

Wir müssen über Geld sprechen!

INVESTITIONEN IN BILDUNGSFÖRDERUNG UND GESELLSCHAFTLICHER NUTZEN

Ina Berninger

¹ Universität zu Köln

* Kontakt: i.berninger@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Menschen, die keinen Schul- und Ausbildungsabschluss haben, können sich nur schwer langfristig am Arbeitsmarkt etablieren. In der Folge entstehen gesellschaftliche Kosten in Form staatlicher Transferzahlungen und entgangener Steuereinnahmen. Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche haben ein erhöhtes Risiko, ohne Abschlüsse das Bildungssystem zu verlassen. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern individualisierte Bildungsförderung an Schulen dieses Risiko abmildern kann. Anhand eines Fallbeispiels werden die Wirkung, Kosten und der gesellschaftliche Nutzen eines solchen Förderangebotes an weiterführenden Schulen erörtert. Die Frage, ob bzw. welche Art von Bildungsinvestitionen gesellschaftlich „rentabel“ sind, wird abschließend diskutiert.

Schlüsselwörter: Bildungsbenachteiligung, Bildungsarmut, Förderprogramme, Bildungsinvestitionen, weiterführende Schulen

ZfL Discussion Papers (Band 3)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

ZfL Discussion Papers | Band 3 | März 2022

ISSN: 2750-4050

1. Einleitung

Das Bildungsniveau in Deutschland steigt seit den 1950er Jahren kontinuierlich an. Immer längere schulische und hochschulische Bildungsverläufe werden zur Norm. Zunehmend abgehängt werden Menschen, die die institutionalisierten Mindeststandards schulischer und beruflicher Ausbildung nicht erreichen (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2019: 4f). Das bedeutet, sie können sozial, kulturell und/oder ökonomisch nicht vollständig am gesellschaftlichen Leben teilhaben (vgl. Ferger 2015: 2).

Durch die – gemessen an der gesellschaftlichen Norm – „unzureichende Bildung“ der benachteiligten Gruppe entstehen Folgekosten für die öffentlichen Haushalte in Form entgangener Steuereinnahmen und staatlicher Transferleistungen (vgl. Allmendinger et al. 2011). Um den Anteil bildungs- und ausbildungsarmer Menschen zu verringern, empfehlen Allmendinger et al. (2011: 51) eine präventiv ausgerichtete Bildungspolitik. Eine Säule ihrer Handlungsempfehlungen bilden individualisierte Angebote in Schulen, durchgeführt von (sozial-)pädagogischem Fachpersonal. Dort sollen mit bildungsbenachteiligten Schüler*innen u.a. zentrale Sozialkompetenzen eingeübt werden, die auch für den Arbeitsmarkt relevant sind (vgl. ebd.: 52).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Wirkung, den Kosten und Nutzen eines solchen Förderangebotes. Dabei werden die folgenden Fragen adressiert:

- 1.) Welche Mechanismen führen dazu, dass bildungsbenachteiligte Schüler*innen Mindeststandards an schulischer und beruflicher Ausbildung (nicht) erreichen?
- 2.) Welche gesellschaftlichen Folgekosten entstehen aus „unzureichender Bildung“ und welche gesellschaftlichen Renditen ergeben sich aus verschiedenen (Aus-)Bildungswegen?
- 3.) Inwiefern können individualisierte Förderangebote in Schulen „unzureichender Bildung“ tatsächlich entgegenwirken und welche Kosten entstehen?

Abschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern und wann individualisierte Angebote in Schulen als rentable Bildungsinvestition gewertet werden können. Als Fallbeispiel dient das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“, ein Förderangebot für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen in Köln und im oberbergischen Kreis (vgl. KGSF 2021).

2. Vorgehen und Forschungsdesign

Der Artikel startet mit einer Erläuterung der Begriffe „Bildungsbenachteiligung“ und „Bildungsarmut“ (Kap. 3 und 4). In einem nächsten Schritt wird erörtert, wie aus Bildungsbenachteiligung Bildungsarmut entstehen kann bzw. welche pädagogischen Interventionen diesen Zusammenhang abmildern könnten (Kap. 5). In Kapitel 6 und 7 werden die Kosten von Bildungsarmut sowie gesellschaftliche Bildungsrenditen – in Form von Steuereinnahmen – beziffert. Kapitel 8 widmet sich dem Fallbeispiel „Einsteigen – Aufsteigen!“. Das Förderprogramm wird zunächst vorgestellt. Im Weiteren werden die Wirkmechanismen des Programms im Hinblick auf die Verhinderung von Bildungsarmut diskutiert und empirisch überprüft. Die Fragen, ob das Programm Bildungsarmut verhindern kann und wann sich Interventionen in individualisierte Bildungsförderung lohnen, werden in diesem Kapitel adressiert. Der Artikel schließt mit einem Fazit und Ausblick.

Die empirischen Ergebnisse basieren auf einer Evaluation des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“ durch das Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln (Laufzeit: September 2018 bis Oktober 2021). Die Evaluation ist im Längsschnitt- und Mixed Methods-Design angelegt. Im Rahmen der Evaluation finden die Sichtweisen der Zielgruppe (bildungsbenachteiligte Schüler*innen), der Durchführenden (Pädagog*innen) sowie weiterer Gruppen (z.B. Schulleitung, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen der Schulen, an denen das Programm angesiedelt ist) Berücksichtigung.

Das im Artikel verwendete Datenmaterial basiert auf folgenden Erhebungen:

- 1.) Leitfadenterviews im Dezember 2019 sowie März 2021 mit einer Lehrerin sowie zwei ehemaligen Teilnehmer*innen des Förderprogramms.
- 2.) Beantwortung von Fragen eines teilstandardisierten Online-Fragebogens an bis zu drei Zeitpunkten (jeweils im Februar 2019, 2020, 2021) durch die Teilnehmer*innen des Förderprogramms (n=399; alle Befragungszeitpunkte).

Die quantitativen Auswertungen setzen sich aus einer deskriptiven Analyse von Retrospektivfragen sowie einer multivariaten Längsschnittanalyse (Panel-Regression) zusammen. Bei der Analyse des qualitativen Datenmaterials wird eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring/Frenzl 2014).

3. Was ist Bildungsbenachteiligung?

Als bildungsbenachteiligt gelten Kinder und Jugendliche, deren Bildungschancen dadurch beeinträchtigt sind, dass sie in bestimmten Risikolagen aufwachsen. Im nationalen Bildungsbericht werden drei solcher Risikolagen thematisiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016):

- 1.) Eine *soziale* Risikolage liegt bei einer Erwerbslosigkeit der im Haushalt lebenden Elternteile vor.
- 2.) Eine *finanzielle* Risikolage ist gegeben, wenn das Haushaltseinkommen, des Haushaltes, in dem das Kind bzw. die*der Jugendliche lebt, unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze liegt. In der Regel geht dies mit dem Bezug von Transferleistungen einher.
- 3.) Eine *bildungsbezogene* Risikolage liegt vor, wenn die Erziehungsberechtigten formal gering qualifiziert sind.

In praxisorientierten Studien wird diese offizielle Definition von Bildungsbenachteiligung ergänzt bzw. näher erläutert. Als ursächlich für verringerte Bildungschancen wird u.a. die niedrigere Ressourcenausstattung im Elternhaus gesehen. *„Dieser Mangel an Ressourcen kann sich auf ökonomische, zeitliche oder emotionale Aspekte beziehen. Außerdem können Wissen und Kenntnisse sowie Erfahrungen und Fertigkeiten fehlen, die für den Bildungserfolg zentral sind“* (Berninger 2020: 8).

Verminderte Bildungschancen können außerdem aus einer institutionellen Benachteiligung heraus entstehen. Beispielsweise fallen Bildungsempfehlungen für Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten – selbst bei gleichen Noten – häufig niedriger aus als für Kinder aus „höheren“ sozialen Milieus (vgl. Ditton 2016). Eine weitere Form institutioneller Benachteiligung ist die schlechtere Ausstattung bestimmter Schulformen wie der Haupt- oder Realschule im Vergleich zum Gymnasium. Zudem existiert in bestimmten Stadtvierteln oder Regionen keine oder eine schlechtere Infrastruktur sozialer und kultureller Einrichtungen (vgl. Berninger 2020: 9).

4. Was ist Bildungsarmut?

Unter den Begriff **Bildung** fällt a) „*der Erwerb und Besitz von Wissen, dessen Einsatz zur Bewältigung alltäglicher Anforderungen*“ notwendig ist sowie b) „*die Fähigkeit [..], ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und der eigenen Lebenswelt einschließlich anderer Menschen in dieser Lebenswelt aufzubauen*“ (Quenzel/Hurrelmann 2019: 4). Über Bildung wird entsprechend die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichergestellt. Wird ein Mindestmaß an Bildung unterschritten, ist diese Teilhabe gefährdet. Menschen können beispielsweise ihren Lebensunterhalt nicht mehr selbständig bestreiten und/oder werden aufgrund fehlender Kenntnisse aus manchen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen. Diese Menschen leiden unter **Bildungsarmut** (vgl. ebd.).

Geprägt wurde der Begriff **Bildungsarmut** von Allmendinger (1999). Bildungsarmut beschreibt das Abweichen von einer gesellschaftlichen Norm, i.e. das Unterschreiten bestimmter Bildungsmindeststandards. Nach Allmendinger (1999: 40) liegt dies aktuell vor, wenn ein Schul- und/oder ein (beruflicher) Ausbildungsabschluss nicht erreicht wurde. Fehlende Abschlüsse sind in Gesellschaften immer dann ein Problem, wenn insgesamt ein hohes Abschlussniveau der formalen (Schul-)Bildung vorherrscht, denn dann steigen auch die formalen Ansprüche an Berufstätige. Noch in den 1980er und 90er führte ein fehlender Schulabschluss nicht zur Gefährdung der sozialen und ökonomischen Teilhabe (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2019: 5).

Eine Studie von Solga (2002) zeigt, dass Ausbildungslosigkeit, i.e. Bildungsarmut, zu einem sozialen Stigma geworden ist. Menschen ohne Ausbildung werden nicht nur von Arbeitgeber*innen als „normabweichende Minderheit“ begriffen und damit von vielen Arbeitsplätzen ausgeschlossen. Durch eine antizipierte Chancenlosigkeit schließen diese Menschen sich selbst durch Nicht-Bewerbung auf bestimmte Arbeitsplätze ebenfalls aus (vgl. Solga 2002).

5. Wie aus Bildungsbenachteiligung (keine) Bildungsarmut wird

In Deutschland hängt der Bildungserfolg vergleichsweise stark mit der sozialen Herkunft zusammen (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhmann 2013). Entsprechend haben bildungsbenachteiligte Kinder eine höhere Wahrscheinlichkeit bildungsarm zu werden. Dieser Zusammenhang wird von bestimmten Mechanismen gesteuert, die teilweise miteinander verwoben sind. Im Folgenden werden diese Mechanismen kurz vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, welche Maßnahmen helfen könnten, den Zusammenhang zwischen Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut außer Kraft zu setzen bzw. abzuschwächen.

Andere Logik der Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen

Ein zentrales Kriterium von Bildungsbenachteiligung ist die Knappheit von Ressourcen. Dieser Mangel kann sich auf ökonomische Ressourcen (Geld, Besitz), kulturelle Ressourcen (Wissen, Bildung) oder auf soziale Ressourcen (Zugang zu bestimmten sozialen Gruppen) beziehen (vgl. Bourdieu 1987; El-Mafaalani 2014). Vor allem aus der ökonomischen Mangelerfahrung heraus entwickelt sich ein sogenannter „Habitus der Notwendigkeit“. Aus jeder Handlung muss sich ein direkt erfahrbarer Nutzen ergeben. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien und deren Eltern erkennen nicht immer den Sinn schulischer Bildung und (höherer) Bildungszertifikate. Sozialen Aufstieg findet in benachteiligten Milieus eher in der Sport-, Musik- und Unterhaltungsszene statt. Bildungs- und Lernanstrengung sind hier keine geeigneten Mittel zur Erreichung der Ziele „viel

Geld zu verdienen“ und/oder Ruhm und Anerkennung zu bekommen (vgl. El-Mafaalani 2014).

Statusinkonsistenz produziert Stress

Ein Bildungsaufstieg bedeutet Statusinkonsistenz: Die Position in einer gesellschaftlichen Rangordnung ist höher als der soziale Status des Herkunftsmilieus. Statusinkonsistenz verursacht psychosozialen Stress (Jackson 1962). Ein sozialer Aufstieg kann weitaus mehr Stress erzeugt, als in seiner (niedrigeren) sozialen Position zu verharren (Jackson/Burke 1965).

Bildungsaufsteiger*innen verändern ihren sozialen Habitus¹, um im neuen sozialen Milieu anzukommen. Diese Veränderung geht mit Trennungserfahrungen einher. Es ist eine Trennung von Menschen, Orten, Praktiken und Symbolen aus dem Herkunftsmilieu. Dies kann bis zu einer Entfremdung der eigenen Vergangenheit führen. Dinge und Erfahrungen, die in der Kindheit und Jugend wertvoll und wichtig waren, erfahren im Aufstiegsprozess eine Entwertung. Soziale Kontakte aus dem Herkunftsmilieu können – aufgrund der sozialen Distanz – nicht mehr oder nur unter großer Anstrengung aufrechterhalten werden. Bildungsaufsteiger*innen sind ihren Eltern in ihrer sozialen Position und oftmals kognitiv überlegen. Dieser Umstand und die starken Kontraste im Hinblick auf unterschiedliche Lebensstile, Moralvorstellungen und Interessen gehen mit sehr großen (emotionalen) Herausforderungen einher (vgl. El-Mafaalani 2014).

Potentielle Bildungsaufsteiger*innen befinden sich oftmals in einer sozialpsychologischen Zerrissenheit. Ihre Familien wünschen sich teilweise den sozialen Aufstieg ihrer Kinder. Auf der anderen Seite verlangen sie jedoch ebenfalls eine hohe Loyalität und Verbundenheit zum Herkunftsmilieu (vgl. Berninger 2020).

Psychosoziale Probleme verhindern konzentriertes Lernen und einen Lernerfolg

Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche sind in ihrem familiären Umfeld häufig erheblichen Belastungen ausgesetzt. Ihre soziale und ökonomische Risikolage produziert Stress in der gesamten Familie. Eine Erwerbslosigkeit der Eltern kann zu Perspektivlosigkeit, fehlender Alltagsstruktur und massivem ökonomischen Druck – inklusive beengten Wohnverhältnissen – führen. Das Gleiche gilt für Eltern in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Hier kann Zeitmangel zu einem zusätzlichen Problem werden (vgl. Berninger 2020; KGSF 2007). Je mehr psychosoziale Stressoren im häuslichen Umfeld des Kindes vorkommen und je länger die Belastungen andauern, desto eher und stärker ist die Entwicklung des Kindes gefährdet. Eine besondere Rolle fällt der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und dem Anregungsgrad der häuslichen Umgebung zu. Beide Faktoren haben einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung (vgl. Heilig 2013). Fehlen innerhalb der Familie Bewältigungsstrategien für die psychosozialen Problemlagen, ist den Kinder und Jugendlichen ein konzentriertes Lernen oftmals nicht mehr möglich. Der psychosoziale Ballast der Kinder verhindert ihren Lernerfolg (vgl. Basendowski et al. 2017).

(Selbst-)Etikettierung aufgrund des Herkunftsmilieus und/oder einer erlebten „Abstiegskarriere“

Der Etikettierungsansatz, auch bekannt als Labeling Approach, ist ein Versuch abweichendes Verhalten zu erklären. Als Abweichung wird die Abweichung von

¹ Vgl. dazu weiter unten.

einer gesellschaftlichen Norm betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen aufgrund eines gezeigten (Fehl-)Verhaltens oder anderen von der Norm abweichenden Merkmalen ein Etikett bzw. Stigma anhaftet. Solche Zuschreibungen können zu selbsterfüllenden Prophezeiungen führen (vgl. Stangl 2021).

Für bildungsbenachteiligte Schüler*innen bedeutet dies, dass sie sich selbst weniger zutrauen, weil sie a) aus einer benachteiligten gesellschaftlichen Gruppe stammen und/oder b) bereits (mehrfach) in ihrer Bildungsbiografie „gescheitert“ sind. Beispiele hierfür wären Empfehlungen für „niedrigere“ Schulformen nach der Grundschule oder der Abstieg von einer höheren in eine „niedrigere“ Schulform an den weiterführenden Schulen. Insbesondere Hauptschüler*innen haftet (mittlerweile) ein schlechtes Image an. Dies führt dazu, dass sich die Schüler*innen teilweise selbst eine negative Zuschreibung geben (vgl. KGSF 2007).

Wird Kindern und Jugendlichen von anderen weniger zugetraut, weil sie aus einer benachteiligten gesellschaftlichen Gruppe stammen, kann das zu institutioneller Diskriminierung führen (vgl. Kap. 3).

Der Habitus reguliert Zugang zu gesellschaftlichen Gruppen

Der Habitus bezieht sich auf das Auftreten eines Menschen in seiner Gesamtheit, i.e. Sprache, Kleidung und Lebensstil. Der Habitus wird u.a. durch Erfahrungen im Elternhaus geprägt. Entsprechend ist das Auftreten und Erscheinungsbild von Kindern aus sozial deprivierten Familien häufig anders als das des Nachwuchses aus Akademiker*innenhaushalten (vgl. El-Mafaalani 2014). Der Habitus entscheidet mit über den Zugang zu bestimmten (exklusiven) gesellschaftlichen Gruppen. Über ihn finden soziale (Aus-)Schließungsprozesse statt. Der Habitus definiert Hierarchien und sorgt für ihre Aufrechterhaltung. Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen rezipieren den Habitus ihrer Schüler*innen und verorten sie aufgrund dieser Wahrnehmung in – ggf. relativ festgelegten – sozialen Positionen (vgl. Bourdieu 1987). Diese Zuschreibungsprozesse liefern eine Erklärung dafür, warum Bildungsempfehlungen für Kinder aus deprivierten Milieus – jenseits ihrer tatsächlich erbrachten Leistung – z.T. niedriger ausfallen als für Kinder aus „höheren“ sozialen Schichten (vgl. Ditton 2016).

(Sozial-)Pädagogische Interventionsmöglichkeiten

Um den beschriebenen Mechanismen entgegenzuwirken, können (sozial-)pädagogische Fachkräfte an verschiedenen Stellen anknüpfen.

- 1.) Ein wichtiger Punkt ist die frühe und kontinuierliche **Aufklärung** und **Vermittlung von Wissen über das deutsche Bildungssystem**. Benachteiligte Schüler*innen und ihren Familien sollte die Wertigkeit von Bildung und Bildungsabschlüssen verdeutlicht werden. Die Zusammenhänge zwischen einer guten (Aus-)Bildung und dem Erreichen von – für die Schüler*innen relevanten – Zielen müssen klar werden. Welche Abschlüsse werden für das Erreichen bestimmter Ziele benötigt? Welche zusätzlichen Qualifikationen können auf diesem Weg hilfreich und wichtig sein? Wie kann der individuelle Weg einer*s Schüler*in zum Erreichen der eigenen Ziele ausschauen? (vgl. Berninger 2020).
- 2.) (Sozial-)pädagogische Fachkräfte können außerdem als **Vermittler*innen zwischen verschiedenen sozialen Milieus** fungieren. Bildungsbenachteiligte Schüler*innen können lernen, welche Art von Auftreten (Habitus) in bestimmten sozialen Situationen sinnvoll ist. Dazu werden im besten Fall Berührungspunkte zwischen z.B. akademisch vs. nicht-akademisch geprägtem

Milieus geschaffen. Bei solchen Zusammenkünften können beiden Seiten lernen, Vorurteile abzubauen und die Lebenswelten des jeweils anderen als weniger „fremd“ zu erleben. Für bildungsbenachteiligte Schüler*innen wird so eine neue Umwelt erfahrbar und vertraut gemacht. Außerdem können Vorbilder – Menschen, aus dem eigenen Milieu, die einen sozialen Aufstieg geschafft haben – und/oder Förderer und Fürsprecher*innen aus einem gehobenen Milieu den benachteiligten Kindern und Jugendlichen Mut machen, einen Bildungsaufstieg zu wagen (vgl. El-Mafaalani 2014).

- 3.) Ein weiterer zentraler Punkt zur Überwindung des Zusammenhangs von Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut ist die **Vertrauensausbildung**. Bildungsbenachteiligte Schüler*innen können lernen, sich selbst und ihre individuellen Leistungen mehr Wert zu schätzen. So erhöht sich der Selbstwert. Durch das Erkennen der eigenen Erfolge kann außerdem die Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert werden (vgl. Berninger 2020). Mit einer soliden Basis an Selbstvertrauen kann der Vorstoß in ein neues soziales Milieu gewagt werden. Dort wiederum muss – damit der Verbleib im neuen sozialen Status Bestand hat – Vertrauen zu Mitgliedern der (neuen) Peer-Group aufgebaut werden. Auch hier können Vorbilder, Förderer und Fürsprecher*innen hilfreich sind (vgl. El-Mafaalani 2014).
- 4.) Bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche müssen – aufgrund des Statuswechsels – deutlich mehr sozial-emotionale Ressourcen aufwenden, um eine gleichwertige soziale Position zu erreichen wie ein nicht-bildungsbenachteiligtes Kind. Gleichzeitig haben sie teilweise mit enormen psychosozialen Belastungen in ihrem häuslichen Umfeld zu kämpfen. Entsprechend ist es für bildungsbenachteiligte Schüler*innen besonders wichtig **Bewältigungsstrategien** zu erlernen, um Resilienzen aufbauen und damit emotional stabil und belastbar zu werden (vgl. Berninger 2020).

6. Was „kostet“ Bildungsarmut?

Jedes Jahr verlassen rund 150.000 junge Menschen das Bildungs- und Ausbildungssystem ohne Abschluss. Unter den 25- bis 34-Jährigen befinden sich entsprechend etwa 1,5 Millionen sogenannte bildungsarme Menschen (Allmendinger et al. 2011: 4). Das entspricht einem Anteil von 12,5%; mehr als jede*r Zehnte in dieser Altersgruppe ist bildungsarm. Da es ohne einen Ausbildungsabschluss schwierig ist, sich kurz- und langfristig am regulären Arbeitsmarkt zu etablieren, entstehen Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Allmendinger et al. (2011: 51) beziffern diese für jede*n unzureichend Ausgebildete*n mit 22.000 € in Form von fehlenden Einnahmen aus Steuern und Abgaben sowie Transferzahlungen.²

Die Berechnungen von Allmendinger et al. (2011) speisen sich aus den folgenden Annahmen:

- 1.) Eine höhere Bildung führt zu einem höheren Erwerbseinkommen und damit zu höheren Einnahmen aus Steuern und Abgaben. Diese These wurde mehrfach bestätigt (vgl. z.B. Mincer 1974; Steiner/Lauer 2000; für einen Überblick siehe Allmendinger et al. 2011: 16f).
- 2.) Eine höhere Bildung führt zu einem geringeren Risiko arbeitslos zu sein und damit Transferleistungen zu empfangen. Auch für diese These existieren zahlreiche Belege (vgl. z.B. Reinberg/Hummel 2007; Giesecke et al. 2010; für einen Überblick siehe Allmendinger et al. 2011: 17f).

² Selbstverständlich sind Folgekosten unzureichender Bildung nicht allein mit Geld messbar.

Im Folgenden werden die Kosten der „unzureichenden Bildung“ beispielhaft am Modell einer alleinstehenden Person erläutert. Grundlage bilden hier die Regulierung zu SGB II Bezügen sowie Armutsrisiken für bestimmte Bildungsgruppen.

Der Regelsatz für ALG II beträgt im Jahr 2021 für eine alleinstehende Person 446 € pro Monat zuzüglich der durchschnittlichen Kosten von 416 € für Wohnen und Heizen (vgl. BMAS 2021). Die jährlichen Kosten für die reine Grundsicherung³ belaufen sich insofern auf 10.344 €. Hochgerechnet auf 40 potentielle Jahre Erwerbstätigkeit ergibt dies 413.760 €.

Tabelle 1 zeigt die Wahrscheinlichkeiten einer Armutsgefährdung nach Bildungsabschlüssen im Jahr 2019. Die Armutsgefährdung geht i.d.R. mit SGB II Bezügen einher. Dies kann sich auf die Grundsicherung oder sogenanntes „aufstockendes Harzt IV“ beziehen. Letzteres beziehen Menschen, die ein zu geringes Erwerbseinkommen erzielen, um damit sich bzw. ihre Familie zu versorgen. Die Armutsgefährdung bezieht sich auf die gesamten Haushaltseinkünfte und -bedarfe gemessen an der Haushaltsgröße. Je nach Haushaltskonstellation und Art der SGB II-Bezüge ergeben sich sehr unterschiedliche konkrete monetäre Größen (vgl. BAMS 2021). Die Berechnungen in Tabelle 1 beziehen sich auf eine alleinstehende Person mit den oben angegebenen ALG II Bezügen.

Tab. 1: Armutsgefährdung nach Bildungsabschlüssen sowie potentielle SGB II Bezüge (2019)

| Bildungsabschluss | Armutsgefährdungsquoten | Mittlere SGB II Bezüge in € | |
|---|-------------------------|-----------------------------|--------------|
| | | jährlich | für 40 Jahre |
| (Fach-)Hochschulabschluss | 6,2 | 641,33 | 25.653,12 |
| Abitur oder mittlerer Abschluss (10. Klasse) mit Berufsausbildung | 12,4 | 1.282,66 | 51.306,24 |
| Mittlerer Abschluss (10. Klasse) ohne Berufsausbildung | 32,9 | 3.403,18 | 136.127,04 |
| Ohne Schulabschluss | 46,7 | 4.830,65 | 193.225,92 |

Anmerkung: Es wird die Annahme getroffen, dass sich die Quoten über die Zeit nicht verändern und dass die Wahrscheinlichkeit armutsgefährdet zu sein jeweils unabhängig ist von der Wahrscheinlichkeit im Vorjahr armutsgefährdet gewesen zu sein.

Quelle: bpb (2020), BMAS (2021), eigene Berechnung

Die größten potentiellen Einsparungen bei den SGB II Bezügen ergeben sich beim Erwerb einer Berufsausbildung mit mittleren Abschluss (vgl. Tab. 1). Nach dieser Modellrechnung wären es Einsparungen von 84.820,80 €. Die Einsparungen von der Kategorie „ohne Schulabschluss“ zum „mittlerer Abschluss (10. Klasse) ohne Berufsausbildung“ ist ebenfalls vergleichsweise hoch und beträgt nach den Modellrechnungen 57.098,88 €.

³ Nicht enthalten sind weitere Kosten für Verwaltung sowie Vermittlungs- und Eingliederungsversuche des Jobcenters etc.

7. Welche gesellschaftlichen Renditen ergeben sich aus (Aus-)Bildung?

Nationale und internationale Studien zeigen, dass sich aus einer höheren Bildung höhere fiskalische Renditen ergeben (vgl. z.B. O'Donoghue 1999; De LaFuente/Jimeno 2008; für einen Überblick siehe Allmendinger et al. 2011: 17f). In den Modellrechnungen dieses Artikels werden diese Renditen pro erwerbstätiger Person nach Bildungsabschluss begutachtet.

Tab. 2: Durchschnittliche Bruttoerwerbseinkommen und Lohnsteuereinnahmen nach Bildungsabschlüssen und Geschlecht (in €)

| | | Ø Bruttoerwerbseinkommen (monatlich) | Lohnsteuer in € | | |
|--|--------|--------------------------------------|-----------------|-----------|--------------|
| | | | monatlich | jährlich | für 40 Jahre |
| Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung / kein Abschluss | weibl. | 2.220,37 | 220,66 | 2.647,92 | 105.916,80 |
| | männl. | 3.404,56 | 509,16 | 6.109,92 | 244.396,80 |
| Hauptschule mit Berufsausbildung | weibl. | 3.108,51 | 432,41 | 5.188,92 | 207.556,80 |
| | männl. | 3.848,64 | 630,16 | 7.561,92 | 302.476,80 |
| Mittlerer Abschluss ohne Berufsausbildung | weibl. | 2.432,04 | 268,75 | 3.225,00 | 129.000,00 |
| | männl. | 3.434,17 | 517,16 | 6.205,92 | 248.236,80 |
| Mittlerer Abschluss mit Berufsausbildung | weibl. | 3.164,76 | 446,75 | 5.361,00 | 214.440,00 |
| | männl. | 3.996,66 | 672,00 | 8.064,00 | 322.560,00 |
| (Fach-)hochschulreife ohne Berufsausbildung | weibl. | 3.234,33 | 464,75 | 5.577,00 | 223.080,00 |
| | männl. | 3.700,61 | 589,08 | 7.068,96 | 282.758,40 |
| (Fach-)hochschulreife mit Berufsausbildung | weibl. | 3.552,59 | 548,75 | 6.585,00 | 263.400,00 |
| | männl. | 4.736,78 | 894,58 | 10.734,96 | 429.398,40 |
| Fachhochschulabschluss | weibl. | 4.440,73 | 802,25 | 9.627,00 | 385.080,00 |
| | männl. | 5.728,55 | 1.259,91 | 15.118,92 | 604.756,80 |
| Hochschulabschluss | weibl. | 4.753,06 | 900,50 | 10.806,00 | 432.240,00 |
| | männl. | 6.661,10 | 1.622,58 | 19.470,96 | 778.838,40 |

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012: 205), angepasst für Lohnsteigerung bis 2020 von durchschnittlich 4% pro Jahr (Statista 2021), eigene Berechnungen

Tabelle 2 zeigt die durchschnittlichen monatlichen Bruttoerwerbseinkommen nach Bildungsabschlüssen und Geschlecht. Daraus errechnen sich die monatlichen staatlichen Einnahmen in Form von Lohnsteuerabgaben. In Spalten 5 und

6 wurden diese Einnahmen auf ein Jahr und 40 potentielle Erwerbsjahre hochgerechnet.

Bei Frauen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ist eine Berufsausbildung zentral, um ein höheres Erwerbseinkommen zu erzielen und damit höhere Lohnsteuererträge zu erzeugen. Hochgerechnet auf die komplette Erwerbsbiografie verdoppeln sich mit einer Berufsausbildung bei einem Hauptschulabschluss die Lohnsteuererträge. Bei den Männern sind die Zuwächse pro nächsthöherem Abschluss ab dem Abschluss „(Fach-)Hochschulreife mit Berufsausbildung“ massiv (vgl. Tab. 2). Da der Arbeitsmarkt dynamisch ist, zeigt die Tabellen lediglich eine Momentaufnahme. Es kann davon ausgegangen werden, dass mit einem insgesamt steigenden gesellschaftlichen Bildungsniveau die Abstände der Entlohnung von Menschen mit und ohne (Aus-)Bildungsabschluss tendenziell weiter ansteigen werden.

8. Wirkung und Kosten pädagogischer Arbeit: Das Fallbeispiel Einsteigen – Aufsteigen!

In diesem Kapitel wird zunächst das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird erörtert, inwiefern seine Ausgestaltung die Mechanismen, die den Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut steuern, abmildern. Anschließend werden die Fragen diskutiert, ob durch „Einsteigen – Aufsteigen!“ Bildungsarmut verhindert wird und wann sich Investitionen in individualisierte Bildungsförderung lohnen.

Das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“

Das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ ist ein Förderangebot „für Kinder und Jugendliche mit schulischen und sozialen Problemen“. Es ist an insgesamt fünf weiterführenden Schulen⁴ in Köln und im oberbergischen Kreis etabliert (vgl. KGSF 2021). Die teilnehmenden Kölner Schulen befinden sich in sozial-deprivierter Wohnlage mit hoher Arbeitslosigkeit, niedrigem Durchschnittseinkommen und hohen Anteilen an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Heymann 2002; Stadt Köln 2015). Dies spiegelt sich auch in der Sozialstruktur der Programmteilnehmer*innen wieder. Anders als in den Kölner Stadtteilen befinden sich die sozialräumlichen Merkmale im Oberbergischen Kreis alle auf bundes- bzw. westdeutschem Niveau (vgl. BA 2019; IT NRW 2019). Der Kreis kann folglich anhand dieser Kriterien nicht als sozial-deprivierte Wohnlage bezeichnet werden. Aufgrund der Zielgruppe kann das Programm als Fördermaßnahme für bildungsbenachteiligte Schüler*innen gelten.

An jeder Schule coacht ein*e (Sozial-)Pädagog*in ca. 40 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 10 in Kleingruppen und Einzelsettings über einen Zeitraum von mindestens vier Jahren. „Das Ziel des Programms ist, den Teilnehmer*innen zu einer persönlichen und beruflichen Perspektive zu verhelfen, damit diese ein positives, selbstbestimmtes Leben führen können“ (vgl. KGSF 2019).

Initiiert wurde das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ im Jahr 2007 durch den Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGSF). Es etablierte und entwickelte sich durch eine – noch immer im Programm tätige – Pädagogin und den Schulleiter einer Hauptschule in Köln-Riehl. Der Fokus der Tätigkeit lag auf der Verbesserung der Schulleistung durch die Hilfe „einer Vertrauensperson, die weder mit der Schule noch mit den Eltern in Zusammenhang steht“ (KGSF 2007).

⁴ Jeweils eine Haupt- und Realschule, zwei Gesamtschulen und ein Gymnasium befinden sich aktuell im Programm (Stand: Januar 2022).

Viele Herausforderungen der Schüler*innen ergaben sich aus der fehlenden Unterstützung eines emotional, sozial und finanziell schwachen Elternhauses. Neben der Bewältigung dieser Herausforderungen strebte die Pädagogin an, das „schlechte Image von Hauptschülern“ zu relativieren, das „Selbstbild [der Schüler*innen] zurechtzurücken“ sowie deren „Selbstwertgefühl zu steigern“ (vgl. KGSF 2007).

Das Konzept von „Einsteigen – Aufsteigen!“ besteht aus den vier Säulen (1) Bildungscoaching, (2) Persönlichkeitscoaching, (3) Life-Coaching sowie (4) Zukunftskoaching. Diese Säulen sind in bis zu acht Bausteine unterteilt (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Bereiche und Bausteine „Einsteigen – Aufsteigen!“

| Einsteigen – Aufsteigen! Bausteine | | | |
|------------------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Bildungscoaching | Persönlichkeitscoaching | Lifecoaching | Zukunftskoaching |
| Prüfungsvorbereitung | Stressmanagement | Umgangsformen | Berufsfelder erkunden |
| Unterrichtshilfen | Emanzipation | Ordnung und Struktur | Bewerbungen schreiben |
| Kulturelle Bildung | Potenziale entdecken | Freizeitgestaltung | Berufsberatung |
| Lernstrategien | Gesunde Lebenseinstellung | Elternarbeit | Lebensplanung |
| Motivation | Stärkenförderung | Zeitmanagement | Ziele setzen können |
| Positives Umfeld | Hilfe organisieren | Rahmenbedingungen schaffen | |
| | Offenheit / Kommunikation | Ressourcen | |
| | Wertschätzung | Erfolge | |

Quelle: KGSF 2019

Wirkmechanismen von „Einsteigen – Aufsteigen!“

Wie in Kapitel 5 erörtert, existierten verschieden (sozial-)pädagogische Interventionsmöglichkeiten, um die Mechanismen, die aus Bildungsbenachteiligung Bildungsarmut werden lassen, abzuschwächen. Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern diese Interventionsmöglichkeiten im Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ umgesetzt werden und ob sich – soweit nachweisbar – daraus die gewünschten Effekte ergeben.

1. Wissensvermittlung über das deutsche Bildungssystem sowie über Wege der (Berufs-)Ausbildung wird im Bereich „Zukunftskoaching“ des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“ adressiert. Den Teilnehmer*innen wird erläutert, welche Abschlüsse für ihre individuellen (Lebens-)ziele notwendig sind. Es werden spezifische Wege zum Erreichen dieser Ziele gemeinsam erarbeitet.
2. In den Programmbereichen „Bildungs-, Persönlichkeits- und Lifecoaching“ lernen die Teilnehmer*innen von „Einsteigen – Aufsteigen!“, welche Art von Auftreten (Habitus) in bestimmten sozialen Situationen und Milieus sinnvoll ist. Dazu werden – durch Ausflüge und Veranstaltungen – Berührungspunkte zu anderen sozialen Gruppen und Milieus geschaffen. Den bildungsbenachteiligten Schüler*innen werden so mit einer neuen Umwelt vertraut gemacht.
3. Beim „Persönlichkeits- und Lifecoaching“ wird im Rahmen von „Einsteigen – Aufsteigen!“ am Selbstwert und der Selbstwirksamkeitserwartung gearbeitet. Die Teilnehmer*innen lernen, sich selbst und ihre individuellen Erfolge Wert zu schätzen. Durch die enge gemeinsame Arbeit in den

Kleingruppen sowie die Ausflüge, bei denen die Schüler*innen u.a. andere soziale Milieu kennenlernen, wird darüber hinaus das Vertrauen zu anderen Menschen gefördert.

4. Die Bereiche „Persönlichkeits- und Lifecoaching“ im Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ decken ebenso die Punkte Stressmanagement wie Ressourcenorientierung ab. D.h. die teilnehmenden Schüler*innen erlernen Bewältigungsstrategien, um mit ihren psychosozialen Belastungen umzugehen.

Alle beschriebenen Interventionen finden kontinuierlich über einen Zeitraum von mindestens vier Jahren statt. Die Jugendlichen werden in vertrauensvollen Umgebungen – ihrer Kleingruppe oder in Einzelsettings – gecoacht.

Die Evaluation des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“ hat gezeigt, dass die intervenierenden Maßnahmen tatsächlich wirken. Den Schüler*innen wird Wissen über das Bildungssystem und Wege in die (Berufs-)Ausbildung vermittelt. Sie lernen, sich eigene Ziele zu setzen und wissen, welche Art von Auftreten (Habitus) in z.B. Bewerbungssituationen sinnvoll ist. Eine interviewte Lehrerin fasst es so zusammen:

„Ihnen ist klar, welche Anforderungen an sie gestellt werden, um Abschlüsse zu schaffen. Was man tun muss, um Bewerbungen fertig zu bekommen. Was für ein Auftreten man zeigen muss, damit das alles gelingt.“

Von den befragten Schüler*innen geben insgesamt 80% an, dass sie – seit sie im Förderprogramm sind – eher wissen, was sie in ihrem Leben erreichen wollen. Sie können sich ihre eigenen Lebensziele setzen. Ein ehemaliger Teilnehmer thematisiert das Erlernen von Umgangsformen, i.e. das Auftreten und der Habitus:

„Wenn ich mal gesehen habe, wie sich Schüler gegenüber Lehrern verhalten. Das konnte ich nicht verstehen. Deshalb fand ich es gut, dass wir bei der [Pädagogin] ein bisschen Respekt gelernt haben und Anstand.“

Er erzählt außerdem, wie er durch das Programm seinen Horizont erweitern konnte, besser auf das Berufsleben vorbereitet ist und einen Ausbildungsplatz gefunden hat:

„Ich fand es gut, die Sachen mitzumachen. Wo wir in Köln waren beim Sommerfest und dieser Personalvermittlungsagentur. Mit den Bewerbungsgesprächen, wo wir das gelernt haben.“

„Hätte ich Einsteigen – Aufsteigen! nicht gehabt, wäre ich niemals zu meinem Ausbildungsplatz gekommen. Ich habe mich gar nichts getraut.“

Das letzte Zitat verdeutlicht, dass durch das Förderprogramm der Selbstwert der Schüler*innen gesteigert wird. In den quantitativen Längsschnittdaten ergibt sich ferner pro Jahr der Teilnahme eine Selbstwertsteigerung um 13%. In der Retrospektivbefragung geben 95% der Schüler*innen in „Einsteigen – Aufsteigen!“ an, sich in der Schule mehr zuzutrauen. Eine ehemalige Teilnehmerin erzählt, wie es ihr gelungen ist, ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu verbessern:

„Ich weiß jetzt, dass man sich Ziele setzen sollte. Wenn man weiß, was man erreichen will, dann schafft man das auch.“

Weiter erläutert sie, wie wichtig es dabei war, eine*e Fürsprecher*in zu haben:

„Mir hat eine Person gefehlt, die an mich glaubt. Dass jemand mal sagt: ‚Ich traue dir das zu!‘“

Im Bereich Bewältigungsstrategien für psychosoziale Probleme zeigen die Längsschnittanalysen eine Steigerung der Aggressionskontrolle um 10% pro Jahr im Förderprogramm. Die emotionale Stabilität und Belastbarkeit erhöhen sich jeweils um 7% jährlich. Ein Teilnehmer berichtet, dass das Förderprogramm einen Ausgleich zur belastenden Situation zu Hause bietet:

„Meine Eltern haben beide ihre Arbeit verloren und streiten sich viel. Bei Einsteigen – Aufsteigen! fühle ich mich wohl und kann offen über alles reden.“

Ein ehemaliger Teilnehmer erläutert, wie sehr ihm „Einsteigen – Aufsteigen!“ geholfen hat, seine Probleme zu bewältigen:

„Es ist eine gute Hilfe [...] dass man selbst gefördert wird, dass man aufgepäppelt wird, wenn es einem mal schlecht geht, dass man, egal welche Frage man hat, zu [der Pädagogin] kommen kann und sie auch meistens eine Antwort hat und wenn nicht, dann hilft sie einem dabei, egal was ist. Selbst auch außerhalb der Schule.“

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die große Stärke des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“ in der Stabilisierung und Orientierung der Kinder und Jugendlichen liegt. Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung und Belastbarkeit werden gesteigert. Die Teilnehmer*innen erweitern ihren Horizont und lernen andere soziale Gruppen und Milieus kennen. Es werden individuelle (Lebens-)ziele erarbeitet und mögliche Bildungswege aufgezeigt.

Kann „Einsteigen – Aufsteigen!“ Bildungsarmut verhindern?

Die Schüler*innen, die im Schuljahr 2019/20 bzw. 2020/21 das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ mit Abschluss der 10. Klasse regulär durchlaufen hatten, besuchen in 81% (2019/20) bzw. 62% (2020/21) der Fälle eine weiterführende Schule. Alle anderen befinden sich in einer Berufsausbildung oder absolvieren ein freiwilliges soziales Jahr. Dies bedeutet, dass keine*r der Teilnehmer*innen auf dem Weg ist, bildungsarm zu werden.

Die meisten Programmteilnehmer*innen schließen die 10. Klasse mit einer Fachoberschulreife mit Qualifikation ab (jeweils über 60% in den beiden analysierten Schuljahren). Vergleicht man die Abschlüsse der Teilnehmer*innen mit den Abschlussstatistiken der gesamten Schüler*innenschaft der Schulen, an denen das Programm angesiedelt ist, so haben die Schüler*innen im Förderprogramm häufiger höhere Schulabschlüsse als ihre Vergleichsgruppe. Allerdings basieren diese Analysen auf niedriger Fallzahl, mit zum Teil unter zehn Abgänger*innen an einigen Schulen. Ein solcher statistischer Vergleich müsste über mehrere Jahre durchgeführt werden, um belastbare Ergebnisse zu erzielen, ob die Programmteilnehmer*innen tatsächlich höhere Schulabschlüsse als ihre Vergleichsgruppe erreichen. Ferner müssen Selektionseffekte berücksichtigt werden. Die Schüler*innen im Programm sind motiviert an sich zu arbeiten. Es

findet entsprechend schon im Vorfeld eine Selektion statt. Die Differenz zwischen Schulabschlüssen kann insofern nicht ausschließlich den Aktivitäten im Programm zugesprochen werden.

Hinweise, dass das Programm tatsächlich Bildungsarmut entgegenwirkt, geben die Berichte zweier ehemaliger Teilnehmer*innen. Eine Schülerin, die das Programm regulär durchlaufen hat, berichtet, dass sie ohne die Förderung zwar ihren Hauptschulabschluss gemacht, aber keinen Ausbildungsplatz gefunden hätte. Die junge Frau macht derzeit ihr Abitur und plant eine Berufslaufbahn beim Bundeskriminalamt als Kriminalkommissarin. Sollte sie diese Pläne umsetzen können, wäre das ein enormer Bildungsaufstieg.

Der zweite ehemalige Teilnehmer hat einen Realschulabschluss erreicht und macht derzeit eine Ausbildung im Einzelhandel in der Lebensmittelbranche. Er gibt an, dass er ohne das Programm niemals dort hingekommen wäre und unter Garantie keine Berufsausbildung angefangen hätte.

Wann lohnen sich Investitionen in individualisierte Bildungsförderung?

Die Frage, ob sich Investitionen in individualisierte Bildungsförderung lohnen, kann mit ‚Ja‘ beantwortet werden, wenn der monetäre Input kleiner als der Outcome ist. Als Input wird im Fallbeispiel von „Einsteigen – Aufsteigen!“ die Investition des Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds in pädagogisches Personal⁵ berücksichtigt. Als Outcome wird der gesellschaftliche Nutzen bzw. die Kosten in Form von Steuereinnahmen bzw. bedürftigkeitsgeprüfte staatliche Unterstützung in Form von Steuerausgaben betrachtet⁶.

Die Personalkosten einer in Vollzeit beschäftigten pädagogische Fachkraft mit mittlerer Berufserfahrung (TVL-13, Stufe 3) belaufen sich im Jahr 2020 auf jährlich 73.946,40 €. Die reguläre Laufzeit des Förderprogramms „Einsteigen – Aufsteigen!“ beträgt vier Jahre. Da die teilnehmenden Schüler*innen – bei Bedarf – auch nach Abschluss des Programms in reduzierter Form noch weiter unterstützt werden, wird ein weiteres halbes Jahr pädagogische Arbeit hinzugezogen. Pro Kohorte werden ca. 40 Schüler*innen gefördert. Nach dieser Rechnung erhält jede*r Schüler*in, die*der die gesamte Förderzeit durchläuft, eine Fördersumme von 8.318,97 €. Pro Kohorte und Schule belaufen sich die durchschnittlichen Personalkosten auf 332.758,80 €.

Die Entwicklungsverläufe der Teilnehmer*innen im Förderprogramm sind unterschiedlich. Einige haben wahre Erfolgsgeschichten vorzuweisen, andere zeigen kleinere Entwicklungsschritte, einige wenige brechen das Programm vorzeitig ab. Bei den nachfolgenden Modellrechnungen werden deshalb die Erfolge pro Kohorte betrachtet. Als Erfolge gelten höhere Erwerbseinkommen durch höhere Bildungsabschlüsse – und damit für die Gesellschaft höhere Steuereinnahmen – bzw. verhinderte SGB II Bezüge (insb. ALG II)⁷. Die Modellrechnungen beziehen sich auf alleinstehende Personen mit Steuerklasse 1. Die Werte zur Armutsgefährdung nach Bildungsabschlüssen und potentielle SGB II Bezüge sowie die durchschnittlichen Bruttoerwerbseinkommen und Lohnsteuereinnahmen nach Bildungsabschlüssen und Geschlecht können den Tabellen 1 und 2 in Kapitel 6 und 7 entnommen werden.

⁵ Nicht berücksichtigt werden Kosten für Ausflüge, Arbeitsmaterialien der Pädagog*innen sowie weitere administrative Kosten des KGsf.

⁶ Nicht berücksichtigt wird zusätzlicher gesellschaftlicher Nutzen in Form von ehrenamtlichen Engagement etc. bzw. Kosten in Form von Straffälligkeit (Gerichtskosten, Kosten der Strafverfolgung/des Strafvollzugs, etc.)

⁷ ALG 1-Bezüge werden weder bei den Kosten noch beim Nutzen des Programms berücksichtigt, da diese nicht aus Steuern, sondern Beiträgen zur Sozialversicherung finanziert werden.

Eine Schülerin, die das Programm regulär durchlaufen hat, berichtet, dass sie ohne die Förderung zwar ihren Hauptschulabschluss gemacht, aber keinen Ausbildungsplatz gefunden hätte. Wäre sie mit diesem Abschluss 40 Jahre erwerbstätig gewesen (ohne Zeiten mit SGB II Bezug), hätte der Staat 105.916,80 € Lohnsteuern aus ihren Erwerbseinkünften bezogen (vgl. Tab. 2). Mit diesem Abschluss besteht jedoch eine Wahrscheinlichkeit von einem Drittel (32,9%), SGB II Bezüge zu erhalten. Entsprechend würden sich die Lohnsteuereinnahmen gemittelt um 13,2 Jahre bzw. 34.846,63 € reduzieren und betragen 70.964,26 €. Zusätzlich fallen staatliche Ausgaben in Form von SGB II Bezügen über 136.127,04 € an (vgl. Tab. 1). Als Bilanz ergibt sich aus diesem Abschluss entsprechen ein Minus, i.e. gesellschaftliche Kosten, von 65.162,78 €.

Weibliche Person mit Hauptschulabschluss, ohne Berufsausbildung

| | |
|---|----------------|
| Mittlere Lohnsteuereinnahmen für 26,8 Erwerbsjahre | 70.964,26 € |
| Mittlere Steuerausgaben für 13,2 Jahre SGB II Bezug | - 136.127,04 € |
| Bilanz | - 65.162,78 € |

Die junge Frau macht derzeit ihr Abitur⁸ und plant eine Berufslaufbahn beim Bundeskriminalamt als Kriminalkommissarin. Dieser Ausbildungsabschluss entspricht einem Fachhochschulabschluss und erbringt laut Tabelle 2 in 40 Berufsjahren 385.080,00 € Erträge aus Lohnsteuerabgaben. Allerdings besteht auch mit einem (Fach-)Hochschulabschluss eine Wahrscheinlichkeit von 6,2%, im Laufe von 40 Berufsjahren Bezüge nach SGB II zu erhalten. Gemittelt betragen diese Bezüge 25.653,12 € (vgl. Tab. 1). Die Berufsjahre würden sich um 2,5 Jahre reduzieren und die Steuereinnahmen beliefen sich dann auf 361.205,04 €

Weibliche Person mit (Fach-)Hochschulabschluss)

| | |
|--|----------------|
| Mittlere Lohnsteuereinnahmen für 37,5 Erwerbsjahre | 361.205,04 € |
| Mittlere Steuerausgaben für 2,5 Jahre SGB II Bezug | - 25.653,12 € |
| Bilanz | + 335.551,91 € |

Eine solche Erfolgsgeschichte durch das Förderprogramm „Einsteigen – Aufsteigen!“ erzeugt entsprechend ein Plus an Steuereinnahmen von 335.551,91 € und verhindert eine negative Steuerbilanz von 65.162,78 €. Damit lohnt sich die Investitionen ins Programm bereits bei einer solchen Erfolgsgeschichte pro Kohorte und Schule, da die Personalkosten einer pädagogischen Fachkraft abgegolten sind.

Ein anderer ehemaliger Teilnehmer von „Einsteigen – Aufsteigen!“ berichtet ebenfalls, dass er ohne das Programm zwar seinen Hauptschulabschluss gemacht, aber keinen Ausbildungsplatz gefunden hätte. Ein männlicher Arbeitnehmer mit diesem Abschluss erwirtschaftet in 40 Jahren Erwerbstätigkeit 244.396,80 € an Steuereinnahmen (vgl. Tab. 2). Mit der Wahrscheinlichkeit von 13,2 Jahren SGB II Bezug reduziert sich dieser Wert auf 163.745,86 € für 26,8 Erwerbsjahre. Dem stehen eine Summe von 136.127,04 € potentieller SGB II Bezüge gegenüber (vgl. Tab. 1). Entsprechend ergibt sich ein Steuerplus von 27.618,82 €.

Männliche Person mit Hauptschulabschluss, ohne Berufsausbildung

| | |
|---|----------------|
| Mittlere Lohnsteuereinnahmen für 26,8 Erwerbsjahre | 163.745,86 € |
| Mittlere Steuerausgaben für 13,2 Jahre SGB II Bezug | - 136.127,04 € |
| Bilanz | + 27.618,82 € |

⁸ Höhere Bildungsabschlüssen verursachen jedoch weitere steuerfinanzierte Kosten (Bezahlung von Lehrkräften, Räumlichkeiten der Bildungseinrichtungen etc.).

Der ehemalige Teilnehmer hat mittlerweile einen mittleren Abschluss erreicht und befindet sich in einer Berufsausbildung. Mit einem solchen Abschluss werden – hochgerechnet auf 40 Berufsjahre – 322.560,00 € Steuereinnahmen erwirtschaftet (vgl. Tab. 2). Mit einer Wahrscheinlichkeit von 5 Jahren SGB II Bezug reduziert sich dieser Betrag auf 282.240,00 €. Die mittlere Summe für den SGB II Bezug beträgt 51.306,24 € (vgl. Tab. 1), was insgesamt einem Steuerplus von 230.933,76 € entspricht.

Männliche Person mit mittlerem Abschluss, mit Berufsausbildung

| | |
|--|----------------|
| Mittlere Lohnsteuereinnahmen für 35 Erwerbsjahre | 282.240,00 € |
| Mittlere Steuerausgaben für 5 Jahre SGB II Bezug | - 51.306,24 € |
| Bilanz | + 230.933,76 € |

Durch den Bildungsaufstieg des ehemaligen Teilnehmers des Förderprogramms entsteht insgesamt ein Steuerplus von 203.314,94 €. Es bräuchte also im Schnitt knapp zwei solcher oder ähnlicher Erfolgsgeschichten pro Kohorte und die monetären Investitionen in „Einsteigen – Aufsteigen!“ hätten sich bereits gelohnt.

Das Programm „Einsteigen-Aufsteigen!“ legt einen starken Fokus auf die Vorbereitung auf das Berufsleben. Letztlich braucht es nur zwei Schüler*innen pro Kohorte und Schule, die mit Hilfe des Förderprogramms einen Berufsabschluss erwerben und es ohne ihre Teilnahme nicht geschafft hätten, damit sich das Programm aus ökonomischer Sicht lohnt. Nach derzeitigem Kenntnisstand auf Basis der Evaluationsdaten ergeben sich diese Erfolgsgeschichten an den einzelnen Schulen bereits.

9. Fazit und Ausblick

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Wirkung, den Kosten und dem Nutzen eines individualisierten Förderangebotes für bildungsbenachteiligte Schüler*innen an weiterführenden Schulen.

Bildungsbenachteiligte Schüler*innen und ihren Familien fehlt häufig Wissen über mögliche (Aus-)Bildungswege sowie das passende Auftreten (Habitus) in bestimmten – für den Bildungserfolg relevanten – sozialen Situationen. Ferner ist ihr Level an psychosozialen Stress deutlich höher als bei nicht benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Diese Umstände führen dazu, dass bildungsbenachteiligte Schüler*innen Mindeststandards an schulischer und beruflicher Ausbildung teilweise nicht erreichen. Förderprogramme, die diesen Faktoren entgegenwirken, können die Verbindung von Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut entsprechend abmildern.

Anhand des Fallbeispiels „Einsteigen – Aufsteigen!“, ein Förderangebot für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche an weiterführenden Schulen, konnte gezeigt werden, dass es möglich ist, an den o.a. Faktoren erfolgreich zu arbeiten. Die empirischen Analysen geben Hinweise darauf, dass Bildungsarmut durch ein solches Förderangebot verhindert werden kann. Das Programm kann als rentabel gewertet werden, wenn pro Kohorte zwei der ca. 40 Schüler*innen einen Berufsabschluss erwerben, die dies ohne ihre Programmteilnahme nicht geschafft hätten. In diesem Fall decken die Personalkosten für eine pädagogische Fachkraft den gesellschaftlichen Nutzen, i.e. es entstehen weniger oder keine Kosten durch Transferzahlungen und es ergeben sich höhere Steuereinnahmen.

Investitionen in Bildungsförderung, die Bildungsarmut verhindert, sind gut angelegtes Geld. Zusätzlich zum konkret verhinderten Einzelfall kann eine Reduktion von Bildungsarmut einen gesamtgesellschaftlichen Schub an Innovationen und Produktivität und damit eine Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit hervorrufen. Die politische Integration, der soziale Zusammenhalt sowie das

Verhindern von deviantem Verhalten sind weitere Effekte von abgewendeter Bildungsarmut (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2019).

Der Beitrag beschäftigt sich mit einem Förderangebot für bildungsbenachteiligte Schüler*innen an weiterführenden Schulen, in dem sich Schüler*innen wiederfinden, die i.d.R. motiviert sind, an sich zu arbeiten. Zukünftige Forschungsarbeiten zum Thema Bildungsinvestitionen könnten sich mit Förderangeboten beschäftigen, die zu früheren Zeitpunkten im Bildungsverlauf ansetzen. Ferner existieren nur wenige Förderangebote für stark benachteiligte Kinder und Jugendliche, die in kumulierten Risikolagen aufwachsen. Bei solchen Angeboten muss häufig stark proaktiv gearbeitet werden (Berninger 2020), was entsprechend, kurzfristig, höhere Personalkosten erzeugt. Wie solche Förderangebote effizient und damit „rentabel“ gestaltet werden können, kann ebenfalls Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten sein.

Quellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmannverlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmannverlag.
- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50, 1, 35- 50.
- Allmendinger, Jutta; Johannes Giesecke und Dirk Oberschachtsiek (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Wirksame Bildungsinvestitionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BA, Bundesagentur für Arbeit (2019): Arbeitsmarkt im Überblick - Berichtsmonat Juli 2019 - Oberbergischer Kreis. Online-Dokument: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/Politische-Gebietsstruktur/Nordrhein-Westfalen/Oberbergischer-Kreis-Nav.html>, [letzter Zugriff: 13.08.2019].
- Basendowski, Sven; Tobias Hensel und Frauke Meyer (2017): Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung zwischen Schule und kinder-oder jugendpsychiatrischen Therapieangeboten in Hamburg. S. 85-100 in *Soziale Bildungsarbeit-Europäische Debatten und Projekte*. Wiesbaden: Springer VS.
- BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Grundsicherung / Arbeitslosengeld II. Online-Dokument: <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Grundsicherung-Arbeitslosengeld-II/grundsicherung-arbeitslosengeld-2.html>, [letzter Zugriff: 22.04.2021].
- Berninger, Ina (2020): bilanz – Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Hg. v. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL). Köln (Praxisphasen innovativ (Band 12)).
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Berlin: Suhrkamp.
- bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Armutsgefährdungsquoten. Zahlen und Fakten. Die soziale Situation in Deutschland. Online-Dokument: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/armutsgefaehrdung>, [letzter Zugriff: 22.04.2021].
- De la Fuente, Angel und Jimeno, Juan F. (2008): The Private and Fiscal Return to Schooling and the Effect of Public Policies on Private Incentives to Invest in Education: A General Framework and some Results for the EU. Available at SSRN 655863.
- Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. S. 281-312 in *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Ferger, Florian (2015): Bildungsarmut als soziales Problem (SFB 882 Working Paper Series, 49). Bielefeld: DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities.
- Giesecke, Johannes; Ebner, Christian und Oberschachtsiek, Dirk (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. Die Wirkung schulischer und beruflicher Bildung auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt. Sammelbandbeitrag. S. 421-438 in: Quenzel und Hurrelmann (Hrsg.): *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten*.
- Heilig, Lena (2013): Risikokonstellationen in der frühen Kindheit: Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe. S. 263-280 *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heymann, Hans-Karsten (2002): Sozialraumanalyse in Köln. In: Mario Riege und Herbert Schubert (Hg.): *Sozialraumanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IT NRW (2019): Kommunalprofil Oberbergischer Kreis. Hg. v. Information und Technik Nordrhein-Westfalen und Statistisches Landesamt.
- Jackson, Elton (1962): Status Consistency and Symptoms of Stress. *American Sociological Review* 27: 469-480.
- Jackson, Elton and Peter Burke (1965): Status and Symptoms of Stress: Additive and Interaction Effects. *American Sociological Review*, 30: 556-564
- Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGsf) (2007): Erstes Konzeptpapier „Einsteigen – Aufsteigen!“.
- Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGsf) (2019): Konzept „Einsteigen – Aufsteigen!“.
- Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds (KGsf) (2021): „Einsteigen – Aufsteigen!“. Online verfügbar unter <https://www.stiftungsfonds.org/bildungsprojekte/einsteigen-aufsteigen>.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2004): Qualitative Inhaltsanalyse. S. 543-558 in: Nina Baur und Blasius Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mincer, Jacob (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, New York.
- O'Donoghue, Cathal (1999): Estimating the Rate of Return to Education using Microsimulation. *The Economic and Social Review*. 30, 249-265.
- Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann (2019): Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. S. 3-25 in *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS

- Reinberg, Alexander und Hummel, Markus (2007): Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt - Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht, Nr. 18/2007, Nürnberg.
- Stadt Köln (2021): Starke Veedel - Starkes Köln. Online verfügbar unter <https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/stadtentwicklung/starke-veedel-koeln/index.html>, zuletzt aktualisiert am 06.09.2021, zuletzt geprüft am 25.10.2021.
- Stangl, Werner (2021). Stichwort: 'Etikettierungsansatz – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online-Dokument: <https://lexikon.stangl.eu/8341/etikettierungsansatz> [letzter Zugriff: 2021-12-15].
- Statista (2021): Veränderung der Bruttolöhne und -gehälter in Deutschland gegenüber dem Vorjahr von 1992 bis 2020. Online-Dokument: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/75731/umfrage/entwicklung-der-bruttoloehne-in-deutschland/>, [letzter Zugriff: 22.04.2021].
- Steiner, Viktor und Lauer, Charlotte (2000): Private Erträge von Bildungsinvestitionen in Deutschland. Beihefte der Konjunkturpolitik, Applied Economics Quarterly, 51, 71-101.
- Solga, Heike (2002): "Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von geringqualifizierten Personen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54: 476–505.
- Wiezorek, Christina und Pardo-Puhlmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. S.197-214 in Dietrich, F. & Thieme, N. (Hrsg.) Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit Wiesbaden: Springer Fachmedien.