

Orivel, François

## **Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 135-148. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)*



Quellenangabe/ Reference:

Orivel, François: Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 135-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101671 - DOI: 10.25656/01:10167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101671>

<https://doi.org/10.25656/01:10167>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

# Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 14.–16. März 1994  
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß**

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

**Bildung und Erziehung in Europa** : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
FRITZ SCHAUMANN .....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER .....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING .....	25

## II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa? .....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands .....	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung .....	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen .....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels .....	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft .....	117

<b>FRANÇOIS ORIVEL</b> Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation .....	135
<b>GABRIELA OSSENBACH-SAUTER</b> Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970. ....	149
<b>THOMAS RAUSCHENBACH</b> Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten .....	161
 <b>III. Symposien: Berichte/Vorträge</b>	
<b>FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL</b> Symposion 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven .....	179
<b>PETER DIEPOLD</b> Symposion 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa .....	191
<b>HANS-GÜNTER ROLFF</b> Symposion 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien .....	207
<b>MARIANNE KRÜGER-POTRATZ</b> Symposion 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa. ....	225
<b>Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation .....</b>	<b>241</b>
<b>JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Vorwort. ....	241
<b>GEDIMINAS MERKYS</b> Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR .....	241
<b>ROBERT COWEN</b> Educational Studies in England and Scotland .....	251
<b>Symposion 8. Schule und Unterricht in Ost und West .....</b>	<b>263</b>
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Vorwort. ....	263

<b>KLAUS-JÜRGEN TILLMANN</b> Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD .....	264
<b>MIROSLAW S. SZYMANSKI</b> Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
<b>ELISABETH FUHRMANN</b> Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland .....	272
<b>RAINER LEHMANN</b> Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich .....	277
<b>INGVAR LUNDBERG</b> Leseunterricht in internationaler Perspektive .....	280
<b>BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL</b> Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich .....	281
<b>LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT</b> Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa. ....	285
<b>MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH</b> Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
<b>RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG</b> Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen .....	317
<b>Symposium 12. Öffentliche und familiäre Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung .....</b>	<b>333</b>
<b>KARL NEUMANN</b> Bericht .....	333
<b>HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE</b> Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie. ....	336
<b>Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa .....</b>	<b>349</b>
<b>ELKE NYSEN</b> Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere . . . . .	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung . . . . .	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung . . . . .	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen« . . . . .	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule . . . . .	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachsenen- bildung. . . . .	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa . . . . .	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich . . . . .	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung. . . . .	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen . . . . .	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich. . . . .	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht. . . . .	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich . . . . .	411



<b>AGNES LÁNYI-ENGELMAYER</b> Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn .....	415
<b>HANS HOVORKA</b> Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen .....	418
<b>JOHAN STURM/DORIEN GRAAS</b> Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel .....	420
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Ausblick .....	423
<b>Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies .....</b>	<b>425</b>
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP</b> Einleitung .....	425
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT</b> Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen .....	430
<b>GISELA WEGENER-SPÖHRING</b> Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung .....	437
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b> Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft .....	441
<b>Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen .....</b>	<b>445</b>
<b>REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID</b> Einführung .....	445
<b>WILFRIED DATLER</b> Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen .....	446
<b>MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL</b> Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern .....	449
<b>MIA BEAUMONT</b> »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel .....	452
<b>ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER</b> Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel .....	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität .....	461

#### **IV. Bildungspolitische Erklärung**

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

#### **V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge**

# Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie

## *Allgemeine Übersicht und französische Situation*

### *1. Historischer Abriss*

Die Bildungsökonomie im gegenwärtigen Verständnis ist eine relativ junge Wissenschaftsdisziplin, deren erste Nachschlagewerke Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre in den USA publiziert wurden, insbesondere an der Universität Chicago. Es ist gewiß möglich, in der Geschichte des ökonomischen Denkens zahlreiche Vorläufer dieser Disziplin zu finden. Diese waren aber eher als intuitive Ansätze und weniger als autonomes Forschungsfeld mit strukturierten theoretischen Hypothesen erkennbar, welche letztendlich den Gegenstand systematisch-empirischer Verifikationen ausmachen würden. Im Verlauf dieser 30jährigen Entwicklung folgten mehrere Phasen aufeinander, in denen der Akzent auf unterschiedliche sozioökonomisch bedingte Voraussetzungen gelegt wurde. Obwohl eine solche Periodisierung immer einer gewissen Willkür unterliegt, lassen sich drei Zeitabschnitte unterscheiden: das Jahrzehnt des Aufbaus in den 60er Jahren; das Jahrzehnt der Interrogation, Kritik und theoretischen Reflexion in den 70er Jahren, sowie das Jahrzehnt der pragmatischen Renaissance von den 80er Jahren bis zur Gegenwart.

### *1.1 Entstehung und Aufbau der Bildungsökonomie*

Im ersten Jahrzehnt des Bestehens dieser neuen Disziplin wurden die theoretischen Fundamente fortschreitend konstituiert, und zwar in Parallelität mit empirischen Arbeiten, die weitgehend die Theorie bestätigten. Der Schwerpunkt lag auf dem wirtschaftlich produktiven Charakter der Bildung, auf ihrem Beitrag zum Wachstum und zur wirtschaftlichen Entwicklung, auf ihrer Bedeutung im Hinblick auf den beruflichen Werdegang des Individuums, auf der Fähigkeit zur Erhöhung des Einkommens der wirtschaftlich Handelnden und zur Reduzierung des Risikos der Arbeitslosigkeit. Man bekräftigte gleichermaßen den Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit, denn Bildung ermöglichte Individuen aus niederen Verhältnissen das Erreichen eines höheren sozialen Status, welcher früher durch die familiäre Herkunft vorgezeichnet war. Dies war, kurz gesagt, eine Periode, in der die Ökonomen vor allem auf die positiven Aspekte der Bildung verwiesen und die Entscheidungsträger ermutigten, verstärkt auf eine Bildung für alle zu setzen, nicht nur im Bereich der Primar-

sondern auch der Sekundar- und Hochschulbildung. Der politische Kontext war äußerst günstig, da der Start des ersten künstlichen Erdsatelliten der Geschichte durch die Sowjetunion die amerikanischen Verantwortlichen davon überzeugt hatte, daß verstärkte Bemühungen im Bildungssektor die bestgeeignete Erwiderung auf diese Herausforderung wären.

Vor der Entstehung der Bildungsökonomie neigten die Ökonomen dazu, das Phänomen Arbeit als einen homogenen, wenig differenzierten Faktor zu betrachten, der auf einfache, rein quantitative Art den Bedingungen und Funktionen der Produktion zugeordnet wurde. Demnach entsprach völlig undifferenziert ein Erwerbstätiger dem anderen. Bildung wurde verstanden als eine Art Konsumtion und ihr dominierendes Ziel war nicht die Herausbildung qualifizierter Individuen, welche die Wirtschaft benötigte, sondern die Selbstzufriedenheit der Individuen selber. Die Bildungsökonomie hat diese Sichtweise in ihr Gegenteil verkehrt, indem Bildung nicht mehr nur als Konsumtion, sondern als Investition in den Menschen angesehen wurde, welcher auf diese Weise, analog zu stofflichen Investitionen, zu einem »Humankapital« wurde. Dieser Begriff gab der neuen Theorie ihren Namen. Aus dieser Perspektive heraus werden Bildungsausgaben zu finanziellen Investitionen, welche – wie jede andere Investition – während der gesamten Lebensdauer weiteres Kapital erzeugen und Gewinne erbringen. Diese Gewinne können dann mit den anfänglichen Investitionskosten verglichen werden. Werden diese überstiegen, was allgemein der Fall ist, so kann man die Gewinnrate der Investition und mit ihr auch jene der Bildung berechnen. Die der Bildung zugeschriebenen Gewinne werden empirisch berechnet, indem man die Differenzen zwischen den Einkommen der Individuen einerseits und ihrem Bildungsniveau andererseits beobachtet. Zahlreiche Fallstudien, welche seitdem in unterschiedlichen Ländern realisiert wurden, führten zwar zu partiell unterschiedlichen Resultaten, stimmten aber in der großen Mehrheit darin überein, daß die ermittelte Rentabilitätsrate der Bildung über 10% lag und damit den unteren Grenzwert überschritten hatte, oberhalb dessen der Erfolg einer traditionellen stofflichen Investition garantiert werden kann.

## *1.2 Kritiken und neue Ansätze*

Die zweite Phase in den 70er Jahren war vor allem durch die Hinterfragung der Theoriekonstrukte und Forschungsergebnisse aus der ersten gekennzeichnet. Das damalige intellektuelle Klima dieser Epoche war hauptsächlich durch einen gewissen Zweifel an der bestehenden Ordnung generell bestimmt, während die Arbeiten des vorigen Jahrzehnts durch das Image der geographischen Herkunft der ersten Pioniere, der Universität Chicago, geprägt waren. Es muß daran erinnert werden, daß die Chicagoer Schule unter Ökonomen als sehr liberal eingeschätzt wurde und somit günstige Bedingungen vorherrschten, unter denen die Ökonomie durch die Gesetze des Marktes und nicht durch den Staat reguliert werden konnte. Dessen Rolle wurde auf ein Minimum reduziert. Die Absolventen dieser Universität, gelegentlich »Chicago Boys« genannt, standen in dem Ruf, ultraliberalistische Prinzipien im Bereich der

Wirtschaftspolitik zu kanonisieren. Obwohl diese Kritik nicht die Pioniere der Bildungsökonomie an sich betraf, so wurden diese aber doch unfreiwillig durch zahlreiche Autoren mit diesem Image assoziiert.

Ein Großteil der Arbeiten, die in dieser Epoche dominierten, widmete sich der partiellen oder radikalen Kritik früherer Publikationen. Die Marxisten übernahmen die Theorie der »Reproduktion« und klagten die Schule an, lediglich die existierenden Ungleichheiten zu reproduzieren, indem die Kinder der unteren sozialen Schichten einen vergleichsweise schlechteren Unterricht als Kinder der favorisierten sozialen Klassen besuchen würden. Andere, wie BOWLES und GINTIS, erhoben gegen das Bildungssystem Vorwürfe etwas anderer Art, indem sie die Hauptfunktion in Gestalt der Vorbereitung der Individuen auf die soziale Arbeitsteilung kritisierten. Dies führe nach Meinung dieser Vertreter zu Haltungen, die den Bedürfnissen des Kapitalismus entsprachen: Unterordnung derjenigen, welche für eine Ausführungsrolle bestimmt waren, d.h. Arbeiter und Angestellte niederer Kategorie.

Eine noch orthodoxere Richtung, welche durch ARROW, Nobelpreisträger für Ökonomie, repräsentiert wurde, zweifelte die Idee an sich an, wonach die Erziehung eine bedeutende Rolle in den interindividuellen Differenzen der Arbeitsproduktivität spielen könne. Diese seien angeboren und die Schule habe lediglich die Aufgabe, sie zu entwickeln, sie den Arbeitgebern zu »signalisieren«, um den Ausdruck von SPENCE, einem der Vertreter dieser Strömung, zu benutzen. Diesem Ansatz folgend filtert das Bildungssystem die Individuen und greift progressiv die fähigsten, kompetentesten und produktivsten heraus. Man kommt nicht umhin zu betonen, daß die empirische Verifikation dieser Theorie zu keinen überzeugenden Resultaten geführt hat.

Die teilweisen Kritiken bezogen sich hauptsächlich auf die Schwierigkeit, die Arbeitsproduktivität und mit ihr den Beitrag der Bildung zu dieser Produktivität messen zu können. Die Löhne und Gehälter der Erwerbstätigen werden in der Tat in recht komplexer Weise bestimmt und unterliegen im Prozeß ihrer Ermittlung vielfältigen Einflüssen aus dem unmittelbaren Arbeitsbereich, aus der Sozialgeschichte, aus der Verhandlungskompetenz der Tarifpartner, aus den Erfordernissen des Marktes, aus jeglicher Art der Diskriminierung (ethnische, sexuelle oder soziale Diskriminierung). Das Wirksamwerden dieser Faktoren ist Indikator dafür, daß Gehälter und Löhne nur sehr unvollständig die wirkliche Arbeitsproduktivität widerspiegeln. Die Theoretiker der orthodoxen Ökonomie haben deutlich gezeigt, daß in einem Universum, in dem die Gesetze der reinen und perfekten Konkurrenz herrschen, ausgeglichene Löhne und Gehälter Ausdruck genau dieser Arbeitsproduktivität sind. Aber man weiß natürlich, daß die erforderlichen Konkurrenzbedingungen selten gleichzeitig vorhanden sind, und man kann hier mehr oder weniger starke, schwer kalkulierbare Verschiebungen zwischen Lohn und Produktivität feststellen.

Es gibt mehrere Gründe für die Lohnunterschiede zwischen Menschen mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus. Einer der Gründe stimmt mit ARROWS Kritik überein, wonach die bestausgebildeten Menschen im Durchschnitt »fähiger« sind, d.h. sie hätten wahrscheinlich höhere Einkommen als ihre weniger ausgebildeten Kollegen erhalten, wenn sie selbst keine Ausbildung bekommen hätten. Demzufolge kann nur ein Teil der Einkommensunterschiede zwischen den einzelnen Individuen den Differenzen hinsichtlich des Bildungsniveaus zugeschrieben werden.

### 1.3 Die Erneuerung in den 80er Jahren

Die Entwicklung der Forschung im bildungsökonomischen Bereich seit ungefähr zehn Jahren organisiert sich um zwei vorherrschende Gedanken:

- 1) Welche Rolle kann die Bildung im Prozeß des Wirtschaftswachstums spielen?
- 2) Wie kann man dem relativ neuen Phänomen der Verlangsamung des Wachstums der verfügbaren Ressourcen der Bildungssysteme begegnen?

Diese Verlangsamung, die man seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre feststellen kann, ist das Ergebnis zweier sich in ihrer Wirkung überlagernder Faktoren: eine Schwächung des globalen Wirtschaftswachstums und eine Stabilisierung der für Bildung bereitgestellten Ressourcen (BIP = BruttoInlandsprodukt). Nachfolgend sollen die Arbeiten und Erträge dieser Periode genauer untersucht werden, zunächst auf internationaler, dann auf französischer Ebene.

## 2. Neueste Arbeiten im Bereich der Bildungsökonomie im Weltmaßstab

### 2.1 Informationsquellen

Die wirtschaftswissenschaftliche Fachliteratur ist seit 1962 in einer durch die »American Economic Association« verwalteten bibliographischen Datenbank erfaßt. Diese Sammlung ist heute auf zwei Trägern verfügbar, d.h. sowohl als Zeitschrift (Journal of Economic Literature (JEL)), wie auch als elektronisches Äquivalent auf CDROM. Die gesamte Literatur ist in ungefähr 500 relevante Unterbereiche gegliedert. Zwei dieser Rubriken erfassen recht gut die bildungsökonomischen Publikationen: »Educational Economics« und »Human Capital Theory«.

Innerhalb der 80er Jahre, über einen Zeitraum von zehn Jahren, wurden in dieser bibliographischen Bank 1060 Artikel gespeichert und rezensiert, die aus 183 verschiedenen ökonomischen Zeitschriften stammten. Im Durchschnitt hat jede ökonomische Zeitschrift 6 Artikel innerhalb dieses Zeitraums von zehn Jahren publiziert, d.h. alle zwei Jahre einen Artikel. Nur zwei Zeitschriften sind auf das Thema »Bildungsökonomie« spezialisiert, die weiteren 181 Zeitschriften veröffentlichten Artikel zu zahlreichen anderen Themen der Wirtschaftswissenschaften. Die 1060 rezensierten Artikel sind Teil einer Gesamtheit von 133000 Publikationen, woraus die geringere Bedeutung der Bildungsökonomie innerhalb der Wirtschaftswissenschaften ersichtlich wird (ungefähr 0,75%). Die Proportionen innerhalb dieses Jahrzehnts lassen sich in folgender Weise darstellen (s. Tab. 1, S. 139).

Es ist schwierig, einen signifikanten Bedeutungszuwachs im Hinblick auf die bildungsökonomische Thematik bei Wirtschaftswissenschaftlern festzustellen, gleichwohl sie sich auch nicht verringert hat. Die Tatsache, daß die bildungsökonomischen Publikationen nur einen Anteil von 0,75% an der Gesamtzahl der wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen ausmachen, kann jedoch als Zeichen einer geringen Mobilisation unter den Wirtschaftswissenschaftlern interpretiert werden, wenn berücksichtigt wird, daß Bildung einen Anteil von 6 bis 7% der Ressourcen eines Landes

Tab. 1: <b>Verhältnis zwischen bildungsökonomisch relevanten Artikeln und der Gesamtzahl der Publikationen im Bereich der Ökonomie</b>	
Jahr	%
1980	1,0
1981	0,6
1982	1,1
1983	0,5
1984	0,6
1985	0,5
1986	0,7
1987	0,9
1988	0,8
1989	0,8

ausmacht. Darin findet man ohne Zweifel Anzeichen einer impliziten Hierarchie der durch die ökonomische Forschung bearbeiteten Themen vor. Diese bringt ohnehin den abstrakten, theoretischen und formalisierten Arbeiten, die auf die Wirtschaft in ihrer Gesamtheit abzielen, eine höhere Wertschätzung entgegen als den empirischen und sektoriellen Arbeiten.

Diese 1060 Publikationen enthalten 1600 Autorenzitate, d.h. im Durchschnitt werden in jeder Publikation 1,5 Autoren referiert. Einige Autoren werden mehrfach zitiert, was daraus zu ersehen ist, daß bei 1.600 Zitationen nur 1100 Autorennamen erscheinen. Dies bedeutet also, daß jeder Autor durchschnittlich 1,45 mal zitiert wurde und in der Umkehrung jeder von ihnen in einem Zeitraum von zehn Jahren 0,96 Artikel (1100/1060) verfaßt hat. Insgesamt wurden 866 Autoren nur einmal, 133 von ihnen zweimal und 101 Verfasser zwischen zwei bis neunmal erwähnt. Nur zwei Autoren sind mehr als zehnmal zitiert worden und haben deshalb mindestens einen Artikel pro Jahr veröffentlicht. Es zeigt sich also, daß 80% der Ökonomen, welche bildungsökonomische Arbeiten in den redaktionell geleiteten Zeitschriften veröffentlicht haben, nur einmal in zehn Jahren berücksichtigt worden sind. Dies offenbart eine gewisse Schwäche dieser Disziplin im Hinblick auf die Fähigkeit zur Einbeziehung dieser Forscher.

Diese Schwäche liegt zum Teil in dem außerordentlich speziellen Charakter dieser Disziplin begründet, der es obendrein für eine Universität schwierig macht, die Beschäftigung eines in diesem Bereich spezialisierten Lehr und Forschungsteams zu legitimieren. Vor diesem Hintergrund ist erklärbar, daß die Mehrzahl der Forscher in der Wissenschaftslandschaft verstreut ist, daß sie keinen eindeutig strukturierten und beständig arbeitenden Gruppen angehören und daß sie zum Themenwechsel gezwungen sind. Es gibt weltweit kaum mehr als zehn Orte, an denen ausgewiesene Forschergruppen kontinuierlich die bildungsökonomische Thematik bearbeiten. Solche Gruppen gibt es hauptsächlich in den USA, in Großbritannien, in den Niederlanden und in Frankreich.

## 2.2 Inhaltsanalyse der Arbeiten in den 80er Jahren

Im Hinblick auf den Inhalt sind die bildungsökonomischen Arbeiten in 9 Rubriken unterteilt worden:

- 1) Allgemeinheitstheoretische Arbeiten
- 2) Kostenanalytische Arbeiten
- 3) Finanzierung von Bildung
- 4) Systeminterne Wirksamkeit von Bildung
- 5) Systemexterne Wirksamkeit von Bildung
- 6) Bildungsangebot und nachfrage
- 7) Analyse ausgewählter Produktionsfaktoren (Lehrende, neue Medien)
- 8) Bildungspolitik
- 9) Beziehungen zwischen Bildung und Forschung

Die Bedeutung der jeweiligen Rubriken hat sich im Laufe der beiden Hälften des Jahrzehnts wie folgt entwickelt:

Tab. 2: Entwicklung der in der Bildungsökonomie bearbeiteten Themen						
Rubrik	1979 bis 1984		1985 bis 1989		Insgesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Theorie	33	6,1	28	5,4	61	5,8
Kosten	23	4,3	25	4,8	48	4,5
Finanzierung	51	9,4	56	10,8	107	10,1
Systeminterne Wirksamkeit	81	15,0	105	20,2	186	17,5
Systemexterne Wirksamkeit	190	35,2	136	26,2	326	30,8
Bildungsangebot und -nachfrage	100	18,5	138	26,5	238	22,4
Ausgewählte Produktionsfaktoren	41	7,6	22	4,2	63	5,9
Bildungspolitik	13	2,4	9	1,7	22	2,1
Erziehung und Forschung	8	1,5	1	0,2	9	0,8
Insgesamt	540	100,0	520	100,0	1060	100,0

## 2.3 Theorie, Kosten und Finanzierung

Die ersten drei Rubriken Theorie, Kosten und Finanzierung umfassen zusammen ca. ein Fünftel der bildungsökonomischen Publikationen. Es handelt sich um die klassischen Themen im Bereich der Bildungsökonomie, die bereits während der Entstehungsphase dieser Disziplin entwickelt wurden und wofür die Wirtschaftswissenschaftler nahezu über ein Monopol verfügen, während die weiteren Themen eher Gegenstand interdisziplinärer Arbeiten sind. Wenn man die Spezifik der Arbeiten der 80er Jahre bezüglich der Kosten und Finanzierungsprobleme charakterisieren müßte,



könnte man sagen, daß sie durch ein Bewußtwerden dahingehend gekennzeichnet ist, daß die Möglichkeiten öffentlicher Finanzierung begrenzt sind, die Bildungsausgaben immer mehr den Budgetzwänge unterliegen und daß für die zukünftige Entwicklung der Bildungssysteme ein möglichst optimaler Zuweisungsmodus für verfügbare Ressourcen sowie unterschiedliche Finanzierungsmodelle gefunden werden müssen. Diese unterschiedlichen Formen der Finanzierung betreffen sowohl die öffentlichen Bereiche (Staat, Regionen und Gebietskörperschaften) als auch die nichtöffentlichen Finanzträger (Familien und Unternehmen). In den vorhergehenden Perioden neigte man mehr zu dem Nachweis, daß die notwendige Demokratisierung des Zugangs zum Studium einen immer höheren Anteil der öffentlichen Finanzierung, ja sogar eine ausschließlich öffentliche Finanzierung erfordere. Das nahezu vollständige Monopol der öffentlichen Finanzierung hat jedoch nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen im Hinblick auf die Chancengleichheit und Gerechtigkeit geführt. So ließ sich unter anderem beobachten, daß Heranwachsende und Auszubildende ohnehin schon sozial favorisierter Klassen in unangemessen hoher Weise von der öffentlich finanzierten Bildung profitierten.

Manche Forschungsarbeiten, insbesondere in den Entwicklungsländern, verdeutlichen, in welchen Fällen oder in welchem Kontext eine verstärkte Beteiligung der Benutzer dazu führt, nicht nur die Wirksamkeit des Bildungssystems zu erhöhen, sondern ihm auch mehr Gerechtigkeit zu verleihen. Dieses scheinbare Paradoxom läßt sich einfach an folgendem Fall erläutern: Eine große Anzahl der schulpflichtigen Kinder in den Entwicklungsländern erhält keine Plätze in der Grundschule, wogegen die Kinder wohlhabender Familien kostenlosen Zugang zur Universität haben und oft sogar über Stipendien verfügen, um sich immatrikulieren zu lassen. Wenn dann noch nach der Beendigung des Hochschulstudiums keine Berufsmöglichkeiten vor Ort gegeben sind und der Absolvent zur Abwanderung gezwungen ist, dann hat die getätigte öffentliche Investition weder zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes, noch zur Schaffung gerechterer Bedingungen beigetragen.

## *2.4 Interne Wirksamkeit der Systeme und Institutionen*

Die vierte Rubrik – die bildungsökonomische Analyse der internen Wirksamkeit – ist der Hauptnutznießler der festgestellten Veränderungen des Forschungsinteresses während der dritten Periode (80er Jahre). Diese Entwicklung geht von zuvor erreichten Erkenntnissen aus, wonach die Phase einer schnellen Erhöhung der für die Bildung bereitgestellten Mittel vorüber ist und die bildungspolitisch Verantwortlichen somit gezwungen sind, eine sehr gewissenhafte Analyse der zur Wahl stehenden Finanzierungsmöglichkeiten und zu fassender Beschlüsse vorzunehmen. Die Entwicklung resultiert gleichermaßen aus oft unerwarteten Ergebnissen der ersten Arbeiten über jene Beziehungen, die zwischen den für die Bildungsinstitutionen zur Verfügung stehenden Ressourcen einerseits und ihren »Leistungen« andererseits bestehen. Generell wurde aus diesen Arbeiten deutlich, daß die Beziehungen zwischen den Ressourcen und den Ergebnissen eher schwach, vielfach gar nicht vorhanden waren.

Dennoch nutzte man zu früheren Zeiten genau diesen Ressourcenindikator zur Messung der »Qualitäts«unterschiede zwischen den Schulen. Schulen mit umfangreicheren Budgets wurde von vornherein eine bessere Qualität zugesprochen als jenen, die über geringere Mittel verfügten.

Diese ersten Ergebnisse, welche gängigen Auffassungen widersprachen, führten zwangsläufig zu zahlreichen Arbeiten, die ihrerseits sukzessiv bestehende Postulate in Frage stellten: Klassen mit niedriger Schülerzahl sind nicht unbedingt besser als jene mit einer höheren Anzahl Lernender; Lehrer mit einer langen Berufsausbildung sind nicht unbedingt kompetenter als jene mit einer kürzeren; Lehrpläne zur Unterstützung von »Problemschülern« schaden oft mehr als sie nützen; die Professionalisierung des Lernens bedeutet nicht unbedingt eine bessere Vorbereitung der Schüler auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. In Wirklichkeit haben diese Arbeiten zwei häufig anzutreffende Auffassungen im Bildungsbereich in Frage gestellt: die Konfusion von Optimum und Maximum sowie das Voranstellen von Normen bei der Steuerung von Bildungspolitik.

Im Hinblick auf die erste Auffassung erkennt man ein Gesetz, welches den Ökonomen in anderen Bereichen außerhalb der Bildung bereits vertraut ist: das Gesetz der Rückläufigkeit der Erträge. Es wird beispielsweise in den armen Ländern häufig beobachtet, daß die Grundschulen, in denen bislang ohne Bücher gearbeitet wurde, eine Erhöhung der Lernleistungen ihrer Schüler von jenem Moment ab feststellen können, sobald die ersten Bücher vorhanden sind und genutzt werden. Dieser anfängliche Aufschwung verringert sich bzw. tendiert gegen Null von dem Augenblick an, wenn auf der Grundlage eines wachsenden Bücherbestandes die Arbeit mit dem Lehrbuch zur Normalität wird.

Die Bedingungen, die laut Auffassung mancher Pädagogen zur Erreichung festgelegter Ziele beachtet werden müssen, sind oft viel willkürlicher als man voraussehen kann. Sie ignorieren nicht nur die materiellen Zwänge, sondern sie beruhen obendrein mehr auf vorgefaßten Wertungen als auf statistisch verifizierten, empirischen Beobachtungen. Ein Ignorieren der lokalen Zwänge ließ sich sehr oft bei den aus reichen Ländern stammenden Spezialisten feststellen, welche den Modus schulischer Organisation, der im eigenen Land zufriedenstellend funktionierte, in die armen Länder übertragen wollten. Dabei stießen sie an die zu geringen Budgets in vielen Entwicklungsländern.

Die wichtigste Schlußfolgerung aller dieser Arbeiten ist darin zu sehen, daß es nicht nur eine einzige, optimale Lösung des Problems der rationellen Leitung und Gestaltung des Bildungssystems gibt, sondern mehrere. Dies ist davon abhängig, welche generellen Ziele verfolgt werden, welche Mittel zur Verfügung stehen und welche Prioritäten durch die politisch Verantwortlichen eines jeden Landes gesetzt wurden. Daraus ergibt sich folgende unmittelbare Konsequenz: In dem Maße, wie sich die Zwänge in Übereinstimmung mit dem Prozeß der ökonomischen Entwicklung verändern und wie sich in gleicher Weise die Bedürfnisse entwickeln, sind die für einen bestimmten historischen Moment relevanten und anwendbaren Lösungen nicht linear übertragbar. Die Bildungssysteme müssen sich entwickeln und somit fähig sein, sich reformieren und von außen kommende Reformimpulse aufnehmen zu können.

## 2.5 Externe Wirksamkeit der Bildung

Wie bereits in der Einführung erwähnt, entwickelte sich die Bildungsökonomie ursprünglich vor allem dadurch, daß sie von der Thematik der externen Wirksamkeit von Bildung ausging, so daß letztlich die Konzepte des »Humankapitals« und der »Bildungsinvestition« Platz greifen konnten. Anhand der Tabelle 2 kann festgestellt werden, daß dieses Thema seine Bedeutung beibehalten hat und immer noch ein Viertel der Arbeiten repräsentiert, obwohl im Übergang von der ersten bis zur zweiten Hälfte der 80er Jahre ein Bedeutungsverlust um 10% eingetreten ist. Es läßt sich ein geringfügiger anteilmäßiger Rückgang jener Arbeiten feststellen, in denen der durch Bildung erzielte finanzielle Nutzen errechnet wurde. Es ist erstaunlich, daß man beim Zitieren der Arbeiten gezwungen ist, auf alte Publikationen zurückzugreifen, welche sich auf Untersuchungen der 70er Jahre stützen und die den heutigen Forschungsinteressen nicht mehr angemessen sind, da sich die relativen Einkünfte seitdem generell verändert haben.

Der quantitative Rückgang der Arbeiten über die ökonomische Rentabilität der Bildung im engeren Sinne wurde kompensiert durch eine Wiederentdeckung des Einflusses der Bildung auf wirtschaftliches Wachstum und Entwicklung. Diese Reaktualisierung ist nicht immer das Verdienst der Spezialisten dieser Disziplin, sondern resultiert vielmehr aus der Arbeit der Wachstumstheoretiker und der Spezialisten für makroökonomische Modelle. Es handelt sich leider für Nichtspezialisten um eine relativ komplexe Frage, die man im Rahmen dieses Vortrages nicht in wenigen Worten zusammenfassen kann. Man kann sagen, daß die klassischen Modelle, welche von den Ökonomen zur Erklärung des ökonomischen Wachstums und zum Verstehen seiner Mechanismen entwickelt wurden (um eine Wirtschaftspolitik zu fördern, welche sowohl den armen Ländern als auch den von der Rezession betroffenen entspricht), das Wachstum mit traditionellen Produktionsfaktoren nicht zufriedenstellend erklären können. Es sind genau zwei Faktoren, nämlich Kapital und Arbeit, denen Autoren wie ROMER und LUCAS seit einigen Jahren andere entgegenzusetzen versuchen, wie z. B. vorhandenes und abrufbares »Wissen« (Knowledge), oder »die Ideen«, welche das Inangasetzen effizienterer Produktionsverfahren zur Herstellung neuer Waren ermöglichen.

Es gibt offensichtlich eine sehr enge Beziehung zwischen der Bildung des Individuums und seiner Innovationsfähigkeit einerseits sowie der Bildung und der Wissensdiffusion andererseits. Dies führt zu zwei großen Modellen ökonomischen Wachstums. Das erste stützt sich hauptsächlich auf die Ausnutzung des von anderen produzierten Wissens, was vor allem in Südostasien der Fall ist. Das zweite Modell basiert auf der Erforschung und Entwicklung neuer Produkte oder Verfahren und ist typischer für Europa oder Nordamerika.

Zwei weitere Bereiche im Hinblick auf die externe Wirksamkeit der Bildung erfuhren in den 80er Jahren einen theoretischen und empirischen Aufschwung: die Bedeutung der Bildung für die landwirtschaftliche Produktivität in den Entwicklungsländern (JAMISON, LAU und LOCKHEED) sowie ihr Einfluß auf die Eingliederung der Individuen in den Arbeitsmarkt. Diese ersten Arbeiten sind deshalb von besonderem Interesse, weil sie in direkter Weise die Wirkung der Bildung auf die Quantität der

geernteten landwirtschaftlichen Produkte beobachten, ohne von der zu kritisierenden Hypothese auszugehen, wonach Lohn und Arbeitsproduktivität angeglichen werden müßten. Diese Arbeiten haben bestätigt, daß man sich der Bildung mit Begriffen und Aussagen der Humankapitaltheorie nähern kann, welche die produktiven Fähigkeiten der Individuen unabhängig von ihren natürlichen Voraussetzungen betont. Die ausgebildeten Individuen sind dank genossener Bildung produktiver, nicht aber wegen vermeintlich höherer angeborener Fähigkeiten.

Untersuchungen zu den Beziehungen zwischen Bildung und Arbeitsmarkt haben sich in den letzten 10 Jahren bemerkenswert entwickelt. In den 60er und 70er Jahren neigten zahlreiche Ökonomen eher dazu, die Bildungssysteme und die Berufsausbildung in Abhängigkeit von den zukünftigen Bedürfnissen der Wirtschaft (Anzahl der auszubildenden Spezialisten in jedem Beruf) zu planen. Diese Versuche sind in der Mehrzahl gescheitert und haben zu fast systematischen Fehlprognosen geführt. Die wichtigste Konsequenz aus dieser Herangehensweise bezieht sich auf die eigentliche Organisation der Bildungssysteme: Diese Systeme müssen davon absehen, die zukünftigen Erwerbstätigen auf stark spezialisierte Qualifikationen vorzubereiten, die keine Umschulung oder Anpassung an die Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Technologien erlauben würden. Ein effizientes Bildungssystem muß die zukünftigen Erwerbstätigen auf Mobilität, Umschulung, Anpassungsfähigkeit, Weiterbildung, intellektuelle Flexibilität und Polyaktivität vorbereiten können. Die eigentliche Auffassung von »Métier« oder »Beruf« im engeren Sinne muß neu überdacht werden. Der Uhrmacher mußte vor zehn Jahren hauptsächlich ein Mechaniker sein; wogegen der Uhrmacher von heute in erster Linie ein Elektroniker sein muß. Entwicklungen dieser Art betreffen zunehmend die älteren Berufe und die Aufgabe des Bildungssystems besteht genau darin, entsprechend dieser Notwendigkeit die Individuen auf diese Veränderungen vorzubereiten. Man hat aus dieser Entwicklung zwar noch nicht alle Konsequenzen gezogen, die sich daraus für eine optimale Organisation der Bildungssysteme ergeben, aber es lassen sich unbestreitbar zwei Tendenzen feststellen: Die erste Tendenz besteht in einer Verlängerung der Ausbildungsdauer, ohne daß man mit Sicherheit sagen kann, welche eigentlich die wünschenswerte Dauer wäre. Eine zweite Tendenz besteht in der Aufwertung der allgemeinen Fächer auf Kosten der zu stark spezialisierten technologischen Fächer. Das rasche Überholtsein der Technologien erfordert mehr denn je die Fähigkeit des Verstehens der Welt und der Anpassung an deren Veränderung.

## 2.6 Bildungsangebot und -nachfrage

In der Rangfolge der von Bildungsökonomien publizierten Arbeiten nimmt dieses Thema die zweite Position ein. Seine Bedeutung wuchs vor allem im Verlauf der letzten Periode. Neben klassischen ökonomischen Arbeiten, in denen die Determinanten der Bildungsnachfrage vom individuellen Standpunkt wie auch global aus der Perspektive des ökonomischen Sektors betrachtet wurden, findet man hier eine Vielzahl von Artikeln, die sich den Beziehungen zwischen Bildungsangebot und nachfrage, den Problemen der Diskriminierung oder den durch diese Beziehungen

bedingten Ungleichheiten widmen. Zahlreiche nordamerikanische Studien analysieren Diskriminierungen mit ethnischem oder sexuellem Ursprung. In Europa hingegen überwiegen minderheitsbedingte Diskriminierungen, besonders gegenüber Einwanderern, sowie Diskriminierungen im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Familie. Man kann feststellen, daß die an Bildung geknüpften Hoffnungen hinsichtlich der Reduzierung der Ungleichheiten vielfach enttäuscht wurden und daß bestimmte soziale Gruppen im schulischen Bereich mehr gehandikapt sind als andere. Man fragt sich oft, ob Bildung nicht eher bestehende Ungleichheiten verstärkt, als daß sie diese reduziert. Es ist schließlich zu beobachten, daß die Mehrzahl der Versuche mit Programmen zur Bekämpfung schulischen Versagens, welche spezielle Möglichkeiten für lernschwache Schüler bieten sollen, keine statistisch bedeutsamen Korrekturen auf der Seite der Benachteiligten erzielen konnten.

### *3. Der Beitrag Frankreichs zur bildungsökonomischen Forschung*

Das Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) – übersetzt: das Französische Institut für Pädagogische Forschung – hat vor kurzem (im Jahre 1993) das erste Verzeichnis französischer Wissenschaftler herausgegeben, welche sich mit Fragen der Bildungsökonomie und Bildungsfinanzierung befassen. Im Gegensatz zu anderen Ländern, wie beispielsweise zu Deutschland so scheint es mir, gibt es in Frankreich keinen Berufsverband der Bildungsökonominnen. Diese sind hier entweder Mitglieder der Association Française d'Economie Sociale oder der Association Française de Sciences Economiques. Das veröffentlichte Verzeichnis enthält 53 Namen, davon 15 aus dem IREDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education). Dieses Institut befindet sich in Dijon, auf dem Gelände der Université de Bourgogne, und gehört in gemischter Trägerschaft mit ca. 60% seiner Mitarbeiter zum CNRS (Französisches Zentrum für Wissenschaftsforschung), sowie mit den verbleibenden 40% zum Hochschulwesen. Gegenwärtig zeichnet sich in Frankreich die Tendenz einer zunehmenden Integration des CNRS in die Universitäten ab. Mit dieser Entwicklung geht ein Mobilitätsverständnis einher, wonach das wissenschaftliche Personal den Anforderungen beider Institutionen gerecht werden muß. Eine solche Mobilität ist im Verlauf der letzten Jahre auch am IREDU feststellbar. Das Verzeichnis des INRP weist sicherlich Lücken auf, aber andererseits handelt es sich bei einigen der darin erscheinenden Namen um Personen, die nur eine geringe Aktivität im Bereich der bildungsökonomischen Forschung vorweisen können. Dieses Forschungsfeld ist also relativ begrenzt, da diese genannten 53 Ökonomen nur weniger als 5% der Wissenschaftler darstellen, die seit zehn Jahren Arbeiten auf diesem Gebiet veröffentlicht haben. Man muß präzisierend erwähnen, daß von diesen 53 Namen nur ein geringer Anteil in der Liste der 1100 Autoren der JEL aufgeführt ist.

Obwohl man keine genauen Angaben zu diesem Aspekt besitzt, sind die anderen europäischen Länder in diesem Bereich nur selten aktiver als Frankreich. Es scheint, daß die bedeutendste Schule in Großbritannien zu finden ist und daß 2 oder 3 weitere Länder sich dem Niveau Frankreichs annähern, wie z. B. die Niederlande, Schweden und möglicherweise Deutschland. Die gesamte europäische Forschungskapazität in

diesem Bereich stellt nicht einmal die Hälfte des Potentials Nordamerikas dar, welches seinerseits mehr als die Hälfte des Weltpotentials bildungsökonomischer Forschung ausmacht.

Im Verlauf der letzten 20–25 Jahre blieb der Umfang der Produktion bildungsökonomischer Ergebnisse in Frankreich stabil, möglicherweise verringerte er sich geringfügig. Die Anzahl der in diesem Bereich tätigen universitären Forschergruppen betrug Ende der 70er Jahre 4 oder 5 und sank auf 1 bis 2 zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Ein Teil dieser Produktion wird von einzeln arbeitenden Forschern erbracht, was dazu führte, daß einige von ihnen andere Arbeitsschwerpunkte finden mußten. Dieser Themenwandel hat zweifellos negative Folgen im Hinblick auf die Akkumulation von Wissen. Diese Entwicklung ist nicht nur für Frankreich typisch, sondern mit gewissen Akzentuierungen auch für die Mehrzahl der anderen europäischen Länder. Der gesellschaftliche Bedarf an bildungsökonomischen Arbeiten hingegen zeigt eine deutliche Aufwärtstendenz, was sowohl als Reaktion auf die Erfordernisse der Leitung der Bildungssysteme in Übereinstimmung mit der Arbeitswelt und der Wirtschaft als auch auf die in immer geringerem Maße zur Verfügung stehenden Ressourcen angesehen werden kann. Gerade der zweite Aspekt ist von besonderer Bedeutung, denn mit dem Bildungswesen handelt es sich um einen Bereich, der oft den Eindruck vermittelt, Ressourcen lediglich zu absorbieren und zu konsumieren. Auf der Grundlage gesicherter bildungsökonomischer Ergebnisse und Daten jedoch könnten dem Bildungswesen notwendige Mittel rationaler und effizienter zugewiesen werden.

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern besitzt Frankreich eine eigene Charakteristik und einen Vorteil in der Art, daß hier, genauer gesagt in Paris, zwei oder drei internationale Organisationen präsent sind, in denen kleinere bildungsökonomische Forschergruppen arbeiten. Es handelt sich zunächst um die UNESCO, zu deren Personalbestand eine im Vergleich mit anderen Forschungsdisziplinen viel zu geringe, nur minimale Präsenz garantierende Anzahl von Ökonomen gehört. Desweiteren kann auf eine der UNESCO angeschlossene Organisation verwiesen werden, das Institut International de Planification de l'Education (IIPE) in Deutsch: Internationales Institut für die Bildungsplanung, welches polyvalente Spezialisten für die Entwicklungsländer ausbildet. Es organisiert ebenfalls internationale Seminare zu unterschiedlichen Aspekten der Leitung der Bildungssysteme, der mittelfristigen Steuerung der Haushaltsplanung sowie der Analyse von Kosten und Finanzierung. Das Institut realisiert und veröffentlicht auch zahlreiche Arbeiten unter den vorab bereits erwähnten Themen und Schwerpunkten.

In diesem Zusammenhang muß unbedingt auf die OECD verwiesen werden, die fortlaufend nationale Daten publiziert, darin eingeschlossen auch ökonomische Daten über die Bildungssysteme der 24 Mitgliedsländer. Die OECD fertigt außerdem Gutachten zu nationalen Bildungsentwicklungen an, deren Verdienst darin besteht, jedes Bildungssystem mit einem anderen zu vergleichen, um somit die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Organisationsformen zu verdeutlichen. Dabei werden überzogene nationale Sichtweisen auf bestehende oder vermeintliche Besonderheiten in der Weise relativiert, daß ihnen von außen nur eine sekundäre Bedeutung beigemessen wird. Die OECD hat seit 1987 große Anstrengungen unternommen, um Indikatoren für nationale Vergleiche zu erstellen, die es zunehmend erlauben, den Gesundheitszu-

stand eines Bildungssystems zu analysieren und den Zusammenhang zwischen dem Ressourceneinsatz einerseits und den erreichten Ergebnissen andererseits besser zu verstehen.

Um auf die französischen Forschungsergebnisse zurückzukommen, könnte man in gewisser Weise sagen, daß sie recht diversifiziert sind und einen Großteil der oben angeführten Themen abdecken, zumindest jene, die in den Anmerkungen zu den 80er Jahren genannt wurden. Das IREDU richtet sein Hauptaugenmerk auf die methodologische Exaktheit und bemüht sich um die empirische Verifizierung der theoretischen Hypothesen. Das Forschungsfeld ist unter geographischem Aspekt sehr unterschiedlich, erstreckt es sich doch auf französische Regionen im europäischen Vergleich, auf entwickelte Länder im Vergleich mit Entwicklungsländern, zu denen nicht nur die afrikanischen Staaten der Sub-Sahara-Zone gehören.

Das IREDU hat mehrere Etappen durchlaufen, welche in dem historischen Abriß angedeutet wurden. Vor allem in der dritten Etappe entstanden eine Vielzahl von Arbeiten im Hinblick auf die interne Wirksamkeit, die Kosten-Nutzen-Analyse sowie die Evaluation der Bildungseinrichtungen von der Makro- bis in die Mikroebene: von der nationalen und regionalen Bildungspolitik über die einzelnen Institutionen des Bildungssystems bis hin zur konkreten Arbeit der Schüler und Lehrer. Diese Entwicklung ist durch ein ständiges Bemühen um Interdisziplinarität begleitet, vor allem in Gestalt einer immer engeren Zusammenarbeit mit Bildungssoziologen und Spezialisten in den Erziehungswissenschaften.

Die nicht in Gruppen integrierten Forscher bevorzugen stärker eingegrenzte Themen, welche in keinem direkten Zusammenhang mit jenen praxisnahen und aufwendigen Forschungsarbeiten stehen, wie sie am IREDU durchgeführt werden und welche Archivmaterialien und Datenbanken anderer nutzen. Dies ist der Fall bei einigen theoretischen Arbeiten über Bildung und Wachstum, über historische Fakten zu Bildungsausgaben, über die Unternehmenspolitik im Hinblick auf die Berufs/Weiterbildung.

Die laufenden Forschungen sind durch die Bemühung der Verantwortlichen gekennzeichnet, Indikatoren für die Verwaltung und Steuerung öffentlicher Bildungspolitik zu finden. Dabei stehen solche Fragen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses, wie jene nach dem prozentualen Anteil der bereitzustellenden Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt; nach den Proportionen zwischen allgemeiner Bildung einerseits und technischer oder beruflicher Ausbildung andererseits; nach den Organisationsprinzipien der Berufsausbildung sowie schließlich nach der Beteiligung der Unternehmen im Hinblick auf die Finanzierung und Leitung des Bildungswesens. Diese Fragen richten sich nicht nur an Bildungsökonomien, aber es ist unbestreitbar, daß die bildungsökonomische Analyse einen wirksamen Beitrag zu ihrer Beantwortung leisten kann.

Eines der Hindernisse, auf das die Bildungsökonomien häufig stoßen, ergibt sich aus der Lückenhaftigkeit, aus der geringen Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der Daten. Dieses Problem besteht nicht in den anderen wirtschaftlichen Bereichen, die selbst über leistungsfähige und zuverlässige Einrichtungen zur Schaffung statistischer Reihen verfügen. In den meisten Ländern kennt man sehr gut die Haushaltsausgaben für Schuhwerk und Kleidung, aber niemand kennt genau die Position desselben

Haushaltes im Bereich der Bildung. Obwohl sich alle Länder bereits auf dieselben Untersuchungsmethoden der nationalen Wirtschaftsführung geeinigt haben, existiert noch keine gemeinsame Basis zur Untersuchung der Aufwendungen für Erziehung und Bildung. Zwei neuere Initiativen werden es vielleicht in der nächsten Zeit ermöglichen, diesen Rückstand aufzuholen: Dabei handelt es sich zunächst um das bereits erwähnte Projekt der OECD hinsichtlich der Erforschung international relevanter Indikatoren für die Bildung. Weiterhin handelt es sich um einen Bericht der Vereinten Nationen (Februar 1994), welcher die Übernahme eines neuen Systems zur Kostenberechnung auf nationaler Ebene empfiehlt, in dem alternative Berechnungsformen für Bildungskosten umrissen werden, die zum großen Teil auf Erfordernisse reagieren, die gegenwärtig noch nicht befriedigt werden können. Es bleibt zu hoffen, daß diese beiden Initiativen konvergieren und daß sie ein weiteres Fortschreiten im Bereich der bildungsökonomischen Analyse ermöglichen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. François Orivel, IREDU, Université de Bourgogne, F-Dijon