

Heinz-Hermann Krüger
Ursula Rabe-Kleberg
Rolf-Torsten Kramer
Jürgen Budde (Hrsg.)

Bildungsungleichheit revisited

Bildung und soziale Ungleichheit
vom Kindergarten bis zur Hochschule
2., durchgesehene Auflage

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATIONEN SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINA
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



STUDIEN ZUR SCHUL- UND BILDUNGSFORSCHUNG


VS VERLAG


ZSB

Heinz-Hermann Krüger · Ursula Rabe-Kleberg
Rolf-Torsten Kramer · Jürgen Budde (Hrsg.)

Bildungsungleichheit revisited

Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 30

Herausgegeben vom
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Heinz-Hermann Krüger
Ursula Rabe-Kleberg
Rolf-Torsten Kramer
Jürgen Budde (Hrsg.)

Bildungsungleichheit revisited

Bildung und soziale Ungleichheit
vom Kindergarten bis zur Hochschule
2., durchgesehene Auflage



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010
2., durchgesehene Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-18057-1

Inhalt

*Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg,
Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde*
Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung 7

I. Bildung und soziale Ungleichheit im Elementarbereich

Friedhelm Pfeiffer
Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten:
Anmerkungen aus ökonomischer Sicht 25

Ursula Rabe-Kleberg
Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens
im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit 45

II. Bildung und soziale Ungleichheit in der Schule

Hartmut Wenzel
Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeoltene Forderung 57

Kai Maaz, Jürgen Baumert & Ulrich Trautwein
Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule:
Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? 69

Rolf-Torsten Kramer & Werner Helsper
Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale
einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit 103

Katrin U. Zaborowski & Georg Breidenstein
„Geh lieber nicht hin! – Bleib lieber hier.“
Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekräften an der Hauptschule 127

John Pryor
Pedagogies of in/equity: Formative assessment/Assesment for Learning 145

III. Soziale Ungleichheit und außerschulische Bildung

Hans-Uwe Otto & Mark Schrödter

„Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer
kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? 163

Heinz-Hermann Krüger & Ulrike Deppe

Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle
von schulischen Bildungsbiographien und Peerorientierungen 185

Manuela du Bois-Reymond

Chancen und Widerständiges in der Ganztagsbildung.
Fallstudie Niederlande 203

IV. Soziale Ungleichheit und Hochschulbildung

Rolf Becker

Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben
und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte 223

Reinhard Kreckel

Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen
an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich 237

V. Soziale Ungleichheit und Berufsbildung

Christian Imdorf

Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren:
Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion 261

Martin Baethge

Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung 277

Ingo Wiekert & Reinhold Sackmann

Mehr Ungleichheit durch weniger duale Ausbildung?
Probleme der Ausbildungsbereitschaft 301

Autorinnen und Autoren 323

Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung

*Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer
& Jürgen Budde*

1 Die aktuelle Renaissance der Bildungsungleichheitsforschung

Das Thema der Bildungsungleichheit unterliegt Konjunkturen und Schwankungen. Seit der „Entdeckung“ einer nach Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Region und Konfessionalität ungleichen – und damit ungerechten – Teilhabe am Bildungssystem in den 1960er Jahren hat die Frage nach den Ausprägungen der Bildungsungleichheit und den Bedingungen ihres Zustandekommens immer wieder die Bildungspolitik und die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen beschäftigt. Mit der Absicht, diese Ungleichheiten zu minimieren und das Bildungssystem als Ganzes zu optimieren, folgten aber auch Enttäuschungen. Bildungsungleichheiten gerieten dann als Thema nicht selten wieder in Vergessenheit. In der Mitte der 1990er Jahre kann ein wiedererwachtes Interesse an Fragen der Ungleichheit und Benachteiligung im Bildungssystem für Deutschland festgestellt werden (vgl. z.B. Bolder/Rodax 1996), dass nun etwa 10 Jahre später in der Folge der PISA-Studien eine neue Blütezeit erlebt. Die Wiederentdeckung des Themas der Bildungsungleichheiten wurde „wiederentdeckt“.

Aus Anlass dieser Wiederentdeckung des Themas Bildungsungleichheit kommt es nun nicht nur zu einem deutlichen Anstieg der Forschungsaktivitäten, sondern auch zu unterschiedlichen Anknüpfungsversuchen an frühe theoretische Erklärungsansätze oder zu neuen Theoretisierungsversuchen (vgl. Becker/Lauterbach 2004; Georg 2006). Nicht immer sind jedoch neue Befunde auch mit neuen Perspektiven verbunden. Und teilweise sind die Erklärungsversuche zur Bildungsungleichheit so unzureichend und hilflos wie zu Beginn der bundesdeutschen Ungleichheitsdebatte in den 1960er Jahren. Um den aktuellen Stand der Diskussion genauer auszuloten und um nach aktuellen Befunden und der Entwicklung neuer theoretischer Erklärungsperspektiven zu fragen, veranstaltete das Promotionskolleg der Hans-Böckler-Stiftung („Bildung und soziale Ungleichheit“) gemeinsam mit dem Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Anfang Oktober 2008 eine internationale Fachtagung in der Leucorea Wittenberg, die von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert wurde. Die Substanz der Beiträge und besonders die Aufordnung des Diskurses in unterschiedliche Bildungsbereiche (mit der Möglichkeit von Querverbindungen) versprachen eine anregende Weiterführung der wissenschaftlichen Diskussionen, so dass wir uns für eine Publikation in diesem Sammelband beim VS Verlag entschieden haben. Bis auf einzelne Ausnahmen wurden alle Beiträge dieser internationalen Fachtagung in den vorliegenden Sammelband übernommen. Ergänzt wurden diese durch zwei Beiträge aus aktuell laufenden Forschungsprojekten des ZSB, die zu Mikroprozessen der schulischen Selektion an der Schnittstelle der Schul-, der Sozialisations- und der Jugendforschung angesiedelt sind.

Mit dem Thema Bildung und soziale Ungleichheit greift der Band somit ein zentrales Problem der aktuellen bildungspolitischen Diskussion (und zugleich ein Dauerthema der Bildungsforschung und der Bildungswissenschaften) wieder auf. Spätestens seit Beginn der Bildungsreform ab Anfang der 1970er Jahre hat sich in Deutschland eine Diskussion um den Zusammenhang von Ungleichheit und Bildung entwickelt. In der ersten Bildungsdebatte in Westdeutschland standen noch demokratietheoretische Argumente, die Durchsetzung von Chancengleichheit und „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) im Vordergrund, während das bildungsökonomische Motiv der „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ (Picht 1964) eher sekundierend wirkte. Zur damaligen Zeit stand vor allem das dreigliedrige Schulsystem in der Kritik, dem ein erheblicher Anteil bei der Tradierung und Manifestierung ungleicher Bildungschancen zugemessen wurde. Als Gegenvorschlag wurde das Modell der Integrierten Gesamtschule propagiert, ohne dass es sich jedoch in der Folgezeit umfassend hat durchsetzen können. Insbesondere im Gefolge des PISA-Schocks erlebt die Ungleichheitsforschung zum Bildungsbereich eine erneute Renaissance (vgl. im Überblick Becker/Lauterbach 2004; Engler/Krais 2004).

In der aktuellen Debatte stehen die bildungsökonomischen Argumente stärker im Mittelpunkt. Nicht nur führende deutsche Wirtschaftsinstitute weisen nachdrücklich darauf hin, dass die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems die Innovationsansprüche des Wirtschaftssystems gefährdet. Ein größeres Angebot an Bildungsmöglichkeiten und der Zuwachs an Bildungschancen in allen gesellschaftlichen Gruppen haben bislang nicht bewirken können, dass eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung für alle gleichermaßen möglich ist (vgl. Schimpl-Neimanns 2000; Solga/Wagner 2007).

Das deutsche Bildungssystem weist dabei im Bildungsverlauf einige Spezifika auf, die mit dazu beitragen, dass sich soziale Unterschiede hierzulande in besonderer Weise als Bildungsungleichheiten kulminieren. In kaum einem anderen Land korrelieren das kulturelle und ökonomische Kapital der Eltern und der Bildungserfolg der Kinder auf so hohem Niveau signifikant wie in Deutschland. Der Bericht des UN-Sonderberichterstatters für Bildung, Vernor Muñoz, kritisiert diesbezüglich die Ausgrenzung von „Kinder[n] bestimmter Randgruppen [...], wie beispielsweise Kinder aus unteren sozialen Schichten, Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder, die mit Behinderungen leben“ (Muñoz 2007, S. 22). Vor allem das frühe „tracking“, d.h. die frühe Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen mit der daraus resultierenden Zuweisung von sozialen Positionen bei geringer Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, verstärkt soziale Herkunftseffekte. Auch die vergleichsweise hohe Stratifizierung der Bildungswege ist als besonderes Kennzeichen der deutschen Bildungsinstitutionen zu markieren.

Allerdings ist die Bildungsungleichheitsforschung ein schillerndes, widersprüchliches und äußerst heterogenes Feld. Während beispielsweise einige Forscher davon ausgehen, dass sich die Bildungsungleichheiten in den letzten Jahrzehnten in Bezug auf Milieus verschärfen (vgl. Berger/Kahlert 2005), attestieren andere eine Abnahme auf einem allerdings noch immer besorgniserregenden Niveau (Becker/Hecken 2008; Müller/Mayer/Pollak 2007). Auch die Gründe, mit denen das Phänomen erklärt werden könnte, sind umstritten. Neben den auf der Mikroebene (z.B. Bildungsaspirationen, Bildungsverhalten) angesiedelten Faktoren existieren weitere Faktoren auf der gesellschaftlichen Makroebene (z.B. Bildungspolitik, Bildungsreformen) wie auch auf der Mesoebene (z.B. Bildungswege, Curricula und Ausstattungen der Bildungsorte). Umstritten ist weiter, inwieweit Bildungsungleichheiten innerhalb der Familien und Herkunftsmilieus tradiert werden bzw. inwieweit

das Bildungssystem selber dazu beiträgt, Bildungsungleichheiten zu tradieren oder gar hervorzubringen. Die Tatsache, dass relative Einigkeit darüber besteht, dass soziale Herkunftseffekte bedeutsam sind, kann mit einer problematischen Akzentverschiebung bei der Ursachenanalyse in die Familien und Milieus hinein einhergehen.

Weiter wird in der Bildungsungleichheitsforschung häufig vernachlässigt, dass sich Ungleichheiten nicht lediglich auf einzelne Bildungsinstitutionen beziehen (z.B. den Kindergarten oder die Schule), sondern sowohl aus subjektiver Sicht biografisch aufschichten als auch unter Karriereperspektive als kumulativer Prozess erweisen (vgl. Baumert/Schümer 2001). Die Betonung der generationalen „Weitervererbung“ benachteiligter Positionen blendet häufig aus, dass sich diese Benachteiligungen gleichsam „aufhäufen“. Diese Lücke schließt der vorliegende Band, indem er den gesamten Lebenslauf anhand unterschiedlicher Bildungsorte in den Blick nimmt und Bildungsungleichheiten in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems vom Kindergarten, über die Schule, die außerschulische Bildung, die berufliche Bildung bis hin zur Hochschule thematisiert. Dabei werden Anschlüsse an die internationale Diskussion hergestellt, um das Phänomen der Bildungsungleichheit gleichsam multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Die Multiperspektivität wird auch dadurch unterstrichen, dass die Beiträge von den methodischen und theoretischen Ansätzen die gesamte Brandbreite der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Diskussion abdecken.

Je nach Bildungsort bzw. -bereich ist der Stand der Bildungsungleichheitsforschung unterschiedlich gut entwickelt und ausdifferenziert. So stellt sich die Datenlage im Bereich der Bildungsforschung für das *Elementarbildungssystem* äußerst lückenhaft dar. Zwar gibt es im Kontext der Elementarpädagogik inzwischen eine Reihe von Studien zu Versorgungsquoten oder zur Qualitätsentwicklung in Vorschuleinrichtungen (vgl. zusammenfassend BMFSFJ 2005). Die Erforschung von Phänomenen und Prozessen sozialer Benachteiligung in den öffentlichen Institutionen der Elementarerziehung ist allerdings ein zentrales Defizit in der Bildungsforschung zur frühen Kindheit. Aufgrund von Untersuchungen und Erfahrungen zum Zeitpunkt der Einschulung bei Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft und unterschiedlichen Geschlechts können erhebliche Grade von Ungleichheit in der Ausprägung zentraler Bereiche elementarer Bildung festgestellt werden – vor allem im sprachlichen, sozialen, musisch-ästhetischen und im Bereich der körperlichen Bewegung und Gesundheit (z.B. Nickel 1975; Griebel/Niesel/Wörz 2004; Schneider 1996; Witting 1989). Es muss demnach vermutet werden, dass soziale Ungleichheit in den Bildungsressourcen aufgrund von sozialer Herkunft nicht erst in der Schule entsteht, sondern bereits in vorschulischen Institutionen eine wesentliche Rolle spielt. Zum anderen muss aber auch festgehalten werden, dass offensichtlich in den regulären Einrichtungen der Kleinkinderziehung ungleiche Startbedingungen aufgrund unterschiedlicher sozialer Herkunft im Laufe der ersten sechs Jahre nicht oder kaum ausgeglichen oder gar aufgrund zielgruppenspezifischer Förderung kompensiert werden können. Ähnliches gilt für unterschiedliche und ungleiche Chancen aufgrund des Geschlechts der Kinder, wobei sich wiederum Geschlecht und Herkunft für Jungen aus „bildungsarmen“ Milieus und aus Migrantenfamilien kumulieren. Diese gelten deshalb vermutlich zu Recht bereits in diesem frühen Alter als besonders benachteiligt (Rabe-Kleberg 2005a und b). In der internationalen Forschung gibt es im Rahmen von Cost-Benefit-Untersuchungen Ergebnisse über langfristige positive Folgen von spezifischen Vorschulprogrammen für Kinder aus benachteiligten Familien, Milieus oder ethnischen Gruppierungen („targetted groups“) (z.B. Heckman

2006; Kershaw 2006; Tayler 2006a und b), die allerdings auf die deutsche Situation nicht oder nur begrenzt übertragbar sind.

Im Gegensatz dazu ist inzwischen über Auswertungen des Mikrozensus, von Kohortenstudien oder durch die internationalen PISA-Studien (vgl. etwa Müller/Haun 1994; Baumert/Schümer 2001; Ehmke/Hohensee/Heidemeier/Prenzel 2004) die Benachteiligung von Arbeiter- und Migrantenkindern im *Schulsystem* relativ gut erforscht. Viele Studien belegen zudem die generell hohe Relevanz der institutionalisierten Statusübergänge im Bildungssystem als zentrale Hürden und Selektionsschleusen im Bildungsverlauf (vgl. auch Büchner/Koch 2001; Maaz 2006). Diese zumeist auf quantitativen empirischen Studien basierenden eher makrosoziologisch ausgerichteten Analysen fokussieren dabei vor dem Hintergrund sozialstruktureller Ansätze in erster Linie auf die Verteilung der Lernenden auf verschiedene Schulformen, die Ausgestaltung von Schullaufbahnen sowie die Durchlässigkeit des Schulsystems (vgl. z.B. Schümer/Tillmann/Weiß 2002; Tillmann/Meier 2003; Köller u.a. 2004). Dabei dominiert in diesen Untersuchungen eine Sichtweise auf Schule, die diese im Wesentlichen als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz begreift und dabei die interaktive Basis und kulturelle Praxis von schulischer Selektion weitgehend ausblendet (vgl. z.B. Mehan 1992; Engler/Krais 2004; Budde/Willems 2009). Erst in jüngerer Zeit sind einige vor allem qualitative Studien realisiert worden, die stärker die Mikroprozesse der Herstellung sozialer Ungleichheit in Schule und Unterricht in den Blick nehmen (vgl. Breidenstein/Helsper/Krüger/Kramer 2006; Breidenstein/Meier/Zaborowski 2008; Helsper/Kramer/Brademann/Ziems 2008; Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems 2009).

Für den Bereich der *außerschulischen Bildung* liegt ein so ausdifferenzierter und systematischer Diskussions- und Forschungsstand nicht vor. Es fehlen sowohl systematische quantitative Studien wie mikrosoziologische Studien, die untersuchen, wie an den Übergängen zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems und an Schnittstellen zwischen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Bildungsorten Ungleichheit interaktiv hergestellt, verstärkt oder biografisch verarbeitet und kompensiert wird (vgl. den Überblick in Büchner 2003; erste empirische Ergebnisse in Krüger/Köhler/Zschach/Pfaff 2008).

Ähnlich wie in der Schulforschung (und in der Berufsbildungsforschung) ist auch die Datenlage in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung zum *Hochschulsystem*, zu den Übergängen in die Hochschule und den dabei auftretenden sozialen, geschlechtsspezifischen und ethnischen Selektionsprozessen auf der Ebene der Makrodaten inzwischen gut dokumentiert (vgl. etwa DSW 2004; Statistisches Bundesamt 2005; HIS 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; BLK 2006; Wissenschaftsrat 2006). Ähnliches gilt für repräsentative Studierendenbefragungen (zuletzt Bargel/Ramm/Multrus 2005) und für internationale Vergleiche (u.a. OECD 2006). Abgesehen von der intensiven Rezeption des Bourdieuschen Ansatzes in der universitären Fachkulturforchung (vgl. Engler 1993; Krais 2000; Engler/Krais 2004) bleibt das vorliegende Wissen über die gesellschaftlichen Folgen von Hochschulexpansion und Hochschulreformmaßnahmen in Deutschland jedoch weitgehend deskriptiv und oftmals spekulativ (vgl. zusammenfassend Teichler 2005a und b). Deshalb wird ausgehend von einer sozialwissenschaftlichen Perspektive immer stärker danach gefragt, ob sich durch die aktuellen Hochschulreformmaßnahmen (z.B. Einführung neuer Studiengänge, Einführung von Studiengebühren) die soziale, geschlechtsspezifische und ethnische Selektivität beim Zugang zu den deutschen Hochschulen verstärkt festsetzt oder zu einer Öffnung für bislang unterrepräsentierte Gruppen führt.

In der Berufsbildungsforschung ist inzwischen unter einer makrosoziologischen Perspektive relativ gut belegt, dass die Mehrheit der in Deutschland lebenden Jugendlichen im dualen Berufsbildungssystem ausgebildet wird und dort einen qualifizierten Berufsabschluss erhält (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Gleichzeitig verweist die Übergangsforschung in das *Berufsbildungssystem* seit Mitte der 1980er Jahre auf ein anhaltendes Ungleichgewicht zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Ausbildungsstellen mit der Konsequenz, dass der Konkurrenzdruck für Hauptschulabsolventen gegenüber Jugendlichen mit höheren allgemein bildenden Schulabschlüssen gestiegen ist. Neueste Forschungsergebnisse aus der Übergangsforschung dokumentieren, dass Hauptschulabsolventinnen und -absolventen angesichts dieser Situation zu einer Revision ihrer Berufswegplanung gezwungen sind und viele Ausweichstrategien entwickeln, um ihr Berufsziel doch noch zu erreichen (vgl. Reißig/Gaupp/Hofmann-Lun/Lex 2004). Dabei zeigen sich auch hier deutliche Differenzierungen in den Übergangsverläufen nach den Kriterien Geschlecht, Herkunftskultur, ethnischer Zugehörigkeit und Geburtsland.

2 Zum Aufbau des Bandes und zu den Beiträgen

Der Sammelband ist in fünf thematische Blöcke gegliedert, die jeweils den Stand des Diskurses und aktuelle Befunde für den Bereich der Elementarbildung, der Schule, den Bereich der außerschulischen Bildung, der Hochschule und der Berufsbildung versammeln. Diese Gliederung verspricht zum einen eine stärkere Orientierung an den Bildungsphasen und -etappen des Lebenslaufs, in denen Bildung angeeignet oder in denen von spezifischer Bildung ausgeschlossen werden kann. Damit stellt die Gliederung des Bandes in Rechnung, dass Prozesse des Bildungserwerbs oder des Bildungsausschlusses kumulativ und sequentiell angelegt sind. Zugleich kann der Band in der Gesamtsicht den z.T. unterschiedlich weit fortgeschrittenen und ausdifferenzierten Stand der Erforschung der Bildungsungleichheit illustrieren und dem Leser interessante Querbezüge und neue Verbindungslinien eröffnen. Ein besonderes Novum und in dieser Form vielleicht einzigartig ist die Bündelung der Thematik für den Bereich der Elementarbildung und der außerschulischen Bildung, die beide im Diskursfeld der Bildungsungleichheit einen ambivalenten Doppelcharakter tragen: Beide Bildungsbereiche sind bislang eher noch an den Rändern des Diskursfeldes und der Empirie platziert, während ihnen theoretisch und konzeptionell der allergrößte Stellenwert bei der Hervorbringung und Verstärkung von Bildungsungleichheiten zugesprochen wird.

I. Bildung und soziale Ungleichheit im Elementarbereich

Den Thementeil zu Bildung und soziale Ungleichheit im Elementarbereich eröffnet der Beitrag von *Friedhelm Pfeiffer* mit einem zunächst für pädagogische Leser befremdlich klingenden ökonomisch inspirierten Diskussionsbeitrag. Diese spezifische Perspektive, die nach den Kosten und eventuell zu erwartenden Erträgen (Renditen) bei zusätzlichen Bildungsinvestitionen fragt, kann dabei auch als Einstieg in die gesamte Thematisierung der Bildungsungleichheit entlang des Lebenslaufs dienen. Seine Platzierung in diesem ersten Themenblock begründet sich jedoch darin, dass im vorgestellten Humankapitalansatz besonders die ersten Lebensjahre und frühe Entwicklungsphasen für Bildungsinvestitionen besonders ertragreich sind und eine „Verlagerung von öffentlichen Bildungsressourcen in den frühen Lebenszyklus“ – also auch in den Bereich der Elementarbildung – gefordert

wird. Auf der Basis einer breiten Forschungsliteratur und auf der Grundlage der Daten der „Mannheimer Risikokinderstudie“ werden zentrale Parameter für die kindliche Entwicklung herausgearbeitet und mögliche Erträge zusätzlicher Bildungsinvestitionen simuliert. Obwohl dabei der emotionalen Qualität der Beziehungen zum Kind eine entscheidende Bedeutung zukommt, können finanzielle Investitionen erhebliche Effekte zeitigen. Im Ergebnis kommt Pfeiffer zu dem Schluss, dass – obwohl das Vorschulalter für eine Steigerung des Humankapitals und einer Reduktion von Ungleichheiten durch zusätzliche Bildungsinvestitionen prädestiniert wäre – in Deutschland noch zu wenig in die Entwicklung von Fähigkeiten im frühen Kindesalter investiert werde. Dadurch behalte die ungleiche Entwicklung von Fähigkeiten bereits im Vorschulalter für die folgende Schul- und Ausbildung einen „vielfach schicksalhaften Charakter“.

Der Beitrag von *Ursula Rabe-Kleberg* fokussiert das Thema Bildungsungleichheit im Elementarbereich auf den Kindergarten und fragt dort nach den Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten für Ungleichheitsphänomene. Dabei wird zunächst die derzeit dominante Konstruktion von „moderner Kindheit“, die innerhalb der Umgestaltungsprozesse des Elementarbildungsbereichs eine herausragende Rolle spielt, daraufhin kritisch befragt, inwieweit diese nicht partikularistisch sei und dadurch zu Ungleichheiten im Kindergarten beitrage. Der ohnehin schon schwierige Veränderungsprozess im Elementarbildungsbereich, insofern die Etablierung des so genannten „positiven Blicks“ auf Kinder und Kindheit einen Paradigmenwechsel und für die Erzieherinnen und Erzieher oftmals einen Habituswechsel erfordere, droht zunehmend den Blick für die ungleichen Ausgangslagen der Kinder zu verstellen. Damit wird teilweise systematisch übersehen, dass nicht alle Kinder den Anforderungen dieser modernen Kindheitskonstruktion gerecht werden können. Dieses ungleiche Vermögen ist mit ungleichen familialen Herkunftsmilieus verknüpft. Dennoch tritt der Beitrag entschieden für die Neuausrichtung des Kindergartens nicht nur als Ort der Betreuung sondern als Bildungsort ein. Kurze Exkurse in die historischen Entstehungsprozesse und einige Forschungsbefunde unterstreichen ausreichend, dass die Frage nach den ungleichen Bildungschancen von Kindern nicht gegen das moderne Kindheitskonstrukt gerichtet ist, sondern eine zwingend notwendige Erweiterung dieses Diskurses darstellt. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, wie eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung für den Elementarbildungsbereich aussehen könnte.

II. Bildung und soziale Ungleichheit in der Schule

Hartmut Wenzel eröffnet mit einem knappen aber pointierten Beitrag den thematischen Block zur Auseinandersetzung mit Bildung und sozialer Ungleichheit in der Schule. Dabei erinnert er die Leser an die Hochzeit der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten zur Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik der 1960er Jahre. Die Forderung nach einer Chancengleichheit in der Schule war damals – wie für andere Sektoren des Bildungssystems auch – laut und deutlich artikuliert und auch gehört worden. Sie fand Einfluss in vielfältige Reformbemühungen, die in dieser Zeit ihren Ausgangspunkt nahmen und einen Abbau von Bildungsungleichheiten anstrebten. Anhand der damals besonders verfolgten Ungleichheitsdimensionen der sozialen Herkunft, der Region, des Geschlechts und der Religionszugehörigkeit wird der Beobachterstandpunkt geschärft, der über ausgewählte neuere Befunde der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung die Umsetzung dieser früheren Forderung überprüfen soll. So stellt der Beitrag fest, dass es zwar zu Veränderungen

der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs in den vergangenen Jahrzehnten gekommen ist, aber ein Abbau von Bildungsungleichheiten nicht wirklich konstatiert werden kann. Im Gegenteil zwingen auch neue Ungleichheitsphänomene, die in dieser Form in den 1960er Jahren nicht auf der Tagesordnung standen, dazu, dass die bundesdeutsche Schulstruktur der Dreigliedrigkeit endlich offen und sachhaltig diskutiert wird. Da dies gegenwärtig kaum zu beobachten ist, dafür aber über neue Steuerungsmodelle des Bildungssystems eher Deregulierungen des Bildungsmarktes zu Buche schlagen, ist zu befürchten, dass Bildungsungleichheiten in Zukunft eher zu- als abnehmen werden.

Der anschließende Beitrag von *Kai Maaz*, *Jürgen Baumert* und *Ulrich Trautwein* greift die durch die großen internationalen Schulleistungsstudien in die Aufmerksamkeit gerückten Befunde zur Bildungsungleichheit auf und geht der Frage nach, in welchen Bereichen soziale Ungleichheiten entstehen oder sich verstärken. In einer Systematisierung des Forschungsstandes werden hierfür vier Bereiche ausgewählt und einer kritischen Überprüfung unterzogen. Dazu werden jeweils ausgewählte Studien rekapituliert und auf ihre theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde befragt. In einer ersten Vergewisserung widmet sich der Beitrag den Übergängen im Bildungssystem, denen in den theoretischen Grundannahmen eine ausgeprägte Bedeutung bei der Herstellung von Bildungsungleichheiten zugesprochen wird. Im Anschluss an Boudon wird auf die hohe Wirksamkeit der elterlichen Bildungsentscheidungen als sekundärer Herkunftseffekt verwiesen. Aber obwohl sich über eine ganze Reihe von Studien das Wissen über die sekundären Herkunftseffekte erweitert hat, bleiben einige Fragen offen. Im zweiten Zugriff fokussiert der Beitrag auf die Binnenstruktur einer jeweiligen Bildungsinstitution, der teilweise im Anschluss an Bourdieu eine sozial selektive Erwartungs- und Wertschätzungsstruktur bescheinigt wird, die zu ungleichen Passungskonstellationen führe, je nachdem, welcher Habitus bei einem Schüler ausgeformt ist. Über eine Reihe von Befunden kommen die Autoren hier zu dem Schluss, dass eine systematische Benachteiligung von Schülern innerhalb einer Schulform nicht nachzuweisen ist, wobei die Bourdieusche These von einer Mittelschichtorientierung der Schule zurückgewiesen wird. Schließlich prüft der Beitrag die Wirkung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus und der sozialisatorischen Milieus auf die Entstehung von Bildungsungleichheiten, denen beiden ein erheblicher Einfluss zugeschrieben wird. Im Fazit konstatieren die Autoren jedoch, dass man abgesehen vom robusten Forschungsstand zu Bildungsübergängen noch weit entfernt ist „von „empirisch gesicherten“ Aussagen zu den genaueren Mechanismen der Entstehung und Vergrößerung sozialer Disparitäten“.

Anders als im vorhergehenden Beitrag gehen *Rolf-Torsten Kramer* und *Werner Helsper* der Frage nach, welchen Erkenntnisgewinn eine (Wieder-)Aufnahme der theoretischen Perspektiven Pierre Bourdieus für die empirische Bildungsforschung bei der Analyse der Entstehung von Bildungsungleichheiten haben kann. Dabei greifen sie eine bereits frühzeitig von Bourdieu entwickelte These der „kulturellen Passung“ zwischen einem primären familial vermittelten Habitus und dem schulischen sekundär geforderten Habitus auf und prüfen, inwieweit dieses Konzept in exemplarisch ausgewählten Studien berücksichtigt wurde. Während für die PISA-Studien eine reduzierte und zunehmend geminderte Bezugnahme auf Bourdieu erkennbar ist, weisen Studien von Grundmann, Büchner und Brake oder Kalthoff auf die Erklärungspotenziale Bourdieuscher Perspektiven hin. In zwei eigenen Studien stellen die Autoren den Ertrag des Konzeptes der „kulturellen Passung“ vor, an das angeschlossen und das zugleich weiterentwickelt und ausdifferenziert wird. So kann erstens gezeigt werden, dass Einzelschulen jeweils spezifische Milieu-Anknüpfungen und

-abstoßungen ausbilden und damit einen schulkulturell differierenden sekundären schulischen Habitus abfordern, der im Entwurf des idealen Schülers rekonstruiert werden kann. Zweitens wird über Ergebnisse einer Längsschnittstudie herausgearbeitet, dass im Verlauf der Schullaufbahn Frühformen des kindlich repräsentierten Bildungshabitus in Abhängigkeit von der Passung zur jeweils besuchten Schule gefestigt oder irritiert werden und teilweise unter ausgeprägten bis starken Transformationsdruck geraten können. Der Beitrag schließt mit Perspektiven, die an Bourdieu anschließen und von der empirischen Bildungsforschung bei der Analyse der Herstellung von Bildungsungleichheiten zukünftig stärker aufgegriffen werden können.

Katrin U. Zaborowski und *Georg Breidenstein* knüpfen mit ihrem Beitrag an die durch die PISA-Studie ausgelöste Diskussion zur Dreigliedrigkeit des bundesdeutschen Bildungssystems an und gehen mit einer ethnographischen Detailstudie der Frage nach, welchen Niederschlag Selektionsmechanismen dieser Dreigliedrigkeit auf der Ebene immanenter Strukturprobleme für die Schulform der Hauptschule als „Restschule“ finden. Anhand der Analyse eines Beobachtungsprotokolls der ersten Zeugnisausgabe an einer Hauptschule nach dem Übergang von der Grundschule kann nicht nur herausgearbeitet werden, wie die Hauptschule um eine neue Sinnbestimmung der schulischen Leistungsbewertung ringt, sondern auch, dass in den problematischen und teilweise widersprüchlichen Sinnbezügen mit einem Rückzug hinter Verfahrensregeln einem Vormarsch der bürokratischen Rationalität Vorschub geleistet wird. Diese wachsende Bedeutung von Verfahren und verwaltungstechnischen Regeln erweist sich aber wiederum nur als weiterer Schleier, dessen Durchdringung die eigentliche Strukturproblematik der Hauptschule in ihrer Stellung in der Dreigliedrigkeit widerspiegelt: mit der Anerkennung und Förderung individueller schulischer Leistungen droht die Hauptschule sich des noch verbliebenen sozialen Kapitals (quasi ihrer letzten Träger und Bürgen des schulischen Leistungsprinzips) zu berauben, weil diese zum Wechsel auf andere Schulformen aufgefordert werden. Gegen die pädagogische Intention entwickelt die Hauptschule zur Bearbeitung dieses Strukturproblems besondere Haltekräfte, die eine schulische Mobilität „nach oben“ erschweren oder gar verhindern.

John Pryor führt uns mit seinem Beitrag in den Ungleichheitsdiskurs in Großbritannien ein und diskutiert am Beispiel der Entwicklungslinien und aktuellen Forschungen zum pädagogischen Konzept des „formative assessment“ die Möglichkeiten und die Bedingungen einer Pädagogik der Gleichheit. Der Blick in die Entstehungs- und Erfolgsgeschichte dieses Konzeptes verdeutlicht zunächst, dass Wissenschaft und Bildungspolitik auch hier programmatisch die Aufhebung der Bildungsungleichheit versprechen. Empirische Studien anderer Wissenschaftler aber vor allem auch die eigenen Untersuchungen zeigen dagegen, dass in einer Spielart das Konzept Gefahr läuft, die komplexe Realität des Klassenraums technisch zu verkürzen und Ungleichheiten – statt diese abzubauen – gerade mit herzustellen. Mit Bezügen auf das Habituskonzept von Bourdieu und eine poststrukturalistische Identitätstheorie von Hall plädiert der Beitrag für eine komplexe und interaktiv-dynamische Sichtweise auf „formative assessment“ und deren reflexive und verhandlungsorientierte, offene Umsetzung in der Schule. Erst dann werden tatsächlich Möglichkeiten im Zugang zum eigenen Lernen und zur Steigerung der Leistungen für jene eröffnet, denen das ‚schulische Spiel‘ eher fremd ist.

III. Soziale Ungleichheit und außerschulische Bildung

Hans-Uwe Otto und *Mark Schrödter* werfen einen kritischen Blick auf den neueren Trend der empirischen Bildungsforschung, der über das Konzept der Kompetenz die Bildungsforschung erziehungswissenschaftlich zu fundieren verspricht und für die Bildungspolitik fruchtbar gemacht werden kann. In ihrem Beitrag knüpfen die Autoren an kritische Anfragen an das Kompetenzkonzept an und schlagen als Weiterführung vor, dieses in das übergreifende Konzept von „Vermögen“ („Capabilities“) einzubetten. Damit soll es gelingen, sowohl die sozialen Verwirklichungsbedingungen von Bildung deutlicher als bisher einzubeziehen und darüber eine normative Grundlage von Bildungsgerechtigkeit herzustellen, als auch den durch den Kompetenzbegriff gesellschaftlich-instrumentell verengten Bildungsbegriff auf eine umfassende Bildung des Menschseins zu erweitern. In einer detaillierten Analyse der Verwendung des Kompetenzkonzeptes werden zunächst die Grundcharakteristika dieses Dispositionskonstruktes herausgearbeitet und mit aktuellen empirischen Bezügen und älteren Konzeptionen systematisiert. Darüber wird verdeutlicht, dass der derzeit dominierende Kompetenzbegriff auf kognitive Leistung verkürzt und mit einer (stufenförmigen) Steigerungslogik versehen ist. Diese Ausrichtung des Kompetenzkonzeptes resultiert aus seiner engen Verknüpfung mit der Dominanz des Humankapitalansatzes im Rahmen der Bildungsforschung. Mit Bezügen auf den Capability Approach von Amartya Sen und Martha Nussbaum wird das Potential eines erweiterten und sozial fundierten Kompetenzkonzeptes vorgestellt. Diesem gelingt es, jenseits der instrumentell-funktionalen Verengungen auf menschliche Verwirklichungschancen hinzuweisen, die als essentielles Vermögen in jeder Gesellschaft gegeben sind, und dieses auf eine normative Grundlage zu stellen, die nicht nur den zweckrationalen Erwägungen einer historisch spezifischen Gesellschaftsformation entspricht, sondern aus wertrationalen Gründen abgeleitet werden kann, die in den Verwirklichungschancen selbst begründet liegen.

Der Beitrag von *Heinz-Hermann Krüger* und *Ulrike Deppe* bezieht das Thema der Bildungsungleichheit auf das Schnittfeld von schulischen Anforderungen und schulischer Selektion, von Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen und dem Stellenwert ihrer Gleichaltrigengruppen und -kontexte. Dabei gehen die Autoren mit Bezug auf ein eigenes Forschungsprojekt der Frage nach, welche Interdependenzverhältnisse zwischen biografischen Orientierungen und denen der Gleichaltrigengruppe vorliegen können und wie sich diese wiederum auf die schulische Bildungslaufbahn der Kinder beziehen lassen. Aus dem qualitativen Längsschnittprojekt, das mit biografischen Interviews, ethnographischen Beobachtungen und Gruppendiskussionen arbeitet, werden mit dem Verfahren der dokumentarischen Methode fünf Passungsmuster zwischen individuellen Orientierungen und denen der Peers in ihrer Relevanz für die Bildungskarriere vorgestellt. Damit gelingt es in dem Beitrag, erste Einblicke in die Milieubezogenheit der Peerbezüge sowie in unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zwischen individuellen und Peer-Orientierungen zu eröffnen und die Konsequenzen anzudeuten, die daraus für die Unterstützung oder aber Gefährdung einer erfolgreichen Schulkarriere resultieren. Darüber werden bislang noch geltende Thesen einer generellen Homologie zwischen Milieu- und Peerbezügen oder aber die einer generellen Konvergenz zwischen individuellen und kollektiven Peerorientierungen ausdifferenziert. Zugleich deuten die Ergebnisse an, dass theoretische Prämissen der Peerforschung teilweise zu überdenken sind und die Peers – auch wenn sie der Herkunfts-

familie nicht den Rang ablaufen – als Akteure im Geschehen der Herstellung von Bildungsungleichheiten nicht zu unterschätzen sind.

Der Beitrag von *Manuela du Bois-Reymond* diskutiert vor dem Hintergrund umfassender globaler gesellschaftlicher Transformationen aktuelle Herausforderungen für die Schule. Sie bettet ihre Ausführungen in eine *tour du force* zu internationalen Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen ein. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Tatsache, dass sich spätmoderne Gesellschaften vor allem durch vier Faktoren auszeichnen, die als Wandel hin zu Wissensgesellschaften, als Aufsteigen von Dienstleistungsgesellschaften, als Verlust alter Sicherheiten sowie als eine zunehmende Heterogenität beschrieben werden können. Die Autorin vertritt die These, dass Antworten auf diese Herausforderungen nicht mehr nur nationalstaatlich gesucht werden können, sondern in der Kooperation lokaler, nationaler und internationaler Akteure und Institutionen. Auf der pädagogischen Ebene führen die globalisierten Herausforderungen mit der verstärkten Nachfrage nach frühkindlicher Bildung, der Forderung nach neuen Lernformen sowie der Kritik am segregierten Schulsystem zu institutionellen Anpassungsproblemen. Das Beispiel der niederländischen *brede school* erweist sich dabei als eine spezifische Reaktion. Die *brede school* ist weniger eine Schulform, als vielmehr ein Ansatz zur Integration außerschulischer Angebote in den Lernort Schule und somit eine potentielle Möglichkeit zum Abbau von Chancengleichheiten. Damit gehen jedoch neue Spannungsverhältnisse zwischen Bildung und Kompetenz, zwischen unterschiedlichen pädagogischen Professionen sowie zwischen Schule und Gesellschaft einher. Dass der Abbau in den Spannungsverhältnissen kein Selbstläufer ist, wird an den von du Bois-Reymond als problematisch benannten Tendenzen deutlich. Dazu zählen die Aufrechterhaltung der Dominanz des schulischen Charakters der *brede school* und eine Fixierung auf das Curriculum, sodass das Potenzial der zusätzlichen sozialpädagogischen Angebote gerade für die Unterstützung benachteiligter Kinder nicht ausreichend genutzt werden kann. Die Autorin plädiert für eine umfassende Ganztagsbildung, die unterschiedliche Bildungsorte gleichermaßen berücksichtigt und die sich als integrative Bildung versteht. Am Ende steht das Fazit, dass ein Bildungssystem, welches Ungleichheiten abbauen möchte, ohne eine entsprechende integrative Gesellschaftspolitik nicht zu realisieren ist.

IV. Soziale Ungleichheit und Hochschulbildung

In diesem Themenblock eröffnet *Rolf Becker* die Auseinandersetzung um die Bildungsungleichheit des bundesdeutschen Hochschulsystems, die nach wie vor zu konstatieren und im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt ist. Dabei geht Becker in seinem Beitrag der Frage nach, welche Mechanismen der Ablenkung Arbeiterkinder – und gerade studienbegabte Arbeiterkinder – von der Universität fernhalten und durch welche Anreize und Unterstützungen diese für ein Studium zu gewinnen seien. Diese Frage wird auf der Grundlage einer sächsischen Abiturientenbefragung mittels statistischer Analysen und Simulationen zu beantworten versucht. Mit Orientierung an Boudon werden bei der Entscheidung für ein Universitätsstudium primäre und sekundäre Effekte der sozialen Ungleichheit unterschieden und darüber verdeutlicht, dass v.a. die subjektiv erwarteten Investitionsrisiken und die erwarteten Kosten für Arbeiterschichten ungleich größer ausfallen. Die Simulationsanalysen verdeutlichen, dass neben sozialen Disparitäten wie der selbst eingeschätzten akademischen Leistungsfähigkeit und der Erfolgserwartungen vor allem die Aufwendungen und

erwarteten Ausbildungskosten die Arbeiterkinder vom Universitätsstudium ablenken. Becker folgert daraus, dass eine Kompensation der primären Herkunftseffekte keine deutliche Steigerung der Studienneigung von Arbeiterkindern bewirken würde, eine Neutralisierung der sekundären Ungleichheitseffekte dagegen eine deutliche Erhöhung der Anzahl von auf die Universität wechselnden Arbeiterkindern hervorbringt. Becker plädiert deshalb für eine weit reichende Kostenneutralisierung für „bildungsferne“ Gruppen als effektive Investition in Humankapital z.B. in Form „großzügiger und nicht rückzahlungspflichtiger (staatlicher) Finanzhilfen für leistungsfähige und -bereite Arbeiterkinder“, um ihre Bildungsplanungen und ihr Bildungsverhalten in günstiger Weise zu beeinflussen.

Reinhard Kreckel richtet mit seinem Beitrag den Blick auf die institutionellen Ungleichheiten, die aus einer strukturellen Differenzierung des deutschen Hochschulsystems resultieren und die im internationalen Vergleich sichtbar gemacht werden. Dabei geht der Beitrag von einer globalen und beschleunigten Hochschulexpansion aus und fragt nach dem in Deutschland realisierten Umgang mit dem strukturell gegebenen Spitze-Breite-Problem – eine Frage, die sich v.a. danach beantworten lässt, ob und wie stark eine von der Lehre entlastete akademische Forschung an den Hochschulen etabliert wird oder werden kann. Der Beitrag stellt im internationalen Vergleich heraus, dass für unser Hochschulsystem eine diffuse Unentschlossenheit zwischen einer kategorialen Segmentierung (eine binäre Differenzierung in Breitenbildung z.B. an Fachhochschulen und Spitzenforschung an Eliteuniversitäten) und einer institutionellen Externalisierung (einer Auslagerung der Forschung aus den Universitäten) zu konstatieren ist, die neuerdings z.B. in der Exzellenzinitiative mit Versuchen der Etablierung einer symbolischen Stratifizierung verknüpft wird. Eine prinzipielle Offenheit dieser historischen Entwicklung wird zusätzlich unterstützt durch den Bologna-Prozess. Die Grundproblematik zwischen Breite und Spitze wird hier für das bundesdeutsche Hochschulsystem mit der Frage des etablierten Wertes eines Abschlusses (Bachelor und Master) sowie den daran gebundenen akademischen Karrierestrukturen entschieden, wobei der internationale Vergleich wiederum deutlich macht, welche Optionen hier bisher ‚gewählt‘ wurden und welche alternativen Pfade möglich sind. Im Fazit plädiert Kreckel für eine Ausweitung des unabhängigen wissenschaftlichen Personals an den Universitäten, die für die Lehre und die Forschung hoch qualifiziert sind.

V. Soziale Ungleichheit und Berufsbildung

Zu Bildungsungleichheiten in der beruflichen Bildung diskutieren die drei Beiträge schwerpunktmäßig Chancenungleichheiten in den Zugängen zu dualen Ausbildungssystemen aufgrund von ethnischen oder milieubedingten Zugehörigkeiten.

Christian Imdorf beschäftigt sich in seinem Beitrag mit Chancenungleichheiten beim Zugang zur dualen Berufsausbildung. Da ein gelingender Übergang in die berufliche Ausbildung über die späteren beruflichen Möglichkeiten der Ausbildungsanwärter entscheidet, ist dieser Übergang von besonderer Bedeutung. Ausgehend von der Beobachtung, dass die betriebliche Erstausbildung als Tor in den qualifizierten Arbeitsmarkt im deutschsprachigen Raum für ausländische Schulabgänger nicht in gleichem Maß zugänglich ist, stellt Imdorf die Frage, wie diese Diskriminierung in den Betrieben unterstützt wird. Imdorfs Interesse gilt dabei dem Auswahlverfahren, dem er anhand von Interviews mit Einstellungsentscheidern in kleineren Dienstleistungs- und Handwerksbetrieben in der Schweiz nachgeht. Er deutet das Phänomen der ‚Ausländer-Diskriminierung‘ bei der Personaleinstellung als Kon-

sequenz der Handhabung miteinander konfligierender Normen in verschiedenen betrieblichen „Welten“, zu denen er neben der industriellen auch die häusliche, die projekt- und marktförmige Welt zählt. Diskriminierung bei der Lehrstellenvergabe wird hier verstanden als eine Ungleichbehandlung von Bewerbern trotz vergleichbarer ‚Leistungsfähigkeit‘. Dahinter stehen soziale Selektionskalküle, die bei der betriebsinternen Einschätzung den Bedürfnissen der häuslichen, der projekt- und der marktförmigen Welten den Vorrang geben vor den Anforderungen der industriellen Welt. Diskriminierung ist somit das Resultat von angenommenen Problemen zwischen den Beschäftigten der jeweiligen Betriebe bzw. mit ihrer Kundschaft. Die Nicht-Berücksichtigung ‚ausländischer‘ Schulabgänger bei der Ausbildungsplatzvergabe – so das Fazit – hat also ihre Grundlage weniger in einer betriebswirtschaftlichen Logik, sondern in der Funktionsweise der Betriebe selbst, die ausländischen Lehrlingen negative Effekte auf das Betriebsklima unterstellen.

Inwieweit Ungleichheiten in der beruflichen Bildung aus dem Zusammenspiel struktureller Entwicklungen, institutioneller Arrangements und gewachsener Verhaltensnormierungen resultieren, untersucht der Beitrag von *Martin Baethge*, indem er nach sozialen Segmentationsmustern als dauerhafte Ungleichheitsverteilungen fragt. Die Suche nach aktuellen Segmentationslinien in der Berufsbildung wird dabei eröffnet mit einem einführenden Blick in die institutionellen Segmentierungen des Bildungssystems als Ganzen, die sich in der Institutionalisierungsgeschichte des deutschen Bildungswesens herausgebildet haben. Das zentrale Ergebnis dieser historisch systematischen Perspektive ist jene wechselseitige Abschottung der großen Bildungsbereiche (allgemeine Schulbildung und Berufsbildung), die aus den unterschiedlichen Entwicklungspfaden resultiert. Das von Baethge so genannte „deutsche Bildungs-Schisma“ besteht darin, dass sich die Entwicklung der höheren Bildung abseits der Zwänge der Industrialisierung und die der Berufsbildung abseits der Institutionen der höheren Bildung vollzogen hatten. Die daraus resultierende „berufsständische Gliederung“ des allgemeinbildenden Schulwesens war dabei verknüpft mit einem Segmentationsmuster der Zuweisung zur Berufsbildung, das bis in die 1960er Jahre gültig war. Der Beitrag fragt dann nach neuen Segmentationsmustern der beruflichen Bildung, die mit vier Problemkonstellationen verbunden sind: Disparitäten nach Region, schulischer Vorbildung, Migrationshintergrund und Geschlecht. Im Ergebnis statistischer Berechnungen zeigt der Beitrag, dass etwa Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss, mit Migrationshintergrund und männliche Jugendliche am wenigstens bzw. zeitlich verzögert in qualifizierte Berufsausbildungen einmünden können. Diese neuen Segmentationsmuster sind jedoch insgesamt als Ausdruck der fortwirkenden Abstimmungsprobleme im deutschen Bildungswesen zu begreifen, die durch übergreifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse verstärkt werden. „Gewinner“ dieser Entwicklungen sind v.a. die Absolventen mit dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, so dass dem nur mit einer Anhebung des Bildungsniveaus der unteren Schulabschlüsse begegnet werden kann.

Der Beitrag von *Ingo Wiekert* und *Reinhold Sackmann* beschäftigt sich mit der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben. Die Autoren werfen anhand von Daten zur spezifischen Situation des dualen Ausbildungssystems in Ostdeutschland die Frage auf, inwieweit durch außerbetriebliche Bildungsträger die sozialintegrative Bedeutung des dualen Ausbildungssystems aufrechterhalten werden kann. Da seit einigen Jahren die betriebliche Bereitschaft auszubilden nicht mehr als selbstverständlich gilt, wird in Reaktion auf die so genannte „Ausbildungsplatzlücke“ in den neuen Ländern eine breite Unterstützungsbasis für die berufliche Erstausbildung im dualen System etabliert. Dabei tritt die Situation der zuneh-

menden Shareholder-value-Orientierung in den Betrieben in Konkurrenz zur bisher eher langfristig angelegten Personalpolitik. Dies erzeugt einen Flexibilisierungsdruck auf der personalpolitischen Ebene, der bereits zu einer „industriellen Kern(belegschafts)schmelze“ geführt hat, und der auch das nachwuchssichernde Personalinstrument der eigenen Ausbildung zusätzlichen Bewertungskriterien aussetzt. Eine Besonderheit stellt die kleinbetriebliche Prägung der ostdeutschen Wirtschaftsstruktur dar, die durch eine integrative Arbeitsorganisation zwischen den beteiligten Akteuren gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund wird das Problem der innerbetrieblichen Abstimmung nicht durch Leistungsstandards gelöst, sondern im Rahmen laufender Abstimmungs- und Verhandlungsprozesse bewältigt. Vor diesem Hintergrund – so zeigen die Autoren – kommt den außerbetrieblichen Bildungsträgern eher eine stabilisierende Funktion für die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben zu. Durch staatliche Interventionen und Alimentationen kann so zu einer perspektivreichen Integration durch Partizipation an einer beruflichen Ausbildung beigetragen werden.

Literatur

- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden
- Becker, R./Hecken, A. E. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgehalten? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 60, S. 3-29
- Berger, P. A./Kahlert, H. (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München
- BMFSFJ (2005): Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Bolder, A./Rodax, K. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch '96. Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen
- Breidenstein, G./Helsper, W./Krüger, H.-H./Kramer, R.-T. (2006): Mikroprozesse schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen. Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL, Heft 26. Halle
- Breidenstein, G./Meier, M./Zaborowski, K. U. (2008): Being tested and receiving marks. An Ethnography of pupil assessment in the classroom setting. In: Krüger, H.-H./Helsper, W./Foljanty-Jost, G./Kramer, R.-T./Hummrich, M. (Eds.): Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil Research. Frankfurt a. M., pp. 163-177
- Budde, J./Willems, K. (Hrsg.) (2009): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim/München
- Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, S. 5-24
- Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Opladen
- BLK (2003) = Bund-Länder-Kommission: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg

- DSW (2004) = Deutsches Studentenwerk: Die wirtschaftliche und soziale Lage der deutschen Studierenden 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin
- Ehmke, T./Hohensee, F./Heidemeier, H./Prenzel, M. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U.: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster/New York/München/Berlin, S. 225-253
- Engler, S. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim/München
- Engler, S./Krais, B. (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse im Habitus. Weinheim/München
- Georg, W. (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz
- Griebel, W./Niesel, R./Wörz, T. (2004): Transitionen. Weinheim/München
- Heckmann, J. (2006): National Investment for the Early Years. NIFTeY conference. University of New South Wales, Australia
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2008): Children's biographical orientations toward selection procedures at school. In: Krüger, H.-H./Helsper, W./Foljanty-Jost, G./Kramer, R.-T./Hummrich, M. (Eds.): Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil Research. Frankfurt a. M., pp. 179-198
- HIS (2005) = Hochschulinformationssystem: Studienanfänger 2003/04 und 2004/05. Bildungswege, Motive der Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl. Hannover (Kurzinformation A15/2005)
- Kershaw, P. (2006): Atlas of Child Development. University of British Columbia, Canada, www.theglobeandmail.com (22.07.2009)
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Wiesbaden
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Krais, B (2000): Die Wissenschaftselite. Kursbuch 139. Berlin, S. 137-146
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden
- Krüger, H.-H. u.a. Culture. Frankfurt a.M., S. 163-179
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfäff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills
- Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden
- Mehan, H. (1992): Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. In: *Sociology of Education*, 651, S. 1-20
- Muñoz, V. (2007): Umsetzung der UN-Resolution 60/251. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. [www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf]; Zugriff am 22.07.2009]
- Müller, K. U/Mayer, W./Pollak, R. (2007): Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y. (Ed.): Stratification in higher education. A comparative study. Stanford, Calif., pp. 240-265
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, H. 1, S. 1-42
- Nickel, H. (1975): Allgemeine Grundlagen: Die Entwicklung bis zum Schuleintritt. Stuttgart
- OECD (Hrsg.) (2006): Education at a Glance. OECD Indicators 2006. Paris
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten
- Rabe-Kleberg, U. (2005a): Feminisierung der Erziehung von Kindern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotentiale institutioneller Ange-

- bote im Elementarbereich. (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 2). München, S. 135-172
- Rabe-Kleberg, U. (2005b): Von Generation zu Generation? Kleine Kinder und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden, S. 77-88
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2004): Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: DJI-Bulletin 69, S. 4-7
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52, S. 636-669
- Schneider, I. K. (1996): Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert. Studie im Rahmen pädagogischer Biographieforschung. Weinheim
- Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 203-219
- Solga, H./Wagner, S. (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. – 2. Aufl. – Wiesbaden, S. 187-215
- Statistisches Bundesamt (2005): Hochschulstandort Deutschland 2005. Wiesbaden
- Taylor, C. (2006a): Review of the Approach to setting National Standards an Assuring the Quality of Care in Australian Child Care Service. QUT, Brisbane
- Taylor, C. (2006b): The Childcare and Family Support Hubs in Queensland Communities. QUT, Brisbane
- Teichler, U. (2005a): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a. M./New York
- Teichler, U. (2005b): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Münster
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2003): Familienstrukturen, Bildungslaufbahnen und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 361-393
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin
- Witting, H. (1989): Der Bildungsprozeß im Übergang von der Familie in die Schule. Eine qualitativ-interpretative Untersuchung. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris

I. Bildung und soziale Ungleichheit im Elementarbereich

Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht

Friedhelm Pfeiffer

1 Einleitung

Ausdauer und Leistungsintensität im Handlungsablauf, Motivation, sprachliche, logische und motorische Fähigkeiten, Gedächtnisleistungen ebenso wie die Fähigkeit zur Verarbeitung von Informationen sind im Schul- und Arbeitsalltag von erheblicher Bedeutung. Die Forschung geht davon aus, dass diese Fähigkeiten durch geeignete Maßnahmen ausbaubar sind. Die bildungsökonomische Forschung wirkt an der Beantwortung der praktischen Frage mit, wann, wie und in welchem Umfang dies aus ökonomischer Sicht geschehen sollte. Dabei steht im folgenden Beitrag der investive Charakter im Vordergrund, der sich aus einer Abwägung von Kosten und Nutzen im Lebenszyklus ergibt.

Nirgends sonst im ökonomischen Handeln fallen Kosten und Nutzen im Zeitablauf und aufgeteilt nach Investoren und Nutznießern so eklatant auseinander wie bei Bildungsinvestitionen. Ein bedeutender Teil der für die Entwicklung von Fähigkeiten relevanten Investitionen wird mit Beginn der Empfängnis bis ins Schulalter getätigt. Ein erheblicher Teil der aus der Entwicklung von Fähigkeiten entstehenden Erträge fällt im Erwachsenenalter an. Die Investoren und diejenigen, die die Erträge erhalten, sind vielfach nicht identisch. Zu Beginn des Lebens sind, außer dem Lernenden selbst, die Eltern entscheidend, ab dem Schulalter kommen Bildungseinrichtungen hinzu. Im Erwachsenenalter profitieren von den Erträgen der Lernende, seine Familie sowie die Gemeinschaft, beispielsweise über höhere Steuern.

Für die aus der Entwicklung und aus Bildungsinvestitionen resultierenden Fähigkeiten hat sich in der Ökonomie der Begriff Humankapital eingebürgert. Als Humankapital wird die Bewertung menschlicher Fähigkeiten und Handlungen bezeichnet, die in Tauschprozessen in der sozialen Realität zustande kommt, innerhalb der Familie, der Gemeinschaft, eines Unternehmens oder auf einem (Arbeits-)Markt. Der Zusammenhang zwischen den Ressourcen, die zum Erwerb der Fähigkeiten aufgewendet werden, den Inputfaktoren, und dem Niveau der damit erreichbaren Fähigkeiten, dem Output, wird als Produktionsfunktion bezeichnet, die aus der Technologie des Erwerbs von Fähigkeiten (Cunha und Heckman 2007, 2009) abgeleitet werden kann. Umstritten ist, ob Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus immer einen vergleichbaren Ertrag ermöglichen oder ob es entwicklungsabhängig unterschiedliche Erträge geben kann. Heckman (2007) argumentiert, dass die ersten Lebensjahre, inklusive der Entwicklung im Mutterleib, die Phase der Kapazitätsbildung im Lebenszyklus darstellt, in der Investitionen besonders ertragreich seien. Allgemeine Problemlösungsfähigkeiten, schulische und berufliche Kompetenzen würden von der Kapazitätsbildung in der Kindheit bestimmt, im Sinne des Sprichworts: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“. Ohne eine ausreichende Kapazitätsbildung seien spätere Investitionen kaum mehr ertragreich.

Dahinter steht die Vorstellung einer kumulativen Natur der Entwicklung von Fähigkeiten, eines aufeinander aufbauenden Entwicklungsprozesses, in dem die Entfaltung in der jeweils nächsten Stufe vom Zustand des Erreichten aus der vorhergehenden Entwicklungsstufe abhängt.¹ Bildungssysteme sind in aller Regel ebenfalls auf einer solchen Vorstellung aufgebaut. Jedoch würden (vgl. Heckman 2000) die Konsequenzen der eminenten Rolle der Kapazitätsbildung in der frühen Kindheit noch zu wenig in Reformen des Bildungssystems umgesetzt.² Insbesondere für benachteiligte Kinder, deren Eltern nur ungenügende Investitionen bereitstellen, können Schulen keine ausreichende Kompensation mehr bewirken. Vielmehr sei, sofern es nicht gelinge, zusätzliche öffentliche Mittel bereitzustellen (was angesichts des Grades der öffentlichen Verschuldung bezweifelt werden könnte), eine (moderate) Verlagerung von öffentlichen Bildungsressourcen in den frühen Lebenszyklus erforderlich. Viele Untersuchungen zur Rolle der Kindheit für die Humankapitalbildung (zusammenfassend Heckman 2007, 2008) beziehen sich auf US-Daten. Ökonomische Analysen mit Längsschnittstudien für Deutschland, die kognitive, motorische und nichtkognitive Fähigkeiten von der Geburt an enthalten, zusammen mit den wichtigsten familiären und institutionellen Einflussfaktoren, sind noch Mangelware.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Investitionsströme in Deutschland auf Basis einer Lebenszyklusbetrachtung gedanklich zu strukturieren und Folgerungen für die optimale Entwicklung von Fähigkeiten zu diskutieren. Zur empirischen Verdeutlichung werden Untersuchungsergebnisse von Blomeyer et al. (2008, 2009) zum Zusammenhang zwischen organischen und psychosozialen Geburtsbedingungen, der elterlichen Fürsorge und der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, sowie sozialer und schulischer Kompetenzen in den ersten elf Lebensjahren, ebenso herangezogen wie Modelle der Humankapitalbildung im Lebenszyklus von Pfeiffer und Reuß (2008a,b). Der Kindheitsmultiplikator, der Kapazitätsaufbau in der Kindheit für die lebenslange Humankapitalbildung, wird quantitativ aufgearbeitet.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Bildungsungleichheit im (Vor-)Schulalter eine der zentralen Ursachen von Ungleichheiten ist. Sie stehen somit, wenig überraschend,

-
- 1 Die Vorstellung findet sich auch in der Psychologie, siehe unter anderem Braun und Stern (2007), Holodynski et al. (2008). Auch Sigmund Freuds Theorie der Persönlichkeit liegt die Vorstellung einer Entwicklung in Phasen zugrunde, wobei Freud vor allem die frühe Kindheit hervorgehoben hat. Erikson (1959) unterscheidet, aufbauend auf Freud, acht Phasen der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenszyklus, von denen jede ihre spezifische Bedeutung hat. Für die Persönlichkeitsentwicklung sind nach Erikson alle Phasen gleich wichtig.
 - 2 Das folgende Zitat von Johann Wolfgang von Goethe (1795, Wilhelm Meisters Lehrjahre, Zweites Buch, neuntes Kapitel) deutet darauf hin, dass der Konflikt schon älter zu sein scheint: „Aber“, versetzte Wilhelm, „wird das Genie sich nicht selbst retten, die Wunden, die es sich geschlagen, selbst heilen?“ „Mitnichten“, versetzte der andere, „Oder, wenigstens nur notdürftig; denn niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend überwinden zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgang mit edlem Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen, so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat. Es wird soviel von Erziehung gesprochen und geschrieben, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen, aber großen Begriff, der alles andere in sich schließt, fassen und in die Ausführung übertragen können.“

im Einklang mit einer umfangreichen Literatur³ (unter anderem Amor 2003, Black et al. 2007, Braun und Stern 2007, Coneus und Spieß 2008, Heckhausen und Heckhausen 2006, Heckman 2007, Holodynski et al. 2008, Laucht et al. 1997, 2004, O’Connell und Sheikh 2008, van den Berg et al. 2006, Sodian und Koerber 2008). Die Unterschiede in der Verfügbarkeit von emotionalen Ressourcen in der Kindheit entfalten eine die Entwicklung prägende Kraft. Das (Klein-)Kind kann nicht unmittelbar von besseren materiellen Ressourcen profitieren, sondern nur von der Verfügbarkeit höherwertiger emotionaler Ressourcen. Im Schulalter kommen finanzielle Restriktionen durch Armut in der Familie hinzu. Für viele benachteiligte Kinder hat daher auch in Ländern mit Schulpflicht, hohen Bildungsausgaben und hoher Wirtschaftskraft die Bildungsungleichheit vor dem Schulalter ihren schicksalhaften Charakter noch nicht verloren. Um dies zu ändern, ist der Zugang zu emotionaler Fürsorge von Anfang an zu verbessern. Die betroffenen Kinder müssen darüber hinaus bis ins Jugendalter weiter gefördert werden. Im Beitrag werden bildungspolitische Maßnahmen im Vorschulalter mit Interventionen in der Grundschule und beim Übergang von der primären zur sekundären Bildung aus einer ökonomischen Sicht verglichen.

Wengleich die in der aktuellen Forschung zusammengetragene Evidenz zur Rolle der (frühen) Kindheit für die Entwicklung und die Ungleichheit von Fähigkeiten eindrucksvoll ist, und bildungspolitische Antworten erfordert, bleiben aus wissenschaftlicher Sicht offene Fragen bestehen. Zwar zeigen die Ergebnisse, dass Investitionsdefizite während der vorschulischen und schulischen Lebensphase im späteren Lebenszyklus in der sozialen Realität kaum mehr wettgemacht werden. Dabei ist jedoch der Bezug zur „sozialen Realität“ wichtig. Empirische Ergebnisse werden in einem konkreten Familien-, Gesellschafts- und Schulkontext, eben der sozialen Realität, in der das Kind lebt, gemessen. Untersucht wird der Entwicklungsprozess einer Population von Kindern von der Geburt bis zum Schulalter in einer bestimmten sozialen Realität, die zu einer messbaren Evolution der Ungleichheit von Fähigkeiten beigetragen hat. Diese soziale Realität wirkt tatsächlich für viele Kinder und Jugendliche schicksalhaft. Auch in dem vorliegenden Beitrag werden eine Reihe prägender Faktoren, darunter organische und psychosoziale Geburtsrisiken, fehlendes mütterliches Kontingenzverhalten, Gewalt und Ausgrenzung in der Familie, herausgearbeitet.

Der empirische Kindheitsmultiplikator kann jedoch keine universelle Gültigkeit beanspruchen, in dem Sinne, dass Fähigkeiten nach der Kindheit nicht mehr veränderbar sind. Eine andere soziale Realität, beispielsweise in Form einer Schule, die einen größeren Teil von Ressourcen für benachteiligte Kinder einsetzt, oder die mit einer stärker individuell strukturierten Interaktion Kindern den fehlenden kompetenten Anderen ersetzt, kann neue Erkenntnisse zu Tage fördern. Zukünftige Studien, die die Nachhaltigkeit von kompensierenden, experimentell variierenden Investitionen im Kindergarten- und Schulalter für in ihrer Kindheit benachteiligte Kinder untersuchen, sind notwendig, um diese Forschungslücke zu schließen.

3 “The most valuable of all capital is that invested in human beings; and of that capital the most precious part is the result of the care and influence of the mother”, Alfred Marshall (1890, Principles of Economics, VI.IV.11).

2 Die Bildung von Fähigkeiten im Lebenszyklus

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, alle Aspekte der Humankapitalbildung mit gleicher Priorität abzuhandeln. Im Vordergrund steht das Thema der Entwicklung von Fähigkeiten über den Lebenszyklus, unabhängig davon, ob Investitionen von Bildungseinrichtungen im Rahmen formalisierter Lernsituationen getätigt werden, oder im Rahmen informeller Lernprozesse, zusammen mit Freunden und in der Familie. Erst diese Gesamtschau ermöglicht eine Würdigung der Architektur des Bildungswesens aus ökonomischer Sicht.⁴

Menschen haben Anlagen zur Entwicklung einer immensen Vielfalt von Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen. Diese können im Wirtschaftsleben, sei es in einer selbständigen oder in einer abhängigen Erwerbstätigkeit, ebenso wie im gesellschaftlichen und privaten Leben zur Entfaltung kommen und vielfältige, zum Teil subjektive, zum Teil objektiv messbare Erträge (beispielsweise den Lohn) erzielen. Aufbauend auf den biologischen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen untersuchen Bildungsökonominnen den optimalen Einsatz knapper Ressourcen zum Erwerb dieser Fähigkeiten im Lebensverlauf, sowie die Anreizstrukturen der Investoren. Diese Forschung wirkt an der Beantwortung der praktischen Frage mit, welche Fähigkeiten durch gezielte Bildungsmaßnahmen verbessert werden können und in welcher Höhe diese Investitionen wann erfolgen sollten.

Trotz Bildungsexpansion und weitgehend unabhängig von der Finanzierung und Regelung der vielfältigen nationalen Bildungssysteme sind die Bildungsressourcen in der sozialen Wirklichkeit ungleich verteilt, sowohl in einem Querschnitt von Lernenden zu einem Zeitpunkt wie auch über den gesamten Lebenszyklus eines Individuums. Die (frühe) Kindheit liegt in den Händen von Müttern, Vätern oder anderen Betreuungspersonen. Aufgrund von Unterschieden in den Kompetenzen und Möglichkeiten der etwa 8,8 Millionen Familien (mit Kindern unter 18 Jahren, im Jahre 2006, www.destatis.de) in Deutschland, ausreichende Investitionen bereitzustellen, sind bereits erhebliche Unterschiede in der Fähigkeitsentwicklung der Kinder zu erwarten. Auch der Zeithorizont spielt eine wichtige Rolle. Es gibt einen erheblichen zeitlichen Unterschied zwischen Bildungsinvestitionen und deren Erträgen. Das ist ein grundsätzliches, der Produktion von Fähigkeiten innewohnendes Problem, das möglicherweise eine wichtige Ursache für die Vielfalt realer Gesellschafts- und Bildungssysteme ist.

Lernen fängt im Mutterleib an und ist ein Teil unseres biologischen Erbes. Bereits der „kompetente Säugling“ (Sodian und Koerber 2008:83) investiert einen erheblichen Teil seiner Zeit und seiner Möglichkeiten in die eigene Entwicklung. Auch nach der Ablösung aus der körperlichen Symbiose mit dem Mutterleib kann sich der Säugling noch nicht alleine weiterentwickeln. Er benötigt den „kompetenten Anderen“ (Holodynski et al. 2008: 93). Es setzt eine Phase intensiver Interaktion zwischen dem kompetenten Säugling und dem kompetenten Anderen ein. Diese frühe Eltern-Kind Interaktion gilt vielfach als „Wiege des Handelns“ (Heckhausen und Heckhausen 2006:402). Da die elterlichen Ressourcen, die die Entwicklung befördern, darunter insbesondere eine dem Entwicklungsstadium entsprechende emotionale Unterstützung („Bodenfreiheit“, „mütterliches Kontingenzverhalten“, etc., Heckhausen und Heckhausen 2006:403f.), unterschiedlich verteilt sind, ist der Zugang zu diesem wichtigen Input in die Produktion von Fähigkeiten zwischen Kindern bereits von

4 Die Rolle der allgemeinen und der beruflichen Bildung im technischen Wandel wird im Beitrag nicht explizit angesprochen, vgl. dazu unter anderem Ludwig und Pfeiffer (2006).

frühester Kindheit an verschieden.⁵ Da zudem die Ressourcen in der Regel und relativ zur Nachfrage nach Unterstützung seitens ihrer Kinder begrenzt sind, werden die kompetenten Anderen Prioritäten setzen, unter anderem durch die Wahl des Kindergartens oder der Schule.

Neben dem „kompetenten Anderen“ steht dem Lernenden im Schulalter die Schule zur Verfügung, wobei das Zutrittsalter von der Ausgestaltung des Bildungswesens abhängt, ebenso wie dessen Wirkungen (siehe Mühlenweg und Puhani 2009). Auch die Schule stellt keinen homogenen, für alle Schüler gleichartig wirkenden Lernkontext her. Schulen sind, selbst bei einheitlich festgelegten Lehrplänen, heterogen (siehe unter anderem Beck und Klieme 2006). Baumert's Analysen, die in diesem Band zu finden sind, deuten darauf hin, dass Schulen in Deutschland die familiär bedingte Ungleichheit von Fähigkeiten nicht verstärken, sondern in der Summe (moderat) kompensierend wirken (ähnlich Mühlenweg 2008). Die moderate Kompensation zeigt sich darin, dass die Ungleichheit in der Schule nicht zunimmt. Kramarz et al. (2008) kommen mit Daten aus England zu dem Schluss, dass Schülerleistungen empirisch in erster Linie vom familiären Hintergrund erklärt werden und, in geringerem Maße, vom Lernumfeld. Hanushek und Wößmann (2008) finden, auf der Basis einer Panelstudie mit 50 Industrie- und Entwicklungsländern, dass höhere kognitive Fähigkeiten (gemessen mit Hilfe von internationalen Schülerleistungstests), die durch Schulen beeinflusst werden, zum Wirtschaftswachstum beitragen.

Eine häufige, in staatlichen Bildungsprogrammen seit der Französischen Revolution genannte Zielvorgabe öffentlicher Einrichtungen ist es, Kinder unabhängig von ihrem familiären Hintergrund in gleicher Weise⁶ zu fördern. Hinzu kommen weitere Ziele, etwa dass Kinder individuell, ihrem Entwicklungsstand gemäß, zu fördern seien. Kinder mit Lernschwierigkeiten erhalten bei dieser Zielvorgabe einen anderen Unterricht als beispielsweise Hochbegabte. Da auch den Schulen nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung stehen, können nicht alle Ziele gleich gut erreicht werden, und es erfolgt eine Prioritätensetzung seitens der Schulen, die sich nicht zuletzt in der Zusammensetzung der Fächer und der Unterrichtsform manifestiert.

Bis ins Erwachsenenalter braucht der Lernende zusätzlich zur Schule den kompetenten Anderen. Nach Gollwitzer (1999) (siehe auch Gollwitzer et al. (2008) sowie die dort zitierte Literatur) führen verbesserte Methoden der Selbstregulation in einer Reihe von herausfordernden Lebenslagen („in the face of hardship“) zu besseren Ergebnissen („einfache Vorsätze, große Wirkungen“). Der kompetente Andere wäre in diesem Sinne die Person, die dem Lernenden hilft, seine selbstregulatorischen Fähigkeiten zu verbessern. Investitionen in die stetige Entwicklung von Kompetenzen werden sowohl vom Lernenden, von seiner

5 Benabou und Tirol (2004) untersuchen Konsequenzen frühkindlicher Interaktionsprozesse für die Willenskraft und die gegenwartsbezogene Zeitpräferenzen, siehe auch Ainslie (2001). Unter dem Stichwort „Eltern-Kind Konflikte“ gibt es zu diesem grundlegenden Aspekt der Entwicklung ebenso eine biologische Literatur, siehe Wells (2003). Nach Danesi et al. (2007) führen Gewalt und Misshandlungen in der Kindheit zu mehr Krankheiten im Erwachsenenalter. Es ist umstritten, ob und wie dies kompensiert werden kann. Zur Qualität eines kompetenten Anderen gehört dessen Präsenz. Partielle Maßnahmen, wie beispielsweise eine hypothetische (drei- bis vierstündige) Kindergartenpflicht, können bei einem 24 Stunden Tag kaum einheitlich positiv wirken, da das Kind im Tagesablauf 20 bis 21 Stunden nicht im Kindergarten ist.

6 „Ich verlange, ..., daß ... alle Kinder, ohne Unterschied und Ausnahme, gemeinschaftlich erzogen werden sollen auf Kosten der Republik, und dass alle unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht, dieselbe Sorgfalt erhalten.“ Michel Lepeletier (1794): Plan einer Nationalerziehung (nach Michael, Berthold/Heinz-Hermann Schepp (1993), Die Schule in Staat und Gesellschaft, S. 88).

Familie wie auch von der Schule getätigt. Diese drei Gruppen von Beteiligten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vorstellungen, wie auch im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, gezielte Investitionen zu tätigen. Die bildungsökonomische Forschung steht daher vor der Notwendigkeit, die unterschiedlichen Investitionsbeiträge zu erfassen und deren partielle Erträge abzuschätzen. Dies ist keine einfache Aufgabe, weil die Investitionen in einem bestimmten Zeitpunkt und über den Lebenszyklus komplementär oder substitutiv sein können.

Eine staatliche Ausweitung der Schul- oder Kindergartenpflicht könnte einige Eltern oder Schüler zu einer Reduktion ihrer ansonsten vorgesehenen Bildungsinvestitionen veranlassen. In dem Fall würden trotz Schulpflicht die Investitionen in der Summe nicht zunehmen oder zumindest nicht im Ausmaß der Erweiterung der Schulpflicht. Andere Eltern werden ihre eigenen Bildungsanstrengungen noch erhöhen, um die Vorteile, die mit einer guten Schulausbildung verbunden sein können, auszuschöpfen. Für die Gruppe dieser Kinder würde die erweiterte Schulpflicht dazu führen, dass die gesamten Investitionen die Summe aus schulischen und elterlichen Investitionen vor deren Einführung, übersteigen. Anreizprobleme ergeben sich daraus, dass die Erträge einer erfolgreichen Förderung von Fähigkeiten nicht notwendigerweise oder nicht im angemessenen Umfang den unterschiedlichen Investoren zufallen. Dies kann in der Summe zu einer Unterinvestition, zu einer suboptimalen Aufteilung der Investitionen, oder beidem, führen.

Die Humankapitalforschung beschäftigt sich mit den ökonomischen Erträgen, die unter anderem durch eine höhere Partizipation am Erwerbsleben sowie eine höhere Produktivität erzielt werden können. Die Bewertung der Produktivität wird auf firmeninternen Arbeitsmärkten, durch kollektive und individuelle Lohnverhandlungen, sowie durch Angebot und Nachfrage auf Arbeitsmärkten vorgenommen. Die durch Investitionen in die Fähigkeiten und Kompetenzen gestiegene höhere Produktivität kommt (zumindest zum Teil) dem Individuum in Form eines höheren Arbeitsverdienstes zu Gute.

Gebel und Pfeiffer (2009) untersuchen die Evolution der Bildungsrendite von 1984 bis 2006 in Deutschland. Demnach liegt die durchschnittliche Bildungsrendite in der Gruppe der Bildungsteilnehmer bei einem Wert von etwa 6%. Ein zusätzliches Jahr in Vollzeitausbildung ist mit einem um 6% höheren Arbeitsverdienst verbunden.⁷ 6% sind aus ökonomischer Sicht eine passable Rendite, die auch für die Bildungspolitik eine wichtige Orientierungsmarke darstellen könnte. Die Probleme der Trennung der Investitionen durch die formale Ausbildung von den gleichzeitig stattfindenden individuellen und familiären Investitionen sind Gegenstand laufender Studien. Man kann nicht ausschließen, dass der Schätzwert überhöht oder zu niedrig ist. Zudem ist die Bildungsrendite individuell verschieden. Bei einem Durchschnittswert von 6% ist sie für fast 25% der Arbeitnehmer negativ und für fast 25% der Arbeitnehmer 10% oder höher (Maier et al. 2004).

Wenn der Einzelne für seine Investitionen selbst Sorge tragen kann, wäre Anreizkompatibilität zu erwarten. Möglicherweise nimmt mit zunehmender Qualität der Kompetenzen in der Bevölkerung darüber hinaus auch die volkswirtschaftliche Produktivität oder der in einer Gesellschaft in der Summe erzielbare Wohlstand zu. Sei es, dass mit

7 Die Bildungsrendite gibt den Ertrag („Arbeitsentgelt“) von formaler Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit von der Dauer des Besuchs von (Hoch-)Schulen in Prozent an. Gebel und Pfeiffer (2009) weisen darauf hin, dass diese so gemessene Bildungsrendite keine Naturkonstante ist. Sie hängt unter anderem von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt ab, scheint aber in Deutschland über die Jahre nicht besonders stark zu schwanken. Nach einem Rückgang in den neunziger Jahren hat die Bildungsrendite in den letzten Jahren wieder (leicht) zugenommen.

mehr Fähigkeiten externe positive Effekte in Produktionsprozessen einhergehen, oder sei es, dass es gelänge, das gesellschaftliche Zusammenleben durch Vermeidung negativer externer Effekte (unter anderem weniger Kriminalität) zu verbessern. Falls es dafür Evidenz gäbe, wäre eine Unterinvestition in Bildung im Schulalter die wahrscheinliche Folge und damit auch aus ökonomischer Sicht eine Rationalität öffentlicher Bildungsinvestitionen in diesem Lebensabschnitt gegeben.

Studien zum Thema externe Erträge von Investitionen im Schulalter kommen zwar nicht zu eindeutigen Ergebnissen (siehe Ciccone und Peri 2006, Moretti 2004 unter anderem). Das kann angesichts der Identifikationserfordernisse nicht überraschen. Jedoch könnte ein Ergebnis aus den Untersuchungen mit der Mannheimer Risikokinderstudie hilfreich sein, und der Forschung zu diesem Thema neue Hypothesen liefern. Nach Blomeyer et al. (2008) prognostizieren die grundlegenden kognitiven, motorischen, und nichtkognitiven Fähigkeiten im Vorschulalter die Qualität von Freundschaften im Schulalter. Wichtige Bestimmungsgründe von mehr sozialer Integration scheinen somit bereits mit dem erreichten Niveau von kognitiven, motorischen, und nichtkognitiven Fähigkeiten im Vorschulalter zusammenzuhängen. Dies würde bedeuten, dass vermeintliche soziale Vorteile von mehr Schulbildung, externe Effekte, ihre tiefere Verankerung in vorteilhaften Entwicklungsprozessen bereits im Vorschulalter haben. Das Ergebnis könnte die nicht einheitliche Evidenz zu externen Effekten von Humankapital im Arbeitsleben erklären. Der Kindheitsmultiplikator für die Humankapitalbildung würde somit noch immer unterschätzt. Im folgenden Abschnitt werden Auswertungen aus der Mannheimer Risikokinderstudie vorgestellt, die psychometrische Tests zu kognitiven, motorischen und nichtkognitiven Fähigkeiten von der Geburt bis ins Jugendalter enthalten, und die Abschätzungen des Kindheitsmultiplikators ermöglichen.

3 Geburtsbedingungen und Kompetenzentwicklung

Die Ergebnisse stammen aus einer Kooperation des Zentralinstituts für seelische Gesundheit (ZI) und dem Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) in Mannheim (siehe ausführlich Blomeyer et al. 2008, 2009). Als Datengrundlage dient die Mannheimer Risikokinderstudie, eine Längsschnittstudie zur Erforschung der Auswirkungen von Geburtsrisiken im Lebensverlauf, die am Zentralinstitut für Seelische Gesundheit in Mannheim durchgeführt wird (Laucht 2005). Diese Untersuchung, die im Jahre 1986 begann, umfasst 384 erstgeborene Kinder mit deutsch sprechenden Eltern in der Rhein-Neckar-Metropolregion. Die Kinder wurden bei der Geburt nach der Schwere organischer und psychosozialer Risiken ausgewählt. Zu den organischen Risiken zählen unter anderem Geburtskomplikationen, Frühgeburten und (sehr) niedriges Geburtsgewicht. Zu den psychosozialen Risiken zählen unter anderem eine frühe Elternschaft (die Eltern waren zum Zeitpunkt der Geburt unter 18 Jahre, oder die Beziehung der Eltern dauerte zum Zeitpunkt der Empfängnis weniger als sechs Monate), mangelnde Bildung der Eltern, sowie (erhebliche) Dissonanzen in der Beziehung der Eltern. In jeder Dimension wurden drei Kategorien, kein, moderates, hohes Risiko gebildet, sodass die anfängliche Risikomatrix neun Felder enthält (Tabelle 1).