

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

Bildung und Herkunft

Jutta Allmendinger

Rita Nikolai

23.10.2006 / 15 Minuten zu lesen

Die Merkmale des familiären Hintergrunds sind in Deutschland eng verknüpft mit Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, die frühkindliche Erziehung zu verbessern, den Ausbau der Ganztagschulen voranzutreiben und Studiengebühren sozialverträglich auszugestalten.

Einleitung

Im Land der Dichter und Denker scheint etwas im Argen zu liegen. Nicht zuletzt seit den PISA-Studien, die das international vergleichend schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften wiederholt öffentlichkeitswirksam aufzeigten, wird die Bildungsmisere in Deutschland beklagt. Bildungsdebakel, Bildungsrückstand und soziale Ungleichheit sind die Schlagworte, welche die Diskussion um das deutsche Bildungswesen bestimmen. Im Kreuzfeuer der

Kritik steht dabei der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erzielten Bildungsleistungen. Verglichen mit anderen Ländern gelingt die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten und aus Zuwandererfamilien hierzulande schlechter.

Der Ausgangspunkt dieses Beitrags ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung, der mit Ergebnissen der internationalen PISA-Studie, des ersten nationalen Bildungsberichts "Bildung in Deutschland" und Analysen der empirischen Bildungsforschung belegt wird. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der nationalen Sozialpolitik und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion von Reformvorschlägen in der Familien- und Bildungspolitik, die zur Qualitätssteigerung der Schulbildung und Verbesserung der Chancengleichheit derzeit diskutiert werden.

[Link:]

Soziale Herkunft und Bildung

Zweifelloos hat die Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre insgesamt zu einer Steigerung des Bildungsniveaus in allen Sozialgruppen geführt. War die Hauptschule zu Beginn der fünfziger Jahre noch die Regelschule, an der drei Viertel der Schülerinnen und Schüler lernten, so belief sich deren Anteil 2003 nur noch auf 30 Prozent. Im gleichen Zeitraum hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Realschulen (von 7 auf 23,5 Prozent) verdreifacht und an den Gymnasien (von 15 auf 32,5 Prozent) verdoppelt.^[1] Von 1952 bis 2003 hat sich somit das Bildungsniveau insgesamt erhöht; die Chancenunterschiede haben sich zwar abgeschwächt, kennzeichnen jedoch die Bildungsergebnisse weiterhin.^[2]

Während die Bildungsexpansion konfessionelle, regionale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten abbauen konnte, war sie beim Abbau der schichtenspezifischen Ungleichheiten weniger erfolgreich.^[3] Zu einer Verringerung der Chancenunterschiede zwischen den sozialen Schichten ist es nur bei den mittleren Bildungsabschlüssen gekommen. Die Öffnung des Bildungssystems für berufliche Bildungsmöglichkeiten erfasste vor allem Kinder aus Facharbeiterfamilien, während die höheren Bildungssysteme weiterhin den Kindern aus der Mittel- und Oberschicht vorbehalten blieben.^[4]

Nach wie vor hängen die Bildungschancen für eine höhere Ausbildung an Gymnasien und Universitäten für Jugendliche stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Infolgedessen ist der durchschnittliche Anteil der Kinder aus "bildungsnahen Schichten", also aus der "oberen Dienstklasse", die ein Gymnasium besuchen, mehr als viermal so hoch wie der Anteil der Kinder aus Facharbeiterfamilien.^[5] Auch auf den Hochschulzugang wirkt sich die soziale Herkunft aus. Nur sechs von 100 Arbeiterkindern beginnen ein Hochschulstudium, während 49 von 100 Gymnasiasten aus einkommensstarken Familien eine Universität besuchen. Die soziale Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen hat sich deutlich verschoben: Zwischen 1982 und 2003 ist der Anteil der Studierenden aus der höchsten Sozialschicht von 17 auf 37 Prozent kontinuierlich angestiegen, während sich der Anteil der Studierenden aus der untersten Herkunftsgruppe von 23 auf 12 Prozent verringert hat.^[6] Nach wie vor finden sich Kinder aus Arbeiterfamilien häufiger in einer nichttertiären Berufsausbildung. Im Zeitverlauf hat sogar die Tendenz zur nichttertiären beruflichen Ausbildung zugenommen, so dass sich die Bildungsungleichheiten deutlich verstärkt haben dürften.^[7]

Auch international vergleichende Schülerleistungstests wie PISA und IGLU haben auf den starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und erreichten Kompetenzen aufmerksam gemacht. Zwar schnitt in der zweiten PISA-Studie von 2003 Deutschland in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich durchschnittlich, im "Problemlösungsbereich" sogar überdurchschnittlich ab; das bessere Abschneiden Deutschlands gegenüber der ersten PISA-Studie von 2000 sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Verbesserung der Bildungskompetenzen nicht gleichmäßig auf die Schulformen verteilt. Der

Zuwachs an Kompetenzen geht vor allem auf die Gymnasien zurück und weniger auf die Hauptschulen, die kaum Lernzuwächse verzeichnen konnten.

Auch und gerade diese Daten zeigen, dass in kaum einem anderen vergleichbaren Industrieland der Bildungserfolg so eng mit der sozialen Herkunft verknüpft ist wie in Deutschland.^[8] Denn erstmals wurde in der PISA-Studie von 2003 ein Indikator verwendet, der die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Indikatoren der familiären Herkunft für den Bildungserfolg zusammen abbildet. Der "Index of Economic, Social and Cultural Status" (ESCS) erfasst die Familienstruktur, die Bildungsabschlüsse und die Berufstätigkeit der Eltern und setzt diese in Beziehung zu den mathematischen Kompetenzen der Jugendlichen (Tabelle). Die Stärke des Zusammenhangs ist in Deutschland mit 22,8 Prozent im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch. Nur in Ungarn und Belgien ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Bildung noch stärker ausgeprägt.

Wie stark auslesend das deutsche Schulsystem weiterhin ist, lässt sich an folgenden Zahlen ablesen: Etwa 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Hauptschulen kommen aus den unteren sozialen Schichten, welche die PISA-Studie im untersten ESCS-Quartil verortet. Aus dem obersten ESCS-Quartil besuchen dagegen rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das Gymnasium. Auch im nationalen Bundesländervergleich der Schülerleistungen ist der familiäre Hintergrund von Schülerinnen und Schülern der stärkste Erklärungsfaktor für Bildungskompetenzen. Die Chancen für Jugendliche, das Gymnasium zu besuchen, ist in den ostdeutschen Bundesländern weniger schichtenabhängig als in den westdeutschen. Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft in Bayern, Rheinland-Pfalz und in Schleswig-Holstein.^[9] In Bayern haben Kinder aus einkommensstarken Familien eine 6,65-mal so große Chance, das Gymnasium zu besuchen, wie Kinder aus Arbeiterhaushalten. Im internationalen wie im Bundesländervergleich zeigt sich, dass gerade Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten zu den Bildungsverlierern im deutschen Schulsystem zählen.

Neben der sozialen Herkunft ist der "Migrationshintergrund" der Jugendlichen mitentscheidend für die Bildungskarriere. In den internationalen Vergleichstests und im nationalen Bundesländervergleich zeigt sich, dass in Deutschland

Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft ein geringeres Bildungsniveau erreichen.^[10] Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund können in allen Staaten festgestellt werden. In Deutschland fällt jedoch auf, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien der ersten Generation schlechter abschneiden als Jugendliche aus Migrantenfamilien, die noch nicht als ansässig gelten können - obwohl Erstere doch in Deutschland geboren sind und dort ihre Schulzeit verbracht haben. Die schulischen Bildungsmöglichkeiten werden somit nicht nur durch die soziale Herkunft, sondern auch durch den Migrationshintergrund massiv begrenzt, wobei soziale Herkunft und Migrationshintergrund stark miteinander korrelieren. Die starke Kopplung der sozialen Herkunft mit Bildungserfolgen in Deutschland verweist darauf, dass in Deutschland Chancengerechtigkeit und Kompetenzerwerb ungünstig kombiniert sind. Der internationale Vergleich zeigt hierbei, dass andere Länder besser in der Lage sind, Jugendliche aus unterschiedlichen Sozialgruppen an ein höheres Kompetenzniveau heranzuführen. Das Leistungspotenzial von Kindern aus den unteren Schichten kann das deutsche Bildungswesen nicht wirklich ausschöpfen. In Deutschland werden Ungleichheiten zum großen Teil institutionell erzeugt. Ursachen hierfür sind die frühe Selektion im deutschen Schulsystem und das Unvermögen des dreigliedrigen Schulsystems, soziale Ungleichheiten auszugleichen.

[Link:]

Bildungspolitik als präventive Sozialpolitik

Die deutschen Ergebnisse stimmen bildungs- und gesellschaftspolitisch bedenklich. Der soziale Status prägt hierzulande nicht nur den Bildungserfolg, sondern auch die späteren Berufsaussichten der Kinder und ihre soziale Integration. Diese "Sozialvererbung" der Bildungschancen ist in anderen europäischen Ländern, allen voran in den skandinavischen Staaten, markant weniger ausgeprägt. Bildungsungleichheiten setzen sich auch bei der beruflichen Integration fort. Die zunehmende Flexibilisierung der Arbeit wird in Zukunft noch mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte als heute erfordern.

Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund drohen sich zu einer neuen Bildungsunterschicht zusammenzuballen. Die starke Korrelation zwischen einer geringen Qualifikation und Arbeitslosigkeit zeigt, dass Bildungsförderung auch eine präventive Beschäftigungspolitik ist. Junge arbeitslose Erwachsene rekrutieren sich zu einem großen Teil aus Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit einfachen Abschlüssen.

Die Unterausbildung ist hierbei nicht nur inhuman, sondern auch wirtschaftlich höchst ineffizient, da Geringqualifizierte überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen sind und durch staatliche Transferzahlungen unterstützt werden müssen. Der Zusammenhang von Bildung und Sozialpolitik ist - im Gegensatz etwa zu den angelsächsischen Ländern - in Deutschland immer noch nicht erkannt worden.^[11] Im angelsächsischen Verständnis der Sozialpolitik wird Bildung und Soziale Sicherheit als ein einheitliches Konzept verstanden,^[12] während in Deutschland beide Bereiche nicht unter dem Begriff der Sozialpolitik zusammen gesehen werden.

Mit Blick auf die Gesamtstruktur des Sozialbudgets zeigt sich, dass ein Großteil des deutschen Sozialbudgets in sozialpolitische Sektoren mit einem eher geringen Zukunftsprofil fließt, wie etwa in die hohen Ausgaben für die Alterssicherung, deren Ausgabenhöhe nur noch von der Schweiz und Griechenland übertroffen werden.^[13] Zukunftsorientierte Leistungen, zu denen neben den Ausgaben für Familien auch die Leistungen für Bildung und Forschung gehören, weisen dagegen eine relativ geringe Finanzierung auf. Anders sieht es in den USA, Kanada, Australien und Neuseeland aus, die zwar ein deutlich geringes Sozialbudget aufweisen, jedoch relativ viel in die zukunftsorientierten Politikfelder Bildung und Forschung investieren. In den angelsächsischen Ländern fließt somit mehr Geld in die Bildung als in die Sozialpolitik. Gleichermaßen hoch sind die Sozial- und die Bildungsausgaben in den skandinavischen Ländern.^[14] Es verwundert insgesamt nicht, dass diese Ländergruppen mit ihrer zukunftsgerichteten Staatstätigkeit bei den PISA-Ergebnissen wesentlich besser abschneiden und auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungskompetenzen weniger stark ausgeprägt ist als in Deutschland. Seit Jahren stagnieren die Bildungsausgaben in Deutschland - und das bei gleichzeitig immer höheren Aufwendungen für die Sozialpolitik, deren Zuwächse vor allem auf höhere Ausgaben für die

Alterssicherung und die Gesundheitspolitik zurückzuführen sind. Festzuhalten bleibt, dass Bildung in Deutschland nach wie vor einen anderen gesellschaftlichen Stellenwert hat als in anderen Ländern. Bildung wird hierzulande noch viel zu wenig im Sinne einer präventiven - und produktiven, eben investiven - Sozialpolitik gesehen.

[Link:]

Aktuelle Reformansätze

Forderungen nach höheren Investitionen in das Bildungswesen stehen schon seit längerem auf der bildungspolitischen Agenda. Eine Erhöhung der Bildungsausgaben allein würde nicht zwangsläufig zu besseren Schülerleistungen führen. Wie die Tabelle auf Seite 34 zeigt, erreicht es eine Vielzahl von Ländern mit geringeren öffentlichen Bildungsausgaben, dass die Bildungsungleichheit zwischen Kindern verschiedener sozialer Herkunft geringer ausfällt. Es kommt neben einer verbesserten finanziellen Ausstattung also auch auf institutionelle Strukturreformen an. An umfassenden Förder- und Betreuungsangeboten zur Vermeidung ungleicher Bildungschancen fehlt es nach wie vor weitgehend. Das Ziel, die Bildungschancen von der sozialen Herkunft abzukoppeln, kann nur über eine integrierte Bildungs- und Sozialpolitik erreicht werden. Neben einem durchlässigeren Schulsystem, das auch Spätentwicklern eine Chance für den Bildungserwerb bietet, ist eine verbesserte Infrastruktur im Bildungswesen erforderlich, etwa durch den Ausbau der frühkindlichen Bildung, ein breiteres Netz an Kinderkrippen und Vollzeit-Kindergärten und durch den konsequenten Ausbau von Ganztagschulen. In der aktuellen Diskussion zur Verbesserung der Bildungschancen im deutschen Bildungswesen werden ferner eine gezielte Sprachförderung und auch Studiengebühren gefordert. Wie könnten sich solche Reformansätze in der Familien- und Bildungspolitik auf den festgestellten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung auswirken? Dieser Frage soll nun nachgegangen werden.

Nicht zuletzt aufgrund des schlechten Abschneidens deutscher Schüler in internationalen Vergleichen von Schülerleistungen - so in den PISA-Studien - hat

die Ganztagsschule eine Renaissance in der Diskussion um mögliche institutionelle Reformen erlebt. Dadurch können zum einen Ziele wie die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf^[15] erreicht werden, zum anderen stellen bildungspolitische Argumente das deutsche Modell der Halbtagschule zunehmend in Frage.^[16] Nur etwa fünf Prozent der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland sind Ganztagschulen, in anderen Ländern ist es dagegen selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler auch nachmittags unterrichtet werden. Nach der ersten PISA-Studie (2000) schneiden die Länder mit Ganztagschulen besser ab als etwa Deutschland mit seinem Modell der Halbtagschulen. PISA hat gezeigt, dass die Rahmenbedingungen für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler verbessert werden müssen, damit die Bildungsbarrieren im deutschen Bildungswesen langfristig verringert und soziale Ausgrenzungen verhindert werden können. Die Vorteile eines Ganztagschulmodells liegen insoweit auf der Hand: Durch ein Mehr an Zeit für einen anspruchsvollen Unterricht und eine gute Betreuung können sowohl leistungsschwache Schüler und Hochbegabte individuell gefördert als auch Migranten durch Sprachkurse besser integriert werden. In der Debatte um eine stärkere individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen wird aktuell die gezielte Sprachförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im vorschulischen Bereich diskutiert. Im Vordergrund steht vor allem die frühe Sprachförderung, um die sprachlichen Defizite von Migrantenkinder noch vor Einschulungsbeginn zu beseitigen und ihnen damit gleichwertige Startchancen beim Schuleintritt zu ermöglichen. Hier hat Bayern als erstes Bundesland im April 2006 einen Deutschtest für Grundschüler eingeführt.^[17]

Mit dem Investitionsprogramm des Bundes "Zukunft Bildung und Betreuung", durch das den Ländern bis 2007 rund vier Milliarden Euro zur Verfügung gestellt werden, damit sie ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen schaffen können, sollen benachteiligte Kinder zusätzlich gefördert werden. Die Gefahr ist allerdings groß, dass angesichts der leeren Kassen im Bildungswesen der Ausbau der Ganztagschulen in den Kinderschuhen stecken bleibt, insbesondere da das Bildungswesen und damit die Einrichtung von Ganztagschulen in die Kulturhoheit der Länder fällt. Die Kulturhoheit der Bundesländer, parteipolitisch-ideologische Präferenzen und Unterschiede in der Finanzkraft der Länder haben bislang weniger zu einer Vereinheitlichung als zu

einer Differenzierung in der Qualität der Schultypen und in den Abschlüssen geführt, so dass im Zuge der Föderalismusreform eher ein ausufernder Bildungsföderalismus mit zusätzlichen Spreizungen zu befürchten ist.

Eine weit reichende und auch nachhaltige Reform im Bildungsbereich erfordert ein Bildungskonzept aus einem Guss, die Ergebnisse der Föderalismusreform weisen jedoch in eine andere Richtung. Da der Bund im Zuge der Föderalismusreform die Rahmengesetzgebung für das Hochschulwesen, die Bildungsplanung und das Instrument der Mischfinanzierung aufgegeben hat, wird sein Handlungsspielraum für Initiativen eingeschränkt sein. Vor allem die Mehrkosten für die Personalaufwendungen, die sich nach Schätzungen auf rund 30 Prozent belaufen, werden die Ländern nur schwer schultern können. Nach wie vor ist die Finanzierung ungeklärt, etwa ob der Bund durch eine einmalige Anschubfinanzierung den Ausbau der Ganztagschulen unterstützt oder ob dies fortlaufend und regelmäßig erfolgen soll. Ebenso ist unklar, wie die historisch gewachsene Vielzahl von freien Trägern in der Freizeitgestaltung und bei den Erziehungsaufgaben in die Ganztagschulen eingebunden werden kann, um Synergieeffekte zu erzeugen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Diskussion um den Ausbau der Ganztagschulen bislang wohl mehr von wahlpolitischen Kalkülen als von einem wirklichen, nachhaltigen Reformwillen geprägt wird.

Ein seit Jahren stark diskutiertes Thema ist die Einführung von Studiengebühren an den deutschen Hochschulen. Nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005, in dem das Verbot von Studiengebühren für verfassungswidrig erklärt wurde, können die Bundesländer nun Studiengebühren erheben. Ein wesentlicher Streitpunkt bei der Ausgestaltung dieser Gebühren besteht darin, wie sie sozialverträglich gestaltet werden können. Nach wie vor entscheidet die soziale Herkunft darüber, wer ein Studium aufnimmt. Laut der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes begannen 2003 nur 12 Prozent der jungen Erwachsenen aus einkommensschwachen, bildungsfernen Familien ein Studium, vier Fünftel der Studierenden kamen dagegen aus einkommensstarken Haushalten.^[18] Diese Zahlen zeigen, dass das Potenzial der nicht genutzten Begabungsreserven bislang nicht annähernd ausgeschöpft ist. Im internationalen Vergleich ist die Abschlussquote im Tertiärsektor nach wie vor gering. Mit nur 20,6 Prozent liegt

die Absolventenrate Deutschlands 2004 deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 34,8 Prozent. Besonders hoch ist der Anteil von jungen Erwachsenen mit akademischen Abschlüssen in Australien (46,5 Prozent), Großbritannien (39,3 Prozent), aber auch in den USA (33,6 Prozent) - und das in all diesen Ländern trotz Studiengebühren.[19]

Das deutsche Bildungswesen steht vor der Herausforderung, das Qualifikationsniveau anzuheben und mehr Hochqualifizierte ausbilden zu müssen. Angesichts des drohenden Fachkräftemangels muss die Zahl der Hochschulabsolventen langfristig erhöht werden, dabei darf das Bildungspotenzial von Kindern aus bildungsfernen Schichten aber nicht verschenkt werden. Die bisherige Gebührenfreiheit und das seit rund drei Jahrzehnten existierende staatlich finanzierte BAföG konnten nicht ausreichend dafür sorgen, dass junge Erwachsene aus einkommensschwachen Familien studierten.

Mit Blick auf die Verteilungsgerechtigkeit sei auf Folgendes hingewiesen: Das deutsche Hochschulsystem ist weitgehend steuerfinanziert, das heißt es wird überwiegend durch die unteren bis mittleren Einkommensgruppen finanziert. Tatsächlich studieren aber vor allem Kinder aus den oberen sozialen Schichten. Beobachter fürchten nun, dass die Einführung von Studiengebühren junge Menschen aus einkommensschwachen Familien noch stärker vom Studium abhalten könnte. Im Gegensatz zu den USA oder Australien hat Deutschland kein weit ausgebautes Stipendiensystem. Mit rund 150 Stipendiengeldern und zwölf Begabtenförderungswerken werden hierzulande nur etwa zwei Prozent der Studierenden unterstützt. Da sich daran in kurzer Zeit nichts ändern wird, ist die Einführung eines sozialverträglichen Finanzierungssystems notwendig, das es jedem jungen Erwachsenen erlaubt, unabhängig vom Einkommen der Eltern zu studieren. Instrumente hierfür könnten Bildungskredite sein, um Studierenden aus einkommensschwachen Familien die notwendige Kreditwürdigkeit zu verschaffen. Diese müssen Zugang zu Darlehen erhalten, die sie nach dem Studienabschluss im Laufe ihres Erwerbslebens zurückzahlen können. Unabhängig davon, ob Studiengebühren gerecht sind oder nicht, kann ein sozialverträgliches Finanzierungssystem etwa in Form von darlehensfinanzierten Hochschulgebühren gewährleisten, dass potenzielle Studenten ohne Rücksicht auf das Einkommen der Eltern ein Studium

aufnehmen können. Ohne grundlegende Veränderungen können jedoch auch Studiengebühren die Bildungschancen von Abiturienten aus einkommensschwachen Familien nicht verbessern.

Die Herausforderungen gehen über ein enges schulisches Bildungsverständnis hinaus. Derzeit ist aber noch nicht absehbar, ob die jeweiligen Reformen langfristig greifen und ob sie zu den gewünschten verbesserten Bildungschancen führen werden. Die aktuelle Bildungspolitik lässt daran eher zweifeln. Nach wie vor fehlt ein gemeinsames bildungspolitisches Konzept der Bundesländer - von einer Kooperation mit dem Bund nicht zu reden. Eher herrscht in der Bildungspolitik Kleinstaaterei vor, da die Länder im Bildungswesen eigene Wege gehen wollen: Bei gleichzeitiger Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems werden dann verschiedene Konzepte zur Anwendung kommen. Unklar ist nach wie vor die Finanzierung der Ganztagschulen, das heißt wie die Förderbedingungen an den Hauptschulen verbessert und wie Studiengebühren sozialverträglich ausgestaltet werden können. Dass der Bildungserfolg hierzulande Lebensläufe, Berufschancen und soziale Risikolagen bestimmt, schreit danach, Bildungs- und Sozialpolitik nicht getrennt voneinander, sondern als Ganzes zu sehen; es gilt, die politischen Gestaltungschancen endlich zu ergreifen.

Fußnoten



Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 17.

[1] Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Berlin 2004; BMBF, Grund- und Strukturdaten 2005, Berlin 2005.

Vgl. Walter Müller/Dietmar Haun, Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 (1994) 1, S. 1 -

[2] 42; Walter Müller/Reinhard Pollak, Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschland?, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 311 - 352.

Vgl. Rainer Geißler, Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA zerstört, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 24 (2004) 4, S. 362 - 380. Verbesserte

[3]

Bildungschancen der Frauen bedeuten jedoch nicht, dass Bildungserfolge von Frauen sich adäquat in Arbeitsmarkt- und Einkommenserfolge umsetzen.

[4] Vgl. ebd.

[5] Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006.

[6] Vgl. BMBF 2004 (Anm. 1), S. 136ff.

[7] Vgl. W. Müller/R. Pollak (Anm. 2), S. 346.

[8] Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), Pisa 2003, Münster 2005.

[9] Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland, Münster 2005.

Vgl. OECD, Where immigrants students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, Paris 2006; 27 Prozent der unter 25-Jährigen, die das Bildungswesen durchlaufen, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund. Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung

[10] (Anm. 5), S. 138ff. Rund 19 Prozent der ausländischen Jugendlichen verließen nach dem Schuljahr 2003/04 das Schulsystem ohne Schulabschluss, bei den deutschen Jugendlichen lag der Anteil bei etwa 7 Prozent, in: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php> (5.4. 2006).

Vgl. John Baldock/Nick Manning/Sarah Vickerstaff (Hrsg.), Social Policy, Oxford 2003. Den Zusammenhang zwischen Bildungs- und Sozialpolitik erfasst das Konzept der Bildungsarmut. Vgl. Jutta Allmendinger/Stephan
[11] Leibfried, Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung, in: Michael Opielka (Hrsg.), Bildungsreform als Sozialreform, Wiesbaden 2005, S. 45 - 60.

Das sieht man am besten bei Thomas H. Marshall, Staatsbürgerrechte und soziale Klassen, in: ders., Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates (hrsg. von Elmar Rieger), Frankfurt/M. 1992, S. 33 -
[12] 94. Marshall verwendet in diesem Aufsatz aus dem Jahr 1949 mehr Seiten

auf das Bildungssystem als auf das System der sozialen Sicherung insgesamt.

[13] Vgl. OECD, Social Expenditure Database, Paris 2004.

Vgl. Manfred G. Schmidt, Warum Mittelmaß? Deutschlands

[14] Bildungsausgaben im Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift, 43 (2002) 1, S. 3 - 19.

Vgl. Miriam Beblo u.a., Ganztagschulen und Erwerbsbeteiligung von

[15] Müttern - Eine Mikrosimulationsstudie für Deutschland, ZEW Discussion Paper No. 05 - 93, Mannheim 2005.

Die lange Tradition der Halbtagschule in Deutschland liegt nach Gottschall und Hagemann darin begründet, dass nach wie vor die Vorstellung bestimmend ist, dass der Schule lediglich eine Bildungsaufgabe zukommt, während die Erziehung in der Verantwortung der Familie

[16] verbleibt. Versteht man im englischen Sprachraum unter "education" Bildung und Erziehung, wird im deutschen Sprachgebrauch zwischen beidem strikt getrennt. Vgl. Karin Gottschall/Karen Hagemann, Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa?, in: APuZ, (2002) 41, S. 12 - 22.

Katharina Spieß u.a. konnten anhand von Daten des Sozioökonomischen Panels für Westdeutschland zeigen, dass der verpflichtende

[17] Kindergartenbesuch von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund ist. Kinder von Immigranten besuchen umso häufiger die Realschule oder das Gymnasium, wenn sie im Kindergarten waren. Vgl. Katherina Spieß u.a., Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?, IZA Discussion Paper No. 722 (2003).

[18] Vgl. BMBF 2004 (Anm. 1).

[19] Vgl. OECD, Education at a Glance, Paris 2006.