

Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland

Von Rita Nikolai

I. Einleitung

Bildung ist seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 zu einem Dauerbrenner der politischen Debatte geworden und jedes Jahr kocht im September die Diskussion neu hoch, wenn der jährliche Bericht der OECD „Bildung auf einen Blick“ erscheint. Auch bei der Studie des Jahres 2006 hagelte es wieder Kritik am deutschen Bildungssystem mit Schlagzeilen wie „Schlechte Noten fürs Bildungssystem“ (FAZ), „Deutschland bleibt sitzen“ (DIE ZEIT) oder „Deutschland sackt weiter ab“ (SPIEGEL ONLINE). Vor allem die im internationalen Vergleich geringen Abiturienten- und Studienanfängerquoten in Deutschland stehen Jahr für Jahr immer wieder im Kreuzfeuer der Kritik.

Die PISA-Ergebnisse für die Jahre 2000 und 2003 machten ein weiteres Problem des deutschen Bildungssystems medienwirksam öffentlich, das Bildungsforscher schon seit langem kritisieren: Das deutsche Bildungssystem ist sozial selektiver als kaum ein anderes Bildungssystem in der OECD-Welt. Bildungserfolg und soziale Herkunft der Kinder stehen in Deutschland in einem engen Zusammenhang und die Weichen für den Bildungserfolg werden in Deutschland zudem besonders früh gelegt. Kinder werden bereits nach dem vierten Schuljahr auf verschiedene Schulzweige verteilt, so früh wie in keinem anderen Industriestaat.

Mit dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ schuf Hansgert Peisert eine Kunstfigur, die bis in die 1960er Jahre Bildungsarmut auf sich vereinte (Peisert 1967). Wer aus einer Arbeiterfamilie stammte, dem katholischen Glauben angehörte, auf dem Land lebte und weiblichen Geschlechts war, hatte im gegliederten Schulsystem kaum Bildungschancen. Unter dem Leitgedanken „Bürgerrecht auf Bildung“ zielte die Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre darauf ab, die soziale Chancengleichheit im Bildungswesen zu verbessern. Die sozialdemokratisch regierten Länder erklärten die Gesamtschule als „Schule der Zukunft“, während die CDU/CSU-regierten Länder am dreigliedrigen Schulwesen festhielten. Mehr Geld wurde in Kindergärten und Schulen investiert. Neue Universitäten wurden gegründet, Fachhochschulen etabliert und auch die Hochschulausgaben stiegen an, wenn auch den steigenden Studierendenzahlen keine adäquate Finanzausstattung folgte. Mehr Lehrer wurden eingestellt, so dass sich die durchschnittlichen Klassengrößen verringerten.

Neben den Gesamtschulen betraten zudem viele freie Schulen, darunter etwa die Waldorfschulen, die bildungspolitische Landschaft. Durch die Bildungsreformen, auch dank der Einführung des Bafögs in den 1970er Jahren, stieg der Anteil der Arbeiterkinder an den Studenten deutlich an. Nach dem Regierungswechsel 1982 nahm der Anteil von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten jedoch wieder drastisch ab. Eine wichtige Rolle dürfte hierbei die Umstellung des Bafög auf Darlehen gespielt haben. Die Gesamtschule sollte die sozialen Schranken niederreißen und die Lernkultur modernisieren. Doch anstelle einer radikalen Reform der Lernkultur, wurde die Gesamtschule nur als zusätzliche Schulform etabliert, keine klaren Lernziele vorgeben und anstatt die Leistungsförderung zu intensivieren, wurden die Standards gesenkt, im irrigen Glauben, damit soziale Gerechtigkeit zu schaffen. Die PISA-Erhebungen von 2000 und 2003 zeigten dabei, dass die sozialdemokratischen Hochburgen sich nicht durch mehr Bildungsgerechtigkeit auszeichnen. In Hessen oder Nordrhein-Westfalen, den Experimentierländern der sozialdemokratischen Schulpolitik, entscheidet die soziale Herkunft sogar stärker über den Bildungserfolg, als es etwa in Bayern der Fall ist. Und unter christdemokratischen Regierungen erreichen 15-jährige Schüler ein höheres Kompetenzniveau in Lesen oder Mathematik. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die süddeutschen Bundesländer eine andere Sozialstruktur aufweisen, als es etwa im Flächenland Nordrhein-Westfalen oder in den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin der Fall ist. Die große Streuung der Kompetenzen in Deutschland lässt sich somit nicht allein mit bestimmten Bildungspolitiken erklären.

Die Bildungsarmut ist in Deutschland trotz Bildungsexpansion geblieben, sie hat jedoch eine andere Gestalt angenommen. War Bildungsarmut in den 1970er Jahren durch das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ charakterisiert, so hat die Bildungsarmut in der Gegenwart mittlerweile die Gestalt des „Hartz-IV-Migrantensohns“ angenommen.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, vor welchen bildungspolitischen Herausforderungen die Sozialdemokratie in Deutschland steht. Um diese Frage zu beantworten, wird im nächsten Kapitel zunächst auf die Entwicklung der Bildungsexpansion eingegangen und hinterfragt, wie es um die Chancengleichheit bestellt ist. Im Hinblick auf die monetären und auch nichtmonetären Folgen von (Nicht-)Bildung werden abschließend die notwendigen Ansprüche der Sozialdemokratie an ein Bildungssystem in Deutschland diskutiert.

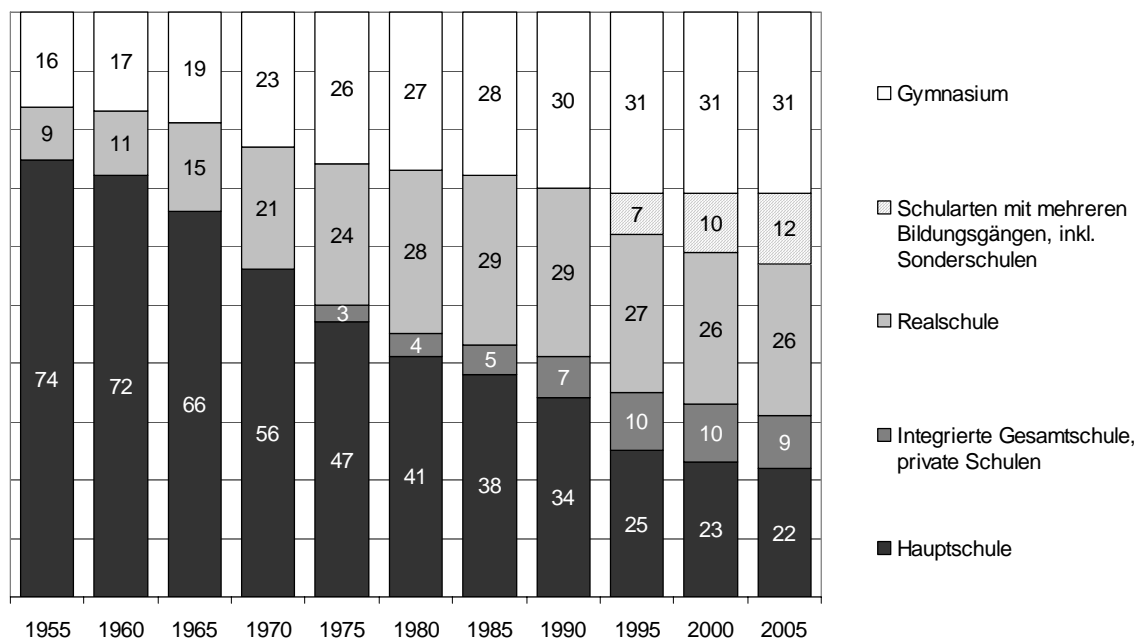
II. Bildung in Deutschland

2.1 Bildungsexpansion und Bildungsstagnation

Als Antwort auf die von Georg Picht ausgerufenen „deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) wurden in den 1960er und 1970er Jahren Reformen eingeleitet, die die Bildungslandschaft in der Bundesrepublik veränderten und zum Ziel hatten, mehr junge Menschen an mittlere und höhere Bildungsabschlüsse heranzuführen und die Bildungsbenachteiligungen zu beheben.

Das erste Ziel der Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren, mehr jungen Menschen eine höhere Bildung zu ermöglichen, konnte erreicht werden (Abbildung 1). Durch den Ausbau der Realschulen, Gymnasien, Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten verweilen im Vergleich zu den 1950er Jahren junge Menschen heute länger im Bildungssystem und erlangen auch häufiger mittlere und höhere Bildungsabschlüsse.

Abbildung 1: Anteil der Schülerinnen und Schüler im achten Schuljahr auf verschiedenen Schulformen in Deutschland 1955 bis 2005 (in Prozent)



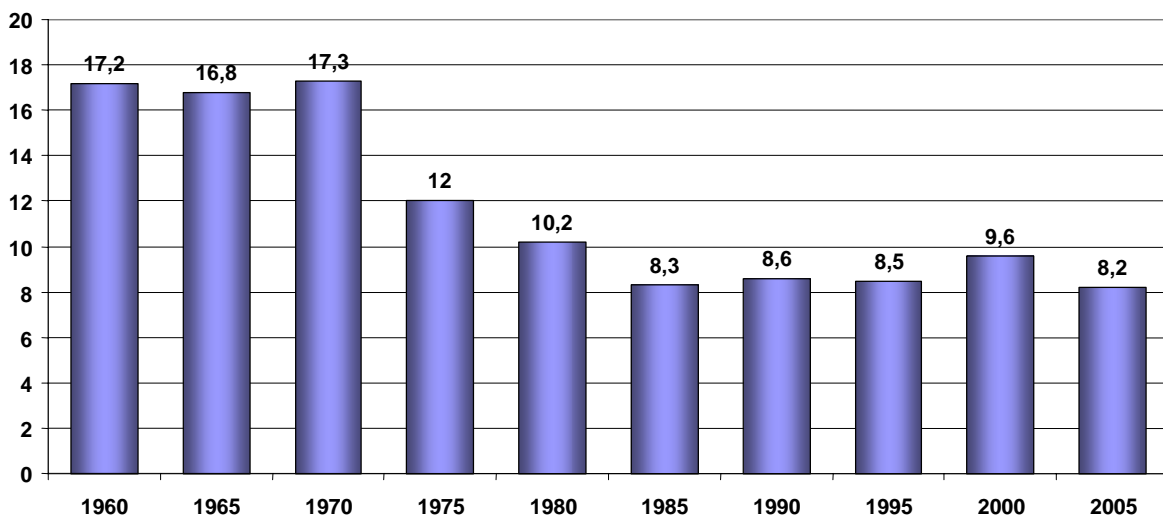
Anmerkungen: ab 1995 einschließlich der neuen Bundesländer; ab 1975 werden Gesamtschulen und private Schulen separat in der Statistik aufgeführt; die integrierten Gesamtschulen schließen freie Waldorfschulen mit ein; integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler/innen, ab 1996 in der amtlichen Statistik. *Quelle:* BMBF 2007a.

Die Hauptschule besuchten 1955 noch rund drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler der achten Schulklasse (74 Prozent). Auf weiterführende Schulen – Realschulen und Gymnasien – ging dagegen nur ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler. Seit Mitte der 1990er Jahre ist das Gymnasium zur meistbesuchten Schulform avanciert. Nur noch 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler be-

suchten 2005 die Hauptschule. Die Volksschule der 1950er Jahre hat somit ihren Charakter als „Hauptschule“ verloren. In manchen Großstädten sind die Besuchsquoten deutlich niedriger und in den ostdeutschen Bundesländern ist durch Umstrukturierungen des vormals sozialistischen Bildungswesens die Hauptschule erst gar nicht eingerichtet worden. Vielmehr wurden Haupt- und Realschulen mit jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen zusammengefasst. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien lag 2005 bei 31 Prozent und an Realschulen bei 26 Prozent. Die Ausdehnung des Bildungswesens ging auch mit einem Anstieg der Schülerzahlen an integrierten Gesamtschulen einher, die 2005 von neun Prozent der Schüler besucht wurden.

Die kontinuierliche Höherqualifizierung der Bevölkerung ging paradoxerweise jedoch auch mit einem „Ausbremsen der Bildungsexpansion“ (Klemm/Weegen 2000) einher. Zu Beginn der Bildungsexpansion betrug der Anteil von Jugendlichen, die das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss verließen, 1960 17,2 Prozent. Der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss konnte zwar reduziert werden, doch seit Mitte der 1980er Jahre stagniert der Anteil von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bei etwa neun Prozent (Abbildung 2). Ebenso stagnieren seit nunmehr drei Jahrzehnten trotz steigender Abiturienten- und Studienanfängerzahlen auch die Abschlussquoten an Universitäten. Immer weniger Abiturientinnen und Abiturienten entscheiden sich für ein Hochschulstudium und immer mehr Studentinnen und Studenten brechen ihr Studium ab. Die Bildungsexpansion ist somit zu einer Bildungsstagnation geworden. Inwieweit die Umstellung auf Bachelor und Master die Studienabbruchquoten senken kann, bleibt noch offen.

Abbildung 2: Anteile der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss 1960 bis 2005 (in Prozent)



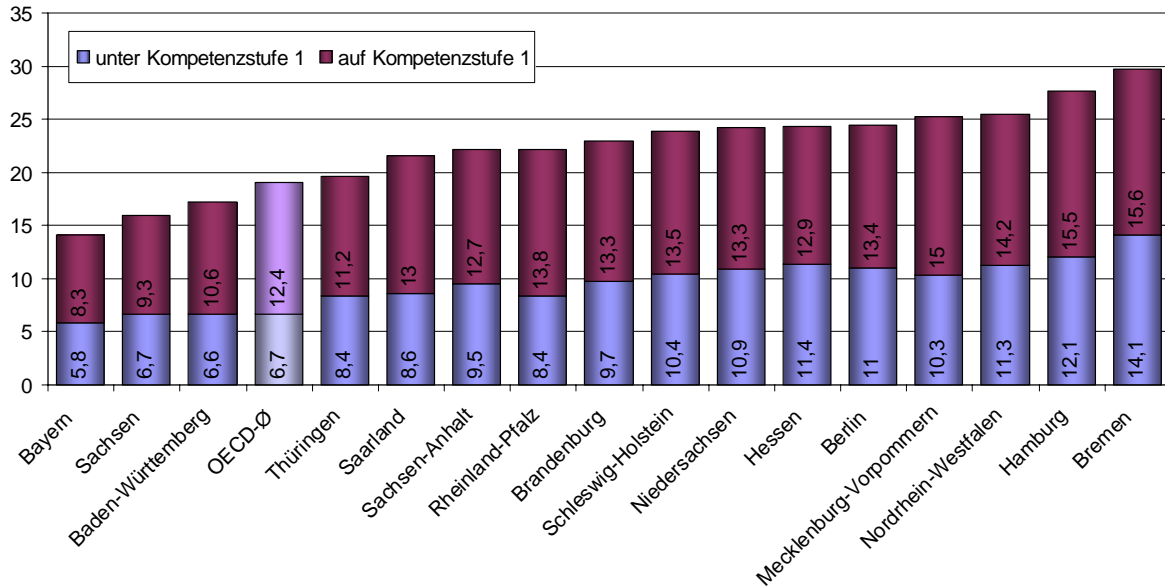
Quelle: Statistisches Bundesamt 2006.

Bildungserfolge lassen sich nicht allein durch den Besuch unterschiedlicher Schulformen oder das Erreichen unterschiedlicher Zertifikate bestimmen. Die Qualität des Bildungssystems spiegelt sich auch in den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Kompetenzmessungen liegen seit den PISA-Erhebungen, wenn auch nicht in langen Zeitreihen, zu den Jahren 2000 und 2003 vor. Der internationale Vergleich zeigt dabei, dass die Probleme des deutschen Bildungssystems vor allem im unteren Leistungsbereich liegen. In den PISA-Erhebungen, die 2003 schwerpunktmäßig die Mathematikkompetenzen 15-jähriger Schüler im OECD-Vergleich testeten, konnten Schülerinnen und Schüler in Mathematik sechs Kompetenzstufen erreichen. Erreichten die getesteten Schülerinnen und Schüler lediglich die Kompetenzstufe I oder lagen sogar darunter, so ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen große Schwierigkeiten haben werden, den weiteren Bildungsverlauf und die Anforderungen des Arbeitsmarktes erfolgreich zu bewältigen. In Deutschland liegt der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler, die auch als „Risikogruppe“ bezeichnet werden, bei 21,6 Prozent, EU-weit liegt der Anteil bei 19,7 Prozent.¹ Ähnlich hohe Anteile der Risikogruppe können wir auch für den Bereich Lesen feststellen.

Zwar ist in der zweiten PISA-Erhebung von 2003 der Anteil von kompetenzreichen Schülern im Vergleich zur ersten Erhebung 2000 gestiegen, nach wie vor hoch ist in Deutschland jedoch der Anteil von kompetenzarmen bzw. bildungsarmen Schülern (Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2003). Abbildung 3 zeigt im Bundesländervergleich die Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler im Lesen unterhalb der Kompetenzstufe II. Schüler, deren Lesekompetenzen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen, können als funktionale Analphabeten bezeichnet werden. Auch die Jugendlichen auf Kompetenzstufe I weisen nur unzureichende Lesekompetenzen auf, wodurch ihnen jeder weitere Erfolg im Schul- und Ausbildungsverlauf erschwert wird. Besonders hoch ist der Anteil an Risikoschülern in den Stadtstaaten Hamburg (27,6 Prozent) und Bremen (29,7 Prozent). Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg liegen unterhalb des OECD-Durchschnitts. Für die Mehrheit der Bundesländer gilt, dass deren Bildungssysteme einen überdurchschnittlich hohen Anteil von kompetenzarmen Schülern hervorbringen.

¹ Rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe und damit kompetenzarme Schüler konzentriert sich auf die Hauptschulen (Prenzel et al.).

Abbildung 3: Anteil 15-jähriger Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Lesen PISA 2003 (in Prozent)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005a.

2.2 Mehr Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?

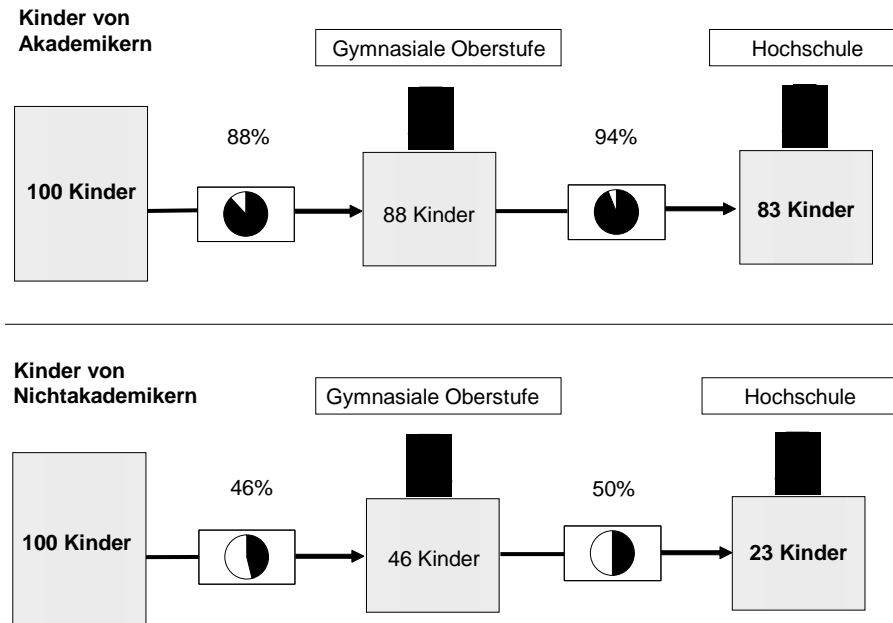
Zahlreiche Studien weisen nach, dass – in Folge der Öffnung des Bildungswesens in den 1960er und 1970er Jahren - die Benachteiligungen von Frauen und diejenigen auf Grund der Konfessionszugehörigkeit und der Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Gebieten abgemildert wurden oder gar verschwunden sind (Geißler 2005; Henz/Maas 1995), die Benachteiligungen durch den sozioökonomischen Status jedoch weiterhin bestehen (Schimpl-Neimanns 2000; Shavit/Blossfeld 1993; Müller/Haun 1994) und neue Benachteiligungen hinzugekommen sind. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande hat im Laufe der Zeit seine Gestalt gewandelt und die Gestalt des „Hartz-IV-Migrantensohns“ angenommen (Allmendinger/Ebner/Nikolai i.E.), dessen Benachteiligungen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Bildungszugang nach sozialer Herkunft

Trotz der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre und den zahlreichen Bildungsreformen sind die Bildungschancen von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten immer noch gering, wie Abbildung 4 zu entnehmen ist. Von 100 Kindern von Akademikern erreichen 88 Kinder die gymnasiale Oberstufe und letztendlich 83 Kinder die Hochschule. Dagegen schaffen es nur 46 von 100

Kindern von Nichtakademikern in die gymnasiale Oberstufe und nur 23 Kinder erreichen die Hochschule.

Abbildung 4: Zugang nach sozialer Herkunft in Deutschland

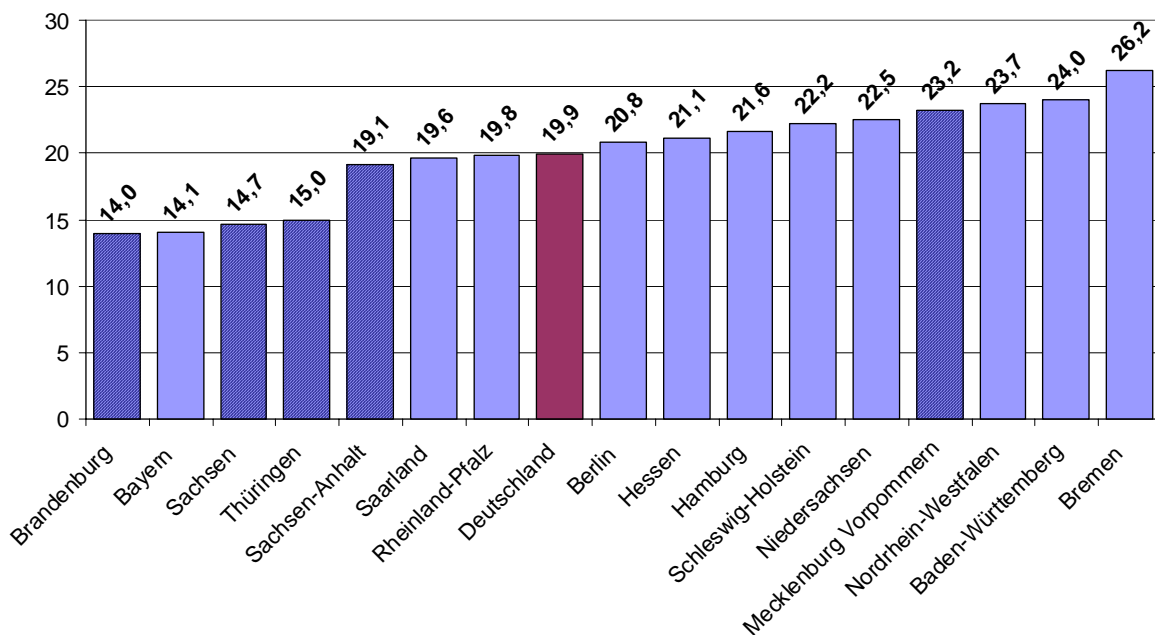


Quelle: BMBF 2007a.

Abbildung 5 zeigt, dass sich die soziale Herkunft der Kinder nicht nur in den erworbenen Zertifikaten niederschlägt, sondern auch in den Kompetenzen. Die PISA-Erhebung von 2003 nutzt in diesem Zusammenhang den Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS), der den Einfluss der sozialen Herkunft (gemessen am höchsten Bildungsabschluss der Eltern, deren beruflichen Status sowie deren häuslichen Besitztümer) in Beziehung zu den gemessenen Kompetenzen in Mathematik setzt. Der ESCS-Index gibt dabei an, mit wieviel Prozent die Kompetenzen mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder erklärt werden können. In Ungarn, Belgien und Deutschland ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Mathematikkompetenzen am höchsten. Deutschlandweit können rund 20 Prozent der Mathematikkompetenzen auf den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder zurückgeführt werden. Somit ist nicht nur bezogen auf die Zertifikate, sondern auch bezogen auf die erreichbaren Kompetenzen die Chancengleichheit in Deutschland im OECD-Vergleich besonders gering. Im Bundesländervergleich können wir feststellen, dass mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Mathematikkompetenzen in den ostdeutschen Bundesländern geringer ausfällt als in den westdeutschen Bundesländern. Brandenburg (14 Prozent), Sachsen (14,7 Prozent) und Thüringen (15 Prozent) liegen sogar vier bis fünf

Prozentpunkte unterhalb des Deutschland-Durchschnitts (19,9 Prozent). In Bremen und Baden-Württemberg ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg dagegen besonders hoch. In Bremen können sogar rund 26 Prozent der Kompetenzen in Mathematik mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder erklärt werden.

Abbildung 5: Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (ESCS-Index) und Mathematikkompetenzen, PISA 2003 (in Prozent)



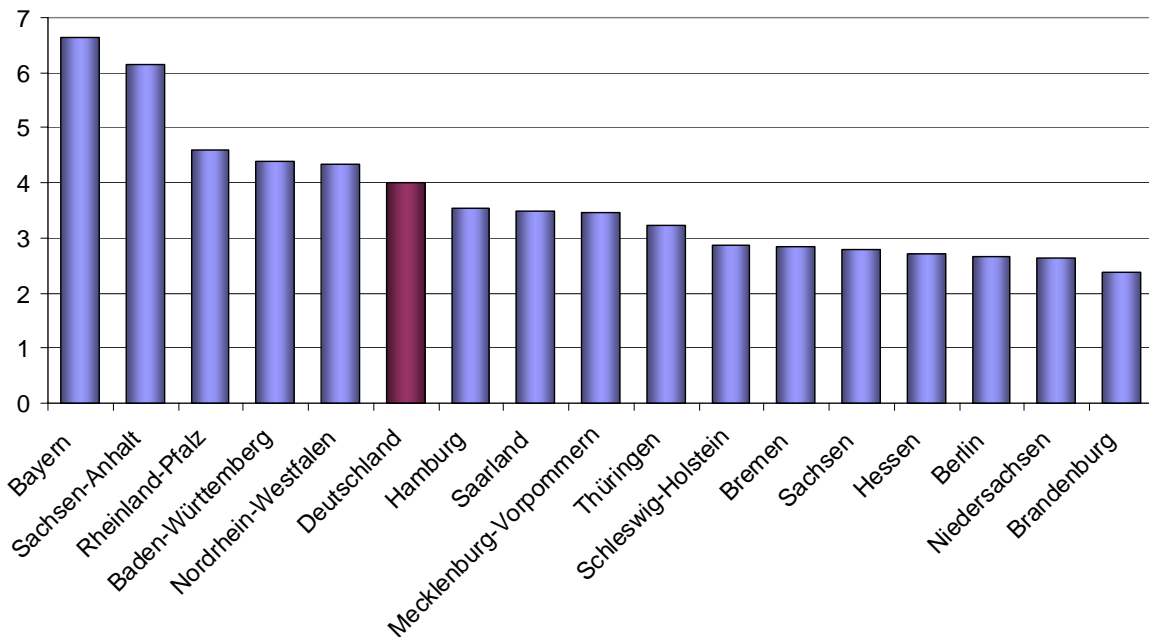
Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005a.

Chancenungleichheiten lassen sich ebenso feststellen, wenn die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs als Indikator herangezogen wird (Abbildung 6). Der Übergang von der Grundschule in Haupt- sowie Realschule oder Gymnasium stellt eine entscheidende Weiche in der Bildungskarriere von Kindern. Verschiedene Studien zeigen, dass bei Kindern aus sozial schwächeren Familien strengere Maßstäbe für eine Gymnasialempfehlung gelten, als bei Kindern aus sozial besser gestellten Familien (Lehmann et al. 1997; Deutsches PISA-Konsortium 2005a). Bei gleichen Lese- und Mathematikkompetenzen haben Kinder aus der Oberschicht deutschlandweit eine etwa viermal höhere Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen als Kinder aus niedrigen sozialen Schichten. Im Bundesländervergleich ist die Wahrscheinlichkeit in Sachsen-Anhalt und Bayern am höchsten (etwa sechs- bis siebenmal so hoch).

Bei dem Versuch, Kompetenzen von Kindern und die Chancengleichheit für den Gymnasialbesuch in Zusammenhang zu setzen, lassen sich unterschiedliche Kombinationen feststellen: Länder mit

niedriger Chancengleichheit und hohen Kompetenzen (Beispiel Bayern), Länder mit niedriger Chancengleichheit und niedrigen Kompetenzen (Beispiel Sachsen-Anhalt), Länder mit hoher Chancengleichheit und niedrigen Kompetenzen (Beispiel Bremen). Das Beispiel Sachsen zeigt jedoch auch, dass im Bundesländervergleich eine hohe Chancengleichheit *und* hohe Kompetenzen erreicht werden können.

Abbildung 6: Soziale Schicht und Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs (*odds ratios*) nach Kontrolle der Lese- und Mathematikkompetenz in den deutschen Bundesländern (PISA-E Erhebung 2003)



Anmerkung: Referenzkategorie: Schüler aus dem zweiten Quartil des ESCS-Index; Vergleichskategorie: Schüler aus dem vierten Quartil des ESCS-Index. *Quelle:* PISA-Konsortium Deutschland 2005a: 262.

In Deutschland fehlt vielen Jugendlichen aus Nicht-Akademikerfamilien der familiäre Antrieb, sich nach der Lehre kontinuierlich weiterzubilden oder gar noch zu studieren. Die international angesehene deutsche Berufsausbildung wirkt sich dabei paradoxerweise als Karrierebremse für Nichtakademikerkinder aus, da es nicht nur im Sekundarbereich an Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulstufen mangelt, sondern auch an der Durchlässigkeit zwischen der Berufsausbildung und dem Hochschulbereich. Als ein Indikator für die mangelnde Durchlässigkeit im deutschen Bildungswesen kann die Bildungsaspiration der Jugendlichen herangezogen werden. Für die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2007“ wurden die PISA-Ergebnisse von 2003 dahingehend ausgewertet, die Bildungsaspirationen der 15-jährigen Schüler zu ermitteln. Gefragt wurden die Schüler, ob sie sich vorstellen können, später einmal zu studieren. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit 19,1 Prozent an zweitletzter Stelle, OECD-weit können sich dagegen rund 44,5 Prozent der 15-

Jährigen vorstellen zu studieren. In Griechenland und in den USA liegen die Werte bei über 60 Prozent und in Neuseeland und Südkorea sogar bei etwa 78 Prozent. Besonders gering ist im internationalen Vergleich die Bildungsaspiration deutscher Kinder aus den unteren sozialen Schichten. Dem deutschen Bildungssystem gelingt es somit kaum, den Bildungshunger der Unterprivilegierten zu wecken.

Die geringe Bildungsaspiration deutscher Kinder lässt sich dabei auf vier Ursachen zurückführen: 1. Im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten wird die frühkindliche Förderung in Deutschland vernachlässigt, nicht nur was die finanzielle Ausstattung angeht, sondern auch hinsichtlich des Angebotes an speziellen Förderprogrammen für Kinder aus bildungsfernen Familien und für diejenigen mit Migrationshintergrund. 2. In kaum einem anderen Land werden Kinder so früh auf verschiedene Bildungswege (Klassenstufe 4) verteilt wie in Deutschland. 3. Die Bildungswege im dreigliedrigen Schulsystem sind durch eine hohe Undurchlässigkeit charakterisiert. Ist ein Kind erstmal auf der Hauptschule, so ist der Wechsel auf die Realschule oder auch von der Realschule aufs Gymnasium kaum zu bewerkstelligen. 4. Die mangelnde Durchlässigkeit der unteren Bildungsstufen setzt sich auch im Hochschulbereich fort. Ohne allgemeine Hochschulreife an einer Universität oder Fachhochschule zu studieren, ist nach wie vor an sehr wenigen Hochschulen möglich.

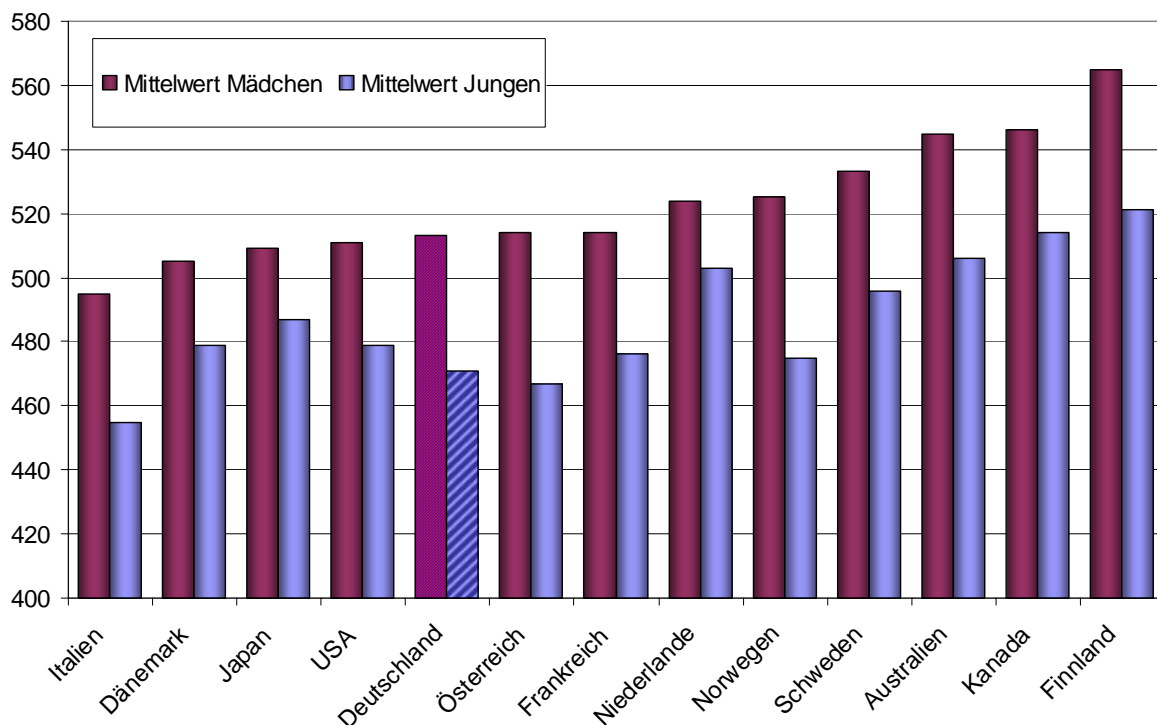
Bildungszugang nach Geschlecht

Mädchen und Frauen können als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion und der Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren angesehen werden. Während Frauen in den 1960er Jahren nur 37 Prozent der Abiturienten und 30 Prozent der Studienanfänger an Universitäten stellten, so sind Frauen mittlerweile an Männern im Bildungswesen vorbeigezogen und haben bis 2005 ihren Anteil unter den Studienanfängern auf 57 Prozent nahezu verdoppelt (StBA 2006; BMBF 2007a). Auch im unteren Bildungssegment konnten Frauen ihre Bildungschancen verbessern. Im Schuljahr 2005/2006 waren lediglich 36 Prozent der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss Frauen. Wie Abbildung 7 zeigt, sind Mädchen nicht nur erfolgreicher in den Bildungsabschlüssen, sondern auch in den von den PISA-Studien gemessenen Kompetenzen. In der Lesekompetenz erreichen Mädchen um 42 Punkte höhere Kompetenzwerte als Jungen. Im Bereich Mathematik sind die Kompetenzwerte der Jungen höher als diejenigen der Mädchen, jedoch sind die Kompetenzunterschiede vergleichsweise weniger ausgeprägt als im Bereich Lesen. Bedenklich erscheint der hohe Anteil von Jungen innerhalb der Risikogruppe im Lesen. So gehören rund 28 Prozent der Jungen zur Risiko-

gruppe, bei Mädchen sind es dagegen „nur“ 16 Prozent (Zimmer/Burda/Rost 2005). Mangelnde Kompetenzen und ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Schulabbrechern erschweren Jungen den Zugang zu weiterführenden Schulen und zur beruflichen Ausbildung.

Die Benachteiligung von Frauen in der Schule scheint sich somit in eine Benachteiligung von Jungen verwandelt zu haben. Eine ausgeprägte horizontale Segregation können wir jedoch nach wie vor im Bereich der Hochschulen und in der beruflichen Ausbildung feststellen. Frauen belegen seltener naturwissenschaftlich-technische Studiengänge (19 Prozent Ingenieurwissenschaften, 39 Prozent Mathematik/Naturwissenschaften, BMBF 2007a) und sind auch in den beruflichen Ausbildungsgängen unterrepräsentiert (41,5 Prozent, BMBF 2007b). Ihren Bildungsvorsprung setzen Frauen kaum in ökonomisches Kapital um, da Frauen häufiger die Berufe wählen, die geringer entlohnt werden.

Abbildung 7: Kompetenzen von 15-Jährigen Schülern nach Geschlecht in der Lesekompetenz (PISA 2003)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2005b.

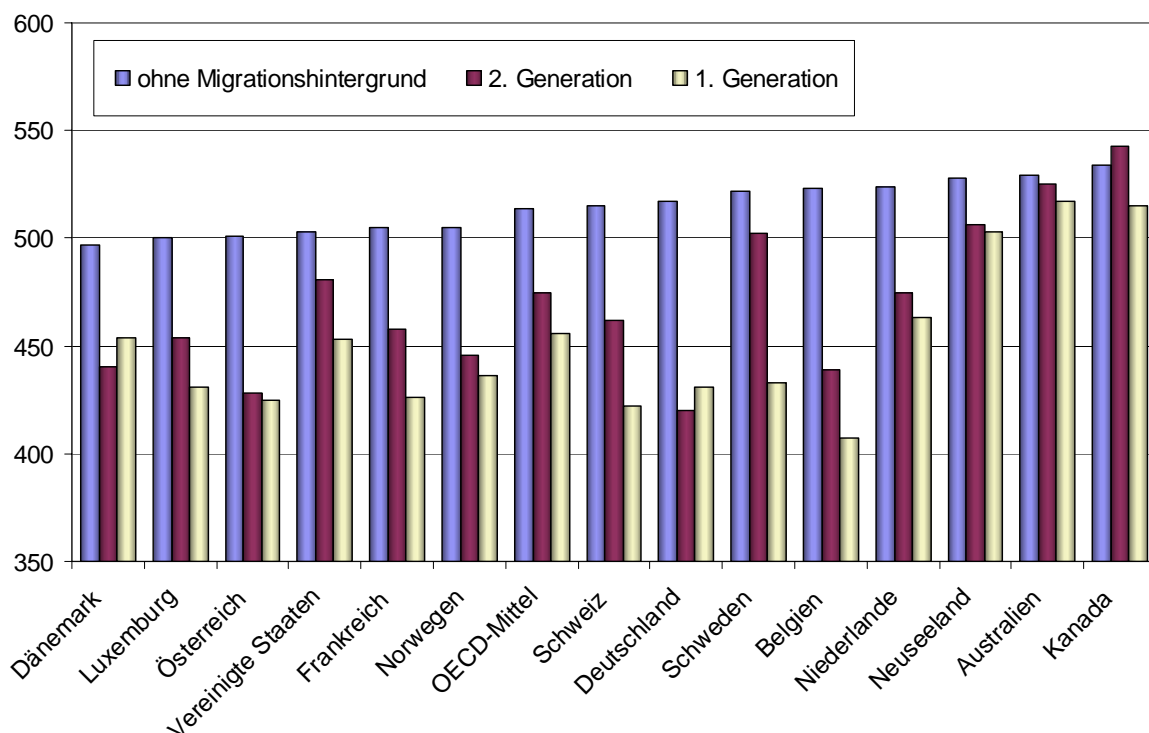
Bildungszugang nach Migration

Die größten Schwierigkeiten im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein, haben Kinder mit Migrationshintergrund. So haben Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, bei gleichen Kompetenzen in Lesen und Mathematik und auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft eine 1,7mal

höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder mit Migrationshintergrund (Bos et al. 2004; Ditton et al. 2005). Der Migrationshintergrund ist somit auch alleine eine erklärende Determinante für den Bildungserfolg. In Deutschland schneiden Kinder der zweiten Generation zudem schlechter in Mathematikkompetenzen ab, als Kinder der ersten Generation, obwohl letztere das Bildungssystem nicht von Anfang an durchlaufen haben (Abbildung 8). Ein ähnlicher Befund lässt sich nur für Dänemark feststellen. In Kanada dagegen erlangen Kinder der zweiten Generation sogar ein höheres Kompetenzniveau als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Abgesehen von Kanada erreichen auch in Australien und Neuseeland Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise hohe Kompetenzen. Nicht nur die Migrationsstruktur ist hierbei erklärungskräftig, sondern auch die Zuwanderungs- und Integrationspolitik dieser Länder.

Das deutsche Bildungssystem scheint somit das Bildungspotenzial von Kindern mit Migrationshintergrund nur unzureichend erschließen zu können. Migrantinnen und Migranten haben aufgrund ihrer nachteiligen Position im deutschen Bildungssystem ebenso Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten und im Anschluss an die Ausbildung den Übergang in die Erwerbstätigkeit zu bewerkstelligen (BMBF 2007a; Damelang/Haas 2006; Kalter 2006; Kristen/Granato 2007).

Abbildung 8: Kompetenzen in Mathematik von 15-jährigen Schülern mit Migrationshintergrund (PISA 2003)

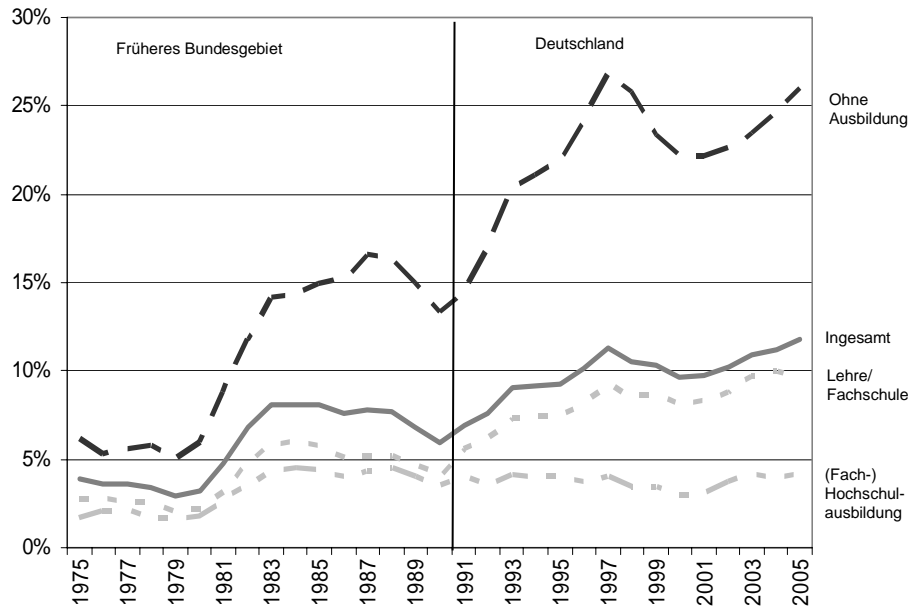


Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006.

2.3 Von der Notwendigkeit von Bildung: Bildungspolitik als präventive Sozial- und Arbeitsmarktpolitik

Angesichts des sich schon jetzt abzeichnenden Fachkräftemangels kann es sich Deutschland nicht leisten, dass rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Grundqualifikationen in Lesen und Mathematik und damit ohne Chance für eine erfolgreiche Lebensgestaltung bleiben. Das Scheitern allzu vieler schon auf den untersten Bildungsstufen führt dazu, dass junge Menschen von der Gesellschaft und vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden. Allein schon beim Übergang von der Schule in das Berufsleben bleiben Jugendliche mit schlechter Bildung auf der Strecke. Die Bildungsverlierer finden seltener eine Lehrstelle und nehmen häufiger an sogenannten „Reparaturmaßnahmen“, wie etwa im schulischen Berufsvorbereitungsjahr oder im Berufsgrundbildungsjahr sowie in den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit teil. Und auch im späteren Berufsleben entscheidet die schulische Bildung über das Risiko arbeitslos zu sein (Abbildung 9). Personen ohne Berufsausbildung hatten 2005 im Durchschnitt eine Arbeitslosenquote von 26 Prozent, Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss weisen dagegen eine Quote von nur 4,1 Prozent auf (Reinberg/Hummel 2007). Abbildung 9 zeigt aber auch, dass die Schere der Arbeitsmarktrisiken zwischen den unteren und oberen Qualifikationsebenen seit 1975 immer stärker auseinandergegangen ist. Angesichts der Strukturveränderungen der Wirtschaft in Richtung mehr Dienstleistungen werden eine gute Ausbildung und eine kontinuierliche Bereitschaft, sich auf dem neuesten Stand des Wissens zu halten, immer wichtiger. Vor allem unternehmensbezogene Dienstleistungen wie Beratung, Forschung und Entwicklung werden weiterhin an Bedeutung gewinnen.

Abbildung 9: Arbeitslosenquote nach Bildungsstand von 1975 bis 2005, in Prozent



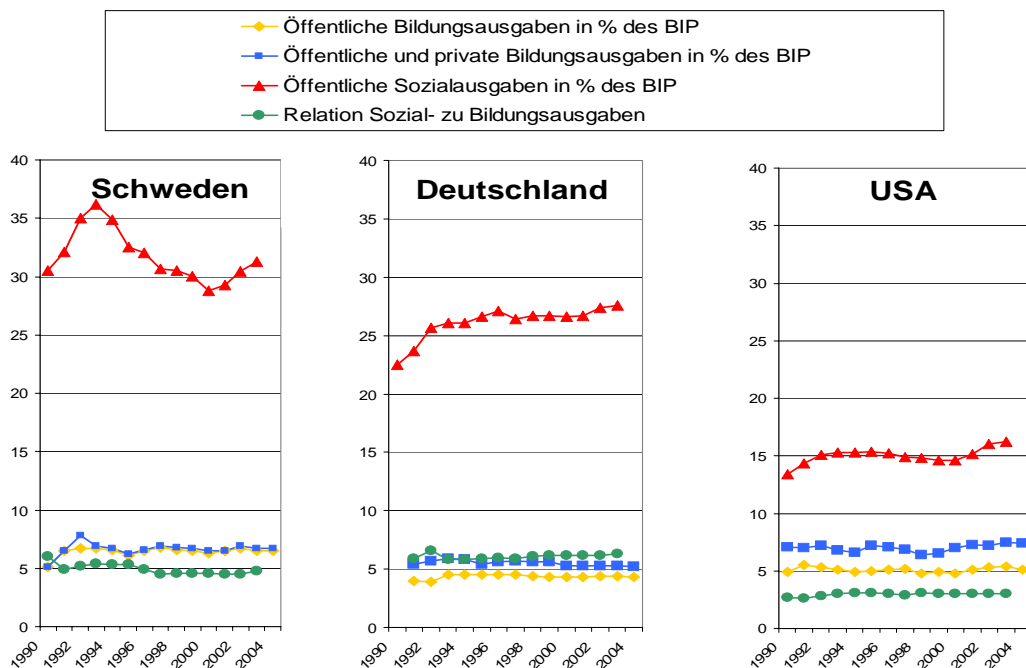
Quelle: Reinberg/Hummel 2007.

Bildungsarmut hat jedoch nicht nur Folgen für die individuelle Arbeitsmarktintegration der Betroffenen, sondern auch hohe Sozialkosten zur Folge. Wird das Bildungspotenzial von Kindern aus bildungsfernen Schichten nicht genutzt und verlassen weiterhin rund ein Viertel der Jugendlichen das Bildungssystem ohne ausreichende Kompetenzen, so wird Deutschland mit mehr Arbeitslosengeld und höheren sozialen Aufwendungen teuer dafür bezahlen müssen. Bildungsarmut ist nicht isoliert zu betrachten. Eine Vielzahl von Studien, vor allem aus dem angelsächsischen Raum, belegen den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand von Individuen und deren Lebensführung: Niedrig gebildete Personen ernähren sich schlechter, legen weniger Wert auf Sport, rauchen mehr und sind häufiger von Suchtproblemen betroffen (Wolfe/Zuvekas 1997; Robert-Koch-Institut 2005; Klein et al. 2006). Je höher die Schulbildung, desto geringer auch die Neigung zu kriminellen Handlungen (Lochner 2003; Lochner/Moretti 2004). Ebenso können wir einen negativen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und politischer Partizipation (Hadjar/Becker 2006) sowie beim ehrenamtlichem Engagement (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) feststellen.

Bildungsinvestitionen wirken sich nicht nur positiv auf das Wirtschaftswachstum und die Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft aus, sondern zahlen sich auch sozialpolitisch aus. Bildungsreformen, die mitunter auch höhere Bildungsinvestitionen nach sich ziehen, und darauf abzielen, Bildungsar-

mut abzubauen, werden sich in geringeren Kosten für Gesundheit, Sicherheit oder Arbeitsmarktpolitik niederschlagen. Mit einem höheren Bildungsstand sinkt nicht nur das Arbeitslosigkeitsrisiko, sondern erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, in besser bezahlten Jobs beschäftigt zu sein, so dass auch die Einnahmen aus Steuern und Beitragszahlungen für die Sozialversicherungen ansteigen. Die Wirkungen von Bildung werden in Deutschland jedoch nach wie vor kaum wahrgenommen. Anders als in den angelsächsischen oder auch skandinavischen Staaten wird in Deutschland unter Sozialpolitik nicht Bildung und soziale Sicherheit gleichermaßen verstanden, vielmehr werden diese strikt voneinander getrennt. Im OECD-Vergleich investieren die USA mehr in Bildung als in Sozialpolitik, Bildung wird dort stärker als Sozialstaatsersatz angesehen. Eine integrierte Sichtweise von Bildung und Sozialpolitik finden wir auch in Skandinavien, wo nicht nur hohe Sozialausgaben, sondern gleichzeitig auch hohe Bildungsausgaben getätigt werden. In Deutschland dagegen wird seit Jahren immer weniger in die Bildungspolitik investiert, während das Niveau an Sozialausgaben im Vergleich überdurchschnittlich hoch ist. Deutschland vernachlässigt somit zukunftsfähige Politikfelder wie die Bildungspolitik (Abbildung 10).

Abbildung 10: Bildungsausgaben und Sozialausgaben in Schweden, Deutschland und den USA 1990 bis 2004



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. OECD, Social Expenditure Database.

III. Wie sehen mögliche Reformen aus und wo stoßen diese an Grenzen?

Bildung wurde in der Sozialdemokratie immer schon als Schlüssel für den sozialen Aufstieg gesehen. Schon 1872 bezeichnete Wilhelm Liebknecht in seinem Vortrag „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ auf dem Stiftungsfest des Dresdner Bildungsvereins die SPD als „im eminentesten Sinne des Wortes die Partei der Bildung“ (Liebknecht 1872). Zahlreiche Reformbemühungen in der Bildungspolitik auf Bundes- und Länderebene schafften es jedoch nicht, die soziale Ungerechtigkeit beim Kompetenzerwerb und beim Übergang von Schülern auf weiterführende Schulen bis zum Hochschulzugang zu beseitigen.

Während im Hochschulbereich die tiefgreifendsten Reformen an den deutschen Universitäten seit Wilhelm von Humboldt stattfinden – Exzellenzinitiative, Umstellung auf Bachelor und Master, Studiengebühren, Auswahlverfahren und Autonomie sind hier die Schlagworte – fehlt es auf den unteren Schulstufen – vor allem im Elementar- und Primarschulbereich - an nachhaltigen Reformen. Wie gleiche Bildungschancen für alle im Bildungssystem geschaffen werden können, ist zugleich eine alte und neue Herausforderung für die Sozialdemokratie. Dabei sollte das Prinzip der Chancengleichheit nicht in Spannung zum Leistungsprinzip stehen. Neben den kompetenzschwachen Schülern sind auch die Hochbegabten in den Blick zu nehmen. Alleine die Bildungsausgaben zu erhöhen, führt jedoch nicht zwangsläufig zu besseren Schülerleistungen und zu einem Abbau der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Vielzahl von OECD-Ländern schafft es auch mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben, dass die Bildungsbenachteiligungen für Kinder aus niedrigen sozialen Schichten geringer ausfallen. Vielmehr muss eine bessere finanzielle Ausstattung des Bildungssystems mit institutionellen Strukturreformen einhergehen.

Folgende institutionelle Strukturreformen sind hierbei notwendig:

- Ausweitung der frühkindlichen Förderung: Darunter sind nicht nur mehr Plätze in Kinderkrippen und Tageseinrichtungen zu verstehen, sondern auch eine Qualitätssteigerung im Elementarbereich. Nicht nur Versorgung, sondern auch Bildung und Förderung muss im Kindergarten stattfinden. Hierbei ist vor allem die Sprachförderung für Migrantenkinder noch weiter auszubauen.
- Ausbau der Ganztagschulen: Nicht nur das Angebot an Ganztagsschulplätzen ist auszuweiten, sondern es sollte auch ähnlich wie im Elementarbereich sichergestellt werden, dass die Schüler am Nachmittag nicht nur betreut werden. Durch eine bessere Betreuung am Nachmittag können

sowohl kompetenzschwache Schüler als auch Hochbegabte individuell und gezielt gefördert werden.

- Mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem sowohl in den unteren Bildungsstufen als auch zwischen der Berufsausbildung und dem Hochschulbereich. Auch Spätentwickler sollten die Chance zum Bildungserwerb haben.
- Entwicklung einer eltern- und altersunabhängigen Studienfinanzierung. Das gebührenfreie Studium und das staatlich finanzierte Bafög konnten in der Vergangenheit nicht verhindern, dass nach wie vor der Anteil von Nichtakademikerkindern an den Hochschulen gering ist. Die Zahl der Stipendienggeber und Begabtenförderungswerke ist in Deutschland bislang zu gering, um mehr junge Menschen, vor allem aus den unteren sozialen Schichten, zu einem Studium zu bringen.
- Die Ausgaben des Bundes und der Länder müssen kontinuierlich erhöht werden. Die Investitionen müssten dabei vor allem in Richtung der unteren Bildungsstufen gelenkt werden. Nach wie vor vernachlässigt Deutschland in seinen Bildungsinvestitionen den Elementar- und Primarbereich, die Mehrheit der Länder tätigt dagegen im Vergleich höhere Investitionen in den unteren Bildungsstufen.

Diese Forderungen sind schon seit langem bekannt, somit nicht revolutionär, ein wirklich nachhaltiger Reformwillen ist jedoch nicht zu erkennen. Warum werden aber auf den unteren Bildungsstufen die Probleme unseres Bildungssystems nicht mit dem gleichen Reformeifer wie in der Hochschulpolitik angegangen?

In der Bildungspolitik herrscht eher Kleinstaaterei vor. Die Vielzahl von Vetospielern auf Landes- und Bundesebene verhindert eine Bildungspolitik aus einem Guss. Die Föderalismusreform, die den Handlungsspielraum des Bundes für Initiativen im Bildungswesen begrenzte, hat zur Folge, dass auch zukünftig in der Bildungspolitik kaum länderübergreifende Initiativen zu erwarten sind. Neben der großen Vetospielerdichte ist der Finanzierungsspielraum der Bildungspolitik ein weiterer Erklärungsfaktor. Eine Vielzahl von Reformforderungen, wie etwa der Ausbau von Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen, erfordert höhere Personalaufwendungen. Die Bildungspolitik steht hierbei in Finanzkonkurrenz zur Sozialpolitik. Der kostspielige Sozialstaat bindet dabei den Budgetspielraum für Reforminitiativen im Bildungswesen, da die Finanzierung der Sozialpolitik aus den Sozialbeiträgen eine Ausweitung der öffentlichen Einnahmen für bildungspolitische Investitio-

nen begrenzt. Auch die beachtliche Zinslast der Staatsschulden, von denen die Bundesländer einen Großteil zu tragen haben, wirkt als Bremse für mehr Bildungsinvestitionen. Schlussendlich verhindert die strikte Trennung zwischen der Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland ein gemeinsames bildungspolitisches Konzept auf Bundes- und Landesebene. Solange Bildung nicht als zentrales Element der Sozialpolitik etabliert wird, ist Deutschland in Gefahr, sein Bildungspotenzial zu verspielen.

(Dezember 2007)

*Dr. Rita Nikolai (*1977), Leiterin der Projektgruppe „Education and Transitions into the Labour Market“ am Wissenschaftszentrum Berlin. Forschungsgebiete: Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik und Bildungspolitik in Deutschland und im internationalen Vergleich, Bildungsausgaben im internationalen Vergleich, Übergänge zwischen Bildungssystem und Erwerbstätigkeit. Veröffentlichungen: Sozialpolitik auf Kosten der Bildung? Verteilungskonkurrenz in Zeiten knapper Kassen. Zeitschrift für Sozialreform 53, 2007. Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich. Berlin 2007; Bildung und Herkunft. Aus Politik und Zeitgeschichte 44/45, 2006 (mit Jutta Allmendinger).*

Literatur

- Allmendinger, Jutta, 1999: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: SozialeWelt 50, S. 35-50.
- Allmendinger, Jutta/Stephan Leibfried, 2003: Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production, in: European Journal of Social Policy 13, S. 63-81.
- Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian/Nikolai, Rita (i.E.): Soziologische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch für Bildungsforschung, VS Verlag für Sozialforschung: Wiesbaden.
- Bos, Wilfried/Lankes Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.), 2004: IGLU. Vertiefende Analysen zum Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007a: 18. Sozialerhebung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007b: Berufsbildungsbericht 2007. Bonn.

- Damelang, Andreas/Haas, Anette, 2006: Arbeitsmarkteinstieg nach dualer Berufsausbildung. Migranten und Deutsche im Vergleich, IAB Forschungsbericht, 17, Nürnberg, S. 1-48
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2005a: PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2005b: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena, 2005: Bildungsungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 285-304.
- FAZ, 2007: Schlechte Noten für Bildungssystem, vom 18.09.2007.
- Geißler, Reiner, 2005: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn, in: Berger, Peter A./Kahler, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim/München: Juventa, S. 71-100.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf, 2006: Politisches Interesse und politische Partizipation, in: ders. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-204.
- Henz, Ursula/Maas, Ineke, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47, S. 605-633.
- Kalter, Franz, 2006: Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft, in: Zeitschrift für Soziologie 35, S. 144-160.
- Klein, Thomas/Unger, Rainer/Schulze, Alexander, 2006: Bildungsexpansion und Lebenserwartung, in: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 311-331.
- Klemm, Klaus/Weegen, Michael, 2000: Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot, in: Rolff, Hans-Günther/Bos, Wilfried/ Klemm, Klaus/ Pfeiffer, Hermann/ Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11, Weinheim/München: Juventa, S. 129-150.
- Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia, 2007: The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality, IAB Discussion Paper, Nr. 4, Nürnberg, 1-33.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rüdiger/Gänsfuß, Rainer/ Husfel, Vera, 1997: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung: Bericht über die Erhebung im September 1996, verfügbar unter <http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/> (Zugriff am 12.8.2007).
- Liebknecht, Wilhelm, 1872/1979: Wissen ist Macht, Macht ist Wissen. Rede vor dem Arbeiterbildungsverein in Dresden, 5. Februar 1872, in: Rüden, P. v./Koszyk, K. (Hrsg.), Dokumente und Materialien zur Kulturgeschichte der deutschen Arbeiterbewegung 1848-1918, Frankfurt/Main.
- Lochner, Lance, 2003: Education, Work, and Crime: A Human Capital Approach, in: International Economic Review 45, S. 811-843.
- Lochner, Lance; Moretti, Enrico, 2004: The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports, in: American Economic Review 94, S. 155-189.

- Müller, Walter/Haun, Dietmar, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 1-43.
- OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge.
- Peisert, Hansgert, 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München: Piper Verlag.
- Picht, Georg, 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter-Verlag.
- Prenzel, Manfred/Senkbeil, Martin /Barbara Drechsel, 2005: Kompetenzunterschiede zwischen Schulen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster: Waxmann, S. 292-296.
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus, 2007: Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform. Empirische Befunde und methodische Probleme, IAB-Forschungsbericht, 09/2007, Nürnberg, S. 1-45.
- Robert-Koch-Institut, 2005: Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit (= Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes), Berlin.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zur herkunftsbedingten Bildungsungleichheit zwischen 1950 und 1989, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 636-669.
- Shavit, Yossi/Blossfeld, Hans-Peter, 1993: Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder, Col.: Westview Press.
- Spiegel online, 2007: Deutschland sackt weiter ab, vom 18.09.2007.
- Statistisches Bundesamt (StBA), 2006: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2005/2006, Fachserie 11. Wiesbaden.
- Wolfe, Barbara; Zuvekas, Samuel, 1997: Nonmarket Outcomes of Schooling, in: Journal of Educational Research 27, S. 491-502.
- ZEIT, 2007: Deutschland bleibt sitzen, vom 20.09.2007, S. 30.
- Zimmer, Karin/Burba, Désirée /Rost, Jürgen, 2005: Kompetenz von Jungen und Mädchen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 210-223.