
Sesink, Werner: „Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung.“ In: Handbuch Kritische Pädagogik. Hg. Armin Bernhard/Lutz Rothermel. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1997. 148-159

Werner Sesink

Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung

Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung untersucht den systematischen und strukturellen Zusammenhang von Ökonomie und Pädagogik auf begrifflicher und empirischer Ebene. Wirtschaftstheoretisch geht sie aus von der durch Karl Marx begründeten humanistisch motivierten Kritik der kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Innerhalb der Pädagogik steht sie den von der Kritischen Theorie Horkheimers, Adornos und Marcuses beeinflussten Erziehungs- und Bildungstheorien nahe.

Daß Pädagogik in struktureller Beziehung steht zur Ökonomie der Gesellschaft, mag heute zwar als Gemeinplatz gelten, ist aber eine Entdeckung, die von der westdeutschen pädagogischen Wissenschaft der Nachkriegszeit erst in den 60er Jahren gemacht wurde. Der bis dahin tonangebenden geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik wurde damals vorgeworfen, sie gehe von idealistischen Annahmen über die Natur der Menschen und von einem Wunschdenken über ihre mögliche Bildung aus, um daraus here Postulate für die pädagogische Praxis zu entwickeln, und sei von einer erstaunlichen Blindheit für die realen gesellschaftlichen und insbesondere für die ökonomischen Bedingungen geschlagen, unter denen die Verwirklichung eben dieser Postulate, zumal sie empirisch ohnehin nicht überprüfbar sei, notwendig scheitern müsse. Zugleich – und dies sei das *politische und ökonomische Ärgernis* – vermöge die pädagogische Praxis wegen dieser unrealistischen Haltung der pädagogischen Theorie den ihr abzufordernden Beitrag zum wirtschaftlichen Wohlergehen der Gesellschaft nicht zu leisten.

Zunächst resultierte daraus die vordergründig naheliegende Forderung nach einer „realistischen Wendung“ in der Pädagogik. *Bildungsökonomie* nannte sich die neue Disziplin im Schnittbereich von Pädagogik und Ökonomie, welche dazu ausersehen war, den tatsächlichen und potentiellen Beitrag pädagogischer Leistungen für die Ökonomie der Gesellschaft zu untersuchen, systematisch zu bestimmen und – dem Erkenntnisideal der Wirtschaftswissenschaften entsprechend – nach Möglichkeit auch monetär zu beziffern. Im Gefolge der Studentenbewegung entwickelte sich wenige Jahre später jedoch außerdem der Ansatz einer *Politischen Ökonomie der Erziehung und Bildung*, welche mit Bildungsökonomie nicht zu verwechseln ist, im Gegenteil die bildungsökonomisch geforderte Anpassung der Pädagogik an die Erfordernisse der Ökonomie und damit die Unterwerfung pädagogischer Praxis unter deren Wertmaßstäbe kritisierte und um des Festhaltens an der Realisierung humanistischer Lebensideale willen die Frage nach der Veränderungsbedürftigkeit von Erziehung, Bildung *und* Ökonomie in ihrem wechselseitigen Systemzusammenhang stellte.

1. Politische Ökonomie als kritische Ökonomie

Der Begriff „Politische Ökonomie“ ist als Bezeichnung für eine wirtschaftswissenschaftliche Disziplin in Deutschland heute kaum noch geläufig. Er weist auf eine durch das Adjektiv „politisch“ näher bestimmte Ökonomie hin, für die an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und

Fachbereichen deutscher Hochschulen gegenwärtig kein Ort mehr zu sein scheint. Das war – im Osten wie Westen des vormals unvereinigten Deutschland – einmal anders.

In der damaligen *DDR* hatte die als „Politische“ bezeichnete Ökonomie zwei Hauptaufgaben zu erfüllen: 1. Als *Wirtschaftslehre des real existierenden Sozialismus* sollte sie die staatliche Wirtschaftslenkung wissenschaftlich fundieren und begleiten. Sie war demnach politisch in einem affirmativen Sinne, indem sie dem sozialistischen Staat zuzuarbeiten und seine Politik zu unterstützen hatte. 2. Als *Kritik der bürgerlichen Ökonomie des Westens* setzte sie die marxistische Tradition der Kapitalismuskritik fort. Beide Aufgaben standen jedoch in engem Zusammenhang miteinander, denn die *Kritik* der bürgerlichen Ökonomie diente gleichzeitig der *Legitimation* der realsozialistischen Alternative. In den Bundesländern, die aus der 1989 nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Gründen zusammengebrochenen *DDR* hervorgingen, wurde die Politische Ökonomie in den Jahren nach der Vereinigung „abgewickelt“ und durch jene andere, selbstverständlich auch nicht unpolitische Ökonomie ersetzt, die sich der wirtschaftlichen Ordnung des Westens verschrieben hat.

In der ehemaligen *BRD* hingegen hatten Ansätze zu einer Ökonomie gleichen Namens, soweit sie sich nicht wissenschaftlich und ideologisch mit der zum Marxismus-Leninismus kanonisierten sozialistischen Weltanschauung identifizierten, eine andere Intention verfolgt. Hier ging es um *Kritik der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung im eigenen Lande*, um Konzepte für eine Überwindung der bestehenden Verhältnisse auf einem „*dritten Wege*“ *jenseits der Alternative von Kapitalismus und real existierendem Sozialismus* zu entwickeln.

Ursprünglich allerdings hatte die hier für kapitalismuskritische ökonomische Theorie in Anspruch genommene Bezeichnung Politische Ökonomie keineswegs für eine Alternative zur Ökonomie der heutigen westlichen Gesellschaften gestanden, sondern war im Gegenteil der Name, den sich die Wissenschaft eben dieser marktwirtschaftlichen Ökonomie selbst gab, einer *liberalen Ökonomie* des Warentauschs und der Warenproduktion, der privaten Verfügung über die Ressourcen der materiellen Lebensreproduktion und der Lohnarbeit. Politische Ökonomie nannte sich eine Ökonomie, in der die heutige Volkswirtschaftslehre historisch rückblickend ihre „*Klassik*“ ausmacht und die von Theoretikern (Smith 1776, Ricardo 1817, Mill 1848) ausgearbeitet wurde, die alles andere im Sinn hatten als eine – gar sozialistische – Alternative zur bürgerlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung.

Die Politische Ökonomie des ausgehenden 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war eine Wissenschaft, die es unternahm, die Gesetzmäßigkeiten der bürgerlichen Ökonomie, die man damals auch als ihr Verfechter noch ungeniert kapitalistisch nennen konnte, zu erforschen, systematisch darzustellen und zugleich mit der humanen Legitimation zu versehen, sie sei die der menschlichen Bedürfnisstruktur am meisten entsprechende und zugleich effektivste, also beste aller möglichen Wirtschaftsordnungen. Sie war *Politische Ökonomie* im Unterschied zur privaten Ökonomie der einzelnen Unternehmung, da sie die Wirtschaft eines Nationalstaats einschließlich seiner Außenhandelsbeziehungen im Zusammenhang mit der politischen und sozialen Verfasstheit dieses Staates behandelte. Ihr Grundgedanke, auf eine bewußte Steuerung wirtschaftlicher Prozesse zu verzichten und stattdessen deren Regulation dem Vorteilsstreben der vielen einzelnen Privatpersonen und der Automatik des Marktgeschehens zu überlassen, die schon – auf geheimnisvolle Weise, wie von einer gütigen „unsichtbaren Hand“ (Smith) gelenkt – von sich aus für das Wohlergehen aller sorgen werde – dieser Grundgedanke ist auch heute noch als maßgeblich anzusehen für das Selbstkonzept marktwirtschaftlicher Ökonomie, auch wenn Notwendigkeit wie

Zulässigkeit eines gewissen – immer aber zu minimierenden – Maßes an Staatseingriffen inzwischen weitgehend Konsens ist.

Angesichts dieser Ursprünge Politischer Ökonomie muß die spätere Inanspruchnahme dieses Namens für eine *kapitalismuskritische Wirtschaftstheorie* verwundern. Und tatsächlich hat Karl Marx, auf dessen Werk sich Politische Ökonomie kritischer Intention vor allem beruft, dieses unter dem Titel „Kritik der Politischen Ökonomie“ verfaßt (Marx 1857/58, 1859, 1867, 1885 und 1894). Marx' Kritik bezog sich auf Realität wie Theorie gleichermaßen; auf die Realität, indem sie nachzuweisen versuchte, daß der Widerspruch wachsenden gesellschaftlichen Reichtums bei gleichzeitiger Verelendung derjenigen, die ihn produzieren, strukturell in der Logik des ökonomischen Systems angelegt und nur durch dessen Überwindung zu lösen sei; auf die Theorie, indem sie zu zeigen versuchte, daß deren Legitimation kapitalistischer Ökonomie nur um den Preis innerer systematischer Widersprüche durchzuhalten war.

Konsequenterweise müßte die an Marx anschließende kapitalismuskritische Politische Ökonomie eigentlich die Bezeichnung *Kritik der Politischen Ökonomie* fortführen. Und doch hat die Wegkürzung der „Kritik“ aus dem Namen der Disziplin auch ihren Sinn. Denn Marx' Kritik der Politischen Ökonomie verstand sich nicht als eine Kritik, die von einer anderen wissenschaftlichen Position her an der Politischen Ökonomie geübt wurde, sondern als ein konsequentes Weiterdenken der klassischen Theorie aus ihren eigenen Prämissen heraus. Die Kritik der Politischen Ökonomie ist – so gesehen – *immanente Kritik* oder *Selbstkritik* der Politischen Ökonomie und daher weiterhin Politische Ökonomie.

Politische Ökonomie wäre allerdings eine heute überflüssige Angelegenheit, wenn sie – wie es in der ehemaligen DDR der Fall war – lediglich die affirmative Ökonomie des real existierenden Sozialismus und ihre Kapitalismuskritik lediglich deren ideologische Begleitmusik gewesen wäre; oder wenn die marktwirtschaftliche Ökonomie über alle (Selbst-)Kritik erhaben wäre und es keinerlei marktwirtschaftlich induzierte Probleme mehr gäbe. Selbst überzeugteste Vertreter der Marktwirtschaft werden dies kaum zu behaupten wagen. Allerdings – die Probleme, die die marktwirtschaftliche Ordnung heute nach sich zieht, scheinen nicht mehr die zu sein, die um die Mitte des 19. Jahrhunderts Marx' Kritik provoziert hatten; und wohl auch nicht mehr die, mit denen sich die marxistisch orientierte Arbeiterbewegung bis zum Zweiten Weltkrieg auseinandersetzen hatte. Die „soziale Frage“ ist zwar nicht gelöst; im Gegenteil: materielle Armut wird auch in den entwickelten Industrieländern wieder zu einem Problem wachsenden Ausmaßes. Aber andere Probleme haben sich in den Vordergrund geschoben, die zu den Zeiten von Marx so noch nicht absehbar waren; insbesondere die *ökologische* Frage und das Problem relativer ökonomischer *Unterentwicklung*. Man kann auch sagen, die Probleme haben sich globalisiert und fundamentalisiert. Probleme der Weltwirtschaft erlangen Vorrang vor denen der einzelnen Volkswirtschaften; konfliktträchtig ist nicht mehr nur das Verhältnis sozialer Klassen zueinander auf einer akzeptierten Grundlage produktiver Aneignung der Natur, sondern die Legitimität dieser Grundlage selbst wird angezweifelt. Meint Politische Ökonomie Selbstkritik marktwirtschaftlich-kapitalistischer Ökonomie, so ist sie alles andere als „erledigt“. Doch fragt sich, ob es noch jene Politische Ökonomie sein kann, die sich auf die Marxsche Kapitalismuskritik beruft und stützt. Was gibt die auf Marx zurückgehende Kritik der Politischen Ökonomie überhaupt noch her für eine angemessene Analyse der angesprochenen Probleme? Brauchen wir nicht eher eine neue Kritische Ökonomie?

Im folgenden Abschnitt soll die kurze Tradition einer Politischen Ökonomie der Bildung in den 60er und 70er Jahren der BRD skizziert werden, um im Anschluß daran die Frage nach der Ak-

tualität der Kritik der Politischen Ökonomie heute und nach einer bleibenden Bedeutung dieser Wissenschaft auch für eine kritische Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie exemplarisch näher zu erörtern.

2. Politische Ökonomie der Bildung in der 60er/70er Jahren

In den 60er Jahren ging die wirtschaftliche Expansionsphase der „Wirtschaftswunder“-Zeit in der BRD zu Ende. Das gesellschaftliche System der BRD erfuhr seine erste tiefgreifende politische und ökonomische Krise. Die Krise motivierte jene Reformintentionen, die zu einer „realistischen Wendung“ (Roth 1964) der Pädagogik zu empirischen Methoden und technologischen Konzeptionen führten. Als Spezialfach der Wirtschaftswissenschaft entstand die Bildungsökonomie (Edding 1963; Berg 1965; v. Recum 1969). Ökonomisches Effizienzdenken wurde in der Pädagogik legitim. Die Krise motivierte aber auch eine fundamentale und sich in der rasch ausweitenden Studentenbewegung bald radikalisierte Kritik. Die Generation der Nachkriegsgeborenen kündigte das stillschweigende Einverständnis mit der Generation der Väter und Mütter auf, daß der humane Sinn der Gesellschaft für das Leben ihrer Mitglieder sich im permanent steigenden Wohlstand der Wirtschaftswunderzeit manifestiere und daher die Frage nach einer darüber hinausgehenden Legitimation des politisch-ökonomischen Systems sich erübrige. In die Kritik einbezogen wurden mit der Frage nach den Bedingungen der eigenen Möglichkeit die Institutionen der Bildung und der Wissenschaft: Unter welchen Voraussetzungen kann sich ein kritisches Bewußtsein von den gesellschaftlichen Verhältnissen bilden? Und welche Interessen und Mechanismen haben ein kritisches Gesellschaftsbewußtsein so lange verhindern können?

Binnen weniger Jahre war die pädagogisch-wissenschaftliche Diskussion (ebenso wie die anderer Disziplinen) nicht mehr wiederzuerkennen. Die ehemalige Geisteswissenschaft Pädagogik wendete sich nicht nur realistisch, sondern auch radikal *sozialwissenschaftlich*. Die „Kritische Theorie“ Horkheimers, Adornos und Marcuses wurde rezipiert, gesellschaftskritische Ansätze der Pädagogik aus der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, auch nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft der Vergessenheit zuvor nicht wieder entrissen, wurden wiederentdeckt. Eine eigenständige *Kritische Theorie der Bildung* entwickelte sich (Koneffke 1969; Heydorn 1970 und 1972; Gamm 1970 und 1972). Die gesellschaftskritische Argumentation vollzog sich dabei durchweg vor dem Hintergrund der von Marx begründeten Kritik der Politischen Ökonomie, ohne daß diese zunächst selbst explizit zum Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung wurde.

Als sich das Interesse mehr und mehr den politisch-ökonomischen Primärtexten selbst zuwandte, wurde allerdings auch deutlich, daß die Marx-Rezeption der Kritischen Theorie auf relativ schmaler Basis beruhte. Es waren insbesondere die stärker philosophisch als ökonomisch argumentierenden Schriften des jüngeren Marx und die allerersten Kapitel des „Kapital“, denen die wesentlichen Kategorien entnommen wurden, in denen sich die gesellschaftskritische Stoßrichtung der Kritischen Theorie ihren Ausdruck gab: die „Entfremdung“ des Menschen von seinem eigenen Wesen, das dem Waren- und Geldfetisch aufsitzende „falsche Bewußtsein“ und das auf „Ausbeutung“ der „Ware Arbeitskraft“ orientierte kapitalistische Profitinteresse. Die Marx-Rezeption erweiterte sich und verschob sich stärker auf die ökonomischen Texte des älteren Marx. In zahlreichen Schulungszirkeln wurden die drei Bände des „Kapital“ gelesen. Wer Pädagogik studierte, fragte nach den Konsequenzen für das Verständnis pädagogischer Realität. Die

Zahl der Veröffentlichungen, die sich mit Fragen einer Politischen Ökonomie der Erziehung und Bildung beschäftigten, wuchs.

Erstens entstand eine Art von *Enthüllungs- und Aufklärungsliteratur*, der daran lag, die tatsächlichen und empirisch nachweisbaren *Einflußnahmen ökonomischer Interessen auf pädagogische Praxis*, insbesondere in den staatlichen Bildungsinstitutionen, aufzudecken und zu konfrontieren mit den idealistischen „Phrasen“ der pädagogischen Theorie und der offiziellen staatlichen Bildungspolitik (Nyssen 1969; Baethge o.J.; Hinrichsen 1971). Hier ging es noch darum, die auch von den „Realisten“ und Empirikern unter den westdeutschen Erziehungswissenschaftlern kritisierte Illusion pädagogischer Autonomie und der Orientierung an humanistischen Idealen als Ideologie und falsches Bewußtsein zu entlarven. Auch die Heranziehung von Untersuchungen zur *Ungleichheit der Bildungschancen* (Daheim 1961; Popitz 1965; Peisert 1967; Weber 1973) diente dem Nachweis, daß die Pädagogik einen entscheidenden Beitrag zur Reproduktion politisch-ökonomischer Herrschaftsverhältnisse leistete, indem sie dafür sorgte, daß die „Klassenstruktur“ des Kapitalismus mit ihrer Ungleichheit der Lebenschancen durch entsprechend unterschiedlich zugeweilte Bildungschancen verewigt wurde. Dabei wurde im großen und ganzen auf dieselben empirischen Tatbestände verwiesen, die auch das ökonomische Interesse an einer Mobilisierung der Begabungsreserven oder das liberale Plädoyer für gleiches Recht auf Bildung für alle (Dahrendorf 1965) motivierten und zum Plan einer grundlegenden Strukturveränderung des westdeutschen Schulwesens durch Einführung der Integrierten Gesamtschule führten.

Zweitens begann man, sich dem systematischen Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik zuzuwenden, hier insbesondere der Kategorie der „*Ware Arbeitskraft*“ und ihrer *Qualifizierung zu „abstrakter“, d.h. wertproduktiver Arbeit*. Funktion, institutionelle Form und curriculare Inhalte von Allgemein- und Berufsbildung versuchte man unter Hinzuziehung politisch-ökonomischer Kategorien aus den Notwendigkeiten des kapitalistischen Reproduktionsprozesses abzuleiten (Altwater/Huisken 1971; SDS-Kiel 1971; Maass 1971; Masuch 1972; Hoffmann 1972; Huisken 1972; Otten 1973; Heinrich 1973; Deutschmann 1974; Gröll 1975; Sesink 1975), was teilweise zu Berührungen mit der pädagogischen Schulkritik (Goodman 1964; Fischer u.a. 1972; Illich 1972 und 1973; Reimer 1972) und zu wachsendem Interesse an alternativen, der politisch-ökonomischen Funktionalisierung sich entziehenden pädagogischen Konzepten in Geschichte und Gegenwart (Winkel 1974) führte. Auch die Relation der privaten und staatlichen *Bildungsausgaben* zur gesellschaftlichen Wertproduktion (produktive Investition in „Humankapital“ oder unproduktive, profitmindernde Kosten) wurde analysiert, wobei der Unterschied zu bildungsökonomischen Versuchen, einen Zusammenhang zwischen Bildungsinvestition und Wirtschaftswachstum herzustellen (Widmaier u.a. 1966; OECD 1966; Bodenhöfer/v. Weizsäcker 1967; Hüfner 1970), eher in der Bewertung als im Untersuchungsansatz lag.

Zwar ging es in beiden Richtungen um den Einfluß der Ökonomie auf die Pädagogik, aber nur die zweite Richtung repräsentierte eine Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung im eigentlichen Sinne, indem sie die von Marx geleistete Analyse und systematische Darstellung ökonomischer Prozesse durch Anwendung auf den Praxisbereich Pädagogik unter Hinzuziehung von neueren betriebs- und volkswirtschaftlichen Erkenntnissen fortzuführen versuchte. Zwar gab es entsprechende Bemühungen schon länger in der Pädagogik der DDR, und auf diese wurde auch teilweise zurückgegriffen. Doch stand bei der westdeutschen Linken die DDR-Wissenschaft insgesamt unter dem berechtigten Verdacht, sich bei der Rezeption der Kritik der Politischen Ökonomie weniger an die Urtexte als an die parteiamtlich kanonisierten Interpretationsvorgaben zu

halten. An die Stelle einer Politischen Ökonomie aus zweiter Hand setzte man hier den Anspruch einer eigenständigen und undogmatischen Neu-Aneignung.

Als wichtigste Befunde der Politischen Ökonomie der Erziehung und Bildung jener Zeit lassen sich benennen:

- Pädagogische Praxis ist wie alle anderen Praxisbereiche des gesellschaftlichen „Überbaus“ bestimmt von den „Basis“-Strukturen des politisch-ökonomischen Systems. Was ihr abverlangt wird und was ihr erlaubt wird, ist in letzter Instanz bedingt durch die Verwertungs- bzw. Profitinteressen kapitalistischer Ökonomie. In ihrer Blindheit für diesen Tatbestand ist die herrschende pädagogische Theorie „falsches Bewußtsein“, das die ideologische Funktion einer „Verschleierung“ des Beitrags der Pädagogik zur Verewigung des bestehenden Herrschaftssystems hat.
- Kapitalverwertung erfolgt durch Ausbeutung derjenigen Gesellschaftsmitglieder, die aufgrund ihrer materiellen Lage (kein Eigentum an Produktionsmitteln) nur durch Verkauf ihrer Arbeitskraft ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sorgen einerseits durch eine ungleiche Verteilung der Bildungschancen für eine Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Klassenstruktur über die Generationenabfolge hinweg. Im Interesse einer Ausschöpfung aller wirtschaftlich nutzbaren „Begabungsreserven“ muß andererseits auch einer größeren Zahl von Kindern einkommensschwacher Familien der Zugang zu weiterführenden Bildungswegen erleichtert werden.
- Verschärfte Weltmarktkonkurrenz zwingt das Kapital zur Intensivierung der Ausbeutung der Arbeitskräfte durch permanente und beschleunigte Rationalisierung der Produktionstechnik. Wissenschaftlich-technische Qualifikationen gewinnen an Bedeutung. Ungelernte und angelehrte Tätigkeiten sind zunehmend von Substitution durch gegenständliche Produktionsmittel (Maschinen) bedroht. Gefragt sind Flexibilität und Mobilität sowie Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Um- und Weiterlernen. Die kapitalistische Bildungsreform der 70er Jahre trägt durch höhere Durchlässigkeit der Bildungsgänge, Auflösung fester Inhaltskataloge und Erweiterung individueller Wahlmöglichkeiten den Bedürfnissen der Ökonomie Rechnung.
- Erziehung und Bildung produzieren die „Ware Arbeitskraft“, die durch ihren Verkauf auf dem Arbeitsmarkt „variables Kapital“ im Zusammenhang des kapitalistischen Verwertungsprozesses wird. Sie selbst unterliegen jedoch nicht unmittelbar der Rationalität kapitalistischer Warenproduktion und Profitrationalität. Familie, Kindergarten, Schule und Universität sind keine profitorientierten Unternehmungen, die die von ihnen produzierten Waren auf dem Markt verkaufen und sich ökonomisch aus dem Erlös reproduzieren. Die Kosten für Erziehung und Bildung erscheinen daher als Abzug vom gesellschaftlichen Kapitalfonds. Sie sind notwendig, aber möglichst auf ein unvermeidlichen Minimum zu reduzieren. Über ihre Finanzierung werden Erziehung und Bildung Effizienzkriterien unterworfen und abhängig von ökonomischen Konjunkturen.
- Der Verlauf ökonomischer Entwicklung ist aufgrund innerer Widersprüche grundsätzlich krisenhaft. Ökonomische Krisen führen zu politischen Legitimationsverlusten. Eine der wesentlichen ideologischen Aufgaben von Erziehung und Bildung ist daher Legitimationssicherung: Alternativen zum bestehenden System undenkbar zu machen.

- Das politisch-ökonomische System steuert auf eine Endkrise zu, welche vor die Entscheidung stellt: Rückfall in die Barbarei oder revolutionäre Überwindung. Erst in einer revolutionär zur Menschlichkeit befreiten Gesellschaft ohne politische Unterdrückung und ökonomische Ausbeutung können auch Erziehung und Bildung wirklich zur allseitigen Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten beitragen.

Die Implikationen der Politischen Ökonomie der Erziehung und Bildung waren radikal, stellte sie doch das ökonomische Fundament unserer gesellschaftlichen Ordnung und damit nicht nur die herrschende pädagogische Praxis, sondern *alles*, was auf diesem Fundament aufbaute, in Frage. Ihre Argumente resultierten aus einer originären und gründlichen Rezeption der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie und der Anwendung ihrer Erkenntnisse auf den pädagogischen Bereich. Sie bezogen die Ergebnisse bürgerlicher Bildungsökonomie mit ein und konnten somit nicht durch Hinweis auf bloße Unterschiede der weltanschaulichen Position abgetan werden. Wenn aber die Marxsche Kritik der Politischen Ökonomie als immanente Kritik, als Selbstkritik der klassischen Politischen Ökonomie zu verstehen ist, dann kann das Prinzip der Kritik nicht mit der systematischen Darstellung und Anwendung ihrer Ergebnisse stillgestellt werden. Es ist im Sinne der kritischen Radikalität von Marx, auch seine wissenschaftliche Arbeit unaufhörlich der kritischen Reflexion zu unterziehen. Kritik der Politischen Ökonomie ist *Politische Ökonomie im unaufhörlichen Prozeß der Selbstkritik und Selbstrevision*. Zumindest für die Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung ist jedoch festzustellen, daß es in der BRD nicht zu einer weiteren Entwicklung über die Anwendung übernommener Marxscher Theorie in obigen Befunden hinaus gekommen ist.

Eine Ursache dafür liegt sicher in der Kürze der Zeit, in der es so etwas wie eine Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung als eigene Forschungsrichtung überhaupt gegeben hat. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, ist dieser Strang der Theorieentwicklung selbst innerhalb der verbliebenen Tradition kritischer Erziehungswissenschaft abgerissen. Im Grunde war die außerordentliche Konjunktur politisch-ökonomischen Denkens vor allem in den Geistes- und Kulturwissenschaften wahrscheinlich weniger dem unwiderstehlichen Zwang seiner Überzeugungskraft verdankt als seiner *Funktion für Selbstverständnis und Praxis einer politischen Bewegung*. Nach deren Niedergang in der zweiten Hälfte der 70er Jahre zeigte sich daher, daß es an der Eigendynamik wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens in diesem Bereich weitgehend mangelte, welche für Kontinuität der Theorieentwicklung weiterhin hätte sorgen können. Als theoretischer Ansatz, dessen Grundannahmen zur gesellschaftlichen Funktion der Pädagogik zeitweise maßgeblich wurden für das öffentlich geäußerte pädagogische Selbstverständnis, war und blieb die Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung wohl weitgehend Ideologie. Sie verschwand von der Bildfläche, als ihre ideologische Funktion hinfällig wurde. Das sagt nichts über den möglichen theoretischen Ertrag dieses Ansatzes; aber es sagt vieles über die wissenschaftliche Ernsthaftigkeit, mit der er seinerzeit von den pädagogischen WissenschaftlerInnen in Anspruch genommen wurde.

So kann auch von einer wirklichen Vermittlung von Politischer Ökonomie und kritischer Bildungstheorie nicht gesprochen werden. Entweder dachte man von der Politischen Ökonomie her und wandte ihre Ergebnisse auf pädagogische Prozesse an; oder man dachte von der Pädagogik her und griff auf „fertige“ Kategorien und Erkenntnisse der Politischen Ökonomie zurück. Während etwa die Auseinandersetzung mit philosophischen Traditionen und Strömungen in der pädagogischen Wissenschaft seit jeher einen hohen Stellenwert für systematische Begründungen hat, stehen vergleichbare Reflexionen politisch-ökonomischen Denkens in die Grundkategorien der Pädagogik selbst fast ganz aus. Mit ihnen könnte die Frage verbunden sein, ob und wie vielleicht

nicht nur die De-Formationen und Inhalte realer Bildung, sondern Konzept und Idee des humanistischen Kritikmaßstabs Bildung selbst ihre Wurzel in politisch-ökonomischen Strukturen haben.

Daher bleibt mit dem Begriff einer Politischen Ökonomie der Erziehung und Bildung der Verdacht dogmatischen Festhaltens an unzeitgemäßen Theorieentwürfen assoziiert, solange es nicht gelingt, die bleibende *Aktualität* politisch-ökonomischen Denkens für kritische Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie unter Beweis zu stellen. Gerade der ideologische Bedeutungsverlust, den die Politische Ökonomie zuerst durch den Niedergang der Studentenbewegung in der BRD, dann noch einmal durch den Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus erlitten hat, eröffnet die Chance zu einem neuen undogmatischen und vorurteilsfreien Herangehen an politisch-ökonomische Fragestellungen in der Pädagogik.

Ein solches Unterfangen scheint nicht nur lohnend, sondern für eine kritische Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie, soweit sie sich *materialistisch* nennt, geradezu unverzichtbar zu sein. Wie immer sich der entsprechende Materialismus definieren mag, in jedem Falle wird er Bezug zu nehmen haben auf die Materialität menschlichen Lebens, d.h. auf die Tatsache, daß Menschen Lebewesen aus Natur sind und als solche mit ihren Lebensbedürfnissen und -notwendigkeiten in einem unlösbaren Bezug zu ihrer natürlichen und gestalteten Umwelt stehen, und auf die Art und Weise, wie die Menschen diese ihre Materialität praktisch bewältigen. Wie dies geleistet werden sollte, ohne den Zusammenhang der Pädagogik zu den ökonomischen Fundamenten der Gesellschaft zu thematisieren, scheint einigermaßen unerfindlich.

3. Exemplarisch: Bildung und Entfremdung, Qualifikation der Ware Arbeitskraft

In diesem Beitrag wird die These vertreten, daß eine Wiederaufnahme politisch-ökonomischer Theorieansätze für kritische Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie lohnend und unverzichtbar sei, wenn und soweit sie sich verbindet mit einer selbstkritischen Weiterentwicklung der Politischen Ökonomie. Um dieser Forderung Greifbarkeit zu verleihen, soll ein Versuch zu ihrer Umsetzung im folgenden in Bezug auf zwei zentrale Kategorien exemplarisch demonstriert werden, die für kritische Bildungstheorie seit jeher eine besondere Rolle gespielt haben.

Die erste Kategorie, auf die eingegangen werden soll, ist die der *Entfremdung*. Marx verwendet sie in seinen ökonomisch-philosophischen Manuskripten von 1844, um ein Verhältnis der Menschen zu ihren materiellen Entäußerungen, nämlich den Produkten ihrer Arbeit zu charakterisieren. Für ihn ist Entfremdung ein spezifisches Verhältnis, das sich nur unter kapitalistischen Eigentums- und Produktionsverhältnissen herstellt: ein Verhältnis, in dem die Produkte der eigenen Arbeit den Produzenten als fremdes Eigentum und fremder Reichtum gegenüberreten. Kapitalistische Lohnarbeit mehrt nicht die eigenen Verfügungsmöglichkeiten, sondern produziert die Polarität von ökonomischer Macht auf der Seite des Kapitals und ökonomischer Ohnmacht auf der Seite der Arbeitenden (Marx 1844, S. 511-514).

Entfremdung als ökonomische Kategorie ist insofern lediglich ein anderes Wort für das, was Marx später nur noch Kapitalverhältnis nennt. In der Rezeption des Marxschen Entfremdungsbegriffs hat allerdings wiederum eine Bedeutungsverschiebung stattgefunden, indem weniger die ökonomische Grundbestimmung als deren von Marx aufgewiesenen Folgerungen für das Selbstverhältnis des Menschen herausgestellt wurden: die Entfremdung von der eigenen Arbeitstätigkeit, die Entfremdung von der eigenen Gattungsnatur und die Entfremdung der Menschen un-

tereinander; zusammengefaßt formuliert als Entfremdung des Menschen von seinem eigenen Wesen.

Die Rezeption des so verstandenen Entfremdungsbegriffs in kritischer Bildungstheorie hat dieser Bedeutungsverschiebung weiteren Vorschub geleistet, indem nun die Selbstentfremdung des Menschen nicht mehr Folge, sondern Voraussetzung des Kapitalverhältnisses zu sein schien, an deren Herstellung das kapitalistisch funktionalisierte Bildungswesen entscheidenden Anteil habe. In den Vordergrund rückt die Kritik der ideologischen Beeinflussung, weil diese den Heranwachsenden ein falsches Bewußtsein von sich selbst und so ein falsches Selbstverhältnis vermittele. Aus dem Blick gerät das, was Marx durch seine ökonomische Fundierung des Entfremdungsbegriffs gerade herausstellen wollte: daß Entfremdung zuerst *Trennung* ist, Trennung von den materiellen Bedingungen der Lebensbewältigung, von den natürlichen ebenso wie von den produzierten, daß sie im Kern *Eigentumslosigkeit* ist und als solche Grund für den Verlust des Eigenen, das sich nur im Verhältnis zur materiellen Welt erfahren und bilden läßt, Grund auch für eine *Entwirklichung* der persönlichen Existenz, deren Konsequenzen man heute nach meiner Interpretation in der fundamentalen Krise des menschlichen Naturverhältnisses erblicken kann.

Die Trennung des Menschen von der materiellen Welt, von seinem „unorganischen Leib“, wie Marx sagt (Marx 1844, S. 516, 517), die Trennung von „innerer“ und „äußerer Natur“ des Menschen ist Basis der spezifischen Entwicklungslogik kapitalistischer Ökonomie: der Emanzipation der Produktion von allen aus anderen Kulturen und aus Natur überkommenen Bindungen, Basis für den blendenden Schein einer sich allein aus *selbstproduziertem Vermögen* speisenden und reproduzierenden subjektiven Weltgestaltung; einen Schein, dessen Reflex auch in kritischer Bildungstheorie auszumachen ist. „Vermögen“ ist dabei durchaus in dem Doppelsinne des allgemeinen Sprachgebrauchs zu verstehen: als das Kapitalvermögen der produzierten technischen Produktivkräfte ebenso wie als Arbeitsvermögen der gebildeten subjektiven Arbeitskraft.

Die technische Seite der Produktion wird so entwickelbar, ohne Rücksichten auf die Begrenzungen der inneren menschlichen Natur nehmen zu müssen. Und ebenso kann die Bildung der Menschen, separiert von produktiver Arbeit, sich vollziehen ohne Rücksicht auf die Bindungen, die der Produktivität einer in die praktische Bewältigung konkreter Materialität der Welt einbezogenen Leiblichkeit auferlegt wären. Die kapitalistische Eigentumslosigkeit macht den Menschen zur tabula rasa, ohne besondere Bestimmtheit, auf die zu achten wäre, „aber jeder Bestimmtheit fähig“ (Marx 1857/58, S. 204). Sie macht ihn unbegrenzt „bildsam“.

Die Trennung der inneren Natur der Menschen von der äußeren Natur hat zwei Seiten. Sie bedeutet Befreiung, aber auch Verlust. Marx hat bei aller Kritik am Kapitalismus die Seite der Befreiung besonders herausgestellt, und seine Kritik lief in erster Linie darauf hinaus, daß die potentiell befreiten technischen und subjektiven Produktivkräfte erneut in die Fesseln einer sozialen Herrschaftsform geschlagen wurden, von denen sie nun wiederum befreit werden müßten. In kritischer Bildungstheorie wurde dies aufgenommen und in eine Steigerung des Mündigkeitsbegriffs umgesetzt, wonach der mündige Mensch der Zukunft zu einer von fremder Bestimmung absolut freien Kontrolle über all seine Lebensbedingungen und Lebensäußerungen gelangen sollte (Heydorn 1972, S. 180).

Unzweifelhaft hängt die Denkbarkeit einer solchen Perspektive der Bildung zusammen mit der Trennung der Menschen von den materiellen Bedingungen ihrer Lebensbewältigung, die erst jenes Lernen in der Distanz des Schonraums erlaubt, aus dem die Abstraktionen erwachsen können, in denen sich die Menschen subjektiv über ihre vorgefundene Bestimmtheit erheben kön-

nen. Ihr Arbeitsvermögen scheint dadurch rein aus dem subjektiven Vermögen entwickelbar zu werden und die Beziehung zur äußeren materiellen Welt sich vorrangig in der Verfügung des Geistes über deren von ihm geschaffene symbolische Repräsentationsformen zu vollziehen. Entwirklichung ist so gesehen geradezu die Bedingung für eine Bildung, welche die *Emanzipation von allen Heteronomien* intendiert. Daß die Materialität der menschlichen Lebensform sich einer vollständigen, ja auch nur hinreichend angemessenen geistigen Erfassung entziehen könnte, daß es eine Erfahrung des Eingebundenseins in die äußere Welt geben könnte, die sich allein geistig nicht erschließt, die sich nur erschließen könnte, wenn die Trennung der Menschen von den materiellen Bedingungen ihrer Lebensbewältigung wieder aufgehoben würde, kommt hier nicht mehr in Betracht.

Kritische Bildungstheorie, die sich so in kategorialer Übersteigerung des Mündigkeitsbegriffs zu uneingeschränkter Selbstbestimmung äußert, verkennt, daß sie damit durchaus in der Spur bürgerlichen Denkens bleibt (Sesink 1995b). Eine Besinnung auf den ursprünglichen politisch-ökonomischen Bedeutungsgehalt der Entfremdungskategorie hingegen könnte – und dies sollte hier gezeigt werden – zurückführen an die Wurzel dessen, was vielleicht das Entscheidende an kapitalistischer Entfremdung ausmacht: nicht Verhinderung vollständiger Selbstbestimmung, sondern Verlust der Möglichkeit, der unaufhebbaren Heteronomie im Prozeß der Selbstbestimmung (Sesink 1995a) innezuwerden und eine Lebensform zu finden, in der dieser Zwiespalt der menschlichen Existenz bewältigbar wird.

Die folgenden Erörterungen der Kategorie der *Ware Arbeitskraft* und ihrer Qualifikation schließen hier unmittelbar an. Indem Marx die Arbeitskraft als Ware qualifiziert, wird alles, was sie bestimmt, und so natürlich auch ihre Bildung in Kategorien der politischen Ökonomie begriffen. Die Ware Arbeitskraft weist demnach denselben „Doppelcharakter“ auf wie alle anderen Waren (Marx 1867, S. 56-61): sie hat einen Gebrauchswert (ihre Qualifikation, ihr Können), und sie hat einen bestimmten Wert, der sich in Geld ausdrückt. Einen Gebrauchswert zu haben, und zwar einen Gebrauchswert für ihren potentiellen Käufer, ist die Bedingung dafür, daß die Arbeitskraft auch einen Wert hat, der sich im Austausch gegen Geld als Arbeitseinkommen, als Lohn realisieren läßt. Wert ist als ökonomische auch eine gesellschaftliche Qualität. Der Preis, den jemand für seine Arbeitskraft am Arbeitsmarkt erzielt, bringt zum Ausdruck, in welchem Maße sein Arbeitsvermögen und damit seine Bildung gesellschaftliche Anerkennung findet.

Nun hat Marx versucht nachzuweisen, was es ist, das im Wert gesellschaftliche Anerkennung findet. Wert, so führt er aus, hat eine Ware, soweit in ihr menschliche Arbeit vergegenständlicht ist, und zwar menschliche Arbeit, an der von aller konkreten Materialität abstrahiert wurde und die Marx daher „abstrakte Arbeit“ nennt (Marx 1867, S. 52). Alles was nicht aus der rein subjektiven Arbeit kommt, alles, was die Natur uns von sich aus schenkt, hat im Kapitalismus keinen Wert. Im Wert manifestiert sich die Reduktion der Welt auf eine omnipotente Schöpfung des Arbeitssubjekts.

Im Wert der Ware Arbeitskraft kommt zum Ausdruck, daß dies auch für den Menschen selbst gilt. Auch er gilt nur, soweit er Produkt seiner selbst ist, Selbstschöpfung. Das Projekt einer Bildung zur uneingeschränkten Selbstbestimmung ist so gesehen idealer Ausdruck der ökonomischen Wertkategorie. Sie impliziert Sozialpartnerschaft und Demokratie, aber auch unausweichlich die *Herrschaft des Menschen als geistigen Machthabers über den Menschen als Material aus Natur*, eine Herrschaft, die sich in den führenden Industrieländern kaum noch als offene soziale Herrschaftsform kundtut, weil sie sich dort weitestgehend in die Selbstdisziplin des einzelnen

hineinverlagert hat. Deshalb greift aber auch immer weniger die in kritischer Bildungstheorie und Politischer Ökonomie gepflegte Opfertheorie. Was den Menschen unter gegenwärtigen ökonomischen Verhältnissen angetan wird, das tun sie sich selbst an. Bildung ist nichts, was erlitten werden kann; höchstens kann der Ausschluß von Bildung erlitten werden. Wert aber ist nicht durch den Ausschluß von Bildung zu erlangen, sondern allein durch harte Abstraktionsarbeit an sich selbst, zu der ein Wille mobilisiert werden muß. Der Täter, gerade wenn er selbst sein Opfer ist, will motiviert werden. Er verlangt seinen Anteil am Mehrwert (dem Überschuß der gesellschaftlich erwirtschafteten Wertsumme über den investiv beanspruchten Wert), zu dessen Zustandekommen er mit seiner Selbstaussbeutung beigetragen hat. Und er erhält ihn als über den Wert seiner Arbeitskraft hinausgehenden Mehrlohn (Sesink 1995b und 1996). Sein Interesse steht dadurch nicht im Gegensatz zum Kapitalinteresse an entfesselter Wertakkumulation, sondern ist an dieses gekoppelt. Er wird zum Komplizen ökologischer und imperialistischer Ausbeutung der Welt. Ohne unumschränkte Herrschaft über die innere Natur des Menschen wäre diese nicht möglich. Hier hat Bildung ihre Funktion.

Wozu führen diese Überlegungen? Sie führen zu einer *Entmystifizierung der Bildungsidee*. Der Rückbezug auf politisch-ökonomische Kategorien wie Entfremdung und Ware Arbeitskraft, um diese neu zu bedenken in Hinsicht ihrer Implikationen für Bildung, deckt auf, daß nicht ein Mangel an Bildung für den gegenwärtigen ökologischen und ökonomischen Imperialismus der führenden Industrienationen verantwortlich ist, sondern eine Hypostasierung autonomer Subjektivität, wie sie gerade auch in der Bildungsidee sich artikuliert.

Schlußbemerkung

Die ökologische Frage hat die Politische Ökonomie schon seit Ende der 70er Jahre genötigt, ihre Kategorien im Hinblick auf das Verhältnis der Produktion zur Natur neu zu bedenken. Es blieb bisher strittig, ob in der Systematik der von Marx entwickelten Theorie überhaupt Platz sei für eine solche Berücksichtigung der Ökologieproblematik oder ob sie nicht selbst einer Logik der Naturvergessenheit gehorche (Immler/Schmied-Kowarzik 1984 und 1988). Die Überlegungen des vorliegenden Beitrags basieren auf der Annahme, daß in den Kategorien der Kritik der Politischen Ökonomie ein begriffliches Analysepotential enthalten ist, das einen großen Reichtum noch unausgeschöpfter Möglichkeiten enthält, sofern hier ohne Rücksicht auf marxistische Traditionen, auch auf Marx' eigene Auslegungen und ohne Scheu vor Revisionen weitergedacht wird. Daß daraus Konsequenzen für eine kritische Bildungstheorie folgen könnten, die überraschend und wohl auch verstörend sind, sollte durch die oben skizzierten exemplarischen Erörterungen angedeutet werden.

Literatur:

- Altvater, E./F. Huisken (Hg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft – Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a.M. o.J. (1970)
- Berg, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung. Berlin 1965
- Bodenhöfer, H.J./C.C. v. Weizsäcker (Hg.): Bildungsinvestitionen. Pfullingen 1967
- Daheim, H.: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe. Köln-Opladen 1961
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965
- Deutschmann, M.: Qualifikation und Arbeit. Zur Kritik funktionalistischer Ansätze der Bildungsplanung. Westberlin 1974
- Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg i.Br. 1963
- Fischer, W. u.a.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972
- Gamm, H.J.: Kritische Schule. München 1970
- Gamm, H.J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972
- Goodman, P.: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt a.M. 1975 (Originalausgabe 1964)
- Gröll, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt a.M. 1975
- Heinrich, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. Frankfurt a.M. 1973
- Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970
- Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M. 1972
- Hinrichsen, D.: Der bildungspolitische Einfluß der Kapitalverbände. Hamburg 1971
- Hoffmann, V.: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Bildungsökonomische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem schulpolitischen Reformprojekt im Spätkapitalismus. Westberlin 1972
- Hüfner, K. (Hg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973
- Illich, I.: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildnde Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek 1972
- Immler, H./W. Schmied-Kowarzik (Hg.): Natur und Marxistische Werttheorie. Kassel 1988

- Immler, H./W. Schmied-Kowarzik: Marx und die Naturfrage. Ein Wissenschaftsstreit. Hamburg 1984
- Koneffke, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument Bd. 54 (1969). 389-430
- Maass, H.: Zur Politischen Ökonomie der Lehrlingsausbildung. Frankfurt a.M. 1971
- Marx, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte von 1844. In: Marx-Engels-Werke Ergänzungs-Band I. Berlin 1969
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858. Nachdruck der 1939 und 1941 in Moskau erschienenen Ausgabe. Frankfurt a.M. o.j.
- Marx K.: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx-Engels-Werke Bd. 13. Berlin 1969
- Marx, K.: Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. 3 Bde. 1867, 1885 (Hg. F. Engels) und 1894 (Hg. F. Engels). Marx-Engels-Werke Bd. 23-25. Berlin 1969
- Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek 1972
- Mill, J.S.: Principles of Political Economy with some of their Applications to Social Philosophy. London 1848
- Nyssen, F. (Hg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971
- Nyssen, F.: Schule im Kapitalismus – Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Feld der Schule. Köln 1969
- OECD: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien-Frankfurt-Zürich 1966
- Otten, D.: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung. Zum logischen und historischen Verhältnis von wirtschaftlich-technischer Entwicklung und Ausbildung des Arbeitsvermögens. Westberlin 1973
- Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967
- Popitz, H.: Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zu einer höheren Schulbildung. In: Ludwig v. Friedeburg (Hg.): Jugend in der Modernen Gesellschaft. Köln-Berlin 1965
- Recum, H. v.: Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied-Berlin 1969
- Reimer, E: Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek 1972
- Ricardo, D.: On the Principles of Political Economy and Taxation. London 1817
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Hermann Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964
- SDS-Kiel: Schule und Kapitalverwertungsprozeß. In: Friedhelm Nyssen (Hg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971. 37-47
- Sesink, W.: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Zur Kritik der öffentlichen Bildungsinstitution. Diss. Kassel 1975
- Sesink, W.: Gesellschaft und Ökologie. Zum entfremdeten Mensch-Natur-Verhältnis aus philosophisch-bildungstheoretischer Sicht. In: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.): Überleben

- durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik. Weinheim 1995. 98-126 (zit. 1995a)
- Sesink, W.: Vom Wert der Mündigkeit. In: Peter Euler/Ludwig A. Pongratz (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995. 151-167 (zit. 1995b)
- Sesink, W.: Aus der Sicht dialektischer Bildungstheorie: Perspektiven auf das Projekt ‚Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit‘. In: Andreas Gruschka (Hg.): Wozu Erziehungswissenschaft? Darmstadt 1996. 36-51
- Smith, A.: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations. London 1776
- Weber, N.: Privilegien durch Bildung. Über die Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M. 1973
- Widmaier, H.P. u.a.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen 1966
- Winkel, R.: Das Ende der Schule oder: Alternativprogramme im Spätkapitalismus. München 1974