

FACHFORUM

ANALYSEN & KOMMENTARE

N° 7 | 2009

Bildung für alle oder Elitebildung?

Wege zu mehr Chancengleichheit
im deutschen Schulsystem

Michael Hartmann

ANALYSEN
KOMMENTARE

FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG
Forum Berlin

PROJEKT
GESELLSCHAFTLICHE INTEGRATION

FACHFORUM

ANALYSEN & KOMMENTARE

Mit dem Projekt **Gesellschaftliche Integration** bearbeitet die Friedrich-Ebert-Stiftung die großen politischen Herausforderungen, die im Zuge des gegenwärtigen Umbruchs in unserer Gesellschaft entstehen.

Dazu gehören Fragen des Strukturwandels der Arbeitswelt und der demografischen Entwicklung oder der Pluralisierung der Lebensformen. Besonders fokussiert werden die neuen Spannungsfelder sozialer Ungleichheit, die zu gravierenden Konflikten führen können und die Gefahr einer dauerhaft „gespaltenen Gesellschaft“ bergen. Im Zentrum steht deshalb die Frage, wie der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt werden kann und welche Reformimpulse und Handlungsperspektiven dazu erforderlich sind.

Das **Fachforum** als eine tragende Säule des Projekts zielt darauf, die politische und wissenschaftliche Debatte im kritischen Diskurs aufzubereiten und mit neuen Sichtweisen anzuregen. Auf diese Weise soll auch die Arbeit am Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesrepublik analytisch begleitet werden.

Das Fachforum basiert auf zwei Kommunikationsformen: In den **Fachgesprächen** diskutieren Wissenschaftler/innen und Politiker/innen ausgewählte Fragestellungen und Problemfelder wie Armut und soziale Ausgrenzung.

In der vorliegenden **Publikationsreihe Arbeitspapiere** werden profilierte Analysen und Kommentare aus Wissenschaft und Politik zu kontrovers diskutierten Themen gesellschaftspolitischer Integration vorgestellt, wie zum Beispiel sozialwissenschaftliche Konzepte der Teilhabe, Forschungen zum Phänomen der verdeckten Armut oder zur ungleichen Einkommens- und Vermögensentwicklung in Deutschland. Begriffe und unterschiedliche Konzepte sollen geklärt und in einen übergreifenden Zusammenhang eingeordnet werden. Ziel ist die Erarbeitung möglicher **Lösungsvorschläge** und **Handlungsempfehlungen**.

Franziska Richter

Referentin des Projektes „Gesellschaftliche Integration“

Impressum:

Herausgegeben von der
Friedrich-Ebert-Stiftung
Forum Berlin
Franziska Richter
Hiroshimastr. 17
10785 Berlin

Redaktionelle Bearbeitung:
Dr. Angela Borgwardt
Kathrine Kollenberg

© Friedrich-Ebert-Stiftung
ISBN: 978-3-86872-245-1

Diese Publikation wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung

Bildung für alle oder Elitebildung?

Wege zu mehr Chancengleichheit im deutschen Schulsystem

Michael Hartmann



Inhalt

1. Soziale Ungleichheit und Bildungschancen: 1960er Jahre und heute	5
2. Soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems	10
3. Bildungsausgaben des Staates	15
4. Wie wäre mehr Chancengleichheit im Schulsystem herzustellen?	17
5. Was tut die Politik?	20
6. Schlussbemerkung	21
Literatur	23

Abstract

Gegenwärtig findet in Deutschland wieder eine öffentliche Debatte über die Defizite des deutschen Bildungssystems und die erforderlichen Reformen statt. Dabei werden interessante Parallelen zur Diskussion in den 1960er Jahren deutlich. So zeigt sich zum Beispiel eine ähnliche Diskrepanz zwischen Forschungsergebnissen und praktischer Politik.

Aktuelle sozialwissenschaftliche Untersuchungen und internationale Vergleichsstudien wie PISA haben eindeutig belegt, dass von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem nach wie vor keine Rede sein kann. Insbesondere das Schulsystem ist durch ein hohes Maß an Selektivität gekennzeichnet: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist in Deutschland so eng wie in kaum einem anderen Land. Dennoch werden die notwendigen Reformen nicht in Angriff genommen. Vielmehr führen die jüngeren bildungspolitischen Maßnahmen eher noch zu einer Verschärfung der sozialen Selektion im Bildungswesen. So bleibt das Gymnasium als Hauptsäule des Selektionsprozesses unangetastet und es werden sogar neue Hürden errichtet, zum Beispiel durch die Einführung des G8-Abiturs, wodurch ein Wechsel zwischen den verschiedenen Schulformen noch schwerer wird als bisher.

Soziale Ungleichheiten werden im deutschen Schulsystem nicht ausgeglichen, sondern zementiert oder sogar noch verschärft. So wirkt sich die Herkunft und soziale Schichtzugehörigkeit eines Kindes massiv auf seine Bildungserfolge und gesellschaftlichen Teilhabechancen aus. Kinder aus „bildungsfernen“ Schichten und Familien mit Migrationshintergrund haben deutlich geringere Bildungschancen als Kinder deutscher Herkunft – und damit auch schlechtere Berufs- und Lebenschancen. Um den Weg aus dieser Bildungsmisere zu finden und mehr Chancengleichheit im Schulsystem herzustellen, ergeben sich angesichts der eindeutigen wissenschaftlichen Befunde die praktischen politischen Schlussfolgerungen quasi von selbst.

Eine wesentliche Voraussetzung ist, dass der Staat die Ausgaben für Bildung massiv erhöht. Gleichzeitig muss das Schulsystem strukturell umgebaut werden: Die frühkindliche Förderung sollte entscheidend verbessert, ein längeres gemeinsames Lernen ermöglicht und die frühe Selektion im Schulsystem beendet werden. Im Mittelpunkt steht die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems. Nur dann kann verhindert werden, dass sich die Bildungskluft weiter vertieft und die zunehmende Spaltung der Gesellschaft durch ungleiche Bildungschancen voranschreitet.

1. Soziale Ungleichheit und Bildungschancen: 1960er Jahre und heute¹

Bildung ist wieder ein zentrales Thema der öffentlichen Diskussion. Seit Jahrzehnten wurde in Medien, Wissenschaft und breiter Öffentlichkeit nicht mehr so intensiv, leidenschaftlich und kontrovers über das deutsche Bildungssystem debattiert wie in den letzten Jahren. Nach mehr als einem Vierteljahrhundert, in dem sich außer den Bildungsexperten kaum jemand für die damit verbundenen Fragen interessierte, herrscht nun so etwas wie eine Aufbruchstimmung. Dass etwas passieren muss, darin sind sich die meisten einig. Über das Was und das Wie gibt es jedoch große Meinungsunterschiede.

Vergleicht man die Bildungsdebatten in den 1960er Jahren und heute, zeigen sich auf den ersten Blick zentrale Parallelen. Ausgelöst wurden die Diskussionen jeweils durch öffentliche Schockerlebnisse, die das vorherrschende Selbstverständnis, das deutsche Bildungswesen sei eines der besten der Welt, grundlegend erschütterten und ein Umdenken erforderlich machten. In den 1960er Jahren waren es zwei Ereignisse: der Sputnik-Schock, der das selbstgefällige Gefühl technologischer und wissenschaftlicher Überlegenheit des Westens gegenüber dem Ostblock zeitweilig in Angst vor einer Überlegenheit des anderen politischen Lagers umschlagen ließ, und der Mauerbau, der den Zuzug qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR ruckartig stoppte.² Aktuell sind es vor allem die niederschmetternden Resultate der international vergleichenden Bildungsstudien wie PISA und das Fehlen deutscher Universitäten auf den vorderen Plätzen der internationalen Hochschulrankings. Vor fast einem halben Jahrhundert löste das genauso wie heute die Befürchtung aus, Deutschland könnte im Hinblick auf das Bildungsniveau seiner Bevölkerung den Anschluss an die Entwicklung in den übrigen industrialisierten Staaten verlieren und damit letztlich auch seine internationa-

le Konkurrenzfähigkeit. Dies erklärt in erster Linie die Heftigkeit der öffentlichen Reaktion.

Die Kontroverse um ein dreigliedriges Schulsystem

Politisch noch wichtiger ist aber eine zweite Parallele. Der Zusammenhang zwischen den Bildungschancen des Einzelnen und seiner sozialen Herkunft stand bzw. steht im Mittelpunkt der Debatte, vor allem der wissenschaftlichen. Die Kritik richtete sich dabei bzw. richtet sich wieder in erster Linie gegen jene Strukturen des Bildungssystems, die Kindern und Jugendlichen aus der Arbeiterschaft und den sogenannten „bildungsfernen“ Teilen der Mittelschichten den Zugang zu höherer Bildung enorm erschweren oder gar unmöglich machen. In den 1960er Jahren wandten sich die Befürworter eines Umdenkens gegen eine Sichtweise, die zu dieser Zeit in Öffentlichkeit und Politik, aber auch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften dominierte: Demnach war die Gliederung des Schulsystems in Volksschule, Realschule und Gymnasium nur Ausdruck einer biologisch verankerten Begabungsverteilung in der Bevölkerung. Es seien eben nur fünf bis zehn Prozent einer Bevölkerung theoretisch begabt, also reif für den Gymnasialbesuch. Der Soziologe Karl Valentin Müller als einer der einflussreichsten, wenn nicht sogar der einflussreichste Vertreter dieser Position im Nachkriegsdeutschland, stellte noch 1956 ganz unmissverständlich fest, dass auch „die radikalste Schulreform nichts Entscheidendes“ an der sozialen Rekrutierung der Gymnasialschüler ändern könne, „sofern sie zwar das soziale Monopol beseitigen, aber natürliche Begabungsauslese nicht unterbinden“ könne: „Insoweit also ist die höhere Schule von heute keine Standesschule zu nennen, da ihr tat-

¹ Der vorliegende Beitrag basiert in wesentlichen Teilen auf Hartmann 2008 und 2009.

² So spricht z.B. Picht in seinem Klassiker „Die Bildungskatastrophe“ ausdrücklich davon, dass die Mängel des bundesdeutschen Bildungssystems dadurch verdeckt wurden, dass „die Bundesrepublik vor dem Bau der Mauer ihren Mangel an qualifizierten Nachwuchskräften in großem Umfang durch Flüchtlinge ausgleichen konnte“ (Picht 1964, S. 66 f.).

sächlicher Standescharakter sich vorwiegend aus der weitgehenden naturgegebenen Übereinstimmung von Schulsiebung und Sozialsiebung erklärt“ (Müller 1956: 127). Gegen solche biologistischen Rechtfertigungen des dreigliedrigen Schulsystems argumentierten in den 1960er Jahren immer mehr Wissenschaftler. Ende des Jahrzehnts hatte sich dann ein weitgehender Perspektivenwechsel durchgesetzt, wie das 1968 erschienene und für die Diskussion außerordentlich wichtige Buch „Begabung und Lernen“ sehr deutlich zeigt. Dieser von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats herausgegebene Band befasst sich in 14 unterschiedlichen Gutachten mit den Grundlagen und Funktionsweisen von Begabung und Lernprozessen. Resultat der Beiträge ist, dass man weder „die Erbanlagen“ noch die „durch physiologische Reifevorgänge bestimmte Lernbereitschaft“ als entscheidend für den Lernerfolg ansehen dürfe. Vielmehr sei das Augenmerk darauf zu richten, dass Begabung „nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis“ sei. Folglich müsse man die „Bedeutung der kumulativen Wirkung früher Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, die Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen“ erkennen und anerkennen (Roth 1968: 22).

Dieser Perspektivenwechsel bildete die theoretische Voraussetzung für zahlreiche Reformbemühungen. Ein wirklicher Durchbruch in der Frage des dreigliedrigen Schulsystems gelang jedoch nicht – vor allem aufgrund des hartnäckigen Widerstands großer Teile des Bildungs- und des Kleinbürgertums, der bürgerlichen Parteien CDU/CSU und FDP sowie des Philologenverbandes. Eine vergleichbare Diskrepanz zwischen den Resultaten der wissenschaftlichen Forschung und den praktischen politischen Schlussfolgerungen ist auch aktuell wieder zu beobachten. Die sozialwissenschaftlichen Untersuchungen belegen ganz eindeutig, dass von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem keine Rede sein kann. Vielmehr ist der Zusammen-

hang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland so eng wie in kaum einem anderen Land. Dennoch werden die entscheidenden Reformen nicht in Angriff genommen. Dabei wäre es von zentraler Bedeutung, die frühe soziale Selektion im dreigliedrigen Schulsystem abzuschaffen.

Strukturelle Veränderungen versus individuelle Entscheidungen?

Heute wie damals verhindert in erster Linie der heftige Widerstand seitens der Bevölkerungsschichten, deren Kinder vom gegliederten System profitieren, und der konservativen politischen Kräfte in Parteien und Verbänden eine grundlegende Veränderung. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass auch in kritischen Analysen Argumentationsstränge enthalten sind, die stabilisierend für das existierende System wirken. Das Muster ist dabei in beiden Fällen das gleiche. Die Rolle, die die Dreigliedrigkeit des Schulsystems bei den sozialen Selektionsprozessen spielt, wird zwar nicht geleugnet, ihre Bedeutung aber entscheidend heruntergespielt, indem auf das große Gewicht der elterlichen Bildungsmotivation und der daraus resultierenden Bildungsentscheidungen verwiesen wird.

Das zeigt sich beispielweise an der Haltung Ralf Dahrendorfs, vor 40 Jahren einer der prominentesten Kritiker des herrschenden Bildungswesens. Er forderte zwar vehement das Recht auf Bildung als Bürgerrecht ein, sprach aber gleichzeitig davon, dass die Ursachen der Unterrepräsentation der Arbeiter- und Bauernkinder an den Gymnasien „nicht in erster Linie durch die Schule, sondern durch die Eltern wirksam“ würden. Sie äußerten sich „im Fehlen einer Bildungsmotivation, in der Distanz von den Bildungseinrichtungen und der traditionellen Bescheidung auf engere Bereiche“ (Dahrendorf 1964: 78 f.). An anderer Stelle formulierte der Soziologe und Politiker seine Auffassung in Bezug auf das Studium sogar noch unmissverständlicher: „Mit nur geringer Übertreibung kann man sagen, dass sich

in der Bundesrepublik jede Arbeiterfamilie das Universitätsstudium mindestens eines Kindes leisten kann“ (Dahrendorf 1962: 22).

Ein ähnliches Argumentationsmuster durchzieht auch heute wieder die Mehrzahl der sozialwissenschaftlichen Analysen, die sich mit dem Problem der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem beschäftigen.³ Maßgebliche Vertreter der Bildungssoziologie wie Walter Müller oder Rolf Becker weisen unter Bezug auf die Theorien von Raymond Boudon – dem Antipoden von Pierre Bourdieu in dieser Frage – stets darauf hin, dass Bildungsentscheidungen seitens der Eltern wie auch später der Jugendlichen selbst entscheidend für den Bildungsverlauf und -erfolg seien (Becker 2004, 2006; Becker/Hecken 2007; Müller/Pollak 2004). Dieses entscheidungs- oder handlungstheoretische Modell basiert auf der Annahme, dass die Wahl der jeweiligen Ausbildungsgänge und damit auch des gesamten Bildungswegs auf einer rationalen Abwägung der Vor- und Nachteile höherer Bildung beruht. Im Mittelpunkt der elterlichen Überlegungen stünden dabei die Kosten in Relation zu den erwarteten Erträgen, d.h. zu den erwarteten Einkommen und dem zu erreichenden bzw. zu erhaltenden Status. Für die im Zuge der Abwägung getroffenen Entscheidung seien letztlich die Bildungstraditionen und der sozioökonomische Status der Familien ausschlaggebend.

Obwohl Becker und Müller durchaus auch die negativen Auswirkungen der frühen Selektion nach der 4. Grundschulklasse ansprechen und für eine längere gemeinsame Schulzeit plädieren (z.B. Becker 2006: 53), liefern sie mit ihrer Konzentration auf individuelle Bildungsentscheidungen den Verteidigern des dreigliedrigen Schulsystems doch eine wichtige Argumentationshilfe. Wenn Becker in einer jüngeren Veröffentlichung z.B. davon spricht, dass die „herkunftsabhängige Ent-

scheidung für eine der beiden Alternativen ‚Hochschulstudium‘ oder ‚nicht-akademische Berufsausbildung‘ vollständig durch die subjektiven Erwartungen im Evaluations- und Entscheidungsprozess erklärt“ werde (Becker/Hecken 2007: 110), dann stützt eine solche Argumentation, ob beabsichtigt oder nicht, jene Kräfte, die eine Veränderung der Schulstrukturen für nicht vorrangig halten.⁴ Wenn, so die Verteidiger des Gymnasiums, es letztlich die Bildungsaspirationen der Eltern und der Jugendlichen selbst seien, die den Ausschlag für die Wahl bestimmter Bildungsgänge gäben, dann seien strukturelle Aspekte offensichtlich nicht so bedeutsam, wie die Kritiker des dreigliedrigen Schulsystems immer wieder behaupteten. Man könne Erfolge im Sinne größerer Chancen für die Kinder der „bildungsfernen Schichten“ also auch ohne eine Veränderung der grundlegenden Schulstrukturen erreichen, müsse sich folglich auf andere Probleme konzentrieren. Diese Argumentation bestimmt aktuell die Position der Befürworter des traditionellen deutschen Schulmodells.

Elite, Exzellenz und Hochbegabung versus „Gleichmacherei“

Neben den geschilderten Parallelen gibt es allerdings auch einen gravierenden Unterschied zwischen dem aktuellen Diskurs und der Bildungsdebatte in den 1960er Jahren. Einige Konzepte und Begrifflichkeiten, die man damals – wie es schien auf Dauer – in die Schubladen verbannt hatte, werden nun wieder hervorgeholt. Das betrifft weniger die wissenschaftliche, dafür umso stärker die öffentliche Diskussion. Im Mittelpunkt stehen dabei drei Begriffe: Elite, Exzellenz und Hochbegabung. Mit ihnen knüpft man mehr oder weniger deutlich an die Denkmuster der 1950er Jahre an. Selbst unmittelbar

3 Einen guten Überblick geben hier zwei Sammelbände (Becker/Lauterbach 2004; Hajdar/Becker 2006).

4 Die praktischen politischen Konsequenzen, die aus den Differenzen zwischen den verschiedenen theoretischen Positionen resultieren, formuliert Kraus sehr treffend mit den Worten: „Nur wenn der Schule eine eigene Rolle bei der Herstellung sozialer Ungleichheit zukommt, kann sie auch zur Verringerung sozialer Ungleichheit beitragen.“ (Kraus 2003: 85)

biologistische Erklärungsmodelle von natürlicher Begabung stehen wieder höher im Kurs als in den letzten Jahrzehnten.

Das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in den internationalen Vergleichsstudien wird von Vertretern dieser konservativen Position in erster Linie auf die mit dem Jahr 1968 verbundene gesellschaftspolitische und pädagogische Wende zurückgeführt. Man habe seither „Gleichmacherei“ betrieben, statt die Unterschiede zwischen den Menschen zu beachten und gerade diejenigen mit besonderen Fähigkeiten auch besonders zu fördern. Das Resultat sei in der Bildung nun Mittelmäßigkeit auf allen Ebenen. Elbing als einer der reflektierteren Vertreter dieser Position spricht in seiner Bilanz des Breitenbildungskonzeptes von vier grundlegenden Fehlentwicklungen: der „Diskreditierung individueller Begabung und Leistung“, der „Bevorzugung von Mittelmäßigkeit und der Absenkung von Durchschnittsleistung“, der Tabuisierung von „herausragenden Begabungen, Fähigkeiten und Leistungen“ sowie der „Unterforderung der Besten“ und der „Überforderung vieler Schwächerer“ durch eine „Orientierung am Durchschnitt“ (Elbing 2005: 14). All diese Mängel, so die Konsequenz der Verfechter einer Neuorientierung, könne man nur beheben, wenn man den Begriff der Elite enttabuisiere und wieder bewusst und gezielt auf die Förderung von Hochbegabten und die Etablierung von Elitebildungsinstitutionen setze.

Welche Denkstruktur solchen Forderungen nach Elitebildung allgemein zugrunde liegt, veranschaulicht sehr schön die Abiturrede der Schulleitung eines alt ehrwürdigen humanistischen Gymnasiums. Mithilfe einer Fabel soll eine Erziehung kritisiert werden, die die unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen des Einzelnen ignoriere. Wenn die als Hauptpersonen fungierenden vier Tiere nicht in dem gefördert würden, was sie am besten könnten – die Ente schwimmen, der Hase laufen, das Eichhörnchen klettern und der Adler fliegen –, dann käme eben nur Mittelmaß heraus. Warum sollte eine Ente laufen, ein Hase schwimmen,

ein Eichhörnchen fliegen oder ein Adler klettern lernen? Niemand könne dann noch etwas besonders gut, dafür alle alles vielleicht ein bisschen. Die Forderung nach Eliteuniversitäten sei deshalb „Ausdruck eines Unbehagens über nur mittelmäßige Leistungen und damit einhergehend den Verlust einer früher weltweit anerkannten Spitzenqualität in Wissenschaft und Forschung“; die Forderung „Gleiches Recht für alle“ leiste dagegen den aus den letzten Jahrzehnten bekannten „unerwünschten Nivellierungstendenzen Vorschub“ (Vereinigung ehemaliger Theodorianer 2004). Nimmt man diesen Vergleich ernst, so sagt er im Kern nichts anderes, als dass es auch unter den Menschen grundsätzlich verschiedene Gattungen gibt. Elite und Masse wären damit (zumindest in bildungspolitischer Hinsicht) anthropologische Konstanten. Folglich wäre jeder Versuch, daran etwas zu ändern, nicht nur zum Scheitern verurteilt, sondern auch mit negativen Folgen für das gesamte Leistungsniveau verbunden.

In der deutschen Schullandschaft hat diese Neuorientierung bereits zahlreiche Veränderungen mit sich gebracht. So entstand und entsteht (vor allem in den neuen Bundesländern und in Berlin) eine ganze Reihe von teuren Privatschulen, die durchweg mit dem Hinweis auf eine besonders gute und qualifizierte Ausbildung in kleinen Gruppen für sich werben und gezielt verunsicherte Mittelschichteltern ansprechen. Gleichzeitig werden staatliche Eliteschulen gegründet, wie etwa das hessische Schloss Hansenberg im Rheingau. Die Konkurrenz der bestehenden Gymnasien untereinander hat sich verschärft, wobei die konfessionellen Einrichtungen zunehmend den Vorteil ausspielen, dass sie bei der Auswahl der Bewerber stärker als die staatlichen selektieren können. Wer sein Kind in ein katholisches oder evangelisches Gymnasium schickt, kann z.B. relativ sicher sein, dass die Schülerschaft homogener ist als an vergleichbaren staatlichen Schulen, weil u.a. Migrantenkinder aus der Türkei oder anderen Ländern mit muslimischer Bevölkerungsmehrheit dort kaum anzutreffen sein dürften. Das ist für zahlreiche Eltern der Mittelschicht ein immer wichtiger werden-

des Argument bei der Schulwahl. Schließlich demonstrieren traditionsreiche altsprachliche Gymnasien wie das Johanneum in Hamburg oder das Evangelische Gymnasium zum Grauen Kloster in Berlin ihren Elitenspruch wieder ganz öffentlich. Was vor zehn Jahren noch unvorstellbar war, ist heute Realität. So wird

in einem Artikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ein Lehrer des Grauen Klosters zitiert, der sich gegenüber dem Kollegen eines anderen Gymnasiums folgendermaßen geäußert haben soll: „Die Eltern unserer Schüler hier sind die Chefs der Eltern Ihrer Schüler, und das soll auch so bleiben.“ (Kaube 2007)

2. Soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems

Als im Jahr 2000 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden, gab es zwei zentrale Befunde, die in Deutschland für eine heftige öffentliche Diskussion sorgten: erstens das überraschend schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler insgesamt und zweitens die außergewöhnlich enge Verknüpfung von schulischer Leistung und sozialer Herkunft in Deutschland. In keinem anderen OECD-Land war dieser Zusammenhang so stark.

Nach der PISA-Erhebung von 2006 wurde dann von vielen Bildungspolitikern Entwarnung gegeben. Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler waren insgesamt deutlich besser geworden und auch in puncto soziale Benachteiligung hatte das deutsche Bildungssystem ihrer Meinung nach erheblich aufgeholt. Was die Kopplung der Leseleistungen an die soziale Herkunft angeht, hat Deutschland seinen traurigen Spitzenplatz tatsächlich an Tschechien abgegeben und ist auch von Belgien, Frankreich und Ungarn „überholt“ worden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 84). Diese Erfolgsmeldung sollte man allerdings aus drei Gründen mit Vorsicht betrachten. Erstens ist Deutschland nach wie vor weit entfernt von den besten Ländern wie Finnland, Spanien oder Dänemark. Zweitens hat der Einfluss der sozialen Stellung des Elternhauses auf den Lernerfolg nur bei den Leseleistungen gegenüber 2000 nachgelassen. Bei den mathematischen und den naturwissenschaftlichen Leistungen ist alles beim Alten geblieben. Drittens schließlich existieren im internationalen Vergleich nach wie vor sehr große, sozial bedingte Unterschiede zwischen den deutschen Schulen. Diese Unterschiede sind nicht nur generell etwa doppelt so groß wie im OECD-Durchschnitt, sie hängen außerdem auch weit stärker als in anderen Ländern von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft ab. 75 Prozent der zwischenschulischen Leistungsdifferenzen sind allein auf diesen Faktor zurückzuführen (OECD 2007a: 34, 40). Hier macht sich die strikte Dreigliedrigkeit des traditionellen deutschen Schulsystems deutlich bemerkbar.

Als Ergebnis der internationalen Vergleichsstudien gilt grundsätzlich: Je grundlegender die Weichenstellungen in einem Schulsystem strukturiert sind und je früher diese Weichenstellungen erfolgen, umso größer fällt seine soziale Selektivität aus. Das hat vor allem zwei Gründe. Kinder aus „bildungsfernen“ Schichten haben in kürzeren Zeitspannen bis zur Selektionsentscheidung weniger Chancen, familiär und sozial bedingte Defizite auszugleichen: Je kürzer die gemeinsame Schulzeit ist, desto stärker schlägt die im familiären Zusammenhang erworbene oder eben auch nicht erworbene Bildung zu Buche. Zum anderen sinkt für die Schülerinnen und Schüler die Chance, mit wachsender Leistungssteigerung später noch einen höheren Schulabschluss anzusteuern. In Deutschland liegt die Wechselquote zwischen verschiedenen Schulformen pro Jahr insgesamt nur bei drei Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Was aber noch entscheidender ist: Auf einen Schüler, der den Aufstieg auf eine höherwertige Schule schafft – zumeist den von der Haupt- auf die Realschule – kommen fast fünf, die absteigen müssen, zumeist vom Gymnasium auf die Real- oder die Hauptschule. Wechsel bedeutet also ganz überwiegend Bildungsabstieg, nicht Bildungsaufstieg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 66).

Schlüsselrolle: Übergang auf weiterführende Schulen

Die Entscheidung für eine weiterführende Schule nach der vierten Klasse hat insofern eine kaum zu überschätzende Bedeutung für den weiteren Bildungs- und Lebensweg. Umso gravierender fällt ins Gewicht, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte die für den Besuch einer höheren Schule erforderlichen schulischen Leistungen bei Kindern aus Arbeiter- und vergleichbaren Angestelltenfamilien deutlich schlechter bewerten als bei Kindern aus Akademikerfamilien: Die Lehrkräfte an den Grundschulen geben Kindern aus der oberen Dienstklasse (akademisch gebildete Unternehmer und

Freiberufler, leitende Angestellte und Beamte) viermal so häufig eine Gymnasialempfehlung wie Kindern von Facharbeitern, Meistern oder Technikern und sogar siebenmal so häufig wie Kindern un- und angelernter Arbeiter. Berücksichtigt man die realen Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten und in der Lesekompetenz zwischen diesen Schülergruppen, so verringert sich der Abstand zwar, er bleibt aber immer noch bei mehr als dem Zweieinhalbfachen bzw. beim Viereinhalbfachen (Bos et al. 2007: 20).

Die soziale Herkunft beeinflusst den Wechsel auf das Gymnasium ganz offensichtlich nicht nur vermittelt über Leistungs- und Motivationsdifferenzen, sondern auch massiv durch die unterschiedliche Bewertung gleicher Leistungen seitens der Lehrkräfte. Dieser Effekt hat sich in den letzten Jahren sogar noch verstärkt. Für ein Kind aus der oberen Dienstklasse reichten 2001 in der Lesekompetenz 551 Punkte für eine Gymnasialempfehlung aus, während ein Arbeiterkind es auf gut 600 Punkte bringen musste. Bis 2006 ist der Wert für das Kind eines Arztes oder eines höheren Beamten auf 537 Punkte gesunken. Für die Empfehlung genügt bei ihm nun eine Leistung, die nicht einmal den Durchschnittswert aller Schülerinnen und Schüler von 548 Punkten erreicht. Für ein Arbeiterkind sind die Anforderungen dagegen im gleichen Zeitraum spürbar gestiegen. Es muss jetzt ungefähr eine ganze Kompetenzstufe (von insgesamt nur fünf) besser sein als ein Kind aus der oberen Dienstklasse oder, anders ausgedrückt, ihm mehr als eineinhalb Schuljahre voraus sein, um von den Lehrkräften ebenfalls als geeignet für den Besuch eines Gymnasiums gehalten zu werden. Interessant ist dabei, dass die Kinder von Facharbeitern, Meistern und Technikern, die 2001 mit denen anderer Arbeiter gleichauf lagen, es inzwischen mit nur noch 592 Punkten ebenfalls etwas einfacher haben, die Kinder un- und angelernter Arbeiter demgegenüber mit 614 Punkten deutlich höhere Leistungen als 2001 er-

bringen müssen, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen (Bos et al. 2007: 20).

Selektionsfilter in der Schullaufbahn

Soziale Selektionsfilter lassen sich aber nicht nur beim Übergang auf die weiterführenden Schulen, sondern auch im weiteren Verlauf der Schullaufbahn beobachten. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht einer gymnasialen Oberstufe verdeutlicht den dabei wirksamen Mechanismus sehr anschaulich. Thema der Stunde ist das antike Drama „Antigone“. Zunächst stellt ein Schüler ausführlich die zentralen Handlungsstränge, Personen und Konflikte dar, dann wird ein anderer Schüler aufgerufen, der das Buch aber nicht gelesen hat. In dieser Situation zeigt sich der Vorteil seiner Herkunft – der Vater Professor, die Mutter Ärztin – gleich in zweifacher Weise. Erstens gibt er nicht zu, das Buch nicht gelesen zu haben, sondern glaubt – gestützt auf die im Rahmen der Familie eher beiläufig erworbenen Kenntnisse über griechische Mythologie und Geschichte – etwas retten zu können, indem er, statt auf Details der literarischen Vorlage einzugehen, gleich umfassend über das zu erzählen beginnt, was er kennt, griechische Geschichte und Mythologie. Zweitens, und das ist der eigentlich interessante Punkt, kommt die Lehrerin gar nicht auf die Idee, der Schüler könnte das Buch nicht gelesen haben. Sie lobt ihn sogar ganz besonders dafür, dass er es nicht wie sein Vorredner dabei belassen habe, nur fleißig die für den Schulunterricht üblichen Fragen abzuhandeln sondern die Thematik gleich in ihren historischen Kontext eingebettet zu haben. Hier tritt derselbe Effekt ein, den Bourdieu in seiner Untersuchung der französischen Grandes Écoles so detailliert anhand der für die Bewertung der Kandidaten entscheidenden Differenz zwischen Fleiß und Brillanz schildert (Bourdieu 2004: 23 ff.).⁵ Der soziale Aufsteiger ist fleißig, das Bür-

⁵ Vgl. dazu auch Hartmann 2007: 69 ff.

gerkind brilliant. Das lässt es in den Augen der Lehrer über das Normalmaß hinausragen.

Zur Begünstigung durch die Lehrkräfte kommt noch hinzu, dass Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss auch mangels eigener Erfahrung unsicher sind über die Anforderungen höherer Bildung und ihrem Nachwuchs oft weniger zutrauen als Akademikereltern. Sie halten die Lehrkräfte in dieser Beziehung für eindeutig kompetenter und schließen sich daher in der Regel ihrer Beurteilung an, wenn es um die Einschätzung der weiteren Schullaufbahn ihrer Kinder geht. Bei Eltern mit Hochschulabschluss oder hoher beruflicher Position sieht das meist ganz anders aus: Sie schicken ihre Kinder vielfach auch dann auf das Gymnasium, wenn die Lehrkräfte davon abraten, weil sie glauben, das Leistungsvermögen ihrer Kinder selbst besser beurteilen zu können. Eltern aus der oberen Dienstklasse halten bereits 498 Punkte auf der Skala der Lesekompetenz für ausreichend, um ihre Kinder für geeignet zu halten. Das sind 39 Punkte weniger als bei den Lehrkräften. Seit 2001 ist dieser Unterschied zudem spürbar gewachsen. Damals lagen die Punktwerte mit 530 bzw. 551 Punkten nicht nur generell höher, sondern die Differenz in der Beurteilung war mit 21 auch deutlich geringer. Bei un- und angelernten Arbeitern lässt sich genau das Gegenteil beobachten. Sie sind noch skeptischer geworden, was die Schulaussichten ihrer Kinder angeht. Statt 595 Punkten wie noch 2001 erachten sie nun 606 Punkte für nötig, um ihren Kindern den Besuch des Gymnasiums zuzutrauen. Damit liegen sie allerdings immer noch leicht unter dem Wert, den die Lehrer für erforderlich ansehen.

Angesichts der Vorteile, die der Nachwuchs aus den höheren Klassen und Schichten der Gesellschaft im Verlauf seiner Schulkarriere genießen kann, verwundert es nicht, dass das obere Drittel der Bevölkerung zwei Drittel der Studierenden an Deutschlands

Universitäten stellt und allein das obere Siebtel etwa 40 Prozent.⁶ Die sehr hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems sorgt dafür, dass die Kinder aus den unteren zwei Dritteln der Bevölkerung nur geringe Chancen haben, ein Studium aufzunehmen. Nach der Entscheidung für die weiterführende Schule kommt es beim Übergang zur Sekundarstufe II zu einer weiteren sozialen Auslese: 88 Prozent der Akademikerkinder schaffen diesen Übergang, aber nur 46 Prozent der Kinder aus den übrigen, nichtakademischen Elternhäusern. Von diesen Schülerinnen und Schülern wiederum gelangen im ersten Fall mit 94 Prozent fast alle an eine Hochschule, im zweiten Fall mit 50 Prozent nur die Hälfte, sodass die Übergangsquoten beim Hochschulzugang bei den Akademikerkindern mit 83 Prozent fast viermal so hoch liegen wie beim Rest mit nur 23 Prozent. Insgesamt gelingt es gerade einmal 17 Prozent der Arbeiterkinder, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen, im Vergleich zu über der Hälfte aller Beamtenkinder und sogar zwei Dritteln der Kinder von Selbstständigen (Isserstedt et al. 2007: 100, 110). Die soziale Schieflage beim Hochschulzugang hat sich in den letzten 15 Jahren zudem noch spürbar verstärkt. Das gilt auch, wenn man die veränderte Berufsstruktur in der Bevölkerung berücksichtigt, d.h. vor allem den Rückgang des Anteils der klassischen Arbeiterhaushalte. Ein Vergleich der beiden Jahre 2003 und 2005 zeigt das deutlich: Während 2003 noch 26 Prozent der Kinder, die nicht in einem Akademikerhaushalt aufgewachsen sind, den Hochschulzugang schafften, waren es 2005 nur noch 23 Prozent.

Besonders betroffen: Migrantenkinder

Von dieser Benachteiligung sind die Kinder von hier lebenden Migranten besonders betroffen. Ganze 13,2

6 Angaben aus der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks und eigene Berechnungen nach den Angaben über die Bildungsbeteiligung der vier dort gebildeten sozialen Herkunftsgruppen und die soziale Zusammensetzung der Studierenden an den Universitäten (Isserstedt et al. 2004: 118, 138, 472).

Prozent besuchen ein Gymnasium – verglichen mit 44,7 Prozent der deutschen Kinder. Eine berufliche Ausbildung absolvieren nur 23 Prozent von ihnen – gegenüber 57 Prozent der gleichaltrigen Deutschen. Und an eine Hochschule schaffen es gerade einmal 9 Prozent. Als Folge beenden 40 Prozent die Pflichtschulzeit ohne Ausbildungsabschluss, bei türkischstämmigen Jugendlichen sind es sogar 72 Prozent. Die Gesamtquote der beruflich Unqualifizierten unter den Migranten ist zudem in den letzten Jahren gestiegen statt gesunken: Bei den 25- bis 34-Jährigen sind es bereits knapp 42 Prozent, bei den 20- bis 24-Jährigen mit fast 54 Prozent noch einmal deutlich mehr (Bundesregierung 2007: 58, 69 f., 74 f.).

Dafür sind in erster Linie zwei Gründe verantwortlich. Zum einen stammen Migrantenkinder überwiegend aus den „bildungsfernen“ Teilen der Bevölkerung, die es, wie gezeigt, im deutschen Schulsystem generell schwer haben. Als zusätzliches Problem kommen bei ihnen häufig noch Sprachdefizite hinzu, die etwa bei den Leseleistungen für über die Hälfte des Rückstands gegenüber deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund verantwortlich sind, für 27 von 48 Punkten. Im internationalen Vergleich gelingt es dem deutschen Bildungssystem besonders schlecht, dieses Problem zu beheben: Kinder aus Migrantenfamilien haben hierzulande schon im Grundschulbereich deutlich weniger Erfolg als in anderen OECD-Staaten. Im OECD-Durchschnitt liegt ihr Rückstand bei der Lesekompetenz nur bei 17 Punkten. In mit Deutschland vergleichbaren Industriestaaten (ohne Migranten aus ehemaligen Kolonien wie Frankreich oder Großbritannien) wie etwa Italien, Schweden oder dem französischsprachigen Teil Kanadas, beträgt die Differenz nur zwischen 27 und 37 Punkten, also deutlich weniger als in Deutschland (Bos et al. 2007: 16, 24).

Hier schlägt sich insbesondere nieder, dass in Deutschland Kinder aus Migrantenfamilien seltener vorschulische Bildungseinrichtungen besuchen und dass diese für Kinder bis zu drei Jahren in völlig unzureichendem Maße zur Verfügung stehen. In den alten

Bundesländern, wo die überwiegende Mehrheit der Migranten wohnt, stehen für gerade einmal 8,1 Prozent der Kinder bis drei Jahre Plätze in einer Kindertageseinrichtung zur Verfügung. In Ostdeutschland sind es immerhin 37,1 Prozent. Dabei nehmen deutsche Kinder das Angebot fast doppelt so häufig in Anspruch wie Migrantenkinder. Für Kinder zwischen drei und sechs Jahren sieht die Situation erheblich besser aus: Die generelle Besuchsquote steigt auf ungefähr 90 Prozent, liegt aber bei Kindern aus Migrantenfamilien immer noch etwa ein Viertel niedriger als bei deutschen Kindern. Nichtsdestotrotz bleiben angesichts der sprachlichen und sozialen Nachteile dieser Bevölkerungsgruppe aber auch in dieser Altersgruppe große Probleme bestehen. Dies gilt vor allem für die meist geringen Öffnungszeiten. Ganztägige Angebote existieren in den alten Bundesländern gerade einmal für ein Fünftel der Kinder, die einen Kindergarten besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 50 f.; Becker 2005: 12).

Die erschreckenden Zahlen für die geringe Bildungsbeteiligung von Migranten sind – abgesehen von den besonderen Schwierigkeiten, die diese Bevölkerungsgruppe ohnehin in der deutschen Gesellschaft hat –, symptomatisch für die Gesamtentwicklung am unteren Ende der Bildungsskala. Von allen Hauptschulabsolventen schaffen nur 41,2 Prozent den direkten Übergang in eine duale Ausbildung. Bei jenen, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, sind es sogar nur 20,8 Prozent. Mit Ausnahme weniger Hauptschulabsolventen, die eine Ausbildung im Schulberufssystem (Fachoberschulen etc.) anschließen, verbleibt der gesamte Rest in Übergangsmaßnahmen (von den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bis hin zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher), deren Bildungsangebote unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen und nicht zu anerkannten Ausbildungsabschlüssen führen. Ihr Besuch bringt nur für ungefähr die Hälfte einen qualifizierten beruflichen Ausbildungsabschluss. Auch zweieinhalb Jahre nach Schulende bleiben zwei Fünftel aller Hauptschulabgänger (mit und ohne Abschluss) ohne jegliche

berufsqualifizierende Ausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 9, 211; Baethge/Wieck 2008: 3, 5).

Diese Perspektiven schlagen sich dann folgerichtig in der Motivation der Hauptschüler nieder. Das gilt ganz besonders für städtische Ballungsgebiete mit hoher Arbeitslosigkeit und hohem Migrantenanteil. Wenn dort aus den gesamten Abschlussklassen der

Hauptschulen fast niemand mehr einen Ausbildungsplatz bekommt, dann ist es nicht verwunderlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich auch nicht mehr sonderlich anstrengen. Es macht aus ihrer Sicht einfach keinen Sinn. Angesichts der Aussichtslosigkeit lautet ihre Schlussfolgerung etwas überspitzt formuliert: Ich bekomme sowieso keinen Ausbildungsplatz, ob ich mir in der Schule Mühe gebe oder nicht.

3. Bildungsausgaben des Staates

Wie die Probleme bei den Migrantenkindern deutlich zeigen, spielen für die enge Verknüpfung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft neben der dreigliedrigen Struktur des Schulsystems auch die fehlenden Mittel für eine umfassende vorschulische Betreuung eine entscheidende Rolle. Zu geringe Aufwendungen für die Bildung sind ein generelles Merkmal des deutschen Bildungswesens. Deutschland gibt deutlich weniger Geld für Bildung aus als die meisten anderen Länder der OECD (siehe Tabelle 1): Die gesamten Bildungsausgaben⁷ liegen mit 5,1 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) erheblich unterhalb des OECD-Durchschnitts von 5,8 Prozent – nur sieben von insgesamt 30 OECD-Staaten geben noch weniger aus.⁸ Deutschland befindet sich hier weit hinter Ländern wie Dänemark mit 7,4 Prozent oder Island mit 8,0 Prozent.

Bezogen auf das BIP ist in Deutschland bei den

Bildungsausgaben seit 1995 sogar ein Rückgang statt eines Zuwachses (wie in fast allen anderen Ländern) zu verzeichnen. Ohne Berücksichtigung der privaten Bildungsaufwendungen fällt die Differenz sogar noch größer aus. Während die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland nur 4,2 Prozent des BIP ausmachen, sind es in der OECD durchschnittlich 5,0 Prozent und in den skandinavischen Ländern sogar zwischen 5,7 und 6,8 Prozent. Am größten ist der Unterschied, wenn man den Anteil der Bildungsaufwendungen an allen öffentlichen Ausgaben betrachtet. Während für Bildung hierzulande nur 9,7 Prozent der öffentlichen Mittel aufgewendet werden, sind es im OECD-Durchschnitt 13,2 Prozent, in Dänemark sogar 15,5 Prozent. Mittlerweile geben nur noch zwei der 30 OECD-Länder – Italien und Japan – einen geringeren Anteil ihrer öffentlichen Haushalte für Bildung aus als Deutschland.⁹

⁷ Bildungsausgaben werden hier nur als Ausgaben für die Institutionen des Bildungssystems verstanden, also ohne Ausgaben, die Privatpersonen direkt zufließen, wie Kindergeld, steuerliche Begünstigungen etc. Rechnet man letztere hinzu, erhöhen sich die Werte; unverändert bleiben jedoch die Relationen zwischen den Ländern und die Entwicklung im Zeitverlauf (vgl. OECD 2008: Table B 4.1).

⁸ Eventuell trifft das auch auf die Türkei zu. Genaue Angaben für 2005 fehlen aber.

⁹ Zur Türkei siehe Fußnote 8.

Tabelle 1: Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt und der öffentlichen Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben in der OECD 2005

	Anteil der gesamten Bildungsausgaben am BIP	Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP	Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben
Australien	5,8	4,3	13,6*
Belgien	6,0	5,8	12,1
Dänemark	7,4	6,8	15,5
Deutschland	5,1	4,2	9,7
Finnland	6,0	5,9	12,5
Frankreich	6,0	5,6	10,6
Griechenland	4,2	4,0	7,3*
Großbritannien	6,2	5,0	11,9
Island	8,0	7,2	18,0
Irland	4,6	4,3	14,0
Italien	4,7	4,3	9,3
Japan	4,9	3,4	9,5
Kanada	6,2	4,7	12,3
Luxemburg ¹⁰	-	-	-
Mexico	6,5	5,3	23,4
Niederlande	5,0	4,6	11,5
Neuseeland	6,7	5,2	19,4
Norwegen	5,7	5,7	14,5*
Österreich	5,5	5,2	10,9
Polen	5,9	5,4	12,6
Portugal	5,7	5,3	11,4
Schweden	6,4	6,2	12,6
Schweiz	6,1	5,6	12,7
Slowakei	4,4	3,7	19,5
Spanien	4,6	4,1	11,1
Südkorea	7,2	4,3	15,3
Tschechien	4,6	4,1	9,7
Türkei ¹¹	-	-	-
Ungarn	5,6	5,1	10,9
USA	7,1	4,8	13,7
OECD-Durchschnitt	5,8	5,0	13,2

Quelle: OECD 2008: Tables B2.1, B2.3, B2.4, B4.1.

* Angabe für 2000, da Angabe für 2005 fehlt

* Angabe für 2000, da Angabe für 2005 fehlt

10 Für Luxemburg liegen nur vereinzelte Angaben vor, die aber darauf hindeuten, dass sich das Land leicht oberhalb des OECD-Durchschnitts bewegt.

* Angabe für 2000, da Angabe für 2005 fehlt

11 Für die Türkei gibt es für 2005 keine Angabe. Die Zahlen von 1995 und 2005 lassen aber darauf schließen, dass die Türkei unterhalb des OECD-Durchschnitts liegt, jedoch sehr hohe Steigerungsraten von fast 10 Prozent pro Jahr aufweist.

4. Wie wäre mehr Chancengleichheit im Schulsystem herzustellen?

Wege aus der Bildungsmisere

Angesichts dieser eindeutigen Befunde ergeben sich die drei wesentlichen praktischen Schlussfolgerungen quasi von selbst. Erstens sollte der Staat die Ausgaben für Bildung massiv erhöhen; zweitens sollte die frühkindliche Förderung entscheidend verbessert werden, vor allem für Kinder aus Familien mit geringem Bildungsniveau, niedrigen beruflichen Positionen und schlechten deutschen Sprachkenntnissen; und drittens sollte die frühe Selektion im Schulsystem beendet werden.

Mehr Geld ist dabei für alle Maßnahmen die entscheidende (wenn auch nicht ausreichende) Voraussetzung. Angesichts der in den letzten Monaten aus den öffentlichen Kassen geschnürten „Rettungsschirme“ für die Wirtschaft und der an die Banken geflossenen Hilfgelder¹² stellt sich die Frage, warum nicht in die Bildung als zentralem Zukunftsfaktor einer Gesellschaft ein vergleichbarer Geldbetrag investiert wird. Die Summe von 10 Mrd. Euro aus dem Konjunkturpaket II, die in den Bildungsbereich fließen sollen, können nicht mehr als ein notwendiger Anfang sein, denn sie stellen zu mindestens 50 Prozent eine Förderung der Bauwirtschaft dar und ändern an den drängenden pädagogischen Problemen nichts, weil sie für Personalkosten nicht genutzt werden können.

Neben der deutlichen Erhöhung staatlicher Mittel sind aber auch strukturelle Veränderungen erforderlich, wenn man die Chancengleichheit und Zukunftsfähigkeit des Schulsystems ernsthaft verbessern will.

Erstens: Die Bildungspolitik muss durch vorschulische Einrichtungen und Ganztagschulen dafür sorgen, dass Kindern aus sozial benachteiligten Familien eine Chance geboten wird, ihre familiär bedingten Defizite zumindest teilweise auszugleichen und abzubauen, bevor sie in der Schule zu unüberwindbaren Hindernissen werden. Insbesondere Migrantenkinder drohen sonst

schon in der ersten Klasse an der deutschen Sprache zu scheitern.

Zweitens: Eine unverzichtbare Bedingung ist auch eine deutlich längere gemeinsame Schulzeit für alle Kinder. Statt die Schülerinnen und Schüler schon früh in Kategorien zu unterteilen, sollten sie länger zusammen lernen. Die Starken werden dadurch stärker, und vor allem ziehen sie die Schwächeren mit. So gäbe es auch für jene, die wegen ihrer sozialen Herkunft einen schlechten Start haben, noch eine gute Chance, einen qualifizierten Abschluss zu machen. Diese Aussicht motiviert, während eine Einstufung in die Hauptschule eher demotivierend wirkt. Weltweit gilt das gemeinsame Lernen als Standard, nur in Deutschland wird damit oft die negative Vorstellung von „Gleichmacherei“ verknüpft. Diese Befürchtung lässt sich wissenschaftlich nicht begründen: In Skandinavien hat man längeres gemeinsames Lernen mit einer individuellen Förderung des Einzelnen – wie PISA gezeigt hat – erfolgreich verbunden. Zwar ist eine solche Strukturänderung, um einen bekannten Satz abzuwandeln, nicht alles, aber ohne sie ist alles nichts. Noch so große Anstrengungen auf anderen Gebieten, wie wichtig sie auch sein mögen, blieben in Bezug auf die Chancengleichheit letztlich Stückwerk.

Drittens: Um eine wirklich durchgreifende Verbesserung zu erreichen, müsste die anachronistische Dreigliedrigkeit im Schulsystem aufgehoben und durch ganztägige Gemeinschaftsschulen ersetzt werden. In Deutschland profitieren Kinder aus Akademikerfamilien im Schulsystem nicht nur von ihren besseren Eingangsvoraussetzungen, sondern auch von den Vorurteilen der Lehrkräfte. Schule könnte schon sehr viel gerechter werden, wenn durch die Abschaffung des derzeitigen gegliederten Schulsystems nicht mehr ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler frühzeitig ohne Zukunftschancen zurückge-

12 Die „Rettungsschirme“ für die Wirtschaft beinhalten allein 480 Mrd. Euro für die Banken und weitere 100 Mrd. Euro für sonstige Unternehmen; hinzu kommen die direkt in die Banken geflossenen Hilfgelder: für die Bayern LB (4,8 Mrd. Euro), die HSH Nordbank (3 Mrd. Euro) und die IKB Deutsche Industriebank (10 Mrd. Euro, von denen nur gut 100 Mio. beim Verkauf an den Finanzinvestor Lone Star wieder zurückgekommen sind).

lassen werden würde. Dann könnten, wie das skandinavische Beispiel zeigt, die Leistungsschwachen profitieren und gleichzeitig auch die Leistungsstarken gewinnen. Dort gilt die Maxime, kein Kind zu beschämen und kein Kind zurückzulassen. Davon kann man lernen.

Im Zuge einer strukturellen Veränderung des Schulsystems sollte man auch damit beginnen, die finanziellen Mittel für die Schulen nach Förderungsbedarf zu verteilen: Wichtig wäre eine zielgerichtete Förderung jener Kinder und Jugendlichen, die als „Problemschüler“ gelten. Wenn rechtzeitig eingegriffen wird, wirkt sich das sehr positiv aus – sowohl auf den Bildungsweg des Kindes als auch auf die gesellschaftlichen Kosten insgesamt. Diese Erkenntnisse sind in anderen Ländern mittlerweile anerkannt und im Bildungssystem verankert. So bekommt beispielsweise in der kanadischen Provinz Alberta eine Schule in den ersten vier Jahren durchschnittlich 4.000 Dollar pro Kind, danach 5.000 Dollar. Für Schülerinnen und Schüler mit „speziellen Bedürfnissen“ erhält die Schule schon 7.000 Dollar und für Kinder mit „besonders speziellen Bedürfnissen“ sogar 20.000 Dollar, um etwa Einzelsprachunterricht erteilen oder eine besondere psychologische Betreuung bezahlen zu können. Je größer die Probleme eines Schülers sind, umso mehr wird in seine Bildung investiert. In Deutschland ist das eher umgekehrt. Je weiter ein Schüler in der Schulhierarchie vorangekommen ist, umso mehr wird bezahlt. Für die Sekundarstufe II gibt es folgerichtig pro Schüler das meiste Geld. Für eine Angleichung der Chancen sorgt das sicherlich nicht, sondern im Gegenteil für eine weitere Auseinanderentwicklung.

Die Rolle der Eltern

Die Resultate der Bildungsforschung zeigen eindeutig, was zu ändern wäre. Doch in der Realität geht die Entwicklung faktisch eher in eine andere Richtung. Nicht die staatlichen Ausgaben für Bildung steigen, sondern

die privaten, und dadurch nimmt die soziale Selektion an Schärfe zu.

Maßgeblich für diese Entwicklung ist in erster Linie ein Einstellungswandel bei einem Teil jener Eltern, die selbst bereits studiert haben. Die vergleichsweise geringen öffentlichen Aufwendungen für das Bildungswesen verschlechtern ja nicht nur die Bildungschancen der Kinder aus den „bildungsfernen“ Teilen der Bevölkerung, sie beeinträchtigen, allerdings in deutlich geringerem Maße, auch die Bildungsmöglichkeiten für die Kinder aus dem oberen Drittel der Gesellschaft. Überfüllte Klassen, ausfallende Unterrichtsstunden, wenig Ganztageseinrichtungen, ein schlechter Gebäudezustand, Zugangsbeschränkungen in vielen Studienfächern etc. lassen auch diese Familien nach Auswegen aus der Misere suchen.

Ein ständig wachsender Prozentsatz von ihnen sieht eine Lösung im Besuch privater Bildungseinrichtungen. Das betrifft in erster Linie den schulischen Sektor. Seit 1996 ist die Zahl privater Schulen unter den allgemeinbildenden Schulen um fast die Hälfte von 2.200 auf über 3.000 gestiegen. An ihnen werden jetzt sieben (statt fünf) Prozent der Schülerinnen und Schüler unterrichtet, eine Zunahme um 25 Prozent – verglichen mit einem Rückgang um neun Prozent an den öffentlichen Schulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 65). Zu den privaten Schulen zählen sowohl konfessionell gebundene Gymnasien, die in diesem Bereich den Großteil der Privatschüler aufnehmen, als auch gemeinnützige Einrichtungen wie die Waldorfschulen. In den letzten Jahren sind zunehmend (mehr oder minder teure) Internate sowie erstmals auch auf Gewinn ausgerichtete Bildungsunternehmen wie die PHORMS-Kette dazugekommen. Weit über 90 Prozent der privaten Einrichtungen werden aber weiterhin überwiegend durch staatliche Gelder finanziert. Eine rein private Finanzierung bleibt in Deutschland (im Unterschied zu vielen anderen Ländern) die Ausnahme.

Trotz aller Unterschiede in der pädagogischen Konzeption und bei den Kosten (von gebührenfrei bis zu vierstelligen Monatsbeträgen) zeichnet diese

Schulen in der Sicht vieler interessierter Eltern ein entscheidender Vorzug aus: Sie können ihre Schülerschaft anhand selbst bestimmter Kriterien auswählen, in größerem Umfang (kostenpflichtige Privatschulen) oder in geringerem Ausmaß (konfessionelle Gymnasien). Das bedeutet fast immer eine soziale Selektion zugunsten bildungsstarker Bevölkerungsteile, vor allem aus dem Akademikermilieu. Aus Sicht der Eltern haben diese Schulen somit zwei entscheidende Vorteile: Sie scheinen zum einen ein höheres Leistungsniveau und zum anderen ein von sozialen und ethnischen Problemen kaum belastetes schulisches Umfeld zu bieten. Obwohl sich ein höheres Leistungsniveau statistisch nicht nachweisen lässt (vielmehr schneiden Schülerinnen und Schüler auf deutschen Privatschulen bei Leistungstests bisher nicht besser ab als Gleichaltrige auf öffentlichen Schulen, OECD 2007b: 19),¹³ hält sich bei vielen Eltern diese Einschätzung hartnäckig. Genauso ungebrochen besteht auch das Vorurteil, leistungshomogene Klassen würden bessere Lernbedingungen als Klassen mit unterschiedlichen Lernniveaus bieten. Durch zahlreiche internationale Untersuchungen, nicht zuletzt durch die Resultate der TIMMS- und PISA-Studien, haben sich beide Annahmen empirisch als unzutreffend herausgestellt.¹⁴ Auch im schulischen Alltag kann man immer wieder die Beobachtung machen, dass Schülerinnen und Schüler einen Stoff am nachhaltigsten lernen, wenn sie Klassenkameraden etwas erklären können – und somit beide, wenn auch nicht im gleichen Maße, von einem gemischten Leistungsniveau profitieren. Dennoch hält sich der Glaube an die Vorteile leistungshomogener Lerneinheiten hierzulande hartnäckig. Er bestimmt die öffentliche Diskussion über die Vorzüge des Gymnasiums gegenüber der Gesamtschule bis

heute entscheidend. Was tatsächlich den Unterschied zwischen Gesamtschulen und Gymnasien, vor allem aber den zwischen öffentlichen und privaten Schulen ausmacht, ist die soziale Herkunft der Schülerschaft. Aber das sagt man nur selten offen, sondern höchstens hinter vorgehaltener Hand.

Auch wenn Privatschulen nicht überall im gleichen Maße an Bedeutung gewinnen, so ist ihr Vormarsch doch ein klares Anzeichen für eine generell zu beobachtende Entwicklung. Ein immer größer werdender Teil der akademisch gebildeten Eltern will seine Kinder auf Schulen schicken, wo sie möglichst weitgehend unter ihresgleichen sind. Das können Privatschulen sein, aber auch traditionelle öffentliche Gymnasien, vorzugsweise altsprachlicher Ausrichtung. Für eine Abschaffung des Gymnasiums zugunsten einer Art Gemeinschaftsschule kann sich in diesen Kreisen dagegen nur eine Minderheit erwärmen. Nun mag man Verständnis haben für Eltern, die auf diese Art und Weise versuchen, ihren Kindern eine möglichst gute Ausbildung zukommen zu lassen. Man muss sich dann aber auch im Klaren darüber sein, welche Folgen das auf Dauer gesamtgesellschaftlich haben wird. Die schon seit Jahren zunehmende Spaltung der Gesellschaft wird weiter voranschreiten, wenn für einen erheblichen Teil der Kinder und Jugendlichen die Bildungschancen so schlecht bleiben wie bisher oder sich sogar noch verschlechtern. Das wiederum wird auf Dauer, um nur zwei Konsequenzen zu benennen, die Kriminalität in die Höhe schnellen lassen – ein Blick in die USA oder nach Großbritannien zeigt das deutlich – und die wirtschaftliche und wissenschaftliche Leistungsfähigkeit sinken lassen, weil das vorhandene Bildungspotenzial in der Bevölkerung bei Weitem nicht ausgeschöpft wird.

13 In den meisten anderen OECD-Ländern trifft diese Vermutung dagegen zu, allerdings nur, wenn man die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schülerschaft außer Betracht lässt. Berücksichtigt man sie, verwandelt sich der Vorsprung sofort in einen Rückstand (OECD 2007a: 45).

14 Eric A. Hanushek von der Stanford University und Ludger Wößmann vom ifo Institut für Wirtschaftsforschung kommen bei einem Vergleich von 26 Ländern zu einem eindeutigen Ergebnis: Unter einer frühen Aufteilung auf verschiedene Schultypen, wie sie in Deutschland und Österreich erfolgt, leiden in Hinblick auf die intellektuellen Leistungen nicht nur die schwächeren und sozial benachteiligten Schüler, sondern ebenso die stärkeren, wenn auch in geringerem Umfang. Gewinner gibt es bei einer solch frühen Selektion keine, wenn man die Leistungen im internationalen Vergleich als Maßstab nimmt (Hanushek/Wößmann 2005: 10).

5. Was tut die Politik?

Die öffentlichen Bildungsaufwendungen sind in Deutschland deutlich geringer als in anderen europäischen Ländern. Zudem fließen diese Gelder teilweise in falsche Maßnahmen. Die Politik stellt den Wert der Chancengleichheit im Bildungssystem häufig nur rhetorisch in den Vordergrund – die schulpolitischen Maßnahmen gehen meist in eine andere Richtung, mit denen die ohnehin mangelhafte Chancengleichheit in Deutschland noch weiter reduziert wird. Die öffentlichen Bekenntnisse, man müsse die sozialen Benachteiligungen im Bildungssystem abbauen, finden keine Entsprechung in der praktischen Politik.

Kontraproduktiv ist zum Beispiel die Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit (sog. G8), da es dadurch noch schwerer wird, von der Realschule auf das Gymnasium zu wechseln. Die Wahrscheinlichkeit, die einmal getroffene Entscheidung nach der vierten Schulklasse noch revidieren zu können, sinkt weiter. Ein Aufstieg innerhalb des Bildungssystems rückt für die ohnehin Benachteiligten in noch weitere Ferne. Auch andere bildungspolitische Veränderungen, wie zum Beispiel die Abschaffung der Orientierungsstufe oder die Konzentration auf Elite- oder Hochbegabtenförderung, führen dazu, dass die Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. hohen Bildungsabschlüssen in den nächsten Jahren eher stärker als schwächer werden wird. Nach PISA wird immer wieder der starke Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland beklagt, doch werden die Gründe nicht ernsthaft in Richtung auf praktische Veränderungen diskutiert.

In vielen Bundesländern ist geplant, Haupt- und Realschulen zusammenzufassen, um den „Problem- punkt“ Hauptschule zu beseitigen, wo soziale Benachteiligungen kumulieren. Es ist jedoch zu befürchten, dass dadurch nur eine neue Form der Dreigliedrigkeit entsteht. Die Sonderschule wird dann eine viel stärkere

Rolle spielen als bisher und gewissermaßen die unterste, „dritte Stufe“ bilden. Schülerinnen und Schüler, die für die gemeinsame Haupt-Realschule nicht geeignet zu sein scheinen, werden vermehrt auf die Sonderschule abgeschoben, wovon vermutlich ein erheblicher Teil der Migrantenkinder betroffen sein wird. Dieser Weg wird letztlich auf ein System hinauslaufen, das vor allem das Gymnasium in seiner jetzigen Form rettet – und damit auch die besonderen Bildungschancen der Akademikerkinder. Doch solange das Gymnasium als Hauptsäule des Selektionsprozesses unangetastet bleibt, wird der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen auch nicht ernsthaft infrage gestellt und schon gar nicht beseitigt. Die soziale Spaltung wird sich dadurch eher noch weiter verschärfen.

Auch bei dem von Bundeskanzlerin Merkel einberufenen Bildungsgipfel 2008 ist wenig, um nicht zu sagen, sehr wenig herausgekommen. Zwar verständigte man sich darauf, bis 2015 zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts für Bildung und Forschung auszugeben: drei Prozent für die Forschung, sieben Prozent für die Bildung. Verbindlich beschlossen wurde aber so gut wie nichts. Der Gipfel bestand in erster Linie aus allgemeinen Absichtserklärungen, auch in Bezug auf eines der größten Probleme im deutschen Schulsystem: die im internationalen Vergleich stark ausgeprägte soziale Ungleichheit der Bildungschancen.

Nur wenig Änderungen im Schulsystem weisen in die richtige Richtung. Dazu gehören die Programme zum Auf- und Ausbau der Ganztagschulen, aber auch vernünftige Ansätze in der vorschulischen Erziehung der Kinder. Das alles sind wichtige Neuerungen, doch sie bleiben halbherzige Versuche, solange sie nicht konsequent und flächendeckend eingeführt werden, damit allen Kindern die gleichen Bildungschancen geboten werden können. Notwendig wären sehr viel schnellere und umfassendere Schritte in diese Richtung.

6. Schlussbemerkung

Es ist zu hoffen, dass der öffentliche Druck auf die Politik wächst, damit die erforderlichen Veränderungen im deutschen Schulsystem endlich in Angriff genommen werden. Angesichts der eindeutigen wissenschaftlichen Befunde liegen die drei wesentlichen praktischen Schlussfolgerungen auf der Hand: Erstens sollte

der Staat die Ausgaben für Bildung massiv erhöhen. Zweitens sollte die frühkindliche Förderung entscheidend verbessert werden. Drittens sollte das dreigliedrige Schulsystem aufgelöst und die frühe Selektion im Schulsystem beendet werden. Das sollten die wichtigsten Konsequenzen sein.

Angaben zum Autor

Prof. Dr. Michael Hartmann

Soziologe und Politikwissenschaftler. Professor am Institut für Soziologie der Technischen Universität Darmstadt. Zahlreiche Forschungsprojekte und Publikationen zu Elite und Macht sowie den sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Eliteforschung, Industrie-, Organisations- und Managementsoziologie, Globalisierung und nationale Wirtschaftskulturen, Professionsforschung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld.
- Bahtge, Martin/Wieck, Markus (2008): Der mühsame Weg in die berufliche Bildung. Mitteilungen aus dem SOFI, 2, Ausgabe 4, S. 1–5.
- Becker, Rolf (2005): Vorschulische Kinderbetreuung und Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder. Vortrag auf dem Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Lugano, 21.–23. September 2005.
- Becker, Rolf (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: ders./Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten, Wiesbaden 2004, S. 161–193.
- Becker, Rolf (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Haydar, Andreas/ders. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden, S. 27–61.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten, Wiesbaden.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, Heft 2, S. 100–117.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Berlin; http://www.bmbf.de/pub/IGLU_zusammenfassung.pdf (13.11.2009).
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel, Konstanz.
- Bundesregierung (2007): 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin; <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7,property=publicationFile.pdf> (13.11.2009).
- Dahrendorf, Ralf (1962): Eine neue deutsche Oberschicht. Notizen über die Eliten der Bundesrepublik. In: Die neue Gesellschaft, 9. Jg., Heft 1, S. 18–31.
- Dahrendorf, Ralf (1964): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.

- Elbing, Eberhard (2005): Herausforderung Begabtenförderung. In: Wissenschaftler und Verantwortung, 14, Heft 3, S. 13–23.
- Hanushek, Eric A./Wößmann, Ludger (2005): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries, IZA Discussion Papers Nr. 1901, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa, Frankfurt a. M.
- Hartmann, Michael (2008): Wie wäre mehr Chancengleichheit in der Bildung herzustellen? Vortrag zur Jahresreihe „Bildung und Gesellschaft“ des „Königsteiner Forum“, Mai 2008, Königstein.
- Hartmann, Michael (2009): Gesellschaftliche Ungleichheit und Bildung: die Debatte in den 1960er Jahren und heute. In: Jahrbuch für Pädagogik 2008, Bd. 18, 1968 und die neue Restauration, Frankfurt a. M. u. a., S. 209–220.
- Haydar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.) (2006): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Weber, Steffen/Schnitzer, Klaus/Wolter, Andrä (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin; http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz17_Gesamt_Hauptbericht_LZ.pdf (15.11.2009).
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, Andrä (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin; http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Kurzfassung.pdf (15.11.2009).
- Vereinigung ehemaliger Theodorianer (2004): Jahresbericht, Paderborn.
- Kaube, Jürgen (2007): „PISA“ lenkt ab: Die Schule ist überfordert. In: FAZ, 5.12.2007.
- Krais, Beate (2003): Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In: Orth, Barbara/Schwiering, Thomas/Weiß, Johannes (Hrsg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven, Opladen, S. 81–93.
- Müller, Karl Valentin (1956): Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Köln und Opladen.

Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten, Wiesbaden, S. 311–352.

OECD (2007a): PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen, Paris.

OECD (2007b): PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen. OECD Briefing Note für Deutschland, Paris.

OECD (2008): Education at a Glance 2008. OECD Indicators, Paris.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten und Freiburg.

Roth, Heinrich (1968): Einleitung und Überblick. In: ders. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart.

Arbeitspapier N° 1

Peter Bartelheimer

Politik der Teilhabe

Ein soziologischer Beipackzettel

Arbeitspapier N° 2

Irene Becker

Verdeckte Armut in Deutschland

Ausmaß und Ursachen

Arbeitspapier N° 3

Stefan Bach und Viktor Steiner

Nur Zuwächse für Reiche?

Die Verteilung der Markteinkommen
in Deutschland

Arbeitspapier N° 4

Berthold Vogel

Gute Aussichten für Gute Arbeit?

Neue politische Spielräume in Zeiten verschärfter
Statuskonflikte und Wohlstandssorgen

Arbeitspapier N° 5

Hilde Mattheis

Wege aus der Schuldenfalle

Überschuldung privater Haushalte:
Bestandsaufnahme sowie Strategien zur
Bekämpfung und Prävention

Arbeitspapier N° 6

Katrin Rothländer und Peter Richter

Gesund und mittendrin trotz Erwerbslosigkeit?!

Ansätze zur Förderung der psycho-sozialen
Gesundheit

Arbeitspapier N° 7

Michael Hartmann

Bildung für alle oder Elitebildung?

Wege zu mehr Chancengleichheit im
deutschen Schulsystem

In Kürze erscheint:

Arbeitspapier N° 8

Dirk Hirschel und Knut Lambertin

Instrumente einer sozialen

Verteilungspolitik in der Debatte

Die Arbeitspapiere finden Sie auch als pdf-Format
unter **www.fes.de/integration/inhalt/fach.htm**

ANALYSEN
KOMMENTARE