

Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite?

Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs

Johanna Otto^{1,*} & Martin Heinrich¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

johanna.otto@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Traditionell gibt es ein Spannungsverhältnis zwischen humanistischen bzw. reformpädagogischen Bildungsansprüchen einerseits und den ökonomischen Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion andererseits, das sich derzeit im bildungspolitischen Diskurs als „Kritik an der Ökonomisierung des Bildungssystems“ artikuliert. Da es sich angesichts des humanistischen Anspruchs der Zweckfreiheit von Bildung in Abgrenzung zur schulischen Qualifikationsfunktion bei diesem Spannungsverhältnis um ein strukturell bedingtes handelt, gehen wir davon aus, dass es sich nicht abschließend auflösen, wohl aber produktiver oder eben weniger produktiv bearbeiten lässt. Im vorliegenden Beitrag sind wir daher der Frage nachgegangen, inwieweit sich die reformpädagogischen Bemühungen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg auch volkswirtschaftlich abbilden lassen, d.h. eine ökonomische Rendite erzeugen, zugleich aber damit besondere Aufmerksamkeit der Frage gewidmet werden muss, inwiefern ökonomische Motive in Spannung zu den reformpädagogischen Ansprüchen geraten. Zur analytischen Abarbeitung führen wir hierfür die begriffliche Differenzierung zwischen ökonomischer und pädagogischer Effizienz und Effektivität ein. Im Fazit des Beitrags versuchen wir aufzuzeigen, dass es sich unseres Erachtens bei der Differenz zwischen effizienzorientiertem ökonomischen Denken und den Zielbestimmungen von Pädagogik, nämlich Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung, nicht um einen kontradiktorischen Widerspruch handelt, d.h. einen solchen, in dem sich zwei Elemente unvereinbar gegenüberstehen, wohl aber einen konträren Widerspruch, d.h. einen solchen, in dem zwei Pole einander gegenüberstehen und die pädagogische Aufgabe darin besteht, dieses widersprüchliche Moment möglichst produktiv und konstruktiv miteinander zu vermitteln. Dies erweist sich in einem zugleich humanistischen Ansprüchen und marktwirtschaftlichen Prinzipien folgenden Bildungssystem als dauerhafte sowohl kritische als auch kritisch-konstruktive Vermittlungsaufgabe.

Schlagwörter: Reformpädagogik, Bildung, individuelle Bildungsrenditen, Bildungsökonomie



English Information

Title: Individual Educational Process and/or Individual Return? The Relationship between Progressive Education and Economics, Taking the Example of the Oberstufen-Kolleg

Abstract: Traditionally there is a tension between humanistic or rather progressive educational demands on the one hand and the economic conditions of social reproduction on the other hand, which is currently articulated as “criticism of the economization of the education system” in the educational policy discourse. Due to this tension, which, in light of the humanistic claim of the purposelessness of education in difference to the schools’ qualification function, is a structurally conditioned one, we assume that those tensions cannot be ultimately resolved, but they can be revised more or less productively though. In the present contribution we are therefore pursuing the question to what extent the progressive educational efforts of the experimental school *Oberstufen-Kolleg* can also be mapped economically, that is to say, to generate an economic return, while at the same time particular attention must be paid to the question of how economic motives result in a tension with progressive pedagogical demands. In view of the analytical processing, we introduce the terminological differentiation between economic and pedagogical efficiency and effectiveness. In our conclusion we thus intend to point out that the difference between efficiency-oriented economic thinking and the determination of pedagogical objectives, namely education, maturity and self-determination, is not a contradictory dissent, i.e., one in which two elements are opposed to one another incommensurably. It is rather a contrary contradiction, that is to say, one in which two poles face each other with the pedagogical task being to communicate this contradictory moment as productively and constructively as possible. This proves to be not only an enduringly critical, but also a critically constructive mediation task within an education system following humanistic and market-economic principles.

Keywords: progressive education, education, individual educational return, economics of education

„Ökonomisierung ist eine Zeitdiagnose, an der sich die Geister scheiden. Für die einen ist es das Label für eine radikale und umfassende ‚feindliche Übernahme‘ der Gesellschaft durch die Ökonomie. Für die anderen stellt Ökonomisierung nicht mehr als einen politischen Kampfbegriff dar, mit dem notwendige Reformen verhindert werden (sollen).“ (Höhne, 2015, S. 1)

1. Pädagogische versus ökonomische Effizienz und Effektivität?

Die Schule als öffentliche Institution war nie frei von ökonomischen Zwängen und stand dementsprechend dauerhaft nach außen und nach innen hin unter Legitimationsdruck. Nach außen hin geschah dies beispielsweise durch – oftmals überzogene – Effizienzversprechen, so etwa schon im 17. Jahrhundert, in der Konstitutionsphase der öffentlichen Schule im Zeitalter der Aufklärung, durch die berühmten Didaktiker Comenius und Ratichius (vgl. Friedeburg, 1989, S. 25). Nach innen hin wurde seit jeher versucht, die Investitionen in die individuelle Bildung der Einzelnen an eine generalisierte Leistungsanforderung zu koppeln (vgl. Heinrich, 2010), wie sich dies historisch bspw. im 18. Jahrhundert bereits an der meritokratischen Belohnungskultur der Philanthropen zeigte (vgl. Blankertz, 1982, S. 82).

Nicht einmal die nunmehr auch datengestützte Legitimationspflicht öffentlicher Schule gegenüber ihrem Finanzier, der Öffentlichkeit, ist ein Novum der so genannten „Neuen Steuerung“ und der mit ihr verbundenen Accountability-Strategien evidenzbasierter Steuerung (vgl. Heinrich & Kohlstock, 2016), sondern blickt, wie Bellmann

(2012) anhand des *Social Efficiency Movements* zeigen kann, auf eine über 100jährige Tradition der „Abkehr von bloßer Meinung“ hin zur Orientierung an wissenschaftlicher Evidenz und Accountability für Lernergebnisse zurück (vgl. Bellmann, 2012, S. 150).

Traditionell scheiden sich allerdings an den Legitimationsfiguren die Geister: Während viele bildungspolitische Akteur*innen in den Accountability-Strategien evidenzbasierter Steuerung ein dringend benötigtes Instrument zur Steuerung des Bildungssystems erblicken, wenn dieses mit immer größeren gesellschaftlichen Herausforderungen wie Heterogenität und Inklusion (vgl. Rürup, 2011; Altrichter & Feyerer, 2011) konfrontiert wird, zugleich aber die ins System investierten Ressourcen geringer werden, so konstatieren andere eine Verschleierung der Forderungen des *Social Efficiency Movement* vom Ende des 19. Jahrhunderts bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts im Sinne industrieller Effizienz durch eine „pädagogisiertere Sprache“ (Waldow, 2012, S. 170) oder die Terminologie der modernen, empirisch arbeitenden Psychologie, die für eine an Effizienz orientierte Bildungspolitik ideologisch von Nutzen sei, „da sie den aus der Businesswelt importierten Begriffen pädagogische Plausibilität verleiht“ (Herzog, 2012, S. 177).

Die Vehemenz, mit der diese Debatten geführt werden, verweist auf die hinter diesen liegenden paradigmatisch-normativen Differenzen:

„Zwischen Managementtraditionen und philosophisch geprägten Bildungstraditionen liegen Welten. Management spiegelt ein primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegendes, an Effizienz orientiertes Denken wider, während Bildung auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Subjekte zielt.“ (Faulstich & Zeuner, 2015, S. 29)

Folgt man der voranstehenden Argumentation, dann ergibt sich ein kontradiktorischer Widerspruch zwischen effizienzorientiertem ökonomischen Denken und den Zielbestimmungen von Pädagogik, nämlich Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung. Otto und Schrödter (2008, S. 63) spitzen dieses Spannungsverhältnis von Bildungsanspruch und Effizienzorientierung mit Blick auf die Chancengleichheit nochmals zu, wenn sie konstatieren:

„Sofern in ein bevorzugtes Kind vergleichsweise weniger Bildungsressourcen investiert werden müssen, weil es diese effizienter umsetzen kann, als in ein benachteiligtes Kind, so scheint die Realisierung von Chancengleichheit auf Kosten des Effizienzprinzips zu gehen.“

Solche Zielkonflikte effizienzorientierter Steuerung sind jedoch auch in der Bildungsökonomie seit langem bekannt, wie Bellmann (2015, S. 48) einräumt:

„Für den Bildungsökonom Henry Levin (2000, S. 103ff.) werden Erziehungssysteme an unterschiedlichen Kriterien gemessen: Sie sollen Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen, Schüler und Eltern schaffen, allen gleiche Chancen bieten, ihre Leistungen effizient erbringen und zum sozialen Zusammenhalt beitragen. Kaum eine bildungspolitische Maßnahme wird allerdings jedem dieser Kriterien in gleicher Weise gerecht.“

Handelt es sich damit tatsächlich beim Spannungsfeld ökonomischer Effizienzorientierung und den Zielbestimmungen der Pädagogik, nämlich Bildung, Mündigkeit und Selbstbestimmung, um einen kontradiktorischen Widerspruch?

Oder sind es nicht vielmehr divergierende ökonomische und pädagogische Zielsetzungen, die zwar in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, d.h., konträr sind, sich aber doch zumindest besser oder schlechter miteinander vermitteln lassen?

Oder mit anderen Worten: Inwiefern ist eine Schulbildung im Sinne einer humanistischen Allgemeinbildung (Mündigkeit, Selbstbestimmung und vielfältige Kräftebildung für alle; vgl. Heinrich, 2001) zwar nicht kostenfrei, aber eben doch mit eher höheren oder eher geringeren volkswirtschaftlichen Kosten zu erreichen?

Um hier analytisch klarer argumentieren zu können, möchten wir auf eine begriffliche Differenzierung zurückgreifen, die andernorts bereits entwickelt wurde (vgl. zum

Folgenden ausführlich: Heinrich, 2018, S. 175f.). Grundlage für die im Folgenden argumentierte Begriffsdifferenzierung ist die für ökonomische Schriften eigentlich selbstverständliche Differenzierung zwischen den Termini „Effektivität“ und „Effizienz“. Während die Frage der Effektivität darauf zielt, zu klären, ob ein Ziel erreicht, d.h., ein „Effekt“ erzielt wurde, widmet sich der Effizienzbegriff der Frage danach, wie hoch der Mitteleinsatz hierfür veranschlagt werden musste.

„Unterscheidet man nun einerseits:

- *pädagogische Effektivität* (= Erreichung von individuellen Bildungszielen, auch im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung) und
- *pädagogische Effizienz* (= bspw. gute Didaktik anstatt schlechter Unterrichts-führung),
von andererseits:
- *ökonomischer Effektivität* (= formale Erreichung des Qualifikationsziels im Sinne volkswirtschaftlicher Verwertbarkeit) und
- *ökonomischer Effizienz* (möglichst geringer Ressourceneinsatz im Sinne von Arbeitskraft/Geld),

dann wird zumindest artikulierbar, wo die Differenzen liegen.“ (Heinrich, 2018, S. 176)

Ein Oberstufenschüler bzw. eine Oberstufenschülerin, die in sechs Jahren anstatt in drei Jahren die allgemeine Hochschulreife erlangt, wäre damit ein Beispiel für eine im ökonomischen Vergleich zwar wenig effiziente, pädagogisch aber, im Vergleich zum Schulabbruch, hoch effektive Bildungskarriere. Es existierte damit zwar weiterhin ein Spannungsfeld zwischen ökonomischer Effizienzorientierung und den bildungstheoretischen Zielbestimmungen der Pädagogik; dieses wäre aber Ausdruck eines konträren und nicht eines kontradiktorischen Widerspruchs, d.h., die beiden würden sich je nach Investitionsentscheidung nicht als grundsätzlich unvereinbar gegenüberstehen.

Im Folgenden soll nun mit Hilfe bildungsökonomischer Berechnungsverfahren versucht werden, aufzuzeigen, dass – nimmt man die individuelle Rendite und den volkswirtschaftlichen Nutzen höherer Bildungsabschlüsse in den Blick – die Kosten-Nutzen-Relation noch stärker in Richtung pädagogischer Anstrengungen zu weisen scheint, sodass ökonomische und pädagogische Zielsetzungen sich noch besser miteinander vermitteln lassen. Mit anderen Worten geht es darum, die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg nicht nur als pädagogisch hoch effektiv, sondern auf den zweiten Blick damit auch als ökonomisch hoch effizient auszuweisen.

Für das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld ist ein solcher Nachweis von besonderer Bedeutung, da dieses als Versuchsschule des Landes NRW, die sich eine Forschungseinrichtung und besondere pädagogische Konzepte „leistet“, im Sinne der eingangs zitierten Accountability systematisch vor einer besonderen Legitimationspflicht steht. Dies lässt sich am Prägnantesten semantisch in nuce am in der Versuchsschule gerne verwendeten Begriff der „gymnasialen Reformoberstufe“ festmachen, da dieser Begriff beide Elemente in sich trägt: den Verweis auf den höchsten qualifizierenden Schulabschluss, mit dem die Schule im Sinne des (dann auch ökonomisch verwertbaren) Bildungsaufstiegs wirbt, einerseits und dem reformpädagogischen Anspruch andererseits.

2. Volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnung im Kontext von Bildungsungleichheit durch Bildungsabschlüsse

Dass hohe schulische Qualifikationen in Deutschland als bedeutsame Ressource gelten, schlägt sich nicht zuletzt in der zunehmenden Anzahl höherer Schulabschlüsse, d.h. der Abiturient*innen und Realschulabsolvent*innen, bei gleichzeitiger Abnahme von Schulabgänger*innen mit Hauptschulabschluss nieder. Anreiz hierfür ist sicherlich,

dass die mittleren und höheren Schulabschlüsse eine wichtige Voraussetzung für das Einschlagen vieler beruflicher Laufbahnen darstellen (zur sozialen Platzierung vgl. Esser, 1999). Die Zeiten, in denen auch niedrigere Schulabschlüsse genühten, um sichere Arbeitsplätze zu ergattern, die zudem für die Sicherung eines gewissen Lebensstandards genühten, gehören der Vergangenheit an (vgl. Geißler, 2014). Gleichzeitig ist bekannt, dass unser Bildungssystem von einer formalen Offenheit bei gleichzeitig ausgeprägten Merkmalen von Schließungssystemen gekennzeichnet ist (vgl. Murphy, 2004) und so einigen Bildungsteilnehmer*innen der Weg zu einem höheren Bildungsabschluss systembedingt erschwert wird.

Dieses wird insbesondere an Übergängen wie etwa zwischen Grundschule und weiterführender Schule deutlich, da Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien nicht nur seltener eine Gymnasialempfehlung von Lehrkräften erhalten (vgl. Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Hinzu kommt, dass Eltern unabhängig von den Potenzialen des Kindes eher die Schulform wählen, die sie selbst besucht haben, wodurch es zu einer „intergenerationelle[n] Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen“ (Graßl, 2014, S. 226) kommen kann. Wenngleich es prinzipiell allen Schüler*innen möglich ist, zwischen den Schulformen aufzusteigen und somit auch von einem Hauptschulabschluss bis zum Abitur zu gelangen und damit die Möglichkeit zu erhalten, ein Studium aufzunehmen, so wird diese Chance aufgrund diverser zu meisternder Hürden eher selten wahrgenommen (zur Selektionsfunktion der Gymnasien vgl. Hillebrand, 2014). Daher ist also nicht nur der Übergang, sondern das Bildungssystem an sich hoch selektiv. So wird bereits in frühen Jahren „reguliert und [...] zugleich legitimiert, indem Erfolg und Misserfolg den Fähigkeiten der Individuen zugeschrieben werden“ (Edelstein, 2006, S. 129), was sich auch anhand zahlreicher Studien zeigen lässt, die auf das Erfassen von Kompetenzen zielen. Dass die messbaren Kompetenzen von Schüler*innen, die schließlich auch über den weiteren schulischen und beruflichen Lebensweg entscheiden, jedoch in beinahe beliebigem Verhältnis zu den Schulformen stehen, verdeutlichen nicht zuletzt die Überschneidungen der Kompetenzen von Hauptschüler*innen und Gymnasiast*innen in *Large Scale Assessments* (vgl. Sälzer, Reiss, Schiepe-Tiska, Prenzel & Heinze, 2013).

Durch diese Schließungssysteme werden – bildungstheoretisch betrachtet dramatisch (vgl. Heinrich, 2010) – individuelle Entfaltungsmöglichkeiten beschnitten sowie – zugleich gesamtgesellschaftlich betrachtet, möchte man sich auf diesen volkswirtschaftlich-ökonomischen Blickwinkel als legitime Argumentationsfolie einlassen (Heinrich & Kohlstock, 2016, vgl. Kap. 1) – in Zeiten rückgängiger Schülerzahlen Potenziale verschenkt. Auch wenn sich durch die aktuell noch anhaltenden Zuwanderungsströme zwischenzeitlich leichte Anstiege der Schülerzahlen finden ließen, so bleibt der Trend der rückläufigen Bildungsteilnehmenden ungebrochen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Daher muss davon ausgegangen werden, dass sich die Anzahl der Bildungsteilnehmer*innen – und damit gleichzeitig auch die der späteren Erwerbstätigen – in den kommenden Jahren auch weiterhin insgesamt reduzieren wird (vgl. zu den Entwicklungen der letzten Jahre auch Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Die skizzierten Herausforderungen sind somit nicht nur pädagogische, sondern auch ökonomische, wie sich auch in der Literatur anhand der Arbeiten, die einen bildungsökonomischen Ansatz verfolgen, vor allem seit der Jahrtausendwende zunehmend zeigt. Bei diesen Arbeiten liegt der Fokus jedoch meist auf Fragen der Bildungsinvestitionen in Korrelation mit dem Bruttoinlandsprodukt (vgl. OECD, 2017; wenngleich besonders niedrige Ausgaben auch für extrem effiziente Bildungseinrichtungen sprechen könnten, vgl. Barz, 2010) oder auf der Frage danach, inwiefern die monetäre Ausstattung des Gesamtsystems, d.h. die Investitionen in Bildung im Allgemeinen und die finanzielle Ausstattung der Einzelschule im Besonderen, einen Einfluss auf die Qualität der schulischen Bildung hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Graßl, 2014; Lassnigg, Bock-Schappelwein & Pitlik, 2009). Womöglich ist jedoch die

Frage nach den in die Bildung investierten Mitteln zwar wichtig, aber nicht unbedingt zentral, um schlussendlich gut ausgebildete Fachkräfte zu erhalten. Durch eine Öffnung der Möglichkeit, auch jenseits der Mindestvoraussetzung des Qualifikationsvermerks das (Zentral!-)Abitur zu erreichen, könnten so geringere Kosten entstehen, als wenn diese Schüler*innen mit Haupt- und Realschulabschlüssen und einer Ausbildung und nicht mit einem Abitur und anschließendem Hochschulabschluss dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stünden.

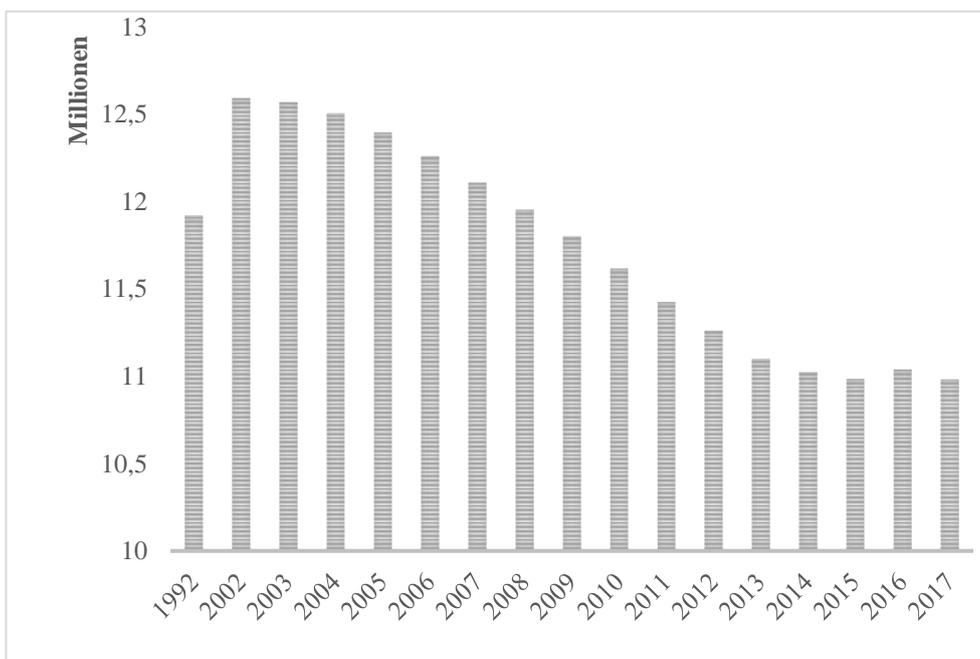


Abbildung 1: Entwicklung der Schülerzahlen in Deutschland über alle Schulformen hinweg (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 43; eigene Darstellung).

Daher ist eine Herangehensweise im bildungspolitischen Diskurs, die Potenziale der immer weniger werdenden Bildungsteilnehmenden zu nutzen und – dann auf der systemischen Ebene – allen Schüler*innen die Möglichkeit zu eröffnen, das Abitur zu erreichen. Vor allem in einem Schulsystem, das i.d.R. bereits nach der vierten Jahrgangsstufe selektiert und das sich durch eine nach unten gerichtete Durchlässigkeit auszeichnet, werden so schon frühzeitig Chancenungleichheiten provoziert, aufrechterhalten und sogar forciert. Eine Reform, die auf eine Weitung der Zugangsmöglichkeiten zum Abitur zielt, wäre für das System relativ kostengünstig und daher vergleichsweise unaufwändig umzusetzen.

Was zunächst wie eine umfassende Reform im Schulsystem klingt, wird bereits seit vielen Jahren am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld umgesetzt. Daher wird im Folgenden am Beispiel dieser Schule exemplarisch errechnet, wie viel sowohl die Gesellschaft als auch das Individuum ein Abitur „kostet“ und welche Ausgaben durch das Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung trotz mangelnden Qualifikationsvermerkes langfristig reduziert werden können.

2.1 Begriffsbestimmung: Was sind Bildungskosten?

Die moderne Makroökonomie konnte bereits anhand verschiedener Wachstumsmodelle zeigen, dass das Humankapital eines Landes einen bedeutsamen Einfluss auf das Wirtschaftswachstum desselben hat (vgl. Aghion, Howitt & Bursztyn, 2009). Der Grund hierfür ist naheliegend, da das Humankapital, „als Motor des technologischen Fortschritts“ (OECD, 2004, S. 15), dazu beiträgt, dass nicht nur häufiger bessere Produkte

durch eine gut ausgebildete Bevölkerung entwickelt werden, was Einfluss auf die Produktivität eines Landes hat (vgl. Romer, 1990); zudem gelingt es einer gebildeteren Bevölkerung auch eher, Innovationen schneller zu adaptieren (vgl. Benhabib & Spiegel, 2005). Hanushek und Wößmann (2012) konnten in ihrer Untersuchung ebenfalls diesen positiven Zusammenhang von Humankapital und Wirtschaftswachstum verdeutlichen, da sie zeigen konnten, dass mit zunehmenden mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzzuwächsen das Wirtschaftswachstum gleichermaßen steigt (ein Plus von 50 Punkten in PISA sorgte für ein zusätzliches jährliches Wirtschaftswachstum von 0,6 Prozentpunkten). Wößmann und Piopiunik (2009) konnten in ihrer Studie 2009 darüber hinaus zeigen, dass jedem neu geborenen Kind aufgrund unzureichender Bildung ein Wert von gut 34.000 Euro im Laufe seines Lebens entgeht (ähnliche Ergebnisse finden sich auch in Piopiunik & Wößmann, 2014). Es wird also bereits anhand dieser wenigen Beispiele ersichtlich, dass eine Investition in Qualifikation für die Gesellschaft gewinnbringend und eine versäumte Finanzierung gleichermaßen sehr teuer werden kann. Für die Beantwortung der aufgeworfenen Fragen stellt sich jedoch die Herausforderung, Bildungskosten greifbarer zu beschreiben, denn was hierunter eigentlich zu verstehen ist, wird, vor allem im Hinblick auf nationale vs. internationale Definitionsversuche, uneinheitlich gehandhabt (vgl. Barz, 2010). Je nach Definition lassen sich unterschiedliche Arten von Bildungskosten unterscheiden, die hier nur überblicksartig dargestellt werden sollen.

2.1.1 Die Opportunitätskosten

Die Opportunitätskosten bezeichnen die Kosten, die dadurch entstehen, dass Bildungsangebote in Anspruch genommen wurden, anstatt in der gleichen Zeit selbst Einkünfte zu erzielen. Diese Kosten beschreiben damit, vereinfacht gesagt, die entgangenen Verdienste einer Person (vgl. Pfeiffer & Stichnoth, 2014; Timmermann & Weiß, 2011). Mithilfe der Opportunitätskostenrechnung können so Kosten für Bildungsmaßnahmen mit denen, die ohne deren Finanzierung entstünden, ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Weiß, 2018). Diese Kosten fallen desto höher aus, je länger eine Bildungsmaßnahme in Anspruch genommen wird. Am Beispiel der Studierenden lässt sich dies gut verdeutlichen, da deren Studium meist deutlich länger dauert als die (häufig vergütete) Ausbildung Gleichaltriger. Abgesehen von Nebenjobs können Studierende zunächst auf kein Einkommen zurückgreifen, sodass auf diese Art hohe Opportunitätskosten entstehen. Diese Kosten werden jedoch meist als fiktive Messgröße angesehen, da sich für Individuen bei entsprechender schulischer Bildung vergleichsweise selten die Frage danach stellt, ob sie in ihre Ausbildung investieren oder Einkommen erzielen möchten (vgl. Barz, 2010).

2.2.2 Die Transaktionskosten

Als zweite Kostenart wird im Zuge von Diskussionen rund um Bildungsinvestitionen häufig von Transaktionskosten gesprochen. Unter Transaktionskosten sind trotz großer Varianz in der Definition solche Ausgaben zu verstehen, die durch Reibungsverluste bei der Anbahnung oder Abwicklung von Transaktionen entstehen (vgl. Williamson, 2009). In einem solchen Verständnis stehen also nicht nur Produkt- oder Leistungskosten selbst im Fokus, sondern auch weitere Kosten, die vor allem durch die begrenzte Rationalität der Akteure entstehen (vgl. Jost, 2000; Pelzmann, 1988; Picot & Dietl, 1990). Daraus folgend sehen sich Akteure mit Unsicherheiten (bspw. bezüglich der eigenen beruflichen Zukunft) konfrontiert, was wiederum zu Kosten – genauer gesagt: zu Transaktionskosten – führen kann (vgl. Picot & Dietl, 1990; Williamson, 2009), die sich in weitere Kostenarten spezifizieren lassen, z.B. in

- Such- und Informationskosten,
- Verhandlungs- und Entscheidungskosten,

- Überwachungs- und Durchsetzungskosten (vgl. Picot, Reichwald & Wigand, 2010; Richter & Furubotn, 2010; Williamson, 2009).

Ein so ausgedeuteter Kostenbegriff beinhaltet somit nicht nur rein monetäre Mittel, sondern umfasst auch die oben genannten Opportunitätskosten, also „auch [Kosten i.S.v.] Zeit und Mühe und verpasste[n] Gelegenheiten“ (Kaas & Fischer, 1993, S. 688).

2.2.3 Die sozialen Kosten

Diese Kosten werden in der Literatur meist positiv gewendet als soziale Erträge und Humankapitalinvestitionen behandelt (vgl. Spieß, 2013). Die Gesellschaft profitiert von einer gut qualifizierten Bevölkerung, da so ein Zuwachs an Produktivität, technischem Fortschritt und Einkommen und damit einhergehenden zunehmenden Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen bei gleichzeitiger Abnahme von Arbeitslosigkeit zu verzeichnen ist, was sich als Wachstum des Volkseinkommens zusammenfassen lässt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Weiß, 2018). Weitere positive Effekte einer gut gebildeten Bevölkerung zeigen sich zudem in den folgenden Bereichen:

- niedrigere Arbeitslosigkeit,
- besserer Gesundheitszustand der Bevölkerung und eine bessere Vorsorge für Kinder.
- erhöhte Spendenbereitschaft,
- niedrigere Kriminalität,
- vermehrte politische Partizipation, bürgerschaftliches Engagement sowie ein stärkerer sozialer Zusammenhalt (vgl. Auer, Fichtl, Hener, Piopiunik & Rainer, 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 2014; Kugler, Piopiunik & Wößmann, 2017; McMahon, 2002; OECD, 2004; Pfeiffer & Stichnoth, 2014).

Anhand der beispielhaften Bereiche, in denen soziale Erträge bzw. Kosten durch (mangelnde) Ausbildung entstehen, wird deutlich, dass die Bildungskosten auf der einen Seite stets mit Erträgen auf der anderen Seite einhergehen. Hierbei unterscheidet man in diesem Kontext vorrangig zwischen der privaten und der sozialen Rendite. Erstere meint den individuellen Nutzen und zeigt sich u.a. durch ein höheres Einkommen (etwa 8,7 % mehr Einkommen pro zusätzliches Bildungsjahr; vgl. Harmon, Walker & Westergård-Nielsen, 2001), eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit, bessere Aufstiegschancen und weniger Arbeitslosigkeit (vgl. Harmon, Walker & Westergård-Nielsen, 2001; Barrett & Hövels, 1998). Die soziale Rendite ist hingegen diejenige, die der Gesellschaft zuteil wird und die bereits beschrieben wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studien meist auf deskriptiven Analysen basieren, die aufgrund der genannten Schwierigkeit, Kausalzusammenhänge aufzudecken, wenig konkrete Aussagen über den gesamtgesellschaftlichen Nutzen zulassen. Daher und weil soziale Kosten bzw. Renditen nur schwer berechenbar sind, sind sie jedoch eher theoretischer Natur und der Nachweis selbiger „schwierig und weitgehend spekulativ“ (Weiß, 2018, S. 583). Aus diesem Grund sollen die folgenden Zahlenexperimente fokussiert dargestellt werden.

3. Zur Relation pädagogischer Effektivität und bildungsökonomischer Effizienz angesichts individueller Rendite durch Bildungsabschlüsse am Oberstufen-Kolleg

An der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld existiert eine Sonderregelung in der Prüfungsordnung der Versuchsschule, die es erlaubt, auch Hauptschüler*innen ohne Qualifikationsvermerk aufzunehmen, die ohne diese Ausnahmeregelung in Nordrhein-Westfalen keine Zulassung zur gymnasialen Oberstufe hätten bekommen können.¹ Die Tatsache, dass es uns dennoch gelingt, den überwiegenden Anteil der Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk zum Abitur zu führen, zeigt, dass sowohl die pädagogischen Praktiken anders als zuweilen auch der Ressourceneinsatz etwas größer sein müssen, um hier entsprechende Effekte zu erzielen. Die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg könnte also damit im Vergleich etwa zu traditionellen Gymnasien und Gesamtschulen auf den ersten Blick als ökonomisch ineffizient, aber pädagogisch hoch effektiv bezeichnet werden. Im Folgenden möchten wir mit Hilfe eines Zahlenexperiments zeigen, dass dies mit Blick auf die individuelle Rendite und den damit im – wenn auch schwer kalkulierbaren – Zusammenhang stehenden volkswirtschaftlichen Nutzen nochmals zu relativieren ist, sodass dann gelten könnte, dass auf die gesamte Lebenszeit hin gesehen im Vergleich etwa zu traditionellen Gymnasien und Gesamtschulen die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg nicht nur als pädagogisch hoch effektiv, sondern auf den zweiten Blick angesichts der vergleichsweise geringeren höheren Kosten damit auch als ökonomisch hoch effizient bezeichnet werden könnte.

3.1 Zahlenexperiment zum Oberstufen-Kolleg angesichts der Option der Zulassung zur gymnasialen Oberstufe auch ohne Qualifikationsvermerk aufgrund des Versuchsschulcharakters

Die Bildungsstudie 2017 (vgl. Kugler et al., 2017), die dazu dienen soll, die Argumentationslinie mit Hilfe von Berechnungen zu unterfüttern, fokussiert ebenfalls die individuelle Rendite anstelle der sozialen, sodass auch in dieser groß angelegten Studie keine Zahlen dazu vorliegen, welche Kosten für eine Gesellschaft durch weniger qualifizierte Menschen entstehen. Wir stellen daher im Folgenden drei Szenarien gegenüber: 1.) die Person, die einen Abschluss der Sekundarstufe I und eine Ausbildung gemacht hat, 2.) die Person, die das Abitur erreicht hat und ein Studium absolviert, und 3.) die Person, die ohne Qualifikationsvermerk zur gymnasialen Oberstufe zugelassen wurde, dort das Abitur absolviert hat und ein Studium aufnimmt. Dabei ist uns bewusst, dass dies nur sehr grobe Kategorien sind, in denen zahlreiche Faktoren in ihrer Unschärfe akzeptiert werden (bspw. wird lediglich eine durchschnittliche Studiendauer angenommen, und solche Fälle, in denen Abiturient*innen eine Ausbildung anstelle eines Studiums wählen, müssen ausgeblendet werden). Auch verzichten wir auf eine Berechnung der sozialen Kosten im Rahmen der beiden Szenarien, da auch die Literatur bislang wenig zufriedenstellende Wege gefunden hat, diese darzustellen.

¹ Voraussetzungen für die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen sind derzeit für Hauptschüler*innen ansonsten: „Überdurchschnittliche Leistungen beim Erwerb des mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife) führen zur Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (am Gymnasium, an der Gesamtschule und an beruflichen Gymnasien). Sie wird vergeben, wenn die Leistungen am Ende der Klasse 10 Typ B in allen Fächern mindestens befriedigend sind. Eine ausreichende Leistung in einem Hauptfach (Deutsch, Mathematik, Englisch) kann durch eine gute Leistung in einem anderen Hauptfach ausgeglichen werden. Maximal drei ausreichende Leistungen in einem anderen Fach oder zwei ausreichende und eine mangelhafte Leistung können durch eine gleiche Anzahl guter Leistungen in den anderen Fächern ausgeglichen werden. Jedes Fach darf nur einmal zum Ausgleich herangezogen werden.“ Vgl. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/FAQ-A--Z/Berechtigung-zum-Besuch-der-gymnasialen-Oberstufe/index.html>; Zugriff am 12.11.2018.

Im Falle des Oberstufen-Kollegs, wo eine Zulassung zur gymnasialen Oberstufe auch ohne Qualifikationsvermerk möglich ist, werden zwar keine Opportunitätskosten vermieden; jedoch werden durch die zusätzlichen Abiturient*innen, die dem System ohne die Schule womöglich nicht zur Verfügung stünden, sowohl die sozialen Kosten als auch die Transaktionskosten reduziert. Ausgehend von der Annahme, dass ein Wechsel zwischen verschiedenen Institutionen mit Reibungsverlusten verbunden ist, die sich auch in einem Schulabgang niederschlagen können, kann durch das Konzept des Oberstufen-Kollegs ein Großteil dieser Reibungskosten vermieden werden. Die oben angeführten Informationskosten bspw., die bei einem Wechsel zwischen Systemen unvermeidbar wären, fallen im Oberstufen-Kolleg durch die Aufnahme ohne Qualifikationsvermerk, aber auch durch dortige Informations- und Beratungsangebote (etwa durch Tutorensysteme) geringer als an Regelschulen aus. Ähnliches lässt sich für die Verhandlungs- und Entscheidungskosten konstatieren, die durch einen guten und engen Kontakt zwischen Schüler- und Lehrerschaft und einen regelmäßigen Blick auf die berufliche Planung der Schülerschaft ebenfalls möglichst gering gehalten werden, da so u.a. die Gefahr verringert wird, dass aufgrund fehlender oder falscher Annahmen berufliche Entscheidungen getroffen werden, die nicht nur seitens des Individuums in Form von Zeit und Mühe zu Buche schlagen.

3.2 Szenarien angesichts der Option zur Zulassung der gymnasialen Oberstufe auch ohne Qualifikationsvermerk

Um zu berechnen, wie hoch die private Rendite in Abhängigkeit von der Ausbildung ausfällt, müssen unterschiedliche Faktoren betrachtet werden. Die Opportunitätskosten (indirekten Kosten) fallen bei einer höheren Bildung durch die kürzere Zeit, eigenes Einkommen zu erzielen, höher aus als bei denjenigen, die vergleichsweise rasch in das Berufsleben eintreten. Ein weiterer Faktor sind die zu leistenden Ausgaben (direkte Kosten), die in einem Studium (z.B. durch Semesterbeiträge, aber auch durch teurere Literatur) meist höher ausfallen als in einer Ausbildung. Schließlich ist der dritte und zentrale Faktor zur Berechnung der privaten Rendite das Einkommen, das für das Arbeitsleben (d.h. über den Zeitraum von 18 bis 65 Jahren, was eine Erwerbszeit von 47 Jahren bedeutet) durchschnittlich erwirtschaftet wird. Mit dem sogenannten Lebens-einkommen werden alle genannten Faktoren ins Verhältnis zueinander gesetzt: das durchschnittliche Einkommen über den Erwerbszeitraum nach Abzug der direkten und indirekten Kosten, die für die Ausbildung aufgebracht werden mussten. Diese Faktoren sollen anhand der folgenden Fälle gegenübergestellt und anschließend auf die Schülerschaft des Oberstufen-Kollegs übertragen werden.

Dabei ist zu beachten, dass die Zahlen der Bildungsstudie dann zwar nicht eins zu eins auf die Schülerschaft am Oberstufen-Kolleg übertragen werden können, zumal wir auch keine Aussagen darüber treffen können, wie viele der ehemaligen Oberstufen-Kolleg-Schüler*innen einen Hochschulabschluss erreicht haben. Wir nehmen dennoch an, dass die Kennwerte der Bildungsstudie als grobe Anhaltspunkte genutzt werden können, um eine Vorstellung davon zu erhalten, wie rentabel die Öffnung einer Sekundarstufe II für Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk sein kann.

3.2.1 Abschluss Sekundarstufe I + Ausbildung

Personen, die einen Abschluss der Sekundarstufe I mit einer daran anschließenden Ausbildung gemacht haben, werden Kugler et al. (2017) folgend auf ein Alter von 20 Jahren geschätzt, wobei von einer dreijährigen Ausbildung ausgegangen wird. Während der Ausbildung wird ein Nettoerwerbseinkommen in Höhe von 6.726,- Euro pro Jahr angenommen, bevor die Personen ab dem Alter von 20 Jahren voll erwerbstätig sind und im Monatsdurchschnitt 1.891 € erwirtschaften. So ergibt sich für Menschen mit einer abgeschlossenen Lehre und nach Abzug der direkten und indirekten Kosten

ein Durchschnittslebenseinkommen von 600.000 Euro (vgl. Kugler et al., 2017). Für Personen, die bereits zwei Jahre früher mit ihrer Ausbildung beginnen, also mit 16 Jahren, steigt das Lebenseinkommen um rund 15.000 Euro (Kugler et al., 2017, S. 17).

3.2.2 Abitur + Studium

Für Abiturient*innen, die ein Studium absolviert haben, nehmen Kugler et al. (2017) an, dass die schulische Ausbildung im Alter von 20 Jahren und das anschließende Studium nach weiteren sechs Jahren abgeschlossen sind. Das Studium ist, anders als das erste Szenario, von vergleichsweise hohen Kosten bei geringem bzw. gar keinem Einkommen gekennzeichnet. Kugler et al. (2017) legen ihren Berechnungen die durchschnittlich empfangenen BAföG-Einkünfte sowie die durchschnittliche Summe aus eigener Erwerbstätigkeit zugrunde, sodass für das Studium ein jährliches Einkommen von 4.240 Euro netto erzielt wird (welches z.T. allerdings aus einem zinslosen Darlehen besteht). Indirekte Kosten, die bei einem Studium durch höhere Lebenshaltungskosten (bspw. durch höhere Mieten am Studienort) entstehen, werden wegen ihrer unzureichenden Bestimmbarkeit von den Autoren durch Sensitivitätsanalysen unter plausiblen Annahmen unterschiedlicher Kosten ermittelt.

Auch wenn sich je nach Fachrichtung große Unterschiede im Verdienst angeben, so lässt sich für Hochschulabsolvent*innen ein durchschnittliches Monatseinkommen von 3.568 Euro annehmen. Hieraus ergibt sich unter Berücksichtigung der entstandenen Kosten ein durchschnittliches Lebenseinkommen von 988.804 Euro.

Für Hochschulabsolvent*innen ergibt sich – trotz großer Schwankungen zwischen den Fachrichtungen – ein deutlich höheres Lebenseinkommen als für die Personen aus Szenario 1. In anderen Worten: Die durchschnittliche Differenz im Lebenseinkommen zwischen abgeschlossener Lehre und einem Hochschulabschluss beträgt knapp 390.000 Euro (Kugler et al., 2017, S. 5). Selbst wenn beachtet wird, dass während des Studiums nicht nur Kosten entstehen, sondern gleichzeitig auch keinerlei Einkommen erwirtschaftet werden (vgl. die oben genannten Opportunitätskosten), ergibt sich laut der Autoren der Bildungsstudie zwar ein Minus im Lebenseinkommengewinn von 18 Prozent bei Hochschulabsolvent*innen; doch selbst in diesem Fall ergibt sich für die Individuen ein deutlicher Gewinn (Kugler et al., 2017, S. 34).

3.2.3 Schülerschaft des Oberstufen-Kollegs

Was bedeuten die vorangegangenen Zahlen nun also für die Kollegiat*innen, die am Oberstufen-Kolleg das Abitur trotz mangelnder Zugangsberechtigung erreicht haben?

Jeder Kollegiat/jede Kollegiatin, der/die ohne Qualifikationsvermerk direkt zur Sekundarstufe II zugelassen wird, erhält somit die Möglichkeit, etwa drei Jahre früher als ein Schüler/eine Schülerin, der/die den konventionellen Weg gehen muss, das Abitur zu erreichen (siehe angenommene Altersstrukturen unter 3.2.1). So erhalten alle diese Kollegiat*innen die Chance, ihr Lebenseinkommen durch den Besuch des Oberstufen-Kollegs deutlich zu steigern: Selbst in dem Fall, dass die Oberstufen-Kolleg-Abiturient*innen, die im Schnitt 1,5 Jahre älter als Abiturient*innen anderer Schulen sind, ein Studium an einer Universität aufnehmen, ihnen hierfür Kosten entstehen und sie gleichzeitig selbst nicht neben dem Studium arbeiten können, ergibt sich für diese Personengruppe in Anlehnung an die Berechnungen der Bildungsstudie 2017 ein zusätzlicher Lebenseinkommengewinn von etwa 290.000 Euro gegenüber denjenigen, die eine Ausbildung absolviert hätten.

Auch wenn sich nicht alle genannten Dimensionen in konkreten Zahlen abbilden lassen, kann für das Oberstufen-Kolleg eher konservativ gerechnet, also moderat formuliert, Folgendes angenommen werden: Von 67 Kollegiat*innen des aktuellen Jahrgangs ohne Qualifikationsvermerk haben 24 das Abitur erreicht. Ausgehend davon, dass davon wiederum die Hälfte ein Studium aufnimmt (was unterdurchschnittlich häufig wäre, da der Bundesdurchschnitt der Studienberechtigten, die ein Studium auf-

nehmen, bei 74 % liegt; vgl. Schneider, Franke, Woisch & Spangenberg, 2017) und von diesen zwölf Studienanfänger*innen ein Drittel das Studium im Laufe der Zeit abbricht (die durchschnittliche Abbrecherquote in Deutschland liegt bei 30 %; vgl. Heublein et al., 2017), dann erlangen pro Jahrgang dennoch etwa acht Personen, die sonst gar nicht oder nur mit deutlich größerem Aufwand eine Hochschulzulassungsbezeichnung erreicht hätten, einen Hochschulabschluss. In Zahlen würden so pro Jahrgang gut 2,3 Millionen Euro mehr Lebenseinkommen produziert werden. Dieser Wert liegt weit oberhalb der geschätzten Mehrkosten der Versuchsschule im Vergleich zu anderen gymnasialen Oberstufen.

Zu bedenken ist hierbei jedoch, dass dies lediglich die privaten Renditen sind, die bereits enorm hoch ausfallen. Noch nicht mit einberechnet ist die Tatsache, dass Hochschulabsolvent*innen etwa auch deutlich seltener arbeitslos werden als Menschen mit abgeschlossener Lehre (2,5 % der Hochschulabsolvent*innen, aber 7 % der Menschen mit abgeschlossener Lehre), was einen Hinweis auf die sozialen Renditen geben könnte (vgl. Kugler et al., 2017).

4. Vermittlungsversuche volkswirtschaftlicher Kosten-Nutzen-Rechnungen und reformpädagogischer Ansprüche am Oberstufen-Kolleg

Ausgangspunkt für die vorangegangenen bildungsökonomischen Berechnungsversuche war der Nachweis des volkswirtschaftlichen Nutzens der pädagogisch aufwändigen Arbeit am Oberstufen-Kolleg, die Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk einen höheren Bildungsabschluss ermöglicht, um auf diese Weise die Kosten-Nutzen-Relation noch stärker in Richtung pädagogischer Anstrengungen korrigieren zu können, sodass ökonomische und pädagogische Zielsetzungen sich noch besser miteinander vermitteln lassen.

Nachdem hiermit nunmehr die pädagogische Arbeit am Oberstufen-Kolleg nicht nur als pädagogisch hoch effektiv, sondern auch als ökonomisch hoch effizient ausgewiesen werden konnte, stellt sich die Frage: Was bedeutet dies nun für das Oberstufen-Kolleg, in seiner Organisationsform sowohl dem individuellen Bildungsprozess als auch der individuellen Rendite im Sinne des Abschlusses zuzuarbeiten?

Oder anders formuliert: Wie muss eine Oberstufe aussehen, die diese beiden Ansprüche auf individuelle und volkswirtschaftliche Rendite einerseits und auf einen individuellen Bildungsprozess andererseits möglichst gut miteinander vermittelt? Was sind die Elemente, auf die eine solche Oberstufe schauen muss?

Die Frage danach, welches Element am Oberstufen-Kolleg dazu führt, dass es hier gelingt, auch Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk zum Abitur zu führen, lässt sich nicht einfach beantworten. Wie zumeist innerhalb von Bildungsinstitutionen ist davon auszugehen, dass die Antwort hierauf multikausal sein wird. Sicherlich tragen hierzu die besonderen Form der Beratung und pädagogischen Betreuung bei, so etwa die individuell abgestimmten Laufbahnberatungen und das Tutorensystem mit seiner zielgerichteten, dauerhaften Begleitung und Beratung der Schüler*innen die gesamte Schullaufbahn hindurch (vgl. Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014). Aber auch das überdurchschnittlich positive Schulklima könnte hierzu einen Beitrag leisten (vgl. hierzu den Beitrag von Kuhnen & Palowski im vorliegenden Band). Sicherlich ist außerdem die unmittelbare Nähe zur Universität nützlich, verbunden mit der Chance, auch dort schon einmal „reinzugucken“, milieuspezifische Hemmschwellen qua „Bildungsferne“ abzubauen und die Universitätsbibliothek zu nutzen, sowie das daraus resultierende Lernklima, das seit jeher im wissenschaftspropädeutischen Anspruch der Schule seinen Niederschlag gefunden hat (vgl. Huber, 2009), hilfreich.

Hier bedürfte es weiterer Detailrechnungen. So ließe sich beispielsweise auch argumentieren, dass womöglich Abbrecher*innenquoten an der Universität fachspezifisch

dadurch reduziert werden könnten, dass am Oberstufen-Kolleg auch Studienfächer angeboten werden, die ansonsten in der gymnasialen Oberstufe unüblich sind (beispielsweise Jura), und dass gleichzeitig gilt:

„Hinsichtlich der Studienfachpräferenzen belegen Schnabel und Gruehn (2000), dass die anvisierten Studienfächer häufig mit der Leistungskursbelegung in der Oberstufe übereinstimmen und dass darüber hinaus bei Studienfächern, die nicht eindeutig auf die in der Oberstufe belegbaren Fächer übertragbar sind, bestimmte Leistungskursfächer häufiger anzutreffen sind.“ (Lojewski, 2011, S. 283)

Aber auch noch allgemeiner ließe sich fragen, welche Kosten der Gesellschaft volkswirtschaftlich erspart werden könnten, wenn nicht am klassischen Weg zum Abitur festgehalten würde, sondern auch jenen, die normalerweise nur die Möglichkeit hätten, direkt das Abitur zu absolvieren, die Chance gegeben würde, das Abitur nicht nur in drei, sondern gegebenenfalls auch regulär in vier oder fünf Jahren zu absolvieren. Im Falle von neu zugewanderten Kollegiat*innen mit Fluchterfahrung experimentiert die Versuchsschule bereits mit einer gestreckten Eingangsphase, d.h. einem regulären Bildungsgang zum Abitur in vier Jahren (vgl. hierzu den Beitrag von Guschker et al. im vorliegenden Band).

Allerdings dürfen bei all diesen Bemühungen um Vermittlung der pädagogischen und ökonomischen Effizienz- und Effektivitätsversprechen nicht Mittel und Zweck im pädagogischen Bereich miteinander verwechselt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich auch die Pädagogik nur noch an der ökonomischen Effizienzorientierung als Effizienzorientierung orientiert und vermittelt darüber die eigenen Ziele aus dem Blick verliert. Dann verfielen man – im Anschluss an Foucault gedacht – letztlich doch der Unterordnung des emanzipatorischen Allgemeinbildungsanspruchs unter die ökonomischen Zwänge, die das Subjekt zum „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling, 2007) werden lassen.

Für das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld ist ein Nachweis auch ökonomischer Effizienz von Nutzen, da dieses als Versuchsschule des Landes NRW, im Sinne der eingangs zitierten Accountability, systematisch vor einer besonderen Legitimationspflicht steht. Zugleich darf das Oberstufen-Kolleg als „gymnasiale Reformoberstufe“ nicht hinter seinen reformpädagogischen Anspruch zurückfallen. Wir sind der Auffassung, dass die von uns vorgenommene Unterscheidung zwischen ökonomischer Effizienz und Effektivität einerseits und pädagogischer Effizienz und Effektivität andererseits hierfür analytisch hilfreich ist, um diesen Balanceakt auch in Zukunft sowohl ökonomisch als auch pädagogisch legitimiert leisten zu können.

Literatur und Internetquellen

- Aghion, P., Howitt, P., & Bursztyn, L. (2009). *The Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>.
- Auer, W., Fichtl, A., Hener, T., Piopiunik, M., & Rainer, H. (2016). *Bildungsrenditen und nichtmonetäre Erträge der wissenschaftlichen Qualifizierung. Studien im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017*. München: ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e.V. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.buwin.de/downloads/begleitstudien/studie-b8_buwin.pdf/download.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barrett, A., & Hövels, B. (1998). Auf dem Weg zu einer Ausbildungsrendite. Bewertung der Forschungsarbeiten über den Nutzen der von Arbeitgebern angebotenen Ausbildungsmaßnahmen. *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift*, 14 (Mai-August), 31–41.
- Barz, H. (2010). Bildungsfinanzierung: Aktualität, Grundlagen, Unschärfen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 15–27). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92520-2
- Bellmann, J. (2012). „The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 143–158.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 45–54. doi:10.3224/ezw.v26i1.19511
- Benhabib, J., & Spiegel, M. (2005). Human Capital and Technology Diffusion. In P. Aghion & S.M. Durlauf (Hrsg.), *Handbook of Economic Growth* (S. 935–966). Amsterdam: Elsevier.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 120–134.
- Esser, H. (1999). Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 1 (1), 5–34.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 25–36. doi:10.3224/ezw.v26i1.19509
- Friedeburg, L. v. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7., grundlegend überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19151-5
- Graßl, H. (2014). Keine Chancengleichheit auf dem Bildungsmarkt. Zur Ökonomisierung des konservativen Bildungsstaates. In G.S. Schaal, M. Lemke & C. Ritzl (Hrsg.), *Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland* (S. 217–237). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-02620-2_10
- Hanushek, E.A., & Wößmann, L. (2012). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth*, 17 (4), 267–321. doi:10.1007/s10887-012-9081-x
- Harmon, C., Walker, I., & Westergård-Nielsen, N.C. (2001). *Education and Earnings in Europe. A Cross Country Analysis of the Returns to Education*. Cheltenham, Glos: Elgar.
- Heinrich, M. (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora. doi:10.1034/j.1398-9995.2001.056008789.x
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In

- S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Opladen & Farmington-Hills, MI: Barbara Budrich.
- Heinrich, M. (2018). Ökonomisierung der Schule durch evidenzbasierte Schulentwicklung? Analysen zur Schulinspektion im Rahmen des Effizienzversprechens „Neuer Steuerung“. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule – Bildungsreformen aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 173–191). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinrich, M., & Kohlstock, B. (Hrsg.). (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (Educational Governance, 29). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10084-1
- Herzog, W. (2012). Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 159–175.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., et al. (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH – DZHW) (Hrsg.). (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 1). Zugriff am 14.10.2018. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Münster: Waxmann.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-08974-0
- Huber, L. (2009). Wissenschaftspropädeutik ist mehr! *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (2), 39–60.
- Jost, P.-J. (2000). *Ökonomische Organisationstheorie. Eine Einführung in die Grundlagen*. Wiesbaden: Gabler. doi:10.1007/978-3-322-84437-8_3, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_2, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_5, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_6, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_4, doi:10.1007/978-3-322-84437-8_1
- Kaas, K.P., & Fischer, M. (1993). Der Transaktionskostenansatz. *Das Wirtschaftsstudium*, 22 (8–9), 686–693.
- Kugler, F., Piopiunik, M., & Wößmann, L. (2017). *Bildung hat Zukunft – Bildungsstudie 2017*. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.cesifo-group.de/DocDL/UI_ifo_Bildungsstudie_2017.pdf.
- Lassnigg, L., Bock-Schappelwein, J., & Pitlik, H. (2009). Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterter Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (S. 361–379). Graz: Leykam.
- Lojewski, J. (2011). Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule* (S. 279–348). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8_8
- McMahon, W.W. (2002). *Education and Development. Measuring the Social Benefits*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, R. (2004). Die Rationalisierung von Exklusion und Monopolisierung. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung* (S. 111–130). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-663-07912-5_6
- OECD (2004). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2004_eag-2004-de. doi:10.1787/eag-2004-de.

- OECD (2017). *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren*. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/eag-2017-de>. doi:10.1787/eag-2017-de. doi:10.1787/19991509
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In C. Grunert & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung* (S. 55–77). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Pelzmann, L. (1988). *Wirtschaftspsychologie. Arbeitslosenforschung, Schattenwirtschaft, Steuerpsychologie* (2., erw. Aufl.). Wien: Springer.
- Pfeiffer, F., & Stichnoth, H. (2014). *Erträge von Bildungsinvestitionen*. Zentrum für Europäische Bildungsinvestitionen. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/110572/1/797733183.pdf>.
- Picot, A., & Dieltl, H. (1990). Transaktionskostentheorie. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 19 (4), 178–184.
- Picot, A., Reichwald, R., & Wigand, R.T. (2010). *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter*. Wiesbaden: Gabler.
- Piopuniuk, M., & Wößmann, L. (2014). Volkswirtschaftliche Erträge wirksamer Bildungsreformen zur Reduktion der Zahl der Risikoschüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 393–416. doi:10.1007/s11618-013-0476-z
- Richter, R., & Furubotn, E.G. (2010). *Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung* (4. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98 (5), 71–102. doi:10.1086/261725
- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>.
- Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., & Heinze, A. (2013). Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug. Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 47–98). Münster: Waxmann.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH – DZHW) (Hrsg.). (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 4). Zugriff am 14.10.2018. Verfügbar unter <http://d-nb.info/1143737733/34>.
- Spieß, C.K. (2013). Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 121–130). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19066-2_9
- Statistisches Bundesamt (2018). *Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Schuljahr 2017/2018. Vorläufige Ergebnisse*. Zugriff am 15.10.2018. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungSchueler5211003188004.pdf?__blob=publicationFile.

- Stubbe, T.C., Bos, W., & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Timmermann, D., & Weiß, M. (2011). Bildungsökonomie. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 165–178). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-93015-2_14
- Waldow, F. (2012). Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur ‚standards-based reform‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 159–175.
- Weiß, R. (2018). Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 37* (S. 565–586). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19979-5_28
- Williamson, O.E. (2009). *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus* (Unternehmen, Märkte, Kooperationen, Bd. 64). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wößmann, L., & Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann. Zugriff am 10.10.2018. Verfügbar unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Otto, J., & Heinrich, M. (2018). Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. *WE_OS-Jahrbuch, 1*, 136–152. doi:10.4119/we_os-1112

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>