

FRIEDRICH EDDING

Bildungsökonomie und Raumordnung

Der Begriff Bildungsökonomie bezeichnet eine Forschungsrichtung, die einerseits ökonomische Denkweisen, Methoden und Instrumente auf das System der Lernprozesse anzuwenden sucht¹, andererseits aber die Konzepte der Ökonomie so zu verändern trachtet, daß Bildung darin angemessen berücksichtigt wird. Dieser neue Forschungsansatz hat seit Mitte der fünfziger Jahre in der Bundesrepublik wie auch in vielen anderen Ländern auf die Bildungsplanung großen Einfluß genommen.

Die Bildungsökonomie hat die bis dahin oft allzusehr mit schulinternen Problemen befaßten Bildungsplaner darauf aufmerksam gemacht, daß ihre Pläne im Bedingungsgefüge einer bestimmten Gesellschaft und Wirtschaft in Raum und Zeit konkretisiert werden müssen. Sie stellte die fast ausschließlich an Diskussionen über Inhalte und Methoden des Bildens interessierten Pädagogen immer wieder vor die Fragen²: Wieviele sollen so oder so gebildet werden? In welcher Zeit? An welchen Orten? Zu welchen Kosten? Von wem und wie finanziert? Sie übersetzte qualitative Ziele in quantifizierte Anforderungen von Personal, Gebäuden, Ausstattung und Geld. Vor allem aber setzte sie gegenüber der Vorstellung, daß Investitionen in physisches Kapital der eigentliche Motor der Wohlstandsentwicklung seien, die Gleichrangigkeit und in vielen Fällen die Priorität der Investitionen für Bildung durch.

Seither wird Bildungsplanung nicht mehr als ein Vorgang verstanden, der eine isolierte pädagogische Provinz betrifft oder gar nur einzelne Bildungseinrichtungen je für sich. Heute werden die Lernprozesse insgesamt als konsistentes System gesehen, und dieses System wird betrachtet als in Wechselwirkung verbunden mit dem gesamten Leben von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat. Aus diesem von der Bildungsökonomie her stark bestimmten neuen Verständnis

von Bildungsplanung ergeben sich Konsequenzen für viele andere Bereiche der Ordnung von Gesellschaft und Wirtschaft.

Hier ist die Bedeutung des bildungsökonomischen Denkens für die Raumordnung zu behandeln. Die Raumordnung ist bemüht, den natürlichen Raum und die in ihm wirksamen Faktoren so zu gestalten, daß ein den Zielen der dort lebenden Gesellschaft optimal entsprechendes Habitat entsteht. Der Raum ist zwar kaum noch irgendwo nur natürlich. Er ist mehr oder weniger von Menschen geformt. Aber die natürlichen Gegebenheiten und Kräfte bleiben stark bestimmend. Sie übergreifen die politischen Grenzen und die Verwaltungseinteilungen. Insofern ist es berechtigt, vom Naturraum als Gegenstand der Raumordnung zu sprechen.

Gemeinsame Probleme

Damit sind Probleme bezeichnet, die auch für die Bildungsökonomie von großem Interesse sind. Die für die Ordnung des Raumes bedeutsamen Fragen der Siedlungsstruktur und der Standorte sind in zunehmendem Maße Fragen der Plazierung von Bildungseinrichtungen. Dabei spielen makroökonomische Überlegungen eine Rolle, die durch den bildungsökonomischen Beitrag³ zur Wachstumstheorie, zu den Wanderungsproblemen und zur Theorie der Infrastruktur stark mitbestimmt sind. Hinzu kommen die mikroökonomischen Fragen der Standortwahl sowie die Probleme der Betriebsgröße, des Einzugsgebietes und des Transportsystems. Die Standortfragen der Bildungseinrichtungen sind nicht befriedigend zu klären ohne ein allgemeines Konzept der Aufgaben- und Lastenverteilung im Raum. Dabei geht es um Probleme der Zentralität und der Dezen-

¹ Bildung als Lernprozeß (oder dessen Resultat) wird bewirkt durch organisiertes Lernen in eigens dafür geschaffenen Einrichtungen (formale Bildung), aber auch durch vielerlei sonstige Erfahrung, die den Menschen verändert.

² Edding, Friedrich: Auf dem Wege zur Bildungsplanung. In: Das pädagogische Forum. – Braunschweig 1970. S. 84 ff.

³ Hüfner, Klaus: Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. – Stuttgart 1970. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Bodenhöfer, Hans-Joachim: Arbeitsmobilität und regionales Wachstum. Ein Beitrag zur Strukturanalyse von Wachstumsprozessen. – Berlin 1969. = Volkswirtschaftliche Schriften, H. 137.

tralität, um Untersuchungen der direkten und der sozialen Kosten⁴, um den Finanzausgleich⁵. Nicht zuletzt sind die Zusammenhänge zwischen dem Bildungssystem und dem System der Erwerbstätigkeit⁶ ein Thema, das Bildungsökonomie wie Raumordnung gleichermaßen beschäftigen muß.

Bei allen erwähnten Einzelfragen ergibt sich insofern eine Gemeinsamkeit der Zielvorstellungen, als sowohl die Raumplanung wie die Bildungsökonomie der Wirtschaft eine dienende Rolle zuweisen. Die Raumplanung hat den Auftrag, für eine Raumordnung zu sorgen, in der die Normen des Grundgesetzes berücksichtigt sind, die u. a. Wahrung der Menschenwürde, Sicherung gesunder Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie Gleichheit der Lebensverhältnisse verlangen. Im Grundgesetz ist außerdem das Prinzip sozialer Gerechtigkeit enthalten, aus dem sich insbesondere das Postulat der Chancengleichheit ableitet. Diese Ziele schränken die Forderung maximalen wirtschaftlichen Wachstums ein, die zwar nicht im Grundgesetz steht, aber von starken Kräften wie eine oberste Norm betrachtet wird. Raumordnung und Bildungsökonomie geben bei möglichen Kollisionen dieser Ziele mehr und mehr den auf Humanität und sozialen Ausgleich gerichteten Wohlfahrtsnormen den Vorrang. So wie die Raumplanung dem Naturschutz, den gesunden Umweltbedingungen und der Schönheit der Umwelt ebenso verpflichtet ist wie etwa der Förderung von Verkehr und Produktion, so sollte die Bildungsökonomie gebunden sein an die eine vielseitige Entfaltung der Gaben des Menschen fordernden Bildungsziele.

Natur und formende Kräfte

Die beiden Dimensionen des Planens, von denen hier die Rede ist, haben es je besonders mit einem Spannungsfeld von natürlichen Gegebenheiten und formenden Kräften zu tun. So wie der Raum zunächst ein Naturraum ist, so gilt auch vom Menschen, daß er zunächst als natürliche Existenz gesehen werden muß. Er ist bestimmt von Geburt und Tod, von Erbanlagen und Grundbedürfnissen, die sich ungeachtet aller sonstigen Veränderung in den Jahrtausenden menschlicher Geschichte als nahezu konstant gezeigt haben.

Viele Generationen von Ökonomen haben sich dadurch verleiten lassen, nicht nur die menschliche Natur, sondern den Menschen überhaupt als Konstante in der wirtschaftlichen Entwicklung anzusehen oder doch seine Veränderbarkeit zu vernachlässigen. Die Ökonomen von jeher bewegende Frage, was denn eigentlich die großen Unter-

schiede in der Entwicklung des materiellen Wohlstands der Räume und Gesellschaften erkläre, wurde deshalb von ihnen lange Zeit falsch beantwortet. Sie hielten zunächst die natürliche geographische Mitgift für den ausschlaggebenden Faktor des wirtschaftlichen Wachstums. Dabei dachten sie an die Bodenschätze, an die natürliche Fruchtbarkeit des Landes, die Verkehrslage, schließlich an die oft als „Rasse“ bezeichneten Erbanlagen der Bevölkerung. Der natürliche Raum und die gegebene Natur des Menschen also erschienen als die entscheidenden Erklärungsfaktoren des Wohlstands.

Die Entstehung der Industrie, bei der sich eine große Abhängigkeit von Rohstoffvorkommen und Verkehrslage zeigte, bestärkte anfänglich diese Auffassung. Als dann Bergbau und Landwirtschaft allmählich an Bedeutung für das Gesamtprodukt verloren und moderne Verkehrsmittel die Abhängigkeit der Wirtschaft von den natürlichen Verkehrsverhältnissen zum Teil aufhoben, da entdeckten die Ökonomen die Investition in industrielle Anlagen als den Schlüsselfaktor des materiellen Wohlstands. Damit, so erklärten sie nunmehr, könne man Mängel in der natürlichen Ausstattung weitgehend kompensieren. Bevölkerungswachstum und -verteilung, Siedlungsformen, Konsumstandards und andere Merkmale des Wohlstands, so hieß es nun, würden weitgehend der Kapitalinvestition folgen. Unterschiede in dieser Auffassung ergaben sich zwar aus der in den einzelnen ökonomischen Schulen differierenden Bewertung von marktwirtschaftlicher oder mittels öffentlicher Planung geregelter Investition. Einig aber war man sich durchweg in der Auffassung, daß die Investition in Anlagekapital der eigentliche Motor der wirtschaftlichen Entwicklung sei und daß ihr dementsprechend auch die Raumplanung höchste Priorität zu geben habe.

Der bildungsökonomische Denkansatz stellte dies Konzept in Frage. Er hatte es leicht, geschichtliche Beispiele von Räumen zu nennen, in denen sich großer Wohlstand trotz ungünstigen natürlichen Voraussetzungen entfaltete. Es gelang ihm, überzeugend darzulegen, daß es in der Geschichte letzten Endes immer die Motivierung und das Können von Menschen waren, die aus den natürlichen Gegebenheiten das machten, was ihrer Vorstellung von Wohlstand entsprach. Die Bildungsökonomie hat auf die entscheidende Bedeutung der auf individuelle und gesellschaftliche Ziele gerichteten Lernprozesse hingewiesen. Sie hat außerdem die Unterordnung der Kapitalinvestitionen unter diese Ziele postuliert. Sie hat eine Revision der Wirtschafts- und Raumordnung mit dem Ziel der humanen Politeia gefordert⁷.

Dabei konnte sich die Bildungsökonomie auf die neueren Erkenntnisse der Lernpsychologie und der Soziologie stüt-

⁴ Edding, Friedrich: Rationalisierung im Schulwesen. In: Schulmanagement. Zeitschrift für Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation, Kooperation. (Braunschweig) (1970) H. 1, S. 25–28.

⁵ Rudolph, Hedwig: Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung, dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern. – Berlin 1969. = Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.

⁶ Hegelheimer, Armin: Zukunftsorientierte Bildungs- und Arbeitskräfteforschung. Bildungsökonomische Ansätze, Probleme, Lösungsversuche. In: Futurum. Internationale Zeitschrift für Zukunftsforschung. Bd. 2 (1969) H. 2, S. 228–285.

⁷ Hier ist von der Auffassung der Bildungsökonomie die Rede, wie sie der Verfasser vertritt. Einige Jahre lang schien es so, als werde sich eine überwiegend an Wachstum und geldwertem Nutzen interessierte Denkweise in der Bildungsökonomie durchsetzen. Doch dürfte diese Verirrung jetzt als solche allgemein erkannt sein. Siehe: Bildungsökonomie. Eine Zwischenbilanz. Friedrich Edding zum 60. Geburtstag. Hrsg.: Klaus Hüfner, Jens Naumann. – Stuttgart 1969. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung.

zen. Die Forschung auf diesen Gebieten hat die These von der überwiegenden Naturbestimmtheit des Menschen widerlegt. Die Bedeutung der Erbanlagen wird zwar nicht geleugnet, aber sie wird abgewertet im Vergleich zu den Möglichkeiten des „Begabens“ durch die Umwelt und durch systematisches Lernen. Der Mensch kann danach nicht mehr als überwiegend erbbiologisch determiniertes Datum gelten. Er ist vielmehr in einem vorher nicht für möglich gehaltenen Maße als bildungsfähig zu betrachten⁸.

Lernen durch die Umwelt

Der Bildung des Menschen dienen informelle Lernprozesse, die sich im Reagieren auf die Umwelt vollziehen. Diese kann das Lernen stark fördern, zum Beispiel durch geistige Lebendigkeit von Eltern und Nachbarn, durch die Art des Wohnens und Arbeitens. Milieueinflüsse können aber auch das Lernen hemmen. Das formale Lernen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen kann das milieubestimmte Lernen ergänzen und fortentwickeln, aber nicht ersetzen oder aufheben. Soziale Qualitäten, Fertigkeiten, intellektuelles Können, Gefühlsleben, Motivation zum Lernen und Motivation zu sonstigem Handeln sind durch diesen engen Zusammenhang von informellem und organisiertem Lernen bedingt. Die Bildungsökonomie hat es daher nicht nur mit den für das Lernen geschaffenen besonderen Einrichtungen zu tun. Diese können für den Wohlstand der Gesellschaft nur dann voll wirksam sein, wenn die schulische Bildung von den übrigen Lebensformen der Gesellschaft aufgenommen und verstärkt wird.

Die traditionelle Ökonomie und die ihr verhaftet gebliebenen bildungsökonomischen Ansätze haben diese Zusammenhänge im allgemeinen nicht beachtet oder sich dafür unzuständig erklärt. Soweit sie sich mit Bildung befaßten, haben sie sich fast ausschließlich für diejenigen bildungsbedingten Qualitäten interessiert, die offensichtlich in der Produktion von Gütern benötigt werden, zum Beispiel handwerkliche Fähigkeiten, fachliches Können und Denkvermögen, Konzentrationsfähigkeit, Disziplin. Daß der Mensch viele andere Qualitäten entwickeln kann, daß er verkümmert und daß die Humanität in Gefahr gerät, wenn Menschen einen großen Teil ihrer Fähigkeiten nicht pflegen und nicht ausüben können, das wurde vernachlässigt. Die traditionelle Ökonomie ist dadurch mitschuldig an der Trennung von Bildung und Praxis, an der Inhumanität eines großen Teils der Erwerbstätigkeit, an dem Übergreifen der Entfremdung auf das Leben auch außerhalb des Produktionsprozesses.

Diese einseitige Ökonomie mußte sich auch in der Ordnung des natürlichen Raumes, in der Stadtplanung und im Wohnungswesen auswirken. Wenn die Wohltandsauffassung davon dominiert ist, daß Produktion und Gewinne zu maximieren sind, dann haben andere Gesichtspunkte des

menschlichen Lebensraums geringe Bedeutung. Es gibt dann den marktwirtschaftlichen Sachzwang und den technischen Sachzwang, aber keinen Zwang von dem Postulat humaner Lebensweise. Es wird investiert und produziert, ohne den Sekundärwirkungen auf die natürliche Ökologie der Lebensbedingungen, auf das Wohnen und das Familienleben viel Aufmerksamkeit zu widmen. Infolgedessen entsteht eine starke Spannung zu dem, was in den Schulen als vielseitige Bildung der Person und als Anspruch auf ein menschenwürdiges Leben angelegt wurde.

Die für die Raumordnung Verantwortlichen und alle an ihr Mitwirkenden müssen sich bemühen, diese soziale Spannung so weit wie möglich aufzuheben. Die Bildungsökonomie sucht ihnen dabei vor allem den leitenden Gesichtspunkt nahezubringen, daß Lernen durch die Umwelt ebenso zu beachten ist wie Lernen in eigens dafür geschaffenen Einrichtungen. Sie dringt darauf, die verlorene Einheit von Bildungs- und Wirtschaftszielen so wiederherzustellen, daß die Raumgestaltung Ausdruck der gesellschaftlichen Zielvorstellungen und damit auch des Bildungswillens ist.

Expansion der Bildungseinrichtungen

Da der Mensch in seinen natürlichen Anlagen eine Konstante ist, seine Umwelt sich aber so stark verändert, daß die Anforderungen an die Fähigkeiten ständig steigen, muß er von Jahrzehnt zu Jahrzehnt mehr lernen, länger lernen, besser lernen. Das ist bisher eine unerfüllte Forderung. Unzureichende Kompetenz und Hilflosigkeit gegenüber den Problemen in der Familie, in der Berufstätigkeit, in den sozialen Beziehungen sowie in der politischen Mitwirkung kennzeichnen die Lage großer Massen. Nur durch Lernen kann sich der Mensch in der von ihm geschaffenen Welt behaupten und sich ihrer erfreuen, einer Welt, die charakterisiert ist durch arbeitsteilige, hochtechnisierte Produktion, dynamischen wissenschaftlichen Fortschritt und eine mit dem Begriff Demokratie bezeichnete ständige Emanzipation von überkommenen Ordnungen, der zunehmende staatsbürgerliche Beteiligung entsprechen müßte.

Das Lernen mittels Nachahmung und gelegentlicher Belehrung durch Erfahrenere, das durch Jahrtausende für die große Mehrzahl der Menschen ausreichend war, ist zunächst allmählich, seit einigen Generationen aber durch sich immer schneller ausbreitende Einrichtungen des geplanten und organisierten Lernens ergänzt worden. Es ist vorauszusehen, daß diese Entwicklung weiter anhalten wird. Einige Jahre organisierten vorschulischen Lernens für alle sind geplant. Pflichtschulzeiten von 12 Jahren dürften noch in diesem Jahrhundert in allen hochentwickelten Ländern zur Regel werden. Ein wachsender Anteil der Bevölkerung wird weitere Jahre auf der Hochschulstufe dem systematischen Lernen widmen. Weiterbildung während der ganzen aktiven Lebenszeit wird zunehmend verlangt und ermöglicht werden.

Die These vom Bürgerrecht auf weiterführende Bildung stellt die Raumplanung vor Probleme, die in dieser Art und Größe kaum berücksichtigt wurden. Die vorliegenden

⁸ Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Hrsg.: Heinrich Roth. – Stuttgart 1969. = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4.

Arbeiten zur regionalen Bildungsplanung haben die wichtigsten Gesichtspunkte einer Ausbreitung und Intensivierung der traditionellen formalen Bildung im Raum bezeichnet⁹.

Diese Untersuchungen lassen erkennen, daß es nicht darum gehen kann, ein vollständiges Angebot aller Lernmöglichkeiten in jeder Gemeinde zu planen. Optimale fachliche Arbeitsteilung und Konzentration in kostengünstigen Einrichtungen sind unausweichliche Forderungen. Die Bildungseinrichtungen können in vielen Fällen nicht so dicht an den Lernbedürftigen und Lernwilligen herangebracht werden, daß ihm lange Wege erspart bleiben. Das ist nicht nur durch die Kosten bedingt, sondern auch durch die Verfügbarkeit des benötigten speziell qualifizierten Personals, vor allem jedoch durch die notwendige innere Differenzierung mittels zahlreicher Niveau- und Wahlkurse, die nur in größeren Schuleinheiten angeboten werden können. Nicht zuletzt ist das Lernklima zu bedenken, das in der Regel erst dann optimal ist, wenn zahlreiche Lernende sich treffen und sich in dieser Aktivität bestärken.

Der Ausbau der Bildungsfunktion in den zentralen Orten bietet sich als allgemeine Lösung an. Dabei ist von Fall zu Fall unter Abwägung der zumutbaren Wege und der Kosten das Optimum zu suchen. Die örtliche Finanzkraft, die bisher in vielen zentralen Orten einen Ausbau der Bildungseinrichtungen nicht zuließ, darf künftig für die Erfüllung oder Nichterfüllung dieser zentralen Funktion nicht mehr maßgebend sein. Seitens der Bildungsökonomie sind Vorschläge für die Neuregelung des Finanzausgleichs gemacht worden, die geeignet sind, zum mindesten eine gute Grundausstattung mit Bildungseinrichtungen unabhängig von der örtlichen Finanzkraft zu gewährleisten¹⁰.

Da, wo die räumlichen Verhältnisse zu Standortentscheidungen nötigen, die den Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen für Teile der Bevölkerung wegen zu langer Pendelwege sehr erschweren, sind Wohnheime oft eine unausweichliche Ergänzungsmaßnahme. Das gilt insbesondere für die spezialisierte fachliche Ausbildung und für die Hochschulen. Die für diese Bildungseinrichtungen bisher vorliegenden Planungen können jedoch in vielen Fällen weder unter bildungsökonomischen noch unter Raumordnungsgesichtspunkten befriedigen. Die Vorstellung des großen zentralen Campus, in dem Lehrer und Studenten möglichst zahlreicher Fachrichtungen zusammenwohnen und arbeiten,

kann unversehens zu direkten und indirekten Kosten führen, die im Kosten-Nutzen-Vergleich unverträglich sind. Allzu leicht kann dies zu einer Sterilität führen, die mit dem Schlagwort Elfenbeinturm bezeichnet wird. Die Campus-Bewohner leben unter einer sie von der übrigen Welt abschließenden Glasglocke, in einer Subkultur, die zu Wissenschaft um der Wissenschaft willen und zu Jugendbewegung als Selbstwert verführt. Nicht nur den Hochschulmitgliedern fehlt bei solcher Konzentration die Verbindung mit der Umwelt, sondern auch der umgebende Raum entbehrt die Anregung, die von den Bildungseinrichtungen ausgehen kann, wenn sie auf integrierende Wechselwirkung hin geplant sind.

Die Praxis der kaum miteinander kommunizierenden Fakultäten an den traditionellen Hochschulen und die jüngste Diskussion bei der Neugliederung in Fachbereiche hat gezeigt, daß für die Versammlung möglichst aller Disziplinen an einem Ort kein Sachzwang besteht. Außerdem reichen die Erfahrungen mit neuer Hochschuldidaktik nicht aus, um heute schon voraussagen zu können, wie das Lernen auf der Hochschulstufe und die Weiterbildung künftig optimal zu organisieren sind. Die Planung auf diesem Gebiet wird für absehbare Zeit nur experimentieren können. Die Neigung, Hochschulen für eine Lebensdauer von Jahrhunderten zu bauen, ist daher sicherlich verfehlt und das Sich-Begnügen mit Provisorien prinzipiell zu empfehlen. Diese Feststellung wird von zwei Perspektiven her zu würdigen sein, die bei den Standortplanungen für Bildungseinrichtungen bisher noch kaum beachtet worden sind.

Perspektiven der Standortplanung

Die neuen Medien schaffen Verbundmöglichkeiten, die geeignet sind, einen Teil der erwähnten Standortprobleme anders zu lösen als bisher. Wenn es gelingt, Lerneinheiten und ganze Kurse so zu standardisieren, daß sie in großer Serie mittels verschiedener Träger und Apparaturen überall und jederzeit verfügbar sind, dann erhält das Fernstudium in vielen Fachbereichen einen starken neuen Impuls. Jeder kann dann weit besser als mit den bisher praktizierten Korrespondenzkursen ein Studium an seinem Wohnort absolvieren, jedenfalls einen großen Teil des Studiums. Das gilt für das Erststudium wie auch für alle Ergänzungen. Allerdings zeigt die Erfahrung, daß ein individuelles Lernen, selbst wenn die mit den neuen Medien verfügbaren Programme didaktisch hervorragend sind, doch der Befestigung durch persönlichen Austausch mit anderen Lernenden, mit Tutoren oder Beratern bedarf. Dieser Austausch läßt sich aber örtlich oder durch Überwindung geringer Entfernungen herbeiführen. Der Aufenthalt in einer zentralen Hochschule wird für bestimmte Kurse weiterhin erwünscht und zum Teil unerläßlich sein, aber nicht mehr für alle Kurse verbindlich gemacht werden müssen. Den Hochschulen obläge die Steuerungs- und Kontrollfunktion, insofern sie für das Angebot von Tutoren, für Prüfungen und damit auch für die Studienplanung der Fernstudenten zuständig blieben.

⁹ Bergjohann, Eberhard; Clemens Geißler: Bevölkerungsentwicklung und Schulbesuch. Regionale Entwicklung und Vorausschätzung der Schülerzahlen an Gymnasien und Realschulen in Niedersachsen und Bremen. Schulbesuch um 1980. – Hannover 1966. = Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Standortforschung, Technische Hochschule Hannover, Bd. 2.

Geipel, Robert: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. – Frankfurt 1965.

Aurin, Kurt: Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim, Künzelsau. – (Villingen 1966). = Bildung in neuer Sicht. Reihe A, Nr. 2.

Storbeck, Dietrich: Die Regionalisierung der Bildungspolitik. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft. Bd. 19 (1968) S. 446–463.

¹⁰ Strukturplan für das Bildungswesen. (Hrsg.): Deutscher Bildungsrat. – 1970. S. 266 ff.

Eine weitgehende Standardisierung und öffentliche Anerkennung programmierter Lerneinheiten ist die Voraussetzung für ein solches System, das nach dem Baukastenprinzip arbeiten muß. Nur wenn die Lerneinheiten aufeinander aufbauend geplant sind, ist es möglich, sie nacheinander im Korrespondenzwege oder mittels Fernsehkassette, in der örtlichen Volkshochschule oder in der Fachschule des Nachbarorts, schließlich auch in einer Hochschule in größerer Entfernung zu absolvieren. Nur bei solcher Planung der Lerneinheiten ist auch die Ausdehnung des Studiums auf Anschlußgebiete jederzeit möglich, ebenso die Weiterbildung neben der Erwerbstätigkeit oder im Bildungsurlaub. Technisch ist das schon jetzt oder in nächster Zukunft möglich. Es bedeutet eine partielle Aufhebung der Lehrfreiheit der Hochschulen, soweit sie sich nämlich anpassen müssen an ein standardisiertes System von Lerneinheiten. Es bedeutet andererseits eine Vergrößerung der Studiermöglichkeiten bei genügender Freiheit, Kurse aus einem großen Angebot zu wählen und zu kombinieren. Jedenfalls bietet sich hier eine kostengünstige Möglichkeit, das Hindernis Entfernung in der Planung von Hochschulen und Weiterbildung so zu überwinden, daß sich für die Raumplanung ganz neue Perspektiven ergeben. Die Bedingung der Einheit von Raum und Zeit wird für das organisierte Lernen aufgehoben. Es ist prinzipiell möglich, einen großen Teil der notwendigen und der gewünschten Lernkurse an allen Orten und über die Lebenszeit in Abständen verteilt zu absolvieren. Die „Bildungsferne“ weiter Teile des Raums hört auf, ein praktisch unveränderliches Faktum der Planung zu sein.

Es bietet sich an, in das Lernen mittels neuer Medien nicht nur die Hochschulen mit besonderen Abteilungen für das Fernstudium und dezentralisiertem Beratungspersonal einzubeziehen, sondern auch die in den zentralen Orten vorhandenen Schulen, Fachschulen, Volkshochschulen, Bibliotheken, Krankenhäuser und Forschungsinstitute. Sie haben in der Regel zeitweise freie Kapazitäten an Räumen und Einrichtungen, die dem Fernstudium nutzbar gemacht werden könnten. Darüber hinaus erscheint es möglich, auch Behörden, Verbandseinrichtungen und Unternehmen in den Verbund einzubeziehen. Dafür gibt es beispielhafte Vorformen, die sich ausbauen lassen, wenn das Ziel von allen Beteiligten akzeptiert wird.

Das Ziel ist, wie vorher ausgeführt wurde, die Trennung von Bildung und Praxis soweit wie möglich aufzuheben, alle Kräfte im Raum zu beleben und zu integrieren. Lernen ist lebensfördernd. Soweit es das nicht ist, sollte es nicht stattfinden. Das Leben verkümmert, wo kein Lernen mitwirkt, das Interesse weckt und Freude bereitet. Die geistige Leblosigkeit, die viele Gemeinden, auch viele zentrale Orte charakterisiert, geht in der Regel zusammen mit wirtschaftlicher und politischer Inaktivität. Einen Raum mittels Ansiedlung von Industrien oder durch Gründung einer Hochschule zu beleben, erscheint möglich. Aber es setzt voraus, daß dort in allen Sphären des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Lebens, nicht zuletzt in der Verwaltung, fähige, lernbereite Kräfte zahlreich vorhanden sind, die diese neuen Unternehmen direkt und indirekt tragen.

Diese Kräfte lassen sich zum Teil dorthin versetzen oder werden angeworben. Aber sie bleiben nicht lange, ebenso wie der aus der lokalen Bevölkerung hervorgehende geistig anspruchsvolle Nachwuchs nicht bleibt, wenn das Gesamtklima kein guter Nährboden für geistiges Leben ist.

Sich in einem der neuen, zu Kulturzentren erweiterten Verbundschulen oder im Campus einer neuen Hochschule einzukapseln und der Bildung als Selbstzweck zu leben, erscheint möglich. Für die Belebung des Raumes geschieht wenig, wenn das die überwiegende Haltung ist. Der Raum um die Bildungseinrichtungen verbleibt in seiner Ungeistigkeit und der damit einhergehenden relativen allgemein geringen Aktivität. Abwanderung der geistig Anspruchsvollen in lebendigere Räume ist dann die unvermeidliche Komponente eines negativen Zirkels.

Damit soll darauf hingewiesen werden, daß die Ziele von Raum- und Bildungsplanung nur mittels einer komplexen Strategie zu erreichen sind, die da, wo sie ansetzt, intensives Leben in vielen Bereichen zugleich zu fördern sucht. Punktuelle Maßnahmen dürften sich als wenig effizient erweisen. Konzertierte Programme der Regionalplanung werden sich möglicherweise zunächst nur in ausgewählten zentralen Orten verwirklichen lassen. Auswahlkriterium sollte die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Lernen in vielen Bereichen sein.

Weitgehende Streuung der Bildungseinrichtungen unter Mitwirkung aller Einrichtungen und Kräfte des Raumes ist anzustreben. Das sollte aber nicht so verstanden werden, als ob es wünschenswert und gerecht sei, etwa in jedem zentralen Ort nach dem Gießkannenprinzip ein Stückchen Hochschule zu gründen. Hochschuleile sollten nur dahin gelegt werden, wo es möglich erscheint, einen so umfassenden Verbund von Bildung und Praxis herzustellen, daß von der Entwicklung in diesem Raumteil eine in den übrigen Raum hinein ausstrahlende und beispielgebende Wirkung zu erwarten ist.

Auch die Wahl der Standorte für die Schulen sollte nach Möglichkeit diesem Prinzip folgen. Das gilt vor allem für die Oberstufenkollegs, die gegenwärtig in einigen Bundesländern geplant werden. Konzentration in den zentralen Orten ist für die Verbund- oder Gesamtschulen auf der Sekundarstufe angezeigt, damit auch für die dazugehörigen berufsbildenden Schulen.

Den nichtzentralen Orten blieben danach nur die Kindergärten und die Grundschulen. Sie wären aber künftig wie alle anderen Orte Nutznießer des öffentlich kontrollierten Angebots programmierten Lernens, das mittels verschiedener Medien jedem Haushalt zur Verfügung steht, ob nun im einsamen Bauernhof oder in der Großsiedlung. Sie hätten außerdem teil an dem schon erwähnten Finanzausgleich, der jedem Ort eine vom lokalen Steueraufkommen unabhängige, gute Mindestausstattung der Bildungseinrichtungen sichert, sowie an der individuellen Förderung.

Ein solches System der Verteilung von Bildungseinrichtungen über den Raum dürfte den Zielen Genüge tun, die für eine ausgewogene Raumordnung maßgebend sein müssen. Der Raum wird belebt durch ein großes und vielfältig

verfügbares Bildungsangebot. Die Chancengleichheit wird weitgehend gewährleistet. Der Wettbewerb wird gefördert. Die Wirtschaftlichkeit des organisierten Lernens wird im

Sinne der Optimierung des Verhältnisses von Kosten und Nutzen verbessert, die der hier dargelegten Auffassung von Bildungsökonomie in der Raumplanung entspricht.