

„Frühkindliche Bildung als ein Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe“

Kongress „Kinder früher fördern – Wirksamere Bildungsinvestitionen“

Einleitung:

Tabus und Kontroversen in der frühkindlichen Bildung

Frühkindliche Bildung ist eigentlich ein schönes Thema. Wer liebt nicht seine Kinder? Selbst wenn man keine Kinder hat, wer glaubt ernsthaft, dass es eine lebenswerte Zukunft ohne Kinder mit guter Bildung geben kann? Und doch ist frühkindliche Bildung ein hoch emotionales und schnell ein ideologisch kontroverses Thema.

Es ist zwar intuitiv klar und empirisch hinreichend belegt, dass frühkindliche Bildung extrem wichtig ist. Aber die Ableitung von Handlungen fällt schwer, weil es nicht nur eine frühkindliche Bildung im Abstrakten gibt, sondern eine Vielfalt von Kontexten, die Entscheidungen und politische Rahmensetzungen im Einzelfall jeweils in unterschiedlichstem Licht erscheinen lassen.

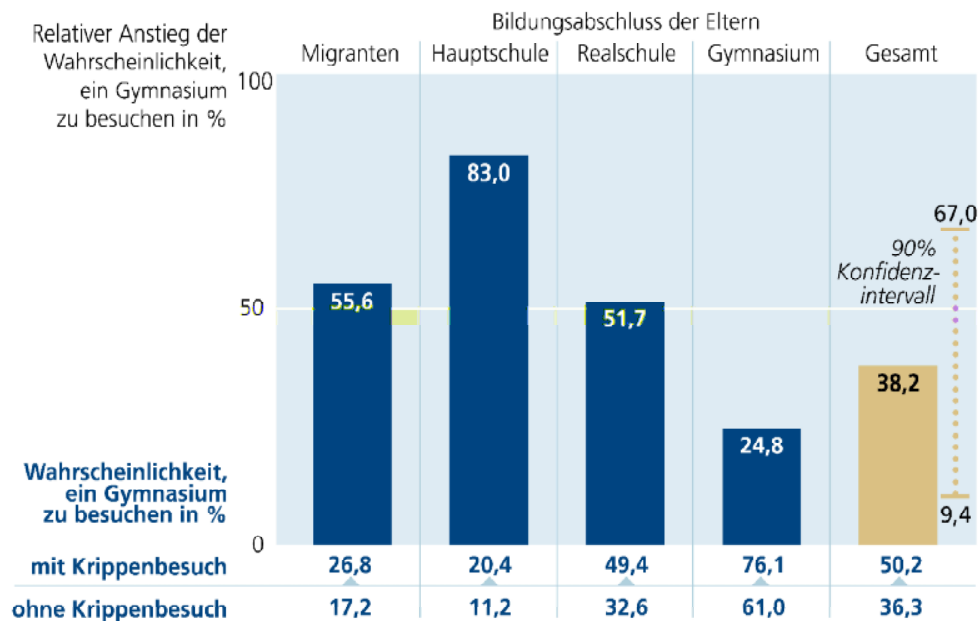
Zwei Beispiele können hier zur Einstimmung dienen.

- Die Bertelsmann Stiftung hat kürzlich eine Studie zu Krippenplätzen für unter 3-Jährige veröffentlicht.¹ Diese Studie zeigt auf Basis von Daten von sechs Jahrgängen von Krippenkindern, dass im Durchschnitt die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Kinder aus Krippen eine Gymnasialempfehlung erhalten. Damit ist aber nicht gesagt, dass nicht Kinder, die großartig von der Mutter zu Hause betreut werden, nicht erst recht eine Gymnasialempfehlung erhalten würden. Auch besteht das Problem der statistischen Endogenität: Vielleicht sind es gerade die bildungsnahen, doppelverdienenden Eltern, deren Kinder in der Krippe dazu führen, dass der Durchschnitt der Gymnasialempfehlungen steigt.

Selbst wenn deutlich ist, dass Kinder, die in einem bildungsfernen Haushalt vor dem Fernseher „geparkt“ wären, in der Krippe besser Chancen für Teilhabe erreichen, so bleibt die Frage nach dem Elternrecht. Wann rechtfertigt das Ziel der Teilhabechance von Kindern in einer modernen, globalisierten Welt eine Beschränkung des Elternrechts?

¹ http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F14-D5D836FB/bst/hs.xsl/nachrichten_85558.htm

Krippenbesuch und die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen



Quelle: SOEP, Berechnungen ETH Zürich, BASS

- Im Zusammenhang mit dem Kita-Preis „Dreikäsehoch 2006 – Jedes Kind mitnehmen“ wurden in sozio-ökonomisch benachteiligten Quartieren und sozialen Brennpunkten Zugangsbarrieren zu Kitas untersucht.² Dabei richtet sich schnell der Blick auf die Logik der finanziellen Förderung von Kitas.
 - In jeder vierten Kita in Deutschland kommt die Mehrheit der Kinder aus sozial benachteiligten Familien.
 - Ein Drittel dieser Kitas bekommt keine zusätzlichen finanziellen Ressourcen für die Förderung der Kinder.
 - Zusätzliche Mittel fließen überwiegend in Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.
 - Aber Gerda Holz stellte in der Studie fest: „Soziale Schieflagen bestehen in verdeckter Form ... Erst wenn solche Stadtteile/Quartiere sozial segregiert und damit „gekippt“ sind, starten öffentliche Maßnahmen der Integration.“

Hier wird ein Paradoxon sichtbar: Einerseits benötigen Kinder in sozialen Brennpunkten überproportionale Unterstützung, andererseits werden aus Angst vor negativer öffentlicher Meinung/Stimmungslage belastete Stadtteile nicht offiziell als Brennpunkte anerkannt oder ausgewiesen. Die negative Rückkopplung wird zu Recht gefürchtet, aber zugleich wird Zugang zur notwendigen Unterstützung verschüttet – als wollte man ein Unternehmen sanieren, ohne aber jemals den Realitäten der Bilanzen und Ergebnisrechnungen ins Auge zu schauen.

Selbst wenn man aber den Realitäten ins Auge schaut, stellt sich die Frage, wie der politische Wille und eine Mehrheit für eine entsprechend ungleiche öffentliche Mittelverteilung mobilisiert werden kann. Das Ziel vergleichbare Bildungschancen für alle Kinder führt zu einer ungleichen Ressourcenverteilung, wo beispielsweise für Kinder aus bildungsfernen Familien doppelt so hohe Finanzmittel bereit gestellt würden wie für Kinder aus bildungsnahen Familien.

² http://de.sitestat.com/bertelsmann/stiftung-de/s?bst.Suche.KitaPreis2006.pdf&ns_type=pdf&ns_url=http

Im Status quo profitieren hingegen Kinder von ökonomisch besser gestellten Familien mehr von den staatlichen Betreuungsangeboten bis hin zur Teilnahme an Oberstufen- und Studienangeboten als die Kinder aus sozial schwachen Familien. Wenn Kinder und Eltern, die in der Sache besonders intensiver Förderung und Unterstützung bedürfen, den geringsten Anspruch an oder die geringste Nutzungsintensität von Bildungsinstitutionen haben, dann stellt sich natürlich die Frage, ob dies nur eine Form von Privilegiensicherung oder Absicherung ökonomischer Erfolgsvoraussetzung (z. B. Vereinbarkeit Beruf/Familie) ist oder ein Ausfluss einer Art calvinistischer Schuldzuweisung ist.

Vor diesem Hintergrund will ich zunächst weiter ausholen, bevor ich Handlungsempfehlungen zur Diskussion stelle. Die folgenden vier Fragen dienen der Gliederung:

1. Was ist der gesellschaftliche Kontext für frühkindliche Bildung in der modernen Welt?
2. Welche Elemente einer Vision für Bildung im Allgemeinen und frühkindliche Bildung im Besonderen sind in diesem Kontext notwendig?
3. Welche Komplikationen gilt es mit Blick auf Handlung zu berücksichtigen?
4. Welche Handlungsansätze sind für eine konkrete Umsteuerung hilfreich?

1. Was ist der gesellschaftliche Kontext für frühkindliche Bildung in der modernen Welt?

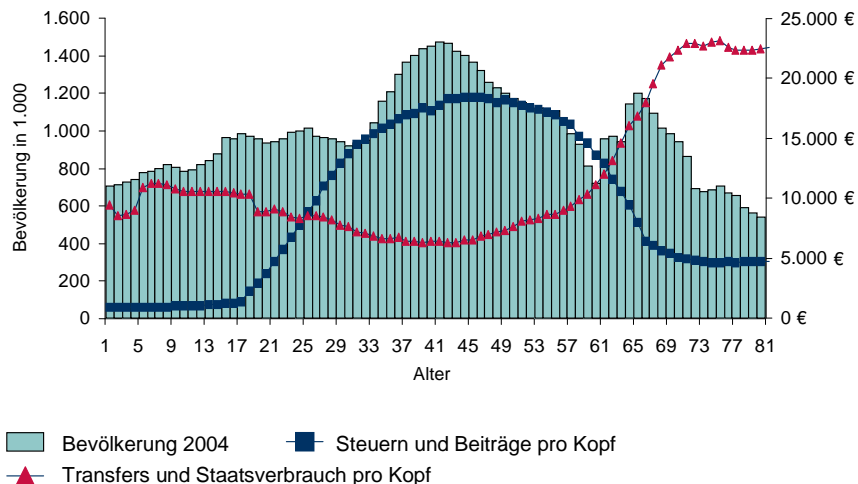
Im gesellschaftlichen Kontext für frühkindliche Bildung will ich auf drei kritische Punkte verweisen: den Zusammenhalt der Generationen in Deutschland, die Chancen und Risiken der Globalisierung und den Umgang mit einer offenen und unsicheren Zukunft.

1.1. Zusammenhalt der Generationen in Deutschland

Durch den demographischen Wandel gerät der bestehende Generationenvertrag unter Druck. Die niedrige Fertilität in Deutschland von derzeit 1.4 und die wachsende Lebenszeit führt zu einer Verdopplung des Altersquotienten innerhalb von weniger als zwei Generationen. Da große Teile der sozialen Sicherungssysteme im Umlageverfahren finanziert sind, wirkt sich eine Verdopplung des Altersquotienten stark auf das Verhältnis zwischen Jungen und Alten aus.

Dies lässt sich am einfachsten illustrieren, wenn man sich die Staatsausgaben und -einnahmen je Altersgruppe und das Bevölkerungsprofil anschaut. Derzeit ist die Spitze des demographischen Babyboomer-Bergs im arbeitsfähigen Alter. Somit müssten wir infolge dieser demographischen Sonderdividende jetzt große Haushaltsüberschüsse ausweisen können – dies ist bekanntlich nicht der Fall.

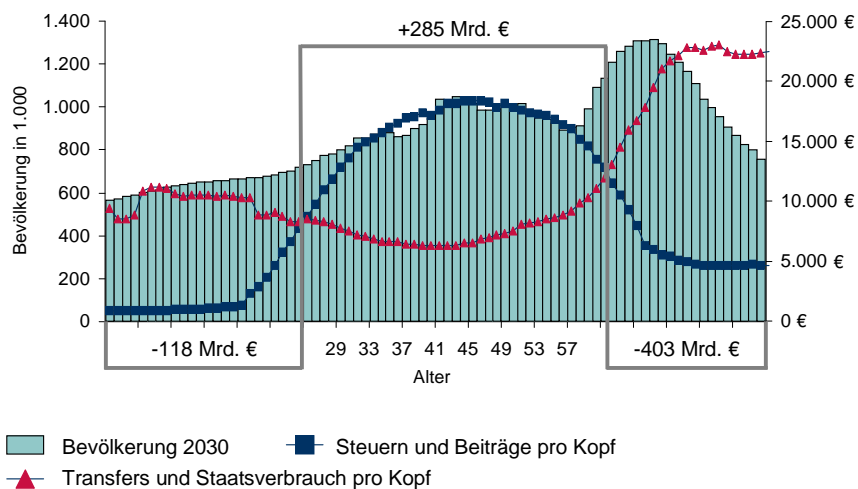
Zusammenhalt der Generationen in Deutschland Staatsausgaben und –einnahmen 2004 und Bevölkerungsprofil 2004



Quelle: Bonin, IZA Köln, 2006. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, 2006. eigene Berechnungen.

Bis 2030 werden große Teile der Babyboomer-Generation in Rente sein, was die Ausgaben- und Einnahmenbilanz massiv belastet, zumal nur deutlich weniger junge Menschen ins Arbeitsleben eintreten. In einer groben Abschätzung ergibt sich daraus ein strukturelles Defizit von über 200 Milliarden € p. a. unter der Annahme, dass die Einnahmen- und Ausgabenprofile je Altersgruppe gleich bleiben würden. Die Größe der demographisch bedingten strukturellen Lücke zwingt dazu, sowohl die Einnahmen- als auch die Ausgabenseite zu verändern.

Zusammenhalt der Generationen in Deutschland Staatsausgaben und –einnahmen 2004 und Bevölkerungsprofil 2030



Quelle: Bonin, IZA Köln, 2006. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, 2006. eigene Berechnungen.

Nur als Nebenbemerkung sei darauf hingewiesen, dass der Durchschnitt nur einen sehr beschränkten Einblick gibt. Regionale und sektorale Unterschiede verschärfen die Trends bereits heute an vielen Stellen.

Implikation: Allein aus einer engen ökonomischen Perspektive heraus ist klar, dass die jungen Menschen sehr gut ausgebildet sein müssen, um die Produktivität zu erwirtschaften, die zur Erfüllung des "Generationenvertrags" in 2030 notwendig ist – die Rente mit 67+ oder erst Recht bei einer effektiven Rente von 62 Jahren. Ich werde aber auch gleich argumentieren, dass eine enge ökonomische Perspektive nicht ausreicht.

1.2. Chancen und Risiken im globalen Zusammenhang

Martin Rees, Astronomer Royal UK, betont in seinem Buch "Our final hour" (2003)³, dass technische Fortschritte die Gesellschaft verletzlicher für Disruptionen machen. Insgesamt schätzt er die Wahrscheinlichkeit, dass unsere Zivilisation das Ende dieses Jahrhunderts erlebt auf nur 50%.

Es ist wichtig, sich klar zu machen, dass Alterung, globale Demographie, Klimawandel und technologischer Fortschritt nicht an nationalen Grenzen Halt machen und somit traditionelle Grenzen staatlicher Hoheit und Governance überschreiten.

Globale Projektionen für 2050

- 2050 9,1 Mrd. Menschen
- Verdreifachung in Afghanistan, Burkina Faso, Burundi, im Tschad, Kongo, Osttimor, Guinea-Bissau, Liberia, Mali, Niger sowie Uganda
- Über die Hälfte des absoluten Zuwachses allein in Indien, Pakistan, Nigeria, Kongo, Bangladesch, Uganda, die USA, Äthiopien und China (sortiert)
- Verhältnis der Bevölkerungszahlen entwickelte/nicht entwickelte Regionen von 1 : 2 in 1950 zu 1 : 6 in 2050

Entwickelte Länder

- Verlangsamung des volkswirtschaftlichen Wachstums
- Kostendynamik im Gesundheitswesen, Pflegesystem und Rentensystem
- Risiko von Innovationsdefiziten

Weniger entwickelte Länder

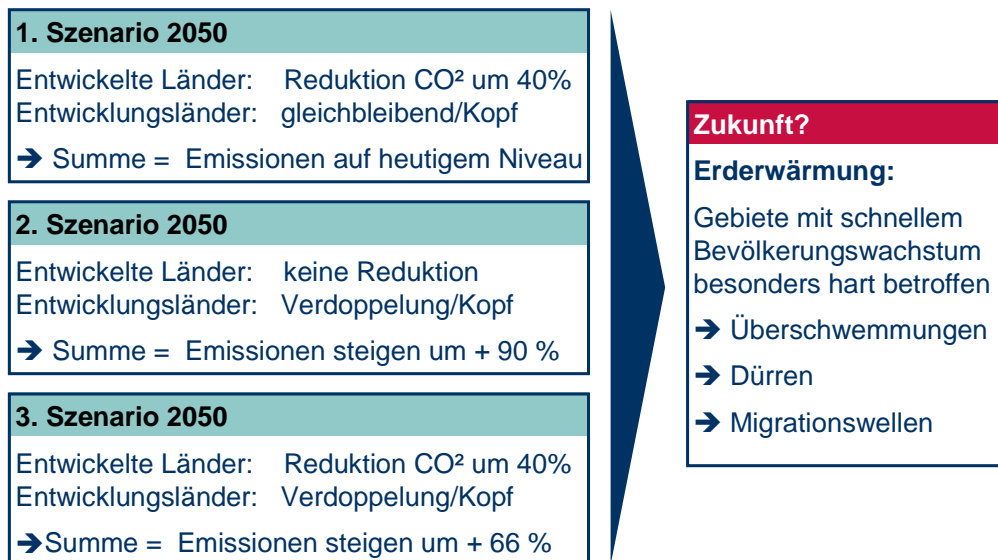
- Umwelt- und Ressourcenprobleme durch Überlastung städtischer Regionen
- Gleichzeitig relativ hohes „revolutionäres“ Potenzial

Quelle: Cohen, Joel E. *Leben mit neun Milliarden Menschen*. Spektrum der Wissenschaft, Oktober 2005, S. 36 – 43; Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat; eigene Berechnungen.

³ Rees, Martin J. *Our Final hour: A Scientist's warning : How Terror, Error, and Environmental Disaster Threaten Humankind's Future in This Century--On Earth and Beyond*. New York, 2003 (S. 21).

Die folgende Sensitivitätsrechnung des Zusammenhangs zwischen Demographie und Klimawandel zeigt insbesondere die Schwierigkeit auf, die Zukunft „zu planen“.

Heute verursachen 18% der Weltbevölkerung 54% der CO²-Emissionen



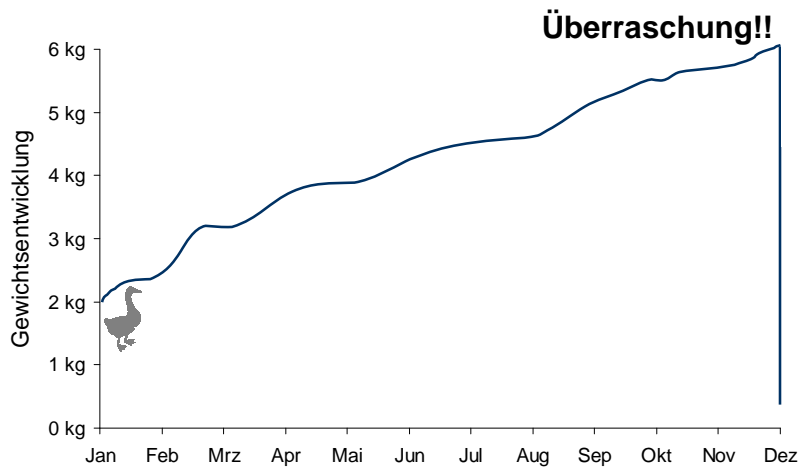
1.3. Umgang mit einer offenen und unsicheren Zukunft

Wir befinden uns in einem Umfeld, wo die Zukunft eher schwerer vorhersagbar ist. Jedoch ist unsere „Programmierung“ so, dass wir dies gerne ignorieren, wie psychologische Studien nachgewiesen haben. Außerdem scheint es mir so, dass das Tempo des Fortschritts in Wissenschaft und Technologie weit größer ist als in Strategieentwicklung und Politikgestaltung. Was aber, wenn die Annahmen von Kontinuitäten und verschiedenen Formen von Extrapolation, die traditionellen Strategien und Politikprogrammen zu Grunde liegen, nicht mehr in einem Umfeld exponentieller und disruptiver Veränderungen zutreffen?

Der Zukunftsforscher Nassim N. Taleb verweist in seinem Buch „The Black Swan“⁴ auf eine Analogie. Auch die Weihnachtsganz (im amerikanischen der „Thanksgiving turkey“) denkt lange Zeit, dass der Mensch, der sie täglich füttert, ihr bester Freund sei.

⁴ Taleb, Nassim N. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. New York, 2007.

Gewichtsentwicklung der Weihnachtsgans



Wie also mit dieser Offenheit und Unsicherheit des Zukunftsraums umgehen?

Ketan Patel – Gründer der Strategy Group von Goldman Sachs – hat zunächst darauf hingewiesen, dass die gleichen fundamentalen Trends positive oder negative Zukunftscharakteristika ermöglichen.

Der Zukunftsraum ist offen

Fundamentale Trends	Zukunftsraum	
	Zeitalter	Zeitalter
Riesige Informations- und Kommunikationsströme	... der Freiheit und Ideen	↔ ... der Konfusion und Propaganda
	... kollektiver Intelligenz / Lösungen	↔ ... des Individualismus
	... des gemeinsamen Engagements	↔ ... des belanglosen Zeitvertreibs
Verdichtung von Zeit, Entfernung und Zugang	... des globalen Wirkens	↔ ... der globalen Zerrüttung
Zunehmende Teilhabe ärmerer Nationen bei gleichzeitigem Anstieg von Asymmetrien	... des globalen Wohlstands	↔ ... des Eigennutzes und Protektionismus
Inadäquate ethisch-spirituelle Codes angesichts globaler Risiken	... eines höheren Bewusstseins	↔ ... der ideologischen Kämpfe

Quelle: in Anlehnung an Patel, Ketan. *The Master Strategist: Power, Purpose and Principle*. London: Hutchinson, 2005.

Ich bin davon überzeugt, dass die Qualität der Bildung eine zentrale Rolle dabei spielt, wo wir uns – individuell und kollektiv – in diesem Raum des Möglichen wiederfinden werden.

2. Welche Elemente einer Vision für Bildung im Allgemeinen und frühkindliche Bildung im Besonderen sind in diesem Kontext notwendig?

2.1. Eine Vision

Auf der Ebene des Einzelnen fällt es in dieser modernen, globalisierten Welt schwerer, kalkulierende, rationale und langfristig bindende Entscheidungen zu treffen. Eine an kurzfristigen Zeithorizonten orientierte Planung ist die Folge auf der einen Seite; auf der anderen Seite bleibt der Orientierungsbedarf bestehen. Die Welt wird vielfach als eher undurchschaubarer empfunden. Durch die großen Informationsmengen, unklaren Handlungsalternativen, offenen Zeithorizonten, ungeplanten Sekundäreffekten von Aktionen sieht sich das Individuum häufig kognitiv überfordert.

Oder anders betrachtet, die Bevölkerung spaltet sich immer stärker in Gruppen, die die Chancen für sich sehen, vs. diejenigen, die sich überfordert oder ohnmächtig fühlen. Die Suche nach Heilsbringern, denen blindes Vertrauen entgegen gebracht werden kann, ist genauso in der letzteren Gruppe zu beobachten wie Aggressivität gegen die Dynamik der Globalisierung.

In der ersten Gruppen hingegen stellt man ein „stabiles Instabilitätsbewusstsein“ (Gutachten Bildungsrat)⁵ fest, ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und damit verbundene Kompetenzen wie z. B. Metakognition oder die Bereitschaft zur Aufnahme neuer Informationen sowie Sensibilität und Elastizität gegenüber Veränderungen. Ein hohes Maß an sachlichem und strategischem Wissen wirkt sich zudem positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz aus und beeinflusst so die Einstellung gegenüber Ambiguität.

Im letzten Jahr wurde in einer interdisziplinären Runde von Vordenkern aus Europa, Amerika, dem Mittleren Osten und Asien die folgende Frage diskutiert: Was müsste ein Bildung auszeichnen, die sich all dieser Dynamiken, Risiken und Chancen bewusst ist?

In diesen Diskussionen und in zusätzlichen Literaturrecherchen entstand der Eindruck, dass es einen impliziten Konsensus gibt, dass eine angemessene Bildung für die moderne globale Welt nicht in eine „reduktionistische Falle“ eines engen Bildungsbegriffs fallen darf. Vielmehr betonten alle Diskussionspartner die Notwendigkeit, dass eine höhere Bewusstseinsstufe bei Bildungsführern, Lehrern, Studenten und Schülern angestrebt werden sollte. Diese höhere Ebene ist durch Wertschätzung von multiplen Intelligenzdimensionen, von Kreativität, von kultureller Vielfalt sowie einem systemischen Verständnis globaler Wirkungszusammenhänge, menschlicher Bedürfnisse und vielfältiger Zukünfte geprägt.

Konkret wurde die folgende Vision artikuliert.

⁵ Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess*. Jahresgutachten 2008. Wiesbaden 2008, S. 133.

A vision for global education

- Education is seen as a realized universal entitlement and a joyful experience for every child and every adult.
- Education being at the heart of a cohesive society, the process of reducing complexity and dealing with contradictions should be a humane and democratic process.
- The full range of human skills and attitudes is valued and directed towards championing a democratic and responsible society.
- Education is based on deep values to do with the fulfilment of the potential of every individual in a global system which has sustainability, mutual respect and appreciation of diversity as its core.
- Education systems locally and globally share the most enlightened pedagogies, resources and networks.
- Education should be designed as a process that responds to opportunities and combines duty, effort/challenge and open-ended joyful learning experience.
- Educational institutions are public spaces and places of encounter and learning for all citizens irrespective of their differences.
- The delivery of education should be run on the principle of efficiency, effectiveness, sustainability, accountability and transparency.

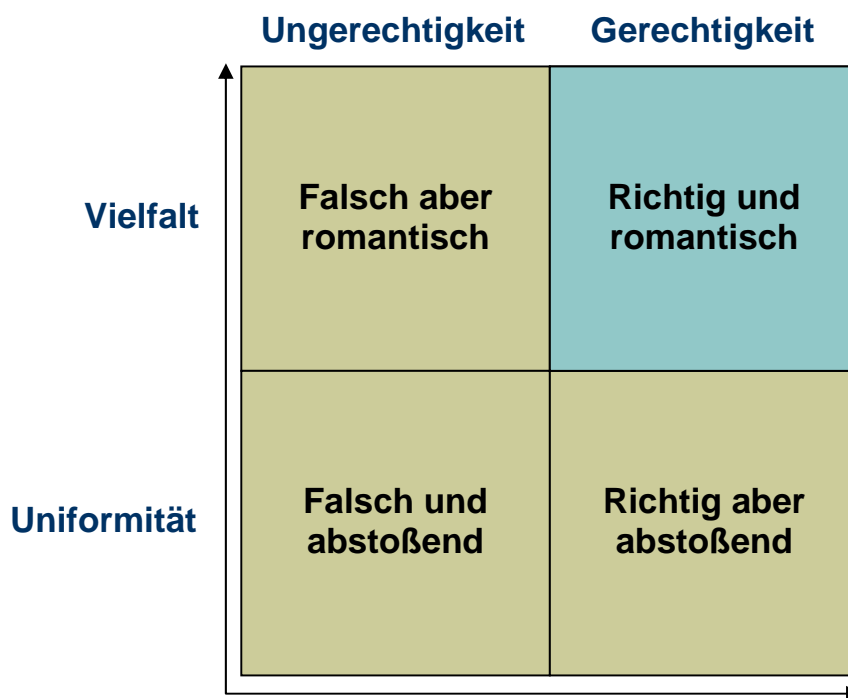
Quelle: Interdisziplinäre Workshops mit globalen Vordenkern, Bertelsmann Stiftung 2007

Auf den ersten Blick mag diese Vision banal erscheinen. Das hat sie sicher mit vielen Kernaussagen von Weisheitstraditionen gemein. Auf den zweiten Blick wird jedoch schnell klar, dass unsere traditionellen Bildungssysteme der Aspiration eines ganzheitlichen Menschlichkeits- und Bildungsbegriffs hinter diesen Prinzipien nicht genügen. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich die Leistungen von Bildungssystemen mit Blick auf den Umgang mit Vielfalt – sei es ethnischer oder sozialer Natur – genauer anschaut.

2.2. Wertschätzung von Homogenität vs. Vielfalt

Sir Michael Barber, Chef der Delivery Unit unter Tony Blair und Architekt der britischen Schulsystemreform, hat angesichts der Herausforderungen des gerechten Umgangs mit Vielfalt folgenden Raum für Politik beschrieben.

Herausforderung: Gerechtigkeit und Vielfalt



Quelle: Sir Michael Barber, Workshop der Bertelsmann Stiftung 2007

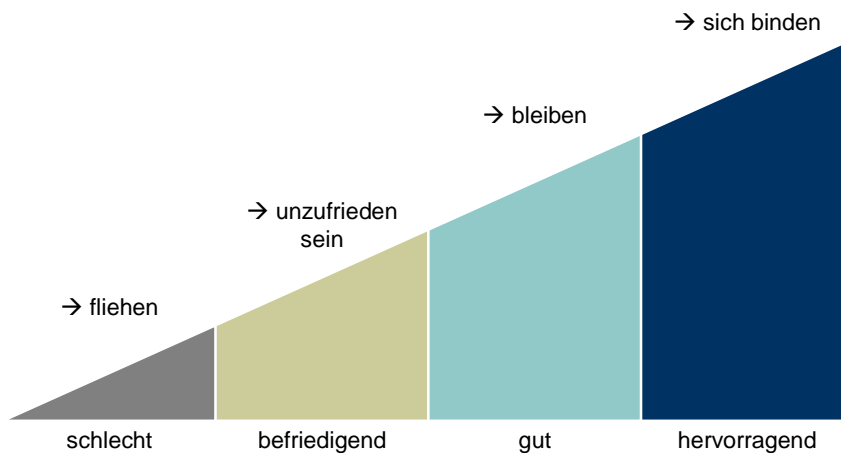
Wie schwierig die Erreichung von Gerechtigkeit und Vielfalt ist, erschließt sich aus Studien von Robert Putnam, der die Chancen/Risiken von Diversity in Kommunen empirisch untersucht hat.⁶ Er beschreibt einen Übergang bei zunehmender ethnischer Vielfalt in einer Kommune: Sozialkapital – das in Netzwerken gebundene Vertrauen und die gegenseitige Hilfsbereitschaft – sinkt mit ethnischer Vielfalt zunächst, bis ein neues, breiteres „Wir“ gefunden wird. Damit lauten zentrale Fragen: Wie finden wir ein neues, breiteres „Wir“? Wer treibt die Suche? Welche Sprache benötigen wir für die Beschreibungen des Deutschseins im 21. Jahrhundert?

⁶ Putnam, Robert D. *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture.* 2007, Nordic Political Science Association.

2.3. *Opting Out als Risiko*

Ein realistischer Blick auf die Dynamik der modernen Gesellschaft zeigt schließlich, dass Opting-out Optionen eher zunehmen. Deshalb reicht es nicht, im Bildungssystem nur kleinere Verbesserungen anzustreben, wie Sir Michael Barber aus seiner britischen Erfahrung mit Schulsystemreformen heraus betont. Wir benötigen ein exzellentes öffentliches Bildungssystem, um „staying“ und „committing“ zu erreichen!

Opting-out-Risiko der Bildungseliten: „befriedigendes“ Bildungssystem reicht nicht aus



Quelle: Sir Michael Barber, Workshop der Bertelsmann Stiftung 2007

2.4 *Drei Leitziele für das deutsche Bildungssystem*

Ich will vor diesem Hintergrund drei Ziele für das deutsche Bildungsziel zur Diskussion stellen.

1. Zugang zu hochwertiger, staatlicher Bildung für alle Kinder sichern!
Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ist Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Integration jedes Einzelnen. Der Zugang zu Bildung ist Kernaufgabe des Staates. Bildungserfahrungen in der frühen Kindheit stellen die Basis für lebenslanges Lernen dar.
2. Aktuelle Ungerechtigkeiten im Bildungssystem beseitigen!
Das Bildungssystem soll fördernd sein und nicht selektiv agieren, weil der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer/ethnischer Herkunft in Deutschland durchbrochen werden muss. Zurzeit: wachsende Spaltung zwischen Bildungsgewinnern und Bildungsverlierern (OECD, PISA, Bildungsbericht für Deutschland).
3. Ganzheitliche Bildung ausbauen!
Ein ganzheitlicher Bildungsbegriff sollte Grundlage jeder Bildungsreform sein. Kinder und Jugendliche müssen Partizipationsfähigkeit, Sozialkompetenz, Gesundheitsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit; Bildungsfähigkeit, kulturelle und interkulturelle Kompetenz etc.

erlangen, um ihr individuelles Potential entfalten zu können. Dieses Lernen geschieht sowohl an formellen wie auch an informellen Orten (Familie, Peers, Sozialräume...).

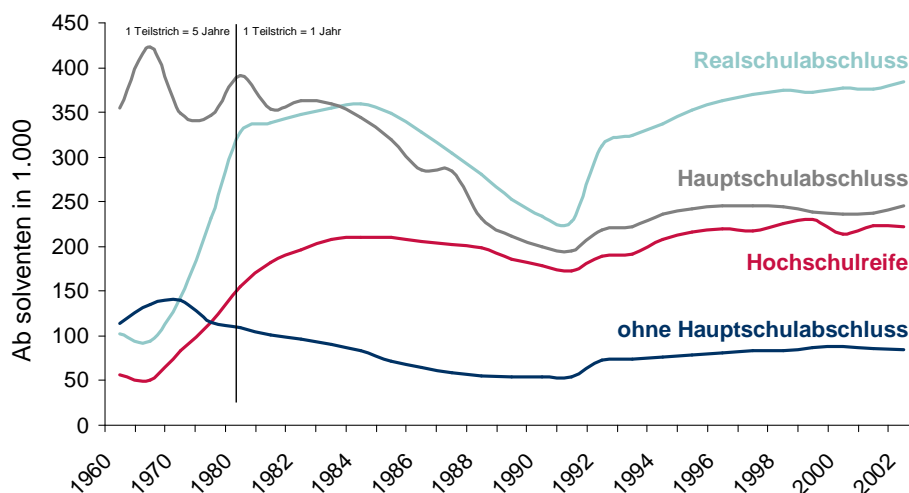
An diesen Zielen muss sich die Wirksamkeit des derzeitigen deutschen Bildungssystems messen lassen. Im Hinblick auf diese Leitziele lässt sich zugleich fest stellen, dass die Wirksamkeit des deutschen Bildungssystems dringend verbessert werden muss.

3. Welche Komplikationen gilt es mit Blick auf Handlung zu berücksichtigen?

3.1. Teilweise erfolgreiche Bildungsexpansion in der letzten Generation

Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung lässt sich (wie für die meisten anderen moderaten Europäischen Gesellschaften) auch für Deutschland an der Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bemessen (Blossfeld und Shavit 1993, Becker 2003 etc.)⁷. Die Bildungsexpansion in Deutschland setzte bereits in den 1950er Jahren ein; beschleunigte sich in den 1960er Jahren und dauert bis in die Gegenwart an.

Bildungsexpansion teilweise erfolgreich: Absolventen der allgemein bildenden Schulen 1960 bis 2003



Quelle: BMBF, Grund- und Strukturdaten 2005

Bildungsexpansion der letzten 25 Jahre war erfolgreich:

- 1965 besuchten rund 16% der 13-jährigen Schulkinder das Gymnasium
- 1980 besuchten rund 30% der 13-jährigen Schulkinder das Gymnasium
- 2000 besuchten rund 30% der 13-jährigen Schulkinder das Gymnasium

⁷ Blossfeld, Hans-Peter und Shavit, Yossi. *Persistent inequality : changing educational attainment in thirteen countries*. Westview Pr. , 1993.

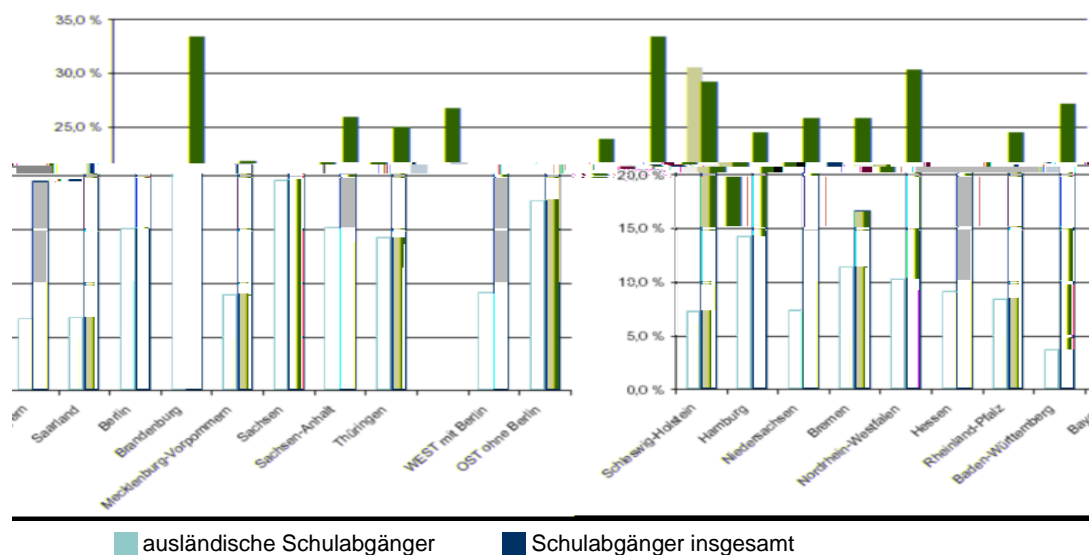
Noch deutlicher ist die Entwicklung für Kinder von Beamten: 1965 besuchten 36% und 1989 rund 58% der Kinder von Beamten das Gymnasium, während bei den Arbeiterkindern – allerdings auf einem niedrigen Niveau – der relative Zuwachs von 4% auf 11% noch deutlicher ausfiel. Im gleichen Zeitraum sank dagegen die Schülerquote für die Hauptschule von 70% auf 40%.

3.2. Aber niedriges Niveau bei ausländischen und sozial schwachen Schulabgängern

Vor allem Kinder von Eltern mit hohem Bildungsniveau/mit hohem sozio-ökonomischen Status haben an der Bildungsexpansion teilgenommen.

Ausländische Schulabgänger und allgemeine Hochschulreife

Anteil Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife



Quelle: Wegweiser Kommune, Bertelsmann Stiftung

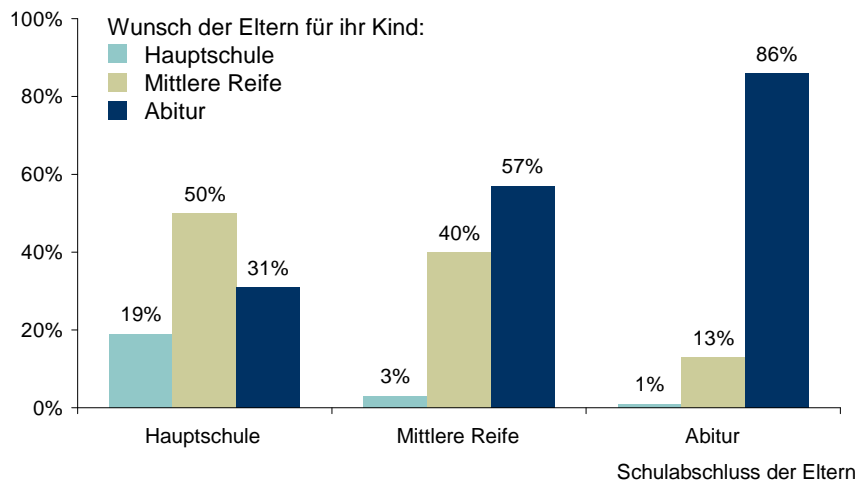
Die soziale Exklusivität des Gymnasiums ist zwar gesunken, aber gleichzeitig die sozialstrukturelle Homogenität in der Hauptschule gestiegen. Insbesondere Kinder von un- und angelernten Arbeitern und mit Migrationshintergrund sind betroffen. Folge: gewachsene soziale Distanz zwischen den höheren und niedrigeren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufe (Solga und Wagner 2001, 2007)⁸. Bildungsexpansion brachte also einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen

⁸ Solga, Heike und Wagner, Sandra. *Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern*. Leverkusen, 2001.

Warum aber gibt es – trotz oder wegen der Bildungsexpansion – deutliche Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten?

Für Deutschland wissen wir relativ viel über das Ausmaß und die Veränderung von Bildungsungleichheiten, aber es mangelt immer noch an empirisch fundierten Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft (Becker und Lauterbach 2007)⁹. Die bestehenden Modelle des individuellen Bildungsverhaltens identifizieren soziale Mechanismen für Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Demnach sind die zwischen Sozialschichten variierenden elterlichen Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen ausschlaggebend für Reproduktion von Bildungsungleichheiten.

Schulabschlusswunsch der Eltern für ihr Kind nach eigenem Schulabschluss



Quelle: IFS-Umfrage 2004, Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung

Diese Bildungsaspirationen und die darauf folgenden Bildungsentscheidungen der Eltern haben langfristig bindende, schwer revidierbare und sozial selektive Konsequenzen, die sich auf jede darauf aufbauende Weichenstellung im Bildungssystem und auf die Chancen im Bildungs-, Berufs-, und Lebensverlauf auswirken.

Die Beiträge für Bildungsrenditen (z.B. Einkommen) und Stuserhalt (z.B. berufliche Tätigkeit) sowie die jeweiligen Erwartungen, diese Beträge realisieren zu können werden als elterliche Bildungsmotivation (Esser 1999)¹⁰ und das relative Verhältnis zwischen schulischer Leistung des Kindes und erwarteter Bildungskosten als Investitionsrisiko bezeichnet.

Eltern aus Mittel- und Oberschichten sind bestrebt, den bereits erreichten Sozialstatus in der Generationenfolge zu erhalten oder gar zu verbessern. Investitionen sehen sie als ein sinnvolles Mittel dafür. Grundsätzlich werden Investitionen in Bildung so lange getätigt, wie der zu erwartende Bildungsnutzen die erwarteten Kosten übersteigt.

⁹ Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang. *Bildung als Privileg? : Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2. aktl. Aufl., Wiesbaden, 2007.

¹⁰ Esser, Hartmut. *Soziologie: allgemeine Grundlagen und Soziologie: spezielle Grundlagen*. Frankfurt ; New York, 1999.

Während Arbeiterfamilien nicht auf höhere Bildung angewiesen sind, um den Status zu erhalten oder einen sozialen Aufstieg zu realisieren, sind insbesondere Angehörige der Mittelschicht zu Bildungsinvestitionen gezwungen, um Staterfolge zu erzielen und sozialen Abstiege zu vermeiden. Familien in den Oberschichten hingegen verfügen über weitere Mittel und Wege, um drohende Statusverluste vorzubeugen.

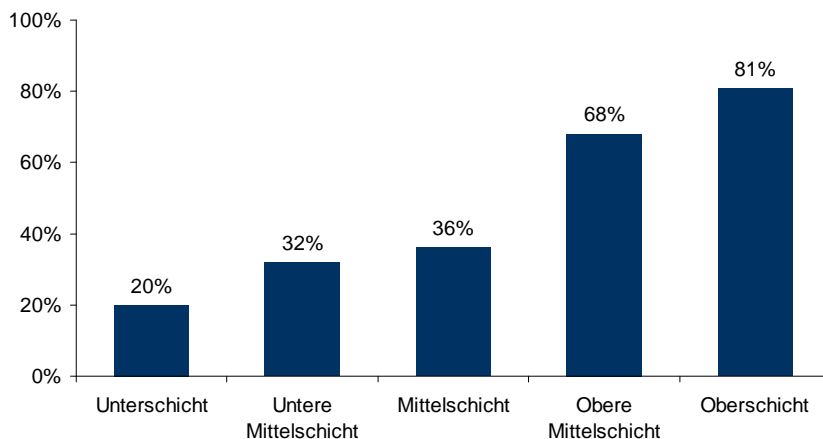
Die soziale Herkunft schlägt bereits im Kindesalter durch. Wenn Kinder danach gefragt werden, welchen Schulabschluss sie erreichen möchten, zeigt sich Folgendes:

Nur jedes fünfte Kind aus der Unterschicht (20%) kann sich vorstellen, später einmal mit Abitur die Schule zu verlassen. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil bei Kindern aus der Oberschicht bei überwältigenden 81%. So passt es auch, dass jedes vierte Kind (24%) aus der Unterschicht den Hauptschulabschluss als Ziel vor Augen hat und nur für 1% der Oberschicht dies der Fall ist¹¹.

Die soziale Herkunftsschicht hat einen starken Einfluss auf die Bildungsziele, und zwar schon in einer frühen Lebensphase (befragte Kinder waren zwischen 8 und 11 Jahre alt): In den oberen und mittleren Schichten findet sich bei Kindern bereits eine klare Anspruchshaltung, die später mit einem größeren Bildungserfolg einhergeht (wie verschiedene Schulleistungstudien zeigen). Auffällig ist die geringe Bildungsaspiration in der Unterschicht, aber auch Kinder aus der unteren Mittelschicht und der Mittelschicht fallen hier vergleichsweise stark zurück. Sichtbar werden an dieser Stelle die getrennten Bildungswelten.

Schulabschlusswunsch der Kinder: Angestrebter Schulabschluss „Abitur“ nach sozialer Herkunftsschicht

(Befragte: 8 bis 11-Jährige)

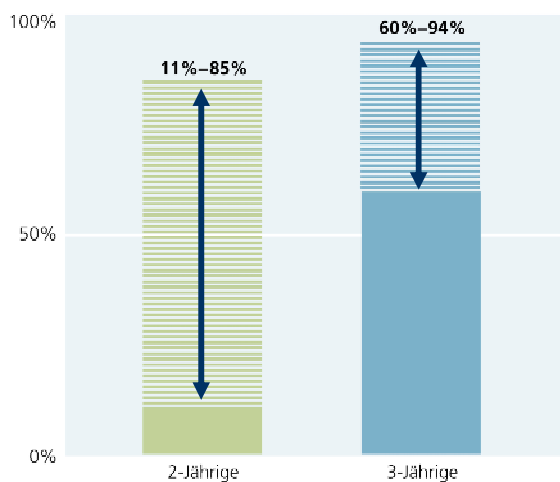


¹¹ Vgl. Hurrelmann, Klaus und Andresen, Sabine. World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt am Main, 2007

3.3. Ungleicher Zugang zu und Inanspruchnahme von Bildung schon in der frühkindlichen Bildung

Diese Dynamik beginnt natürlich im frühkindlichen Bereich. Das macht die große Varianz der Teilhabe von Kindern an frühkindlicher Bildung und die Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern zu einem kritischen Punkt.

Teilhabe von Kindern an frühkindlicher Bildung variiert stark in den verschiedenen Bundesländern (2006)

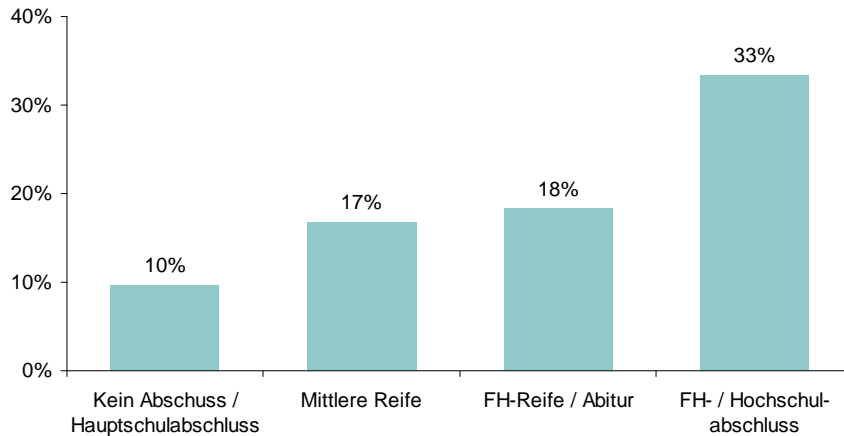


Quelle: Ländermonitor frühkindlicher Bildungssysteme, Bertelsmann Stiftung, 2008

Die Inanspruchnahme der Kindertageseinrichtungen und Tagespflege ist sehr unterschiedlich nach Bildungsstatus der Eltern.

Quote der Inanspruchnahme von Kindertages- einrichtungen und Tagespflege von Kindern unter 3 J.

nach Bildung der Eltern



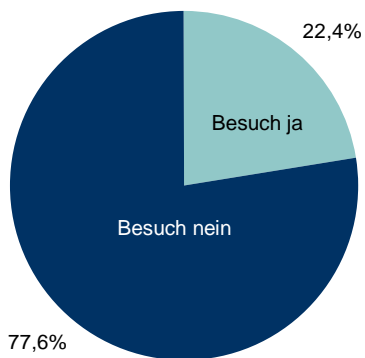
Quelle: DJI Zahlenspiegel 2007, Datengrundlage SOEP

Besonders ausgeprägt ist auch die Auswirkung der ethnischen Herkunft auf die Inanspruchnahme.

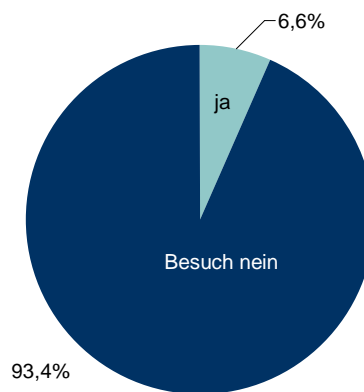
Quote der Inanspruchnahme von Kindertages- einrichtungen und Tagespflege von Kinder unter 3 J.

nach Migrationshintergrund

Mutter in Deutschland geboren



Mutter nicht in Deutschland geboren



Quelle: DJI Zahlenspiegel 2007, Datengrundlage SOEP

3.4. Weitere Komplikationen

Mit Blick auf eine Veränderung der Situation müssen mindestens zwei weitere Komplikationen berücksichtigt werden.

Zum einen tun wir uns in Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Ländern (UK, Niederlande, Dänemark, Schweden, Finnland) sehr schwer mit Transparenz. Die Finanzströme des frühkindlichen Bildungssystems sind so unübersichtlich, dass eine vergleichende Sicht auf die Kosten und Qualität von Kitaplätzen fehlt. Mit großem Abstimmungsaufwand hat die Bertelsmann Stiftung Daten für einen frühkindlichen Ländermonitor zusammengetragen, wobei auch in diesem Prozess viele Transparenzlücken offen blieben. Ich frage mich immer wieder, warum Transparenz nicht gewollt wird oder wer von fehlender Übersicht profitiert.

Zum anderen liegen viele Lernorte außerhalb des „Systems“. Wie also können Eltern aus bildungsfernen Schichten für die Bildung ihrer Kinder begeistert werden? Wie kann die deutsche Sprache an Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund in segregierten Stadtteilen herangetragen werden? Wie kann Verständnis für frühkindliche Dynamiken des Lernens über alle Schichten hinweg verankert werden?

4. Welche Handlungsansätze sind für eine konkrete Umsteuerung hilfreich?

Die gesellschaftlichen Konsequenzen dieser skizzierten Problemlagen liegen auf der Hand:

- Wir sind mit hohen gesellschaftlichen Folgekosten unzureichender Bildung konfrontiert.¹²
- Ohne ein sehr gutes Bildungssystem ist die ökonomische Zukunftsfähigkeit Deutschlands gefährdet.
- Die Teilhabeungerechtigkeit gefährdet den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Die folgenden drei Handlungsansätze sind aus meiner Sicht notwendig, wenn auch noch nicht hinreichend.

1. Kein „unwirtschaftliches“ Sparen

Es gilt ein Bewusstsein zu schaffen, dass Sparen in der Bildung teuer sein kann. Sparen in der frühkindlichen Bildung ist dabei ökonomisch besonders gefährlich.

2. Transparenz und evidenzbasierte Bildungssteuerung

Grundlagen und Kultur für eine evidenzbasierte Bildungssteuerung müssen entwickelt werden, um Bildungsinvestitionen wirksam einzusetzen und auch manche ideologische Trutzburg als solche zu identifizieren. Dabei gilt es sowohl formelle als auch informelle Lernräume zu berücksichtigen.

3. Ressourceneinsatz an Ziele koppeln

Finanzmittel werden zurzeit nicht systematisch an gewünschten Zielen und tatsächlichem Bedarf an Bildung orientiert. Bedarfsorientierte und zielgruppenspezifische Bildungsangebote (im Sinne von „Tailored action“) sind nötig. Hierfür ist zunächst eine Verständigung über Ziele

¹² Vgl. die Studien von James Heckmann, Clive Belfied, Henry Levin zu Folgekosten unzureichender Bildung und zu Investitionsrenditen von Bildungsinvestitionen.

notwendig. Denn eine veränderte Prioritätensetzung bei Finanzmitteln geht immer einher mit kontroversen gesellschaftlichen Diskussionen. Will ein Bundesland tatsächlich für jedes Kind gleichen Zugang zu Bildung sichern, wird dies zwangsläufig zu einer ungleichen Mittelverteilung führen.

Sachrationalität ist nicht notwendig gleich politischer Rationalität. Aber auch wenn diese Handlungsziele viel politischen Sprengstoff bergen, so sollte es doch möglich sein sich auf die Einsicht von Winston Churchill zu einigen:

„There is no finer investment for any community than putting milk into babies.“

Dr. Johannes Meier, März 2008