

# Ökonomie und Schule

**Böttcher, Wolfgang**

First published in:

Qualität und Effizienz von Bildungseinrichtungen, S. 85 - 99, Frankfurt am Main 1993,  
ISBN 3-925794-22-0

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-69329536206

## **Ökonomie und Schule**

Gut ein Jahr nachdem die Unternehmensberatungsfirma KIENBAUM für den Kultusminister des Landes NRW eine Organisationsuntersuchung im Schulbereich abgeliefert hat (Koetz/Jaschke 1991), ist die Diskussion hierüber unvermindert lebendig. Öffentlichkeit, Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik streiten um den Sinn oder Unsinn betriebswirtschaftlicher Analysen der Schule. KIENBAUM ist zum Inbegriff geworden für eine neue Ära der Schulpolitik, wenngleich dies freilich nicht ganz angemessen erscheint. Es ist nämlich überhaupt nicht neu, daß der Politik nichts anderes einfällt, als den Rotstift am Schulhaushalt anzusetzen.

Das Gutachten kam, natürlich war das nicht zufällig, genau zu der Zeit, als Sparen das wichtigste Wort in der Politik wurde. Ich möchte an dieser Stelle eine Aussage wagen, die als das eiserne Gesetz der Finanzpolitik bezeichnet werden kann: Immer dann, wenn Staaten, Länder und Kommunen zum Sparen gezwungen sind, geht es zunächst an Bildung, Kultur und Soziales!

Ich möchte die sich mit KIENBAUM absichernde Schulpolitik nicht bewerten, ohne vorher etwas Allgemeineres festgestellt zu haben. Wenn wir zum Sparen gezwungen sind (und es spricht ja nun wirklich vieles dafür, daß die Ausgabenpolitik der öffentlichen Hände sich verändern muß), dann sollte wenigstens auch intensiv überlegt werden, ob nicht in anderen Bereichen mehr gespart werden sollte als in den eben genannten sensiblen Feldern, in denen volkswirtschaftliche aber auch soziale Effekte des Sparens mittelfristig und langfristig kaum abzuschätzen sind. Ich will die Gelegenheit nutzen, auch mit Zahlen zu dokumentieren, daß die Schul- bzw. Bildungspolitik nicht erst seit KIENBAUM ins Abseits zu rutschen droht: Im Jahre 1970 betrug der Anteil des Bildungsbudgets am Bruttosozialprodukt 4,1 %, im Gefolge der Bildungsreform und Bildungsexpansion stieg dieser Anteil auf

5,5 % (1975), um dann stetig wieder zu fallen. Im Jahre 1990 sind wir wieder bei den 4,1 % des Jahres 1970 angelangt (BMBW 1992, S. 275).

Durch das vor allem von Herrn Dr. *Koetz* verantwortete Schulgutachten der Unternehmensberatung KIENBAUM sind die Lehrerinnen und Lehrer und damit auch ihre Interessensvertreter in eine schwierige Situation hineingeraten. Wenn wir am Ansatz oder an der zugrundeliegenden Theorie, an den Methoden oder an den Ergebnissen des Gutachtens herumkritisieren, könnte in der Öffentlichkeit der Eindruck entstehen, wir gingen larmoyant oder larifari um mit den ernstzunehmenden Versuchen, Schule auch unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten - und damit auf ihre Effizienz hin - zu untersuchen. Es könnte der Eindruck entstehen, wir seien hier ganz auf Abwehr eingestellt, und Larmoyanz oder Lässigkeit können sich die Lehrer angesichts ihres doch nicht mehr ganz so guten Rufs in der Öffentlichkeit nun wirklich nicht leisten. Andererseits: Betonen wir ganz ausdrücklich, daß wir betriebswissenschaftliche Analysen im Grundsatz für gerechtfertigt halten, könnte der Eindruck entstehen, als sei jetzt endlich dank KIENBAUM die endgültige, und natürlich auch die endgültig richtige Schulkritik geschrieben, die selbst zu leisten die Pädagogen und Erziehungswissenschaftler nicht in der Lage waren. Es könnte der Eindruck entstehen, wir würden dem zustimmen, was der SPIEGEL vor kurzem reißerisch verkündete, daß nämlich in der Schule das reinste Chaos herrsche und endlich, dank KIENBAUM, die Chance bestünde, dem ein Ende zu bereiten.

Ich will in dieser zwiespältigen Situation ein klares Bekenntnis abgeben: Unsere Organisation, das heißt die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die ja neben Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in anderen Bereichen des Bildungswesens gut 1/4 Mio. Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen vertritt, hält es für richtig und notwendig, daß über einen wirtschaftlichen Einsatz von Mitteln auch in Schule und Schulsystem qualifiziert nachgedacht werden muß. Es ist eine Unterstellung, die wir ja von Herrn *Koetz* schon mehrfach gehört haben, daß wir uns prinzipiell einer solchen Analyse verweigern. Wir sind im Gegenteil der Überzeugung, daß Sparen keine Schande ist, schließlich muß auch jeder von uns in seinem eigenen Haushalt darauf achten, daß das Geld nicht aus dem Fenster geworfen wird. Und wir wissen sehr wohl auch, daß eine jede Analyse ihre eigenen methodischen und theoretischen Probleme hat. Daß sie in wohlverstandenen Sinne selektiv ist, d. h., sich entscheiden muß für bestimmte theoretische Annahmen, für bestimmte Fragestellungen, für bestimmte Methoden. Wir sind des

weiteren der Meinung, daß Mittel, die zur Erforschung der Frage verwendet werden, wie und wo Mittel rationeller eingesetzt werden können, nicht vergeudet sind. (Es ist ja viel polemisiert worden über die 2,4 Mio. DM, die das KIENBAUM-Gutachten im Schulbereich gekostet hat. Ich denke, diese Polemik sollten vor allem die Erziehungswissenschaftler und Soziologen abbekommen, die nämlich konsequent ihr Wissen - verglichen mit den hier gar nicht bescheidenen Betriebswirten oder etwa den Juristen - weit unter Wert verkaufen.)

Ich möchte nun einige inhaltliche Bemerkungen zum Schulgutachten machen. Seitdem ich vor einem Jahr Herrn *Koetz* zum ersten Mal über das Thema habe referieren hören, behauptet er, seine Analyse habe nichts mit Pädagogik zu tun. Pädagogische Fragen, so sagt er, habe er systematisch ausgeklammert. Er sagt dies im Brustton der Überzeugung. Ich halte seine Sicherheit für unangebracht. Im Gutachten stecken nämlich bei genauer Hinsicht vielfältige pädagogische Behauptungen. Das Problem ist jedoch, daß diese nicht theoretisch begründet sind, sondern sich lediglich aus dem sog. "gesunden Menschenverstand" ableiten. Das ist sehr problematisch, denn wer behauptet, nur formal zu argumentieren, tatsächlich aber Inhaltliches mithineinbringt (was wahrscheinlich auch gar nicht zu vermeiden ist), dieses dann aber leugnet, der schafft paradoxerweise eine Situation, in der die inhaltlichen Grundannahmen - eben weil sie unausgesprochen sind - umso stärker durchschlagen.

Ich will hierfür nur einige Beispiele nennen, Ludwig *Huber* hat in einem Aufsatz zu den impliziten pädagogischen Annahmen des KIENBAUM-Gutachtens das alles viel genauer und besser gesagt, als ich es hier tun kann (*Huber* 1992):

- Es wird als Ziel formuliert, einen Ausgleich zwischen Schulformen, Schulstufen und Regionen herzustellen. Dies steht ganz im Gegensatz zu einer egalitären Schulpolitik, die nicht Gleichheit der Inputs, sondern Gleichheit der Outputs bewertet und das Prinzip der positiven Diskriminierung einführt.
- Die Behauptung, Realschulen seien im Laufe ihrer Geschichte unverändert geblieben und gleichermaßen anerkannt und hätten sich gut behaupten können, widerspricht der jedem Sachkundigen bekannten Einsicht,

daß sich Realschulen grundsätzlich verändert haben und nur auf der Ebene des quantitativen Scheins (Schüleranteile an der Gesamtschülerschaft) stabil geblieben ist.

- Muttersprachlicher Unterricht sei verzichtbar, weil die Prämisse, unter denen er eingesetzt worden ist, nämlich die Rückkehr der Arbeitsmigranten zu ermöglichen, nicht mehr gegeben sei. Eine solche Einschätzung übersieht, daß die Erziehungswissenschaften eine Reihe von Befunden darüber zusammengetragen haben, wie muttersprachlicher Unterricht vielfältige positive Effekte für das Erlernen der deutschen Sprache nach sich zieht und so - gerade nach Effizienzkriterien gemessen - sehr ver­nünftig ist.
- Eine hohe Differenzierung führe zu Unwirtschaftlichkeit, heißt es. Es wird nicht beachtet, daß Differenzierung doch gerade die pädagogische Antwort auf erfolglose (also nicht effektive) Unterrichtsbemühungen war und ist.

Alles in allem: An vielen Stellen im Gutachten kann man implizite bildungspolitische oder pädagogische Alltagstheorien entdecken, die sich hinter scheinbar nur formalen und neutralen Orientierungen verstecken - und auch hinter einem Sprachstil, der genau diesen distanzierten Eindruck zu vermitteln versucht.

Viel entscheidender aber als das eben Gesagte ist, daß das gesamte Gutachten unter einer pädagogischen Prämisse erstellt ist, die nicht als solche erkannt wird. Ziel der Schule nämlich sei der Unterricht. Ein solcher Satz ist nicht nur in hohem Maße pädagogisch, sondern er ist auch in hohem Maße pädagogisch falsch! Jede betriebswirtschaftliche Analyse und auch jede betriebswirtschaftliche Teilanalyse (und letzteres ist ja das KIENBAUM-Gutachten) muß nach den Zielen des Betriebes fragen, den sie analysiert, auch wenn nur "Organisation und Controlling" untersucht werden. Mehr noch muß sie nach den Märkten fragen, innerhalb derer ein Betrieb arbeitet. Ziel- und Marktanalyse gehören deshalb in den Kernbereich von betriebswirtschaftlichen und betriebswissenschaftlichen Studien, und weil das so ist, ist es doch sehr verwunderlich, daß die gesamte Zielanalyse ersetzt wird durch diesen schlichten Satz: Schule = Unterricht. Aber selbst wenn eine komplexere Zielanalyse stattgefunden hätte (von der Marktanalyse rede ich jetzt gar

nicht), dann hätte das in diesem Falle immer noch deutlich zu kurz gegriffen, ist doch die zentrale Erkenntnis der Schulforschung und der Organisationssoziologie, die sich mit Schule beschäftigt hat, daß sich Schule weniger über Ziele, sondern vielmehr über ihre individuellen und gesellschaftlichen Funktionen beschreiben und analysieren läßt. Kein Student kommt vorbei an Helmut Fends "Theorie der Schule", die sie lehrt, Schule in ihrer Sozialisations-, Kustodial-, Qualifikations-, Absorptions-, Legitimations- und Selektionsfunktion zu betrachten. Nichts von dem begreift das KIENBAUM-Gutachten.

Der Hinweis darauf, es handele sich nur um ein betriebswirtschaftliches Teilgutachten, wird meiner eben vorgetragenen Kritik nicht gerecht. Ich sage noch einmal: Ich weiß sehr wohl, daß wissenschaftliche Analysen immer selektiv sind und analytisch in dem Sinne, daß sie Aspekte aus einer komplizierten Wirklichkeit gedanklich heraus Schälen. Aber genau das muß auch dem Forschenden klar bleiben. Die apodiktische Formel Schule = Unterricht setzt sich arrogant über diesen Tatbestand hinweg.

Auf der gleichen Ebene muß man auch die - um es diplomatisch zu sagen - gewisse Saloppheit im Umgang mit dem Effizienzbegriff anführen. Ist denn wirklich eine Schule, die 100 % des von ihr angekündigten Unterrichts auch abhält, eine effiziente Schule? Im Zeichen der Klientenorientierung neuerer betriebswissenschaftlicher Ansätze wäre ich eher geneigt, z.B. die Grundschülerinnen und -schüler oder ihre Eltern nach der Qualität "ihrer" Schule zu fragen, statt die Stimmigkeit zwischen Angebot und Abhaltung von Unterricht als Maßstab zu wählen. Vor diesem Hintergrund entlarvt sich auch der das Gutachten einleitende Satz, Schule sei für die Schülerinnen und Schüler da, als der Versuch einer "Immunisierung" vor Kritik aus der pädagogischen Ecke.

Aber es ist doch tatsächlich müßig, den Gutachtern vorzuwerfen, sie hätten die Begrenztheit ihrer Analyse, die natürlich in der Auftragsstellung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen angelegt ist, in ihrem Gutachten deutlicher herausstellen müssen. Ich vermute, sie werden sagen, genau das hätten sie getan, und schließlich seien sie weder dafür verantwortlich, was die Politik als Auftrag an sie formuliert, noch was die Publizistik aus den Ergebnissen mache. Was mit dem Gutachten angestellt wurde, das sei nicht intendiert gewesen. Welch ein Verständnis von Wissenschaft wäre das, das den Begründungs- und Verwertungszusammenhang so völlig ausklammert. Denn schließlich war der ministerielle Umgang mit dem Gutachten doch zu-

mindest antizipierbar. Aber das ist natürlich das Problem der Auftragsforschung insgesamt. Die Auftraggeber müssen zufrieden sein. Und ich denke, das Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen, aber auch alle anderen, die sich der KIENBAUMschen Botschaft bedienen, sind zufrieden. Zu dieser Botschaft kommen wir später. Erst einmal möchte ich aber etwas Positives sagen.

Wenn man es will, dann kann man das Gutachten interpretieren als die Fortsetzung einer bildungswissenschaftlichen Tradition, nämlich die Fortschreibung von Ländervergleichsstudien (*Edding/von Carnap 1962, Hamm-Brücher 1964, Böttcher/Budde/Klemm 1988*). Für die an Daten Interessierten findet sich hier eine sehr umfangreiche Sammlung, die durchaus den Neid der Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler befördert, die sich fragen, wieso die KIENBAUM-Gutachter so problemlos an die Quellen gekommen sind, die sich ihnen in der Regel verschließen. Der Neid zerfällt, wenn man sich darüber im klaren ist, daß die KIENBAUM-Ländervergleichsstudie zwar sehr materialreich ist, aber dennoch sehr dürftig, weil sie nämlich in Ermangelung einer theoriegeleiteten Fragestellung Zahl an Zahl reiht. Während die eben erwähnten Vergleichsstudien z. B. die Grunddaten für die Begründung der anstehenden Notwendigkeit einer Expansion im Bildungswesen bereitstellten, das Auseinanderstreben im Bildungsföderalismus analysierten oder eine antizyklische Investitionspolitik in den Bildungsbereichen begründeten, lassen sich die KIENBAUM-Daten umstandslos im Sinne der auf Mittelkürzung programmierten Kultusministerien nutzen. Mit ihnen wird nun eine prozyklische Politik begründet. Dies ist die Post-KIENBAUM-Botschaft: Wer nichts hat, der soll auch nichts in Bildung investieren.

Voller Befriedigung orientieren sich nun die Kultusministerien an den ermittelten Durchschnittswerten, jedenfalls tun sie das immer dann, wenn die verglichenen Versorgungsparameter (Stundentafel, Lehrerstunden, Klassengröße) in ihrem eigenen Einflußbereich über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen. Mit den Zahlen im Rücken konnte man nun im eigenen Bundesland eine Senkung auf den Durchschnittswert legitimieren und damit einen im Prinzip endlosen Prozeß des Absenkens dieser Parameter einleiten. Es ist ja klar, daß, wenn auch nur *ein* Bundesland einen Parameter senkt, der gesamte Durchschnittswert heruntergeht, somit dann andere (der "Durchschnittslogik" folgend) im nächsten Schritt eine weitere Reduzierung vornehmen müssen, womit natürlich dann der Durchschnittswert sinkt und so fort.

Dieses Prinzip des Verwaltungshandelns firmiert nun beschönigend unter dem Titel "Steigerung der Effizienz des Bildungswesens". Was hier geschieht senkt jedoch die Effizienz der Schule, wenn der Begriff Effizienz überhaupt einen Sinn hat. Mehr noch aber als die Maßnahmen selbst, wird aus meiner Sicht die Effizienz der Schule durch die Art der Einführung der Kürzungen sinken. Ich komme gleich darauf zurück. Ich möchte aber vorher den hier angefangenen Gedanken abschließen und feststellen: Wir hätten uns gewünscht, daß ein betriebswissenschaftliches Gutachten nicht von sich behauptet, auf pädagogische und bildungspolitische Grundannahmen zu verzichten. Hätte es gesagt, daß es selbstverständlich von bestimmten (und damit auch zu diskutierenden) Grundannahmen ausgeht, dann hätten sich ein paar Probleme ausdrücklicher und damit auch systematischer nachfragen lassen. Die (vermeintliche) bildungspolitische und bildungspädagogische Enthaltbarkeit hat verhindert, daß das Gutachten z.B. solche Fragen formulieren kann wie: Wäre es nicht sehr viel vernünftiger, antizyklische Bildungspolitik zu betreiben, also in ökonomisch schwachen Gebieten die Schule ganz besonders auszustatten, um damit den Konkurrenznachteil solcher Regionen aufzufangen? Ein Gutachten, das Stellung bezieht, hätte z.B. auch konsequenter eine bildungspolitische und -ökonomische Fragestellung als Forschungslücke kennzeichnen können: Die Frage nämlich, ob integrierte Schulsysteme (ganz unabhängig von ihrer pädagogischen Bewertung) billiger und organisatorisch sinnvoller sind, als ein gegliedertes Schulsystem mit kleinen Einheiten.

Ich komme nun doch noch einmal auf die Kosten des Gutachtens zu sprechen, und ich verfolge dabei keine polemische Absicht gegenüber den Gutachtern, allenfalls gegenüber dem Kultusministerium. Ich frage mich doch, weshalb Herr *Schwier* zu Fragen der Effizienz der Schule nicht die Fachleute befragt hat, die ohnehin auf seinem Gehaltskonto stehen oder auf dem seiner Wissenschaftsministerin. So hätte ihm z. B. Hans-Günther *Rolff*, der Leiter des Institutes für Schulentwicklungsforschung in Dortmund, bildungsökonomische Vorbehalte gegenüber der gegliederten Sekundarstufe I mitteilen können. Andreas *Gruschka*, Professor in Münster, hätte ihm darlegen können, daß der von vielen Schülerinnen und Schülern beschrittene Weg einer summierenden Doppeltqualifizierung (Abitur und Berufsausbildung nacheinander) teurer kommt als eine integrierte Lösung, wie sie z. B. Kollegschaften anbieten. Klaus *Klemm* aus Essen hätte mit ihm den Lehrerbedarf errechnen können. In seinen Studien nämlich hat er ziemlich genau den Leh-

rerbedarf ermittelt, den auch die KIENBAUMSchen Rechner aufs Papier gebracht haben (vgl. *Klemm* 1992). *Klemm* hätte ihn auch im Detail darüber aufklärt, wie er den Lehrerbedarf ermittelt. So hätte der Kultusminister festgestellt, daß in der Rechengröße Schüler/Lehrer-Relation drei Parameter stecken, nämlich genau die Parameter, die jetzt als Objekt der Rechenkünste der Kultusministerien so manipuliert werden, daß der Lehrerbedarf sinkt. Der Kultusminister hätte aber auch - und damit schließe ich meine Aufzählung - mit den Herren *Haenisch*, *Herz* oder *Schirp* vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest reden können. Diese hätten ihm erzählen können, daß sie seit Jahren an dem Thema "Qualität von Schule" arbeiten und daß dieses nichts anderes ist als die pädagogische Übersetzung der schönfärberischen Post-Kienbaum-Formel von der Effizienzsteigerung der Schule.

Mit meiner Aufzählung der möglichen Gesprächspartner des Herrn Kultusminister schließe ich, jedoch nicht mit meiner Kritik an ihm. Aber ich möchte vorher ein kurzes Zwischenergebnis ziehen: Es kann sehr sinnvoll sein, Schule von Außenstehenden - in diesem Falle von Betriebswirten bzw. Organisationssoziologen - untersuchen zu lassen. Es sollte aber hierbei ein angemessener Begriff von Organisation bzw. Betrieb zugrundegelegt werden. Auch die Forderung nach Sparsamkeit im Bildungswesen ist nicht unmoralisch. Sparsamkeit und Effektivierung im Bildungswesen kann jedoch nicht heißen, daß ohne theoretische Begründung, also weder mit Rekurs auf eine pädagogische noch auf eine betriebswirtschaftliche Theorie, wahllos im Schulwesen herumgestrichen wird. Die GEW hat darauf natürlich im Interesse ihrer Kolleginnen und Kollegen reagieren müssen. Denn natürlich kann eine Gewerkschaft, die Arbeitnehmerinteressen im Blick hat, nicht Beifall klatschen, wenn die Arbeitsbedingungen verschlechtert werden (zur Liste der Verschlechterungen vgl. *Hüfner* 1992).

Freilich mag die Aufgeregtheit einiger Standesorganisationen der interessierten Öffentlichkeit ein wenig überzogen vorgekommen sein. Bei einer Unterrichtsstunde weniger in der Studentafel steht uns tatsächlich nicht gleich der Untergang des Abendlandes bevor. Auch innerhalb der GEW kam es zu heftigen Protesten. Schließlich ist es zweierlei, ob in einer bestimmten Klasse ein Schüler mehr oder weniger sitzt oder ob systematisch die Bildung größerer Klassen ermöglicht wird. Es kann nicht gestaltende Bildungspolitik sein, wenn immer mehr Schülerinnen und Schüler von immer weniger Lehrkräften unterrichtet und betreut werden sollen. Für die GEW - auch deshalb,

weil sie alle im Bildungswesen Arbeitenden organisiert und nicht nur einzelne Gruppen - ist Bildungspolitik so wichtig wie Beschäftigungspolitik. Und weil wir uns unserer großen bildungspolitischen Verantwortung bewußt sind, stehen wir bereit zur Diskussion mit den einschlägigen gesellschaftlichen Gruppen, auch dann, wenn solche Verhandlungen unter dem Titel "Sparen" stehen. Wer allerdings Sparen gleichsetzt mit dem schlichten Streichen von Mitteln und der Verschlechterung von Arbeitsbedingungen, dem sollte zunächst der betriebswirtschaftliche Grundsatz vermittelt werden, wonach solches Sparen noch nie ein Unternehmen saniert hat. Es bedarf weitergehender Überlegungen systematischer Art, die wir unter die Überschrift stellen könnten: *Clever sparen!*

Und nun komme ich zu der eben angekündigten weiteren Kritik am Kultusminister. Zu dem Prinzip des "Clever Sparen" gehört nämlich zunächst, daß auch der oberste Dienstherr zur Kenntnis nimmt, wie moderne Betriebsführung funktioniert. Anders als in seinem mechanistischen Organisationsmodell laufen Entscheidungsprozesse befriedigend nicht mehr Top-Down, sondern werden in partizipatorischen Prozessen mit den Betroffenen entwickelt. Daß besonders Lehrerinnen und Lehrer solches erwarten, dürfte leicht nachvollziehbar sein.

Und wenn z. B. der nordrhein-westfälische GEW-Landesverband die Rede des Kultusministers zum Beginn des Schuljahres 1991/92 als Lehrerschelte begriffen hat, dann hat dies nichts damit zu tun, daß die Lehrkräfte übertrieben dünnhäutig seien oder allzu schnell beleidigt; der Begriff der Lehrerschelte trifft tatsächlich das, was der Kultusminister mit seinem Personal getan hat. Statt zu begreifen, daß es zu einer klugen und modernen Unternehmensführung gehört, Systeme zu entwickeln, in denen systematisch ein positives Feed-back für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angelegt ist, greift er seine Bedienstete öffentlich an. Lehrerinnen und Lehrer nimmt er offenbar nur als Gegner ernst. Gibt es eine bessere Methode zur Demotivierung der Mitarbeiterschaft?

Sie werden nun mit recht fragen, was denn hinter der Parole vom "Clever sparen" steckt. Nun, zuallererst handelt es sich um eine Heuristik: Es soll also eine bestimmte Sichtweise eingeführt werden. Der Begriff soll kreatives Denken dort möglich machen, wo es bisher nicht oder zuwenig stattgefunden hat. Wer intuitiv nicht begreift, was hinter dem Konzept steckt, der möge sich einmal eine Stunde lang Werbesendungen im Fernsehen anschauen. Das sind die Produkte, die offenbar von der Kundschaft gewünscht werden:

halbe Menge, volle Leistung - zwei Mittel in einem - wirkungsvoller bei gleichem Preis - kleiner und doch mehr drin ... Aber ich will Ihnen unsystematisch einige Beispiele zu Möglichkeiten des cleveren Sparens im Bildungswesen nennen:

- Seit Jahren schon ermitteln und entwickeln Schulforscherinnen und Schulforscher unter dem Titel "Gute Schule" ein Bündel von Einflußfaktoren, die zur Verbesserung sowohl des geistigen als auch des sozialen Lernens beitragen sollen. Vielleicht erfahren diese Projekte und Konzepte größere Aufmerksamkeit, wenn man den pädagogischen Titel in eine ökonomische Begrifflichkeit überführt. Was ist die Erforschung der "guten Schule" denn anderes, als der Versuch, schulische Effizienz zu steigern?
- Aus der Organisationssoziologie wissen wir, daß Teams, die mit entsprechenden Methoden und Instrumenten der Teamentwicklung (d. h. Zusammenarbeit) ausgestattet sind, ihre Arbeitsleistung erheblich steigern können - und zugleich auch ihr Wohlbefinden. An welcher Stelle der Lehrerfortbildung wird auf diese Tatsache Rückgriff genommen?
- Wir wissen, daß die Entwicklung eines Wir-Gefühls für Organisationen die Marktchancen eines Unternehmens befördert. Aber fragen Sie doch einmal einen Lehrer nach der Corporate-Identity seiner Schule, oder fragen Sie eine Schulleiterin nach dem pädagogischen Profil der von ihr geleiteten Einrichtung.
- Es ist die alte Klage vieler Pädagoginnen und Pädagogen, daß das Sitzenbleiben für viele Kinder und Jugendliche eine private Katastrophe bedeutet. Es liegt nahe, die pädagogische Analyse dieser Zwangsmaßnahme um eine ökonomische zu ergänzen.
- Ist das Wissen der Organisation Schule durchsichtig? Gibt es Systeme der gegenseitigen Information der Kolleginnen und Kollegen über Inhalte und Methoden ihrer Arbeit? Gibt es systematische Rückkoppelungen?

- Wie steht es um die Unterstützungssysteme für Schule? Gibt es systematische Supervisionen? Gibt es Prozeßbegleiter für solche Schulen, die die Einsicht haben, daß sie sich pädagogisch und organisatorisch ändern müssen? Haben Schulen Zeit und Hilfe zur Selbstevaluierung?
- Lehrerinnen und Lehrer sind ganz normale Arbeitnehmer. Auch sie brauchen dann und wann einen Ansporn und einen Anreiz. Was tut die Organisationsleitung für die Personalentwicklung, für ein Job-Enrichment? Wie strukturiert die Organisation Karriere-Chancen?
- Man frage einmal bei einer professionellen pädagogischen Firma an, also z. B. bei einer Unternehmensberatung, die Management-Training durchführt. Mit Erstaunen wird man hören, daß dort das Personal, das die Managerinnen und Manager unterrichten und fortbilden soll, zwischen drei bis vier Wochen eigene Fortbildung pro Jahr erhält. Und nun fragen Sie einmal nach der Fortbildung, die die Lehrkraft erhält, die mit Kindern arbeiten muß. Soll dieses Fortbildungsdefizit der Steigerung der schulischen Effizienz zuträglich sein? (Post-Kienbaum ist ja zudem die ohnehin unzureichende Fortbildung als Spartopf entdeckt worden).
- Denken wir nicht nur an die Lehrkräfte, denken wir auch an die Schülerinnen und Schüler. Eine gute und damit auch eine effektive Schule ist die, die auch von den Wünschen der Schülerschaft Kenntnis hat und diese miteinbezieht. Kunden- bzw. Klientenorientierung sollte auch für die Schule eine gewisse Bedeutung haben.
- Stellen Sie sich ein mittelständisches Unternehmen vor, in dem der Personalchef oder die Betriebsleiterin noch selbst die meiste Zeit in der Produktion tätig ist. Natürlich ist es nicht schädlich, wenn beide sich in diesem zentralen Bereich der Firma gut auskennen. Aber wie soll diese Firma geführt werden, wenn sie selbst an der Hobelbank stehen? In der Schule aber läuft es ganz genau so.

Aber kommen wir einmal vom Betrieb zum Konzern, anders: Verlassen wir die Ebene der Schule und werfen einen Blick auf das Schulsystem:

- Wo ist ernsthaft die bildungsökonomische Frage überprüft worden nach den Vorteilen von integrierten Schulen oder des gestuften Schulsystems im Unterschied zum gegliederten? Gerade mit Blick auf die Schulentwicklung in den neuen Bundesländern stellt sich diese Frage ganz eindringlich. Hier wird mit Macht ein gegliedertes Schulsystem eingerichtet, das sowohl individuelle wie auch kollektive Folgekosten produziert, die bei einer an Kostenrechnungen orientierten Schulentwicklungsplanung vermeidbar gewesen wären (vgl. *Böttcher 1992*).
- Im Schulsystem entwickeln sich die Schülerzahlen in den Schulklassen von der Eingangsklassen bis zur Abiturklasse rückläufig. Da, wo einer heterogenen Schülerschaft die grundlegenden Kenntnisse und Einstellungen vermittelt werden, sind die Klassen verhältnismäßig groß. Am Ende der Schulzeit, wo es vor allem darum geht, daß lernerfolgreiche Schülerinnen und Schüler zu wissenschaftlichem Arbeiten hingeführt werden, sind die Klassen relativ klein. Würde diese Tatsache einer Effizienzprüfung standhalten? Könnte ein systematischer Austausch von Oberstufenlehrkräften mit wissenschaftlichen Dozenten, die an der Hochschule Grundseminare betreuen, die Arbeitsmotivation von Lehrerinnen und Lehrern steigern? Und hätte das nicht möglicherweise auch noch den Effekt, daß sich diese beiden Einrichtungen besser aufeinander einstellen?
- Zu den Sparmaßnahmen im Anschluß an das KIENBAUM-Gutachten gehört das Streichen von Altersermäßigungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Wir wissen, wie belastet Lehrkräfte durch ihren Beruf sind und daß nur ein relativ kleiner Teil von ihnen bis zur Pensionierung überhaupt durchhält (vgl. *Jordan 1992*, *GEW 1981* und *GEW-Berlin 1992*). Müßte der Weg nicht in eine andere Richtung laufen: Warum nicht die Lebensarbeitszeit der Lehrkraft anders strukturieren, vielleicht so: Langsamer Einstieg (um erst die nötige Routine zu entwickeln), auf dem Höhepunkt der Schaffenskraft vielleicht mehr Stunden als heute üblich, dann ein Sabbat-Jahr, wieder langsamer Einstieg, neuer Höhepunkt und dann ein langsamer Ausklang, möglicherweise auch über die Pensionsgrenze hinaus. Wir wissen, daß Lehrer ihren Beruf in aller Regel lieben. Warum

soll eine 62jährige Lehrerin noch über zwanzig Unterrichtsstunden leisten müssen, um dann im nächsten Jahr keine einzige mehr unterrichten zu dürfen? In kaum einem anderen beruflichen Tätigkeitsfeld ließe sich die Umstrukturierung der Lebensarbeitszeit einfacher gestalten als im Lehrerberuf.

- Was könnte die Philosophie des Lean-Managements für das Schulsystem bedeuten? Man rechne einmal nach, wieviel Ebenen in der Hierarchie zwischen der "einfachen" Lehrerin und dem Kultusminister liegen.

Dieses sind nur einige und natürlich nur sehr vorläufige Überlegungen, die (auch innergewerkschaftlich) noch diskutiert werden müssen. Es sind lediglich Mosaiksteine in einem Bild, das systematisch aufgebaut werden müßte und das, wenn es fertig ist, den Titel tragen wird "Clever Sparen". Der springende Punkt meines - natürlich mehr bildungspolitischen denn wissenschaftlichen Referates - ist der: Es ging mir darum zu zeigen, daß ein bildungspolitischer Dialog mit der Bildungsgewerkschaft GEW nicht unmöglich ist, sondern daß im Gegenteil dieser von uns gewünscht wird. Und ich möchte zusammenfassend noch einmal feststellen, daß wir keine Angst davor haben, wenn Schulen und das Schulsystem aus finanzpolitischer oder ökonomischer Perspektive untersucht werden. Allerdings würden wir uns wünschen, daß dieses unter einer zukunftsorientierten Perspektive geschieht, daß nicht die Finanzpolitik die "Beobachtungstheorie" der wissenschaftlichen Analyse ersetzt. Es muß danach gefragt werden, was junge Menschen in der Zukunft brauchen, um ihr eigenes Leben glücklich zu gestalten, aber auch danach, was sie benötigen, die anstehenden gemeinsamen Probleme zu bewältigen.

Daß die letzten Aussagen nicht leere Sätze sind, können wir leicht belegen. Zum einen führen wir in der jüngsten Vergangenheit sehr konstruktive Dialoge mit Vertreterinnen und Vertretern der Arbeitgeberschaft. Nur ein Beispiel hierzu: Ein von der GEW initiiertes Bündnis für mehr Ganztagsangebote im Bildungswesen führt als einen der Erstunterzeichnenden einen Vertreter der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (vgl. *Böttcher* 1992).

Zum anderen befindet sich unter den von uns geförderten und unterstützten Forschungsprojekten eines, das den Bildungsgesamtplan der Bund-länder-kommission aus dem Jahre 1973 fortschreibt und dies ganz eindeutig an-

geht unter der Perspektive der Finanzierbarkeit des Bildungswesens (*Klemm* u.a. 1990). Beim Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung hatten wir ein Gutachten zu Perspektiven der Länderfinanzen in Auftrag gegeben (*Vesper* 1992). Im September d. J. wurde ein von der GEW Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebenes Gutachten vorgestellt, in dem Industrie- und Organisationsforscher aus der Analyse der Entwicklung der Arbeitswelt Folgerungen für die Entwicklung der Schule ziehen (*Lehner/Widmaier* 1992). Der Landesverband Baden-Württemberg stellt zur Zeit ein Gutachten vor, das sich unter anderem auch mit der Effizienz der Schulstrukturen in diesem Bundesland auseinandersetzt (*Bargel/Kuthe* 1992). Die Liste solcher Beispiele könnte noch weiter fortgeschrieben werden. Ich will mich hier beschränken. Ich möchte aber zum Schluß anregen, ein weiteres Gutachten von Wirtschaftswissenschaftlern in Auftrag zu geben, an dem wir alle interessiert sein sollten; ein Gutachten, das nicht nach der betriebswirtschaftlichen, sondern nach der volkswirtschaftlichen Bilanzierung von Ausgaben für das Bildungswesen fragt. Dieses Gutachten sollten dann die anderen 15 Kultusministerien finanzieren. Das darf dann ruhig wieder 2,4 Mio. DM kosten.

## Literaturverzeichnis

- Bargel, T./Kuthe, M.*: Schullandschaft in der Unordnung. Mössingen-Talheim 1992.
- Bargel, T./Kuthe, M.*: Wege aus der Schulkrise. Mössingen-Talheim 1992.
- Bartz, A.*: Effektivere Schulorganisation? In: Neue Deutsche Schule, Heft 9/1992.
- Böttcher, W./Budde H./Klemm K.*: Schulentwicklung im Ländervergleich: Föderalismus, Nord-Süd-Gefälle und Schulentwicklung. In: Rolff u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5. Weinheim 1988.
- Böttcher, W.* (Hrsg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche. Bonn 1992.
- Böttcher, W.*: Das Schulnetz in den neuen Ländern. Oder: Sisypchos als Schulentwicklungsplaner. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3/1992.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten. Bonn 1991.
- Carnap, R. v./Edding, F.*: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 - 1960. Frankfurt 1962.

## Ökonomie und Schule

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt u. a. 1991.
- Fend, H.*: Theorie der Schule. Weinheim 1970.
- GEW-Berlin (Hrsg.): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin 1992.
- GEW-Hauptvorstand (Hrsg.): Lehrer - Beruf - Belastung - Verantwortung - Kinder. Frankfurt 1981.
- Hamm-Brücher, H.*: Das Bildungsgefälle zwischen elf Bundesländern. In: Dies.: Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft. München 1968 (Original: 1964, in: "liberal").
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (Hrsg.): Arbeitskreis Qualität von Schule. Verschiedene Jahre.
- Huber, L.*: Pädagogische Auseinandersetzung mit "KIENBAUM". In: Pädagogik, Heft 5/1992.
- Hüfner, K.*: Organisationsuntersuchung im Schulbereich. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 2/1992.
- Jordan, J.*: Overprotection als Norm. Belastungsfaktoren der Lehrtätigkeit. In: Bremer Lehrerzeitung, Hefte Sept./Okt./Nov. 1992.
- Klemm, K.* u.a.: Bildungsgesamtplan '90. Weinheim und München 1990.
- Klemm, K.*: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den alten und neuen Bundesländern 1992 - 2010. Frankfurt 1991.
- Koetz, A. / Jaschke H.*: Organisationsuntersuchung im Schulbereich im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1991.
- Lehner, F. / Widmaier, U.*: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Essen 1992.
- Rolff, H. G.* u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1 bis 7. Weinheim 1980 ff.
- Rolff, H. G.*: Wie gut sind gute Schulen? In: Ders. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6, 1990.
- Vesper, D.*: Perspektiven der Länderfinanzen bis 1995 und Konsequenzen für die Bildungsausgaben. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin 1992.