

Bildungswesen und Statistik

Bericht von der Hauptversammlung der
Deutschen Statistischen Gesellschaft in Frankfurt (28. 10. 1965)

Mit „Bildungswesen und Statistik“, dem Generalthema der diesjährigen Hauptversammlung der Deutschen Statistischen Gesellschaft, ist ein weiterer Bereich umschrieben — entsprechend vielfältig waren auch die Problemkreise, die in den Referaten und Diskussionsbeiträgen dieser Veranstaltung zur Sprache kamen: von den Aufgaben der Statistik zur Fundierung von Bildungsplanung und Bildungspolitik, bis zu den Problemen der Messung, denen sich die empirische bildungsökonomische Forschung gegenübersteht. Durchgehend wurde bei all diesen Beiträgen deutlich, welche eminent politische Bedeutung bereits jeder empirisch-statistischen Untersuchung oder der theoretischen Analyse ökonomischer Aspekte des Bildungswesens zukommt, — ein Faktum, das nicht zuletzt als Anstoß für die Entwicklung des neuen Zweigs der Bildungsökonomie bedeutsam wurde.

Engen Bezug zu bildungsplanerischen und bildungspolitischen Problemen hatte bereits das am Vortag gehaltene Referat von Robert Geipel über „Regionalstatistische Methoden zur Ermittlung des Bildungsgefälles zwischen Land und Stadt“, das einen Überblick über Methode und Ergebnisse einer demnächst erscheinenden Studie dieser Art bot. Beschränkt auf das Land Hessen und den Schulabschluß des Abiturs setzt diese Arbeit mit der Betrachtung der untersten regionalstatistischen Einheit der Gemeinden eine Untersuchung fort, mit der Friedrich Edding und Roderich von Carnap ein erhebliches „Bildungsgefälle“ zwischen den einzelnen Bundesländern feststellten („Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952—1960“, Frankfurt a. M. 1962). Erst durch derart tiefgehende, wiederholte Bestandsaufnahmen lassen sich solche natur-, kultur-, sozial- und wirtschaftsräumliche Strukturen und Strukturwandlungen im einzelnen erkennen, die mit Erscheinungen des Bildungswesens in eine kausale Beziehung gebracht werden können (Korrelationen der gemeindlichen „Abiturientenquote“ zu Strukturmerkmalen wie dem Standort von Gymnasien und der verkehrsgeographischen Erschlossenheit, dem Ausbau des Landschulwesens, dem sozialen Status der Elternschaft,

konfessionellen Unterschieden, Bildungstraditionen unter dem Einfluß bäuerlichen Erbrechts usw.). Das Ziel derartiger bildungsgeographischer Untersuchungen liegt so in möglichen Hinweisen auf Ansatzpunkte einer die „Bildungsreserven“ ausschöpfenden, das Prinzip der Chancengleichheit wahrenden Bildungspolitik, für die, bei der Vielzahl und Vielschichtigkeit bildungshemmender Faktoren, kein Allheilmittel existiert, vielmehr auf detaillierten Untersuchungen begründete gezielte Maßnahmen getroffen werden müssen. Die Ermittlung regionaler Unterschiede des relativen Schulbesuchs und der Abiturientenquote kann allerdings nur als erster Ansatz zur Erfassung der Zahl der nichtentwickelten Begabungen dienen, insofern sich für die „Begabung“ als nicht naturgegebenem statischem, sondern dynamischem Phänomen unter dem Gesichtspunkt einer neuen Didaktik für den erweiterten Schülerkreis der höheren Schule sehr viel weitere Perspektiven ergeben.

Forderungen der Bildungspolitiker an die Statistik und die Möglichkeiten der Statistik, diesen Forderungen gerecht zu werden, waren die Themen der Referate von Walter Müller und Hermann Schubnell. Den Problemen des internationalen Vergleichs von Bildungsstatistiken, von besonderem Interesse für die aktuelle bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik, war der mit zahlreichen instruktiven Beispielen belegte Vortrag von Alfred Jacobs gewidmet. Mit diesen drei Referaten war die Aufgabe der Statistik für eine Bildungsplanung als Grundlage rationaler bildungspolitischer Entscheidungen unmittelbar angesprochen. Dieses praktische Interesse an den von der Statistik zu gewinnenden Aufschlüssen zeigte sich besonders an dem auch in der Diskussion wiederholt aufgegriffenen Problem einer ausgebildeten Verlaufsstatistik für das Bildungswesen bzw. seine einzelnen Zweige und Stufen. Mit Hilfe dieses Instruments ließe sich als Ziel in einer Modelldarstellung ein Bild des gesamten Erziehungswesens geben, wie es sich auf Grund der zu ermittelnden „Übergangsquoten“ (flows) aus dem „Durchlauf“ der einzelnen weit disaggregierten Altersjahrgänge ergibt. Wird dieses zunächst deskriptive Modell unter dynamischem Aspekt betrachtet, wobei sich als das entscheidende Problem die Bestimmung der Veränderung der Übergangsquoten ergibt, so ist damit ein geeignetes Instrument der Bildungsplanung verfügbar. Es ergibt sich in der Art eines input-output-Schemas ein interdependentes dynamisches System des gesamten Erziehungswesens, einbezogen in den Prozeß wirtschaftlichen Wachstums. Zwar sind die Begriffe Prognose und Planung heute in der Bundesrepublik noch vielfach in Gefahr, mißverstanden zu werden, doch zeigen sich gerade auf dem Gebiet des Bildungswesens —

nicht zuletzt auch infolge der Auswirkungen zurückliegender Versäumnisse — zunehmendes Interesse für deren Bedingungen und Möglichkeiten und verschiedene Ansätze zu einer langfristigen Konzeption der staatlichen Politik in diesem Bereich.

Mit dem als Frage formulierten Thema des Referats von Gerhard Fürst: „Sind Investitionen in Menschen statistisch meßbar?“ wurde schließlich die Brücke von der Statistik zur Bildungsökonomie in einem engeren Sinne geschlagen. In dieser Frage findet sich ein zentraler Gedanke der neueren „economics of education“, der zugleich, über die romantische Schule bis zur Klassik, eine alte Tradition in der nationalökonomischen Literatur hat: die Vorstellung, daß wirtschaftlich nützliche Kenntnisse und Fähigkeiten sowie entwicklungsrelevante Verhaltensweisen als Komponenten des Produktionsfaktors Arbeit zu begreifen sind, daß in der nicht eindimensional, sondern inhomogen und komplex zu sehenden Arbeitsleistung Produktivitätseffekte dieser „qualitativen Komponenten“ zum Ausdruck kommen und entsprechend die für deren Entwicklung aufgewandten Ressourcen als Aufwand zur Bildung von „Humankapital“ gesehen werden müssen. Die gegenüber den natürlichen Voraussetzungen und Befähigungen der Arbeitskraft zu unterscheidenden erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind nun durch Einflußgrößen bestimmt, die sich unter dem Begriff der Erziehung in einem weiteren Sinne zusammenfassen lassen. Die Arbeit kann somit nicht mehr als originärer Produktionsfaktor gelten, sondern wird durch das Wirken dieser sozio-ökonomischen Einflußgrößen (institutionalisierte Lernprozesse und informelle Erziehungseinflüsse) zum „produzierten“ Faktor.

Die wachsende Bedeutung der erziehungsmäßigen Qualifikationen der Arbeitskraft für das Wirtschaftswachstum der hochtechnisierten Volkswirtschaften sowie das zunehmend erkannte grundlegende Problem des „menschlichen Faktors“ für den take-off der Entwicklungsländer führten in erster Linie zu dem Versuch, den Faktor Humankapital theoretisch exakt zu fassen und als Teil der Theorie des wirtschaftlichen Wachstums zu integrieren. Der Begriff der „Bildungsinvestitionen“ bezeichnet dabei nur einen Teil der umfassenderen Größe des Humankapitals, den gewichtigsten und dynamischsten zwar, wenn auch andere Faktoren, wie etwa für Entwicklungsländer der allgemeine Gesundheitszustand, nicht unwesentlich sind. Meist wird die Betrachtung jedoch aus Gründen der Operationabilität auf die Komponente der Bildungsinvestitionen, vielfach noch weiter auf den institutionellen Ausschnitt der Erziehung in Schulen und Hochschulen, eingeschränkt.

Es scheint unmittelbar deutlich, welche Schwierigkeiten sich auftun, will man von der einfachen Grundkonzeption einer Parallelität von Sach- und Humankapital zur Messung von Kapitalbestandsgrößen, Investitionen, Abgängen und Abschreibungen für letzteres fortschreiten. Die für die Bildungsinvestitionen einer Periode zunächst interessierenden Größen des staatlichen Aufwands für das Erziehungswesen werden zum Teil als laufende Ausgaben, zum Teil jedoch überhaupt nicht statistisch erfaßt (z. B. Lehrergehälter bzw. Abschreibungen auf Gebäude und Einrichtungen). Es fragt sich weiter, ob und in welcher Weise gegenüber den „konventionellen Kosten“ der Zurverfügungstellung von Erziehungseinrichtungen auch die Komponente des während der Teilnahme am Erziehungsprozeß entgangenen Einkommens als „opportunity costs“ erfaßt werden soll, um zur Größe der sozialen Kosten der Erziehung zu gelangen. Es ergibt sich ferner das entscheidende Problem der Abgrenzung einer Konsumkomponente im gesamten Erziehungsaufwand, die als ökonomische Entsprechung des über den Aspekt der beruflichen Leistungsfähigkeit hinausgehenden Wertes der Erziehung betrachtet wird.

Gegenüber der Behandlung dieser Grundprobleme einer Messung der Kosten der Bildungsinvestitionen, und darüber hinaus der besonderen Schwierigkeiten für die Erfassung eines akkumulierten Kapitalstocks und seiner Veränderung durch die Einflußgrößen der Erfahrung, des „on-the-job training“, der Abgänge und Abschreibungen, mußte schon aus zeitlichen Gründen das zur Reproduktionskosten-Methode alternative Verfahren des „capitalized income-approach“ in dem Referat *Fürsts* zu kurz kommen. Wenn dieses auch seither für empirische Untersuchungen seltener angewandt wurde, kann es doch als das theoretisch fundiertere gelten und hätte größere Beachtung finden müssen.

In den einzelnen Referaten der Tagung und wiederholt in den Beiträgen zur Diskussion wurde mancher noch unerfüllte Wunsch an die Statistik und damit auch an die Kultusverwaltungen der Länder erneut vorgetragen. Nach dem ersten großen Fortschritt in der Verfügbarkeit empirischen Materials für Bildungsplanung, Bildungspolitik und ökonomisch-theoretische Analyse des Bildungswesens mit der Volkszählung 1961 werden schon auf Grund der Dringlichkeit der anstehenden Probleme weitere folgen müssen.

Hans Joachim Bodenhöfer, Berlin