

Jürgen Rekus

## **„New Economy“ als Leitbild der Schulreform?**

Dass das Verhältnis von Schule und Wirtschaft neu bestimmt werden muss, hängt unter anderem mit der aktuellen Entwicklung der Ökonomie selbst zusammen, die sich heute nicht mehr als gesellschaftliche Teilpraxis zur existenziellen Sicherung des Lebens begreift, sondern mit dem Anspruch auftritt, die rechte Form menschlicher Gesamtpraxis überhaupt zu sein. Ökonomie in diesem Sinne will nicht mehr zu einem gelingenden Leben beitragen, sie begreift sich selbst als Vollzugsform des guten Lebens.

Firmen und Betriebe verstehen sich heute deshalb nicht mehr nur als bloße Produktionsorte für Güter bzw. als Sicherungsinstanzen für Dienstleistungen, sondern auch als Lebensgemeinschaften, in denen die Firmen- und Betriebsangehörigen durch eine gemeinsame „Unternehmensphilosophie“ bzw. „Unternehmenskultur“ verbunden sind, die sich in einer eigenen Identität als sog. „corporate identity“ äußert. Damit werden Dimensionen des Lebens, die früher eher der Familie oder der Kirchengemeinde zugeordnet waren, in den ökonomischen Prozess hineinverlagert. Man lebt nicht mehr in einer Familie, sondern in seinem Unternehmen von früh bis spät, hat keine geregelten Arbeitszeiten mehr, da Arbeits- und Privatleben zusammenfallen. Man richtet sein Handeln an ökonomischen Leitbildern aus.

Auch die Schule wird diesen Leitbildern unterworfen. Kein Tag vergeht, an dem nicht ein neues Stück Schulreform der Öffentlichkeit schmackhaft gemacht wird. Ob multimediale Schulvernetzung, frühes Fremdsprachenlernen, Einführung der Ganztagschule, Abitur nach Klasse 12 oder auch Leistungsanreize für Lehrer - immer rascher soll die Schule auf aktuelle Wünsche und Bedürfnisse reagieren.

Meine Arbeitshypothese für die folgenden Überlegungen geht davon aus, dass der in immer rascherer Folge geforderte Wandel der Schule mit dem Wandel der Ökonomie selbst zusammenhängt, dass - anders formuliert - Schule und Wirtschaft dem gleichen Leitbild unterworfen werden. Dieses Leitbild bezeichne ich als „New Economy“-Denken.

Mit dem Ausdruck „New Economy“ wird zwar oft nur in einem engeren Sinne das Internet-gestützte Wirtschaften bezeichnet. Damit sind Branchen gemeint, die im Zusammenhang mit dem Internet wirtschaften, sei es durch die Bereitstellung der für die Online-Kommunikation notwendigen Geräte, Software und Infrastruktur oder sei es durch den Vertrieb von Dienstleistungen und Waren mit Hilfe des Netzes. Diese „New Economy“ ist ihrer Organisations- und Vertriebsstruktur nach nicht mehr regional, sondern global orientiert. Insofern gehören Globalisierung und „New Economy“ zusammen und werden als treibende Momente der Modernisierung angesehen.

Aber „New Economy“ ist in einem weiteren Sinne mehr als Internet und Multi-Media. „New Economy“ versteht sich als Reformbewegung auf dem Weg zur Modernisierung aller Lebensbereiche, und zwar in dem Sinne, dass alle gesellschaftlichen Praxen und ihre öffentlichen Institutionen dem Prinzip des Leistungswettbewerbs und der Privatisierung unterworfen werden. Es geht dabei um den Abbau von staatlicher Lenkungsmacht und die Stärkung des freien Spiels der Marktmechanismen - auch in den Bereichen, die dem Risiko der Märkte aus sozialen oder politischen Gründen bisher entzogen waren. So wurden etwa die bisherigen Staatsunternehmen „Bundesbahn“ und „Bundespost“ in diesem Sinne dereguliert. Die Kranken- und Alterssicherungssysteme erhalten zunehmend renditebezogene Elemente, die als Stärkung der Eigenverantwortung ausgewiesen werden. Wir werden nicht mehr mit Dienstleistungen und Gütern vom Staat versorgt, sondern müssen sie uns selber besorgen und tragen auch das damit verbundene Risiko. Sparvertrag statt Generationenvertrag, Rendite statt Solidarität.

Dass das Leitbild der „New Economy“ auch Eingang in die Schulreform gefunden hat, kann nicht überraschen. Denn „New Economy“ versteht sich als umfassende Bewegung. Beide Aspekte, sowohl den engeren als auch den weiteren finden wir auch hier wieder:

Zum einen weisen Kultusbehörden und Wirtschaftsvertreter unablässig darauf hin, dass das Handeln der Menschen zunehmend netzgebunden erfolgt und deshalb auch die Schulausbildung zunehmend on-line zu erfolgen habe. Die Telekom hat dazu die erforderlichen ISDN-Netzzugänge kostenlos geliefert, und Ron Sommer hat kürzlich die 100prozentige Vernetzung der Schulen mit unternehmerischem Stolz verkündet.

Zum anderen finden wir in der Diskussion um die künftige Entwicklung der Bildungseinrichtungen auch die Denkungsart der „New Economy“ wieder, nämlich das Streben nach Deregulierung und Autonomisierung. Die Stanforder Bildungsforscher Meyer und Ramirez bezeichnen dieses Denken inzwischen als „world education ideology“ (1998), das sich als Leitmotiv der Schulentwicklung in allen Ländern mehr oder weniger nachweisen lässt.

Nigel Blake (1999), ein englischer Erziehungsphilosoph, verbindet diese Entwicklung sogar mit dem Projekt der Aufklärung. Denn in den ökonomischen Globalisierungsprozessen fungiere die Autonomie des Subjekts als regulative Idee, die nicht mehr nur prinzipiell vorauszusetzen sei, sondern erstmals in der Geschichte der Menschheit eine ökonomische Basis zur Realisierung erhalten habe. Das Bildungsideal einer selbständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit werde durch den Einzug von „New Economy“ in die Schule erst zu einer realistischen Zielsetzung.

Die folgenden Überlegungen richten sich auf die pädagogische Kontextualisierung des „New Economy“-Denkens im Sinne einer Schulreformbewegung. Im

ersten Schritt soll gezeigt werden, dass viele der aktuell geführten schultheoretischen Diskurse mit dem „New Economy“-Denken in engem Zusammenhang stehen, zumindest analoge Argumentationsmuster aufweisen. Im zweiten Schritt wird nach den Prämissen gefragt, die denknötwendig vorausgesetzt werden müssen, wenn mit ökonomischen Kategorien in schultheoretischen Kontexten argumentiert wird. Dabei soll zugleich gezeigt werden, dass diese Prämissen nicht notwendigerweise von der Pädagogik zu teilen sind. Schließlich werden im dritten Schritt einige Konsequenzen für die Suche nach neuen Leitbildern in der Schulreformdiskussion formuliert.

### *I. Aspekte des „New Economy“-Leitbildes in aktuellen schultheoretischen Diskursen*

Man wird sicher eine ganze Reihe von Aspekten der gegenwärtigen Diskussion um die Entwicklung des Bildungswesens mit dem „New Economy“-Denken in Verbindung bringen können. Vier davon will ich exemplarisch herausgreifen, ohne damit eine Vollständigkeit zu beanspruchen:

#### 1. Aspekt: Schulautonomie

Basis für die künftige Schulentwicklung soll die Einzelschule sein. Sie wird als autonome, zumindest aber teilautonome Handlungseinheit betrachtet, die mit erweiterter Entscheidungskompetenz versehen wird, thematisch etwa in der Entwicklung schuleigener Lehrpläne, methodisch etwa in der Entfaltung schuleigener Profile und organisatorisch etwa in der Konzeptionierung eigener Schulprogramme. Peter Zedler weist darauf hin, dass dies einerseits innerhalb der Qualitätsgrenzen geschehen muss, die die Einheitlichkeit des Schulwesens auferlegt, d.h. etwa Bildungsabschlüsse, Bildungsgänge, Kerncurricula usw., andererseits aber so „kundennah“ zu erfolgen hat, dass eine fortlaufende Anpassung der Schule an die veränderten gesellschaftlichen und regional unterschiedlich ausgeprägten Rahmenbedingungen möglich ist (2000, S. 28). Die Steuerung des Schulwesens geschieht bei autonomisierten Schulen dann nicht mehr zentralistisch administrativ-exekutiv, sondern eher beratend im Sinne von Organisationsentwicklung und Supervision, also Maßnahmen, die geeignet erscheinen, die Selbstregulation des Einzelsystems und damit letztlich den Wettbewerb der Einzelsysteme untereinander zu gewährleisten. Das erfordert ein neues Verständnis von Schulaufsicht und Schulmanagement, das weniger kontrollierend und regulierend eingreift, sondern versucht, Synergien freizusetzen.

#### 2. Aspekt: Qualitätssicherung

Es gibt offensichtlich auch heute schon Unterschiede zwischen den Schulen. Sie unterscheiden sich in den Variablen ihrer Organisationsbedingungen und führen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Man spricht hier von „Schulqualität“, die unter gegebenen Bedingungen entsteht. Diese heute schon vorhandenen Unterschiede zwischen den Schulen werden beim Autonomisierungsprozess noch größer werden, trotz aller administrativen Bemühungen um eine Einheit des Schulwesens.

Denn die gestärkte schulische Eigenverantwortung führt zu den durchaus erwünschten differenten Qualitäten und der damit verbundenen Wettbewerbssituation. Um bei der größeren Varianz der einzelnen Schulprogramme am Ende doch die Vergleichbarkeit der Angebote und des Niveaus sicherzustellen, sind Maßnahmen der Qualitätssicherung erforderlich.

In diesen Zusammenhang lässt sich das für alle Schulen geforderte „on-line-learning“ auch als Qualitätssicherungsmaßnahme betrachten. Wenn Bundesbildungsministerin Bulmahn Notebooks für alle Schüler anstrebt und „mit dem Mausklick den Zugang zum Wissen der Welt ermöglichen (will)“, wie sie sagt (2000), dann zielt diese Forderung eben nicht auf Differenz der Schulprofile und -programme, sondern auf die Gleichheit der Möglichkeiten. Denn ein einheitliches Informationsnetz, zu dem jeder in gleicher Weise Zugang hat, sichert zumindest die gleiche Qualität der Informationsmöglichkeiten und der Wettbewerbsbedingungen, und zwar unabhängig von der Schulwahl und Lehrerkompetenz. Die Schüler sollen deshalb nicht mehr „aus Quellen“ lernen, die regional unterschiedlich ausgeprägt sein können, sondern „an der Quelle“ selbst, die jedem via Internet unmittelbar zugänglich sein soll (vgl. Sandbothe 2000, S. 28).

### 3. Aspekt: Evaluation

Die Qualität von Schule besteht in den Qualifikationen, deren Erwerb sie ermöglicht, und in den Zertifikaten, die sie vergibt. Bestand die Qualität einer Schule bisher darin, dass sie zu Leistungen und Abschlüssen führte, die mit denen anderer Schulen vergleichbar waren, so muss man künftig davon ausgehen, dass die wachsende Schulautonomie am Ende nicht mehr ohne weiteres zu vergleichbaren Ergebnissen führt. Das macht eine fortwährende Evaluation und Transparenz der Ergebnisse erforderlich. Evaluation ist - so gesehen - die Schwester der Schulautonomie. Durch fortwährende Leistungsuntersuchungen und -vergleiche soll die Qualität, und das heißt die „Vergleichbarkeit“ der Schulleistungen gesichert werden. Qualitätssicherung macht also erst Sinn, wenn Monopole aufgebrochen sind, die Leistungsanbieter sich vergleichenden Messungen unterwerfen und somit ein Wettbewerb überhaupt erst entsteht (vgl. Brighthouse 2000). Dieser Wettbewerb wird inzwischen in der Tat als ein globaler aufgefasst, was die Aufregung über das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei internationalen Vergleichsstudien erklärt, etwa bei der sogenannten TIMSS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) oder bei der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) (vgl. Baumert u.a. 2000 und 2001).

### 4. Aspekt: Leistungsbezogene Finanzierung

Bei all dem spielt die Einführung marktwirtschaftlicher Steuerungselemente in das Bildungswesen eine entscheidende Rolle. Beim bisherigen etatistischen System erfolgen die Zuweisung und Verteilung von Personal, Sach- und Finanzressourcen egalitär und nicht effizienzbezogen. Darüber hinaus erscheint das Verhältnis von persönlichem Steueraufkommen und individueller Nutzung des öffentlichen Bildungswesens durch die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen als sozial ungerecht. Eine effizientere Finanzierung der Schule durch Leistungs-

anreize wie durch Sanktionen bei Leistungsverzug, die als Steuerungsmittel in der Hand der Leistungsabnehmer liegen, verspricht, die Schulqualität zu steigern und zu sichern. Im Hochschulbereich finden wir das heute schon, etwa bei der Mittelverteilung nach Kopfbzahlen, nach Studiendauer bis zum Examen, Bildungsgutscheine in Baden-Württemberg und Studiengebühren für Langzeitstudierende. Auch die Professorengehälter sollen künftig im Sinne von Sockelbeträgen und Leistungszulagen strukturiert werden. In der Schule stehen wir mit diesen Steuerungselementen freilich erst am Anfang.

## *II. Prämissen für ökonomisches Argumentieren in schultheoretischen Kontexten*

Welche Prämissen müssen in logischer Hinsicht angenommen werden, wenn im Bildungssektor ökonomische Argumente gelten sollen? Diese Prämissen stellen gewissermaßen die Beweisunterlagen dar, die das jeweilige Argument in Geltung setzen. Die Geltung hängt also davon ab, inwieweit sich die Prämissen als denknotwendig erweisen. Sofern sie nicht zwingend sind, relativiert sich auch der Geltungsanspruch der bildungsökonomischen Argumentation.

### 1. Prämisse:

Die Idee autonomer oder teilautonomer Schulen wird in der Bundesrepublik erstmals mit größerer bildungspolitischer Bedeutung vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen im Jahre 1969 thematisiert. In diesem Grundsatzpapier, das die Schulpolitik aller Bundesländer mehr oder weniger beeinflusst hat, finden sich bereits Ansätze zur Distanzierung von staatlich gleichgeschalteten Lehrangeboten. Kritisiert wird insbesondere, dass die Schulen „als unselbständige Anstalten mittelbar in die Verwaltung einbezogen (sind)“ und entsprechend bürokratisch verfahren; ferner wird kritisiert, dass auch „das Private Schulwesen ... weitgehend in den öffentlichen Verantwortungszusammenhang einbezogen“ ist und eine staatliche Genehmigung „nur bei weitgehender Anpassung an das öffentliche Schulwesen erteilt wird“ (S. 258 f.).

Erst heute, mehr als 30 Jahre später, hat sich der seinerzeit vertretene Gedanke einer „begrenzten Selbständigkeit“ der Schulen als erklärtes Reformprogramm durchgesetzt. Insbesondere die im Jahre 1992 eingesetzte nordrhein-westfälische Bildungskommission hat mit ihrer Denkschrift zur bildungspolitischen Popularisierung der Forderung nach Autonomisierung der Schulen beigetragen und das Credo der New-Economy-Bewegung, das da lautet: „Weniger Staat“, in der Erziehungswissenschaft salonfähig gemacht. Inzwischen hat auch die Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes unter maßgeblicher Mitwirkung des Erziehungswissenschaftlers Klaus Klemm diese Forderung aufgegriffen und ein Gutachten erstellt, das der staatlichen Lenkungs politik im Bildungswesen eine radikale Absage erteilt (vgl. 1998).

Ganz im Sinne der „New Economy“, die die nicht-hierarchische Struktur des Internets mit seinen freien Angebots- und Zugangsmöglichkeiten zum Steuerungs-

modell aller Märkte erhebt, soll auch das Bildungswesen den entsprechenden Marktsteuerungsmechanismen unterworfen werden, um seine Effektivität zu erhöhen. Allerdings weist der Bildungsökonom Manfred Weiß in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „auch diesem Steuerungssystem Mängel anhaften, wie die im Rahmen der Wohlfahrtsökonomie entwickelte ‚Theorie des Marktversagens‘ herausgearbeitet hat. Die Frage, ob Marktsteuerung der staatlich-bürokratischen Steuerung im Bildungsbereich überlegen ist, lässt sich erfahrungswissenschaftlich mangels Vergleichbarkeit beider Steuerungssysteme derzeit nicht beantworten“ (2000, S. 36). Es handelt sich - mit anderen Worten - nur um einen Glauben und nicht um gesicherte Erkenntnis, dass Marktmechanismen im Schulbetrieb das Lernen der Schüler befördern können.

## 2. Prämisse:

Zur Effektivierung des Bildungswesens gehört die Stärkung der Steuerungsmacht des Bildungskonsumenten. Ihm obliegt es, die Wettbewerbsanstrengungen und Qualifizierungsoffensiven der Schulen zu honorieren (vgl. Weiß 2001). Dabei wird oft auf eine Idee des Wirtschaftsnobelpreisträgers Milton Friedman aus dem Jahre 1955 zurückgegriffen, der die Einführung von Bildungsgutscheinen vorgeschlagen hatte, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, die Schule ihrer Wahl zu honorieren und zugleich den Wettbewerb der Schulen um diese Scheine anzuregen. „Wenn (so sagt Friedman) die gegenwärtig gezahlten Subventionen des Staates statt für die Schulen auf einmal für die Eltern zur Verfügung stünden, und zwar ohne Rücksicht darauf, wohin sie ihre Kinder zur Schule schickten, würde schlagartig eine weite Vielfalt von Schulen entstehen, um die sich dann entwickelnde Nachfrage zu befriedigen ... Auch hier - wie überall - könnte privates Unternehmertum wahrscheinlich viel effizienter die Wünsche der Konsumenten befriedigen“ (Friedman, S. 184 ff.).

Hiergegen lässt sich einwenden, dass zur Beurteilung und Begründung einer Schulwahl genau das vorausgesetzt werden muss, was sich doch erst durch den Schulbesuch einstellen soll, nämlich Bildung, worauf Cornelia Mattern in ihrer Analyse des Education-Voucher-Systems hingewiesen hat (1997, S. 109; vgl. auch Levin 2000). Darüber hinaus setzt das Bildungskonsumentenmodell nicht nur individuelles Entscheidungswissen, sondern auch öffentliches Kontrollwissen über die zu fordernden Standards voraus. Das mag in bürgerlichen, bildungsbewussten Bezirken funktionieren, in sozialen Brennpunkten gibt es vielleicht nur einige Menschen, die die Aufgabe der Öffentlichkeit kompetent übernehmen könnten (vgl. Kucharz 2000, S. 198).

Prekär am vorgeschlagenen Finanzierungsverfahren erscheint allerdings die Unterstellung, dass Geld das vorrangige Motiv für die Erbringung von Bildungsleistungen der Schule sein soll. Ist Geld wirklich der entscheidende Anreizfaktor für pädagogische Anstrengungen? Hier liegt die Achillesferse ökonomischer Steuerungsmodelle für die Schulentwicklung (vgl. Luntley 2000).

Denn die Grundfigur pädagogischen Handelns ist die des interessenlosen Interesses, das sich dem Kind um seiner Selbst willen zuwendet. Die Grundfigur ökonomischen Handelns ist dagegen das Interesse am eigenen Gewinn und die Hinwendung zum anderen um des eigenen Vorteils willen. Das in ökonomischen Handlungskontexten legitime eigene Vorteilsinteresse gestattet in ethischer Hinsicht sogar begrenzte Formen der einseitigen Information und der Manipulation, wie sie etwa in der Werbung gegeben sind, was aber das pädagogische Verhältnis per definitionem aufheben würde. Würden sich Lehrkräfte tatsächlich nur aus ökonomischem Vorteilsinteresse engagieren, dann wäre beispielsweise nicht zu erklären, warum ausgerechnet die Lehrkräfte an Grundschulen ein ausgeprägt hohes pädagogisches Engagement zeigen, wenn sie doch am schlechtesten bezahlt werden.

### 3. Prämisse:

Bedingung aller Ökonomie - ob alte oder neue - ist, dass die Knappheit von Gütern ein Wirtschaften überhaupt erst erforderlich macht. Will man ökonomische Denkweisen auf den Bildungssektor übertragen, dann muss man davon ausgehen, dass Wissen ein knappes Gut ist. Das wiederum setzt voraus, dass Wissen eine materielle Struktur hat, die portioniert werden kann. Wissen muss also als Menge, als Quantum oder auch als Bit und Byte betrachtet werden können.

Die Knappheitsbedingung gilt heute trotz vermeintlicher „Wissensexpllosion“ insofern, als es bisher noch nicht allen Menschen an allen Orten der Welt in gleicher Weise zur Verfügung steht. Deshalb gewinnt gerade hier die Fokussierung der New Economy auf die Neuen Medien eine herausragende Bedeutung. Denn sie können gewährleisten, dass das Wissen zur rechten Zeit am rechten Ort zur Verfügung steht. Der Medienpädagoge Stefan Aufenanger spricht in diesem Zusammenhang sogar von der Möglichkeit und Notwendigkeit eines „just in time learning“ und eines „learning on demand“, womit er die Vokabeln der New Economy zum Modus der Lernorganisation erhebt (in Böttcher/ Weishaupt/ Weiß 1997, S. 127).

In traditionellen bildungstheoretischen Konzepten wird Wissen dagegen nicht als verteilbares Gut, d.h. nicht als Datenmenge aufgefasst. Vielmehr wird Wissen in bildungstheoretischen Kontexten immer als eine selbsttätig produzierte Einsicht oder Erkenntnis begriffen, die nicht herbeigeführt, sondern nur durch geeignete methodische Verfahren angeregt werden kann - gleich, ob man dabei etwa an die Maieutik des Sokrates oder an das Laisser-faire des Rousseau oder auch an die Freiarbeit von Montessori denkt. Wissen wird also nicht verteilt und erworben, sondern erst im Prozess des Lernens erzeugt.

### 4. Prämisse:

Eine Erhöhung der Effektivität von Schule setzt nicht nur voraus, dass sich ihre gewünschten Effekte präzise beschreiben lassen, sondern auch, dass sie als Effekte auf bestimmte Ursachen zurückzuführen sind. Wenn von Schuleffektivität

die Rede ist, dann befindet man sich also in einem Kausalnexus, d.h. in einem Ursache-Wirkung-Zusammenhang.

Das ist freilich nur möglich, wenn das, was die Schüler am Ende einer Lernsequenz als Leistung präsentieren können, nicht als selbst generiertes Wissen gilt, sondern als etwas von der Schule und ihrem Personal Bewirktes oder Hergestelltes. In dieser Hinsicht ist es nur konsequent, wenn Jürgen Oelkers dafür plädiert, die Leistungen von Schülern in Relation zum Aufwand der Lehrer zu betrachten und zu bewerten (1997, S. 146). Je linearer diese Kausalität gefasst werden kann, desto größer erscheint die Effektivität.

Dagegen spricht freilich, dass es keinen empirischen Nachweis für den linearen Zusammenhang von Lehrleistung auf der einen und Lernleistung auf der anderen Seite gibt. Es ist also gar nicht ausgemacht, dass etwa ein doppelter Lehraufwand auch zu einer doppelten Lernleistung führt. Eine entsprechende empirische Studie hätte zunächst einmal genug damit zu tun, den Lehraufwand zu quantifizieren und mit den Lernleistungen zu korrelieren. Das ist bis heute nicht erfolgt - auch nicht in TIMSS und PISA.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die exemplarisch, ohne Anspruch auf Vollständigkeit ausgewählten Prämissen ökonomischen Argumentierens durchgängig von denen pädagogischer Argumentation unterscheiden. Das mag mit dem Modellcharakter ökonomischer Theoriebildung zusammenhängen, die notwendiger Weise Regelmäßigkeiten im Verhalten der Menschen annehmen und ihre Spontaneität vernachlässigen muss. Pädagogik hat es dagegen mit der Anregung und Unterstützung eben dieser Spontaneität zu tun. Sie unterwirft die Menschen nicht ihren Modellen, sondern führt sie zur Fähigkeit, selbst Modelle zu entwerfen.

### *III. Konsequenzen für die Suche nach neuen Leitbildern in der Schulreformdiskussion*

Die bisherigen Überlegungen laufen darauf hinaus, dass die Ökonomie keinen Alleinvertretungsanspruch für die Schulreform reklamieren kann, aber doch etwas zur Sprache bringt, was die Pädagogik aus sich heraus nicht artikulieren kann. Der ökonomische Diskurs ist offenbar ein gänzlich anderes Sprachspiel als das der Pädagogik. Folgt man dem Duktus der Postmoderne, wonach es weder eine Grenze gibt, die von einem Sprachspiel einzuhalten wäre, noch es möglich ist, eine Exklusivität für bestimmte Sprachspiele in bestimmten Regionen zu verlangen, dann ist der Ausgriff des ökonomischen Diskurses auf die Schule - ob zu recht oder unrecht, ist keine Frage mehr - sicher hinzunehmen. Und der pädagogische Diskurs kann ihn weder befördern, noch kann er ihn verhindern (vgl. Vogel 1997, S. 357).

Wenn man akzeptiert, dass Ökonomie und Pädagogik zwei Diskursarten sind, die weder hierarchisch geordnet, noch sonst irgendwie relational sind, so dass sie auch nicht ineinander überführt werden können, dann ergeben sich drei grundlegende Konsequenzen für eine künftige Leitbilddiskussion:

### 1. Konsequenz:

Das „New Economy“-Paradigma kann für sich genommen zwar kein alleiniges Recht auf die Gestaltung der Schule beanspruchen. Es erinnert uns aber daran, dass im Wesentlichen ökonomische Erwägungen für die Begründung der Schule und ihrer Fortentwicklung maßgeblich waren. Johann Amos Comenius hatte vor fast 400 Jahren den Gedanken der Arbeitsteilung und - damit verbunden - der zunehmenden Professionalisierung gesellschaftlicher Tätigkeitsfelder auch auf die Schule übertragen und für eine allgemeinbildende Schule optiert, in der alle alles gelehrt wird (vgl. Ladenthin 2000, S. 149 f.). „New Economy“-Argumente tragen heute dazu bei, dass die grundlegende Aufgabe der Schule, alle alles zu lehren, nicht mehr als regionale, sondern als globale Aufgabe begriffen wird. In der Schule des 21. Jahrhunderts geht es eben nicht mehr darum, eine standesgemäße Ausbildung zu erhalten, die an der Berufs- und Arbeitswelt der heimatlichen Region orientiert ist. Vielmehr geht es heute darum, eine Bildung zu erwerben, die offen ist für die wechselnden Anforderungen der pluralen Welten, und zugleich in sich so geschlossen ist, dass sie auch in den Offenheiten der Welt nicht orientierungslos wird.

### 2. Konsequenz:

Der pädagogische Diskurs ist zwar nicht exklusiv für die Gestaltung der Schule maßgebend, aber er bringt etwas ins Spiel, was nur vom ihm thematisiert werden kann und was bisher immer schon angeklungen ist: Es ist der Bildungsgedanke. Er besagt, dass die Gestaltung von Schule und Unterricht stets so geartet sein muss, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende fähig sind, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln. Dazu gehört ein vielfältiges Wissen, wie es durch die verschiedenen Schulfächer und Bildungsgegenstände in der Schule repräsentiert wird. Wenn es aber um Bildung und nicht bloß um Ausbildung geht, dann reicht bloßes Informationswissen dafür noch nicht aus. Dazu gehört vielmehr auch, dass man die Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände vielseitig beurteilen und auf der Grundlage seines Wissens und Urteilens verantwortliche Entscheidungen in den verschiedenen Situationen des Lebens treffen kann.

In der Vergangenheit bestand wenig Zweifel daran, dass die Erziehungswissenschaft die allein maßgebliche Instanz für organisatorische und didaktische Gestaltungsfragen der Schule war. Heute stellen wir fest, dass sie an bildungspolitischem Einfluss verloren hat und andere Interessengruppen die Schulwirklichkeit mitbestimmen. Das mag für den Pädagogen schmerzlich sein, birgt aber die Chance, sich auf das zu besinnen, was ihre eigentliche Aufgabe ist, nämlich für die Bildung des Menschen einzutreten und seine Indienstnahme für fremde Zwecke abzuwehren.

### 3. Konsequenz:

Die zukünftige Gestaltung der Schule wird sich nicht nur an der ökonomischen Praxis, sondern auch noch an weiteren Praxen orientieren müssen, etwa der politischen, der ästhetischen, der ethischen und auch der religiösen Praxis. Denn es handelt sich hierbei um verschiedene menschliche Praxen, die - wie Dietrich Benner formuliert - in einem nicht-hierarchischen, aber gleichwohl wechselseitigen Kritikverhältnis stehen (vgl. 2001, S. 25 ff.). Zusammengenommen repräsentieren die verschiedenen Einzelpraxen den komplexen Aufgabenzusammenhang einer Gesellschaft, in den die Schule eingebunden ist und auf den sie zugleich vorbereiten soll.

Erziehungswissenschaft wäre in der Tat überfordert, wenn sie das Leitbild der Schule allein zu bestimmen suchte. Als gesellschaftliche Einrichtung ist sie auf Öffentlichkeit und Partizipation verwiesen, in deren Verantwortung die Organisation der Schule erfolgt. Die Pädagogik tut deshalb gut daran, sich am notwendigen öffentlichen Diskurs zu beteiligen und ihn zu befördern, auch und gerade dort, wo er wegen des Vorhandenseins vermeintlich letzter Wahrheiten erstickt ist oder zu ersticken droht. Das dabei immer wieder neu zu bestimmende Verhältnis der Teilpraxen zueinander und zu einer gelingenden Gesamtpraxis gehört in einer offenen, globalisierten Gesellschaft heute auch zur Bildungsaufgabe.

Fazit: Das Leitbild der Schulreform ist weder einseitig von der Pädagogik noch einseitig von der Wirtschaft zu bestimmen. Regulierend für das Verhältnis von Schule, Ökonomie und auch anderen Praxisfeldern ist der Bildungsgedanke, der jeder Verhältnisbestimmung Maß und Grenze setzt. Grenzüberschreitungen, wie sie etwa im Totalitätsanspruch des Leitbildes der „New Economy“ vorliegen, sind im Diskurs der pädagogischen Praxis unter Einbeziehung der anderen Praxen zurückzuweisen.

### Literatur:

Apel, Hans Jürgen: Theorie der Schule. Donauwörth 1995.

Aufenanger, Stefan: Chancen von Multimedia im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang/ Weishaupt, Horst/ Weiß, Manfred (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim und München 1997, S. 120-129.

Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Leverkusen 2000.

Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Benner; Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München 4. Aufl. 2001.

Blake, Nigel: The Machine Stops. Education and Autonomy in a Mature Global Economy. In: Bauer, W. u.a. (Hg.): Globalisierung: Perspektiven - Paradoxien - Verwerfungen. Hohengehren 1999, S. 27-50.

Brighouse, H.: Educational Equality and the New Selective Schooling. Impact No. 3, Ringwood 2000.

Bulmahn, Edelgard zitiert in: Computer & Co. Das Multimediamagazin der Zeitung. Heft 9/2000, S. 22.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1969.

Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar: Theorie der Schule. Berlin 1997.

Friedman, Milton: Die Rolle des Staates im Erziehungswesen. In: Hegelheimer, A. (Hg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/M.-Berlin-Wien 1974, S. 180-206.

Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Sachverständigenrat Bildung: Diskussionspapiere. Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1.10.1998 ([www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)).

Kucharz, Diemut: Wieviel Staat braucht die Bildung? Frankfurt am Main u.a. 2000.

Ladenthin, Volker. (Hg.): Geistiges Kapital. Ökonomie und katholische Schule. Engagement - Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 3, Bonn 2000.

Levin, Henry M.: Recent Developments in the Economics of Education: Educational Vouchers. In: Weiß, Manfred/Weishaupt, Horst (Hg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt am Main u.a. 2000, S. 97-114.

Luntley, Michael: Performance, Pay and Professionals. Measuring the quality of teaching, a challenge to the government's proposals on teacher's pay. Impact No. 2, Ringwood 2000.

Mattern, Cornelia: Der Bildungsgutschein. In: Böttcher, Wolfgang/Weishaupt, Horst/Weiß, Manfred (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim und München 1997, S. 105-129.

Meyer, John W./Ramirez, Francisco O.: The Globalization of Education. Vortrag an der Humboldt-Universität zu Berlin im Dezember 1998.

Oelkers, Jürgen: Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, Manfred (Hg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim und München 1997, S. 142-160.

Sandbothe, Mike: Globalität als Lebensform. Überlegungen zur Ausbildung einer internetspezifischen Urteilskraft. In: Marotzki, W. u.a. (Hg.). Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000, S. 17-32.

Vogel, Peter: Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik(Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, S. 351-366.

Weiß, Manfred: Privatisierung des Bildungsbereichs - internationale Tendenzen. In: Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen 2000, S. 35-51.

Weiß, Manfred/Weishaupt, Horst (Hg.): Bildungsökonomie und neue Steuerung. Frankfurt/M. 2000.

Weiß, Manfred: Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Zukunftsfragen der Bildung. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 43, 2001, S. 69-85.

Zedler, Peter: Wandlungen des Reformdiskurses. Kontaktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen 2000, S. 15-44.