Bildung und Chancengleichheit in Deutschland

Jutta Allmendinger, Christian Ebner und Rita Nikolai*

„Nothing can more effectually contribute to the Cultivation and Improvement of a Country, the Wisdom, Riches, and Strength, Virtue and Piety, the Welfare and Happiness of a People, than a proper Education of Youth, by forming their Manners, imbuing their tender Minds with Principles of Rectitude and Morality, (and) instructing them in ... all useful Branches of liberal Arts and Science." (Benjamin Franklin, 1749)

„Ich kann kein Zeichen für eine Lockerung der Fesseln erkennen, die die Erziehung an die Erwerbstätigkeit binden." (Thomas H. Marshall, 1949/1950)

1. Einleitung

Im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung formulierte Seneca den Satz: „Non vitae, sed scholae discimus." Er richtete sich damit kritisch gegen die Schule. In jüngerer Zeit wurde dieser Einwurf zur heutigen Moralsentenz umgestellt: „Non scholae, sed vitae discimus." Was meint dieser Ausspruch, der viele von uns begleitet hat, noch immer Schulportale schmückt und noch immer weite Felder der Bildungsforschung umreißt? Zunächst: Was meint „Schule"? Haben die etablierten staatlichen Bildungsinstitutionen 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

* Dieser Text ist eine gekürzte Fassung unseres Beitrags „Soziologische Bildungsforschung" in Tippelt/Schmidt (i.E.).

für die Schule und andere Bildungsinstitutionen, 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 Forschung hat dazu viel zu sagen. Es geht um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, dessen Integrationskraft, um Chancengleichheit, um das Ausmaß und die Legitimation sozialer Ungleichheit. Es geht auch um „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. Die Forschung behandelt auch den Zugang zu Bildung und ihren Nutzen für Individuen. Sie beleuchtet, ob und in welchem Maße schulische Bildung noch immer über Elternhaus und Lehrer 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. Zunehmend in den Brennpunkt rücken darüber hinaus die Institutionen selbst. Welche Auswirkungen hat der institutionelle Aufbau des Bildungssystems, die Dreigliedrigkeit der schulischen Bildung, das Nebeneinander von dualer und vollzeitschulischer Ausbildung, von Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten für Individuum und Gesellschaft? Betrachtet man schließlich die Verbindung der einzelnen Bereiche, ergeben sich neue Fragen, etwa 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 Persönlichkeitsgewinne garantiert, den Ländern zu kompetitiven Vorteilen, Stabilität und Wachstum verhilft? Oder in den Worten von Morris Janowitz (1976, S. 34): „(Would) through public education both personal betterment and national and social and economic development take place"?

Die deutsche Antwort auf diese Frage wurde im 19. Jahrhundert von Reichskanzler Otto Fürst 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 gelehrten Beruf hingewiesen werden. Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrten 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 1997 [1890], 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 hebt Bismarck darauf ab, dass die Schule nur ein Glied in der Triade Elternhaus – Begabung – Schule ist. Allein kann sie zwar Gebildete erzeugen, nicht aber den Habitus, der für gelehrte Berufe unabdingbar ist, lautet die Annahme. In anderen Worten ausgedrückt: Bildung für alle ist überflüssig, da ein Arbeiterkind trotz hoher Bildung eben ein Arbeiterkind bleibt – und in seinem Arbeiterstatus die ihm gemäße soziale Sicherheit finden mag. „Schuster, bleib bei deinen Leisten!" – dieser Leitgedanke wird in der Zeit der Reichsgründung in Bildungs- und Sozialpolitik gleichermaßen fest verankert und institutionalisiert. Noch eine weitere Grenze wird der Schule gesetzt: Es soll ausgebildet werden 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 zum Gegenteil von „national betterment" beitragen, nämlich zur Entstehung eines „staatsgefährlichen Proletariats" und zur Zersetzung der bestehenden (Klassen-)Ordnung.

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 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 kommt 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 [1949/1950]).

Im Folgenden nehmen wir einige der angesprochenen Überlegungen auf. Wir beginnen mit 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, nach Geschlecht, nach Region und nach 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 (vermehrbare) Produktionsressource, als gesamtgesellschaftliches Humankapital angesehen. In dieser Sichtweise sind Länder mit breit angelegten

Bildungs- und Ausbildungssystemen und 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 könnte. 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 (1965): „Bildungspolitik ist weit mehr als eine Magd der Wirtschaftpolitik", „Bildung ist Bürgerrecht", sie ist ein soziales Grundrecht, und die Bildungsexpansion kann der Verwirklichung dieses Rechts dienen und einen Beitrag zur Modernisierung der Gesellschaft leisten. Über 40 Jahre später nimmt Vernor Muñoz Villalobos als Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen diese Forderung auf, spricht von Bildung als Menschenrecht und diagnostiziert, dass Deutschland diesen Anspruch verletze (Muñoz Villalobos 2007).

Es wäre unsinnig, diese beiden Argumentationsrichtungen gegeneinander ausspielen zu wollen. Ohne Zweifel braucht Deutschland als rohstoffarmes Land gerade bei fortschreitender Globalisierung, Bevölkerungsrückgang und der Verlagerung von Arbeitsplätzen für niedrig qualifizierte Personen in andere Länder schon aus wirtschaftlichen Gründen zunehmend mehr hoch qualifizierte Arbeitskräfte. Unbestritten ist aber auch, dass Menschen gerade bei einem erhöhten Druck zur Erwerbstätigkeit über die entsprechenden Gelegenheitsstrukturen zu guter Bildung verfügen müssen und Bildung weit über Phasen der Erwerbstätigkeit hinaus die soziale Integration erleichtert.

3. Zur Messung von Bildung

Bislang wurde Bildung 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 jeglichen 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?

Neuerdings 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 vor einigen Jahren ins Leben gerufene PISA-Studie, die mit einem breiten internationalen Ansatz die Kompetenzen von 15-Jährigen misst. Während bei der

PISA-Studie 2000 die Lesekompetenz im Mittelpunkt stand, konzentrierte sich die PISA-Studie 2003 schwerpunktmäßig auf mathematische Kompetenzen und die PISA-Studie 2006 auf naturwissenschaftliche. Auf Grundlage dieser Kompetenzmessungen lassen sich absolute Maße von Kompetenzarmut und Kompetenzreichtum bestimmen. Ingesamt wird bezogen auf Lesekompetenzen zwischen 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/Leibfried 2003b, S. 14). In Weiterführung von Allmendinger/Leibfried (2003a) verstehen wir unter *kompetenzarm* alle Jugendlichen mit einer Eingruppierung unterhalb der Kompetenzstufe II.[1] Jugendliche, die Stufe V erreichen, gelten als *kompetenzreich*. Zusammenfassend ist festzuhalten (vgl. Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2003a), dass Bildungsarmut sich also in Zertifikats- und/oder Kompetenzarmut äußert. Im Gegensatz zu Zertifikatsmessungen sind bei Kompetenzmessungen aber auch relative Maße berechenbar. So ist zu bestimmen, wie sich die unteren oder oberen zehn 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 Bildungsarmut. 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 allen Personen ähnliche (hohe oder niedrige) Kompetenzen angedeihen lassen, das andere Land dagegen um den Mittelwert herum sehr breit streuen und damit stark zwischen Personen differenzieren. Entsprechend identifizierten Allmendinger und Leibfried (2003a) auf Grundlage von Mittelwerten und Streuung vier unterschiedliche „Regime" der Kompetenzproduktion in den OECD-Staaten und innerhalb Deutschlands.

Eine große Herausforderung für 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 Grad an Bildungsarmut oder Bildungsreichtum, erhält man eine unterschiedliche Reihenfolge, je nachdem, ob man Zertifikate oder Kompetenzen zugrunde legt. Dasselbe gilt im internationalen Vergleich. Länder mit hoher Zertifikatsarmut können durchaus Länder mit niedriger Kompetenzarmut sein. Die Ursachenforschung ist hier noch nicht weit fortgeschritten.

Eine zweite Herausforderung besteht darin, dass wir (noch) nicht wissen, ob und unter welchen Voraussetzungen Zertifikate oder Kompetenzen

1 Im Durchschnitt der Mitgliedsländer der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) trifft dies auf knapp 20 Prozent der 15-Jährigen zu (PISA 2006), was sich etwa mit dem durchschnittlichen Anteil von 23 Prozent der 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss der Sekundarstufe II deckt (OECD 2007a).

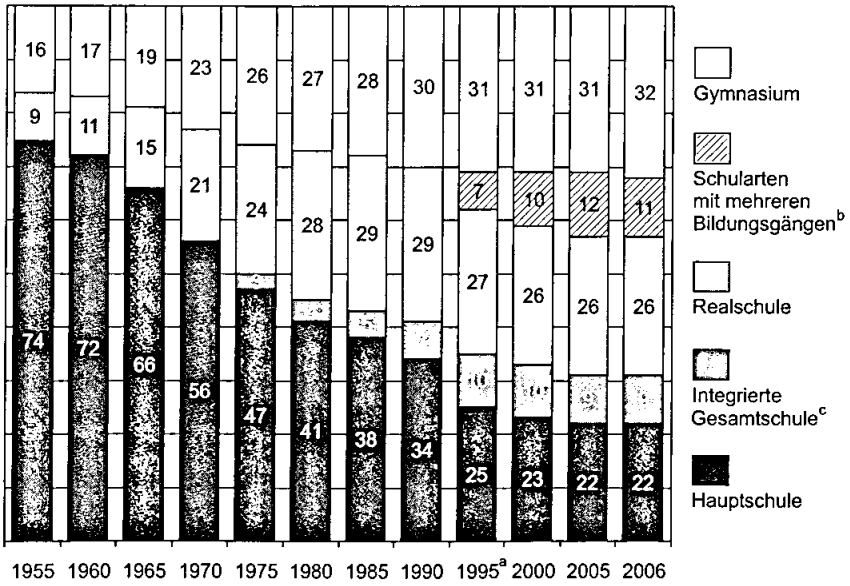
für die Entwicklung des Erwerbsverlaufs und die Zuteilung von Chancen von Relevanz sind. Eine laufende Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung verspricht hier erste Ergebnisse.

4. Bildung in Deutschland

Bildungsergebnisse und die Bildungsstruktur Deutschlands sollen nun anhand von Zertifikaten und Kompetenzen beschrieben werden. Wir beginnen mit Zertifikaten, da sich hier lange Entwicklungsreihen nachzeichnen lassen; bei den in PISA erhobenen Kompetenzen dagegen stehen bislang nur drei Messzeitpunkte zur Verfügung (2000, 2003 und 2006). Abbildung 1 zeigt die Entwicklung zwischen 1955 und 2006 für Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr, also einem Alter, in dem in Deutschland die wesentliche Weichenstellung, die Zuordnung zu einer der drei 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 kaum noch Veränderungen stattfanden. Skizzieren wir kurz die Zeit hoher Expansion: Der Anteil von Hauptschülern sank zwischen 1955 und 1995 um

Abbildung 1: Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr nach Schularten in Deutschland, 1955 bis 2006



a: ab 1995 einschließlich neue Bundesländer – b: einschließlich Sonderschulen – c: einschließlich Freie Waldorfschulen.

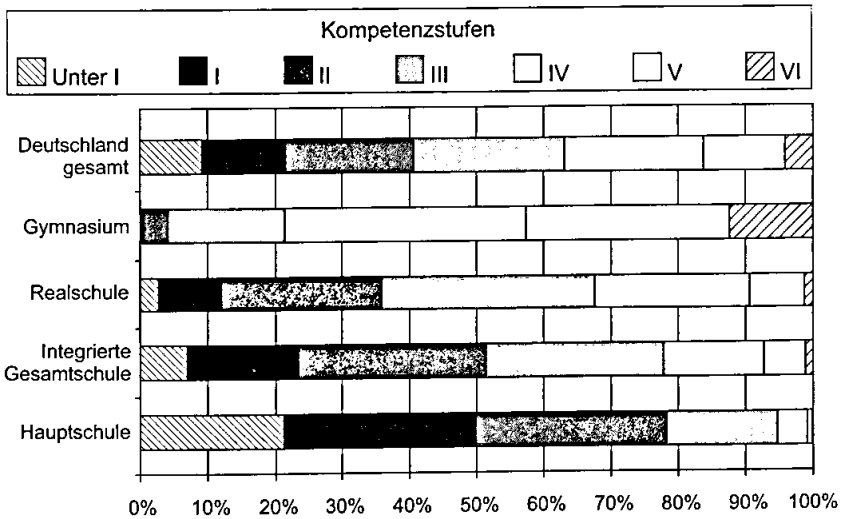
Quellen: Zahlen bis 2005 aus BMBF (2007); Jahr 2006 eigene Berechnungen nach StBA (2007).

fast 50 Prozentpunkte (von 74 auf 25 Prozent). Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil von Gymnasiasten um 15 Prozentpunkte (von 16 auf 31 Prozent), der Anteil von Realschülern erhöhte sich um 18 Prozentpunkte (von neun auf 27 Prozent). Bis in die 1990er Jahre war die Hauptschule somit der am meisten besuchte Schultyp. Mitte der 1990er Jahre wurde sie vom Gymnasium abgelöst. Derartige Verschiebungen werden häufig als Niveau-Effekte bezeichnet: Das formale Bildungsniveau von Schülerinnen und Schülern war 1995 wesentlich höher als das von Schülerinnen und Schülern im Jahr 1955. Nach 1995 jedoch blieben die Verteilungen stabil, obgleich nicht davon auszugehen ist, dass die Bildungspotenziale ausgeschöpft wären.

Wie stellt sich im Vergleich zu Zertifikaten die Verteilung von Kompetenzen dar? Abbildung 2 zeigt die Verteilung mathematischer Kompetenzen Jugendlicher nach Schulformen bei der PISA-Untersuchung 2003 (Deutsches PISA-Konsortium 2005a). Der Anteil der Risikogruppe (unterhalb der Kompetenzstufe II) beträgt in Deutschland 21,6 Prozent, während nur 4,1 Prozent der Spitzengruppe (Kompetenzstufe 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 (ca. 50 Prozent) und in den integrierten Gesamtschulen (23 Prozent). Dagegen ist eine erkennbare Leistungsspitze (Kompetenzstufe VI) nur am Gymnasium auszumachen.

Offenkundig existieren sehr unterschiedliche soziale „Lernumwelten", die sich für Schüler vorteilhaft oder unvorteilhaft auswirken können. Kinder von un- und angelernten Eltern sind überproportional häufig an Haupt-

Abbildung 2: Mathematikkompetenz von Schülerinnen und Schülern nach Schulformen im Jahr 2003 (in Prozent)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2005a, S. 73).

schulen 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. Nicht übersehen werden darf bei all dem, dass beispielsweise Hauptschule nicht gleich Hauptschule ist. Die Leistungsfähigkeit von Hauptschulen, Realschulen und integrierten Gesamtschulen schwankt sehr stark, anders als bei Gymnasien, die ein relativ homogenes Leistungsniveau aufweisen.

5. Chancengleichheit

Wie steht es heute, im Jahr 2007, um die Chancengleichheit? Blicken wir zunächst 40 Jahre zurück auf das katholische Arbeitermädchen vom Lande (Peisert 1967), das all jene Bildungsbenachteiligungen in sich vereinte, die in Deutschland bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts immer wieder nachgewiesen wurden: Konfession, sozioökonomischer Status des Elternhauses, Geschlecht und Region.

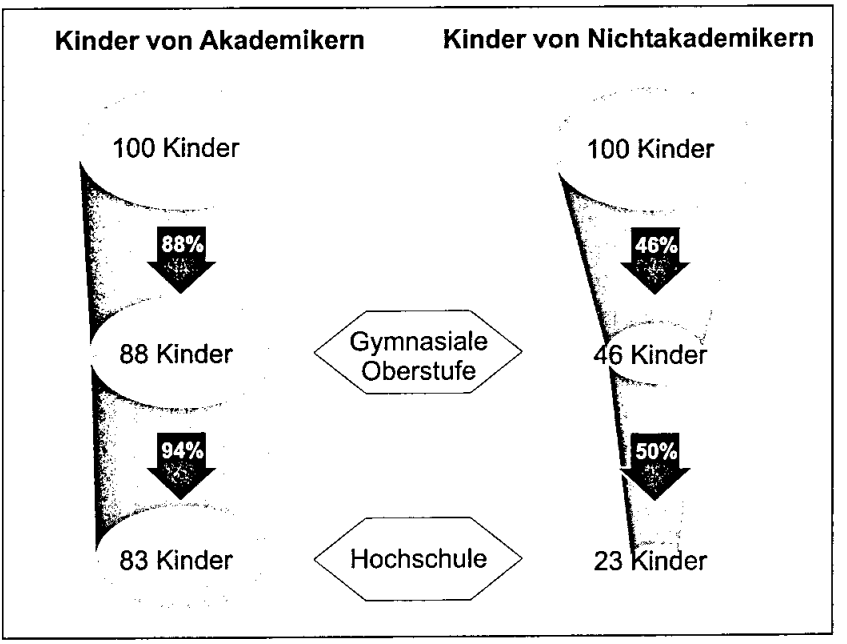
Sozioökonomischer Status

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/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 2005 sprechen für sich (Abbildung 3): Von 100 Kindern aus Nichtakademikerfamilien erreichten 46 die gymnasiale Oberstufe, und letztendlich schafften 23 Kinder den Sprung in eine Hochschule. Im Vergleich dazu gelangten 88 Kinder von Akademikern auf die Oberstufe und schließlich 83 an die Hochschule. Die Chance eines Akademikerkindes, eine Hochschule zu besuchen, war damit mehr als dreieinhalb Mal höher als die Chance eines Nichtakademikerkindes.

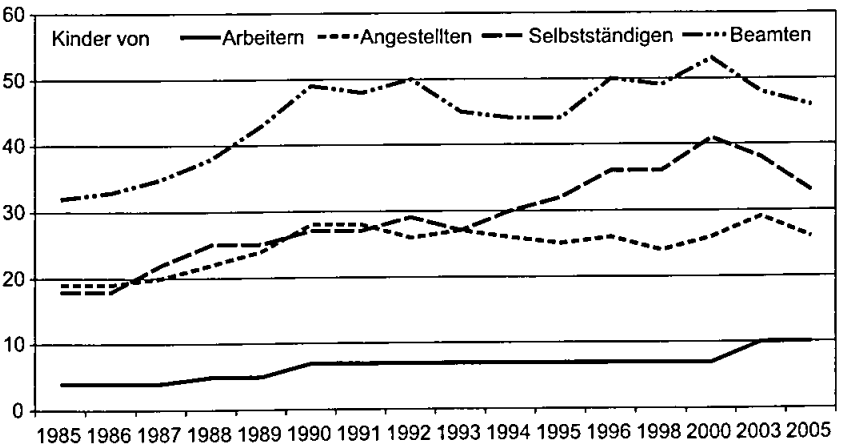
Diese Unterschiede nach sozialer Herkunft sind hoch, sind sie jedoch niedriger als noch vor 20 Jahren? Was hat die Bildungsexpansion zur Chancengleichheit beigetragen? Wir betrachten die Entwicklung seit 1985 in Abbildung 4, wobei hier die Chancen abgetragen werden, mit denen Kinder aus verschiedenen sozialen Gruppen ein Hochschulstudium aufnehmen. Die Chance für Arbeiterkinder, an einer Hochschule zu studieren, blieb in den 1990er Jahren nahezu unverändert. Im Jahr 2000 stiegen deren Beteiligungs-

Abbildung 3: Der Bildungstrichter: eine schematische Darstellung sozialer Selektion 2005 – Bildungsbeteiligung von Kindern nach akademischem Abschluss des Vaters



Quelle: Eigene Darstellung nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (BMBF 2007).

Abbildung 4: Entwicklung der Studienanfängerquote in Abhängigkeit von der beruflichen Stellung des Vaters in den alten Bundesländern, 1985-2005 (in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (BMBF 2007).

chancen aber deutlich an, so dass sich im Zeitverlauf 1985 und 2005 eine Erhöhung um das 2,5-Fache ergab (Anstieg von vier auf zehn Prozent). Der Anteil der Studierenden unter den Beamtenkindern kletterte von 32 auf 46 Prozent, damit erhöhte sich die Chance eines Beamtenkindes zu studieren um das 1,4-Fache. In der Gruppe der Angestelltenkinder veränderte sich der Studierendenanteil von 19 auf 26 Prozent. Die Anstiegsrate (um das 1,3-Fache) war damit gemessen an den Beamtenkindern nahezu gleich groß. Dagegen konnten die Kinder von Selbstständigen besonders stark zulegen (um das 1,8-Fache), bei ihnen sprang der Studierendenanteil von 18 auf 33 Prozent. Die Zeitreihe der Bildungsbeteiligung weist darauf hin, dass seit 2000 die Studienbeteiligungsquoten der Kinder von Beamten, Angestellten und Selbstständigen leicht rückläufig sind; bei Arbeiterkindern ist die Studienbeteiligung seit 2003 konstant. Dennoch bestehen trotz der Angleichungsprozesse nach wie vor große Disparitäten: Die relativen Chancen von Arbeiterkindern, ein Studium aufzunehmen, sind weiterhin deutlich am schlechtesten.

Auch die erreichten Kompetenzwerte hängen klar mit der sozialen Herkunft zusammen. Um dies zu überprüfen, 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. Dieser Index wird in Beziehung zu den erreichten Kompetenzen gesetzt und kann erklären, wie viel Prozent der Kompetenzen auf die soziale Herkunft der Kinder zurückzuführen sind. In Deutschland werden 19,5 Prozent der Varianz in den Mathematikkompetenzwerten (PISA-Studie 2006; vgl. OECD 2007b) durch die soziale Herkunft erklärt. Kennt man also das Elternhaus der Kinder, so sind Prognosen über deren Kompetenzen im Alter von 15 Jahren gut möglich. In anderen Ländern ist das ganz anders: Die junge Generation hat jeweils neue und vom Elternhaus weit weniger beeinflusste Chancen.

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. Bis 2005 hat sich ihr Anteil an den Studienanfängern fast verdoppelt und lag zu dieser Zeit bei knapp 57 Prozent; seit 2003 sind an Universitäten mehr weibliche als männliche Studierende eingeschrieben. Entsprechend sind wesentlich weniger Frauen als Männer bildungsarm: Im Jahre 2006 waren lediglich 36 Prozent der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss Frauen.

Die erzielten Kompetenzwerte zeigen Ähnliches. Jungen weisen im Bereich Lesen 2006 erhebliche Kompetenzrückstände auf (–42 Punkte) und, schlimmer, 25,8 Prozent von ihnen müssen der Risikogruppe zugerechnet werden.[2] Bei den Mädchen sind es 14,2 Prozent. Gerade der Kompetenz-

2 In Mathematik und den Naturwissenschaften sind die Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen dagegen geringer (20 bzw. sieben Punkte).

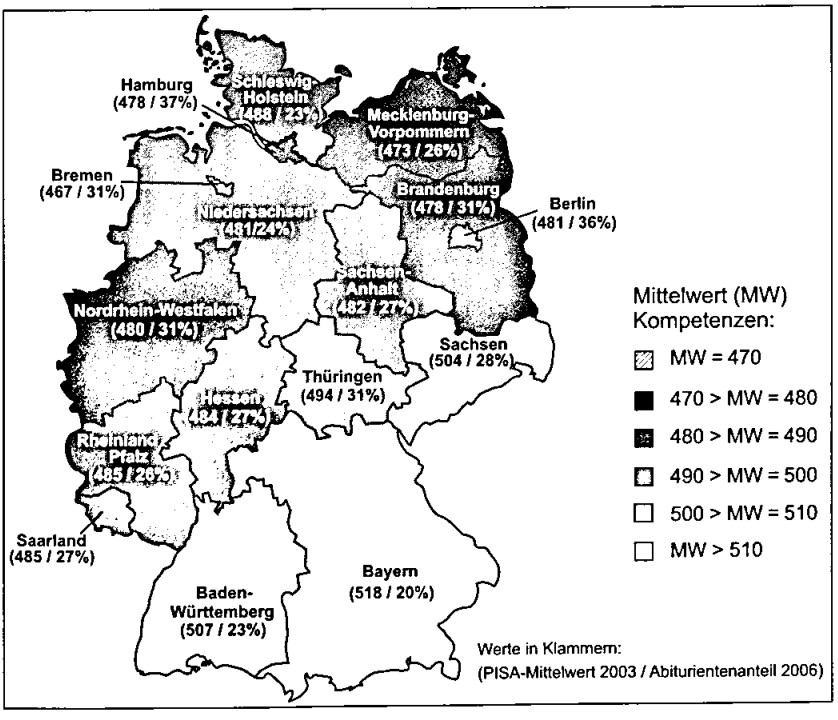
rückstand der Jungen im Lesen erschwert ihnen nach Ende der Grundschulzeit den Zugang zu weiterführenden Schulen.

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 und belegen seltener naturwissenschaftlich-technische Studiengänge. Auch in den beruflichen Ausbildungsgängen sind sie weiter unterrepräsentiert.

Region

Die Kluft zwischen städtischen und ländlichen Gebieten hat sich stark verringert. Unterschiede zwischen den Bundesländern bleiben demgegenüber erhalten. Vergleicht man etwa den Anteil der Abiturienten an den Schulabgängern 2006 nach Bundesländern, zeigt sich eine Spannweite von 16 Prozentpunkten (20 Prozent in Bayern, 36 Prozent in Berlin). Eklatante Unterschiede zwischen den Ländern existieren auch, wenn man durchschnittliche Kompetenzen als Maßstab heranzieht. Abbildung 5 verdeutlicht das Niveau der durchschnittlichen Lesekompetenz in den einzelnen Bundes-

Abbildung 5: Kompetenzen in Lesen (PISA 2003) und Abiturientenquoten (2006) im Vergleich der Bundesländer



Quellen: Deutsches PISA-Konsortium (2005b); StBA (2007).

für fast die Hälfte aller türkischen Schülerinnen und Schüler. Und umgekehrt: Während ein Drittel der Schüler ohne Migrationshintergund auf das Gymnasium geht, trifft das auf gerade einmal zwölf Prozent der Kinder türkischer Herkunft zu (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Diese eklatanten Diskrepanzen sind nicht nur mit Unterschieden im sozialen Status der Eltern zu erklären, auch nicht allein mit der erbrachten Leistung. Bei gleichen schulischen Leistungen und bei gleicher Schichtzugehörigkeit haben Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, eine höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung als Kinder, deren Vater und Mutter beide nicht aus Deutschland stammen.

Die nachteilige Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem hat auch zur Folge, dass junge Migrantinnen und Migranten geringere Ausbildungschancen und hohe Hürden beim Übergang von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit zu überwinden haben. Besorgniserregend sind dabei Ergebnisse von Untersuchungen, die belegen, dass Kinder der zweiten Generation noch schlechter in das deutsche Bildungssystem integriert sind als die der ersten Generation. Dies ist mit Ausnahme von Österreich im Bereich der Lesekompetenzen in keinem der Vergleichsländer der Fall (PISA 2006).

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.

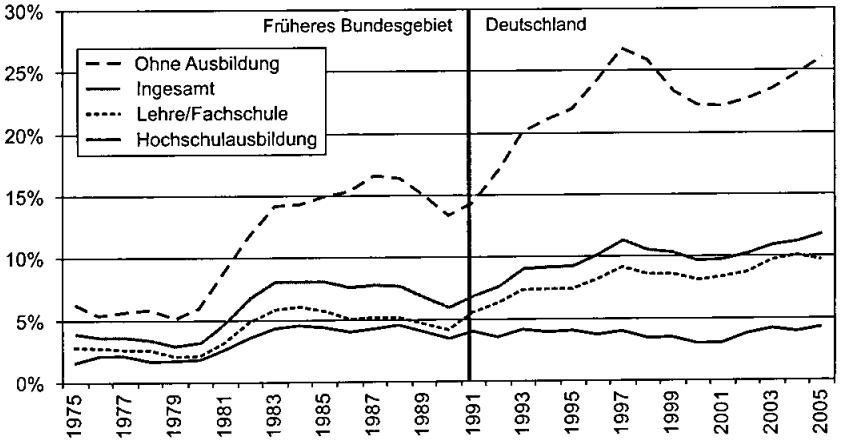
6. Bildungserträge

Non scholae, sed vitae discimus – so haben wir einleitend zitiert. Und das Leben besteht in der Tat aus weit mehr als aus 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 die Korrespondenzannahme zwischen individueller Bildung und späterem Arbeitsmarkterfolg. Egal, welchen theoretischen Überlegungen wir folgen, 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 2.000 Euro, von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf 2.445 Euro, von Fachhochschulabsolventen auf 3.400 Euro und von Personen mit Universitätsabschluss auf 3.700 Euro (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Ebenso eindeutig differiert das Risiko, arbeitslos zu sein oder zu werden, nach schulischer Bildung. Die Arbeitslosenquote betrug 2005 im Durchschnitt 11,8 Prozent, bei Personen ohne Ausbildung erreichte sie dagegen 26 Prozent und bei Personen mit Hochschulabschluss

nur etwa 4,1 Prozent (Reinberg/Hummel 2007). Es ist offenkundig, dass sich die Unterschiede im Arbeitsmarktrisiko in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau über die Zeit wesentlich erhöht haben (Abbildung 6).

Abbildung 6: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 2005



Quelle: Eigene Darstellung nach Reinberg/Hummel (2007, S. 18).

Kommen wir nun zu der nahe liegenden Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und Bildungserträgen. Den meisten Diagnosen ist die Annahme gemeinsam, die Bildungsexpansion führe zu einer Lockerung der Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und stärke damit die Zuweisungsfunktion der Familie. Letzteres wird von Helmut Schelsky (1956, S. 20f.) 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 Lockerung des Berechtigungswesens beitrage und so die Schule von der lästigen Selektionsfunktion entlaste. Ulrich Beck (1986) diagnostiziert den gleichen Sachverhalt, allerdings aus wesentlich kritischerer Perspektive: „Im Zuge (der Bildungsexpansion; die Verf.) hat das Bildungssystem in den siebziger Jahren seine statusverteilende Funktion eingebüßt. Ein Abschluß allein reicht nicht mehr hin, um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen." (Ebd., S. 244) „...hinzukommen müssen ... extrafunktionale Hintergrundkriterien einer Zugehörigkeit zu 'sozialen Kreisen', die durch die Bildungsexpansion gerade überwunden werden sollte" (ebd., S. 139). Und Rainer Geißler (1992) schreibt lapidar: „Was viele besitzen, kann nicht das allein ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein" (ebd., S. 221).

Die empirische Forschung hat diese Thesen 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. 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 wichtigste Aspekt ist das höhere Arbeitslosigkeitsrisiko, aber das ist nicht der Zunahme der Bildung, sondern dem Arbeitsmarkt geschuldet." (Ebd., S. 96)

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 alle Diagnosen und Projektionen übereinstimmend darlegen.

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 aufgewendeter Arbeitszeit liegen ihre Einkommen unter jenen von Männern. Frauen können ihre Bildungsgewinne nicht in entsprechende Arbeitsmarkterfolge umsetzen. Dies verweist auf Grenzen der Meritokratie, die weit außerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems selbst liegen.

Die Erträge von Bildung sind nicht nur auf die Erwerbssphäre beschränkt. So zeigen Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand von Individuen und ihrer Lebensführung und Gesundheit. 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 etwa an Schlaganfall oder Diabetes. Sie sind zudem politisch aktiver und häufiger ehrenamtlich tätig (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

7. Internationaler Vergleich

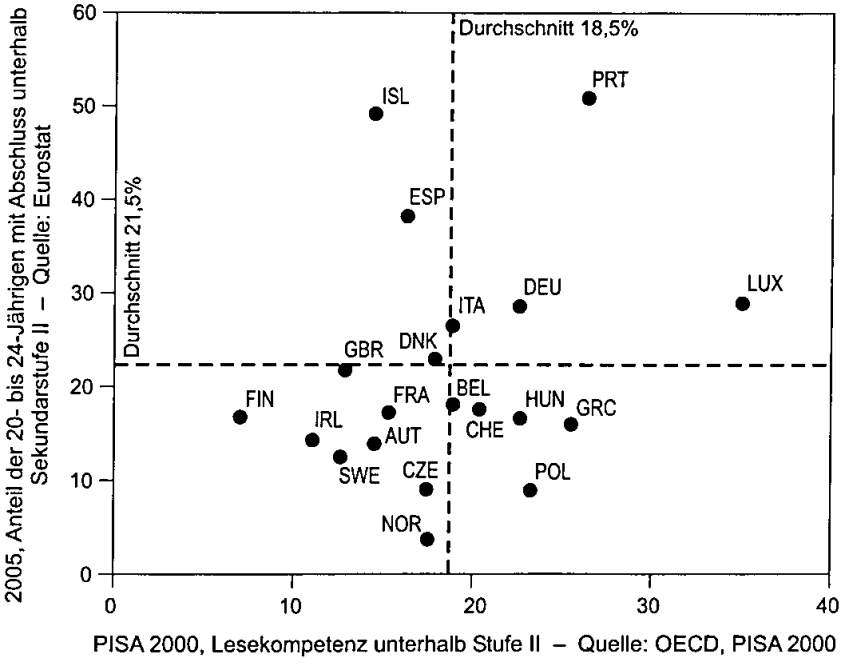
Die empirisch vergleichende Bildungsforschung hat durch die PISA-Erhebungen an Schlagkraft gewonnen. Bislang konnten Länder und Regionen nur bezogen auf Schuldauer und Abschlussniveau miteinander verglichen werden, was immer wieder heftige Kritik und teilweise berechtigte Ablehnung geradezu provozierte: 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.

Wir benötigen hierfür zwei Indikatoren. Die Messung kognitiver Kompetenzen erfolgt über die PISA-Erhebungen. Zur vergleichenden Messung von Zertifikaten und der Dauer des Schulbesuchs hat sich die OECD auf eine gemeinsame Klassifikation geeinigt. Hierzu wurde die bereits in den 1970er Jahren von der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) zur Klassifikation von Schultypen und Schulsystemen entwickelte und 1997 endgültig verabschiedete ISCED-Klassifikation (International Standard Classification of Education) herangezogen.

Beide Indikatoren können miteinander verglichen werden. Abbildung 7 stellt die Verteilung von Kompetenzen und Zertifikaten im Ländervergleich dar und zeigt die jeweiligen Kompetenzwerte in 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 Portugal feststellen. Schweden hingegen zeichnet sich durch einen

Abbildung 7: Verteilung von Kompetenzen und Zertifikaten im internationalen Vergleich



Quellen: Eurostat-Labour Force Survey nach Commission of the European Communities (2006); Deutsches PISA-Konsortium (2001).

niedrigen Anteil sowohl von Personen unterhalb der Kompetenzstufe II als auch von Schulabgängern ohne Abschluss auf Sekundarstufe-II-Niveau aus. Ähnlich wie Schweden weist Island einen geringen Anteil von Kompetenzarmen auf, hoch ist jedoch der Anteil Zertifikatsarmer. Ein umgekehrtes Muster finden wir in Polen. 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. 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 Abbildung 7, 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, denen 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). 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, die im Normalfall 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* 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. Es gibt mehr Bewegungen „in einer Klasse" als Auf- und Abwärtsmobilität, die 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 weit reichendes 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 und auch verglichen mit anderen Ländern teuer: 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 in Frage gestellt werden. Die stets neue Beachtung der Regeln festigt deren Bindekraft und damit auch das Vertrauen – die Grundwährung, ohne die das System zerfallen müsste. Trotzdem erhebt sich auch an dieser Stelle die Frage, inwieweit und wie lange sich angesichts der fortschreitenden Angleichung der Bildungssysteme in Europa solche länderspezifischen Übergänge von der Ausbildung in den Beruf halten können.

8. Ausblick

Einige Ausgangsfragen sind beantwortet: Sicherlich lernen wir für die Schule. Allein aufgrund der Dreigliedrigkeit und hohen Selektionsfunktion des Bildungssystems vergeben oder entziehen Schulen Chancen, die den gesamten Lebensverlauf prägen. Die soziale Herkunft spielt für den Bildungserfolg in Deutschland eine große Rolle, wie jedoch die Mechanismen der Übertragung im Einzelnen aussehen, ist noch nicht in aller Tiefe analysiert. Ob und inwiefern Abschlüsse und Kompetenzen systematisch aufeinander bezogen werden können, bedarf ebenfalls noch genauerer empirischer Überprüfung. Auch die Bedeutung beruflicher und sozialer Kompetenzen ist kaum erforscht.

Neue Herausforderungen treten hinzu: Der Arbeitsmarkt verändert sich, mit insgesamt steigenden und immer schneller Aktualisierungen unterworfenen Qualifikationsanforderungen – bedingt durch die Expansion anspruchs-

voller Dienstleistungen bei gleichzeitiger Abnahme der Beschäftigung im sekundären Sektor. Der Bedarf an Hochqualifizierten wird weiter wachsen, bei den Niedrigqualifizierten sind neuerliche 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 wird der Arbeitskräftebestand trotz der Zuwanderung (zwischen 100.000 und 300.000 Zuwanderungen pro Jahr) spürbar abnehmen. Selbst wenn die Geburtenrate deutlich ansteigt, die Frauenerwerbstätigkeit weiter zunimmt und ein späterer Eintritt in den Ruhestand erfolgt, wird sich an dem demografisch bedingten Abwärtstrend in den Erwerbstätigenzahlen nichts ändern. Gleichermaßen scheiden dann die heute 35- bis 49-Jährigen aus dem Arbeitsmarkt aus. Diesen stark besetzten und gut ausgebildeten Jahrgängen folgen geburtenschwache und schlechter qualifizierte Jahrgänge. Daten der Bildungsgesamtrechnung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigen, dass im Zeitraum von 1976 bis 2004 in der Gruppe der 15- bis 24-Jährigen die Zahl der Ungelernten beträchtlich zugenommen hat, während der Anteil der Personen mit Berufsausbildung erheblich gesunken ist.

Dieser Sachverhalt verlangt 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. Schulen und duale Ausbildungen 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.

Ähnliches gilt in Sachen Bildungsarmut. Über Jahrhunderte konnte sich Deutschland offenbar Bildungsarmut leisten, und zwar sowohl bezogen auf die einheimischen wie auf die zugewanderten Bevölkerungsgruppen. Nur so lässt sich erklären, dass Schulen bis heute weitgehend fern sozialpädagogischer Hilfen sind und sehr wenig in eine präventive Sozial- und Arbeitsmarktpolitik investiert wird. Reparaturbetriebe und -maßnahmen dagegen haben Hochkonjunktur. Am Ende des Ausbildungsjahres 2007 waren 319.788 der 734.276 Lehrstellenbewerber in eine Berufsausbildung eingemündet, und 29.102 galten als „noch nicht vermittelt". Die verbleibende Differenz wird dadurch aufgelöst, dass viele Bewerber, die keinen regulären Ausbildungsplatz erhalten haben, in diverse Qualifizierungsmaßnahmen gelenkt wurden und damit auf dem Papier als „vermittelt" zählen. Gleichermaßen bekommen Lehrstelleninteressenten von der Berufsberatung aufgrund mangelnder Qualifikationen oder Ausbildungsreife häufig keinen Bewerberstatus

zuerkannt und tauchen ebenfalls nicht in der Bewerberstatistik auf. So entwickelte sich in Deutschland ein „Reparatursystem" an Qualifizierungsmaßnahmen, die selbst zu keinem voll qualifizierenden Berufsabschluss führen, aber im Sinne einer Vorausbildung den Eintritt in eine spätere Berufsausbildung ermöglichen sollen. Im Jahr 2004 traten 535.322 Jugendliche (43,3 Prozent) in das duale System ein. Auf berufliche Vollzeitschulen entfielen weitere 17,1 Prozent, auf das Übergangssystem 39,5 Prozent der Neueintritte (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Dieser hohe Anteil im Übergangssystem erscheint umso beängstigender, als Erfolge der angebotenen Maßnahmen bis zum heutigen Zeitpunkt kaum evaluiert sind. Ob diese Maßnahmen wirklich Chancen mehren, steht dahin.

An einer Verbesserung der Erst- und Weiterbildung, an der höheren Ausschöpfung der Potenziale kommt Deutschland nicht vorbei. Weitere Herausforderungen stellen sich angesichts einer zunehmenden Inter- bzw. Supranationalisierung des Bildungssystems, etwa durch EU-weite Qualifikations-, Studien- und Förderungsprogramme, und aufgrund von Wanderungstendenzen gerade bei den hoch gebildeten Arbeitnehmern in den internen Arbeitsmärkten europäischer bzw. multinationaler Firmen. Bildungsabschlüsse werden in einem speziellen nationalen Kontext erworben: Sie zertifizieren Kenntnisse und Qualifikationen, wirken aber gleichzeitig als Filter, der über den Zugang zu beruflichen Positionen entscheidet. Die von der EU vorgeschriebene wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen 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 Ausbildungs- 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

Allmendinger, Jutta (1989): *Career Mobility Dynamics. A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Berlin: edition sigma.

Allmendinger, Jutta (1999): „Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik". In: *Soziale Welt*, Jg. 50, S. 35-50.

Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003a): „Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production". In: *European Journal of Social Policy*, Vol. 13, S. 63-81.

Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003b): „Bildungsarmut". In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 21-22, S. 12-18.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bismarck, Otto von (1997) [1890]: „Zur Gefahr eines akademischen Proletariats: Immediateneingabe vom 16. März 1890". In: Christoph Führ: *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik*. Köln: Böhlau, S. 111-115.

Blossfeld, Hans-Peter (1985): *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analyse zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt a.M./ New York: Campus.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2007): *18. Sozialerhebung*. Berlin/Bonn: BMBF.

Commission of the European Communities (2006): *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. SEC (2004) 639. Brüssel: Commission of the European Communities.

Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2005a): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2005b): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.

Geißler, Rainer (1992): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich.

Janowitz, Morris (1976): *The Social Control of the Welfare State*. New York: Elsevier.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Marshall, Thomas H. (1992) [1949/1950]: „Staatsbürgerrechte und soziale Klassen". In: Elmar Rieger (Hg.): *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 33-94.

Müller, Walter (1998): „Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion". In: Jürgen Friedrichs/M. Rainer Lepsius/ Karl Ulrich Mayer (Hg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-118.

Müller, Walter/Mayer, Karl Ulrich (1976): *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Gutachten und Studien der Bildungskommission 42. Stuttgart: Klett.

Muñoz Villalobos, Vernor (2007): *Report of the Special Rapporteur on Education, Vernor Muñoz, on His Mission to Germany*. A/HRC/4/29/Add.3, 9. März 2007. New York: United Nations.

OECD (Organisaton for Economic Co-operation and Development) (2007a): *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD (Organisaton for Economic Co-operation and Development) (2007b): *PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen von morgen*. Paris: OECD.

Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.

Reinberg, Axel/Hummel, Markus (2007): *Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform. Empirische Befunde und methodische Probleme*. IAB-Forschungsbericht Nr. 9/2007. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Schelsky, Helmut (1956): „Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung". In: Helmut Schelsky (Hg.): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verlag, S. 9-50.

Soskice, David (1990): „Reinterpreting Corporatism and Explaining Unemployment: Co-ordinated and Non-co-ordinated Market Economies". In: Renato Brunetta/ Carlo Dell'Aringa (Eds.): *Labour Relations and Economic Performance*. London: Palgrave Macmillan, S. 170-211.

Soskice, David (1994): „Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System". In: Lisa M. Lynch (Ed.): *Training and the Private Sector*. Chicago: University of Chicago Press, S. 25-60.

StBA (Statistisches Bundesamt) (2007): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/2007*. Fachserie 11. Wiesbaden: StBA.

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.) (i.E.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.