

Gudrun Quenzel · Klaus Hurrelmann (Hrsg.)

Bildungsverlierer

Gudrun Quenzel  
Klaus Hurrelmann (Hrsg.)

# Bildungsverlierer

Neue Ungleichheiten



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Frank Engelhardt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-17175-3

# Inhalt

## Einführung

*Gu­drun Quenzel und Klaus Hurrelmann*  
Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft ..... 11

## Ursachen, Mechanismen, Erklärungen

*Peter A. Berger, Sylvia Keim und Andreas Klärner*  
Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe?..... 37

*Hartmut Ditton*  
Selektion und Exklusion im Bildungssystem..... 53

*Volker Stocké*  
Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung  
von Bildungsungleichheit ..... 73

*Heiner Barz, Dajana Baum, Meral Cerci, Nina Göddertz und Tabea Raidt*  
Kulturelle Bildungsarmut und verzögerter Wertewandel ..... 95

*Gu­drun Quenzel*  
Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg ..... 123

*Wolfgang Ludwig-Mayerhofer und Susanne Kühn*  
Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und *Social Illiteracy* ... 137

## Methoden der Messung von Bildungsergebnissen

*Jürgen Baumert und Kai Maaz*  
Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von *Large-Scale-Assessments* ... 159

*Peter Lohauß, Ricarda Nauenburg, Klaus Rehkämper, Ulrike Rockmann und  
Thomas Wachtendorf*  
Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut ..... 181

*Hans-Peter Blossfeld, Thorsten Schneider und Jutta von Maurice*  
Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen ..... 203

## **Bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen**

<i>Andreas Hadjar, Judith Lupatsch und Elisabeth Grünewald</i> Bildungsverlierer/innen, Schulentfremdung und Schulerfolg .....	223
<i>Heike Diefenbach</i> Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer .....	245
<i>Marcel Helbig</i> Geschlecht der Lehrer und Kompetenzentwicklung der Schüler .....	273
<i>Rocio Ramírez-Rodriguez und Dieter Dohmen</i> Ethnisierung von geringer Bildung .....	289
<i>Michael Beck, Franziska Jäpel und Rolf Becker</i> Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten .....	313

## **Bildungsverläufe und kumulierte Benachteiligung**

<i>Uwe H. Bittlingmayer, Stephan Drucks, Jürgen Gerdes und Ullrich Bauer</i> Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissensgesellschaftlichen Wandels .....	341
<i>Wilfried Bos, Sabrina Müller und Tobias C. Stubbe</i> Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen .....	375
<i>Kai Maaz</i> Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit .....	399
<i>Johannes Giesecke, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek</i> Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion .....	421

## **Ökonomische und wirtschaftliche Folgen von Bildungsarmut**

<i>Dieter Dohmen</i> Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut .....	441
<i>Marc Piopiunik und Ludger Wößmann</i> Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung .....	463
<i>Johann Bacher, Helmut Hirtenlehner und Antonia Kupfer</i> Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut .....	475

---

## **Interventionen gegen Bildungsarmut**

*Sabine Andresen*

Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten..... 499

*Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm*

Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen..... 517

*Christoph Butterwegge*

Kinderarmut und Bildung..... 537

*Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges*

Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems..... 557

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 585

# **Einführung**

# Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft

*Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann*

## 1 Einleitung

Bildung ist eine zentrale individuelle und gesellschaftliche Ressource des 21. Jahrhunderts. Auf individueller Ebene ist der Bedarf an Kompetenzen zur Bewältigung komplexer Anforderungen an die Lebensführung, auf gesellschaftlicher Ebene die Nachfrage nach analytischen und kommunikativen Kompetenzen stark gestiegen. Für das Gesellschaftsmitglied wird es zur Existenz- und Wohlfahrtssicherung immer wichtiger, nicht zu den Verlierern, sondern zu den Gewinnern im Prozess der Anhäufung von Bildungskapital zu gehören. Analog dazu, wird Bildung für die führenden Ökonomien im globalen Wettbewerb zunehmend positionsentscheidend. In allen hoch entwickelten Ländern steht deswegen die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in der politischen Diskussion kritisch auf dem Prüfstand. Von der Effizienz dieses Teilsystems der Gesellschaft hängt mehr und mehr die Zukunft aller anderen Teilsysteme ab.

Noch wird die Diskussion hierüber in Deutschland eher verhalten geführt. Das ist schwer nachvollziehbar, denn im internationalen Vergleich entlassen die Schulen hierzulande einen relativ großen Anteil von Jugendlichen mit einer unzureichenden Grundbildung – sie produzieren, um den Begriff aufzunehmen, sehr viele „Bildungsverlierer“. Eine beträchtliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern kommt nicht mit den für gesellschaftliche und berufliche Anforderungen notwendig erachteten kognitiven und sozialen Ansprüchen zurecht. Unabhängig davon, ob man ihre angehäuften Bildungsdefizite, ihre „Bildungsarmut“, über fehlende schulische Abschlüsse oder über das Erreichen gewisser Mindestkompetenzen bestimmt, ist die Gruppe der „Bildungsarmen“ in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ausgesprochen groß (OECD 2007a; Eurostat 2009). Fast acht Prozent eines Jahrgangs verlassen die Schule ohne Abschluss und etwa ein Zehntel erreicht beim Pisa-Lesetest nicht einmal die unterste Kompetenzstufe (siehe die Beiträge von Baumert und Maaz sowie von Lohauß, Nauenburg, Rehkämper Rockmann und Wachtendorf in diesem Band). Häufig sind diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch in anderen gesellschaftlichen Kompetenzbereichen nicht leistungsstark und sind deswegen von ökonomischer, kultureller und sozialer Desintegration bedroht. Ihre schwache Performanz drückt das Leistungsniveau des gesamten Schulsystems – selbst dann, wenn die Leistungsniveaus der Gruppe der starken Schülerinnen und Schüler weiter verbessert werden könnten.

Die Schule ohne Abschluss zu verlassen oder keine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben gehört zu den Definitionen von Bildungsarmut. Statistisch gesehen ist die Gruppe derjenigen ohne Schul- oder Berufsabschluss heute so klein wie niemals zuvor in Deutschland (siehe den Beitrag von Maaz in diesem Band). Durch die Bildungsexpansion, die wachsenden



Anforderungen an erfolgreiche berufliche Tätigkeiten, die Umstrukturierung des Arbeitsmarkts und der damit einhergehende Wegfall von Tätigkeiten für Geringqualifizierte und eine konstante, keineswegs niedrige Arbeitslosenquote haben jedoch in den letzten Jahren das Risiko der Exklusion vom Arbeitsmarkt für Geringqualifizierte so anwachsen lassen, dass die Gruppe der „Bildungsverlierer“ heute so groß ist wie niemals zuvor – mit weit reichenden sozialen und ökonomischen Folgen (siehe hierzu auch den Beitrag von Dohmen in diesem Band). Abstrakter formuliert könnte man all jene als „Bildungsverlierer“ bezeichnen, die ihre Fähigkeiten nicht in Bildungstitel und/oder Bildungstitel nicht in qualifikationsadäquate berufliche Positionen bzw. in entsprechende Status- und Einkommenschancen umsetzen können (siehe den Beitrag von Berger, Keim und Klärner und in diesem Band).

In diesem Beitrag nehmen wir in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme über das Ausmaß der wachsenden Kluft zwischen Armen und Reichen, Hochgebildeten und Geringqualifizierten vor und gehen den Ursachen dafür nach. In einem zweiten Schritt fragen wir, was es für ein Individuum heute bedeutet, zu den „Bildungsverlierern“ zu gehören. Im dritten Schritt gehen wir der Frage nach, welche Konsequenzen es für eine Gesellschaft hat, viele „Bildungsverlierer“ zu haben und betrachten Deutschland im internationalen Vergleich. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, welche Schlussfolgerungen daraus für eine erfolgreiche Bildungspolitik gezogen werden können.

## **2 Die soziale Ungleichheit nimmt zu**

Deutschland folgt wie die anderen Wohlfahrtsstaaten dem Leitbild eines soziale Teilhaberechte gewährleistenden politischen Gemeinwesens (Kaufmann 2003: 39 ff.). Die Bundesrepublik versteht sich als einen Staat, der seine politischen Mittel vorrangig zur Gewährung der Teilhabe seiner Bürgerinnen in den Feldern Arbeit, Kultur und Soziales einsetzt und dem Grundsatz der Chancengleichheit und der sozialen Aufstiegsmöglichkeit verpflichtet ist. Vor diesem Hintergrund stellt die zunehmende ökonomische und soziale Ungleichheit in Deutschland ein politisches Problem dar, auf das zwar immer wieder und von verschiedenen Seiten hingewiesen wird, dessen Lösung jedoch weiter aussteht.

In Deutschland haben in den letzten Jahren Einkommensungleichheit und Armut stärker zugenommen als in jedem anderen OECD Land (OECD 2008b). Die Gründe hierfür liegen maßgeblich in der Entwicklung des Arbeitsmarkts. Auf der einen Seite hat seit 1995 die Spreizung der Löhne und Gehälter deutlich zugenommen, auf der anderen Seite ist auch die Zahl der Haushalte ohne jedes Erwerbseinkommen drastisch gestiegen. Vorrangig von dem erhöhten Armutsrisiko betroffen sind Geringqualifizierte und Alleinerziehende und insbesondere die in diesen Haushalten lebenden Kinder und Jugendlichen.

Gerade die steigende Kinderarmut aber hat gravierende Auswirkungen (OECD 2008c: 3). Das Wohlergehen in der Kindheit beeinflusst maßgeblich ihren Erfolg im Erwachsenenleben, d. h. ihre Verdienstaussichten, ihren Gesundheitszustand, ihre soziale Integration und ihre politische und gesellschaftliche Partizipation (siehe den Beitrag von Butterwegge in diesem Band). Als wichtiges Mittel zur Reduzierung der zunehmenden Ungleichheit und zur Senkung des Armutsrisikos gelten Bildung und Chancengleichheit (OECD 2008c: 8). Aber auch im

Bildungsbereich ist eine zunehmende Ungleichheit im Bildungserfolg und eine anhaltende Chancenungleichheit zu beobachten.

### *Wachsende Bildungsungleichheit*

Konnte man Europa 1950 noch als Volksschülergesellschaft mit einer sehr schmalen Akademikerschicht und einem breiten Analphabetismus im Süden und Osten beschreiben, ist es zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu einer Gesellschaft von Hochschul- und Fachschulabsolventen geworden (Kaelble 2007: 389). Gekennzeichnet war die Expansion des Bildungssystems in Europa und anderen hoch entwickelten Industrienationen vor allem durch den Ausbau der Sekundarschulen und der Zunahme der Studierendenzahlen. Im späten 19. Jahrhundert war der Sekundarschulbesuch noch das Vorrecht eines kleinen Bevölkerungsteils, in den 50er Jahren war die Hauptschule in Deutschland ähnlich wie in anderen europäischen Ländern die Regelschulform, aber das Abitur weiter einer privilegierten Minderheit vorbehalten (Kaelble 2007: 389). Inzwischen steht das Abitur großen Teilen eines Jahrgangs offen. Die Zahl der Hochschulabsolventen ist in den letzten 10 Jahren stark gestiegen und es gehört zum erklärten Bildungsziel aller hoch entwickelten Industrienationen sie noch weiter zu erhöhen (OECD 2008a; Eurostat 2009; Hahn 2005).

In Deutschland streben inzwischen über die Hälfte der Jugendlichen das Abitur an und die Hauptschule gehört nur noch bei einer Minderheit zum gewünschten Bildungsgang (Hurrelmann et al. 2006: 67). Die Folge ist eine Verschärfung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation für die Haupt- und Förderschüler. In vielen Ausbildungsberufen werden Abgänger von Realschulen oder Gymnasien bevorzugt, unabhängig davon, ob die höheren Abschlüsse für das erfolgreiche Absolvieren der Berufsausbildung tatsächlich nötig sind (siehe dazu den Beitrag von Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek in diesem Band). Obwohl es der überwiegenden Mehrheit der Hauptschulabgängerinnen und -abgängern in den Folgejahren gelingt, sich erfolgreich auf dem Ausbildungsmarkt zu platzieren, ist ein direkter Übergang von der Schule in die Ausbildung schwierig (Reißig/Gaupp 2007: 17). Zahlreiche Zwischenschritte sind häufig erforderlich – für einen Teil der Jugendlichen verlaufen auch diese nicht zur erfolgreichen Ausbildungsplatzeinmündung.

Dieser Prozess verstärkt die „Inflation“ der Bildungstitel (Brown 2006: 381; Bourdieu/Passeron 1971). Für den Einzelnen wird es immer unabdingbarer, mit möglichst hohen formalen Bildungstiteln in den Konkurrenzkampf einzutreten. Das bedeutet zum einen, dass für den Stuserhalt vermehrt in Bildung investiert werden muss, für eine Verbesserung der Statusposition muss die Bildung der Eltern sogar deutlich überschritten werden. Zum anderen droht der erworbene Bildungstitel mit der Zeit an Wert zu verlieren und muss durch die Bereitschaft zum „Lebenslangen Lernen“ in seinem Wert erhalten werden. Diese Prozesse verändern das Bildungssystem und erschweren die Messung von Bildungsungleichheit mit den herkömmlichen Methoden (siehe den Beitrag von Blossfeld, Schneider und von Maurice in diesem Band).

Absehbar ist, dass sich der Abstand zwischen den Hochgebildeten und den Geringqualifizierten weiter vergrößert, denn der Anteil der Bevölkerung, der dauerhaft ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist, bleibt seit Jahren relativ konstant, bei den Jüngeren steigt er sogar

leicht an (BMAS 2008: 62). Zugespitzt könnte man sagen, dass die gesellschaftliche Gruppe der formal Niedrigqualifizierten von der gesellschaftlichen Mitte an den gesellschaftlichen Rand geschoben wurde.

### *Veränderungen in der geschlechts- und schichtspezifischen Chancenungleichheit*

Zwar ist die Verschiebung der Schüleranteile von der Hauptschule zur Realschule und zum Gymnasium mit einer Verringerung der Chancenungleichheit zwischen den Schichten einhergegangen, die tradierten Stratifikationsmuster blieben jedoch trotz formaler Chancengleichheit stabil (Müller-Benedict 2007; Hradil 2001, 2006; Schimpl-Neimanns 2000). Junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern sind heute die Gruppe, die am höchsten von Bildungsarmut betroffen ist und damit potentiell zu den Verlierern in der Bildungsgesellschaft gehören (Geißler 2008: 71; Quenzel/Hurrelmann 2010). Liegt ein Migrationshintergrund vor, dann wird dieser Effekt noch einmal verstärkt (siehe den Beitrag von Ramírez-Rodríguez in diesem Band). Ausländische Jugendliche verlassen die Schule doppelt so häufig ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche. Noch größer sind die Unterschiede bei den Ausbildungsabschlüssen. Hier sind es mehr als dreimal so viele, die ohne Ausbildung bleiben (BMBF 2009: 20; siehe dazu auch den Beitrag von Beck, Jäpel und Becker in diesem Band).

Von der Bildungsexpansion profitiert haben maßgeblich die jungen Frauen. Gehörten sie in den 60er Jahren noch zu einer stark bildungsbenachteiligten Gruppe, so stellen sie heute die Mehrheit auf den Gymnasien (Statistisches Bundesamt 2009b; Geißler 2008). Das mit den Reformen verfolgte Ziel, die sozial ungleiche Bildungsbeteiligung abzubauen, ist damit im Hinblick auf den geschlechtsspezifischen Bildungserfolg gelungen. Der große Erfolg der jungen Frauen sollte dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch hier die schichtspezifischen Selektionsmechanismen nach wie vor wirken. Zwar haben junge Frauen aus bildungsfernen Familien eine etwas höhere Chance, die Schule mit einem guten Abschluss zu verlassen, als junge Männer aus ähnlichen Elternhäusern. Ihre Chancen gegenüber jungen Frauen mit Bildungshintergrund sind dagegen deutlich geringer. Nichtsdestotrotz ist es eine unbeantwortete Forschungsfrage, warum es den jungen Frauen besser als den jungen Männern gelingt, die schichtspezifischen Reproduktionsmechanismen im Bildungsbereich zu überwinden (siehe auch die Beiträge von Diefenbach, Helbig und Quenzel in diesem Band).

Die Ursachen für die anhaltende Chancenungleichheit nach Herkunft sind vielfältig (Becker 2000: 463; Müller-Benedict 2007: 635; Bourdieu 1987: 141; siehe auch den Beitrag von Hadjar, Lupatsch und Grünewald in diesem Band). Zum einen werden Kinder aus bildungsfernen Haushalten tendenziell weniger in ihrer schulischen Leistungsmotivation gefördert und schneiden dadurch bei der Notenverteilung häufig schlechter ab (siehe auch den Beitrag von Andresen in diesem Band). Zum anderen hängt – bei gleicher Leistung – die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs in hohem Maße von den elterlichen Bildungsaspirationen ab. Eltern aus den unteren Bildungsschichten streben oft niedrigere Schullaufbahnen an, auch wenn für das Kind die höhere Schullaufbahn empfohlen wird. Umgekehrt beharren Eltern aus den höheren Schichten darauf, ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken, auch wenn dies nicht der Empfehlung der Lehrer entspricht (siehe auch den Beitrag von Stocké in diesem Band).

Zudem wird die Schullaufbahneempfehlung der Lehrer von der Unterstützungsbereitschaft und dem Bildungsniveau der Eltern beeinflusst.

### *Gewinner und Verlierer der Bildungsexpansion*

Die jungen Frauen – vor allem diejenigen, aus bildungsbürgerlichen Elternhäusern – gehören damit auf den ersten Blick zu den Gewinnern der gestiegenen Bildungsanforderungen. Trotz gleicher Qualifikationen werden Frauen auf dem Arbeitsmarkt jedoch deutlich niedriger als Männer bezahlt, sowohl innerhalb der einzelnen Berufssparten als auch im Vergleich zwischen männer- und frauendominierten Berufen (Aisenbrey/Brückner 2008; Vester/Gardemin 2001; Trappe 2006; Deutsches Jugendinstitut/Statistisches Bundesamt 2005). Auch die Folgen der Familiengründung und der damit einhergehenden familial bedingten Unterbrechungsrisiken betreffen primär den weiblichen Lebenslauf (Krüger 2001; Bender et al. 2000).

Von der Entwicklung ökonomisch profitiert haben vor allem hoch ausgebildete Männer in Führungspositionen in technischen Berufen oder in den neuen Dienstleistungsberufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 208; Blossfeld et al. 2006). Sie verfügen über die intellektuellen, motivationalen, ökonomischen und zeitlichen Ressourcen, sich permanent weiterzubilden. Zudem sind sie dank der nach wie vor geschlechtsspezifisch verteilten Erziehungsarbeit örtlich deutlich flexibler als ihre weiblichen Konkurrentinnen und können ihre Kompetenzen entsprechend gut vermarkten.

Nicht alle jungen Erwachsenen mit Hochschulreife oder abgeschlossenem Studium gehören damit automatisch zu der Gruppe der „Bildungsgewinner“. Zwar sinkt das Arbeitslosigkeitsrisiko mit der Höhe des Bildungsabschlusses, unsichere Beschäftigungsverhältnisse, temporäre Arbeitslosigkeit und geringfügige Bezahlung – oft in Form von Praktika und Volontariaten – nehmen auch bei den Hochschulabsolventen stark zu (Buchholz et al. 2009). Die im Rahmen der Globalisierung stattfindende Flexibilisierung der Arbeitsmärkte und die damit einhergehende Zunahme an unsicheren Beschäftigungsverhältnissen wird maßgeblich von den Berufseinsteigern getragen und die ersten zehn bis fünfzehn Jahre des Erwerbslebens sind quer durch alle Bildungsschichten in steigendem Maße von befristeten Verträgen, temporärer Arbeitslosigkeit, Teilzeitjobs und Mehrfachjobs geprägt (Buchholz et al. 2009; Eurostat 2007; Statistisches Bundesamt 2009a). Dennoch sind die gut ausgebildeten Berufseinsteiger weit von der steigenden Perspektivlosigkeit und der Prekarisierung der Geringqualifizierten entfernt.

### *Ungleiche gesundheitliche Risikoverteilung*

Während die Chancen für die Hochschulabsolventinnen und -absolventen hoch sind, die Berufseinmündung nach einigen Jahren erfolgreich gemeistert zu haben, sind sie für diejenigen mit einer nicht-akademischen Berufsausbildung weniger hoch. Für die Geringqualifizierten, die die Schule ohne Abschluss verlassen oder keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, sind sie deutlich niedriger. Unter den Jugendlichen ohne Berufsabschluss ist jeder Vierte arbeitslos (Reinberg/Hummel 2007: 4). Mit der Geringqualifizierung ist jedoch nicht nur ein

erhöhtes Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko verbunden. Zwischen Einkommen, Bildung und Gesundheit gibt es vielfältige Zusammenhänge (Lampert/Ziese 2005: 28 ff.). Zu den wichtigsten Zusammenhängen gehören, dass die unteren Bildungsschichten eher in gesundheitsschädlichen Wohnungen leben, auf ihrem Arbeitsplatz höheren Risiken ausgesetzt sind und sich gesundheitsfördernde Produkte, wie frisches Obst und Gemüse oder hochwertige Fleisch- und Milcherzeugnisse, aber auch Urlaube, seltener leisten können. Zum anderen neigen die unteren Bildungsschichten zu einem risikohaften Gesundheitsverhalten – zu verstärktem Tabakkonsum, schlechterer Ernährung und wenig Bewegung. Die Folgen sind ein subjektiv schlechter eingestuft Gesundheitszustand, verstärkte Betroffenheit von Krankheit und Beschwerden sowie ein erhöhtes vorzeitiges Sterberisiko.

### 3 Ursachen wachsender Bildungsungleichheiten

Steigende Bildungsaspirationen und eine prekärer werdende Situation für Geringqualifizierte sind keine deutschen Phänomene. Was man landläufig als Globalisierung bezeichnet, umfasst eine Reihe von Prozessen, die nicht unbedingt neu sind, jedoch in den letzten Jahrzehnten für viele Menschen an Brisanz gewonnen haben: Die Internationalisierung der Märkte und die Verlagerung von Produktionsorten in Niedriglohnländer, die technische Entwicklung und die mit dieser einhergehenden Automatisierung von Arbeitsprozessen und nicht zuletzt die Transnationalisierung von politischen Institutionen und Entscheidungsprozessen. Die Folgen dieser Prozesse betreffen Individuen, Ökonomien und politische Organisationsformen gleichermaßen. Eine Folge ist die gestiegene Bedeutung von Bildung auf ökonomischer, individueller und gesellschaftspolitischer Ebene.

#### *Wachsende Anforderungen an erfolgreiche berufliche Tätigkeiten*

Internationalisierung, Automatisierung und Umstrukturierung betrieblicher Arbeitsteilung bedingen einen Rückgang von Routinetätigkeiten und eine zunehmende Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften (Autor et al. 2003). Das Ausmaß der durch die Internationalisierung, Computerisierung und Automatisierung ausgelösten Verschiebung der Beschäftigungsanforderungen lassen sich gut an den Veränderungen in der Arbeitsmarktstruktur ablesen. In einer Langzeitstudie über die Veränderungen im US Arbeitsmarkt stellten Levy und Murnane (2005) fest, dass vor allem die Zahl der Arbeitnehmer in den niedriger bezahlten Berufen abnimmt, mit Ausnahme von einfachen und in der Regel besonders gering bezahlten Dienstleistungstätigkeiten. Überproportional gesunken ist die Zahl der „Blue Collar Worker“ und der einfachen Verwaltungsangestellten, d. h. im Wesentlichen die durch einen hohen Grad an Wiederholungen gekennzeichnete und daher gegenüber qualifizierten Arbeiten von Automatisierungsprozessen bedrohten Tätigkeiten (für Großbritannien vgl. Goos/Manning 2003).

Neben den Verschiebungen in der Beschäftigungsstruktur ist eine alle Berufsgruppen umfassende Steigerung des Qualifikationsniveaus zu verzeichnen (Spitz-Oener 2003: 13 ff.). Vor allem ist der Bedarf an analytischen bzw. kreativen intellektuellen Kompetenzen gestiegen (Murnane/Levy 2004), d. h. an der Fähigkeit, Probleme zu lösen, ohne auf vorgegebene,

standardisierte Lösungen zurückzugreifen. Als Beispiele nennen Murnane und Levy Diagnosen für Patienten mit seltsam anmutenden Symptomen zu erstellen, eine leckere Mahlzeit mit marktfrischen Zutaten zuzubereiten, oder ein Auto zu reparieren, dessen Fehler der Computerdiagnose entgangen ist. All dies setzt die Fähigkeit zur Erkennung komplexer Muster und eine Art der Informationsverarbeitung voraus, mit denen Computer bis heute nicht programmiert werden können. Noch stärker ist die Nachfrage nach komplexen Kommunikationskompetenzen gestiegen: Gefragt ist die Managerin, die ihre Mitarbeiter motiviert, die Verkäuferin, die die Reaktion einer Kundin auf ein Kleidungsstück vorwegnimmt, der Biologielehrer, der die Zellteilung erklärt, oder der Ingenieur, der die Überlegenheit des neuen DVD-Spieler-Designs über das vorherige begründet.

Auch in Deutschland hat sich der Anteil der geringqualifizierten Beschäftigten in den letzten 30 Jahren halbiert (BMWA 2005: 23 f.). Im produzierenden Gewerbe, dem Bereich in dem Anfang der 80er Jahre noch die Hälfte aller Geringqualifizierten beschäftigt war, wirkt sich der Rückgang besonders schwerwiegend aus. Vor allem für geringqualifizierte junge Männer brechen entsprechend die Beschäftigungsperspektiven weg. Zu beobachten ist außerdem ein Trend zu Lohnsenkungen bei einfach oder gering qualifizierten Arbeitnehmern und zu höher bezahlten Arbeitsplätzen für hoch qualifizierte Kräfte (Spitz-Oener 2003: 9; Reinberg/Hummel 2007). Raum- und Hausratsreiniger/-in ist der Beruf, in dem in der Bundesrepublik inzwischen die meisten Geringqualifizierten arbeiten (BMWA 2005: 31) und der zu den besonders niedrig bezahlten Arbeiten gehört. Die Löhne im produzierenden Gewerbe waren traditionell auch für die Geringqualifizierten vergleichsweise hoch. Zu beobachten ist damit eine Feminisierung von geringqualifizierten Tätigkeiten und der umfassende Wegfall von Arbeitsmöglichkeiten für Beschäftigte ohne Berufsausbildung jenseits des Armutsrisikos.

### *Wachsende Anforderungen an die individuelle Lebensbewältigung*

Nicht nur im beruflichen Bereich ist eine Komplexitätssteigerung zu beobachten. Auch im privaten Bereich, der Berufsvorbereitung und der Lebensplanung insgesamt ist der Bedarf an kreativen und flexiblen Problemlösungskompetenzen gestiegen. Jugendliche müssen heute deutlich mehr Entscheidungen treffen als die Generationen ihrer Eltern und Großeltern. Angefangen von der Entscheidung, welche Schulform und welche Ausbildung zur finanziellen Sicherheit und zu einer befriedigenden Berufskarriere führen, über die Wahl des Freundes- und Bekanntenkreises, des Lebensstils, der Wahl der Beziehungsform und der Freizeitgestaltung. Die Möglichkeiten der individuellen Selbstentfaltung haben sich deutlich erhöht – mit den gestiegenen Möglichkeiten, das Leben nach individuellen Zielen und Bedürfnissen zu gestalten, ist auf der anderen Seite aber auch die Wahrscheinlichkeit gestiegen, an den neuen Freiheiten zu scheitern. Die Wahlmöglichkeiten können auch als Zwang wahrgenommen werden, das eigene Leben aktiv gestalten zu müssen. Bildung ist eine Möglichkeit, dem erhöhten Bedarf an Problemlösungskompetenzen zu begegnen. Mehr noch gerät Bildungserwerb immer mehr zur Voraussetzung, ohne deren Erfüllung die Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten nicht wirklich erweitert werden, und der Anspruch, das eigene Leben nach individuellen Zielvorgaben gestalten zu wollen, das Gefühl des Scheiterns bei einigen Jugendlichen noch verstärkt.

*Wachsende Anforderungen an die politische Integration*

Auch auf politischer Ebene sind Veränderungen zu beobachten. Politische Entscheidungen werden zunehmend in internationalen Kontexten gefällt und gewinnen entsprechend an Komplexität. In einer demokratischen Gesellschaft benötigen die Bürger und Bürgerinnen jedoch zumindest ein Grundverständnis dieser Prozesse, da sie sonst die Entscheidungen ihrer gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten – unabhängig davon, ob sie diesen zustimmen – nicht länger rational nachvollziehen können. Bildung ist daher ein wichtiger Faktor für die Bearbeitung einer politischen Legitimationskrise: Können wichtige politische Entscheidungen und Maßnahmen nicht an die Bevölkerung vermittelt werden, so verlieren die Regierenden, sowie prinzipiell die politischen Institutionen und das politische System insgesamt ihre demokratische Legitimationsgrundlage. Bildung ist damit eine Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und die Chancen zur gesellschaftlichen Einflussnahme werden wesentlich über sie mitbestimmt. Darüber, wie sich die Internationalisierung und Transnationalisierung von politischen Entscheidungsprozessen langfristig auf ihre Legitimation durch die Bürgerinnen und Bürger auswirken, ist noch wenig bekannt. Deutlich zeichnet sich jedoch ab, dass neue Integrations- und Partizipationsformen entstehen müssen, um den sozialen Zusammenhalt auf Dauer zu gewährleisten.

*Neue Formen des Lernen*

Neben einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt führen die neuen Informationstechnologien zu einer Veränderung in der Art und Weise des Lernens, fördern einen neuen internationalen Markt für Bildung und Wissen und lösen das Lernen aus seinen traditionellen institutionellen Wurzeln. Die „Wissensgesellschaft“ wird nicht nur durch die Zunahme an Experten oder technologischen Entwicklungen gekennzeichnet, sondern auch durch eine Veränderung der Strukturen und Mechanismen der Wissensgenerierung und Wissensartikulation (Guile 2006: 255) und durch eine umfassende Komplexitätssteigerung (Välimaa 2009). Auch das Lernen selbst löst sich zunehmend aus den öffentlichen Schulen und Hochschulen und verlagert sich in den informellen, außerschulischen Bereich sowie an private Bildungseinrichtungen. Dass jeder jetzt quasi überall und eigenständig lernen kann und soll, scheint auf den ersten Blick zu einem breiteren Zugang zu Wissen zu führen – etwa wenn bei Wikipedia zu Hause und auf Knopfdruck Wissen schnell, kostenfrei und für alle zur Verfügung steht, das zuvor denjenigen vorbehalten war, die in ihren Wohnzimmern umfangreiche Enzyklopädien stehen hatten oder den Weg in die Bibliothek auf sich nahmen. Auf der anderen Seite werden diese Angebote vor allem von denjenigen genutzt, die bereits ein hohes Maß an Bildungskapital besitzen (Eurostat 2009: 98). Da auch die gesellschaftlichen Erwartungen an den Einzelnen, sich Wissen schnell und selbständig anzueignen gestiegen sind, öffnet die Verschiebung zum informellen Wissenserwerb die Schere zwischen denjenigen, die sich permanent selbständig weiterbilden und denjenigen, die dies nur selten tun, weiter.

#### 4 Bildungsarmut und Bildungsverlierer

Die steigende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitnehmern führte auf politischer Ebene zu einer Ausweitung des Bildungssystems und auf Bevölkerungsebene zu einer steigenden Nachfrage nach Zertifikaten und Bildungstiteln. Während sich dadurch der Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt verschärft, geraten diejenigen ins Hintertreffen, die den wachsenden Qualifikationsanforderungen nicht nachkommen. Diese sind von dauerhafter Exklusion aus dem Arbeitsmarkt bedroht – mit Konsequenzen für die soziale Integration, die Lebenszufriedenheit, die Gesundheit und die politischen Einstellungen.

*Was bedeutet es für ein Individuum heute, Bildungsverlierer zu sein?*

Die wachsenden Bildungsanforderungen bedeuten für die einen, dass sie einen immer größeren Teil ihrer Jugend fernab des Arbeitsalltags in Schulen und Hochschulen verbringen und sich Bildung aneignen dürfen. Für diejenigen, die sich im schulischen Setting wohl fühlen, eröffnen sich zahlreiche Chancen auf eine erfolgreiche und befriedigende berufliche Karriere. Im Rahmen der Bildungsexpansion wächst diese Gruppe und lange Bildungszeiten sind inzwischen für Jugendliche aus allen Schichten möglich.

Für die anderen, die aus verschiedenen Gründen im schulischen Setting weniger erfolgreich sind, bedeutet es eine ebenfalls tendenziell längere Verweildauer in Bildungsinstitutionen. Diejenigen, die nach der Schule keine Lehrstelle bekommen, durchlaufen zahlreiche schulische „Warteschleifen“, die sie auf das Erlernen eines Berufs zunächst einmal vorbereiten sollen. Von denjenigen, die ohne Schulabschluss abgegangen sind, wird erwartet, dass sie diesen in einem der vielfältigen, speziell dafür eingerichteten Angebote nachholen. Verweigern sie dies, wird ihnen die Verantwortung für ihre ökonomisch oft schlechte Situation selbst zugeschrieben und staatliche Unterstützungsleistungen können gestrichen werden. Obwohl aufgrund von Lehrstellenknappheit, Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktumstrukturierung einem Teil der Jugendlichen die dauerhaft erfolgreiche Arbeitsmarktintegration schlicht nicht gelingen kann, wird von ihnen eine hohe Motivation ebendies zu schaffen, erwartet – auch dann noch, wenn die Jugendlichen zahlreiche Misserfolgserlebnisse hinter sich haben. Bei diesen Jugendlichen sind eine sinkende Lebenszufriedenheit, ein gesundheitliches Risikoverhalten und hohe psychische Belastungen zu beobachten (Hurrelmann et al. 2006).

An Kinder und Jugendliche wird in unserer Gesellschaft die Erwartung herangetragen, einen Schulabschluss zu erwerben und einen Beruf zu ergreifen, für den in der Regel zunächst eine Ausbildung durchlaufen werden muss (Quenzel/Hurrelmann 2010: 61 ff.). Das sind die Anforderungen, denen sich Kinder und Jugendliche gegenüber sehen und zu denen sie sich verhalten müssen. In der Schule erleben die Schülerinnen und Schüler täglich, wie weit sie im Vergleich mit ihren Altersgenossen bei der Erfüllung dieser Aufgaben gekommen sind. Bei diesem Vergleich auf die Dauer schlechter abzuschneiden als die Peer-Group kann neben der permanenten Fremdstigmatisierung durch die Lehrer und Mitschüler zur Selbststigmatisierung führen und Schulangst, Anomie sowie Entfremdungsgefühle auslösen und langfristig zu starken Identitätsstörungen führen, vor allem dann, wenn die Gruppe der leistungsschwachen Schüler relativ klein ist (Solga 2005: 158 ff.). Auf der Verhaltensebene kann die permanente



negative Fremd- und Selbstzuschreibung wiederum zu einem Disengagement in der Schule führen und damit zu weiteren verpassten Chancen des Kompetenzerwerbs und sich durch die internalisierte Beschreibung als leistungsdefizitär zu einem geringen Engagement bei der Ausbildungssuche führen, da antizipiert wird, dass man die erforderlichen Leistungen ohnehin nicht erbringen könne (Solga 2005: 166 ff.). Das Risiko, dass gering qualifizierte Jugendliche, aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schule zu Selbstselektionsprozessen bei Bildungsmaßnahmen und im Arbeitsmarkt neigen, ist entsprechend hoch.

### *Drohende soziale Armut*

In Folge der gestiegenen gesellschaftlichen Bildungserwartungen und der veränderten Arbeitsmarktstrukturen verschiebt sich die strukturelle Zusammensetzung der Gruppe der Geringqualifizierten, mit der Konsequenz, dass auch ihre sozialen Ressourcen abnehmen (Solga 2005: 184 f.). Durch die Bildungsexpansion hat die Heterogenität der Gruppe der Hochgebildeten deutlich zugenommen – auf den Gymnasien und auch an den Universitäten finden sich vermehrt Kinder aus den niedrigeren sozialen Schichten. Die Gruppe der gering Qualifizierten ist im Gegenzug deutlich homogener geworden – die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Angehörigen überproportional aus bildungsfernen Familien stammen, hat sich erhöht. Die Folge ist eine Verringerung der Gruppenressourcen für die Arbeitsplatzsuche, d. h., das Risiko, kein soziales Netzwerk bei der Arbeitsplatzsuche mobilisieren zu können, zu wenige Informationen über die realen Anforderungen am Arbeitsmarkt zu erhalten oder keine „Fürsprecher“ bei den Arbeitgebern zu haben, steigt (Solga 2005: 186). Des Weiteren führt eine Homogenisierung der Gruppe der Geringqualifizierten zu veränderten normativen Erwartungen für die eigene Berufsperspektive, zu einer zunehmenden Arbeitslosigkeit im Netzwerk und einer wachsenden Distanz zu den potentiellen zukünftigen Arbeitgebern und Arbeitskollegen. Die Gefahr der sozialen Verarmung von Geringqualifizierten ist entsprechend in den letzten Jahren stark gestiegen (siehe den Beitrag von Ditton in diesem Band).

### *Exklusionsempfinden*

Zwar erlaubt die objektive Prekarität der Lebenslagen einer Gruppe oder eines Individuums keine Aussagen über ihr individuelles Exklusionsempfinden (Bude/Lantermann 2006: 235), die in der Schule wiederholt erlebte Positionierung am unteren Ende des Bildungssystem sowie der eigenen Peergroup legen jedoch den Schluss nahe, dass sich Jugendliche ohne Schul- oder Berufsabschluss tatsächlich zunehmend auch selbst als „Bildungsverlierer“ fühlen. Darauf deutet der enge Zusammenhang zwischen der negativ oder positiv bewerteten zukünftigen Lebenslage und dem Exklusionsempfinden hin. Die Empfindung gesellschaftlicher Zugehörigkeit beruht nicht zuletzt darauf, dass man „die Erfahrungen der Gegenwart in Erwartungen für die Zukunft verlängern kann. Wer dagegen die Zukunft als Bedrohung ansieht, neigt dazu, sich im Ganzen überflüssig zu fühlen“ (Bude/Lantermann 2006: 249; siehe auch den Beitrag von Ludwig-Mayerhofer und Kühn in diesem Band).

In Deutschland ist in den letzten Jahren besonders unter Jugendlichen an den Haupt- und Förderschulen eine zunehmende Verunsicherung und ein gesunkener Zukunftsoptimismus zu beobachten (Hurrelmann et al. 2006: 96 ff.). Unter diesen sind besonders die jungen Männer betroffen, denen durch den Strukturwandel viele der traditionellen Beschäftigungsmöglichkeiten wegfallen und unter denen eine zunehmende Tendenz zur Resignation auszumachen ist, die sich wiederum negativ auf die schulische Motivation niederschlägt. Die fehlende Anerkennung im schulischen Bereich führt auf der anderen Seite zu einer Aufwertung der Peerkultur, zu der Suche nach Bestätigung auf anderen Feldern und nicht zuletzt bei vielen zu einem Rückzug auf ein traditionell männliches Rollenverständnis (Quenzel/Hurrelmann 2010). Der Rückgriff auf die traditionellen Rollenbilder deutet auf eine starke Überforderung durch den gesellschaftlichen Wandel hin und zieht häufig eine Reihe negativer Konsequenzen nach sich – vom „heroischen“ Widerstand gegen die Schule, über die Neigung zum „männlichen“ Risikoverhalten bei den Freizeitbeschäftigungen bis zur erhöhten Gewaltbereitschaft und einer erhöhten Neigung zu kriminellen Handlungen. Neben vielen anderen Ursachen sind diese Verhaltensweisen auch Reaktionen auf fehlende oder als fehlend empfundene Zukunftsoptionen. Nicht alle „Bildungsverlierer“ bleiben bei anhaltender Perspektivlosigkeit ausdauernd bemüht (siehe auch den Beitrag von Barz in diesem Band).

### *Konsequenzen für Politik und Gesellschaft*

Was bedeutet es für eine Gesellschaft, wenn ein Teil ihrer Mitglieder die herrschenden Qualifikationsanforderungen nicht mehr zu erfüllen vermag? Welche politischen, sozialen und ökonomischen Konsequenzen entstehen, wenn die Schere zwischen den höher und den niedriger Qualifizierten und damit eng verbunden zwischen Arm und Reich weiter aufgeht?

Die politischen und sozialen Folgen von gesellschaftlichen Entwicklungen sind äußerst schwer prognostizierbar. Dennoch sind aus der Literatur eine Reihe von möglichen Risiken bekannt. Eine hohe Diskrepanz zwischen kulturellen Zielen wie etwa Erfolg, Reichtum und Ansehen und fehlenden Möglichkeiten, diese Ziele mit gesellschaftlich akzeptierten Mitteln zu erreichen, kann zu einer Reihe, aus gesellschaftlicher Sicht problematischer Reaktionen führen. Zu diesen Reaktionen gehören die Anpassung der Ziele an die zur Zielerreichung verfügbaren Mittel, die Suche nach anderen – gesellschaftlich nicht akzeptierten – Methoden zur Zielerreichung und die Emanzipation sowohl von den Zielen als auch den gesellschaftlich akzeptierten Zugangswegen zu diesen und der Versuch, eine neue soziale Ordnung zu etablieren (Merton 1938: 676).

Eine resignative Anpassung der Ziele an die verfügbaren Mittel lässt sich vor allem bei einem Teil der männlichen Haupt- und Förderschüler beobachten, die von den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt besonders betroffen sind, weil ihnen die traditionellen Beschäftigungsmöglichkeiten zunehmend wegfallen. In den Regionen in Deutschland mit überdurchschnittlichen Arbeitslosenquoten ist der Anteil der jungen Männer, die die Hauptschule ohne einen Abschluss verlassen, besonders hoch (Diefenbach/Klein 2002: 953). Auch die verstärkende Wirkung von schulischem Misserfolg sowie von ökonomischer und sozialer Perspektivlosigkeit auf die Neigung zu deviantem Verhalten ist gut dokumentiert (Pfeiffer et al. 2007;

Möble et al. 2006; de Haan/Vos 2003: 320; Enzmann et al. 2003: 275; von Gostomski 2003; Mansel/Hurrelmann 1998).

Von einer Emanzipation von den Zielen und den Mitteln eines gesellschaftlichen Aufstiegs nicht zuletzt durch Bildung ist in Deutschland zurzeit wenig zu spüren – brennende Autos wie in den französischen Vorstädten oder ein Zustrom etwa zu rechtsradikalen Gruppierungen findet eher vereinzelt statt. Die dominierende Verhaltensweise ist nach wie vor ein Festhalten an den Mitteln, obwohl viele Jugendliche an den Hauptschulen und insbesondere an den Förderschulen an die Möglichkeit, dass für sie ein sozialer Aufstieg – oder auch nur der Stuserhalt – durch Bildung realisierbar ist, kaum noch glauben. Über die möglichen politischen, sozialen und gesundheitlichen Konsequenzen einer zunehmenden sozialen Desintegration der Gruppe der Geringqualifizierten liegen bislang kaum Studien vor – aufgrund der Komplexität dieses Prozesses wäre ihre Aussagekraft vage. Klar ist, dass die Folgekosten des Gesundheitswesens, der Integration und der staatlichen Transferleistungen nicht nur in ökonomischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf den sozialen Zusammenhalt hoch sind (siehe hierzu den Beitrag von Bacher, Hirtenlehner und Kupfer in diesem Band).

Die ökonomischen Folgen des prognostizierten Fachkräftemangels sind deutlich einfacher abzuschätzen. Aus ökonomischer Sicht gilt Bildung als zentraler Bestimmungsfaktor des langfristigen volkswirtschaftlichen Wachstums (Wößmann/Piopiunik 2009; Krueger/Lindahl 2001; Becker 2006: 293). Allein durch den im internationalen Vergleich hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne Basiskompetenzen verlassen, die das Grundschulniveau übersteigen, entstehen für Deutschland Folgekosten in Milliardenhöhe (siehe den Beitrag von Piopiunik und Wößmann in diesem Band). Denn zum einen erhöht Bildung das Humankapital der Arbeitskräfte und steigert dadurch die Arbeitsproduktivität. Zum anderen ermöglicht Bildung die Weitergabe und Übertragung von Wissen und erleichtert so die Implementierung neuer Technologien. Vor allem beim Zurechtkommen mit neuen Gegebenheiten und Anforderungen ist Bildung eine wichtige Ressource. Nicht zuletzt fördert Bildung die Innovationsleistung, aber auch die Bereitschaft der breiten Bevölkerung, Innovationen anzunehmen und zu implementieren.

## **5 Internationaler Vergleich: Wie sieht es in anderen Ländern aus?**

Warum gelingt es einigen Ländern so viel besser als anderen, Chancenungleichheit abzubauen, den Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Schul- oder Ausbildungsabschluss und mit geringen Basiskompetenzen zu minimieren und zugleich den Anteil derjenigen mit hoher Bildung zu stärken? Warum gehört Deutschland zu den Ländern, denen diese Aufgaben relativ schlecht gelingen und die dadurch im internationalen Wettbewerb zu Bildungsverlierern werden?

Aus der Darstellung in den vorangegangenen Abschnitten ergibt sich, wie wichtig der Stellenwert der Bildungspolitik im Gesamtgefüge der Gesellschaftspolitik der hochentwickelten Länder geworden ist. Durch die internationalen Schulleistungsstudien gibt es inzwischen ein breites Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die den Erfolg der Bildungspolitik eines Landes messen. Schon allein dadurch entsteht ein Wettbewerbsdruck, weil es keinem hoch-

entwickelten Land gleichgültig sein kann, welche Position es in dieser Hinsicht im internationalen Vergleich einnimmt (Weymann et al. 2007; Martens/Weymann 2007).

Wegen der angesprochenen vielfältigen Funktionen von Bildung für andere gesellschaftliche Teilbereiche wie etwa Gesundheit, Politik und Ökonomie entsteht aber mehr als nur ein symbolischer politischer Druck, weil jede Verbesserung der Bildungsqualität der Bevölkerung und damit verbunden auch jeder Abbau der Bildungsungleichheit zwischen verschiedenen sozioökonomischen Bevölkerungsgruppen mit erheblichen Gewinnen in mehreren gesellschaftlichen Lebensfeldern und Infrastruktursektoren verbunden ist. Im Zuge der Verstärkung des internationalen Wettbewerbs, auf den bereits hingewiesen wurde, spielt deswegen die Performanz eines Landes im Bildungsbereich eine zunehmend wichtige Rolle für die weitere Entwicklung des Bruttosozialproduktes und der weltweiten ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit.

Im internationalen Vergleich schafft es das deutsche Schulsystem weder in der Begabtenförderung, noch im durchschnittlichen allgemeinen Bildungsniveau, noch im Abbau von Bildungsarmut eine führende Position einzunehmen. Auffällig hoch sind im internationalen Vergleich dagegen die Leistungsunterschiede innerhalb eines Jahrgangs und der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf den Bildungserfolg. Auch die Absolventenzahlen an den Hochschulen sind unterdurchschnittlich (Eurostat 2009; OECD 2008a; Statistisches Bundesamt 2007).

Seit dem „Pisa-Schock“ forscht man nach den Gründen für das relativ schlechte Abschneiden der Bundesrepublik im Bildungsbereich. Vieles deutet darauf hin, dass eines der Hauptprobleme darin liegt, dass sich das deutsche Bildungssystem nicht schnell genug den veränderten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt anpasst. Beispielsweise kann der vergleichsweise niedrige Anteil an Hochschulabsolventen zu einem großen Teil darauf zurück geführt werden, dass es der Mehrheit der OECD Staaten in den letzten 15 Jahren gelungen ist, die Zahl der Studierenden zu verdoppeln, in Deutschland jedoch nur eine geringe Steigerung verzeichnet werden kann (OECD 2008a: 87). Das an der Ständegesellschaft orientierte, auf Stuserhalt ausgelegte dreigliedrige Schulsystem scheint auf die neuen Herausforderungen nur schleppend reagieren zu können.

Die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien machen deutlich, wie breit die Spannweite der Erfolge der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern ist. Zwischen den Ländern bei den PISA-Untersuchungen, deren Schülerinnen und Schüler am besten abschneiden, und den Ländern am Ende der Rangordnung werden Kompetenzunterschiede gemessen, die teilweise dem Arbeitspensum von zwei Jahren intensiver schulischer Arbeit entsprechen (OECD 2007a). Die Chancen von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern auf gute Bildung ist in einigen Ländern um ein vielfaches höher als in anderen und die Zahl derjenigen, die ohne Schul- und Berufsabschluss verbleiben, variieren erheblich (OECD 2008a, 2001; Breen/Jonsson 2005, Hofman et al. 2004).

Unterschiedliche Bildungssysteme und ihre jeweilige gesellschaftspolitische Einbettung in die Gesamtpolitik eines Landes unterscheiden sich offensichtlich in ihren Effekten, in den Ergebnissen, die über den „Bildungoutput“ in einer international vergleichbaren Weise gemessen werden können. Will ein Land seinen Bildungoutput verbessern, ist es also gut beraten, nach den politisch beeinflussbaren Parametern im Bildungssystem und in der gesamten Bildungspolitik zu suchen, die hierfür von Bedeutung sind.

Die internationalen Vergleichsdaten zeigen, dass die Höhe des Bruttosozialprodukts eines Landes sowie die Pro-Kopf-Investitionen eines Landes in die Bildung seiner Schülerinnen und Schüler zwar wichtige Einflussgrößen sind, jedoch nur ein kleiner Teil des Bildungserfolges eines Landes mit ihnen erklärt werden kann (OECD 2007a: 59 f.). Entscheidender scheinen die Strukturen des Bildungssystems zu sein und damit die politischen Traditionen eines Landes (Castles 1989). Diese bestimmen maßgeblich, welche Bildungswege prinzipiell möglich sind und über welche sozialen und finanziellen Ressourcen die verschiedenen Institutionen verfügen.

### *Die Bedeutung unterschiedlicher Traditionen von Bildungs- und Sozialpolitik*

Einen interessanten Ansatz zum Vergleich verschiedener Traditionen der Gesellschafts- und Sozialpolitik liefert die vergleichende Analyse von Wohlfahrtsstaaten (Castles/Mitchell 1992; Castles 1989). Alle hochentwickelten Länder haben eine lange Tradition darin, ihren Bürgerinnen und Bürgern ein Absicherungssystem anzubieten, das vor existenziellen Risiken bei Umbrüchen im Lebenslauf und kritischen Lebensereignissen schützt. Klassische Felder einer solchen wohlfahrtsstaatlich orientierten Sozialpolitik sind die Absicherung bei Krankheit, Arbeitslosigkeit und Unfall und die Sicherung eines Basiseinkommens nach dem Austritt aus dem Erwerbsleben („Rente“). Wie diese Absicherungen organisiert sind und in welchem Ausmaß sich der Staat hierbei engagiert, das unterscheidet sich allerdings sehr stark zwischen den einzelnen Ländern.

Ein interessanter Versuch zur Typisierung unterschiedlicher Politiktraditionen wurde 1990 von Esping-Andersen vorgelegt. Seine Typologie baut auf den traditionellen Ausrichtungen von liberal-marktwirtschaftlich, konservativ-netzwerkorientierten und marxistisch-staatsorientierten Ansätzen der Sozial- und Gesellschaftspolitik auf. Auf der Basis von empirischen Daten unterscheidet er drei Idealtypen der Wohlfahrtspolitik: den liberalen Typ, der vor allem in den angelsächsischen Staaten USA, Großbritannien, Neuseeland und Australien anzufinden ist und Verteilungsprozesse von wichtigen Ressourcen möglichst über Marktmechanismen vornimmt. Im Kontrast dazu den skandinavischen Typ der Länder Norwegen, Finnland, Schweden und Dänemark, die durch eine überwiegend „sozialdemokratische“ Staatssteuerung gekennzeichnet sind. Eine dritte Gruppe von Ländern wird als „konservativ“ bezeichnet und umfasst die zentraleuropäischen Staaten wie Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Belgien (Esping-Andersen 1990: 9 ff.).

Zwar ist die wohlfahrtsstaatliche Ausrichtung in den drei Typen nicht homogen, aber es finden sich auffällige Übereinstimmungen in wichtigen Weichenstellungen. In den skandinavischen Staaten ist die kollektive Annahme, der Staat sei für die Gewährleistung der Wohlfahrt der Bevölkerung verantwortlich, am stärksten ausgeprägt. In den angelsächsischen Ländern wird die Verantwortlichkeit des Staates darauf begrenzt, Bürgerinnen und Bürgern in Notsituationen zu helfen, in die sie ohne ihr eigenes Verschulden geraten sind. Die zentraleuropäischen Staaten gehen davon aus, die sozialen Netzwerke Familie, Verbände, Wohlfahrtsorganisationen und so weiter seien die besten Verantwortlichen für die Sicherung der Wohlfahrt für die Bürgerinnen und Bürger. Die jeweilige Aufgabenteilung zwischen Staat, Markt und zivilen Netzwerken ist also in diesen drei Typen von Wohlfahrtsstaaten recht

unterschiedlich. Die Staaten unterscheiden sich danach, in welchem Ausmaß die Bürgerinnen und Bürger die Chance haben, ihre individuellen Teilhabemöglichkeiten am wirtschaftlich-beruflichen und gesellschaftlichen Leben und an den kulturellen Errungenschaften ihres Landes zu realisieren. Sie unterscheiden sich aber auch danach, wie wohlhabend sie sind und wie gleich oder ungleich diese materiellen Ressourcen zwischen den verschiedenen Gruppen der Bevölkerung verteilt sind.

### *Unterschiedliche bildungspolitische Traditionen*

Obwohl die Typologie von Esping-Andersen (1990) das Gebiet der Bildungspolitik ausblendet und die Verteilung der Ressourcen für Bildungsprozesse nur indirekt anspricht, kann sie als Hintergrund für die Erklärung der unterschiedlichen Bildungsinvestitionen und Bildungserfolge der verschiedenen Wohlfahrtsstaaten herangezogen werden (Hega/Hokenmaier 2002). Die skandinavischen Staaten mit ihrem sehr staatsorientierten, „sozialdemokratischen“ Modell der Realisierung von Wohlfahrtsstaatlichkeit erreichen im internationalen Vergleich das höchste Ausmaß von materiellem wirtschaftlichem Wohlstand für die Bevölkerung (Wilkinson/Pickett 2009; Korpi 2000). Sie haben das größte Bruttosozialprodukt aller Länder, und sie haben außerdem auch den relativ höchsten Grad von ökonomischer Gleichheit. Die angelsächsischen Länder mit ihrer mehr liberal und marktwirtschaftlich orientierten Sicherung der Wohlfahrtspolitik hingegen schneiden in beiderlei Hinsicht deutlich schlechter ab, denn sie erreichen bei weitem nicht das gleiche Ausmaß von ökonomischem Wohlstand für die Gesamtbevölkerung und sie weisen das höchste Ausmaß von Ungleichheit in der Verteilung von finanziellen und anderen materiellen Ressourcen auf. Die konservativen mitteleuropäischen Staaten, darunter auch Deutschland, liegen in dieser Hinsicht im Mittelfeld. Das spiegelt sich auch in den Ausgaben für den Bereich Bildung wider (OECD 2007a: 60): Die skandinavischen Staaten investieren in diesen Bereich deutlich mehr als die konservativen Wohlfahrtsstaaten. Aber auch die liberalen Wohlfahrtsstaaten tätigen höhere Ausgaben als die konservativen Staaten, denn während letztere vor allem in den Stuserhalt investieren, liegt der Fokus der liberalen Wohlfahrtsstaaten auf der Ermöglichung von Chancengleichheit, die vor allem als Möglichkeit für alle, Zugang zu Bildung und damit zu gesellschaftlichem Aufstieg zu haben, verstanden wird.

Die skandinavischen Länder führen im Leistungsvergleich die Rangordnung bei praktisch allen internationalen Leistungsvergleichen an, weil sie es verstehen, sowohl die begabten als auch die weniger begabten Schülerinnen und Schüler zu fördern und sozioökonomische Bildungsbarrieren abzubauen (OECD 2007a). Die angelsächsischen Länder schneiden nicht zuletzt wegen Australien und Neuseeland bei der durchschnittlichen Kompetenzvermittlung sehr gut ab, die konservativen Wohlfahrtsstaaten – allen voran Deutschland – erreichen ein vergleichsweise niedriges Niveau (Allmendinger/Leibfried 2003: 19). Noch eindeutiger sind die Gruppierungen, wenn auf Bildungsungleichheit geschaut wird: In den skandinavischen Ländern ist die Kluft der Leistungen zwischen den Schülerinnen und Schülern aus den hohen und den niedrigen sozioökonomischen Positionen der Bevölkerung im Vergleich eindeutig am geringsten, in den angelsächsischen Ländern am höchsten und in den mitteleuropäischen Ländern liegt er in der Mitte – allerdings mit Ausnahme Deutschlands, das bei diesem

Kriterium mit in die unterste Gruppe rutscht. Den konservativen Wohlfahrtsstaaten gelingt im Vergleich mit den anderen Wohlfahrtsstaaten damit weder die Begabtenförderung, noch die Förderung der schwächeren Schüler, noch der Abbau von Chancenungleichheit.

## 6 Was kann man von anderen Ländern lernen?

Welche Faktoren sind es im Einzelnen, die den Bildungserfolg eines Landes beeinflussen? Durch die erwähnten internationalen Vergleichsstudien ist eine systematische Suche nach den verursachenden und intervenierenden Faktoren in Gang gekommen, ausgerichtet auf den *Bildungserfolg*, also auf die erreichte Qualität der Bildungserfolge insgesamt und auf das erreichte Ausmaß von Gleichheit in Bildungserfolgen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen.

Deutschland als ein Wohlfahrtsstaat mit einer besonders starken Akzentuierung von solchen Transferleistungen, die den durch Erwerbsarbeit und Herkunft erworbenen Status einer Familie und ihrer Angehörigen sichert, ist in der Bildungspolitik traditionell so ausgerichtet, dass die wichtigste Rolle für die Förderung von Kompetenzen und Leistungen der Kinder und Jugendlichen den Eltern zugesprochen wird. Das führt zu dem bereits erwähnten verhältnismäßig schwachen Ausbau des vorschulischen Betreuungs- und Erziehungssystems, das in der Tradition der deutschen Wohlfahrtspolitik einschließlich der Familienpolitik bis vor kurzem geradezu als „familienfeindlich“ eingeschätzt wurde.

Die primäre Verantwortung für die Erziehung eines Kindes wird in Deutschland dem Elternhaus, also der Familie, zugesprochen. Erst nach dem 6. Lebensjahr setzt in Deutschland die Pflichtschule ein, die aber traditionell auf ein enges Spektrum von fachlicher Bildung ausgerichtet ist und die Elternhäuser bei der Erziehung, also der Persönlichkeitsbildung in einem breiteren Sinne, nicht beeinflussen soll. Diese politische Tradition wurde erst in den letzten zehn Jahren allmählich aufgeweicht, indem das Angebot von Nachmittagsunterricht mit sozial- und freizeitpädagogischen Projekten in die Pflichtschulen einbezogen wurde. Im Vergleich zu den meisten hoch entwickelten Ländern ist die Verbreitung von Ganztagschulen in Deutschland auffällig gering (OECD 2008a).

### *Die Dominanz der Familienpolitik*

Ohnehin ist insgesamt das finanzielle Investment des Staates in das öffentliche Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland im internationalen Vergleich nicht sehr hoch, was am Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt sowie der Ausgaben pro Schüler abgelesen werden kann (OECD 2008a: 237; OECD 2007a: 60). Letztlich ist dieser Trend durch die erwähnte Tradition der Familienorientierung der Sozialpolitik und auch der Bildungspolitik zu erklären. Für Familien wird anteilmäßig ein sehr hoher Betrag des Bruttosozialproduktes ausgegeben, ebenso für die Absicherung von Familienmitgliedern bei Krisenfällen im Lebenslauf, die im Wesentlichen über den berufstätigen Elternteil erfolgt. Ein im Verhältnis zu den skandinavischen Ländern niedriger Anteil von Investitionen im Vorschulbereich, ein mittelgroßer Anteil von Investitionen im Schulsektor, ein vergleichsweise niedriger

Investitionsanteil im Hochschulsektor und im Unterschied dazu ein sehr hoher Investitionsanteil im Familiensektor sind typisch und charakteristisch für die Tradition der deutschen Wohlfahrtspolitik.

Diese Tradition führt zu einem nur mittelmäßig starken Ergebnis des Bildungssystems gemessen am Schulerfolg und an den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Zugespitzt lässt sich sagen, dass im Unterschied zu den sehr erfolgreichen skandinavischen Ländern der Schwerpunkt der Wohlfahrtspolitik in Deutschland auf der sozialen Absicherung eines in der Vergangenheit erworbenen sozialen Status liegt, während die Investitionen in das Bildungssystem – dessen Aufgabe per Definition darin liegt, einen künftigen Status erst noch zu erwerben – vergleichsweise gering sind. Die kritische Frage ist erlaubt, ob diese konservative Tradition des Wohlfahrtsstaates Deutschland in Zeiten des internationalen Wettbewerbes noch angemessen ist, eben weil sie rückwärtsgewandt und nicht vorwärtsgewandt ist, indem sie die im bisherigen Leben – aus welchen Gründen auch immer – erworbenen Privilegien durch Arbeitslosenversicherung, Transferleistungen, Rentenversicherung und auch Gesundheitsversicherung fortschreibt, aber Bürgerinnen und Bürger nicht darin unterstützt, in zukünftige Leistungen, Kompetenzen und damit in zukünftigen Staterwerb zu investieren (Hega/Hokenmaier 2002; Allmendinger/Leibfried 2003).

Die skandinavischen Staaten schneiden international nicht nur bei vergleichenden Bildungsstudien, sondern auch bei Wohlbefindensstudien besser als die konservativen und die liberalen ab. Kinder- und Jugendstudien, die über Bildungskompetenzen im engeren Sinne hinausgehen und die Lebensqualität der jüngsten Generation auch in den Bereichen Gesundheit, Freizeitgestaltung, Mediennutzung, Freundschaftskontakte, Netzworfbildung und Risikoverhalten analysieren, zeigen die skandinavischen Staaten mit ihrer spezifischen Akzentsetzung der Wohlfahrtspolitik an der Spitze. Die entsprechenden Studien von OECD (2008a,b,c) und UNESCO (2007, 2010) sprechen in dieser Hinsicht eine eindeutige Sprache. Die Ergebnisse gelten auch beim erweiterten Set von Indikatoren für Wohlbefinden und Lebensqualität für die beiden Bereiche „Quality“ und „Equity“, also für das durchschnittliche erreichte Maß von persönlicher Wohlfahrt ebenso wie für die Unterschiede dieser Wohlfahrt zwischen den Gruppen von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozioökonomischen Statusgruppen.

### *Die Verteilung der Bildungsausgaben ist entscheidend*

Die bisher vorliegenden Studien machen eines deutlich: Es ist nicht vorrangig das Ausmaß an finanziellen Investitionen in das Erziehungs- und Bildungssystem eines Landes, das den Bildungserfolg bestimmt, sondern es ist die Art und Weise, wie das Geld ausgegeben wird. Dieses Ergebnis ist für Deutschland von besonderer Wichtigkeit, weil es hoffen lässt, auch mit dem traditionell eher geringen Anteil von Mitteln aus dem Bruttosozialprodukt, der für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (im Unterschied zu den sozialen Sicherungssystemen, wo Deutschland zu den großzügigen Ländern zählt) ausgegeben wird, ein gutes Bildungsergebnis zu erzielen.

Finnland ist in den internationalen Vergleichsstudien ein Beispiel für ein Land mit nur ziemlich moderaten Ausgaben für das Erziehungs- und Bildungssystem und dennoch über-



wältigendem Erfolg sowohl nach Bildungsqualität als auch nach Gleichheit der Verteilung der Bildungserfolge bei den Schülerinnen und Schülern (OECD 2007a). Das Beispiel USA zeigt zusätzlich, wie wenig alleine ein hoher Anteil von Privatinvestitionen in die Bildung der Kinder und Jugendlichen über den Erfolg entscheidet. Entscheidend kommt es darauf an, wohin die Gelder fließen und ob sie an der richtigen Stelle für die angemessenen Strukturen und Dienstleistungen ausgegeben werden, die ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem sind.

### *Der Einfluss des familialen Hintergrundes*

Dass der Zugang zur Bildung nicht vom Geschlecht, der ethnischen Zugehörigkeit, dem Bildungshintergrund der Eltern oder den finanziellen Ressourcen der Familie abhängen darf, gehört seit Jahrzehnten zur Grundmaxime demokratischer Bildungspolitik. Der Abbau von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten ist in fast allen OECD Ländern gelungen, in vielen Ländern sind es inzwischen die jungen Frauen, die mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit die höchsten Bildungszertifikate erwerben (Buchmann/DiPrete 2006: 521; Statistisches Bundesamt 2007: 11). Auch die Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozioökonomischen Status der Eltern sowie von der ethnischen Zugehörigkeit ist in fast allen Ländern gesunken (OECD 2007a: 190). Das Ausmaß, in dem die Herstellung von Chancengerechtigkeit gelungen ist, variiert je nach ökonomischer Ausgangslage, Heterogenität der Bevölkerung und vor allem der Bildungspolitik erheblich. Deutschland gehört zu den Ländern in denen der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes am größten ist (OECD 2007b).

Signifikante Einflussgrößen auf den Zusammenhang von sozioökonomischen Status und Bildungserfolg in einem Lande sind, einer Studie von Schütz, Ursprung und Wößmann (2005: 26) zufolge, der Anteil der Kinder, der vorschulische Bildungsinstitutionen besucht, die Dauer des Besuchs der vorschulischen Bildungsinstitutionen und der Zeitpunkt, zu dem die Schüler in verschiedene weiterführende Schulen aufgeteilt werden. Das heißt, je früher ein Bildungssystem die Schüler leistungsabhängig auf verschiedene Schultypen aufteilt, desto größer ist der Einfluss des familiären Hintergrundes auf den Bildungserfolg der Kinder. Zum anderen steigt der Einfluss des familiären Hintergrundes zunächst, wenn – wie in Deutschland – nur ein kleiner Anteil, der sich vorrangig aus den privilegierten Schichten zusammensetzt, die vorschulischen Bildungseinrichtungen besucht. Erst wenn weit über die Hälfte eines Jahrganges in vorschulische Bildungseinrichtungen geht, sinkt der Einfluss des familiären Hintergrundes mit zunehmendem Anteil an Kindern in vorschulischen Einrichtungen sowie mit ihrer Verweildauer.

Entsprechend gelingt es Bildungssystemen mit ausgeprägter frühkindlicher Bildung und möglichst langer gemeinsamer Grundschulzeit die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern am besten zu fördern. Während auf diese Weise das schwedische oder das finnische Bildungssystem den Einfluss des familialen Hintergrundes deutlich senken können, verstärkt ihn das deutsche Bildungssystem dadurch, dass die vorschulischen Bildungseinrichtungen überproportional von Kindern aus gebildeten Elternhäusern besucht werden. Der ausgeprägte Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern in Deutschland hängt weiter damit zusammen, dass der elterliche Bildungshintergrund

auf die schulischen Leistungen mit zunehmendem Alter der Schüler abnimmt (Spera 2005; Milgram/Toubiana 1999). Denn der Nachteil, den Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern in der Schule haben, kann deutlich gesenkt werden, wenn ihr schulisches Umfeld einen deutlich höheren sozioökonomischen Status aufweist (OECD 2007a: 194).

Deutschland gehört zu den Ländern, die ungewöhnlich früh eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem erreichten Leistungsstand vornehmen und damit die künftigen Bildungswege organisatorisch trennen. Nach in der Regel vier Grundschuljahren erfolgt ein „Tracking“, also ein selektives Aufteilen der Schülerschaft auf organisatorisch voneinander getrennte Schulformen mit unterschiedlichen Abschlüssen und Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem. Alle vorliegenden Untersuchungen bestätigen, dass hierdurch das Ziel einer möglichst geringen Ungleichheit von Bildungsergebnissen nach sozialer Herkunft nicht erreicht werden kann. Werden durch eine sehr frühe leistungsmäßige Aufteilung der Schülerschaft Schulformen etabliert, in denen sich eine homogene Gruppe von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sammelt, wie es an den Sonderschulen, Förderschulen und auch den Hauptschulen in Deutschland der Fall ist (Hurrelmann et al. 2006: 66), dann sind nach den vorliegenden Untersuchungen schlechte Bildungserfolge bei diesen Schülergruppen zu erwarten, so dass die Hauptschule die Chancenungleichheit für bildungsferne Kinder verstärkt und das Gesamtniveau von Bildungsqualität statistisch absenkt (siehe die Beiträge von Bos, Müller und Stubbe sowie von Bittlingmayer, Drucks, Gerdes und Bauer in diesem Band).

Die Schlussfolgerung für die Bildungspolitik ist, die organisatorisch getrennten Bildungsgänge von Sonderschulen, Förderschulen und Hauptschulen schrittweise in andere Bildungsgänge und damit integrierte Schulsysteme einzubeziehen. Dadurch wird eine leistungsmäßig heterogene Schülerschaft unterrichtet, die sich gegenseitig stimulieren und motivieren kann (siehe die Beiträge von Bellenberg und im Brahm sowie von Geißler und Weber-Menges in diesem Band).

## 7 Fazit

Das Risiko für diejenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen oder keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, auf Dauer von der Möglichkeit des Erwerbs des eigenen Lebensunterhalts ausgeschlossen zu werden, hat sich in den letzten Jahren drastisch erhöht. Die Ursachen hierfür liegen zum einen in der Umstrukturierung des Arbeitsmarkts, der Erhöhung der Qualifikationsanforderungen in fast allen beruflichen Tätigkeiten und dem Abbau von Arbeitsplätzen für gering Qualifizierte. Zum anderen führen die gestiegenen Bildungsaspirationen eines Großteils der jungen Männer und Frauen zu einer Inflation der Bildungstitel, weswegen Jugendliche, die einen höheren Abschluss als ihre Eltern erwerben, damit oft deutlich schlechtere Chancen als diese auf dem Arbeitsmarkt haben. Eine weitere Folge der Bildungsexpansion ist die Heterogenisierung der höheren Schulformen und in der Konsequenz die soziale Homogenisierung der Haupt- und Förderschulen. Letzteres führt durch den Wegfall ressourcenstarker Schülerinnen und Schüler zu einem weiteren Leistungsabfall in den Schulformen, zum Rückgang von für den Arbeitsmarkt mobilisierbarer Netzwerke sowie zum Wegfall beruflich erfolgreicher Rollenmodelle und trägt zu einer weiteren Stigmatisierung von Haupt- und Förderschülern im Allgemeinen und zu solchen, die den

Schulabschluss nicht schaffen, im Besonderen bei. Die psychischen und politischen Folgen dieses Prozesses sind im Moment kaum abschätzbar.

Der internationale Vergleich zeigt, dass eine größer werdende gesellschaftliche Ungleichheit und die zunehmende Ausgrenzung eines Bevölkerungsteils aus dem Arbeitsmarkt weder notwendige Folgen des Globalisierungsprozesses sind, noch zwangsweise mit der Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“ einhergehen. Bei der Chancengleichheit und dem Anteil an Bildungsarmen rangiert Deutschland im internationalen Vergleich der Wohlfahrtsstaaten im hinteren Bereich. Vor allem den skandinavischen Staaten gelingt es, soziale Ungleichheiten abzubauen und zugleich sowohl ein allgemein hohes Niveau an Bildung als auch an persönlichem Wohlbefinden zu erreichen und so Zukunftsoptimismus und Integration zu gewährleisten.

Das hat viele Gründe. Neben anderen gehören zu diesen ein auf vielfältigen individuellen Lern- und Förderbedarf zugeschnittenes Bildungswesen, dass alle so früh wie möglich einbindet, so spät wie möglich separiert und äußerst vielfältige Wege zur individuellen Weiterqualifizierung finanziert. Die individuellen und gesellschaftlichen Kosten für Bildungsarmut können auf diese Weise gering gehalten werden.

## Literatur

- Aisenbrey, Silke/Brückner, Hannah (2008): Occupational Aspirations and the Gender Gap in Wages. In: *European Sociological Review* 24. 633–649
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production. In: *Journal of European Social Policy* 13. 63–81
- Autor, David H./Levy, Frank/Murnane, Richard J. (2003): The Skill Content of recent Technological Change: An Empirical Exploration. In: *The Quarterly Journal of Economics* 118. 1279–1333
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf)
- Becker, Gary S. (2006): The Age of Human Capital. In: Lauder et al. (2006): 292–307
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52. 450–474
- Bender, Stefan/Konietzka, Dirk/Sopp, Peter (2000): Diskontinuität im Erwerbsverlauf und betrieblicher Kontext. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52. 475–499
- Berger, Peter/Kahlert, Heike (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa
- Blossfeld, Hans-Peter/Mills, Melinda/Bernardi, Fabrizio (2006): Globalization, Uncertainty and Men's Careers: An International Comparison. Cheltenham (UK)/Northampton (MA, USA): Edward Elgar
- BMAS (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Verfügbar unter: [http://www.bmas.de/portal/26742/property=pdf/dritter\\_armuts\\_und\\_reichtumsbericht.pdf](http://www.bmas.de/portal/26742/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht.pdf)
- BMBF (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_09.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf)
- BMWA (2005): Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen. Dokumentation 550. Verfügbar unter: [www.bmwa.bund.de](http://www.bmwa.bund.de)
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Breen, Richard/Jonsson, Jan O. (2005): Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. In: *Annual Review of Sociology* 31. 223–243
- Brown, Phillip (2006): The Opportunity Trap. In: Lauder et al. (2006): 381–408

- Buchholz, Sandra/Hofäcker, Dirk/Mills, Melinda/Blossfeld, Hans-Peter/Kurz, Karin/Hofmeister, Heather (2009): Life Courses in the Globalization Process: The Development of Social Inequalities in Modern Societies. In: *European Sociological Review* 25. 53–71
- Buchmann, Claudia/DiPrete, Thomas A. (2006): The Growing Female Advantage in College Completion. The Role of Family Background and Academic Achievement. In: *American Sociological Review* 71. 515–541
- Bude, Heinz/Lantermann, Ernst-Dieter (2006): Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58. 233–252
- Castles, Francis G. (1989): Explaining public education expenditure in OECD nations. In: *European Journal of Political Research* 17. 431–448
- Castles Francis/Mitchell, Deborah (1992): Identifying Welfare State Regimes: The Links Between Politics, Instruments and Outcomes. In: *Governance* 5. 1–26
- De Haan, Willem/Vos, Jaco (2003): Widersprüchliche Gefühle. Rationalität und Emotionalität im Entscheidungsverhalten von jugendlichen Straftätern. In: *Karstedt/Oberwittler* (2003): 316–336
- Deutsches Jugendinstitut/Statistisches Bundesamt (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Fassung. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/root.html>
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): Bringing Boys back in. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48. 938–958
- Enzmann, Dirk/Brettfeld, Katrin/Wetzels, Peter (2003): Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Prüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migranten. In: *Karstedt/Oberwittler* (2003): 264–278
- Esping-Andersen, Gosta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. London: Polity
- Eurostat (2009): Youth education, lifelong learning, early school leavers – Annual data. Verfügbar unter: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Eurostat (2007): Bevölkerung und soziale Bedingungen. Männer und Frauen in unfreiwillig befristeten Beschäftigungsverhältnissen. *Statistik kurz gefasst* 98. Brüssel: Eurostat.
- Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: *Berger/Kahlert* (2008): 71–100
- Goos, Maarten/Manning, Alan (2003): Lousy and Lovely Jobs. The Rising Polarization of Work in Britain. Working Paper: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science. Verfügbar unter: [http://eprints.lse.ac.uk/20002/1/Lousy\\_and\\_Lovely\\_Jobs\\_the\\_Rising\\_Polarization\\_of\\_Work\\_in\\_Britain.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/20002/1/Lousy_and_Lovely_Jobs_the_Rising_Polarization_of_Work_in_Britain.pdf)
- Guile, David (2006): What is Distinctive about the Knowledge Economy? Implication for Education. In: *Lauder et al.* (2006): 355–370
- Hahn, Karola (2005): Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands. In: *Hahn/Lanzendorf* (2005): 13–34
- Hahn, Karola/Lanzendorf, Ute (Hrsg.) (2005): *Wegweiser Globalisierung*. Kassel: Jenior
- Hega, Gunther/Hokenmaier, Karl (2002): *The Welfare State and Education. A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies*. German Policy Studies 2. Paris: OECD
- Heintz, Bettina (Hrsg.) (2001): *Geschlechtersoziologie*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hofman, Roelande/Hofman W. H. A./Gray, John M./Daly, Peter (2004): *Institutional Context of Education Systems in Europe. A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Dordrecht: Kluwer
- Hradil, Stefan (2006): *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hradil, Stefan (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8. Auflage. Opladen: Leske+Budrich
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/TNS Infratest Sozialforschung (2006): 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer
- Hurrelmann, Achim/Leibfried, Stephan/Martens, Kerstin/Mayer, Peter (Hrsg.) (2007): *Transforming the Golden-Age Nation State*. New York: Palgrave
- Kaelble, Hartmut (2007): *Sozialgeschichte Europas. 1945 bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck
- Karstedt, Susanne/Oberwittler, Dietrich (Hrsg.) (2003): *Soziologische Kriminalität*. Opladen/Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kaufmann, Franz-Xaver (2003): *Varianten des Wohlfahrtsstaats. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kehm, Barbara M./Huisman, Jeroen/Stensaker, Bjørn (Hrsg.) (2009): *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense Publishers

- Korpi, Walter (2000): Faces of Inequality: Gender, Class, and Patterns of Inequalities in Different Types of Welfare States. In: *Social Politics* 7. 127–191
- Krueger, Alan B./Lindahl, Mikael (2001): Education for Growth: Why and for Whom? In: *Journal of Economic Literature* 39. 1101–1136
- Krüger, Helga (2001): Ungleichheit und Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In: Heintz (2001): 512–537
- Lampert, Thomas/Ziese, Thomas (2005): Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Eine Expertise des Robert Koch Instituts zum zweiten Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung. Verfügbar unter: <http://www.bmas.de/portal/988/property=pdf/>
- Lauder, Hugh/Brown, Phil/Dillabough, Jo-Anne (Hrsg.) (2006): *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford: University Press
- Levy, Frank/Murnane, Richard J. (2005): How Computerized Work and Globalization Shape Human Skill Demands. Verfügbar unter: [http://www7.nationalacademies.org/CFE/Educ\\_21st\\_Century\\_Skills\\_Levy\\_Paper.pdf](http://www7.nationalacademies.org/CFE/Educ_21st_Century_Skills_Levy_Paper.pdf)
- Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der „Dunkelfeldforschung“ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50. 78–109
- Martens, Kerstin/Weymann, Ansgar (2007): The Internationalisation of Education Policy. In: Hurrelmann et al. (2007): 152–172
- Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.) (2007): *New Arenas of Education Governance*. New York: Palgrave
- Merton, Robert K. (1938): Social Structure and Anomie. In: *American Sociological Review* 3. 672–682
- Milgram, Norman/Toubiana, Yosef (1999): Academic anxiety, academic procrastination and parental involvement in students and their parents. In: *British Journal of Educational Psychology* 69. 345–361
- Möble, Thomas/Kleimann, Matthias/Rehbein, Florian/Pfeiffer, Christian (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 3. 295–309
- Müller-Benedict, Volker (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59. 615–639
- Murnane, Richard J./Levy, Frank (2004): *The New Division of Labor. How Computers are creating the next Job Market*. New Jersey: Princeton University Press
- OECD (2008c): *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Summary. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/26/41525363.pdf>
- OECD (2008a): *Education at a Glance*. Paris: OECD
- OECD (2008b): *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Country Note Germany. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/27/41525386.pdf>
- OECD (2007a): *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Vol. 1 Paris: OECD
- OECD (2007b): *No more failures. Ten steps to equity in education*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/29/39676364.pdf>
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Verfügbar unter: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf>
- Pfeiffer, Christian/Möble, Thomas/Kleimann, Matthias/Rehbein, Florian (2007): Die Pisa-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Verfügbar unter: [http://www.edr.icserver8.de/fileadmin/Mediendatenbank/studientag2009/Die\\_PISA-Verlierer\\_Opfer\\_ihres\\_Medienkonsums\\_KFN\\_Studie\\_15-2-08.pdf](http://www.edr.icserver8.de/fileadmin/Mediendatenbank/studientag2009/Die_PISA-Verlierer_Opfer_ihres_Medienkonsums_KFN_Studie_15-2-08.pdf)
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): Geschlecht und Schulerfolg. Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1. 61–92
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2007): Der Trend bleibt. Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht 18. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1807.pdf>
- Reißig, Birgit/Gaupp, Nora (2007): Hauptschüler. Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. In: *APuZ* 28. 10–17
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52. 636–669
- Schütz, Gabriela/Ursprung, Heinrich/Wößmann, Ludger (2005): *Education Policy and Equality of Opportunity*. Ifo Working Paper No. 1518
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Spera, Christopher (2005): A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. In: *Educational Psychology Review* 17. 125–146

- Spitz-Oener, Alexandra (2003): IT Capital, Job Content and Educational Attainment. ZEW Discussion Paper 03-04. Verfügbar unter: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0304.pdf>
- Statistisches Bundesamt (2009a): Statistisches Jahrbuch 2009. Internationale Übersichten. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de>
- Statistisches Bundesamt (2009b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de>
- Statistisches Bundesamt (2007): Internationale Übersicht zur Bildungsstatistik. Ausgabe 2007. Verfügbar unter: <http://destatis.de>
- Statistisches Bundesamt (2005): Bildung im Zahlenspiegel. Verfügbar unter: [www.destatis.de](http://www.destatis.de)
- Trappe, Heike (2006): Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, 50–78
- UNESCO (2010): Country Dossiers. Verfügbar unter: <http://www.ibe.unesco.org/en/access-by-country.html>
- UNESCO Institute for Statistics (2007): Data on National Education Systems. Verfügbar unter: <http://www.uis.unesco.org/>
- Välilä, Jussi (2009): The relevance of higher education to knowledge society and knowledge driven economy. Education, research and innovation. In: Kehm et al. (2009): 23–41
- Vester, Michael/Gardemin, Daniel (2001): Milieu, Klasse und Geschlecht. Das Feld der Geschlechterungleichheit und die „protestantische Alltagsethik“. In: Heintz (2001): 454–486
- Von Gostomski, Christian B. (2003): Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsdefizite? Eine Analyse bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen mit dem IKG-Jugendpanel 2001. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55, 253–277
- Weymann, Ansgar/Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (2007): International Organizations, Markets and the Nation State in Education Governance. In: Martens et al. (2007): 229–241
- Wilkinson Richard/Pickett Kate (2009): *The Spirit Level. Why More Equal Societies Always Almost Do Better*. London: Allen Lane
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Institut für Wirtschaftsforschung der Universität München. Verfügbar unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_30280\\_30281\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30280_30281_2.pdf)