

Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft im Gespräch

KEINE CHANCE FÜR ENGEN NUTZENKALKÜL

DIE: Ungewöhnlich, dass ein Bildungsökonom und ein Erziehungswissenschaftler ohne Berührungsanstalt an einem Tisch sitzen ...

Weiss: Die Zeiten haben sich geändert. Es gab sehr starke antiökonomische Affekte in der Erziehungswissenschaft. Das lag auch daran, dass sich das Forschungsinteresse der Bildungsökonomie in der Anfangsphase vor allem an der externen Funktionalität des Bildungswesens orientierte, an dessen Bedeutung für die Erreichung ökonomisch definierter Wohlfahrtsziele. Mittlerweile ist die Bildungsökonomie thematisch ausdifferenziert, und es hat sich ein Forschungsstrang etabliert, der mit der Fokussierung auf Probleme der »inneren Ökonomie« eine hohe Affinität aufweist zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Und umgekehrt wird in der Erziehungswissenschaft inzwischen Ressourcenknappheit als Randbedingung bei der Organisation pädagogischer Prozesse anerkannt und mitreflektiert.

Alheit: Ich sehe das ähnlich. Die Kritik am Humankapitalansatz in den 1960er und 1970er Jahren kam aus zwei Richtungen: Für die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik



Fotos: Peter Brandt

Prof. Dr. Manfred Weiss ist Bildungsökonom am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Im Dialog mit dem Göttinger Erziehungswissenschaftler **Prof. Dr. Dr. Peter Alheit** geht es um Nutzenkalküle in Bildung und Weiterbildung. Mit seinem Votum für eine qualitative Bildungsökonomie, das sich aus den Forschungsschwerpunkten der Biographieforschung und der Mikrosoziologie speist, rennt Alheit (am Tisch rechts) bei Weiss offene Türen ein. Mit den beiden sprach Dr. Peter Brandt.

war es ein »Unthema«. Für die durch kritische Theorie oder durch marxistische Überlegungen beeinflusste Szene zwischen Pädagogik und Sozialwissenschaften trugen ökonomische Effekte den Kapitalismusbias in sich. Heute müssen wir uns dem Ökonomischen stellen. Sie, Herr Weiss, nennen die Randvariable »Knappheit«, nennen wir sie ruhig »Bedrohung«. In einigen Bereichen der Weiterbildung geht es ums ökonomische Überleben. Und die veränderten organisatorischen Bedingungen haben ohnehin eine gewisse Sensibilität für ökonomische Kalküle nahe gelegt. Viele Ange-

bote basieren längst auf einem erzwungenen »Finanzierungsmix«.

DIE: Gut, Sie sind anscheinend zu einem »Nutzendiskurs« bereit. Reden wir über Beispiele für gesellschaftlichen Nutzen von Bildung!

Alheit: Ich bin Vorsitzender des Vereins »Freie Altenarbeit Göttingen«, der aus zwei Säulen besteht: einer Alten-WG aus elf Damen zwischen 65 und 91 Jahren, die sich selber organisieren, und einem intensiven Bildungsangebot, an dem auch junge Leute teilnehmen. In einer alten Villa in Göttingen schafft Bildung ein attraktives Ambiente, das von den Alten selbstverständlich wahrgenommen wird. Und nebenher geschieht etwas, das volkswirtschaftlich von

Interesse ist, weil die Leute vier oder fünf Jahre später oder vielleicht gar nicht ins Altenheim müssen. Der ökonomische Nutzen für den Staat – würde man ein solches Modell verallgemeinern – läge im Milliardenbereich. Deshalb sollten wir solche weichen Organisationsformen von Bildung, Weiterbildung, Altenbildung ökonomisch sehr ernst nehmen.

DIE: Was weiß denn die Bildungsökonomie über die verschiedenen Arten von Bildungsnutzen?

Weiss: Im Kernbereich unserer Disziplin geht es um ökonomische Erträge

von Bildung: die mit Investitionen in das individuelle und gesellschaftliche Humankapital verbundenen Einkommens- und Wachstumseffekte. Aber es gibt mittlerweile eine breit angelegte Forschung von Bildungsökonomien und Soziologen zu anderen Bildungseffekten. Der amerikanische Bildungsökonom McMahon z.B. hat auf der Basis von Daten aus über 70 Entwicklungsländern ermittelt, dass sich Bildungsinvestitionen nach 20, 30 Jahren etwa in einer größeren Stabilität der demokratischen Ordnung, in geringerer Kriminalität, in größerer sozialer Kohäsion der Gesellschaft niederschlagen. Und über diese anderen Effekte vermittelt entstehen zusätzliche Wachstumserträge. In Ländern, in denen stabile gesellschaftliche Verhältnisse herrschen, ist auch die Investitionsbereitschaft größer, was sich dann positiv auf das Wirtschaftswachstum auswirkt.

Alheit: Kann eine Verstärkung der initialen und auch der weitergehenden Beschulung nicht auch Kontraeffekte haben?

Weiss: Ja, bei steigender Bildungsbeteiligung kann es zu sog. negativen Externalitäten kommen, die wir auch bei uns als Folge der Bildungsexpansion beobachten können, z.B. Verdrängungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt oder Machtverteilungen, die benachteiligte Gruppen in ihrer Wohlfahrt beeinträchtigen.

Alheit: Wir investieren im Vergleich zu anderen Ländern überproportional viel in weiterführende Bildungswege, also nachdem bestimmte Selektionen stattgefunden haben und damit soziale Ungleichheiten schon hergestellt sind. D.h., diese Ungleichheiten werden vertieft, PISA ist ja nur ein Dokument dafür. Wir investieren relativ wenig in initiale Bildungsprozesse; Eltern müssen erhebliche Kosten für Kindergartenbetreuung ausgeben und die Kindergärten selbst haben keine Konzepte, die mit Bildung und Erziehung wirklich kompatibel sind und sich auf das Schulsystem beziehen.

Müsste nicht auch – nicht nur die krude Investition, die die Gesellschaft in Bildung tut – die innere Struktur dieser Investition mit bedacht werden und würde das nicht bildungspolitisch erhebliche Konsequenzen haben?

Weiss: Ein wichtiger Punkt, den Sie angesprochen haben, ist die Frage der Nutzeninzidenz, also: Wer profitiert von Bildungsinvestitionen? Dass wir in Deutschland ein eklatantes Verteilungsproblem beim Bildungsnutzen haben, hat PISA erneut vor Augen geführt. Es dürfte breiter gesellschaftlicher Konsens darüber bestehen, dass wir die erheblichen Chancengleichheiten bei der Bildungsbeteiligung und beim Kompetenzerwerb in den Griff bekommen müssen. Frühzeitige Interventionen sind ein aussichtsreicher strategischer Ansatzpunkt. Je später Interventionsmaßnahmen ergriffen werden, desto schwieriger gestalten sich Korrekturen.

»PISA hat vor Augen geführt, dass wir ein eklatantes Verteilungsproblem beim Bildungsnutzen haben.«

Alheit: Mich würde noch einmal interessieren: Könnte man im Sinne einer instrumentellen Prognose sagen, wie viel Geld umgeschichtet werden müsste, wenn wir nutzenbezogen investieren wollten? Der Vorschulbereich müsste kostenfrei angeboten und organisiert werden. Und Grundschule und Sekundarstufe I müssten sehr viel besser ausgestattet werden. Den Gymnasien müssten entsprechend gegenwärtige Vorteile entzogen werden. Selbst der freie Hochschulzugang und die Gebührenfreiheit beseitigen ja nicht die vorgängigen Exklusionsmechanismen. Das Schüler-BAFöG hatte zwischen 1971 und 1983 die Zahlen der Arbeiterkinder auf weiterführenden Schulen erheblich erhöht. Danach fiel die Rate deutlich. Es gäbe also wirkungsvolle Indikatoren.

Weiss: Man sollte diejenigen Bereiche stärken, die sich nachweisbar vor allem für Risikogruppen als besonders wichtig erwiesen haben, um spätere Korrekturen überflüssig zu machen. Das sind vor allem Investitionen im Vorschulbereich. Es gibt ja diese schöne amerikanische Experimentalstudie, das »Perry Preschool Project« aus den 1960er Jahren. Bei der untersuchten Kohorte, Kinder aus sozial benachteiligten Familien afro-amerikanischer Herkunft, konnte bei der Experimentalgruppe eine ganze Reihe von positiven Effekten festgestellt werden, die kausal zurückgeführt werden können auf die frühzeitige Intervention im Alter von drei Jahren: u.a. für die Bildungskarriere, den späteren Berufserfolg, ihr Einkommen, die Straffälligkeit. Die Überführung der Programmeffekte in eine Kosten-Nutzen-Rechnung ergab, dass jeder in das Vorschulprogramm investierte US-Dollar einen gesellschaftlichen Nutzen von sieben US-Dollar erbringt. Dieses Ergebnis liefert überzeugende Argumente für eine frühzeitige und fokussierte Intervention bei bestimmten Problemgruppen.

DIE: Was würde eine am Nutzen der Bildungsbereiche orientierte Investitionspolitik für die Weiterbildung bedeuten?

Alheit: In der Weiterbildung hat die Kommerzialisierung und Ökonomisierung in den letzten zehn Jahren zugenommen. Und wenn GATS diesen Bereich vollständig kommerzialisieren sollte, dann wird das für die staatlichen Geldgeber im Weiterbildungsbereich ein Argument mehr sein, die öffentliche Investition für Weiterbildung noch weiter zu reduzieren und noch stärker instrumentell zuzuschneiden, als es gegenwärtig schon der Fall ist, also im Wesentlichen auf berufsrelevante Qualifikationen zu konzentrieren und die allgemeine oder gar die politische Bildung zu vernachlässigen. Ich persönlich hielte das für ein Problem. Gerade in der Weiterbildung hätten wir explizit – auch mit metho-

disch operationalisierbaren Nutzenkalkülen – darüber nachzudenken, wie wichtig politische oder allgemeine Bildung für die Entstehung von »sozialem Kapital« sind. Bei politischer Bildung scheint mir das angesichts der



Manfred Weiss

nach wir vor eskalierenden Formen des Rechtsextremismus ins Auge zu springen.

DIE: *Nützt denn politische Bildung etwas im Hinblick auf die Vermeidung von rechtsextremen Straftaten? Gibt es Indikatoren, an denen man eine Wirkung im gewünschten Sinne festmachen könnte? Gibt es internationale Vergleichsstudien mit Ländern, in denen es keine politische Bildung gibt?*

Weiss: Spontan fallen mir dazu keine Untersuchungen ein. Man müsste sich dazu vielleicht die IEA-Studien zur politischen Bildung unter diesem Aspekt einmal genauer ansehen. Was diese Studien auf jeden Fall zeigen, ist, dass der Erwerb von politischer Kompetenz und Verantwortungsbereitschaft durch eine schulische Lebens-

welt befördert wird, die demokratisch gestaltet ist und in der demokratische Verhaltensweisen eingeübt werden.

DIE: *Jetzt haben wir ausschließlich über den Nutzen formal erworbener Bildung gesprochen. Wie sieht es denn mit den Bildungskarrieren jenseits des Bildungssystems aus?*

Alheit: Aus der Perspektive der Biographieforschung kann man sagen: Bildung wird von den Individuen auf eine sehr unsystematische Weise als persönlicher Nutzen betrachtet, und zwar auch, wenn über das formale Bildungssystem nachgedacht und reflektiert wird, das oft schädigend eingewirkt hat auf die biographischen Prozesse. Aus solchen Reflexionen entstehen Entscheidungen für querliegende Bildungsprozesse, die hochinteressant sind.

DIE: *Ein Beispiel?*

Alheit: Wir haben ein Projekt mit Sekretärinnen an einer Reformuniversität gemacht, die ziemlich genau beschreiben konnten, dass das Bildungsambiente dieser Universität informell ihre eigenen Lebensentscheidungen beeinflusst und sie dann noch auf alternative Bildungskarrieren hingeführt hat. Für viele Sekretärinnen war es das Klima, in dem sie gearbeitet haben, das einen weiteren Anstoß für Bildungsprozesse, z.B. für ein Familienjahr im Ausland, gab. Interessant dabei war zweierlei: Die Bildungsalternativen wurden sehr genau auf ihren Nutzen hin abgewogen und bewegten sich selten auf den klassischen Aufstiegspfaden. Die Sekretärinnen hätten damals durchaus studieren und Lehrerinnen werden können, aber sie machten etwas für sich selbst.

DIE: *Sind solche persönlichen Nutzenkalküle verbreitet?*

Alheit: Es fehlt derzeit an einem gesellschaftlichen Anregungsmilieu für

Bildungsprozesse, und das hat damit zu tun, dass es keine strategischen Kalküle mehr gibt, wohin sich Bildungswege bewegen können – anders als etwa in den 1970er Jahren. Es ist eben nicht nur eine Karrierefrage, wie man den Nutzen von Bildung für sich definieren kann. Es gibt – wie die Engländer sagen – auch die »wider benefits of learning«. Biographische Rekonstruktionen zeigen sehr deutlich, dass die Individuen mit Bildung als Gebrauchswert umgehen, und sie täten dies sehr viel aktiver und zukunftsorientierter, wenn das Gesamtambiente in der Gesellschaft anders wäre in Bezug auf Bildung als jetzt. Und da scheint mir die Engführung auf das Ökonomische eindeutig kontraproduktiv zu sein. Wir brauchen einen »Bildungskonsens« wie in den skandinavischen Gesellschaften, nicht nur einen »Qualifikationskonsens«.

»Es gibt auch die *wider benefits of learning*«

DIE: *Am Anfang unseres Gesprächs hat sich ein gewisser Konsens abgezeichnet, Investitionen in Bildungsbereiche an deren vermutetem Nutzen zu bemessen. Nun zeigt der Blick auf Biographien, dass Bildungsentscheidungen und Nutzenkalküle höchst ausdifferenziert und bildungsbereichsfremd sind. Wie können verantwortete bildungsökonomische Weichenstellungen erfolgen?*

Alheit: Zunächst, denke ich, kann die Bildungsökonomie seriös eigentlich nur über den etablierten Bereich der Bildung reden. Nur da sind die Daten vergleichsweise nachvollziehbar und Vergleiche international möglich. Aber der andere Bereich ist möglicherweise relevanter, als wir denken. Wir haben eben auch über das Bildungsambiente oder die Bildungsmentalität einer Gesellschaft zu diskutieren. Dieses nicht besonders Greifbare könnte ein Scharnier sein zwischen der Welt der formalen Bildungsinstitutionen und den Em-

pirien, die mir zur Verfügung stehen jenseits dieses formalen Bereiches. Diese Scharnierfunktion scheint mir wichtig und volkswirtschaftlich relevant. Und deshalb möchte ich den Experten fragen: Könnten Sie sich vorstellen, dass sich die klassische Bildungsökonomie diesem Bereich der »qualitativen Bildungsökonomie« stärker öffnen könnte? Glauben Sie, dass man einen Methoden-Mix finden könnte, der quantitative und qualitative Befunde berücksichtigt und sinnvoll miteinander verknüpft?

Weiss: Im Prinzip schon. Solche Synergieeffekte wären im Kontext eines institutionellen Forschungsverbunds der Bildungsökonomie mit anderen Disziplinen der Bildungsforschung zu produzieren. Von daher gesehen rennen Sie mit dem Vorschlag bei mir offene Türen ein, nicht zuletzt, weil ich mit bestimmten Annahmen, Modellen der Bildungsökonomie, die individuelles Verhalten begründen, bisweilen Probleme habe. Bei grundsätzlicher Akzeptanz des Kosten-Nutzen-Kalküls bei Bildungsentscheidungen ist z.B. kritisch zu fragen, ob es stets der Kosten-Nutzen-Kalkül ist, der den Modellen der Bildungsökonomie zugrunde liegt.

DIE: Gibt es Anknüpfungspunkte für einen solchen Forschungsverbund?

Weiss: Die Bildungsökonomie hat schon ein relativ breit angelegtes Forschungsprogramm, an das andere Disziplinen andocken können. Die Bildungsökonomie, die wir hier am DIPF sozusagen in der dritten Generation betreiben, versteht sich seit jeher als eine zur Erziehungswissenschaft und Soziologie hin geöffnete. Sonst könnte man keinen Transfer in die Bildungspolitik und Bildungspraxis leisten. Die Problembearbeitung im Forschungsverbund wird in Zukunft einen Bedeutungszuwachs erfahren, um die Evidenzbasis zu verbreitern. Die Bildungspolitik kann sich immer weniger auf Entscheidungen zurückziehen, die auf der Grundlage von Wirkungsvermutungen getroffen wurden.

Das war in der Vergangenheit möglich. Heute wird »evidenzbasierte« Politik verlangt, und das heißt, dass alle an Bildungsforschung beteiligten Wissenschaften aufgerufen sind, dazu einen Beitrag zu leisten. Besonders günstige Voraussetzungen dafür bietet ein institutionalisierter Forschungsverbund, wie ihn z.B. auch der Wissenschaftsrat empfohlen hat.

Alheit: Das Ganze müsste aber, wie schon angedeutet, auf einem gesellschaftlichen Konsens basieren darüber, was denn Bildung sei. Und dann ließe sich auch sinnvoll der Nutzen bestimmen. Ich habe anderthalb Jahre in Dänemark gelebt, dort ist ein solcher Konsens eine große Selbstverständlichkeit. Bildung soll dem Individuum die Möglichkeit geben, seine persönlichen Entfaltungschancen zu finden, und zwar über die gesamte Lebensspanne. Hierzulande scheint mir ein offensiver gesellschaftlicher Diskurs über das, was Bildung dieser Gesellschaft nützt, überfällig. Deshalb mein dringlicher Wunsch, auch in der Weiterbildung einen solchen Diskurs zu führen. Dabei wäre ein enges ökonomisches Paradigma gehörig auszuweiten.

DIE: Nichts anderes machen wir in dieser Zeitschriften-Nummer ... Wer wäre an dem Diskurs zu beteiligen? Welche Rolle hat die Bildungsökonomie in diesem Diskurs? Ist sie bereits bei der Definition dessen, was Bildung sei, heranzuziehen?

Alheit: Die Bildungsökonomie hätte eine Menge mitzureden. Ein wesentlicher Bestandteil des Diskurses wäre der über soziale Gleich- und Ungleichheit, ein Differenzdiskurs. Über die Frage, an welchen Stellen ökonomisch investiert werden müsste, damit Ef-

fekte im Sinne dieses gemeinsamen Bildungsverständnisses entstehen.

DIE: Damit wäre auch mein letzter Versuch gescheitert, ein bisschen Dissens ins Gespräch zu bringen ...

Alheit: Vielleicht liegt der Dissens gar nicht mehr bei den beteiligten Wissen-



Peter Alheit

schaftlern, sondern zwischen Wissenschaft und Politik. Natürlich muss der Bildungsdiskurs demokratisch, so basisorientiert wie möglich geführt werden, natürlich muss er auch von den Parteien geführt werden. Aber um ihn aus der Perspektive von Professionellen anzustoßen, wäre es interessant, einmal eine »Zukunftswerkstatt« zu machen mit Soziologen, Ökonomen, Erziehungswissenschaftlern, Weiterbildungern, Leuten aus der Praxis, Leuten aus der Uni, um gemeinsam eine Idee zu entwerfen, wie der Nutzen von Bildung in der gegenwärtigen Bildungslandschaft Deutschlands aussehen könnte, und das Ergebnis dann politisch zur Diskussion zu stellen. Das fände ich sehr reizvoll.

DIE: Danke Ihnen beiden für dieses Gespräch.