

Ulrich Binder,
Johannes Drerup (Hg.)

DER PREIS DER BILDUNG

Dimensionen der Wertbestimmung
schulischen Wissens

[transcript] Pädagogik

Aus:

Ulrich Binder, Johannes Drerup (Hg.)

Der Preis der Bildung

Dimensionen der Wertbestimmung schulischen Wissens

Dezember 2020, 222 S., kart., 9 Farbabb., 5 SW-Abb.

35,00 € (DE), 978-3-8376-5570-4

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5570-8

Welchen Wert hat schulisches Bildungswissen – und welchen Preis? Wo und wie lässt sich schulisches Bildungswissen als unsichtbares, öffentliches Gut dingfest machen: als Produkt oder als Ressource, als Leistung oder als Ertrag, als Set von Kompetenzen oder im Vergleich von Volkswirtschaften? Wo und durch wen entstehen Wert- und Preisdefinitionen, welche Prozesse der Inklusion und Exklusion gehen damit einher, und mit Rekurs auf welche Kriterien werden sie legitimiert und durchgesetzt?

In diesem Band werden aus unterschiedlichen Theorieperspektiven grundlegende Fragen nach den Möglichkeiten, Formen und Dimensionen der Wert- und Preisbestimmung von schulischem Bildungswissen bearbeitet und diskutiert.

Ulrich Binder ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Johannes Drerup ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie an der TU Dortmund und Gastprofessor an der Freien Universität Amsterdam.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5570-4

© 2020 transcript Verlag, Bielefeld

Inhalt

Wert und Preis von schulischem Bildungswissen: Einleitung <i>Ulrich Binder & Johannes Drerup</i>	7
Geld und Geist im Bildungsbereich Neuere Befunde, Konzepte und Kontroversen <i>Heiner Barz</i>	11
Wie wir Bildung schätzen lernten Wert und Preis von Bildung in der Spätmoderne – eine bildungshistorische Perspektive <i>Anne Rohstack</i>	41
Die bildungstheoretische Perspektive Wert und Preis des Schulwissens <i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	71
Intrinsische und extrinsische Werte schulischer Bildung Eine bildungsphilosophische Perspektive <i>Krassimir Stojanov</i>	85
Welches Wissen bewertet die empirische Bildungsforschung? Perspektiven der empirischen Bildungsforschung <i>Rolf Strietholt</i>	101
Wert & Preis des schulischen Lehrens und Lernens Eine bildungsplanerische Perspektive <i>Dieter Timmermann</i>	125

Wert & Preis des schulischen Lehrens und Lernens

Die Perspektive der Bildungsfinanzierung

Dieter Dohmen 151

Abstrakte Bildung

Eine gesellschaftstheoretische Perspektive
auf den Wert von Bildung

Thomas Höhne 171

Wert und Preis von schulischer Bildung

Die rechtswissenschaftliche Perspektive

Wolfram Cremer 191

Die bildungsökonomische Perspektive

Was Schule, Wissen und Bildung ökonomisch wertvoll macht

Volker Bank 211

Wert und Preis von schulischem Bildungswissen: Einleitung

Ulrich Binder & Johannes Drerup

Die Fragen, ob, inwieweit und wie Wert und Preis von immateriellen Gütern bestimmbar sind, werden mit Bezug auf unterschiedliche Kontexte und im Rahmen konkurrierender Theorieperspektiven kontrovers diskutiert (vgl. Blair/Wallman 2001; Brighouse et al. 2018; zur Gesellschaftstheorie: Reckwitz 2017; zur Kultur- und Kapitalismuskritik: Brown 2015; Crouch 2015; Mau 2018). Während die Sachlage z.B. bei geistigem Eigentum noch recht einfach zu sein scheint (auch weil hier meist mit dem Warenbegriff operiert wird), verkompliziert sie sich bei anderen Kulturgütern. Kulturelle Ausdrucksformen können, müssen aber nicht monetär bewertet werden, was häufig – ähnlich wie im Bereich der Gesundheit (hierzu: Sunstein 2014) – zu kulturkritischen Verdikten Anlass gibt, die ihre Einschätzungen reflexartig mit Attributen wie ›unsagbar wertvoll‹ bzw. ›unbezahlbar‹ versehen. Dies scheint auch für die Kategorien ›Wissen‹ und ›Bildung‹ im Kontext von Schule zu gelten, die sich, so eine immer noch gängige Annahme, a priori jeder komparativen Einordnung im Rahmen von konsequentialistisch und ökonomisch orientierten Taxonomien und Axiologien zu entziehen scheinen bzw. entziehen *sollen*. Zugleich geraten solche tradierten Legitimationsmuster, die schulischem Bildungswissen als solchem einen häufig nicht weiter definierten intrinsischen Wert, jedoch nur selten einen Preis zuschreiben, in Verdacht, bloße Protestformeln darzustellen, mit denen ihre Protagonisten Privilegien sichern und Vorgegebenheiten gegen rationale Kritik und Diskussion immunisieren wollen.

Im Streit um die Frage nach der theoretischen Konzeptualisierung, empirischen Rekonstruktion und normativen Begründung des Wertes und des Preises schulischen Bildungswissens bleibt somit einerseits die Vorstellung leitend, dass der ›reale‹ Wert und/oder der Preis von schulischem Bildungswissen entweder gar nicht oder allenfalls dann bestimmbar ist, wenn die-

ser auf einen Waren-, Tausch- und letztlich Marktwert reduziert wird. Andererseits sind aber auch ohne direkte Bezugnahmen auf einen ökonomischen Markt in der Öffentlichkeit stets auch Wert- und Preisvorstellungen im Umlauf (vgl. Stehr 2000), zumal sich *kulturelle* Formen kapitalistisch organisierter Ökonomie – so eine aktuelle Zeitdiagnose – dadurch auszeichnen, dass Wissen und Bildung als Kulturprodukte ökonomisiert und ökonomische Felder kulturalisiert, d.h. mit kulturellen Wertungen aufgeladen werden (Reckwitz 2017). Bildung und Wissen zahlen sich – und dies ist selbstverständlich keine neue soziologische Einsicht – nicht nur in ökonomischer, sondern auch in kultureller Hinsicht aus (vgl. die Analyse von unterschiedlichen Kapitalsorten bei Bourdieu 1987). Aus erziehungs- und bildungsphilosophischer Perspektive spricht zudem viel dafür, dass Erziehung und Bildung als wertgebundene Praktiken und Arrangements nolens volens auch eine ökonomische Dimension aufweisen (etwa Knappheit; vgl. Bellmann 2001). Auch wenn es um schulisches Bildungswissen geht, scheint daher zu gelten, dass allem nicht nur ein Wert, sondern eben auch ein Preis zugeschrieben werden kann. Dies gilt schon deshalb, weil die Produktion, Verwaltung und Distribution des staatlich verantworteten Bildungswissens konkret zu benennende Kosten verursacht. Und überdies definieren sich Gesellschaften als Wissensgesellschaft und Wissen als ihr wichtigstes Kapital, der schulische Wissenserwerb gilt als Investition, die sich bezahlt macht, und Bildungswissen fungiert als lohnender sozialer Integrationsfaktor und als wertsteigernder Beitrag zur wirtschaftlichen Prosperität. Umgekehrt gilt: Mangelnde Bildung verursacht Kosten in wirtschaftlicher, kultureller, demokratischer usw. Hinsicht (vgl. für eine historische Einordnung: de Pleijt 2018; für eine wissenssoziologische Betrachtung: Stehr 2015; für eine makroökonomische Analyse: Wößmann/Piopiunik 2009).

Nichtsdestoweniger bleibt es notorisch schwierig, diesen lohnenden Wert, von dem allenthalben die Rede ist, theoretisch angemessen zu rekonstruieren. Auch wenn man die Auffassung nicht teilt, dass bereits die Frage nach dem expliziten Wert und Preis von Bildungswissen als öffentlichem und insofern kostenfreiem Gut (vgl. Drahos 2004; Zhou 2015) weder analytisch angemessen noch legitim ist, bleibt Klärungsbedarf. Wo und wie lässt sich dieses unsichtbare Gut dingfest machen, als Produkt oder als Ressource, als Leistung oder als Ertrag, als Set von Kompetenzen oder im Vergleich von Volkswirtschaften (vgl. Gorz 2004)? Wie hängen Wert und Preis jeweils konkret zusammen oder nicht zusammen? In welchen spezifischen Zusammenhängen stehen sie zu anderen Bildungsgütern und Prinzipien (etwa der personalen und politischen Autonomie oder der Bildungsgerechtigkeit; vgl.

Brighouse et al. 2018; Bellmann/Merkens 2019; Merry 2020; El-Mafaalani 2020). Wie soll mit konkurrierenden Deutungsmustern und Bewertungen des Wertes und Preises schulischen Bildungswissens und damit verbundenen Konflikten – etwa zwischen Staat und Markt – umgegangen werden? Wo und durch wen entstehen Wert- und Preisdefinitionen, welche Prozesse der Inklusion und Exklusion gehen damit einher, und mit Rekurs auf welche Kriterien werden sie legitimiert und durchgesetzt?

Ausgehend von diesen vielschichtigen und komplexen Debatten werden im vorliegenden Band aus unterschiedlichen Theorieperspektiven grundlegende Fragen nach den Möglichkeiten, Formen und Dimensionen der Wert- und Preisbestimmung von schulischem Bildungswissen bearbeitet und diskutiert. Der durch einen Überblicksartikel von Heiner Barz eingeleitete Band versammelt Beiträge aus Bildungstheorie (Heinz-Elmar Tenorth) und -philosophie (Krassimir Stojanov), der historischen (Anne Rohstock) und empirischen Bildungsforschung (Rolf Strietholt), der Bildungsökonomie (Volker Bank) und -finanzierung (Dieter Dohmen), des Bildungsrechts (Wolfram Cremer), der Bildungsplanung (Dieter Timmermann) und der Gesellschaftstheorie (Thomas Höhne).

Herzlicher Dank geht an Caroline Bossong für die Hilfe bei der Durchsicht und Erstellung des Bandes.

Literatur

- Bellmann, Johannes (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (Hg.) (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen, Münster: Waxmann.
- Blair, Margaret/Wallman, Steven (2001): Unseen wealth. Report of the Brookings task force on intangibles, Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brighouse, Harry/Ladd, Helen/Loeb, Susanna/Swift, Adam (2018): Educational goods, Chicago, London: University of Chicago Press.
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution, Berlin: Suhrkamp.
- Crouch, Colin (2015): Die bezifferte Welt, Berlin: Suhrkamp.
- Drahos, Peter (2004): »The regulation of public goods«, in: Journal of International Economic Law 7, S. 321-339.

- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gorz, André (2004): *Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie*, Zürich: Rotpunktverlag.
- Mau, Steffen (2018): *Das metrische Wir*, Bonn: bpb.
- Merry, Michael (2020): *Educational justice*, Cham: Palgrave MacMillan.
- Pleijt de, Alexandra M. (2018): »Human capital formation in the long run. Evidence from average years of schooling in England, 1300-1900«, in: *Cliometrica*, 12, 1, S. 99-126.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*, Berlin: Suhrkamp.
- Stehr, Nico (2000): »The productivity paradox: ICT's, knowledge and the labour market«, in: John de la Mothe/Gilles Paquet (Hg.), *Information, innovation and impacts*, Norwell, Massachusetts: Kluwer, S. 255-272.
- Stehr, Nico (2015): *Die Freiheit ist eine Tochter des Wissens*, Wiesbaden: Springer VS.
- Sunstein, Cass (2014): *Valuing life: Humanizing the regulatory state*, Chicago: University of Chicago Press.
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009). Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Was_unzureichende_Bildung_kostet.pdf vom 10.09.2019.
- Zhou, Yi (2015): »The tragedy of the anticommons in knowledge«, in *Review of Radical Political Economics* 48, S. 158-175.

Geld und Geist im Bildungsbereich

Neuere Befunde, Konzepte und Kontroversen

Heiner Barz

Heinrich Heine hat die Grundüberzeugung des deutschen Bildungsbürgertums auf die knappe Formulierung gebracht: »Geld ist rund und rollt weg – aber Bildung bleibt.« Dieses Zitat aus Heines »Reisebildern«, in dem Materielles und Kommerzielles gegenüber dem Ideellen und Kulturellen herabgestuft wird, stößt auch heute noch auf große Resonanz. Dies wird u.a. durch die Tatsache belegt, dass es 2012 durch Personal und Studierende der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf mit dem Ehrentitel »mein liebstes Heine-Zitat« gekürt wurde.¹ Die Sentenz bringt das geradezu klassische Schisma zwischen Geld und Geist auf einen kurzen Nenner. Ein Schisma, das wohl als entscheidendes Erbe, manche meinen auch als Erblast der deutschen Kulturgeschichte anzusehen ist. Die Vernachlässigung, ja Abwertung alles Praktischen und Ökonomischen zugunsten einer Betonung der zweckfreien Selbsttätigkeit des Geistigen und der individuellen Bildung des autonomen Individuums lässt sich auch in der deutschen idealistischen Philosophie wiederfinden, während etwa die großen angelsächsischen Philosophen wie John Locke oder David Hume als Empiriker oder William James und John Dewey als Pragmatisten dem Greifbaren und Nützlichen weit weniger abgeneigt waren. Der tendenziell weltabgewandten Innerlichkeit als spezifischer Besonderheit des deutschen Geisteslebens hatte einst der Siegerner Literaturwissenschaftler Georg Bollenbeck (Bollenbeck 1994) eine umfassende geistesgeschichtliche Studie gewidmet. Dieses Deutungsmuster, das zentral auf das Begriffspaar »Bildung« und »Kultur« abstellt, gewinne in Deutschland gerade in dem Moment großen Einfluss in bürgerlichen Kreisen, in dem die Aufklärungsphiloso-

1 <https://www.uni-duesseldorf.de/home/startseite/news-detailansicht-inkl-gb/article/mein-liebstes-heine-zitat-2012-geld-ist-rund-und-rollt-weg-aber-bildung-bleibt.html?chash=412e4a3904f72728761f0716cde82092>

sophie den Ansprüchen der Vernunft nicht mehr genügt und die Ideale der Französischen Revolution uneingelöst blieben. Im Neuhumanismus erhielt es seine typisch deutsche Ausprägung: Das Faktum politischer Machtlosigkeit wird vom aufstrebenden Bürgertum zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Überhöhung des Bildungsgedankens kompensiert. Es ist zu vermuten, dass die Geringschätzung und Ausklammerung vieler Aspekte des Ökonomischen in der Bildungsforschung bis heute unter diesen Vorzeichen zu interpretieren sind. Eine vertiefte Thematisierung von Fragen der Bildungsfinanzierung, des Bildungsmarketings, des Bildungscontrollings, der Bildungsrenditen und generell der Bildungsökonomie lässt sich jedenfalls in der deutschen Erziehungswissenschaft nicht nachweisen. Die Kategorien des Ökonomischen fungieren vielmehr oft pauschal als Feindbild, um liebgewonnene Ideologien und traditionelle Besitzstände zu wahren. In kurzschlüssigen Argumentationsfiguren wird dabei wirtschaftliche Vernunft gerne mit bloßer Outputorientierung gleichgesetzt und jeder Verweis auf Kosten und Nutzen als Neoliberalismus denunziert.

Dieser Überblicksbeitrag will versuchen, anhand einiger Schlaglichter die grundlegenden Positionen zu charakterisieren und das verfügbare Wissen in den vielfältigen Grenzregionen zwischen Wirtschaft und Pädagogik zu systematisieren. Ich wähle dafür:

- Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals als beispielhaftes Theoriekonstrukt;
- das Fehlen bildungshistorischer Rekonstruktionen zu Finanzierungsaspekten als Beispiel für einen insgesamt wenig ausdifferenzierten Forschungsstand;
- einige Basisdaten aus dem Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamts nebst Erläuterung einiger notwendiger Grundbegriffe;
- den Reformimpuls »Schulautonomie« mit dem Teilaspekt »Finanzautonomie« als beispielhafte jüngere Entwicklung sowohl der Theorie wie der Praxis.

Anstelle elaborierter Reflexionen zum wechselseitigen Zusammenhang bzw. zur relativen Autonomie von Preis- und Wertbestimmungen will diese Einführung vor allem einige für konkrete Bildungsthemen relevante Befunde und Begriffe, Konzepte und Kontroversen an der Schnittstelle von Pädagogik und Ökonomie vorstellen. Dass dabei die philosophischen und kulturgeschichtlichen Dimensionen und Kontroversen nur angesprochen, aber nicht vertieft

werden können, die eine grundsätzliche Befassung mit Leitbegriffen wie Wert und Preis, Geld und Geist, Warenform und Denkform, Gebrauchswert und Tauschwert etc. mit sich bringt², liegt in der Natur eines Überblicks.

1. Ein exemplarisches Theoriekonstrukt: Pierre Bourdieu über Bildung und Kapital

Wer einen sozialwissenschaftlichen Ansatz sucht, der die Sphären der Ökonomie und der Kultur sowie der Pädagogik umfasst und ihre Interdependenzen beschreibt, der stößt unvermeidlich auf Pierre Bourdieus soziokulturelle Analysen. Bourdieu verbindet in seinem Werk in einem komplexen theoretischen Zugriff, der gleichwohl empirisch gesättigt erscheint, Wirtschaft, Sozialisation und Ästhetik. Und gerade auch zur Rolle, die Bildung und Erziehung dabei zukommen, hat er immer wieder pointiert Stellung bezogen. Man kann den Einfluss, der vor allem von Bourdieus Hauptwerk »Die feinen Unterschiede« (Bourdieu 1979/1982) auf die verschiedensten sozialwissenschaftlichen Disziplinen auch jenseits der Soziologie ausging, kaum überschätzen. Sein Ansatz eignet sich in gleich mehrfacher Hinsicht als Verbindungs-Theorem. Er verbindet nicht nur Ökonomie und Soziologie, nicht nur qualitative und quantitative Forschungsmethoden, sondern vor allem auch die scheinbar rein subjektiv gewählten ästhetischen Präferenzen des einzelnen Individuums mit der objektiv bestimmbaren Position in einem recht traditionellen Modell der Klassengesellschaft. Jenseits von Strukturalismus und Existentialismus, Theoriekonzepten also, in denen das Individuelle entweder negiert oder überbetont wurde, bietet Bourdieu mit seinem Habituskonzept ein Scharniertheorem, in dem kulturelle Vorlieben, bevorzugte Freizeitbeschäftigungen und der Stil der Wohnungseinrichtung als Ausdruck und Bekräftigung der jeweiligen Klassenlage dechiffriert werden. Mit seinem Ansatz, die Vermittlung von objektiven Lebenslagen und subjektiven Einstellungen und Lebensstilen neu zu thematisieren, hat Bourdieu nicht nur die sozialwissenschaftliche Theoriediskussion über Jahrzehnte beschäftigt, sondern auch zahlreiche Forschungsprogramme inspiriert – am nachhaltigsten vielleicht in der Lebensstilforschung und in den Konzepten der »Erlebnis-Milieus« (Schulze) bzw. »Sinus-Milieus« (Sinus-Integral).

2 Auch der Begriff des »Körperkapitals« findet sich gelegentlich bei Bourdieu. Dieser wird indessen nicht systematisch in seinem theoretischen Konzept integriert.

In seinem Buch »Die feinen Unterschiede« geht Bourdieu davon aus, dass alle Handlungen, auch die scheinbar interesselosen und zweckfreien, letztlich auf die Maximierung materiellen und symbolischen Gewinns gerichtet sind. Diese Hypothese führt Bourdieu zu der Überzeugung, dass unterschiedliche Lebensstile und Geschmacksurteile sozialer Gruppen nicht nur ein plurales buntes Bild der Massengesellschaft erzeugen, sondern in letzter Konsequenz Instrumente im Konkurrenzkampf gegensätzlicher Gruppen um Macht und Einfluss sind. Eine zweidimensionale Vorstellung des sozialen Raumes führt Bourdieu dazu, die soziale Position von Subjekten in der Sozialstruktur aus dem verfügbaren ökonomischen Kapital, das im Wesentlichen das produktive und unproduktive Geldvermögen beinhaltet und dem verfügbaren kulturellen Kapital abzuleiten, für das er im Zuge seiner empirischen Analyse u. a. die Menge und Qualität erworbener Bildungstitel als Indikator verwendet. In den so abgesteckten Raum sozialer Positionen werden die Daten seiner empirischen Lebensstil-Untersuchung eingetragen. Bourdieu versucht damit, kulturelle Vorlieben, Sportarten, Bildungsbedürfnisse, Lesegewohnheiten, Speise- und Wohnvorlieben den sozialen Positionen systematisch zuzuordnen. In der näheren und gerade für die Bildungsforschung interessanten Beschreibung der Ausprägungen kulturellen Kapitals unterscheidet Bourdieu drei Dimensionen: Neben das durch Schul- und Hochschulbesuch sowie durch Bildungsabschlüsse relativ gut operationalisierbare institutionalisierte kulturelle Kapital tritt das inkorporierte kulturelle Kapital. Letzteres hängt eng mit dem Habituskonzept zusammen, insofern hier die teilweise unbewussten und unbewusst übernommenen Bewertungsmaßstäbe und ästhetischen Kategorien angesprochen sind, die ein Individuum im Zuge seiner Sozialisation in einer bestimmten Familie, in einem bestimmten sozialen Umfeld und eben auch in einem bestimmten Bildungsmilieu erwirbt. Da gerade im Begriff des inkorporierten Kulturkapitals die Durchdringung bzw. der Austausch von materiellen und ideellen Komponenten von Bildungsprozessen deutlich werden, lohnt es sich, hier eine genauere Erläuterung von Bourdieu selbst zu zitieren:

»Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, daß es grundsätzlich körpergebunden ist und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt. Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand – also in der Form, die man auf Französisch ›culture‹, auf Deutsch ›Bildung‹, auf Englisch ›cultivation‹ nennt – setzt einen Verinnerlichungsprozeß voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muß vom Investor persönlich investiert werden:

Genau wie wenn man sich eine sichtbare Muskulatur oder eine gebräunte Haut zulegt, so läßt sich auch die Inkorporation von Bildungskapital nicht durch eine fremde Person vollziehen. Das Delegationsprinzip ist hier ausgeschlossen.

Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er ›bildet sich‹. Das setzt voraus, daß man ›mit seiner Person bezahlt‹, wie man im Französischen sagt. [...] Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ›Person‹, zum Habitus geworden ist; aus ›Haben‹ ist ›Sein‹ geworden. Inkorporiertes und damit verinnerlichtes Kapital kann deshalb (im Unterschied zu Geld, Besitz- oder sogar Adelstiteln) nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden.« (Bourdieu 1997: 56)

Als dritte Facette unterscheidet Bourdieu schließlich das objektivierte kulturelle Kapital, also diejenigen Gegenstände, in denen sich bestimmte kulturelle Vorlieben gleichsam materialisieren: Original-Kunstwerke oder ein Posterdruck an der Wohnzimmerwand, ein Klavier oder ein TV-Bildschirm, ein Bücherregal oder eine kleine Hausbibliothek etc. In Derartigem zeigt sich nicht nur, was man sich leisten kann oder nicht, sondern es materialisiert sich auch ein bestimmtes ästhetisches Urteilsvermögen – von dem Bourdieu immer annimmt, dass es gesellschaftlich determiniert ist.

Vor dem Hintergrund seiner Analysen werden die Konturen einer Drei-Klassen-Gesellschaft sichtbar: Die herrschenden gesellschaftlichen Gruppen versuchen durch »Distinktion« dem eigenen Lebensstil die Aura der Höherwertigkeit und der Legitimität zu verleihen, während sich die mittleren Gruppen des Kleinbürgertums in ihrem Geschmacksurteilen an den ökonomisch oder kulturell überlegenen Gruppen orientieren. Bourdieu charakterisiert dieses häufig sehr beflissene Nacheifern mit dem Begriff der »Präntention«. Der Arbeiterschaft wiederum kommt ein eigener Lebensstil zu, der dem Diktat der Notwendigkeit unterworfen ist; als erstrebenswert gilt hier, von allem genug bzw. sogar eine nicht alltägliche Fülle zur Verfügung zu haben: Das gilt für Muskeln (Bodybuilding), Bräune (Sonnenstudio) oder die Portionsgröße von Gerichten bei Feierlichkeiten oder im Restaurant.

Für Bourdieu ist der Erwerb von Bildungstiteln prinzipiell ein Weg zum sozialen Aufstieg. Allerdings stand er sowohl der Institution Schule als auch den anderen expandierenden Bildungseinrichtungen äußerst skeptisch gegenüber, wie er schon in einer frühen berühmten Schrift erläuterte, die in Deutschland unter dem sprechenden Titel »Die Illusion der

Chancengleichheit« (Bourdieu/Passeron 1964/1971) erschien ein wenig euphorisches, aber vielleicht realistisches Bild der begrenzten Möglichkeiten des Bildungssystems zeichnete, vorhandene gesellschaftliche Ungleichheiten aufzubrechen bzw. zu unterlaufen. Bourdieu und sein Ko-Autor Passeron formulieren hier gewissermaßen ein Bildungsparadox: Immer mehr höhere Abschlüsse führen zur Entwertung eben dieser höheren Abschlüsse.

Der Vollständigkeit halber sei auch das soziale Kapital, also die sozialen Beziehungen, genannt, über die ein Individuum oder besser: seine Herkunftsfamilie verfügt, und die für die gesellschaftliche und berufliche Positionierung eine wichtige Rolle spielen können. Gelegentlich spricht Bourdieu auch vom symbolischen Kapital, das dann gleichsam die Summe aus ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital bildet und das Insgesamt der gesellschaftlichen Macht und Anerkennung umfasst, über die eine Person verfügt.³

Auf den Anregungsreichtum der Entdeckung der ästhetischen und Lebensstil-bezogenen Dimensionen sozialer Ungleichheiten auch für die Bildungsforschung wurde schon hingewiesen. Ein zweiter hervorzuhebender Aspekt, der die bleibende Bedeutung dieses 2002 verstorbenen Soziologen unterstreicht, ist sein Nachweis, dass trotz Schul- und Hochschulbesuch kulturelle Prägungen durch die familiäre und milieugeprägte Herkunft relevant bleiben – und sich gelegentlich sogar stärker durchsetzen als alle äußerlich bleibenden Attribute des Bildungsaufstiegs. Schließlich sollte drittens nicht übersehen werden, dass Bourdieus Ansatz im Kern einer nur leicht modifizierten marxistischen Klassenideologie folgt, für die Perspektiven des gesellschaftlichen Ausgleichs immer nur eine beruhigende und verschleiernde Funktion haben können: letztlich bleibt der antagonistische Gegensatz von Bourgeoisie und Proletariat bestehen, der nur durch eine sozialistische Revolution wirklich aufgelöst werden kann. Über die vielen bunten Beschreibungen der sozialen Realität, die illustrativen Fotos und die lebensnahen Porträts (»eine ›sehr klassische‹ Lehrkraft«, »eine Bäckerfrau, ›die nicht aus dem Rahmen fällt‹«, »ein nicht einzuordnender Professor« usw.), die man bei Bourdieu findet, sollte man diese letztlich dichotome Schlichtheit (es gibt eine Zeit vor und eine nach der Revolution) nicht vergessen.

3 Vgl. Schleicher 2010.

2. Bildung im Kontext von Kosten und Werten: Forschungsstand, Positionen und Desiderate

Generell lässt sich konstatieren, dass Fragen der konkreten Bildungsfinanzierung offenbar nur dann eine gewisse Beachtung im sozialwissenschaftlichen Forschungsbetrieb finden, wenn bildungspolitische Reizthemen, wie etwa der Streit um die Studiengebühren, unübersehbar Finanzierungsaspekte in den Vordergrund rücken.⁴ Für die historische Dimension, also für die Frage, wie eigentlich in früheren Jahrhunderten, wie vormoderne Gesellschaftsordnungen die Produktion von Wissen und die Weitervermittlung von Kenntnissen hinsichtlich der Ressourcenallokation geregelt hatten, fehlen systematische Untersuchungen bis heute. Dass hier durchaus spannende Forschungsfelder noch der Erschließung harren, zeigt etwa die Lektüre der wohl inspiriertesten Abhandlung zur Universitätsgeschichte, die von Inge und Walter Jens (Jens/Jens 1977/2004) über »500 Jahre Tübinger Gelehrtenrepublik« vorgelegt wurde. Im Kapitel »Die Zunft und ihr Betrieb« werden dort auch Aspekte der Entlohnung der Professoren, die u. a. in Naturalien aus dem universitätseigenen Landwirtschaftsbetrieb bzw. durch Steuerprivilegien erfolgte, berichtet.

»Dreihundertfünfzig Jahre lang mußten die akademischen Bürger weniger Steuern zahlen als ihre universitätsfernen Nachbarn, brauchten keinen Frondienst zu leisten und ihren Wein, sofern er dem Eigenverbrauch diente, nicht zu verzollen, waren vom Marktzwang befreit. [...] Schließlich hatten sie [...] das Recht, Ochsen und Kühe lebend zu kaufen und sich – jedenfalls im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert – durch eine universitäre Hausschlachtereie, die sogenannte ›lateinische Metzge‹ (was, hier irrt der schwäbische Volksmund, nichts mit Anatomie zu tun hat), mit dem notwendigen Vorrat zu versorgen.« (Jens/Jens 1977/2004: 47)

Auch wird deutlich, dass die Hochschullehrer über viele Jahrhunderte ganz andere Sorgen hatten als die Gelehrten von heute; denn sie

»hatten sich um konkretere Dinge zu kümmern als Forschung, Studienpläne und neue Didaktik – ihnen ging es zunächst ums tägliche Brot, um Leib und Leben. [...] Jede Mißernte konnte die pünktliche Auszahlung der Gehälter gefährden, jedes gute Jahr dagegen den Professoren Extra-Rationen an Wein, Getreide und ›Süßspeis‹ einbringen.« (ebd.: 51f.)

4 Vgl. Schleicher 2010.

Die Universität war

»sehr viel mehr als eine gelehrte Bildungsanstalt. Sie war ein Wirtschaftsbetrieb von beachtlichem Ausmaß. Eine geschlossene Körperschaft mit eigener Ökonomie, eigener Verwaltung und eigenem Recht« (ebd.: 53f.).

Universitäten hatten eine eigene Gerichtsbarkeit und sie konnten z.B. auch Bußgelder erheben. In Leipzig setzten die Statuten

»für das Aufheben eines Steines oder eines ähnlichen Gegenstandes in der Absicht, ihn auf einen Magister zu werfen, eine Buße von zehn neuen Groschen fest; für einen Wurf, der das Ziel verfehlte, betrug die Buße acht Gulden und für einen erfolgreichen Wurf noch mehr« (Gieysztor 1993: 130).

Teilweise, etwa in Bologna, waren die Professoren von den Studierenden angestellt und von ihnen beaufsichtigt. Professoren hatten eine Kautions hinterlegen, die sie verloren, wenn es ihnen nicht gelang, den vorgesehenen Lehrstoff in der gesetzten Frist zu vermitteln. Professoren waren teilweise also lange Zeit, vor allem soweit sie als Laien weltliche Fächer wie Recht oder Medizin lehrten, ganz direkt von der Finanzierung durch die Studierenden abhängig. Während andere Universitäten – etwa Paris – die Professoren des kanonischen Rechts und der Theologie mit Pfründen ausstatteten (Zwick 2010: 114).

Die in vergangenen Jahrhunderten gängigen Formen der Entlohnung der Hochschullehrer, die sich so fundamental von der heutigen Situation unterscheiden, bilden nicht nur die Gepflogenheiten feudaler Gesellschaftsordnungen ab, sie können auch nicht nur anekdotische Evidenz beanspruchen – in ihnen zeigen sich auch der Stellenwert und die Relevanz, die Bildungsaufgaben in früheren staatlichen Formationen zukam. Umso mehr muss man bedauern, dass sich zur Rekonstruktion von Bildungsfinanzierungsstrukturen bis heute kaum historische Arbeiten finden.

Was für die historischen Dimensionen gilt, lässt sich auch für die Gegenwart festhalten: Einen konsolidierten Forschungsstand gibt es nicht. Man findet einzelne periodische statistische Werke – die sich bei näherer Betrachtung allerdings als lückenhaft und umstritten präsentieren. Und man findet Studien für einige Aspekte, die gleichwohl nicht viel mehr als erste Schlaglichter zu werfen vermögen.

Seit 2008 erstellt das Statistische Bundesamt den Bildungsfinanzbericht für Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Daneben gibt das Statistische Bundesamt zur

Bildungsfinanzierung regelmäßige Publikationen (zuletzt: Statistisches Bundesamt 2020) sowie Sonderpublikationen – so etwa die »Finanzen der Schulen. Schulen in freier Trägerschaft und Schulen des Gesundheitswesens 2013« (Statistisches Bundesamt 2016) – heraus. Auch im Bundesbildungsbericht finden sich regelmäßig Daten zur Bildungsfinanzierung – zuletzt mit einem Berichtsschwerpunkt zu »Wirkungen und Erträgen von Bildung« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Education at a Glance (dt.: Bildung auf einen Blick) ist die jährlich erscheinende Datensammlung der OECD zum Bildungsbereich, die zu zahlreichen Indikatoren aktualisierte Kennzahlen international vergleichend aufbereitet. Dabei kommen auch immer wieder Bildungsbudgets in unterschiedlicher Ausdifferenzierung sowie auch Kalkulationen zu Bildungsrenditeerwartungen zur Darstellung, etwa in »Indikator A5: Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?«⁵

Für ein erstes Handbuch Bildungsfinanzierung (Barz 2010) konnten Beiträge von 45 Autor*innen zu ersten Zwischenbilanzen versammelt werden, in denen sowohl Desiderate als auch verstreute Ergebnisse und Perspektiven inventarisiert wurden. Ideologien, Traditionen und Innovationskonzepte werden ebenso bilanziert, wie gegliedert nach den verschiedenen Bildungsbereichen und nach den verschiedenen Kostenträgern die Konturen der Bildungsfinanzströme nachgezeichnet werden. Ebenfalls aufgegriffen sind in diesem Handbuch Bildungsfinanzierung neuere Diskussionen zu alternativen Modellen der Bildungsfinanzierung (Pfeiffer et al. 2010) und spezifische Innovationsansätze, etwa »Genderbudgeting« (Cleuvers 2010) oder »Anreizstrukturen in der Finanzierung von Hochschullehre« (Kamm 2010).

Vom Gesichtspunkt thematischer Affinitäten aus betrachtet, wäre die Erziehungswissenschaft eigentlich wie kein anderes Fach prädestiniert, sich mit Fragen der Bildungsfinanzierung zu befassen. Wer sich indessen die erziehungswissenschaftliche Forschung und Diskussionskultur der vergangenen Jahrzehnte vergegenwärtigt, der findet vieles – aber kaum Beiträge, die sich konstruktiv mit dem Thema Bildungsfinanzierung befassen. Dies gilt zumindest weithin für die deutsche bzw. deutschsprachige Diskussion unter Einbeziehung von Österreich und der Schweiz. Erst in den 2000er Jahren ist eine etwas größere Offenheit für Fragen im Grenzbereich von Ökonomie und

5 Zu berücksichtigen ist bei allen derartigen Berechnungen, dass hier keine belastbare Datengrundlage gegeben ist, sondern dass sie auf Schätzungen beruhen, in die vielfältige Vorannahmen eingehen. (vgl. OECD 2019: 123)

Pädagogik entstanden. Anfang der 2000er Jahre hatte das Thema Bildungsfinanzierung sogar eine gewisse Konjunktur. Beispielsweise wurde am 28. Juli 2004 der Abschlussbericht der von der Bundesregierung eingesetzten Expertenkommission »Finanzierung lebenslangen Lernens« vorgestellt. Im November 2004 erschien das umfangreiche Manifest. »Bildung neu denken! Das Finanzkonzept« als zweiter Teil der Studie »Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt« (2003), die im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) ein Gesamtkonzept für die Reform des deutschen Bildungswesens von der Kinderkrippe bis zur Seniorenweiterbildung darlegte. Man antizipierte die Bildungslandschaft des Jahres 2020 und fordert eine z.T. radikale Veränderung der Bildungspolitik. Von der Vorverlegung des Schuleintrittsalters auf das vierte Lebensjahr über die Begrenzung der Schulpflicht auf das vollendete 14. Lebensjahr, die Abschaffung des Sitzenbleibens und die Verkürzung der Schulferien bis zum Outsourcing der Staatsaufsicht über das Bildungswesen erstreckte sich der imposante Forderungskatalog. Vor allem aber wurden Individuen, Unternehmen und Staat zu mehr Investitionsbereitschaft in Bildung aufgefordert: »Bildung ist teuer. Ein Verzicht auf Bildung ist noch teurer.« (Abraham Lincoln). Kosten wurden ebenso aufgelistet wie Einsparungs- und Refinanzierungs-Möglichkeiten. Allein der Wegfall der Klassenwiederholung spare, so die Autoren, über eine Milliarde Euro pro Jahr. Abenteuerlich war etwa die Forderung, an Lehrlinge keine Ausbildungsvergütung mehr zu zahlen. Das damit freiwerdende Budget der Betriebe sollte stattdessen in Weiterbildung investiert werden. Im Vergleich dazu sind Umgestaltungs-Appelle inzwischen seltener geworden. Der Kronberger Kreis (»Bildungsfinanzierung neu gestalten«, Kronberger Kreis 2013) empfiehlt etwa Bildungsgutscheine und Studiengebühren und will öffentliche Zuschüsse zur Weiterbildung durch staatliche Kredite ersetzen. Noack (2016) beklagt demgegenüber den empirischen Rückgang der öffentlichen Finanzierung im Bereich der Weiterbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen. In der Diskussion über den Ausgleich von Bildungsnachteilen für Kinder aus sozial schwächeren Schichten wurden Formen von Sozialindex-gebundenen Verteilungsschlüsseln entwickelt. Hamburg hat früh eine relativ weitgehende sozialindexgesteuerte Ressourcenzuweisung implementiert, in Bremen, Hessen und NRW sind teilweise ähnliche Modelle entstanden (vgl. Weishaupt 2016).

Die angesprochene, in Deutschland offenbar bis heute tief verwurzelte Distanz gegenüber wirtschaftlichem Denken gerade unter Geisteswissenschaftlern manifestierte sich z.B. in den »fünf Einsprüchen« einer Reihe von Erziehungswissenschaftlern (Erstunterzeichner: Gruschka, Herrmann, Radtke,

Rauin, Ruhloff, Rumpf, Winkler) aus dem Jahr 2005 unter dem Titel »Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb«, der von über dreihundert Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern unterzeichnet wurde. Auch wenn in diesen Thesen z.T. durchaus reale Probleme benannt werden, geht der Tenor doch eindeutig in Richtung auf die Fortschreibung der apodiktischen Frontstellung von Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaft, wenn es etwa heißt: »Wir wenden uns gegen die Illusionen einer alle politischen Parteien übergreifenden Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht« (Gruschka et al. 2005).

Seit den 1990er Jahren kritisiert eine breitere erziehungswissenschaftliche Publizistik unter dem Stichwort »Ökonomisierung der Bildung« die »Gefahr, dass die Orientierung an wissenschaftlichem Wissen hinter privatwirtschaftliche Partikularinteressen zurücktritt« (Liesner 2008: 914). Als Ursache und Movens für die sog. Ökonomisierung sieht Radtke weniger die Wirtschaft, sondern »ein strategisches Projekt der Politik selbst« (Radtke 2009: 625). In der Umsetzung würde die Expertise von betriebswirtschaftlichen Beratungsfirmen hinzugezogen – mit der paradoxen Konsequenz, dass »das System mit der höchsten Versagensquote [dominiert] [...]. Der Rest der Gesellschaft ist mit ökonomischen Fragen beschäftigt, weil das Versagen der Wirtschaft [...] in allen anderen Funktionssystemen verkräftet werden muss« (Radtke 2009: 626). Als Fehlentwicklung wird die Ablösung des Professionalisierungsdiskurses mit der Betonung auf Kollektivorientierung durch die »manageriale« Umgestaltung von Schule (Höhne/Schreck 2009) und Hochschule (Münch 2009a) gebrandmarkt – wobei der Manager als auf Eigennutz reduzierter Systemdiener, als Herdentier (Münch 2009b: 11) beschrieben wird und der professionelle Pädagoge als der moralisch Gute, der sich von »höherstufigen Formen universeller Solidarität« leiten lässt (so Radtke 2009: 631, unter Bezug auf Brunkhorst).

Luhmanns Systemtheorie, Foucaults Analysen der Gouvernementalität und andere anspruchsvolle Referenzrahmen werden herangezogen, um das Bildungswesen gegenüber Veränderungen zu immunisieren. Die alte Universität wird zur heilen Welt, die durch Unternehmensberater bedroht ist. Die alte Verwaltungsbürokratie wird zur »Dienerin der Professoren« – wohingegen »unter dem Regime von McKinsey & Co« die eigentliche akademische Lehre leidet und stattdessen »ein umfangreiches Angebot an Sprach-, Kommunikations- und Trainingskursen zur Selbstvermarktung« (Münch 2009b: 11, 13) eingeführt würde.

Wenngleich vor allem in den einschlägigen Fach- und Standesorganisationen derartige Positionen viel Gehör finden, werden sie nicht von allen geteilt, die sich aus bildungssoziologischer oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit dem »New Public Management« beschäftigen. Den Vorwurf der Ökonomisierung weist beispielsweise Heinz-Elmar Tenorth scharf zurück:

»Gefangen in den alten Formeln, zeigen sich die Kritiker blind gegenüber der tatsächlichen Praxis und den Möglichkeiten der aktuellen Bildungsreform; vereint in einem seltsamen Bündnis der alten Privilegierten, vor allem in den Universitäten, mit denjenigen, die sich in ihrem gemütlichen Alltag aufgeschreckt finden, wozu Evaluation ohne Zweifel beiträgt, machen sie sich zum Wortführer einer Politik, die den notwendigen Umbau unseres Bildungssystems hemmt« (Tenorth 2005: 89).

Dass Konkurrenz ein belebendes Element sein kann, gilt unter Ökonomen als unstrittig. Strittig ist, inwiefern sich im Bildungsbereich Wahlmöglichkeiten qualitätsfördernd auswirken (vgl. zum kontroversen Forschungsstand: Schneider 2018). Der Bildungsökonom Ludger Wößmann begründet auf Basis einer Reihe von Sekundäranalysen von internationalen Leistungsvergleichsstudien (u.a. TIMSS 1995, PISA 2000, PISA 2003) die These, dass der Anteil der privaten Schulen in einem Land sich auch auf die Leistungsfähigkeit des gesamten staatlichen Bildungssystems auswirke: Je mehr Schüler eine private Schule besuchen, desto besser schneidet das betreffende Land bei Leistungsvergleichstests ab.⁶ Während die zumeist besseren Schulleistungen von Schülern an privaten Schulen sich zumindest teilweise auch auf sozioökonomische Auswahlprozesse zurückführen lassen (Weiß 2011), belegt Wößmann, dass ein Großteil der positiven Auswirkungen des Privatschulanteils gerade Schülerinnen und Schülern in öffentlichen Schulen zugutekommt. Die auf systemische Wettbewerbseffekte zielende These besagt, dass auch die staatlich geleiteten Schulen dort besser werden, wo die Konkurrenz durch private Schulen stärker zum Tragen kommt (Wößmann 2011: 12). In einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2009 kommt die OECD (OECD 2012: 47) zu dem Ergebnis, dass für die systemischen Effekte des Schulwettbewerbs insbesondere auch die Finanzierungsmodalitäten eine wichtige Rolle spielen: In Ländern, in denen die Schulen in freier Trägerschaft höhere staatliche Finanzausschüsse erhalten, schwächt sich für das gesamte Bildungssystem der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ab. Damit stützt

6 Manfred Weiß (2011) bestreitet diesen Zusammenhang und kritisiert ihn als Artefakt.

auch die OECD die These, dass nicht die bloße Existenz von privaten Schulen soziale Ungleichheit verstärkt, sondern dass es vor allem auf die staatliche Bildungsfinanzierungspolitik ankommt.

3. Das deutsche Bildungsbudget: Grundbegriffe, Daten, offene Fragen

Für die Bildungsausgaben in Deutschland sind die Befunde widersprüchlich. Regelmäßig etwa betonen die offiziellen Stellen der deutschen Bildungspolitik – also das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und die Kultusministerkonferenz – anlässlich der jeweils im Herbst erfolgenden Veröffentlichung der OECD-Bildungsindikatoren »Education at a Glance« (EaG), dass Deutschlands Bildungsausgaben über dem OECD-Durchschnitt liegen würden. Anlässlich der Vorstellung von EaG 2018 hat das BMBF in einem »Presse-Papier« des BMBF vom September 2018 beispielsweise als Zwischenüberschrift hervorgehoben, dass die Bildungsausgaben je Teilnehmer über dem OECD-Durchschnitt liegen und weiter erläutert: »Trotz des demografischen Wandels und des damit verbundenen Rückgangs der Schülerzahlen hat Deutschland seine Bildungsausgaben in den letzten Jahren stetig erhöht.« (BMBF 2018: 13).

Kritische Stimmen dagegen – etwa die Pressemitteilungen der GEW dazu, aber auch die OECD selbst – betonen ebenso regelmäßig, dass Deutschland Bildungsausgaben erneut unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen würden. Wortlaut der »OECD-Country Note: Germany« zu EaG 2018:

»2015 beliefen sich die Ausgaben im Primar, Sekundar- und Tertiärbereich für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und FuE in Deutschland auf 4,2 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP), was deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 5,0 % lag.« (OECD 2018: 7)

Die Bildungsausgaben Deutschlands sollen also mal über, mal unter den OECD Durchschnittswerten liegen. Beide Behauptungen stützen sich auf dieselbe Publikation. Was soll man glauben? Tatsächlich stimmt beides: Die deutschen Bildungsausgaben liegen sowohl über wie unter dem OECD-Durchschnitt. Je nachdem, welche Kennziffer man betrachtet – und je nachdem, welche politischen Absichten man verfolgt. Betrachtet man die Ausgaben für Bildung als Ganzes in Relation zum Brutto-Inlands-Produkt, liegt Deutschland unterhalb des OECD-Durchschnitts. Betrachtet man die

Ausgaben pro individuelm Schüler, liegt Deutschland dagegen über dem OECD-Durchschnitt. Die in der BRD höheren Pro-Kopf-Ausgaben erklären sich vor allem aus der demographischen Entwicklung: Länder mit sinkenden Schüler- und Studentenzahlen haben naturgemäß tendenziell geringere Bildungsausgaben – und gerade deshalb kann pro Kopf mehr Geld zur Verfügung stehen. Je nachdem, ob also die Bildungsausgaben in Relation zum BIP gesetzt werden oder in Relation zur Zahl der Schüler, ergibt sich ein anderes Bild. Im folgenden Abschnitt werden zunächst einige wichtige Grundbegriffe (vgl. Dohmen et al. 2004) und die letzten verfügbaren Zahlen zum deutschen Bildungsbudget vorgestellt und schließlich deren beschränkte Reichweite diskutiert.

a. Man unterscheidet die Durchführungs- und die Finanzierungsbetrachtung, je nachdem, ob danach gefragt wird, wie viel Geld den unterschiedlichen Bildungsbereichen insgesamt zur Verfügung steht (»Was kommt wo an?«) oder aus welchen Quellen die Finanzströme stammen (»Woher?«). Bei den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen etwa finanzieren überwiegend die Bundesländer das Lehrpersonal, während für Bau und Unterhalt der Gebäude die Kommunen aufkommen. Die Kosten für Weiterbildung werden von staatlichen Stellen wie der Bundesagentur für Arbeit und privaten Haushalten sowie von Wirtschaftsunternehmen getragen.

b. Ausgaben und Kosten von Bildung sind insofern zu unterscheiden, als der Begriff der Ausgabe primär auf den öffentlichen Sektor und die dort früher übliche kameralistische Buchführung bezogen ist. Insofern beziehen sich Bildungsausgaben auf die tatsächlich – zumeist pro Kalenderjahr – geflossenen Finanzmittel. Kosten dagegen berücksichtigen im Sinne der kaufmännischen Betrachtungsweise die tatsächliche Nutzungsdauer einer Investition. Die Anschaffung eines elektronischen Whiteboards im Wert von 2.000 Euro z.B. würde bei Betrachtung der Bildungsausgaben in vollem Umfang im Beschaffungsjahr zu Buche schlagen, in der Perspektive der kaufmännischen Kostenrechnung dagegen z.B. auf vier Jahre »abgeschrieben« werden – mit jährlichen Kosten von 500 Euro.

c. Während die Bruttoausgaben die Addition der von den verschiedenen Stellen getätigten Zahlungen enthalten, eliminiert die Aufstellung von Nettoausgaben die durch die Beteiligung unterschiedlicher finanzierender Stellen möglichen »Doppelzahlungen«. Ein Beispiel wäre etwa die Bezuschussung von Schulbaumaßnahmen einer Kommune durch das Bundesland: Während in der Aufstellung der Bruttoausgaben die entsprechenden Beträge sowohl im Haushalt der Kommune als auch im Haushalt des Landes aufgeführt sind,

werden in der Darstellung der Nettoausgaben die bereits in anderen Haushalten verbuchten Zahlungen abgezogen.

d. Von Grundmitteln wird dort gesprochen, wo von den Nettoausgaben die dem jeweiligen Aufgabenbereich unmittelbar zurechenbaren Einnahmen abgezogen werden. Die Grundmittel der Hochschulmedizin etwa errechnen sich, wenn man von den Nettoausgaben, die für den Betrieb einer Universitätsklinik anfallen, die Einnahmen abzieht, die im Rahmen der Krankenversorgung erzielt werden.

e. Das Bildungsbudget einer Nation setzt sich aus den von privater und staatlicher Seite getragenen Ausgaben zusammen. Dabei variiert diese Aufteilung von Land zu Land. In der BRD etwa ist der Anteil der von privaten Haushalten und privaten Trägern übernommenen Kosten im Bereich der Elementarbildung (z.B. Kindergärten) im internationalen Vergleich relativ hoch. Der private Anteil an der Finanzierung der Hochschulausbildung fällt dagegen für die BRD im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich aus. Die Differenzen in den privat finanzierten Anteilen der Hochschulausbildung relativieren sich jedoch massiv, wenn man die (zu großen Teilen privat aufgebracht) Ausgaben für die Lebenshaltung der Studierenden mit in die Berechnung einbezieht (Schwarz/Teichler 2004).

f. Hinsichtlich der Berücksichtigung von Aufwendungen für den Lebensunterhalt (Bildungsausgaben zweiten Grades) als Bildungskosten zeigen die Bildungsbudgetaufstellungen meist Inkonsistenzen. Während z.B. staatliche Zuschüsse zur Lebensführung von Studierenden (BAföG) oder die Mittel für den Lebensunterhalt von Teilnehmern an Fortbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit Berücksichtigung finden, werden private Aufwendungen von Bildungsteilnehmern oder deren Eltern für den Lebensunterhalt oder auch privat finanzierte Internatskosten meist nicht als Bildungsaufgaben verbucht.

g. Durch die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen entstehen nicht nur die direkt mit dem Unterricht, mit Seminaren, Kursen, Lehrgängen verbundenen Kosten für Lehrmaterial, für Lehrer und Trainer, für Anreise und Räume. Zusätzlich zu diesen direkten Kosten können indirekte Kosten beziffert werden, die durch den Ausfall der Bildungsteilnehmer als produktive Arbeitskräfte entstehen – und im Falle von betrieblicher Weiterbildung real eventuell mit der Bezahlung von Aushilfskräften verbunden sind.

h. Die sog. Opportunitätskosten, d.h. die Einkünfte, die die Bildungsteilnehmer erzielen könnten, wenn sie, statt sich zu bilden, einer Erwerbsarbeit nachgingen (entgangene Verdienste), werden im Bildungsbudget nicht be-

rücksichtigt. Während für kurzzeitige Bildungsmaßnahmen die Kalkulation indirekter Kosten relativ unstrittig scheint, ist deren Abgrenzung im Bereich der Allgemeinbildung und der beruflichen Erstausbildung eher schwierig. Obgleich sie als fiktive Messgröße im Rahmen von Humankapital-Analysen durchaus eine Rolle spielen, werden die Opportunitätskosten der alternativen Zeitverwendung in Bildungsbudgetaufstellungen in der Regel nicht einbezogen.

Das deutsche Bildungsbudget wird jährlich vom Statistischen Bundesamt ausgewiesen. In der Regel liegt das Bezugsjahr der Daten drei Jahre vor dem Erscheinungsjahr. Der Bildungsfinanzbericht 2019 enthält also die konsolidierten Daten für 2016 (und einige vorläufige Zahlen für 2017, 2018, 2019). Das Bildungsbudget zeigt die Bildungsausgaben in Deutschland, die von den öffentlichen Haushalten, dem privaten Bereich und dem Ausland bereitgestellt wurden (vgl. Abb. 1). Es setzt sich zusammen aus einem internationalen Teil (Budgetteil A) und zusätzlichen Bildungsausgaben in nationaler Abgrenzung (Budgetteil B). Die Unterscheidung in nationale und internationale Definitionen ist notwendig, weil es trotz aller Bemühungen um internationale Standardisierung noch nicht für alle Aspekte gelungen ist, übereinstimmende Regelungen zu finden. In einer umfassenderen Darstellung wird auch das Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft jährlich vom Statistischen Bundesamt zusammengestellt. Es beinhaltet das Bildungsbudget (Budgetteile A+B) und zusätzlich das Forschungsbudget (Budgetteile C+D) (Statistisches Bundesamt 2019: 12).

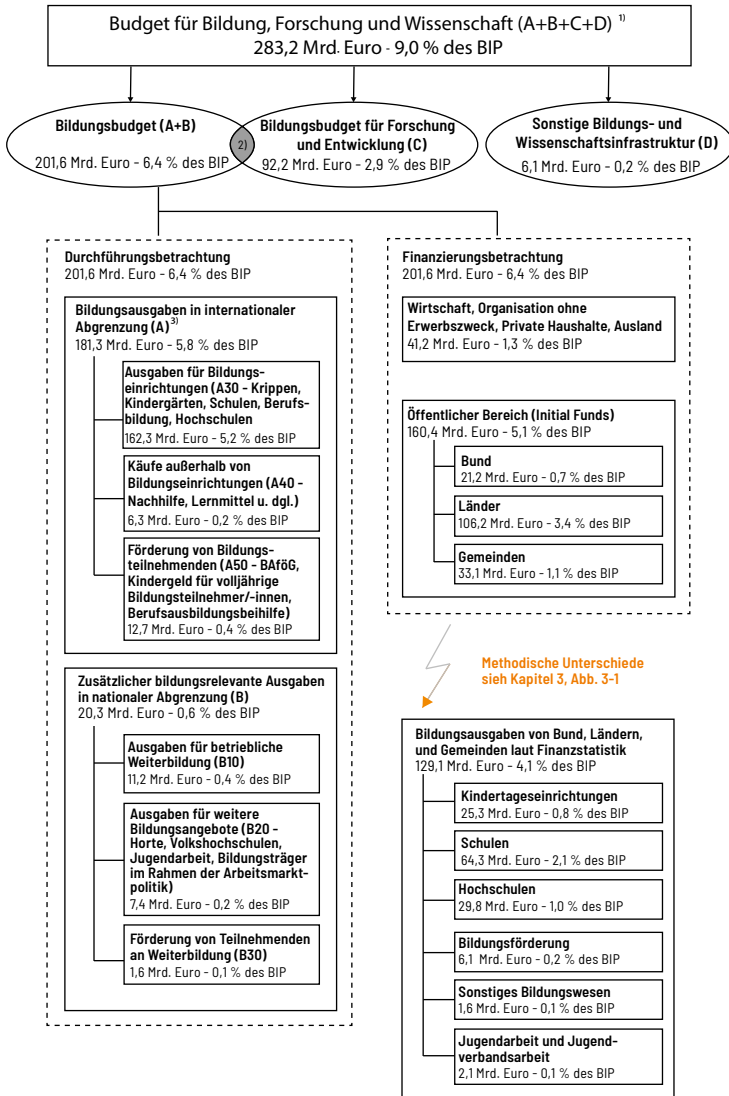
Die hier ausgewiesenen Ausgaben für Bildung, Forschung Wissenschaft sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2016 betragen sie 283,2 Mrd. Euro (9 % des BIP), davon entfielen 201,6 Mrd. Euro auf den Anteil des Bildungsbudgets. Dies bedeutet gegenüber dem Jahr 2010 eine Steigerung um 46,2 Mrd. Euro oder 19,5 %. Auf Basis einer vorläufigen Berechnung spricht das Statistische Bundesamt für 2017 von einer weiteren Steigerung auf nunmehr 295,5 Mrd. Euro.

Den größten Teil des amtlichen Bildungsbudgets machen mit 162,3 Mrd. Euro auch im Jahr 2016 die öffentlichen und privaten Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen wie Krippen, Kindergärten, Schulen, Berufsbildung oder Hochschulen aus. Private Haushalte haben für Nachhilfeunterricht, Lernmittel und dergleichen 2016 6,3 Mrd. Euro ausgegeben. Für die Finanzierung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmer*innen in formalen Bildungsgängen stellten die öffentlichen Haushalte 2016 bundesweit 12,7 Mrd. Euro zur Verfügung (BAföG bzw. Kindergeld für Volljährige).

Non-formale Angebote wie die betriebliche Weiterbildung, die Lehrerfortbildung, die sonstige Weiterbildung sowie Horte, Jugendarbeit usw. schlugen 2016 mit insgesamt 20,3 Mrd. Euro zu Buche. Pro Kopf der Bevölkerung ergeben sich Ausgaben in Höhe von 1.769 Euro. Wenn man die Bildungsausgaben nur auf die jüngere Altersgruppe der deutschen Einwohner*innen bezieht, ergeben sich für die unter 30jährigen im Jahr 2016 Ausgaben in Höhe von 5.132 Euro pro Kopf, die für 2019 wiederum (lt. vorläufigen Soll-Werten) auf 5.893 Euro angestiegen sind (Statistisches Bundesamt 2019: 116) – und die von Bundesland zu Bundesland starke Unterschiede aufweisen. Für jeden Schüler an einer staatlichen allgemeinbildenden Schule wurden in Deutschland 2016 im Durchschnitt 7.700 Euro ausgegeben – in den Stadtstaaten sogar 9.800 Euro, in den Flächenländern Ost 7.800 Euro und in den Flächenländern West 7.500 Euro (ebd.: 126). Die deutschlandweiten Durchschnittswerte für die einzelnen Schulformen lauten: Grundschulen: 6.200 Euro, Hauptschulen: 9.300 Euro, Schulen mit mehreren Bildungsgängen: 8.100 Euro, Realschulen: 6.700 Euro, Gymnasien: 8.100 Euro, Integrierte Gesamtschulen: 8.200 Euro – wiederum mit starken Unterschieden in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland (ebd.: 127).

Auf S. 24 dieses Zahlenwerks findet sich ein entscheidender Satz: »So vertritt beispielsweise die Länderfinanzseite die Auffassung, dass die Bildungsausgaben in Deutschland in diesem Bericht unterzeichnet werden.« Dieser scheinbar harmlose Hinweis auf strittige Interpretationen und Zuordnungen der Ausgaben für Bildung zeigt, dass hier viel Sprengkraft verborgen ist – und zwar in durchaus relevanten Dimensionen. Auch die Tatsache, dass in den vom Statistischen Bundesamt erstellten Berechnungen zwischen amtlicher Finanzstatistik und »realem Bildungsbudget« unterschieden wird, deutet bereits in diese Richtung: Das Bildungsbudget liegt deutlich höher als die in der Finanzstatistik erfassten Kosten. Zuletzt wurde für das aus öffentlichen Mitteln bestrittene Bildungsbudget ein Betrag von 160,4 Mrd. Euro und laut Finanzstatistik ein Betrag von 129,1 Mrd. Euro ausgewiesen (vgl. Abb. 1 »Öffentlicher Bereich (Initial Funds)« und »Bildungsausgaben [...] laut Finanzstatistik«). Die größten Posten, die die Differenz ausmachen, sind dabei die unterstellten Sozialbeiträge für die Altersversorgung aktiver Beamtinnen und Beamte im Bildungsbereich (12,4 Mrd. Euro), das Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer (8,3 Mrd. Euro) und die Bildungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales 6,6 Mrd. Euro (Statistisches Bundesamt 2019: 29).

Abbildung 1: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2016



Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.

1) Konsolidiert hinsichtlich der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.

2) Grauer Bereich markiert die Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen (16,6 Mrd. Euro). Diese Ausgaben werden nach der internationalen Abgrenzung sowohl im Budgetteil A als auch C zugeordnet. Für die Ermittlung des Budgets für Bildung, Forschung und Wissenschaft (A+B+C+D) ist eine Konsolidierung um diesen Betrag erforderlich.

3) Bildungsprogrammen der ISCED-2011.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2019: 19

Nichtsdestotrotz sind für die Bildungsfinanzstatistik in den letzten Jahren deutliche Fortschritte zu verzeichnen. Diese Fortschritte spiegeln sich auch im Bildungsfinanzbericht für die Bundesrepublik, der u.a. die Länderstatistiken bündelt und vergleicht. Seit dessen erstem Erscheinen im Jahr 2008 konnten sowohl was die umfassendere Berücksichtigung der verschiedenen Ausgaben- und Kostenarten (z.B. Personal, Beamtenpensionen, Beihilfen, Sachkosten, Investitionskosten) als auch was die Transparenz der Dokumentation betrifft, viele Schwachstellen beseitigt werden. Die bildungspolitische Diskussion um die dokumentierten Kosten der staatlichen Schulen reißt dennoch nicht ab, ja sie gewinnt abhängig vom Bundesland, von Zeit zu Zeit immer neu an Schärfe. Im Hintergrund steht regelmäßig die Frage einer gerechten oder »auskömmlichen«, jedenfalls grundgesetzkonformen Gestaltung der Privatschulfinanzierung durch die Länder. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil es jenseits aller bildungspolitischen Präferenzen für oder gegen private Schulen tatsächlich eine große Herausforderung darstellt, die mit schulischem Unterricht real verbundenen Aufwendungen des Staates statistisch adäquat zu erfassen. Folgende Problembereiche sind es vor allem, die es hier zu adressieren und durch geeignete kalkulatorische Verfahren zu minimieren gilt:

1. Schulen werden nicht »aus einer Hand« finanziert. Beteiligt sind die staatlichen Gliederungsebenen Kommunen, Landkreise und Länder sowie, z.B. über Investitionsprogramme, oft auch der Bund oder sogar europäische Stellen (z.B. der Europäische Sozialfonds, ESF).

2. Innerhalb der staatlichen Haushalte sind schulbezogene Ausgaben in verschiedenen Ressorts rubriziert. So fehlt z.B. oftmals die Möglichkeit die Pensions- oder Beihilfelasten von Lehrern von anderen staatlichen Beamten gesondert auszuweisen. Andererseits fließen Gelder, z.B. für Förderschüler bzw. Förderschulen, aus unterschiedlichen Ministerien und Ressorts.

Dass die Schulen in freier Trägerschaft den Staat deutlich weniger kosten als die staatlichen Schulen, sagt schon die amtliche Statistik. Dass sie den Staat sogar relativ noch viel weniger kosten, weiß man aus den Schülerkosten-Gutachten des Steinbeis-Transferzentrums (vgl. Vogel 2010) – weil die staatlichen Schulen in Wirklichkeit teurer sind, als die unvollständige amtliche Statistik ausweist. Sind die Formeln zur Berechnung der staatlichen Zuschüsse auch kompliziert und verschieden, so haben sie aus der Sicht vieler Forscher (vgl. Klein 2019) doch eine Gemeinsamkeit: Unter dem Strich bleibt eine erhebliche Deckungslücke, die die Schulen irgendwie schließen müssen. Dass die Deckungslücke deutlich größer ist, als es einem arglosen Blick in die Bun-

desbildungsfinanzstatistik zunächst erscheint, ist inzwischen vielfach belegt und weitgehend Konsens in der Bildungsfinanzdiskussion. So haben etwa die vom Steinbeis-Transferzentrum erstellten Gutachten gezeigt, dass je nach Bundesland und Schulart die staatliche Finanzhilfe nur 50 bis 60 % der tatsächlichen Schulkosten abdeckt. Ein Hauptproblem liegt darin, dass die Kosten auch der staatlichen Schulen tatsächlich äußerst schwierig zu berechnen sind. Zum Teil liegt das daran, dass die Ausgabenposten in den Haushalten verstreut sind. So sind die Ausgaben für Beihilfen oder Altersversorgung der Lehrer in Haushaltsposten erfasst, in denen auch alle anderen Landesbeamten enthalten sind. Zum anderen weist die kameralistische Buchführung nur die Ausgaben, aber keine Kosten aus. Dadurch ist z.B. die sachgemäße Angabe der Grundstücks- und Gebäudekosten unmöglich.⁷ Es gibt meist keine konsequente interne Kostenverrechnung. Den Kostensätzen gemäß der amtlichen Statistik müssen dementsprechend betriebswirtschaftlich ermittelte Kostenansätze gegenübergestellt werden. Nach den Berechnungen des Steinbeis-Transferzentrums liegen die tatsächlichen Schülerkosten demnach je nach Schulform und Bundesland um 20 bis 40 % über den von den Landesregierungen als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen verwendeten Zahlen (vgl. Barz 2016).

4. Verwerfungen im Schulautonomie-Diskurs: Aus Autonomie wird Accountability

Für die Schulpraxis ist die Möglichkeit einer an die jeweiligen lokalen Bedingungen, an die konkreten Schülerpopulationen angepassten Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts eine wichtige Determinante für den Schulerfolg. Neben strukturellen Faktoren oder der baulichen und personellen Ausstattung – bzw. deren chronisch beklagtem defizitärem Zustand – werden dementsprechend ressourcenbezogene Entscheidungsbefugnisse vor Ort von vielen Bildungsforschern als wichtige Determinante gelingender Bildungsprozesse betrachtet. Die diesbezügliche Diskussion entwickelte, zusammen-

7 Man muss sich das ähnlich wie bei den kirchlichen Liegenschaften vorstellen, wo etwa der Kölner Dom mit einem Buchwert von 27 EUR in der Bilanz des Erzbistums Köln auftaucht. Die großen, stattlichen Schulgebäude, oft in teurer Innenstadtlage, sind ähnlich nicht mit ihrem Immobilien-Marktwert, sondern mit vor vielen Jahrzehnten oder gar vor über einem Jahrhundert festgelegten Buchwerten veranschlagt.

gefasst im Schlagwort der »Schulautonomie«, insbesondere in den 90er Jahren eine größere Reichweite (vgl. Altrichter et al. 2016), auch wenn sich frühe diesbezügliche Überlegungen auch schon in den 70er Jahren, etwa beim Deutschen Bildungsrat (1973) finden. Gefordert wurde die Erhöhung schulischer Gestaltungsspielräume indem Verantwortung und Entscheidungsbefugnisse an die einzelnen Schulen und die dort tätigen Personen delegiert werden. Die Hoffnung richtete sich auf eine verstärkte Innovationsdynamik, z.B. durch eine höhere Identifikation der Akteure mit ihren Aufgaben und die Nutzbarmachung der vor Ort vorhandenen Praxisexpertise. Die als schwerfällig, veränderungsresistent und praxisfern geltenden, zentralistisch-bürokratischen Hierarchien von Schulverwaltung und Schulaufsicht sollten in ihren Befugnissen eingeschränkt und Handlungs- und Entscheidungskompetenzen auf die Einzelschulen verlagert werden:

»[L]okale Entscheidungsfindung sollte zu effizienterer Ressourcennutzung, zur Stimulierung der Verantwortlichkeit, Innovationskraft und Entwicklungsdynamik lokaler Akteure, zu einer Diversifikation der Bildungsangebote entsprechend unterschiedlicher Bedürfnisse und zu mehr demokratischer Teilhabe führen.« (Altrichter et al. 2016: 115)

Wenngleich Begriff und Sache der Schulautonomie immer wieder auch kritisch bewertet wurden – schon 1998 wurde er beispielsweise im »Handbuch Schulentwicklung« (vgl. Maritzen 1998: 609) unter Beliebigekeitsverdacht gestellt und zum »reformpolitischen Unwort« erklärt – bündelten sich in ihm ähnlich wie in den Konjunkturen früherer Begriffe wie »Schulklima« oder »Schulleben« doch geradezu paradigmatische Sichtweisen der Schuldiskussion. Abschwächungen und Relativierungen wie »schulische Selbstverwaltung«, »Teilautonomie«, »relative Autonomie« o.ä., wie sie im Zuge der Diskussion vorgeschlagen wurden, zeigen nur, wie sehr diese Perspektive in den 90er Jahren eine dominante Stellung im Bildungsforschungs- und Bildungsplanungsdiskurs einnahm. Neben der Personalautonomie, der pädagogischen Autonomie und der organisatorischen Autonomie wurde auch in die Finanzautonomie als ein wichtiger Teilbereich diskutiert, in dem der dezentralen Ressourcenverantwortung größerer Spielräume gewährt werden sollten. Etwa indem Schulen Einnahmequellen wie Sponsoring, Drittmitteleinwerbung oder Erlöse beispielsweise aus Raumvermietungen ermöglicht werden oder indem sie eigene Verfügungsrechte über ein Globalbudget erhalten (vgl. Altrichter et al. 2016: 110). Wenn man heute (im Jahr 2020) danach fragt, was aus diesem einmaligen Aufbruch geworden ist, der durchaus Unterstützung auch

in den höheren und höchsten Etagen der deutschen Bildungspolitik gefunden hatte (vgl. z. B. die Denkschrift der sogenannten »Rau-Kommission«; Bildungskommission NRW 1995), dann scheinen drei Beobachtungen relevant:

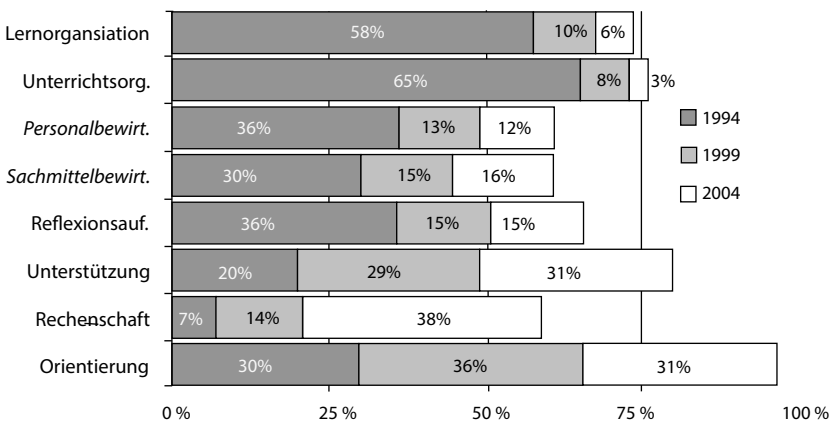
1. In der Bildungsforschung konnten sich die Stimmen vermehrt Gehör verschaffen, die sich vor allem auf die Risiken und die möglicherweise problematischen Begleiterscheinungen einer Deregulierungspolitik im Bildungsbereich konzentrieren, die sich also pro Zentralisierung und gegen verstärkte Kompetenzdelegation an die Akteure vor Ort positionieren. Vom Einwand der »Dezentralisierung der Mangelverwaltung« oder der »Verdopplung der administrativen Strukturen« bis hin zur generellen Kritik einer stärker an Marktmechanismen und Wettbewerb orientierten Schulsteuerung reichen die Vorbehalte. Sie beziehen – siehe oben – ihre Überzeugungskraft auch in den Kreisen der Bildungsforschung wohl nicht zuletzt aus einem impliziten Argumentationsmuster, in dem jede wirtschaftliche Kategorie als für Bildung angeblich grundsätzlich schädliche »Ökonomisierung« gebrandmarkt und das Schreckensszenario einer nur noch kommerziellen Interessen unterstellten »Bildungsindustrie« beschworen wird (vgl. Radtke/Weiß 2000). Soziale Ungleichheit, bildungsbezogene Segregation und gesellschaftliche Entsolidarisierung sind die Chiffren, die auch noch die zaghaftesten Versuche einer Liberalisierung der Steuerungsmechanismen und Effektivierung der Ressourcenallokation diskreditieren sollen.

2. Dass das produktive Interesse am Thema »Schulautonomie« sich in der Folge insgesamt stark rückläufig entwickelt, zeigt sich allein schon an der Zahl der einschlägigen Publikationen: Eine Recherche im Fachinformationssystem Bildung ergibt für das Jahr 1997 den Spitzenwert von 185 Treffern zum Suchwort »Schulautonomie«.⁸ Seither nimmt die Trefferzahl von Jahr zu Jahr innerhalb eines geringfügigen Schwankungskorridors kontinuierlich ab (1998: 112; 2000: 92; 2004: 102; 2007: 77; 2010: 21; 2017: 13; 2018: 8; 2019: 3). Ein ähnlicher Verlauf ergibt sich für das Suchwort »Finanzautonomie«, wo ebenfalls das Jahr 1997 den Höhepunkt mit 27 Treffern markiert und für das im Jahr 2019 schon kein einziger Treffer mehr zu verzeichnen ist. Die für eine real höhere schulische Selbstverwaltungskompetenz zentrale finanzielle Ressourcenverantwortung, die sich vor allem in den Kategorien Personalbewirtschaftung und Sachmittelbewirtschaftung zeigt, ist gegenüber anderen Teilbereichen deutlich ins Hintertreffen geraten. Demgegenüber zeigt die Analyse der

8 »FIS Bildung« am 29.02.2020; Freitextsuche »Schulautonomie«.

Veränderungen im Schulrecht in den 16 Bundesländern hinsichtlich der Verwirklichung von Aspekten der Schulautonomie (vgl. Rürup/Heinrich 2007) für die Jahre 1994 bis 2004, dass es eine massive Verlagerung hin zu einem Zuwachs in den Bereichen Unterstützungsangebote und Orientierungsvorgaben gab. Die massivste Neuausrichtung der ursprünglichen Reformidee Schulautonomie indessen wird für den Bereich der Rechenschaftslegung (Accountability) verzeichnet (vgl. Abb. 2). Während im Jahr 2004 nur 12 % der schulgesetzlichen Novellierungen dem Bereich der Personalbewirtschaftung und nur 16 % der Sachmittelbewirtschaftung zuzurechnen waren, entfallen auf den Aspekt Rechenschaft 38 %. Flankiert wird diese Neuausrichtung, die man auch als Umdeutung des ursprünglichen Impulses bezeichnen könnte, durch verschiedenste Maßnahmen der Standardisierung und der externen Evaluation.

Abbildung 2: Anteil der Verwirklichung von Schulautonomieaspekten (1994, 1999, 2004)



Quelle: Altrichter et al. 2016: 121, Hervorhebung des Verfassers

3. Es ist fast ein wenig bestürzend, wenn man nach 30 Jahren Schulautonomie-Diskurs feststellen muss, dass sich für Schulen hinsichtlich der Verfügung über finanzielle Ressourcen bis heute offenbar wenig verändert hat. Dies

gilt für Schulen in Deutschland, ebenso wie für Österreich und die Schweiz, »entziehen sich doch allseits mit Gehältern und gebäudebezogenen Ausgaben die größten Budgetposten bislang weitgehend dem Handlungsspielraum der Akteure vor Ort.« (Tarazona/Brückner 2016: 85) Sieht man von den meist sehr begrenzten Mitteln ab, die hier und da über Fördervereine eingeworben und verwaltet werden, dann verfügen deutsche Schulen heute noch immer über kaum mehr als über das Budget für die Erneuerung der Schulbücher, die sie kostenlos ausgeben.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias (2016): »Schulautonomie und die Folgen«, in: Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hg.), Handbuch neue Steuerung im Schulsystem, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 107-149.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> vom 10.03.2020.
- Barz, Heiner (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barz, Heiner (2016): »Privatschulen: Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft – Eine wichtige Säule des deutschen Bildungswesens«, in: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (Hg.), Analysen und Argumente 207, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=162f97c0-7cd4-d344-e465-52daza807730&groupId=269099 vom 10.03.2020.
- Bildungskommission, NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft, Neuwied: Luchterhand.
- BMBF (2018): Presse-Papier – Hintergrundpapier EAG 2018, Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/files/Hintergrundpapier_EAG%202018.pdf vom 10.03.2020.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a.M./Leipzig: Insel.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1964/1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1979/1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg: VSA Verlag.
- Cleuvers, Birgitt A. (2010): »Gender Budgeting in der Bildungsfinanzierung«, in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-98.

- Dohmen, Dieter/Klemm, Klaus/Weiß, Manfred (2004): *Bildungsfinanzierung in Deutschland – Grundbegriffe, Rahmendaten und Verteilungsmuster*, Frankfurt a.M.: Max-Träger-Stiftung.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): *Schlussbericht. Der Weg in die Zukunft*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieysztor, Aleksander (1993): »Organisation und Ausstattung«, in: Walter Rüegg (Hg.), *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 1, München: Beck, S. 109-138.
- Gruschka, Andreas/Herrmann, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf/Rauin, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf, Horst/Winkler, Michael (2005): »Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens«, in: *Diskussion Musikpädagogik* 7, 28, S. 5-7.
- Hénaff, Marcel (2009): *Der Preis der Wahrheit. Gabe, Geld und Philosophie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Höhne, Thomas/Schreck, Bruno (2009): *Private Akteure im Bildungsbereich. Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann-Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation von Schulen)*, Weinheim: Juventa.
- Jens, Walter/Jens, Inge (1977/2004): *Eine deutsche Universität. 500 Jahre Tübinger Gelehrtenrepublik*, Reinbek: Rowohlt.
- Kamm, Ruth (2010): »Anreizstrukturen in der Finanzierung von Hochschullehre«, in: Heiner Barz (Hg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 455-466.
- Klein, Helmut E. (2018): »Privatschulfinanzierung – Länder pflegen zweierlei Maß«, in: Maren Gronert/Alban Schraut (Hg.), *Handbuch Vereine der Reformpädagogik*, Baden-Baden: Ergon, S. 657-676.
- Klein, Helmut E. (2019): »Eltern – die Zahlmeister der Bildungsrepublik?«, in: Heiner Barz (Hg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019*, Münster: Waxmann, S. 107-121.
- Kronberger Kreis (2013): *Bildungsfinanzierung neu gestalten*, Berlin: Stiftung Marktwirtschaft. https://www.stiftung-marktwirtschaft.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/KK_56_Bildung_2013.pdf vom 10.03.2020.
- Liesner, Andrea (2008): »Bildungsökonomie – Gefahren aus bildungskritischer Sicht«, in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, S. 909-917.
- Maritzen, Norbert (1998): »Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung«, in: Herbert Altrichter/Wilfried Schley/Mi-

- chael Schratz (Hg.), Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck: StudienVerlag, S. 609-637.
- Müller, Rudolf W. (1988): Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Münch, Richard (2009a): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2009b): »Unternehmen Universität«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45, S. 10-16, Frankfurt a.M.: bpb.
- Noack, Martin (2016): »Stiefkind Weiterbildung. Vater Staat und die öffentliche Bildungsfinanzierung«, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, S. 46-48.
- OECD (2012): Public and private schools. How management and funding relate to their socio-economic profile, Paris: OECD Publishing. www.oecd.org/pisa/50110750.pdf vom 10.03.2020.
- OECD (2018): Ländernotiz Deutschland – Bildung auf einen Blick 2018: OECD-Indikatoren, Berlin: OECD. https://www.oecd.org/berlin/publikationen/EAG2018_CN_DEU-GER.pdf vom 10.03.2020.
- OECD (2019): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Bielefeld: wbv Media. https://www.oecd-ilibrary.org/bildung-auf-einen-blick-2018_5j8lh9bbx543.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F6001821lw&mimeType=pdf vom 10.03.2020.
- Pfeiffer, Iris/Kaiser, Simone/Sharma, Manon R. (2010): »Bildungsfinanzierung neu denken! Alternative Modelle der Bildungsfinanzierung«, in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-72.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): »Ökonomisierung«, in: Sabine Andresen/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebekka Horlacher/Sabina Larcher Klee/Jürgen Oelkers (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz, S. 621-636.
- Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hg.) (2000): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen: Leske + Budrich.
- Rürup, Matthias/Heinrich, Martin (2007): »Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiesgesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung«, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeister/Jochen Wissinger (Hg.), Educational governance, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-183.

- Schleicher, Andreas (2010): »Studiengebühren und –subventionen im internationalen Vergleich«, in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 401-412.
- Schneider, Kerstin (2018): »Privatschulen: Unerwünschte Segregation oder willkommener Wettbewerb?«, in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden: Springer VS, S. 353-360.
- Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.) (2004): Wer zahlt die Zeche? Studienfinanzierung aus nationaler und internationaler Perspektive, Bielefeld: Weblar.
- Simmel, Georg (2001): Philosophie des Geldes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sohn-Rethel, Alfred (1992): Warenform und Denkform. Mit zwei Anhängen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2016): Finanzen der Schulen. Schulen in freier Trägerschaft und Schulen des Gesundheitswesens 2013, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/finanzen-schulen-traeger-5217110139004.pdf?sessionid=A5A056CE426EB48B2CFD949A33AEE8B1.internet731?__blob=publicationFile vom 10.03.2020.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2019): Bildungsfinanzbericht 2019. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206197004.pdf?__blob=publicationFile vom 10.03.2020.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2020): Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2017, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/ausgaben-schueler-5217109177004.pdf?__blob=publicationFile vom 10.03.2020.
- Tarazona, Mareike/Brückner, Yvonne (2016): »Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management und Globalbudgets«, in: Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hg.), Handbuch neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden: Springer VS, S. 75-105.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): »Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist«, in: Die Zeit 41, 89.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hg.) (2004): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept, Wiesbaden: VS Verlag.
- Vogel, Johann P. (2010): »Bildungsfinanzierung aus der Perspektive des Bildungsrechts«, in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-190.
- Weishaupt, Horst (2016): »Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung«, in: Die deutsche Schule 108, 4, S. 354-369. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102057&uid=frei vom 10.03.2020.
- Weiß, Manfred (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07833.pdf> vom 10.03.2020.
- Wößmann, Ludger (2011): »Wettbewerb durch öffentliche Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft als wichtiger Ansatzpunkt zur Verbesserung des Schulsystems«, in: ifo Schnelldienst 64, 1, S. 9-18.
- Zwick, Elisabeth (2010): »Von Pfründen zu Drittmitteln: Bildungsfinanzierung aus historischer Sicht am Beispiel der Universitäten«, in: Heiner Barz (Hg.), Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-121.