. Dabei gelten die Verhältnisse der reicheren Gesellschaften als Norm, an der die ärmeren gemessen und von der bildungspolitische Empfehlungen abgeleitet werden. Unterstellt ist hier, daß die verschiedenen Gesellschaften in bildungsökonomischer Hinsicht ein und demselben Entwicklungspfad folgen müßten. Die Natur des wirtschaftlich-technischen Fortschritts sei überall die gleiche und lasse auch keine andere Bildungsentwicklung zu.

Ein ähnlich geschlossenes Weltbild liegt auch einer anderen Prognosemethode zugrunde. Sie stützt sich auf Umfragen. Unternehmer werden befragt nach dem zukünftigen Personalbedarf ihrer Betriebe; ihre Angaben werden aggregiert und in Bedarfsprognosen übersetzt. Man befragt Unternehmer, weil diese die Notwendigkeiten der wirtschaftlich-technischen Entwicklung am besten übersähen.

Behauptet der Arbeitskräftebedarfsansatz Naturzwänge, denen sich Individuen und Bildungspolitik zu fügen hätten, geht die Humankapitaltheorie von staatlichen und individuellen Möglichkeiten autonomer Bildungsentscheidungen aus (SCHULTZ 1961; BECKER 1964). Um zwischen verschiedenen denkbaren Bildungsinvestitionen rational entscheiden zu können, benötigen die Entscheidenden vergleichbare Kosten-Nutzen-Analysen. Mit deren Hilfe soll zum Beispiel ermittelt werden, mit welchen Erträgen zu rechnen ist, wenn der Staat bestimmte Summen in den Ausbau der Universitäten steckt, in den Ausbau der Sekundarschulen oder in Verkehrserziehung, mit der die Unfallhäufigkeit und die dadurch verursachte Zerstörung von Humankapital bekämpft werden könnte. Bildungspolitische Entscheidungen können durch derartige Kosten-Nutzen-Vergleiche rationalisiert werden. In der Perspektive des einzelnen kann geprüft werden, wie hoch sich Investitionen in Bildung verzinsen, ob man sein Geld und seine Zeit also etwa für ein Universitätsstudium verwendet oder ob man sein Erwerbsleben profitlicherweise in jüngerem Alter als Nichtakademiker beginnt.

Kurz, die Humankapitaltheorie will die Rationalität verschiedener Optionen transparent machen, indem zu erwartende Ertragsraten berechnet werden. Was als Nutzen und was als Kosten gelten soll, ist dabei prinzipiell Sache des Investors; der theoretische Ansatz ist offen für jegliche individuellen oder politischen Prioritäten. Verfahren wurden entwickelt, um auch solche Kosten und Nutzen quantifizierend zu bewerten, die marktförmiger Preisbildung nicht unterliegen (vgl. dazu PSACHAROPOULOS/WOODHALL 1985, S. 29–71). So soll es möglich gemacht werden, auch nicht-monetäre „Investitionen“ und „Gewinne“ in die Berechnung einzubeziehen wie zum Beispiel Bildungsleid als Investition und Arbeitsfreude, Berufsprestige, ein Mehr an Arbeitsplatzsicherheit usw. als entsprechende Erträge.

3. EINWÄNDE

a) Bedenken gegen den Arbeitskräftebedarfsansatz

Gegen zentrale Annahmen beider Theorien sind gewichtige Bedenken erhoben worden. Der vielleicht entscheidende Einwand gegen den Arbeitskräftebedarfsansatz zielt auf den Begriff eines *sachnotwendigen* Qualifikationsbedarfs, dem sich alle zu beugen hätten. In Kritik dieser Sachzwangsideologie ist gezeigt worden, daß die Nachfrage nach Arbeitskräften mit bestimmten Qualifikationen als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse mit Herrschaftscharakter anzusehen sei und nicht als Ausdruck technischer Notwendigkeiten.

Dieser Verwechslung liegt ein problematisches, nämlich technizistisches Weltbild zugrunde. Es läßt sich in aller Kürze folgendermaßen skizzieren. Wissenschaftliche Forschung und Entwicklung entdeckten Gesetzmäßigkeiten, die in der Natur wirkten, und inkorporierten sie den technischen Anlagen. Die wiederum legten Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation fest und damit die beruflichen Qualifikationsansprüche. Auf diese seien die Arbeitenden vorzubereiten. Letztlich sind dieser Auffassung zufolge die Qualifikationsansprüche determiniert durch das Wirken von Naturgesetzmäßigkeiten. Werde dagegen verstoßen, sei mit Bildungskatastrophen zu rechnen.

Einer genaueren Überprüfung hält diese Auffassung jedoch nicht stand. Die Arbeitsorganisation und die mit ihr gegebenen Qualifikationsansprüche hängen nicht einfach vom technischen Fortschritt ab. Und der technische Fortschritt repräsentiert nicht nur die äußere Natur; er trägt auch den Stempel der gesellschaftlichen Verhältnisse, die ihn hervorbringen (vgl. ausführlicher LENHARDT 1984). Die technische Rationalität ist durch und durch gesellschaftlichen Charakters. Was als technisch rational gilt, ergibt sich aus dem, was als Kosten und was als Nutzen in Effizienz- und Rentabilitätsberechnungen berücksichtigt wird. Welche Voraussetzungen und Folgen der Arbeit das sind, hängt von gesellschaftlichen Bewertungskriterien ab. Ein aktuelles Beispiel für den gesellschaftlichen Charakter der Rationalitätskriterien bildet der Umweltschutz, der in die betrieblichen Kalküle aufgenommen wird und dem technischen Fortschritt einen anderen Weg weist. Ein älteres Beispiel bilden die Auseinandersetzungen um den Arbeits- und Gesundheitsschutz. Unfallgefahren und Beeinträchtigungen der Gesundheit beinhalten „Kosten“ für die Arbeitenden, aber zunächst nicht für die Betriebe, weil der Markt diese Belange in deren Bilanzen kaum zur Geltung brachte. Für ihre Berücksichtigung sorgt erst seit Ende des 19. Jahrhunderts die Gesetzgebung.

Seitdem ist neben dem physischen auch das mentale Wohlbefinden der Arbeitenden in Forderungen zur Humanisierung der Arbeit zum Thema gemacht worden. Ausgangspunkt ist auch hier die Einsicht, daß die technische Entwicklung bestimmte Formen der Arbeitsteilung und Qualifikationsansprüche nicht unabdingbar festlegt, sondern daß sie lediglich Bedingung ist für die Durchsetzung gesellschaftlicher Imperative. Paradoxiertweise verringert der technische Fortschritt die Bedeutung technischer Sachzwänge und vergrößert die der

gesellschaftlichen. Denn je größer das technische Potential, das einer Gesellschaft zur Verfügung steht, um so geringer sind die Widerstände, die eine unbewältigte Natur der Durchsetzung kultureller Normen in der Arbeitswelt entgegenstellt. Worin bestehen aber diese Normen und gesellschaftlichen Verhältnisse? Und wie entwickeln sich die beruflichen Qualifikationsansprüche unter ihrem Einfluß?

Antworten auf diese Fragen sind in der Bildungspolitik kontrovers. Auch in der Wissenschaft gibt es darüber keinen Konsensus. Immerhin finden sich hier aber Gesichtspunkte, die für die Behandlung dieser Fragen wichtig sind. Bis heute besonders fruchtbar sind dabei die Theorie der Lohnarbeit, die KARL MARX im ersten Band des Kapitals dargelegt hat (MEW 23), und die Bürokratietheorie bzw. Wirtschaftssoziologie MAX WEBERS (1972 [1921]). Beider Interesse gilt der Frage nach der Entwicklung beruflicher Qualifikationsansprüche und nach den Chancen individueller Entwicklung, auch jenseits von Schulc und Expertentum. Unter marktwirtschaftlichen Verhältnissen, darin stimmen beide Autoren überein, entspricht es den Funktionsbedingungen der Betriebe, die Arbeit — wo immer möglich — zu entqualifizieren. Denn standardisierte Arbeit, so das Argument, läßt sich leichter kontrollieren und intensivieren, unqualifiziertes Personal ist billiger als qualifiziertes und im Ernstfall durch Kündigung und Rekrutierung leichter an Veränderungen der Marktlage anzupassen. So manifestiert sich das Privateigentum an Produktionsmitteln in einer bestimmten Form der Arbeitsteilung, nämlich in der zunehmenden Trennung von Hand- und Kopfarbeit (MARX).

Was MARX am Kapitalismus kritisiert, findet sich ein paar Jahre später wieder in einer Empfehlung, die FREDERIC TAYLOR, der Ahnherr der wissenschaftlichen Arbeitsorganisation, den Unternehmern unterbreitet. Die Trennung von Hand- und Kopfarbeit sei zu radikalieren, wenn der Arbeitsprozeß beherrschbar sein solle. „Alle Kopfarbeit unter dem alten System wurde von dem Arbeiter mitgeleistet und war ein Resultat seiner persönlichen Erfahrung. Unter dem neuen System (der wissenschaftlichen Betriebsführung, G. L.) muß sie notwendigerweise von der Leitung getan werden in Übereinstimmung mit wissenschaftlich entwickelten Gesetzen.“ (TAYLOR 1917, S. 40)

Mit Hilfe der Wissenschaft sollen sich die Unternehmen von den persönlichen Erfahrungen der Arbeitenden unabhängig machen. Die Arbeit soll entpersönlich und entqualifiziert und damit der Selbstbestimmung der Arbeitenden zugunsten betrieblicher Herrschaft entzogen werden. Daß diese Art der Verwissenschaftlichung der Betriebsführung Herrschaftscharakter hat, war dem Taylorismus nicht bewußt. Er sah darin eine ungesellschaftliche Sachnotwendigkeit. Übernommen wurde diese Anschauung auch vom Marxismus-Leninismus; sie diente der „wissenschaftlichen Arbeitsorganisation“ auch in der DDR als Ausgangspunkt (vgl. dazu die neomarxistische Kritik am marxistisch-leninistischen Arbeitsbegriff von SCHMIEDE/SCHMULICH 1976; SCHMIDT 1962; und die ganz ähnlich gerichtete Kritik innerhalb der DDR von LANGE 1972 und MARX, J. 1973).

Weil die Arbeitsorganisation in der DDR ähnlichen Organisationsprinzipien folgte wie die im Westen, die Arbeiter instrumentalisiert und die Arbeit entqualifiziert werden sollten, mußte eine bildungsökonomische Möglichkeit ungenutzt bleiben, die in der sozialistischen Erziehungstheorie eine große Rolle spielt: Lernen durch Arbeit. Wo Arbeit fremdbestimmt ist, verliert sie ihren Bildungswert. Im polytechnischen Unterricht mußte Arbeit deswegen simuliert werden (MESSMER 1975). Größere Bedeutung hat die Idee der Einheit von Arbeit und Lernen im Zionismus erlangt; in den Kibbuzim in Israel wird sie praktiziert. Nicht zuletzt wegen des antiindividualistischen Motivs, das der israelischen Linken eigen ist, ist diese Ausbildungsform in den letzten Jahren auch dort in eine Krise geraten. Wegen des geringen Bildungswerts der Arbeit verliert die betriebliche Lehre in Deutschland an Attraktivität, oder ihre praktischen Anteile müssen durch Schulung ersetzt werden. Das Duale System gerät dann in Finanzierungsprobleme.

Wenn der sogenannte wirtschaftliche Qualifikationsbedarf durch die gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt bedingt ist, dann müßten demokratischere Verhältnisse die Qualifikationsansprüche steigen lassen. Sie müßten eine Humanisierung der Arbeit befördern, auch in dem Sinn, daß der einzelne im Arbeitsvollzug mehr von sich geltend machen kann. Empirische Untersuchungen zu diesem Zusammenhang liegen nicht vor. Es gibt aber Hinweise auf durchaus massive Einflüsse, die vom Bildungssystem auf die Arbeitswelt ausgehen (LENHARDT 1983). Festzuhalten ist darüber hinaus, daß kein Grund besteht, eine Überqualifikation der Arbeitenden zu befürchten und diese politisch gegen eine weitere Bildungsexpansion ins Feld zu führen. Das Interesse an individueller Bildung braucht auf die Schulen nicht beschränkt zu bleiben, sondern kann sich mit dem Interesse an einer Humanisierung der Arbeit verbünden und auf weitere Veränderungen der Arbeitsorganisation drängen.

Die Industriosozologie in Deutschland hat die Frage nach „Produktion und Qualifikation“ seit den 60er Jahren mit dem größten Aufwand verfolgt. Ob die beruflichen Qualifikationsansprüche im Durchschnitt steigen oder fallen oder beides tun und sich polarisieren, muß als gänzlich offen gelten. Gibt es schon keinen Konsensus über Versuche einer quantitativen Bestimmung der Qualifikationsentwicklung, so erst recht keinen über qualitative. Man kann darüber hinaus als sicher unterstellen, daß in den Bildungsministerien niemand zuverlässigere Prognosen anstellen kann (ARBEITSGRUPPE des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 1976; KRAIS 1984; MERTENS 1988; ARBEITSLANDSCHAFT 1990; KLAUDER 1990 und die hier angeführte Literatur).

b) Bedenken gegen die Humankapitaltheorie

Kommen wir jetzt zum zweiten bildungsökonomischen Ansatz, der Humankapitaltheorie. Der Humankapitaltheorie ist die Vorstellung bildungsökonomischer Naturnotwendigkeiten fremd. Für sie gibt es auch keine Gesellschaft mit ver-

selbständigen Strukturen, die sich dem individuellen Interesse entgegenstellen. Hier gibt es nur autonome, rational kalkulierende Individuen. Diese Theorie muß sich die Frage gefallen lassen, ob die Erträge der Bildungsinvestitionen tatsächlich auch einen Produktivitätszuwachs der qualifizierten Arbeitskraft spiegeln. Verdienen Akademiker das Mehrfache eines Arbeiterlohnes, weil sie um ein Mehrfaches produktiver arbeiten? Dem einzelnen, der seine Bildungsinvestition unter dem Gesichtspunkt der Einkommensmaximierung plant, kann die Antwort auf diese Frage gleichgültig sein. Regierungen oder Entwicklungsagenturen, wie die Weltbank, fühlen sich aber zu einer Antwort verpflichtet. Es ist freilich nicht leicht, eine zu finden. Denn bei hochdifferenzierter Arbeitsteilung intervenieren zwischen der Leistung des einzelnen und ihrem Resultat so viele Faktoren, daß Erträge dem Vermögen der einzelnen Fachkraft gar nicht mehr zugerechnet werden können.

Fraglich ist darüber hinaus, ob Bildungsentscheidungen überhaupt auf der Grundlage ökonomischer Kosten-Nutzen-Kalküle getroffen werden, und weiterhin, ob die bildungspolitische Entwicklung wirtschaftlichen Erfordernissen folgt. Empirische Untersuchungen lassen erhebliche Zweifel entstehen. Ungewiß ist nicht nur, wie die Bildungsexpansion das wirtschaftliche Wachstum beeinflusst, es ist auch ganz fraglich, ob Schulen überhaupt etwas dazu beitragen. Empirischen Untersuchungen, die bildungsökonomischen Theoremen widersprechen, stehen so gut wie keine Belege gegenüber, auf die sich Annahmen bildungsökonomischer Wachstumsbeiträge stützen könnten.

Der Blick in die internationale Schulgeschichte lehrt, daß die modernen Bildungssysteme ihre historischen Wurzeln nicht in den industriell entwickelten Staaten Europas hatten, sondern in den unterentwickelten, in Preußen (LESCHINSKY/ROEDER 1976; MÜLLER, D. K. 1977) und anderen deutschen Kleinstaaten, in Österreich, Spanien, Griechenland, Norwegen, Haiti, USA usw. (BENDIX 1964). Einzelstudien für verschiedene europäische Staaten zeigen keine positive Beziehung zwischen Industrialisierung und Bildungsexpansion. In den unterentwickelten Ländern geht die Einführung der Schulpflicht für gewöhnlich der Industrialisierung voran, und ob sie deren Fortschritt beschleunigt, ist ungewiß (MEYER u. a. 1977).

c) Berufsbildung und Arbeitsmarkt in der BRD

Faßt man die Bildungsentwicklung in der alten Bundesrepublik ins Auge, dann zeigt sich, daß die Bildungsplanung über Versuchsstadien nicht hinausgekommen ist. Staatlicher Bildungsplanung zieht bereits die Freiheit der Schulwahl enge Grenzen. Dieses Grundrecht ist von Gerichten, aber auch von Schülern und Eltern im Schulalltag erfolgreich gegen staatliche Versuche verteidigt worden, die Schülerströme zu dirigieren (FUCHS 1989). Bildungsökonomischen Vorstellungen widerspricht auch die Reform der beruflichen Bildung in der BRD. Sie ist gescheitert, und das zeigt, daß andere als wirtschaftlich-technische Sachzwänge die Bildungspolitik bestimmt haben (OFFE 1975; MÜLLER, D. K. 1985).

Das gilt auch für jenen Zweig der Berufsbildung, der wirtschaftlichen Zwängen noch unmittelbarer ausgesetzt zu sein scheint, für die berufliche Weiterbildung. Ihre Förderung wurde mit bildungsökonomischen Theoremen begründet. Um nicht nur auf den Generationenwechsel angewiesen zu sein, sollte die Erwerbsbevölkerung auch auf dem Wege der Weiterbildung von Älteren an den unterstellten Wandel der beruflichen Leistungsansprüche angepaßt werden. Dem widersprechen die Ergebnisse der Weiterbildungsforschung aber mit großer Zuverlässigkeit seit mehr als zwei Jahrzehnten. Die Weiterbildungsförderung hat nicht die älteren Arbeitnehmer mit knapp bemessener und länger zurückliegender, mithin überholter Ausbildung erreicht, auch nicht Frauen und diejenigen, die in Fabriken und elektronifizierten Büros arbeiten, wo der technische Fortschritt besonders heftig voranstürmt. Der Strom der Förderungsmittel hat sich vielmehr auf die sozialen Gegenkategorien ergossen, auf die hochqualifizierten jüngeren Männer, und zwar ungeachtet aller Regierungswechsel (vgl. dazu LENHARDT 1988). Anderen als bildungsökonomischen Erwägungen folgte auch die Hochschulpolitik (VON FRIEDEBURG 1989).

Auf eine Produktivitätsfunktion der Schulbildung läßt auch die Statistik der Arbeitslosen und der offenen Stellen nicht schließen. Der statistische Befund, daß Ungelernte häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind als ihre länger qualifizierten Kollegen, deutet nicht auf Qualifikationsdefizite hin. Das ergibt sich schon daraus, daß im Konjunkturaufschwung die Betroffenen wieder eingestellt werden. Die Zahlen bringen vielmehr etwas über die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes zum Ausdruck, daß nämlich die Nachfrage nach ungelerner Arbeit konjunkturabhängiger ist als die nach qualifizierterer. Deswegen sind nur im individuellen Kalkül Bildungsanstrengungen ein brauchbares Mittel, um einen sichereren Arbeitsplatz zu erringen; die gesamtwirtschaftlichen Nachfrageschwankungen lassen sich damit nicht bekämpfen (LENHARDT 1979).

Auf Qualifikationsdefizite deuten auch nicht die offenen Stellen hin, die trotz Massenarbeitslosigkeit nicht besetzt werden können. Sie bleiben vakant, nicht weil sie die Fähigkeiten, sondern weil sie die Arbeitsbereitschaft der Arbeitslosen überfordern. Diese Arbeitsplätze, so ist gezeigt worden, sind sehr häufig belastend und instabil, sie sind zeitlich und räumlich ungünstig plaziert usw. (REYHER/SPITZNAGEL/KRETSCHMER 1990; CRAMER 1990; ROSENBLADT 1990).

Gegen die Annahme bildungsökonomischer Produktionsfunktionen spricht schließlich auch, daß die Schulen Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die auf den Arbeitsplätzen nur in sehr geringem Umfang genutzt werden (BERG 1971; COLLINS 1979). Und schließlich, anders als es aufgrund bildungsökonomischer Theoreme zu erwarten wäre, sind die allgemeinbildenden Schulen kräftiger expandiert als die berufsbildenden.

So ergibt sich: Bildungsökonomische Theoreme, die den wirtschaftlich-technischen Fortschritt als Bezugspunkt der Bildungsexpansion unterstellen, entbehren empirischer Grundlagen.

4. BILDUNGSÖKONOMISCHE THEORIEN ALS IDEOLOGIE

Bildungsökonomische Theorien, so ergibt sich aus dieser Liste von Einwänden, können den Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlicher Entwicklung kaum erklären. Man könnte deswegen versucht sein, sie als bloßen Irrtum abzutun. Freilich, ein solcher Schritt würde der gesellschaftlichen Bedeutung nicht gerecht, die diese Theorien weltweit gefunden haben. Daß sie empirisch so wenig gehaltvoll sind, macht ihre Verbreitung um so interessanter.

Bildungsökonomische Theorien können als Ausdruck des Bewußtseins angesehen werden, das moderne Gesellschaften von sich selbst entwickeln. Sie enthalten Begriffe davon, was das Individuum ist und was die Gesellschaft, was beide sein können und sollen, woher ihre Entwicklung kommt und wohin sie führt. Darüber hinaus finden sich hier Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Individuen und Natur (MEYER 1977). Vergleicht man diese impliziten oder expliziten Bestimmungen mit älteren Vorstellungen von Schule und Gesellschaft, dann erweist sich die Verbreitung bildungsökonomischer Auffassungen als Element eines gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsfortschritts. Dieser Fortschritt beschränkt sich nicht auf bloße Meinungen zum Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft, sondern kennzeichnet kulturelle Handlungsnormen, die mit der Organisationsstruktur des Bildungssystems institutionalisiert sind. Daß sich soziale Verhältnisse herausbilden, denen die Implikationen bildungsökonomischer Begriffe entsprechen, ist das entscheidende. Ob sie im vordergründigen Verstand empirisch triftig sind, ist demgegenüber zunächst von sekundärer Bedeutung. Im folgenden soll der dieser Rationalisierungsfortschritt in der westdeutschen Schulentwicklung skizziert werden.

a) Vorbürgerliche Strukturen in Bildung und Gesellschaft

Bis zum Beginn der Reformperiode in den 60er Jahren waren noch Begriffe einer traditionalistischen Sozialordnung im westdeutschen Bildungswesen anzutreffen (vgl. den Beitrag von PETER DREWEK in diesem Band). Es waren nicht die einzigen; daneben fanden sich bereits Normen technizistischen oder liberalen Charakters. Aber den traditionalistischen kam damals noch viel größere Autorität zu als heute. Will man den Wandel des Bildungssystems, der seitdem stattgefunden hat, in einer Formel zusammenfassen, dann liegt die Formulierung nahe: vom „katholischen Arbeitermädchen aus der süddeutschen Provinz“ zum Bürger des liberalen Staates.

Ein Zitat des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953—1965) soll ein Licht auf die Relikte ständischer Verhältnisse im damaligen Schulwesen werfen. Die Gesellschaft wurde als Abstammungsgemeinschaft dargestellt, die durch Blutsbande und altherwürdige Tradition zusammengehalten sei. „Das Volk“ sei unterteilt in drei große Berufsstände, in einen praktischen, einen geistigen und einen, der dazwischen liege. Diese Ordnung galt als harmonisch, denn die Individuen schienen mit der Sozialstruktur in eines zusammenzufallen. Diese Harmonie verdanke sich dem glücklichen Umstand, daß

der Dreiteilung der Arbeitswelt eine Dreiteilung der Begabungen des deutschen Volkes entspräche. Es komme darauf an, die Individuen ihrer Begabung gemäß zu verlesen und auf den ihnen zukommenden gesellschaftlichen Rang zu befördern. Dafür habe die Schule zu sorgen, und zwar mit der Dreifaltigkeit von Volksschule, Realschule und höherer Schule. Sie schien der Dreigliedrigkeit von Arbeitswelt und völkischer Erbausstattung am ehesten zu entsprechen. Diesem ständischen Gesellschaftsbild entsprach die folgende Aussage zu Inhalt und Form der Erziehung.

„Das gemeinsame Schulleben kann in den Kindern die Erfahrung einleiten, daß unserm Volke ein Grundtatbestand geistigen Erbes und sittlicher Normen gemeinsam ist. Es kann für das spätere Leben die Einsicht vorbereiten, daß das Zusammenwirken im Volk auf der Gemeinsamkeit dieses Besitzes und auf der Anerkennung dieser Gemeinsamkeit beruht.“ (zit. nach SCHELSKY 1963, S. 43)

Mit der Formulierung dieses Bildes von Individuum, Schule und Gesellschaft war der Ausschluß neokonservativen Ordnungsvorstellungen besonders entgegengekommen; in seinen Gutachten finden sich aber durchaus auch zahlreiche Empfehlungen progressiveren Charakters.

Das zitierte Gesellschaftsbild repräsentierte keineswegs Idiosynkrasien zufälligen Charakters. Die westdeutsche Gesellschaft hatte sich zwar damals schon als soziale Marktwirtschaft verstanden, jedoch waren die Überreste traditionaler Verhältnisse noch allorten sichtbar. In den 60er Jahren wurden sie zum bildungspolitischen Thema in der soziologischen Konstruktion des katholischen Arbeitermädchens aus der süddeutschen Provinz. Diese Konstruktion faßte wichtige der traditionalistischen Elemente zusammen, die die damalige Gesellschaft noch kennzeichneten. Bedeutsam für die Lebensverhältnisse waren noch die Mächte der Religion. Nach dem Krieg war es der amtskirchlichen Macht in einigen Bundesländern gelungen, im öffentlichen Schulsystem eine konfessionelle Gliederung durchzusetzen. Katholiken entwickelten damals noch eine geringere Neigung zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen als Protestanten. Jungen und Mädchen, Männer und Frauen hatten — deutlicher als heute — verschiedene soziale Rollen zu spielen, wobei die Rolle für das weibliche Geschlecht der weiterführenden Bildung eine geringe Bedeutung zumaß. Weiterhin, die Lebensbedingungen in der Stadt unterschieden sich beträchtlich vom ländlichen Milieu. Das galt insbesondere für die ländlichen Schulverhältnisse mit ihren Zwergschulen und großen Distanzen zu weiterführenden Bildungseinrichtungen. In Bayern und in Baden-Württemberg war der relative Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen deutlich niedriger als in den norddeutschen Flächenstaaten, von den Stadtstaaten ganz zu schweigen. Ausgeprägter als heute waren schließlich die Differenzen zwischen den berufsständischen Subkulturen. Für den Schulbesuch erwiesen sich vor allem die Unterschiede zwischen Arbeiter- und Mittelschicht als bedeutsam. Der Traditionalismus der Arbeiterschicht, der eher ständische Bewahrung als individuelle Entwicklung sanktionierte, stand der Herausbildung eines Interesses an weiterführender Bildung entgegen (OEVERMANN 1974; BOURDIEU/PASSERON 1971).

b) Fortschritt am liberalen Individualismus vorbei?

Diese ständischen Elemente büßten seitdem an Autorität ein. Sie fielen zum einen der Durchsetzung der Bürgerrechte zum Opfer. Die Bildungschancen bis zum Abitur sind seit den 60er Jahren insgesamt egalitärer geworden. Konfessionelle Differenzen sind gänzlich verschwunden, und unter den Abiturienten haben die Mädchen die Jungen auskonkurriert. Weitgehend geschwunden ist auch die Bildungsungleichheit im Vergleich zwischen Stadt und Land. Erhebliche Differenzen gibt es aber immer noch im relativen Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen im Vergleich zwischen den Bundesländern und ebenso im Vergleich zwischen Arbeiterschicht und Mittelschicht. Indessen haben diese Differenzen nicht zugenommen. Das bedeutet, daß die Arbeiterkinder im gleichen Maße an der Bildungsexpansion teilgenommen haben wie die Mittelschichtkinder, und weiterhin: daß es weder den konservativen noch den progressiven Landesregierungen gelungen ist, vom nationalen Trend der Bildungsexpansion abzuweichen (vgl. dazu KÖHLER 1992).

Welchen Vorstellungen von Individuum und Gesellschaft sind diese Relikte vorbürgerlicher Verhältnisse gewichen? Eine Untersuchung dieser Frage ergibt, daß sich Normen durchgesetzt haben, die eher der Humankapitaltheorie mit ihren liberalen individualistischen Implikationen entsprechen. Der Arbeitskräftebedarfsansatz repräsentiert dagegen einen sozialtechnischen Fortschrittsmythos, der am modernen Individualismus vorbeizukommen sucht. Eben deswegen hat er sich in der Praxis nicht durchsetzen können. Seine antiindividualistische Tendenz soll kurz angedeutet werden.

Die Gesellschaft wird im Arbeitskräftebedarfsansatz nicht als sittlicher oder Herrschaftszusammenhang gedacht, sondern als Funktionszusammenhang technischer Sachzwänge. Dem entspricht ein bestimmter Begriff des Individuums und der Politik. PICTH zum Beispiel hatte die Abiturienten als das geistige Potential eines Volkes bezeichnet. Das hatte man auch früher schon gedacht, aber darunter etwas ganz anderes verstanden. Der Abiturient galt als Mitglied eines hervorgehobenen Bildungsstandes, der auf Distanz zu den technischen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten des Lebens hielt, sich die Berechtigung zur Offizierslaufbahn dagegen nahekommen ließ. Dieses „geistige Potential“ erlangte jetzt die Bedeutung einer Wirtschaftsressource, also die einer sozialtechnischen Voraussetzung des Wirtschaftswachstums. Dabei ist mitgedacht, daß man über „geistiges Potential“ im Unterschied zu ständischer Würde planmäßig verfügen könne.

An Verfügen lassen auch manche der Begriffe denken, die im Schnittpunkt von Ökonomie, Industrie- und Bildungssoziologie entstanden sind. Ein unsystematischer Durchgang durch die Literatur zeigt, daß Individuen wie dingliche Ressourcen beschrieben werden: Galten im religiösen Mythos der traditionellen Verhältnisse die einzelnen als Ebenbilder Gottes, so erscheinen sie jetzt in der Wissenschaft als Inhaber von zunehmenden, abnehmenden und sich polarisierenden Sockel-, Schlüssel- und Transferqualifikationen, die flexibilisiert, korri-

dorisiert, tertiarisiert und vertikal substituiert werden sollen. Sie wurden definiert durch Begriffe wie Qualifikationsniveau, Facharbeiterlücke, Zwischenexistenzen und Begabungsreserve. In der DDR wurden die einzelnen in bildungsökonomischer Perspektive begriffen als subjektiver Faktor, Arbeitskraft- und Wachstumsreserve, quantitatives und qualitatives Arbeitsvermögen, als Kader oder geschulter Spezialist im Qualifikationsverlauf und mit hoher Disponibilität usw.

Dieser Redeweise entsprechen die Vorstellungen von gesellschaftlicher Wilensbildung, die im Arbeitskräftebedarfsansatz impliziert sind. Die einzelnen haben hier keine Stimme. Die Definition des Bildungsbedarfs wird als meßtechnisches Problem ausgegeben, zu dessen Bewältigung sich die Experten in der Wissenschaft denen in der Bildungsverwaltung empfehlen. Datenaustausch tritt an die Stelle demokratischer Selbstverständigung und individueller Bildungsentscheidung. Denn Letztere könnten den naturnotwendigen Qualifikationsbedarf nur verfehlen.

c) Tendenzen des institutionalisierten Individualismus im Bildungssystem

Planungsmodelle wurden aber in der westdeutschen Bildungspolitik nicht bestimmend. Zwischen den verschiedenen bildungspolitischen Kontrahenten bildete sich letztlich ein Konsensus über ganz andere normative Vorstellungen heraus. Die Mehrheit gelangte dazu, den Individualrechten einen höheren Wert zuzumessen. Letztlich waren auch Bildungsbedarfsargumente mit der Absicht ins Feld geführt worden, die individuellen Bildungsinteressen mit Sachzwangargumenten zu stützen. Als in den 70er Jahren nicht mehr ignoriert werden konnte, daß die Fähigkeiten der Schulabsolventen die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt bei weitem überstieg, plädierten Bildungsökonomien keineswegs für ein Ende der Bildungsexpansion. Sie zeigten vielmehr, daß es nichts schade, dem steigenden Bildungsinteresse des Publikums auch weiterhin Raum zu lassen. Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Bildung sei nicht so eng wie es das zentrale Theorem des Arbeitskräftebedarfsansatzes, nämlich das der Limitationalität der Produktionsfaktoren, einmal behauptet hatte. Statt dessen wurde in einer theoretischen Kehrtwendung die Flexibilität zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt herausgestellt.

Worum es letztlich ging, hatte DAHRENDORF in einer Kritik der Ungleichheit der Bildungschancen zum Ausdruck gebracht. Die Forderung nach Chancengleichheit zielte gegen die traditionellen Verhältnisse innerhalb und außerhalb der Schulen insgesamt. „Will man eine Formel für die Grundursachen der Ungleichheiten beim Übergang zu weiterführenden Schulen in Deutschland finden“, so hatte DAHRENDORF formuliert, „so müßte man von einem Modernitätsrückstand der deutschen Gesellschaft sprechen, der die Effektivität gleicher Bürgerrechte einschränkt.“ (DAHRENDORF 1965, S. 75ff.) Formal waren alle Individuen moderne Staatsbürger, aber material standen dieser Rolle ständische Normen entgegen.

Auch wenn sich eine bildungsökonomische Planung in Westdeutschland nicht hat durchsetzen können, so sind die darum geführten Auseinandersetzungen für die Schulentwicklung vermutlich doch bedeutsam gewesen. Die Bildungsökonomie hat zur Entzauberung des Bildungswesens beigetragen. Arbeit und Bildung, die in Deutschland bis dahin als getrennte, ja gegensätzliche Welten galten, wurden in einen Zusammenhang gebracht. Daß die Inhalte von Bildung und die Formen der Schule legitimerweise unter Nützlichkeitsgesichtspunkten erörtert werden könnten, war der Öffentlichkeit bis dahin keineswegs selbstverständlich gewesen. Daß der einzelne die Grenzen seiner subkulturellen Welt nicht als unabänderlich hinnehmen muß, daß Wechsel im Kleinen und Wandel des Ganzen als möglich anzusehen ist, ist eine Vorstellung, die die überkommenen Verhältnisse, um ihre Festigkeit gebracht hat. Dazu hat die Bildungsplanungsdiskussion beigetragen, auch wenn ihre Theoreme mit den liberalen Bürgerrechten nicht wirklich ernst gemacht haben.

Erfolgreicher als der Arbeitskräftebedarfsansatz waren Ideen, die der Humankapitaltheorie entsprechen. Sie konvergieren mit den liberalen Individualrechten und konnten von dort Autorität beziehen. Schüler und Eltern entschieden über ihre Bildung immer häufiger nach Maßgabe persönlicher Interessen. Sie orientierten sich, kurz gesagt, zunehmend so, als hätten sie die angelsächsische Humankapitaltheorie verinnerlicht. Die rückt statt der Trias von technischem Fortschritt, wissenschaftlicher Bildungsplanung und Staat autonome Individuen ins Zentrum. Jedenfalls verhielten sich immer mehr der einst standesbewußten katholischen Arbeitermädchen und ihresgleichen als Akkumulatoure von Bildungskapital.

Dem entsprechen Veränderungen im Innern des Bildungssystems. Die Schulorganisation konfrontiert heute jeden Schüler mit der Wahl zwischen verschiedenen Schulkarrieren, Curricula und Diplomen (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1990). Sie nötigt damit jeden, seine Wanderung durch diese Bildungsgänge als Produkt individueller Entscheidung zu verstehen gemäß persönlicher Eignung und Neigung. Sie läßt es kaum zu, daß der einzelne sein Leben als schicksalhafte oder gottgewollte Mitgliedschaft in einer ständischen Statusordnung versteht. Der Möglichkeit und des Zwangs zu individueller Lebensplanung sind sich die Schüler und Eltern auch bewußt, und sie bestehen darauf. Staatliche Versuche, in die Freiheit der Schulwahl einzugreifen, haben kaum eine Chance. Eltern, so hat sich in Hessen gezeigt, lassen sich von förmlichen Laufbahneempfehlungen der Schulbehörden kaum beeindruckend, und die Gerichte haben entsprechenden Versuchen die Legitimität entzogen (FUCHS 1989).

Funktionen, die der Institution des Privateigentums zugedacht waren, werden zunehmend von den Schulen erwartet. Vermutlich erliegt selten noch jemand dem Irrtum, er könne sein Schicksal durch den Erwerb von Produktionsmitteln verbessern — Firmengründungen haben sehr oft Verzweiflungscharakter und scheitern auch in der Regel; dagegen ist jedermann zu Recht davon überzeugt, daß ihn Bildungspatente voranbringen können. An die Stelle des Besitzindividualismus ist ein Schulindividualismus getreten.

Eine wichtige Komponente dieses Eigeninteresses ist offenkundig aber auch, daß sich die Schüler selbst instrumentalisieren. Die Freiheit im Traditionalismus der 50er Jahre besteht nicht zuletzt darin, daß jeder seine Bildung und damit sich selbst in unterschiedlichem Maße zum Mittel seiner Karriere macht. Nicht was den einzelnen um seiner Selbst willen interessiert, sondern das Diplom, das sich am besten vermarkten läßt, gewinnt so an Gewicht.

5. ÜBER DIE RELIGIÖSEN GRUNDLAGEN BILDUNGS- ÖKONOMISCHER THEORIEN

Die beiden Theorien über Bildung und Arbeit sind wenig fundiert. Bedeutsamer als ihre empirischen Aussagen sind deswegen ihre normativen Implikationen. Die treten noch klarer hervor, vergleicht man sie mit den Wirtschaftsethiken des Protestantismus. Das liegt nahe, weil hier der Arbeit mehr als nur eine instrumentelle Bedeutung für das Individuum zugeschrieben wird. MAX WEBERS Abhandlung über „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ soll den Vergleich anleiten. Er läßt Kongruenzen erkennen zwischen dem Arbeitskräftebedarfsansatz und dem Luthertum und solche zwischen der Humankapitaltheorie und dem asketischen Protestantismus.

LUTHER hatte die biblischen Texte, die selbst eine traditionalistische Wirtschaftsgesinnung enthalten, im Kontext seiner gesellschaftlichen Umstände ebenfalls noch ganz traditionalistisch interpretiert. Seine Wirtschaftsethik hatte sich zwischen 1518 und 1530 immer weiter von einer Orientierung entfernt, die kapitalistischem Wirtschaften entspricht. Sein Beitrag zur Entwicklung der Wirtschaftsethik bestand vor allem darin, „daß der sittliche Akzent und die religiöse Prämie für die innerweltliche beruflich geordnete Arbeit mächtig schwoll“ (WEBER 1963 [1905], S. 74).

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

Im asketischen Protestantismus nimmt die Berufsidee eine ganz andere Bedeutung an. Selbständigkeit und erwerbswirtschaftliche Rationalität anstelle des naturalwirtschaftlichen Traditionalismus werden hier zum sittlichen Gebot. Einkommensmaximierung ist nicht nur erlaubt, sondern gilt als gottgewollt. Die Grundmaxime kapitalistischen Wirtschaftens, daß Zeit Geld ist, daß Kosten zu

sparen und Gewinne zu maximieren sind, findet hier eine religiöse Grundlage. Die Individuen verstehen sich als Sachwalter Gottes auf Erden. Mit den Ressourcen, die Gott ihnen in die Hände gelegt hat, muß ökonomisch umgegangen werden. Denn jede verschwendete Stunde Arbeit ist dem Dienst an Gottes Ruhm entzogen.

Mit dieser Wirtschaftsethik sind die zentralen Begriffe der Humankapitaltheorie kongruent, die Begriffe der Bildungsinvestition und des Bildungsertrags, sowie der des autonom entscheidenden Individuums.

Mit den beiden Wirtschaftsorientierungen sind unterschiedliche Vorstellungen von individueller Vernunft verbunden. Die Vernunft der Individuen voraus. Die Frage, wer die Erzieher erzieht, findet hier die radikal-demokratische Antwort: die zu Erziehenden. Denn die befinden per Investitionsentscheidung über ihre Bildung selbst. Die Vertreter des Arbeitskräftebedarfsansatzes stimmen dagegen zumeist in der Anschauung überein, daß die Vernunft des Publikums erst herzustellen sei. Dabei spekulieren sie auf eine List des technischen Fortschritts. Seinem Diktat folgend, werde das staatliche Bildungssystem nicht allein effizientere Arbeitskräfte hervorbringen. Die bessere Ausbildung setze sich auch in persönliche Tugenden um. Vorerst aber, das ist hier impliziert, fehle es den einzelnen sowohl an Bildung wie an Tugend. Auf der Linken hat man diesen Gedanken zum Zentrum der Theorie der Neuen Arbeiterklasse gemacht. Sie besagt, daß Akademiker auf der Höhe der kognitiv-moralischen Entwicklung stünden und deswegen in die historische Rolle eingetreten seien, die MARX dem Proletariat zugeschrieben hatte. In der DDR wurde das Proletariat durch LENINS Partei neuen Typs, die Kaderpartei, entmündigt.

Diese Menschenbilder enthalten normative Ansprüche an das individuelle Verhalten. Der Arbeitskräftebedarfsansatz mutet den Individuen Fügung in die Berufs- und Schulordnung zu. Für Konformität wird soziale Sicherheit in Aussicht gestellt. Die Humankapitaltheorie empfiehlt dagegen Unternehmertum, individuelle Unabhängigkeit, die Demonstration von Leistungstüchtigkeit und Vertrauen in die eigenen Kräfte. Wer sich als Unternehmer versteht, kann auf Sicherheit nicht rechnen; den Unwägbarkeiten des Marktes kann niemand entgehen. Man kann ihnen nur aktiv entgegenreten.

Auch für diese kulturellen Differenzen lassen sich religiöse Affinitäten nachzeichnen. Sie ergeben sich aus den Formen, in denen sich in den beiden Strömungen der Reformation das Problem der Heilsgewißheit stellt. Der asketische Protestantismus belastet seine Anhänger mit dem Dogma der Prädestination, stürzt sie in peinigende Ungewißheit über ihren Gnadenstand und läßt sie nach Zeichen der Erwähltheit suchen. Als Zeichen gilt aber die Gnadengabe festen Glaubens, und so wird die subjektive Heilsgewißheit zur religiösen Pflicht. Zur Bekämpfung der Selbstzweifel wird weiterhin rastlose Berufarbeit empfohlen. Die aber beruhigt um so gründlicher, je profitlicher sie ist, denn auch ökonomischer Erfolg gilt als Zeichen der Gnade. So züchtet der Protestantismus selbstgewisse Heilige, die, wie WEBER sagt, in den stahlharten puritanischen Kaufleuten der heroischen Phase des Kapitalismus verkörpert waren. Das Luthertum

produziert dagegen demütige Sünder, die Selbstzweifel kultivieren, weil Reue den beeinflussbaren Gott umstimmen kann. Die Demonstration von Erfolgs- und Leistungstüchtigkeit gilt in diesem normativen Kontext als unsoziales Strebertum, Konformität mit der gegebenen Ordnung aber als Ausdruck von Solidarität.

LITERATUR

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der BRD* (Neuausgabe), Reinbek 1990.
- Arbeitslandschaft bis 2010. Schwerpunktheft 1. In: *Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung* (Schwerpunktheft) 23 (1990).
- ASHBY, E.: *Investment in Education: The Report of the Commission on Post-School Certificate and Higher Education in Nigeria*. Lagos 1960.
- BECKER, G. S.: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York 1964.
- BECKER, H.: *Die verwaltete Schule*. Stuttgart 1956.
- BECKER, H.: *Bildungspolitik*. In: Benz, W. (Hrsg.): *Die Geschichte der BRD*. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1989, S. 324–353.
- BENDIX, R.: *Nationbuilding and Citizenship*. New York 1964.
- BERG, J.: *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York 1971.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971.
- COLLINS, R.: *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*. In: *American Sociological Review* 36 (1971), S. 1002–1019.
- CRAMER, U.: *Probleme bei der Besetzung von offenen Stellen*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 23 (1990), S. 246–258.
- DAHRENDORF, R.: *Bildung ist Bürgerrecht*. Bramsche/Osnabrück 1965.
- DEPPE, R./HOSS, D.: *Sozialistische Rationalisierung. Forschungsbericht des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt a. M. 1980.
- FRIEDEBURG, L. VON: *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a. M. 1989.
- FUCHS, J.: *Übergang auf weiterführende Schulen*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 37 (1989), S. 106–111.
- HÜFNER, J./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der BRD. 1967–1980*. Stuttgart 1986.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Probleme, Alternativen und Forschungsnotwendigkeiten aus der Sicht der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung*. Frankfurt a. M. 1976.
- KLAUDER, W.: *Ohne Fleiß keinen Preis. Die Arbeitswelt der Zukunft*. Zürich 1990.
- KNAUER, A./MAIER, H./WOLTER, W. (Hrsg.): *Sozialistische Bildungsökonomie*. Berlin/DDR 1972.
- KÖHLER, H.: *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Eine Analyse der Daten für 1975–1987*. (= Materialien aus der Bildungsforschung. 37) Berlin 1990.
- KORN, K./MAIER, H.: *Ökonomie und Bildung im Sozialismus*. Berlin/DDR 1977.
- KRAIS, B.: *Qualifikationsstruktur*. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg. von LENZEN, D. Bd. 5) Stuttgart 1984, S. 540–546.
- LANGE, S.: *Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen und die Entwicklung des politischen Bewußtseins der Werktätigen*. In: *Sozialistische Arbeitswissenschaft* 16 (1972), S. 267–277.
- LENHARDT, G.: *Berufliche Qualifikation und Arbeitslosigkeit*. In: LENHARDT, G. (Hrsg.): *Der hilflose Sozialstaat. Jugendarbeitslosigkeit und Politik*. Frankfurt a. M. 1979, S. 360–388.
- LENHARDT, G.: *Klassenverhältnisse und Staat als Strukturelemente des Professionalisierungsprozesses*. In: JÜRGENS, U./NASCHOLD, F. (Hrsg.): *Arbeitspolitik*. (= Leviathan. Sonderheft 5) 1983, S. 307–323.
- LENHARDT, G.: *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt a. M. 1984.
- LENHARDT, G.: *Berufliche Weiterbildung in der bürokratischen Gesellschaft*. (Lehrbrief) Hagen 1989.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950: Entwicklung der Rahmenbedingungen*. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der BRD*. Bd. 1: *Daten und Analysen*. Reinbek 1980, S. 283–392.
- MARX, J.: *Die Entwicklung des Gegensatzes von körperlicher und geistiger Arbeit im Kapitalismus und ihre Widerspiegelung in der Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Arbeiterklasse*. In: *Sozialistische Arbeitswissenschaft* 17 (1973), S. 720–733.
- MARX, K.: *Das Kapital*. Bd. 1. Marx-Engels-Werke. Bd. 23. Berlin 1972.
- MAYER, K. U.: *Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen*. 25. Deutscher Soziologentag. Frankfurt a. M. 1990.
- MERTENS, D. (Hrsg.): *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 70) Nürnberg 1988.
- MESSMER, H.: *Pädagogische Verfremdung der industriellen Tätigkeit in der produktiven Arbeit der Schüler. Zum Funktionswandel der polytechnischen Erziehung in der DDR 1966–1973*. In: *Die Deutsche Schule* 67 (1975), S. 451–471.
- MEYER, J. W.: *The Effects of Education as an Institution*. In: *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 55–77.
- MEYER, J. W./RAMIREZ, F./RUBINSON, R./BOLI-BENNETT, J.: *The World Educational Revolution*. In: *Sociology of Education* 50 (1977), S. 242–258.
- MÜLLER, D. K.: *Sozialstruktur und Schulsystem, Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. (= Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert. Hrsg. von NEULOH, O./RÜEGG, W. Bd. 7. Forschungsunternehmen „Neunzehntes Jahrhundert“ der Fritz Thyssen Stiftung). Göttingen 1977.
- MÜLLER, D. K.: *Bildungssystem und Generationskonflikt*. In: *Bildung und Erziehung* 38 (1985), S. 231–244.
- OEVERMANN, U.: *Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung*. In: *Neue Sammlung* 14 (1974), S. 537–568.
- OFFE, C.: *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt a. M. 1975.
- PARNES, H. S.: *Planning Education for Economic and Social Development*. Paris 1963.
- PICHT, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München 1965.
- PSACHAROPOULOS, A./WOODHALL, M.: *Education for Development*. Oxford 1985.
- RAMIREZ, F. R./BOLI-BENNETT, J.: *Global Patterns of Educational Institutionalization*. In: ALTBACH, PH. G./ARNOV, B. F./KELLY, G. P. (Hrsg.): *Comparative Education*. New York/London 1982, S. 15–38.
- REYER, L./SPITZNAGEL, E./KRETSCHMER, G.: *Das gesamtwirtschaftliche Stellenangebot. Umfang, Struktur und Besetzungsprobleme*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 23 (1990), S. 347–363.
- ROSENBLADT, B. V.: *Fachkräftemangel und Arbeitslosigkeit*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 23 (1990), S. 373–385.

- SCHELSKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1963.
- SCHMIDT, A.: Die Rolle der Natur in der Lehre von Marx. Frankfurt a. M. 1962.
- SCHMIEDE, R./SCHUDLICH, E.: Die Entwicklung der Leistungsentlohnung in Deutschland. Frankfurt a. M. 1976.
- SCHULTZ, TH. W.: Investment in Human Capital. In: American Economic Review 51 (1961), S. 1—17.
- SPÄTH, L.: Wende in die Zukunft. Die BRD auf dem Weg in die Informationsgesellschaft. Stuttgart 1985.
- TAYLOR, F. W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München/Berlin 1917.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. 1. Tübingen 1963, S. 17—206 (zuerst 1905).
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972 (zuerst 1921).
- WILLIAMS, P.: Planning Teacher Demand and Supply. Paris 1979.
- WINGENS, M./WEYMANN, A.: Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion. (= Bremer soziologische Texte. 1) Bremen 1988.