

Wagner, Gert G.

**Article — Published Version**

## Ökonomie(sierung) und Bildung - Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis

Zeitschrift für Pädagogik

**Provided in Cooperation with:**

German Institute for Economic Research (DIW Berlin)

*Suggested Citation:* Wagner, Gert G. (2006) : Ökonomie(sierung) und Bildung - Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis, Zeitschrift für Pädagogik, ISSN 0044-3247, Beltz, Weinheim, Vol. 52, Iss. 1, pp. 43-51,  
<https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-44435> ,  
<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4443/>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/71428>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Gert G. Wagner

## Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis

Bildung – gemessen als das, was man sich in der Schule und in der beruflichen oder universitären Ausbildung aneignet – lohnt sich erwartungsgemäß für jeden: In modernen Gesellschaften, die ja auch gerne als „Wissensgesellschaften“ bezeichnet werden (Weiler u.a. 2003 S. 33f.), werfen in Bildung investierte Zeit und Geld im Durchschnitt höhere Erträge ab als Investitionen in Geld- oder Sachkapital (SVR 2004, Kasten 30): Bildung erhöht das Lebenseinkommen nachhaltig: nicht nur, weil durch Bildung im Durchschnitt die später verdienten Löhne ansteigen, sondern auch weil das Risiko der Erwerbslosigkeit deutlich reduziert wird. Das gilt natürlich nicht für jeden Einzelnen, aber für die meisten Menschen. Und im Grundsatz gilt das auch unabhängig vom Studienfach, d.h., auch Geisteswissenschaftler, die nicht auf eine direkte ökonomische Verwertung ihres Studiums geachtet haben, profitierten ökonomisch davon. Wenn auch im Durchschnitt nicht so rasch und hoch wie andere Absolventen. Aber insgesamt „rechnet“ sich auch ein geisteswissenschaftliches Studium.

Aber gerade wegen der „Rentierlichkeit“ von Bildung wird in Deutschland in der Pädagogik wieder vor einer unerwünschten „Ökonomisierung“ der Bildung gewarnt (z.B. Lohmann/Rilling 2002). (Kapitalismus)Kritiker befürchten, dass die Betonung der Rendite von „Humankapital“, das 2004 zum Unwort des Jahres erkoren wurde<sup>1</sup>, den Bildungsbegriff verzerrt und Bildung ihrer Nützlichkeit für den ganzheitlichen Menschen beraubt. Dieser Beitrag will zeigen, dass dies – auch für die Pädagogik – eine wenig nützliche Sichtweise ist. Schaut man vorurteilsfrei und genauer auf das Verhältnis von Ökonomie und Bildung, erkennt man sogar überraschende Harmonie zwischen Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften.<sup>2</sup>

- 1 Eine von Sprachwissenschaftlern gebildete Jury unter Leitung des Frankfurter Professors Schlosser hat ihre Entscheidung damit begründet, dass der (Un)Begriff „Humankapital“ sich zunehmend „aus der Wirtschaftsfachsprache [...] auch in nichtfachlichen Bereichen aus(breitet) und [...] damit die primär ökonomische Bewertung aller denkbaren Lebensbezüge (fördert), wovon auch die aktuelle Politik immer mehr beeinflusst wird. Humankapital degradiert nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern Menschen überhaupt zu nur noch ökonomisch interessanten Größen“ (<http://www.unwortdesjahres.org/>). Vgl. auch Anm. 4 unten.
- 2 Der Autor dankt seinen KollegInnen in der Sachverständigenkommission für den 12. Kinder- und Jugendbericht sowie dem Stab aus dem DJI für kritische Diskussionen seiner Ansätze, mit denen er aber nicht völlig überzeugte. Weder Berichtskommission noch Stab können für die hier vertretenen Ansichten verantwortlich gemacht werden. Vgl. auch Wagner (2005).

## 1. Grundsätzliche Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Ökonomie

Ausgangspunkt der Betrachtungen ist die schlichte Tatsache, dass außerhalb des Paradieses ökonomische Überlegungen in allen Lebensbereichen eine *unvermeidbare* Rolle spielen, da jeder Mensch ständig entscheiden muss, wie er seine knappe Zeit einteilt und wie er seine Ressourcen sowie die Güter und Dienste, die er für sich und seinen Haushalt und für den Markt produziert, verwendet. Bildung unterliegt ebenso diesem Abwägungskalkül wie jede andere Art der Zeitverwendung auch. Wenn Bildung ökonomisch ineffizient, also unter Verschwendung von Ressourcen, die man an anderer Stelle besser gebrauchen könnte, produziert wird, ist dies nicht im allgemeinen Interesse von Menschen, sondern bestenfalls im Interesse derer, die von der Verschwendung profitieren (z.B. indem sie unangemessen hohe Einkommen erzielen). Der Vergleich von Kosten und Nutzen, sowohl bei individuellen als auch bei gesellschaftlichen Handlungen, ist unvermeidlich. Werden diese Vergleiche nicht explizit gemacht, sondern implizit ange stellt (oder gar verschleiert) sind im Allgemeinen keine besseren Ergebnisse als bei einem expliziten Kalkül zu erwarten.

Nur im Paradies sind materielle und zeitliche Ressourcen nicht knapp.<sup>3</sup> In der Pädagogik dagegen werden Zeitprobleme primär von utopischen Erwartungen aus diskutiert und Limitierungen der Zeit gelten seit den Klassikern als ‚unpädagogisch‘, wie bereits Rousseau belegt: „Ob ich es wage, hier die größte, wichtigste und nützlichste Regel jeglicher Erziehung darzulegen? Sie heißt: Zeit verlieren und nicht gewinnen“ (Rousseau [1762], S. 212). Das ist aber außerhalb von Utopien und des Paradieses eine gefährliche Zielvorstellung, da nun einmal materielle Ressourcen und auch die eigene Lebenszeit knapp sind. Offenbar hat sich die herrschende Lehre der Pädagogik mit den Konsequenzen der Einsicht noch nicht hinreichend vertraut gemacht, die zumindest ihren Außenseitern nicht fremd ist. Dass nämlich „bemessene Zeit [...] Bedingung pädagogischen Handelns“ ist und es der Entwicklung eigener Technologien bedarf, um mit der Knappheit dieser Ressource umzugehen (Diederich 1982; bildungstheoretisch jetzt auch Bellmann 2001).

Ob Pädagogen wollen oder nicht: Sie treffen ökonomische Entscheidungen über die Zeitverwendung anderer Menschen. Insofern ist ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und Ökonomie gegeben. Wirtschaftswissenschaftler begründen die pädagogischen Eingriffe mit „Marktversagen“: da Kleinkinder und auch ältere Kinder nicht voll übersehen, welche Bedeutung die „Investition“ in Bildung für sie hat. Deswegen versagt der Markt der freien Entscheidung und Pädagogen sollen versuchen – stellvertretend handelnd – Kinder und ggf. auch kurzfristige Eltern zur Auseinandersetzung mit Bil-

3 Unbegrenzte Zeit und Unsterblichkeit gehören zu einem Paradies, das sich wirklich als solches bezeichnen will (ob dies ideengeschichtlich immer der Fall war, kann der Autor mangels entsprechender Bildung nicht beurteilen). Denn bei begrenzter Zeit wäre ein Paradies nahezu die Hölle: alles wäre möglich, aber man müsse sich entscheiden, was man in seiner begrenzten Lebensdauer auch wirklich realisiert.

dungsangeboten zu bewegen. Die so erfahrene Bildung soll Kindern später als Konsumgut Spaß machen (Pädagogen würden eher sagen, Kinder sollten in die Lage versetzt werden, dass sie ein erfüllteres Leben leben können) und ihnen mehr produktiv nutzbares Humankapital für Haushalts- und Marktproduktion zur Verfügung stellen.<sup>4</sup>

Um es zugespitzt zu sagen: das antike Ideal der von Arbeit und dem Verwertungszwang freien Bildung, seit der Renaissance wieder aktuell (Ruhloff 1986), hat in der Antike nur für wenige gegolten, nämlich für diejenigen, die durch Sklavenhaltung *für sich* paradiesischen Zuständen möglichst nahe kamen. Ein derartig „utopischer“ und zugleich verengter Bildungsbegriff mag für kritische Reflektionen des heutigen Ist-Zustandes heuristisch nützlich sein, er kann aber offenkundig nicht ausreichen, wenn Pädagogik und Erziehungswissenschaft für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einer Welt mit knappen Ressourcen und in demokratischen Gesellschaft relevant und legitim sein sollen.

Aus der idealistischen Tradition kommend, konstruieren viele Erziehungswissenschaftler einen skurrilen Konflikt zwischen „Ökonomie“ und „Bildung“. Während Bildung „ganzheitlich“ angelegt sei, würden „die Wirtschaft“ und Wirtschaftswissenschaftler nur auf die „Verwertbarkeit“ von Bildung und Lernen schauen. Dieser spezielle Konflikt zwischen „Bildung und Wirtschaft“ beruht offenbar auf einem Irrtum: denn zum einen ist es in einer Welt, in der Ressourcen knapp sind (materiell und zeitlich) unvermeidlich, dass sich jeder einzelne und die ganze Gesellschaft in wirtschaftlicher Weise mit der Knappheit der Ressourcen auseinandersetzen, und zum zweiten machen Ökonomen Vorschläge, wie die Ganzheitlichkeit von Bildung auch in einer Welt knapper Ressourcen möglichst gut verwirklicht werden kann.

Die Abweichung von idealistischen Bildungsidealen, die durch die Notwendigkeit entstehen den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, wird von vielen Bildungsbeamten als schädlich angesehen. Aber kann es nicht sein, dass gerade die Abweichung vom Ideal dazu führt, dass Bildung mithilft die vielfältigen Probleme der Menschen zu lindern oder gar zu lösen. Dieser Aufsatz wurde im Schiller-Jahr geschrieben. Es sei deswegen

4 Wegen des ökonomischen Kalküls, nämlich des rationalen Umgangs mit Knappheit, das in einer Welt mit begrenzten materiellen und zeitlichen Ressourcen unvermeidbar ist, ist auch der Begriff Humankapital zu Recht ein Terminus Technicus der Wirtschaftswissenschaften (SVR 2004, Ziffern 559ff.). Er bezieht sich auf die Tatsache, dass ein Mensch seinen Körper und seine Bildung produktiv nutzen muss, um leben zu können. Insofern stellen Körper und Bildung ein Kapital dar, das je nach Geschick und äußeren Umständen eine mehr oder weniger hohe „Rendite“ abwirft. Man kann über den Begriff allerdings durchaus auch geteilter Meinung sein, da (1) man im Gegensatz zu Sach- und Geldkapital sein Humankapital nicht „für sich arbeiten lassen kann“, sondern man kann es nur nutzen, wenn man selbst arbeitet und (2) Humankapital im allgemeinen nicht beliehen werden kann, da private Banken es nicht als Sicherheit für einen Kredit akzeptieren. Der letzte Punkt spielt für die Finanzierung individueller Bildung eine große Rolle. Trotz der Einwände kann man nicht bestreiten, dass der Begriff zur Beschreibung und Analyse der Wirklichkeit, die von knappen Ressourcen geprägt ist, nützlich ist. Wegen der nicht aufhebbaren Notwendigkeit mit Knappheit zu kalkulieren, ist es auch nicht klug – um nicht zu sagen: nicht verantwortbar –, wenn Pädagogik und Erziehungswissenschaft diese Dimension des Lebens auszublenden versuchen.

darauf hingewiesen: „Schiller (war) einer der ersten Schriftsteller im modernen Sinne, dem seine publizistische Tätigkeit – anders als beim Bürgersohn und Beamten Goethe – zum Broterwerb dienen musste. Das Feilschen um Tantiemen, das Suchen nach Stipendien, die Zeitschriftenprojekte und schließlich die mehr schlecht als recht vergütete Professur für Geschichte in Jena, all das verlangte eine stete Anpassung an den Markt“ (Wetzel 2005).<sup>5</sup>

## **2. Ganzheitliche Bildung ist selbstverständlich**

Wenn eine ganzheitliche Bildung ganz verschiedene Kompetenzen umfasst, die für Menschen sowohl als Konsumgut als auch als Investition nützlich sind, dann gibt es vom Grundsatz her keinen Gegensatz zwischen pädagogischen Bildungsinteressen und der wirtschaftlichen Verwertung von Bildung. Selbst im Hinblick auf das enge Kalkül der Investition in Bildung schauen weder Wirtschaftswissenschaftler noch Personalchefs nur auf die unmittelbar im Produktionsprozess verwertbaren Fertigkeiten, weil bekannt ist, dass produktives Humankapital aus einem ganzheitlichen Bündel von Kompetenzen besteht. Wie wichtig eine breit verstandene Bildung der Wirtschaft ist, kann man besonders gut an Business Schools sehen, die gerade für Top-Manager darauf spezialisiert sind, nicht nur harte Fähigkeiten, sondern insbesondere „soft skills“ zu vermitteln.

Da es offensichtlich keine eindeutig beste Unternehmensphilosophie und Unternehmenskultur gibt, sondern eine Vielzahl von Unternehmenskulturen miteinander konkurrieren, die sich zudem noch ständig verändern, darf es aus Sicht des Unternehmenssektors einer Volkswirtschaft keine Verengung auf wenige Bildungsinhalte geben. Vielmehr sind plurale Bildungsziele und -inhalte ausdrücklich erwünscht. Pädagogische Vorstellungen von guter Bildung (im Sinne von „zweckfreier“ Selbstbildung des Menschen) und „Verwertungsinteressen“ gehen also eher Hand in Hand als dass es einen scharfen Gegensatz gäbe. Gerade im Zuge der vielgescholtenen Globalisierung geht in der westlichen Welt die Zahl der bildungsmäßig schlechten Arbeitsplätze zurück, die nur wenige, oft rein manuelle und buchstäblich geisttödende Fertigkeiten verlangen. Das dies mit schweren Problemen für diejenigen Erwachsenen und Jugendlichen, die nicht genügend Bildung erfahren haben, um sich an diesen Prozess (ggf. durch Weiterbildung) anzupassen, verbunden ist, kann natürlich nicht bestritten werden. Aber diese Übergangsprobleme sprechen nicht grundsätzlich gegen Globalisierung, die immer mehr ganzheitliche Bildung von ihren Erwerbstätigen verlangt. Vielmehr liegt in der globalisierten Wissensgesellschaft eine große Chance für die Kraft einer emanzipatorischen Bildung im Sinne der Aufklärung.

Dieser grundsätzliche Gleichklang von Ökonomie und Bildung schließt keineswegs aus, dass es zwischen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaftlern bzw. Praktikern der

5 Sein Beamtenstatus hat im übrigen Geheimrat Goethe nicht davon abgehalten, kommerziell ausgesprochen erfolgreich zu agieren. Aus Eigeninteresse hat er wesentlich dazu beigetragen den Schutz geistigen Eigentums in Deutschland juristisch durchzusetzen (vgl. Tietzel 1999).

Wirtschaft und praktisch tätigen Pädagogen kontroverse Ansichten über *konkrete* Bildungsinhalte und Kompetenzen *im Detail* gibt, insbesondere auch über „Mindestfähigkeiten“. Diese Detailauseinandersetzungen über *konkrete* Mindestfähigkeiten – über die Ökonomen naturgemäß wenig sagen können – dürfen aber nicht als ein grundsätzlicher Gegensatz von „Bildung versus Ökonomie“ missverstanden werden. Unterschiedliche Ansichten zum Gehalt von Bildung sind ja auch Gegenstand von permanenten – und durchaus gelegentlich heftiger – Kontroversen innerhalb der Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Es gibt nur eine einzige produktive Schlussfolgerung: Ökonomen, Erziehungswissenschaftler und Pädagogen sollten stärker auf empirischer Basis zusammenarbeiten, um immer wieder herauszufinden und zu lehren, welche konkreten Mindestfähigkeiten tatsächlich in einer globalisierten Wissensgesellschaft für Kinder und Erwachsene in der Allgemeinbildung, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung notwendig sind.

### 3. Exempel zum Problem von Staat und Markt: Bildungsfinanzierung und Studiengebühren

Der grundsätzliche Gleichklang von Pädagogik und Ökonomie heißt auch keineswegs, dass man Bildung einfach dem „freien Markt“ überlassen könnte. Im Gegenteil: so genanntes Marktversagen ist bei der Produktion von Bildung vielfältig gegeben. Es kann zum Beispiel eintreten, wenn ein Individuum die Erträge persönlicher Bildung nicht richtig abschätzt oder abschätzen kann, Banken an sich sinnvolle Kredite für Bildungswillige aufgrund von Informationsmängeln verweigern, oder auch wenn die auf Grund seiner Bildung beim einzelnen Individuum anfallenden Erträge, von diesem nicht voll geerntet werden. Die Wirtschaftswissenschaft spricht in diesen Fällen von „Informationsmängeln“ und „externen Effekten“.<sup>6</sup>

Besonders wichtig ist: Wenn für Bildung und das Bildungswesen von der Gesellschaft Ziele wie Chancengleichheit als sehr wichtig angesehen werden, und diese Ziele vom freien Markt nicht erreicht werden können, ist das für Ökonomen kein Problem ihrer „Rationalität“ – wie das von Pädagogen und Erziehungswissenschaftler oft unterstellt wird. Denn ökonomische Rationalität bei der Verwendung knapper Ressourcen muss immer an Zielen gemessen werden. Ohne unabhängige Ziele – über die Ökonomen als Fachwissenschaftler *ausdrücklich* nichts sagen können – gibt es keine ökonomische Rationalität.<sup>7</sup> Wenn Chancengleichheit angestrebt wird, besteht die Rolle der Ökonomik darin, möglichst sparsame Lösungen zum Erreichen dieses Zieles zu entwickeln. Und dabei zeigt sich, dass staatliche Eingriffe im Bildungswesen keineswegs so eindeutig

6 Spieß (1998, Kapitel 3), die die Probleme am Beispiel der Kinderbetreuung darstellt und diskutiert.

7 Das Ökonomen als Persönlichkeiten sich oft nicht an die Beschränkungen ihrer Analysen halten und Empfehlungen zu Zielen geben, kann nicht bestritten werden. Die ist jedoch ein lebensweltliches, aber kein wissenschaftliches Problem (zumal die öffentliche Überschreitung der wissenschaftlichen Kompetenz in jeder Disziplin zu finden ist).

legitimierbar sind, wie dies die staatliche Tradition vieler Bildungssysteme nahe legt. Verdeutlichen lässt sich dies am Beispiel des eingespielten Musters der staatlichen Finanzierung von Bildung durch Steuern.

Aus ökonomischer Sicht spricht im Grundsatz nichts gegen eine private Kreditfinanzierung von Bildung. Das populäre Argument, dass Bildung teuer sei und Kredite für junge Menschen eine untragbare Last darstellen würden, ist nicht stichhaltig. Durch eine rein staatliche Finanzierung von Bildung werden ihre Kosten nicht kleiner und die nachwachsenden Generationen müssen die Bildung immer finanzieren: entweder durch die Rückzahlung von Krediten für die eigene Bildung oder durch Steuerzahlung für die Bildung der dann nachwachsenden Generation. Welches Finanzierungssystem gewählt wird, hängt davon ab, welche (Neben)Wirkungen die eine oder andere Finanzierungsform hat und ob durch eine Finanzierungsform eine andere Belastungsverteilung erfolgt als durch eine andere. Die „richtige“ Antwort kann man nicht abstrakt finden, sondern nur durch eine Analyse auf Basis konkreter gesellschaftlicher Ziele und Rahmenbedingungen.

Informationsmängel sind ein wesentliches Hindernis dafür, dass die Möglichkeiten der Bildungsfinanzierung über Kreditmärkte nicht zufriedenstellend funktionieren. Da private Banken nicht wissen können, was ein Kreditnehmer später verdient (z.B. realisiert er seine aufgrund hoher Bildung gegebenen Verdienstmöglichkeiten nicht, weil er seine Arbeitszeit stark reduziert), sind sie nicht bereit, das (zukünftige) Humankapital als Sicherheit für den Kredit zu akzeptieren. Faktisch bedeutet dies, dass Kinder nichtvermögender Eltern ihre Bildung nicht durch Kredite finanzieren können, da ihnen nur ihr zukünftiges Humankapital zur Kreditsicherung zur Verfügung stünde. Dadurch würde das Ziel der Chancengleichheit in unverletzbarer Weise verletzt. Bildungskredite müssen also immer durch staatliche Bürgschaften oder ähnliche Maßnahmen abgesichert werden. Eine direkte Steuerfinanzierung der Bildung stellt eine – durchaus praktikable – Alternative zu staatlichen Bürgschaften dar. Freilich hat eine Steuerfinanzierung auch gravierende Nachteile.

Die traditionelle und weltweit zu beobachtende staatliche Steuerfinanzierung des Bildungswesens, insbesondere im Schulbereich, ist eine Finanzierungsart, die die Mittel für Bildung eher knapp hält, da niemand gerne Steuern zahlt. Eine Umlagefinanzierung – wie sie zum Beispiel in vielen Gesundheitswesen gegeben ist – mobilisiert im Allgemeinen mehr Mittel für einen staatlich regulierten Bereich (vgl. Weisbrod 1991). In Deutschland wird dies gegenwärtig an der Debatte über Studiengebühren deutlich. Studiengebühren sollen als private Finanzierung in Verbindung mit Krediten und Stipendien mehr Mittel für die Hochschulen mobilisieren, als dies durch Steuerfinanzierung faktisch möglich ist.

Bei der Diskussion um die gesellschaftliche Sinnhaftigkeit von Studiengebühren haben die Höhe der Erträge und der Grad an Sicherheit, mit der die Individuen persönliche Bildungserträge auch ernten können, eine besondere Bedeutung. Die Erträge, die aus einem Studium erwachsen, sind vergleichsweise gut abschätzbar, während die späteren Erträge, die aus Vorschul- und Schulbildung aus individueller Sicht bzw. aus Sicht von Eltern erwachsen können, deutlich unsicherer sind. Auf dem Hintergrund dieser



unterschiedlichen Informationslage spricht viel für eine überwiegende oder gar ausschließliche öffentlichen Finanzierung der Vorschul- und Schulbildung und einer weit stärkeren privaten Finanzierung eines Studiums mithilfe von Studiengebühren, Krediten und Stipendien. Dabei ist aber eine weitere Überlegung zu beachten:

Höhere Bildung ist individuell rentierlich, aber auch für Wirtschaftswachstum und hohes Beschäftigungsniveau bedeutsam (SVR 2004, Ziffer 564; Schmaljohann und Thießen 2005). So steigt durch höhere Bildung und Qualifikation auch die Arbeitsproduktivität der gering Qualifizierten. Davon profitieren gut Gebildete aber ökonomisch nicht. Auch spielt eine wichtige Rolle, dass Forschungsergebnisse veröffentlicht werden müssen, wodurch sie von allen kostenlos genutzt werden können. Dadurch sinkt die private Rendite für diejenigen, die die Forschungsergebnisse hervorgebracht haben. Es kommt zu „positiven externen Effekten“. Diese stellen entgangene Erträge der Gebildeten dar. Als Folge kann es zu einer – aus gesellschaftlicher Sicht gesehen – privaten Unterinvestition in Bildung kommen (SVR 2004, Ziffern 600f.).<sup>8</sup> Eine komplett private Finanzierung des Studiums wäre im Kontext solcher Überlegungen also ökonomisch unsinnig.

Für eine nennenswerte private Finanzierung spricht wiederum eine völlig anders gelagerte Überlegung: durch Studiengebühren kann der Wettbewerb zwischen Hochschulen und die Qualität der Lehre gesteigert werden und nicht zuletzt können insgesamt mehr Mittel für die Hochschulen als durch eine rein öffentliche Finanzierung mobilisiert werden. Damit wird der „Produktionsprozess“ von Bildung angesprochen.

In den letzten Jahren wurde wissenschaftlich wie in der Wirklichkeit immer deutlicher, dass eine *staatliche Finanzierung* des Bildungssystems (einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe) nicht automatisch mit einer *staatlichen Produktion* von Bildung, Kinder- und Jugendhilfe gleichgesetzt werden darf und kann.<sup>9</sup> Vielmehr muss jeweils – auch bei staatlicher Finanzierung – für konkrete Aufgaben geprüft werden, ob eine nicht-staatliche Produktion, die Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbietern ausnutzt, niedrigere Kosten für den Staat und/oder eine höhere Qualität des Produkts Bildung mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise auch ein Wettbewerb zwischen Bildungsangeboten, die staatlicherseits oder durch freie Träger der Jugendhilfe oder durch privatwirtschaftliche Anbieter produziert werden, grundsätzlich sinnvoll. Ob eine Auslagerung sinnvoll ist, kann nur anhand konkreter Ziele und Rahmenbedin-

8 Ein wichtiger fiskalischer externer Effekt entsteht in modernen Staaten dadurch, dass es soziale Sicherungssysteme für Bedürftige gibt. Wer nicht für sich selbst aufkommen kann, dem wird vom Staat geholfen. In Deutschland ist die Sozialhilfe das „letzte Netz“. Dadurch wird der Anreiz vermindert, dass junge Menschen sich bilden und weiterbilden, da sie ggf. auch ohne Bildung und Erwerbsarbeit ein – wenn auch bescheidenes – Auskommen finden. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass staatliche Investitionen in die Bildung des Nachwuchses dazu führen können, dass später weniger Sozialleistungen gezahlt werden müssen. Auch können negative externe Effekte aufgrund von Kriminalität durch bessere Bildung und Ausbildung, die der Staat ermöglicht oder gar erzwingt (etwa durch Schulpflicht) verkleinert werden (Schweinhart 2005).

9 Für einen aktuellen Überblick Machin und Puhani (2005) in einem Schwerpunkttheft des German Economic Review.



gungen geprüft werden; abstrakte Aussagen oder gar pauschale Privatisierungsforderungen sind nicht zielführend.<sup>10</sup>

Auf jeden Fall sind staatlich garantierte Qualitätsstandards in einem solchen Prozess ein zentrales Element; denn die Qualität von Bildung (und Betreuung) kann von Nicht-Fachleuten (z.B. Eltern) oft nur schwer beurteilt werden. Insofern ist es nur konsequent, wenn die Bundesländer jetzt Bildungsstandards verabreden und, wie bei PISA, regelmäßig überprüfen, und damit den Gedanken outputorientierter Steuerung durchsetzen (Klieme u.a. 2003). Die staatliche Garantie bestimmter Qualitätsstandards muss dabei nicht durch staatliche Überwachungsorgane gesichert werden. Sie kann durch Zertifizierung und Gütesiegelsysteme gesichert werden, die im Auftrag des Staates die Einhaltung gesetzter Qualitätsstandards prüfen. So kann es zum Beispiel sinnvoll sein, dass die öffentliche Hand Kindertageseinrichtungen finanziert und zentrale Qualitätsstandards setzt; die einzelne Kindertageseinrichtung kann staatlich, durch einen freien Träger oder privatwirtschaftlich betrieben werden. Sie muss, unabhängig von ihrer Trägerschaft, den gesetzten Qualitätskriterien genügen, deren Einhaltung über Zertifizierung oder Gütesiegel durch eine nicht-staatliche Agentur sichergestellt wird.

## Literatur

- Bellmann, J. (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Brenke, K./Zimmermann, K.F. (2005): Demografischer Wandel erfordert Bildungsreformen und lebenslanges Lernen. In: Wochenbericht des DIW Berlin 72 (1), S. 329-335.
- Coate, S. (1995): Altruism, Samaritan's Dilemma, and Government Transfer Policy. In: American Economic Review 85, S. 46-57.
- Diederich, J. (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51-86.
- Carneiro, P./Heckman, J.J. (2002): The Evidence of Credit Constraints in Post-Secondary Schooling. In: The Economic Journal 112, S. 705-734.
- Heckman, J.J. (2000): Policies to Foster Human Capital. In: Research in Economics 54, S. 3-56.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn (BMBF/KMK).
- Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung – Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

10 In Bereichen, wo Marktversagen eine große Rolle spielt – also z.B. dem Bildungsbereich – spricht sogar einiges dafür, dass der Staat selbst die beste Qualität preisgünstig produzieren kann. Wenn aber beide Ziele zum Beispiel durch die „Auslagerung“ geeigneter Teile des Bildungswesens und der Kinder- und Jugendhilfe vom Staat zu privaten Anbietern (seien diese frei-gemeinnützig oder gewerblich) besser erreicht werden können, dann hat dies nichts mit einer schädlichen „Ökonomisierung“ oder kapitalistischen „Privatisierung“ zu tun (SVR 2004, Ziffer 565). Vielmehr liegt eine solche Auslagerung im Interesse der Nutznießer der Dienste und des Steuerzahlers.

- Machin, S./Puhani, P.A. (2005): The Economics of School Quality. In: German Economic Review 6, S. 259-267.
- Rousseau, J.J. (1762/1963): Emile oder über die Erziehung. Dt.: Stuttgart: Reclam.
- Ruhloff, J. (Hrsg.) (1986): Renaissance – Humanismus. Historische und systematische pädagogische Studien zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. Wuppertal: Bergische Universität-Gesamthochschule.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR) (2004): Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland. Jahresgutachten 2004/2005. Wiesbaden: Internet.
- Schmaljohann, M./Thießen, U. (2005): Der Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Humankapital. In: Wochenbericht des DIW Berlin 72:21, S. 346.
- Schweinhart, L.J. (2005): Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions, [www.highscope.org/Research/PerryProject/PerryAge40SumWeb.pdf](http://www.highscope.org/Research/PerryProject/PerryAge40SumWeb.pdf), 03.03.2005.
- Spieß, C.K. (1998): Staatliche Eingriffe in Märkte für Kinderbetreuung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Tietzel, M. (1999): Goethes Strategien bei der wirtschaftlichen Verwertung seiner Werke. In: Buchhandelsgeschichte 1, S. B2-B18.
- Wagner, G.G. (2005): Hochschule und Arbeitsmarktpolitik – Komplexe (In)Kompatibilitäten, in: Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Druck).
- Weiler, H./Bensel, N./Heuer, K./Spieß, C.K./Wagner, G.G. (2003): Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik: Vorschläge zu einer beschäftigungsorientierten Hochschul- und Studienreform. In: Bensel, N./Weiler, H./Wagner, G.G. (Hrsg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Gütersloh: Bertelsmann, S. 33-71.
- Weisbrod, B.S. (1991): The Health Care Quadrilemma: An Essay on Technological Change, Insurance, Quality of Care, and Cost Containment. In: Journal of Economic Literature 29, S. 523-552.
- Wetzel, M. (2005): Der Baumeister einer neuen Welt. In: Freitag, Nr. 18 (6. Mai 2005), S. 3.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Gert G. Wagner, TU Berlin und DIW Berlin, 14191 Berlin,  
E-Mail: [g.wagner@ww.tu-berlin.de](mailto:g.wagner@ww.tu-berlin.de).