

Bildungsfinanzierung oder: Der Selbstbedienungsladen der Mittelschicht

Christoph Ehmann

Deutschland ist im Bildungsbereich nicht mehr Weltklasse. Schon das ist ärgerlich. Und es befriedigt nur begrenzt, darauf hinweisen zu können, dass diese Entwicklung ja schon vor Jahren oder gar Jahrzehnten absehbar war. So hatte die OECD (1973) bereits in einem Länderexamen über Deutschland geurteilt: „Bildungswesen: mangelhaft“. Das ist – und war auch damals – ärgerlich, aber mit einigen organisatorischen und finanziellen Anstrengungen in überschaubarer Zeit veränderbar. Für den Zusammenhalt einer Gesellschaft und damit für die Demokratie ist es aber fatal, dass in keinem jener Länder, mit denen wir uns gern vergleichen, wenn es um Wirtschaft, Umweltschutz, Sozialsysteme, Sport etc. geht, der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so eng ist wie in Deutschland. Denn hierfür liegen die Ursachen tiefer. Diese zu erkennen und Ansätze zur Veränderung zu beschreiben, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

1

Einleitung

Die Art und Weise der Finanzierung unseres Bildungssystems ist es, von dieser These gehe ich im Folgenden aus, durch die der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sichergestellt wird. Dies allein wäre es nicht wert, darüber – erneut – einen Aufsatz zu veröffentlichen. Denn über den Klassencharakter des Bildungssystems im Kapitalismus ist nicht nur von den „68ern“ – sowie vorher und nachher – Zutreffendes und nach wie vor Gültiges geschrieben worden. Worauf es aufmerksam zu machen gilt, ist die Tatsache, dass diese Finanzierungspolitik ganz wesentlich durch die Politik jener Parteien und Organisationen bewirkt wurde, die sich seit 140 und mehr Jahren für mehr soziale Gerechtigkeit engagieren und ohne die dieses Thema nicht auf die politische Agenda gekommen wäre.

Um das zu verstehen, bedarf es des Rückgriffs auf die Geschichte. Das deutsche Bildungswesen konnte, so hat *Ingo Richter* vor rund einem Jahrzehnt zu Recht festgestellt (Richter 1991, S. 3), die vier Revolutionen und Konterrevolutionen des 20. Jahrhunderts – 1919, 1933, 1945 und 1989 – ohne wesentliche Veränderungen überstehen. Es blieb so, wie es Ende des 18./ zu Beginn des 19. Jahrhunderts verfasst wurde, nämlich dreigliedrig. Und auch darin ist Deutschland unter den großen Industriestaaten einzigartig (PISA 2001, S. 425 f.).

2

Bildung muss kostenlos sein

Mit der Durchsetzung der zentralisierten Staatsgewalt im 17. und 18. Jahrhundert wächst die Notwendigkeit, dass dem Herrscher eine fachlich kompetente Bürokratie zur Verfügung steht und zwar eine Bürokratie, die sich eben nicht auf Herkunft, also Adel, berufen kann, sondern die in Verwaltung und Recht ausgebildet ist. Das eröffnet dem nichtadeligen Bürgertum die Chance, an der Macht dadurch teilzuhaben, dass es Teil der Bürokratie dieser Macht wird. Diese Teilhabe erlangte es durch Bildung und zwar durch universitäre (Berufs-)Bildung (Hammerstein 1996, S. 105 ff.)

Für West- und Mitteleuropa wurden die Bildungseinrichtungen zu den zentralen Instanzen bei der Zuweisung von Berufschancen. Um diese neuen Berufschancen für sich zu nutzen, führten die aufstiegswilligen Bürger einen Kampf gegen zwei Gegner gleichzeitig.

Zum einen ging es gegen den Adel, der sich seine Ämter immer noch kaufen konnte oder infolge von Standesprivilegien erhielt. Dagegen half, zumindest für Stellungen, die eine akademische Ausbildung verlangten, die „vollständige Bindung der Studienzulassung an das Reifezeugnis“ durchzusetzen, was 1834 in Preußen und dann auch in Deutschland insgesamt gelang (Wolter 1987, S. 245). Dem Adel blieb das Offizierskorps.

Zum anderen mussten sie sich gegen die nachdrängenden unteren Sozialschichten schützen, denn die These von der Überfüllung der Universitäten und der daraus angeblich folgenden Entwertung der akademischen Berufe war bereits seit dem Ende des 16. Jahrhundert, ein Fixpunkt in der preußisch-deutschen Hochschulpolitik (Herlitz 1973, S. 32). Dagegen half, Bildung an Besitz zu binden, aber nur in Maßen, soll heißen, dass die Bürger aus eigenem Vermögen zu den Bildungsaufwendungen beitragen sollten und zwar in einer solchen Höhe, dass viele nicht mehr mithalten konnten, aber dass dennoch ein Großteil der Kosten vom Staat, also von der Gesamtheit der Steuerzahler übernommen wurde. Konkret: Man musste den Erwerb des Reifezeugnisses an hohe Schulgeldzahlungen binden. Das geschah. So betrug das Schulgeld für den Besuch des Gymnasiums in Preußen im 19. Jahrhundert etwa 100 Mark im Jahr (Leschinsky/Roeder 1983, S. 131). Weil aber nur ein Viertel der Bewohner Preußens mehr als 900 Mark im Jahr verdiente, reichte dieser Betrag aus, um diese Bildungseinrichtungen wenigen vorzubehalten. Der noch fehlende Teil der Kosten, rund 50 %, wurde aus dem allgemeinen Steueraufkommen erbracht (Leschinsky/Roeder 1983, S. 483).

Christoph Ehmann, Dr., Generalsekretär der Europäischen Universitäts-Stiftung „Campus Europae“, Luxemburg
e-mail: christoph.ehmann@t-online.de

Nun wurde von der Arbeiterbewegung schon im Programm der „Sächsischen Volkspartei“ 1866 gefordert: „Erhebung der Volksschule zu einer aus der Staatskasse erhaltenen Staatsanstalt“. Auf dem Gothaer Vereinigungsparteitag 1875 aber wurde daraus: „Unentgeltlicher Unterricht an allen Bildungsanstalten“. Eine Forderung, auf die Marx in der „Kritik des Gothaer Programms“ wie folgt reagierte: „Wenn... ‚höhere‘ Unterrichtsanstalten, unentgeltlich sind, so heißt das faktisch, den höheren Klassen ihre Erziehungskosten aus dem allgemeinen Steuersäckel (zu) bestreiten“ (Marx 1969, S. 35) – was, s. o., *Leschinsky/Roeder* mit konkreten Zahlen belegt haben.

Als in der Weimarer Republik und dann vor allem in der BRD und der DDR sozialdemokratische und kommunistische Parteien Einfluss gewannen, machten sie mit diesen Forderungen Ernst. In der DDR entfielen alle Schulgeldzahlungen und alle Studiengebühren; ebenso in Bremen und Hessen. In den anderen Bundesländern, wo die Mehrheitsverhältnisse nicht so eindeutig waren, wurde in den Verfassungen zumindest eine auf Abschaffung gerichtete Absichtserklärung abgegeben oder es wurden sehr bald Schulgesetze geschaffen, die den schrittweisen Abbau von Schulgeldern vorsahen. 1961 befreite als letztes Bundesland Rheinland-Pfalz die Eltern von der Pflicht zur Zahlung von Schulgeld für ihre Realschulen und Gymnasien besuchenden Kinder (Ehmann 2003, S. 58).

Für den Besuch der Universitäten galt, einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) gemäß, dass 30 % der Studierenden von Studiengebühren zu befreien seien. Das waren alle Stipendienempfänger und darüber hinaus jene, die von den Universitäten als „würdig“ und „bedürftig“ angesehen wurden.

Als zunächst die Schulgelder (bis 1961) und danach die Studiengebühren (bis 1970) abgeschafft wurden, profitierten davon also nur jene rund 70 %, die in Einkommensverhältnissen lebten, die oberhalb der damals als förderungsnotwendig angesehen Einkommensgrenze lagen. Man kann über solche Einkommensgrenzen streiten. Aber festzuhalten bleibt, dass es zur generellen Abschaffung der Schulgelder und Studiengebühren nicht kam, weil damit neuen sozialen Schichten der Zugang zur Bildung eröffnet werden sollte, sondern sie wurden abgeschafft, *nachdem* neuen sozialen Schichten infolge vorangegan-

gener Umwälzungen der politischen Verhältnisse der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen mit Hilfe eines differenzierten Stipendien- und Förderungswesens eröffnet worden war. Weil die Barriere „Schulgeld/Studiengebühren“ nicht mehr ihre sozial-selektive Funktion erfüllte, lohnte es sich für die besitzenden Schichten nicht mehr, dafür zu zahlen. Diese „besserverdienenden“ Kreise, zu denen mittlerweile auch dank sozialdemokratischer Bildungspolitik der 50er und 60er Jahre die Bildungsaufsteiger gehörten – Lehrer, Angehörige der wachsenden staatlichen und kommunalen Bürokratie und der staatlichen Unternehmen Post und Bahn, Gewerkschaftsfunktionäre, etc. –, verlangten nun „Gleichbehandlung“, was aber nur hieß, finanzielle Entlastung für sich. Weil man dies nicht offen sagen wollte, griffen diese Kreise die alte sozialdemokratische Forderung auf, wonach Bildung kostenlos sein und – für sie speziell vor allem – bleiben müsse.

Dass durch diese „Gleichbehandlung“ die Chancen der einkommensschwachen Schichten in keiner Weise verbessert wurden, sondern im Gegenteil der Staat wegen wegfallender Einnahmen ärmer und deshalb weniger leistungsfähig wurde, blieb geflissentlich unerwähnt.

Welchen Beitrag der Wegfall von Studiengebühren und Schulgeldern langfristig zur Herstellung von sozialer Gerechtigkeit leistete, lässt sich am Beispiel der DDR zeigen, die hier wie eine Kontrollgruppe zur BRD genutzt werden kann. In der DDR hatten 1988 68 % aller Hochschulstudenten Väter mit einem Fach- oder Hochschulabschluss. In der Gesamtbevölkerung betrug dieser Anteil in der relevanten Altersgruppe lediglich 24,6 % (Lenhardt/Stock 1997, S. 161)

3

Nach der Bildungsexpansion: Aufstieg durch Bildung verhindern

Die Bildungsexpansion der späten 50er und der 60er Jahre hatte in allen westlichen Industrieländern die Übergänge auf die zur Hochschulreife führenden Schulen ansteigen lassen. Davon hatten auch Arbeiterkinder profitiert, deutlich mehr jedoch die Söhne und seit den 60er Jahren vor allem die Töchter von Akademikern: In Deutsch-

land (West) stieg der Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien zwischen 1950 und 1966 von 3,6 % auf 5,7 %, der Anteil der Studierenden aus Akademikerfamilien hingegen von 28,9 % auf 36,6 % (Köhler 1992, S. 87)

3.1 ANSATZ KINDERGARTEN

Die pädagogische Forschung hatte erkannt, dass entscheidende Weichenstellungen vorher erfolgten, nämlich bereits vor dem Beginn der Schulpflicht, im Kindergarten. Wenn man mehr Chancengleichheit wollte, dann musste man hier ansetzen.

Für die Bundesrepublik wurde dazu in dem bereits eingangs erwähnten OECD-Länderexamen im Jahre 1970 festgestellt: „Es ist pure Ironie, dass das Land, das *Friedrich Fröbel*, den Begründer des Kindergartens hervorbrachte, es anderen Ländern wie z.B. Frankreich überlassen hat, diese so auszubauen, dass sie von den meisten oder sogar allen Kindern besucht werden können.“ (OECD 1973, S. 70).

Und die OECD-Examinatoren lieferten auch gleich die Begründung dafür, warum Kindergärten in Deutschland keine sozial fördernde Funktion erfüllen konnten: „Außerdem sind (in Deutschland) die Eltern der Arbeiterklasse kaum in der Lage, ihre Kinder in Kindergärten zu schicken, da ... Gebühren erhoben werden.“ (OECD 1973, S. 70).

Es waren Kritiken wie diese, die den Deutschen Bildungsrat dazu veranlassten, in seinem „Strukturplan“ 1970 die Bereitstellung von Kindergartenplätzen für alle Kinder ab drei Jahren zu fordern (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 40) und in Nordrhein-Westfalen und Bayern 1972 zur Verabschiedung von Kita-Gesetzen führten, die diese Einrichtungen als Bildungsstätten definierten und mittelfristig auch dort, wie in den Grundschulen, die Abschaffung aller Gebühren vorsahen. Mittlerweile hatten auch bildungsökonomische Untersuchungen gezeigt, dass Investitionen in die frühkindliche Erziehung im Vergleich den höchsten gesellschaftlichen – also nicht nur einen großen individuellen, – Nutzen brachten (ausführlich dazu Nagel/Jauch 2002, S. 19 ff.). Es sprach also, vorausgesetzt man wollte mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen, alles dafür, die frühkindliche Bildung kostenlos für alle zu machen. Denn die Kita-Gebühren erfüllten und erfüllen – anders als die Schulgelder oder die Lernmittelbeschaffung oder

die Studiengebühren – tatsächlich eine sozial-selektive Funktion, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

Nachdem infolge der Ölkrise 1973/74 die öffentlichen Haushalte in die Krise gerieten, wurde der Gedanke der Kostenfreiheit in Deutschland (West) durch die Idee der sozialen Gebührenstaffelungen ersetzt: Der Kita-Beitrag richtet sich seitdem nach dem Einkommen der Eltern, eine durch das Bundesverfassungsgericht mit Urteil vom März 1998 bestätigte Regelung. Diese Regelung aber stabilisiert die Benachteiligung der unteren und die Bevorzugung der mittleren Einkommen. Denn Kita-Beiträge sind im Durchschnitt nur zu 25 % kostendeckend (Bock/Timmermann 2000, S. 197). Es wird also jeder Kita-Platz mit mindestens 75 % der Kosten subventioniert, wovon vor allem jene profitieren, die ihre Kinder in den Kindergarten schicken, oder genauer: schicken können oder dürfen.

So müssen die unteren Einkommen einer Studie des DIW (DIW 2000, S. 273) zufolge einen deutlich höheren Anteil des Haushaltseinkommens (4,1 %) als mittlere (3,3 %) und hohe Einkommen (2,3 %) für Kindergartenbeiträge aufbringen (*Abbildung 1, Kap. 5*). Da bei den unteren Einkommen der Einkommensanteil sehr gering ist, der über die zur Befriedigung der unmittelbaren Lebensbedürfnisse hinausgeht, wird auch an den Kita-Beiträgen gespart. So schicken wohl auch deshalb diese Familien ihre Kinder in deutlich geringerem Umfang, nämlich nur zu 34 %, in Kindergärten als die mittleren und oberen Einkommensschichten, bei deren Kindern die Besuchsquote zwischen 42 und 47,5 % liegt. Bei den Familien im obersten Einkommensfünftel sind dann die Beiträge schon so hoch, dass sie auf öffentliche Kindergärten verzichten und eigene, private Betreuungs- und Bildungsangebote suchen. Deshalb liegt die Besuchsquote hier nur bei 33 % (DIW 2000). Und obwohl die unteren Einkommen weniger Beiträge zahlen müssen, ist die Netto-Subvention durch öffentliche Leistungen bei den mittleren Einkommen pro Kind deutlich höher, auch höher als bei den oberen Einkommen (*Tabelle 1*).

Die Subventionierung der Kindergärten aus dem allgemeinen Steueraufkommen nutzt also vor allem den mittleren Einkommen.

In vielen Kommunen aber bedarf es der finanziellen „Abschreckung“ der unteren

Tabelle 1: Subventionen für Kindergartenbesuch nach Haushaltseinkommen 1996 in DM (pro Jahr)

Haushaltseinkommen	Elternbeiträge	Netto-Subventionen
Untere Einkommen	400	2.200
Mittlere Einkommen	700	2.800
Hohe Einkommen	700	2.100
Insgesamt	600	2.300

Quelle: Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2001, S. 94

WSI Hans Bockler Stiftung

sozialen Schichten nicht. Vor allem auf dem Gebiet der alten Bundesrepublik erfüllt die Verknappung von Kita-Plätzen den gleichen Zweck: Sozialhilfeempfängerinnen, Arbeitslosen oder Geringbeschäftigten wird mit dem Hinweis, dass sie ja „zu Hause“ wären, der Anspruch auf einen Kita-Platz für ihre Kinder verwehrt. Die Plätze gehen an Kinder von Berufstätigen, unter ihnen viele gutqualifizierte mittelständische „Doppelverdiener“. Die Bildungseinrichtung Kindergarten wird also exakt jenen verwehrt, die sie, nach allem was wir wissen, am nötigsten hätten.

3.2 DAS BAFÖG

War so im Kita-Bereich bereits 1975, dem Beginn der Knappheit in den öffentlichen Kassen, der Aufbruch zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen gestoppt worden, so drohte gerade in den 70er Jahren der Klassenstruktur des Bildungswesens durch eine andere, genuin sozialdemokratische Maßnahme reale Gefahr. Die SPD hatte in den Debatten um eine Neuordnung der Studienförderung 1971 durchgesetzt, dass nicht nur Studierende, sondern bereits Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe II der zur Hochschulreife führenden Vollzeitschulen unter bestimmten Voraussetzungen einen Rechtsanspruch auf Förderung erhalten sollten. Dieses Schüler-BaföG gab den einkommensschwächeren Familien am Ende der Sekundarstufe I die Möglichkeit, losgelöst von kurzfristigen finanziellen Überlegungen zu entscheiden, ob sich der gute Schüler oder die gute Schülerin um einen betrieblichen Ausbildungsplatz mit einer interessanten Ausbildungsvergütung bemühen sollte oder ob er oder sie weiter zur Schule und dann zur Hochschule gehen sollten. Das Schüler-BaföG vermittelte zudem die Sicherheit, zukünftig auch Studenten-BaföG erhalten zu können. Damit wurde eine langfristige Planung möglich, die gerade für diese Einkommensschichten eher ungewöhnlich war. Rund 40 % aller Schülerinnen und Schüler der Sekundar-

stufe II der zur Hochschulreife führenden Vollzeitschulen erhielten 1975 Schüler-BaföG (Ehmann 2003, S. 86).

Damit wurde eine Steigerung des Anteils der Arbeiterkinder unter den Studierenden erreicht, die noch in den 60er Jahren für unmöglich gehalten worden war: Zwischen 1950 und 1966 war der Anteil der Arbeiterkinder unter den Studierenden von 3,6 % auf 5,7 % gestiegen. 1979 lag er bei 14 % (Köhler 1992, S. 87). Dazu hatte auch die Anhebung der Ingenieurschulen und der Höheren Wirtschaftsfachschulen zu Fachhochschulen beigetragen. Aber dieses Fünftel an der Gesamtzahl der Studierenden allein hätte eine solche Steigerung nicht bewirken können.

Dass es sich tatsächlich um eine Maßnahme handelte, mit der soziale Besitzstände ernsthaft bedroht wurden, machten die Gegner dieser Fördermaßnahme deutlich: Zu den ersten Spargesetzen der Kohl/Genscher-Regierung gehörte im Frühjahr 1983 die faktische Abschaffung des Schüler-BaföG. Man hatte es als „Moped-Geld“ apostrophiert und darin eine Benachteiligung der anderen Schüler und Schülerinnen gesehen. Nun wurde wieder „Gleichbehandlung“ aller hergestellt.

Die FDP hatte bereits seit Mitte der 70er Jahre eine Kampagne gegen Sozial-Transfers geführt und die Einsetzung einer Bundestags-Enquete-Kommission „Das Transfer-System in der Bundesrepublik Deutschland“ durchgesetzt, zu deren Aufgaben nicht zuletzt gehörte, die Bevorzugung der unteren bzw. die Benachteiligung der mittleren Einkommensschichten durch eben solche Sozial-Transfers zu belegen. Als der Bildungsökonom *Christof Helberger* 1982 seine Studie über die Einkommensentwicklung nach Schulbildung vorlegte und darin die insgesamt eher geringen Auswirkungen der öffentlichen Bildungsausgaben bei der Schaffung größerer sozialer Gerechtigkeit belegte (Helberger 1982), blieb dies ohne Folgen, weil die Regierungskoalition wechselte. Von 1982 bis 1998/99 sank der Anteil der Arbeiterkinder an den Hochschulen ebenso wie der Anteil

der Bafög-Geförderten unter den Studierenden. Seit der rot-grünen Koalition steigt zumindest der Anteil der Bafög-geförderten Studierenden wieder. 2002 wurde nach einer Pressemitteilung des BMBF vom 26. März 2003 wieder jeder vierte Student Bafög-gefördert.

Dass es sich dabei nicht um die Umkehr bisheriger Politik handelt, sondern nur um eine bessere Ausstattung schon privilegierter Personenkreise, zeigt die gleichzeitig praktizierte Weiterbildungspolitik. Es sei unstrittig, dass die geringsten Arbeitsmarktchancen jene haben, die keine abgeschlossene Schul- und/oder Berufsausbildung haben (Reinberg/Walwei 2000). Es ist deshalb vorrangig, Personen ohne Abschluss zu einem solchen zu verhelfen. Die aktuelle Arbeitsmarktpolitik aber fördert vorrangig nicht längerfristige Maßnahmen, sondern Kurzzeitfortbildungen. Auch dies hat, wenn nicht ausdrücklich beabsichtigt, dennoch zur Folge, dass die Zahl auch formal gut qualifizierter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in bestimmten Altersgruppen nicht mehr steigen kann.

4

Privilegienwahrung als bildungspolitische Zielstellung

Zu einer Wiederbelebung des Schüler-Bafög, einer der herausragenden sozial- wie bildungspolitischen Leistungen der sozialliberalen Koalition, hat sich Rot-Grün nicht entschließen können. Ebenso wenig hat es seit 1998 ernsthafte Bemühungen zur Abschaffung der Kita-Gebühren gegeben, zumindest nicht in Ländern mit roter oder grüner Beteiligung. Die deutliche Verbesserung des Studenten-Bafög seit 2000 kommt nur jenen zugute, die die sozial-selektiven finanziellen und anderen Barrieren auf dem Weg zur Hochschulreife überwunden haben. Das Verbot von Studiengebühren, also die Sicherung der besserverdienenden Schichten vor neu- alter finanzieller Belastung, wurde bundesgesetzlich festgeschrieben und gilt zumindest bis zum gegenteiligen Urteil des Bundesverfassungsgerichts.

Was ist geschehen zwischen 1970 und heute? Haben die „68er“ in Regierung und Parlament vergessen, mit welchen politischen Forderungen sie einst zum Marsch durch die Institutionen angetreten sind?

Zunächst ist festzuhalten, dass das, was mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen brachte, weit vor 1968 angedacht worden war und während der sozialliberalen Koalition von Personen realisiert wurde, die zwar mit Teilen der „68er“ sympathisierten, aber ihre Studienzeiten längst hinter sich hatten. Die Bildungspolitik der ersten Regierung *Brandt* konnte zwar nur gemacht werden, weil es „68“ gegeben hatte, aber sie wurde nicht von „68ern“ gemacht, sondern war, und das auch nur in Teilen, eine Aufnahme von Anregungen, die zumeist schon in den frühen 60er Jahren entwickelt worden sind. So sind die studentischen Vorstellungen zur Hochschulreform – die SDS-Denkschrift „Hochschule in der Demokratie“ und das vds-Gutachten „Studenten und die neue Universität“, aus denen der Wissenschaftsrat dann später ohne Quellenangabe abschrieb – 1961/1962 erschienen, die Gewerkschaften warben 1963/64 für den „Aufstieg durch Bildung“, die studentischen Bildungswerbungsaktionen begannen 1964/65, *Dahrendorf* und *Picht* hatten ihre Bücher und Aufsätze zum „Bürgerrecht auf Bildung“ und zur „Bildungskatastrophe“ 1965/66 veröffentlicht, die Mitglieder des Deutschen Bildungsrats wurden 1966 berufen.

Inzwischen hat sich die Sichtweise dramatisch verändert. Für die Bildungsreformer der 60er Jahre war die Leitidee, dass der Aufstieg, das Erlangen von Führungspositionen in Staat und Gesellschaft nicht mehr von der sozialen Herkunft, sondern von der Leistung bestimmt werden sollte. Das hieß nicht das Leugnen von Unterschieden, sondern die Ablösung dieser Unterschiede von der sozialen Herkunft. Der Berliner Schulsenator *Carl-Heinz Evers* bezeichnete die Gesamtschule als „demokratische Leistungsschule“, in der die Leistung der Kinder und nicht der elterliche Geldbeutel zählen sollten. Dass am Ende dann Leistungsunterschiede sichtbar werden würden, blieb unbestritten. Anders hätte die Differenzierung in verschiedene Leistungsgruppen – ob nun als ABC-Kurse oder als FEAGA oder noch anders bezeichnet – keinen Sinn gemacht. Auch die noch so geringfügigen Reformen im dreigliedrigen Schulsystem sollten die soziale Durchlässigkeit erhöhen, nicht aber eine Ausdifferenzierung nach Leistung verhindern.

Es ging also um eine allgemeine Anhebung des Leistungsniveaus sowohl im Durchschnitt als auch in der Spitze. Der infolge des „Sputnik-Schocks“ ausgerufenen

„Wettkampf der Systeme“ zwischen Ost und West sollte in den Schulen und Hochschulen ausgefochten werden.

Diesen Wettbewerb galt es aber im nationalen Bereich zu verhindern. Denn je mehr junge Leute zu weiterführenden Schulen gingen und je mehr junge Männer und Frauen die Hochschulreife erlangten, desto mehr Konkurrenz gab es beim Zugang zu den besser bezahlten Berufen und desto größer wurde die Wahrscheinlichkeit, eben nicht zu den Wettbewerbsgewinnern und damit zu den Bestbezahlten zu gehören. Die Sicherheit, mit dem Abitur und einem wie auch immer abgeschlossenen Studium auch einen guten und zwar deutlich überdurchschnittlich bezahlten Lebensjob zu bekommen, war doch das, woran man sich orientiert hatte – und was für die 6,1% Abiturienten des Jahres 1960 auch galt. Würde das aber für die 11,3% des Jahres 1970, die 21,7% des Jahres 1980, die 33,5% des Jahres 1990 (BMBW 1993, S. 73) oder gar für die im internationalen Vergleich (OECD 2000, S. 165) angemessenen 40, 50 und mehr % im neuen Jahrhundert auch noch gelten? Wohl kaum. Es können schon sprachlogisch nicht 50% Elite sein oder zur oberen der drei gleich groß geschnittenen Einkommensschichten gehören.

Aber genau dieses „Oben-Mitte-Unten-Modell“ liegt dem deutschen Bildungssystem zugrunde. Ihm fehlt jegliches egalitäre Moment. Es ist auf jenes aus dem Feudalismus überkommene Drei-Klassen-System des 18. und 19. Jahrhunderts festgelegt. Es ist systemwidrig, sich die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder bis zum 16. Lebensjahr vorzustellen. Das Bildungssystem hat eben, wie *Ingo Richter* zu Recht feststellte, alle „Revolutionen und Konterrevolutionen“ nahezu unbeschadet überstanden.

Was folgt daraus? Die Bildungsexpansion hat Erwartungen geweckt und weckt sie noch heute. Auf jeden Fall können sie nicht erfüllt werden. Die Bildungsexpansion hat die Hoffnung auf einen Aufstieg in besondere Positionen genährt, verbunden mit höherem Sozialprestige, höherem Gehalt und – vor allem – höherer sozialer Sicherheit. In dem Moment, in dem sie nicht mehr einer kleinen Zahl vorbehalten waren, hat sie aber eben jene Besonderheiten verloren. Es konnte sich die Bergarbeiterfamilie vor der Bergbaukrise durchaus den Bau eines Siedlungshäuschens leisten. Das konnte dann Ende der 60er Jahre der

aus dem Arbeitermilieu stammende Lehrer auch. Aber auch nicht viel mehr. Was also war vom Aufstieg geblieben, wo die ersehnte und auch äußerlich sichtbare Abhebung vom Herkunftsmilieu?

Mit dem Rückgang der neu zu besetzenden Stellen im öffentlichen Bereich, insbesondere im Schulbereich seit Ende der 70er Jahre, ist die Akademikerlaufbahn unsicherer geworden. Die Übergänge in den öffentlichen Dienst, insbesondere in den Lehrerberuf, haben drastisch abgenommen. Die Arbeitslosigkeit ist bei Hochschulabsolventen zwar deutlich niedriger als bei anderen Berufsgruppen, aber die Karrieren sind deutlich offener geworden. Die Gefahr, in das gerade verlassen geglaubte soziale Milieu zurückzufallen, ist zwar in der Realität nicht groß, aber als Angst weit verbreitet. Und diese Angst ist nur verständlich, wenn man davon ausgeht, dass das Schema von der – mindestens – Drei-Klassen-Gesellschaft fest in den Köpfen verhaftet ist. Und das ist bei denen, die gerade den Aufstieg geschafft haben, noch besonders präsent. In egalitären Gesellschaften kann es zu solchen Ängsten nicht kommen.

Für die Bildungspolitik ist diese Angst in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Sie führt zum einen dazu, dass der Abwehr nachdrängender möglicher Konkurrenten große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Es muss für die Zukunft geradezu verhindert werden, dass ein Aufstieg durch Bildung für andere möglich wird. Zum anderen wird jenen, die „oben“ angekommen sind, also dort wo die 6 bis 11 % aus den 50er und 60er Jahren häufig noch hingelangten, der Erfolg nicht zugestanden, weil er mit dem Eingeständnis verbunden wäre, es selbst nicht geschafft zu haben oder es schlicht nicht so gut zu können.

So kommt es zu einem Unmut bei den Beziehern der oberen Einkommenshälfte, abzüglich der oberen 5 bis 10 %, der sich in sehr konkreten bildungs- und finanzpolitischen Beschlüssen niederschlägt.

Wie dabei selbst um die Aufrechterhaltung kleinster Benachteiligungen der unteren Einkommens- und Sozialschichten und die Bewahrung von minimalen Vorteilen für die Bildungsgewinner gekämpft wird, zeigt ein jüngstes Berliner Beispiel, das nicht zuletzt deshalb so signifikant ist, weil die notwendigen Beschlüsse durch die traditionell als besonders sozialorientiert angesehenen Parteien SPD und PDS gefasst worden sind. Beide

Parteien sind auch fest im öffentlichen Dienst verankert:

Die in Berlin noch relativ großzügig gehandhabte Lernmittelfreiheit stand als Einsparmasse auf der Streichliste des Finanzsenators. Nach dem Vorschlag des Schulsenators sollten nur noch die Kinder der Empfänger von Sozialhilfe (rd. 40.000 Kinder) und Wohngeld (rd. 43.000 Kinder) die Schulbücher kostenlos zur Ausleihe bekommen. Zusätzlich sollten den Schulen Mittel zur Verfügung gestellt werden, um einkommensschwache Familien, die nicht unter die vorgenannten Kategorien fallen, gezielt unterstützen zu können. Der Schulsenator scheiterte an der PDS und der SPD-Linken, die sich mit folgender Lösung durchsetzten: Sozialhilfe- und Wohngeldempfänger werden weiterhin kostenlos mit Schulbüchern versorgt. Alle anderen aber müssen bis zum Betrag von 100 € die Schulbücher selbst kaufen. Erst der darüber liegende Betrag wird, dann allerdings voll, erstattet. Die Schulbücher in der Grundschule kosten nach einer Information des Schulsenats, 44 €, in der Hauptschule liegt der Betrag bei 80 €. Erst in der Oberstufe des Gymnasiums wird der Selbstfinanzierungsbeitrag mit bis zu 340 € Bücherkosten deutlich übertroffen. Von der PDS/SPD-Regelung profitieren als vor allem die in der Regel „besserverdienenden“ Eltern dieser Schülerinnen und Schüler.

Dieses Mitnehmen von Sozialtransfers, die bei ihrer Einführung eigentlich für eine andere Einkommensgruppe gedacht waren, offenbart nicht nur ein hohes Maß an Selbstbedienungsmentalität in den mittleren und gehobenen Einkommenschichten. Es macht vor allem deutlich, dass dieser Gruppe nichts daran liegt, für die Bildung ihrer Kinder irgendeinen besonderen Aufwand zu treiben.

5

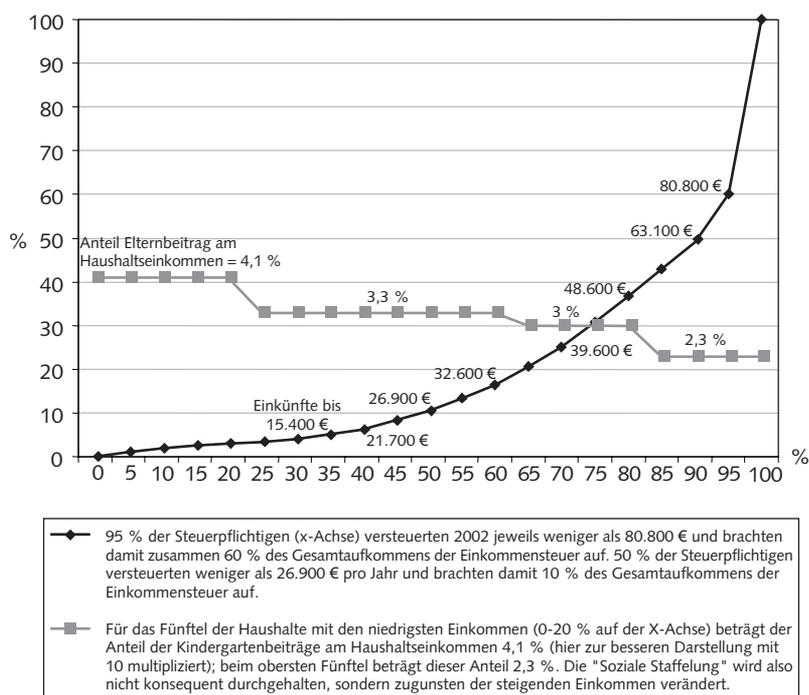
Der Wohlfahrtsstaat für alle

In dem geschilderten Beispiel aus jüngster Zeit – auf weitere muss aus Platzgründen verzichtet werden – wird das politische Denkmuster dieser mittlerweile tonangebenden Gruppierungen deutlich: Zum einen gibt es einen stark antikapitalistischen Tonfall, der zunächst als in der Tradition der entsprechenden Parteien und Organisationen stehend angesehen werden kann. Tatsächlich reduziert sich diese Haltung

aber auf eine Aggressivität gegen die, die auf der Einkommensskala deutlich höher stehen. Denn keine dieser politischen Gruppierungen betreibt heute noch ernsthaft eine auf Umverteilung der gesellschaftlichen Ressourcen gerichtete Politik. Zum zweiten praktizieren diese Parteien eine Politik der sozialen Undurchlässigkeit gegenüber „denen da unten“. Denn ihre Klientel fürchtet zum einen den eigenen sozialen Abstieg, zum anderen die neue Konkurrenz. Zwar finden sich immer wieder Aktivitäten für sozial Schwache, für Obdachlose, für Arbeitslose etc. Aber diese Aktivitäten sollen sozial beschwichtigen, nicht gesellschaftliche Verhältnisse verändern. Sie haben viel Ähnlichkeit mit der von den Kirchen des Mittelalters betriebenen Armenfürsorge. Sie sind auch ganz rasch wieder rücknehmbar, wie die jüngsten Debatten um die Hartz-Vorschläge zur Arbeitsmarktpolitik und die „Agenda 2010“ zeigen. Sie zeitigen aber auch zum Teil absurde Ergebnisse, wenn z.B. eine Sozialhilfeempfängerin im Bedarfsfall vom Zahnarzt wie eine Privatpatientin versorgt und abgerechnet wird, die Kosten dafür aber von der gleichen Kommune übernommen werden, die dem Kind der Sozialhilfeempfängerin den kostenlosen Kindergartenplatz verweigert. Doch das entspricht der perversen Logik: Ersteres wirkt beruhigend, Letzteres könnte in der Zukunft für den jetzigen neuen Mittelständler bzw. seinen Nachwuchs unangenehme Folgen haben.

Norbert Birnbaum hat in seinem Buch „Nach dem Fortschritt. Vorletzte Anmerkungen zum Sozialismus“ die wohlfahrtsstaatliche Politik der europäischen und US-amerikanischen sozialdemokratischen und sozialistischen Parteien analysiert, eine wohlfahrtsstaatliche Politik, die ein Anwachsen des Staatsapparats mit einer zunehmenden Zahl von Angestellten brachte und die den Gewerkschaftsmitgliedern – und den „Trittbrettfahrern“ – ein Vierteljahrhundert lang (von 1950 bis 1975) – zu real deutlich steigenden Einkommen verhalf, ohne dass die Sozialtransfers gefährdet wurden. Aber mehr und mehr wurde deutlich, dass damit gleichzeitig ein Anwachsen des konservativen Wählerpotenzials verbunden war. Die sozialen Aufsteiger profitierten in Deutschland ebenso wie in Großbritannien, in den USA ebenso wie in Frankreich von der Politik der Umverteilung der Zuwächse, sie „... hielten sich aber für etwas Besonderes. Die Konservativen

Abb. 1: Beitrag zum Einkommensteueraufkommen und Anteil Elternbeitrag am Haushaltseinkommen - in % -



Quelle: BMF 2002, DIW 2000, eigene Berechnungen.

WSI Hans Böckler Stiftung

versprochen ihnen spezifische Vorteile und schmeichelten so ihrem Statusbewusstsein“ (Birnbauer 2003, S. 141) und wurden zunehmend gewählt.

Nun versuchen gewerkschaftliche und sozialdemokratische Bildungspolitiker in Deutschland mit ihren Steuervorschlägen zum einen Geld für mehr Bildung zu erlangen (Nagel/Jauch 2002, S. 231 ff.), zum anderen Wahlbürger zurück zu gewinnen. Es geht um die Erhöhung der Steuern für die Reichen, also die Erben, die Vermögenden, die Bezieher hoher Einkommen. Dabei ist es hilfreich, sich einmal damit auseinander zu setzen, wie die Vorschläge lauten und wie die Realität ist.

Lange Jahre haben insbesondere die Parteiliberalen über den Mittelstandsbauch bei der Einkommensteuer geklagt und schließlich durchgesetzt, die sich im mittleren Bereich nach oben ausbeulende Progression in eine zwischen den Prozentsätzen von rund 20 und rund 50 gleichmäßig ansteigende Gerade zu verwandeln. So wird der Eindruck erweckt, sie würden in ähnlich steigendem Umfang zum Steueraufkommen beitragen, während es erst nach dem Spitzensteuersatz von rund 50 % zu keiner Steigerung mehr käme. Tatsächlich aber ist der Mittelstandsbauch geblieben, nun jedoch als Hängebauch, d.h. die

gehobenen Einkommen tragen ähnlich den niedrigen Einkommen im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil deutlich unterdurchschnittlich zum Einkommensteueraufkommen bei (Abbildung 1).

Kompensieren die oberen 8 bis 10 % mit ihren Steuern die geringen Steuerzahlungen der unteren 50 %, so tragen die dazwischen liegenden 40 bis 42 % nicht einmal den Anteil am Einkommensteueraufkommen, den sie an der Gesamtheit der Steuerzahler stellen. Das aber heißt nichts anderes, als dass sie in weiten Bereichen Empfänger von Transfers sind. Sie haben sich an die wohlfahrtsstaatliche Nehmermentalität gewöhnt und werden alles daran setzen, auch in Zukunft mehr nehmen zu können als geben zu müssen, auch wenn sie gesamtgesellschaftlich zu den Besserdienenden gehören.

6 Fazit

Mittelständler gibt es überall in Europa, auch neue Mittelständler. Warum sollen sie in Deutschland mit so nachhaltiger Wirkung Entwicklungen im Bildungssystem bewirkt oder verhindert haben? Die Ur-

sachen dafür sind nicht allein oder nicht einmal vorrangig im Bildungssystem selbst zu finden.

Die Franzosen haben nach der Französischen Revolution ihr Bildungssystem verändert und die gemeinsame Erziehung aller Kinder als notwendige Konsequenz für die Entwicklung eines demokratischen Gemeinwesens angesehen. In Frankreich gehen alle 4- bis 12-Jährigen in eine gemeinsame Schule. Als England den Zweiten Weltkrieg überstanden hatte, führte die Regierung die Comprehensive Schools (Gemeinschaftsschule) ein, auch als Ausdruck des von der gesamten Bevölkerung gemeinsam errungenen Siegs über den Faschismus. Beide Länder wie auch die Niederlande und andere europäische Staaten haben eine Geschichte erfolgreicher demokratischer Revolutionen, die sie selbst gemacht haben. „Ein Volk muss seine Freiheit selbst erobern“, hatte der deutsche Jakobiner *Georg Forster* behauptet (Grab 1984).

Deutschland hat diese Erfahrung nicht. Weder 1918 noch 1945 wurden Demokratie und Freiheit von Deutschen erobert. Die Weimarer Republik hatte wohl mehr Republikfeinde als -freunde. Da war zunächst die übernommene Beamtenschaft des Kaiserreichs einschließlich der Lehrkräfte. Und die Abwehr gegen alles „Gleichmacherische“ brachte die neuen Mittelständler in die Nähe der NSDAP (Kühnl 1977 S. 9 ff.). Nach 1945 blieb der Personalkörper im Öffentlichen Dienst, vor allem aber in den Universitäten nahezu unverändert.

Mehr noch als diese personelle Kontinuität wirkte sich das Fehlen jener Kräfte aus, die einst die Reformen getragen hatten: Rund 200.000 Opfer des Faschismus hatten deutsche Sozialdemokraten, Kommunisten und Gewerkschafter zu beklagen. Auf den eigentlichen Verlust aber hat jüngst der in England lebende Philosoph *Georges Steiner* aufmerksam gemacht: „Während meiner Deutschlandreise haben mich Deutsche sehr höflich und ängstlich gefragt, warum ihre Universitäten und wissenschaftlichen Institutionen keinen neuen Aufschwung erlebten. Ich habe mir erlaubt zu antworten: ‚Ich möchte Sie nicht verstimmen, aber es ist möglich, dass Zivilisationen, die alle ihre Juden umgebracht haben, nicht zu neuem Leben erwachen können. Dies war das Schicksal Spaniens, das erst heute, nach 300 Jahren, wieder auflebt.‘“ Steiner 2004, S. 26)

So ist Deutschland das einzige europäische Land geblieben, dass sein Bildungssystem *nicht* an die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse angepasst, d.h. demokratisiert hat. Alle anderen Staaten haben als eine der ersten Maßnahmen ihr Bildungswesen entfeudalisiert, es für alle Schichten geöffnet, jedem neue Chancen eingeräumt. Sie wussten, warum sie dies taten. Denn man kann nicht Demokraten in einem feudalistischen Bildungssystem ausbilden.

In Deutschland ist dieser aus der Not geborene Kompromiss – nur die Grundschule ist gemeinsam – zum geheiligten Grundsatz geworden. Als es nach 1945 möglich war, wurde nur in Berlin und Hamburg die gemeinsame Schulzeit um zwei Jahre verlängert. Es hätte bis 1975 immer wieder Möglichkeiten gegeben, diese Verlängerung auch in anderen Bundesländern durchzusetzen. Das stattdessen eingeführte Gesamtschulprogramm aber blieb im Wesentlichen auf Neubaugebiete beschränkt, weil auf keinen Fall „umverteilt“, in Besitzstände eingegriffen werden sollte.

So gibt es, wie erwähnt, die Dreiklassigkeit nur in Deutschland (und der Schweiz und Lichtenstein). Und sie hatte und hat – frei nach dem richtigen Satz, dass das

gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimmt und der Überbau seinerseits auf das gesellschaftliche Sein zurückwirkt – prägende Bedeutung. Während die anderen Gesellschaften ein Oben und ein Unten kennen und sich die Mittelschichten zuordnen müssen, gibt es in Deutschland eine durch solche Strukturen wie das dreigliedrige Bildungswesen gestützte Vorstellung einer Mittelklasse, die sich dann zur tragenden Mittelschicht stilisiert.

Diese Gliederung des Bildungssystems stützt sich heute argumentativ natürlich nicht mehr auf den Feudalismus, sondern auf „Begabungsstufen“ oder wie es bildungsorganisatorisch heißt: auf die Herstellung homogener Lerngruppen oder lernhomogener Gruppen. Das bedeutet nichts anderes, als dass junge Menschen ausgegrenzt, eingruppiert, sortiert werden, auch so eine Eigenart der deutschen Pädagogik. Man kann deshalb auch zutreffender davon sprechen, dass unser Bildungssystem frühzeitig selektiert. Der Begriff der Selektion ist dabei durchaus zutreffend, denn die Förderung „lernhomogener Gruppen“ ist im Kern nichts anderes als die in die alltägliche Schulpraxis übersetzte Rassentheorie des 19. Jahrhunderts. Wo der Rassismus nicht, wie in Deutschland, gesiegt hat, gilt denn auch die Aus-

grenzung von Schülern und Schülerinnen als zutiefst unpädagogisch, was die Förderung Einzelner nicht ausschließt, jedoch deren institutionalisierte Absonderung. Kein Schultyp wächst hingegen in Deutschland so schnell wie die Sonderschule (BMBF 2002, S. 57). Damit ist das deutsche Schulsystem kurz vor dem Übergang in die „Viergliedrigkeit“. Statt zusammenzuführen, wird weiter gespalten.

Diese Mittelständler haben schon mit Hilfe von Wahlen und Volksabstimmungen wie z.B. zur „Kooperativen Schule“ in NRW 1976 jede Umverteilung zugunsten der sozial Benachteiligten bekämpft. Sie werden dies auch, sei es mit der Methode *Ronald Schill*, eine ja nur scheinbar kurzlebige Mode, da nicht nur die Wähler, sondern auch deren Denken von den konservativen Parteien aufgesogen wird, sei es mit der Methode *Koch* oder *Merz*, in Zukunft tun. Denn, so formulierte es der Rektor der britischen Open University, Sir *John Daniel*: „Die Hölle kennt keine solche Wut wie der Mittelstand, der sich ängstigt, Zuschüsse zu verlieren, die ärmere Bevölkerungsschichten bezahlen.“ (Daniel 1998, S. 126)

Die erste Voraussetzung für eine Veränderung dieser Verhältnisse ist, sie zu benennen. Was hiermit versucht wurde.

LITERATUR

- Birnbaum, N.** (2003): Nach dem Fortschritt, Stuttgart/München
- BMBF** (2002): Bundesministerium für Bildung und Forschung. Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn
- BMBF** (2003): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VIII, Bonn
- BMBW** (1993): Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1993/94, Bonn
- BMF** (2002): Bundesministerium der Finanzen: Monatsbericht 03, Bonn
- Bock, K./Timmermann, D.** (2000): Wie teuer sind unsere Kindergärten, Neuwied
- Daniel, J.** (1998): Lernen in der Zukunft ohne Grenzen – Fernlernen und Technologie, in: Diekmann, H./Schachtsiek, B. (Hrsg.), Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart, S.125–136
- DIW** (2000): Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Wochenbericht 18, Berlin, S.269–276
- Deutscher Bildungsrat** (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- Ehmann, Ch.** (2003): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit, 2. Auflage, Bielefeld,
- Grab, W.** (1984): Ein Volk muss seine Freiheit selbst erobern. Zur Geschichte der deutschen Jakobiner, Frankfurt/Olten/Wien
- Hammerstein, N.** (1996): Die Hochschulträger, in: Rüegg, W. (Hrsg.), Geschichte der Universität in Europa, Band II, München, S. 105 – 138
- Helberger, Ch.** (1982): Auswirkungen öffentlicher Bildungsausgaben in der Bundesrepublik auf die Einkommensentwicklung der Ausbildungsgeneration (Schriften zum Bericht der Transfer-Enquete-Kommission „Das Transfer-System in der BRD“, Bd. 4) Bonn
- Herlitz, H-G.** (1973): Studium als Standesprivileg, Frankfurt/Main
- Kreyenfeld, M./Spieß, K./Wagner, G.** (2001): Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung, Neuwied
- Köhler, H.** (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland. Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Studien und Berichte 53, Berlin
- Kühnl, R.** (1977): Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten, 2. Auflage, Köln
- Lenhardt, G./Stock, M.** (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR, Frankfurt/Main
- Leschinsky, A./Roeder, P.** (1983): Schule im historischen Prozess, Frankfurt/Main
- Marx, K.** (1969): Kritik des Gothaer Programms, Frankfurt/M
- Nagel, B./Jauch, E** (2002): Bildungsfinanzierung in Deutschland, Kassel
- OECD** (1973): Bildungswesen: mangelhaft, Frankfurt/Main
- OECD** (2000): Bildung auf einen Blick. Ausgabe 2000, Paris
- PISA Deutsches Pisa-Konsortium** (Hrsg.) (2001): PISA 2000 Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Reinberg, A./Walwei, U.** (2000): Qualifizierungspotenziale von „Nicht-formal-Qualifizierten“, IAB-Werkstattbericht 10 vom 15.11., Nürnberg
- Richter, I.** (1991): Das Bildungssystem in der Krise des politischen Systems, in: Recht der Jugend und des Bildungswesen 1, S. 3–6
- Steiner, G.** (2004): Vom Schicksal Europas, Georges Steiner im Gespräch mit Olivier Mongin, in: LETTRE international 64, S. 26–30
- Wolter, A.** (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg