

LEITARTIKEL

*Martin Baethge***Übergänge und Ungleichheiten**

Die fortdauernde soziale Delegitimation des deutschen Bildungswesens und ihre zunehmende ökonomische Dysfunktionalität

1

Seit über einem halben Jahrhundert ist die soziale Ungleichheit das alles überragende Thema der Bildungsforschung in Deutschland. Daran hat auch der PISA-Schock, der das kulturelle Selbstverständnis der gebildeten Nation in der Republik vorübergehend erschütterte, wenig verändert. Er hat allerdings der Ungleichheitsforschung den Aspekt der Benachteiligung in der Entwicklung kognitiver Grundkompetenzen, der bis dato in der vor allem sozialstrukturell ausgerichteten Forschung unterbelichtet war, unabweisbar und nachdrücklich ins Pflichtenheft geschrieben. Bildungsungleichheit erschöpft sich eben nicht allein in der sozialstrukturell schief verteilten Partizipation an Bildungseinrichtungen, deren funktionale Bestimmung auf Statusdistribution (Teichler), d. h. auf unterschiedliche berufliche und soziale Positionsperspektiven, zielt. Sie beinhaltet auch die ungleiche Zuteilung grundlegender kognitiver und sozialer Kompetenzen sowie persönlicher Verhaltensdispositionen, die mit unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsgängen unauflösbar verbunden sind.

Wäre die Bildungsreform seit Mitte der 1960er Jahre anders verlaufen, als sie verlaufen ist, und hätte es auch nur ansatzweise so etwas wie eine synchrone demokratische Umgestaltung von Bildungssystemstruktur und Modernisierung von Curricula und Didaktik der neuen Bildungseinrichtungen gegeben, wir hätten die leidigen jahrzehntelangen Debatten über den Primat von Bildungsstrukturreform oder inhaltlicher Umgestaltung in der Bildungspolitik vermeiden oder wenigstens verkürzen und entschärfen können. Tatsächlich geschah in der Bildungsreformphase aber weder das eine noch das andere konsequent, sondern Bildungsreform wurde im mainstream verstanden und praktiziert als Bildungsexpansion im Rahmen der bestehenden Bildungsstruktur, d. h. Erhöhung der Schülerzahlen an Gymnasien und Universitäten mit ein wenig Öffnung für die bis dahin in beiden Institutionen der höheren Bildung stark unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen. Die Bildungsexpansion ging der Bildungsreform voraus – Ludwig von Friedeburg hat schon früh (1989) auf diesen Geburtsfehler der Bildungsreform in Deutschland hingewiesen, der bis heute nicht grundlegend korrigiert worden ist, so dass weiterhin etwas ermüdend über die alten Kontroversen über Struktur- oder Inhaltsreform, über mehr Durchlässigkeit der Übergänge und erhöhte Bildungspartizipation benachteiligter Gruppen diskutiert werden muss – allerdings unter dem gravierend veränderten Vorzeichen, dass sich die Teilnehmerrelationen zwischen den Bildungsinstitutionen tendenziell umgekehrt haben und die Institutionen der höheren Bildung heute zu dominieren begonnen haben.

2

In einem institutionell hochgradig segmentierten Bildungswesen wie dem deutschen entscheidet sich äußerlich fast alles für Bildungskarrieren und Berufsverläufe an den Übergängen zwischen den Bildungsstufen und -institutionen. Hier werden zentrale Weichen für kulturelle, berufliche und soziale Teilhabe im weiteren Lebensverlauf gestellt. Zwar sind die Weichenstellungen individuell auch korrigierbar, aber das nur mit erhöhten Anstrengungen und in der Regel mit zeitlichen Verzögerungen gegenüber dem vorgestanzten Standardbildungsverlauf.

Die Matrix der im deutschen Bildungswesen zentralen Übergänge ist bekannt: Mag der Übergang von der frühkindlichen Bildung innerhalb von Kindertagesstätten in die Grundschule individuell mit Unsicherheiten der Kinder gegenüber einem stärker strukturierten und reglementierten Lernen verbunden sein, so sind mit ihm in der Regel noch keine sozial weitreichenden Konsequenzen verknüpft. Es sei denn, Eltern nutzen diesen Übergang zu einer sozial selektiven Auswahl der Schule in einem anderen Viertel, dessen soziale Zusammensetzung etwa nach Maßgabe des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund ihnen für ihr Kind perspektivenreicher erscheinen mag.

Der sozial folgenschwerste Übergang fand traditionell am Ende der Grundschulzeit mit dem Zugang zur Haupt- oder Realschule oder einem zur Hochschulreife führenden Bildungsgang statt. Selbst wenn sich die lange Zeit wirksamen, relativ starren Entsprechungen von Schulabschlüssen und Berufswegen und -positionen in den letzten Jahrzehnten gelockert haben und weder Studienberechtigte immer in akademische Karrieren und Hauptschulabsolventen zwangsläufig in gewerbliche Berufe einmündeten, ist das Grundmuster der Entsprechungen von Schulabschlüssen und Berufspositionen nicht völlig verblasst. Es hat vielmehr im Zuge zunehmender Wissensbasierung aller Beschäftigungsformen wie der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse insgesamt eine polarisierende Zuspitzung der Berufsperspektiven bei den beiden Extremgruppen – denen mit Hauptschulabschluss und Hochschulzugangsberechtigung – erfahren. Für die Jugendlichen mit Studienberechtigung hat sich trotz Verlusts an Exklusivität von Abitur und Hochschulabschluss eine Optionenerweiterung von Ausbildungs- und Berufslaufbahnen ergeben: sie können ein Studium beginnen, was auch nach wie vor die Mehrheit von ihnen tut; sie können eine berufliche Ausbildung in privilegierten Berufen starten, und sie können dies tun und anschließend studieren; selbst wenn sie ihr Studium abbrechen, behalten sie noch gute Chancen in einer beruflichen Ausbildung.

Umgekehrt kommt es für die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und noch mehr für die ohne einen solchen zur weiteren Einengung ihrer beruflichen Optionen. Im Zuge von Bildungsexpansion auf der Angebots- und qualifikatorischen Upgradings aller Berufstätigkeiten auf der Nachfrageseite hat sich das Spektrum der ihnen offen stehenden Ausbildungsberufe in den letzten beiden Jahrzehnten sukzessive auf ein begrenztes Spektrum vor allem handwerklicher oder einfacher Dienstleistungsberufe eingeschränkt. Wieweit die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen in einigen Bundesländern, die mehr demografisch bedingter Standortpolitik der Schulministerien als reformerischem Impetus folgt, an dieser Situation etwas verändern kann, muss vorerst offen bleiben.

Die nächste gravierende Zäsur markiert der Übergang nach der Sekundarstufe I am Ende der Haupt- oder Realschulzeit. Von einem Teil der Absolventen beider Schultypen wird die Möglichkeit, die Schulzeit zu verlängern und einen weiteren Schulabschluss zu machen, wahrgenommen. Der überwiegende Teil aber versucht, eine Berufsausbildung zu beginnen. Dies gelingt den unterschiedlichen Absolventengruppen mehr oder weniger gut. Relativ gut gelingt es der Mehrheit der Realschulabsolventinnen und -absolventen, weniger gut den Jugendlichen mit maximal

Hauptschulabschluss. Nach den Daten des nationalen Bildungsberichts schaffen im letzten Jahrzehnt (2000–2012) einen direkten Übergang in eine vollqualifizierende vollzeitschulische oder duale Berufsausbildung gut die Hälfte der Absolventen mit und etwa ein Viertel derjenigen ohne Hauptschulabschluss, die andere Hälfte mündet zunächst für unbestimmte Zeit in den sogenannten Übergangssektor berufsvorbereitender und anderer qualifikatorischer Maßnahmen ein, die ihnen keine berufliche Abschlussperspektive anbieten. Dass die Relationen zwischen erfolgreichem und nicht erfolgreichem Eintritt in eine vollqualifizierende Ausbildung über einen so langen Zeitraum, in den sowohl die gravierendste Ausbildungsmarktkrise in der Geschichte des dualen Berufsbildungssystems als auch eine Phase eines relativ entlasteten Ausbildungsmarktes fallen, verweist auf erhebliche konjunkturunabhängige Passungsprobleme zwischen Allgemeinbildungs- und Berufsbildungssystem, die ihren quantitativen Ausdruck darin finden, dass in den kritischsten Zeiten (2005, 2006) fast 40 Prozent, in günstigeren Zeiten (2011, 2012) immer noch über ein Viertel der Neuzugänge zur beruflichen Bildung in das Übergangssystem münden. Die Passungsprobleme haben nicht allein individuelle soziale Benachteiligung bei den Jugendlichen gegenüber Gleichaltrigen gezeitigt. Sie haben auch institutionelle Folgen in der Schaffung eines neuen Bildungsraums „Übergangssektor“ gehabt, in Bezug auf den noch zu fragen ist, wo seine schul- und ausbildungsstrukturellen Ursachen liegen.

Die letzte im Bildungssystem zu betrachtende Passage betrifft den Übergang von der Berufsausbildung als Teil der Bildungsprozesse in der Sekundarstufe II in die tertiäre Bildung an den Hochschulen. Dieser Typ Übergang unterscheidet sich recht grundlegend von den vorhergehenden, weil es sich um Übergänge innerhalb beruflicher Bildungssysteme handelt. Beide Hauptsektoren der Ausbildung qualifizierter Fachkräfte – Hochschulen für den Akademikernachwuchs und duales System und Schulberufssystem für den beruflichen Fachkräftenachwuchs auf der mittleren Ebene – existierten im letzten Jahrhundert weitestgehend separat und ohne systematisch konzipierte Berührungspunkte nebeneinander. Sie wurden schwerpunktmäßig auch von unterschiedlichen sozialen Schichten in Anspruch genommen: die Hochschulen vom Bildungs- und Besitzbürgertum im weitesten Sinne und den neu entstehenden mittleren Dienstklassen; die Berufsausbildung vor allem von Angehörigen der Arbeiter- und der Routinedienstleistungsklassen sowie unteren Selbständigen. Es sind die Bevölkerungsgruppen, die bis Anfang dieses Jahrhunderts am wenigsten an der Bildungsexpansion und der Ausweitung des Hochschulstudiums partizipierten¹. Soziale Distanz zwischen beiden Ausbildungstypen und die Unterschiedlichkeit ihrer jeweiligen Wissensgrundlagen haben Barrieren für Übergänge errichtet. Sie wurden am ehesten von den Jugendlichen durchbrochen, die mit ihrer Studienberechtigung zunächst eine praktische Berufsausbildung absolvierten und dann ein Studium anschlossen; ihr Anteil ist im letzten Jahrzehnt aber merklich zurückgegangen. Sehr viel schwerer tun sich Absolventen einer beruflichen Ausbildung ohne Studienberechtigung mit dem Übergang ins Studium, obwohl der Mehrheit von ihnen rechtlich der Zugang zum Studium durch die Entscheidung der Kultusministerkonferenz von 2009 ermöglicht worden ist; ihr Anteil an den Studienanfängern bleibt auch 2012 mit noch nicht einmal drei Prozent marginal.

Über den umgekehrten Weg, dem Übergang von der Hochschule in eine praktische Berufsausbildung ist bisher wenig bekannt, was bei einer durchschnittlichen Studienabbrecherquote von einem Viertel bis zu einem Drittel einigermaßen unverständlich ist. Ob sich an dem schwierigen Übergang von der Berufsausbildung ins Studium etwas durch den Ausbau von dualen Studien-

1 Baethge, M./Wieck, M., Soziale Selektion (Öffnungs- und Schließungstendenzen) in der beruflichen Ausbildung, Göttingen 2013, MS.

gängen verändern wird, muss vorerst offen bleiben. Bisher ist der Anteil dualer Studiengänge eher randständig und Jugendlichen mit Studienberechtigung vorbehalten, so dass sie vorerst kaum als Brücke ins Studium für Auszubildende fungieren dürften.

3

Bildungsungleichheit hat eine Schatten- und eine Lichtseite, und das ist ein, wenn auch nicht der alleinige Grund dafür, dass die Übergangsbarrieren zwischen den in ihrer sozialen Perspektive zu meist nicht gleichwertigen Bildungsgängen politisch so schwer abzubauen sind. Im Schatten stehen all' jene Kinder und Jugendliche aus den unteren Qualifikationsgruppen, die den Übergang in eine höhere Bildungsstufe nicht geschafft haben: Jugendliche aus Förderschulen, solche mit maximal Hauptschulabschluss, inzwischen mehr männliche als weibliche, häufiger mit als ohne Migrationshintergrund, und Jugendliche mit Behinderungen. Auf der Lichtseite bewegt sich die Mehrheit der Jugendlichen mit wenigstens einem mittleren, immer häufiger mit einem höheren, die Hochschulzugangsberechtigung einschließenden Bildungsabschluss. Nicht dass ihnen in dem höherwertigen Bildungsabschluss immer auch problemlose Bildungs- und Berufskarrieren eingepackt wären. Aber sie können in der Regel mehr Optionen wahrnehmen als die Jugendlichen mit den unteren Bildungsabschlüssen.

Die Größenordnungen zwischen den beiden Seiten haben sich im Laufe der anhaltenden Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte zugunsten der höheren Bildungsstufen verschoben. Diese Verschiebung verschärft für die Jugendlichen im unteren Bildungssegment die beruflichen Scheiternsrisiken im Vergleich mit Zeiten, in denen die unteren Segmente die Mehrheit der Schülerpopulation stellten, beträchtlich, zumal sich gleichzeitig im Beschäftigungssystem eine Tendenz zur Höherqualifizierung der Berufstätigkeiten ausgebreitet hat.

Man kann fragen, warum es in den Zeiten, in denen die, an den Zugangschancen zu höherer Bildung gemessen, benachteiligten Bevölkerungsgruppen die Mehrheit bildeten, nicht einen breiten politischen Druck auf Aufhebung des hierarchischen Bildungssystems gegeben hat. Diese demokratietheoretisch plausible Frage setzt voraus, dass Bildung für die breite Bevölkerung ein bevorzugter Fokus politischer Auseinandersetzung ist. Dies war und ist es großenteils noch heute vor allem für die durch das System privilegierten Schichten. Wie intensiv und erfolgreich diese für ihre Privilegien zu kämpfen pflegen, lehrt ein Blick auf die jüngere Geschichte der Schulpolitik und die vergeblichen Versuche, Gesamtschulen als Regelschulen einzuführen und den Primat des Gymnasiums in Frage zu stellen. Am heftigsten musste die Kampfbereitschaft der bürgerlichen Mittelschichten der NRW-Kultusminister Hans Schwier erfahren, als er Mitte der 1980er Jahre die Gesamtschule als Regelschule einführen wollte und sie schließlich nach dem geharnischten Protest vor allem der Gymnasialelternschaft und -lehrer sukzessive auf den Status einer Angebotschule zurücknehmen musste. Schon frühere Versuche, Hierarchien und strukturelle Ungleichheit im Schulsystem abzubauen oder wenigstens zu mildern, scheiterten an dem Widerstand der politischen Vertreter der traditionellen Schulstruktur. Dies gilt für die (in sich zerstrittene) Einheitschulbewegung am Beginn der Weimarer Republik ebenso wie für den Deutschen Bildungsrat mit seinem Strukturplan Anfang der 1970er Jahre.²

2 Baethge, M., Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung, in: Krüger, H.H./Rabe-Kleberg, U./Kramer R.T./Budde, J. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited, Wiesbaden 2010, S. 277–300.

4

Der Kampf der Nutznießer sozialer Bildungsungleichheit um deren Aufrechterhaltung war über weite Strecken des zwanzigsten Jahrhunderts erfolgreicher als die politischen Bestrebungen, sie abzubauen. Wieso dies möglich war, erklärt sich in einer stark sozialstaatlich begründeten Demokratie schwerlich aus sich selbst, d. h. aus dem kollektiven Handeln privilegierter Gruppen heraus. Hier kommt die Eigendynamik institutioneller Systeme ins Spiel.

Deutschland besitzt wie kaum ein anderes Land ein institutionell stark segmentiertes Bildungssystem, wenn man den Gesamttraum von der frühkindlichen Bildung bis zur Berufsausbildung, dem Hochschulstudium und der Erwachsenenbildung in den Blick nimmt. Institutionelle Segmentierung meint, dass die einzelnen Bildungsbereiche einer jeweils eigenen institutionellen Ordnung mit jeweils spezifischen regulativen Prinzipien folgen und dadurch gegeneinander abgeschottet sind, was die Übergänge zwischen ihnen schwer macht. Institutionelle Ordnungen lassen sich als Sätze von relativ dauerhaft gültigen Leitbildern, Verfahrensregeln und Verhaltensnormen verstehen, mit denen die institutionsinternen Funktionsprozesse sowie das Verhalten und Zusammenwirken der Mitglieder und Nutzer von Institutionen ebenso gesteuert werden³, wie die Abgrenzung nach außen gegenüber anderen Institutionen, die im gleichen Feld operieren, vollzogen wird.

Institutionen entwickeln ein schwer zu überwindendes Beharrungsvermögen, das sie, die einmal zur Ermöglichung neuer Entwicklungen entstanden sind, im Laufe der Zeit leicht zum retardierenden Moment für Neuerungen werden lässt. Der retardierende Charakter von Institutionen ist nicht allein ihrer zumeist langen Geschichte zuzuschreiben. Er resultiert vor allem daraus, dass Institutionen im Laufe ihres Lebenszyklus ein immer stärkeres Interesse an sich selbst entwickeln. Dieses wiederum wird daraus verständlich, dass sie zur Erfüllung ihrer Funktionen eigene Kommunikationsstrukturen, Verhaltensroutinen, Kompetenzen und Professionalisierungsformen für ihre Beschäftigten entwickeln und schließlich damit eine eigene materielle Existenzgrundlage schaffen wie auch Machtpositionen im gesellschaftlichen Umfeld besetzen. Das Interesse der Institutionen an sich selbst gestattet zwar interne Modifikationen und Reformen. Wo aber der Kern der Identität und ihre materielle und gesellschaftliche (Macht-)Basis in Frage gestellt wird, ist die Grenze der Veränderungsbereitschaft erreicht. Die Verbissenheit des Kampfes der Gymnasien gegen die Gesamtschulbewegung illustriert diese Grenze, die auch in die aktuellen bildungspolitischen Debatten noch hinein wirkt, an einem besonders augenfälligen und langwierigen Konflikt im allgemeinbildenden Schulwesen recht beeindruckend.

Aber es ist nur ein, vielleicht nicht einmal mehr der brisanteste Fall. Das Wirken der Institutionengeschichte des deutschen Bildungswesens ist an zwei aktuell politisch besonders stark diskutierten Übergängen weiter einsichtig zu machen: zum einen am Übergang von Fördereinrichtungen für Menschen mit Behinderungen in Regeleinrichtungen, zum anderen am Übergang von der Berufsausbildung in den Hochschulbereich.

Der erste Fall zielt weniger auf je individuelle Übergänge von einem Einrichtungstyp in einen anderen als vielmehr auf einen institutionellen Übergang der ganzen Aufgabe der Bildung von Menschen mit Behinderungen aus Fördereinrichtungen in Regelschulen und -ausbildungseinrichtungen. Hierzu hat sich die Bundesrepublik durch Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2009 (UN-BRK) verpflichtet. Mit Einlösung dieser Verpflichtung

3 Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

tung würde das über ein Jahrhundert geltende Sondermodell, nach dem die wirksamste Form der Förderung von behinderten Menschen deren Bildung und Betreuung in separaten Einrichtungen liege – seien es Förderschulen, Berufsbildungswerke oder Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) – weitgehend aufgegeben. Übergang als Institutionentransfer ist kein einfacher administrativer oder technischer Akt, er betrifft die Verlagerung von in Jahrzehnten gewachsener Bildungsinfrastruktur und personellen Kompetenzen von Fördereinrichtungen in Schulen und Ausbildungsstätten, die bisher für diese Aufgabe wenig Grundlagen entwickelt haben und deren Personal sich mit der Aufgabe nicht nur fachlich, sondern vielfach auch mental überfordert fühlen dürfte. Soll die Verpflichtung der UN-BRK im nächsten Jahrzehnt gelingen oder zumindest substantiell vorankommen, erfordert das materiellen und personellen Transfer in großem Maßstab und den Aufbau neuer Ressourcen in den traditionellen Regeleinrichtungen wie auch die Entwicklung und Verbindlichmachung eines neuen Leitbilds für Unterricht/Ausbildung und Umgangsformen in den traditionellen Regeleinrichtungen, einschließlich eines Konsenses über die Grenzen von Inklusion im Interesse der Menschen mit Behinderungen.

Der zweite Fall, die Übergangsbarrieren zwischen Berufsausbildung und Hochschule, die für einen beträchtlichen Teil sozialer Immobilität in Deutschland verantwortlich sind, basiert auf zwei Jahrhunderten separierter Geschichte beider Institutionen, die ihre Begründung nicht zuletzt aus der Unterschiedlichkeit der Wissenstypen, der beide sich verschrieben haben, bezogen hat: das in eigenen Wissensproduktionsstätten systematisch gewonnene theoretische Wissen an den Universitäten, sowie ein spezifisches berufliches Handlungswissen, das unmittelbar im Arbeitsprozess angeeignet wird, in der beruflichen Bildung. Schon die unterschiedlichen Prinzipien der Generierung von Wissen und Kompetenz als Kernaufgaben der beiden Ausbildungssysteme macht die Distanz zwischen ihnen deutlich. Sie wird verfestigt durch die unterschiedlichen Formen der Finanzierung sowie der Steuerung und Kontrolle der Institutionen: Universitäten wurden und werden schwerpunktmäßig von der öffentlichen Hand finanziert, die duale Berufsausbildung als Hauptsektor beruflicher Bildung von privaten Unternehmen. Dem entsprechend unterliegen die Bildungsangebote unterschiedlichen Bedingungen – der Situation öffentlicher Haushalten im einen, Marktentwicklungen im anderen Fall.

Für die Frage des Übergangs haben die Steuerungs- und Kontrollformen von Ausbildungsinhalten und –prozessen mehr Relevanz als die Finanzierungsmodalitäten. Die politische Steuerung der Hochschulen läuft über die Bundesländer, die Studiengänge und Prüfungsordnungen zu genehmigen haben, deren Entwicklung in die Verantwortung der Selbstverwaltungsorgane der Hochschulen fällt (soweit es nicht um Staatsexamina geht). Dem gegenüber erhält die berufliche Bildung durch Bundesgesetzgebung ihren normativen Rahmen, bei dessen Zustandekommen und Umsetzung die korporatistischen Vertretungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie die Kammern als Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft entscheidenden Einfluss haben.

Unterschiedliche Wissenssystematiken und Regulationsformen lassen die Übergangsbarrieren nur mühsam überwindbar erscheinen. Es ist ebenso schwer vorstellbar, dass sich die Universitäten ihre grundgesetzlich geschützte Freiheit von Forschung und Lehre von Arbeitgeber- oder Arbeitnehmervertretern beschneiden lassen, wie dass die korporatistischen Akteure Abstriche an ihrer Definitionsmacht für Berufsbilder, Ausbildungscurricula und Kontrolle der Ausbildung hinnehmen würden. Beides aber wäre Bedingung für tragfähige und dauerhafte Brücken von der Berufsausbildung in die Hochschule. Die Erfahrungen aus der Vergangenheit lassen diese Bedingung nicht sehr aussichtsreich erscheinen: so wenig die Hochschule bisher ihre Studienangebote auf die Kompetenzen und Bedürfnisse von Berufstätigen ausgerichtet haben, so wenig stoßen For-

derungen nach systematischer Ausweitung theoretischer Anteile in der Berufsausbildung, die inhaltliche Voraussetzung für den Übergang von Auszubildenden in die Hochschule wäre, bei den Sozialpartnern auf Gegenliebe.

5

Bildungssysteme von hoher sozialer Ungleichheit können durchaus einhergehen mit ökonomischem Erfolg der Gesellschaft, in der sie fungieren. Dies galt für das deutsche Bildungssystem in den letzten 150 Jahren immer wieder: etwa für die take-off Phase der Industrialisierung oder für die Wiederaufbauzeit nach dem Zweiten Weltkrieg („Wirtschaftswunder“) und die späteren Boomphasen, in denen Deutschland zum „Exportweltmeister“ wurde. Die Annahme ist nicht abwegig, dass der ökonomische Erfolg der deutschen Wirtschaft eine Bedingung für die bildungspolitische Strukturreformaversion in der Republik ist. Warum sollte man ein Bildungssystem grundlegend verändern, mit dem man hohe Wachstumsraten, Massenwohlstand und technischen Fortschritt erreicht hat, selbst wenn die Bildungschancen ungleich verteilt waren? In Sonderheit stellt sich diese Frage für das duale Berufsausbildungssystem, das als Eckpfeiler des erfolgreichen deutschen Industrialisierungspfades einer auf Facharbeiter gestützten Qualitätsproduktion gilt. Gefährdet man nicht Wohlstand und Industrialisierungserfolg, wenn man an ihren Grundstrukturen rüttelt?

Aber es könnte sein, dass die bisherige Geschichte der Verbindung von wirtschaftlichem Erfolg und sozial unegalitärem Bildungssystem nicht bruchlos fortgeschrieben werden kann – ganz zu schweigen davon, dass auch bei wirtschaftlichem Erfolg Potential durch Bildungsungleichheit verschenkt wurde. Zwei ineinander greifende Momente für eine veränderte Konstellation zeichnen sich ab: Zum einen hat die Expansion höherer Bildung inzwischen ein Ausmaß erreicht, das die Hauptschulen immer weiter ausgetrocknet werden und auch die unteren Qualifikationsgruppen für ihre Kinder zunehmend eine bessere Bildung reklamieren, und Gesamt- und Ganztagschulen im Vormarsch sind.

Zum anderen wird dieser Prozess durch die demographische Entwicklung in doppelter Weise verstärkt: Einerseits über den Rückgang der Schülerzahlen, andererseits über drohende Fachkräfteengpässe. Die zurückgehenden Schülerzahlen haben nicht nur in Ostdeutschland neben Schulschließungen zur Zusammenlegung von Schulen, vor allem von Haupt- und Realschulen, geführt, so dass die traditionelle Dreigliedrigkeit des Schulsystems inzwischen nur noch in wenigen Bundesländern anzutreffen ist.

Ähnlich strukturverändernd könnten die demographisch bedingt erwarteten Fachkräfteengpässe wirken. Was die mangelnde demokratische Legitimation des Bildungswesens der Politik nicht hat abringen können, ein höheres Maß an realer Chancengleichheit für die unteren Qualifikationsgruppen, vor allem auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund, könnte aus arbeitsmarktpolitischen Gründen eine neue Chance bekommen. Wenn heute im öffentlichen Rasonnement verstärkt auf Geringqualifizierte, Zuwanderer und Menschen mit Behinderungen als Fachkräftereserven hingewiesen wird, mag das nicht immer sehr menschenfreundlich klingen, aber es könnte vielleicht einen Verstärkungshebel für mehr Bildungschancen in Gang setzen – als List der Realität.

Verf.: Prof. Dr. Martin Baethge, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI), an der Georg-August-Universität, Friedländer Weg 31, 37085 Göttingen, E-Mail: martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de