GENDER OPEN REPOSITORIUM

Armut und Bildung: PISA im Spiegel sozialer Ungleichheit

Stompe, Annelie

2005

https://doi.org/10.25595/4550

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stompe, Annelie: *Armut und Bildung: PISA im Spiegel sozialer Ungleichheit*, in: Bulletin Texte / Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin (2005) Nr: Doppelausgabe 29+30, 132-144. DOI: https://doi.org/10.25595/4550.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Bulletin Texte 29+30

Armut und Geschlecht



Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien
www.gender.hu-berlin.de

Annelie Stompe

Armut und Bildung: PISA im Spiegel sozialer Ungleichheit

Wenn der 2. Armutsbericht der Bundesregierung (2005) feststellt, dass soziale Ungleichheit in Deutschland in manchen Bereichen in den letzten Jahren angestiegen ist, dann heißt das genaugenommen: Die Armen werden ärmer und die Reichen immer reicher. So stieg beispielsweise der Anteil der von Armut betroffenen Haushalte seit 1998 von 12,1 auf 13,5 Prozent. Elf Millionen Bundesbürger gelten nach dem neuen Armutsbericht als arm.[1] Gleichzeitig wurde in Deutschland mehr Besitz angesammelt: Zehn Prozent der Haushalte häufen 48 Prozent aller Vermögen an, zwei Prozent mehr als noch vor sechs Jahren.

Darüber hinaus sind die Hürden des Bildungssystems so hoch, dass die Schwachen sie nur selten überspringen können: Bildungschancen werden weiterhin „sozial vererbt". So weist der Armutsbericht aus, dass die Chancen für eine Gymnasialempfehlung für ein Kind aus einem Elternhaus mit hohem Sozialstatus fast dreimal so hoch wie die eines Facharbeiterkindes sind. Und Kinder aus gutverdienenden Elternhäusern haben sogar eine 7,4-fach größere Chance ein Studium aufzunehmen (vgl. Armutsbericht 2004).

Im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wurde u.a. auf diesen Tatbestand besonders aufmerksam gemacht, was die hiesige Bildungsdebatte heftig anschürte. Nicht nur die Mittelmäßigkeit im internationalen Vergleich der PISA – Studie wurde und wird für den Standort Deutschland als eine Katastrophe beklagt (vgl. Tabelle 1), sondern interessant und aufschlussreich an der gegenwärtigen Diskussion ist vielmehr die klare Aussage, dass trotz Bildungsexpansion der Schulerfolg der Kinder in Deutschland weiterhin besonders eng mit dem Sozialstatus bzw. der formalen Ausbildung ihrer Eltern verknüpft ist. Mit Maximen wie *„Bildung für alle"* und *„Chancengleichheit durch Bildung"* – vom ehemaligen Bundespräsidenten Rau beispielsweise in einer Rede beim Abschlusskongress des Forums Bildung erhoben (Rau 2002) – wird an das Thema der schichtspezifischen Chancenunterschiede im Bildungswesen und durch das Bildungswesen erneut angeknüpft.

[1] Nach der Definition der EU ist arm, wer weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens verdient.

Tabelle 1: Internationales Ranking (PISA 2000)

	Lese-kompetenz	Mathematik	Naturwissen-schaften
1	Finnland	Japan	Korea
2	Kanada	Korea	Japan
3	Neuseeland	Neuseeland	Finnland
4	Australien	Finnland	Großbritannien
5	Irland	Australien	Kanada
6	Korea	Kanada	Neuseeland
7	Großbritannien	Schweiz	Australien
8	Japan	Großbritannien	Österreich
9	Schweden	Belgien	Irland
10	Österreich	Frankreich	Schweden
11	Belgien	Österreich	Tschechien
12	Island	Dänemark	Frankreich
13	Norwegen	Island	Norwegen
14	Frankreich	Lichtenstein	USA
15	USA	Schweden	Ungarn
16	Dänemark	Irland	Island
17	Schweiz	Norwegen	Belgien
18	Spanien	Tschechien	Schweiz
19	Tschechien	USA	Spanien
20	Italien	**Deutschland**	**Deutschland**
21	**Deutschland**	Ungarn	Polen
22	Lichtenstein	Russland	Dänemark
23	Ungarn	Spanien	Italien
24	Polen	Polen	Lichtenstein
25	Griechenland	Lettland	Griechenland
26	Portugal	Italien	Russland
27	Russland	Portugal	Lettland
28	Lettland	Griechenland	Portugal
29	Luxemburg	Luxemburg	Luxemburg
30	Mexiko	Mexiko	Mexiko
31	Brasilien	Brasilien	Brasilien

Angesichts hohen gesellschaftlichen Reichtums, wohlfahrtsstaatlicher Leistungen, des Anwachsens von Lebensstandard und individuellen Chancen schien das Konzept strukturierter sozialer Schichtung nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern zum Teil auch in der soziologischen Gegenwartsdiagnose aus dem Gedächtnis verloren. Ich erinnere nur an die „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) und die „Ratlosigkeit“ (Müller 1992).

Die statistisch enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg ist von der empirischen Bildungsforschung seit gut 50 Jahren immer wieder belegt worden. Die PISA-Studie hat den Zusammenhang der sozialen Herkunft mit der Bildungsbeteili-

gung und dem Kompetenzerwerb der Heranwachsenden lediglich öffentlichkeitswirksam bestätigt und darauf aufmerksam gemacht, dass er in keinem der an der Studie beteiligten OECD-Länder so eng ist wie im reichen Deutschland (vgl. PISA 2001, Kapitel 6).

Herkunft und Bildungschancen

Den Wunsch „Gleiche Bildungschancen für alle" entdeckten die Deutschen in der Bundesrepublik erst seit den 60er Jahren für sich. Damals wurde zum ersten Mal in aller Öffentlichkeit diskutiert, wie die Schule über die Bildung Lebenschancen verteilt und vergibt und wie abgeschottet die deutsche Universität war: nämlich eine Stätte der höheren Bildung für die höheren Schichten mit entsprechenden akademischen Verbindungen, der beruflichen wie der privaten.

In der Forderung nach gleicher Bildung für alle wird Bildung als Garant sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe angesehen. Die Bundesbildungsministerin Bulmahn formuliert dies heute wie folgt: „Wir müssen alle diejenigen, die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung benachteiligt sind, besonders unterstützen. Das ist nicht nur ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit, sondern mit Blick auf unseren Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften auch eine ökonomische Notwendigkeit." (Bulmahn 2002).

Spätestens seit der PISA-Studie ist deutlich geworden, dass Bildung zu einem wichtigen Faktor im Wettbewerb der Nationen geworden ist. In diesem Zusammenhang wird die anhaltende Hierarchisierung des Bildungswesens als Standortnachteil beklagt und damit zugleich die Hoffnung verbunden, der Ausbau institutioneller Bildung werde soziale, ethnische und geschlechtliche Ausgrenzung aufheben. So gesehen ist jede offene Diskriminierung, etwa wegen der wirtschaftlichen Verhältnisse, mit heutigen politischen Chancengleichheitsvorstellungen unvereinbar.

Das alles erinnert sehr stark an die bildungspolitischen Diskussionen der 60er Jahre, wo in Westdeutschland schon einmal die *„Bildungskatastrophe"* (Picht 1965) beschworen wurde und Forderungen wie *„Bürgerrecht auf Bildung"* (Dahrendorf 1965) auf der Tagesordnung standen. Die Bildungsfrage wurde zum ökonomischen und sozialen Ausgangspunkt gesellschaftlicher Modernisierung erklärt (vgl. Merkens 2002, S. 525f.):

- Die ökonomische Notwendigkeit bildungspolitischer Maßnahmen in den 60er Jahren ergab sich vornehmlich als Folge des sogenannten Sputnikschocks. Durch den Start des ersten künstlichen Erdsatelliten im Oktober 1957 durch die Sowjetunion wurde der Fokus der Debatte auf die Konkurrenzfähigkeit und Effizienz westlicher Bildungssysteme gerichtet. In der Bundesrepublik war zudem die Zeit des Wirtschaftswunders zu Ende gegangen. Die *„Bildungskatastrophe"* verstärkte den gesellschaftlichen Handlungsdruck in Richtung auf eine Reform des Bildungswesens.

- In der politischen Auseinandersetzung rückte Ralf Dahrendorf in den Mittelpunkt, der im Unterschied zu Picht weniger den Effektivitätsrückstand, also die "Output-Schwäche" des deutschen Bildungssystems, betonte, als vielmehr das bürgerrechtliche Defizit, welches dem Bildungssystem inne wohnte. Damit wurde auf ein grundlegen-

des Problem des Bildungswesens aufmerksam gemacht, dass nämlich ein Großteil der Kinder und Jugendlichen von höherer Bildung einfach ausgeschlossen werden.

Von diesen Überlegungen ausgehend wurde die allgemeine und uneingeschränkte Gewährung des Rechts auf Bildung und der Ausbau der Bildungsinstitutionen in den 60er Jahren als wesentliche Aufgabe der Bildungsreform angesehen.

Auf die zentrale Rolle des Bildungssystems bei der „*Zuteilung sozialer Chancen"* machte vor allem Helmut Schelsky aufmerksam (1957). Für ihn waren die Verlängerung der Ausbildungszeiten und die allgemeine Öffnung der höheren Bildungsgänge wesentliche Voraussetzungen, um den Abbau sozialer Hierarchien, Klassen- und Schichtunterschiede auf Dauer gewährleisten zu können. Die vorherrschende herkunfts- und geschlechterbedingte Ungleichverteilung in der Gesellschaft sah Schelsky als die Folge „ständischer Überbleibsel" an. Diese könnten erst durch eine demokratische Entwicklung aufgehoben werden, die einen kontinuierlichen Ausbau der Bildungsangebote nach sich ziehen würde. Der Erwerb von Bildung, vor allem die berufliche Qualifikation, gewinnt damit zentrale Bedeutung bei der Zuordnung von gesellschaftlichen Aufstiegschancen in modernen Industriegesellschaften (vgl. Merkens 2002, S. 526). Bildung wird zur entscheidenden Determinante des sozialen Status und zum maßgeblichen Stellrad gesellschaftlicher Partizipation erklärt. Das Bildungswesen trägt damit zur gesellschaftlichen Gleichheit oder Ungleichheit in der Gesellschaft maßgeblich bei.

Die ideologische Funktion dieser Konstruktion wird vor allem mit Blick auf die Bedeutung dieser Thesen für die sozialpolitische Legitimation der Bildungsreform deutlich. Claus Offe betont dazu, dass die bei Schelsky betriebene Auslagerung der Bildungspraxen aus der Logik marktgesteuerter Verwertungsprozesse nur formell gegeben sei, der durch ein Zertifikat errungene Statusanspruch jedoch erst durch seine Umsetzung auf dem Markt materiell wirksam wird (vgl. Offe 1975). Es liegt auf der Hand, dass dann die versprochene Herstellung von Chancengleichheit außerhalb der Marktprozesse keineswegs gegeben ist und sie auch nicht geben kann. Folgerichtig ist die Herstellung von Chancengleichheit weiterhin als den ökonomischen Verwertungsinteressen untergeordnet anzusehen. Die Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit muss allerdings im Interesse der Systemlegitimation gegenüber den Erfahrungen der Ausbeutung und Unterprivilegierung aufrechterhalten werden.

In gleicher Weise argumentieren Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron. In ihrer bildungssoziologischen Studie – die in deutsch bezeichnenderweise unter dem Titel *Illusion der Chancengleichheit* veröffentlich wurde – beschreiben die Autoren die komplexen Mechanismen des gesellschaftlichen Ausschlusses, die ihre Umsetzung in den Bildungsinstitutionen finden. Die im Rahmen ihrer Analyse entwickelten Thesen sollen erklären, wie soziale Tatbestände – also soziale Ungleichheit – in der Praxis der Bildungsinstitutionen in natürliche – individuelle Kompetenz und Intelligenz der Schülerinnen und Schüler – umgedeutet werden. Die Leistungen der Heranwachsenden werden demnach von diesen und ihren Lehrern entweder der „unmittelbaren Vergangenheit" zugeschrieben – beispielsweise den Effekten des Unterrichts – oder aber der

„Begabung oder der Persönlichkeit“ (Bourdieu/Passeron 1971, S.30f.). Tatsächlich aber seien sie abhängig von unmittelbar „aus dem Herkunftsmilieu übernommenen Gewohnheiten und Möglichkeiten“ (ebenda). Bildung in modernen Gesellschaften wirkt zusehends als ideologisches Konstrukt, als scheinbar demokratische Währung, die die Logik des Marktes, des realen Kapitals außer Kraft setzt. Das gesellschaftliche Fortkommen (das soziale Aufsteigen) erscheint als gebunden an die „fairen“ Methoden der Tests, der errungenen Diplome und Zeugnisse. Die soziale Reproduktion durch das Aussortieren bildungsferner Schichten ist zum einen sehr erfolgreich und findet zugleich im Verborgenen statt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Erfolgreichen und die Gescheiterten gleichermaßen an natürliche Fähigkeiten und individuelle Leistung glauben. Tatsächlich, so Bourdieu, ist es aber das weiterhin klassengebundene kulturelle Kapital, das im Schulsystem abgefragt und beurteilt wird: ein *„Meisterwerk sozialer Mechanik“* setzt sich in Bewegung, das vor allem diejenigen oben hält, die bereits an der Spitze sind (ebenda). Im Kern geht dieses Konzept davon aus, dass das Ignorieren der sozial bedingten Ungleichheit in den Bildungseinrichtungen zu ihrer Legitimierung und Verschärfung führe. Für diese „Vererbung“ des relativen Bildungsniveaus liegt mit der Theorie der differentiellen Übertragung kulturellen und sozialen Kapitals und dessen Weitergabe innerhalb der Familie ein derzeit durchaus breit akzeptierter Erklärungsansatz vor, der auch in den internationalen PISA-Vergleichsstudien Verwendung fand.

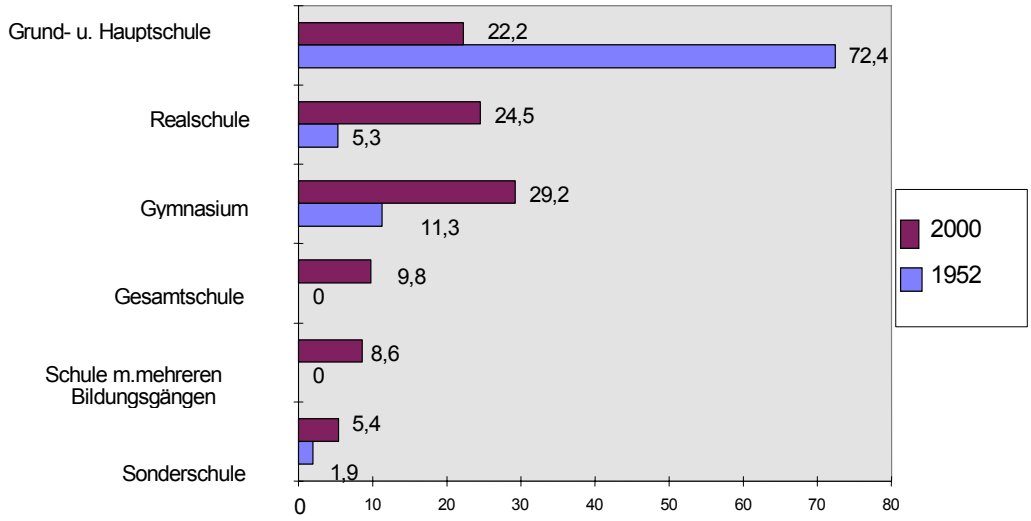
Die Bildungsreform der 60er Jahre sollte durch einen massiven quantitativen Ausbau des Bildungswesens die „Begabungsreserven“ – und da waren vor allem die Mädchen und jungen Frauen angesprochen – erschließen, um damit die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik auf Dauer zu sichern. „Chancengleichheit“ ist dabei der politische Begriff, mit dem die ab Mitte der 60er Jahre einsetzende Bildungsreform am meisten identifiziert wird. Die angestrebte Modernisierung war zum damaligen Zeitpunkt nur durch eine Beseitigung sozialer Bildungsbarrieren zu haben. Insofern war die Bildungsexpansion – wenn man genauer hinschaut – nicht uneigennützig, sondern eine Bringschuld für den gewandelten Arbeitsmarkt, der mehr und höher qualifizierte Männer und auch Frauen brauchte.

Bildungsexpansion und Bildungschancen

Über 30 Jahre sind nach der Umsetzung der Bildungsreformen vergangen, die in eine immense Expansion institutionalisierter Bildung mündete, wie die nachfolgende Abbildung zeigt.[2] Historisch betrachtet wurden formale Mobilitätsbarrieren durch die Bildungsexpansion durchaus abgebaut, was zu einer gewissen Öffnung der Zugänge zu höheren sozialen Positionen führte. Auffallend ist insbesondere der drastische Abbau des Anteils von Hauptschülern auf der einen und des Anstiegs von Realschülern und Gymnasiasten auf der anderen Seite (vgl. Abb. 1).

[2] ZEIT-Grafik/Quelle: Statistisches Bundesamt 2001 und frühere Jahre.

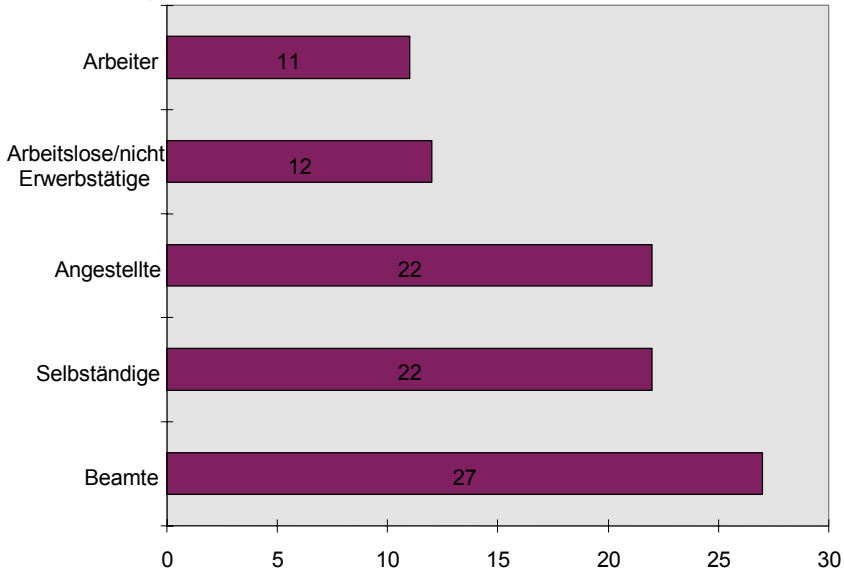
Abb. 1: Welche Schule die 14-Jährigen 1952 und 2000 besuchten (Angaben in Prozent)



Wenn auch ganz allgemein festgestellt werden kann, dass die Bildungsexpansion den Kindern aus nahezu allen Bevölkerungsgruppen zugute gekommen ist, kann von einer Umverteilung der Bildungschancen zugunsten der benachteiligten unteren Schichten nicht die Rede sein. Wie ein Blick auf die Abbildung 2 verdeutlicht, ist der angestrebte soziale Ausgleich durch Bildung keineswegs eingetreten.

Abb. 2: Bildungschancen:

Von je 100 15- bis 18-Jährigen aus diesen Elternhäusern besuchen das Gymnasium (11.-13. Klasse)

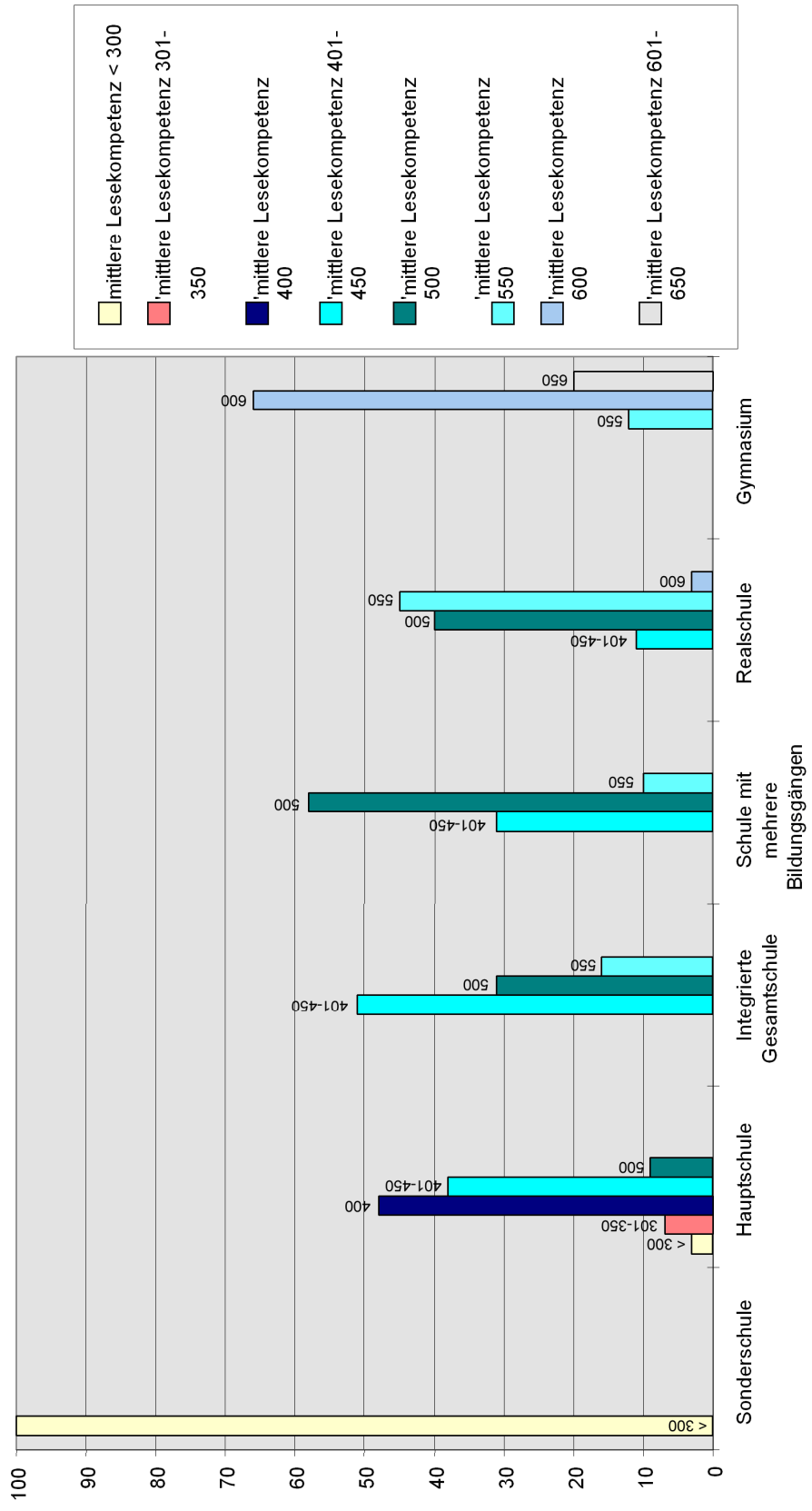


Quelle: Statistisches Bundesamt (Stand 2003)

Die Abbildung weist aus, dass jeder vierte Jugendliche aus einem Beamten-Elternhaus (27 Prozent) die gymnasiale Oberstufe besucht, aus Arbeiterhaushalten nur jeder neunte (11 Prozent). Damit wird nochmals unterstrichen, dass Kinder aus unteren Einkommensschichten sehr viel schlechtere Bildungschancen haben. Dass sich die Heranwachsenden schichtspezifisch auf die verschiedenen Schulformen verteilen, ist übrigens seit langem bekannt (vgl. Mayer/Blossfeld 1991).

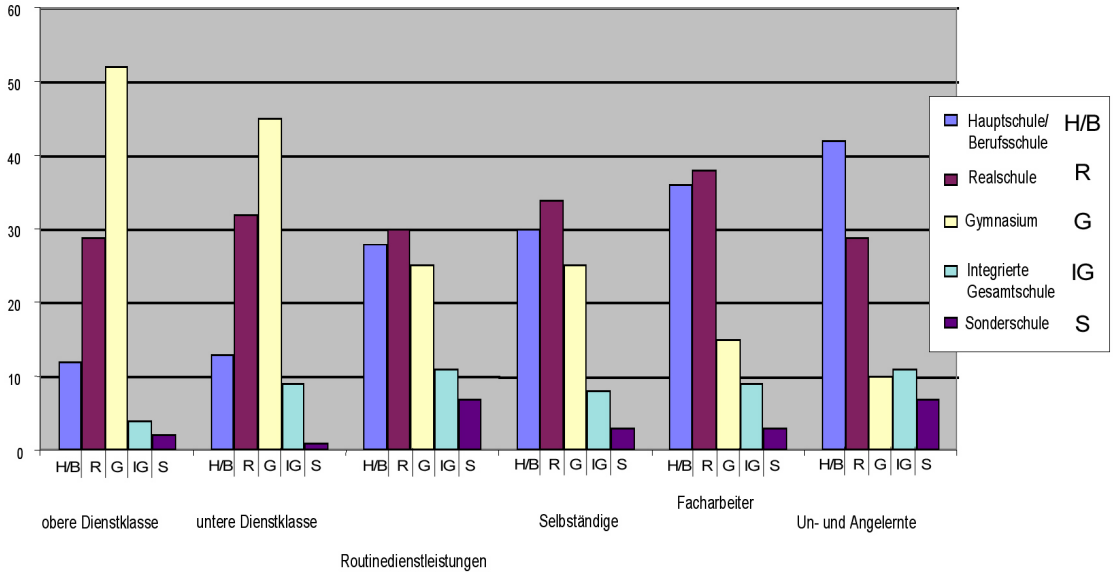
Die PISA-Studie hat den Zusammenhang der sozialen Herkunft mit der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb der Heranwachsenden erneut bestätigt und für Deutschland als ungewöhnlich eng beschrieben. Die Abbildung 3 zeigt, wie sich die Schulen hinsichtlich der mittleren Lesekompetenz der getesteten 15-Jährigen auf die verschiedenen Schulformen verteilen. Insgesamt wird deutlich, dass sich trotz der Überlappungen der Verteilungen der individuellen Kompetenzen in den verschiedenen Schulformen unterschiedliche Lernmilieus ausbilden (vgl. PISA 2001, S. 45).

Abb. 3: Schulen nach Schulform und mittlerer Lesekompetenz der 15-Jährigen (in %)



Für das extern differenzierende deutsche Schulsystem, das die Schülerinnen und Schüler relativ früh auf institutionell getrennte Bildungsgänge verteilt, ist die soziale Segregation charakteristisch. Die Abbildung 4 belegt, wie ähnlich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in den zur gleichen Schulform gehörigen Schulen ist und wie stark sich die Schulformen in dieser Hinsicht voneinander unterscheiden. Besonders deutlich ist die soziale Segregation im Falle der Gymnasien auf der einen und der Hauptschule auf der anderen Seite. Während über 50 Prozent der Schülerschaft, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, das Gymnasium besuchen, sind über 40 Prozent der Kinder von Un- und Angelernten auf der Hauptschule. Bei Immigranten-Familien ist deren Anteil noch höher, nämlich 50 Prozent. Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse finden wir hier nur zu 10 Prozent. Kurzum: Wer arm ist an kulturellen und materiellen Gütern hat es bis heute schwerer, eine „Bildungskarriere“ am Gymnasium zu machen als ein Kind aus der kulturellen und sozialen Oberschicht.

Abb. 4: 15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang



Die Ergebnisse der PISA-Studie stützen letztendlich das, was die Bildungsforschung seit Jahren zeigt: Soziale Disparitäten werden durch Bildungsprozesse keineswegs aufgehoben, sie werden vielmehr festgeschrieben und wirken unverändert in den Lebensläufen der Individuen. Resümierend heißt es dazu: „Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle Domänen hinweg (....). Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird.“ (PISA 2001, S. 37).

Die neue PISA-Studie 2003 zeigt zwar insgesamt leicht verbesserte Leistungsbefunde bei den deutschen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu PISA 2000, aber die Untersuchung belegt erneut, dass in keinem anderen vergleichbaren Staat der Welt der Schulerfolg so stark von Einkommen und Bildung der Eltern abhängt wie in Deutschland (vgl. PISA 2004). Es wird sogar generell eingeschätzt, dass „die Gefahr (bestehe), dass die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten noch weiter zunehmen" (ebenda, S. 368). PISA 2003 weist auch dann eine erhebliche Divergenz der Bildungschancen auf, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleicher kognitiver Grundfähigkeit, aber unterschiedlicher Herkunft verglichen werden. Auch der Befund der ersten PISA Studie wurde bestätigt, wonach mehr als ein Fünftel der 15-Jährigen nicht das Kompetenzniveau erreicht, das ihnen ermöglichen würde, eine Ausbildung zu absolvieren (vgl. Böttcher 2005, S. 7f.).

Die in den 60er Jahren bereits geäußerten kritischen Einwände gegen die Reformhoffnungen – die in Bildung den universellen Schlüssel für mehr soziale Gerechtigkeit sahen – haben sich bestätigt. Als zentrale Aussage hat die OECD in ihrem PISA - Bericht herausgestellt, dass Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus in den Schulen schlechtere Leistungen erzielen. „Unter solchen Umständen bleiben Begabungen ungenutzt und werden menschliche Ressourcen vergeudet." (S. 252). Es wird auch kein Zweifel daran gelassen, dass diese Effekte für Länder wie Deutschland mit einem hohen Grad an schulischer Segregation nach sozialökonomischen Faktoren besonders gravierend sind und auf das Gesamtergebnis durchschlagen.

Um es noch einmal deutlich zu sagen: Wir können zwar seit der Bildungsreform in den 60er Jahren eine enorme *Mobilisierung von Bildungspraxen* ausmachen, aber diese bewirkten keineswegs eine qualitative Entwicklung hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen. Veranschaulichen wir uns das am Beispiel der Bildungsbiographien von jungen Frauen (vgl. Merkens 2002, S. 528):

Frauen können zunächst als die eigentlichen Gewinnerinnen der Bildungsexpansion angesehen werden. Noch 1960 betrug ihr Anteil in der gymnasialen Oberstufe 36 Prozent. Der Ausbau des Bildungswesens führte dazu, dass seit Anfang der 80er Jahre Schülerinnen unter den Abiturienten sogar leicht überrepräsentiert sind.

Ähnlich verhält es sich mit den Zahlen der Absolventinnen von Hochschulen; Frauen haben in stärkerem Ausmaße vom Ausbau des Hochschulwesens profitiert. Sie haben mit ihren männlichen Kommilitonen beinahe gleichgezogen (vgl. Mayer/Blossfeld 1991).

Von entscheidender Bedeutung für die soziale und gesellschaftliche Stellung von Frauen ist jedoch der Übergang in das Berufsleben. Und der gestaltet sich für Frauen weit problematischer als für Männer. Frauen können also ihren „Vorsprung" aus der schulischen Qualifikation in der Regel nicht halten und nehmen nach der Schule vornehmlich in niedriger entlohnten Dienstleistungsberufen eine Ausbildung auf. Entsprechende Rückschläge in der Erwerbsbiographie durch die Mutterschaft kommen dann noch hinzu (vgl. Friebel 1999). Das zeigt, dass sich die Selektionsschwelle also nur verlagert hat, von der Schule in die berufliche Qualifikation. Die Benachteiligung von

Frauen in der Gesellschaft ist also durch die Bildungsexpansion keineswegs aufgehoben worden.

Immerhin haben die Mädchen in der Schule gleichgezogen, wenn auch ihre Erfolgsgeschichte an der Schultür endet. Das Kind, das heute schulische Benachteiligungen in sich bündelt, ist der deutsche Junge mit allein erziehender Mutter oder der Junge aus einer Familie mit Migrationshintergrund, der selbst nicht oder kaum deutsch spricht. Alles in allem herrscht bis heute ungebrochen ein System der „Bildungsvererbung" vor.

Fazit – Zurück in die 60er Jahre?

Sozial und geschlechtlich diskriminierende Merkmale werden durch Bildung nicht aufgehoben, sondern wirken ungebrochen auf die Lebensläufe der Individuen. Der allgemeine Niveauanstieg schulischer Bildung seit den 60er Jahren entspricht in seiner strukturellen Wirkung auf soziale Ungleichheit somit einer Fortschreibung bestehender Ausgrenzungen. Vorstellungen, dass dem Bildungswesen in der Zuteilung gesellschaftlicher Chancen die Position eines quasi autonomen Stellrades zukommt sowie erneute Anrufungen der Illusion „Chancengleichheit durch Bildung" müssen daher zurückgewiesen werden. Und das deshalb, weil Bildungsprozesse als komplexe und widersprüchliche Vergesellschaftungspraxis zu analysieren sind. Vor diesem Hintergrund waren die Fortschritte der Bildungsreform der 60er Jahre eher geringfügig und mussten zudem gegen Interessengruppen mühsam und zäh verteidigt werden. Die Chancengleichheit – ein Begriff der interessanterweise im Grundgesetz nicht auftaucht – ist durch die Bildungsexpansion tatsächlich nicht gewachsen, denn die Frage nach der gesellschaftlichen Chancengleichheit durch Bildung entscheidet sich im wesentlichen durch die Umsetzung des erworbenen Bildungsniveaus auf dem Arbeitsmarkt. Von daher ist es eine Illusion anzunehmen, dass die Bildungschancen in einer Gesellschaft gerechter sein könnten als die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge, in die sie notwendig eingebettet sind (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

Niemand bestreitet heute, dass Bildung nach wie vor einen zentralen Stellenwert für die soziale Gerechtigkeit einer Gesellschaft hat. Das Festhalten des alten Zustands der strukturellen Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus geht aber auch nach PISA unvermindert weiter. Durch die Politik wird zwar Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit postuliert (vgl. dazu die Empfehlungen der Bildungskommission 2001), aber zugleich die sozial segregierenden Strukturen für unverzichtbar erklärt. Bestand der Minimalkonsens der ersten Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren ganz offenbar darin, dass Märkte aus sich selbst heraus keine soziale Gerechtigkeit bewirken könnten und daher eine auf Chancengleichheit ausgerichtete Bildungspolitik den Ausgleich herstellen müsste, so wird diese Annahme in den aktuellen Interpretationen des Themas „Chancengleichheit" quasi umgedreht. „Chancengleichheit" reduziert sich immer mehr auf gleiche juristische Eintrittsbedingungen in sich selbst regulierende Märkte und ist kein Kriterium der gesellschaftlichen Beteiligung bzw. der selbstbestimmten Verfügung über die eigenen Lebensumstände. So wird „Chancengleichheit" dann folgerichtig sogar für die Legitimation des Niedriglohnsektors in Anspruch genommen, weil dieser Menschen Chancen eröffnen würde

zu arbeiten (vgl. ebenda, S. 636ff.). Was nicht geleistet wird, ist die Beseitigung struktureller Bildungsdiskriminierung im sozialen Raum. Appelle an „Selbstbestimmung“ und „Eigenverantwortung“ in der Bildungspolitik treffen lediglich auf Menschen, die objektiv handlungsunfähig werden und ausgeliefert sind. Praktisch gewendet hieße das: Der Staat hat eine Antwort zu finden auf die krasse Auslese in der Grundschule und der Mittelstufe.

Internationale Vergleichsstudien belegen, dass der Schule durchaus Möglichkeiten offen stehen, denjenigen mehr Chancen zu geben, die von ihrer familialen Herkunft her bildungsfern sind. Individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen setzt voraus, dass jedes einzelne Kind möglichst frühzeitig und unabhängig von seiner sozialen Herkunft auf vielfältige Art und Weise gefördert und gefordert wird, was auch die Förderung besonderer Begabungen einschließt. Dazu wäre es erforderlich, vorliegende Erfahrungen und erfolgreiche Konzepte adäquat zu nutzen, was sich aus der derzeitigen aktuellen Bildungspolitik nicht unbedingt entnehmen lässt.

Literatur:

Böttcher, Wolfgang: Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12/2005, S. 7 - 13.

Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971.

Bulmahn, Edelgard: Forum Bildung – Konsequenzen aus der Sicht des Bundes. Rede beim Abschlusskongress des Forums Bildung am 10. Januar 2002 (www.forum-bildung.de).

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.

Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft. Berlin 11.3.2001.

Friebel, Harry: Stellungnahme zur bildungspolitischen Debatte zwischen dem Sachverständigenrat Bildung in der HBS und der studentischen HWP-Bildungsinitiative. In: Das Argument, 6 Nr. 233, 41/1999.

Habermas, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985.

Lebenslagen in Deutschland – Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Berlin 2004.

Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Berlin 2005.

Mayer, Karl-Ulrich; Hans-Peter, Blossfeld: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheiten im Lebenslauf. In: Berger, P. A./Hradil, S.: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen 1991.

Merkens, Andreas: Ungleichheit für Alle. Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch. In: UTOPIE kreativ, H. 140 (Juni 2002), S. 524 - 532.

Müller, H.-P.: Sozialstruktur und Lebensstile. Frankfurt/M. 1992.

Offe, Carl: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Aufsätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 50, Bonn 1975.

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.

PISA 2000 – Programme For International Student Assessment: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001.

Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin 2004.

Rau, Johannes: Rede beim Abschlusskongress des Forums Bildung am 10. Januar 2002 (www.bundespräsident.de)

Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957.