

» Poor working families und die Reproduktion sozialer Ungleichheit

I. Bildungswettbewerb und Bildungsverlierer

Seit sich in den 1990er Jahren das Konzept des ‚aktivierenden Sozialstaats‘ durchgesetzt hat, dessen Kerngedanke darin besteht, jeden Bürger von der Kinderkrippe bis zum Rentenalter mithilfe mehr oder weniger geeigneter Maßnahmen und sanfter oder stärker ausgeübten Drucks von der Kinderkrippe bis zum Rentenalter zur zukünftigen oder aktuellen Teilhabe am Arbeitsmarkt zu ‚befähigen‘, versucht man nicht nur staatlicherseits Armut und Ungleichheit weniger durch das Instrument Einkommensumverteilung, sondern vielmehr durch das Instrument Bildung beizukommen. So bekennen sich auch die Kirchen in ihrem 2014 erschienenen Sozialwort zum aktivierenden Sozialstaat und sehen den Staat in der Pflicht, chancengerechte Bildung von Beginn an zu gewährleisten.¹ Orientiert wird sich am *meritokratischen Ideal*: Ein jeder sollte im Bildungswettbewerb die gleichen Startchancen besitzen und jene Wettbewerber, die sich durch Talent und Leistungsbereitschaft auszeichnen, sollten für ihren Erfolg mit einer privilegierten Stellung im Beruf belohnt werden und sich um Einkommensarmut keine Gedanken machen müssen. Und es stimmt ja: aus individueller Sicht ist der Erwerb von hochwertigen Bildungszertifikaten zweifellos das beste Mittel, aus prekären Verhältnissen auszubrechen und sozial aufzusteigen – oder einen zuvor bereits hohen Status abzusichern.

Weil in einem nach Leistung selektierenden Bildungssystem die Zahl hochwertiger Bildungszertifikate notwendigerweise begrenzt sein muss, gilt allerdings auch – und das ist die *Paradoxie der Verbindung von Chancengerechtigkeit mit Bildungswettbewerb*²: Es muss in diesem System auch Verlierer geben. Verlierer, die fortan mit dem Stigma leben, ihre Chance nicht wahrgenommen und ihren niedrigen sozialen Status ‚verdient‘ zu haben. Gesamtgesellschaftlich führt Chancengerechtigkeit, selbst wenn sie tatsächlich verwirklicht wäre, nicht zu Teilhabegerechtigkeit, sie bestimmt nur darüber, wer in einer marktwirtschaftlichen Gesellschaft, die fortlaufend variierend bestimmte Fähigkeiten der Arbeitskraftanbieter stärker oder schwächer honoriert, nach oben kommt oder zu den Habenichtsen gehört.

Nun soll es in diesem Beitrag nicht um eine Kritik am meritokratischen Ideal gehen, zumal es im Grunde nicht das Ideal, sondern die daran geknüpften Erwartungen sind, die nicht wirklich durchdacht zu sein scheinen. Der Forderung nach

chancengerechter Bildung selbst ist fraglos zuzustimmen. Es macht allerdings stutzig, dass das meritokratische Ideal in der Bevölkerung nicht nur breite Unterstützung genießt, sondern Umfrageergebnisse nahe-

legen, dass eine knappe Mehrheit der Bevölkerung es im Großen und Ganzen als bereits verwirklicht ansieht. 52,9 % der Deutschen sind der Meinung, dass gesellschaftliche Rangunterschiede widerspiegeln, was aus Chancen gemacht wurde.³ Und es sind keineswegs hauptsächlich sozial privilegierte Bürger, die diese Meinung vertreten. Ganz im Gegenteil, der Hypothese vertaner Chancen als Ursache gesellschaftlicher Rangunterschiede stimmen gerade jene zu, die sich auf den unteren sozialen Rängen befinden: Bei Geringqualifizierten, Armutsgefährdeten, Arbeitslosen und Angehörigen der Arbeiterschicht finden sich Zustimmungswerte von 60 % und mehr.⁴

Leider kann im deutschen Bildungssystem, wie noch zu zeigen sein wird, von Chancengleichheit nicht die Rede sein. Die Auswirkungen eines verzerrten Bildungswettbewerbs allerdings sind gravierend, denn welchen Rang jemand in diesem Wettstreit einnimmt, hat, wie Marc Szydlik aufzählt, „enormen Einfluss auf Einkommen, Beruf, Prestige, Karriere, Arbeitsplatzsicherheit, Beschäftigungsbedingungen, Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatz, Vermögen, Rentenhöhe, Partnerwahl, Gesundheit und Lebensdauer. Bildung ist damit eine zentrale Dimension sozialer Stratifikation.“⁵

II. Bildungserträge und Arbeitsmarktbedingungen

Einer Problematisierung erheblicher Unterschiede in den Bildungserträgen wird häufig mit dem Argument begegnet, dass ‚sich Leistung lohnen müsse‘. Dieses Argument übersieht, dass es nicht nur individuelle Leistungen, sondern auch die Bedingungen am Arbeitsmarkt sind, die über Bildungserträge bestimmen. Zumindest drei Entwicklungen sollten auch jene nachdenklich stimmen, die das Leistungsprinzip besonders betonen.

Zum einen ist empirisch hervorragend abgesichert, dass sich in beinahe allen Industriestaaten



Dr. Andreas Mayert

Referent für Wirtschafts- und Sozialpolitik am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD

Andreas.mayert@si-ekd.de

¹ Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland/ Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.) (2014): Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft, Gemeinsame Texte 22, Hannover/Bonn, S. 42f.

² So bereits vor drei Jahrzehnten Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., S. 1–17.

³ Biewen, M./Hilmert, S. (2015): Aktuelle Entwicklungen der sozialen Mobilität und der Dynamik von Armutsrisiken in Deutschland, Follow Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung, Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW), S. 216.

⁴ S. o. A., S. 217.

⁵ Szydlik, M. (2007): Familie und Sozialstruktur. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 83.

⁶ Vgl. OECD (2017): How technology and globalisation are transforming the labour market. In: OECD (Hrsg.): OECD Employment Outlook 2017, Chapter 3, S. 81–124.

⁷ Bosch, G./Kalina, T. (2017): Wachsende Ungleichheit in der Prosperität – Einkommensentwicklung 1984 bis 2015 in Deutschland, IAQ-Forschungsbericht 03/2017, Universität Duisburg-Essen.

⁸ Bundesregierung (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland – Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, S. 61.

⁹ Vgl. z.B. Rohrbach-Schmidt, D./Tiemann, M. (2011): Mismatching and job tasks in Germany – rising over-qualification through polarization? In: Empirical research in vocational education and training, Nr. 3-2011, S. 39–53.

¹⁰ Brenke, K. (2012): Geringe Stundenlöhne, lange Arbeitszeiten. In: DIW-Wochenbericht 21/2012, S. 5.

¹¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld, S. 305.

¹² Damit sollen allerdings nicht nur jene Familien gemeint sein, deren äquivalenzzewichtetes Haushaltseinkommen unter die Armutsrisikoschwelle von 60 % des Medianeinkommens fällt, sondern auch Familien, die es knapp über diese Grenze schaffen und in Gefahr sind, in Armut abzurutschen. Wir betrachten also auch Familien, die mehr als 60 %, aber höchstens 70 % des mittleren äquivalenzzewichteten Haushaltseinkommens erwirtschaften.

¹³ Vgl. Eurostat: At-risk-of-poverty rate by poverty threshold and work intensity of the household, laufende Statistiken. http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/ilc_li06

¹⁴ Vgl. z.B. Solga, H. (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten

im Zuge von Automatisierung, Digitalisierung und Globalisierung die Arbeitsmärkte polarisieren.⁶ Das heißt, die Zahl der Beschäftigten wächst nur noch in jenen Jobs, die eine hohe oder geringe Qualifikation erfordern und entsprechend entlohnt werden, während sie für viele Jobs mit mittleren Einkommen und mittlerer Qualifikationsanforderung – z.B. im Verwaltungs-, Versicherungs- und Finanzdienstleistungsbereich – sinkt. In Deutschland hat sich der Anteil der Arbeitnehmer mit einer Entlohnung von maximal 80 % des mittleren Bruttostundenlohns von 1995 bis 2015 von 28 % auf 33 % erhöht, bei den Beschäftigten mit Bruttostundenlöhnen oberhalb 120 % des Medians ließ sich ein Anteilszuwachs von 31,5 auf 36,4 % beobachten. Der Anteil von Beschäftigten der mittleren Lohngruppen sank hingegen von 40,5 auf 30,5 %.⁷ Die oft vorgebrachte Schuldzuweisung an von Veränderungsprozessen negativ betroffene Arbeitnehmer, sie hätten im Bildungswettbewerb nicht genug geleistet, dürfte gegenüber (Nicht-)Beschäftigten mit mittlerer Qualifikation weit schwerer anzubringen sein als gegenüber Geringqualifizierten.

Die zweite Entwicklung besteht darin, dass die Realeinkommen von 1995 bis 2015 nur noch für Angehörige der oberen 40 % der Einkommensverteilung zugenommen haben, während sie in der Einkommensmitte stagnierten und für Angehörige der unteren 40 % deutlich gesunken sind.⁸ Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte hat zwar dazu geführt, dass die nun häufiger nachgefragten und besser bezahlten Jobs im oberen Einkommenssegment mit qualifiziertem Personal besetzt werden können. Sie hat aber nicht verhindert, dass es auf der anderen Seite auch mehr ‚lausige‘ und schlecht bezahlte Jobs gibt, die nun aber – und das ist die dritte Entwicklung – von formal besser ausgebildeten Arbeitnehmern besetzt werden.⁹

Unter den Beschäftigten im Niedriglohnsektor, der in Deutschland mittlerweile 22,6 % der Erwerbstätigen aufnimmt, finden sich beispielsweise zwar mit 48 % sehr häufig Arbeitnehmer ohne Berufsausbildung – aber mit 47 % ein fast gleich großer Anteil von Beschäftigten mit abgeschlossener Berufsausbildung. Unter den Vollzeitbeschäftigten im Niedriglohnsektor bilden beruflich qualifizierte Arbeitnehmer mit 60 % sogar die weit überwiegende Mehrheit.¹⁰ Für die absoluten Bildungsverlierer – diejenigen ohne Berufsabschluss – bleiben in Folge dieser Entwicklungen immer weniger Beschäftigungsmöglichkeiten übrig. Grund dafür ist aber nicht, dass die lausigen Jobs weniger geworden sind, vielmehr werden Geringqualifizierte von besser Qualifizierten aus ihnen verdrängt.

Die Bedeutung eines hohen Bildungsabschlusses zur Realisierung von Lebenschancen hat also in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zugenommen. Für diejenigen, die sich heute ausbildungsbedingt im unteren Einkommenssegment wiederfinden, sind die Chancen eines sozialen Aufstiegs

durch berufliche Weiterbildung zwar vorhanden, aber dieses Instrument wird von jenen, die Weiterbildung am meisten benötigen, am seltensten genutzt – oder kann nur selten genutzt werden.¹¹ Lässt sich in dieser Misere wenigstens darauf setzen, dass ihre Nachkommen Chancen auf einen sozialen Aufstieg bekommen werden? Klären wir, bevor wir diese Frage näher erörtern, welche Personen wir hier in den Blick nehmen.

III. Befunde zu Poor Working Families

Fragen wir nach den Bildungschancen der Nachkommen von Personen mit geringem sozialem Status, so geht es uns insbesondere um Familien mit geringen finanziellen Mitteln trotz Erwerbstätigkeit, Familien, für die sich die Bezeichnung „working poor“ durchgesetzt hat.¹² Wie viele sind das? Nach Angaben von Eurostat lag in Deutschland 2015 der Anteil (tatsächlich oder beinahe) einkommensarmer Haushalte mit abhängigen Kindern unter den Haushalten mit „sehr hoher Arbeitsintensität“ – das heißt alle vorhandenen Elternteile arbeiten Vollzeit oder vollzeitnah – bei 9 %. Unter Haushalten mit lediglich „hoher Arbeitsintensität“, was einer Aufteilung Vollzeit/Teilzeit der Ehepartner entspricht, liegt ihr Anteil bei 14,4 %.¹³ Familien mit diesen beiden Erwerbseinteilungen sind für die folgende Diskussion deshalb von besonderem Interesse, weil die Eltern aus familien- und bildungspolitischer Sicht im Grunde mustergültig handeln: Sie sind bereit zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und sie können ihre hohe Erwerbsintensität nur aufrecht erhalten, wenn sie ihren Kindern – freiwillig oder gezwungenermaßen – eine Beteiligung an jenen Bildungsinstitutionen (Kitas, Kindergärten, Ganztagschulen) ermöglichen, die heute häufig für besonders wirksam gehalten werden, gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Wie sieht die Wirklichkeit aus?

Es ist allgemein bekannt, dass es gleiche Bildungschancen von Beginn an nicht geben kann, wenn sich die familiären Bildungsumwelten, in die Kinder hineingeboren werden, stark unterscheiden. Nicht nur die unterschiedlich vorhandenen finanziellen Mittel, sondern auch der Bildungshintergrund der Eltern und nicht zuletzt das soziale Umfeld prägen Kinder in ihren Entwicklungsmöglichkeiten.¹⁴ Weil diese ‚primären Herkunftseffekte‘ existieren, sind kompensatorische Effekte des formalen Bildungssystems so wichtig. Das formale Bildungssystem sollte nicht nur so ausgestaltet sein, die anfängliche Chancenungleichheit nicht weiter zu verstärken, im Idealfall sollte es sie so weit wie möglich ausgleichen. Es ist ein grundsätzlich richtiger Gedanke, diese Ausgleichsfunktion so früh wie möglich im System der institutionellen Bildung zu verankern. Der forcierte Ausbau von Kindertagesstätten und Kindergärten ist daher im Prinzip ein gutes Instrument, die Bildungschancen von Kindern anzugleichen.



Will man, dass Kindertagesstätten und Kindergärten tatsächlich formale Bildungsorte mit Kompensationsfunktion werden, muss man für zwei Dinge sorgen:

Erstens sollte die Inanspruchnahme unabhängig vom familiären Hintergrund sein. Das ist aber vor allem bei den Kindertagesstätten nicht der Fall. Zwischen 2012 und 2015 hat die Beteiligungsquote von Kindern, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen, von 19 % auf 16 % abgenommen, während die Beteiligungsquoten bei Eltern mit mittlerem Bildungsabschluss von 23 auf 27 % und bei Eltern mit akademischen Abschluss von 31 auf 38 % gestiegen sind. Die Gründe für diese Differenzen, die nicht nur in der unterschiedlichen Erwerbsbeteiligung der Eltern, sondern auch in der für einkommensarme Familien deutlich höheren relativen Kostenbelastung der Betreuungsangebote¹⁵ und der geringeren Kompatibilität prekärer Beschäftigung mit den Betreuungszeiten liegen, sind für sich allein interessant, brisant ist aber in unserem Zusammenhang vor allem, dass bereits die unterschiedlichen Beteiligungsquoten die Ungleichheit von Bildungschancen erhöhen, statt sie zu senken.

Wofür man zweitens sorgen müsste, ist, dass sich die Betreuungs- und Bildungsqualität in Kitas und Kindergärten nicht deutlich unterscheidet. Leider ist auch dies nicht der Fall. Die Qualität des Bildungsangebots der Kindertagesstätten unterscheidet sich zum Beispiel danach, welche soziale Zusammensetzung in den Kitas vorzufinden ist und hier gibt es erhebliche Unterschiede. Kinder aus

ökonomisch benachteiligten Haushalten finden sich wohnlagenbedingt zumeist in Kitas wieder, die von Kindern mit ähnlichem sozialem Hintergrund besucht werden, während Kinder aus sozial privilegierten Haushalten häufiger jene Kitas in Anspruch nehmen, die nicht nur hochwertigere Bildungsinhalte vermitteln, sondern deren sozioökonomische Komposition auch ein anderes Bildungsumfeld garantiert.

Was zu gleicheren Bildungschancen führen könnte, hat im tatsächlichen Bildungsgeschehen die gegenteilige Auswirkung: Kinder von Eltern mit hohem sozialem Status profitieren vom Ausbau der Kindertagesstätten und Kindergärten, während Kinder mit geringerem Sozialstatus entweder überhaupt nicht an den erweiterten Bildungsangeboten teilnehmen können oder dies in einer sozialen Zusammensetzung tun, die einer Angleichung der Bildungschancen eher im Weg steht.¹⁶

Die nächste Bildungsstation – die Grundschulen – sind theoretisch noch weit besser geeignet, primäre Herkunftseffekte auszugleichen. Schließlich sorgt die allgemeine Schulpflicht dafür, dass nun tatsächlich fast alle Kinder am Bildungsangebot teilnehmen. Zudem findet hier formal noch keine Selektion nach sozialer Herkunft oder Leistungsstand statt – mit der signifikanten Ausnahme, dass Kinder mit Beeinträchtigungen bereits hier und immer noch viel zu häufig an Förderschulen verwiesen werden, aber das ist ein anderes Thema. Im Grundschulbereich zeigen sich jedoch in der Praxis ebenso starke soziale Segregationsprozesse wie im vorschulischen Bereich und mittlerweile existie-

verursacht, WZBrief Bildung, 01/Oktober 2008, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

¹⁵ Vgl. Schröder, C./Spieß, C. K./Storck, J. (2015): Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ stärker belastet. In: DIW-Wochenbericht, Nr.8/2015, S. 158–168.

¹⁶ So „(...) gibt es ethnische und soziale Segregationstendenzen bei außerhäuslicher Kinderbetreuung, welche die erhoffte ungleichheitsreduzierende Wirkung vorschulischer Institutionen fraglich werden lassen. (...) Alle genannten Befunde stehen den gegenwärtigen Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen entgegen, durch qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung gleiche Startchancen für Kinder zu schaffen.“ (Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L./Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? – Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh, S. 29)

¹⁷ Vgl. Goos, T. (2015): Gleich und gleich gesellt sich gern – Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Gütersloh sowie Goos, T. (2016): Schulsegrega-

tion messen – Sozialindex für Grundschulen, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Gütersloh.

¹⁸ Vgl. Goos, T. (2016), a.a.O., S. 22–23.

¹⁹ Goebel, J./Hoppe, L. (2016): Ausmaß und Trends sozialräumlicher Segregation in Deutschland, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin.

²⁰ Vgl. Goos (2015), a.a.O., S. 6 ff.

²¹ S. o. A.

²² Stubbe, T./Bos, W./Euen, B. (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 219.

²³ S. o. A., S. 220. Wie viel mehr Kinder aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialem Status gegenüber Kindern von Eltern der oberen Dienstklasse leisten müssen, wird am Beispiel der Lesekompetenzen deutlich: „Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz, die 11 Punkte unterhalb des deutschen Mittelwerts von 541 liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 609 Punkte.“ (ebd.)

²⁴ S. o. A., S. 221.

²⁵ Vgl. Biewen, M./Hilmer, S. (2015), a.a.O., S. 36.

²⁶ Vgl. Bundesregierung (Hrsg.) (2017), a.a.O., S. 233.

²⁷ Vgl. Biewen, M./Hilmer, S. (2015), a.a.O., S. 50.

²⁸ Züchner, I./Fischer, N. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 349–367.

ren Studien, die das Ausmaß der Segregation erkennen lassen. Eine in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Pilotstudie zeigt die gewaltigen Unterschiede in der sozialen Komposition der Schüler am Beispiel der Stadt Mülheim an der Ruhr.¹⁷ Der Anteil von Schülern an Mülheimer Grundschulen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstatus aufweisen, variiert beispielsweise je nach Schule zwischen 1,8 und 50,6 %.¹⁸ Eine Ursache für diesen Unterschied ist naheliegenderweise die sozialräumliche Segregation, die in den deutschen Großstädten seit langem hoch ist und weiter zunimmt.¹⁹ Die zweite Ursache lässt sich in Nordrhein-Westfalen besonders gut beobachten, weil hier zum Schuljahr 2008/2009 verbindliche Grundschulbezirke aufgelöst wurden beziehungsweise die freie Schulwahl im Grundschulbereich eingeführt wurde. Ziel dieser Maßnahme war eigentlich, die Effekte der sozialräumlichen Segregation abzumildern, doch erreicht hat man das Gegenteil: Zwar nahm der Anteil an Schülern zu, der eine Schule außerhalb des zuvor zuständigen Grundschulbezirks in Anspruch nimmt – von 10 auf 25 %, doch von der Wahlmöglichkeit machten überwiegend Eltern mit einem mittleren sozialen Status Gebrauch, die ihre Kinder auf Schulen mit einem geringen Anteil an Schülern aus Problemlagen schickten, während sozial privilegierte Eltern aufgrund ihres Wohnortvorteils ohnehin keinen Grund für die Wahl einer anderen Schule hatten. Eltern mit einem niedrigen sozialen Status meldeten ihre Kinder hingegen zumeist auf der wohnortnächsten Schule an – zum Teil, weil sie von der Option der Schulwahl nichts wussten, zum Teil, weil sie ihre Kinder keinem Wettbewerb mit sozial privilegierten Schülern aussetzen wollten und zum Teil ganz einfach deshalb, weil der Besuch der nächstgelegenen Schule kostengünstiger ist.²¹ Im Ergebnis hat hier die freie Schulwahl die soziale Segregation noch deutlich verschärft. In anderen Bundesländern sind die Möglichkeiten der Schulwahl begrenzter, verschiedene Ausnahmeregelungen führen aber zu gleichen Effekten.

Kinder von Eltern mit geringem sozialem Status unterliegen noch einer weiteren Benachteiligung, verursacht – neben den Eltern – auch durch die Lehrerschaft, insbesondere durch deren Schullaufbahneempfehlungen. Studien, die im Rahmen der internationalen Grundschul-Leseuntersuchung IGLU 2011 durchgeführt wurden, zeigen, dass Schullaufbahneempfehlungen stark von leistungsfremden Komponenten geprägt sind und die soziale Herkunft eines Kindes dabei eine hervorgehobene Rolle spielt. So besitzen, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten, Kinder von Eltern der „obersten Dienstklasse“ eine 3,41-fach höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung wie Kinder von (Fach-)Arbeitern.²² Diese leistungsfremde Diskriminierung der Lehrer/innen hat seit der ersten IGLU-Untersuchung (2001) deutlich zugenommen.²³ Hinzu kommt, dass

Eltern mit niedrigem sozialem Status Schullaufbahneempfehlungen zumeist hinnehmen oder sich sogar – oft aus Kostengründen – gegen eine Gymnasialempfehlung entscheiden, während für Kinder aus privilegierten Elternhäusern das Gegenteil gilt: Hier wird häufig auch bei fehlender Empfehlung das Gymnasium gewählt.²⁴ Ergebnis dieser Selektionsprozesse ist, dass Kinder von Eltern mit dem Schulabschluss Abitur zu 83,9 % nach der Grundschule auf das Gymnasien wechseln und Übertritte dieser Kinder in die Hauptschule im Grunde nicht vorkommen, während nur 30,6 % der Kinder von Eltern ohne Abitur auf dem Gymnasien landen – aber 23,7 % auf Hauptschulen.²⁵

Festhalten lässt sich somit, dass auch im Grundschulbereich die von Beginn an bestehenden ungleichen Bildungschancen weiter verstärkt werden. Die besondere Tragik dieses Versagens der Grundschulen liegt darin, dass mit Beginn der Sekundarstufe der Bildungsweg für viele Schüler bereits vorgezeichnet ist. Denn bislang sind insbesondere Aufstiege von der Realschule ins Gymnasium eine Seltenheit (2 % der Schüler), während Abstiege deutlich dominieren (11 % der Schüler).²⁶ Die seltenen Aufstiege gelingen zudem einmal mehr vor allem Kindern aus privilegierten Elternhäusern: Kinder von Eltern mit Hochschulreife steigen dreimal häufiger auf als ab, während Kinder von Eltern ohne Hochschulreife achtmal häufiger ab- als aufsteigen.²⁷ Von sozialen Kompensationseffekten ist auch in der Sekundarstufe nichts erkennbar. Daran hat die zunehmende, wenn auch erneut sozial selektive, Inanspruchnahme von Ganztagschulen nichts geändert.²⁸

Der in verschiedenen Bildungsstationen vielfach verzerrte Bildungswettbewerb führt schließlich zu Endergebnissen, die wenig überraschend ausfallen. Nur zwei Statistiken sollen hier genannt werden: 45 % der Studienanfänger stammen aus Akademikerhaushalten, bei weiteren 16 % haben die Eltern Abitur. Lediglich 11 % der neuen Studierenden sind Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss.²⁹ Bei den Zugängen zur beruflichen Ausbildung im untersten Segment der Berufe dominieren mit 60,2 % Schulabsolvent/inn/en, die höchstens einen Hauptschulabschluss erworben haben. Die darüber liegenden vier Berufssegmente, in denen sich viele klassische handwerkliche Berufe finden und die in früheren Jahren viele Hauptschüler/innen aufgenommen haben, werden mittlerweile hauptsächlich von Schulabsolvent/inn/en mit mittleren Abschlüssen oder Abitur belegt.³⁰

Spätere berufliche Aufstiege durch Nutzung des Weiterbildungssystems sind, wie oben bereits erwähnt, nur begrenzt möglich. So zeigt die oft als „Erwachsenen-PISA“ bezeichnete OECD-Studie PIAAC³¹, dass sich früh erworbene Rückstände in lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen im Erwachsenenalter kaum aufholen lassen. Unter-



schiedliche Kompetenzen gehen mit einer deutlichen Diskrepanz in der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten einher. Beispielsweise nutzen 57 % der Personen mit hoher, aber nur 19 % der Personen mit geringer Lesekompetenz Angebote der beruflichen Weiterbildung.³² Die Autoren des deutschen PIAAC-Ergebnisberichts kommen vor diesem Hintergrund zu der Einschätzung, dass in Deutschland zwar „besonders Personen mit geringer grundlegender Kompetenz Bedarf an Weiterbildungen haben“, diese Personen aber „aufgrund ihrer niedrigen Kompetenzen nicht in der Lage sind, an Weiterbildung teilzunehmen“.³³ Sie fordern daher – quasi als letzten Versuch, ungleiche Bildungschancen ein kleines Stück weit zu kompensieren – die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten, die auf den Bedarf von Personen mit geringen Kompetenzen zugeschnitten sind.

Auch die vierte Säule des deutschen Bildungssystems sollte sich vermehrt der Aufgabe stellen, ihren Teil zur Herstellung von Chancengerechtigkeit im Bildungswettbewerb beizutragen. Das gilt, ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff, nicht nur für die berufliche Bildung.

So nehmen 16 % der Personen mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, aber nur 8 % der Absolventen einer Lehre oder einer Berufsfachschule, an Angeboten der nicht berufsbezogenen Weiterbildung teil.

IV. Keine Wende in Sicht

Wir haben unsere Überlegungen mit einer Diskussion des meritokratischen Ideals begonnen. Offensichtlich ist es in Deutschland nicht in Ansätzen verwirklicht und in Abwesenheit grundlegender Bildungsreformen wird sich daran auch wenig ändern. Die Chancen für eine baldige Reform sind gering, wie Falk Scheidig und Tetyana Kloubert in ihrer Analyse bildungspolitischer Inhalte der Wahlprogramme deutscher Parteien zur kommenden Bundestagswahl zeigen.³⁴

In seiner derzeitigen Ausgestaltung wird das deutsche Bildungssystem somit auch weiterhin hauptsächlich dem familiären Stuserhalt dienen.

Für die poor working families sind die Folgen ungleicher Bildungschancen alles andere als erfreulich. Sie sind selbst Produkte eines unfairen Bildungssystems und werden auch bei hoher Erwerbsintensität ihrer sozialen Lage kaum entkommen können. Ihren Kindern, die durch das gleiche sozial selektierende Bildungssystem geschickt werden, wird ein sozialer Aufstieg nur dann gelingen, wenn sie weit mehr leisten als Kinder aus privilegierteren Elternhäusern. Das aber wird – oder besser: kann – auch in Zukunft nur Wenigen gelingen.

²⁹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016), a.a.O., S. 295.

³⁰ S. o. A., S. 111.

³¹ Das Kürzel steht für 'Programme for the International Assessment of Adult Competencies'.

³² Maehler, D./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 115.

³³ S. o. A.

³⁴ Scheidig, F./Kloubert, T. (2017): Positionen und Perspektiven zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen in den Programmen der Parteien zur Bundestagswahl 2017, in dieser Ausgabe.