

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE

Beiträge aus dem Institut für Pädagogik
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Herausgegeben von

Wilhelm Brinkmann, Hans-Carl Jongbloed, Jörg Petersen.

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE, NR. 9

Volker Bank:

**» Die Befreiung didaktischen Handelns
als bildungsökonomischer Grundakt «**

Kiel 2003



A. D. 1665

© Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel
Olshausenstraße 40, D - 24098 Kiel

Dieser Beitrag ist in leicht überarbeiteter Form erschienen als:
Volker Bank (2005): Die Befreiung der Didaktik. Über einen
bildungsökonomischen Grundakt. In: ders. (Hg.): Vom Wert der
Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer
Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart u. Wien: Paul Haupt,
S. 411–427.

Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namens-
nennung 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden
Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

» Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt «

Volker Bank

**Antrittsvorlesung, gehalten am 28. Mai 2003 vor der
Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel**

Spectabilis, hohe Fakultät, verehrte Gäste,

allenthalben hat sich in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten, gewiß aber in den letzten Jahren Unbehagen über die Leistungsfähigkeit unseres Erziehungssystems eingestellt. Immer deutlicher zeichnet sich augenscheinlich eine Reihe von Defekten in den Bildungsinstitutionen ab, die Anlaß zur Befürchtung geben, daß die Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen, letztlich aber die der Edukanden selbst, im Schwinden begriffen sei.¹

In einem ausdauernden Obstinate werden die unzureichenden Bildungsstrukturen mindestens seit dem Paukenschlag der „deutschen Bildungskatastrophe“ beklagt; 1964 durch Georg PICHT zu Gehör gebracht. In den siebziger Jahren – der Staat war ökonomisch noch handlungsfähig – führte man dessenthalb in einer wahren Reformorgie gleich eine Anzahl neuer Bildungsinstitutionen ein: Die Gesamtschule z.B., im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, das Berufsgrundbildungsjahr etwa, im Bereich der berufsbildenden

Schulen. Bestehende Schulformen wurden verändert, durch Orientierungsstufen am vorderen, durch Wahlmöglichkeiten und Auflösung der Klassenverbände² am hinteren Ende.

Es ist wohl wirklich so, daß das Accelerato des Lamentoso nicht nur den immer zahlreicher werdenden Vergleichsstudien geschuldet ist. Es gibt genügend Hinweise, daß tatsächlich im Zeitreihenvergleich, daß also systemintern und somit ohne mühevoll konstruiertes *tertium comparationis*, die von den Edukanden erbrachten Leistungen nachlassen und damit auch kein gutes Bild auf die Leistungen des Bildungssystems werfen.³

Die Kritik und die Aufforderung um Abhilfe richtet sich im allgemeinen an das etwas abstrakte Gebilde »Staat«. Und in der Tat ist der Staat *die* gesellschaftliche Institution, welche die Verdienste, welche die Meriten schulisch erlangter Bildung würdigt, d.h. ihren Beitrag zum Fortbestehen der Gesellschaft insgesamt anerkennt und sicherzustellen trachtet. Dies geschieht, indem er versucht, den auf der Ebene des Einzelnen, auf der »Mikroebene« zu befürchtenden Fehlentscheidungen zu steuern, bevor sie sich auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, auf der »Makroebene« negativ auswirken können. Der Staat definiert »Bildung« demgemäß als meritorisches Gut⁴ und subventioniert die Bildungsvorgänge. Interessant zu vermerken ist dabei, daß den Rufen nach einem ‚mehr‘ oder einem ‚anders‘ gemäß die Handlungsansätze des Staates, regelmäßig – wenn nicht ausschließlich – auf der Ebene der Organisation institutionaler Bildung angesiedelt sind. Und wenn nicht sowieso schon immer ökonomische Rechtfertigungen für das staatliche Handeln im Bildungsbereich das Maß der Dinge waren, so sind sie es doch in der Gegenwart, da das ökonomische Subsystem, so wie es von PARSONS und später LUHMANN bestimmt worden ist,⁵ auf das gesamtgesellschaftliche Supersystem und seine institutionalen Ausformungen längst bestimmend einwirkt.

Die Auswahl der organisationalen Strukturen als präponderantem Mittel kulturministeriellen Eingreifens ist wenig überraschend. Überraschender ist da schon, mit welcher Souveränität fundamentale Ergebnisse der volkswirtschaftlichen bildungsökonomischen Forschung dort – wie allgemein! – im Bezug auf diese Instrumente ignoriert werden:

Seit dem Aufkommen der ersten bildungsökonomischen Konzepte von SCHULTZ, DENISON und MINCER⁶ ermittelt die OECD in regelmäßigen Abständen, welche Ressourcen in den unterschiedlichen Mitgliedsstaaten und einigen weiteren Ländern für die Bildung eingesetzt werden. Dies wird aus Gründen der Vergleichbarkeit und zur Vermeidung möglicher Verzerrungen durch unterschiedliche Währungen als Anteil der Bildungsausgaben am jeweiligen Bruttoinlandsprodukt (BIP) ausgedrückt. Die Bundesrepublik Deutschland bewegt sich in diesen Statistiken seit jeher auf dem Niveau von Entwicklungsländern.⁷ Auch Georg PICHT hatte darin schon seinerzeit Anlaß zur Klage gefunden.⁸ Mißt man die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems jedoch an dem, was die zugehörige Volkswirtschaft rund ein Vierteljahrhundert später⁹ an gewissermaßen überschüssigen Kräften entwickelt, nämlich dem Außenbeitrag, der als Differenz von Export und Import in einer Periode bestimmt wird, dann sieht die Sache ganz anders aus.

Auf der Grundlage dieses deutlichen statistischen Zusammenhangs bleibt nur eine Aussage: Wenn die Organisationsformen von Bildung wirklich eine so entscheidende Rolle spielen, wie es die Systemveränderungen der 70^{er} und die seit den 90^{er} Jahren andauernden Reformen (Stichwort: »regionale Bildungszentren«) nahelegen zu vermuten, dann war es ökonomisch betrachtet falsch, das dreigliedrige Schulsystem aufzugeben. Die zu erwartenden negativen ökonomische Auswirkungen dieser Reformen werden sich im diachronen Binnenzusammenhang jedoch voraussichtlich nicht wesentlich vor Beginn der zweiten Dekade dieses

Jahrhunderts signifikant nachweisen lassen.¹⁰ Im synchronen Ländervergleich zeigt sich das deutsche Bildungssystem jedoch effizient gegenüber denen der übrigen untersuchten Länder, die alle ein im wesentlichen horizontal gegliedertes Einheitsschulwesen kennen.

Es wäre unzutreffend, daraus zu schlußfolgern, daß die Organisationsformen institutionaler Bildung ohne Belang wären, oder daß ein Strukturreaktionismus angezeigt sei oder ähnliches. Doch es wird deutlich, daß zu überprüfen bleibt, welche Handlungsmöglichkeiten sich nach alledem in bildungsökonomischem Interesse erschließen. Die Ökonomie sucht die Mittel auf bestimmte Ziele hin oder die Ziele unter gegebenen Mitteln zu optimieren, man nennt dies das »ökonomische Prinzip«. Wie ist die Ziel-Mittel-Relation bildungsökonomisch zu bestimmen? Die Ziele sind nach Max WEBER Thema einer normativen, die Mittel Gegenstand einer technologischen Entscheidung.¹¹

Die Ziele unserer Bildungsinstitutionen allerdings liegen fest: FEND benennt die Qualifikations- oder Instruktionfunktion, weiter die Funktion gesellschaftlicher Integration und drittens die Selektionsfunktion der Schule.¹² Neben der *imitatio*, neben der nachahmenden Qualifikation, hat QUINTILIAN jedoch auch schon vor 2000 Jahren an die Weckung der Kräfte zur schöpferischen *aemulatio* durch die Schule gedacht;¹³ daher wird dieser Katalog viertens ausdrücklich um die Innovationsfunktion ergänzt. Der Edukand soll dementsprechend instruiert und zur Innovation befähigt werden – mithin: am Ende seiner Schullaufbahn ‚gebildet‘ sein – und er ist dem Grad seiner Bildung entsprechend in die Gesellschaft zu integrieren.

Bezüglich der einzusetzenden Mittel sind die meisten Nationalstaaten ökonomisch fast handlungsunfähig und können ihre Bildungsausgaben allenfalls nach unten verändern, was wiederum politisch wenig opportun ist. In der reinen ökonomischen Betrachtung ist die Bildungsökonomie hier am En-

de: Ziele und Mittel liegen gleichermaßen fest; es gibt nichts mehr zu entscheiden. Ein Scheitern ist nur noch durch unwahrscheinlichen Zufall aufzuhalten. Dies kann man sich leicht vor Augen führen, wenn man bedenkt, daß alle möglichen äußeren Einflüsse den für den festgelegten Zweck-Mittel-Zusammenhang notwendigen starren, d.h. statischen Systemzustand aufbrechen können. Nur wenn zufällig keine Umwelteinflüsse wirken sollten, ließe sich ein Scheitern aufhalten. Diese Tatsache ist im übrigen auch schon von JONGBLOED 1984 in einer formal kalkülisierten Argumentation nachgewiesen worden.

Die Fixierung der Mittel verschiebt sie in den bedingungssetzenden Rahmen für die instrumentelle Auswahlentscheidung, den WEBER nicht ausdrücklich mit abhandelt. All das, was sich objektiv der Entscheidung entzieht, ist demgemäß hierzu zu rechnen, mithin notgedrungen die finanziellen Mittel der Bildung, besser wohl auch die strukturelle Umorganisation der Mittelzuweisung durch den Staat, die sich wie oben gezeigt als wenig erfolgreich erwiesen hat. Der neoliberale Ökonom wird sich in dieser Diagnose eines erneuten Staatsversagens in seinen Befreiungspostulaten bestätigt sehen. Es werden die üblichen Empfehlungen von Subventionskürzung, Privatisierung, Bildungsgutscheinen und anderen Finanzierungsrezepten folgen.¹⁴

Dies ist nicht die Befreiung, die dem Pädagogen im Sinne läge. Und zum Glück für Bildungssystem und Volkswirtschaft ist trotz der neoliberalen ökonomischen Ideologie die Allokation monetärer Ressourcen nicht die einzige instrumentelle Variable: Naheliegender ist, auch das persönliche Engagement der Lehrkräfte in die Betrachtung zu nehmen – und tatsächlich steht sie in periodischen Abständen (meist kritisch) auf der journalistischen Tagesordnung. Indes: Lehrer sind hierzulande beamtet und haben ohnehin ihre gesamte Arbeitskraft ihren Dienstobliegenheiten zu widmen. Selbstverständlich ist dieses Leistungsmaximum von der

physischen und psychischen Leistungskraft der Lehrkräfte abhängig und insofern variabel. Dies aber soll hier nicht Thema sein.

Es wird an den Strukturmodellen der »allgemeinen Didaktik« als der Theorie erzieherischen Handelns deutlich, daß die Lehrenden in einem ganzen System von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern agieren. Dies ist zunächst in der Konzeption von HEIMANN im Berliner, später von SCHULZ im Hamburger sowie von JONGEBLOED und TWARDY im Kölner Modell der Didaktik verdeutlicht worden.¹⁵ Als dem nicht theoretisch, umso mehr jedoch praktisch einzig verbleibenden freien Handlungsfeld erweist sich die Didaktik als Klasse grundlegender bildungsökonomischer Akte.

Jede didaktische Entscheidung, betreffe sie das einzusetzende Medium, die auszuwählende Sozialform des Lernens, die jeweilige Aktionsform des Lehrens, beziehe sie sich auf die einzubringenden Inhalte und ihre Sequenzierung, die anzustrebenden Lernziele und ihre curriculare Anordnung sind jeweils Entscheidungen auch über das mögliche Eintreten eines bestimmten Verhältnisses von eingesetzten Mitteln und erreichten Ergebnissen. Sie sind somit stets auch – bewußt oder unbewußt, gewollt oder ungewollt – bildungsökonomische Handlungen. In bloßer ökonomischer Perspektive würden und werden die didaktischen Entscheidungen notgedrungen vor allem nach ihrer Kostenstruktur beurteilt, da für die Beurteilung der Lehr-Lern-Ergebnisse, der Leistungen also, die Begriffe fehlen.

Die wirtschaftspädagogische Bildungsökonomie muß aber darüber hinausgehen: Effizienz wird (auch eigentlich in ökonomischer Sicht) erst beurteilbar, indem die Kostenseite und die Leistungsseite, besser noch: wenn die Anstrengungsseite und die Nutzenseite zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Wo schon die Kosten nicht ganz eindeutig zu bestimmen sind, ist der Nutzen nicht ohne eine weitestgehende pädagogische Fachkompetenz auch nur ansatzweise

abzuschätzen. Erschwerend kommt hinzu, daß hier universelle Bewertungskategorien fehlen, d.h. daß alle Erfolge didaktischen Handelns kulturspezifisch, vielleicht sogar situativ unterschiedlich zu bewertende Spätfolgen sind.¹⁶

Für das pragmatische Handeln der Lehrkraft kommt es aber ohnehin nicht auf eine so große Präzision in der Beurteilung der Lehr-Lern-Effizienz an. Jede Situation unterrichtlichen Handelns ist ohnehin ein singuläres Phänomen, mit seinen eigenen Interaktionsträgern und mit seinem unwiederbringlichem zeitlichen Bezug. Viel wesentlicher ist auch hier: Es müssen Alternativen didaktischen Handelns existieren. Wird pädagogisches Handeln als Ermöglichung individuellen Fortkommens, individueller Weiterentwicklung des Edukanden verstanden, dann muß nicht zuletzt auch in bildungsökonomischer Absicht didaktisches Handeln als die professionelle Gestaltung pädagogischen Wirkens begriffen werden. Die Notwendigkeit von Handlungsalternativen ist jedoch allzu häufig auch den Erziehern, namentlich den Lehrern, unter kontemporären Bedingungen nicht oder nicht mehr gegeben.

Die Ausprägungen der Entscheidungsbeschränkungen sind je nach Lernort unterschiedlich: Am Lernort Familie fehlte und fehlt es nicht selten an Zeit und Zuwendung, die diesen Lernort doch vor allen anderen kennzeichnen sollte. Im Wechsel der Zeiten hängt dieser Mangel an wirtschaftlichen Überlebenszwängen, in besseren Zeiten an den Selbstverwirklichungsinteressen. Dann wird schnell pädagogisches Wirken durch die Erweiterung des ökonomischen Handlungsspielraums der Edukanden ersetzt, was indes keinesfalls einer Steigerung seiner ökonomischen Handlungskompetenz gleichzusetzen ist, denn diese bräuchte eher Zeit denn Geld.

Womöglich noch deutlicher sind die Auswirkungen der Zeiträuberei an betrieblichen Lernorten. Dort geht mit zunehmender Globalisierung und immer stärkerer Orientierung an

pseudoökonomischen Imperativen wie dem *shareholder value*, eine Reduzierung des zeitlichen Horizonts der Bewertung von Entscheidungsalternativen einher. Damit aber drängen sich zunehmend die kurzfristig wirksamen Handlungsalternativen in den Vordergrund. Vormalig vielschichtige Berufe unterliegen – etwa im Handwerk – einer zunehmenden Spezialisierung. Besonders deutlich wird das am Beispiel des Tischlerberufes, deren Jüngere von den Älteren im Gewerk nur noch abschätzig als »Fenstermonteure« betrachtet werden, und die grundlegende Konstruktionsprinzipien überhaupt nur noch in der berufsbildenden Schule oder der überbetrieblichen Ausbildung kennen- geschweige aber beherrschen lernen. Auch dies ist kein guter Nährboden für berufliche Bildung: auch diese braucht Zeit.

Nun mag man den Verlust an didaktischen Handlungsspielräumen an den erfahrungsbezogenen Lernorten beklagen: Ändern lassen sie sich nicht, es sei denn durch besonderes individuelles Engagement. Im Brennpunkt dieser Betrachtung aber steht ohnehin der institutionelle, der Vermittlung von Erkenntnis gewidmete Lernort, die Schule. Diese aber ist das Opfer einer ununterbrochen zunehmenden Verrechtlichung. In den siebziger Jahren notierten die Herausgeber der Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“:

„Das Verhältnis von Pädagogen und Juristen ist ... nach wie vor von wechselseitigem Mißtrauen bestimmt; - wie es gerade wieder die Diskussion um die ‚Verrechtlichung der Schule‘ zeigt. Während die einen im Recht nur die Begrenzung pädagogischer Freiheit sehen, sprechen die anderen vom unkontrollierten Leistungsdruck und einseitiger Indoktrination [ergänze: die es durch administrative und legislative Maßnahmen zu regulieren gelte].“¹⁷

Offenbar hat sich das juristisch-administrative Mißtrauen gegenüber dem Lehrkörper seither etabliert und offenbar eine gewisse Selbstverständlichkeit gewonnen. Kaum eine

unterrichtliche Maßnahme, die nicht entweder durch regulative Eingriffe vorab oder durch Kontrolle im Nachgang sanktioniert wäre.

Dies beginnt mit den administrativ begründeten Regularien: Die Schüler haben in den Pausen die Gebäude zu verlassen. Gleichzeitig ist ihnen aus versicherungstechnischen Gründen untersagt, sich vom Schulgelände zu entfernen – dazu gehört auch der Bäcker gegenüber. Vernachlässigt der Lehrer seine Pausenaufsicht, hat er sich ggf. zu verantworten ... Die Legitimation didaktischen Handelns wird hier auf Versicherungsfragen und juristische Konsequenzen zurückgeführt. Effizient aber wäre ein pädagogisch verantwortetes Handeln, bei welchem dem einzelnen Lehrer sogar bei Fehlhandlungen nötigenfalls von der Administration der Rücken gestärkt würde. Einzufordern wäre allenthalben, daß die betroffene Lehrkraft verantwortungsvoll und professionell begründet handelt.

Die Regulation nimmt ihren Fortgang in der Bestimmung disziplinarischer Maßnahmen. Zeitweise war die Entfernung auch notorischer Störer aus dem Unterricht nicht statthaft, aus versicherungstechnischen Gründen, versteht sich. Niemand der Administratoren scheint dabei zu bedenken, daß die Möglichkeit des Einsatzes negativer extrinsischer Motivatoren vielen Lehrkräften die innere Sicherheit geben kann, die nötig wäre, damit sie derer gar nicht erst bedürften.¹⁸ Es gibt keine Notenentscheidung, die nicht in letzter Konsequenz mit juristischen Mitteln zu beklagen wäre. Nicht, daß Juristen sich anmaßen, über die Noten befinden zu können. Läßt sich jedoch ein Formfehler finden, ist es um die Benotung geschehen und besser ist es dann, wenn der betroffene Lehrer der nunmehr beklagten Schule gut dokumentiert hat, daß er sich an die Vorgaben des Lehrplanes, an die Notenbemessung in freier pädagogischer Abwägung, vor allem aber an das vorgegebene Berechnungsschema gehalten hat.

Mittlerweile aber geht die Bildungsadministration so weit, obendrein die Bereiche festzuschreiben, die bislang als »pädagogische Freiheit« des Lehrers galten. Wurde im Lehrplan ein Mittel erkannt, das einen bildungspolitisch, verfassungsmäßig und vor allem systemtheoretisch wohlbe-gründeten Grundkanon von Inhalten ordnete, waren sämtli-che Methodenentscheidungen zusammen mit den Entschei-dungen über die Sequenzierung des Unterrichts der profes-sionellen Kompetenz des Lehrenden anvertraut. Dem ist längst nicht mehr so; im angelsächsischen Raum vagabun-diert das Wort von den „teacher proof curricula“¹⁹. Die Durchführung von Projektunterricht wird nicht etwa zugelas-sen, sondern vorgeschrieben. Die Ordnung der Inhalte ge-schieht obligatorisch – zumindest im beruflichen Schulwe-sen – anhand von Handlungssituationen, nicht nach sachlo-gisch geordneten Prinzipien. War zuvor die Bezugnahme auf den konkreten Handlungsvollzug möglich, der ja stets massiv dem zeitlichen Verfall preisgegeben ist, so ist er nunmehr vorgeschrieben. Gleichzeitig sind diese Pläne – erkennbar mit Bedacht – so abgefaßt, daß endlich das vielgescholtene Einzelkämpfertum zwangsläufig ein Ende finden muß, denn sie sind nicht ohne eine enge kollegiale Absprache umzusetzen. Auch die Arbeitsform der Teamar-beit ist nicht mehr Option, sondern Programm. Mit der Realisa-tion der Aktion „Schulen ans Netz“ ist es dann auch das Ende der Freiheit sogar in den Medienentscheidungen er-reicht.

Diese Liste ließe sich fast beliebig verlängern.²⁰ Didaktische Entscheidungen werden getroffen: zunehmend jedoch in der Form, daß dem einzelnen Lehrenden die Hände gebunden sind,... und aus bildungsökonomischer Sicht grassiert der Zustand unvermeidlicher, weil programmierter Ineffizienz.

Mit der Implementation von »regionalen Berufsbildungszent-ren« werden nun plötzlich Konzepte gefahren, die diese Überregulation anerkennen und ihrer Herr zu werden versu-

chen, indem man Entscheidungskompetenzen zu Lasten der Ministerialbürokratie auf die einzelne Schule dezentralisiert (paradoxiertweise unter anderem, indem sogar schulgesetzlich die Abfassung von Schulprogrammen vorgeschrieben wird!). In ihrem Buch über Schulautonomie versammelt MUNIN eine große Menge an empirischen Belegen, daß dieser Zugriff die Sache entgegen der Erwartungen eher noch verschlimmert: Die Entscheidungskompetenz landet beim Kollektiv der Lehrkräfte einer Schule; die Mittelauswahl findet keineswegs situationsangemessen und beim einzelnen Lehrer, sondern immer noch abstrakt auf einer übergeordneten Systemebene statt. Während aber die zentralistische Variante ihre Relativierung in einer schwachen, weil routinemäßig allenfalls punktuell möglichen Kontrolle findet, wird hier eine starke Kontrollkomponente durch die allzeit präsenten Peers implementiert.²¹

Die Überregulation in der einen wie der anderen Form – administriert oder kollektiviert – führt hinter längst gesichert geglaubtes Wissen zurück. Die bekannten Hamburger Erziehungswissenschaftler Reinhard & Anne-Marie TAUSCH hatten 1977 Authentizität, Echtheit neben positiver Zuegewandtheit zum Edukanden als *die* erfolgsfördernde Dimension im Lehrerverhalten schlechthin identifiziert.²² Dieser rein in pädagogisch-psychologischer Sicht ermittelte Zusammenhang entspricht vollkommen dem hier aufgestellten bildungsökonomischen Postulat der Befreiung didaktischen Handelns, indem die didaktische Entscheidung situations- und personbezogen unter der Maßgabe pädagogischer Professionalität zu treffen ist.

Auch LOCH hatte vor nun mittlerweile zwanzig Jahren – seinerzeit zwar in wissenschaftstheoretischer Absicht, doch deswegen um nichts weniger im hier verfolgten Erkenntnisinteresse gültig – festgestellt:

„Was geblieben ist, sind Ausflüchte in organisatorische Maßnahmen. Durch solche bürokratischen Zwänge wird

man jedoch keines der konstituierenden Probleme ... lösen.²³

Der Pädagoge werde, so LOCH weiter, zum konzeptionslosen Epigonen, er ende zwangsläufig in der „Erziehungsberatung“ (heute würde man von »Supervision« oder von »Lehrercoaching« sprechen, und dies umstandslos für modern, neu oder gar originell halten). Dort bekomme „die Pädagogik in den Diagnosen für ihre Opfer ihr Armutszeugnis ausgestellt ...“²⁴. Deutlicher kann man es kaum formulieren – die ihr gebührende Beachtung fand diese unmißverständliche Position allem Augenschein nach indessen nicht.

Wie kann nun also ebendiese hilflose Flucht ins Organisatorische vermieden und die angestrebte bildungsökonomische Effizienz ermöglicht werden? Sie ergibt sich praktisch nur aus einer Erweiterung des Raumes der didaktischen Handlungsmöglichkeiten, die zur Disposition stehen. Dies sei in zwei groben Leitgedanken ausgedeutet:

Erstens kann der Raum didaktischen Handelns durch den Abbau v.a. der juristischen und administrativen Restriktionen erweitert werden. Auch ein Abbau der ökonomischen Restriktionen wäre zu wünschen, es wurde aber anerkannt, daß die Ressourcenarmut der öffentlichen Hand in diesem Punkte keine Möglichkeiten zum Abbau der begrenzenden Bedingungen zuläßt. Die Ökonomie hat jedoch nachgewiesen, daß bei gegebenen Mitteln das erreichbare Nutzenniveau dann höher ist, wenn der Konsument in seinen Entscheidungen souverän ist.²⁵ Demgemäß muß über die Verwendung der Mittel jeweils auf jener institutionellen Aggregationsebene entschieden werden, welche konkret betroffen ist.

Zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch Abbau von Restriktionen kommt zweitens die Erweiterung der professionellen Handlungsbefähigung. Die Lehrerbildung bedarf mithin der Stärkung. Dieses Problem erscheint als all-

gemein erkannt, es fehlt indes an einer wohlbegründeten Konzeption. Das Ziel einer solchen Lehrerbildung kann hier nur skizziert werden. Sie muß Professionalität durch Vertrautheit mit den Zusammenhängen pädagogischen Handelns und deren erkenntnisstrukturierte Reflexion zu erreichen trachten. Primär gehört dazu die bewußte Kenntnisaufnahme von der Systemizität der Didaktik. Das heißt gleichzeitig, daß von der immer noch nicht ganz vergangenen Hoffnung technologischen Unterrichtswissens auf der Grundlage einer tautologischen Transformation der Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung Abstand zu nehmen ist.

Natürlich, das ist abschließend hinzuzufügen, gibt es eine weitreichende Abhängigkeit vom Handlungswillen der Lehrer. Alle gutgemeinten Befreiungsakte werden – unter welchen Banner sie auch daherkommen mögen, sei es »Schulautonomie« oder etwas anderes – nur wirksam, wenn sie nicht nur formal die Freiheit zur didaktischen Entscheidung gewähren, wenn sie also nicht nur frei von Geboten und Verboten des Handelns sind, sondern wenn sie einer inneren Freiheit entspringen. Einmal mehr geht es darum, dem von DAHRENDORF konzipierten „assertorischen Freiheitsbegriff“²⁶, in dem er exakt diesen inneren Willen zum Gebrauch der Handlungsmöglichkeiten zum Bestandteil des Freiheitsbegriffes macht, auch im Lehrkörper einer jeden Schule Geltung zu verschaffen.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. ohne Anspruch auf Vollständigkeit: BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, HERZOG 1997, BAUMERT et al. 1997, DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001.
- ² Vgl. die Bekanntmachungen der Kultusministerkonferenz als koordinierender Institution, hier KMK 1972.
- ³ Vgl. WALTER 2002, S. 2 f., mit Daten von Bewerberleistungen (Rechnen und Orthographie) aus 25 Jahren.
- ⁴ Vgl. zum Begriff MUSGRAVE et al. 1975, S. 76 ff.
- ⁵ Vgl. auswahlweise PARSONS 1972, S. 20 ff., LUHMANN 1996.
- ⁶ Vgl. SCHULTZ 1961 als erste Publikation der bildungsökonomischen Renaissance, sowie exemplarisch DENISON 1962, MINCER 1970.
- ⁷ Vgl. die regelmäßigen Veröffentlichungen der OECD „Education at a Glance“.
- ⁸ Vgl. PICT 1964, S. 17. Es wird auf der Grundlage kultusministerieller Angaben der Anteil der Ausgaben für Schulen und Hochschulen wie folgt angegeben: 3,31 % (1958); 3,26% (1959); 2,99 % (1962). PICT greift an mehreren Stellen auf OECD-Studien zurück.
- ⁹ Während ‚der‘ durchschnittliche Schüler bei Gleichverteilung auf die Schulformen auf 12 Jahre zu schätzen ist (bei einem Schulbesuch vom 6. bis 16. respektive 19. Lebensjahr), ist ‚der‘ durchschnittliche Beschäftigte auf 40 Jahre zu schätzen (bei einer beruflichen Tätigkeit vom 20.-60. Lebensjahr). Damit er gibt sich ein durchschnittliches *time-lag* von 28 Jahren. Diese Berechnung ließe sich unter Beachtung von weiteren Parametern (Frühverrentung, später Einstieg in das Berufsleben nach dem Studium, Familienpausen, vorzeitiger Tod) sicher präziser fassen, was für die hier verfolgten Zwecke nicht zwingend erforderlich scheint. Entscheidend ist, daß eine relativ lange zeitliche Verzögerung zu berücksichtigen ist.
- ¹⁰ Der Einbruch in den neunziger Jahren hat nichts mit den Schulreformen zu tun, er hängt mit den Auswirkungen der Wiedervereinigung zusammen. Wenn aber die hier vorgestell-

te Zusammenhangsvermutung zutrifft, dann läßt sich für das laufende Jahrzehnt ein im gleitenden Mittel kontinuierlicher Rückgang des Außenbeitrages für die Bundesrepublik Deutschland prognostizieren. Ab dem zweiten Jahrzehnt an wird sich diese negative Entwicklung unabhängig von äußeren Einflüssen stabilisieren. Sollte sich die Prognose bewahrheiten, würde dies zugleich deutlich machen, daß die Volkswirtschaftslehre trotz der wegweisenden Arbeiten von SCHULTZ und weiterer Autoren die grundlegende Bedeutung des sogenannten »Humankapitalstocks« systematisch unterschätzt hätte.

- ¹¹ Vgl. so an etlichen Stellen des WEBERSchen Werkes. Hier sei auf dessen Gutachten zur Werturteilsdiskussion für den Verein für Socialpolitik von 1913 Bezug genommen, wiederabgedruckt in WEBER 1964. Vgl. hier zuvörderst S. 114 [rationale Entscheidbarkeit der Mittel], S. 118, S. 126 [Zweckrivalität durch Nebenwirkungen der Mittel]; S. 132 f. [Anwendung auf ein mikroökonomisches Problem].
- ¹² Vgl. FEND 1980, S. 13 ff.; vgl. eine wesentlich detailliertere Erörterung der Schulfunktionen bei BALLAUF 1984.
- ¹³ Vgl. QUINTILLIANUS 1975, X 2,7. Der Gedanke findet sich in jüngerer Zeit wieder in KLAFKIS Bemühen um die Bestimmung einer kategorialen Bildung, vgl. z.B. KLAFKI 1969, S. 84: „*Bildung*« verdient heute nur noch eine Haltung genannt zu werden, die sich selbst als *dynamisch, wandlungsfähig, offen* versteht.“ Nun bezieht sich KLAFKI auf den Bildungsbegriff, nicht auf Schule unmittelbar, doch ist sein Anliegen dennoch zugleich auf die Klärung der Aufgaben der Schule gerichtet. Wie weitreichend die Forderung QUINTILIANS jedoch waren, erkennt man daran, daß KLAFKI – und wie dieser auch BALLAUF 1984, S. 286 ff. – wiederum nur Anpassungs- nicht Veränderungsintentionen mit seiner begrifflichen Bestimmung verbindet und insofern auf halbem Wege stecken bleibt: „*Wandlungsfähigkeit als Moment der Bildung bedeutet ... Bereitschaft, auf neue Situationen produktiv zu antworten.*“ (ebd.; alle Hervorhebungen nach dem Original).
- ¹⁴ Vgl. FRIEDMAN 1962, S. 115 ff. (Kap. 6).
- ¹⁵ Vgl. HEIMANN 1962, SCHULZ 1995 sowie JONGEBLOED & TWARDY 1983.

- ¹⁶ Vgl. zum Hinweis auf die Kulturspezifität OZLAK, Oscar (1982): *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Belgrano; zitiert nach: MUNIN 2001, S. 57.
- ¹⁷ RICHTER & KNUDSEN 1977, S. 1.
- ¹⁸ Tatsächlich zeigt sich zeitstabil, daß bei den meisten Lehramtsstudenten die Sorge, später ihre Klassen ‚im Griff‘ zu behalten, weit verbreitet ist. In der wissenschaftlichen Diskussion hatte dieses Thema indes gegen Ende der 70er bis Anfang der 80er Jahre Konjunktur. Vgl. auch WITTE 1982 sowie die dort verarbeitete Literatur.
- ¹⁹ Dieses berichtet ohne weiteren Beleg im Einzelnen KRON 1994, S. 300.
- ²⁰ Vgl. für die umfänglichen schulrechtlichen Regelungen das Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen, welches sein Schulrecht handbuchförmig veröffentlicht (MSWWF 2000).
- ²¹ Vgl. MUNIN 2001, S. 89 u. passim.
- ²² Vgl. nach sieben Auflagen, in denen diese Dimension zunehmend thematisiert wird, erstmals ausführlich TAUSCH & TAUSCH 1977, S. 214 ff.
- ²³ LOCH 1983, S. 168.
- ²⁴ Ebd. LOCH 1983, S. 168. Vgl. weiter auch KRAWITZ' Forderung nach einer ontologisch begründeten Pädagogik, die er in Anschluß an Theodor BALLAUF formuliert; KRAWITZ 1997.
- ²⁵ Es wird in dieser Bemerkung Bezug genommen auf den Nutzen von Konsumententscheidungen, wie sie in der (mikroökonomischen) Haushaltstheorie beschrieben werden. Die freie Wahl der Verhältnisse der konsumierten Güter im ‚Warenkorb‘ ermöglicht es dem Konsumenten, durch geeignete Kombination ein maximales Nutzenniveau zu erreichen. Wird umgekehrt durch äußeren Eingriff (Restriktionen) diese individuelle Lösung verhindert, dann kann – wenn überhaupt – nur noch eine Güterkombination zustande kommen, die sich auf einem geringeren Nutzenniveau als zuvor befindet. Vgl. für einen einfachen Überblick über die Haushaltstheorie GABISCH 1985 oder eine neuere Auflage.
- ²⁶ DAHRENDORF 1959, S. 61, wo der Begriff bestimmt wird als „Freiheit erst dann und dort, wenn und wo die Chance der

Selbstverwirklichung auch wahrgenommen wird und im tatsächlichen Verhalten der Menschen Gestalt annimmt. Vgl. auch noch einmal MUNIN, die im Grunde genommen genau die Bezugnahme auf den assertorischen Freiheitsbegriff fordert, ohne allerdings sie explizit zu machen:

Die „staatlich gewährte Freiheit der Schulakteure [bewirkt] nur die Freiheit zum Handeln (Freiheit von Hindernissen und vom Zwang zum Handeln) ... Die Freiheit des Willens wird hierdurch nicht ausgelöst, denn schulische Entscheidungen könnten fremdbestimmt werden. Nur beide Freiheiten ermöglichen das Treffen eigener Entscheidungen in den genannten schulischen Bereichen, denn sie sind dazu notwendige und ausreichende Realisierungsbedingungen.“

Literatur

- BALLAUF, Theodor (2¹⁹⁸⁴)** Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 22; org.: Weinheim: Beltz 1982). Köln u. Wien: Böhlau.
- BAUMERT, Jürgen, Rainer LEHMANN u.a. (1997)** TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich 1997.
- Bildungskommission NRW (1995)** Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied: 1995.
- DAHRENDORF, Ralf (1959)** Reflexionen über Freiheit und Gleichheit, in: Heinz-Dietrich ORTLIEB (Hg.): Zur Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift für Eduard Heimann zum 70. Geburtstag. Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 4 (1959). Tübingen: Mohr, S. 56-81.
- DENISON, Edward F. (1962)** The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us. Committee for Economic Development. Supplementary Paper No. 13; New York 1962.
- FEND, Helmut (1980)** Theorie der Schule. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- FRIEDMAN, Milton (1962/ 1971)** Kapitalismus und Freiheit (Capitalism and Freedom, Chicago: University of Chicago Press 1962). Stuttgart-Degerloch: Seewald.
- GABISCH, Günter (1985)** Haushalte und Unternehmen, in: Vahlens Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik (Band 2), München ²1985, S. 307-365.
- HEIMANN, Paul (1962)** Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit 54 (1962), Nr. 9, S. 407-427.
- HERZOG, Roman [1997]** Rede auf dem Berliner Bildungsforum

am 5. November 1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, <http://www.bundespraesident.de/n/nph-b/reden/de/bildung.htm?reden/>.

- JONGEBLOED, Hans-Carl & Martin TWARDY (1983)** Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW), in: Martin TWARDY (Hg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 3; Teilband I-III). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, S. 163-203.
- JONGEBLOED, Hans-Carl (1984)** Fachdidaktik und Entscheidung. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Problematik (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 6). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- KLAFKI, Wolfgang (1969)** Zur Theorie der kategorialen Bildung, in: Erich Weber (Hg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–85.
- KMK [Kultusministerkonferenz] [1972]** »Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II«. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 7. Juli 1972.
- KRAWITZ, Rudi (³1997)** Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRON, Friedrich W. (²1994)** Grundwissen Didaktik. München und Basel: Reinhardt.
- LOCH, Werner (1983)** Phänomenologische Pädagogik, in: Dieter LENZEN & Klaus MOLLENHAUER (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 155-173.
- LUHMANN, Niklas (²1996)** Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MINCER, Jacob (1970)** The Distribution of Labor Incomes. A Survey With Special Reference to the Human Capital Approach, in: Journal of Economic Literature 8 (1970), Nr. 1, S. 1-26.
- MSWWF [2000]** Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Berei-

nigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen BASS 2000/2001. Frechen: Verlagsges. Ritterbach.

MUNIN, Helena (2001) Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz/ DSV.

MUSGRAVE, Richard A., Peggy B. MUSGRAVE & Lore KULLMER (1975) Die öffentlichen Finanzen in Theorie und Praxis (Band 1). Tübingen: Mohr.

OECD [verschiedene Jahrgänge] Education at a Glance, u.a. eingestellt in: http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34515_13634484_1_1_1_1,00.html

PARSONS, Talcott (1972) Das System moderner Gesellschaften (The System of Modern Societies. Englewood Cliffs: Prentice Hall). München: Juventa.

PICHT, Georg (1964) Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg i.Br.: Walter.

QUINTILIANUS, Marcus F. (etwa 95/ 1975) Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher, Band II: Bücher VII-XII (herausgegeben und übersetzt von H. RAHN; org.: Institutio Oratoria). 3. Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

RICHTER, Ingo & Holger KNUDSEN (1977) Recht der Jugend und des Bildungswesens, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung 25, (1977), Nr. 1, S. 1-2.

SCHULTZ, Theodore W. (1960) Capital Formation by Education, in: The Journal of Political Economy 68, Nr. 6/ 1960, S. 571-583.

SCHULZ, Wolfgang (1995) Die lehrtheoretische Didaktik, in: Herbert GUDJONS, Rita TESKE, Rainer WINKEL (Hg.): Didaktische Theorien (org.: Braunschweig: Westermann 1980). Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 29-45.

TAUSCH, Reinhard & Anne-Marie TAUSCH (1977) Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen: Hogrefe.

- WALTER, Bernhard (2002)** Und nochmals: PISA, in: *Bildungspraxis* (2002), Nr. 4, S. 2-3.
- WEBER, Max (1913/ 1964)** Gutachten zur Werturteilsdiskussion im Ausschuss des Vereins für So[c]zialpolitik, in: *Max Weber. Werk und Person. Dokumente ausgewählt und kommentiert von Eduard Baumgarten*. Tübingen: Mohr, S. 102-139.
- WITTE, Karl Heinz (1982)** Individualpsychologische Aspekte der Lehrerangst, in: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 7, S. 39-51.