

Soziologische Bildungsforschung

Jutta Allmendinger, Christian Ebner, Rita Nikolai

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Allmendinger, Jutta, Christian Ebner, and Rita Nikolai. 2018. "Soziologische Bildungsforschung." In *Handbuch Bildungsforschung*, edited by Rudolf Tippelt and Bernhard Schmidt-Hertha, 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage, 1–27. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_2-1.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



Soziologische Bildungsforschung

Jutta Allmendinger, Christian Ebner und Rita Nikolai

Zusammenfassung

Die soziologische Bildungsforschung beschäftigt sich mit individuellen Chancen und Risiken beim Erwerb von Bildung abhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und adressiert Fragen zur Leistungsfähigkeit und Integrationskraft des Bildungssystems. Der Beitrag beschreibt die Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft und erörtert, wie sich Bildung messen lässt. Diese Frage ist auch für internationale Vergleiche wesentlich. Nach einer Beschreibung des Bildungsstandes in Deutschland werden Zugangschancen zu Bildung nach Schicht, Geschlecht, Region und Migrationshintergrund adressiert. Mehr als früher bestimmt Bildung über allgemeine Lebenschancen.

Dieser Text ist eine aktualisierte und inhaltlich ergänzte Fassung des ursprünglich von Jutta Allmendinger und Silke Aisenbrey verfassten Textes in der ersten Ausgabe dieses Sammelbandes (erschienen 2002). Für die zweite Ausgabe hinzugefügt wurden Ausführungen zum internationalen Vergleich, zum Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und kognitiven Kompetenzen, zum Zusammenhang zwischen Bildung und demografischer Entwicklung, zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes, der Weiterbildung sowie Disparitäten nach Migrationshintergrund und Geschlecht. Diese vierte Auflage stellt eine aktualisierte Fassung der zweiten Auflage dar. Für die Unterstützung bei der Aktualisierung und Überarbeitung des Textes danken wir Sophie Drebes.

J. Allmendinger (✉)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin, Deutschland

E-Mail: jutta.allmendinger@wzb.eu

C. Ebner (✉)

Universität zu Köln, Köln, Deutschland

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland

E-Mail: ebner@wiso.uni-koeln.de

R. Nikolai (✉)

Systembezogene Schulforschung, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

Schlüsselwörter

Chancengleichheit • Kompetenzarmut • Zertifikatsarmut • Soziale Herkunft • Bildungserträge

Inhalt

1 Einleitung	2
2 Bildung und Gesellschaft	4
3 Zur Messung von Bildung	6
4 Bildung in Deutschland	7
5 Chancengleichheit	9
6 Bildungserträge	15
7 Internationaler Vergleich	18
8 Ausblick	21
Literatur	23

1 Einleitung

Im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung formulierte Seneca den Satz: „Non vitae, sed scholae discimus“ (Seneca 1998). Er richtete sich damit kritisch gegen die Schule. In jüngerer Zeit wurde dieser Einwurf zur heutigen Moralsentenz umgestellt: „Non scho-
lae, sed vitae discimus.“ Was meint dieser Ausspruch, der viele von uns begleitet hat, noch immer Schulportale schmückt und noch immer weite Felder der Bildungssoziologie umreißt? Zunächst: Was meint „Schule“? Haben die etablierten staatlichen Bildungseinrichtungen nicht bereits viel verloren, Macht und Einfluss an private Ausbilder und Organisationen abgegeben? Und dann: Was meint „Leben“? Wirtschaftliches Auskommen, sozialen Status, Persönlichkeitsbildung jenseits ökonomischer Verwertungsaspekte, (auferlegte) Anpassung an gesellschaftliche Werte, Integration in die Gesellschaft? Und weiter: Was meint „Lernen“? Zu welchem Wissen führt welches Lernen, welche Elemente charakterisieren die heutige Lern- und Wissensgesellschaft? Schließlich: Ist der Satz nicht in seiner ursprünglichen Bedeutung viel zutreffender, lernen wir nicht hauptsächlich für die Schule und andere Bildungseinrichtungen, da diese zertifizieren, Stempel aufdrücken und es letztlich viel mehr auf diese Nachweise als auf unser tatsächliches Wissen ankommt? Wovon hängen die Antworten ab?

Die Soziologie hat dazu viel zu sagen. Nach Untersuchungsebenen systematisiert geht es auf gesellschaftlicher Ebene um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, dessen Integrationskraft, um Chancengleichheit, um das Ausmaß und die Legitimation sozialer Ungleichheit. Hier behandelt die Soziologie auch „Bildung als Bürgerrecht“, wie von Thomas H. Marshall schon 1949/50 in Großbritannien eingefordert (Marshall 1992). Dort wurde ein solches auf Chancengleichheit zielendes Recht allerdings als Element von „Sozialpolitik“, als ein sozialpolitischer „Leitanspruch“ gesehen. Auf individueller Ebene fragt die Soziologie nach dem Zugang zu Bildung und ihrem Nutzen für Individuen. Sie beleuchtet, ob und in welchem Maße schulische Bildung noch immer über Elternhaus, Lehrer und Lehrerinnen zugeteilt oder individuell durch Leistung erworben wird. Damit ist auch die Frage verbunden, inwieweit Bildung den

ganzen Lebensverlauf hinsichtlich erwerbsbezogener Optionen prägt und entsprechende Einstellungen gleich mitliefert. Im Brennpunkt stehen darüber hinaus die Institutionen selbst. Welche Auswirkungen haben der institutionelle Aufbau des Bildungssystems, die Mehrgliedrigkeit der schulischen Bildung, das Nebeneinander von dualer und vollzeit-schulischer Ausbildung, von Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten für Individuum und Gesellschaft? Betrachtet man schließlich die Verbindung der einzelnen Ebenen, stellen sich Fragen wie jene nach den Folgen der Bildungsexpansion für Muster sozialer Ungleichheit. Hat die Bildungsexpansion alte Ungleichheitsverhältnisse zerrüttet, den Wert der Bildung geschmälert? Ist Bildung heute überhaupt noch jenes „Sesam, öffne dich“, welches Personen materiellen Wohlstand und Persönlichkeitsgewinn garantiert, den Ländern zu kompetitiven Vorteilen, Stabilität und Wachstum verhilft?

Die deutsche Antwort auf diese Frage wurde im 19. Jahrhundert von Reichskanzler Fürst Otto von Bismarck noch eindeutig formuliert. In seiner *Immediateneingabe* von 1890 heißt es: „Unsere höheren Schulen werden von zu vielen jungen Leuten besucht, welche weder durch Begabung noch durch die Vergangenheit ihrer Eltern auf einen gelehrt Beruf hingewiesen werden. Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrt Fächer und die Züchtung eines staatsgefährlichen Proletariats Gebildeter.“ Und weiter: „Auf dem Lande ist schon jetzt ein Überfluss von Arbeitern, welche, im Bewusstsein besserer Schulbildung, nicht mehr selbst arbeiten, sondern nur die Arbeit anderer beaufsichtigen wollen, dagegen ein Mangel an Arbeitskräften, welche selbst zu arbeiten bereit sind“ (Bismarck 1890 nach Führ 1997, S. 115).

Bismarck setzte der staatlichen (Aus-)Bildung damit zu einer Zeit enge Grenzen, in der die USA schon den entgegengesetzten Kurs auf eine Bildungsexpansion einschlugen (Heidenheimer 1981). Er verweigerte sich der Sicht eines „Je mehr Bildung, desto besser“ und verfolgte in den 1880er-Jahren mit den Reichsversicherungsgesetzen stattdessen sozialpolitische Ziele – womit bis heute die Bildungs- und die Sozialpolitik auf den Pfad eines Gegensatzes bzw. einer wechselseitigen Indifferenz zueinander gebracht worden sind. Weiterhin hob Bismarck hervor, dass die Schule nur ein Glied in der Triade Elternhaus – Begabung – Schule ist. Allein könne sie, so die Annahme, zwar Gebildete erzeugen, nicht aber den Habitus, der für gelehrt Berufe unabdingbar ist. In anderen Worten ausgedrückt: Bildung für alle ist überflüssig, da ein Arbeiterkind trotz hoher Bildung eben ein Arbeiterkind bleibt – und in seinem Arbeiterstatus seine ihm gemäß soziale Sicherheit finden mag. „Schuster, bleib bei deinen Leisten!“¹ – dieser Leitgedanke wird in der Zeit der Reichsgründung in der Bildungs- und Sozialpolitik gleichermaßen fest verankert

¹ Wie die Maxime Senecas ist auch diese älteren Datums: Sie stammt von Plinius und spielt auf den Hofmaler Alexander des Großen, Appelles, an. Ihm wird folgender zorniger Ausruf zugeschrieben: „Ne tutor supra crepidam!“, den wir mit „Schuster, bleib bei deinen Leisten!“ frei übersetzen. Appelles nämlich pflegte die von ihm vollendeten Gemälde für die Vorübergehenden so auszustellen, dass er dahinter versteckt ihre Urteile hören konnte. Ein Schuhmacher tadelte nun einmal, dass die Schuhe auf dem Bilde eine Öse zu wenig hätten, und Appelles brachte die fehlende an. Als dann aber der Tadler, stolz auf diesen Erfolg, auch den Schenkel zu bemängeln sich unterfing, rief der unwillige Maler hinter dem Bild hervor: „Was über den Schuh hinausgeht, muss der Schuster nicht beurteilen“ (Büchmann 1997, S. 323).

und institutionalisiert. Noch eine weitere Grenze wird der Schule gesetzt: Ausgebildet werden soll für den Arbeitsmarkt, und die Zahl der zu Bildenden wird durch die Anzahl freier Positionen im Arbeitsmarkt reguliert (*manpower approach*). Ohne diese Regulierung würde Bildung zur Entstehung eines „staatsgefährlichen Proletariat[s]“ und zur Zersetzung der bestehenden (Klassen-)Ordnung führen.

Die heutige Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert öffentlicher (Aus-) Bildung ist eine andere: In modernen Gesellschaften wird Bildung als wesentliches Element der Demokratisierung und der Emanzipation betrachtet. Der Zugang zu und der Erwerb von Bildung sollen ausschließlich über meritokratische Prinzipien gesteuert werden: Die Verteilung von Status, Prestige und Macht wird aufgrund von individueller Leistung und nicht aufgrund von vererbtem Stand legitimiert. Ebenso gerät die Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt unter Druck. Bildung ist jetzt auch Bürgerrecht und kann jenseits von Verwertungsaspekten beansprucht werden. Der *social demand* steht nun neben dem *manpower approach*. Im entfalteten europäischen Wohlfahrtsstaat des 20. Jahrhunderts werden Bildung, soziale Sicherung und politische Teilhabe tendenziell zu gleichberechtigten Dimensionen eines Staatsbürgerrechts (Marshall 1992).

Im Folgenden nehmen wir einige der angesprochenen Überlegungen auf. Wir beginnen mit Theorien und Denkansätzen über die Bedeutung von Bildung für die Gesellschaft, leiten über zur Messung von Bildung und zeichnen dann nach, durch welche Bildungserfolge Deutschland sich über die Zeit profilierte. Den aktuellen Bildungsstand diskutieren wir unter dem Aspekt der Chancengleichheit, insbesondere geht es hier um Chancengleichheit nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Region und Migrationshintergrund. Abschließend erörtern wir die Frage nach Bildungserträgen und spiegeln die deutsche Lage im internationalen Vergleich.

2 Bildung und Gesellschaft

Spricht man über Bildung und Gesellschaft, so wird erstere zunächst oft als (vermehrbar) Produktionsressource, als gesamtgesellschaftliches Humankapital angesehen. Nach dieser These sind Länder mit einem hohen durchschnittlichen Bildungsstand der Bevölkerung international kompetitive, innovative und erfolgreiche Gesellschaften. So sprach etwa Georg Picht (1964) in den 1960er-Jahren unter dem Schlagwort „Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand“ von der Gefahr, dass Deutschland gegenüber der internationalen Konkurrenz zurückfallen könne. Nur durch Investitionen in den Ausbau der höheren Bildung lasse sich das wirtschaftliche Wachstum sichern. Auf der gleichen analytischen Ebene, doch mit dezidiert anderer Stoßrichtung, wird der Bildungsstand eines Landes mit dessen Modernisierungsniveau in Verbindung gebracht. In den Worten von Ralf Dahrendorf: „Bildungspolitik ist weit mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik“, „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965, S. 22). Sie ist ein soziales Grundrecht, und die Bildungsexpansion kann der Verwirklichung dieses Rechts dienen und einen Beitrag zur Moder-

nisierung der Gesellschaft leisten. In Folge wurde zunächst wieder der Beitrag der Bildung für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit betont (Brown und Lauder 1997; Reich 1997), so auch in der berühmt gewordenen Rede von Roman Herzog (1997). Erst in den 2000er-Jahren wurden dann wieder Stimmen laut, die zu dem Ansatz Bildung als Bürgerrecht, und, noch betonter, Bildung als Menschenrecht zurückkehrten (Muñoz Villalobos 2007).

In stärker theoretischer Perspektive bietet die Soziologie mit Funktionalismus und Konflikttheorie zwei wesentliche Zugänge zum Stellenwert von Bildung und Erziehung für die Gesellschaft. Die funktionalistische Schichtungstheorie von Davis und Moore setzt am Arbeitsmarkt und an einem klaren Korrespondenzprinzip zwischen Bildung und Erwerbsarbeit an: In allen Gesellschaften gibt es funktional differenzierte Positionen unterschiedlicher gesellschaftlicher Wertigkeit, welche neben einer speziellen Begabung auch entsprechende Fertigkeiten (*technical skills*) erfordern. Das Bildungssystem hat die Aufgabe, diese Fertigkeiten zu vermitteln. Gleichermassen sind den begabten Personen Anreize zu setzen, sich einer Ausbildung zu unterziehen und die damit einhergehenden Opfer (*sacrifices*) auf sich zu nehmen. Begabte Personen, die sich einer (langen) Ausbildung unterziehen, werden für ihre Investitionen mit Positionen belohnt, die einen entsprechend hohen Status, ein hohes Einkommen und ein hohes Prestige mit sich bringen (Davis und Moore 1945; zur Kritik siehe Collins 1971). Der Funktionalismus löst also die Verbindung von Elternhaus und Schule und verknüpft Begabung, Schule und Erwerbstätigkeit.

Die Konflikttheorie (für eine gelungene Übersicht siehe Bowles und Gintis 2000) verbindet Elternhaus und Schule und stellt meritokratische Elemente in Abrede. Die schulische Vermittlung von Fertigkeiten spielt in ihr eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund stehen bei der Konflikttheorie die Reproduktion der Klassenstruktur und die Frage, wie dies durch die herrschende Klasse bewerkstelligt werden kann. Aufgrund des Ausbaus des staatlichen Schulsystems und der damit einhergehenden Öffnung von Bildung und Ausbildung kann die Weitergabe des familiären Status nicht mehr über Vererbung, sondern muss über das Bildungssystem erfolgen. Aus qua Geburt zugeschriebenen sind erworbene Zugehörigkeiten geworden. Es müssen daher andere Wege gefunden werden, um die herrschende Klassenstruktur von Generation zu Generation erhalten zu können. Die Schule eröffnet der herrschenden Klasse diese Möglichkeit, indem sie schichtspezifisch sozialisiert und Arbeiterkinder zu disziplinierten und autoritätshörigen Arbeitern und Oberschichtkinder zu selbstständig denkenden, unabhängigen Führungspersonen macht. Dies geschieht durch entsprechende Selektionen nach Sprache und Kultur und damit einhergehende schichtspezifische Sozialisations- und Bildungsanstrengungen der Schulen. Aus Sicht der Konflikttheorie lässt sich die Schule von Eliten vereinnahmen, schafft gesellschaftliche Ungleichheit und legitimiert diese unter Vorgabe einer Chancengleichheit für alle. Damit liegt die Konflikttheorie auf einer Linie mit den Arbeiten von Pierre Bourdieu, der die These vertritt, die herrschenden Klassen vererbt ihre Macht – welche sie sich in der Vormoderne durch die Standesordnung sicherten – in der Moderne unter Nutzung des Bildungssystems (Bourdieu et al. 1981, S. 24–26).

3 Zur Messung von Bildung

Bislang wurde Bildung vor allem durch die Dauer des Schulbesuchs und der Ausbildung oder durch den höchsten erreichten Abschluss in Schule und Ausbildung gemessen. Als *zertifikatsarm* können alle Personen ohne Abschluss und als *zertifikatsreich* jene mit Hochschulausbildung bezeichnet werden (Allmendinger 1999). Bei internationalen Studien tritt allerdings häufig das Problem der Vergleichbarkeit auf: Sind beispielsweise zehn Schuljahre in Deutschland vergleichbar mit zehn Schuljahren in den USA, Finnland oder Großbritannien? Wie ist es um die Qualität der deutschen Lehrlingsausbildung und Hochschulbildung im Vergleich zu anderen Ländern bestellt?

Seit einigen Jahren stehen der empirischen Bildungsforschung vermehrt weitere Maßzahlen zur Verfügung, Maße für kognitive Kompetenzen. Diese werden im Zuge ganz unterschiedlicher Untersuchungen für Angehörige verschiedener Altersstufen erhoben. Am bekanntesten ist sicherlich die seit 2000 in regelmäßigen Abständen erscheinende PISA-Studie, die mit einem breiten internationalen Ansatz die Kompetenzen von 15-Jährigen misst. Auf Grundlage dieser Kompetenzmessungen lassen sich absolute Maße von Kompetenzarmut und Kompetenzreichtum bestimmen. Insgesamt wird bezogen auf alle Kompetenzbereiche zwischen sechs (bis PISA 2006 im Bereich Lesen fünf) Kompetenzstufen differenziert. Jugendliche unterhalb der Kompetenzstufe II („Risikogruppe“) verfügen nur über schwache Lesekompetenzen, jene unterhalb der Stufe I werden als „funktionale Analphabeten“ bezeichnet (Allmendinger und Leibfried 2003a, S. 14). In Weiterführung von Allmendinger und Leibfried (2003b) verstehen wir unter *kompetenzarm* alle Jugendlichen mit einer Eingruppierung unterhalb der Kompetenzstufe II.² Jugendliche, die Stufe V und VI erreichen, gelten als *kompetenzreich*. Zusammenfassend ist festzuhalten (Allmendinger 1999; Allmendinger und Leibfried 2003b), dass sich *Bildungsarmut* also in Zertifikats- und/oder Kompetenzarmut äußert. Im Gegensatz zu Zertifikatstmessungen sind bei Kompetenzmessungen aber auch relative Maße berechenbar. So ist zu bestimmen, wie sich die unteren oder oberen 10 Prozent in der Kompetenzverteilung eines bestimmten Landes zu der gesetzten absoluten Definition von Kompetenzreichtum oder Kompetenzarmut verhalten. Absolute und relative Werte können zusammenfallen, sie brauchen aber auch gar keine Schnittflächen zu haben. Dies ist etwa in Finnland der Fall, einem Land (fast) ohne absolute Kompetenzarmut. Durch die Streuungsmaße ist des Weiteren festzustellen, wie ungleich Kompetenzen verteilt sind. Bei einem gegebenen Mittelwert der Kompetenzverteilung in zwei Ländern kann das eine Land alle Personen mit ähnlichen (hohen oder niedrigen) Kompetenzen ausstatten, das andere Land dagegen um den Mittelwert herum sehr breit streuen und damit stark zwischen Personen differenzieren. Entsprechend identifizieren Allmendinger und Leibfried (2003b) auf Grundlage von Mittelwerten und

²Im Durchschnitt trifft dies für die Lesekompetenz auf knapp ein Fünftel der 15-Jährigen in der OECD zu (OECD 2014b).

Streuung vier unterschiedliche „Regime“ der Kompetenzproduktion in den OECD-Staaten und innerhalb Deutschlands.

Eine große Herausforderung an die vergleichende Bildungsforschung ergibt sich daraus, dass die Messung von Abschlüssen und die Messung von Kompetenzen nicht konvergieren. Ordnet man etwa die einzelnen Bundesländer nach ihrem Anteil an Bildungsarmut oder Bildungsreichtum, erhält man eine andere Reihenfolge, wenn man Zertifikate oder Kompetenzen zugrunde legt. Dasselbe gilt im internationalen Vergleich. Länder mit hoher Zertifikatsarmut können durchaus Länder mit niedriger Kompetenzarmut sein (siehe auch Abschn. 7 „Internationaler Vergleich“ in diesem Beitrag). Die Ursachenforschung hierzu ist noch nicht weit fortgeschritten. Eine zweite Herausforderung besteht darin, dass wir (noch) nicht wissen, ob und unter welchen Voraussetzungen Zertifikate oder Kompetenzen für die Entwicklung des Erwerbsverlaufs und die Zuteilung von Chancen von Relevanz sind.

4 Bildung in Deutschland

Bildungsergebnisse und die Bildungsstruktur Deutschlands sollen nun anhand von Zertifikaten und Kompetenzen beschrieben werden. Wir beginnen mit der Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf Schulformen, die unterschiedliche Zertifikate ausstellen, da sich hier lange Entwicklungsreihen nachzeichnen lassen. Bei den Kompetenzen Jugendlicher dagegen stehen im Rahmen der PISA-Erhebungen bislang fünf Messzeitpunkte zur Verfügung (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). Abb. 1 zeigt die Entwicklung zwischen 1955 und 2013 für Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr, also in einem Alter, in dem in Deutschland die wesentlichen Weichenstellung, die Zuordnung zu einer der Bildungsstufen, in allen Bundesländern erfolgt ist.

Wir erkennen zwei Stadien, den Zeitraum zwischen 1955 und 1995, geprägt von einer deutlichen Bildungsexpansion, und die Zeit nach 1995, in der in vielen Bundesländern umfassende Veränderungen der Schulstruktur im Sekundarbereich vorgenommen wurden. Skizzieren wir kurz die Zeit von 1955 bis 1995: Der Anteil von Hauptschülern und -schülerinnen sank um 45 Prozentpunkte (von 69 auf 24 %). Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen um 14 Prozentpunkte (von 16 auf 30 %), der Anteil von Realschülern und -schülerinnen erhöhte sich um 14 Prozentpunkte (von zwölf auf 26 %). Bis in die 1990er-Jahre war die Hauptschule der am meisten besuchte Schultyp. Mitte der 1990er-Jahre wurde sie vom Gymnasium abgelöst. Nach 1995 kam es zu weiteren massiven Veränderungen. Besuchten 1995 bundesweit noch 24 Prozent der Schüler und Schülerinnen die Hauptschule, so reduzierte sich der Anteil bis 2013 auf 14 Prozent. Im gleichen Zeitraum nahm der Anteil von Schülern und Schülerinnen an Gymnasien von 30 auf 36 Prozent zu. Derartige Verschiebungen werden in der Soziologie häufig als Niveaueffekte bezeichnet: Das formale Bildungsniveau von Schülerinnen und Schülern ist 2013 wesentlich höher als das im Jahr 1955. Mit der Abschaffung der Hauptschule als eigenständige Schulform und der Herausbildung einer zweigliedrigen Schulstruktur in vielen Bundesländern (Helbig und Nikolai 2015) wird es in den nächsten Jahren zu einem weiteren Rückgang der Schülerzahlen an Haupt- wie

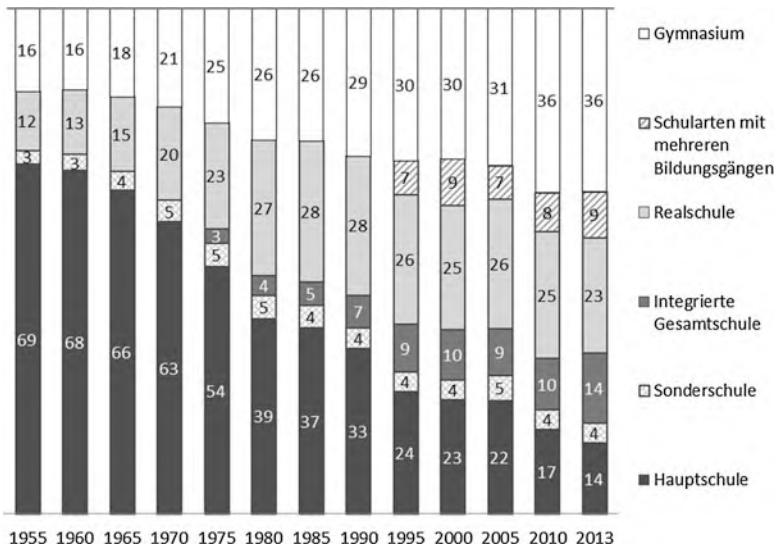


Abb. 1 Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr nach Schularten in Deutschland, 1955 bis 2013
Anmerkung: a) ab 1995 einschließlich neue Bundesländer; b) Die Bezeichnung „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“ wird in der amtlichen Schulstatistik für die Schulen verwendet, die Haupt- und Realschulbildungsgänge vereinen. Schulformen, die nicht nur die Haupt- und Realschulen umfassen, sondern auch eine gymnasiale Oberstufe anbieten, werden in der amtlichen Schulstatistik unter die Kategorie „Integrierte Gesamtschulen“ gefasst. Die Integrierten Gesamtschulen schließen Freie Waldorfschulen mit ein. (Quellen: Zahlen bis 1990 aus Köhler und Lundgreen 2014; danach eigene Berechnungen nach StBa, verschiedene Jahrgänge)

Realschulen kommen. Weitere Veränderungen ergeben sich mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die zu einer Reduzierung der Schülerzahlen an Sonderschulen führen dürfte (Blanck et al. 2013; siehe auch Gebhardt und Heimlich 2016 in diesem Band).

Wie stellt sich im Vergleich zu Zertifikaten die Verteilung von Kompetenzen dar? Abb. 2 zeigt die Verteilung der Mathematikkompetenzen Jugendlicher nach Schulformen bei der PISA-Untersuchung 2012 (Prenzel et al. 2013). Der Anteil der Risikogruppe (unterhalb der Kompetenzstufe II) beträgt in Deutschland 18 %, während 18 % der Spitzengruppe (Kompetenzstufe V und VI) zugerechnet werden können. Zwischen den Schulformen gibt es hinsichtlich der Verteilung der Kompetenzstufen beträchtliche Unterschiede: Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe finden sich überdurchschnittlich – keinesfalls aber ausschließlich – an Hauptschulen (49 %)³ und an Schularten mit mehreren Bildungsgängen (28 %). Dagegen ist eine erkennbare Leistungsspitze (Kompetenzstufe V und VI) nur am Gymnasium auszumachen.

³Bei den Lesekompetenzen betrug der Anteil von risikoarmen Schülern und Schülerinnen an der Hauptschule 43,8 % und an Schularten mit mehreren Bildungsgängen 25,6 % (Prenzel et al. 2013, S. 237).

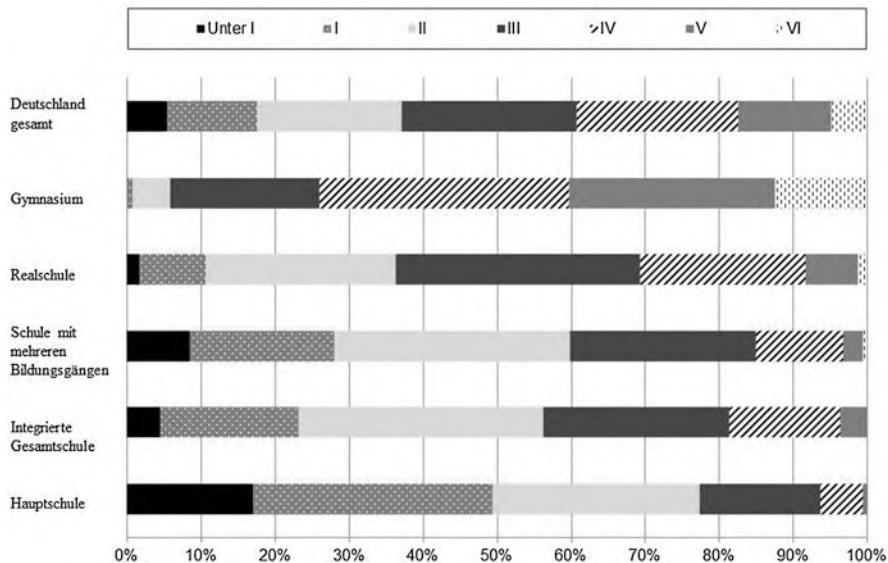


Abb. 2 Mathematikkompetenz von Schülerinnen und Schülern nach Schulformen 2009 (in %).
(Quelle: Prenzel et al. 2013, S. 88)

Offenkundig existieren sehr unterschiedliche soziale „Lernumwelten“, die sich für Schüler und Schülerinnen vorteilhaft oder unvorteilhaft auswirken können. Kinder von un- und angelernten Eltern sind überproportional häufig an Hauptschulen anzutreffen. Kinder mit Migrationshintergrund sind in dieser Hinsicht mehrfach benachteiligt: Sie bringen aufgrund ihrer oft mangelnden Sprachkenntnisse nicht nur ungünstige Lernvoraussetzungen mit, sondern sie stoßen in den Hauptschulen vornehmlich auf eine homogene Schülerschaft, die ein suboptimales Lernklima bietet (Stanat 2006). Nicht übersehen werden darf bei all dem, dass beispielsweise Hauptschule nicht gleich Hauptschule ist. Die Leistungsfähigkeit von Hauptschulen, Integrierten Gesamtschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen schwankt sehr stark, anders als bei Realschulen und Gymnasien, die ein relativ homogenes Leistungs niveau aufweisen (Prenzel et. al. 2013, S. 162).

5 Chancengleichheit

Wie steht es heute um die Chancengleichheit? Blicken wir zunächst rund 50 Jahre zurück auf das katholische Arbeitermädchen vom Lande (Peisert 1967), welches all jene Benachteiligungen im Bildungsbereich auf sich vereinte, die in Deutschland bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts immer wieder nachgewiesen wurden: Konfession, sozioökonomischer Status des Elternhauses, Geschlecht und Region.

5.1 Sozioökonomischer Status

Mitte der 1970er-Jahre beschrieben Walter Müller und Karl Ulrich Mayer die Situation wie folgt: „Der Erfolg im Schulsystem (ist) in einer so massiven Weise von Bedingungen der familiären Herkunft abhängig, daß dem Schulsystem als solchem nur eine geringe Chancen egalisierende Funktion zukommt. Im Gegenteil, das Schulsystem wirkt vielmehr in der Weise, daß über Ausbildung Herkunftsprivilegien auf die nachfolgende Generation übertragen werden“ (Müller und Mayer 1976, S. 54).

Im Folgenden sollen nun das Ausmaß und die Entwicklung der Ungleichheit nach sozialer Herkunft anhand einiger Daten veranschaulicht werden. Es liegt nahe, sich dabei auf einige zentrale Schwellen der Bildungsbeteiligung zu konzentrieren. Die Ergebnisse für 2009 sprechen für sich (Abb. 3): Von 100 Kindern aus einem akademischen Elternhaus gelangten 79 Kinder auf die gymnasiale Oberstufe und schließlich 77 Kinder an eine Hochschule. Von 100 Kindern aus Nichtakademikerfamilien sind es dagegen nur 43 Kinder, die in eine gymnasiale Oberstufe einmünden und letztendlich nur 23 Kinder schaffen den Sprung an eine Hochschule. Kinder aus Nicht-akademikerfamilien wechseln dreimal so häufig wie Kinder aus Akademiker-

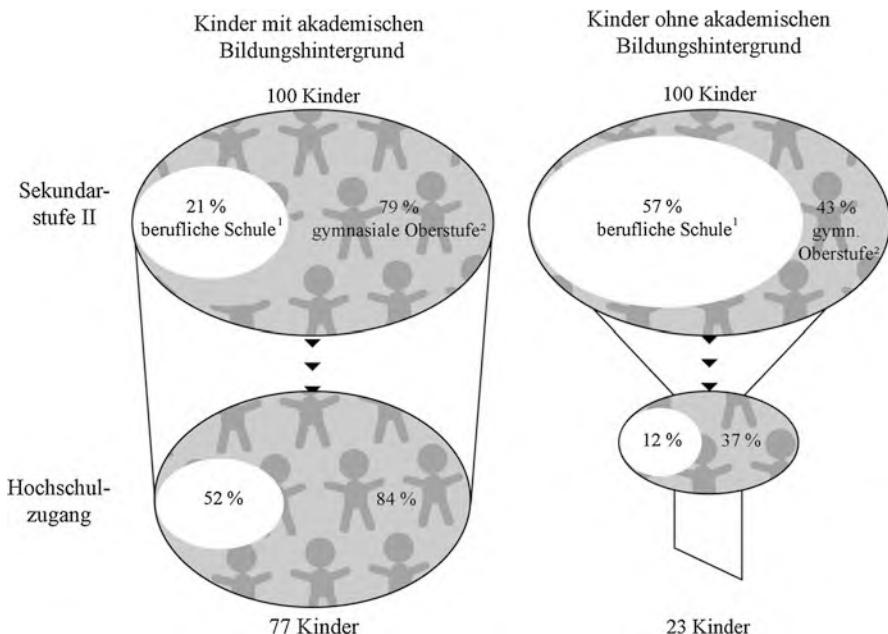


Abb. 3 Der Bildungstrichter: eine schematische Darstellung sozialer Selektion 2009 – Bildungsbeteiligung von Kindern nach dem Bildungsstatus im Elternhaus (in %). (Quelle: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (Middendorff et al. 2013, S. 112); Anmerkungen: ¹ Fachoberschule, Berufsoberschule, technische Oberschule, Berufs(fach)schule, Fachakademie (Bayern), Berufsakademie, Schule des Gesundheitswesens, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr; ² Allgemeinbildende Gymnasien, Gesamtschulen, Fachgymnasien)

familien auf berufliche Schulen und münden auch nach einer beruflichen Schule seltener an Hochschulen ein. Die Chance eines Akademikerkindes, eine Hochschule zu besuchen, ist damit mehr als dreieinhalb Mal so hoch wie die Chance eines Nichtakademikerkindes.

Diese Unterschiede nach sozialer Herkunft sind hoch, jedoch niedriger als noch vor rund dreißig Jahren. Was hat die Bildungsexpansion zur Chancengleichheit beigetragen? Wir betrachten die Entwicklung seit 1985 in Abb. 4 nach der sozialen Zusammensetzung der Studierenden gemäß ihrer Bildungsherkunft. Dabei werden in Analysen der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die Angaben zu den höchsten beruflichen Abschlüssen von Vater und Mutter zu vier Ausprägungen zusammengefasst. Im Zeitverlauf zeigt sich eine deutliche „Akademisierung“ des Bildungshintergrundes der Studierenden“ (Middendorff et al. 2013, S. 89). Noch 1985 kamen 29 Prozent der Studierenden aus Familien, in denen maximal ein Elternteil höchstens eine Berufsausbildung abgeschlossen hatte (Bildungsherkunft „niedrig“). 2012 betrug dieser Anteil nur noch 9 Prozent. Dagegen stieg der Anteil von Studierenden aus akademisch gebildeten Familien, in denen beide Elternteile einen akademischen Abschluss haben, im gleichen Zeitraum von 8 Prozent auf 22 Prozent (Bildungsherkunft „hoch“). Ein vergleichbarer Zuwachs ist bei Studierenden zu beobachten, bei denen nur ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat (Bildungsherkunft „gehoben“). Bei dieser Zeitreihe ist zu vermerken, dass die beschriebene Akademisierung der Studierenden auf zwei Entwicklungen beruht. Zum einen bestehen Selektionsprozesse nach sozialen Merkmalen an verschiedenen

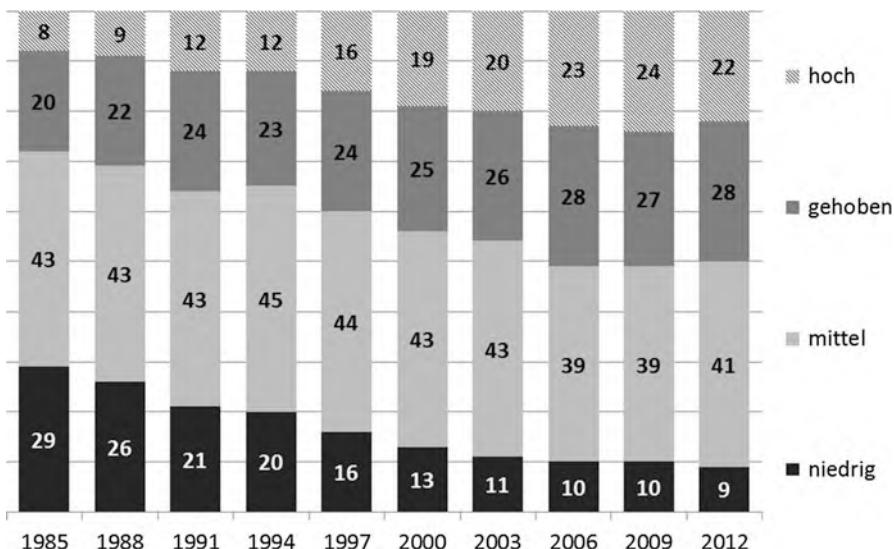


Abb. 4 Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Bildungsherkunft 1985–2012 (in %). (Quelle: Eigene Darstellung nach der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (Middendorff et al. 2013, S. 89))

Schwellen im Schulsystem fort und zum anderen ist das Bildungsniveau in der Gesamtbevölkerung insgesamt gestiegen. Dennoch bestehen nach wie vor große Disparitäten: Die relativen Chancen von Jugendlichen aus hochschulfernen Familien, ein Studium aufzunehmen, sind weiterhin deutlich am schlechtesten und haben sogar im Zeitverlauf abgenommen.

Auch die erreichten Kompetenzwerte hängen klar mit der sozialen Herkunft zusammen. Um dies zu zeigen, wurde in der PISA-Studie ein Index (Economic, Social and Cultural Status Index [ESCS Index]) gebildet, der drei Variablen vereint: den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, deren beruflichen Status sowie häusliche Besitztümer (Prenzel et al. 2013, S. 247–249). In Deutschland werden 15 Prozent der Varianz in der Lesekompetenz durch die soziale Herkunft erklärt, wie die PISA-Studie 2012 nachweist (OECD 2014a, S. 189). Kennt man also das Elternhaus der Kinder, so sind Prognosen über deren Kompetenzen im Alter von 15 Jahren gut möglich. In vielen anderen Ländern hat die junge Generation jeweils neue und vom Elternhaus weit weniger geprägte Chancen.

5.2 Geschlecht

Frauen werden häufig als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion bezeichnet. Zu Recht. Denn noch in den 1960er-Jahren stellten sie nur 37 Prozent der Abiturienten und 30 Prozent der Studienanfänger an Universitäten (Geißler 2005, S. 80). Seitdem hat sich ihr Anteil an den Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife deutlich erhöht und liegt nun mit rund 55 Prozent über dem der Jungen (StBA 2014b). Zudem stellten Frauen im Wintersemester 2013/14 mit knapp 53 Prozent genauso viele Studienanfänger (StBA 2014b). Entsprechend sind wesentlich weniger Frauen als Männer bildungsarm (vgl. auch Helbig 2012): Im Schuljahr 2013/14 waren lediglich 37 Prozent der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss Frauen (StBA 2014a).

Die erzielten Kompetenzwerte zeigen Ähnliches. Jungen weisen im Bereich Lesen 2012 erhebliche Kompetenzrückstände auf (–44 Punkte)⁴ und schlimmer, jeder Fünfte von ihnen muss der Risikogruppe zugerechnet werden. Bei den Mädchen ist es nur knapp jede Elfte (OECD 2014b, S. 380–382).

Neben der neuen Bildungsarmut von Jungen bestehen andere Unterschiede fast unverändert fort. Noch immer finden wir eine ausgeprägte horizontale Segregation im Bildungs- und Ausbildungsbereich: Frauen besuchen seltener die Fachhochschulen (41 %) (StBA 2014b) und belegen seltener naturwissenschaftlich-technische Studiengänge (9 % Ingenieurwissenschaften, 16 % Mathematik/Naturwissenschaften; Middendorff et al. 2013, S. 119). Auch bei den neu abgeschlossenen Aus-

⁴In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaft sind die Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen dagegen geringer bzw. kaum vorhanden (14 bzw. 1 Punkte, OECD 2014b, S. 307, 400).

bildungsverträgen im dualen System sind sie weiter unterrepräsentiert (BMBF 2015b, S. 28).⁵

5.3 Region

Die Kluft zwischen städtischen und ländlichen Gebieten hat sich in Deutschland über Jahrzehnte stark verringert (Henz und Maas 1995), aber aufgrund des demografischen Wandels und Geburtenrückgangs hat die regionale Dimension zur Erklärung von Bildungsungleichheiten wieder an Relevanz gewonnen (Sixt 2013). Erhalten blieben zudem Unterschiede zwischen den Bundesländern. Bei einem Vergleich des Anteils der Abiturienten an den Schulabgängern 2012 nach einzelnen Bundesländern, zeigt sich eine Spannweite von 21,7 Prozentpunkten (27,8 % in Bayern und Sachsen-Anhalt, 49,5 % in Berlin) (Helbig und Nikolai 2015). Eklatante Unterschiede zwischen den Ländern existieren auch, wenn durchschnittliche Kompetenzen als Maßstab herangezogen werden. Betrachten wir das Niveau der durchschnittlichen Lesekompetenz in den einzelnen Bundesländern, können wir ein leichtes Süd-Nord-Gefälle, d. h. tendenziell höhere Kompetenzen im Süden Deutschlands, feststellen.

Zwischen den Bundesländern gibt es jedoch nicht nur Abweichungen in den mittleren Kompetenzwerten. Ebenso variiert der soziale Einfluss auf Kompetenzen zwischen den Bundesländern deutlich, wie etwa der Ländervergleich 2012 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zeigt (Pant et al. 2013, S. 281). Während deutschlandweit rund 17 Prozent der Mathematikkompetenzen von Neuntklässlern allein mit der sozialen Herkunft erklärt werden können, variieren die Werte zwischen 25 Prozent in Brandenburg und 13 Prozent in Thüringen. Bei genauerer Betrachtung von Zusammenhängen zwischen dem Einfluss der sozialen Herkunft und dem Anteil von Schülern und Schülerinnen, die unter Kompetenzstufe II fallen (eigene Berechnungen nach Pant et al. 2013), entdeckt man Länder mit hoher Chancengleichheit und hohen Kompetenzen (z. B. Baden-Württemberg), Länder mit hoher Chancengleichheit und niedrigen Kompetenzen (z. B. Berlin), ebenso wie hohe Chancengleichheit kombiniert mit niedrigen (z. B. Nordrhein-Westfalen) und hohen Kompetenzen (z. B. Sachsen). Beide Ziele zu verfolgen, also hohe Chancengleichheit und hohe Kompetenzwerte, schließt sich demnach nicht aus. Aber nicht nur Divergenzen zwischen den Bundesländern erklären Unterschiede hinsichtlich Chancengleichheit und Kompetenzniveau, sondern auch lokale Kontexte. Die Zusammensetzung der Schüler- und Nachbarschaft, kontextuelle Rahmenbedingungen der Schulen wie Ausstattung mit Personal und finanziellen Ressourcen, aber auch Unterschiede in der schulrechtlichen Ausgestaltung (Helbig und Nikolai 2015) sind dabei von Bedeutung.

⁵Zu einem hohen Anteil wählen junge Frauen vollzeitschulische Ausbildungsgänge oder Berufe an Schulen des Gesundheitswesens (BMBF 2015a).

5.4 Migrationshintergrund

Zu den traditionellen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft und Geschlecht ist der Migrationshintergrund der Kinder hinzugereten.⁶ Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund nimmt stetig zu. Besonders hoch war der Anteil 2012 bei den unter 5-Jährigen (36 %) und in der Altersgruppe fünf bis unter zehn Jahre (34 %). Ohne diese Kinder wäre die demografische Entwicklung Deutschlands einem noch größeren Wandel unterworfen. Jedoch werden sie nicht so in das deutsche Schulsystem integriert, wie das bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall ist; sie sind in Sonder- und Hauptschulen weit über- und in allen anderen Schulformen weit unterrepräsentiert. Während nur knapp 18 Prozent der Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund die Hauptschule in der 9. Jahrgangsstufe besuchen, gilt das für 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund. Und umgekehrt, während 40 Prozent der Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund auf das Gymnasium gehen, trifft dies auf 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014). Die nachteilige Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem hat auch zur Folge, dass junge Migrantinnen und Migranten geringere Ausbildungschancen (BMBF 2015b, S. 62 f.) und hohe Hürden beim Übergang von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit zu überwinden haben (Damelang und Haas 2006; Granato und Kalter 2001; Kalter 2006). Im internationalen Vergleich schneiden Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland nicht mehr so schlecht ab wie noch in den beiden ersten drei PISA-Wellen 2000, 2003 und 2006, doch bleibt nach wie vor die Herausforderung bestehen, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund ähnlich hohe Kompetenzen erreichen wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund. Besorgniserregend ist aber nach wie vor, dass der Anteil von Risikoschülern und -schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der in Deutschland geborenen Jugendlichen (zweite Generation) bei 29 Prozent liegt (vgl. Prenzel et al. 2013). Zu einem großen Teil können die niedrigen Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die benachteiligte Situation in deren Familien (sozioökonomischer Status; Sprache) zurückgeführt werden (OECD 2014a); eine stärkere Förderung von Migrantenkinder scheint daher unabdingbar. Betrachtet man die Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem über die Zeit, dann hat das katholische Arbeitermädchen vom Lande heutzutage die Gestalt eines „Hartz-IV-Migrantensohns“ angenommen.

⁶Die katholische Religionszugehörigkeit trifft als eine der vier von Peisert benannten Benachteiligungen (Konfession, Geschlecht, Herkunft und Wohnort) heute nicht mehr zu. Vielmehr wurde die konfessionelle Benachteiligung durch den Migrationshintergrund abgelöst (Geißler 2005) bzw. war das katholische Bildungsdefizit der 1960er-Jahre Resultat der schlechteren sozioökonomischen Lage katholischer Schüler und Schülerinnen. Die heutige Benachteiligung von muslimischen Kindern in Deutschland ist auch ausschließlich über ihre schlechtere soziale Lage zu erklären (Helbig und Schneider 2014).

6 Bildungserträge

„Non scholae, sed vitae discimus“, so haben wir einleitend zitiert. Und das Leben ist weit mehr als Erwerbsarbeit: Bildung, Gesundheit, Lebenserwartung, Glück, soziale Integration, Partizipation, Mobilität und Gestaltungsmöglichkeiten im Lebensverlauf haben viel miteinander zu tun.

Wenden wir uns dennoch vorrangig dem Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung zu. Ausgangspunkt bildet zunächst die Korrespondenzannahme zwischen individueller Bildung und späterem Arbeitsmarkterfolg. Der von Ökonomen formulierte Humankapitalansatz (Becker 1964) geht davon aus, dass sich Bildung in Produktivität auf dem Arbeitsmarkt umsetzt: Höher gebildete Personen sind somit produktivere Personen, die auch ein entsprechend höheres Einkommen erzielen. Diese Aussicht auf eine gute Bezahlung der Lebensarbeit stellt nun ihrerseits die individuelle Motivation her, sich im Schulsystem bilden und ausbilden zu lassen, die entsprechenden Mühen auf sich zu nehmen und auf ein eigenes Einkommen in diesem Zeitraum zu verzichten. Entsprechend investiert eine Person so lange in ihre Bildung, wie der erwartete Ertrag höher als die Investitionskosten in Bildung und Ausbildung liegt.

Die Stärke der Humankapitaltheorie liegt sicherlich in der Eleganz, mit welcher sie die beobachtete enge Verknüpfung von Bildung und Erwerbseinkommen erklärt. Dennoch sind die von ihr angebotenen kausalen Mechanismen zu hinterfragen: Wie bemisst sich Produktivität? Sind einkommenshohe Personen wirklich die produktiveren Personen? Honoriert der Markt nicht viel eher Zertifikate, schichtspezifisch definierte Anpassung, Disziplin und Habitus?

Entsprechend haben soziologische Ansätze eher auf andere Mechanismen hingewiesen. So geht der *signalling approach* (Spence 1974) davon aus, dass nicht die gelernten Inhalte, sondern das Bildungszertifikat das Wissen der Schülerinnen und Schüler signalisiert und ähnlich argumentiert auch die Allokationstheorie (vgl. Bourdieu et al. 1981), wenn sie auf die Platzierungskraft von Schulen und Universitäten abstellt, ohne Annahmen über die Produktivität von Personen zu machen. Diese Ansätze stehen konflikttheoretischen Aussagen nahe, da hier im Wesentlichen Dimensionen angesprochen werden, die jenseits individueller Fertigkeiten liegen.

Ohne eine Entscheidung zwischen den Erklärungsansätzen treffen zu können, zeigt die empirische Forschung, dass Personen mit höherem Schulabschluss auch heute noch ein wesentlich höheres Einkommen erzielen als solche mit niedrigem Abschluss: Im Jahr 2004 belief sich das durchschnittliche Brutto-Monatseinkommen (Median) von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung in Deutschland auf 2 300 Euro, von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf 2 500 Euro, von Hochschulabsolventen auf 3 300 Euro (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, Tabelle I1-8web). Ebenso eindeutig differiert das Risiko, arbeitslos zu sein oder zu werden nach schulischer Bildung. Die Arbeitslosenquote betrug 2012 im Durchschnitt 5,9 Prozent, bei Personen ohne Ausbildung erreichte sie dagegen 17,3 Prozent und bei Personen mit Hochschulabschluss nur etwa 2 Prozent. Es ist offenkundig, dass sich die Unterschiede im Arbeitsmarktrisiko in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau bis 2005 erhöht haben und seitdem auf hohem Niveau stabil geblieben sind (Abb. 5).

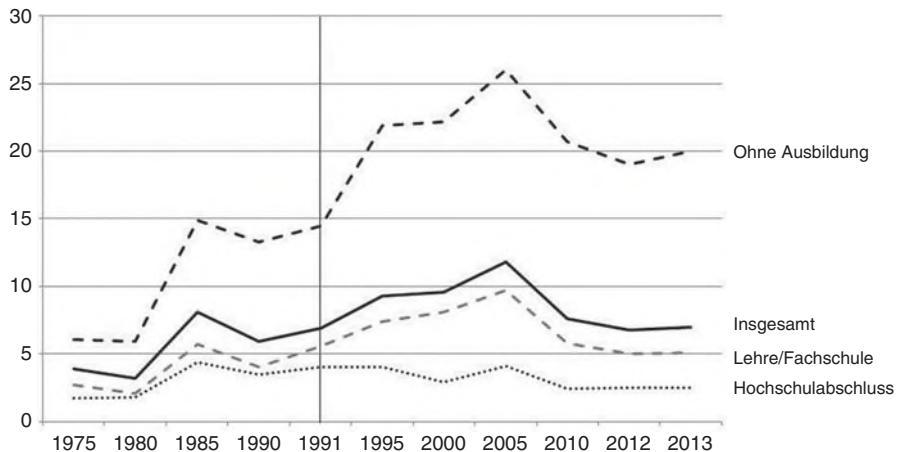


Abb. 5 Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 2013 (in %). (Quelle: Eigene Darstellung nach IAB (2013) und Hauser et al. (2015))

Kommen wir nun zu der nahe liegenden Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und Bildungserträgen. Den meisten soziologischen Diagnosen ist die Annahme gemeinsam, die Bildungsexpansion führe zu einer Lockereitung der Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und stärke damit die Zuweisungsfunktion der Familie. Letzteres wird von Helmut Schelsky (1956, S. 20–21) geradezu als Motivation für die Bildungsexpansion angesehen: Die Familien müssten wieder ihre angestammten Aufgaben wahrnehmen, die Schule sich als Vertreterin der Interessen des Elternhauses begreifen. Dies könne über den Ausbau des Bildungssystems bewerkstelligt werden, da das verstärkte Angebot auf dem Markt zu einer Aufweichung des Berechtigungswesens beitrage und so die Schule von der lästigen Selektionsfunktion entlaste. Ulrich Beck diagnostiziert den gleichen Sachverhalt, allerdings aus wesentlich kritischerer Perspektive: „Im Zuge [der Bildungsexpansion, die Verf.] hat das Bildungssystem in den siebziger Jahren seine Status verteilende Funktion eingebüßt. Ein Abschluß allein reicht nicht mehr hin, um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen (...), hinzukommen müssen extrafunktionale Hintergrundkriterien einer Zugehörigkeit zu sozialen Kreisen, die durch die Bildungsexpansion gerade überwunden werden sollten“ (Beck 1986, S. 244). Und Rainer Geißler schreibt recht lapidar: „Was viele besitzen, kann nicht das allein ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein“ (Geißler 1992, S. 221).

Wie kann man eine Beziehung zwischen Bildungsexpansion und Bildungserträgen systematisieren? Auf der einen Seite ist an dem Gedanken der Überqualifikation anzusetzen. Es gibt mehr gut ausgebildete Personen als hochrangige Positionen. Hieraus könnten sich zwei Entwicklungen ergeben, die „Proletarisierung“ und die „Verdrängung“. Die Proletarisierungsthese (Schlaffke 1972) besagt, dass Personen ihre hohe Bildung nicht mehr adäquat ein- und umsetzen können, da nicht genügend hohe berufliche Positionen vorhanden sind. Viele gut ausgebildete Perso-

nen können dann ihr Humankapital nicht mehr in den Arbeitsmarkt einbringen, werden arbeitslos und sind so dem schon von Bismarck beschworenen gefährlichen Proletariat Gebildeter zuzuschlagen. Die Gegenthese der Verdrängung (Lutz 1979) führt auch zu einem Proletariat, allerdings ist es das historisch ebenso oft bemühte der minder Gebildeten, gewissermaßen die *underclass* der Wissensgesellschaft: Alle vorhandenen beruflichen Positionen werden, so diese These, zunächst mit Personen besetzt, die die höchsten Bildungsabschlüsse erreicht haben, erst dann folgen Personen mit niedrigeren Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen (Thurow 1975). So sinkt zwar der durchschnittliche Bildungsertrag für alle, insbesondere betroffen sind jedoch die relativ bildungsärmeren Personen bis hin zu den Bildungsarmen, die ganz aus dem Arbeitsmarkt gedrängt werden.

Die empirische Forschung hat diese Fragen aufgenommen. Sie bestätigt, dass die Hochschulabsolventen sich auch noch zu Beginn der 1980er-Jahre in den traditionellen akademischen Kernberufen und damit weitgehend ausbildungsadäquat platzieren konnten (Blossfeld 1985; Handl 1986, 1996). Für die folgenden Jahre hält Walter Müller (1998) ebenfalls fest, dass sich die Karriereperspektiven von Hochschulabsolventen im Gefolge der Bildungsexpansion nur wenig verändert haben.

Der anhaltend enge Zusammenhang zwischen Bildung und Bildungsertrag erklärt sich aus einer zweiten Achse im Verhältnis zwischen Bildungsexpansion und Bildungserträgen, der Entwicklung des Arbeitsmarktes. Sollte ein *upgrading* der Berufsstruktur dergestalt feststellbar sein, dass für immer komplexer und anspruchsvoller werdende Berufe immer besser gebildete Personen benötigt werden, ließe sich auch bei einem erhöhten Anteil gut Gebildeter die Korrespondenzannahme halten. Empirisch trifft ein solches *upgrading* in der Tat zu, wie Diagnosen und Projektionen darlegen (Reinberg und Schreyer 2003; Allmendinger und van den Driesch 2015a, b).

Neben den angesprochenen Auswirkungen der Bildungsexpansion dürfen gruppenspezifische Unterschiede in den Bildungserträgen nicht aus dem Auge verloren werden. Dies betrifft insbesondere Abweichungen zwischen Männern und Frauen. In Führungspositionen der Wirtschaft, des öffentlichen Dienstes und der Wissenschaft sind Frauen stark unterrepräsentiert (Kleinert et al. 2007). Sogar bei gleicher Ausbildung, Berufserfahrung, gleichem Alter und gleicher aufgewendeten Arbeitszeit liegen ihre Einkommen unter jenen von Männern (Achatz et al. 2005; Hinz und Gartner 2005). Frauen können ihre Bildungsgewinne nicht in entsprechende Arbeitsmarkterfolge umsetzen. Dies verweist auf Grenzen der Meritokratie, die weit außerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems selbst liegen (Büchel 1996).

Die Erträge von Bildung sind nicht nur auf die Erwerbsphäre beschränkt. So zeigen Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand von Individuen und ihrer Lebensführung und Gesundheit (Klein et al. 2006; OECD 2014c). Im Vergleich zu Personen mit Hauptschulabschluss leben Personen mit Hochschulreife wesentlich gesünder: Sie rauchen weniger, leiden seltener an Übergewicht, sind sportlich aktiver und erkranken seltener an Schlaganfall oder Diabetes (Robert-Koch-Institut 2005). Ebenso lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Bildungsstand und politischer Partizipation sowie ehrenamtlichem Engagement (Hadjar und Becker 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung 2014), als

auch ein negativer Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Kinderzahl nachweisen (Timm 2006).⁷

7 Internationaler Vergleich

Die empirisch vergleichende Bildungsforschung hat durch die PISA-Erhebungen an Schlagkraft gewonnen. Bislang konnten Länder und Regionen nur bezogen auf Schuldauer und Abschlussniveau miteinander verglichen werden, was immer wieder heftige Kritik und teilweise berechtigte Ablehnung geradezu provozierte: Was genau sagt ein Vergleich von Zertifikaten über den Wissensstand der Bevölkerung aus? Was nutzt ein guter Rangplatz im Ländervergleich, wenn er nicht durch Wissen unterfüttert ist? Die international vergleichende Messung von Kompetenzen kann Antwort auf diese Fragen geben, der Vergleich von Zertifikaten und Kompetenzen Rückschlüsse auf die jeweiligen Bildungssysteme gestatten. Der Bildungsforschung stehen nun erstmals Inputmessungen (Dauer der Schulung) und Outputmessungen (erreichte Kompetenz) zur Verfügung. Zur Messung des Inputs hat sich die OECD auf eine gemeinsame Klassifikation geeinigt. Hierzu wurde die bereits in den 1970er-Jahren von der UNESCO zur Klassifikation von Schultypen und Schulsystemen entwickelte und 1997 endgültig verabschiedete ISCED-Klassifikation (International Standard Classification of Education) herangezogen (UNESCO 1997).⁸

Beide Indikatoren können miteinander verglichen werden. Abb. 6 stellt die Verteilung von Kompetenzen und Zertifikaten im EU-Ländervergleich dar und zeigt die jeweiligen Kompetenzwerte im Lesen unterhalb der Kompetenzstufe II (kompetenzarm) sowie den Anteil der 20- bis 24-Jährigen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss (zertifikatsarm). Eine hohe Bildungsarmut, gemessen an fehlenden Kompetenzen und Zertifikaten, können wir beispielhaft für Spanien und Italien feststellen (Kasten 2). Polen und Irland hingegen zeichnen sich durch einen niedrigen Anteil von sowohl Personen unterhalb der Kompetenzstufe II als auch von Schulabgängern ohne Abschluss auf Sekundarstufe-II-Niveau aus (Kasten 3). Ähnlich wie Polen und Irland weisen Dänemark und die Niederlande einen geringen Anteil von Kompetenzarmen auf, hoch ist jedoch der Anteil Zertifikatsarmer (Kasten 1). Ein umgekehrtes Muster finden wir in Österreich oder Frankreich (Kasten 4): Ein hoher Anteil von Kompetenzarmen geht mit einem niedrigen Anteil von Zertifikatsarmen einher. Insgesamt folgt die Verteilung von Kompetenzen und Zertifikaten auf den ersten Blick keinem Muster wohlfahrtsstaatlicher Regime, die Logik der Verknüpfung zwischen Kompetenzen und Zertifikaten ist eine noch offene Forschungsfrage.

⁷Die zunehmende Kinderlosigkeit von Akademikerinnen in Deutschland ist hierbei jedoch nicht allein auf den Bildungsstand zurückzuführen, sondern auch auf die in Deutschland nach wie vor mangelnde Vereinbarkeit von Beruf und Familie (BMFSFJ 2012).

⁸Zur Zuordnung des deutschen Bildungssystems nach der ISCED-Klassifikation siehe Konsortium Bildungsberichterstattung (2014, S. XI).

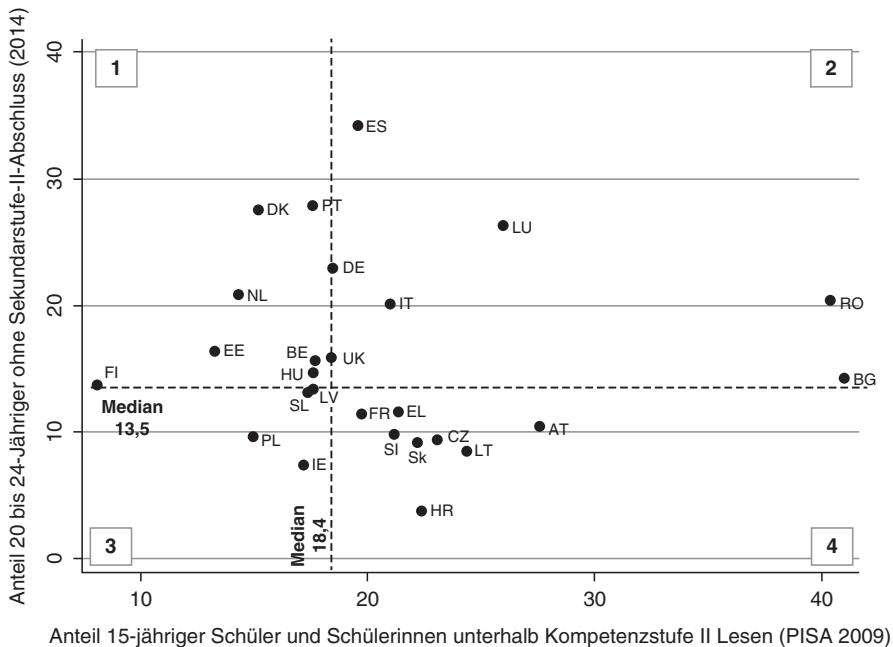


Abb. 6 Verteilung von Kompetenzen und Zertifikaten im EU-Ländervergleich (EU-26). (Quellen: Eurostat-Online; OECD (2010))

Für Deutschland lässt sich feststellen, dass es bestenfalls einen mittleren Platz im internationalen Vergleich einnimmt, und zwar ganz gleich, ob man Zertifikate oder Kompetenzen misst.

Generell unterstreicht Abb. 6, dass Zertifikate als solche wenig über die erreichten Kompetenzen aussagen und anderen Faktoren wohl eine hohe Bedeutung zukommt: der Qualität der vorschulischen Betreuungsangebote, der Dauer eines Schultages, der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, der sozialpädagogisch gestützten frühen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, der Verschränkung von Elternhaus und Schule, der Transparenz der Sozial- und Ergebnisstruktur der einzelnen Schulen, dem Grad und der Sequenzierung der Selektion im Bildungswesen, dem Zusammenspiel zwischen akademischer und beruflich organisierter Ausbildung, der Verteilung finanzieller Mittel auf die verschiedenen Schulformen. Die relative Bedeutung dieser Faktoren können wir allerdings noch nicht ausreichend bestimmen.

Arbeiten zum internationalen Vergleich des Übergangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sind hier deutlich weiter. Seit Langem stehen Typologien zur Verfügung, welchen im Wesentlichen zwei Indikatoren zur Einordnung von Institutionen der schulischen und beruflichen Ausbildung zugrunde liegen: das Ausmaß der Stratifizierung von (Aus-)Bildungssystemen und der Grad ihrer Standardisierung (Allmendinger 1989; zuletzt Leuze 2010).

Das Ausmaß der Stratifizierung lässt sich an der Selektivität eines Bildungssystems erkennen: Auf welcher Ebene, in welcher Altersstufe, finden Selektionen statt? Sie ist umso höher, je weniger Personen eines Jahrgangs den höchsten formalen Schulabschluss erreichen. Worin besteht nun der Zusammenhang zwischen diesen Systemmerkmalen und Eimmündungsprozessen in den Arbeitsmarkt? Ein hierarchisch organisiertes stratifiziertes Schulsystem trifft auf einen hierarchisch organisierten Arbeitsmarkt: Dort können und müssen sich die Arbeitgeber weitgehend auf die in den Schulen getroffene Vorselektion verlassen. Die Verbindung zwischen Bildung und Beschäftigung ist eng, führt zu schnellen Übergängen ohne allzu viele Jobwechsel und erlaubt wegen der frühen Einstufung auf einer bestimmten Hierarchieebene nur wenig Schichtmobilität im Lebensverlauf. In unstratifizierten Systemen ist ein nicht hierarchisch organisiertes Schulsystem mit einem hierarchisch organisierten Arbeitsmarkt verbunden: Positionen werden nicht durch die Schule, sondern durch den Arbeitgeber zugewiesen. Die Unternehmen nehmen also die Selektion für berufliche Stellungen in höherem Ausmaß selbst vor. Die Verbindung zwischen Bildung und Beschäftigung ist eher locker, es kommt zu häufigen Jobwechseln am Anfang der Erwerbsbiografie; systembedingt ist Schichtmobilität über den Erwerbsverlauf keine Seltenheit.

Der Standardisierung liegen folgende Indikatoren zugrunde: Gibt es landesweit eine einheitliche Ausbildung, sind die Curricula und die Ausbildung des Lehrpersonals für Auszubildende einheitlich? Auch die Standardisierung schulischer Systeme hat besondere Folgen für den Erwerbsverlauf: In standardisierten Systemen können sich Arbeitgeber auf den Informationsgehalt von Bildungszertifikaten verlassen, sie können Personen schneller entsprechenden Stellen zuordnen und müssen keine lange Phase des Experimentierens in ihrer Personalpolitik betrieblich vor-schalten. In unstandardisierten Systemen wählen die Arbeitgeber selbst aus und greifen zu Eingangsprüfungen und Probezeiten.

In den letzten Jahren haben im Aufbau des deutschen Bildungssystems einige Veränderungen stattgefunden, dennoch zeichnet es sich auch heute noch durch eine vergleichsweise starke Stratifizierung aus; daneben existiert in Deutschland – trotz unübersehbarer Erosion – mit dem „dualen System“ ein standardisiertes berufliches Ausbildungswesen, welches curricular gebundene schulische und betriebliche Ausbildung kombiniert. Entsprechend gestaltet sich der Übergang zwischen Schule und Beruf im Vergleich zu anderen Ländern nach wie vor recht geordnet. Die Schule übt noch immer eine wesentliche Selektionsfunktion aus: Bildungs- und Erwerbssystem passen in ihrem hierarchischen Aufbau zusammen und die standardisierte Ausbildung, welche ein breit einsetzbares marktfähiges Wissen vermittelt, bindet Personen nicht in dem Maße an einen bestimmten Betrieb, wie dies von einem Training-on-the-job bekannt ist. Allerdings gehen mit dem dualen System Beschränkungen einher, die für den Typus eines „occupational labor market“ (Maurice et al. 1982) charakteristisch sind: Die Ausgebildeten werden langfristig an ein Berufsfeld gebunden und finden kaum Zugang zu weiterer Ausbildung auf höherem Qualifikationsniveau.

Im konservativen deutschen Wohlfahrtsstaat mit stratifizierter schulischer Bildung und standardisierter beruflicher Ausbildung finden wir stabile und gebundene, durch

wenige Stellen- und Schichtwechsel gekennzeichnete Erwerbsverläufe. Deutschland ist dabei eine ausgeprägte „Sperrklinken-Gesellschaft“, in der – ganz in der Bismarck-schen Tradition – der jeweilige Besitzstand „Arbeitsplatz“ geschützt wird: Es herrscht Stellenwechsel ohne Schichtmobilität vor. Bewegungen „in einer Klasse“ überwiegen die Auf- und Abwärtsmobilität, welche eher im Generationensprung eintritt (Blossfeld 1985). Nach David Soskice haben wir es hier mit einem „flexibly coordinated corporatist system“, mit „coordinated capitalism“ zu tun, in dem die Arbeitsbeziehungen durch ein weitreichendes Vertrauensverhältnis (*trust relations*) zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern bestimmt sind. Soskice (1990, 1994) beschreibt dieses Vertrauen am Beispiel der beruflichen Ausbildung, sieht es aber im gesamten System der industriellen Beziehungen und der Unternehmens- und Marktorganisation verwirklicht. Die im Rahmen des dualen Systems erfolgende berufliche Qualifizierung ist für alle Beteiligten mit hohen absoluten Kosten verbunden: Arbeitgeber bilden aus und investieren maßgeblich in „ihre“ Auszubildenden, Arbeitnehmer lassen sich ausbilden und verzichten währenddessen auf Marktlöhne. Ohne eine Vertrauensgrundlage würden diese Spielregeln nicht von beiden Seiten eingehalten und politisch immer wieder infrage gestellt werden. Die stets neue Beachtung der Regeln festigt deren Bindungskraft und damit auch das Vertrauen – die Grundwährung, ohne die das System zerfallen müsste. Trotzdem erhebt sich auch an dieser Stelle die Frage, wie lange sich angesichts der fortschreitenden Angleichung der Bildungssysteme in Europa solche länderspezifischen Ausbildungssysteme erhalten können.

8 Ausblick

Einige Ausgangsfragen sind beantwortet: Sicherlich lernen wir für die Schule. Allein aufgrund der Mehrgliedrigkeit und hohen Selektionsfunktion des Bildungssystems vergeben oder entziehen Schulen Chancen, die den gesamten Lebensverlauf prägen. Und damit lernen wir natürlich auch für das Leben. Einige Fragen bleiben offen: Theoretische Ansätze – Funktionalismus, Konflikttheorie und Allokationstheorie – sind empirisch nur begrenzt gegeneinander ausspielbar. Sicher ist die funktionalistische Grundannahme einer meritokratischen Gesellschaft angesichts beträchtlicher Herkunftseffekte nicht zu halten; diese unterstützen konflikttheoretische Ansätze. In diesen Ansätzen bleibt allerdings offen, wie die Mechanismen der Übertragung genau aussehen. Die hauptsächlich im amerikanischen Kontext entwickelte Allokationstheorie wird in Deutschland angesichts der Exzellenzinitiative und zunehmenden Neugründungen privater Universitäten⁹ immer spannender, vielleicht wird sie mit empirischen Ansätzen, die Abschlüsse und Kompetenzen systematisch aufeinander beziehen, auch zu überprüfen sein.

⁹Seit dem Wintersemester 1994/1995 ist die Zahl der Privathochschulen (ohne kirchliche Hochschulen) von 25 auf 113 (Wintersemester 2012/13) stark angestiegen. Der Studierendenanteil an privaten Hochschulen bleibt im Vergleich zu ihrem starken Ausbau gering. Der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfänger stieg im gleichen Zeitraum von 279 auf 400 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, S. 120).

Neue Herausforderungen treten hinzu: Der Arbeitsmarkt verändert sich, mit insgesamt steigenden und immer schnellerer Aktualisierung unterworfenen Qualifikationsanforderungen – bedingt durch die Expansion anspruchsvoller Dienstleistungen bei gleichzeitiger Abnahme der Beschäftigung im sekundären Sektor. Der Bedarf an Hochqualifizierten wird weiter wachsen, bei den Niedrigqualifizierten sind Beschäftigungseinbußen zu erwarten. Ob der Bedarf der deutschen Wirtschaft mittelfristig gedeckt werden kann, ist fraglich, da auf der Angebotsseite zwei eher ungünstige Aspekte zusammentreffen: die demografische Entwicklung und die Qualifizierungstrends in der Bevölkerung. Beide Faktoren bestimmen den Umfang und die Qualität des künftigen Angebots an Arbeitskräften. So gehen Projektionen davon aus, dass der Arbeitskräftebestand trotz der Zuwanderungsbewegungen in Zukunft spürbar abnimmt. Verbleiben die Anteile der Personen ohne beruflichen Abschluss weiterhin auf hohem Niveau, drohen in Zukunft auch verstärkt berufsbezogene und regionale Fachkräfteengpässe (Zika et al. 2015).

Diese Sachverhalte verlangen sofortiges Handeln in zwei Bereichen, in denen sich Deutschland als besonders veränderungsresistent erweist: Weiterbildung und Bildungsarmut. Noch immer gehen wir hierzulande – anders als etwa in angelsächsischen und skandinavischen Staaten – davon aus, dass schulische Bildung und Ausbildung in jungen Jahren für viele Jahrzehnte ein Polster bietet. Schule und duale Ausbildung öffnen sich in Deutschland kaum für das viel beschworene lebenslange Lernen – von dessen Verankerung sind wir weit entfernt. Der Schritt dahin setzt auch die Überwindung sozial- und bildungspolitisch institutionalisierter Routinen voraus, die seit den 1880er-Jahren in Deutschland aufgebaut worden sind. Solche Pfadabhängigkeit hält lange vor, weil die gegebenen Strukturen zu gewissermaßen vorbewussten DIN-Normen geronnen sind. Die Teilnahme an Weiterbildung ist darüber hinaus stark sozial selektiv. Arbeitslose nehmen seltener an Weiterbildung teil als Erwerbstätige, Ältere von 55 bis 64 Jahren seltener als jüngere Altersgruppen und Ausländer seltener als Deutsche (BMBF 2015a). Deutlich offenbart sich im Bereich der Weiterbildung zudem der sogenannte Matthäus-Effekt: Vor allem diejenigen mit bereits guter Vorbildung findet man auch im System der Weiterbildung. Dies ist vor allem deswegen als kritisch anzusehen, da der Abbau von Bildungsarmut als eine der dringlichsten Herausforderungen betrachtet werden kann. Über Jahrhunderte konnte sich Deutschland offenbar Bildungsarmut leisten, und zwar sowohl bezogen auf die einheimische wie auf die zugewanderte Bevölkerung. Nur so lässt sich erklären, dass Schulen bis heute weitgehend fern sozial-pädagogischer Hilfen sind und sehr wenig in eine präventive Sozial- und Arbeitsmarktpolitik investiert wird. Reparaturbetriebe und -maßnahmen, die selbst zu keinem vollqualifizierenden Berufsabschluss führen, aber im Sinne einer Vorausbildung den Eintritt in eine spätere Berufsausbildung ermöglichen sollen, haben dagegen Hochkonjunktur. In Deutschland traten 2013 497.427 Jugendliche (51,4 %) in das duale System ein. Auf berufliche Vollzeitschulen entfielen weitere 21,9 Prozent, auf das Übergangssystem 26,6 Prozent der Neueintritte (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, S. 98). Zwar ist der Anteil von Neuzugängen im Übergangssystem seit Mitte der 2000er-Jahre rückläufig, doch offen bleibt, ob die im Übergangssystem angebotenen Maßnahmen – häufig auch „berufsvorbereitende

Maßnahmen“ oder auch „Chancenverbesserungssystem“ (Baethge et al. 2003, S. 44) genannt, die Chancen von Jugendlichen mehren.

An einer Verbesserung der Erst- und Weiterbildung, an der höheren Ausschöpfung der Potenziale, kommt Deutschland nicht vorbei (Allmendinger 2012). Weitere Herausforderungen stellen sich angesichts einer zunehmenden Inter- bzw. Supranationalisierung des Bildungssystems, etwa durch EU-weite Qualifikations-, Studien- und Förderprogramme, und aufgrund von Wanderungstendenzen gerade bei den hochgebildeten Arbeitnehmern in den internen Arbeitsmärkten europäischer bzw. multinationaler Firmen. Bildungsabschlüsse werden in einem speziellen nationalen Kontext erworben: Sie zertifizieren Kenntnisse und Qualifikation, wirken aber gleichzeitig als Filter, der über den Zugang zu beruflichen Positionen entscheidet. Die von der EU vorgeschriebene wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen – *integration through law* – kann zwar den Gebrauchswert der Qualifikation zum Ausdruck bringen. Sie informiert jedoch nicht über den Selektionswert der Bildungssysteme in ungleich strukturierten Gesellschaften. Die Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist somit überdeterminiert und strukturträge. So hat auch David Soskice (1990, S. 94) darauf aufmerksam gemacht, dass eine Transplantation einzelner Elemente, z. B. der beruflichen Ausbildung, nicht ohne eine massive Funktionsveränderung insgesamt wirksam werden kann.

Diese Themen bleiben alle immanent, setzen also die bestehenden Makrogleichgewichte zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem voraus. Mit gänzlich anderen Anforderungen werden Schulen und Ausbildungssysteme aber konfrontiert, wenn ein weiterer Abbau der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft eintreten sollte. Wie kann soziale Ungleichheit dann noch legitimiert werden?

Literatur

- Achatz, J., Gartner, H., & Glück, T. (2005). Bonus oder Bias? Mechanismen geschlechtsspezifischer Entlohnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(3), 466–493.
- Allmendinger, J. (1989). *Career mobility dynamics. A comparative analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50(1), 35–50.
- Allmendinger, J. (2012). *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon.
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003a). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *European Journal of Social Policy*, 13(1), 63–81.
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003b). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21–22, 12–18.
- Allmendinger, J., & von den Driesch, E. (2015a). Bildung in Deutschland: Elf Mythen – Elf Tatsachen. In H. R. Hoffmann & H. C. Bogedan (Hrsg.), *Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Allmendinger, J., & von den Driesch, E. (2015b). *An ever closer union among the peoples of Europe? Rising inequalities in the EU and their social, economic and political impacts*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Baethge, M., Buss, K.-P., & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Berufsbildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform* (Bd. 7). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267–292.
- Blossfeld, H.-P. (1985). *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analyse zur Lage der Berufsanfänger der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., De Saint Martin, M., & Maldidier, P. (1981). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt a. M.: Europ. Verlags-Anstalten.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2000). Does schooling raise earnings by making people smarter? In K. Arrow, S. Bowles & S. Durlauf (Hrsg.), *Meritocracy and economic inequality* (S. 118–136). Princeton: Princeton University Press.
- Brown, P., & Lauder, H. (1997). Education, globalization, and economic development. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Wells (Hrsg.), *Education. Culture, economy, society* (S. 172–192). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Büchel, F. (1996). Der hohe Anteil an unterwertig Beschäftigten bei jüngeren Akademikern: Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandeleffekt? *Mitteilungen in der Arbeits- und Berufsforschung*, 29(2), 279–294.
- Büchmann, G. (1997). *Geflügelte Worte!* München: Droemer Knaur.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015a). *Berufsbildungsbericht 2015*. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Damlang, A., & Haas, A. (2006). *Arbeitsmarkteinsteig nach dualer Berufsausbildung. Migranten und Deutsche im Vergleich*. IAB Forschungsbericht 17. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Davis, K., & Moore, W. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10 (2), 202–249.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2012). *Achter Familienbericht. Zeit für Familie – Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik*. Berlin: Bundesanzeiger.
- Führ, N. C. (1997). *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik*. Köln: Böhlau.
- Gebhardt, M., & Heimlich, U. (2016). Inklusion und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, R. (1992). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In P. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim/München: Juventa.
- Granato, N., & Kalter, F. (2001). Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(3), 550–569.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). Politisches Interesse und politische Partizipation. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 179–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Handl, J. (1986). Zur Veränderung der beruflichen Chancen von Berufsanfängern zwischen 1950 und 1982. In H. Franke (Hrsg.), *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion* (S. 13–48). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Handl, J. (1996). Hat sich die berufliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse in den achtziger Jahren verringert? Eine Analyse der abhängig erwerbstätigen, deutschen Berufsanfänger auf der Basis von Mikrozensusergebnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48(2), 249–273.
- Hausner, K. H., Söhnlein, D., Weber, B., & Weber, E. (2015). *Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht Nr. 11*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Heidenheimer, A. J. (1981). Education and social security entitlements in Europe and America. In P. Flora & A. J. Heidenheimer (Hrsg.), *The development of the welfare State in Europe and America* (S. 269–306). New Brunswick/London: Transaction Books.
- Helbig, M. (2012). *Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Frankfurt/New York: Campus.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt.
- Helbig, M., & Schneider, T. (2014). *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen und historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Springer.
- Henz, U., & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47(4), 605–633.
- Herzog, R. (1997). Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin. In M. Rutz (Hrsg.), *Aufbruch in der Bundespolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten* (S. 13–33). München: Goldmann.
- Hinz, T., & Gartner, H. (2005). Geschlechtsspezifische Lohnunterschiede in Branchen, Berufen und Betrieben. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(1), 22–39.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2013). Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. http://doku.iab.de/arbeitstraktanden/qualo_2012.pdf. Zugegriffen am 11.05.2015.
- Kalter, F. (2006). Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(2), 144–160.
- Klein, T., Unger, R., & Schulze, A. (2006). Bildungsexpansion und Lebenserwartung. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unterwartete Folgen* (S. 311–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleinert, C., Kohart, S., Brader, D. & Lewerenz, J. (2007). Frauen an der Spitze. Arbeitsbedingungen und Lebenslagen weiblicher Führungskräfte. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Köhler, H., & Lundgreen, P. (2014). *Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Leuze, K. (2010). *Smooth path or long and winding road? How institutions shape the transition from higher education to work*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Lutz, B. (1979). Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In J. Matthes (Hrsg.), *Sozialer Wandel in Westeuropa* (S. 634–670). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Marshall, T. H. (1992). Staatsbürgerrechte und soziale Klassen. In E. Rieger (Hrsg.), *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates* (S. 33–94). Frankfurt a. M.: Campus.
- Maurice, M., Sellier, F., & Sivestre, J. J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétal*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen des Bildungsexpansion. In J. Fredrichs, M. R. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38* (S. 81–118).
- Müller, W., & Mayer, K. U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus* (Gutachten und Studien der Bildungskommission 42). Stuttgart: Klett.
- Muñoz Villalobos, V. (2007). *Report of the Special Rapporteur on Education. Verner Muñoz, on his mission to Germany* (A/HRC/4/29/Add.3, 9, März 2007). New York: United Nations.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do (Volume I)*. Paris: OECD.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 Ergebnisse: Excellence durch Chancengerechtigkeit (Band 2)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- OECD. (2014b). *PISA 2012 Results: What students know and can do (Volume I)*. Paris: OECD.
- OECD. (2014c). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T., & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Peisert, T. H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter Verlag.
- Prenzel, M., Salzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Reich, R. (1997). Why the rich are getting Richer and the poor, poorer. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Wells (Hrsg.), *Education, Culture, economy, society* (S. 163–171). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Reinberg, A., & Schreyer, F. (2003). *Arbeitsmarkt für AkademikerInnen: Studieren lohnt sich auch in Zukunft* (IAB-Kurzbericht 20). Nürnberg.
- Robert-Koch-Institut. (2005). *Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit*. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Schelsky, H. (1956). Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. In H. Schelsky (Hrsg.), *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft* (S. 9–50). Würzburg: Werkbund Verlag.
- Schlaffke, W. (1972). *Akademisches Proletariat*. Osnabrück: Fromm.
- Seneca, L. A. (1998). *Epistulae morales ad Lucilium*. Stuttgart: Liber XVIII.
- Sixt, M. (2013). Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsgleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 457–481). Wiesbaden: Springer VS.
- Soskice, D. (1990). Reinterpreting corporatism and explaining unemployment: Co-ordinated and non-co-ordinated market economies. In R. Brunetta & C. Dell'aringa (Hrsg.), *Labour relations and economic performance* (S. 170–211). London: Macmillan.
- Soskice, D. (1994). Reconciling markets and institutions: The German apprenticeship system. In L. M. Lynch (Hrsg.), *Training and the private sector* (S. 25–60). Chicago: University of Chicago Press.
- Spence, A. M. (1974). *Market signaling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (StBA). (2014a). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2013/2014. Fachserie 11*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (StBA). (2014b). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2014/15. Fachserie 11 Reihe 4*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Thurow, L. (1975). *Generating inequality*. New York: Basic Books.

- Timm, A. (2006). Die Veränderung des Heirats- und Fertilitätsverhaltens im Zuge der Bildungsexpansion. Eine Längsschnittanalyse für West- und Ostdeutschland. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 277–309). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education – 1997 version. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm. Zugriffen am 12.06.2015.
- von Bismarck, O. (1890). Zur Gefahr eines, akademischen Proletariats: Immediateneingabe vom 16.03.1890.
- Zika, G., Maier, T., Helmrich, R., Hummel, M., Kalinowski, M., Häniisch, C., Wolter, M. I., & Mönnig, A. (2015). *Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2030. Engpässe und Überhänge regional ungleich verteilt* (IAB-Kurzbericht 9). Nürnberg.