

# Gebildet – Ungebildet

*Heike Solga und Justin Powell*

## 1. ›Bildungsarmut‹ – Ein vergessenes gesellschaftliches Problem

Nicht nur Individualisierung, Globalisierung und Digitalisierung haben einen festen Platz im öffentlichen, politischen wie privaten Diskurs, auch Fragen der Bildungs- und Leistungsgesellschaft gehören zum festen Debattenrepertoire von Medien, Parteien und Bürgern – und dies nicht erst seit ›PISA‹. Denn wir leben in einer ›Bildungsgesellschaft‹. Die Zeit, die wir im Bildungssystem verbringen, wird immer länger, der absolvierte Fächerkanon im Hinblick auf Naturwissenschaften und Fremdsprachen wird immer breiter und die Bildungsabschlüsse, die wir erwerben, werden immer höher. Zugleich steigen mit dem Übergang von der Industrie- zur modernen Dienstleistungsgesellschaft die Ansprüche an fachliche und soziale Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. Auch wenn sich alle mehr denn je um Bildungszertifikate bemühen (müssen), da diese für erfolgreiche Berufskarrieren unabdingbar geworden sind, gibt es in diesem ›Bildungswettbewerb‹ Gewinner und Verlierer bzw. ›Gebildete‹ und ›Ungebildete‹.

Bildung und die durch sie erworbenen und ausgewiesenen Fähigkeiten gelten in unserer Gesellschaft als Innovationspotenzial und zentrale Voraussetzungen für wirtschaftlichen Erfolg und gesellschaftlichen Wohlstand. Eng verknüpft damit ist die Idee der Leistungsgesellschaft: Individuelle Bildungsinvestitionen und -anstrengungen sind als Beitrag zum Gemeinwohl zu belohnen. Ungleichheiten im Zugang zu Beschäftigung und zu unterschiedlich entlohnnten Berufspositionen sowie damit verbunden im Lebensstandard gelten so lange als ›fair‹ und ›gerecht‹, wie diese Ungleichheiten auf individuellen Bildungsanstrengungen und Leistungsverausgabungen beruhen. Wirtschaftlich wie mit Blick auf unsere Demokratie darf Bildung daher nicht mehr nur den höheren Gesellschaftsgruppen vorbe-

halten sein. Statt der sozialen Platzierung entlang zugeschriebener Merkmale der Herkunft (wie Schicht, Geschlecht, Rasse, Ethnie) soll die erworbene Leistung – signalisiert in Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüssen und Qualifikationen – den legitimen Zugang zu Positionen und insbesondere höheren sozialen Positionen bestimmen.

Insofern verwundert es nicht, dass in unserer Gesellschaft individuelle Bildungsbeteiligung und individueller Bildungserfolg wesentliche Bestimmungsgrößen der Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Risiken darstellen. Dabei bestimmen Schul- und Berufsbildungslaufbahnen sowie die erreichten Bildungsabschlüsse heute stärker als früher über berufliche Karrierewege und Arbeitsmarktchancen. Im Unterschied zu früher ist ein (guter) Hauptschulabschluss heute weder für Männer noch für Frauen ausreichend. Heute werden ein mittlerer Schulabschuss sowie eine abgeschlossene berufliche oder akademische Bildung gesellschaftlich erwartet und als obligatorischer Standard für den Arbeitsmarktzugang betrachtet. Diese gelten als Ausdruck dafür, dass Menschen »bereit« und »fähig« sind, die besseren Bildungschancen im Zuge der Bildungsexpansion zu ergreifen und den gestiegenen Leistungsanforderungen in unserer Gesellschaft gerecht zu werden.

All jene von uns, die diesen gesellschaftlichen Bildungsstandard erfüllen, wenn nicht gar überbieten können, werden mit höheren Karrierechancen, besseren Beschäftigungsaussichten und biographischen (Langzeit-)Perspektiven belohnt. Materieller Wohlstand, Berufsprestige, der Zugang zu verantwortungsvollen Leitungspositionen oder gar zur »Elite« (vgl. Hartmann i.d.B.) werden zwar durch Bildung nicht garantiert. Dennoch ist Bildung eine zentrale Voraussetzung dafür. Für jene in unserer Gesellschaft hingegen, die diesem gesellschaftlichen Mindeststandard an Bildung nicht genügen, haben sich der Zugang zur Erwerbsarbeit und die durch sie vermittelte gesellschaftliche Teilhabe in den letzten dreißig Jahren drastisch verschlechtert (s.u.). Damit einhergehend hat sich die Spaltung in unserer Gesellschaft zwischen jenen, die die steigenden Mindestanforderungen an Bildung erfüllen, und jenen, die diese nicht erreichen, in den letzten Jahrzehnten stark vergrößert. Die Hilferufe im Frühling 2006 von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Hauptschulen, mit denen sie öffentlich auf das Desinteresse ihrer Schüler und Schülerinnen am Unterricht und auf ein Syndrom von Ausgrenzungserfahrungen, zunehmender Gewaltbereitschaft und fehlenden Zukunftsperspektiven aufmerksam gemacht haben, ver-

deutlichen, wie groß die Kluft zwischen jenen mit und ohne berufliche Zukunft, zwischen »Gebildeten« und »Ungebildeten« geworden ist.

Nicht nur in der Politik, auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung wurden Personen mit geringer Bildung lange Zeit vergessen. Erst im Jahr 2001 erhielt die Diskussion um das deutsche Schulsystem anlässlich der deutschen Resultate in der internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen (vor allem im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften) von 15-Jährigen – PISA 2000 – einen erneuten Aufschwung. In Anlehnung an eine in den 1960er Jahren geführte Debatte war wieder von einer »Bildungskatastrophe« die Rede.

Anlass der Reformdiskussionen der 1960er und frühen 1970er Jahre war die von Georg Picht (1964) diagnostizierte »deutsche Bildungskatastrophe« infolge des »Sputnik-Schocks«. Seiner Meinung nach sollte das Bildungssystem so umgebaut werden, dass die »Begabungsreserven« aller Schichten erschlossen werden könnten. Damit verbunden wurden auch die liberalen Vorstellungen von »Bildung als Bürgerrecht« beziehungsweise »Chancengleichheit durch Bildung«, prominent vertreten durch Ralf Dahrendorf (1965). Soziale Ungleichheiten in Bezug auf den Zugang zu Bildung galt es abzubauen. Diesbezüglich markante Ungleichheitslinien, nämlich Geschlecht, Religion, soziale Herkunft und Region, fanden in Preiserts Formel der »katholischen Arbeitertochter vom Lande« ihren Ausdruck.

In diesen Reformdiskussionen spielten – anders als in der heutigen PISA-Diskussion – Überlegungen, das vertikal gegliederte durch ein horizontal gestuftes Bildungssystem zu ersetzen (zum Beispiel in Form einer »sozialübergreifenden Einheitsschule«), eine große Rolle. Ziel war es, die frühe Trennung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlichen Bildungsinhalten, Lernumwelten und Entwicklungsmilieus durch eine Schulorganisation mit einer höheren Durchlässigkeit zu ersetzen sowie die Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Geschlecht beim Zugang zu höherer Bildung zu beseitigen. Angestoßen durch den Deutschen Bildungsrat wurden in einigen Bundesländern (insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen) Gesamtschulen eingerichtet. Diese strukturelle Reform fand jedoch 1973 mit dem ersten und letzten Bildungsgesamtplan ihr jähes Ende. Mit der wirtschaftlichen Krise 1972/73 und der zunehmenden Arbeitslosigkeit (auch der Jugendarbeitslosigkeit) gewannen partikulare Interessen der Mittel- und Oberschichten, nämlich Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Positionsansprüchen im

Beschäftigungssystem weiterhin institutionell getrennt zu halten, wieder die Oberhand (Friedeburg 1986). Während andere Nationen, wie Finnland oder Schweden, den in dieser Zeit begonnenen Ausbau eines integrativen Schulsystems mittlerweile abgeschlossen haben, blieb in Deutschland die vertikale Gliederung erhalten, wie wir sie seit der Weimarer Verfassung von 1919 beziehungsweise seit ihrer vollständigen Wiederherstellung nach dem Zweiten Weltkrieg (Düsseldorfer Abkommen von 1955) kennen. Wenn auch nicht strukturell, so verstärkten diese Reformdiskussionen doch den Drang nach höherer Bildung und führten zu einer starken Ausweitung der weiterführenden Realschulen und Gymnasien. Im Gegenzug besuchten seither immer weniger Jugendliche, insbesondere immer weniger Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit, eine Hauptschule.

In den Folgejahren verebbte die öffentliche Diskussion um die Schule und deren Reform. In der pädagogischen und soziologischen Bildungsforschung hingegen blieben die Folgen der Bildungsexpansion und deren Beitrag zur Reduzierung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem, insbesondere in Bezug auf die Schicht- und Geschlechterunterschiede (erst seit den 1990er Jahren auch mit Blick auf die soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), eines der zentralen Forschungsthemen. Es gibt eine Vielzahl von Arbeiten aus den 1980er und 1990er Jahren, die nachgewiesen haben, dass sich die Ungleichheiten in den Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten und sozial höheren Schichten kaum verändert haben. Begriffe aus der sozialwissenschaftlichen Forschung und Diskussion – wie etwa die Bezeichnung der Hauptschule als »Restschule« oder »ethnisch dominierte Restschule« – fanden zwar Eingang in die Alltagsbeschreibungen der Bildungsverhältnisse von Hauptschülern und -schülerinnen, in den öffentlichen wie politischen Debatten wurden die damit charakterisierten Zustände einer bildungspolitischen »Entkopplung« dieser jungen Menschen allerdings weder skandalisiert noch auf die bildungspolitische Tagesordnung gesetzt.

Dafür wurde in den öffentlichen Debatten der 1980er und 1990er Jahren einem anderen Bildungsbereich besondere Aufmerksamkeit geschenkt: der Berufsausbildung und insbesondere dem dualen Ausbildungssystem. Verantwortlich dafür war die Krise des Arbeits- und damit verbunden des Ausbildungsmarkts. Im Verlauf dieser Krise veränderte sich der Tenor der Diskussion um Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In den 1970er Jahren beherrschten – ähnlich wie im Bereich der Schule – Fragen der sozialen Benachteiligung und sozialen Gerechtigkeit die Diskussion um

diese Personengruppe. Seit den 1980er Jahren wird hingegen von der fehlenden Lern- und Leistungsbereitschaft, der mangelnden Persönlichkeitsstärke, der geringen Belastbarkeit sowie den psychosozialen Problemen dieser Jugendlichen gesprochen. Infolge dieser individualisierenden Ursachenbeschreibung kam es für Jugendliche, denen der Zugang zu beruflichen Ausbildungsplätzen nicht gelang, seit Mitte der 1970er Jahre zu einem massiven Ausbau an berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, wie etwa dem Berufsvorbereitungsjahr oder entsprechenden Fördermaßnahmen der Arbeitsverwaltungen. Als Ergebnis dieser Entwicklungen finden wir heute in der Berufsbildung ein vielfältiges, allerdings unübersichtliches und vom dualen System weitgehend unabhängiges »Parallelsystem« für sozial benachteiligte und marktbenachteiligte Jugendliche. Offenlich erklärt Ziel dieser Maßnahmen war und ist es, diese Jugendlichen »ausbildungs- und beschäftigungsreif« zu machen. Die Frage der schulischen »Prophylaxe« – ob und inwieweit diese berufsvorbereitenden Maßnahmen überhaupt in der Lage sind, bereits in der Schule verpasste Lernchancen zu kompensieren, – wurde und wird bis heute in der öffentlichen Diskussion nur selten gestellt.

Erst mit den PISA-Ergebnissen wurde das deutsche Schulsystem erneut – und nun auch erstmals das Problem von »Bildungsarmut« – auf die öffentliche und politische Agenda gesetzt. Die Tatsache, dass immer noch jeder zehnte Jugendliche die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlässt, sowie das Faktum, dass jeder sechste bis siebente junge Erwachsene keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann, vermochten bis dato nicht, die deutsche Öffentlichkeit in Aufregung zu versetzen. Die durch »PISA« dokumentierte Mittelmäßigkeit der deutschen Gymnasiasten und der hohe Anteil an Fünfzehnjährigen, die nicht über die Basisqualifikationen im Lesen verfügen, lösten hingegen einen neuen »Bildungsschock« aus. Die Zweitklassigkeit des deutschen Bildungssystems sowie die im internationalen Vergleich hoch ausgeprägte Chancenungleichheit traten mit dieser Vergleichsstudie an die Weltöffentlichkeit. Beide Themen beherrschten die politischen Debatten in Parlamenten, Zeitungen und Talkshows für mehrere Monate. Zwischen Dezember 2001 und Januar 2002, also innerhalb von zwei Monaten, umfasste die OECD-Sammlung der deutschen Pressemitteilungen zu »PISA 2000« bereits mehr als 742 Seiten. Im Vergleich dazu konnten Mitteilungen und Artikel in den Printmedien der USA nur 38 Seiten füllen.

Debatten über die Schulstruktur galten dabei als Tabu, denn sie seien »von gestern und daher zum Scheitern verurteilt« – so Doris Ahnen, damalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, im Dezember 2004. Politisches Leitziel dieser Zeit war vielmehr die Suche nach Lösungen, mit denen das deutsche Schulsystem ohne Strukturveränderungen »effektiver« gestalten werden könnte, um so im internationalen (OECD-)Benchmarking der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme aufzuholen. Verwundern muss dieser Strukturkonservatismus der deutschen Bildungspolitik und – debatte angesichts der Erfolge anderer Länder gleichwohl. So zeigen die PISA-Ergebnisse, dass insbesondere Länder, in denen eine Trennung der Schülerschaft erst spät (nach der achten oder neunten Klasse) erfolgt, deutlich bessere Ergebnisse erreichen – und das sowohl im Hinblick auf die Leistungsspitze als auch auf die deutlich geringeren Anteile an »kompetenzarmen« Schülern und Schülerinnen. Insofern hatte es fast den Anschein, als sollte Walter Ulrichts Slogan »Überholen ohne einzuholen«, vom ehemaligen Staatschef der DDR mit Blick auf die wirtschaftliche Entwicklung des ostdeutschen Staates in den 1960er Jahren formuliert, hier eine bildungspolitische Renaissance erleben.

Erst mit den anhaltend schlechten Ergebnissen auch der »PISA 2003«-Studie sowie der »IGLU«-Studie im Grundschulbereich, bei der sich zeigte, dass mehr als 40 Prozent der Kinder eine nicht ihren Kompetenzen entsprechende Übergangsempfehlung für die Sekundarschule erhielten, begann das »Strukturtabu« zu bröckeln. Die damalige Ministerpräsidentin Schleswig-Holsteins, Heide Simonis, forderte 2004 »eine Schule für alle«, und Edelgard Bulmahn, zu jener Zeit Bundesbildungsministerin, äußerte in einer Presseerklärung: »Wir müssen uns fragen, ob die frühe Auslese von 10-jährigen Kindern nach der vierten Klasse der richtige Weg ist. [...] Ich bin persönlich überzeugt davon, dass wir mittel- und langfristig das dreigliedrige Schulsystem überwinden müssen.« (BMBF 2004: 1)

Die deutsche Öffentlichkeit erneut daran zu erinnern, dass Bildung – auch unabhängig von wirtschaftlichen Interessen – ein in unserem Grundgesetz verankertes und mit allen Anstrengungen zu realisierendes Menschenrecht ist, dazu bedurfte es jedoch des Besuchs des UN-Sonderberichterstatters, Verner Muñoz Villalobos, in Deutschland im Februar 2006. Die demokratische und sozialpolitische Grundsatzfrage der Chancengleichheit beim Bildungszugang und mehr noch die Frage danach, wie unsere Gesellschaft mit jenen Gesellschaftsmitgliedern umgeht, die im »Bildungswettbewerb« nicht mithalten können – sei es, weil sie keinen

Schul- oder Ausbildungsabschluss erreichen, oder sei es, weil sie zu jenen Kindern und Jugendlichen gehören, denen das Bildungssystem nicht die notwendigen Basiskompetenzen von Sprache und Schrift vermittelt –, wurden lange Zeit kaum wissenschaftlich untersucht und öffentlich nicht diskutiert. Erst Ende der 1990er Jahre wurde der Begriff ‚Bildungsarmut‘ in Deutschland von Jutta Allmendinger (1999) in die wissenschaftliche und öffentliche Diskussion eingebracht. Anliegen ihrer Begriffsprägung war und ist es, die genuin sozialpolitische Bedeutung von Bildung für die Verteilung von Erwerbschancen und Lebenslagen und damit für gesellschaftliche Teilhabe hervorzuheben.

## **2. ›Bildungsarmut‹ ist nicht die Kehrseite von ›Bildungsreichtum‹**

›Bildungsarmut‹ steht als Begriff für ein Bildungsniveau, das in einer gegebenen Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben ist. Zum einen entscheiden das jeweilige Bildungsniveau einer Gesellschaft und der daraus abgeleitete soziokulturelle Mindest-Bildungsstandard, wer in dieser Gesellschaft als ›bildungsarm‹ gilt. Früher waren es die 20 Prozent der Schulabgänger(innen), die die Schule nach der Pflichtschulzeit ohne einen Schulabschluss verließen. Heutzutage gelten die 15 Prozent der jungen Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können, in Deutschland als nicht ausreichend qualifiziert und damit als ›bildungsarm‹. Somit ist ›Bildungsarmut‹ keine fixe, sondern eine durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext definierte und historisch variable Größe. Denn während zum Beispiel eine Berufsausbildung für Frauen hierzulande bis in die 1970er Jahre hinein eher die Ausnahme darstellte – und damit gar nicht den gesellschaftlichen Standard definieren konnte –, ist sie heute die Regel. Gleichermaßen gilt für Migranten aus den ehemaligen Anwerbeländern und deren Kinder. Während der älteren Generation noch ein strukturell bedingtes Bildungsdefizit (infolge der ›rückständigen‹ Bildungssysteme ihrer Heimatländer) zugestanden wurde, wird von der jungen Migrantengeneration mit dem Besuch des deutschen Bildungssystems auch der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung erwartet. Jene unter ihnen, die dies nicht erreichen, laufen Gefahr, dass ihr geringes Bildungsniveau als individuell

verursachtes ›Leistungsdefizit‹ und ›Versagen‹ oder gar – wie die neueste Debatte zeigt – als Tatbestand ›verweigerter Integrationsbemühungen‹ gewertet wird (vgl. Thränhardt i.d.B.). Zum anderen wird wesentlich durch die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt bestimmt, welches Bildungsniveau sich im Wettbewerb um Arbeitsplätze als ›zu gering‹ herauskristallisiert, so dass die (dauerhaften) Verlierer im Bildungswettbewerb durch ›Bildungsarmut‹ gekennzeichnet sind (vgl. Neckel i.d.B.). Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass sich das verlangte Vorbildungsniveau für nahezu alle Berufe in den letzten Jahrzehnten nach oben verschoben hat. Verantwortlich dafür sind die Auslagerung von Einfacharbeitsplätzen in Billiglohnländer, der Abbau von Arbeitsplätzen in der Industrie, der technologische Fortschritt, die Nutzung neuer Informationstechnologien sowie die erweiterten Qualifikationserwartungen der Unternehmen.

Im Zuge der international vergleichenden PISA-Studien und deren Kompetenzmessungen kam es zu einer systematischen Erweiterung der Definition von ›Bildungsarmut‹. Während diese zunächst in Bezug auf Bildungszertifikate (sozusagen als ›Zertifikatsarmut‹) definiert wurde, ist nun eine zweite Definition auf die wissenschaftliche wie politische Tagesordnung getreten: ›Bildungsarmut‹ in Bezug auf Bildungskompetenzen oder ›Kompetenzarmut‹. Diese wird zum einen als das Verfehlen der untersten Kompetenzstufe (I) definiert, so dass entsprechend eingestufte Jugendliche zwar elementare Lesefähigkeiten besitzen, ›die jedoch einer praxisnahen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten‹ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 363). Zum anderen gelten in Bezug auf den soziokulturellen Bildungsstandard und angesichts des verschärften Arbeitsmarktwettbewerbs auch jene als ›kompetenzarm‹, die nur diese unterste Kompetenzstufe erreichen. ›Kompetenzarm‹ in diesem Sinne wäre damit etwa ein Viertel der Fünfzehnjährigen. Der Großteil von ihnen kommt von Haupt- oder Sonderschulen sowie aus beruflichen Schulen, wo sie vor allem berufsvorbereitende Bildungsgänge besuchen. Im Vergleich dazu gibt es in den Gesamtschulen Finlands weniger als fünf Prozent ›Lese-Kompetenzarme‹ und knapp zehn Prozent ›Mathematik-Kompetenzarme‹.

Es wäre nun ein Fehlschluss, die Gruppe der ›Kompetenzarmen‹ und ›Zertifikatsarmen‹ gleichzusetzen. Für den schulischen Bereich ist mittlerweile gut belegt, dass hinter gleichen Zertifikaten und Noten ganz unterschiedliche Kompetenzniveaus stehen können. Umgekehrt lässt sich zeigen, dass unterschiedliche Zertifikate beziehungsweise Noten auf der indi-

viduellen Ebene keinesfalls notwendigerweise entsprechende Kompetenzunterschiede ausweisen. So erreichen in den PISA-Studien zahlreiche der Hauptschüler und -schülerinnen durchaus Kompetenzwerte wie Gymnasiasten und Gymnasiastinnen oder Realschüler und -schülerinnen. Der Bundesländervergleich verdeutlichte zudem, dass beispielsweise zahlreiche Hauptschüler und -schülerinnen in Bayern mit ihren Kompetenzwerten in Bremen oder einem anderen Bundesland eine Realschule oder gar ein Gymnasium besuchen könnten.

Es wäre ein weiterer und zudem fataler Fehlschluss zu meinen, dass die Verringerung beziehungsweise der Abbau von »Bildungsarmut« mit einer Umverteilung von Bildung von »oben« nach »unten« – oder, wie in der deutschen Diskussion häufig geäußert, mit einer Absenkung von Bildungsstandards – einhergeht oder gar einhergehen muss. Dies würde bedeuten, dass Bildung (sei es in Form von besuchten Schultypen und Bildungsabschlüssen oder in Form von erworbenen Kompetenzen) eine fixe, gegebene Größe ist, bei der das Mehr an Bildung der einen auf Kosten einer geringeren Bildung der anderen geht. Bildung ist jedoch kein »Nullsummenspiel«, wie die unterschiedlichen Länderergebnisse der PISA-Studien zeigen. Viele Länder mit einem sehr hohen Durchschnittsniveau der Kompetenzen ihrer Fünfzehnjährigen, wie beispielsweise Finnland oder Kanada, zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl eine exzelle Leistungsspitze als auch einen sehr geringen Anteil an »kompetenzarmen« Jugendlichen haben. Integrative Bildungssysteme, in denen versucht wird, allen Jugendlichen optimale Möglichkeiten beim Zugang zu (höherer) Bildung und bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu geben, können den »Bildungsreichtum« ihrer Nationen durch die Förderung der Entwicklungspotenziale eines beziehungsweise einer jeden Einzelnen mehren. Im Unterschied zu Armut und Reichtum in materieller Hinsicht (vgl. Andreß/Kronauer i.d.B.) ist es daher wenig sinnvoll, von »Bildungsreichtum« auf der individuellen Ebene zu sprechen. Zum einen können Menschen (wie Gesellschaften) nicht reich genug an Bildung sein, zum anderen lassen sich weder Kompetenz noch zertifizierte Bildung von ihrem Träger lösen und (wie Geldquanten) von einem zum anderen transferieren. Von daher ist es unseres Erachtens sinnvoller, von »Bildungsarmen« (im Sinne von zu gering Qualifizierten) und (ausreichend) »Gebildeten« zu sprechen. Im Sinne gesellschaftlich definierter Positionen in der Bildungshierarchie und Wettbewerbschancen auf dem Arbeitsmarkt bedeutet diese Gegenüberstellung gleichwohl keines-

wegs eine Verharmlosung der dadurch verursachten Spaltung unserer Gesellschaft, wie im Folgenden deutlich werden wird.

### **3. Die gesellschaftliche Kluft zwischen ›Bildungsarmen‹ und ›Gebildeten‹: Struktur und Dynamik**

Mit den Ergebnissen der PISA-Studien trat zutage, dass in kaum einem anderen Land der Welt der Zusammenhang zwischen Bildung(-sarmut) und sozialer Herkunft sowie die Bildungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund so groß sind wie in Deutschland. Die Differenz in der Lesekompetenz zwischen Kindern aus dem obersten und dem untersten Viertel der Sozialstruktur betrug in ›PISA 2000‹ fast zwei Kompetenzstufen, in der Mathematikkompetenz laut ›PISA 2003‹ anderthalb Kompetenzstufen. Zudem haben Jugendliche aus dem untersten Viertel der Sozialstruktur im Vergleich zu jenen aus dem obersten Viertel – bei gleichen Mathematikkompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten – eine deutlich geringere Chance (nämlich nur eins zu acht), das Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen.

Ähnliche Unterschiede sind zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu finden (vgl. Thränhardt i.d.B.). Neben den vergleichsweise schlechten sozio-ökonomischen Herkunftsbedingungen kommt bei ihnen häufig noch hinzu, dass ihre Defizite in der deutschen Sprache zu einer ›Lernbehinderung‹ werden, da weder Hauptschulen noch Förder- beziehungsweise Sonderschulen aufgrund fehlender bilingualer und bicultureller Lehrkräfte und Sozialarbeiter(innen) in der Lage sind, sprachlich bedingte Benachteiligungen erfolgreich verringern beziehungsweise kompensieren zu können. So besuchen fast die Hälfte der Jugendlichen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit eine Haupt- (ca. 36 Prozent) oder Sonderschule (12 Prozent), bei den Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit sind es hingegen nur etwas mehr als 20 Prozent. Ferner besuchen 70 Prozent der ausländischen, aber (nur) die Hälfte aller deutschen Sonder Schüler eine Sonderschule mit Förderschwerpunkt Lernen. In dieser Schulform sind zudem nicht nur Kinder nichtdeutscher Herkunft überrepräsentiert, sondern auch Kinder arbeitsloser Eltern sowie Kinder aus armen Familien.

Mit den Befunden der ›PISA 2003‹-Studie wurde erstmals öffentlich erklärt, dass dieser Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer beziehungsweise ethnischer Herkunft »vor allem auch über die Beteiligung und Beteiligungschancen an den unterschiedlichen Schulformen vermittelt« wird (Prenzel u.a. 2004: 24). Wieso werden soziale Herkunft und Migrationshintergrund durch die Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems im Schulalltag besonders relevant? Die Mehrgliedrigkeit dient der Herstellung vermeintlich leistungshomogener Lerngruppen für eine ›optimale‹ Unterrichtsführung beziehungsweise eine ›optimale Passung‹ zwischen den kognitiven und motivationalen Eigenschaften der Schüler und dem Lernangebot. Dieser Versuch der ›Leistungshomogenisierung‹ wird mit dem weltweit nahezu einzigartig differenzierten Sonderschulwesen mit seinen zehn Sonderschultypen auf die Spitze getrieben.

Dennoch handelt es sich bei der Homogenitätsannahme – wie die großen Leistungsstreuungen innerhalb der Schultypen sowie die großen Überschneidungen in den Kompetenzen zwischen den Schultypen in den PISA-Studien zeigen – um eine Fiktion. Der ständige, kontrafaktische Versuch der Homogenisierung hat insbesondere für das Ziel der Chancengleichheit fatale Konsequenzen. Durch ihn wird das Klassifizieren und Kategorisieren in – für eine besondere Schulform oder eine besondere Schule – ›richtige‹ und ›falsche‹ Schüler zu einem immanenten Bestandteil der alltäglichen Tätigkeit deutscher Lehrer und Lehrerinnen. In ihre Leistungsbeurteilung als Grundlage der Klassifizierung gehen das Unterrichtsverhalten, Testergebnisse und Schulnoten für die im Unterricht erbrachten Leistungen ein, ohne dabei jedoch die mitgebrachten familialen Ressourcen und damit die Leistungsvorteile der Kinder aus sozial höheren Schichten in Rechnung zu stellen beziehungsweise in Rechnung stellen zu dürfen. Die schulischen Klassifizierungen werden aber maßgeblich durch die familialen Ressourcen beeinflusst, und diese wirken sich auf die individuellen Bildungsbiografien unserer Kinder und Jugendlichen in vielfältiger Weise aus. Zunächst haben sie am Ende der Grundschulzeit Auswirkungen auf den Übergang in die Sekundarschule: So besuchen etwa 40 Prozent der Fünfzehnjährigen aus Arbeiterfamilien eine Hauptschule und nur rund zehn Prozent das Gymnasium. Danach werden zur fortwährenden Herstellung leistungshomogener Lerngruppen während der Sekundarschulzeit ›nicht passende‹ beziehungsweise ›zu schlechte‹ Schüler entweder nicht versetzt (wobei sich solche Klassenwiederholungen als pädagogisch wenig sinnvoll erwiesen haben), in einen niedrigeren Schultyp abgestuft oder gar an eine

Sonderschule verwiesen, wobei eine Rückschulung an eine höhere Schulform nur selten der Fall ist. Angesichts der durch soziale Herkunft beeinflussten Klassifizierung betreffen auch diese Formen des »institutionalisierten Versagens und Demütigens« in deutlich stärkerem Maße Kinder aus bildungsfernen Schichten.

Letztlich geht es also weniger um die Grundsatzfrage, ob Herkunftsunterschiede in der Schule relevant werden. Selbst in Finnland – dem Leistungsspitzenreiter in den PISA-Studien – gibt es einen, wenn auch deutlich geringeren, Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau. Vielmehr ist bedeutsam, in welchem Ausmaß ein Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft besteht – und in welchem Maße gesellschaftliches Bildungsverständnis und institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems diesen Zusammenhang mildern können. Wie die obigen Überlegungen zeigen, gehen sowohl Kompetenz- als auch Zertifikatsarmut und damit die Spaltung in »Bildungsarme« und »Gebildete« in Deutschland vornehmlich aus ungleichen Bildungschancen und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder sozial benachteiligter Familien hervor.

Die Konsequenzen von »Bildungsarmut« sind aufgrund der sehr eingeschränkten Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe für die Betroffenen von größter Bedeutung. Die Arbeitslosenquote von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist seit 1975 absolut von sechs Prozent auf über 20 Prozent angestiegen. Zugleich hat ihr relatives Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder akademischen Bildung drastisch zugenommen. Mitte der 1970er Jahre hatten »bildungarme« Menschen »nur« ein doppelt so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko, heute hingegen haben sie ein vierfach erhöhtes Risiko, arbeitslos zu werden. Zudem sind heute etwa die Hälfte der langzeitarbeitslosen Personen ohne Berufsausbildung.

Doch auch für (noch) beschäftigte Personen ohne Berufsausbildung hat sich die Erwerbssituation drastisch verändert. In den alten Bundesländern war 1999 jede(r) Fünfte von ihnen (21 Prozent) nur in einem unsicheren Beschäftigungsverhältnis (zum Beispiel in befristeten Arbeitsverhältnissen, Leiharbeit, geringfügiger Beschäftigung) tätig, in den neuen Bundesländern war es sogar jede(r) Dritte (32 Prozent). Bei den Beschäftigten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung waren neun Prozent in den alten und 16 Prozent in den neuen Ländern in derartigen Beschäftigungsverhältnissen tätig.

Angesichts dieser Arbeitsmarktsituation verwundert es nicht, dass in den alten Bundesländern die Armutssquote von Personen ohne Schulabschluss mit über 20 Prozent, von un- und angelernten Arbeitern mit 17 Prozent und von Arbeitslosen mit fast 40 Prozent deutlich über dem durchschnittlichen Armutsrisko (13 Prozent) liegt (Statistisches Bundesamt 2004). In den neuen Bundesländern zeichnet sich eine ähnliche Armutskluft zwischen »Bildungsarmen« und dem Durchschnitt der Bevölkerung ab: Über 20 Prozent der Personen ohne Schulabschluss leben hier unterhalb der Armutsgrenze – bei einer durchschnittlichen Armutssquote von 16 Prozent (vgl. Andreß/Kronauer i.d.B.).

Doch nicht nur auf dem Arbeitsmarkt ist eine Radikalisierung der Benachteiligung »bildungssarmer« Menschen zu beobachten. Auch auf dem Heiratsmarkt zeigt sie sich in einer deutlichen Verschlechterung ihrer Heiratschancen. Im Vergleich zu früheren Geburtskohorten heiraten sie heute deutlich seltener als höher qualifizierte Personen und tragen, wenn sie heiraten, ein erhöhtes Scheidungsrisiko. Ferner sind »Bildungsarme« einerseits häufiger kinderlos als »Gebildete«, andererseits tritt eine sehr frühe Elternschaft bei ihnen häufiger auf. In den Geburtsjahrgängen von 1967 bis 1972 waren zehn Prozent der westdeutschen Frauen ohne einen höheren Sekundarschulabschluss bei der Geburt ihres ersten Kindes maximal 19 Jahre alt. Gegenüber den Frauen mit einem höheren Sekundarschulabschluss hatten sie damit ein mehr als dreimal so hohes Risiko einer »teenage-Mutterschaft«. Für die etwas älteren Geburtsjahrgänge (von 1957 bis 1962) war dieser Abstand mit einem »nur« doppelt so hohen Risiko noch deutlich geringer. Diese historische Verschlechterung der Heiratschancen von bildungsarmen Personen sowie ihr »abweichendes« Fertilitätsverhalten hat unter anderem zwei Ursachen. Zum einen sind dafür die verringerten Erwerbschancen »bildungssarmer« Männer verantwortlich: Infolge der Verschlechterung ihrer Arbeitsmarktintegration haben die Möglichkeiten, den Lebensunterhalt für eine Familie zu verdienen, abgenommen. So war zum Beispiel ein Viertel der Westdeutschen der Geburtsjahrgänge 1964 und 1971, die keinen Schulabschluss vorweisen können, zwischen dem Verlassen der Schule und dem 25. Lebensjahr (das sind in der Regel mindestens sechs bis sieben Jahre) insgesamt weniger als zwei Jahre erwerbstätig; die Hälfte davon war in diesem Zeitraum sogar nie erwerbstätig. Dies trägt zu einem Rückgang der »Heiratsfähigkeit« (im Sinne der Möglichkeit zur Übernahme ökonomischer Verantwortung) sowie der »Heiratsneigung« (im Sinne der Bereitschaft zu einer langfristigen Bindung) bei diesen jungen

Männern bei (vgl. Wimbauer i.d.B.). Zum anderen stellt für ›bildungssarme‹ Frauen die Mutterschaft – als eine akzeptierte soziale Rolle – sowohl eine Identifikations- als auch ›Rückzugs-‹Möglichkeit vom Arbeitsmarkt dar.

Auch hinsichtlich der Gesundheit gibt es schließlich eine deutliche Spaltung zwischen ›Bildungsarmen‹ und hoch Qualifizierten. Etwa jede fünfte Person ohne Berufsausbildung bewertet ihren Gesundheitszustand als ›schlecht‹, bei jenen mit (Fach-)Hochschulabschluss ist es nur jede achte. Zudem haben ›Bildungsarme‹ häufiger eine chronische Krankheit oder Behinderung.

#### **4. ›Soziales Dynamit‹: Der Abbau von ›Bildungsarmut‹ als gesellschaftspolitische Aufgabe**

Die durch ›Bildungsarmut‹ verursachten Ausgrenzungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt haben insbesondere in den 1990er Jahren stark zugenommen. Zudem beschränken sich ihre Konsequenzen nicht nur auf den Arbeitsmarkt; sie finden auch in anderen Lebensbereichen, wie etwa der Familie, ihren Niederschlag. Auch hier zeichnet sich eine neue und tiefer werdende Spaltungslinie zwischen ›bildungssarmen‹ und ›gebildeten‹ Menschen ab.

›Bildungsarmut‹, deren negative Konsequenzen für individuelle Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe unübersehbar sind, ist ein genuines Produkt der enormen Bildungsexpansion des letzten Jahrhunderts. Die steigende Bedeutung von Bildung sowie die deutliche Zunahme der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung hat eine veränderte, entwertete gesellschaftliche Stellung von Personen mit geringer Bildung hervorgerufen. Während die anderen mit dem Fahrstuhl eine Etage höher gefahren sind, sind sie auf ihrem Stockwerk geblieben. Auch wenn in jüngster Vergangenheit der Weg zu einer zunehmenden Ökonomisierung der Hochschulbildung freigemacht worden ist und durch Studiengebühren und -schulden den ›Gebildeten‹ zukünftig ein höherer ›Zoll‹ für gesellschaftlichen Erfolg und ihre Passage in die Elite (vgl. Hartmann i.d.B.) abverlangt werden wird, so erhalten sie damit dennoch eine Eintrittskarte zu gesellschaftlicher Anerkennung und einer Pluralität von Lebenschancen. Die Gelegenheitsstrukturen für gesellschaftliche Anerkennung sowie persönliche Weiterentwicklung von ›Bildungsarmen‹ werden sich hingegen auch

zukünftig weiter verschlechtern, da zu erwarten ist, dass Bildung nicht einen geringeren, sondern einen immer größeren Stellenwert in unserer Gesellschaft einnehmen wird.

Die Beseitigung von *›Bildungsarmut‹* ist und bleibt daher eine, wenn nicht gar die entscheidende gesellschaftspolitische Aufgabe des 21. Jahrhunderts. Dies gebietet unter anderem die demografische Entwicklung, in deren Zusammenhang sich eine Gesellschaft im internationalen Wettbewerb dieses relativ hohe Ausmaß an *›Bildungsarmut‹* einfach nicht leisten kann, sollen nicht Innovationsfähigkeit und Wohlstand gefährdet werden. Obgleich die Ausbildung junger Menschen zweifellos ein nicht zu unterschätzender volkswirtschaftlicher Entwicklungsfaktor ist, wird diese in den Medien und der Politik dominante Sichtweise allerdings dann problematisch, wenn einseitig auf sie abgestellt wird und Bildung als Grund- und Menschenrecht, als soziale Frage der Teilhabechancen aller Gesellschaftsmitglieder, unberücksichtigt bleibt. Eine Akzeptanz von *›Bildungsarmut‹* in unserer Gesellschaft widerspricht nicht nur wirtschaftlichen Interessen. Die zunehmende Spaltung zwischen *›Bildungsarmen‹* und *›Gebildeten‹* zu bremsen und abzubauen muss angesichts der dargestellten sozialen Ausgrenzungsprozesse *›bildungssarmer‹* Menschen vor allem mit Blick auf die Frage nach sozialer Gerechtigkeit und auf den Erhalt des sozialen Friedens ganz oben auf der politischen Tagesordnung stehen. Gelingt dies nicht, werden – wie in den USA oder Frankreich bereits zu beobachten – Ghettosierung und dadurch verursachte Kriminalität und Revolte zunehmen und nicht nur das Leben bildungsarmer Menschen negativ beeinflussen.

Viele der in diesem Buch behandelten Spaltungslinien sind unmittelbar mit *›Bildungsarmut‹* verbunden. Die Verringerung, besser noch die Beseitigung von *›Bildungsarmut‹* geht somit in ihren Implikationen weit über den engeren Bereich der Bildungspolitik hinaus. Deshalb ist die Verschränkung von Reformen des Bildungssystems mit jenen des Sozialstaats dringender denn je. Die Verringerung von Bildungsarmut beziehungsweise der Kluft zwischen *›bildungssarmen‹* und *›gebildeten‹* Menschen ist ohne eine Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, die sich den Zielen von sozialer Teilhabe, Gerechtigkeit und individueller Entfaltung verpflichtet fühlt, nicht zu erreichen. Das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich sowie auch die Hilferufe aus den überforderten Hauptschulen können wohl kaum deutlicher zeigen, dass der Weg aus der deutschen Bildungsmisere nicht durch eine erweiterte Förderung der Bildungsprivilegien für eine kleine Bildungselite, sondern vielmehr

durch den konsequenten Abbau von ›Bildungsarmut‹ und durch die gleichberechtigte Förderung der Bildungschancen und Entwicklungspotenziale aller Gesellschaftsmitglieder gesichert werden muss. Im Zuge der Föderalismusreform wurde der Bund in der Bildungspolitik und -finanzierung weitgehend entmachtet. Die gesellschaftspolitische Herausforderung des Abbaus von ›Bildungsarmut‹ droht damit an der ›Kleinstaaterei‹ der Bundesländer zu scheitern. Zu hoffen und anzustreben wäre hingegen, dass die ›gebildeten‹ Politikerinnen und Politiker auch ohne weitere ›PISA-Schocks‹ die Zukunftschancen aller heranwachsenden und der nachfolgenden Generationen vor das politische Kalkül des Länder-, Parteien- oder Ressortwettbewerbs stellen.

## Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999), »Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik«, *Soziale Welt*, Jg. 50, H. 1, S. 35–50.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003), »Bildungsarmut«, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 2 1–22, S. 12–18.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004), *Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie*, Pressemitteilung 279/2004 vom 7.12.2004, Berlin.
- Bos, Wilfried u.a. (2003), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*, 1.8.2005, <http://www.erzwiiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>.
- Cortina, Kai S. u.a. (Hg.) (2003), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek.
- Dahrendorf, Ralf (1965), *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen.
- Friedeburg, Ludwig von (1986), »Bildung als Instrument statistischer Gesellschaftsorganisation. Notizen zur Geschichte des deutschen Bildungssystems«, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssociologie*, Jg. 6; H. 2, S. 173–191.
- Picht, Georg (1964), *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten.
- Prenzel, Manfred u.a. (Hg.) (2004), *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung*, 25.1.2005, [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse\\_PISA\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf).
- Solga, Heike (2005), *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Opladen.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2004), *Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.

Stephan Lessenich, Frank Nullmeier (Hg.)



# DEUTSCHLAND

# eine gespaltene

# Gesellschaft

Deutschland - eine gespaltene Gesellschaft  
Lessenich, Nullmeier

campus

Seit der Wiedervereinigung hat Deutschland weitreichende politische Veränderungen und tiefgreifende soziale Umbrüche erlebt. Die öffentlichen Debatten um die Lage und Zukunft der Nation werden seither von journalistischen Meinungsbildnern und politischen Interessenvertretern dominiert. Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnosen dagegen spielen in der Öffentlichkeit kaum eine Rolle - ein Mangel, den dieses Buch beseitigt. Namhafte Autorinnen und Autoren haben in 18 pointierten Essays ein Bild der deutschen Gesellschaft gezeichnet, entlang der Gegensätze, die auch im Alltagsverständnis die Wahrnehmung der sozialen Welt prägen: Arm - Reich, Beschäftigt - Arbeitslos, Alt - Jung, Frauen - Männer, Eltern - Kinderlose, Gebildet - Ungebildet, Ost - West, Deutsche - Ausländer, Glaubig - Ungläubig, Gewinner - Verlierer, und andere mehr.

ISBN 3-593-38190-7