



Bundesverband e.V.

Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009

*Zur Leistungsfähigkeit
des Bildungssystems
bei der Integration
benachteiligter Jugendlicher*

Expertise

Expertise

***Zur Leistungsfähigkeit
des Bildungssystems
bei der Integration
benachteiligter Jugendlicher***

Impressum

Herausgeber: AWO Bundesverband e.V.

Verantwortlich: Rainer Brückers, Vorstandsvorsitzender

Redaktion: AWO Bundesverband
Klaus Wagner, Referent Jugendsozialarbeit

Layout: Typografie Marx, Andernach

© AWO Bundesverband e.V.
Heinrich-Albertz-Haus
Blücherstr. 62/63
10961 Berlin
Telefon: 030 26309-0
Telefax: 030 26309-32599
eMail: verlag@awo.org
www.awo.org

Januar 2009

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages oder Herausgebers.
Alle Rechte vorbehalten.

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Vorwort

Schon mit seinem Sozialbericht (2006) „Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung“ hat der AWO-Bundesverband das Problem fehlender Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, hier speziell im Zusammenhang mit der Armut von Kindern, beschrieben und Stellung bezogen.

Das Thema ist nun vom AWO-Bundesverband in Zusammenarbeit mit den Mitgliedsverbänden des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit* erneut aufgegriffen worden. Dazu wurde die hier vorgelegte Expertise in Auftrag gegeben.

Die Expertise bietet eine zusammenfassende systematische Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Entwicklung und die Situation des Bildungssystems. Sie analysiert, deckt Zusammenhänge auf, stellt Positionen gegenüber und formuliert mögliche Folgerungen. Sie bündelt die aktuellen Diskussionsstränge zu den Ursachen der Defizite und der Reformvorschläge insbesondere aus dem Blickwinkel der Zielgruppen der Jugendsozialarbeit.

Dabei wird deutlich, warum das allgemeinbildende Schulsystem eher zur Verfestigung der sozialen Spaltung der Gesellschaft beiträgt als sie zu überwinden, und es wird ein erschreckendes Bild über seinen Zustand im Blick auf die Ausgrenzung großer Teile der Jugend deutlich. Denn trotz der über Jahrzehnte immer wieder durchgeführten Reformen konnte bis heute das Grundproblem, nämlich die frühe Selektion der Kinder durch das Schulsystem, nicht behoben werden. Stattdessen hat sich die Ausgrenzung benachteiligter einheimischer Jugendlicher und Jugendlicher mit Migrationshintergrund immer weiter verschärft. In der Folge wurde so, neben der sog. Förderschule, die Hauptschule zu einer weiteren „Restschule“, in der die Chancenlosen gesammelt werden, die

den Übergang in eine zukunftsfähige Berufsausbildung kaum noch schaffen können.

Als weitere Reformbaustelle wird das Duale System der Berufsausbildung identifiziert. Hier wurde in den letzten 20 Jahren ein Verdrängungsmechanismus wirksam, der denjenigen jungen Menschen, die eigentlich von der Hauptschule auf die Berufsausbildung vorbereitet werden sollen, bescheinigt, nicht ausreichend qualifiziert und den Anforderungen der Arbeitswelt nicht gewachsen zu sein.

Schließlich wird aufgezeigt, dass das Übergangssystem der Jugendsozialarbeit seine Aufgabe zur (Re-) Integration von Jugendlichen in die Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt unter den herrschenden Rahmenbedingungen nur unzureichend leisten kann oder gar zum Selektionsprozess beiträgt.

Auch wenn in Detailfragen Folgerungen der Expertise noch diskussionswürdig sind, ist hiermit eine Grundlage erarbeitet worden, die aus der Sicht der Jugendsozialarbeit richtungweisende Ansatzpunkte für dringend notwendige Reformprozesse im Bildungssystem, einschließlich der Übergangshilfen von der Schule in die Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt, zu mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung und durch Bildung bietet.

Für die Mitwirkung und die Zusammenarbeit bei der Realisierung der Expertise bedanke ich mich bei den Mitgliedsverbänden des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit sowie bei den Autoren der Expertise.

Rainer Brückers, Vorstandsvorsitzender

* www.jugendsozialarbeit.de

Die vorliegende Expertise wurde erstellt im Auftrag des
AWO-Bundesverbandes.

Verfasser

Prof. Dr. Gerhard Christe
Dipl. Soziologe

Roman Reisch
Dipl. Sozialwissenschaftler

Lutz Wende
Soziologe, M.A.

Inhalt

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	10
Einleitung	11
Teil I	
Zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems	13
1. Das allgemeinbildende Schulsystem – Struktur und Zielsetzungen	15
1.1 Die Grundschule	15
1.1.1 Aufgaben und Zielsetzungen	15
1.1.2 Übergang in die Sekundarstufe I	17
1.2 Die Hauptschule	18
1.2.1 Aufgaben und Zielsetzungen	18
1.2.2 Quantitative Entwicklung	19
1.3 Die Realschule	23
1.3.1 Aufgaben und Zielsetzungen	23
1.3.2 Quantitative Entwicklung	24
1.4 Das Gymnasium	25
1.4.1 Aufgaben und Zielsetzungen	25
1.4.2 Quantitative Entwicklung	25
1.5 Die integrierte Gesamtschule	26
1.5.1 Aufgaben und Zielsetzungen	26
1.5.2 Quantitative Entwicklung	27
1.6 Die Förderschule	27
1.6.1 Aufgaben und Zielsetzungen	27
1.6.2 Historische Entwicklung	28
1.6.3 Die Förderschule als Armenschule	31
1.6.4 Die Förderschule als Schonraumfalle	31
1.6.5 Übergänge aus der Förderschule	31
1.7 Bildungssystem und Geschlecht	32
1.7.1 Schulbesuch nach Geschlecht	32
1.7.2 Kompetenzen von Jungen und Mädchen	34
1.7.3 Übergang in die Ausbildung	35
1.7.4 Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen	37
2. Das allgemeinbildende Schulsystems im Spiegel der PISA-Studien und des Munoz-Berichts ..	37
2.1 Das Literacy-Konzept der PISA-Studie	38
2.2 Mangelhaftes Abschneiden des deutschen Bildungssystems	39
2.3 Große Diskrepanz zwischen oberen und unteren Kompetenzniveaus	41
2.4 Risikogruppen konzentrieren sich auf die Hauptschule	42
2.5 Außergewöhnliche Selektivität des deutschen Schulsystems	43
2.6 Enger Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb, sozialer Herkunft und Schulbesuch ..	44
2.7 Migrationshintergrund und Bildungsteilhabe	45
2.8 Zur Problematik der Struktur des deutschen Schulsystems	46
2.9 Exkurs zu PISA 2006	47
2.10 Zwischenfazit	48
3. Das duale System der beruflichen Bildung	48
3.1 Gesetzliche Grundlagen	49
3.2 Dualität als Grundprinzip	49

4. Zur Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems	52
4.1 Demographische Entwicklung und Arbeitsmarkt	52
4.2 Demographische Entwicklung und Ausbildungsplatzentwicklung	53
4.3 Ausbildungsplatzentwicklung und Beschäftigungssystem	54
4.4 Entwicklung von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsstellen	55
4.5 Qualitative Schwächen der dualen beruflichen Bildung	59
5. Schulische Berufsbildung und berufliches Übergangssystem	62
5.1 Schulische Berufsausbildung	62
5.2 Das berufliche Übergangssystem	64
5.3 Altbewerberinnen und Altbewerber	67
6. Zusammenfassung und erste Folgerungen	69
6.1 Output orientierte Reformen im Schulsystem	69
6.2 Paradigmenwechsel im beruflichen Bildungssystem	71
6.2.1 Berufsbildung und Europäischer Qualifikationsrahmen	71
6.2.2 Modularisierung der Ausbildung	73
6.3 Zwischenfazit	73
Teil II	
Prozesse und Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit	75
1. Zum Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit	76
2. Zum Verhältnis von Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung	77
3. Formen der Leistungsbewertung als meritokratische Ideologie	78
4. Zur Funktion des Bildungssystems bei der Verteilung von Berufspositionen	79
5. Zur Bedeutung von Ausbildungsreife beim Übergang in die Berufsausbildung	81
6. Zum Selektionsprinzip des Bildungssystems	82
7. Zur Illusion der Bildungsreform	86
Teil III	
Folgerungen und Empfehlungen	89
1. Veränderung der Schulstrukturen	91
2. Pädagogik und Lehrerbildung	93
3. Schulsozialarbeit	94
4. Bildungsarbeit und Bildungsförderung	94
5. Besondere Förderung benachteiligter Jugendlicher	95
6. Regionales Übergangsmanagement	96
7. Kooperation mit Betrieben	96
8. Flexible Ausbildungszeiten	97
9. Verbesserung der beruflichen Ausbildungssituation	97
10. Fazit	98
Literatur	100

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

Tab. 1: Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I	20
Tab. 2: Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Ausbildung	24
Tab. 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	29
Tab. 4: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesländern	30
Tab. 5: Kompetenzunterschiede zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen in Deutschland	35
Tab. 6: Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen für den internationalen Leseverständnistest	42
Tab. 7: Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen Mathematik	43
Tab. 8: Bildungsbeteiligung nach Migrationsstatus	46
Tab. 9: Auszubildende nach Ausbildungsbereichen	51
Tab. 10: Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen	56
Tab. 11: Das System berufsbildender Schulen und Bildungsgänge in Deutschland	63
Tab. 12: Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen	64
Tab. 13: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems	66

Abbildungen

Abb. 1: Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland	14
Abb. 2: Schulbesuch der 13-Jährigen an ausgewählten Schularten, 1960 bis 2006	21
Abb. 3: Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2006	22
Abb. 4: Ausländische Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen nach Bundesländern	23
Abb. 5: Schülerinnen in Deutschland im Sekundarbereich I und an der Förderschule 2006/07	33
Abb. 6: Neuzugänge in vollqualifizierende Ausbildung und in das Übergangssystem nach Geschlecht	36
Abb. 7: Schulabsolventinnen und Schulabsolventen	54
Abb. 8: Einmündungsquote in Ausbildung	54
Abb. 9: Berufsausbildungsstellen und Bewerberinnen und Bewerber in Deutschland insgesamt	57
Abb. 10: Berufsausbildungsstellen und Bewerberinnen und Bewerber in Ostdeutschland	58
Abb. 11: Entwicklung der Ausbildungsplätze	60
Abb. 12: Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge	61
Abb. 13: Altbewerberinnen und Altbewerber	68

Einleitung

Bildung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Menschen ihr Leben eigenverantwortlich gestalten können; sie sichert die gesellschaftliche Teilhabe über Erwerbsarbeit und ist Grundlage einer sozial gerechten Gesellschaft. Ein nicht unbeträchtlicher Teil junger Menschen ist jedoch hiervon ausgeschlossen. Verschiedene neuere Studien¹ zeigen, dass in der Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf die Integration junger Menschen in Ausbildung und Arbeit ein massiver Nachholbedarf besteht.

Laut Grundgesetz darf in der Bundesrepublik Deutschland niemand aufgrund seiner sozialen Herkunft benachteiligt werden (Art. 3 GG). Trotzdem „entscheidet in keinem anderen Industriestaat die sozioökonomische Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland. Zugleich gelingt es in Deutschland im internationalen Vergleich deutlich schlechter, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gute schulische Kompetenzen zu vermitteln.“² Das bundesdeutsche allgemeinbildende Schulsystem ist durch eine hohe Selektivität gekennzeichnet; dies ist seit über 40 Jahren bekannt und empirisch belegt.³

Auf der Ebene der beruflichen Bildung setzt sich die soziale Selektion fort. Neueren Untersuchungen zufolge nehmen die direkten Übergänge von der Schule in die duale Ausbildung ab (gegenwärtig ca. 43 Prozent).⁴ Insbesondere für Hauptschulabgänger und Hauptschulabgängerinnen sind beim Zugang in eine betriebliche Ausbildung immer höhere Hürde zu überwinden; die Neuzugänge in das sog. Übergangssystem (Jugendberufshilfemaßnahmen und schulische Berufsbildungsmaßnahmen, die keine qualifizierte Berufsausbildung vermitteln) sind inzwischen auf rd. 40 Prozent angewachsen.

Vor dem Hintergrund des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen hat sich in den letzten 20 Jahren ein Übergangsfeld etabliert, das die Zu-

gänge zu einer Berufsausbildung nur bedingt erleichtert. Im Gegenteil, diese Angebote drohen – wie schon seit vielen Jahren kritisch bemerkt wird und empirisch belegt ist – zu einer Form kaum anschlussfähiger Warteschleifen zu werden. Verschärft wird die Situation zudem dadurch, dass die Neuzugänge mit „Altbewerbern“, die inzwischen zum Teil mehrfach Maßnahmen der Berufsförderung durchlaufen haben, konkurrieren.⁵

Nicht nur auf der Ebene der unteren Schulabschlüsse und des Berufseinstiegs zeigt sich die verfestigte soziale Ungleichheit, sie besteht auch auf der Ebene der höheren Bildung. So ist der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien, die studieren, inzwischen wieder auf ca. 10 Prozent zurückgegangen. Dies ist eine Größenordnung, wie sie in den 1960er Jahren vor den Bildungsreformen bestand.

Vor dem Hintergrund zunehmender partieller Engpässe auf dem Arbeitsmarkt, die als Fachkräftemangel – allerdings durchaus kontrovers – diskutiert werden⁶, angesichts der wachsenden Verschränkung von sozioökonomischer Armut und Bildungsarmut, die zunehmend auch als sozialpolitisches Problem thematisiert wird⁷, sowie der im europäischen Kontext hohen Bedeutung, die der Bildung im globalisierten ökonomischen Wettbewerb beigemessen wird, steht das deutsche Bildungssystem mit seiner hohen Selektivität national und international zunehmend in der Kritik.⁸

Erste Versuche, zumindest einen Teil der Ungleichheiten aufzulösen, sind in der Zusammenführung von Haupt- und Realschule zu sehen, wie dies in den Bundesländern Hamburg, Schleswig-Holstein, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern bereits geschieht bzw. bereits geschehen ist. Auch die Diskussion um die Ganztagschule ist in diesem Kontext zu sehen. Allerdings wird eine rein institutionelle Reform bzw. eine „rein mechanische Zusammenlegung von Schultypen“ (Hurrelmann) die gesellschaftlich begründeten

¹ AWO Langzeitstudie 2000 bis 2005; Baethge/Solga/Wieck 2007; IGLU; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Munoz-Bericht der UN-Menschenrechtskommission; OECD 2005; PISA-Studien; Reinberg/Hummel 2004; Solga 2003, 2004, 2005.

² Christe 2007.

³ Vgl. z.B. Christe 1980; Deutscher Bildungsrat 1970; Roth 1969.

⁴ Vgl. Ulrich 2007.

⁵ Vgl. z.B. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007; Ulrich/Krekel 2007.

⁶ Vgl. z.B. Biersack/Kettner/Schreyer 2007; Bosch et al. 2003; Christe 2004 u. 2006; Kistler 2004.

⁷ Vgl. z.B. Allmendinger/Leibfried 2003.

⁸ Vgl. OECD 2007 u. 2008.

Risiken (zunehmende Kinderarmut, Bildungsarmut und soziale Ausgrenzung) nicht einfach auflösen. Dazu bedarf es weitergehender Ansätze.⁹

Vor diesem Hintergrund hat der Bundesverband der AWO das Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) mit der Erstellung einer Expertise zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im Hinblick auf die Integration benachteiligter junger Menschen beauftragt.

Entsprechend diesem Auftrag beschäftigt sich die vorliegende Expertise mit dem allgemeinbildenden Schulsystem und dem System der Berufsaus-

bildung – neben dem dualen System gehört hierzu auch das Schulberufssystem und das so genannte Übergangssystem. Die Expertise beschäftigt sich mit der aktuellen Situation des deutschen Bildungssystems, sie geht darüber hinaus auch auf künftige Entwicklungstrends, so weit diese erkennbar sind, ein. Im Mittelpunkt der Expertise steht die Frage, wie das Bildungssystem im Hinblick auf die Integration benachteiligter Jugendlicher zu bewerten ist, welcher Handlungsbedarf sich daraus ergibt und welche Folgerungen und konkrete Handlungsschritte für die Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen benachteiligter junger Menschen daraus abzuleiten sind.

⁹ Vgl. dazu auch AWO-Sozialbericht 2006.



Teil I

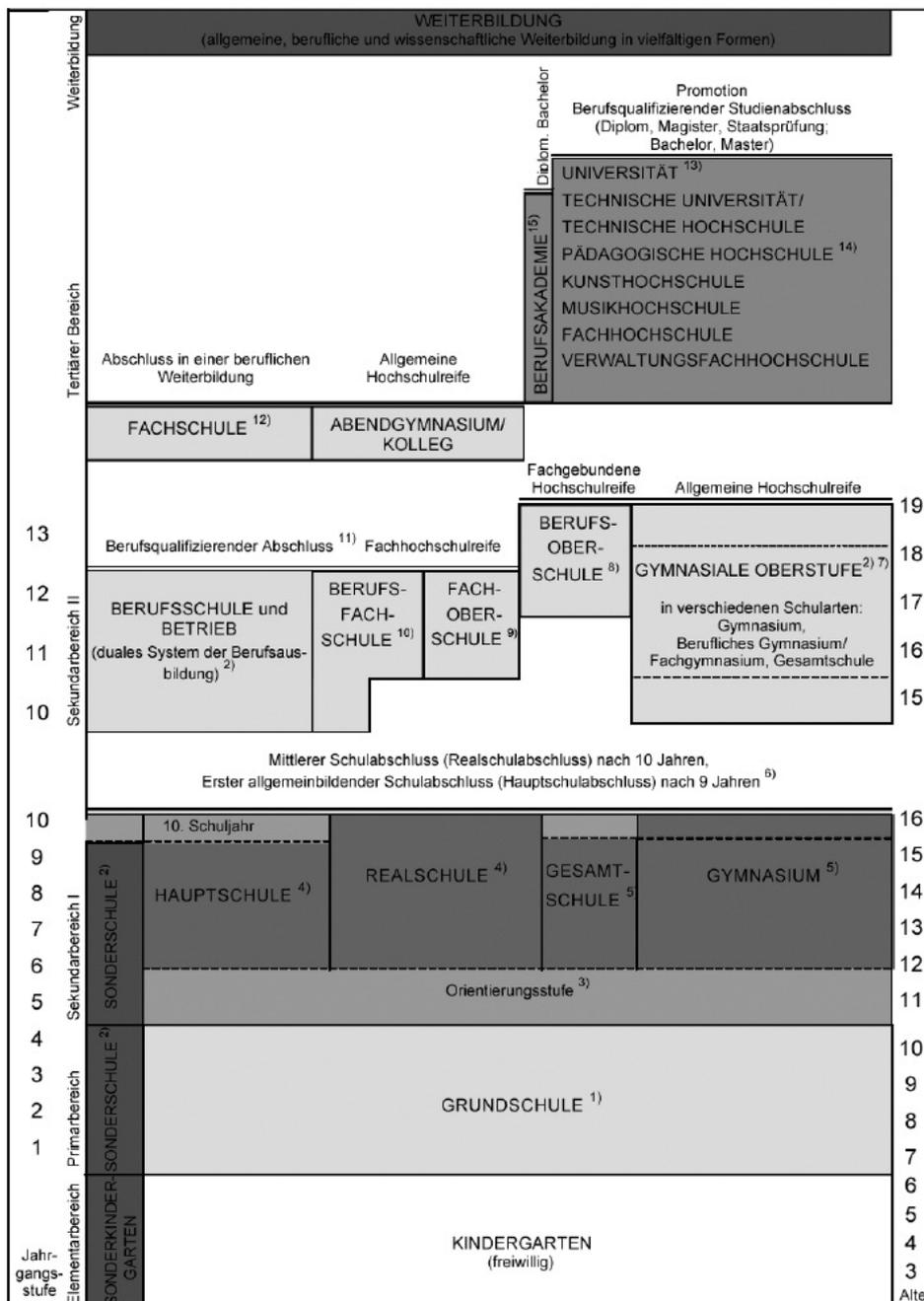
Zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems

I Zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems

Der erste Teil der vorliegenden Expertise befasst sich mit der Struktur des deutschen Bildungssystems und seiner quantitativen und qualitativen Leistungsfähigkeit. Dabei wird differenziert zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und nach dem dualen, dem vollzeitschulischem Berufsbildungssystem und dem so genannten Übergangssystem.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland entsprechend den verschiedenen Bildungsbereichen und dem jeweiligen Lebensalter, in dem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene diese Bereiche durchlaufen.

Abb. 1: Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland



Quelle: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, August 2008:38 (Anmerkungen siehe dort).

Bei dieser Übersicht handelt es sich allerdings lediglich um eine (und zudem nicht vollständige) Abbildung der formalen Strukturen des Bildungswesens; quantitative und qualitative Aspekte sowie Aspekte der inneren Struktur, der Übergangs-

prozesse und -mechanismen sind hieran nicht zu erkennen. Auf entsprechende Aspekte wird im Folgenden bei der nach Schul-, Berufsbildungs- und Übergangssystem differenzierten Darstellung näher eingegangen.

1. Das allgemeinbildende Schulsystem – Struktur und Zielsetzungen

Typisch für das deutsche Bildungssystem ist seine Dreigliedrigkeit. Obschon infolge von „Durchlöcherung, Flickerei und Anstückelei“ (Hildegard Hamm-Bücher) die Organisation des Schulwesens vor allem oberhalb der Primarstufe (Grundschule) unübersichtliche Formen angenommen hat, sind die drei traditionellen Säulen – Hauptschule, Realschule, Gymnasium – nach wie vor bestimmend. Die verschiedenen Entscheidungen seitens der Politik, in das System einzugreifen, sind auf der Folie des traditionellen Systems vorgenommen worden. Das gilt sowohl für den „inneren Schulausbau“ in den 1950er Jahren (Veränderung des Aufnahmeverfahrens für die weiterführenden Schulen, Erleichterung der Übergänge von der Realschule in die Oberstufe der Gymnasien, Konzentration des ländlichen Schulwesens, Verwirklichung der Schulgeldfreiheit), als auch für die Vorschläge des *Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen*¹⁰ (u.a. Aufwertung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule, Einführung einer zweijährigen Förderstufe). Der Deutsche Ausschuss ließ keinen Zweifel daran, dass das dreigliedrige Schulsystem – aufgrund der Anforderungen der arbeitsteiligen Gesellschaft – erhalten bleiben müsse. Es ging folglich darum, zwar einerseits Veränderungen herbeizuführen, andererseits aber das bestehende System in seinen Grundzügen unangetastet zu lassen. Die verschiedenen Nebenformen wie Förderschulen oder die integrierte Gesamtschule sind hier einzuordnen. Es wurden Namen geändert: die Hilfsschule wurde zur Sonderschule und die Sonderschule zur Förderschule, ohne dass man der Forderung der UNESCO, die Sonderschulen aufzulösen, nachgekommen

wäre. Die Gesamtschule ist nicht zu einer ersetzenden Schulform, sondern zu einer weiteren Schulform geworden.

1.1 Die Grundschule

1.1.1 Aufgaben und Zielsetzungen

Die Grundschule – eingeführt durch das Reichsgrundschulgesetz vom 28.04.1920 und durch die Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung – wurde als gemeinsame Grundschule für alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, konzipiert: „Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“ (Art. 146 WRV).¹¹ Damit waren zwei zentrale Aufgaben der Grundschule vorgegeben: Zum einen sollte eine *gemeinsame* Bildung für alle Kindern gewährleistet, d.h. eine ungleiche Bildung für verschiedene Bevölkerungsschichten vermieden oder – wie es heute heißt – die soziale Integration gefördert werden.¹² Zum anderen sollte den Schülerinnen und Schülern in der Grundschule ein gemeinsamer Grundstock an Bildung vermittelt werden, um auf der Grundlage eines Mindestlehrplans ein gemeinsames Sockelniveau zu erreichen. Diese beiden Ziele gelten für die Grundschule auch heute noch.¹³

Dieser gemeinsame Grundstock bzw. die grundlegende Bildung ist als Anfang aller Allgemeinbildung zu verstehen. Das bedeutet, Grundschule hat ihren Grund nicht in einer besonderen Vermittlungstheorie, sondern sie hat die Anschlussfähigkeit der Grundschulbildung an die weiter-

¹⁰ Der Deutsche Ausschuss für das Bildungswesen, im September 1953 konstituiert, war das erste gemeinsame kulturpolitische Gremium von Bund und Ländern. Seine Aufgabe war es, „die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“ (Art. 1 Satzung des Ausschusses).

¹¹ Weimarer Reichsverfassung, zitiert in: Deutscher Bildungsrat 1970: 123–140; vgl. dazu auch Neuhaus 1994: 281.

¹² Einsiedel 2003: 285.

¹³ Einsiedel 2003: 285; vgl. dazu auch: Herrlitz/Hopf/Titze 1993: 126.

führende Schulstufe herzustellen: „Die Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere oder höhere Lehranstalt gewährleisten. Auf Hilfsschulklassen findet diese Bestimmung keine Anwendung“ (§ 1, Abs. 2 des Grundschulgesetzes vom 28.4.1920).¹⁴

Die unmittelbare Nachkriegszeit wurde schulpolitisch maßgeblich von den *Alliierten* der Anti-Hitler-Koalition (USA, UdSSR, Großbritannien, Frankreich) bestimmt. Sie „bezogen das Bildungswesen in den Kreis der Institutionen ein, deren Wandel erforderlich schien, um eine erneut aggressive und expansionistische deutsche Politik dauerhaft zu verhindern“.¹⁵ Das bedeutete, die Durchdringung der Schulen von nationalsozialistischer Ideologie rückgängig zu machen und den demokratischen Aufbau des gesamten Schulwesens einzuleiten. Die Wiederherstellung des dreigliedrigen Schulsystems in allen Bundesländern betraf die Grundschule nicht unmittelbar. Ihre Entwicklung knüpfte an die Weimarer Verfassung an, hat aber von der Gründung der Bundesrepublik bis zum Ende 1950er Jahre im Fokus erzieherischer Überlegungen gestanden. Die Grundschule wird von dem damals maßgeblichen Deutschen Ausschuss als eine Art Schonraum beschrieben, „in dem die kindlichen Fähigkeiten ohne Druck und äußeren Zwang zur Entfaltung kommen können“.¹⁶

Die Diskussion in den 1960er und 1970er Jahren machte deutlich, dass die gemeinsame Grundschule die Aufgabe einer gemeinsamen Sockelbildung nicht realisieren konnte. Verschiedene Untersuchungen arbeiteten heraus, dass Kinder aus Unterschichten gegenüber Kindern aus Mittelschichten in vielfacher Hinsicht benachteiligt sind und der zur Erklärung der Unterschiede vorge-

nommene Verweis auf einen biogenetischen Begabungsbegriff wissenschaftlich nicht haltbar ist. „Die unbewussten Erziehungs- und Sozialisationsprozesse, die in der Familie dem Schuleintritt vorausgehen, sind für die geistige Entwicklung von körperlich und geistig gesunden Kindern vermutlich wichtiger als die vererbten Anlagen.“¹⁷

Als eine wesentliche Bedingung der Benachteiligung wurde unter anderem das schichtenspezifische Sprachverhalten identifiziert.¹⁸ So hat z.B. Oevermann als einer der ersten in Deutschland darauf aufmerksam gemacht, dass „die vergleichsweise geringen schulischen Erfolgchancen von Kindern aus ökonomisch, sozial und kulturell *unterprivilegierten* Schichten zu einem nicht geringen Teil auf einer milieubedingten ‚Retardierung‘ dieser Kinder im sprachlichen Bereich zu beruhen scheinen.“¹⁹ Kinder aus unteren sozialen Schichten kommen schon mit schlechteren Startbedingungen in die Grundschule, in der sie im Unterricht zudem durch die Lehrerinnen und Lehrer mit der Sprache der Mittelschicht konfrontiert werden.²⁰ Die sprachlichen Gegensätze sind nicht nur folgenreich für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch für die Empfehlungen zum Besuch eines Gymnasiums, die seitens der Lehrerinnen und Lehrer schichtspezifisch signifikant unterschiedlich häufig ausgesprochen werden.²¹

Bereits das vom Deutschen Bildungsrat vor nunmehr fast 40 Jahren herausgegebene Gutachten „Begabung und Lernen“ hat gezeigt, dass Begabung nicht nur Voraussetzung von Lernen ist, sondern auch dessen Ergebnis.

Unter anderem diese und andere Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen, pädagogischen und sozialpsychologischen Forschung²² führten dazu, dass der Grundschule neue Aufgaben übertragen wurden, ohne jedoch die alten aufzugeben. Eine

¹⁴ Zit. nach Neuhaus 1994: 15.

¹⁵ Herlitz/Hopf/Titze 1993: 160.

¹⁶ Neuhaus 1994: 41.

¹⁷ Roth 1969: 40f.

¹⁸ Bernstein 1972. Verwiesen werden muss hier neben Bernstein auf Christe 1980, Oevermann 1966, Roeder 1965 und Roth 1969.

¹⁹ Oevermann 1969: 297.

²⁰ Man kann hinzufügen: Auch durch die verwendeten Lehrbücher werden diese Schülerinnen und Schüler mit einer ihnen fremden Sprache konfrontiert.

²¹ Schwippert/Bos/Lankes 2003: 265ff.

²² Vgl. exemplarisch dazu den von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates herausgegebenen Sammelband „Begabung und Lernen“ (Roth 1969).

bessere Förderung der Chancengleichheit rückte in den Fokus.²³ Diese Förderung sollte vor allem durch organisatorische Maßnahmen erreicht werden. In einer einzurichtenden Eingangsstufe für Fünfjährige galt es u.a., die sprachlichen Fähigkeiten der Unterschichtkinder zu verbessern, um ihre „Startchancen“ in der Grundschule zu erhöhen. Die Einrichtung einer Orientierungsstufe (5./6. Schuljahr) sollte zu gerechteren Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn führen. Schließlich sollten die Chancen dieser Kinder durch die Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen verbessert werden und ein differenzierender Unterricht erfolgen.

Die Eingangsstufe wurde allerdings nicht bundesweit eingeführt, und auch die Orientierungsstufe wurde nur in einigen Bundesländern (u.a. Niedersachsen und Bremen) verwirklicht. In anderen Ländern wurde die Orientierungsstufe im Anschluss an das vierte Schuljahr in der jeweiligen Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) angesiedelt. 2004 wurde in den Ländern Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Bremen die Orientierungsstufe wieder aufgehoben.

Die Abschaffung der Orientierungsstufe wird mit den schlechten Ergebnissen aus PISA (*Programme for International Student Assessment*) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) begründet. Für den niedersächsischen Kultusminister z.B. ist die Ursache für das schulpolitische Versagen u.a. „ein am ideologischen Wunsdenken orientiertes Einheitsschul-Konzept, das der Unterschiedlichkeit von Begabung nicht gerecht wird“.²⁴ Die Abschaffung der Orientierungsstufe soll ein Schritt sein, um auch in Vergleichsuntersuchungen nicht mehr auf der Verliererseite zu stehen. Weiterhin sollen damit die Grundschulen und der Elternwillen gestärkt werden. Über die Schulwahl sollen künftig die Eltern entscheiden.

Die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder hat folgende Aufgaben bzw. zentrale Ziele:

- Förderung der sozialen Integration durch gemeinsame Bildung;
- Schaffung einer gemeinsamen Grundbildung;
- Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der Grundbildung an weiterführende Schulen;
- Förderung bzw. Herstellung von Chancengleichheit.

Neben diesen Zielen soll die Grundschule die am Ende des 4. Schuljahres fällige ursprüngliche Selektion, d.h. die Verteilung der Schüler/innen auf die verschiedenen Schulformen, realisieren.²⁵ Diese Aufgabe steht jedoch diametral im Widerspruch zu den Zielen der Integration, Förderung und Herstellung von Chancengleichheit.

1.1.2 Übergang in die Sekundarstufe I

Im Anschluss an die in den meisten Ländern als vierjährige Grundschule eingerichtete Primarstufe erfolgt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen. Diese frühe Selektion ist international gesehen eine Besonderheit des deutschen Schulsystems. Sie erfolgt in der Regel mit dem zehnten Lebensjahr. Bei dieser Richtungsentscheidung geht es darum, ob die Schülerin oder der Schüler die Hauptschule besuchen muss, eine Gesamtschule oder die Realschule besuchen darf oder ihm die Eignung zum Besuch eines Gymnasiums zuerkannt wird. Die Statistik (vgl. Tab. 1) legt nahe, dass es dabei primär um ein Urteil über die Eignung für den Besuch des Gymnasiums geht.

In 10 von 16 Bundesländern besteht eine mehr oder weniger freie Entscheidungsmöglichkeit bei der Sekundarschulwahl durch die Eltern. Allerdings geht auch in diesen Ländern der Entscheidung der Eltern eine Empfehlung seitens der

²³ „Die vierjährige gemeinsame Grundschule für alle Kinder ist in der Weimarer Republik entstanden und bis heute der konsequenteste Schritt zur organisatorischen Demokratisierung der Schule geblieben. Die Lehr-, Lern- und Begabungsforschung der letzten Jahrzehnte hat jedoch gezeigt, dass die innere Struktur der Grundschule, ihre Lehrpläne und Arbeitsmethoden reformiert werden müssen, damit die Grundschule zum Ausgleich unterschiedlicher ‚Startchancen‘ beitragen und jeden Schüler auf eine wissenschaftsbezogene weiterführende Bildung vorbereiten kann“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 123–140), zit. nach Neuhaus 1994: 298.

²⁴ So der niedersächsische Kultusminister Bernd Busemann, zit. nach Schulte 2007.

²⁵ Zu den verschiedenen Verfahren im Übergang vom Primar- in den Sekundarschulbereich II siehe Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006.

Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, der Klassenkonferenz und eine Beratung der Eltern durch die abgebende oder aufnehmende Schule voraus. Die Eltern können jedoch entgegen der Empfehlung der Schule ihr Kind an einem Gymnasium anmelden. Über die tatsächliche Aufnahme wird dann in einem besonderen Verfahren entschieden (z.B. in NRW).

In Niedersachsen und Bremen erfolgte die Entscheidung bis 2004 erst nach der 6. Klasse der Orientierungs- und Förderstufe. In Berlin und Brandenburg wird die Entscheidung für eine Schulform zum Ende des gemeinsamen Grundschuljahres getroffen. In den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind für den direkten Übergang in das Gymnasium²⁶ die erreichten Durchschnittsnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik, z.T. auch in Heimat- und Sachkundeunterricht, entscheidend. In Fällen, in denen der Notendurchschnitt nicht erreicht wird, sind entweder Aufnahmeprüfungen oder Probeunterrichte vorgesehen.²⁷ In Nordrhein-Westfalen hat die Gymnasialempfehlung seitens der Grundschule seit 2007 ein deutlich stärkeres Gewicht bekommen. Schülerinnen und Schüler, die keine Empfehlung bekommen, müssen an einem Probeunterricht teilnehmen. Die begutachtenden Lehrer/innen der aufnehmenden Schule sind gehalten, im Zweifel für die Schülerin oder den Schüler zu entscheiden.

Die Möglichkeiten des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen sind in den letzten Jahren komplizierter geworden. Der alleinige Elternwille entscheidet in kaum einem Bundesland mehr über den Zugang eines Kindes zum Gymnasium. Einen Weg entgegen der Schulempfehlung einzuschlagen, bedarf einer hohen Bildungsmotivation und eines starken Durchsetzungsvermögens der Eltern. Beides ist von Eltern „bildungsferner Schichten“ kaum zu erwarten. Daher trifft die Feststellung des Deutschen Bil-

dungsrates von 2007 zu, der bemerkt hat: „Es zeigt sich aber, dass die verschiedenen Schularten im wesentlichen die Unterschiede der sozialen Schichtung bestätigen“.²⁸ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch die PISA-Studien und die IGLU-Studie.²⁹

1.2 Die Hauptschule

1.2.1 Aufgaben und Zielsetzungen

Die Bezeichnung „Hauptschule“ ist mit dem *Hamburger Abkommen* der Kultusministerkonferenz von 1964³⁰ einheitlich für die Oberstufe der Volksschule eingeführt worden. Als besondere Schulform geht sie allerdings schon auf einen Beschluss des Deutschen Ausschusses aus dem Jahre 1959 zurück.

Die Hauptschule baut in der Regel auf die vierjährige Grundschule auf. Sie umfasst in der Mehrheit der Bundesländer die Klassenstufen 5 bis 9; in den Ländern mit sechsjähriger Grundschule die Klassenstufen 7 bis 9; in Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen führt die Hauptschule bis zur 10. Klasse; in den übrigen Bundesländern bietet sie die 10. Klasse als Option an. Die zumeist zweijährige Orientierungs- oder Förderstufe ist bzw. war der Hauptschule eingegliedert. Als allgemein weiterführende Schule des dreigliedrigen Schulsystems ist sie die Regelschule in der Bundesrepublik Deutschland und somit auch Pflichtschule und für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch. Mit dem Abschluss der Hauptschule erhalten die Schülerinnen und Schüler die Berufs- bzw. die Berufsschulreife. Der Erwerb eines höheren Schulabschlusses ist in einigen Bundesländern möglich.

Die Einrichtung der Hauptschulen ist verbunden mit einer Veränderung des Bildungsbegriffs des niederen Schulwesens. Der Bildungsbegriff der Volksschulen war bis Mitte der 1960er Jahre untrennbar mit dem Leitbild der *volkstümlichen Bil-*

²⁶ In Baden-Württemberg und Bayern sind für den Übergang an Realschulen ebenfalls Notendurchschnitte vorgesehen.

²⁷ Auf die z.T. umfangreichen Vorschriften soll hier nicht eingegangen werden, vgl. dazu Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006.

²⁸ Deutscher Bildungsrat 1970, Kap. 2 Primarbereich; siehe dazu Neuhaus 1994: 281.

²⁹ Siehe dazu ausführlicher Kap. 2.

³⁰ Das Hamburger Abkommen vom 28. Oktober ist noch heute eine wesentliche Grundlage der gemeinsamen Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik. Vgl. dazu Fränz/Schultz-Hardt 1998.

dung verbunden. Die volkstümliche Bildung zielte auf einen eigenständigen, vom wissenschaftlichen des Gymnasiums unterschiedenen Bildungsauftrag. Er richtete sich auf die Welt des durch Arbeit, Heimat und Volkstum bestimmten „einfachen“ Menschen.³¹ Entsprechend der Vorstellung vom volkstümlichen Denken, das eher konkret, praktisch und situationsgebunden sei und eine natürliche Weltsicht darstelle, die allen Menschen von sich aus gegeben sei, dominierte der Volks- und Heimatkundeunterricht, das praktische Tun und die praktische Anschauung.

Die Tatsache, dass wissenschaftliche Denk- und Verhaltensweisen alle Lebensbereiche durchdringen, ließ sich seit Mitte der 1960er Jahre nicht länger ignorieren und musste Konsequenzen für den Bildungsbereich nach sich ziehen.³² Das Bildungskonzept der Hauptschule sah nunmehr vor, dass auch die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu theoretischen und wissenschaftlichen Kenntnissen erhalten sollte, abstraktes wissenschaftliches Wissen sollte ihnen nicht mehr vorenthalten bleiben. Die Anforderungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften wurden erhöht und es kam eine Fremdsprache hinzu. In den Fächerkanon der Hauptschule wurde das Fach Arbeitslehre aufgenommen, um der Verwissenschaftlichung der Lebensbereiche Rechnung zu tragen.

Der Versuch, aus der Oberstufe der Volksschule eine Schulform zu schaffen, die über ein eigenes Profil verfügt, konnte aber nicht verhindern, dass sich

- die Chancen ihrer Absolventinnen und Absolventen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt nicht verbesserten;
- die Schülerinnen und Schüler der Grundschule mehr und mehr den anderen Schulformen zuwenden;
- diese Schulform zu einer Art „Restschule“ entwickelt hat und zum Synonym von Selektion

und sozialer und kultureller Benachteiligung geworden ist.

Die Ursache des fehlgeschlagenen Versuchs, aus der Volksschule eine eigene Schulform zu schaffen, dürfte darin zu suchen sein, dass die Hauptschule faktisch nichts anderes bot als eine Anpassung an die hochselektiven Sekundarstufen der Realschule und des Gymnasiums. Diese Anpassung erfolgte jedoch nicht zufällig. Realschule und Gymnasium haben auf der einen Seite für die praktische und auf der anderen für die theoretische Bildung bereits Maßstäbe gesetzt. Sie lieferten bereits den Nachwuchs mit jener – „besseren“ – Schulbildung, wie sie von Wirtschaft und Gesellschaft spätestens mit Beginn der 1970er Jahre verlangt wurde. Zum Ende des Prozesses konnte die Hauptschule nicht einmal auf ihrem ureigensten Gebiet, eine Schule zur Vorbereitung auf das Arbeitsleben³³ zu sein, mit den anderen Schultypen konkurrieren. Ihre quantitative Entwicklung spiegelt das wider.

1.2.2 Quantitative Entwicklung

Wie die folgende Tabelle zeigt, hat sich die Hauptschule in den Ländern der früheren Bundesrepublik Deutschland von der Schule der Mehrheit zur Schule der Minderheit entwickelt. Noch 1970 besuchte die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die Hauptschule. Zehn Jahre später waren die Hauptschüler/innen bereits in der Minderheit, und Mitte der 1990er Jahre lernten an den Realschulen und Gymnasien jeweils mehr Schülerinnen und Schüler als an den Hauptschulen. In den Jahren bis 2005 verlief die Entwicklung allerdings nicht mehr so rasant wie in den Jahren zuvor. Es hat sogar den Anschein, als habe sich die Proportion des Bestandes an Schülerinnen und Schülern an den weiterführenden Schulen stabilisiert. Allein bei den Hauptschulen ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen.

³¹ Glöckel 1964: 13. Glöckel bezieht sich auf Richard Seyfert, der diesen Begriff in die pädagogische Diskussion eingeführt hat. Eine knappe Darstellung dieser Diskussion findet sich in der Einleitung zu Glöckel 1964: 13–26.

³² Stellvertretend sei hier verwiesen auf die Debatte, die mit Picht (1964) begann und von Hamm-Brücher und Dahrendorf fortgesetzt wurde. So stellt Dahrendorf fest: „Worauf es bei einer expansiven Bildungspolitik ankommt, ist die Erhöhung der Abiturientenquoten bei gleichzeitiger Erhöhung der Mittelschulabsolventen und intensivem Ausbau der Haupt- und Grundschulen sowie der Sonderschulen“ (1965: 32).

³³ Man muss hier anfügen, dass unter „Arbeitsleben“ nicht eine Vorbereitung auf das Arbeitsleben allgemein verstanden werden darf. Es ging in der Tradition der Hauptschule und ihrer Vorgängerin, der Volksschule, stets um eine Vorbereitung auf das Arbeitsleben als Arbeiterinnen, Arbeiter und Angestellte mit einfacher Tätigkeit. Höher qualifizierte und angesehene Berufe blieben i. d. R. diesen Schülerinnen und Schülern verschlossen. Es bestand auch kein Anspruch seitens der Schule, im Hinblick auf solche Berufe zu unterrichten.

Tab. 1: Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I

Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I im früheren Bundesgebiet und in Deutschland 1960 bis 2006								
Jahr	Schulart- unabhängige Orientie- rungsstufe	Haupt- schule	Schularten mit mehreren Bildungs- gängen	Real- schule	Gymnasien Klassen- stufe 5 bis 10	Integrierte Gesamt- schule	Freie Waldorf- schulen	Sekundar- stufe I insgesamt
Früheres Bundesgebiet								
1960		2.122		431	642			3.195
1965		2.113		571	761			3.444
1970		2.370		886	1.062			4.318
1975		2.512		1.174	1.395	133	11	5.225
1980	338	1.934		1.351	1.496	174	15	5.307
1982	313	1.611		1.278	1.378	173	17	4.770
1984	254	1.460		1.132	1.193	164	19	4.222
1986	226	1.228		976	1.047	174	20	3.670
1988	214	1.076		875	1.011	184	21	3.381
1990	218	1.054		865	1.053	218	24	3.432
Deutschland								
1992	395	1.089	356	1.057	1.485	380	26	4.787
1994	375	1.113	359	1.141	1.539	403	30	4.960
1996	379	1.122	377	1.203	1.153	449	31	4.714
1998	410	1.098	386	1.247	1.562	467	33	5.203
2000	404	1.104	429	1.251	1.605	472	35	5.300
2001	387	1.114	441	1.278	1.628	470	35	5.353
2002	351	1.111	438	1.283	1.639	468	36	5.326
2003	287	1.093	429	1.297	1.643	462	37	5.246
2004	111	1.084	379	1.351	1.702	451	37	5.115
2005	102	1.024	340	1.325	1.699	434	38	4.962
2006	100	953	312	1.301	1.691	421	38	4.816

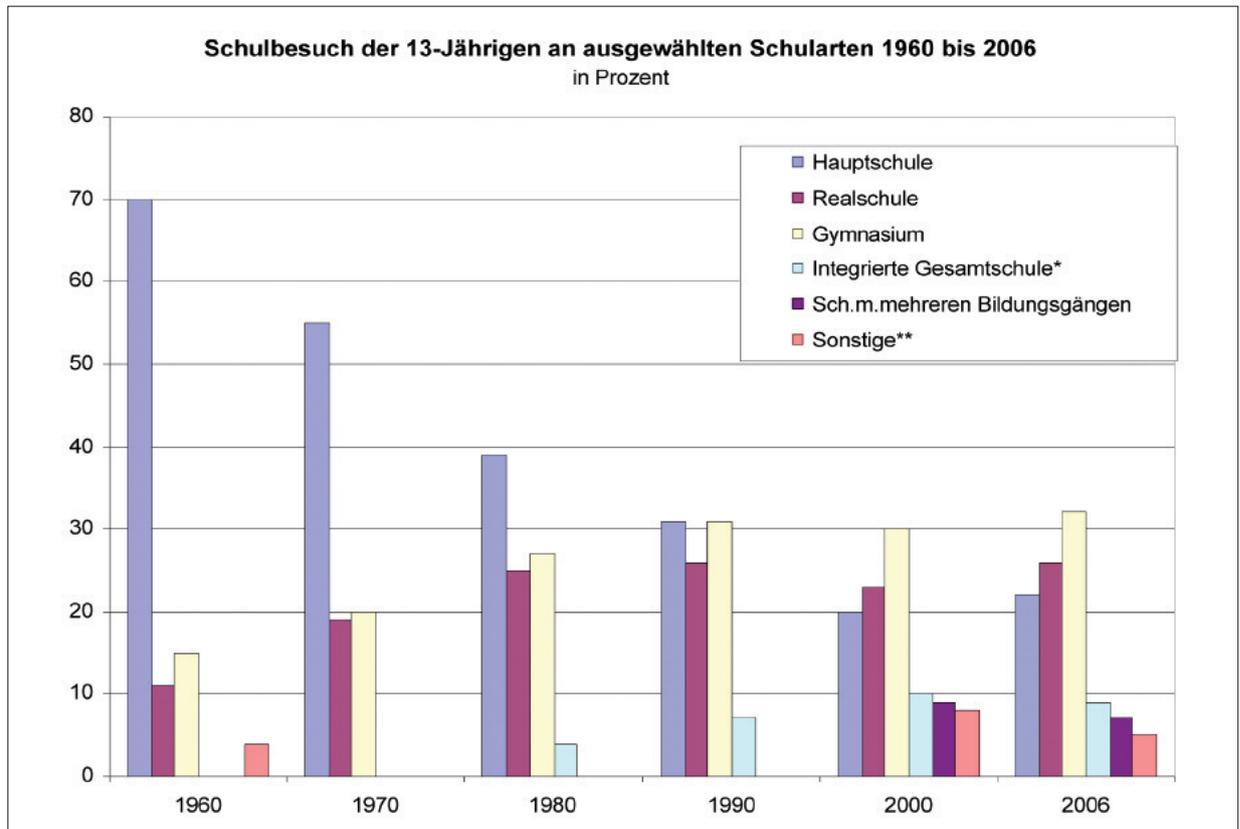
Quelle: Destatis, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge

Der Trend zu höherer Bildung ist unverkennbar. Er wird ganz deutlich, wenn man die Verteilung bestimmter Altersstufen auf die entsprechenden Schularten im Zeitverlauf betrachtet (vgl. Abb. 2).

Für die 13-Jährigen ist in der Regel die Entscheidung für eine weiterführende Stufe bereits gefallen, so dass sie für eine solche Untersuchung

besonders geeignet erscheinen. Der Schulbesuch dieser Altersstufe hat sich deutlich auf die Realschulen, Gymnasien und integrierten Gesamtschulen verlagert. Noch 1960 entfielen auf die Hauptschulen 70 Prozent und auf Realschulen und Gymnasien zusammen 26 Prozent der Schülerinnen und Schüler. 2000 lag das Verhältnis noch bei 20 und 53 Prozent.

Abb. 2: Schulbesuch der 13-Jährigen an ausgewählten Schularten, 1960 bis 2006



* einschl. freie Waldorfschulen

** Sonder-/Förderschule, schulformunabhängige Orientierungsstufe

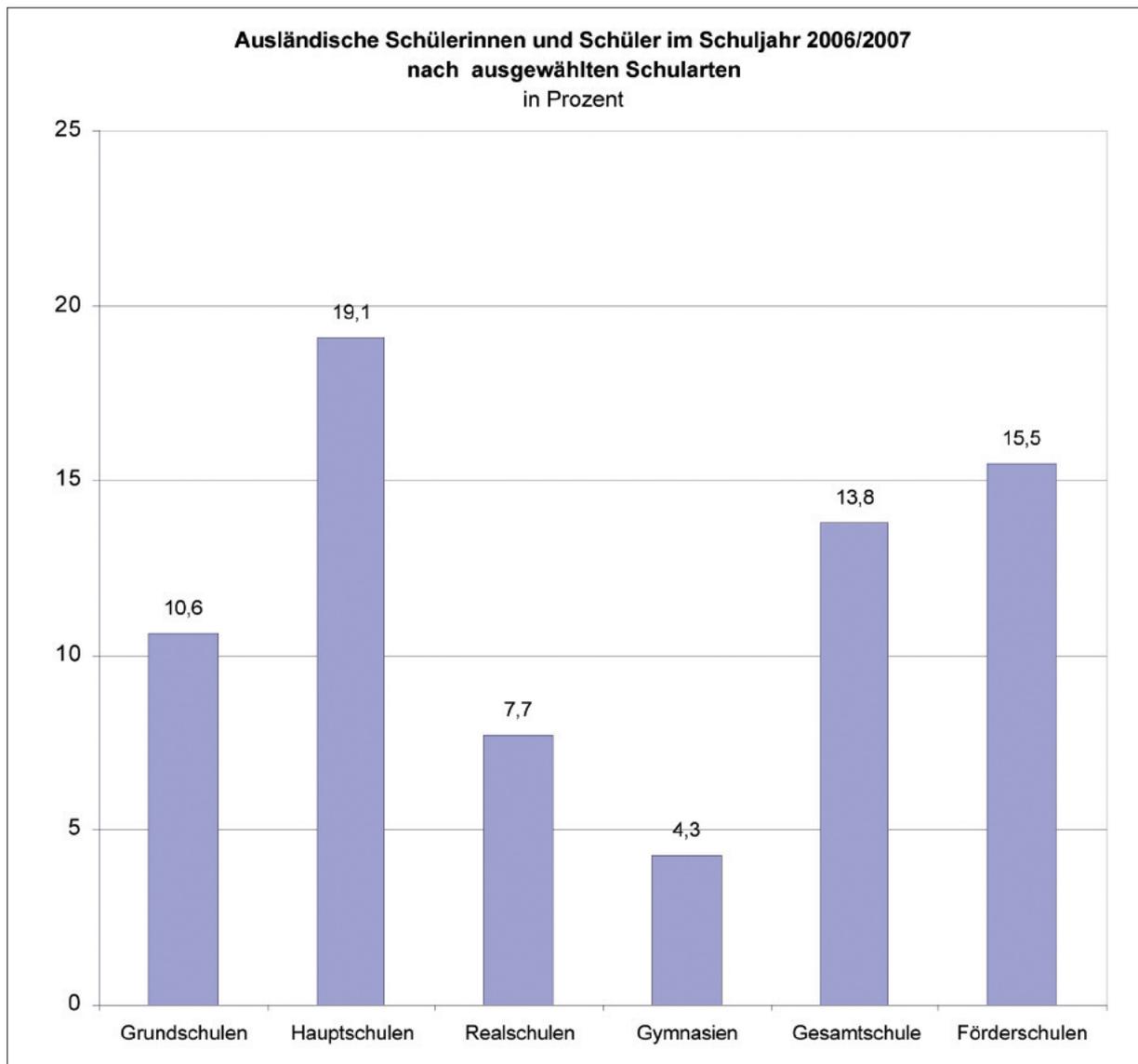
Quelle: Statistisches Bundesamt 2006

Die sich mit einiger Verzögerung auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler durchschlagende demographische Entwicklung hat sich wegen des Trends zu höheren Bildungsabschlüssen hauptsächlich auf die Hauptschule ausgewirkt. Dem offenbar unaufhaltsamen Rückgang des Hauptschulanteils entgegengerichtet ist die seit 1975

wachsende Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler. Sie wechseln zu einem erheblichen Anteil nach der Grundschule auf die Hauptschule (vgl. Abb. 3). Das führt dazu, dass der Anteil der ausländischen Kinder und Jugendlichen an den Hauptschulen weit über ihrem Anteil an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler liegt.³⁴

³⁴ Auf die Probleme und die eingeschränkten Karrieremöglichkeiten, die mit der Konzentration von ausländischen Kindern und Jugendlichen auf die Hauptschule verbunden sind, gehen wir weiter unten gesondert ein.

Abb. 3: Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2006



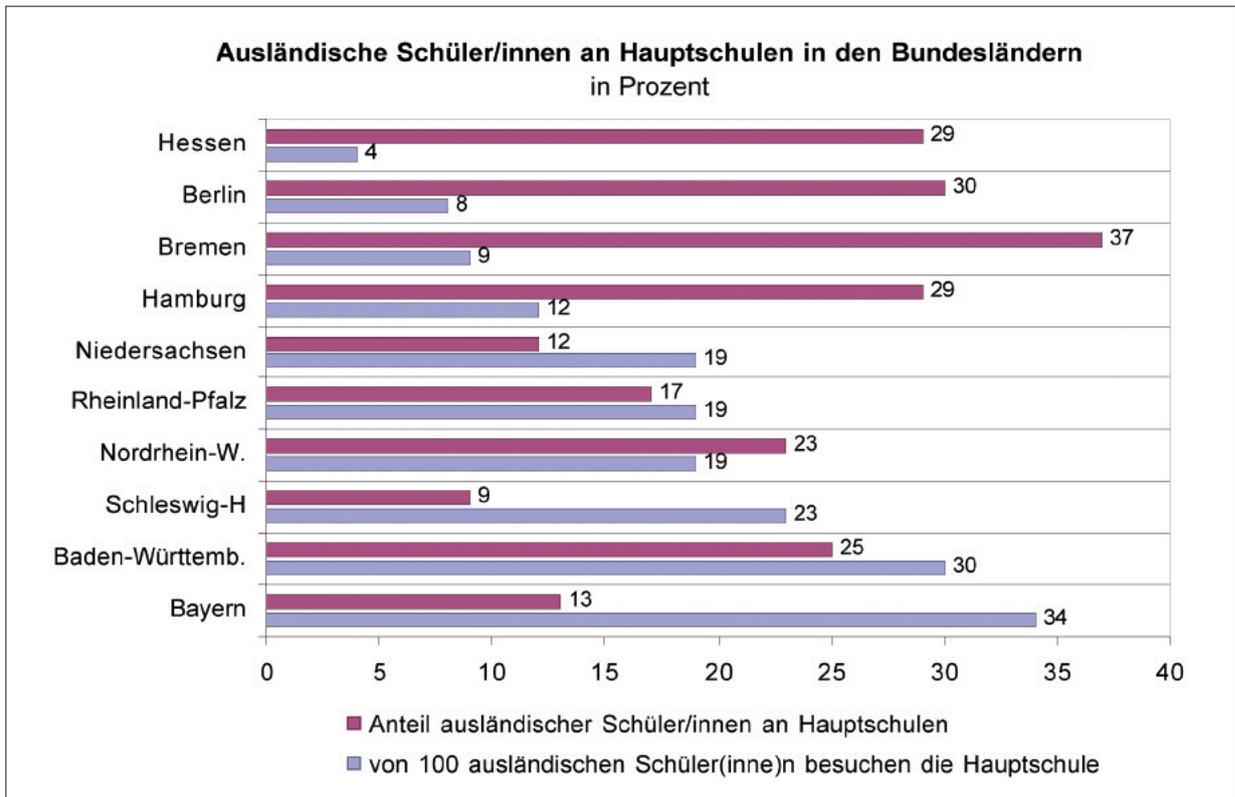
Quelle: Statistisches Bundesamt 2006

Aufgrund der heterogenen Schullandschaft in der Bundesrepublik lassen sich deutliche Unterschiede in der Schulverteilung nach einzelnen Bundesländern erkennen. Die süddeutschen Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

weisen eine Konzentration auf die Hauptschule als wichtigstem Schultyp auf. Allerdings bedeutet dies nicht, dass in diesen Ländern ausländische Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen einen großen Anteil haben (vgl. Abb. 4).³⁵

³⁵ Da es in den ostdeutschen Bundesländern und im Saarland kaum Hauptschulen gibt, sind diese Bundesländer in Abbildung 4 nicht enthalten.

Abb. 4: Ausländische Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen nach Bundesländern



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1

Die Abkehr von der Hauptschule ist aber alles andere als irrational. Die Elternentscheidung ist eher eine rationale Antwort auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. „Dort stehen den Hauptschülern von 350 Ausbildungsberufen nur noch 20 zur Verfügung. Eltern wollen aber, dass ihre Kinder mindestens denselben beruflichen Status erreichen wie sie selbst. Und was früher mit einem Hauptschulabschluss machbar war, ist heute meistens nur noch mit Realschulabschluss möglich.“³⁶

Wie die folgende Tabelle 2 zeigt, sind die Chancen, in eine betriebliche Ausbildung einzumünden, in hohem Maße vom Schulabschluss abhängig, Hauptschülerinnen und Hauptschüler haben dabei deutlich schlechtere Chancen als Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen. Eine besondere Rolle spielen außerdem die Mathematiknote und der Migrationshintergrund.

1.3 Die Realschule

1.3.1 Aufgaben und Zielsetzungen

Die Realschule ist wie die Hauptschule eine weiterführende Schule. Sie ist aus der *Mittelschule* hervorgegangen. Ihren Namen hat sie wie die Hauptschule mit dem *Hamburger Abkommen* der Kultusministerkonferenz von 1964 erhalten. Sie umfasst die Klassen 5 bis 10 bzw. 7 bis 10 der Sekundarstufe I und wird mit dem Realschulabschluss bzw. der mittleren Reife abgeschlossen.

Die Realschule zielt auf eine mittlere Qualifikationsebene, die über das Volksschulniveau hinausführt. Ihre Idee, eine mittlere Schule für das Bürgertum zu sein, reicht zurück bis an den Anfang des 19. Jahrhunderts. Sie soll „Realien“ des natürlichen und gesellschaftlichen Lebens – Ma-

³⁶ Interview mit dem Dortmunder Bildungsforscher Ernst Rösner (Rösner 2007); vgl. auch Rösner 1989: 15ff.

Tab. 2: Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Ausbildung

Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Ausbildung (2004)					
Migrationsstatus	Einmündungswahrscheinlichkeit in Prozent				
	Hauptschulabschluss (HSA)			Mittlerer Abschluss	
	nur HSA	plus ausreichende Mathematiknote	plus Wohnregion mit Arbeitslosenquote > 9 %	nur mittlerer Abschluss bis FH-Reife	Plus gute bis sehr gute Mathematiknote
ohne Migrationshintergrund	29	20	16	47	64
mit Migrationshintergrund	25	15	8	34	41

Quelle: Ulrich 2006

thematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Erdkunde – vermitteln, gegenüber Latein, Griechisch, Religion und Deutsch im Gymnasium. Schon früh sind in das normale Unterrichtsangebot der Mittel- und Realschule Fächer wie Wirtschaftsrechnen, Handelsenglisch, Maschineschreiben, Stenographie usw. aufgenommen worden.

Das erklärt u.a., weshalb der Realschulabschluss traditionell eine Art Eingangsqualifikation für den öffentlichen Dienst und für eine Laufbahn in kaufmännische, aber auch gehobene technische Berufe wie Chemie- oder Physikkolaborant/in war bzw. heute noch ist.

Das Abschlusszeugnis der Realschule berechtigt zum Besuch einer Fachoberschule – der eigentlichen Oberstufe der Realschule –, eines beruflichen oder fachlichen Gymnasiums und, mit einem entsprechenden Qualifikationsvermerk, zum Besuch der Oberstufe des Gymnasiums.

1.3.2 Quantitative Entwicklung

Zu Beginn der 1950er Jahre besuchte nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler die Realschule. Heute gehört ein Viertel der Schülerinnen

und Schüler der Sekundarstufe I diesem Schultyp an. Von 1960 bis 1980 hat sich ihre Zahl verdreifacht. In den Jahren danach ging sie infolge des allgemeinen Geburtenrückgangs wieder zurück. Die Auswirkungen waren für diesen Schultyp allerdings bei weitem nicht so gravierend wie für die Hauptschulen. Seit 1990 nimmt die Schülerzahl an Realschulen wieder zu. Allerdings ist ab 2003 in Deutschland mit einem weiteren demographischen Absinken der Schülerzahlen zu rechnen, von dem auch die Realschulen in einem erheblichen Umfang betroffen sein werden.³⁷

Der Erfolg der Realschulen wird mit der gesellschaftlichen Entwicklung in Verbindung gebracht. An erster Stelle wird die soziale Funktion der Realschule genannt. Sie bediene die Aufstiegsorientierung bestimmter Gruppen unterer sozialer Schichten und den Wunsch nach Stabilisierung des sozialen Status bestimmter Gruppen der unteren sozialen Mittelschicht.³⁸ Da jede Aufstiegsorientierung stets an bestimmte Möglichkeiten des Aufstiegs gebunden ist, dürfte der Primat jedoch auf dem Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft und den damit verbundenen erhöhten Qualifikationsanforderungen liegen. Die Attraktivität der Realschule beruht gerade darauf,

³⁷ Vgl. Rösner 2004.

³⁸ Leschinsky 2003: 444ff.

dass sie Schülerinnen und Schüler in die Arbeitswelt entlässt, die hinsichtlich ihrer praktischen und theoretischen Leistungsfähigkeit wie in ihrem Leistungsverhalten in ihrer Mehrheit den Anforderungen von Wirtschaft und Verwaltung entsprechen.

1.4 Das Gymnasium

1.4.1 Aufgaben und Zielsetzungen

Das Gymnasium ist eine weiterführende Schule des allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland. Die Schülerinnen und Schüler wechseln je nach Bundesland zumeist auf Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer nach der vierten oder sechsten Grundschulklasse bzw. nach der sechsten Hauptschulklasse auf diesen Schultyp. Das Gymnasium endet entweder nach sieben oder nach neun Schuljahren in der 13. Klassenstufe mit dem Abitur. Der erfolgreiche Abschluss des Gymnasiums berechtigt zum Besuch wissenschaftlicher Hochschulen.

Nachdem das Saarland 2001 die Zeit bis zum Abitur auf 12 Jahre verkürzt hat, sind weitere Länder gefolgt, soweit sie nicht – wie Sachsen und Thüringen – von vornherein am DDR-Modell einer zwölfjährigen Schulzeit festgehalten haben. 2007 werden in Sachsen-Anhalt die ersten Schülerinnen und Schüler das achtjährige Gymnasium (G8) verlassen. 2015 wird Brandenburg als letztes Bundesland die Umstellung vollzogen haben. Die Umstellung erfolgt allerdings nicht durch entsprechende Anpassung der Lehrstoffe, sondern durch die Verteilung der Stunden aus dem neunten Schuljahr auf die anderen Jahrgangsstufen, so dass sich die Zahl der Wochenstunden von durchschnittlich 30 auf 33 bis 37 erhöht.

Der Name *Gymnasium* ist mit dem *Düsseldorfer Abkommen* von 1955 eingeführt worden. Mit

diesem Abkommen wurde das bis dahin uneinheitlich strukturierte höhere Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland neu geordnet. Die humanistisch ausgerichteten Gymnasien, die Oberrealschulen und die Realgymnasien mit ihrem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt erhielten von da an die einheitliche Bezeichnung *Gymnasium*.³⁹ Weitere Veränderungen betrafen die Einführung von Englisch als Pflichtsprache und die obligatorische Einführung einer zweiten Fremdsprache, die bis zum Abitur erlernt werden muss. Damit fiel die Pflicht, Altgriechisch zu lernen, an einigen Schulen weg.

Allgemein liegt dem Gymnasium die Idee zugrunde, „begabte Schüler“⁴⁰ möglichst früh zusammenzufassen und ihnen die Fähigkeit zum Studium zu vermitteln, um sie an die Hochschule zu bringen. Die frühe Selektion von Schülerinnen und Schülern steht in der Bundesrepublik folglich am Anfang des Gymnasiums. Die Auslese erfolgt nicht nur am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I, sondern auch durch das, was man als das „Gymnasiale“ bezeichnen könnte. Zu nennen sind hier u.a. die Fixierung auf Sprache und Sprachgewandtheit in allen Fächern, die obligatorische zweite Fremdsprache, das frühe Anziehen des Leistungsniveaus, abstraktes Denken und abstrakte Sprache in zugespitzter Form und der Ausschluss von Technik, Polytechnik und Arbeitswelt.⁴¹ Wer „irrtümlich“ am Gymnasium angekommen ist, d.h. wessen persönlicher Habitus nicht dem des Gymnasiums entspricht, muss die Schule verlassen.⁴²

1.4.2 Quantitative Entwicklung

Das Gymnasium hat sich von 1960 bis 1990 zum Schultyp mit den meisten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I, aber auch in der Sekundarstufe insgesamt entwickelt (vgl. Tab. 1). Nach der Orientierungsphase, d.h. im siebten

³⁹ Das bedeutet nicht, dass es nach 1955 keine Gymnasien mit entsprechenden Schwerpunkten mehr gegeben habe. Nach wie vor existieren altsprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche, aber auch wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und musische Gymnasien in der deutschen Schullandschaft.

⁴⁰ Der Begabungsbegriff hat vor allem im deutschen Sprachraum Bedeutung. Er ist in sich widersprüchlich, da er sich wissenschaftlich sowohl auf angeborene Anlagen als auch auf angeeignete Fähigkeiten gründet. Intelligenz, Talent, Genialität, Charakter korrespondieren mit ihm ebenso wie Kompetenz. Während den ersteren unterstellt wird, sie seien angeborene Persönlichkeitsmerkmale, gilt Kompetenz als angeeignetes Handlungsvermögen; vgl. dazu auch Roth 1969.

⁴¹ „Wie keine andere Schulform betont das Gymnasium in seinem Bildungsprogramm den strukturellen Unterschied zwischen dem Lernen im Nachvollzug praktischer Tätigkeit und dem schulischen Lernen mittels stellvertretender Erfahrung, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt und didaktisch aufbereitet werden“ (Baumert/Roeder/Watermann 2003: 488). Peter J. Brenner betont, dass das Gymnasium sich nicht an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, an ihren Erfahrungen und ihren Berufsaspirationen orientiere; Brenner 2006: 44.

⁴² Im Gymnasium brauchen dann nur noch diese Fälle „bereinigt“ zu werden; so wörtlich bei Libau/Mack/Scheilke 1997: 54.

Schuljahr, besuchten im Schuljahr 2004/2005 mehr als ein Drittel der Schüler und Schülerinnen diesen Schultyp.⁴³

Allerdings bedingte der Geburtenrückgang auch am Gymnasium einen Rückgang der Schülerzahlen. In den Jahren 1978 und 1990, das ist jeweils 13 Jahre nach dem Tiefpunkt des Geburtenrückgangs, sank die Zahl der Schülerinnen und Schüler im achten Schuljahr an den Gymnasien um fast 32 Prozent. An den Realschulen und vor allem an den Hauptschulen war der Schrumpfungsprozess mit knapp 37 Prozent bzw. knapp 54 Prozent noch deutlich stärker ausgeprägt.⁴⁴

Das Gymnasium ist sowohl die meistbesuchte als auch die attraktivste und Prestige trächtigste Schulform in der Bundesrepublik Deutschland. Der Drang zu den Gymnasien hat in den letzten Jahren noch weiter zugenommen. Da Schule eine Institution zur Verteilung von Lebenschancen ist, kann man daraus den Schluss ziehen, dass Lebenschancen von der Schule bzw. dem Schulabschluss beeinflusst werden. Die jüngste IGLU-Studie hat kürzlich erneut bestätigt, dass die Zuweisung dieser Chancen durch die Schule nicht allein von der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschule, sondern zu einem erheblichen Teil vom sozialen Status ihrer Eltern abhängig ist.⁴⁵

1.5 Die integrierte Gesamtschule

1.5.1 Aufgaben und Zielsetzungen

Die integrierte Gesamtschule⁴⁶ ist eine Schule im Sekundarstufenbereich. Alternativ zum dreigliedrigen Schulsystem lernen alle Schüler in einer Schule. Allerdings hat die Leistungsdifferenzierung nach G- und E-Kursen in der Gesamtschule dazu geführt, dass sich die Bildungswege für die einzelnen Schülerinnen und Schüler nach einem

gemeinsamen Schulstart im Verlauf des Schulbesuchs differenzieren.

Die Kinder wechseln je nach Bundesland von der Grundschule nach dem vierten oder sechsten Grundschuljahr auf die Gesamtschule. Die Schuldauer beträgt vier bis neun Jahre. Sie endet

- nach dem 10. Schuljahr mit dem Hauptschulabschluss, der mittleren Reife oder mit der Fachoberschulreife;
- nach Klasse 13 mit dem Abitur.⁴⁷ Das Abschlusszeugnis der Oberstufe der Gesamtschule berechtigt zum Hochschulstudium.

Die Grundidee der Gesamtschule war bzw. ist bis heute eine wissenschaftliche Schule für *alle* Kinder, d.h. eine nicht selektive Schulform, zu sein. Bildungsgänge sollen für alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I offen gehalten werden. Erst dann soll im Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe differenziert werden. In der Gesamtschule soll allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft eine gemeinsame Grundbildung vermittelt werden. Ziel der Gesamtschule ist es, die individuelle Entwicklung einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers mit der Kompensation außerschulisch bedingter Entwicklungschancen zu verbinden. Individuelle Leistungsschwächen sollen durch umfangreiche Hilfsangebote überwunden werden. Die polytechnische Orientierung ist bis heute ein integraler Bestandteil der Gesamtschule.

Den Anstoß zum Konzept der Gesamtschule gab die Bildungsdiskussion, die in der Bundesrepublik Deutschland schon in den 1960er Jahren begonnen hatte. Einen großen Einfluss auf den Gang der Diskussion hatte Georg Picht mit seiner im Februar 1964 in *Christ und Welt* erschienenen Artikelserie „Die deutsche Bildungskatastrophe“.⁴⁸ Picht beklagte ebenso wie Ralf Dahrendorf die niedrige Abiturientenquote in Deutschland. Da-

⁴³ Statistisches Bundesamt 2006: 54.

⁴⁴ Rösner 2004: 1.

⁴⁵ „Allerdings haben sich durch den wachsenden Druck zu höheren Bildungsabschlüssen auch die sozialen Ungleichheiten verschärft. Es ist bedenklich, dass ein Kind aus gebildeten Schichten auch bei schwächerer Leistung größere Chancen auf das Abitur hat als ein Kind, das genauso gute oder bessere Leistungen zeigt, aber aus bildungsfernen Schichten oder aus ausländischen Familien stammt“ (FAZ Nr. 278 vom 29. November 2007).

⁴⁶ Zu unterscheiden ist davon die additive oder kooperative Gesamtschule. In ihr sind die verschiedenen Schultypen in einer Schulanlage zusammengefasst. Diese rein äußere Form hat nichts bzw. äußerst wenig mit dem ursprünglichen Gesamtschul-konzept gemein.

⁴⁷ In den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen endet die Gesamtschule mit der 12. Klasse.

⁴⁸ Picht 1964.

mals wurden die ungleichen Bildungschancen der Kinder als Skandal empfunden. Dahrendorf proklamierte Bildung als Bürgerrecht.⁴⁹ Die wichtigsten Vorstöße zu einer Reform des Schulsystems gingen nicht von der damaligen Bundesregierung aus, sondern von einigen Bundesländern mit sozialdemokratischer Regierung. Durch eine bessere Finanzierung wie auch durch eine strukturelle Umgestaltung des Bildungswesens sollte eine Ausschöpfung der „Begabungsreserven“ erreicht werden. Gesamtschulen sollten nun einen breiteren Zugang zu besserer Schulbildung eröffnen.

1.5.2 Quantitative Entwicklung

Die nachfolgend dargestellte Kontroverse führte dazu, die Gesamtschule 1969 zunächst als wissenschaftlich begleitetes Experiment einzuführen. 1980 endete die Experimentalphase. In den Bundesländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Berlin (West) wurden insgesamt 200 Gesamtschulen gegründet. 1982 ist durch einen KMK-Beschluss die weitere Gründung von Gesamtschulen möglich geworden. Im Jahr 2003 gab es in Deutschland 759 Gesamtschulen. In Brandenburg und Nordrhein-Westfalen waren es je 217 und in Hessen 86.

Die Zahl der Schüler und Schülerinnen an dieser Schulform ist seitdem von 220.000 auf 538.000 gestiegen. In Brandenburg standen im Jahr 2003 für 33 Prozent, in Hamburg für 36 Prozent, in Nordrhein-Westfalen für 16 Prozent und in Bremen für 14 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II Gesamtschulplätze zur Verfügung.⁵⁰ Von den Schülerinnen und Schülern, die in Deutschland im Schuljahr 2004/2005 die Orientierungsstufe verlassen haben, besuchten knapp 9 Prozent Gesamtschulen.⁵¹ Diese Entwicklung sicherte dem Gesamtschulbereich immerhin eine Größe, die politisch auch bei Regierungswechseln nicht zu ignorieren ist.

Die Gesamtschule hat sich in der Zeit von 1982 bis heute von einer alternativen, die alten Schulstrukturen ersetzende Schule zu einer weiteren Schulform neben Hauptschule, Realschule und

Gymnasium entwickelt. Das Nebeneinander von gegliedertem Schulsystem und Gesamtschule bewirkt, dass ein großer Teil der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besuchen und viele leistungsschwächere an die Hauptschulen verwiesen werden. Dass die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien angemeldet werden, geht zu Lasten der Gesamtschule.

1.6. Die Förderschule

1.6.1 Aufgaben und Zielsetzungen

Schülerinnen und Schüler, die „wegen der Beeinträchtigung einer oder mehrerer physischer oder psychischer Funktionen auch durch besondere Hilfen in den anderen allgemeinbildenden Schulen nicht oder nicht hinreichend integriert werden können und deshalb über einen längeren Zeitraum einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, werden in der Förderschule unterrichtet.“⁵² Neben den klassischen Schultypen des dreigliedrigen Schulsystems existiert in Deutschland – wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Bundesländern – folglich eine weitere separierende Schulart. Deshalb sollte eigentlich anstatt von einem dreigliedrigem von einem viergliedrigen Schulsystem gesprochen werden.

Die eigenständige Existenz der *Förderschule*, auch als *Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt* bezeichnet, wird damit begründet, dass die Regelschule den Lern- und sozialen Bedürfnissen bestimmter Kinder nicht gerecht werde und dass diese Kinder der Förderung in einer besonderen Schule bedürften. Der Begriff der *Förderung* soll deutlich machen, dass den Kindern an diesen Schulen eine individuelle Unterstützung und Begleitung geboten werde, die eine optimale Persönlichkeitsentwicklung ermögliche und darauf abziele, Beeinträchtigungen abzubauen. Mithin werde der sonderpädagogische Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern, die als *behindert* klassifiziert werden, als ein zeitlich begrenztes Angebot verstanden. Er soll vorläufig und revi-

⁴⁹ Dahrendorf 1965.

⁵⁰ Berechnet nach BMBF 2005: 58f.

⁵¹ Statistisches Bundesamt 2006: 54.

⁵² Schulgesetz des Freistaates Sachsen §13 Abs. 1, Allgemeinbildende Förderschulen. Ähnliche Formulierungen finden sich in den Schulgesetzen Bayerns, Baden-Württembergs oder auch Nordrhein-Westfalens und anderen Bundesländern.

dierbar sein. Das schlieÙe eine Rückkehr in Klassen der Regelschulen ein.

Über den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern wird in einem diagnostischen Verfahren entschieden.⁵³ Dabei geht es erstens um die Frage, ob für die Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, der so groß ist, dass ihm nicht mehr mit den Mitteln der Regelschule zu begegnen ist; falls dies bejaht wird, geht es zweitens um die Frage, welche besonderen Angebote dann für diese Kinder bereitgehalten werden sollen; drittens geht es um die Frage nach dem geeigneten Lernort.

Dementsprechend ist mit der positiven Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht automatisch die Zuweisung an eine Förderschule verbunden, sondern neben dieser Schulform können u.a. auch allgemeine Schulen (gemeinsamer Unterricht, integrative Lerngruppen) Orte der Förderung sein.

Die Förderschulen selbst sind nach den folgenden Förderschwerpunkten⁵⁴ gegliedert:

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Hören und Kommunikation
- Sehen
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung

Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf gelten als „lernbehindert“ (vgl. Tab. 3), nahezu 90 Prozent von ihnen lernen an Sonderschulen.⁵⁵ Die Lehrpläne der Förderschule entsprechen weitgehend denen der allgemeinbildenden Schulen, so dass auch gleichwertige Schulabschlüsse erreicht werden können. In den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „geistige Entwicklung“ wird nach eigenen Lehrplänen unterrichtet. Im Förderschwerpunkt „Lernen“ ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich.⁵⁶

1.6.2 Historische Entwicklung

Der historische Vorläufer der Förderschule ist die Hilfsschule.⁵⁷ Dabei handelte es sich zunächst um eine Herausnahme der schwächsten Schüler aus den Klassen der Volksschulen zur gesonderten Betreuung in Hilfsklassen, später in Hilfsschulen. Eine der ersten Hilfsschulen wurde 1881 von Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910) gegründet. In seiner Schrift „Schulen für schwach befähigte Kinder“ propagiert er eine eigenständige Schule für Kinder, die er als „die letzten in der Classe“ beschreibt. Der Besuch der Hilfsschulen war den Kindern vorbehalten, denen eine kleine geistige Begabung attestiert wurde, nicht jedoch den „Blödsinnigen“, für die angenommen wurde, dass sie nicht „schulbildungsfähig“ seien.

In der Nachkriegszeit wurde an die Tradition der in der Weimarer Republik bestehenden Systeme angeknüpft. Schließlich erfolgte in den 1960er Jahren eine Umbenennung der Hilfsschule in *Sonderschule für Lernbehinderte*. Ab Mitte der 1990er Jahre wurde damit begonnen, die Sonderschulen in Förderschulen umzubenennen.

Die verschiedenen Reformvorhaben des Hilfs- bzw. Sonderschulwesens wurden auch stets von einer sehr intensiv geführten Debatte zur Frage der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen begleitet. 1994 verabschiedete die UNESCO die Erklärung von Salamanca. Sie enthält die Forderung nach einer Auflösung der Sonderschulen. Die institutionelle Separierung von behinderten Kindern in Sonderschulklassen gilt nur als Ausnahme und wird nur in seltenen Fällen für gerechtfertigt gehalten.

Obwohl die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 vorsehen, dass die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf alle Schulstufen und Schularten mit einbezieht, hat sich die institutionelle Trennung als relativ stabil erwiesen. In Deutschland besucht heute rd. jeder zwanzigste Schüler eine Sonderschule, das sind 81 Prozent

⁵³ Vgl. dazu u.a. Kretschmann/Arnold o.J.

⁵⁴ Vgl. dazu u.a. Schulgesetz des Landes Nordrhein–Westfalen §20 Abs. 1 u. 2.

⁵⁵ Knauer 2007: 180.

⁵⁶ Schulgesetz des Landes Nordrhein–Westfalen §20 Abs. 4.

⁵⁷ Zur Geschichte der Hilfsschule siehe u.a. Reichmann 1981: 101–128.

aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zudem ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den vergangenen Jahrzehnten tendenziell angestiegen. Von 1960 bis 1990 nahm ihre Zahl im früheren Bundesgebiet um 109.000 oder um 76 Prozent zu. Dieser starke Anstieg ist nur zum Teil auf die wachsende Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zurückzuführen. Der Zuwachs an Überweisungen hat sich auch nach 1990 fortgesetzt. Im gesamten Bundesgebiet lernten 1992 rd. 360.000 Kinder und Jugendliche an den Sonderschulen, bis zum Jahr 2002 stieg ihre Zahl auf

429.000 an. Seither ist sie rückläufig und bis zum Jahr 2006 auf 408.000 zurückgegangen (Tab. 3).

Dieser Rückgang ist jedoch nicht mit der Zunahme der Integrationsklassen oder der Einzelintegrationen erklären, vielmehr ist die starke Rückläufigkeit demographisch bedingt. Allein in Ostdeutschland sank die Zahl der Schüler und Schülerinnen zwischen 2002 und 2006 um 358.000 oder 20 Prozent. Die Zahl der Förder-schüler/innen ging hier um 16.300 oder 16 Prozent zurück. In Westdeutschland setzt diese Entwicklung ab 2006 ein.

Tab. 3: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 1960 bis 2006 früheres Bundesgebiet und Deutschland insgesamt					
Jahr	Förderschwerpunkt				
	Lernen	Sonstige	insgesamt	Lernen	Sonstige
Früheres Bundesgebiet	in Tausend			Anteil in %	
1960	109	34	143	76	24
1965	161	31	192	84	16
1970	265	57	322	82	18
1975	314	79	394	80	20
1980	244	110	354	69	31
1982	210	110	319	66	34
1984	178	107	285	63	37
1986	153	109	261	58	42
1988	137	111	248	55	45
1990	133	119	252	53	47
Deutschland					
1992	205	155	360	57	43
1994	218	165	383	57	43
1996	221	178	399	55	45
1998	220	190	410	54	46
2000	231	190	420	55	45
2002	231	198	429	54	46
2004	213	211	424	50	50
2006	190	216	408	47	53

Quelle: KMK, Destatis, Fachserie 11, Reihe 1, eigene Berechnung

Neben den *Lernbehinderten* bilden die Schülerinnen und Schüler im *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (73.600 = 18 Prozent)⁵⁸ und im *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (32.300 = 8 Prozent) zwei weitere größere Gruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die größtenteils aus dem Regelschulsystem ausgegliedert werden. Bei der letzten Gruppe handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die früher als „verhaltensauffällig“ bezeichnet worden sind. Die Jüngeren

unter ihnen werden als „aufmerksamkeitsgestört“ bzw. als „hypermotorisch“ und nach dem medizinischen Modell als „krank“ eingestuft und medikamentös ruhig gestellt. Die Älteren gelten häufig als „renitent“ oder „schulunlustig“, lernunwillig bis hin zu schulabsent oder gar gewaltbereit.⁵⁹

Differenziert man die Förderschülerinnen und Förderschüler nach Bundesländern, so lässt sich ein deutliches Ost-West-Gefälle feststellen (Tab. 4).

Tab. 4: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesländern

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bis 2006/2007 nach Bundesländern					
Jahr	Alle	Förderschülerinnen und Förderschüler			
		Zusammen	Schwerpkt Lernen	Zusammen	Lernen
	1	2	3	4=2:1	5=3:1
Bundesland	Abs.	Abs.	Abs.	%	%
Baden-Württemberg	1.306.400	54.300	23.900	4,2	1,8
Bayern	1.465.400	60.100	14.000	4,1	1,0
Bremen	72.300	2.600	600	3,6	0,8
Hamburg	182.000	7.400	3.700	4,1	2,0
Hessen	698.800	26.700	13.600	3,8	1,9
Niedersachsen	982.800	38.600	22.500	3,9	2,3
Nordrhein-Westfalen	2.284.200	103.100	46.400	4,5	2,0
Rheinland-Pfalz	482.900	16.800	10.100	2,1	3,5
Saarland	112.400	4.100	2.100	3,6	1,9
Schleswig-Holstein	340.300	11.100	6.700	3,3	2,0
Westdeutschland	7.927.500	290.700	143.600	3,7	1,8
Berlin	339.800	13.000	5.600	3,8	1,6
Brandenburg	233.600	11.500	7.100	4,9	3,1
Mecklenburg-Vorp.	145.200	10.800	6.700	7,4	4,6
Sachsen	324.400	20.100	12.400	6,2	3,8
Sachsen-Anhalt	201.600	14.800	8.800	7,3	4,8
Thüringen	183.700	13.200	6.000	7,2	3,3
Ostdeutschland	1.428.300	75.700	46.600	5,3	3,1

Quelle: KMK, Destatis, Fachserie 11, Reihe 1, eigene Berechnung

⁵⁸ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2006/07: 172.

⁵⁹ Knauer 2007:181.

Die Erklärung für die höheren Sonderschülerquoten in Ostdeutschland liefert „Die Zeit“: „Es gibt ein eingespieltes Netzwerk von Schulärzten, Horten, Grundschulen, das bei der Überweisung von Kindern an Sonderschulen reibungslos funktioniert. (...) Es gibt schon Erzieher im Kindergarten, die angeblich wissen, dass ein Kind eine Lernbeeinträchtigung hat.“⁶⁰

1.6.3 Die Förderschule als Armenschule

Die Förderschule (Hilfsschule bzw. Sonderschule) ist eine Armenschule. Diese Entdeckung machte bereits Stötzner, der darauf hinwies, dass 85 Prozent aller schwachsinnigen Schüler aus der *unbemittelten Klasse* der Bevölkerung kommen.⁶¹ Auch Begemann schreibt: „*Hilfsschüler* waren immer, bis auf eine Minderheit, Angehörige der armen, proletarischen, sozial rückständigen Unterschicht. Sie waren sozial diffamiert und fallen auf durch ihr Verhalten, ihren schlechten Gesundheitszustand und die schulischen Misserfolge“.⁶² Jantzen arbeitete in der Mitte der 1970er Jahre heraus, dass das Verhältnis von Jugendlichen aus pauperisierten Randgruppen, die die Hauptschule und die die Sonderschule besuchen 1:4,33 beträgt, während es in der Kernschicht der Arbeiterklasse 1:0,78 und in der Gruppe der „Intelligenz“ 1:0,31 sind.⁶³ 90 Prozent der Sonderschülerinnen und Sonderschüler kommen aus Familien, die unter dem Niveau der Arbeiterschicht liegt.⁶⁴

Einen besonders hohen Anteil an den Sonderschülerinnen und Sonderschüler haben Kinder aus Migrantenfamilien. Sowohl an den Hauptschulen als auch an den Sonderschulen sind Kinder aus diesen Familien um 50 Prozent überrepräsentiert, d.h. ihr Risiko einer weniger aussichtsreichen schulischen Ausbildung liegt doppelt so hoch wie bei deutschen Schülern (vgl. auch Abb. 4).⁶⁵

1.6.4 Die Förderschule als Schonraumfalle

Die Selektion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf wird damit begründet, diesen Jugendlichen einen Schonraum zu bieten, der es erlaube, sie besser zu fördern. Gegen diese These gibt es zahlreiche Einwände. Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule besuchen,

- verbinden mit diesen Schulen nicht nur deren objektive Bedeutung, da sie das bundesdeutsche Schulsystem kennen und einzuschätzen wissen, sondern auch den spezifischen subjektiven Sinn, dass sie gemessen an anderen nicht ausreichend leistungsfähig sind;
- sind einem vierfachen Reduktionismus ausgesetzt: einem *didaktischen* (quantitative wie qualitative Reduktion des Curriculums); einem *methodischen* (Reduktion auf gesteuerte, strukturierte Lernsituationen, weniger komplexe kognitive Operationen); einem *sozialen* (niveaureduzierte Lerngruppe) und einem *zeitlichen* (häufigere Unterrichtsstörung und Schulabsentismus reduzieren die Lernzeit).⁶⁶

Wocken kommt zu dem Ergebnis, dass die Förderschule nicht verfassungsgemäß sei, da sie gegen das Prinzip der Gleichbehandlung verstoße, sie münde für diese Jugendlichen in eine Schonraumfalle.⁶⁷ Mehr noch: „Je länger ein Schüler an der Förderschule ist, desto dümmer wird er.“⁶⁸

1.6.5 Übergänge aus der Förderschule

Generell gilt für das deutsche Schulsystem, dass eine *Aufwärtsmobilität* relativ selten vorkommt. Für die Förderschule dürfte das in besonderem Maße gelten, da es kaum Überlappungen in der Leistung der Förderschule für Lernbehinderte und den übrigen Schulformen gibt. Da diese Schülerinnen und Schüler gehäuft Misserfolgerlebnisse hatten, dürften sie auch das Selbstvertrauen in

⁶⁰ Kritisch dazu Steffen Petzak, Referent für sonderpädagogische Förderung des Landes Mecklenburg-Vorpommern, in: Die Zeit, Nr. 35 vom 23.08.2007: 59.

⁶¹ Vgl. Altstedt 1977: 86; siehe auch Müller/von Salzen 1981: 130.

⁶² Begemann 1970: 104; zitiert nach Müller/von Salzen 1981: 131.

⁶³ Jantzen 1974: 131.

⁶⁴ Scholz 2007, der hier Wocken 2005 zitiert.

⁶⁵ Knauer 2007: 181.

⁶⁶ Wocken 2005, zitiert nach Scholz 2007: 56.

⁶⁷ Wocken 2005, zitiert nach Scholz 2007.

⁶⁸ Ebd.

ihre eigene Leistungsfähigkeit verloren haben. Das wäre aber notwendig, um aufzusteigen.

Auch der Übergang in eine *Berufsausbildung* ist für sie erschwert. Schon in der Ausbildungskrise Mitte der 1970er Jahre wurde deutlich, wie diese Situation die Möglichkeit, von Sonderschulabsolventen einen Ausbildungsplatz zu finden, beeinträchtigte. 1974 mündeten noch 53 Prozent der befragten Sonderschüler in eine betriebliche Ausbildung ein, 14 Prozent blieben ohne Beschäftigung; 1975 nahmen nur noch 13 Prozent in eine betriebliche Ausbildung und 87 Prozent blieben ohne Beschäftigung.⁶⁹

Die Situation heute ist der damaligen annähernd vergleichbar. Lediglich 12 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen – nahezu 80 Prozent dieser Jugendlichen verlassen die Förderschule für Lernbehinderte ohne Hauptschulabschluss – münden in eine betriebliche Ausbildungsstelle, aber 46 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber mit Studienberechtigung. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund verschlechtert sich die Chance, in einen Beruf einzumünden, noch einmal.⁷⁰

1.7 Bildungssystem und Geschlecht

Da es in dieser Studie vor allem darum geht, Struktur, Zielsetzungen und Wirkungen des allgemeinbildenden und des beruflichen Bildungssystems in der Bundesrepublik herauszuarbeiten, wird auf die im Bildungssystem zu beobachtenden geschlechtsspezifischen Unterschiede nur am Rande eingegangen. Die hohe Selektivität des Bildungssystems zeigt sich insbesondere in Bezug auf die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, während die geschlechtsspezifischen Differenzen im Vergleich dazu deutlich weniger ausgeprägt sind. Deshalb steht vor allem der Aspekt der sozialen Herkunft im Fokus der Betrachtung.

Dennoch gibt es auch in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit einige markante Aspekte. Auf sie wird im Folgenden eingegangen. Dies betrifft insbesondere die geschlechtsspezifische Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweiligen Schultypen, geschlechtsspezifische Unterschiede in den Schullaufbahnen und unterschiedliche Kompetenzen in ausgewählten Leistungsbereichen. Außerdem gibt es ausgeprägte geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die berufliche Bildung. Auf beide Bereiche des Bildungssystems wird im Folgenden zusammenfassend eingegangen.⁷¹

1.7.1 Schulbesuch nach Geschlecht

Die formale Gleichstellung der Geschlechter, worunter üblicherweise die Gleichstellung der Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem verstanden wird, ist noch keine hundert Jahre alt. Der Prozess des Aufschließens zu den Jungen setzt in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht mit Beginn der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren ein. Er steht weiterhin in einem engen Zusammenhang mit der Öffnung der „höheren Schulen“ für Kinder aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien.

Im Jahre 1960 betrug der Anteil der Mädchen an den Grund- und Hauptschulen⁷² 49,3 Prozent. An den Sonderschulen belief er sich auf 39,8 Prozent. Gemessen an ihrem Anteil an allen Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems von 48 Prozent waren Mädchen an Grund- und Hauptschule leicht überrepräsentiert, an den Sonderschulen jedoch deutlich geringer vertreten. Der Besuch eines Gymnasiums blieb bis zu diesem Zeitpunkt mehrheitlich Jungen vorbehalten, Mädchen waren dort mit einem Anteil von knapp 40 Prozent in der Minderheit. Noch seltener besuchten junge Frauen Abendschulen oder Kollegs. Ihr Anteil erreichte dort lediglich 16 Prozent. Am höchsten war der Anteil von Mädchen mit 52 Prozent, bezogen auf das gesamte allgemeinbildende Schul-

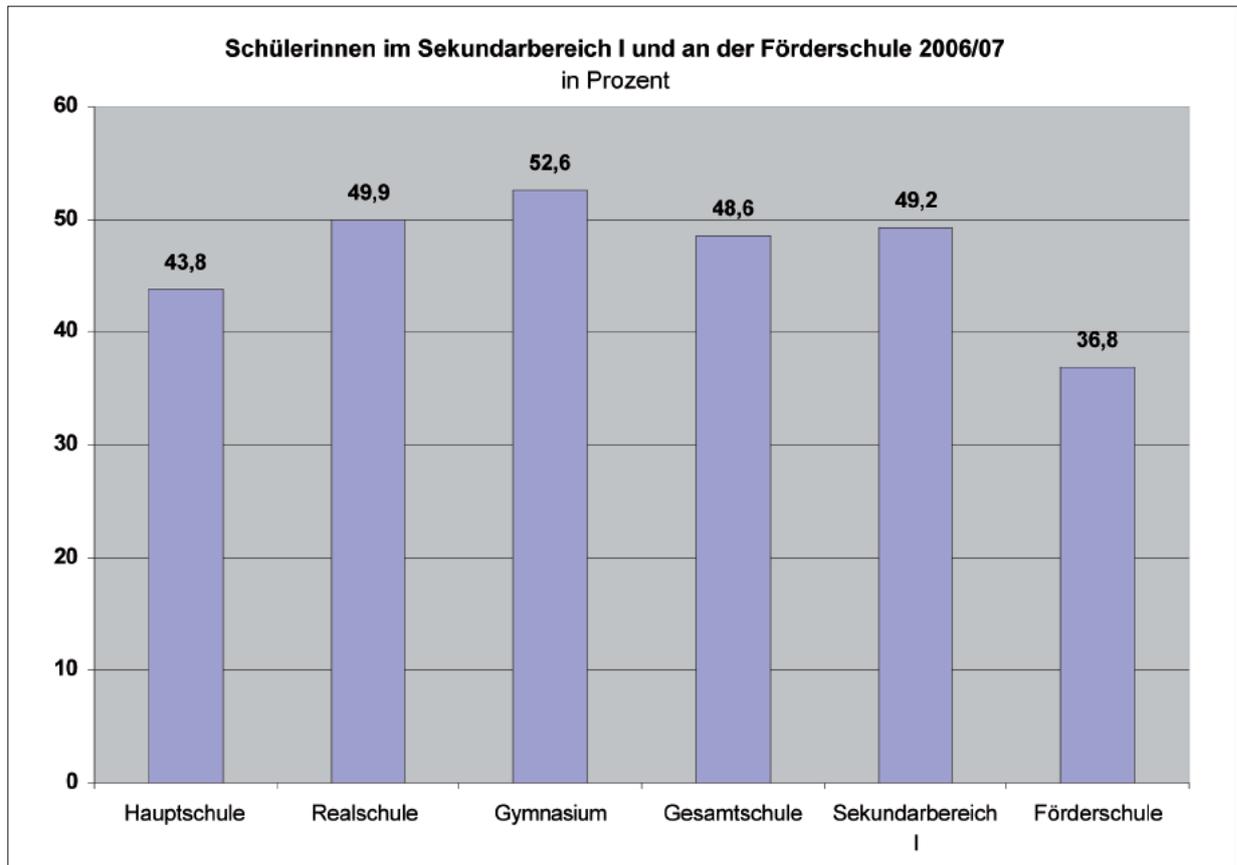
⁶⁹ Müller/von Salzen 1981: 136, die Probst/Michel 1976: 25–42 zitieren.

⁷⁰ Ulrich (2006: 29). Die Gruppe der Migrationsjugendlichen ohne Hauptschulabschluss ist leider nicht ausgewertet worden. Die Einmündungswahrscheinlichkeit von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und mit Hauptschulabschluss beträgt in Regionen mit einer Arbeitslosigkeit von über 9 Prozent 16 Prozent, die Einmündungswahrscheinlichkeit von Migrationsjugendlichen beträgt bei gleichen Variablen dagegen nur 8 Prozent (vgl. Ulrich 2006: 32).

⁷¹ Sowohl für das allgemeinbildende Schulsystem als auch für den Bereich des beruflichen Bildungssystems gibt es zahlreiche Untersuchungen, die sich mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden befassen. Vgl. dazu exemplarisch: Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, Cornelißen 2005.

⁷² Zu den Zahlen vgl. Wollenweber 1980: 118–121 sowie in der vorliegenden Studie Tab. 1, S. 25.

Abb. 5: Schülerinnen im Sekundarbereich I und an der Förderschule 2006/07



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2006/07, eigene Berechnung

system, an den Realschulen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in der Bundesrepublik 1960 überhaupt nur 13,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I die Realschule besuchten (Mädchen gut einen Prozentpunkt häufiger).

In den Jahren bis 1975 wuchs der Anteil der Schülerinnen in den Schultypen des höheren Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Bei einem Gesamtanteil von 48,7 Prozent an den allgemeinbildenden Schulen waren 54 Prozent aller Schüler an den Realschulen und 48,4 Prozent an den Gymnasien weiblich. An den Gesamtschulen waren es 48,3 Prozent und an den Abendschulen und Kollegs 44,9 Prozent.

Die gestiegene Bildungsbeteiligung von Mädchen steht in einem engen Zusammenhang mit der

nicht unmaßgeblich durch den Strukturwandel der Wirtschaft mit induzierten Bildungsreform in den späten 1960er Jahren.⁷³ Damit einher gingen erhöhte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten seitens der Betriebe und die überproportionale Beschäftigung von Frauen in Angestelltenberufen. Wie eng Bildungs- und Erwerbsbeteiligung miteinander zusammenhängen, zeigt Wollenweber am Beispiel der Realschule: „Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Korrespondenz der überproportionalen Bildungsbeteiligung der Mädchen im Realschulsystem mit der gleichfalls überproportionalen Erwerbsbeteiligung von Frauen mit Realschulabschluss im Beschäftigungssystem. Die sich allmählich verbessernde Qualifizierung der berufstätigen Frauen ist somit nicht zuletzt auf den starken Zuwachs von Realschul- und gleichwertigen Abschlüssen zurückzuführen, sodass durch die Verschränkung

⁷³ Vgl. dazu auch Christe 1980.

von Realschul- und Beschäftigungssystem die Chancengleichheit von Frauen im Beruf wesentlich gefördert wurde.“⁷⁴

Den zuletzt verfügbaren Daten zufolge (Schuljahr 2006/07) hat sich die Position der Mädchen noch einmal verbessert. Inzwischen stellen Mädchen in Deutschland die Mehrheit der Gymnasiasten im Sekundarbereich I (52,6 %). Im Sekundarbereich II sind es sogar 55,4 Prozent.⁷⁵ Vor allem an den Förderschulen, aber auch an den Hauptschulen sind Mädchen dagegen deutlich in der Minderheit.⁷⁶

Mädchen sind nicht nur häufiger in den höheren Schulformen anzutreffen, sie sind auch erfolgreicher als Jungen. So weisen Mädchen eine niedrigere Wiederholerquote als Jungen auf, außerdem ist der Anteil von Mädchen, die einen höheren Schulabschluss erwerben, größer als der von Jungen. Im Schuljahr 2006/07 waren gut 53 Prozent der Schulabsolventen mit Fachhochschulreife und gut 56 Prozent mit allgemeiner Hochschulreife Mädchen.

Unter den Schulabgängern mit Realschulabschluss sind gut die Hälfte Mädchen, unter den Absolventen mit Hauptschulabschluss dagegen nur 43 Prozent. Entsprechend gering ist mit 37 Prozent ihr Anteil an den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss.

Mädchen durchlaufen heute die Schule mit weniger Friktionen und sie erzielen höherwertige Abschlüsse als Jungen. Aus der strukturellen Benachteiligung von Mädchen im westdeutschen Bildungssystem, auf die Helge Pross Ende der 1960er Jahre aufmerksam gemacht hat⁷⁷, ist ein Bildungsvorsprung geworden. Ob daraus umgekehrt der Schluss gezogen werden kann, dass das deutsche Schulsystem nunmehr Jungen strukturell benachteiligt, lässt sich hier nicht klären. Hierzu wären gesonderte Untersuchungen nötig. Allerdings kann festgestellt werden, dass von einer *allgemeinen* Benachteiligung der Jungen auf der einen und einer *generellen* Begünstigung der

Mädchen auf der anderen Seite durch das Schulsystem nicht gesprochen werden kann (Cornelissen 2004).

1.7.2 Kompetenzen von Jungen und Mädchen

Im Folgenden wird im Vorgriff auf Kapitel 2 kurz auf die Ergebnisse der PISA-Studien von 2000, 2003 und 2006 in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz eingegangen.⁷⁸

Die PISA-Studie von 2000 weist auf Probleme und eine mögliche Benachteiligung der Jungen im Schwerpunkt *Lesekompetenz* hin. Die Studie zeigt, dass die Lesekompetenz bei den Jungen im Durchschnitt schwächer ausgeprägt ist als bei den Mädchen. Diese Ergebnisse wurden durch PISA 2003 erneut bestätigt. Mehr noch: „Über ein Viertel der Jungen (und knapp ein Sechstel der Mädchen) sind auch gegen Ende Pflichtschulzeit in dieser Schlüsselkompetenz noch nicht auf ausreichend hohem Niveau, um den Anforderungen einer sich ständig ändernden Berufswelt zu genügen“.⁷⁹ Der positive Abstand der Mädchen zu den Jungen hat sich nach der jüngsten PISA-Studie nicht verändert (vgl. Tab. 5).⁸⁰ Allerdings ist die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit sehr schwachen Leistungen leicht rückläufig.

Bei den *mathematischen Kompetenzen* liegen die Jungen vorn, doch sind ihre Leistungsvorteile in Mathematik geringer als die Leistungsvorteile der Mädchen beim Lesen.⁸¹ Die Ergebnisse von PISA 2003 haben keine wesentlichen Unterschiede zu PISA 2000 erbracht. Bedeutende Veränderungen ergaben sich aber mit PISA 2006. In Deutschland, so stellt die Studie fest, ist der „Kompetenzunterschied zwischen den Geschlechtern besonders groß“. Jungen erreichen im Mittel 20 Punkte mehr als Mädchen.⁸² Das bedeutet, Jungen weisen in

⁷⁴ Wollenweber 1980: 121, der sich dabei auf Hegelheimer 1980 bezieht.

⁷⁵ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2006/07: 251, eigene Berechnung.

⁷⁶ Siehe dazu Abb. 6.

⁷⁷ Pross 1969: 19ff.

⁷⁸ Zur Definition der entsprechenden Kompetenzen siehe S. 51f.

⁷⁹ PISA 2003: 221.

⁸⁰ PISA-Konsortium 2007: 234.

⁸¹ PISA 2000: 228.

⁸² PISA-Konsortium 2007: 263. Der „Anteil von Jungen mit niedriger mathematischer Kompetenz sowie von Mädchen mit hoher mathematischer Kompetenz“ hat sich zwischen PISA 2003 und PISA 2006 in Deutschland tendenziell verringert (PISA-Konsortium 2007: 268).

Tab. 5: Kompetenzunterschiede zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen in Deutschland

Kompetenzunterschiede zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen in Deutschland 2000, 2003 und 2006 (Differenz in Testpunkten)			
Jahr	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
	Differenz in Testpunkten*		
2000	35	-15	-4
2003	42	-9	-6
2006	42	-20	-7

* Die positiven Werte verweisen auf einen Leistungsvorsprung der Mädchen.

Quelle: PISA 2000, PISA 2003 und PISA-Konsortium 2007.

Deutschland eine signifikant höhere mathematische Kompetenz auf als Mädchen.⁸³

Schließlich sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den *naturwissenschaftlichen Kompetenzen* ausgesprochen gering. Auf den unteren Kompetenzniveaus sind keine Unterschiede auszumachen, allenfalls im oberen Kompetenzbereich sind sie substantiell.⁸⁴ Die Untersuchung von 2006 erbrachte gegenüber den vorhergehenden Untersuchungen keine grundlegenden Veränderungen. Jedoch hat sich der Kompetenzunterschied zwischen Jungen und Mädchen zugunsten der Jungen vergrößert (vgl. Tab. 5). Zudem wurde ermittelt, dass Mädchen in den beiden oberen Kompetenzstufen V und VI mit einem Anteil von 40,3 Prozent im Vergleich zu den Jungen mit 59,7 Prozent unterrepräsentiert sind. In der Gruppe der Schüler unter oder auf der Kompetenzstufe I sind Mädchen (49,9 %) und Jungen (50,1 %) nahezu gleich häufig vertreten.⁸⁵

1.7.3 Übergang in Ausbildung

Obwohl Mädchen in der Bildungsbeteiligung mit Jungen gleichgezogen, ja sie in vielen Bereichen sogar überholt haben, führen ihre besseren und höherwertigen Schulabschlüsse nicht zu den ent-

sprechenden Erfolgen im Ausbildungssystem. Das Ausbildungssystem begünstigt aufgrund seiner dort vorherrschenden Traditionen die Tatsache, dass Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Ausbildungsbereichen und Berufsfeldern und Berufen ausgebildet werden, die ihnen ungleiche Startchancen, Verdienst- und Karrieremöglichkeiten bieten.

Junge Frauen werden in Deutschland weniger häufig als junge Männer in Industrie und Handel, speziell in der *Industrie*, deutlich weniger im *Handwerk*, dafür aber umso mehr in den *freien Berufen*, im *öffentlichen Dienst* und in der *Haushaltswirtschaft*⁸⁶ ausgebildet. Unter den zehn in Deutschland von Frauen im Jahr 2006 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen sind neun kaufmännische bzw. Dienstleistungsberufe (z.B. Bürokauffrau, Kauffrau im Einzelhandel, Medizinische Fachangestellte, Friseurin, Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk, Verkäuferin, Hotelfachfrau). Demgegenüber befinden sich unter den zehn von jungen Männern bevorzugten Berufen acht gewerblich-technische und nur zwei kaufmännische Berufe (z.B. Kraftfahrzeugmechatroniker, Industriemechaniker, Kaufmann im Einzelhandel, Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Koch, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Maler und Lackierer).

⁸³ PISA-Konsortium 2007: 272.

⁸⁴ PISA 2003: 142.

⁸⁵ PISA-Konsortium 2007: 87-89.

⁸⁶ Dieser Bereich ist mit gut 7.500 Ausbildungsplätzen im Jahre 2006 nur ein kleiner Ausbildungsbereich, wobei hier nur 0,6 Prozent der Auszubildenden männlich sind (Statistisches Bundesamt 2006: Fachserie 11, Reihe 3: 14, eigene Berechnung).

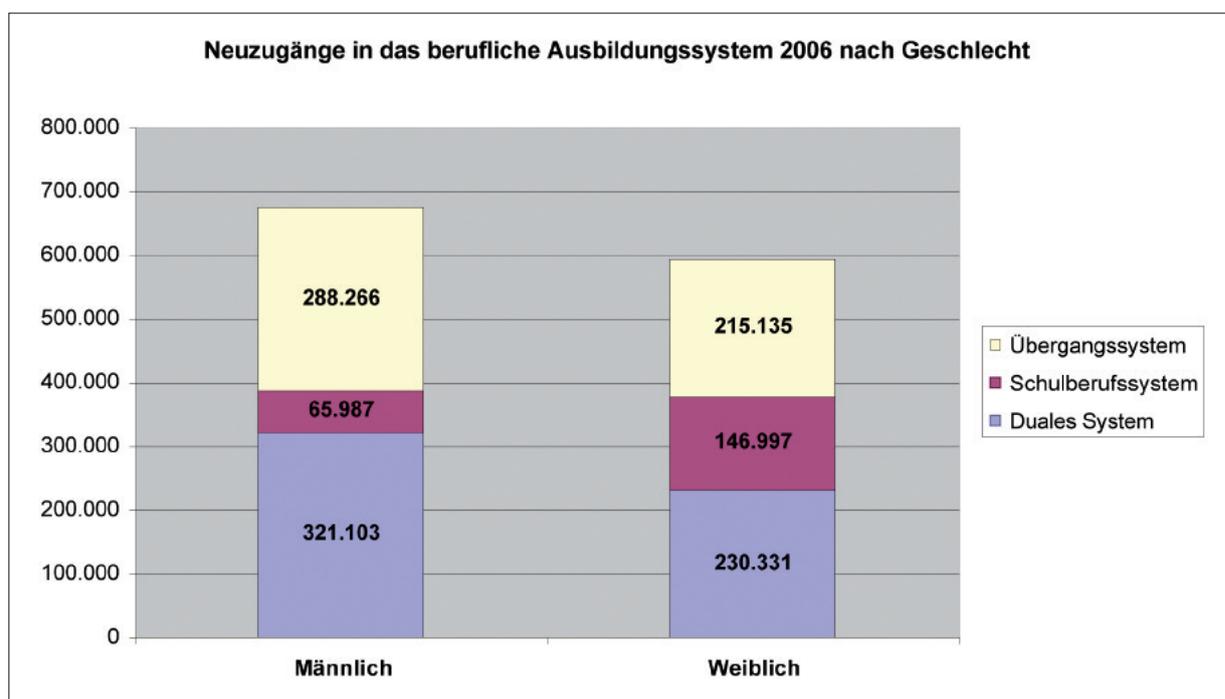
Noch in den 1990er Jahren hat sich diese Verteilung auf die traditionellen Ausbildungsbereiche als sehr günstig erwiesen, da diese Bereiche expandierten. Von der Rezession 2003 wurden auch die Dienstleistungen erfasst, so dass infolgedessen der schon 2001⁸⁷ einsetzende Ausbildungsplatzabbau in den frauentypischen Ausbildungsbereichen gravierender war als in den für Männer typischen. Das sich generell verengende Ausbildungsstellenangebot seitens der Wirtschaftsunternehmen wurde für junge Frauen zusätzlich verknappt und erschwerte ihren Übergang in das duale Ausbildungssystem. Die bereits bestehende unterproportionale Repräsentanz der jungen Frauen im Dualen System wird dadurch noch verstärkt. Da junge Frauen im *Schulberufssystem* überproportional vertreten sind, gleichen sich die geschlechtsspezifischen Disparitäten bei den vollqualifizierenden Ausbildungsgängen langfristig einander an.⁸⁸

Im Vergleich zu den jungen Frauen gestalten sich die Übergänge von jungen Männern deutlich schwieriger. Der Anteil der Männer im Übergangssystem liegt bei 57 Prozent.⁸⁹

Diese Entwicklung ist nach Einschätzung der Autorengruppe Bildungsberichterstattung an drei Strukturentwicklungstendenzen⁹⁰ gebunden:

- An die relative Verschlechterung des durchschnittlichen Bildungsniveaus im Vergleich zu den Mädchen.
- An die langfristige Rückläufigkeit der gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk.
- An die Herausbildung großstädtischer Ballungszentren mit einer vorherrschenden Dienstleistungsökonomie, die in der Regel weniger vollqualifizierende Ausbildungsplätze im mittleren Bereich vorhält.

Abb. 6: Neuzugänge in vollqualifizierende Ausbildung und Übergangssystem nach Geschlecht



Quelle: Bildungsberichterstattung 2008

⁸⁷ Im Jahre 2000 wurden in Deutschland noch mehr als 1,702 Mio. Jugendliche ausgebildet; 2003 waren es 1,622 und 2006 nur noch 1,570 Mio.

⁸⁸ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 159.

⁸⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 160.

⁹⁰ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um langfristige Trends handelt.

1.7.4 Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen

Die angeführten empirischen Daten und Befunde machen deutlich, dass der Gegensatz von *Jungen* als Benachteiligte und *Mädchen* als Begünstigte im Bildungswesen eine zu starke Verallgemeinerung darstellt.⁹¹ So geht zum einen eine nicht unbeträchtliche Zahl von Mädchen zur Haupt- und Förderschule, auch wenn sie hier in der Minderheit sind. Im Schuljahr 2006/07 besuchten immerhin rd. 418.000 Mädchen eine Haupt- und rd. 150.000 eine Förderschule. Die an diesen Schulformen vermittelten Kompetenzen bleiben deutlich hinter den höheren Schulformen zurück, wie PISA 2006 für die Hauptschule gezeigt hat. Die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule lagen hier in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen um 167 und in den mathematischen Kompetenzen um 171 Punkte oder fast drei Kompetenzstufen im Mittel hinter den Gymnasien zurück.⁹²

Zum anderen ist der Schulbesuch von Jungen nicht auf das niedere Schulwesen beschränkt, und es sind auch nicht nur Jungen, die schlechte Schulleistungen erbringen. Immerhin besuchten im Schuljahr 2006/2007 nahezu drei Mio. Jungen Realschulen und Gymnasien. Gerade Jungen in den oberen Kompetenzbereichen weisen, wie die PISA-Studien belegen, im Vergleich zu den Mädchen in diesen Kompetenzbereichen weder Defi-

zite im Lesen, noch in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften auf. Darüber hinaus lässt sich mit Blick auf das berufliche Bildungssystem erkennen, dass auch mehr als ein Drittel der Mädchen (36,3 %) auf das Übergangssystem verwiesen sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Mädchen nicht generell durch das Bildungs- und Ausbildungssystem begünstigt, wie auch Jungen nicht generell benachteiligt werden. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung weist darauf hin, dass das Scheitern an der ersten Schwelle „vor allem Jungen aus dem unteren schulischen Vorbildungsniveau betrifft, insbesondere noch einmal die mit Migrationshintergrund“.⁹³ Gerade diese Jugendlichen sind Kinder von Eltern, die ebenfalls nur einen Haupt- oder Volksschulabschluss haben und einen unteren ökonomischen und sozialen Status aufweisen.⁹⁴ Bildungsprobleme stehen in einem engen Zusammenhang mit Schichtzugehörigkeit, dies gilt für Jungen wie für Mädchen. Die PISA-Studie von 2006 hat dies noch einmal belegt und gezeigt, dass die Hauptschule, die in Deutschland vor allem von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem niedrigeren ökonomischen und sozialen Status besucht wird, in allen Kompetenzbereichen signifikant hinter anderen Schulformen, insbesondere hinter das Gymnasium, zurückfällt.

2. Das allgemeinbildende Schulsystem im Spiegel der PISA-Studien und des Munoz-Berichts

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Leistungsfähigkeit des allgemeinbildenden Schulsystems in Bezug auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten. Entsprechende empirische Untersuchungen und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen liegen seit nunmehr über 40 Jahren vor⁹⁵, ohne dass hieraus jedoch bildungspolitische Folgerungen

gezogen worden wären, die zu einer Verbesserung der bildungsbenachteiligten Schichten geführt hätten. Erst die PISA Studien der Jahre 2000⁹⁶ und 2003⁹⁷ (*Programme for International Student Assessment*) haben der Bildungspolitik wieder ein breiteres öffentliches Interesse verschafft, und erst mit ihnen ist die bildungspolitische Debatte in der Bundesrepublik wieder belebt worden.

⁹¹ Vgl. dazu auch Cornelißen 2004: 128ff.

⁹² PISA 2006: 96–98 und 269–271.

⁹³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 160.

⁹⁴ PISA 2003: 244.

⁹⁵ Siehe dazu die in der Einleitung angeführten Literaturhinweise.

⁹⁶ Deutsches PISA-Konsortium 2001; wird auch als PISA 2000 bezeichnet.

⁹⁷ PISA-Konsortium Deutschland 2004; wird auch als PISA 2003 bezeichnet.

Dies gilt in einem noch höheren Maße für den Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen, *Vernor Munoz-Villaloboz*, in der Bundesrepublik. Man kann durchaus behaupten, dass die Bundesrepublik damit erneut bei den Themen der bildungspolitischen Debatte Mitte der 1950er und Mitte der 1960er Jahre „Bildung als Gesellschaftspolitik in der Demokratie“ bzw. „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf) angelangt ist. Munoz hat in seinem Bericht deutlich gemacht, dass es ihm bei seinen Beobachtungen nicht nur um die Effektivität von Lernen und Unterricht, sondern ganz besonders um den menschenrechtlichen Anspruch auf Bildung gegangen ist.⁹⁸

Durch die PISA Studien wie durch den Munoz-Bericht sind – auf einen kurzen Nenner gebracht – die begrenzte Leistungsfähigkeit und die mangelhafte Integrationsfähigkeit des deutschen Bildungssystems (erneut) offen gelegt worden. Nicht zuletzt wurde die fortgesetzte Diskriminierung der Kinder von Migrantinnen und Migranten deutlich.

Im Folgenden befassen wir uns mit den Befunden zum allgemeinbildenden Schulsystem anhand der PISA-Studien und der Ergebnisse des Munoz-Berichts. Da es sich hierbei um die aktuellsten Befunde handelt, die auch mit die größte bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren haben, wird auf andere Studien hier nur verwiesen.⁹⁹

Zunächst wird auf den *Literacy-Ansatz*, der der PISA Studie zugrunde liegt, eingegangen, da er für die Bewertung der Ergebnisse der Studie von großer Bedeutung ist. Dann werden die unstrittigen bzw. weniger strittigen Ergebnisse der Studien behandelt: das internationale Abschneiden des deutschen Bildungssystems, die *breite Streuung der Leistungen* von Schülerinnen und Schülern auf dem oberen und unteren Kompetenzniveau, die *Selektivität des deutschen Bildungssystems* und schließlich dessen *soziale Disparität*. Im Anschluss daran wird dann auf die äußerst kontrovers geführte Debatte zur dreigliedrigen Struktur des deutschen Bildungssystems eingegangen.

2.1 Das Literacy-Konzept der PISA-Studie

Das international standardisierte Instrument zur zyklischen Leistungsmessung wurde in den Teilnehmerstaaten mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, die noch der Vollzeitschulpflicht unterliegen, durchgeführt. Damit sollte im Ergebnis ein Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler zum Ende der Pflichtschulzeit erstellt werden.

PISA erfasst die Bereiche „Reading Literacy“ (Lesekompetenz), „Mathematical Literacy“ (Mathematische Kompetenz) und „Scientific Literacy“ (Naturwissenschaftliche Kompetenz). Die Erhebungen fanden in den Jahren 2000, 2003 und 2006 statt. Jede Studie hatte alle drei Bereiche zum Inhalt, doch jeweils auch einen Schwerpunkt: PISA 2000 die Lesekompetenz; PISA 2003 die mathematische Kompetenz und PISA 2006 die naturwissenschaftliche Kompetenz.

Im Einzelnen werden die Bereiche wie folgt definiert:

- *Reading Literacy* oder Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“¹⁰⁰
- *Mathematical Literacy* oder mathematische Kompetenz ist definiert als die Fähigkeit, die „Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als konstruktivem, engagiertem und reflektiertem Bürger entspricht.“
- *Scientific Literacy* oder naturwissenschaftliche Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“

⁹⁸ Overwien/Prenzel 2007.

⁹⁹ Siehe dazu ebenfalls die in der Einleitung aufgeführten Literaturhinweise.

¹⁰⁰ Für diesen und für die nachfolgenden Punkte siehe PISA 2000: 23.

Die Indikatoren zur Messung der Kompetenzen beziehen sich nicht nur auf den jeweiligen Bereich, sondern auch auf „Cross-Curricular Competencies“ (fächerübergreifende Kompetenzen¹⁰¹). Das bedeutet, die zu messenden Kompetenzen sind jeweils auch in verschiedene Anwendungssituationen gestellt worden.

Das im angelsächsischen Sprachraum entwickelte Literacy-Konzept einfach mit „Grundbildung“ zu übersetzen, wäre folglich unzureichend, denn es geht sowohl über einen elementaren Alphabetismus, d.h. über das wortwörtliche Entschlüsseln von Texten als auch über eine im Sprangerschen Sinne verstandene Grund- oder Volksbildung, die allein Sache der Volksschule ist und die im Gegensatz zur grundlegenden Bildung auf „strenger wissenschaftlicher Grundlage“¹⁰² für eine zur Führung berufene Elite steht, hinaus. Es geht bei dem Konzept eher um Allgemeinbildung, da es eine Bildung meint, die alle wesentlichen Fähigkeiten, Eigenschaften und Kräfte der jungen Menschen erfasst, die an den Erfordernissen komplexer moderner Gesellschaften, der Wissenschaften, des Berufslebens und im sozialen Kontakt mit anderen Menschen orientiert ist. Diese Allgemeinbildung bildet eine Art unerlässliches Fundament für alle Spezialbildung¹⁰³ und für eine befriedigende (schöpferische) Lebensführung und wird in der Pflichtschulzeit nur in ihren Elementen erworben. Zugleich beinhaltet sie „die Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne“.¹⁰⁴

In diesem Zusammenhang weist Dieter Keiner darauf hin, dass mit der PISA-Studie ein Thema öffentlich wird, das in der Bundesrepublik „nicht zuletzt mit Blick auf das Bild Deutschlands tabuisiert werde: funktionaler Analphabetismus in seiner quantitativen wie qualitativen Dimension, einschließlich der Rolle, die das öffentliche Schulsystem bei der Herstellung dieses Analphabe-

tismus spielt. Und es geht um die Frage, wie viele Menschen so ihren aktiven, gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten beraubt und zur Verdrängungs- und Verschiebungsmasse der Arbeitsmärkte gemacht werden.“¹⁰⁵

2.2 Mangelhaftes Abschneiden des deutschen Bildungssystems

Im Kreis der Länder mit vergleichbarem Entwicklungsstand schneidet das deutsche Bildungssystem äußerst schlecht ab. Ein erheblicher Teil der 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schüler erbrachte zum Ende der Pflichtschulzeit im Schwerpunkt *Lesekompetenz* nur extrem schwache Leistungen, knapp zehn Prozent erreichten nicht einmal die Kompetenzstufe I.¹⁰⁶ In Ländern wie Australien, Finnland, dem Vereinigten Königreich, Japan, Kanada und Schweden liegt der Anteil mit unter fünf Prozent deutlich niedriger. Weitere 13 Prozent der deutschen Schülerinnen und Schüler befinden sich auf der Kompetenzstufe I, so dass insgesamt nahezu 23 Prozent der Jugendlichen einer so genannten Risikogruppe angehören, d.h. solche Mängel an Lesekompetenz aufweisen, dass ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert ist.

Damit kann rd. ein Viertel der getesteten 15-Jährigen in Deutschland zu den funktionellen Analphabeten gerechnet werden. Bei *funktionalem Analphabetismus* handelt es sich einer gängigen Definition zufolge um eine „Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilhabe an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.“¹⁰⁷ Funktionaler Analphabetismus liegt immer dann vor, wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen. Er bezieht sich nicht nur auf fehlende Lese- und Schreibkenntnisse, sondern auch auf das Rechnen.

¹⁰¹ Neben der fächerübergreifenden Basiskompetenz „Leseverständnis“ zählen dazu die Merkmale „selbst reguliertes Lernen“ und „Vertrautheit mit Computern“, vgl. PISA 2000: 16.

¹⁰² Spranger 1919: 27ff.

¹⁰³ Die für PISA verwendeten Definitionen bedeuten nicht, dass die Erwachsenen von morgen über eine breite Basis an naturwissenschaftlichen Kenntnissen verfügen müssen. Worauf es ankommt, ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliche Überlegungen über Befunde anzustellen, auf die sie stoßen werden (OECD 2001: 26).

¹⁰⁴ PISA 2001: 78.

¹⁰⁵ Keiner 2002: 53.

¹⁰⁶ In der PISA-Studie 2000 wird zwischen fünf Kompetenzstufen unterschieden. Die Stufe I ist die niedrigste, Stufe V die höchste Kompetenzstufe. Auf die inhaltliche Beschreibung kann hier nicht eingegangen werden; vgl. dazu PISA 2001: 89.

¹⁰⁷ Drecoll 1981: 31.

Im internationalen Vergleich erreichte Deutschland auf der Gesamtskala „Lesen“ mit 484 nur Rang 21, es lag damit deutlich unter dem OECD-Mittelwert von 500. Die Lesekompetenz hat sich in Deutschland in den drei Jahren von PISA 2000 zu PISA 2003 nicht verbessert. Dies gilt im Übrigen für die meisten anderen Staaten auch. Zwar erreichte Deutschland 2003 einen höheren Punktwert (491) und ist nunmehr nicht mehr unterhalb des OECD-Durchschnitts eingeordnet, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.¹⁰⁸ Zudem erreichen noch immer gut neun Prozent der 15-Jährigen nicht die Kompetenzstufe I und weitere 13 Prozent befinden sich auf dieser untersten Kompetenzstufe. Im OECD-Durchschnitt (ohne Deutschland) lagen die entsprechenden Werte bei 6,6 und 12,4 Prozent. Noch immer zählen in Deutschland weit mehr als ein Fünftel der 15-Jährigen zur Risikogruppe.

Wie bei der Messung der Lesekompetenz werden auch die erhobenen Leistungen im Bereich der *mathematischen Kompetenz*, der Schwerpunktbereich von PISA, in Kompetenzstufen eingeteilt. Die Kompetenzstufen reichen von I bis VI. Die Aufgaben auf der niedrigsten Kompetenzstufe I „erfordern es, Informationen aus einer einfachen, in Standardform gegebenen Tabelle oder einer einfachen Grafik zu entnehmen und einfache Rechnungen zu vollziehen, die sich auf Beziehungen zwischen vertrauten Variablen beziehen“, während es bei den Aufgaben der Kompetenzstufe VI darum geht, „komplexe algebraische Modelle von unvertrauten Realsituationen zu bilden, auch mehrschichtige Problemlösungen zu finden (...) und gefundene Lösungen zu verallgemeinern“.¹⁰⁹ Das deutsche Bildungssystem schneidet hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen ähnlich schlecht ab wie bei der Lesekompetenz. Gut neun Prozent der 15-Jährigen verbleiben unterhalb der Kompetenzstufe I und gut zwölf Prozent bewegen sich auf dieser Kompetenzstufe. Zusammengefasst sind das sind immerhin mehr als ein Fünftel.

Vor diesem Hintergrund resümieren die Autoren von PISA 2003:

*„Man muss feststellen, dass die Anforderungen in Kompetenzstufe I nicht über elementarste Kenntnisse hinausgehen. Schülerinnen und Schüler, die sich auf oder unter dieser Stufe bewegen, sind demnach weit entfernt von den Abschlusszielen der Sekundarstufe I. Die Heranwachsenden werden mit hoher Wahrscheinlichkeit große Probleme in ihrem weiteren Berufsleben haben und können als Risikogruppe bezeichnet werden“.*¹¹⁰

Gegenüber PISA 2000 hat sich der Anteil der Risikogruppe an der gesamten deutschen Zielpopulation von 24 Prozent auf 22,6 Prozent verringert. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland bei PISA 2003 im Bereich des Durchschnitts aller OECD-Staaten, während es bei PISA 2000 noch deutlich unterhalb des OECD-Mittelwertes gelegen hat. Die Autoren der deutschen Studie sehen die Position Deutschlands „weiterhin als unbefriedigend an“, „gibt es doch eine Reihe von Nachbarstaaten (Niederlande, Belgien, Schweiz) und andere nordeuropäische Länder (Finnland), die weit höhere Maßstäbe beim durchschnittlichen Kompetenzniveau in Mathematik setzen“.¹¹¹

Das Bild im Bereich der *naturwissenschaftlichen Kompetenzen* ist dem der übrigen Kompetenzbereiche ähnlich. Mehr als ein Viertel (26,3 %) der 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schüler kommen bei PISA 2000 über das Kompetenzniveau I (international: 24,3 %), d.h. der nominellen wissenschaftlichen Grundbildung, nicht hinaus.¹¹² Allerdings hat sich Deutschland im internationalen Vergleich unterhalb des OECD-Mittelwerts um 15 Punkte auf 502 Punkte auf einen Platz im Bereich des OECD-Mittelwerts verbessert.¹¹³ Die Autoren der deutschen Studien bewerten das, wenn man PISA 2000 außer Acht lässt, als ein nur wenig zufrieden stellendes Resultat. „Deutschland als eine auf Technologie-Export orientierte Industrienation liegt hinsichtlich des Bildungsniveaus der nachwachsenden Generation nur im Durchschnitt“.¹¹⁴

¹⁰⁸ PISA 2004: 108.

¹⁰⁹ PISA 2004: 56.

¹¹⁰ PISA 2004: 72f.

¹¹¹ PISA 2004: 89.

¹¹² PISA 2001: 235.

¹¹³ PISA 2001: 118.

¹¹⁴ PISA 2001: 117.

Die positive Differenz gegenüber PISA 2000 ist vornehmlich durch die Kompetenzsteigerung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zustande gekommen, weniger durch die Anhebung des unteren Leistungsbereichs.¹¹⁵

2.3 Große Diskrepanz zwischen oberen und unteren Kompetenzniveaus

In keinem anderen Land ist die Diskrepanz zwischen den unteren und den oberen Kompetenzniveaus so groß wie in Deutschland. Das gilt für alle Kompetenzbereiche. Dies bedeutet nicht, dass es nicht einige wenige Länder gibt, die Deutschland in dieser Hinsicht in einzelnen Bereichen noch übertreffen. Bemerkenswert ist, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler nicht nur bei den niedrigen Kompetenzniveaus schlecht abschneiden, sondern dass sich selbst die Leistungen auf den höheren Niveaus allenfalls auf OECD-Durchschnitt bewegen oder hinter dem in anderen Ländern erreichten Niveau zurückbleiben.

Schon bei PISA 2000 wurde herausgehoben, dass im Bereich Lesekompetenz zwischen den maximalen Testwerten der fünf Prozent leistungsschwächsten (284 Punkte) und den fünf Prozent leistungsstärksten (650 Punkte) Schülerinnen und Schülern eine Lücke von 366 Punkten klafft. Sie ist um 38 Punkte größer als die über alle OECD-Staaten ermittelte Differenz und macht etwa eine halbe Kompetenzstufe aus. Die Standardabweichung, d.h. die durchschnittliche Abweichung der Testleistungen vom Mittelwert, erreichte einen Wert von 111. Eine vergleichbar hohe Streuung gab es nur bei Neuseeland (108)¹¹⁶, alle übrigen OECD-Staaten lagen weit darunter.

Die Befunde von PISA 2000 wiederholen sich bei PISA 2003. In der deutschen Stichprobe hat sich die Lesekompetenz nicht verbessert und auch die Diskrepanz der maximalen Testwerte zwischen den Leistungsschwächsten (295 Punkte) und Leistungsstärksten (652) ist nach wie vor extrem; sie beträgt 357 Punkte. Die Standardabweichung von 109 wird innerhalb der OECD-Staaten nur von

Belgien übertroffen. Allerdings fällt auch in vielen anderen OECD-Staaten die Streuung ziemlich hoch aus, doch gibt es auch Staaten wie Finnland, Korea, Kanada und Australien, die in der Rangskala Spitzenplätze einnehmen und gleichzeitig eine sehr viel geringere Streuung aufweisen.¹¹⁷

Die breite Streuung bei den 15-jährigen Schülern zum Ende der Sekundarstufe I ist vor allem deshalb so aufschlussreich, weil die Ergebnisse der IGLU-Studie erbracht haben, dass die Schere zwischen den Kompetenzstufen zum Ende der Primarstufe noch nicht so weit auseinander klaffen. Deutschland gelangte bei dieser Untersuchung zwar nicht in die Spitzengruppe, die von Schweden, den Niederlanden und England gebildet wird, doch gelangte es immerhin ins obere Mittelfeld. Die Standardabweichung in der Grundschulstichprobe betrug 67 und lag damit deutlich unter dem internationalen Durchschnitt, der auf 100 normiert wurde. Die Differenz der Testwerte zwischen den leistungsschwächsten (419 Punkte) und den leistungsstärksten (640) Schülerinnen und Schülern betrug 221 Punkte.¹¹⁸ Die Herausbildung der großen Diskrepanz bei der Leistungsfähigkeit erfolgt somit erst in der Sekundarstufe I.

Dieses Auseinanderklaffen der Leistungen der unteren und der oberen Kompetenzstufen zeigt sich auch bei der deutschen Stichprobe in den übrigen Bereichen.¹¹⁹ So lagen

- bei der *mathematischen Kompetenz* die Testwerte der leistungsschwächsten (324 Punkte) und der leistungsstärksten (662 Punkte) um 338 Punkte auseinander. Die Standardabweichung erreichte einen Wert von 103. Nur Belgien und die Türkei wiesen eine stärkere Streuung auf;¹²⁰
- bei der *naturwissenschaftlichen Kompetenz* die Testwerte der leistungsschwächsten (307 Punkte) und der leistungsstärksten (672 Punkte) um 379 Punkte auseinander. Die Standardabweichung erreichte einen Wert von 111. Frankreich, Japan, die Schweiz und Italien wiesen eine ebenso starke oder eine vergleichbar hohe Streuung auf.

¹¹⁵ PISA 2001: 119.

¹¹⁶ PISA 2001: 105-110.

¹¹⁷ PISA 2004: 99-103.

¹¹⁸ Bos et al. 2003: 104; im Text als IGLU 2003 bezeichnet.

¹¹⁹ Wir beschränken uns hier auf PISA 2003.

¹²⁰ PISA 2004: 70.

Für beide Bereiche gilt, dass sich die Leistungen 2003 gegenüber 2000 verbessert haben. Dies ist jedoch im Bereich Mathematik wesentlich auf Veränderungen im Gymnasium und im Bereich Naturwissenschaften auf die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zurückzuführen.¹²¹

Die Ergebnisse zeigen, dass es dem deutschen Schulsystem nicht gelingt, die Lesekompetenz sowie die mathematische Bildung seiner Schülerinnen und Schüler zu homogenisieren.

2.4 Risikogruppen konzentrieren sich auf die Hauptschule

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Befunde werden noch anschaulicher, wenn man die Leistungen auf den jeweiligen Kompetenzstufen nach Schulformen der Sekundarstufe I heranzieht. Die folgende Tabelle macht deutlich, dass sich in *jeder* Schulform Schülerinnen und Schüler auf *allen* Kompetenzstufen befinden. Allerdings sammeln sich die Risikogruppen in den Hauptschulen, während die Gymnasien nahezu frei davon sind. Dass mehr als die Hälfte der Hauptschülerinnen und Hauptschüler

das Kompetenzniveau II nicht erreicht haben, das in Deutschland als Mindestniveau der Lesekompetenz definiert wurde, ist nicht zuletzt auch ein Ausdruck der Selektivität des deutschen Schulsystems. Die durchschnittliche Leistung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler liegt bei 403 Punkten¹²² und damit im Übergang von der zweiten Kompetenzstufe. Die Mittelwerte aller Schulformen, d.h. auch der integrierten Gesamtschulen (473 Punkte), Realschulen (500 Punkte) und Gymnasien (586 Punkte) unterscheiden sich signifikant von einander. Die Differenz zwischen Hauptschule und Gymnasium beträgt 183 Punkte. Diese sehr deutlichen Unterschiede zwischen den Schulformen haben sich schon in PISA 2000 gezeigt.

Eine ähnliche Situation ergibt sich, wenn man die Ergebnisse je Schulform für die mathematische Kompetenz heranzieht (Tab. 6). Die Risikogruppe konzentriert sich auf die Hauptschule, das Gymnasium hat kaum Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe. Nahezu 50 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler erreicht nicht die Kompetenzstufe II, bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind es lediglich 0,5 Prozent.

Tab. 6: Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen für den internationalen Leseverständnistest

Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen für den internationale Leseverständnistest						
In Prozent						
	OECD-Durchschnitt ohne Deutschland	Alle Schulformen in Deutschland	Hauptschule	Integrierte Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
Stufe 5 (> 625 Punkte)	8,3	9,6	0,3	2,9	4,2	27,3
Stufe 4 (553 - 625)	21,2	21,9	3,2	16,7	20,8	43,5
Stufe 3 (481 - 552)	28,5	26,3	15,4	29,0	37,6	23,6
Stufe 2 (408 - 480)	23,0	19,8	29,7	27,0	25,2	4,9
Stufe 1 (335 - 407)	12,4	13,0	2,7	17,8	9,6	0,6
Unter Stufe 1 (< 335 Punkte)	6,6	9,3	29,9	6,7	2,6	0,1

Quelle: PISA 2004: 105

¹²¹ PISA 2004: 86 u. 119.

¹²² PISA 2004: 106.

Tab. 7: Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen Mathematik

Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen Mathematik (internationale Gesamtskala)					
In Prozent					
Stufen der mathematischen Kompetenz – Gesamtskala	Hauptschule	Integrierte- Gesamt- schule	Realschule	Gymnasium	Deutschland gesamt
Stufe VI (>668)	0,1	1,1	1,2	12,4	4,1
Stufe V (607 – 668)	0,8	6,2	8,2	30,2	12,2
Stufe IV (545 – 606)	4,4	14,9	22,9	36,0	20,6
Stufe III (483 – 544)	16,5	26,5	31,8	17,3	22,6
Stufe II (421 – 482)	28,4	28,0	23,9	3,6	19,0
Stufe I (358 – 420)	28,6	16,4	9,2	0,4	12,4
Unter Stufe I (<358 Punkte)	21,3	7,0	2,8	0,1	9,2

Quelle: PISA 2004: 73

In diesem Zusammenhang weisen die Autoren der deutschen PISA-Studie auf die Befunde von IGLU hin. Dort wird festgestellt, dass 1,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschule auf dem Kompetenzniveau I und weitere 16,7 Prozent auf dem Kompetenzniveau II rechnen. Diese Schülerinnen und Schüler müssen im Hinblick auf das Lernen in Mathematik als gefährdet betrachtet werden.¹²³ Aber auch für Mathematik gilt, dass zum Ende der Grundschule die Diskrepanz zwischen den oberen und den unteren Niveaus noch nicht so weit auseinander liegen.¹²⁴ Die frühe Trennung der Schülerinnen und Schüler nach der vierten Jahrgangsstufe trägt offensichtlich dazu bei, die Kluft zu vergrößern.

Bei allen Differenzen muss auch darauf hingewiesen werden, dass es zwischen allen Schultypen hinsichtlich der Leistungsniveaus erhebliche Überlappungen gibt. Die jeweils leistungsstärksten 25 Prozent erreichen durchaus das Niveau von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Allerdings sind die Überschneidungen zwischen Hauptschulen und Gymnasien geringer geworden.

2.5 Außergewöhnliche Selektivität des deutschen Schulsystems

Die Selektivität des deutschen Schulsystems drückt sich nicht allein in der breiten Streuung aus, d.h. in der großen Diskrepanz zwischen den untersten und den obersten Kompetenzstufen und in der Konzentration der der Risikogruppe zuzurechnenden Schülerinnen und Schüler auf die Hauptschulen, sondern auch in der wachsenden Zahl an Sonderschulzuweisungen und in der Versetzungspraxis.

Leider finden sich in den PISA-Studien nur wenige Aussagen zur *Sonderschule*. Es wird lediglich festgestellt, dass es kaum leistungshomogenere Schulen als die Sekundarschule gibt. Unter ihnen weisen die Sonderschulen die geringste Streuung hinsichtlich der Leseleistung, zugleich die geringste Lesekompetenz auf. Zwischen der Sonderschule und den übrigen Schulformen gibt es keine Überschneidungen, d.h. es besteht eine klare Trennung hinsichtlich der Leseleistung. Die Sonderschulen, so die Autoren der Studien, bedienen gerade hinsichtlich des Leseverständnisses eine eigene schwierige Klientel¹²⁵, die so an anderen Schulformen nicht anzutreffen ist.

¹²³ IGLU 2003: 216ff.

¹²⁴ IGLU 2003: 209.

¹²⁵ PISA 2001: 456.

Die Kritik des UN-Menschenrechtbeauftragten, Vernor Munoz, setzt genau an diesem Punkt an. Es verweist auf die hohe Quote an Sonderschülern in Deutschland und fordert mehr Integration ein. Das gegliederte Schulsystem diskriminiere benachteiligte und behinderte Kinder.¹²⁶ Diese Kinder gehören zu einem großen Teil Elternhäusern mit dem niedrigsten Sozialstatus an, aus denen auch die Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen fast ausschließlich kommen.¹²⁷

Wesentlich ausführlicher und kritischer wird auf das Problem der Versetzungspraxis eingegangen. Für PISA 2000 ist eine Stichprobe der 15-Jährigen gebildet worden, die Zielpopulation verteilt sich in Deutschland auf unterschiedliche Klassenstufen. Deutschland gehört zu der relativ kleinen Gruppe von Teilnehmerländern, in denen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die neunte Klasse (60,5 %) und ein kleinerer Teil (23,5 %) die zehnte Klasse besucht. Ein nicht geringer Anteil der Zielpopulation (15,9 %) befindet sich noch in der achten oder siebten, zum Teil sogar noch in der sechsten Klasse. Nur ein Hundertstel geht bereits in eine höhere Klasse.

Die Autoren der PISA-Studie (2001) stellen fest: *„Hauptgrund für den hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine niedrigere als die ihrem Altersjahrgang entsprechende Klassenstufe besuchen, ist die restriktive Versetzungspraxis. Unter den in Deutschland erfassten 15-Jährigen gibt es – zusätzlich zu den 12 Prozent zurückgestellten – 24 Prozent, die mindestens einmal im Verlauf ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholt haben.“*¹²⁸

Unter der PISA-Zielpopulation sind es wiederum die Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen, die von der restriktiven Versetzungspraxis besonders betroffen sind. Mehr als ein Drittel (35 %) der Hauptschüler zählen zu den Wiederholern, an den Gymnasien sind es mit 9,6 Prozent die wenigsten. Nach den Hauptschulen weisen die Realschulen (22,9 %) und die Schulen mit mehreren Bildungsgängen (19,3 %) den höchsten Anteil an Wiederholern auf. Die integrierten Gesamtschulen (15,9 %) nehmen eine mittlere Position ein.

Das in seiner pädagogischen Wirksamkeit zweifelhafte Instrument der Klassenwiederholung hat auch fünf Jahre nach der ersten PISA-Erhebung in Deutschland eine relativ große Bedeutung. Allein im Schuljahr 2005/06 blieben 38.052 (1,2 %) aller Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, 182.209 (3,1 %) der Sekundarstufe I und 10.069 (2,2 %) der Sekundarstufe II sitzen.¹²⁹ Da es nach mehrfachem „Sitzenbleiben“ Übergänge von der höheren zur niederen Schulform gibt, sammeln sich die Schülerinnen und Schüler in den niederen Schulformen.

2.6 Enger Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb, sozialer Herkunft und Schulbesuch

Für alle Staaten, die an den PISA-Untersuchungen teilgenommen haben, lässt sich ein enger Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsbeilegung und Schulerfolg nachweisen. Dieser Befund von PISA 2000 wiederholt sich in PISA 2003. Der sozialökonomische Status der Eltern, elterliches Einkommen, elterlicher Bildungsabschluss und der Besitz von klassischen Kulturgütern sind entscheidend für den Schulerfolg.

Insbesondere in Deutschland ist der Zusammenhang von Kompetenzzuwachs auf der einen und elterlichem Bildungsabschluss sowie sozialökonomischem Status auf der anderen Seite stark ausgeprägt.¹³⁰ Der Unterschied in der mathematischen Kompetenz der Kinder von Eltern mit niedrigem und höchstem Bildungsabschluss, der im OECD-Durchschnitt 88 Punkte beträgt, erreicht hier 106 Kompetenzpunkte. Das dürfte einem Kompetenzzuwachs von etwa 2,5 Schuljahren entsprechen. Deutschland wird in dieser Hinsicht nur von Ungarn (132), der Tschechischen Republik (133 Punkte) und der Slowakischen Republik (144) übertroffen.

Ähnlich hoch ist die Differenz in Bezug auf den sozialökonomischen Status: Jugendliche mit Eltern im unteren Quartil der beruflichen Stellung unterscheiden sich von denen im oberen Quartil um 102 Differenzpunkte (OECD-Durchschnitt 92 Punkte); das ist nach Belgien (108) der zweithöchste Wert.

¹²⁶ Demmer-Diekmann 2007: 200.

¹²⁷ PISA 2001: 460.

¹²⁸ PISA 2001: 414.

¹²⁹ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1: 167.

¹³⁰ PISA 2004: 231ff. u. 235f.

Vor diesem Hintergrund resümieren die Autoren der deutschen PISA-Studie (2003):

*„Damit ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei PISA 2000: Deutschland zählt zu den Ländern mit den höchsten sozialen Disparitäten. Dass ein hohes Leistungsniveau gleichzeitig mit einer geringen Streuung einhergehen kann, zeigen Länder wie Kanada oder Finnland“.*¹³¹

Das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) bestätigt diesen Zusammenhang und weist darüber hinaus noch darauf hin, dass dieser Zusammenhang schon für die Grundschule gilt. In der internationalen Lesestudie PIRLS, so das Konsortium, „steht Deutschland hinsichtlich der Stärke des Zusammenhangs von sozialer Herkunft der Familie und Lesekompetenz an dritter Stelle.“¹³²

Jugendliche, die aus einem Elternhaus mit dem niedrigsten Sozialstatus kommen, haben im Anschluss an die Grundschule eine deutlich geringere Chance, ein Gymnasium zu besuchen als Jugendliche, die aus einem Elternhaus mit dem höchsten sozialen Status kommen. So zeigt PISA 2003, dass die Jugendlichen aus dem untersten Quartil zu sechs Prozent ein Gymnasium, aber zu 45 Prozent eine Hauptschule besuchen. Umgekehrt weist das oberste Quartil genau umgekehrte Werte aus: 53 Prozent der Jugendlichen besuchen ein Gymnasium, aber nur sieben Prozent die Hauptschule.¹³³

Das Deutsche Bildungswesen ist offensichtlich nicht in der Lage, soziale Ungleichheiten auch nur teilweise zu kompensieren. Im Gegenteil, es festigt und verschärft die schon in der Grundschule bestehenden Disparitäten durch die frühe Auslese noch. Oder anders ausgedrückt: der Zusammenhang von Kompetenzniveau und sozialer Herkunft wird im Wesentlichen durch die Schulform vermittelt. Er ist auch innerhalb der Schulform, wenn auch deutlich abgeschwächt und in unterschiedlicher Stärke, nachweisbar. Ein großer Teil der Kompetenzunterschiede ist weniger auf Unterschiede in den Schulen als auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen.¹³⁴

2.7 Migrationshintergrund und Bildungsteilhabe

Mit PISA 2003 ist eine differenzierte Analyse zu den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften vorgelegt worden. Zum Zwecke des Vergleichs wurden folgende Unterscheidungen getroffen:

- Jugendliche ohne Migrationshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren);
- Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil;
- Jugendliche in erster Generation (die Jugendlichen sind in Deutschland geboren, beide Eltern sind im Ausland geborenen);
- Zugewanderte Familien (beide Elternteile und der/die Jugendliche ist nicht in Deutschland geboren).

Zunächst kann festgehalten werden, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Jugendliche mit einem in Deutschland geborenen Elternteil kaum Leistungsunterschiede aufweisen. Anders verhält es sich aber bei Jugendlichen der ersten Generation und bei zugewanderten Familien, sie erbringen deutlich schlechtere Leistungen. Im Kompetenzbereich Mathematik beträgt der Abstand zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 95 Punkte bzw. 83 Punkte.¹³⁵

Die Verteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist gegenüber den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund deutlich zu den niedrigen Kompetenzstufen hin verschoben. Diese Jugendlichen weisen die größten Anteile auf den unteren drei Kompetenzstufen auf.¹³⁶

Auch in der Bildungsbeteiligung wird eine klare migrationspezifische Ausprägung deutlich. Jugendliche der ersten Generation besuchen zu 44 Prozent die Hauptschule und zu zwölf Prozent Gymnasien, während Jugendliche ohne Migrationshintergrund zu 19 Prozent die Hauptschulen und zu 35 Prozent Gymnasien besuchen (Tab. 7).

¹³¹ PISA 2004: 235.

¹³² Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 70.

¹³³ PISA 2004: 244.

¹³⁴ In Bezug zur Lesekompetenz; siehe dazu PISA 2001: 365.

¹³⁵ PISA 2004: 257.

¹³⁶ PISA 2004: 264.

Tab. 8: Bildungsbeteiligung nach Migrationsstatus

Bildungsbeteiligung nach Migrationsstatus				
In Prozent				
Schulform	Migrationsstatus			
	Ohne Migrationshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	Erste Generation	Zugewanderte Familien
Hauptschule	19,2	22,4	43,9	33,2
Integrierte Gesamtschule	10,2	11,2	12,3	7,9
Realschule	33,5	33,9	26,8	38,9
Gymnasien	34,6	27,9	12,4	16,4
Andere	2,5	4,6	4,6	3,6

Quelle: PISA 2004: 267.

Die niedrige Bildungsbeteiligung erklärt sich mit der sozialen Herkunft dieser Jugendlichen. Sie kommen in stärkerem Maße aus Familien mit einer niedrigeren sozialen Stellung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zur Schichtzugehörigkeit kommt bei Migrationsjugendlichen noch die sprachliche Sozialisation hinzu. Ein Vergleich von 15-Jährigen mit vergleichbarem sozialem Status zeigt, dass die Kompetenzwerte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund klar unterhalb der Kompetenzen Gleichaltriger ohne Migrationshintergrund liegen. Migrationsjugendliche aus deutschsprachigen Familien liegen 21, aus mehrsprachigen Familien 47 und aus fremdsprachigen Familien 64 Kompetenzpunkte hinter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Die Ungleichheit zwischen den Jugendlichen kann somit nicht allein mit der sozialen Herkunft, sie muss auch mit der Migrationsgeschichte erklärt werden.¹³⁷

2.8 Zur Problematik der Struktur des deutschen Schulsystems

In Deutschland wird der Bildung leistungshomogener Lerngruppen große Bedeutung beigemessen mit der Begründung, Schülerinnen und Schüler könnten in homogenen Lerngruppen am besten gemäß ihren individuellen Fähigkeiten

lernen und gefördert werden. Wesentliche Verfahren zur Homogenisierung der Lerngruppen sind:

- die rigide Versetzungspraxis,
- die Überweisung lernschwacher Schülerinnen und Schüler an Sonder- bzw. Förderschulen,
- die frühe Verteilung von Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schultypen,
- die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern nach ihren Leistungen zu unterschiedlichen Niveauekursen,
- die Übergänge bei Leistungsmangel an einen weniger anspruchsvollen Schultyp,
- die Zurückstellung der als noch nicht „schulreif“ klassifizierten Kinder vom Schulbesuch.

Als die ersten PISA-Ergebnisse öffentlich und die Spitzenpositionen von Ländern mit Gesamtschulsystemen bekannt wurden – Kanada, Australien, Finnland, Neuseeland, Island –, war die Frage nach dem Sinn der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems zunächst unabweisbar. Allem Anschein nach belegt PISA, dass das System homogener Lerngruppen nicht einmal dazu führt, dass sich in Deutschland eine wirkliche Elite herausbildet, geschweige denn, dass es gelingt, alle „Bildungsreserven“ zu erschließen. Mit den Länderergebnissen, die insbesondere für Bundesländer mit einer sehr streng hierarchisch aufgebauten Sekundarstufe gute Leistungen erbrachten,

¹³⁷ Siehe dazu und zu den Daten: Klemm 2007a: 14.

wurde die Debatte zur Struktur des deutschen Bildungssystems zurückgedrängt. Stattdessen wurde von der Bildungspolitik ein anderer Fragehorizont aufgetan. Es standen nun Fragen wie curriculare und didaktische Veränderungen, Formulierung von Qualitätsstandards, Förderung von Schülerinnen und Schülern im unteren Leistungsbereich und besonders Begabter, unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Professionalisierung der Lehrerbildung sowie Überprüfung der Schullaufbahnregelung im Vordergrund der Debatte. Der föderale Wettbewerb soll dabei das Instrument zur Veränderung des Schulsystems sein.¹³⁸

Die erste IGLU-Studie verlieh der Strukturdiskussion jedoch einen neuen Antrieb, denn sie zeigte, dass die Leistungen zum Ende der vierten Jahrgangsstufe weit weniger streuen als zum Ende der Sekundarstufe I. „Deutschland gehört also am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu dem oberen Viertel der Länder, in denen es gelingt, das Gros der Schülerinnen und Schüler auf ein adäquates Leseniveau zu bringen. Besonders in den beiden untersten der hier angegebenen Perzentile schneiden deutsche Kinder innerhalb der Länder der oberen Leistungsgruppe überproportional gut ab. Schülerinnen und Schüler in Deutschland verfügen am Ende der vierten Jahrgangsstufe also nicht nur über vergleichsweise hohe Kompetenzen im Leseverständnis, sondern im internationalen Vergleich auch über eine in ihren Leistungen sehr homogene Schülerschaft.“¹³⁹

Die nur unterdurchschnittlichen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und ihre extreme Streuung waren aber genau die beiden Punkte, die in Deutschland heftige Kritik hervorriefen. Darüber hinaus begründen die Ergebnisse der IGLU-Studie weitere Zweifel an der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulformen. Denn „auch Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe IV erhalten (...) eine Hauptschuleempfehlung, während auch welche mit der Kompetenzstufe III und da-

runter Gymnasialempfehlungen erhalten“.¹⁴⁰ Es gelingt nicht, „am Ende der vierten Klasse die Schülerinnen und Schüler so zu sortieren, dass tatsächlich relativ leistungshomogene Gruppen (...) in die weiterführenden Schularten geschickt werden. (Aus der Kompetenzstufenzugehörigkeit) „kann nicht wirklich auf die Zensur der Schülerinnen und Schüler bzw. umgekehrt geschlossen werden.“¹⁴¹ Das trifft sich mit der Erkenntnis aus den PISA-Studien, dass zur Koppelung von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft die unterschiedlichen Lernmilieus beitragen.

2.9 Exkurs zu PISA 2006

Anfang Dezember 2007 wurden erste Ergebnisse der dritten internationalen PISA-Studie mit dem Schwerpunkt „naturwissenschaftliche Kompetenzen“ veröffentlicht. Danach erreichten die deutschen Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtskala für die Naturwissenschaften 516 Punkte; sie lagen damit signifikant über dem OECD-Mittelwert. Die Reaktionen, insbesondere der Politik, auf die Ergebnisse waren überschwänglich. Der internationale PISA-Koordinator Andreas Schleicher wies allerdings darauf hin, dass sich die aktuellen Ergebnisse wegen veränderter Aufgaben mit denen der vorhergegangenen Studie nicht ohne weiteres vergleichen ließen, worauf hin die CDU-Kultusminister seinen Rücktritt verlangten.¹⁴²

Welches sind nun die Veränderungen gegenüber vorangegangenen Ergebnissen?

- Die deutschen 15-Jährigen haben erstmalig in einem der drei Kompetenzbereiche (Naturwissenschaften) ein Niveau erreicht, das signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt. Deutschland konnte sich auf der internationalen Rangskala verbessern. Allerdings „demonstriert Finnland, welches naturwissenschaftliche Niveau Fünfzehnjährige erreichen können. Die Schülerinnen und Schüler dort liegen in ihrer Kompetenzentwicklung 1,5 bis 2 Jahre vor ihren Altersgenossinnen und Altersgenossen in Deutschland“.¹⁴³

¹³⁸ So die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Dagmar Schipanski, in ihrem Vorwort zu Deutsches PISA Konsortium 2002: 10.

¹³⁹ IGLU 2001: 106 u. 109.

¹⁴⁰ IGLU 2001: 131.

¹⁴¹ IGLU 2001: 134.

¹⁴² Die Zeit-Online, 4/9/2007 <http://images.zeit.de/text/oline/2007/49/pisa-kommentar-samstag-kahl>.

¹⁴³ Prenzel et al. 2007.

- Die Streuung der Leistung ist nach wie vor groß. Es gibt aber sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsbereich Verbesserungen. Der Anteil der Jugendlichen auf der ersten Stufe oder darunter beträgt 15 Prozent. Im OECD-Durchschnitt sind es 19,2 Prozent.
- Zwischen den Schularten findet man ausgeprägte Unterschiede in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen. An den Gymnasien befinden sich faktisch keine Schülerinnen und Schüler auf oder unter der ersten Kompetenzstufe, während an den Hauptschulen 39,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieses Basisniveau nicht erreichen.
- Die Lesekompetenz erreicht weiterhin nur OECD-Durchschnitt. In Deutschland fallen die Leseleistungen mit einer Standardabweichung von 112 Punkten am weitesten auseinander. Ein Fünftel der Zielpopulation erreicht maximal die erste Kompetenzstufe.
- Wie 2003 erreicht Deutschland im Bereich der mathematischen Kompetenz den OECD-Durchschnitt. Die Streuung der Leistungen fällt im internationalen Vergleich erneut sehr hoch aus. Knapp ein Fünftel der Jugendlichen erreicht maximal die erste Kompetenzstufe.
- Die Ausprägung der sozialen Disparitäten in den Kompetenzen und in der Bildungsbeteiligung ist nach wie vor hoch, wenn man sie mit anderen OECD-Staaten vergleicht.
- Deutschland ist weiterhin ein Staat mit großen migrationspezifischen Kompetenzunterschieden. Die Migrationsjugendlichen kommen insgesamt betrachtet aus Familien, die durch einen deutlich unterdurchschnittlichen sozio-ökonomischen Status gekennzeichnet sind und in denen die Landessprache unterdurchschnittlich häufig verwendet wird.

2.10 Zwischenfazit

Die Probleme sind, insoweit dies aufgrund des vorliegenden Materials zu beurteilen ist, in der Substanz unverändert geblieben. Die Forderungen des UN-Sonderbeauftragten Vernor Munoz behalten weiterhin ihre Gültigkeit: Deutschland muss mehr für die Bildung von Migrantenkindern und Schülerinnen und Schülern aus armen Verhältnissen tun.

Die Tatsache, dass die dem deutschen Bildungssystem zugrunde liegende Bildungsstrategie nicht an einer Integration *aller* jungen Menschen, sondern an deren sozialer Segmentierung ausgerichtet ist, können auch die Ergebnisse der neuesten PISA-Studie nicht widerlegen.¹⁴⁴

3. Das duale System der beruflichen Bildung

Kennzeichnend für das deutsche Berufsbildungssystem ist seine traditionell strenge Trennung¹⁴⁵ vom allgemeinbildenden Schulsystem, die mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 (BBiG'69)¹⁴⁶ perpetuiert worden ist. Dieses Gesetz beinhaltet eine Reihe von Strukturproblemen, die in der „Dualität“ der beruflichen Erstausbildung ihren spezifischen Ausdruck finden.

Die aktuelle Krise der beruflichen Erstausbildung ist von deren Struktur kaum zu trennen. Sie ist auch der Ausgangspunkt für jene Veränderungen, die in den Jahren seit der Jahrhundertwende

besonders an Gewicht gewonnen haben. Der anhaltende Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen hat dazu geführt, dass zum einen die Zahl der Auszubildenden auf schulischen Vollzeitausbildungsplätzen und zum anderen die Zahl der Jugendlichen in einem der zahlreichen Angebote des Übergangssystems stark zugenommen hat. Beide – die schulische Vollzeitausbildung und die berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems – sind inzwischen als weitere Säulen des Berufsausbildungssystems, gewissermaßen ergänzend, hinzugekommen und haben erheblich an Bedeutung gewonnen.

¹⁴⁴ Vernor Munoz, Presseerklärung von 2006. In: Overwien/Pregel 2007: 13.

¹⁴⁵ Zu den historischen Hintergründen hierfür vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007.

¹⁴⁶ Das BBiG wurde seit 1969 mehrfach geändert. Die letzten Änderungen erfolgten mit dem „Berufsbildungsreformgesetz“ vom 23. März 2005 und durch die Verordnung vom 31. Oktober 2006. Vgl. zu dem gesamten Komplex auch Kittner 2007: 364ff.

Noch immer beginnen aber rd. 60 Prozent der Schulabgängerinnen und Schulabgänger des allgemeinbildenden Schulsystems eine betriebliche duale Ausbildung, diese bildet noch immer den Schwerpunkt des beruflichen Ausbildungssystems. Deshalb wird zunächst auf diesen Bereich des Berufsbildungssystems eingegangen (Kapitel 3) und seine Leistungsfähigkeit für die Integration benachteiligter junger Menschen (Kapitel 4) diskutiert, ehe dann näher auf die schulische Vollzeitausbildung und das Übergangssystem (Kapitel 5) eingegangen wird.

3.1 Gesetzliche Grundlagen

Traditionell erfolgt die Ausbildung zum Gesellen, Gehilfen oder Facharbeiter in Deutschland durch private oder öffentliche Betriebe, durch Angehörige freier Berufe oder in privaten Haushalten. Die Schulabgängerinnen und Schulabgänger bewerben sich bei einem Ausbildungsbetrieb und schließen, wenn sie sich mit dem Betrieb geeinigt haben, einen Ausbildungsvertrag ab. Das damit begründete Rechtsverhältnis war bis zum Ende der 1960er Jahre nur in einzelnen Bundesländern und in zum Teil über 100 Jahre alten Gesetzen – u.a. in der Gewerbeordnung und der Handwerksordnung (HwO) – geregelt.

Mit dem BBiG'69 ist vor dem Hintergrund einer breiten bildungsreformerischen Bewegung eine bundeseinheitliche Grundlage für die berufliche Bildung geschaffen worden. Erstmals wurden das Recht des Ausbildungsvertrages und das öffentliche Berufsbildungsrecht in einem eigenen Gesetz geregelt. Die institutionellen Ausdifferenzierungen wie die Schaffung des *Bundesinstituts für Berufsbildung*, der jährlich erscheinende *Berufsbildungsbericht* und die verschiedenen *Verfahrens- und Beteiligungsrechte*, die dazu beitragen können, die Vorgänge in der Berufsausbildung transparenter zu machen, erlauben es, von der Grundlegung eines kompletten *Systems der Berufsausbildung* zu sprechen.

Die Bewertung der mit dem BBiG'69 geschaffenen Regelungen ist unter einem doppelten Aspekt vorzunehmen: Einerseits schufen diese Regelungen für die Auszubildenden mehr Verlässlichkeit

und es konnten zahlreiche Verbesserungen durchgesetzt werden, auf der anderen Seite wurden diese Vorteile mit einer fortdauernden Trennung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung erkauft. Dies ist insofern ein erheblicher Nachteil, als diese Trennung das Berufsbildungssystem in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht eng an die konjunkturellen und strukturellen Prozesse der Wirtschaft bindet.

3.2 Dualität als Grundprinzip

Der Terminus *dual* wurde im Zusammenhang mit beruflicher Bildung vom Deutschen Ausschuss in seinem Gutachten von 1964 verwendet.¹⁴⁷ Seitdem ist es üblich, vom *dualen System* zu sprechen. Dies meint, dass die Berufsausbildung an getrennten Lernorten stattfindet: an der Berufsschule einerseits und im Betrieb andererseits. Die Dualität führt zu der im Folgenden skizzierten Struktur in der rechtlichen Verfassung der Berufsausbildung.

Die *schulische Ausbildung* gehört verfassungsrechtlich in den Bereich der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer. Das heißt, ihnen obliegt die rechtliche Ausgestaltung der Berufsschulen. Es gibt keine bundesgesetzlichen Regelungen, der Bund setzt lediglich Rahmenbedingungen.

Die *betriebliche Ausbildung* wird im BBiG, einem Bundesgesetz, geregelt. Allerdings hängen Art und Umfang der eingerichteten Ausbildungsplätze von den Entscheidungen der privaten Wirtschaft ab. Ein Recht auf berufliche Bildung, das dem Anspruch auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule entspräche, gibt es nicht.

Vor dem Hintergrund dieser Struktur gibt es im BBiG Festlegungen und Regelungen, die allein die betriebliche Berufsausbildung¹⁴⁸ betreffen. Ziel der beruflichen Ausbildung ist die Vermittlung einer breiten Grundbildung und der für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang. Mit dem Ausbildungsvertrag erhält der Auszubildende einen gesetzlich gesicherten Anspruch, gemäß den Zielen des BBiG ausgebildet zu werden. Der

¹⁴⁷ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966.

¹⁴⁸ Das BBiG'06 fasst Berufsausbildung, Berufsvorbereitung, berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung unter dem Oberbegriff „Berufsausbildung“ zusammen (§ 1 Abs. 1 BBiG).

Ausbildungsvertrag ist nach den gesetzlichen Bestimmungen über seine Bestandteile schriftlich niederzulegen und bei den Kammern (z.B. Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer) zu registrieren. Für den Ausbildungsvertrag sind grundsätzlich die für den Arbeitsvertrag geltenden Rechtsvorschriften maßgebend. Darüber hinaus enthält das Gesetz Vorschriften über das Berufsausbildungsverhältnis, die Ordnung der Berufsausbildung (Berechtigung zur Ausbildung, die Anerkennung von Ausbildungsberufen und Ausbildungsordnungen und die Überwachung der Regelung der Berufsausbildung) und über die Beteiligung von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und den Lehrern an den Berufsschulen in den Ausschüssen für Berufsbildung.¹⁴⁹ Inhaltlich erfolgt die Berufsausbildung auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen. In § 5 BBiG und § 26 HwO sind die Mindestanforderungen festgelegt (Dauer der Ausbildung, Bezeichnung des Ausbildungsberufes, Berufsbild¹⁵⁰, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen).

Den Jugendlichen in beruflicher Bildung kommt aufgrund der doppelten Lernorte ebenfalls eine Doppelexistenz zu: Einerseits unterliegen sie der Berufsschulpflicht, d.h. sie sind Berufsschülerinnen resp. Berufsschüler, andererseits sind sie im Betrieb Arbeitskräfte und zugleich Auszubildende. Diese Doppelung bestimmt auch die berufspädagogische Seite der Ausbildung. In der Berufsschule erfolgt eine lehrplanbasierte, systematische Theorievermittlung, während im Betrieb dem Ausbildungsrahmenplan¹⁵¹ entsprechend die praktische Qualifikation erworben wird. In der Berufsschule werden die Lehrinhalte unter pädagogischen Aspekten von pädagogisch und fachlich qualifizierten Lehrkräften vermittelt, während im Betrieb die praktischen Inhalte in Form eines Auftrags, unter Anleitung von Fachkräften, im Arbeitsvollzug erworben werden. Die pädagogischen Aspekte der Ausbildung sind dem Betriebszweck untergeordnet. Das bedeutet, das BBiG enthält zwar die formalen Bedingungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität, für ihre praktische Realisierung sind jedoch eine Reihe

von betrieblichen Rahmenbedingungen entscheidend, die in den einzelnen Betrieben in unterschiedlichem Maße vorhanden sind. Dazu zählen u.a.:

- die Modernität der technischen Ausstattung des Ausbildungsbetriebes (inwieweit repräsentiert sie den Stand des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und in welchem Grad stehen diese Einrichtungen auch der Ausbildung zur Verfügung?);
- der Anteil der gegenüber den produktiven Arbeiten herausgehobenen Lehreinheiten;
- dass die Arbeitsprozesse auch als Lernprozesse organisiert werden und dass die betrieblichen Arbeitsaufträge ausreichend Lernmöglichkeiten enthalten;
- die im Betrieb praktizierte Ausbildungsmethode;
- die soziale Atmosphäre im Betrieb und das Lernklima in der Ausbildung.

Über die tatsächlichen betrieblichen Bedingungen kann zusammenfassend wenig gesagt werden, da es hierzu nur einzelne Befunde gibt.

Die *Finanzierung* der beruflichen Erstausbildung erfolgt in der Regel auf einzelbetrieblicher Grundlage.¹⁵² Der Ausbildungsbetrieb übernimmt alle Personal- und Sachkosten und muss auch für die Ausbildungsvergütung aufkommen. Da das betriebliche Ausbildungsplatzangebot von Kosten-Nutzen-Überlegungen abhängt, gerät es unter Druck, wenn die Betriebe auf Kostenentlastung setzen. In den vergangenen zehn Jahren hat sich ein festes Muster einer neuen kostenbewussten Ausbildungssteuerung durchgesetzt¹⁵³, die sich in einer zunächst seit Mitte der 1980er bis Mitte der 1990er Jahren sinkenden und sich danach stabilisierenden *Ausbildungsbetriebsquote* und *Ausbildungsquote* ausdrückt.

Die rückläufige betriebliche Ausbildungsbeteiligung schlägt sich auch in einer sinkenden Zahl an Ausbildungsplätzen nieder. Von 1985 bis 1996 sank diese in den alten Bundesländern um 649.100 oder um 35,4 Prozent auf 1.182.400. Bis

¹⁴⁹ Das Handwerk ist dabei ausgeklammert geblieben.

¹⁵⁰ Das Berufsbild enthält einen Überblick über die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten.

¹⁵¹ Es handelt sich dabei um eine nähere Beschreibung des Berufsbildes und einen zeitlichen Rahmenplan zur Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten.

¹⁵² Es gibt auch Formen der Umlagefinanzierung, so z.B. im Handwerk.

¹⁵³ Vgl. dazu Baethge/Solga/Wiek 2007: 28.

Tab. 9: Auszubildende nach Ausbildungsbereichen

Auszubildende nach Ausbildungsbereichen 1996, 2000, 2005 und 2006								
Ausbildungsbereich	1996		2000		2005		2006	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Industrie u. Handel	707.300	44,4	860.800	50,6	848.200	54,3	872.800	55,6
Handwerk	627.800	39,4	596.200	35,0	477.200	30,5	476.600	30,3
freie Berufe	160.600	10,1	146.200	8,6	138.700	8,9	123.600	7,9
Öffentlicher Dienst	49.400	3,1	46.300	2,7	44.000	2,8	43.000	2,7
Landwirtschaft	33.900	2,1	38.900	2,3	40.100	2,6	42.000	2,7
Hauswirtschaft	12.900	0,8	13.200	0,8	13.400	0,9	11.800	0,8
Seeschifffahrt	300	0,0	400	0,0	500	0,0	800	0,1
Insgesamt	1.592.200	100,0	1.702.000	100,0	1.562.100	100,0	1.570.600	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, eigene Berechnung

zum Jahr 2000 stieg sie wieder auf 1.296.300 an und schrumpfte bis 2005 erneut auf 1.210.200. Erst 2006 nahm ihre Zahl wieder auf 1.322.200 zu. In den neuen Bundesländern und Berlin hat sich die Zahl der Ausbildungsplätze seit 1997 um 82.400 bzw. um 19,6 Prozent auf 338.400 reduziert.

Die Entwicklung der Auszubildendenzahlen für die Jahre nach 1996 (Tab. 8) zeigt, dass insbesondere das Handwerk seine Ausbildungsleistung zurückgefahren und die Dominanz von Industrie und Handel weiter zugenommen hat.

Diese Dominanz von Industrie und Handel spiegelt sich auch in der Verteilung der Auszubildenden auf die verschiedenen Berufe wider. Unter den fünf von Männern und Frauen am häufigsten besetzten Berufen waren im Jahre 2006 allein vier Berufe

aus Industrie und Handel (Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel, Bürokaufmann/Bürokauffrau, Industriekaufmann/Industriekauffrau, Industriemechaniker/in). Der am häufigsten besetzte Beruf war der des Kraftfahrzeugmechatronikers.

Unter dem Gesichtspunkt des *Geschlechts* gibt es deutliche Schwerpunkte in der Berufswahl. Junge Männer wählen eher gewerblich-technische Berufe wie Kraftfahrzeugmechatroniker oder Industriemechaniker, junge Frauen wählen dagegen überwiegend kaufmännische Dienstleistungsberufe wie Bürokauffrau oder Kauffrau im Einzelhandel.

Ausländische Jugendliche sind auf dem Ausbildungsstellenmarkt besonders benachteiligt. So sind gerade einmal 4,2 Prozent aller Auszubildenden ausländischer Herkunft.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Vgl. dazu Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3.

4. Zur Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems

Die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems ist neben den in Kapitel 3 beschriebenen strukturellen Bedingungen von weiteren Faktoren beeinflusst, die insbesondere auf den Ausbildungsstellenmarkt wirken. Dies sind vor allem die konjunkturelle Entwicklung, der wirtschaftliche Strukturwandel, die Entwicklung von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsstellen sowie die demographische Entwicklung. Diese Faktoren stehen in einem inneren Zusammenhang und bedingen bzw. überlagern sich zum Teil gegenseitig.

Der periodisch wiederkehrende Mangel an Ausbildungsplätzen ist unbestritten *das* zentrale Problem des beruflichen Bildungssystems in Deutschland. Während dieser Perioden sind die Handlungsmöglichkeiten von Schülertlassenen in Bezug auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen in extremer Weise eingeschränkt. Was hier zunächst als reines Quantitätsproblem erscheint, ist weit mehr: es ist auch ein Qualitätsproblem. Denn viele Jugendlichen sehen sich gezwungen, eine Ausbildung in einem Beruf zu beginnen, der ihnen nicht liegt und mit dem sie nur eine geringe Zukunftsperspektive verbinden. Zudem schließen sie in ihrer Not Ausbildungsverträge mit Betrieben ab, die kaum in der Lage sind, die Anforderungen der Ausbildungsordnung zu erfüllen. Wer dennoch keinen Ausbildungsplatz findet, greift auf eines der zahlreichen Ersatzangebote zurück, die von der Politik bereitgestellt werden.

Aber auch die demographische Entwicklung schlägt auf das Berufsbildungssystem durch und bedingt Entwicklungen, die für die berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher von Bedeutung sind.

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Aspekte näher eingegangen und ihr Gewicht für die berufliche Integration Jugendlicher im Allgemeinen bzw. für die Entwicklung der Ausbildungsplatzsituation im Besonderen zu bestimmen versucht. Dabei geht es nicht allein um quantitative Entwicklungen, insbesondere den Mangel an Ausbildungsplätzen, sondern auch um die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Qualität der Ausbildung. Im Mittelpunkt stehen dabei die demographische Entwicklung und der Ausbildungsstellenmarkt.

4.1 Demographische Entwicklung und Arbeitsmarkt

Ganz allgemein ist festzuhalten, dass in Westdeutschland speziell die Altersgruppe der 18– bis

unter 21-Jährigen bis zum Jahr 2010 noch um ca. 15 Prozent zunehmen wird, während sich in Ostdeutschland schon jetzt ein dramatischer Rückgang dieser Altersgruppe abzeichnet. Dieser Rückgang wird innerhalb der nächsten Jahre auf bis zu 60 Prozent anwachsen und vor allem in Ostdeutschland eine zentrale Herausforderung für die verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche wie für die Politik darstellen.

Aufgrund der Geburtenentwicklung wird sich der Arbeitsmarkt in den nächsten Jahrzehnten tiefgreifend verändern. Allerdings wird sich das Problem der Jugendarbeitslosigkeit keinesfalls im Zeitverlauf gewissermaßen von selbst erledigen. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Arbeitsmarktlage einerseits durch das Angebot an Arbeitskräften (Erwerbspersonenpotenzial), andererseits durch den Arbeitskräftebedarf des Beschäftigungssystems bestimmt wird. Auf die Entwicklung des Arbeitskräfteangebots wirken sich neben demographischen Faktoren (Einwohnerzahl bei den jeweiligen Altersjahrgängen und Außenwanderungsbilanz) und der Entwicklung der Bildungsbeteiligung insbesondere die Quote der Frauenerwerbstätigkeit aus. Der Arbeitskräftebedarf wird entscheidend vom Wirtschaftswachstum, dem Produktivitätsanstieg und von Regelungen der Arbeitszeit bestimmt. Wie verschiedene Projektionen des Arbeitskräfteangebots und -bedarfs zeigen, wird sich die Arbeitsmarktlage erst langfristig nennenswert entspannen.

Welche Auswirkungen der demographische Wandel auf den Arbeitsmarkt haben wird, wird sehr kontrovers diskutiert. Allerdings besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass in Bezug auf die zukünftige Entwicklung des Arbeitsangebotes die Voraussagen trotz aller Problematik von Langzeitprojektionen auf recht sicherem Boden stehen, während die Nachfrage nach Arbeit weit weniger sicher vorauszusagen ist. Dies hängt damit zusammen, dass sich das Arbeitskräfteangebot aus dem demographischen Wandel, dem wahrscheinlichen Schrumpfen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter und der Erwerbsbeteiligung der Frauen und Männer im erwerbsfähigen Alter ergibt, während die Nachfrage nach Arbeitskräften von vielfältigen und höchst veränderlichen Faktoren abhängig ist. Hier spielen Niveau und Struktur der Konsumnachfrage, der technische Fortschritt, die Arbeitsproduktivität, Kapitalkosten (Zinsen) und Arbeitskosten (Lohnkosten, Lohnnebenkosten, Regulierungskosten) eine nicht unerhebliche Rolle.

Auch darüber, ob aufgrund der demographischen Entwicklung künftig ein Fachkräftemangel entsteht und welche Folgen sich daraus insbesondere für benachteiligte Jugendliche ergeben werden, verläuft die Diskussion recht kontrovers. Ob künftig mit einem Fachkräftemangel zu rechnen ist, hängt neben dem demographischen Wandel vor allem auch von der Entwicklung der regionalen Mobilität und dem Bedarf an Qualifikationen ab.

Was die regionale Mobilität anbelangt, kann Fachkräftemangel u.a. dann entstehen, wenn es zu regionalen Ungleichgewichten in Angebot und Nachfrage nach Qualifikationen kommt, die nicht durch Mobilität ausgeglichen werden können. Dabei bleibt allerdings abzuschätzen, wie groß die Gefahr tatsächlich ist, dass aufgrund ungenügender Mobilitätsprozesse regionaler Fachkräftemangel hervorgerufen wird. Wie Bosch et al. (2003) zeigen, ist die regionale Mobilität in den letzten 20 Jahren deutlich gestiegen, so dass regional unterschiedliche Angebots-Nachfrage-Verhältnisse von Arbeits- und Fachkräften durch Mobilitätsprozesse zumindest teilweise ausgeglichen werden und die regionale Fachkräftemobilität offensichtlich im Zeitverlauf zunimmt. „Da nicht zu erwarten ist, dass sich dies in Zukunft grundlegend ändern wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass spezifisch eine mangelnde Mobilitätsbereitschaft Fachkräftemangel induzieren könnte. Das Beispiel Ostdeutschland zeigt besonders deutlich, dass vor allem jüngere und qualifizierte Beschäftigte dorthin abwandern, wo Arbeitsplätze angeboten werden. Dies kann mittel- bis langfristig zum Problem werden, wenn in Ostdeutschland qualifizierter Nachwuchs für den Ersatz der in den Ruhestand gehenden Beschäftigten gesucht wird.“¹⁵⁵

Bosch et al. (2003) stimmen darin überein, dass sich für Geringqualifizierte und speziell Personen ohne Berufsabschluss die Arbeitsmarktperspektiven noch weiter verschlechtern werden. Vor diesem Hintergrund ist besonders brisant, dass in den formalen Qualifikationsniveaus des Arbeitskräfteangebots in den letzten Jahren tendenziell ein Stillstand, wenn nicht sogar ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Neben den persönlichen Risiken für den Einzelnen ist dies auch unter gesamtgesellschaftlicher Perspektive brisant, da –

wie erst jüngst UNICEF festgestellt hat – ein Stillstand in der Bildungsbeteiligung und in den Bildungsanstrengungen nicht nur im internationalen Vergleich zu schlechteren Bildungs- und Wissensleistungen führen, sondern, verstärkt durch die demographische Entwicklung, auch zu einem Wettbewerbsproblem werden kann.¹⁵⁶

4.2 Demographische Entwicklung und Ausbildungsplatzentwicklung

Fragt man genauer nach der Bedeutung der demographischen Entwicklung für die Ausbildungsplatzsituation, so wird deutlich, dass sie im Vergleich zu anderen Faktoren nur einen begrenzten Einfluss auf die Ausbildungsplatzentwicklung hat.

Als Folge der geburtenstarken Jahrgänge hat seit Mitte der 1970 Jahre die Zahl der potenziellen Nachfragerinnen und Nachfrager nach Ausbildungsplätzen, d.h. der 15- bis 18-Jährigen, stark zugenommen.¹⁵⁷ Die Jahre 1981 und 1982 stellen mit jeweils über vier Millionen Jugendlichen dieser Altersgruppe sowohl einen Hoch- als auch einen Wendepunkt dar. In den darauf folgenden Jahren, d.h. bis 1990, sank ihre Zahl um 1,65 Millionen oder um rd. 41 Prozent. Von 1990 bis 2005 stieg sie wieder um etwas mehr als eine halbe Million oder 21 Prozent an. Verglichen mit 1981 waren das rd. 1,15 Millionen weniger. Der demographische Druck, der in diesem Zeitraum auf dem Ausbildungsstellenmarkt lastete, war folglich weitaus geringer als in den Jahren von 1975 bis 1985.

Mit der Zahl der Jugendlichen ist die Zahl der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen ebenfalls angestiegen. Somit hat sich die potenzielle Nachfrage nach Ausbildungsplätzen mit Beginn der 1990er Jahre wieder erhöht. Gleichzeitig nahmen die Betriebe ihre Ausbildungsleistung Jahr für Jahr zurück, so dass sich die Chancen für Jugendliche, die das allgemeinbildende Schulsystem verließen und eine betriebliche Ausbildung aufnehmen wollten, laufend verschlechterten. Die beiden folgenden Abbildungen illustrieren diese Entwicklung für die Jahre 1992 bis 2007. Die Einmündungsquote, d.h. die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge je 100 Absolventinnen und Absolventen, nahm bis 2005 tendenziell ab.

¹⁵⁵ Dahms/Wahse 2003: 56f.

¹⁵⁶ Vgl. ausführlicher Christe 2006.

¹⁵⁷ Statistisches Bundesamt 2007: 42.

Abb. 7: Schulabsolventinnen und -absolventen

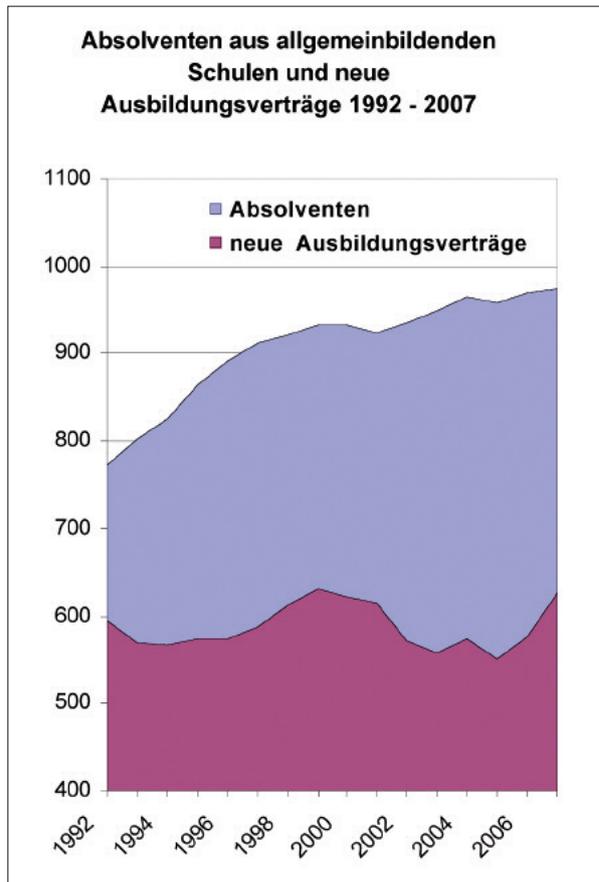
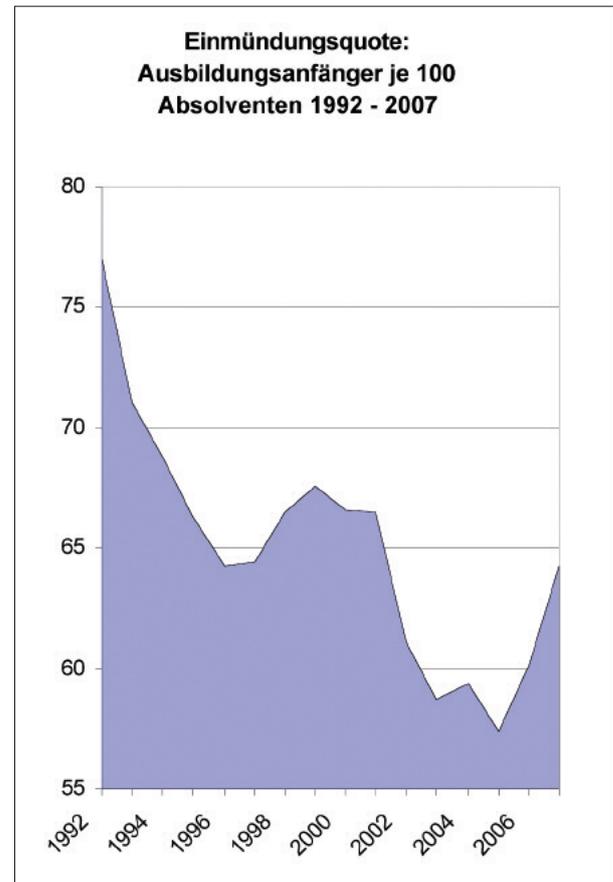


Abb. 8: Einmündungsquote in Ausbildung



Quelle: KMK, Statistisches Bundesamt, eigene Berechnung.

Dennoch wäre es eine Fehldeutung, die schwierige Marktlage für Schulabsolventinnen und Schulabsolventen primär in der demographischen Entwicklung zu sehen, denn die Unternehmen haben schon seit 1984 ihr Ausbildungsstellenangebot reduziert. Hätten sie 2005 ebenso viele Ausbildungsverträge abgeschlossen wie 1984 (vgl. Tab. 9), dann hätte es auch im Jahre 2005 eine Einmündungsquote von ca. 74 Prozent gegeben.¹⁵⁸ Diese Quote hätte deutlich über der Quote von 66 Prozent gelegen, die erfahrungsgemäß eine ausreichende quantitative Versorgung sicherstellt, wenn sie über einen längeren Zeitraum stabil bleibt. Dabei ist die wachsende Zahl außerbetrieblicher Ausbildungsplätze noch gar nicht berücksichtigt.

4.3 Ausbildungsplatzentwicklung und Beschäftigungssystem

Die Gründe für die Tatsache, dass die Betriebe weniger Ausbildungsplätze angeboten haben, hat nur wenig mit der demographischen Entwicklung zu tun. Sie muss vielmehr in den Veränderungen des Beschäftigungssystems selbst gesucht werden. Hier sind vor allem folgende Aspekte zu nennen:

1. Der sich beschleunigende Strukturwandel hat zu einer Verschiebung zwischen dem traditionell stark ausbildenden produzierenden Gewerbe und dem deutlich weniger stark ausbildenden Dienstleistungsbereich geführt. Während im produzierenden Gewerbe allein zwischen 1991

¹⁵⁸ Die Einmündungsquote wurde auf Grundlage der Schulabgängerprognose der KMK und der Angaben des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 11, Reihe 1 2006/2007 und der Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge berechnet, wie sie vom BIBB für 1992 bis 2007 erhoben wurde. Die Zahlen fallen wegen der höheren Schulabgängerzahlen etwas niedriger aus, die Tendenz bleibt jedoch dieselbe.

und 2006 die Zahl der Erwerbstätigen um mehr als vier Millionen zurückging, erhöhte sich deren Zahl in den Dienstleistungsbereichen um mehr als fünf Millionen.¹⁵⁹ Gerade in den Dienstleistungsbereichen kommt den Teilzeitarbeitsverhältnissen und der geringfügigen Beschäftigung erhebliche Bedeutung zu.

2. Der gesamtwirtschaftliche Strukturwandel ist mit einem beruflichen Strukturwandel und einem Wandel in der Qualifikationsstruktur verbunden. Die Zahl der Arbeiter und Arbeiterinnen ist rückläufig, während die der Angestellten angestiegen ist. Die Arbeiterberufe, d.h. die gewerblich-technischen Berufe, weisen bis heute eine hohe Auszubildendenquote auf, die deutlich höher ist als in den Angestelltenberufen. Zudem verfügen in den Angestelltenberufen nahezu 37 Prozent der Erwerbstätigen über Qualifikationen oberhalb der Ebene der Lehr- und Anlernberufe.
3. Schließlich hat der Rückgang bzw. die Stagnation der Zahlen bei den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten in den Jahren von 1992 bis 2006 zur Einschränkung der Ausbildungsleistung der Betriebe beigetragen. Zwar vermögen auch Auszubildende des ersten Ausbildungsjahres zur Wertschöpfung eines Betriebes beizutragen, doch ist deren Beitrag stets geringer als der von erfahrenen und qualifizierten Arbeitskräften. Da ihre Einstellung zudem nicht von einer unmittelbaren Betriebsnotwendigkeit veranlasst wird, kann insbesondere dann, wenn Betriebe im Begriff sind, Personal abzubauen, auf ihre Einstellung verzichtet werden. Jedes Unternehmen ist in der Lage, auf eine gegebene wirtschaftliche Situation flexibel mit der Einstellung oder Nichteinstellung von Auszubildenden zu reagieren.

4.4 Entwicklung von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsstellen

Das berufliche Bildungssystem ist dadurch gekennzeichnet, dass die Anzahl der zu besetzenden betrieblichen Ausbildungsplätze allein in den Händen der privaten Wirtschaft liegt. Ob, in welchem Umfang und wie ein Betrieb überhaupt ausbildet, ist

primär dem jeweiligen unternehmerischen, d.h. betriebswirtschaftlichen Kalkül unterworfen mit der Folge, dass die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge geradezu ein Spiegelbild des zyklischen Verlaufs der Wirtschaft ist. Jede konjunkturelle Krise vermindert sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht die Bildungschancen der jeweils betroffenen Altersjahrgänge. Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen liegen in diesen Phasen so weit auseinander, dass die gravierenden strukturellen Probleme des Berufsbildungssystems offen zutage treten.

Die Zeitreihe in Tabelle 10 zeigt die Gesamtentwicklung von Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage.¹⁶⁰ Ein Blick auf das Gesamtangebot macht deutlich, dass die Jahre 1975, 1982, 1993 und 2003 einen signifikanten Rückgang an Ausbildungsstellen aufweisen, der z.T. schon im jeweiligen Vorjahr begonnen hat. Diese Jahre markieren zugleich das Ende des jeweiligen Wirtschaftszyklus.¹⁶¹ Es sind echte Krisenjahre, in denen das Bruttoinlandsprodukt gegenüber dem Vorjahr absolut rückläufig war. Während dieser Zeit sank die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, das Erwerbstätigenpotenzial wurde nicht ausgeschöpft und die Arbeitslosigkeit stieg an. Zumindest bis Mitte der 1980er Jahre, d.h. bald nach dem Einbruch, z.T. sogar schon im Krisenjahr selbst, ist eine Umkehr zu erkennen. Dennoch führte dies zu keinem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Gesamtangebot und Gesamtnachfrage bei den Ausbildungsplätzen.

Vor allem ab 1975 und ab 1982 steigt die Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen stärker als das Gesamtangebot. Wegen der geburtenstarken Jahrgänge treten ab 1977 und ab 1982 starke Schulentslassjahrgänge in das Erwerbsleben bzw. in Ausbildung ein. Trotz steigendem Bedarf an Ausbildungsplätzen erhöhen die Betriebe die Anzahl ihrer Ausbildungsplätze nicht adäquat, so dass der Nachfrageüberhang über die Krisenjahre hinaus fortbesteht. Gleichwohl scheint sich mit dem Jahr 1987 eine Trendumkehr anzudeuten, da der Ausbildungsstellenmarkt demographisch bedingt in einen Angebotsüberhang hineingeschrumpft ist.

¹⁵⁹ Statisches Bundesamt, Statistisches Jahrbuch 2007: 80.

¹⁶⁰ Um eine einheitliche Zeitreihe zu erhalten, wurden zunächst ausschließlich die Daten für das einstige Bundesgebiet bzw. für Westdeutschland herangezogen. Diese Daten werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung bei den Kammern erhoben.

¹⁶¹ Die Bestimmung der Periodizität der Zyklen ist abhängig von der jeweiligen theoretischen Position. Hierbei gibt es zwar Differenzen, unstrittig ist jedoch, dass die Wirtschaft in der Bundesrepublik mehrere, d.h. ca. zehn Zyklen durchlaufen hat. Die Jahre 1971-1975, 1976-1982, 1983-1993 und 2003 bis vermutlich 2009 beschreiben solche Zyklen.

Tab. 10: Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen

Gesamtangebot und Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen 1972 bis 2007					
Früheres Bundesgebiet/Westdeutschland					
Jahr	Gesamtangebot	Gesamtnachfrage	Angebotsüberhang (+)/ Nachfrageüberhang (-)		Angebots- Nachfrage- Relation
			Absolut	%	
	1	2	3	4	5=(1:2)*100
1973	551.800	466.200	85.600	15,5	118,4
1974	479.400	470.700	8.700	1,8	101,8
1975	480.200	485.500	-5.300	-1,1	98,9
1976	513.900	523.500	-9.600	-1,9	98,2
1977	583.900	585.400	-1.500	-0,3	99,7
1978	624.000	625.500	-1.500	-0,2	99,8
1979	677.200	666.000	11.200	1,7	101,7
1980	694.600	667.300	27.300	3,9	104,1
1981	642.984	627.776	15.208	2,4	102,4
1982	650.985	665.170	-14.185	-2,2	97,9
1983	696.375	724.142	-27.767	-4,0	96,2
1984	726.786	764.078	-37.292	-5,1	95,1
1985	719.110	755.994	-36.884	-5,1	95,1
1986	715.880	730.980	-15.100	-2,1	97,9
1987	690.287	679.626	10.661	1,5	101,6
1988	665.964	628.793	37.171	5,6	105,9
1989	668.649	602.014	66.635	10,0	111,1
1990	659.435	559.531	99.904	15,1	117,9
1991	668.000	550.671	117.329	17,6	121,3
1992	623.363	511.741	111.622	17,9	121,8
1993	554.824	486.010	68.814	12,4	114,2
1994	502.977	467.666	35.311	7,0	107,6
1995	493.359	469.524	23.835	4,8	105,1
1996	468.290	458.544	9.746	2,1	102,1
1997	473.435	479.116	-5.681	-1,2	98,8
1998	491.507	491.029	478	0,1	100,1
1999	504.870	500.730	4.140	0,8	100,8
2000	507.842	497.296	10.546	2,1	102,1
2001	503.801	492.145	11.656	2,3	102,4
2002	464.549	460.606	3.943	0,8	100,9
2003	448.741	457.014	-8.273	-1,8	98,2
2004	461.409	478.195	-16.786	-3,6	96,5
2005	445.948	463.496	-17.548	-3,9	96,2
2006	465.771	485.452	-19.681	-4,2	95,9
2007	516.643	521.341	-4.698	-0,9	99,1

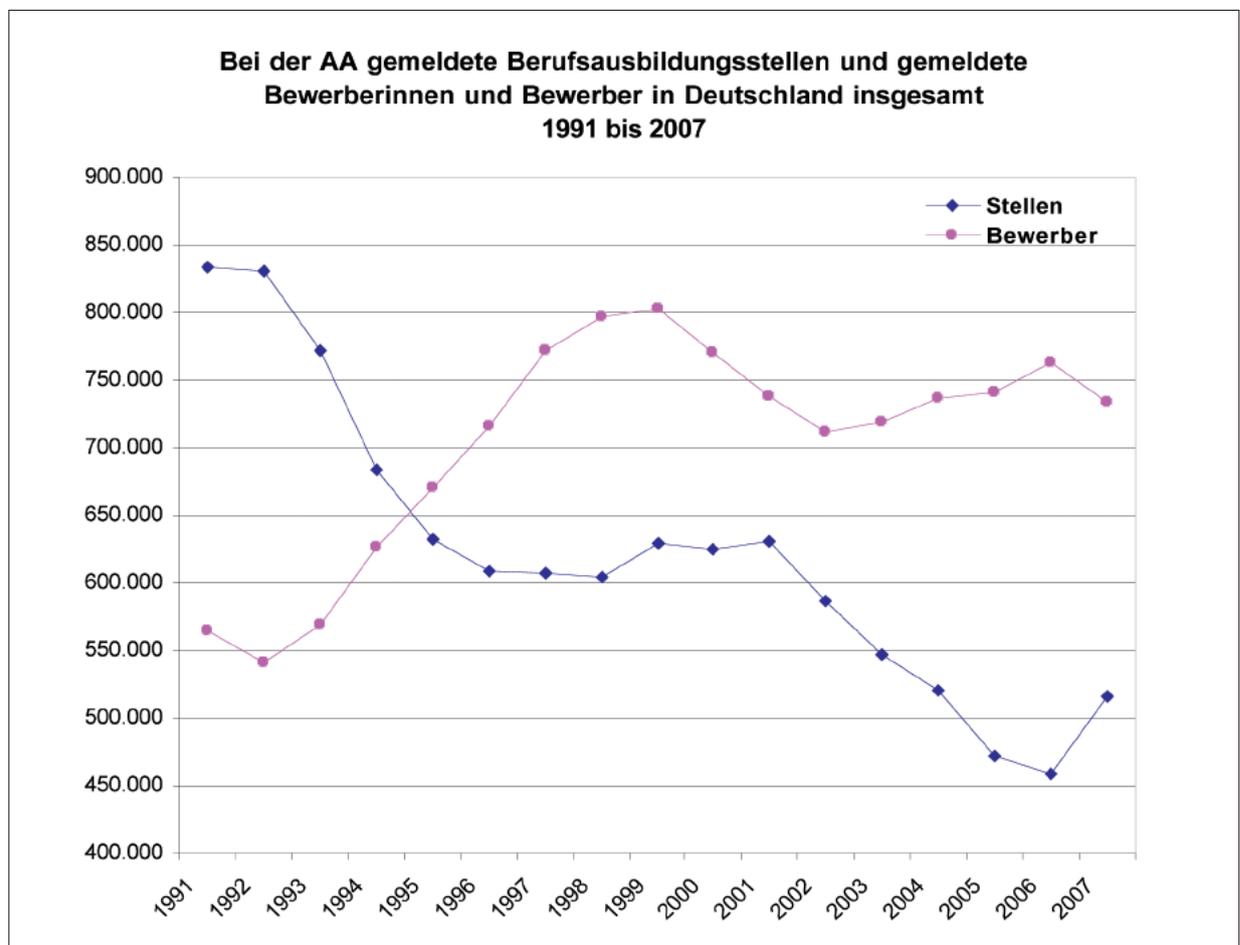
Quelle: Bundesanstalt/Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung

Ein weiterer Blick auf das Gesamtangebot weist auf einen weiteren, äußerst wichtigen Punkt hin: Von 1984 an ist die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze stetig rückläufig. 1996 gab es rd. 259.000 oder 35,5 Prozent und 2005, dem Jahr mit dem geringsten Ausbildungsplatzangebot seit 1973, gab es sogar rd. 281.000 oder 37,8 Prozent weniger Ausbildungsplätze als 1984. Dass es sich bei dem Rückgang nicht um eine bloße Anpassung an eine sich verringernde Nachfrage handelt, ist an der (auch 2007 noch ungünstigen) Angebots-Nachfrage-Relation abzulesen.

Die Gesamtnachfrage setzt sich nach der gängigen Definition aus den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (realisierte Nachfrage) und den zum Ende des Berichtsjahres noch nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerbern (erfolgreiche Nachfrage) zusammen.¹⁶²

Alle Werte über 100 drücken aus, dass das Gesamtangebot an Ausbildungsplätzen größer ist als die Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen. Aufgrund der Definition ist die Angebots-Nachfrage-Relation stark geglättet, da all jene, die auf-

Abb. 9: Berufsausbildungsstellen und Bewerberinnen und Bewerber 1991 bis 2007



Quelle: BA, BIBB

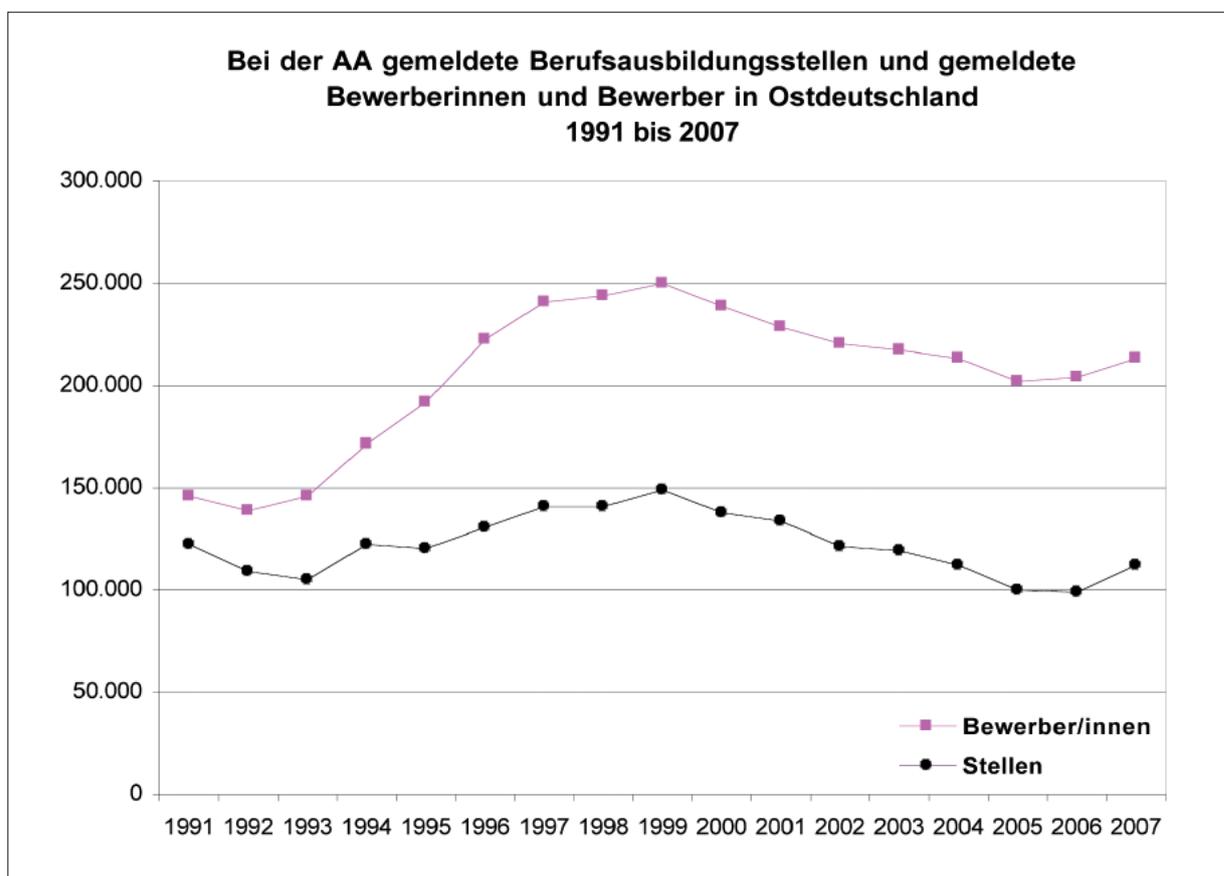
¹⁶² Unvermittelte Bewerberinnen und Bewerber sind jene, die innerhalb des Berichtsjahres nicht in Ausbildung vermittelt werden konnten und weiterhin an der Aufnahme einer Ausbildung interessiert bzw. weiterhin bei der Berufsberatung als Bewerberin oder Bewerber gemeldet sind. Jugendliche, die dieser Gruppe angehören, werden am Ende eines Berichtsjahres als unvermittelte Bewerberinnen oder Bewerber geführt. Diejenigen, die zu einer Alternative gegriffen haben, fallen nicht darunter.

grund des „stummen Zwangs der Verhältnisse“ Alternativen gewählt haben, aus der Gesamtnachfrage ausgeschieden werden. Bewerberinnen und Bewerber, die eine schulische Ausbildung aufgenommen haben, in eine berufsvorbereitende Maßnahme eingemündet sind, eine Arbeitsstelle angenommen haben oder aber sich einfach nicht mehr bei der Berufsberatung gemeldet haben, erscheinen nicht in der Statistik. Aber gerade aufgrund solcher Alternativen kann die Zahl der unvermittelten Bewerberinnen und Bewerber vergleichsweise niedrig gehalten werden und die Angebots-Nachfrage-Relation relativ günstig erscheinen (Tab. 9, Spalte 5). Allein Ende September 2007 hatten von den 734.276 bei der Arbeitsagentur gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern 157.506 eine Alternative ergriffen. Weitere 145.414 hatten ohne nähere Angabe ihres Verbleibs auf weitere Unterstützungsleistung bei der Ausbildungsplatzsuche verzichtet. Lediglich 29.102 Bewerberinnen und Bewerber gelten als

komplett unvermittelt. Die Angebots-Nachfrage-Relation ist in Westdeutschland 2007 im Vergleich zu 2006 um 3,2 Punkte auf 99,1 gestiegen, in Ostdeutschland liegt sie zum gleichen Zeitpunkt noch immer bei 95,4 und überschreitet damit den Wert von 2006 um 5,6 Prozentpunkte.

Wie sehr Angebot und Nachfrage auseinanderklaffen, wird besonders deutlich, wenn man die Statistik der Berufsberatung heranzieht. Noch zu Beginn der 1990er Jahre lag die Anzahl der beim Arbeitsamt gemeldeten Ausbildungsstellen um rd. 269.000 über der Anzahl der gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber (Abb. 9). Auf 100 von ihnen entfielen 1990 rd. 147 Ausbildungsstellen. Ab 1992 entwickeln sich die Anzahl der gemeldeten Stellen und die der gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber auseinander, so dass schließlich im Jahre 2006 auf 100 Bewerberinnen und Bewerber lediglich 64 Ausbildungsstellen entfielen. In Ostdeutschland waren es sogar nur 49 Stellen.

Abb. 10: Berufsausbildungsstellen und Bewerberinnen und Bewerber in Ostdeutschland



Quelle: BA, BIBB

Die regionalen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland sind erheblich, wie auch Abbildung 10 zeigt. Das Jahr 2007 kündigt infolge der positiven wirtschaftlichen Entwicklung anscheinend eine Trendumkehr an: Die Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber ist rückläufig, während die der gemeldeten Berufsausbildungsstellen wieder ansteigt. Das hatte zur Folge, dass sich die Bewerber-Stellen-Relation in Westdeutschland auf 100:70 und in Ostdeutschland auf 100:53 verbesserte.

Die rasante Entwicklung von 2007, die sich im Zuwachs von bei der Arbeitsagentur gemeldeten Stellen (+57.200) und ebenso deutlich in den neu abgeschlossenen Verträgen (+49.800) bzw. im Gesamtangebot (+52.500) niedergeschlagen hat¹⁶³, widerspricht nicht der These von der Abhängigkeit des Ausbildungsstellenangebotes vom zyklischen Verlauf der Wirtschaft, sondern sie bestätigt sie vielmehr. Darüber hinaus ist nicht zu erkennen, ob die aktuelle Entwicklung auch den mit dem Jahr 1984 beginnenden langfristigen Trend eines sinkenden Gesamtangebots an Ausbildungsstellen umzukehren vermag, zumal nur gut 50 Prozent des Zuwachses an neuen Stellen auf betriebliche Vertragsabschlüsse zurückzuführen sind.¹⁶⁴

4.5 Qualitative Schwächen der dualen beruflichen Bildung

Die allgemeinen Rahmenbedingen zur Qualitätssicherung sind mit dem BBiG und den Ausbildungsordnungen gegeben. Die praktische Umsetzung der in den Ausbildungsordnungen enthaltenen Ausbildungsrahmenpläne liegt aber allein in der Zuständigkeit der Betriebe. Die Kontrolle der Einhaltung der Bildungsstandards in der Berufsausbildung kommt auch nach dem neuen BBiG den Kammern in ihrer Rolle als Interessenvertretung der Wirtschaft zu.

Bis heute gibt es keine umfassende empirische Untersuchung zur betrieblichen Ausbildung. Auch

eine Evaluation, vergleichbar IGLU oder PISA, in der die tatsächlich erworbenen Kenntnisse der Auszubildenden erhoben werden, ist bislang nicht durchgeführt worden. Gleichwohl gibt es einige Anhaltspunkte, die zur Beurteilung der Ausbildungsqualität herangezogen werden können: zum einen die Veränderung des Ausbildungsplatzangebotes hinsichtlich der Betriebsgröße, zum anderen die Zahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge.

Das *Ausbildungsplatzangebot* (nicht nur) der größeren Betriebe ist von 1990 bis 2000 zurückgegangen. In den Jahren darauf ist es zwar wieder angestiegen, stagniert aber seither (Abb. 11). Dies bedeutet eine Einbuße an Ausbildungsqualität. Es sind nämlich vor allem größere Betriebe, die über eigene Ausbildungswerkstätten, über eine fortschrittliche Methodik und qualifiziertes Ausbildungspersonal verfügen und in denen die „Beistelllehre“ eine untergeordnete Rolle spielt. Zudem sind ihre Produktionsanlagen und Produktionsmittel überwiegend auf einem technisch hohen Niveau. In den kleineren Betrieben gibt es hingegen nur wenige hauptamtliche Ausbilder. Zudem ist seit 2003 die Ausbildereignungsverordnung (AEVO vom 16.02.1999, BGBl I, S. 157, 700) mit der Begründung des Abbaus bürokratischer Hemmnisse für fünf Jahre außer Kraft gesetzt worden.

Darüber hinaus muss bedacht werden, dass die größeren Betriebe in dem Falle, dass sie ihre Ausbildungsquote von 5,9¹⁶⁵ bzw. 5,6¹⁶⁶ auf die Quote der Kleinbetriebe¹⁶⁷ (8,2%) erhöhen wollten, in den westlichen Bundesländern rd. 370.000 Ausbildungsstellen mehr besetzen könnten. Sie könnten allein durch diesen Schritt erheblich zu Hebung der Ausbildungsqualität beitragen.

Die Zahl der *vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge* hat in Deutschland in den Jahren von 1997 bis 2000 jährlich zugenommen, seitdem ist sie rückläufig. Allerdings hat sie sich von 2005 auf 2006 erneut um ein Prozent auf 119.400 erhöht.

¹⁶³ BA Presseinfo 065 vom 11.10.2007. BIBB, vorläufige Daten, Stand 12.12.2007 (www.bibb.de). Die hier genannten Zahlen gelten für Westdeutschland. In Ostdeutschland fiel der Zuwachs nur bescheiden aus: Die Anzahl der neu abgeschlossenen Verträge nahm um 1.160 und die des Gesamtangebots um 1.641 zu.

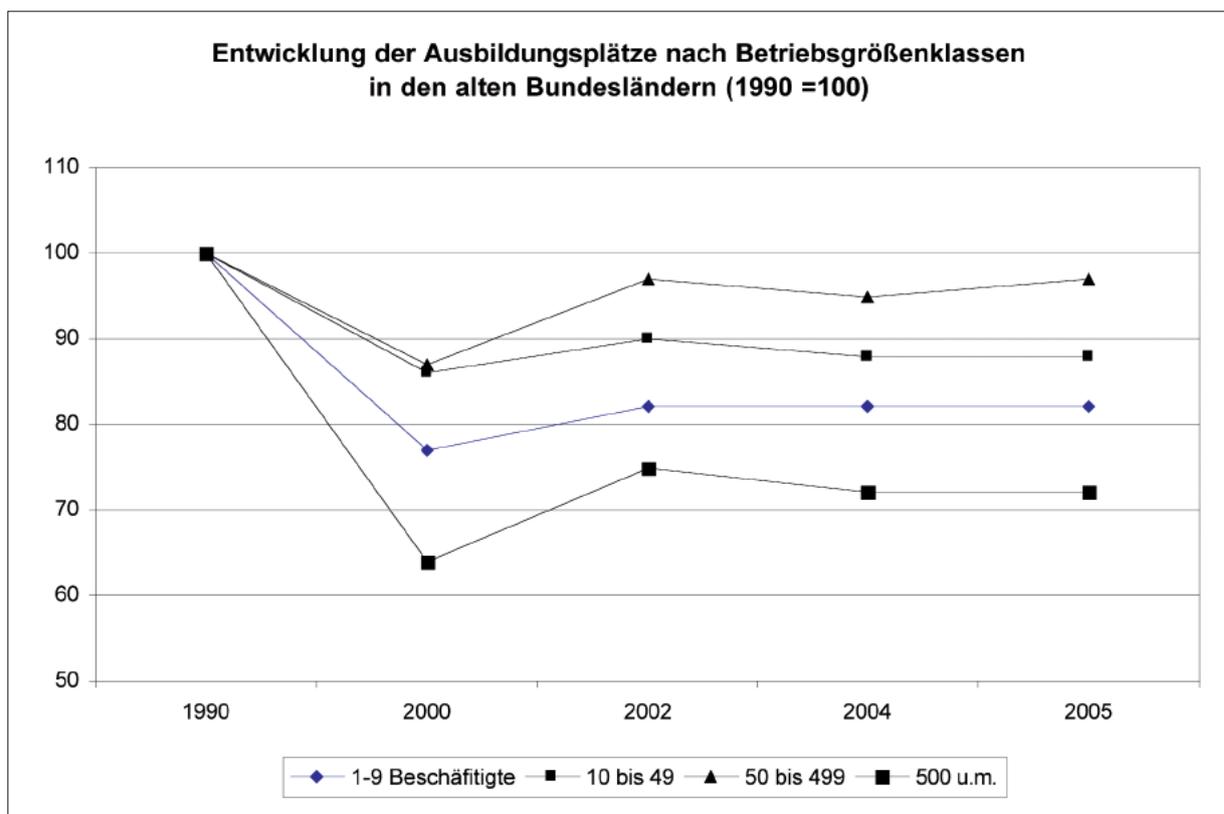
¹⁶⁴ BIBB 2007: 6ff.

¹⁶⁵ Betriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten.

¹⁶⁶ Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten.

¹⁶⁷ Betriebe mit 1 bis 9 Beschäftigten.

Abb. 11: Entwicklung der Ausbildungsplätze



Quelle: Berufsbildungsberichte, eigene Berechnung

Aufschlussreicher für die Entwicklung ist die Auflösungsquote. Sie erreichte 2006 in Deutschland insgesamt einen Wert von 19,8 Prozent. In den alten Bundesländern lag der Wert bei knapp 19 Prozent, in den neuen Bundesländern bei 23 Prozent.¹⁶⁸ Seit Jahren ist die Auflösungsquote im Handwerk am höchsten (Abb. 12), Allerdings sind vor allem bei den freien Berufen, aber auch im Bereich Hauswirtschaft die Vertragsauflösungen kaum geringer als im Handwerk.

Wegen der hohen Abbruchquoten befragte das BIBB 9.000 junge Männer und Frauen, die im Ausbildungsjahr 2001/2002 einen Ausbildungsvertrag gelöst hatten. Von den 2.303 jungen Leuten, deren Fragebögen ausgewertet werden konnten, wurden folgende Gründe für die Vertragsauflösung genannt:

- 19 Prozent schulische Gründe;
- 34 Prozent Berufs(wahl) bezogene Gründe;
- 46 Prozent persönliche Gründe;
- 70 Prozent betriebliche Gründe.

Die weitere Spezifizierung der *betrieblichen Gründe* ergab:

- 23 Prozent führten als Gründe für die Vertragsbeendigung Konflikte mit Facharbeitern und Gesellen an;
- 26 Prozent nannten ausbildungsfremde Tätigkeiten als Grund für die Vertragsauflösung;
- 43 Prozent gaben mangelnde Vermittlung der Ausbildungsinhalte an;
- 60 Prozent nannten Konflikte mit Ausbildern, Meistern oder dem Chef.

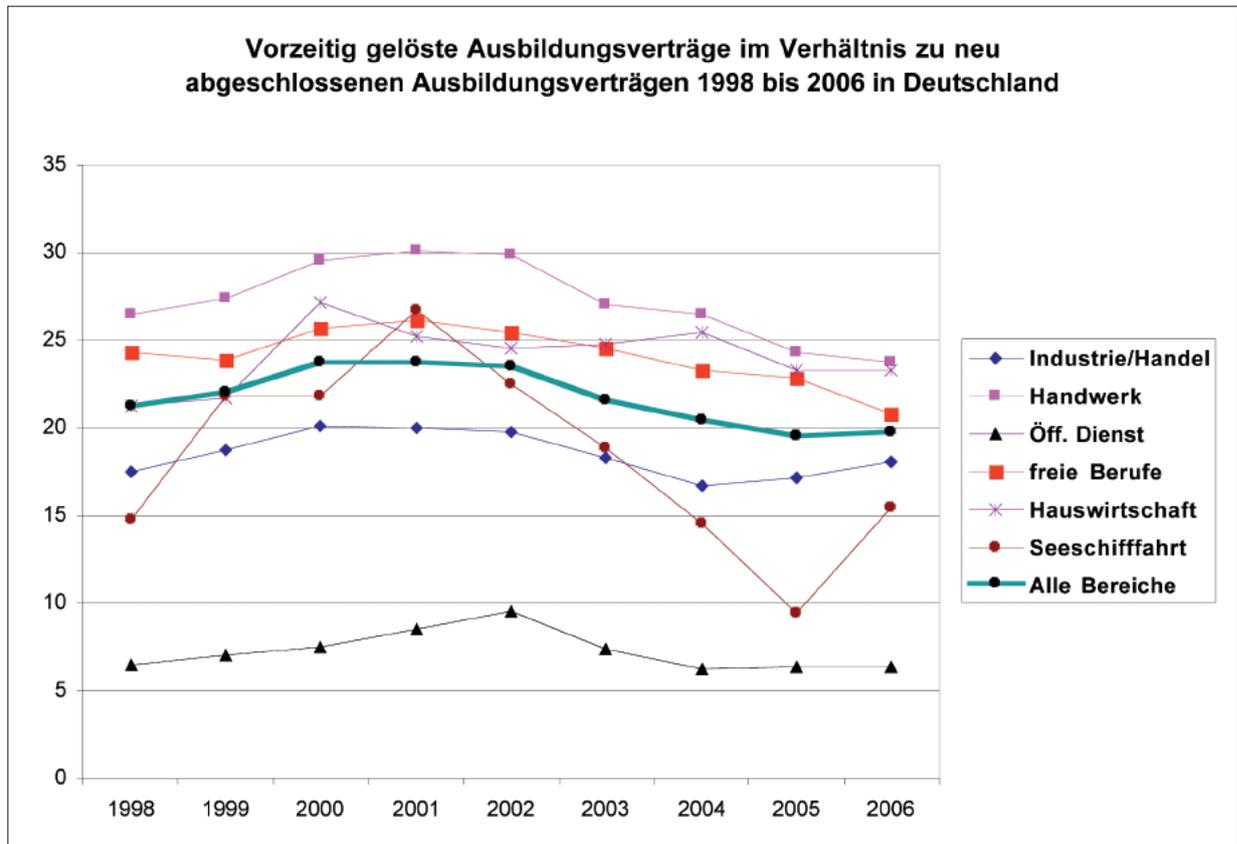
Betriebliche Gründe wurden überdurchschnittlich häufig von Auszubildenden aus Kleinbetrieben angegeben. Berufswahlbezogene Gründe nannten vor allem Jugendliche aus Großbetrieben.¹⁶⁹

Dass es mit der Qualität der Ausbildung im dualen System nicht zum Besten gestellt ist, darauf deutet auch eine Veröffentlichung des Deutsche Gewerkschaftsbundes (DGB) hin. Im „Schwarzbuch Ausbildung“ werden 77 Fälle aus der Online-Be-

¹⁶⁸ Statistisches Bundesamt (www.destatis.de).

¹⁶⁹ Berufsbildungsbericht 2003: 94-96.

Abb. 12: Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge



Quelle: Berufsbildungsberichte, Statistisches Bundesamt, eigene Berechnung

ratungspraxis dokumentiert, die auf Missstände in der Qualität der Ausbildung hinweisen. Besonders betroffen von den Mängeln sind Jugendliche im Einzelhandel und in Büroberufen, aber auch in der Medienbranche und im Einzelhandel sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe treten gehäuft Problem auf.¹⁷⁰

Zu den für die Betriebe genannten Missständen kommen auch Probleme bei der Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschulen hinzu. Diese hängen damit zusammen, dass es sich bei Betrieb

und Berufsschule um zwei Lernorte handelt, die kaum mit einander verbunden sind. Darauf weist auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 hin, in dem es heißt: „Die Partnerschaft zwischen Schule und Wirtschaft schlägt sich häufig nur in der Mitwirkung der Lehrkräfte an Kammerprüfungen und in den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen nieder, wobei ihnen in letzteren lediglich eine beratende Stimme zugestanden wird. Kooperation in der dualen Ausbildung darf keine Einbahnstraße sein“.¹⁷¹

¹⁷⁰ Ingrid Sehrbrock, Mitglied des Geschäftsführenden DGB-Bundesvorstandes. Statement anlässlich der Pressekonferenz am 19.05.05 in Berlin, „Schwarzbuch Ausbildung“ (www.dgb-jugend.de/mediabig/4841A.pdf). Das Magazin „Monitor“ der ARD brachte am 01.09.2005 ebenfalls einen Beitrag zu Missständen in der Ausbildung: „Masse statt Klasse – wie Azubis ausgebeutet werden“.

¹⁷¹ Forderungskatalog zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen sowie zur effektiven Nutzung aller Ressourcen in der Berufsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: 5).

I 5. Schulische Berufsbildung und berufliches Übergangssystem

Das duale System der Berufsausbildung hat in Bezug auf die Integration von Jugendlichen ins Erwerbssystem erheblich an Leistungskraft eingebüßt, und nicht für alle Jugendlichen stellt die duale Berufsausbildung den geeigneten Rahmen für den Erwerb einer beruflichen Ausbildung dar.

Vor diesem Hintergrund hat sich in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahrzehnten ein differenziertes Fördersystem herausgebildet, dessen Adressaten Jugendliche sind, denen – aus unterschiedlichen Gründen – im Anschluss an die Beendigung der allgemeinen Schulpflicht der Übergang in eine berufliche Ausbildung nicht gelingt. Das Duale System stellt inzwischen nur noch ein Teilsystem des Gesamtsystems beruflicher Bildung dar. Neben ihm und den vollzeitschulischen Berufsausbildungsgängen hat sich ein „Übergangssystem“ etabliert, das einen erheblichen Teil derjenigen jungen Menschen auffängt, die keinen Ausbildungsplatz erhalten.

Die anhaltende Krise im Bereich der dualen beruflichen Erstausbildung hat somit dazu geführt, dass die bisherige Aufteilung der Lernorte in Berufsschule und Betrieb aufgeweicht worden ist. Dem trägt auch das im Jahr 2006 geänderte Berufsbildungsgesetz (BBiG'06) Rechnung, das sonstige Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung als dritten Lernort benennt (§ 2 Abs. 1, Nr. 3).

Das deutsche Berufsbildungssystem besteht somit aus drei Teilsystemen, die jeweils unterschiedlich strukturiert und in unterschiedlichen Rechtskreisen verortet sind. Das *duale System* ist gekennzeichnet durch eine betriebliche Ausbildung mit begleitendem Berufsschulunterricht. Hier werden Jugendliche für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HandwO) ausgebildet. Das *Schulberufssystem* bildet Jugendliche für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form aus. Die Verantwortung der Ausbildung liegt dabei allein in der Verantwortung des Ausbildungsträgers, der im Rahmen dieser Ausbildung die notwendigen betrieblichen Praktika organisiert.

Das *Übergangssystem* besteht aus den unterschiedlichsten (Aus-)Bildungsangeboten, die einer beruflichen Ausbildung vorgelagert sind, selbst aber keine reguläre Berufsausbildung sind bzw. nicht zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss wie bei der dualen Berufsausbildung oder beim Schulberufssystem führen. Ziel dieser Angebote ist eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen der Jugendlichen für die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung, zum Teil ermöglichen sie auch das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses.

5.1 Schulische Berufsausbildung

Eine Folge der Mangelsituation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist das starke Anwachsen vollzeitschulischer und teilzeitschulischer Angebote. Nahezu in allen Bundesländern wurden diese Angebote in den letzten Jahren ausgebaut. Infolge des Föderalismus ist das System ausgesprochen kompliziert und kaum überschaubar, da fast jedes Bundesland über ein eigenes Spektrum schulischer Angebote verfügt, das zum Teil historisch gewachsen ist.¹⁷² Schematisch betrachtet lässt sich jedoch sagen, dass sich innerhalb der Berufsschulen zwei Säulen herausgebildet haben: Schulen, die vorrangig berufliche Qualifikationen vermitteln und Schulen, die dem Erwerb von Berechtigungen dienen (Tab. 11).

Während Oberschulen, Aufbauschulen und Fachgymnasien dem *Erwerb weiterführender Abschlüsse* dienen (Tab. 11)¹⁷³, vermitteln die Berufsschulen, Fachschulen, Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens¹⁷⁴ *berufliche Qualifikationen* und zählen direkt zu der zweiten Säule des deutschen Berufsbildungssystems, dem *Schulberufssystem*.

Die (Teilzeit-)Berufsschule ist Teil des dualen Systems und wird von Jugendlichen, die sich in der beruflichen Erstausbildung befinden und in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht besucht. Ebenfalls besucht wird sie von Jugendlichen, die in einem Beschäftigungsverhältnis stehen oder beschäftigungslos sind, aber noch unter die allgemeine Schulpflicht fallen. Eine vollständige Berufsaus-

¹⁷² Vgl. dazu ausführlich Stomporowski 2007.

¹⁷³ Vgl. dazu auch Bäcker et al. 2008: 451 ff.

¹⁷⁴ Diese Schulen vermitteln die Ausbildung für nichtakademische Gesundheitsdienstberufe (z.B. Gesundheits- und Krankenpfleger/innen, Kinderkrankenpfleger/innen Hebammen, Masseurinnen/Masseur, Ergotherapeutinnen/Ergotherapeuten, medizinische Bademeister/innen u.a.m.); vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2006/06: 13.

Tab. 11: Das System berufsbildender Schulen und Bildungsgänge in Deutschland

Bildungsgang/Schulform	Voraussetzung	Ziel
Erwerb von Qualifikationen		
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an Berufs(fach)schulen	Keine	Berufsausbildungsreife, Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung oder Beschäftigung
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) an Berufs(fach)schulen	In der Regel Hauptschulabschluss	Vermittlung von allgemeinen oder fachtheoretischen und -praktischen Inhalten eines Berufsfeldes
Berufsschule	(Über)betriebliches Ausbildungsverhältnis	Vertiefung der Allgemeinbildung, Vermittlung fachtheoretischer Grundausbildung
Berufsfachschule (BFS)	(Über)betriebliches Ausbildungsverhältnis oder Arbeitsverhältnis	Volle Berufsausbildung in verschiedenen Berufsfeldern
Fachschulen	Erfüllung der Vollzeitschulpflicht i.d.R. mindestens Hauptschulabschluss	Fachliche Weiter- und Fortbildung
Schulen des Gesundheitswesens	Vollendung 18. Lebensjahr, nach Erfüllung der Schulpflicht, einschlägige Berufsausbildung oder erfolgreicher Besuch einschlägiger ausbildungs- vorbereitender Einrichtungen	Berufsausbildung für nicht- akademische Gesundheits- dienstberufe mit staatlich anerkanntem Abschluss
Erwerb von Berechtigungen		
Berufs-/Technische Oberschulen	Berufsausbildung oder Berufstätigkeit mit mittlerem Berufsabschluss	Fachgebundene Hochschulreife
Berufsaufbauschulen	Berufsausbildung/Berufstätigkeit und halbjährlicher Besuch der Berufsschule	Fachhochschulreife
Fachoberschulen	i.d.R. Realschulabschluss	Realschulabschluss/ Fachhochschulreife
Berufliche Gymnasien/ Fachgymnasien	Realschulabschluss/ Oberstufenreife	Hochschulreife

Ohne Kollegschulen in NRW, Fach- und Berufsakademien in Bayern, Berufsakademien in Niedersachsen

Tab. 12: Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Deutschland

Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen nach Schularten 1992 bis 2006								
In Tausend								
Schulart	Jahr							
	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006
Teilzeit-Berufsschulen	1.677	1.564	1.625	1.683	1.797	1.733	1.672	1.669
Berufsvorbereitungsjahr	39	52	65	66	73	79	81	72
Berufsgrundbildungsjahr	81	98	41	41	43	43	48	48
Berufsaufbauschulen	7	5	3	1	1	1	1	1
Berufsfachschulen	266	295	330	383	415	452	542	566
Fachoberschulen	75	78	82	84	96	106	122	130
Fachgymnasien	79	86	90	93	98	109	117	124
Kollegschulen	73	81	89	0	-	-	-	-
Berufs-/Technische Oberschulen	5	4	4	8	10	12	18	19
Fachschulen	162	159	150	142	142	156	155	145
Insgesamt	2.473	2.435	2.490	2.601	2.682	2.700	2.763	2.789

Quelle: Statistisches Bundesamt, Datenreport 2006, Fachserie 11, Reihe 1. 2006/07

bildung vermitteln allein die Berufsfachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens.

Das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sind keine Schulform, sondern Bildungsgänge. Das BVJ richtet sich an Jugendliche, die keinen oder lediglich einen Haupt- oder Sonderschulabschluss haben und als nicht ausbildungsreif angesehen werden (benachteiligte Jugendliche). In diesem ein- bzw. zweijährigen Bildungsgang werden Jugendliche auf eine Ausbildung vorbereitet. Der Unterricht erfolgt in Teilzeit- oder Vollzeitform. Die Jugendlichen erhalten im Rahmen des BVJ die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss nachzuholen. Das BGJ hat die Aufgabe, in vollzeitschulischer Form berufsfeldspezifische, allgemeine fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte als Grundbildung zu vermitteln. Es richtet sich an Jugendliche, die in der Regel ausbildungsfähig sind und einen Hauptschulabschluss haben, aber keine betriebliche Ausbildung bekommen konnten (marktbenachteiligte Jugendliche).

Von den in Tabelle 12 aufgeführten Schularten sind insbesondere das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr und die Berufsfachschulen als eine Art *Puffer* für das duale Ausbildungssystem anzusehen. Erfolgreiche Bewerberinnen und Bewerber mit niedrigen Schulabschlüssen münden häufig in diese Bildungsgänge bzw. Schularten.

5.2 Das berufliche Übergangssystem

Das *berufliche Übergangssystem* unterscheidet sich vom *Schulberufssystem*, d.h. von der außerbetrieblichen Ausbildung in einem gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers dadurch, dass es Jugendlichen (Aus-)Bildungsangebote macht, die *unterhalb* einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Sie zielen auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung, zum Teil ermöglichen ihnen die Angebote auch das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79.

Greiner (2006) bezeichnet den Terminus „berufliches Übergangssystem“ als „eine ganz offensichtlich beschönigende Verlegenheitsbezeichnung für den sozialpolitisch skandalösen Dschungel von Warteschleifen, in dem die überschüssige Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen von der offiziellen Berufsbildungspolitik seit Jahren geparkt wird.“¹⁷⁶ Leeker (2008) kommt in seiner Untersuchung zur Konzeption und Wirksamkeit von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von benachteiligten Jugendlichen von der Schule in den Beruf in Niedersachsen seit 1970 ebenfalls zu dem Ergebnis, dass eine Flut von häufig unkoordinierten Maßnahmen die Situation nur unzureichend verbessert.¹⁷⁷

Die im Übergangssystem zusammengefassten Bildungsangebote sind unter dem Aspekt der beruflichen Perspektiven ausgesprochen heterogen. Die Angebote reichen vom Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und Berufsfachschulen, die Grundkenntnisse ohne abgeschlossene Berufsausbildung, aber die Möglichkeit des Nachholens eines allgemeinbildenden Schulabschlusses bieten, bis hin zum Jugendsofortprogramm (JUMP) und den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, welche die individuellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollen. Es enthält somit auch die eigentlichen „Warteschleifen“.¹⁷⁸ Gemeinsames Merkmal dieser Maßnahmetypen ist „der Tatbestand, dass sie zu keinem qualifizierenden beruflichen Abschluss führen und ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Unsicherheit lassen, ob sie in ein Ausbildungsverhältnis der beiden anderen Sektoren einmünden“.¹⁷⁹

Die Entwicklung des letzten Jahrzehnts hat eine Stagnation des dualen Berufsbildungssystems und eine Ausweitung des Schulberufssystems sowie des „Übergangssystems“ gebracht. Mündeten 1995 noch 547.062 oder 51,2 Prozent der Neuzugänge zu den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems in das duale System ein, so waren es 2004 nur noch 535.322 oder 43,3 Prozent. Demgegenüber stieg die Zahl der Jugendlichen,

die ins Schulberufssystem einmündeten, in der gleichen Zeitspanne von 180.271 auf 211.531 oder von 16,9 auf 17,1 Prozent. Wesentlich stärker nahm die Einmündung in das Übergangssystem zu. Ihre Zahl erhöhte sich von 341.137 auf 488.073 oder von 31,9 auf 39,5 Prozent. Dies bedeutet, in das „berufliche Übergangssystem“ münden fast ebenso viele Jugendliche ein wie in die duale Ausbildung.

Im Einzelnen verteilen sich die Jugendlichen mit einem Einstieg in nicht-akademische Berufe nach dualer und vollzeitschulischer Qualifikation in den Jahren 1999, 2004 und 2005 auf folgende Bildungsangebote (Tab. 13):

Die Erklärungen, die für die Ausweitung des Übergangssystems angeführt werden, bewegen sich zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite wird das sich verschärfende Marktungleichgewicht auf dem Ausbildungsstellenmarkt als ursächlich angesehen, d.h. im Rückgang des betrieblichen¹⁸⁰ und schulischen Ausbildungsplatzangebots gesehen. Auf der anderen Seite werden „die Defizite der Schulen in der Vermittlung elementarer individueller Voraussetzungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung als Grund angeführt.“¹⁸¹

Dieses Argument läuft darauf hinaus, die Lerndefizite der Schulabsolventinnen und -absolventen, die als „nicht ausbildungsfähig“ etikettiert werden, für den nicht gelingenden Übergang in eine betriebliche Ausbildung verantwortlich zu machen. Diese Behauptung dürfte jedoch nur zum Teil zutreffen, denn zum einen weichen auch 51,6 Prozent der Absolventinnen und Absolventen mit Haupt- und 26,7 Prozent mit Realschulabschluss auf das Übergangssystem aus. Zum anderen war das duale System zu Beginn der 1990er Jahre durchaus in der Lage, den größten Teil der Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems aufzunehmen. Außerdem ist die Anzahl der Alternativangebote in den letzten 30 Jahren kontinuierlich angestiegen. „Ende der 1970er Jahre nach der ersten Krise auf dem Aus-

¹⁷⁶ Greiner 2006.

¹⁷⁷ Leeker 2008.

¹⁷⁸ Vgl. auch Dietrich 2001, 2003 und 2004.

¹⁷⁹ Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 81.

¹⁸⁰ Der Rückgang der betrieblichen Ausbildungsplätze dürfte kurzfristig in der konjunkturellen und langfristig in der strukturellen Entwicklung der Wirtschaft zu suchen sein.

¹⁸¹ Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 82.

Tab. 13: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 1999, 2004 und 2005			
	1999	2004	2005
Duales System			
1. Betriebliche Berufsausbildung	550.231	518.928	505.191
2. Außerbetriebliche Ausbildungsverträge	80.784	54.052	44.969
Duales System insgesamt	631.015	572.980	550.180
Vollzeitschulische Ausbildungsgänge			
1. Berufsfachschule in Berufen nach BBiG/HwO	14.553	17.033	18.194
2. Berufsfachschule vollqualifiz. außerhalb BBiG/HwO	78.691	118.202	120.246
3. Schüler/innen an Schulen des Gesundheitswesens	44.188	46.827	47.495
BFS-GB, BGJ und BVJ			
4. Berufsfachschule (BFS) berufl. Grundbildung (GB) erstes Schuljahr	141.692	194.966	202.869
5. Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) (Vollzeit)	39.677	48.079	50.137
6. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	68.606	80.559	77.667
BA finanzierte Maßnahmen der Berufsvorbereitung (inkl. EQJ)			
7. Berufsvorbereitende Maßnahmen	137.618	164.227	157.158
8. EQJ		6.227	29.059
9. Fachoberschule Klasse 11	43.971	57.494	58.644
Vollzeitschulische Bildung/Ausbildung insgesamt	581.263	733.316	759.469

Quelle: Berufsbildungsbericht 2007, Tabelle 2.q

bildungsstellenmarkt nahm lediglich jeder zehnte Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren an einem Bildungsgang Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung teil. Zehn Jahre später hat sich die Beteiligungsquote verdoppelt und bis zum Jahre 2002 bis auf ein Drittel des Durchschnittsjahrgangs verschoben.¹⁸²

Der Einstieg in das Übergangsfeld Schule – Beruf als Alternative zur dualen Ausbildung determiniert in hohem Maße den weiteren Verlauf der beruflichen „Karriere“. Je nach Maßnahmeform sind die Übergänge unterschiedlich risikoreich.

Arbeiten und Lernen, Trainings-, Motivations- und Orientierungsmaßnahmen sowie Arbeitsmöglichkeiten haben hohe Anteile an Übergängen in Arbeitslosigkeit sowie unbekanntem Verbleib. Hier liegen Risiken für Brüche im Übergangsverlauf. Bei Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BVB) und Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BAE) dagegen liegt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Übergangs recht hoch. Sie begünstigen einen erfolgreichen Verlauf im Übergang Schule – Beruf, während die anderen Maßnahmeformen eher als Warteschleifen zu bezeichnen sind.¹⁸³

¹⁸² Bäcker et al. 2008: 465f.

¹⁸³ Vgl. dazu auch Christe/Wende 2007 und Wende/Christe 2006.

Entgegen diesen Erkenntnissen wurden aber in letzter Zeit gerade die kurzfristigen Maßnahmen (Trainings- und Motivationsmaßnahmen sowie Arbeitsgelegenheiten u.a.m.) ausgeweitet, während die erfolgreicherer Maßnahmenarten BVB und BAE stagnieren oder gar reduziert werden. Das größere Angebot an kurzfristigen Maßnahmen führt nicht nur zu einem so genannten Maßnahme-Hopping, sondern verstärkt auch die Gefahr von „Drop-out-Effekten“, weil die dargebotenen Angebote keine wirkliche Entwicklungsperspektive darstellen, sondern eher als unverbindliches Angebot zu bewerten sind.¹⁸⁴

Die Einrichtungen der beruflichen Integration junger Menschen selbst versuchen die Anforderungen im Rahmen ihrer bestehenden konzeptionellen Ansätze auszugleichen. Die Änderungen greifen dabei nicht direkt in die Integrationsprozesse ein, sondern die Veränderungen finden im so genannten Umfeld statt: auf der Ebene der Zugänge, der Hierarchisierung des Durchlaufs, in der betriebswirtschaftlichen Rationalisierung, im Druck auf eine Standardisierung der Angebote. Konzepte für eine differenzierte individuelle Integrationsstrategie sind wenig zu erkennen. Dazu fehlt es an den notwendigen Spielräumen und der Flexibilität, die aufgrund der überwiegend betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise weg-rationalisiert wurden.

Möglicherweise können Jugendliche ohne schwerwiegende Hemmnisse von der neuen Ausrichtung profitieren, weil für sie direkte Bemühungen zur Integration unternommen werden. Dies wären – im bisherigen Sprachgebrauch – die „marktbenachteiligten“ jungen Menschen. Für junge Menschen mit komplexen Problemlagen aber wird ein so gestalteter Integrationsprozess risikoreicher und unsicherer.

Die zunehmende Form an schulischer Berufsausbildung bzw. an schulischen Formen im Übergangssystem ist durchaus als problematisch anzusehen. Durch die zahlreichen negativen Erfahrungen, durch erlebte Stigmatisierung wie durch Selbststigmatisierung scheint die zunehmende Verschulung von Ausbildung und Übergang nicht unbedingt als eine Alternative, da hier genau die als negativ und ausgrenzend erfahrene Schulform reproduziert

wird und damit de facto eine Fortsetzung der alten Lernproblematik stattfindet.

5.3 Altbewerberinnen und Altbewerber

Die Problematik des Übergangs in die berufliche Ausbildung zeigt sich besonders deutlich auch bei den so genannten „Altbewerberinnen und Altbewerbern“. So liegt der Anteil derer, die sich bereits im vorangegangenen Jahr bzw. in den vorangegangenen Jahren beworben haben, inzwischen bei ca. 40 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber. Von diesen waren die Hälfte im zweiten Jahr und je ein Viertel auch noch im dritten Jahr bzw. drei und mehr Jahre auf Ausbildungsplatzsuche. In der Gruppe der Altbewerberinnen und Altbewerber sind Jugendliche mit Migrationshintergrund und junge Frauen überproportional vertreten.

Je länger die Zeit der Erstbewerbung zurückliegt, desto stärker sinkt die Übergangsquote in eine Ausbildung. Altbewerberinnen und Altbewerber durchlaufen häufiger eine außerbetriebliche Ausbildung, sie steigen öfter auf Jobber-Tätigkeiten um, sind im höheren Maße arbeitslos und haben im geringeren Maße berufsbildende oder allgemeinbildende Schulen besucht.

Folge hiervon ist, dass ein fortgeschrittenes Lebensalter, verbunden mit andauernder Erfolglosigkeit (im Übergangssystem), zum Stigma wird und zukünftige Bewerbungen erschwert. Jobben, Erwerbstätigkeit, und Arbeitslosigkeit sind häufig der typische Verbleib dieser jungen Menschen. So gehören seit 1996 jährlich 1,6 Mio. der 15 bis 29-Jährigen, das sind rd. 10 Prozent dieser Altersgruppe, zu den Personen ohne Berufsabschluss. Demgegenüber stehen 1,7 Mio. junge Menschen im dualen System, knapp 1 Mio. in vollzeitschulischer Ausbildung und knapp 1,5 Mio. in Hochschul- und Fachhochschulausbildung.

Die Ungelerntenquote bleibt seit Jahren gleichermaßen stabil bei 11,3 Prozent. Besonders stark sind hier Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten. Das BIBB kommt deshalb zu dem Schluss: „Fast ein Drittel wird auf diese Weise ins Abseits gedrängt“.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Vgl. dazu auch Christe 2009.

¹⁸⁵ Troeltsch 2006.

Die Perspektive dieser jungen Menschen ist prekär: Als Ungelernte haben sie (wie auch Ungelernte über 25 Jahre) nicht nur einen überproportional hohen Anteil an den Arbeitslosen, sie gehen auch überproportional häufig einer geringfügigen Beschäftigung nach (Mai 2005: insgesamt 1,7 Mio. junge Menschen).¹⁸⁶

Im Einzelnen stellt sich die Entwicklung bei den Altbewerberinnen und Altbewerbern in den letzten Jahren wie folgt dar:

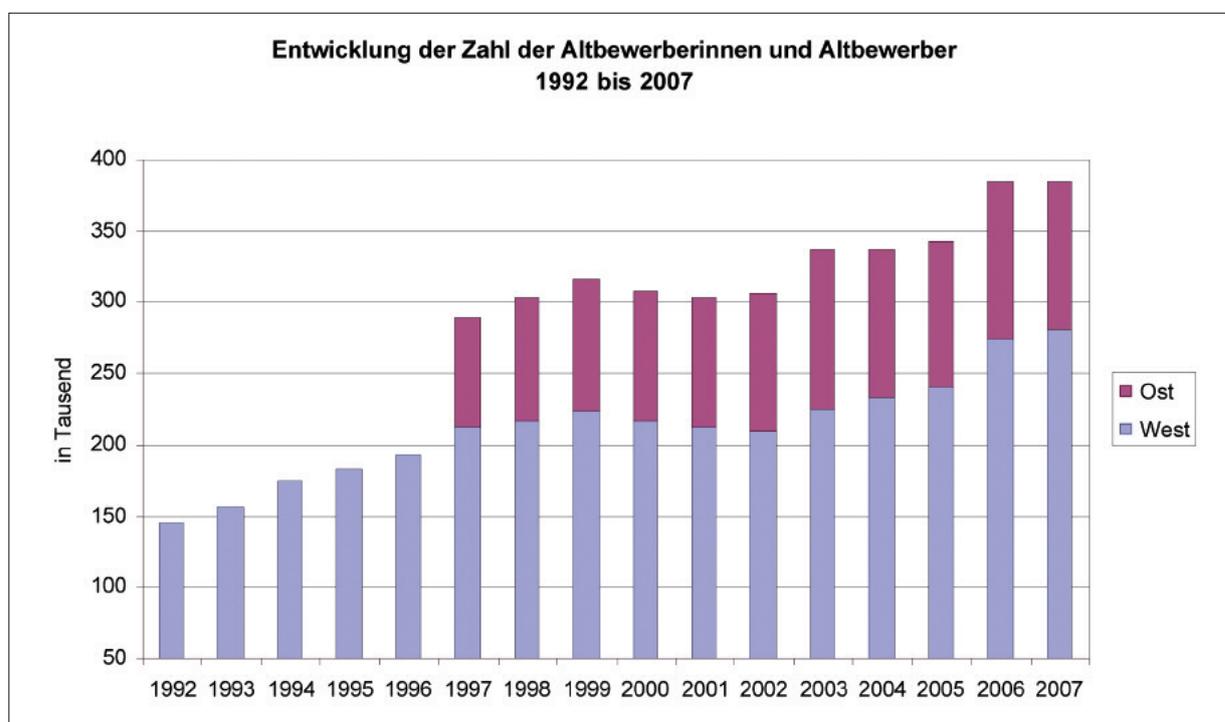
Von den bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern münden seit 2001 weniger als die Hälfte in eine Berufsausbildung ein. Ende September 2007 waren es laut BA rd. 47 Prozent von 734.300. 14 Prozent von ihnen haben sich für einen weiteren Schulbesuch oder für ein Studium entschieden, knapp acht Prozent wechselten in eine Fördermaßnahme, knapp sechs Prozent nahmen eine Erwerbstätigkeit auf und knapp 24 Prozent machten über ihren Verbleib keine weitere Angabe.

Ein Teil dieser Jugendlichen lässt sich zu einem späteren Zeitpunkt bei der Arbeitsagentur (AA) erneut als Bewerberin und Bewerber für eine Ausbildungsstelle registrieren. Wie die folgende Abbildung (Abb. 13) zeigt, wird seit Jahren bei der BA eine wachsende Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern registriert, die die Schule bereits vor mindestens einem Jahr verlassen haben.

Altbewerberinnen und Altbewerber wurden zu einem erheblichen Teil zuvor im Schulberufssystem bzw. im Übergangssystem „geparkt“. Ihre Zahl hat sich von 2005 auf 2006 um 43.200 auf 385.200 (+13 %) erhöht. Hingegen sank die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber, die im Jahr 2006 die Schule verlassen haben, um 26.400 (-7 %) auf 372.500. Damit überstieg die Zahl der bei der BA gemeldeten Altbewerberinnen und Altbewerber erstmalig die gerade erst aus der Schule entlassenen Bewerberinnen und Bewerber.¹⁸⁷

Diese Entwicklung hat sich bis in das Jahr 2007 hinein fortgesetzt. Auch wenn die Zahl der Altbe-

Abb. 13: Altbewerberinnen und Altbewerber



Quelle: BA und BIBB

¹⁸⁶ Troltsch 2006: 46.

¹⁸⁷ Berufsbildungsbericht 2007, Teil I: 27; Teil II: 12.

werberinnen und Altbewerber gegenüber dem Vorjahr nicht mehr angestiegen ist, ist ihre Zahl doch erneut deutlich höher als die der Bewerberinnen und Bewerber, die aktuell aus der Schule entlassen wurden.

Die Vermittlungschancen der Altbewerberinnen und Altbewerber, die zumeist älter sind, werden auf dem betrieblichen Ausbildungsstellenmarkt mit wachsender Dauer der Suche nach einem Ausbildungsplatz immer ungünstiger. Mit der steigenden Zahl an

Jugendlichen, die ins Übergangssystem wechseln, nimmt auch die Zahl derer zu, die als Altbewerberinnen und Altbewerber in den Markt treten.

Diese Entwicklung macht deutlich, dass mit den schulischen Lösungen und speziell mit dem Übergangssystem die Schwächen des dualen Systems nicht kompensiert werden können. Im Gegenteil: das Problem wird damit nur zeitlich verlagert. Es taucht später als Problem mit eigener Qualität wieder auf.

6. Zusammenfassung und erste Folgerungen

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Befunde zur aktuellen Situation des Bildungssystems in Deutschland – des allgemeinbildenden wie des Berufsbildungssystems – haben seine begrenzte Leistungsfähigkeit und seine mangelhafte Integrationsfähigkeit deutlich gemacht.

Das deutsche Bildungswesen ist offensichtlich nicht in der Lage, soziale Ungleichheiten auch nur teilweise zu kompensieren. Im Gegenteil, es festigt und verschärft die schon in der Grundschule bestehenden Disparitäten noch zusätzlich durch eine frühe Auslese. Der seit nunmehr über 40 Jahren bekannte Zusammenhang zwischen gemessener Schulleistung und sozialer Herkunft, der im Wesentlichen durch die Schulform vermittelt wird, hat sich im letzten Jahrzehnt weiter gefestigt. Hinzu kommt eine migrationspezifische Ausprägung dieses Zusammenhangs, der die Bildungsbenachteiligung zusätzlich verschärft und zu einer fortgesetzten Diskriminierung von Migrantenkindern und -jünglichen führt.

Der Munoz-Bericht und die PISA-Studien haben nicht nur dies deutlich gezeigt, sie haben zudem ein Thema öffentlich gemacht, das in der Bundesrepublik bislang stets tabuisiert wurde: die Existenz eines funktionalen Analphabetismus in erheblichem Umfang einschließlich der Rolle, die das öffentliche Schulsystem bei der Herstellung dieses Analphabetismus spielt. Sie haben, wenn auch nicht mit dieser Begrifflichkeit, in den Blick ge-

bracht, dass in Deutschland Millionen von Menschen ihrer „aktiven, gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten beraubt und zur Verdrängungs- und Verschiebungsmasse der Arbeitsmärkte gemacht werden.“¹⁸⁸

Die Probleme des allgemeinbildenden Schulsystems finden ihre Fortsetzung im Berufsbildungssystem, dessen anhaltende Krise die Handlungsmöglichkeiten von Schulentlassenen in Bezug auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen in extremer Weise einschränkt und viele Jugendliche zwingt, eine Ausbildung in einem nicht frei gewählten Beruf zu beginnen, Ausbildungsverträge mit Betrieben abzuschließen, die kaum in der Lage sind, die Anforderungen der Ausbildungsordnung zu erfüllen oder – wenn ihnen der Zugang zum betrieblichen Ausbildungssystem verschlossen ist – auf Ersatzangebote (Schulberufssystem und Übergangssystem) zurückzugreifen, die nur selten eine berufliche Perspektive eröffnen.

6.1 Output orientierte Reformen im Schulsystem

Die durch den „PISA-Schock“ ausgelösten Reformschritte erfolgen in den Bundesländern uneinheitlich, kaum synchron und nur langsam. Dies ist nur vordergründig mit dem Föderalismus und seiner weiteren Ausdifferenzierung durch die kürzlich erfolgte Föderalismusreform erklären. Das unterschiedliche Vorgehen der einzelnen Bundes-

¹⁸⁸ Keiner 2002: 53.

länder ist sowohl auf deren partikulare Interessen als auch auf die jeweils vorherrschenden politischen Positionen und Kräfteverhältnissen zurückzuführen.¹⁸⁹ Allerdings ist zu bezweifeln, ob diese Reformschritte tatsächlich zu einer besseren Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen beitragen werden.¹⁹⁰ Die in der Mehrzahl Output orientierten und administrativ angelegten Reformschritte führen eher zu einer weiteren Verschärfung der Selektivität des Schulsystems.

Die Abschaffung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe in den Ländern Bremen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt und die dadurch bewirkte Reduzierung der gemeinsamen Lernzeiten von Schülerinnen und Schülern oder der verschärfte Ausleseprozess beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen sind nur einige Beispiele dafür, dass vor allem vor dem Besuch des Gymnasiums Barrieren aufgebaut werden.¹⁹¹ Diese treffen in erster Linie die kulturell und sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen. Hinzu kommt, dass sich durch die Verkürzung der Schulzeit an den Gymnasien auf acht Jahre der zeitliche Druck und damit auch der Leistungsdruck auf die Schülerinnen und Schüler erhöht, was dazu führen wird, dass künftig mehr Jugendliche vom Gymnasium auf eine der niederen Schulformen wechseln und weniger Jugendliche das Gymnasium mit Abitur verlassen werden.

Unter den Output orientierten Reformschritten ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) über die Einführung *nationaler Bildungsstandards* besonders hervorzuheben. Nationale Bildungsstandards sind der KMK zufolge Bestandteil eines „umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst. Bildungsstandards beschreiben erwartete Lernergebnisse. Ihre Anwendung bietet Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen“.¹⁹²

Die Funktion von Bildungsstandards besteht im Einzelnen darin: „Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen Kinder oder Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabestellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“.¹⁹³ Über die Evaluation von Lernergebnissen durch spezielle Instanzen soll die Grundlage für eine zielgerichtete Planung und Umsetzung zur Verbesserung von Schule ermöglicht werden.¹⁹⁴ Die Standards betonen die Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte für die Lernergebnisse, zugleich sollen die Schulen mehr Freiräume für eigenständiges professionelles Handeln erhalten, da von den Lernergebnissen nicht direkt auf das pädagogische Handeln geschlossen werden könne. Die Kontrolle der Unterrichtsinhalte (Input) erfolgt über so genannte Kerncurricula¹⁹⁵, während die Kontrolle der Lernergebnisse (Output) mittels Bildungsstandards erfolgt. Als Motor der Veränderung soll der Wettbewerb der Schulen fungieren, da Erfolg oder Misserfolg als Ergebnis ihrer spezifischen Arbeit erklärbar sein müsse.¹⁹⁶

Auf der Grundlage nationaler Bildungsstandards ist aber nicht allein eine Konkurrenz autonomer Einzelschulen in Gang gesetzt worden, sondern auch eine Konkurrenz der Bundesländer um das jeweils beste Bildungssystem. Dies schlägt sich u.a. in erheblichen Modifikationen des Schulsystems nieder, wie die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen in den ostdeutschen Bundesländern und jetzt auch in Hamburg, Schleswig-Holstein und Saarland sowie Rheinland-Pfalz.¹⁹⁷ Auffallend ist, dass das Gymnasium von solchen Reformschritten ausgeschlossen ist, man könnte auch sagen: verschont bleibt und damit seine Integrationsleistung nicht weiter thematisiert wird.

¹⁸⁹ Birsl/Schlei 2007: 7ff.; dazu auch Schleicher 2006.

¹⁹⁰ Zu fragen wäre außerdem, ob sie dazu überhaupt beitragen sollen.

¹⁹¹ Birsl/Schlei 2007: 11.

¹⁹² Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003: 3. Im Jahr 2003 wurde von der Bundesregierung eine Expertise in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse bei der Erarbeitung von Standards herangezogen wurden; vgl. BMBF 2007.

¹⁹³ BMBF 2007: 9.

¹⁹⁴ BMBF 2007: 81 u. 87.

¹⁹⁵ BMBF 2007: 94f.

¹⁹⁶ „Die Autonomie der Einzelschule ist aber eine wesentliche Voraussetzung für Leistungssteigerung und Wettbewerb“ (BMBF 2007: 93).

¹⁹⁷ FAZ.NET 2008.

Ob Bildungsstandards und ihre Evaluierung tatsächlich zu besseren Leistungen führen, darf durchaus bezweifelt werden, denn Tests führen nur dann zu besseren Ergebnissen, wenn sie Anhaltspunkte bieten, wie der Umgang mit dem einzelnen Kind oder Jugendlichen im Unterricht geändert werden kann. „Bisher stellen wir in der Schulpolitik eine Konzentration auf die Tests fest und weniger auf die Frage, was passiert hinterher mit einzelnen Schülern, um Defizite zu beheben“.¹⁹⁸

6.2 Paradigmenwechsel im beruflichen Bildungssystem

Vor dem Hintergrund des seit Jahren bestehenden Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen, den erheblichen Mängeln in der betrieblichen Ausbildungspraxis oder der zunehmenden Verstaatlichung der beruflichen Bildung (Übergangssystem) gäbe es Anlass genug, die Reformbemühungen auf eine Verbesserung der beruflichen Ausbildungssituation Jugendlicher zu richten. Stattdessen scheinen die Reformschritte im Zusammenhang mit dem Kopenhagen-Prozess eher in Richtung einer europäischen Öffnung zu gehen. Dies hat Konsequenzen für das deutsche Berufsbildungssystem, auf die im Folgenden eingegangen wird.

6.2.1 Berufsbildung und Europäischer Qualifikationsrahmen

Mit dem 2002 begonnenen „Kopenhagen-Prozess“ zur Verstärkung der Kooperation in der beruflichen Bildung soll ein europäischer Bildungsraum geschaffen werden, der allen EU-Bürgerinnen und Bürgern ungehinderte Mobilität in der Aus- und Weiterbildung und im Übergang in den Beruf erlaubt.¹⁹⁹ Um das zu ermöglichen, müssen Transparenz und Vergleichbarkeit der beruflichen Abschlüsse der unterschiedlichen europäischen Systeme hergestellt werden. Zu diesem Zweck wurde ein Europäisches Leistungspunktesystem (ECVET) eingeführt. Damit Leistungspunkte vergeben, zugeordnet und übertragen werden können, müssen sie auf einen einheitlichen Referenzrahmen (European Qualifications Framework = EQF) bezogen werden.

Der EQF beschränkt sich nicht auf die berufliche Erstausbildung, er wird auch als Orientierungsrah-

men für *lebenslanges Lernen* verstanden. Der EQF umfasst acht Niveaustufen, die von *Grundlegenden allgemeinen Kenntnissen* (Stufe 1) bis zur *Nutzung von Fachwissen, um neue und komplexe Ideen kritisch zu analysieren, zu bewerten und zu verbinden* (Stufe 8) reichen. Die für den EQF vorgesehenen Niveaustufen erfassen Qualifikationen, die von der einfachen Pflichtschule ohne Abschluss bis hin zum promovierten Experten reichen. Für das Funktionieren des Leistungspunktesystems werden die nationalen Ausbildungen in verrechenbare Einheiten („Units“) zerlegt. Dem System von ECVET und EQF liegt eine Modularisierung der Bildungsinhalte zugrunde, die das berufliche Bildungssystem in Deutschland direkt tangiert.

Der EQF dient in erster Linie als eine Orientierung für die Ausdifferenzierung und Formulierung nationaler Leistungspunktesysteme. Jeder Mitgliedsstaat der EU soll den EQF in einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) transformieren.

In Deutschland kreist die Diskussion derzeit um den deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für das duale System der Berufsausbildung ergeben. Sowohl auf Seiten der Arbeitgeberverbände als auch auf Seiten der Gewerkschaften gibt es Überlegungen, den DQR mit den Grundstrukturen des Dualen Systems der Berufsausbildung zu verzahnen. Kerngedanke hierbei ist eine an internationalen Standards einerseits und den Prinzipien des Dualen Systems andererseits orientierte Modularisierung.

Hanf und Rein (2007) vertreten in ihrer Bestandsaufnahme der europäischen Diskussion zum EQF die Auffassung, dass Politik, Berufsbildung und Wissenschaft hier vor einer Reihe von Herausforderungen stehen. Einen zentralen Schwerpunkt bildet dabei die Frage, ob die Ausrichtung auf Handlungskompetenz die gemeinsame Klammer für alle Bildungssektoren sein kann und welches die Standards für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Qualifikationen sind. In Bezug auf die Konsequenzen, die sich aus dem NQR sowohl für die Berufsbildung als auch für die Allgemeinbildung ergeben, kommen sie zu dem Ergebnis, dass in Deutschland wie auf der europäischen Ebene ein breiter Konsens darüber bestehe, „Bil-

¹⁹⁸ Klemm 2007. Zu einer umfassenden Kritik am Konzept nationaler Bildungsstandards vgl. Feltes/Paysen 2005.

¹⁹⁹ Vgl. zu diesem Thema auch die Berufsbildungsberichte von 2005: 21–23 und 2007: 10ff. sowie Innovationskreis berufliche Bildung 2007: 10.

derung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger zu gestalten und dies mit kompetenzbezogener Transparenz von Qualifikationen (Abschlüsse) sowie mit der offenen Gestaltung von Zugängen und Übergängen beim Qualifikationserwerb (Durchlässigkeit) zu erreichen.“²⁰⁰ Die Zielsetzung des NQR sei nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausgerichtet. Ein bereichsübergreifender NQR könne eine wichtige institutionelle Voraussetzung dafür bilden, die bildungspolitischen Makroziele Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von (nicht nur beruflichen) Qualifikationen zu erreichen – im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger.²⁰¹

Von anderer Seite werden der EQR bzw. einzelne Aspekte davon eher kritisch gesehen. So wenden sich z.B. die Träger der Jugendsozialarbeit vehement gegen die vorgegebene Zuordnung zu den einzelnen Niveaustufen. Sie kritisieren insbesondere die Zuordnung des Hauptschulabschlusses zu Stufe 1 oder 2 mit der Begründung, dass dadurch die durch den Schulbesuch auch ohne formalen Abschluss erworbenen Kompetenzen entwertet würden. Sie befürchten, dass der Qualifikationsrahmen zu einem Exklusionsinstrument wird, „das Selektionsmechanismen unseres abschlussorientierten Bildungssystems weiter manifestiert statt sie zu überwinden.“²⁰²

Kritisch gesehen wird auch das im Zusammenhang mit der Europäisierung verfolgte Konzept des „lebensbegleitenden Lernens“. Dieses beinhaltet die Pflicht, Kenntnisse und Kompetenzen lebenslang auf aktuellem Stand zu halten. Anstelle einer breiten, ganzheitlichen Berufsqualifikation könnten eng geschnittene Units- und Patchwork-Kompetenzen vorrangig werden. Zudem könne die Kompetenzvermittlung auf engere betriebliche Belange oder gar einzelne Tätigkeitsbereiche hin ausgerichtet werden. Berufliche Bildung sei dann in der Gefahr, auf eine (tendenziell beliebige) Ansammlung von Einzelfertigkeiten reduziert zu werden.

Kritisch vermerkt wird ferner, dass der europäisierten Bildungspolitik die Tendenz zur neoliberalen Deregulierung und Dezentralisierung innewohne.²⁰³ Zugleich führe die Verknüpfung dieser Veränderungsprozesse mit der Einführung von neuen Erfolgsbewertungen zu einer Standardisierung der Lernziele (PISA u.a.).²⁰⁴ Kompetenzerwerb und lebenslanges Lernen würden unmittelbar zum Bemessungsmaßstab für die jeweilige Leistungsfähigkeit. Die Umstellung auf die neue Bildungskonzeption erfolge über die Einführung von Messverfahren, die vor allem auf Wissen und Kompetenz ausgerichtet sind, Bildung in einem umfassenden Sinne verlöre dagegen zunehmend an Bedeutung. In dem Maße, in dem die Erfolgsbewertung sich ausschließlich an einheitlichen Messverfahren orientiere, verlasse sie umso mehr die Ziele des humanistischen Bildungsideals. Selbstständigkeit und Mündigkeit im Sinne Kants würden als Bildungsziele aufgegeben, während industrielle Zeitstrukturen (und deren Rationalität) immer tiefer in die Poren der Bildungsprozesse eindringen würden.²⁰⁵

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der EQR und der NQR wie auch das mit ihnen im Zusammenhang stehende Konzept des lebensbegleitenden Lernens als ambivalent einzuschätzen sind. Während auf der einen Seite der damit intendierte Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit sowie auch die Transparenz von Qualifikationen (Abschlüsse) und eine offene Gestaltung (Durchlässigkeit) von Zugängen und Übergängen beim Qualifikationserwerb positiv zu bewerten sind, ist auf der anderen Seite die in diesem Konzept auch enthaltene Tendenz, die Verantwortung für den Qualifikationserwerb in erster Linie auf die Individuen zu übertragen, durchaus als problematisch zu sehen. Alles deutet derzeit darauf hin, dass diese Entwicklungstendenz sich durchsetzen wird und damit die strukturell bedingten Segregationsformen bestehen bleiben.²⁰⁶ Folge hiervon wird sein, dass die Bildungssysteme nicht wirklich offen und durchlässig werden, sondern sich die Ungleichheit bewirkende Struktur des Bildungssystems reproduziert.

²⁰⁰ Hanf/Rein 2007: 1.

²⁰¹ Ebd.: 16.

²⁰² Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit: Positionspapier zum DQR, Berlin 2008.

²⁰³ Vgl. dazu Atzmüller 2004, Hirt 2002 und Negt 2003.

²⁰⁴ Negt 2003.

²⁰⁵ Ebd.: 9.

²⁰⁶ Vgl. Müller-Benedikt 2007.

6.2.2 Modulare Ausbildung

In einem engen Zusammenhang mit dem EQR steht die Modularisierung der beruflichen Bildungsinhalte. Das Konzept der Modularisierung sieht vor, dass die bestehenden anerkannten Ausbildungsberufe in ein modulares Baukastensystem umgewandelt werden. Jedes Modul umfasst einen Zeitrahmen von vier bis sechs Monaten. Unter einem „Modul“ wird ein abgegrenzter Tätigkeitsbereich innerhalb eines Ausbildungsberufes verstanden, der anschließend zum Arbeits-einsatz befähigt. Module werden separat geprüft und können in einer späteren Ausbildung angerechnet werden.

Mit der Modularisierung wird erneut ein Thema aufgegriffen, das in der deutschen Berufsbildungsdebatte immer wieder auftaucht und mit dem das bisherige Berufsprinzip der beruflichen Bildung – zumindest zum Teil – in Frage gestellt wird. Die Begründung hierfür ist die u.a. These, dass für das Berufsleben der Zukunft keine berufsbezogene Ausbildung mehr nötig, sondern es vielmehr sinnvoller sei, nur diejenigen Qualifikationen zu erwerben, die für die jeweils aktuelle Tätigkeit gerade benötigt werden. Daher sollten die starre Facharbeiterausbildung aufgegeben und die Berufsordnungen entsprechend umgestaltet werden.

Darüber hinaus wird in der Modularisierung eine Lösung des Problems der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher gesehen. Aufgrund ihrer mangelnden Ausbildungsfähigkeit komme ihnen eine in Module zerlegte, praxisorientierte Teilausbildung mit theoriegeminderten Inhalten entgegen. Vorgeschlagen wird, dass diese Jugendlichen im Rahmen des Übergangssystems Module erwerben können, die im Falle des Übergangs auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz im dualen System als bereits erbrachte Ausbildungsleistung anzurechnen seien.

Ob eine Modularisierung der Ausbildung die Berufsorientierung bzw. die Beruflichkeit der Berufsausbildung in Frage stellt oder die Modularisierung auch unter Beibehaltung der Berufsorientierung der Ausbildung möglich ist, wird sehr kontrovers diskutiert.²⁰⁷ Baethge/Solga/Wieck

(2007) zum Beispiel widersprechen der These, dass die Beruflichkeit durch Module aufgelöst werde.²⁰⁸ Kritisch ist die Modularisierung dennoch zu sehen.

Hierzu werden folgende Argumente angeführt:

- Es gibt bislang keine gesetzliche Anerkennung der Module.
- Langfristig ist eine Entwertung der beruflichen Qualifikation zu erwarten.
- Die Aufspaltung der Bildungsabschlüsse in Teilschlüsse und Niveaustufen stellt eine Wiederbelebung der Stufenausbildung dar.
- Es werden weniger Jugendliche einen Facharbeiterabschluss erreichen.
- Die Ausbildungszeiten werden sich verlängern, da die Übergänge kompliziert und schwierig sind und mit Verzögerung stattfinden werden.
- Ungeklärt ist bislang, was dies für die Organisation des Lehrangebots der Berufsschule bedeutet.
- Ungeklärt ist außerdem die Finanzierung der Module; es steht zu befürchten, dass die Lernenden sie selbst werden finanzieren müssen.
- Wahrscheinlich ist, dass es unbezahlte Praktika zum Erwerb von Modulen geben wird; dies würde jedoch bedeuten, dass beim Erwerb von Modulen die Ausbildungsvergütung entfällt.
- Schließlich besteht die Gefahr, dass die Modularisierung zur Schaffung einer „Reservearmee“ auf niedrigem Qualifikationsniveau in un stetigen und unsicheren Arbeitsverhältnissen beiträgt.

6.3 Zwischenfazit

Mit dem durch die PISA-Studien in den öffentlichen Blick gekommenen Befund, dass der Anteil einer äußerst bildungsfernen Population in Deutschland trotz (oder wegen?) verschiedener Bildungsreformbemühungen bei zehn Prozent und damit weit über dem OECD-Durchschnitt von sechs Prozent liegt, ist deutlich geworden, dass das deutsche Bildungssystem seine Integrationsfunktion nicht erfüllt. Das verbissene Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem durch Politik und gebildete Mittel- bzw. Oberschicht gegen die Empfehlungen der OECD zeigt auch, dass es gar nicht um den Abbau sozialer Schranken und die Herstel-

²⁰⁷ Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007; BiBB 2004; Gaag 2004; Kloas/Kramer 2004; Schier/Reitz 2004.

²⁰⁸ Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007: 77, die sich auf Euler/Slevering 2006 beziehen.

lung von Chancengleichheit geht, wenn heute die Integrationsfunktion der Bildung betont wird. Stattdessen ist „das Integrationsversprechen (...) kaum mehr als ein ideologisches Zuckerstück, mit dem man die ständige Anpassung des Bildungssystems an die Strukturen der neoliberalen Marktgemeinschaft schmackhaft zu machen versucht.“²⁰⁹

Trotz des Slogans „Bildung für alle“ ist, wie Joachim Weiner in seinem im Januar 2008 im Deutschlandfunk gesendeten Essay²¹⁰ festgestellt hat, das deutsche Bildungssystem unübersehbar auf die sich aus der gehobenen Mittelschicht rekrutierenden Wissensarbeiter und Symbolanalytiker zugeschnitten, die seit den 1990er Jahren als die neue Elite der postmodernen Wissensgesellschaft gelten. Der Umbau des Bildungssystems ist hauptsächlich auf ihre Interessen, Bedürfnisse und Lebensplanung zugeschnitten.²¹¹ Die Verkürzung der Schulzeit für die Gymnasien, die Straffung der universitären Studiengänge, die Internationalisierung der Studienabschlüsse und die Einführung von Studiengebühren sind Reformschritte, von denen nur die Kinder einer gut situierten, reichlich mit Bildungskapital ausgestatteten Mittel- und Oberschicht profitieren. Für alle anderen stellen sie eher neue Selektionsbarrieren dar, deren Überwindung ihnen immer größere Opfer abverlangt. Das Bildungssystem entwickelt sich somit, ähnlich wie das Gesundheitssystem, hin zu einer Zweiklassenbildung.

In ähnlicher Weise argumentiert Heinz Bude (2008), der unter Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studien die Frage stellt, „warum der Anteil der Bildungsarmen bei uns so hoch liegt und das Elternhaus dafür so eine entscheidende Rolle spielt. Der beschämende Vergleich mit Frankreich oder Großbritannien, geschweige denn mit Südkorea oder Finnland beweist, dass es nicht an der natürlichen Begrenztheit der Bildungsreserven liegen kann, es müssen andere, kulturelle oder institutionelle Gründe dafür maßgebend sein.“²¹²

Die PISA-Studien haben einen wesentlichen Grund hierfür gezeigt: „Das institutionelle Ghetto

innerhalb des Bildungssystems, in dem diese Risikogruppe vornehmlich männlicher, vielfach ausländischer Jugendlicher aus zumeist sozial schwachen Familien mitsamt ihrem Lehr- und Betreuungspersonal gehalten wird. Haupt- und Sonderschulen sind ‚Restschulen‘, in denen sich die Verlierer der Bildungsexpansion der siebziger und achtziger Jahre sammeln. Von der Veränderung der Bildungsnormen haben die Kinder des sich ausbreitenden Kleinbürgertums profitiert. Die Kinder der kleineren und ethnisch gemischteren Arbeiterklasse dagegen haben den Kürzeren gezogen.“²¹³

Bude kritisiert, ähnlich wie Weiner, einen funktionalen Bildungsbegriff, wonach Bildung eine Ressource für den Erfolg des Einzelnen wie der Gesellschaft sei bzw. Kapital, das man erwerben, nutzen und mehren könne. Er kritisiert, dass Bildung hier nicht als Allgemeinbildung begriffen wird, die Medium für Selbstverständigung ist. „Der permanente Druck auf die Bildungsinstitutionen durch Leistungstests hat nicht den Effekt der Qualitätssteigerung, sondern verführt zur Zerlegung des Wissens in immer kleinere Einheiten, um es so verfügbar zu machen. Wissen kommt so kaum über den Status einer abgespeicherten Information hinaus. Verstehen fällt weg bzw. entsteht erst gar nicht, ebenso wenig wie die Fähigkeit, Wissen in größere Zusammenhänge einzubetten.“²¹⁴

Die fortschreitende Vermarktlichung aller Gesellschaftsbereiche macht auch vor dem Bildungswesen nicht halt. Auch im Bildungssektor hat das Konkurrenzprinzip weitgehend die Regie übernommen. Wer nicht über die geforderten Kompetenzen und Fähigkeiten verfügt, die der Arbeitsmarkt fordert, dem droht mangels anderer Arbeitsplätze die soziale Exklusion. Integration durch Bildung bedeutet, dass Bildung mehr als bisher schon über den Zugang zum Arbeitsmarkt und die Teilhabe am Wohlstand entscheidet. Insofern ist der Slogan „Integration durch Bildung“ nicht nur als Angebot, sondern auch als Drohung zu verstehen.

²⁰⁹ Weiner 2008.

²¹⁰ Weiner 2008.

²¹¹ Vgl. dazu auch Schöning/Farhauer 2004, die aus ökonomischer Sicht gezeigt haben, wie die gehobenen Mittelschichten ihren Bildungsvorsprung zu wahren suchen, weil sie heute die Hauptnutznießer des öffentlichen Bildungswesens sind.

²¹² Bude 2008.

²¹³ Weiner 2008.

²¹⁴ Weiner 2008.



Teil II

Prozesse und Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit

II Prozesse und Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit

I 1. Zum Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit

Die Ergebnisse der *IGLU*- und *PISA*-Studien sowie der *Munoz-Studie* zeigen: Bildungschancen werden in der Bundesrepublik milieuhabhängig „vererbt“. Kinder aus Arbeiterfamilien werden (nicht nur zu Hause) weniger gefördert. Dabei scheinen die Bildungswege eigentlich offen, aber strukturell wirken offensichtlich Ablenkungsmechanismen, die familien- und milieuspezifische Bildungsverläufe (re-)produzieren und im Verlauf verfestigen.²¹⁵ Trotz gleicher Leistungen werden sie von ihren Grundschullehrerinnen und -lehrern in geringerem Maße fürs Gymnasium empfohlen. Elternentscheidungen verstärken die Ungleichheit: Beamte und Unternehmer gehen vom Abitur als Grundbildung aus, Arbeiterfamilien neigen dazu, die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zu unterschätzen. In der Folge sind die Chancen für Schülerinnen und Schüler aus oberen sozialen Schichten, ins Gymnasium überzugehen, zweieinhalb Mal höher als von Kindern aus Arbeiter- und kleinen Angestelltenfamilien. Diese Relation verschärft sich in Bezug auf den Übergang ins Studium noch einmal erheblich.

Die Datenlage ist seit Jahren weitgehend bekannt, sie verändert sich eher im Detail. Die empirischen Ergebnisse sind offensichtlich, gleichwohl verbleiben die konkreten Prozesse und Mechanismen für die Reproduktion von Bildungsungleichheit zum Teil im Unklaren. „Es besteht wenig Klarheit darüber, wie die *Art* der vorgeblich neutralen *Leistungsstandards* und institutionellen und pädagogischen *Mechanismen* Prozesse der Sortierung nach sozialer Herkunft erzeugt“.²¹⁶ Und es mangelt an theoretisch wie empirisch fundierten Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit aus sozialer Herkunft sowie deren soziale Mechanismen.²¹⁷ Rolf Becker, einer der führenden Bil-

dungsforscher, bringt dies so auf den Punkt: Wenn aber „die sozialen Mechanismen und Prozesse, die Bildungsungleichheit hervorbringen und auf Dauer stellen, im Dunkeln bleiben“, ist es nicht möglich, sinnvolle bildungspolitische Maßnahmen zu empfehlen.²¹⁸

Bildungsungleichheit beginnt früh im Bildungsverlauf, so dass schon die 8- bis 11-Jährigen über eine klare Vorstellung zu Perspektiven und Lebensversprechen verfügen, wie eine Studie des Bielefelder Jugendforschers Klaus Hurrelmann zeigt.²¹⁹ Die Aussichtslosigkeit (armer Bevölkerungsschichten) ist inzwischen bei den 8- bis 11-Jährigen angekommen. Der Studie von Hurrelmann zufolge führt das Bewusstsein über ihre Situation dazu, dass die Kinder aus Familien der unteren sozialen Schichten spüren, dass sie keine Chancen haben. „Sie halten sich schon im Grundschulalter für den Rest ihres Lebens benachteiligt. Sie trauen sich weniger zu, fühlen sich weniger wohl als andere Kinder.“²²⁰ Die Kinder aus diesen sozialen Schichten nehmen die etikettierenden und diskreditierenden Erfahrungen schon in der Schule auf und tragen sie als Stigma, nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu genügen, fort. Als verinnerlichte Selbststigmatisierung hat dies weitgehende Auswirkungen auf zukünftige Entscheidungsprozesse. Die (selbst erwartete) Fortsetzung der Misserfolgsketten steigert die Gefahr einer Demotivierung und letztendlich des gänzlichen Rückzuges aus dem Ausbildungs- und qualifizierten Arbeitsmarkt.

In der aktuellen Bildungsforschung werden zur Erklärung der Perpetuierung von Bildungsungleichheit vornehmlich zwei Ansätze diskutiert. Der eine basiert auf der Rational Choice-Theorie und hebt klassen- und akteurspezifische Kosten-

²¹⁵ Vgl. Ditton, der als prägende Faktoren zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit individuelle, familiale, schulische und Kontextbedingungen nennt (2004: 252).

²¹⁶ Vester 2006: 15 (Hervorhebungen im Original).

²¹⁷ Vester 2006.: 23.

²¹⁸ Becker/Lauterbach 2004: 14.

²¹⁹ World Vision Deutschland e.V. 2007.

²²⁰ Ebd.

Nutzen-Kalküle bei der Investition in Bildung hervor.²²¹ Der zweite Ansatz folgt dem stratifikatorischen Ansatz von Bourdieu, der stärker konflikttheoretisch ausgerichtet ist.²²² Beiden Ansätzen ist gleich, dass sie das Bestreben zur „optimalen Verwertung“ von Bildung betonen.

Der *Rational-Choice-Ansatz* geht von klassenspezifischen Opportunitätsstrukturen aus, die sich in „primären (unterschiedliche kognitive Fähigkeiten) und sekundären (institutionelle Verteilungsprozesse) Herkunftseffekten“ auswirken. Somit verknüpfen sich individuelle und strukturelle Komponenten, die letztendlich die bestehende soziale Ungleichheit über den Bildungsverlauf reproduzieren und verfestigen.²²³

Der *stratifikatorische Ansatz* von Bourdieu dagegen stellt das Bestreben zur Reproduktion des

sozialen Status der Eltern, der an die Kinder weitergegeben werden soll, in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Die besondere konflikttheoretische Dimension sieht er in den spezifischen Verteilungskämpfen, die über die Bildungsverläufe und Bildungschancen ausgetragen werden. Danach entscheidet die unterschiedliche Ausstattung mit sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital über die Zugänge zu unterschiedlichen beruflichen (und gesellschaftlichen) Positionen, um die gerungen wird. Daher herrscht ein Kampf um Ausgangsbedingungen, um die Bildungs- und Karrierechancen, um die Verteidigung ökonomischen Kapitals und von Machtansprüchen. All dieses wird im Wesentlichen über den Zugang zu kulturellem Kapital und seine Verteilung ausgefochten. Austragungsort ist u.a. das Bildungssystem und seine (formalen) Zertifikate.

2. Zum Verhältnis von Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung

So genannte primäre (schulische Performanz; Ergebnis der Struktur und der Prozesse des institutionellen Schulsystems) und sekundäre Herkunftseffekte (schichtenspezifische Bildungsentscheidung von Lehrern und Eltern) prägen den Bildungserfolg bzw. die Formen von Bildungsungleichheit.²²⁴ Dabei wirkt Bildung über die unmittelbare Selektionsfunktion der Schule hinaus und konstituiert sozial stratifizierte Beziehungsstrukturen und Verkehrskreise, die die Teilhabe und Chancen im Erwerbssystem wie der gesamten Gesellschaft beeinflussen.²²⁵

Nicht unwesentlich unterstützt die elterliche Bildungsmotivation die Verteilung von Bildungschancen. „Während Arbeiterfamilien nicht auf die höhere Bildung angewiesen sind, um den Status zu erhalten oder einen sozialen Aufstieg zu realisieren, sind insbesondere Angehörige der Mittel-

schichten zu Bildungsinvestitionen gezwungen, um Staterfolge zu erzielen und soziale Abstiege zu vermeiden“.²²⁶ Die (höhere) Schule selbst kultiviert die soziale Trennung insofern, als „die Arbeiterschaft die höheren Schulen überwiegend als fremd, kompliziert, theoretisch, schwierig, streng, fordernd usw. wahrnimmt, und dass dies vermutlich auf die fehlenden eigenen Erfahrungen in diesem schulischen Kontext zurückzuführen sein dürfte.“²²⁷ Oder anders formuliert: Lehrkräfte vermitteln für Mittel- und Oberschichten ein eher vertrautes Niveau – mit einem entsprechenden Ausleseverhalten.²²⁸

Bildungsbenachteiligung ist vorrangig bei niedrigen Sozialschichten und Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund verortet. Hier determiniert die soziale Stellung der Eltern die Teilhabechancen der Kinder und schreibt sie fort.

²²¹ Becker/Lauterbach 2007; Boudon 1974.

²²² Georg 2006: 7ff.

²²³ Georg 2006: 8.

²²⁴ Becker/Lauterbach 2004: 13; vgl. auch Boudon.

²²⁵ Solga 2005: 299.

²²⁶ Becker/Lauterbach 2004: 15; vgl. dazu schon Arnold 1969.

²²⁷ Ditton 2004: 257.

²²⁸ Ebd.; dies ist einer der empirischen Belege für die Begründung der These von der Schule als Mittelschichtinstitution. Zu weiteren Begründungen vgl. insbesondere Bourdieu 1997; Geißler 1994 u. 2004; Rolff 1973.

3. Formen der Leistungsbewertung als meritokratische Ideologie

Das bundesdeutsche Bildungssystem zeichnet sich durch eine frühe Leistungsdifferenzierung und Abschottung der einzelnen Bildungsgänge vor dem Hintergrund einer meritokratischen Ideologie aus.²²⁹ Es schreibt dem Besuch von höheren Bildungsgängen eine individuell höhere Leistungsfähigkeit zu, ohne die besonderen sozialen Bedingungen der Leistungserbringung und Leistungsmessung zu berücksichtigen.

Lehrerempfehlungen folgen der sozialen Herkunft, betonen die Bildungsnähe der Herkunftsfamilie und orientieren sich an den direkten und indirekten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern. Der Unterricht wird an den oberen Sozialgruppen ausgerichtet und die Wahrnehmung der Schülerfähigkeiten und -leistungen erfolgt sozial-spezifisch stereotyp.²³⁰

Verschiedene Untersuchungen haben diese verzerrte Leistungsbewertung empirisch belegt und gezeigt, dass Zensuren größtenteils „Produkt der Lehrereinschätzung des Schülerverhaltens im Leistungs- und Sozialbereich sowie der sozialen Schichtzugehörigkeit“ sind. Bildungsentscheidungen sind somit sozial selektiv. Dies gilt nicht nur in Bezug auf Lehrerentscheidungen, sondern in noch stärkerem Maße auch für Entscheidungen der Eltern.²³¹

In Untersuchungen über Leistungsbewertungen von Lehrern wird ein bestimmtes Ausleseverhalten durch die Lehrkräfte festgestellt. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte berücksichtigt leistungsfremde Kriterien. Diese Kriterien sind vor allem: Fleiß, Ausdauer, Konzentration, Mitarbeit, Leistungswillen, Interesse, Gewissenhaftigkeit und Ordnung.²³² Auch Wahrnehmungen bzw. Zuschreibungen von Charaktereigenschaften wie Ehrlichkeit, Gehorsam, Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Disziplin spielen offenbar eine Rolle für die Übertrittsempfehlungen.²³³ Hinzu kommen Sprachfähigkeit und schichtenspezifische Formen des Sprachgebrauchs. Es ist belegt, dass ein elaborier-

ter Sprachgebrauch Vorteile bei der schulischen Karriere verschafft.²³⁴

Wie Ditton (2004) zeigt, haben im Fach *Deutsch* folgende Faktoren das stärkste Gewicht für die Bewertung (Reihenfolge entsprechend der Gewichtung): Testleistungen, Leistungsniveau der Klasse, Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und ein positives Selbstbild.

Im Fach *Mathematik* sind es folgende Faktoren (Reihenfolge entsprechend der Gewichtung): Testleistungen, positives Selbstbild, Bildungsstand der Eltern, Leistungsniveau der Klasse und das Geschlecht.

Die wichtigsten Einflussfaktoren für eine *Gymnasialempfehlung* sind (Reihenfolge entsprechend der Gewichtung): Deutschnote, allgemeine Schulleistungen, Mathematiknote, Beruf des Vaters.²³⁵

Ähnliche Entscheidungsfaktoren liegen auch bei den Eltern vor, allerdings hat hier der Bildungsabschluss des Vaters ein noch höheres Gewicht. „Es zeigt sich somit, dass die Bildungsaspirationen der Eltern bzw. deren Schulentscheidungen sozial selektiver sind als die Empfehlungen der Lehrer“.²³⁶

Zudem wurde ein substanzieller Zusammenhang zwischen Faktoren der sozialen Herkunft und den Schulleistungen festgestellt. Einfluss nehmen Bildung der Mutter, des Vaters, der Erwerbsstatus, die Familiengröße sowie das soziokulturelle Milieu.²³⁷

Zensuren sind also nicht objektiv, sie sind keine reinen Leistungsbewertungen, sondern sie tragen soziale Statusbewertungen, Normierungen und Normvorstellungen in sich. Aber diese soziale Konstruktion von Schülerbewertungen ist trügerisch. In Bezug auf die Bedeutung von Zensuren zur Leistungsbewertung hat Solga (2005) kritisch bemerkt, dass die Signalwirkung von erbrachten Bildungsleistungen der Annahme folgt, das er-

²²⁹ Vgl. Vester 2006 sowie Solga 2005.

²³⁰ Ditton 2004: 270.

²³¹ Becker/Lauterbach 2004: 27.

²³² Vgl. dazu auch die aktuelle Debatte in NRW, wo die Einführung von Kopfnoten auch als Übernahme der Selektionsprinzipien des Arbeitsmarktes durch die Schule kritisiert wird.

²³³ Ditton 2004: 257.

²³⁴ Ditton 2004: 258; vgl. dazu schon Oevermann 1969.

²³⁵ Ditton 2004: 265.

²³⁶ Ditton 2004: 266.

²³⁷ Dieses wurde über den Buchbestand operationalisiert.

worbene Zertifikat unterliege der Kontrolle der Individuen. Sofern kein Zertifikat vorliege, werde dies als Folge einer „selbstverschuldeten geringen Bildungsanstrengung“ gedeutet.

Der Signalwert von Bildungszertifikaten ist jedoch eine sozial konstruierte Norm. Insofern stellen gering qualifizierte Personen heute zunehmend eine „normabweichende Minderheit“ dar, begleitet von einer ‚normativen Veränderung des Phänomens geringer Bildung‘.²³⁸

Dies macht sich besonders Benachteiligten gegenüber bemerkbar, wie Solga (2005) zeigt. Die *Annahme* (nicht die Wahrscheinlichkeit!) einer gesunkenen Leistungsfähigkeit sowie eines höheren Beschäftigungsrisikos für benachteiligte Jugendliche liegt in einer „Veränderung der Bewertung von Bildungsleistungen“ begründet. Sie fußt auf einem statistischen Phänomen der Diskriminierung und macht daraus eine Zuschreibung individueller Leistungsfähigkeit. Leistungszertifikate

(weil sie ebenso soziale wie tatsächliche Leistungen messen) legitimieren diese Einschätzung der Kompetenzen, also die Annahme einer geringeren Leistungsfähigkeit, und erzeugen dadurch die Konstituierung dieser Annahme. Doch auch die Geringqualifizierten wissen heute mehr als früher, werden aber zugleich stärker ausgegrenzt.²³⁹

Diese Selektionsform wird vorrangig an den Übergängen relevant, indem die abgebenden Lehrer wie die aufnehmende Institution sowie die Elternentscheidungen quasi als „gate keeper“ über Zugänge und Aufnahme wachen. „Arbeiterkinder werden (...) nicht benachteiligt, wenn sie einmal im Gymnasium sind. Die Benachteiligung besteht darin, dass von den Arbeiterkindern zu wenige in die Gymnasien gelangen und zu viele in den Entwicklungsmilieus der Real- und Hauptschulen verbleiben.“²⁴⁰ Das dreigliedrige System ist in diesem Sinne „eine optimale Konstruktion, wenn man möglichst große Ungleichheiten produzieren will.“²⁴¹

4. Zur Funktion des Bildungssystems bei der Verteilung von Berufspositionen

Die Stratifikation des Bildungswesens wirkt über den schulischen Bereich hinaus. Schule fungiert dabei als „Gatekeeping“-Institution und Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen²⁴² mit meritokratischer Leitfigur bzw. Bildungshypothese.²⁴³ Sie hat im gleichen Maße einen direkten Bezug zur beruflichen Schichtung wie zur betrieblichen Hierarchie und zu Qualifikationsanforderungen.²⁴⁴ Sie reguliert weit über den unmittelbaren Abschluss hinaus sowohl künftige (Aus-)Bildungschancen und damit den Berufsstatus als auch die Berufskarriere. Insofern liegt auch im Berufsbildungssystem eine doppelte Selektivität vor: zum einen wird über die Absolvierung einer Berufsausbildung der Zugang zu internen und externen Arbeitsmärkten reguliert;

zum zweiten wird über eine enge Berufsorientierung ein Wechsel zwischen Berufen im Erwerbsverlauf ausgesprochen erschwert.²⁴⁵

Aber schon beim Schulabgang lassen sich Wirkungen des Selektionsprozesses in den Schulen aufzeigen. Bundesweit wird der Anteil derer, die ohne Abschluss die Schule verlassen, derzeit auf ca. 8 Prozent geschätzt.²⁴⁶ Davon verlässt ein großer Teil das Schulsystem vor dem Abschlussjahr. In Großstädten und Ballungsräumen liegt der Anteil von jungen Menschen ohne Schulabschluss zum Teil deutlich darüber.

Der Umweg über das Übergangssystem verzögert den Eintritt in eine Berufsausbildung bzw. in die

²³⁸ Solga 2005: 109f.

²³⁹ Solga 2005: 103f.

²⁴⁰ Vester 2004: 24, der sich dabei auf Baumert/Schümer (2001: 353f.) bezieht.

²⁴¹ Müller 2004: 8, zitiert nach Vester 2006: 19.

²⁴² Solga 2005: 17 (Hervorhebungen im Original).

²⁴³ Solga 2005: 105.

²⁴⁴ Becker/Lauterbach 2004: 22.

²⁴⁵ Lauterbach/Becker 2004: 437.

²⁴⁶ KMK 2007.

Erwerbsarbeit. Das Übergangssystem selbst wirkt selektiv insbesondere gegenüber der Risikogruppe der Geringqualifizierten. Folge hiervon ist, dass ein fortgeschrittenes Lebensalter, verbunden mit andauernder Erfolglosigkeit (im Übergangssystem), zum Stigma wird und künftige Bewerbungen erschwert. Jobben, Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit sind dann häufig der typische Verbleib dieser jungen Menschen. So gehören seit 1996 jährlich 1,6 Mio. der 15 bis 29-Jährigen, das sind rd. 10 Prozent dieser Altersgruppe, zu der Personengruppe ohne Berufsabschluss. Demgegenüber stehen 1,7 Mio. junge Menschen im dualen System, knapp 1 Mio. in vollzeitschulischer Ausbildung und knapp 1,5 Mio. in Hochschul- und Fachhochschulausbildung. Die Ungelerntenquote der 20- bis 29-Jährigen liegt seit Jahren gleichermaßen stabil bei knapp 15 Prozent.²⁴⁷ Besonders stark sind hier Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten. Zusammenfassend kann man einer Untersuchung des BIBB folgend feststellen: „Fast ein Drittel wird auf diese Weise ins Abseits gedrängt.“²⁴⁸

Die Perspektive dieser jungen Menschen ist prekär: Ungelernte weisen nicht nur einen überproportionalen Anteil an den Arbeitslosen (sowohl bei den unter als auch den über 25-Jährigen) auf, sie sind auch überproportional bei den geringfügig Beschäftigten vertreten.²⁴⁹ So gingen im Mai 2005 insgesamt 1,7 Mio. junge Menschen einer geringfügigen Beschäftigung nach.

Der Verteilungskampf um die Positionen im Berufssystem findet zudem nicht nur in der dualen Ausbildung oder bei der höheren schulischen Bildung statt, sondern in fast gleichartiger Weise ebenso als Verdrängungswettbewerb innerhalb der Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Dort werden seit geraumer Zeit verstärkt leistungsfähige Jugendliche gefördert. Jugendliche ohne Hauptschulabschluss oder mit mehreren Problemlagen werden im geringeren Maße berücksichtigt bzw.

zugewiesen. Als ein Beispiel ist das Modell QUAS aus Hamburg zu nennen.²⁵⁰ Hier ist der Anteil der Eintritte von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss seit 2003 von ehemals knapp 45 Prozent kontinuierlich auf nunmehr knapp über 30 Prozent zurückgegangen. Die Vermittlungsquote der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss liegt sogar bei nur 14 Prozent.

Es bleibt aber festzuhalten: Geringqualifizierte verfügen aktuell über ein höheres Bildungsniveau als frühere Generationen. Die verfestigte Segmentierung des Bildungssystems führt aber zu einer Abwanderung von leistungsstärkeren Gruppen und damit von zusätzlichen Leistungsanreizen aus der Hauptschule („Restschule“). Da sich die Diskriminierung Bildungsbenachteiligter auch in der Berufs- oder besser: der Erwerbswelt fortsetzt, werden auch in der weiteren Entwicklung des einzelnen Jugendlichen die Möglichkeiten des „learning on the job“ immer schwieriger. So werden aus der Arbeitsmarktperspektive betrachtet aus „zu gering Qualifizierten“ zunächst „gering Qualifizierte“ und dann „nicht Beschäftigungsfähige“.²⁵¹

Verdrängungsprozesse, die darin bestehen, dass Qualifizierte geringer Qualifizierte aus bestimmten Beschäftigungsbereichen verdrängen, sind verbunden mit einem Diskriminierungsprozess, der auf der Annahme einer selbst verschuldeten unzureichenden Bildungsanstrengung beruht. Diese Verdrängungsprozesse sorgen dann dafür, dass Geringqualifizierte zu nicht Beschäftigungsfähigen gestempelt werden.²⁵² Dahinter verbirgt sich eine normative Veränderung der Bedeutung von Bildung und von Zertifikaten, die zu einem negativen Screening führt. So ergibt sich das Paradox, dass Geringqualifizierte heute erheblich mehr wissen als früher, zugleich aber stärker ausgegrenzt werden.²⁵³ Durch die immer größere Bedeutung von Zertifikaten erhöht sich die Distanz zwischen Zertifikatinhaber und Zertifikatlosen.

²⁴⁷ Vgl. Berufsbildungsberichte 2006 und 2008.

²⁴⁸ Troltsch 2006.

²⁴⁹ Vgl. Beicht/Ulrich 2008: 11f.

²⁵⁰ Vgl. hierzu auch die vom IAJ durchgeführte vergleichende Evaluation; Goltz 2003.

²⁵¹ Vgl. hierzu auch Goltz/Christe/Bohlen 2008, die der Frage nachgegangen sind, wie es gelingen kann, gering qualifizierte Jugendliche in die Arbeitswelt zu integrieren und welche betrieblichen Arbeitsfelder für gering qualifizierte Jugendliche in einer sich wandelnden Arbeitswelt (überhaupt) noch erreichbar sind.

²⁵² Solga 2005: 109.

²⁵³ Solga 2005: 111.

I 5. Zur Bedeutung von Ausbildungsreife beim Übergang in Berufsausbildung

Eine wichtige Rolle bei der Legitimierung der Selektionsprozesse, die am Übergang in eine Berufsausbildung wirksam sind, spielt die Behauptung von der fehlenden „Ausbildungsreife“ wachsender Teile junger Menschen. Dieser Topos hat insbesondere bei quantitativen Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt Konjunktur.²⁵⁴ So wird derzeit je nach gesellschaftspolitischer Verortung eine Zahl von bis zu 25 Prozent junger Menschen genannt, die trotz allgemeinbildendem Schulabschluss nicht über die erforderlichen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung verfügten, also nicht die nötige „Ausbildungsreife“ hätten. Dabei gehen die Auffassungen darüber, was „Ausbildungsreife“ ist und wie sie zu messen sei, allerdings weit auseinander. Entsprechend breit ist das Spektrum in Bezug auf die Zahl der als nicht ausbildungsreif angesehenen jungen Menschen.²⁵⁵

Ulrich hat bereits 2004 aus attributionstheoretischer Sicht den engen Zusammenhang zwischen Ausbildung und Beschäftigungslage analysiert und gezeigt, dass bei chronischem Lehrstellenmangel eine Bestenauslese erfolgt und leistungsschwächere Jugendliche „Opfer“ von Zuschreibungsirrtümern sind. Dies gilt Ulrich zufolge aber auch für Betriebe, denen zu Unrecht mangelnde Ausbildungsbereitschaft vorgeworfen werde, während es sich bei der Entscheidung für oder gegen Ausbildung tatsächlich um ein recht komplexes Bedingungsgefüge handele.²⁵⁶

Dies macht deutlich, dass Eignung für eine Ausbildung bzw. „Ausbildungsreife“ immer auch situationsgebunden ist und jeweils für ganz bestimmte Anforderungen definiert werden muss. Im Kontext des so genannten Ausbildungspaktes wurde 2006 ein Katalog²⁵⁷ verabschiedet, der Kriterien und Merkmale für eine vorhandene bzw. eine fehlende „Ausbildungsreife“ auflistet. Dabei wird unterschieden zwischen:

- **Ausbildungsreife:** „allgemeine Merkmale zur Bildungs- und Arbeitsfähigkeit und die Mindestvoraussetzung für den Einstieg in die berufliche Ausbildung“, generelle Voraussetzun-

gen für Ausbildungsberufe mit weniger komplexen Anforderungen;

- **Berufseignung:** „Voraussetzung für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe“ in Bezug zu einem bestimmten Berufsfeld;
- **Vermittelbarkeit:** „wenn bei gegebener beruflicher Eignung“ die Vermittlung „in eine entsprechende Ausbildung oder berufliche Tätigkeit nicht durch Einschränkungen erschwert oder verhindert wird. Solche Einschränkungen können marktabhängig und betriebs- bzw. branchenbezogen bedingt sein, sie können aber auch in der Person selbst oder ihrem Umfeld liegen.“²⁵⁸

Von den im Expertenmonitor des BIBB befragten Fachleuten stimmen die meisten darin überein, dass unter „Ausbildungsreife“ allein diejenigen Fähigkeiten und Arbeitstugenden zu zählen sind, die für *alle* Ausbildungsberufe wichtig sind, gleichgültig, ob es sich um eine besonders anspruchsvolle oder um eine weniger anspruchsvolle Ausbildung handelt. Sind bestimmte Fähigkeiten nur für bestimmte Berufe wichtig, während sie bei anderen keine besondere Rolle spielen, gehören diese zur berufsspezifischen Eignung. So kann jemand durchaus ausbildungsreif sein, auch wenn er für einen bestimmten Beruf nicht geeignet ist. Einigkeit besteht auch dahingehend, dass unter „Ausbildungsreife“ nur solche Aspekte subsumiert werden können, die schon bei Antritt der Lehre vorhanden sein müssen. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erst während der Lehre erworben werden sollen und im Ausbildungsplan als Lernziele aufgeführt werden, gehören nicht dazu.

Einigkeit besteht unter den vom BIBB befragten Experten auch in Bezug darauf, welche konkreten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tugenden Jugendliche mitbringen müssen, um eine Ausbildung absolvieren zu können. Hierzu zählen: Zuverlässigkeit, die Bereitschaft zu lernen, die Bereitschaft Leistung zu zeigen, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Beherrschung der Grundrechenarten, einfaches Kopfrechnen, Sorgfalt, Rücksicht-

²⁵⁴ Dies räumen übrigens auch Vertreter der Wirtschaft ein, wie der BIBB-Expertenmonitor gezeigt hat; vgl. Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005.

²⁵⁵ Vgl. BIBB 2005; Müller-Kohlenberg/Schober/Reinhard 2005; Ulrich 2004.

²⁵⁶ Ulrich 2004.

²⁵⁷ Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife 2006.

²⁵⁸ Ebd.

nahme, Höflichkeit, Toleranz, die Fähigkeit zur Selbstkritik, Konfliktfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und die Bereitschaft, sich in die betriebliche Hierarchie einzuordnen.

Vor diesem Hintergrund ist somit nicht von der Hand zu weisen, dass es – ungeachtet einer kritischen Beurteilung des Begriffs „Ausbildungsreife“ – auch auf Seiten der Jugendlichen Faktoren gibt, die als Hürden beim Übergang in die Ausbildung wirken. In welchem Umfang diese eine Rolle spielen, ist jedoch ungeklärt. Die vom BIBB befragten Experten vertreten hier kontroverse Auffassungen. So sind rd. drei Fünftel der Fachleute der Ansicht, Jugendliche würden sich – anders als in der Öffentlichkeit kolportiert – bei der Lehrstellensuche mehr anstrengen als noch die Schulabgängergeneration vor 15 Jahren. Eine gleich große Mehrheit glaubt aber auch, das Wissen der Jugendlichen um die Bedeutung von Arbeitstugenden sei geringer als früher, und etwa die Hälfte meint, die Kenntnisse der Jugendlichen im Hinblick auf die beruflichen und betrieblichen Anforderungen hätten nachgelassen.

Insgesamt glauben alle vom BIBB befragten Fachleute, dass die Leistungsfähigkeit der Lehrstellenbewerber in den letzten 15 Jahren gesunken sei. Dies gelte insbesondere für das durch die Schule vermittelte Wissen. Und nahezu alle befragten Experten sind davon überzeugt, dass die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, die Beherrschung der deut-

lichen Rechtschreibung und die Fähigkeit zum einfachen Kopfrechnen in den letzten 15 Jahren nachgelassen hätten. Die überwiegende Mehrheit ist zudem davon überzeugt, dass dies auch für die Konzentrationsfähigkeit, für die Beherrschung der Grundrechenarten bzw. der Prozent- und Dreisatzrechnung, für geometrische Grundkenntnisse, für das Durchhaltevermögen, für die Sorgfalt und für die Höflichkeit gelte.

Die Schule wird für diese Entwicklung allerdings nur bedingt verantwortlich gemacht. Als Ursache werden vielmehr vor allem negative Veränderungen in den Familien der Jugendlichen angesehen. So sei der Zusammenhalt innerhalb der Familie gesunken, und die Vermittlung von Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Arbeitstugenden habe deutlich nachgelassen. Viele Jugendliche seien in ihren Familien weitgehend sich selbst überlassen. Dies hätte auch Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Arbeitsmotivation.²⁵⁹

Angesichts der in den letzten 15 Jahren deutlich gestiegenen Komplexität der Arbeitswelt und des zunehmenden wirtschaftlichen und technologischen Wandels sind die Anforderungen in den Lehrberufen und die Ansprüche der Betriebe an das Leistungsniveau der Bewerberinnen und Bewerber gestiegen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage zwangsläufig größer wird.

6. Zum Selektionsprinzip des Bildungssystems

Die Selektionsprozesse im Bildungssystem sind im Ergebnis zwar offensichtlich, verlaufen selbst aber subtil. Zudem sind sie komplex gestaltet, so dass ihre Wirkung nur schwer deutlich gemacht werden kann.

Untersuchungen der Bildungsforschung zeigen immer wieder, dass „die Leistungsentwicklung von Kindern unterschiedlicher Sozialschichten während des Schuljahres weitgehend parallel verläuft“, wogegen in schulfreien Zeiten sich Dis-

paritäten ergeben.²⁶⁰ Ebenso hat sich gezeigt dass ein gemeinsamer Schulbesuch verschiedener sozialer Schichten nicht zu der befürchteten Abnahme der Leistungen der Kinder aus den oberen Schichten führt, dafür aber insbesondere das untere Leistungsdrittel davon profitiert. In Deutschland ist es die frühe und starre Segmentierung im Schulsystem (genauer am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I), die insbesondere an den Hauptschulen zu einem eingeschränkten Entwicklungsmilieu führt.²⁶¹

²⁵⁹ Ehrental/Eberhard/Ulrich 2005.

²⁶⁰ Ditton 2004: 274.

²⁶¹ Solga/Wagner 2004 sowie Solga 2005.

Obwohl im Verlauf der einzelnen Bildungsstufen eine Angleichung nach oben in der Leistungsentwicklung zu verzeichnen ist, vollzieht sich die herkunftsbezogene Bildungsungleichheit im Übergang zur nächsten (höheren) Stufe aufs Neue, nämlich in den Übergangsempfehlungen, den Übergangsentscheidungen und in den Eintrittsbedingungen an dieser Schwelle. Aktuell wird dies durch die Ergebnisse der IGLU-Studie (2007) bestätigt, die gleichzeitig von einer Verbesserung der Leistungen aller in der Grundschule berichtet und zugleich von einer systematischen Benachteiligung mittlerer und unterer Bevölkerungsschichten beim Übergang zum Gymnasium spricht.

Würde man die bereits weiter oben erwähnte, um das gut Zweieinhalbfache geringere Durchschnittschance eines Kindes aus der unteren und mittleren Schicht im Vergleich zu der eines Kindes aus der oberen sozialen Schicht, aufs Gymnasium zu wechseln, nach den unterschiedlichen Fraktionen in den einzelnen Schichten differenzieren, würde der Vergleich noch weit ungünstiger ausfallen.²⁶² Mit anderen Worten: Trotz möglicher Leistungsverbesserungen innerhalb einer Stufe liegt ein erhebliches Risiko in den sozial hierarchisierten Übergängen innerhalb des gesamten Bildungssystems.

Die Erhöhung des allgemeinen Leistungsniveaus führte zugleich zu einer Erhöhung der Ausbildungsschranken mit neuen Ausgrenzungsprozessen. Die Hauptschule als „Restschule“ ist durch eine doppelte Schließung geprägt. Zuerst werden für bestimmte Bevölkerungsgruppen die Zugänge zu höherer Bildung über vielfältige Schließungen versperrt mit der Folge, dass sich die Risikogruppen auf die Hauptschulen konzentrieren. Dies bewirkt eine zweite

Schließung, nämlich die Entstehung eines eingeschränkten Entwicklungsmilieus in genau dieser Schulform. Jugendliche entwickeln unter diesen Bedingungen einen eigenen Verhaltenskodex.

Elternentscheidungen scheinen die festgestellten Ungleichheiten zu verfestigen. Einer Gymnasialempfehlung von Lehrern folgen 93 Prozent der Beamtenkinder, aber nur 63 Prozent der Facharbeiterkinder und sogar nur 48 Prozent der Kinder von An- und Ungelernten.²⁶³ Sie folgen damit auch langfristigen Statusstrategien, die den jeweiligen „Fachkulturen“ entsprechen.²⁶⁴

Die Bildungsdynamik der mittleren Milieus wurde auf mittlere Wege umgelenkt und der Bildungsrückstand der unteren Milieus einem Teufelskreis geringer Ressourcen und Chancen überlassen.²⁶⁵ Gleichwohl nahmen die Volksmilieus an einer erheblichen ‚horizontalen‘ Bildungsexpansion in die Zone der Realschulen und Fachschulen teil. Wenn es auch kein ‚persönlicher Aufstieg‘ in eine andere Schicht war, so war es doch ein ‚Aufstieg von Berufsgruppen‘. Arbeiter und Angestellte verblieben weitgehend in ihren angestammten Berufsgruppen, vollzogen aber deren Höherqualifizierung mit.²⁶⁶ Diese Bildungsdynamik ist jedoch ohne Statusgewinn. Innerhalb der Arbeitermilieus haben sich die Gruppierungen verschoben, die bildungsfernen Milieus der kleinbürgerlichen und traditionellen Arbeitnehmer haben sich auf ca. 19 Prozent extrem verkleinert. Die jüngeren und moderneren Arbeitnehmermilieus sind demgegenüber rasch auf insgesamt 24 Prozent angewachsen.²⁶⁷

Herkunftseffekte²⁶⁸ bestimmen die Wahrscheinlichkeiten, ein Gymnasium zu besuchen. Dabei

²⁶² Vgl. Vester 2006: 19 sowie vertiefend 35ff.

²⁶³ Vgl. Vester 2006: 24.

²⁶⁴ Vester 2006: 26. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Beaud und Pialoux (2004) in einer Studie über einen großen Produktionsstandort der Automobilindustrie in Frankreich. Dort verzeichnen sie eine Desillusionierung von Bildungsversprechen kombiniert mit der Angst eines nicht erfolgreichen Bildungsaufstiegs, also einer nicht erfolgreichen ökonomischen Bildungsinvestition, die im Ergebnis zu einer zurückhaltenden Bildungsaspiration führt.

²⁶⁵ Vester 2006: 40.

²⁶⁶ Vester 2006: 41.

²⁶⁷ Vester 2006: 43.

²⁶⁸ Boudon (1974) unterscheidet primäre und sekundäre Herkunftseffekte:

Primäre Herkunftseffekte betonen die kognitive Kompetenzen, die sich je nach Individuum aber zugleich nach der spezifischen sozioökonomischen Lage herausbilden sowie die damit verbundenen sprachlichen und sozialen Kompetenzen.

Sekundäre Herkunftseffekte verweisen auf institutionelle Verteilungsprozesse, die in unterschiedliche Schulformen führen. Sie sind im gleichen Maße durch elterliche Schulwahlentscheidungen (nach Kosten-Nutzen-Kalkülen) wie durch formale Übergangsempfehlungen und strukturelle Zugänge bestimmt.

Eine weitere *Form der Selektion* entsteht aus der besonderen Struktur des deutschen Bildungssystems, nämlich die Eintritts- bzw. Übertrittsbedingungen in die jeweiligen Bildungs- und Ausbildungsstufen, also die Übergänge oder die „Gelenkstellen“ der Bildungsverteilung.

verläuft den Ergebnissen der PISA-Studien zufolge die schärfste Trennlinie zwischen der Arbeiterschicht einerseits und den übrigen Sozialschichten andererseits. „Schon in der Grundschule nehmen die Lehrenden über die feinen Sensoren des Habitus unfehlbar wahr, wenn Kinder beim Sprechen, Lesen, Schreiben, Koordinieren usw. verschiedenen Klassenkulturen des kultivierten und des gewöhnlichen Geschmacks entsprechen, und sie machen auch, nicht erst bei ihren Empfehlungen für die Weichenstellung zu den weiterführenden Schulen, Prognosen für den weiteren Bildungsweg, die die Mitgift und Hilfe des ‚Elternhauses‘ mit in die Waagschale legen“.²⁶⁹

Niedrige Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund erklären sich u.a. daraus, dass „ein Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund also in Familien aufwächst, die über schlechte finanzielle Ressourcen verfügen und somit ungünstigere Voraussetzungen für einen Bildungserwerb bieten.“²⁷⁰ Das Bildungssystem verfügt über spezifische Ausgrenzungsmechanismen und Barrieren.²⁷¹ Die soziale Ausgrenzung Geringqualifizierter ist institutionell angelegt und wurde mit den Veränderungen im Bildungs- und Ausbildungssystem systematisch verstärkt.

Die Übergangsentscheidungen, die durch Lehrerempfehlungen und Elternentscheidungen geprägt werden, „bewegen sich in einem vorgegebenen System struktureller Bedingungen“ – u.a. auch „Kosten-Nutzen-Erwartungen“ der Eltern²⁷² und haben als zu früh „erzwungene Bildungsentscheidungen“²⁷³ langfristig schwer revidierbare Konsequenzen. Sie bewegen sich in einem institutionellen Kontext von Bildungsungleichheit²⁷⁴, der sich über die Verbindlichkeit der Lehrerempfehlungen, die Ausstattung der Schulen und auch darüber ausdrückt, ob eine frühkindliche Bildungsförderung existiert sowie wann die Bildungsselektion zur Sekundarstufe erfolgt.

Hinzu kommen die Zusammensetzung der Schülerschaft, gemeinsam geteilte Überzeugungen, Gewohnheiten und Gruppenzwänge sowie mögliche unterschiedliche Anregungssituationen an den jeweiligen Schulen und/oder Stadtteilen. Dabei erlangen die einzelnen Faktoren in ihrem spezifischen Zusammenspiel einen kompositorischen Effekt: „Die Zusammensetzung der Schülerschaft bewirkt eine leistungsmäßige und soziale Stratifizierung des Schulsystems“.²⁷⁵ Solche kompositorischen Effekte werden gleichfalls in der aktuellen Armutforschung festgestellt. Ein Beispiel hierfür ist die zunehmende Verdichtung der Problemsituation in bestimmten Ballungsräumen. „Dort, wo in den Städten heute die meisten Ausländer leben, leben auch die meisten Kinder und die meisten armen Leute.“²⁷⁶

Unter solchen Rahmenbedingungen entwickelt sich die Hauptschule durch langfristige soziale Homogenisierung sozial benachteiligter Schulkinder zur „Restschule“. Soziale Heterogenität begünstigt Lernanreize, soziale Homogenität führt dagegen zu selektionsbedingten Lernumwelten und damit zu entwicklungsarmen Lernwelten.²⁷⁷ „Offensichtlich werden durch Stratifizierung des Schulsystems und Segregationstendenzen die negativ privilegierten Schulkinder langfristig schlechter gestellt.“²⁷⁸

Und auch Sonderwege, die als Parallelsystem ausgerichtet sind, haben vor diesem Hintergrund nicht nur eine positive Wirkung. Denn im gleichen Maße, wie sie als spezielle, fördernde Unterstützungsform angelegt sind, schreiben sie die bisherige Diskriminierung und Stigmatisierung fort.²⁷⁹

Zusammenfassend ist festzustellen: „Die an den Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarrieren hinweg.“²⁸⁰ Bildungseinrich-

²⁶⁹ Vester 2006: 50.

²⁷⁰ Allmendinger et al. 2007: 495.

²⁷¹ Solga 2005: 21.

²⁷² Ditton 2004: 259.

²⁷³ Becker/Lauterbach 2004: 26.

²⁷⁴ Allmendinger et al. 2007: 504f.

²⁷⁵ Baumert et al. 2003, zitiert nach Allmendinger et al. 2007: 507.

²⁷⁶ Strohmeier 2007: 1.

²⁷⁷ Becker/Lauterbach 2004: 28.

²⁷⁸ Becker/Lauterbach 2004: 32.

²⁷⁹ Solga 2005: 306.

²⁸⁰ Baumert/Schümer 2001: 359, zitiert nach Vester 2006: 19.

tungen stellen somit nicht nur eine „Lernanstalt“ dar, sie sind ebenso „Stätte der klassenbezogenen Akkulturation“.²⁸¹

Neben dem Wissenserwerb hat Bildung(–svermittlung) immer auch die Funktion einer schichtenspezifischen Zuweisung zu bestimmten sozialen Positionen bzw. der Absicherung und Reproduktion bestimmter sozialer Positionen. Sie dient der Übertragung des kulturellen Kapitals der Eltern auf die Kindergeneration. Allerdings hat die OECD das Bildungssystem als „difficult obstacle race“ identifiziert, „in das privilegierte Kinder mit entsprechendem kulturellen Kapital mit Vorteilen eintreten und von dem sie mehr profitieren. (...) Neue Lernmethoden bauen vermutlich oft deshalb soziale Unterschiede nicht ab, sondern verstärken sie noch, weil die für das Lernen erforderlichen Qualifikationen nicht selbst in der Schule erworben, sondern schon als Voraussetzung erwartet werden. Privilegierten Kindern (...) sind auch die unausgesprochenen Regeln und Bedingungen besser vertraut.“²⁸² Im schulischen Lernen werden grundlegende Qualifikationen bereits vorausgesetzt, und dies begünstigt höhere Schichten. „Insofern trägt Schule vermutlich vielfach eher zur Verstärkung als zum Abbau von bereits unterschiedlichen Startbedingungen bei.“²⁸³ So scheinen „die Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit wesentlich darauf zu beruhen, dass Schule implizit das schon voraussetzt, was sie eigentlich lehren soll.“²⁸⁴

Insbesondere die Integrationsmodi höherer Schulformen schaffen Hürden, die für Kinder aus der Arbeiterschicht nur mit besonderen (außerschulischen, nämlich soziokulturellen) Anstrengungen zu überwinden sind. „Offenbar wirkt der Übergang auf die weiterführenden Schulen in vieler Hinsicht als Übergang zu einem auch formell segregierenden Integrationsmodus, als Übergang von der ganzen Person zur Abstraktion nach fachlich spezialisierten kognitiven Schemata, die auch von verschiedenen Lehrern verkörpert werden.

Schon in der Grundschule nehmen die Lehrenden über die feinen Sensoren des Habitus unfehlbar wahr, wenn Kinder beim Sprechen, Lesen, Schreiben, Koordinieren usw. verschiedene Klassenkulturen des kultivierten und des gewöhnlichen Geschmacks entsprechen, und sie machen auch, nicht erst bei ihren Empfehlungen für die Weichenstellung zu den weiterführenden Schulen, Prognosen für den weiteren Bildungsweg, die die Mitgift und Hilfe des ‚Elternhauses‘ mit in die Waagschale legen.“²⁸⁵

Bei der Verfestigung von Bildungsungleichheit wirken viele Faktoren zusammen, die alle einen besonderen Bezug zu den kulturellen Normen und Werten, den spezifischen kognitiven Formen und den soziokulturellen Beziehungsmustern der jeweiligen Schicht haben:

- die Entscheidung der Eltern für schichtenspezifische Bildungsgänge;
- die vorgeblich neutrale Leistungsbewertung im Schulsystem;
- sozialkulturelle Konventionen, die ein bestimmtes „Wissen“ präferieren und anderes Lernen und Aneignen für inadäquat halten;
- und nicht zuletzt führt die quantitative Verteilung von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu Konkurrenz und Verdrängung.

Über diese schichtenspezifische Ausgestaltung des Bildungssystems lässt sich eine Erklärung der Benachteiligung und Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ableiten.²⁸⁶

Die Mehrzahl der Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfügt über eine geringere Schulbesuchszeit, ein niedrigeres Qualifikationsniveau und einen geringeren beruflichen Status. Das schlechte Abschneiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund steht in einem engen Zusammenhang mit der beruflichen Stellung und dem Bildungsstand der Eltern in Verbindung mit der familiären Sprachpraxis, die den Kompetenzerwerb beeinflusst.²⁸⁷

²⁸¹ Vester 2006: 49.

²⁸² Ditton 2004: 268.

²⁸³ Ebd.: 268.

²⁸⁴ Ebd.: 274.

²⁸⁵ Vester 2006: 50.

²⁸⁶ Auch wenn diese durchaus nicht allumfassend ist.

²⁸⁷ Allmendinger et al. 2007: 497.

| 7. Zur Illusion der Bildungsreform

Allmendinger et al. zufolge ist das formale Bildungsniveau heute deutlich höher als vor 50 Jahren.²⁸⁸ An den Hauptschulen befinden sich nur noch ein Fünftel, an den Gymnasien dagegen inzwischen ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist auch seit mehr als einem Jahrzehnt keine Bildungsexpansion mehr erkennbar. Allmendinger et al. sprechen daher von einer Phase der Bildungsstagnation.

Das „Bildungs-Upgrading“ der 1960er bis 1980er Jahre erfolgte langfristig ohne echte Struktur- bzw. Statusveränderungen²⁸⁹ sowie ohne eine qualitativ-strukturelle Öffnung des Bildungssystems²⁹⁰ und erweist sich so als ein zweischneidiges Schwert. Zum einen erhöhte es die grundlegende Qualifikation für weite Teile der Bevölkerung und sorgte dafür, dass die notwendige Zunahme an Wissen für die „stärkste wissensbasierte Wirtschaft“ gewährleistet ist. Sie hat aber nicht zur Öffnung der Bildungswege und zu höherem sozialen Status sowie zu einer grundlegenden Veränderung in der Berufsstruktur bezüglich der sozialen Herkunft geführt. „So haben sich die relativen Anteile der Übergänge zwischen den Sozialschichten nur geringfügig verändert. Eher konnten die bereits privilegierten Sozialschichten ihre relativen Übergänge in die höheren Schullaufbahnen zusätzlich erhöhen.“²⁹¹ Die Bildungsexpansion hat die Ungleichheit nach Klassenherkunft nicht wirklich abgebaut. Eher lässt sich eine Ablenkung auf „weiche“ Fächer (Bildungs- und Sozialberufe, in denen die Kinder der Mittelschichten vorrangig vertreten sind) verzeichnen. Ebenso muss ein unterproportionaler Anstieg von Arbeiterkindern an Gymnasien und Hochschulen festgestellt werden.²⁹² Dies lässt sich als Bildungsdynamik ohne Statusgewinn²⁹³ bezeichnen. Auch Allmendinger et al. sprechen inzwischen in ähnlicher Weise wieder von einer Bildungsstagnation bei gleich bleibender Bedeutung der sozialen Herkunft.²⁹⁴

Zwar haben höhere allgemeinbildende Abschlüsse quantitativ zugenommen, sie dienen jedoch der Ablenkung von Arbeiterkindern vom Weg zum Abitur in die Hochschulen, insbesondere über die Ausweitung „nicht tertiärer berufsorientierter Ausbildungsalternativen nach dem Abitur. Nur 35 Prozent der Gymnasiasten studieren. Anstatt ‚durchzustarten‘, treffen die Abiturienten eine weitere ‚Wahlentscheidung‘, bei der sie zwischen Universität, Fachhochschule, Berufsausbildung und dem Verzicht auf weitere Qualifikation ‚wählen‘. Und (...) dieses stark segmentierte System postsekundärer Ausbildung weist eine ähnliche Ungleichheit generierende Anreizstruktur wie die Sekundarbildung auf.“²⁹⁵

Die Bildungsexpansion führte insofern zu keiner wirklichen Zunahme der Qualifikationen, aber zu einer Erhöhung der Qualifikationsanforderungen in den Berufen. Sie bewirkte Veränderungen in den Bildungsgruppen, in Bezug auf die Bedeutung der Bildungszertifikate, der Bildungsnormen und zu der Zuschreibung von Bildungsversagen als individueller Unzulänglichkeit.²⁹⁶ Gering qualifizierte Personen stellen die „Verlierer dieses Bildungswettlaufs“ dar, bei ihnen kumulieren sich die Beschäftigungsprobleme, Armutsprobleme, Arbeitslosigkeit usw.²⁹⁷ Dabei wurden Geringqualifizierte von einer relativ großen Gruppe zu einer von der Norm abweichenden Minderheit.²⁹⁸

Die quantitative Öffnung der Schulen – so lassen die Zahlen für Übertritte in Gymnasium und Hochschulen befürchten – erzeugt eine bestimmte Folgewirkung, um die soziale Selektivität des Bildungssystems zu erhalten. „Es ist zu erwarten, dass der Abbau von sozialer Selektivität in den unteren Stufen des Bildungswesens durch zunehmende Selektivität in den höheren Stufen zumindest teilweise kompensiert wird. Je universeller Bildung im Primar- und Sekundarbereich wird,

²⁸⁸ Allmendinger et al. 2007: 490.

²⁸⁹ Vester 2006.

²⁹⁰ Solga 2005: 297; zur Brüchigkeit bzw. zur Nachhaltigkeit von Aufstiegen vgl. die Debatte zwischen Fuchs und Sixt sowie Becker in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1 und Heft 3/2007.

²⁹¹ Becker/Lauterbach 2004: 20.

²⁹² Vester 2006: 36.

²⁹³ Vester 2006: 42.

²⁹⁴ Allmendinger et al. 2007: 490f.

²⁹⁵ Vester 2006: 20f.

²⁹⁶ Solga 2005: 296.

²⁹⁷ Solga 2005: 18.

²⁹⁸ Solga 2005: 23.

umso wahrscheinlicher ist es, dass Ungleichheit produzierende Maßnahmen verstärkt im Tertiärbereich zum Zuge kommen“.²⁹⁹

Für eine sich verfestigende Teilgruppe führte die Bildungsexpansion zum Ausschluss von Bildungserfolgen. Sie hat zur Abwanderung der leistungstärkeren Kinder in höhere Bildungsgruppen geführt. Insofern verbindet sich mit der Bildungsexpansion eine höhere Sortierleistung, die unter anderem auf einer Diskreditierung von gering qualifizierten Personen als „Unfähigen“ basiert.³⁰⁰ Diese finden sich zunehmend in der Hauptschule – als Restschule mit eingeschränkten Entwicklungsmilieus³⁰¹ – wieder. Sie werden in der aktuellen Bildungsdiskussion in Verkehrung

ihrer strukturellen Ausgrenzung individualisierend als „bildungsfern“ und nicht „ausbildungsreif“ etikettiert.³⁰²

Eine Studie des IAB zu Jugendarbeitslosigkeit und Wohlbefinden³⁰³ zeigt: Erwerbsarbeit und Bildung sind zentrale Faktoren für ein ausgeglichenes psychisches Wohlbefinden. Mit Erwerbstätigkeit wird sozialer Kontakt, Anerkennung, Selbstständigkeit gegenüber der Familie und finanzielle Unabhängigkeit verbunden. Wenn aber dieser Weg offensichtlich vielfältig verschlossen und versperrt ist, dann werden Integration und Teilhabe immer schwieriger. Und zum Teil setzt sich diese Situation dann als Stigma fort, nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu genügen.

²⁹⁹ Müller/Pollak 2004: 312; zitiert nach Vester 2006: 21.

³⁰⁰ Solga 2005: 109.

³⁰¹ Wogegen die Realschule zum Regelfall wird mit einem immer höheren Druck zu höheren Bildungsgängen, auch wenn diese später nicht in Form von Hochschulbesuchen realisiert werden (können).

³⁰² Siehe dazu auch Teil II, Kap. 5.

³⁰³ Schels 2007.



Teil III

Folgerungen und Empfehlungen

III Folgerungen und Empfehlungen³⁰⁴

Das Bildungssystem fungiert nach den gleichen hierarchischen Prinzipien, die die soziale Schichtung in Arbeitsmarkt und Gesellschaft erzeugen und verfestigen. In ihm wirken offene und verdeckte Barrieren und Hürden, die einen Aufstieg in höhere Bildungs- und Sozialschichten behindern. Bestimmte Probleme und Problemgruppen sind über die Verteilung von Arbeitsmarktchancen – insbesondere für Hauptschülerinnen und Hauptschüler und junge Menschen mit Migrationshintergrund – zu erklären. Hier sind gesamtgesellschaftliche Reformen und Neuorientierungen erforderlich.³⁰⁵

Die Diskreditierung bestimmter Personengruppen, soziokultureller Beziehungsmuster und kognitiver Lernformen ist Bestandteil des Kampfes um soziale Stellung, ökonomische Ressourcen und Macht, die über das kulturelle Kapital ausgetragen werden. Dazu verhelfen die informellen Anteile von Leistungsbewertung, die die soziale Herkunft einbeziehen wie auch die Abschottung von höheren Bildungswegen. Diese Abschottung ist in der Bildungsstruktur angelegt, sie erfolgt aber auch durch die Eltern vermittelt von Laufbahnentscheidungen, die nach einem bestimmten rationalen Kalkül getroffen werden. Der „Wert“ oder die langfristige Wirkung dieser Entscheidungen wird erst über die Stellung auf dem Arbeitsmarkt und in der Erwerbstätigkeit sichtbar. Daher wird häufig auf Erfahrungswerte zurückgegriffen, die aber zugleich unter dem beschleunigten Wandel im Erwerbssystem und in der Berufsstruktur bestimmte Risiken mit sich bringen. Im Kontext der „Verwissenschaftlichung des Berufswesens“ (Bude) sind daher insbesondere die geringer Qualifizierten und ihr Pendant, die Arbeitsplätze mit einfachem und mittlerem Qualifikationsbedarf, besonders gefährdet. Dies hat wiederum Folgen für Hauptschülerinnen und Hauptschüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Restriktionen beim Eintritt in Ausbildung, geringer wertige Berufe, höhere Risiken im Berufsverlauf).

Im Bildungssystem mit seiner vorbereitenden Funktion der Zuweisung einer bestimmten sozialen und beruflichen, d.h. gesellschaftlichen Stellung können unmittelbar nur wenige grundlegende Änderungen dieser Grundausrichtung erreicht werden. Dazu bedarf es umfassender gesellschaftlicher Veränderungen. Allerdings gibt es im bestehenden Bildungssystem Dysfunktionalitäten, die Spielräume für Veränderungen zulassen. Auf solche Spielräume beziehen sich die im Folgenden formulierten Alternativen und Empfehlungen.

Bei allen derzeit diskutierten Vorschlägen ist aber immer auch die Frage zu stellen, ob sie in ihrer Wirkung dazu angelegt sind, die Selektionsprinzipien und Segmentationsmuster zu erhalten bzw. zu verschärfen oder ob sie zum Abbau von Segmentierung und Ausgrenzung beitragen können. Daher ist auch vor der Schaffung von Sonderwegen und Parallelsystemen für Benachteiligte und potenziell Ausgegrenzte zu warnen, soweit diese Sonderwege die Selektivität und die damit verbundenen Prozesse fortführen.³⁰⁶

Dies ist gewissermaßen die Folie, auf der die von uns formulierten Anregungen und Empfehlungen zu sehen sind. Im Einzelnen beziehen sich diese auf mögliche und wünschenswerte Veränderungen der Schulstrukturen sowie auf die Pädagogik und die Lehrerbildung; sie thematisieren die Aufgaben von Schulsozialarbeit und die Zielsetzung möglichst frühzeitiger Bildungsförderung; außerdem geben sie Anregungen für die besondere Förderung benachteiligter Jugendlicher. Weitere Aspekte sind Empfehlungen für ein regionales Übergangsmanagement, für die Kooperation mit Betrieben und schließlich für die Gestaltung der beruflichen Ausbildung in zeitlicher und struktureller Hinsicht.

In einem abschließenden Fazit wird dann noch einmal zugespitzt auf die Frage der Integration durch Bildung eingegangen.

³⁰⁴ Einige der hier formulierten Folgerungen wurden bereits in Teil I und Teil II ausgeführt. Sie werden hier noch einmal, zum Teil in zugespitzter Form, wieder aufgenommen.

³⁰⁵ Dieses Thema war jedoch nicht Gegenstand dieser Expertise.

³⁰⁶ Solga 2005: 306.

1. Veränderung der Schulstrukturen

In der schulpädagogischen Diskussion werden verstärkt neue Schulformen thematisiert und teilweise umgesetzt. Hintergrund ist häufig die Integration der Hauptschule in höhere Schulformen (Zusammenlegung mit der Realschule)³⁰⁷, die zugleich mit der Einführung neuer pädagogischer Ansätze verbunden werden. Zu nennen sind hier z.B. das Konzept Stadtteilschule in Hamburg, Varianten der offenen Ganztagschule usw.³⁰⁸

Gegenstand dieser Ansätze sind besondere pädagogische Programme und Förderformen, insbesondere an den Ganztagschulen. Sie umfassen praxisorientierte Bildungskonzepte und andere Formen der Gruppenbildung und Gruppenarbeit. Zudem sollte eine Ganztagschulform über sozialpädagogische und psychologische Fachkräfte verfügen. Allerdings sind hier die jeweiligen Konzepte genauer zu untersuchen. Der Versuch, die Selektivität der Schule aufzuheben, zeichnete die Gesamtschulen in ihrer Anfangsphase aus. Aber auf Dauer sind auch hier, so die Studie von Fend (2008), die Selektionsmuster des dreigliedrigen Systems reproduziert worden.

Ein positives Beispiel für die Veränderung von Schulstrukturen stellt die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden dar. Hier wurde erfolgreich der pädagogische Raum umstrukturiert. Ziel war die Abkehr von der Lernfabrik (oder besser: Lehrfabrik). Verbunden war dies mit der Einführung von Jahrgangsteams bei den Lehrern, die mit den einzelnen Jahrgangsstufen mitgehen. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Jahrgangsräume selbst gestalten und verwalten. Dazu werden regelmäßig Theaterprojekte durchgeführt, die zu der Erkenntnis geführt haben: „Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathe.“ Das Ergebnis dieser Veränderung der Schulstruktur war, dass die Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler bei der ersten PISA-Untersuchung eineinhalb Jahre vor denen vergleichbarer Schülerinnen und Schüler lagen.³⁰⁹

Kontraproduktiv sind dagegen outputorientierte und administrativ angelegte Reformschritte³¹⁰,

die in der Mehrzahl zu einer weiteren Verschärfung der Selektivität des Schulsystems führen, wie z.B. die Abschaffung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe in verschiedenen Bundesländern gezeigt hat. Dies führt zu einer Reduzierung der gemeinsamen Lernzeiten von Schülerinnen und Schülern und verschärft den Ausleseprozess beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Solche Reformen dienen vor allem dazu, vor dem Besuch des Gymnasiums Barrieren aufzubauen, wovon in erster Linie die kulturell und sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen betroffen sind. Solche Reformschritte sind daher wieder rückgängig zu machen. Auch die Befunde der aktuellen Studie von Fend (2008), wonach ein erheblicher Teil junger Menschen (25 Prozent) nach dem Erstbesuch der Schule eine weitere Qualifizierung wahrnimmt und höhere Bildungsabschlüsse absolviert, spricht für eine Aufhebung der frühen Selektionszeitpunkte und für die Öffnung von Qualifizierungswegen im Anschluss an die allgemeinbildenden Schulen und außerhalb von ihnen.

Noch weitergehender ist der Vorschlag eines zweigliedrigen Schulsystems bzw. der Zusammenführung der Hauptschule mit der Realschule, die nicht nur formal erfolgen darf, sondern auch eine qualitative Verknüpfung enthalten muss, die verbunden ist mit der Einführung neuer Lehr- und Lernformen und damit neuer pädagogischer Konzepte.³¹¹

Diese neu zu entwickelnden pädagogischen Konzepte müssen folgende Merkmale aufzuweisen:

- *Breites Leistungsverständnis*: Dieses betont nicht nur naturwissenschaftliche Fächer, sondern in gleicher Weise Musik, Kunst und Sport.
- *Umgang mit Vielfalt*: Dies bedeutet, mit sozialen Unterschieden produktiv umzugehen und sie nicht weiter zu verfestigen.
- *Verbesserung der Unterrichtsqualität*: Dies bedeutet verstärkte Projektarbeit, Wochenpläne, langfristige Konzepte usw.
- *Stärkung von Verantwortung*: Dies bedeutet bewussten Umgang mit demokratischen Verfahren und Regeln sowie mit Konflikten.

³⁰⁷ Dies würde unterm Strich dazu führen, dass die zusammengelegte Schulform in etwa die gleiche sozio-strukturelle Zusammensetzung hat, wie sie früher die Hauptschule hatte.

³⁰⁸ Vgl. dazu auch das von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto unlängst herausgegebene Handbuch zur Ganztagsbildung, Coelen/Otto 2008.

³⁰⁹ Kahl 2007.

³¹⁰ Siehe dazu Teil I, Kap. 7.1.

³¹¹ Vgl. Fend 2008; Hurrelmann 2007.

- *Schulleben*: Dies bedeutet die Wahrnehmung der Schule als sozialen Ort, mit dem man sich identifizieren kann.
- *Lernende Institution*: Dies bedeutet kooperatives Arbeiten und Lernen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule.

Für die Jugendsozialarbeit ist es allerdings schwer möglich (zumindest stehen ihr die Kompetenzen nicht zu), direkt in die Art der Schulgestaltung einzugreifen. Sie muss aber dennoch den strukturellen Auswirkungen des dreigliedrigen Systems begegnen. Die Aufgabe der Jugendsozialarbeit besteht darin, innerhalb – soweit möglich z.B. über Schulsozialarbeit – und parallel zum schulischen System Angebote zu entwickeln und umzusetzen, die sich den oben beschriebenen Ausgrenzungsmechanismen entziehen. Diese Angebote reagieren auf Ausgrenzungstendenzen des Schulsystems und versuchen durch neue Lernerfahrungen entweder eine Reintegration in das allgemeine und berufliche Ausbildungssystem oder einen anderen Zugang in das berufliche Ausbildungssystem zu ermöglichen.³¹²

Kritisch zu diskutieren ist in diesem Kontext der Handlungsrahmen der Kultusministerkonferenz „zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse, Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher“ vom Herbst 2007. Auch hier wird eine Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte zur Verbesserung der Ausbildungsreife gefordert. Insbesondere sollen Ganztagsangebote mit Ganztagsförderung entweder als offenes (freiwilliges) oder gebundenes (Pflichtunterricht) Angebot eröffnet werden. Des Weiteren werden als neue Verfahren Lerndiagnostik, Kompetenzprofile, individuelle Förderpläne, Sprachförderung (einschließlich des Einsatzes herkunftssprachlicher Lehrkräfte als „Kulturelle Mittler“) sowie die Einführung praxisorientierter Lerngruppen vorgeschlagen.

Die Instrumente folgen einer neuen Methodik der verbesserten Messung von Leistung und Kompetenzen sowie einer individuellen Förderung. Aber nach welchen Kriterien die Messung vorgenommen und bewertet wird, bleibt im Unklaren. Nicht

eindeutig ist zudem, inwieweit nicht andere Segregationsformen wie die soziale Homogenität der Hauptschulen aufrechterhalten bleiben. Müller-Benedikt verweist in einer Untersuchung (2007) auf die unterschiedlichen Wirkungen von Veränderungen, je nachdem, ob sie auf einer individuellen Förderung fokussieren (dies entspricht weitgehend den in Teil II dargestellten Ansätzen zu primären Herkunftseffekten) oder ob sie auf der strukturellen Ebene ansetzen (sich also an sekundären Herkunftseffekten orientieren). Veränderungen in den Schulstrukturen sind demnach aussichtsreicher als intensive Formen der individuellen (Früh-)Förderung, „folglich bewirkt eine Veränderung des sekundären sozialen Effekts eine mehr als doppelt so große Steigerung des Schulerfolgs wie eine Veränderung des primären sozialen Effekts.“³¹³ Insbesondere die Aufhebung der Versäulung des Schulsystems kann den sekundären sozialen Effekt der sozialen Ungleichheit des Schulerfolgs beträchtlich mindern.³¹⁴

Eine Öffnung von Bildungsgängen wird durch direkte Anschlussmöglichkeiten an weiterführende Bildungswege, die mit dem Abschluss möglich sind, erreicht. Zu nennen sind hier etwa berufsbildende Gymnasien oder der Vorschlag, berufsbildende Wege zur Hochschulreife – wie in Österreich – zu eröffnen. Dies würde eine umfassende Finanzierung solcher ergänzenden Bildungswege erfordern, da ansonsten Kosten (und Risiken) bei denen, die diesen Weg wählen, hängen blieben.

Der weitestgehende Vorschlag zur Veränderung des Schulsystems ist die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems. Hierbei lassen sich zwei Varianten unterscheiden:

- a) die Abschaffung der Hauptschule und deren Zusammenlegung mit der Realschule;
- b) die Einführung von zwei neue Sekundarformen: einerseits das tradierte Gymnasium und andererseits das Fachgymnasium mit einer Oberstufe mit einem berufs- und praxisorientierten Konzept sowie einem projektorientierten Bildungsprogramm. Beide Schulformen unterliegen der Verpflichtung, die einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler zu halten.³¹⁵

³¹² Vgl. Arnold/Böhnisch/Schröder 2005.

³¹³ Müller-Benedikt 2007: 628f.

³¹⁴ Ebd.: 637.

³¹⁵ Fend 2008; Hurrelmann 2007.

I 2. Pädagogik und Lehrerbildung

Ein wichtiger Aspekt dieser „Alternativ“-Angebote ist, dass an den Formen der Benachteiligtenförderung und Erwachsenenbildung angeknüpft wird. Es geht also um eine andere (rationale) Pädagogik des Lernens (praktisches Lernen, Projektlernen, Produktionsschulen u.a.m.) und eine Abgrenzung vom kognitiven mittel- und ober-schichtskodierten Lernverständnis.

Diese Pädagogik ist nicht distinktiv ausgerichtet, sondern akzeptiert andere, nicht mittelschicht-spezifische Denk- und Lernformen. Sie zielt darauf, Kompetenzen zu fördern und nicht darauf, kognitive Prozesse zum Selbstzweck zu erheben. Sie rekurriert mehr auf eine inhaltliche als auf eine formale Logik, akzeptiert bildhafte Gesamtzusammenhänge gegenüber den analytisch-zerlegend und klassifizierend angelegten Denkformen. Eine solche Ausrichtung als rationale Pädagogik³¹⁶ ist in der Lage, einen Teil der Segmentations- und Selektionsprozesse zu verhindern, zumindest aber zu vermindern.

Einen weiteren Vorschlag zu einer pädagogischen Neuausrichtung, die nicht diskriminierend gegenüber benachteiligten Personengruppen ist, formuliert Solga im Anschluss an ihre Analyse der Diskriminierung Geringqualifizierter im Bildungssystem wie im Arbeitsmarkt: „Zur Beseitigung stigmatisierender und soziokultureller Barrieren in der Leistungs- und Identitätsentwicklung bedarf es daher einer *Enthierarchisierung* und *sozialen Durchmischung* des Schulalltags sowie der Herausbildung einer *reziproken sozialen Verantwortungsstruktur* unter Kindern und Mitschülern (...). Letztere dient der Anerkennung von Differenzen, ohne dass diese zu Benachteiligungen der einzelnen Individuen führen, zum Beispiel durch den Aufbau von Lernteams oder die Übernahme von Lernpatenschaften. Dadurch können ein gegenseitiges Verständnis und Erfahren unterschiedlicher Lebensumstände sowie soziale Kompetenzen wie gegenseitige Akzeptanz und Unterstützung aufgebaut werden.“³¹⁷

Dies stellt auch Anforderungen an die künftige Lehrerbildung, denn „wie in allen beruflichen Arbeitszusammenhängen, werden auch in Schulen und Klassenzimmern die konkreten Handlungsabläufe und Arbeitsergebnisse sehr stark von den Qualifikationen des jeweiligen Lehrpersonals bestimmt – und diese Qualifikationen werden wiederum durch die Lehrerbildung massiv geprägt.“³¹⁸ Auch wenn sicherlich keine direkte Kausalität zwischen Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsqualität besteht, kommt es dennoch darauf an, den beruflichen Auftrag des Lehrpersonals neu zu bestimmen und zu klären, in welchem Verhältnis fachliche und pädagogische bzw. erzieherische Aspekte stehen und welches die Schwerpunkte von Lehrerhandeln zu sein haben.

So wird vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass sich die Erziehungsfunktion der Familie abschwäche und Medien in der Sozialisations- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen eine wachsende Bedeutung zukomme, gefordert, „die Dominanz der Ausbildung in den Fächern müsse zugunsten der pädagogisch-didaktischen und sozialerzieherischen Anteile zurückgenommen werden. Die Lehrerbildung müsse demgemäß die pädagogische Kompetenz stärken, diagnostische Kenntnisse vermitteln und vor allem auch größere Anteile an selbständigem, forschendem Lernen beinhalten, damit die so ausgebildeten Lehrer dann auch ihre Schüler in das selbständige Lernen einzuweisen in der Lage seien.“³¹⁹

Der Diskurs über unterschiedliche Leitbilder für Lehrer ist letztendlich Teil eines gesellschaftlichen Verständigungsprozesses über den Sinn und Zweck sowie über die Möglichkeiten und Grenzen von Schule.³²⁰ In diesem Diskurs spielt die Verständigung über die Förderung benachteiligter Jugendlicher bislang eine eher noch untergeordnete Rolle. Dies gilt auch für die Lehrerbildung, in der das Thema „Benachteiligte Jugendliche“ bislang noch erheblich vernachlässigt ist und deshalb stärkeres Gewicht erhalten müsste.

³¹⁶ Bourdieu/Passeron 1971; Vester 2006: 51.

³¹⁷ Solga 2005: 312.

³¹⁸ Terhart 2008: 745.

³¹⁹ Ebd.: 754.

³²⁰ Vgl. Terhart 2008.

| 3. Schulsozialarbeit

Trotz ihrer konzeptionellen Profilschärfung in den letzten Jahren stellt sich Schulsozialarbeit als ein höchst heterogenes Arbeitsfeld dar, das durchaus auch in der Gefahr ist, für unterschiedlichste Ziele politisch instrumentalisiert zu werden (z.B. als Lückenbüßer für die nachmittägliche Betreuung an Ganztagschulen). Schulsozialarbeit kann aber auch als Angebot der Jugendhilfe (entsprechend §§ 11 und 13 SGB VIII) in die Schulen integriert sein, ja ein infrastrukturelles Element der Schule werden.³²¹ In diesem Sinne ist es notwendig, dass sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich an der Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlichen Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern.

Schulsozialarbeit kann außerdem dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unter-

stützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.³²²

Eine weitere Variante von Schulsozialarbeit ist ein sozialräumlicher Ansatz, bei dem die innerschulischen sozialpädagogischen Fachkräfte gleichzeitig im Stadtteil tätig sind bzw. mehrere Schulen mit Angeboten der Jugendsozialarbeit versorgen. Dies kann allerdings wegen der eingeschränkten Präsenz an den einzelnen Schulen durchaus auch negative Folgen für ihre Wirksamkeit haben.

Zusammenfassend ist die Bedeutung von Schulsozialarbeit darin zu sehen, dass sie einen wichtigen Beitrag zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen mit schwierigen und riskanten Sozialisationsbedingungen leisten kann. Sie kann diese Jugendlichen in ihrer schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung unterstützen sowie in ihren sozialen Kompetenzen fördern und durch die Verbesserung der Schulerfolgchancen ihre soziale Integration langfristig erhöhen.³²³

| 4. Bildungsarbeit und Bildungsförderung

Die Verstärkung der frühen Bildungsarbeit und -förderung ist eine vorrangig politische Forderung, die in die Diskussion über eine kommunale Bildungspolitik bzw. ein kommunales Bildungskonzept einfließen muss. Auch hier geht es darum, die spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen, die in der Benachteiligtenförderung entwickelt und umgesetzt wurden, für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen.

Interessant ist in dieser Hinsicht eine Diskussion in den Niederlanden, die die Ersetzung der

altersorientierten Schulpflicht durch eine kompetenzbezogene Schulpflicht zum Gegenstand hat.³²⁴ Dies schließt implizit an die Forderung von Hurrelmann an, dass die Schulen eine Verpflichtung eingehen sollen, die einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler auch bis zum Abschluss zu behalten oder anders formuliert: sie verpflichtend zum Abschluss zu bringen. Dies würde nicht nur die Verpflichtung zu einem qualitativen Schulabschluss beinhalten, sondern könnte auch die Rate von Schulabbrechern drastisch senken.

³²¹ Vgl. Ludewig/Paar 2002: 520f.

³²² Vgl. Speck 2008.

³²³ Speck 2008: 341; vgl. auch Rademacker 2004.

³²⁴ Solga 2005: 312.

I 5. Besondere Förderung benachteiligter Jugendlicher

Benachteiligte Jugendliche lernen grundsätzlich nach denselben Regeln und Prinzipien wie alle anderen Jugendlichen auch. Dennoch brauchen sie Förderung im schulischen und individuellen Bereich sowie an den Übergängen.³²⁵

Die Anforderungen im schulischen Bereich sind bereits oben beschrieben worden. Im Bereich der Übergangsschwellen sollte sich die Unterstützung darauf konzentrieren, Zugänge in Ausbildung und Beruf zu organisieren. Trotz aller Bestrebungen einer frühen Förderung bleiben die Übergangsschwellen bestehen.

Auch hier ist an Erfahrungen aus der Jugendsozialarbeit anzuknüpfen. Zugänge zu öffnen (in den nordischen Ländern ein sehr erfolgreicher Weg) bedeutet: den Weg in Betriebe zu öffnen, die Möglichkeit zur Darstellung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit zu zeigen und die Bedeutung formaler Zeugnisse – wie auch sozialer Gruppenzuschreibungen – durch persönliches gegenseitiges Kennenlernen von Betrieb und jungen Menschen zu minimieren. Dies kann über Praktika, aber auch durch eine systematische Einbeziehung der Betriebe in die Berufsorientierung³²⁶ geschehen. Hierzu ist es notwendig, systematische und dauerhafte Kooperationsformen mit Betrieben zu entwickeln.

Die Angebote im Übergangssystem müssen untereinander wie auch in Richtung schulischer und beruflicher Ausbildung durchlässiger werden.

In ihrer Untersuchung zu „Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung“ haben Goltz et al. (2008) Eckpunkte zu einer verbesserten Integration von benachteiligten Jugendlichen herausgearbeitet. Zu diesen Eckpunkten gehören u.a. eine stärkere Berücksichtigung der sozial-familiären Lebenssituation dieser Jugendlichen; eine zweigleisige Förderstrategie, die präventive Ansätze ausbaut und die nachschulische Förderung weiter optimiert; die Ermöglichung von Vorlaufphasen bei Förderkonzepten und ein kontinuierlicher Förderverlauf sowie eine begleitende Unterstützung, die auch den Betrieb einschließt und auf

die gesamte sozial-familiäre Lebenssituation bezogen ist.³²⁷

Ein grundlegender Eckpunkt, aus dem sich letztlich wichtige Gestaltungsprinzipien der Förderpraxis ableiten, ist das Anknüpfen an den individuellen Ausgangslagen bzw. deren konsequente Berücksichtigung, und zwar in dreifacher Hinsicht³²⁸:

- a) auf Seiten der *Jugendlichen* (Berücksichtigung der Voraussetzungen im Hinblick auf Kompetenzen, bisherige Entwicklungsgeschichte/„Maßnahmekarriere“, kompetenzbezogene und soziale Problemlagen im Kontext der gegebenen Lebenssituation);
- b) auf Seiten der *Betriebe* und deren spezieller Bedarfs- und Anforderungssituation (betrieblicher Bedarf an Nachwuchs- bzw. Arbeitskräften in den konkret gegebenen Tätigkeitsfeldern, marktbezogene Erfordernisse in Bezug auf Betriebsablauf);
- c) auf Seiten der spezifischen *regional-lokalen Gegebenheiten* (Bedarfs- bzw. Angebotslage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Branchenkonstellation, förderrelevante Berufsfelder/Branchen; vorhandene Netzwerke und Förderprojekte etc.).

Allerdings ist auch in Rechnung zu stellen, dass angesichts der quantitativen Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt und der qualitativen Aspekte nicht gelingender Integration eine ausschließlich auf die Optimierung von Förderkonzepten ausgerichtete Strategie zu kurz greift. Notwendig ist darüber hinaus die Erschließung von zusätzlichen, auch öffentlich geförderten Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten.

Die hohe Zahl von Jugendlichen, die auch nach erfolgreichem Abschluss einer Ausbildung arbeitslos sind, macht deutlich, dass die Entwicklung einer „kohärenten Gesamtstrategie der Integrationsförderung notwendig ist, die neben der Ausbildungsförderung von vornherein auch den Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis konzeptionell mit einbezieht.“³²⁹

³²⁵ Vgl. dazu Bojanowski/Ratschinski/Strasser 2005; Goltz/Christe/Bohlen 2008; Stomporowski 2007.

³²⁶ Vgl. dazu das so genannte Hamburger Hauptschulmodell.

³²⁷ Vgl. ausführlicher Goltz/Christe/Bohlen 2008: 229ff.

³²⁸ Vgl. ausführlicher Goltz/Christe/Bohlen 2008: 139ff.

³²⁹ Goltz/Christe/Bohlen 2008: 233; vgl. auch Christe 2008a.

I 6. Regionales Übergangsmanagement

In der Diskussion um die Verbesserung der Übergänge spielen seit einiger Zeit auch Vorschläge für ein regionales Übergangsmanagement eine wichtige Rolle, wobei das Spektrum hier von einem eher technokratischen bis hin zu einem stark an den Interessen und Bedürfnissen der betroffenen Jugendlichen orientierten Verständnis von Übergangsmanagement reicht.

Die Begründung für ein *regionales* Übergangsmanagement ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Probleme regional sehr unterschiedlich stellen und deshalb Lösungen auch nach den jeweiligen regionalen Bedingungen differenziert gesucht werden müssen.

Hierfür notwendig ist ein *kohärentes Konzept* eines regionalen Übergangsmanagements. Darunter ist zu verstehen, dass das Konzept des Übergangsmanagements auf einem einheitlichen, fachlich fundierten und aufeinander bezogenen Ansatz aufsetzt, d.h. einem gemeinsamen Leitbild folgt. Management bedeutet dabei die Gestaltung und Steuerung des Übergangsfeldes durch eine neutrale Instanz, deren Aufgabe es ist, die Akteure und Netzwerke in Einklang zu bringen, Eigensinnigkeiten und Abgrenzungsversuche ebenso zu überwinden wie Ressortegoismen.

Ein solches Konzept ist gezielt auf die verschiedenen Schwellen des Übergangs und die dort bestehenden spezifischen Übergangsprobleme orientiert. Ihm liegt nicht die Annahme eines standardisierten und unveränderlichen Einheitspfads des Übergangs zugrunde, den jeder und jede Jugendliche in derselben Weise durchlaufen muss.

Es berücksichtigt vielmehr die bestehende Vielfalt von Wegen und die damit verbundenen Möglichkeiten, die Übergänge nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Insofern geht es auch darum, eine möglichst hohe Selbstorganisation der Jugendlichen zu fördern und ihnen individuelle Integrations- und Entwicklungswege zu eröffnen. Ein zu eng gefasstes Übergangsmanagement würde dagegen eine Bevormundung darstellen.

Ein solches Verständnis von Übergangsmanagement bedingt auch ein gewisses Maß an Redundanz in der Angebotsstruktur. Denn Übergangsmanagement führt nicht per se zu einem schlanken, auf ökonomische Effizienz ausgerichteten System. Notwendig ist eine kleinteilige und vielfältige, jedoch übergreifend gesteuerte Angebotsstruktur, die flexibel den verschiedensten Anforderungen angepasst werden kann.³³⁰

I 7. Kooperation mit Betrieben

Auf der anderen Seite ist von den Betrieben zu fordern, die Voraussetzungen für eine duale Ausbildung realistisch zu setzen.³³¹ Bisher folgten die Betriebe dem Prinzip der „Bestenauslese“, d.h. die Anforderungen an den Eintritt in Ausbildung wurden immer mehr erhöht.³³² Diese Anforderungen kann aber nur ein Teil der Bewerberinnen und Bewerber für die duale Ausbildung erfüllen. Vor dem Hintergrund einer veränderten demographischen Situation³³³ scheint sich inzwischen eine Öffnung anzudeuten. Hauptschülerinnen

und Hauptschüler werden wieder verstärkt in die duale Ausbildung mit einbezogen.

Zur Unterstützung dieses Prozesses ist es sinnvoll, entsprechende Begleit- und Unterstützungskonzepte zu entwickeln und mit den Ausbildungsbetrieben gemeinsam umzusetzen.³³⁴ Dazu sind Verhandlungen mit Betrieben über die tatsächliche Leistungsfähigkeit und Potenziale der Jugendlichen und über neue Formen der Förderung in der betrieblichen Ausbildung zu führen, was neben

³³⁰ Vgl. dazu ausführlich Christe 2007.

³³¹ In der vom Bundesverband der AWO herausgegebenen Rahmenkonzeption für ein Potenzial-Assessmentverfahren wird, im Sinne einer regionalen Verantwortungsgemeinschaft, die Aufgabe der Betriebe darin gesehen, an den tatsächlichen betrieblichen Aufgaben und Abläufen orientierte Anforderungen zu formulieren (vgl. AWO-Bundesverband 2007).

³³² Vgl. kritisch zu den betrieblichen Rekrutierungsstrategien den BIBB-Expertenmonitor, Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005.2005 sowie Granato 2007.

³³³ Vgl. dazu Teil I, Kap. 4.1 und 4.2.

³³⁴ Vgl. dazu auch Goltz/Christe/Bohlen 2008.

der unmittelbaren lokalen Kommunikation ebenso auf übergeordneter Ebene stattfinden sollte.

Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, kommt betrieblichen Praktika eine Schlüsselstellung für eine erfolgreiche Integration zu.³³⁵ Sie können hilfreiche Türöffner sein, wenn sie in eine anforderungsgerechte Vorbereitungsphase, eine inten-

sive Begleitung (wozu die reflektierende Bearbeitung der von den Jugendlichen gemachten Erfahrungen gehört) und in eine übergreifende Förderstrategie eingebettet sind, die die Jugendlichen schrittweise auf einen ausbildungsbezogenen Entwicklungspfad führt und zugleich eine Überforderung von Betrieben bei der Akquirierung von Praktikumsplätzen berücksichtigt.

8. Flexible Ausbildungszeiten

Schließlich ist die Verlängerung der Ausbildungszeiten ein von der Jugendsozialarbeit schon lange formulierter Vorschlag. Er wird derzeit in Nordrhein-Westfalen in dem Modellversuch „Dritter Weg“ erprobt. Jugendliche mit mehreren schwerwiegenden Problemlagen fällt es schwer, diese zeitgleich mit den Anforderungen der durchschnittlich dreijährigen Ausbildung in den Griff zu bekommen. Das in Nordrhein-Westfalen erprobte Modell setzt auf einer Modularisierung der Ausbildung auf und ermöglicht Unterbrechungen und

die Wiederaufnahme der Ausbildung, z.B. nach Klärung wichtiger Probleme bei kontinuierlicher Begleitung durch einen Bildungsträger.

Dieses Konzept ist weiter zu entwickeln und zu versteigern. Für eine erweiterte Umsetzung ist zur Finanzierung eine Einbeziehung der Jugendberufshilfe notwendig, da die Voraussetzung zur Teilnahme in multikomplexen Problemlagen liegt, die in der Regel einen Jugendhilfebedarf vermuten lassen.

9. Verbesserung der beruflichen Ausbildungssituation

Vor dem Hintergrund des seit Jahren bestehenden Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen, den erheblichen Mängeln in der betrieblichen Ausbildungspraxis und der zunehmenden Verstaatlichung der beruflichen Bildung (Übergangssystem) gäbe es Anlass genug, die Reformbemühungen auf eine Verbesserung der beruflichen Ausbildungssituation Jugendlicher zu richten. Allerdings ist fraglich, ob die durch den Kopenhagen-Prozess angestoßene Entwicklung tatsächlich dazu führen wird.

In der seit einiger Zeit geführten Diskussion um eine Modularisierung in der Berufsausbildung wird auch die Auffassung vertreten, die Modularisierung könne eine Lösung des Problems der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher sein. Aufgrund ihrer mangelnden Aus-

bildungsfähigkeit komme ihnen eine in Module zerlegte, praxisorientierte Teilausbildung mit theoriegeminderten Inhalten entgegen. Vorgesprochen wird deshalb, dass diese Jugendlichen im Rahmen des Übergangssystems Module erwerben können, die im Falle der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung im dualen System als bereits erbrachte Ausbildungsleistung anzurechnen seien. In diesem Zusammenhang ist auch die Integration bestimmter Berufsvorbereitender Maßnahmen in das Berufsbildungsgesetz zu sehen.

Ob eine Modularisierung der Ausbildung die Berufsorientierung bzw. die Beruflichkeit der Berufsausbildung in Frage stellt oder die Modularisierung auch unter Beibehaltung der Berufsorientierung der Ausbildung möglich ist, wird allerdings sehr kontrovers diskutiert.³³⁶ Als Ein-

³³⁵ Vgl. Berufsorientierungspraktika 2004; Christe 2008b; Goltz 2004; ZDH/ZWA 2007.

³³⁶ Vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007; BiBB 2004; Gaag 2004; Kloas/Kramer 2004; Schier/Reitz 2004.

wände gegen eine Modularisierung werden insbesondere folgende Argumente angeführt:

- Es gibt bislang keine gesetzliche Anerkennung der Module.
- Langfristig ist eine Entwertung der beruflichen Qualifikation zu erwarten.
- Die Aufspaltung der Bildungsabschlüsse in Teilabschlüsse und Niveaustufen stellt eine Wiederbelebung der Stufenausbildung dar.
- Es werden weniger Jugendliche einen Facharbeiterabschluss erreichen.
- Die Ausbildungszeiten werden sich verlängern, da die Übergänge kompliziert und schwierig sind und mit Verzögerung stattfinden werden.
- Ungeklärt ist bislang, was dies für die Organisation des Lehrangebots der Berufsschule bedeutet.
- Ungeklärt ist außerdem die Finanzierung der Module; es steht zu befürchten, dass dies die Lernenden selbst sein werden.

- Wahrscheinlich ist, dass es unbezahlte Praktika zum Erwerb von Modulen geben wird; dies würde jedoch bedeuten, dass beim Erwerb von Modulen die Ausbildungsvergütung entfällt.
- Schließlich besteht die Gefahr, dass die Modularisierung zur Schaffung einer Reservearmee auf niedrigem Qualifikationsniveau in unstetigen und unsicheren Arbeitsverhältnissen beiträgt.

Inwiefern die einer Modularisierung zugrunde liegende Annahme, für das Berufsleben der Zukunft sei keine berufsbezogene Ausbildung mehr nötig, zutreffend ist, mag eher bezweifelt werden. Insofern ist auch fraglich, ob die daraus gezogene Folgerung, es sei künftig sinnvoller, nur diejenigen Qualifikationen zu erwerben, die für die jeweils aktuelle Tätigkeit gerade benötigt werden und deshalb die „starre“ Facharbeiterausbildung aufzugeben, wirklich zielführend ist.

10. Fazit

Die vorliegende Expertise hat anhand vielfältiger empirischer Befunde und unter Bezug auf zahlreiche einschlägige Untersuchungen herausgearbeitet, dass trotz der in Artikel 3, Satz 3 Grundgesetz festgelegten Bestimmung, wonach niemand wegen seiner Herkunft benachteiligt werden darf³³⁷, Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten alleine aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland systematisch benachteiligt werden. Dabei wurde auch versucht, Erklärungen für diesen – durchaus als skandalös zu bezeichnenden – Sachverhalt darzustellen und zu diskutieren. Es wurde gezeigt, dass die Selektivität des deutschen Bildungswesens durchaus einer inneren Logik folgt und nicht bloß ein Erkenntnisproblem oder gar zufällig ist.

Dies hat Konsequenzen für die Folgerungen und Empfehlungen, die aus der empirischen und theoretischen Analyse gezogen werden. Dies bedeutet, dass bei allen in dieser Expertise aufgezeigten Einmischungs- und Entwicklungsmöglichkeiten es

notwendig ist, sich darüber bewusst zu sein, dass mit ihrer Umsetzung nicht das gesellschaftliche Interesse an Distinktion, Segmentation und Statusverteidigung aufgehoben ist.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wenn alle höher springen können, verschieben sich im Wesentlichen die Durchschnittsleistungen, aber die Verteilung von Spitzenleistung zu „gerade mal so“ oder gar Scheitern bleibt in der Regel erhalten. Es wird lediglich ein neuer Mindeststandard definiert, in unserem Zusammenhang also für die Schule und die Arbeitswelt. Diejenigen, die – um im Bild zu bleiben – hinten runterfallen, bleiben aber dieselben.

Die Entwicklung der Integrierten Gesamtschulen hat dies sehr deutlich gezeigt. Hier haben sich im Laufe der Zeit dieselben Segregationseffekte wie im dreigliedrigen Schulsystem herausgebildet. Die Folgen sozialer Ungleichheit werden nicht aufgehoben, sondern es entstehen andere Folgen, denen es dann zu begegnen gilt.

³³⁷ Artikel 3, Abs. 3 GG lautet wörtlich: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Der derzeitige Umbau des Bildungssystems ist hauptsächlich auf die Interessen, Bedürfnisse und die Lebensplanung der sich aus der gehobenen Mittelschicht rekrutierenden „Wissensarbeiter“ und „Symbolanalytiker“ zugeschnitten, die seit den 1990er Jahren als die neue Elite der post-modernen Wissensgesellschaft gelten. Von der Verkürzung der Schulzeit für die Gymnasien, der Straffung der universitären Studiengänge, der Internationalisierung der Studienabschlüsse und der Einführung von Studiengebühren profitieren vor allem (wenn nicht ausschließlich) die Kinder einer gut situierten, reichlich mit Bildungskapital ausgestatteten Mittel- und Oberschicht. Für alle anderen bedeutet dies alles eher neue Selektionsbarrieren, deren Überwindung ihnen immer größere Opfer abverlangt. Das Bildungssystem entwickelt sich somit, ähnlich der Entwicklung im Gesundheitssystem, hin zu einer Zweiklassenbildung.

Dass es nicht an der natürlichen Begrenztheit der Bildungsreserven liegt, warum der Anteil bil-

dungsarmer junger Menschen in Deutschland so hoch ist und das Elternhaus dafür eine so entscheidende Rolle spielt, sondern kulturelle, soziale und institutionelle dafür Gründe maßgebend sind, beweist der Vergleich mit anderen Ländern wie z.B. Frankreich und Großbritannien, aber auch Südkorea oder Finnland.³³⁸

Die fortschreitende Vermarktlichung aller Gesellschaftsbereiche macht auch vor dem Bildungswesen nicht halt. Auch im Bildungssektor hat das Konkurrenzprinzip weitgehend die Regie übernommen. Wer nicht über die geforderten Kompetenzen und Fähigkeiten verfügt, die der Arbeitsmarkt fordert, dem droht mangels anderer Arbeitsplätze die soziale Exklusion. Vor diesem Hintergrund bedeutet Integration durch Bildung, dass Bildung mehr als bisher schon über den Zugang zum Erwerbssystem und die Teilhabe am Wohlstand entscheidet. Insofern ist der Slogan „Integration durch Bildung“ durchaus nicht nur als ein Angebot, sondern auch als eine Drohung zu verstehen.

³³⁸ Bude 2008.

Literatur

- Allemendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B21-22/2003.
- Allmendinger, J./Ebner, C./Nikolai, R. (2007): Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In: Franzen, A./Freitag, M. (Hg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Sonderheft der KZSSP Nr. 47/2007: 487-513. Wiesbaden.
- Altstedt, I. (1977): Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes. Sonderpädagogik in Deutschland u. Schweden. Reinbek.
- Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim/München.
- Arnold, W. (1969): Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Roth 1969: 357-375.
- Atzmüller, R. (2004): Qualifikationsanforderungen und Berufsbildung im Postfordismus. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft: Bildung und Ausbildung, 34. Jg. Heft 137. Münster.
- AWO-Bundesverband (Hg.) 2007: Das Integrierte Potenzial-Assessment im Übergang Schule Beruf, AWO-Rahmenkonzeption 2007. AWO-Bundesverband e.V., Berlin
- AWO-Sozialbericht (2006): Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Essen.
- Bäcker, G./Naegele, G./Bispink, R./Hofemann, K./Neubauer, J. (2008): Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Bd. 1: Grundlagen, Arbeit, Einkommen, Finanzierung. Vierte grundlegend überarbeitete Ausgabe. Wiesbaden.
- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina et al. 2008: 541-772.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsausbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.
- Baumert J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001: 323-407.
- Baumert, J./Roeder, P.M./Watermann, R. (2003): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina et al. 2003: 488.
- Beaud, S./Pialoux, M. (2004): Die verlorene Zukunft der Arbeiter. Konstanz.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker/Lauterbach 2004: 9-40.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Begemann, E. (1970): Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2007): Steiniger Weg in die Berufsausbildung – Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Themenheft „Förderung in der beruflichen Bildung“, H. 2/2007: 5-9.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (Hg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Gütersloh.
- Beicht, U./Ulrich, J. G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB Report Heft 6/08, Oktober 2008.
- Bernstein, B. (1972): Ein soziolinguistischer Ansatz zur Erforschung des sozialen Lernens. In: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972: 232-256.
- Berufsbildungsberichte 2003, 2006, 2007 und 2008. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Berlin/Bonn.
- BIBB (2004): Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen. BiBB-Autorenteam. Bonn.
- BIBB (2007): Deutliche Fortschritte in 2007 bei Abbau des Ausbildungsstellenmangels, (www.bibb.de/de/31319.htm).

- Birsl, U./Schlei, C. (2007): Das Bildungssystem im „Kaukasischen Kreidekreis“. Hemmnisse und Perspektiven in der Bildungspolitik. Friedrich-Ebert-Stiftung, März 2007. Hannover.
- BLK (Bund-Länder-Kommission zu Bildungsplanung und Forschungsförderung) 2004: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115. Bonn.
- BMBF (Hg.) (2005): Grund- und Strukturdaten 2005. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bildungsforschung Bd. 1. Bonn/Berlin.
- Bojanowski, A./Ratschinski, G./Strasser, P. (Hg.) (2005): Diesseits vom Abseits. Studien zur Benachteiligtenförderung. Bielefeld.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walter, G./Valtin, R. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bosch, G./Heinecker, P./Kistler, E./Wagner, A. (2003): Aktueller und künftiger Fachkräftemangel und Fachkräftebedarf. Eine Analyse für die Bundesrepublik Deutschland und das Land Berlin. Bd. 57 der Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen. Berlin.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity and social inequality. New York.
- Bourdieu, P. (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Baumgart, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 1997: 217–231.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Brenner, P.J. (2006): Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis. Stuttgart.
- Bude, H. (2008): Die Herrschaft der Zertifikate. Über die „ausbildungsmüden Jugendlichen“ und warum sie der Albtraum der Pisa-Experten sind. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 13/16.01.2008: 12. Vorabdruck aus Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München.
- BMBF (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hg.) (1970): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn.
- Christe, G. (1980): Schichtspezifische Sozialisation – ein Konzept zur Legitimation sozialer Ungleichheit? Bildungsreform und schichtspezifische Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main/New York.
- Christe, G. (2004): Zu den Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf die Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit. Oldenburg/Bonn.
- Christe, G. (2006): Zu einigen Auswirkungen der demographischen Entwicklung. Vortrag bei der Tagung des Deutschen Forums Jugendsozialarbeit „Benachteiligtenförderung – Eine Chance für Unternehmen?“ Vortrag beim Forum Jugendsozialarbeit am 7. Dezember 2006 in Frankfurt am Main.
- Christe, G. (2007): Regionales Übergangsmangement – kurzlebiger Trend oder erfolgversprechende Strategie zur beruflichen Integration junger Menschen. In: AWO-Akademie Helene Simon (Hg.): „Zwischen Schule und Arbeitswelt. Regionale Konzepte zur Unterstützung der beruflichen Integration junger Menschen. Dokumentation der Fachtagung am 12./13. Juni 2007 im AWO-Tagungszentrum Haus Humboldtshain. Berlin 2007: 7–18.
- Christe, G. (2008a): Berufliche Bildung Benachteiligter: In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 358–366
- Christe, G. (2008b): Welche Bedeutung haben betriebliche Praktika für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf beim Übergang in Ausbildung und Arbeit? Vortrag KVHS Aurich, September 2008. Unv. Ms.
- Christe, G. (2009): Übergang Schule – Beruf: Der Arbeitsmarkt und die Erhöhung des Dropout-Risikos von Jugendlichen. In: Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (Hg.) (2009): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention. Paderborn.

- Christe, G./Wende, L. (2007): Kontinuität, Umbruch oder Crash? Ergebnisse des Forschungsprojekts „Jugendsozialarbeit im Wandel“. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Heft 2/2007: 131-139.
- Coelen, T./Otto, H.-W. (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.
- Cornelißen, W. (2004): Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 1/2004: 128-136.
- Cornelißen, W. (Hg.) (2005): 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). München.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinski, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinski, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg.
- Dahms, V./Wahse, J. (2003): IAB-Betriebspanel Ost – Ergebnisse der siebten Welle 2002, IAB-Werkstattbericht. Nürnberg.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Demmer-Diekmann, I. (2007): Bildungsarmut durch Selektion – Bildungsreichtum durch Integration. In: Oberwien/Prenzel 2007: 191-202.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Dietrich, H. (2001): Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 4/2001: 419-439.
- Dietrich, H. (2003): Förderung auf hohem Niveau. Das Jugendsofortprogramm zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit – 1999 bis 2002. IAB-Werkstattbericht 9/2003. Nürnberg.
- Dietrich, H. (2004): Möglichkeiten und Grenzen einer maßnahmebasierten Förderung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. In: Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin – Walter May, Regiestelle E&C (Hg.): Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien. Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. E&C-Symposium. Dokumentation der Veranstaltung vom 4. bis 5. Dezember 2003 in Nürnberg. Berlin 2004: 35-49.
- Ditton, H. (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker/Lauterbach 2004: 251-279.
- Döber, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.
- Drecolll, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus Begriff, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecolll, F./Müller, U. (Hg.) (1981): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main 1981: 29-41.
- Ehrenthal, B./Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2005): Auszubildungsreife, auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. <http://www.bibb.de/de/21840.htm>.
- Einsiedel, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina et al. 2003: 285-340.
- FAZ.NET (2008): Bildungspolitik. Stiller Abschied von der Hauptschule (www.faz.net); 10.01.2008.
- Feltes, T./Paysen, M. (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungs-politik. Hamburg.

- Fend, H. (2008): Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform. In: Die Zeit Nr. 2 vom 3. Januar 2008.
- Fränz, P./Schultz-Hardt, J. (1998): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948 – 1998. In: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.): Auszug aus: Einheit und Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948 – 1998, Neuwied 1998: 177–227 (www.kmk.org/aufg-org/home.htm?gesch).
- Gaag, R. (2004): Differenzierte Wege zum Berufsabschluss oder Sackgassen? Qualifizierungsbausteine, Einstiegsqualifizierung und neue Berufe. In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 4/2007: 223–226.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., H. 4, 2004: 362–380.
- Geißler, R. (Hg.) (1994): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. Stuttgart 1994: 144–148.
- Georg, W. (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
- Glöckel, H. (1964): Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Volksschule. Weinheim.
- Goltz, M. (2003): Vergleichende Evaluation des Hamburger Modells „Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger“ (QuAS) und des „Berufsvorbereitungsjahrs in Vollzeitform“ (BVJ) – Endbericht –. Hrsg. IAJ Oldenburg, März. Oldenburg.
- Goltz, M./Christe, G./Bohlen, E. (2008): Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien. Freiburg.
- Greiner, W.-D. (2006): Kernschmelze – der drohende GAU unsres Berufsausbildungssystems (www.ibba.tu-berlin.de/download/greiner/kernschmelze.pdf).
- Hanf, G./Rein, V. (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@ Ausgabe Nr. 11, November 2006.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim und München.
- Hirt, N. (2002): Im Schatten der Unternehmerlobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: Widersprüche: Zur Globalisierung des Bildungswesens, 22. Jg. Heft 83. Bielefeld.
- Holz, G./Richter, A./Wüstendörfer, W./Giering, D. (2005): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt am Main.
- Hurrelmann, K. (2007): Zwei Schulen. Die Volksparteien sollten ihren alten Systemstreit beilegen und sich bundesweit auf zwei Schultypen einigen. In: Süddeutsche Zeitung vom 20.08.2007.
- Innovationskreis berufliche Bildung (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Unterstützungsvorhaben vom 16. Juli 2007.
- Jantzen, W. (1974): Sozialisation und Behinderung. Gießen.
- Jantzen, W. (Hg.) (1981): Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution. Weinheim/Basel.
- Kahl, R. (2007): Der Traum der Lehrerin. In: Die Zeit Nr. 1 vom 27.12.2007.
- Keiner, D. (2002): Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schief-lagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. In: Forum Wissenschaft, Nr. 1, 19. 1. Januar 2002: 53.
- Kittner, M. (2007): Arbeits- und Sozialordnung. Gesetzestexte, Einleitungen, Anwendungshilfen. 32. Aufl., Frankfurt am Main.
- Klemm, K. (2007a): Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg. Reformbedarf des Bildungssystems. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Migration und Integration. Dokumentation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, Juli 2007: 8–17.
- Klemm, K. (2007b): Vergessene Generation. Interview mit dem Essener Bildungsforscher Klaus Klemm sechs Jahre nach PISA. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 59.Jg., H. 12/2007: 34.

- Kloas, P.-W./Kramer, B. (2004): Qualifizierungsbausteine im Handwerk – Eine Chance für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 4/2007: 233–237.
- Knauer, S. (2007): Zur Schulischen Situation von Kindern mit „Lernbehinderungen“ und Verhaltensauffälligkeiten“ in Deutschland. In: Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Famington Hills.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005a): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. SEK 2005: 957.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005b): Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen – Entwurf, Typoskript. Brüssel.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Kretschmann, R./Arnold, K.-H. (o.J.): Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9: 410–420; Manuskriptfassung (<http://www.kretschmann.online.de/diagtxt/FOEGUT.html>).
- Lauterbach, W./Becker, R. (2004): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Becker/Lauterbach 2004: 429–445.
- Leeker, W. (2008): Zur Konzeption und Wirksamkeit von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von benachteiligten Jugendlichen von der Schule in den Beruf in Niedersachsen seit 1970. Paderborn.
- Leschinsky, A. (2003): Die Realschule – Ein zweischneidiger Erfolg. In: Cortina et al. 2003: 444ff.
- Libau, E./Mack, E./Scheilke, C. T. (Hg.) (1997): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München.
- Ludewig, J./Paar, M. (2002): Schulsozialarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hg.) (2002): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte. Grundlagen. Konzepte. Handlungsfelder. Organisation. Münster 2002: 516–533
- Müller, U./von Salzen, W. (1981): Auswirkungen der sozialökonomischen Verhältnisse auf die Verhaltensweisen von „Hilfsschülern“. In: Jantzen 1981: 129–168.
- Müller, W. (2004): Bildung und soziale Ungleichheit [vortragsfolien]. Referat auf der Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung. November, ohne Ortsangabe.
- Müller, W./Pollak, R. (2004): Weshalb gibt es so weniger Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker/Lauterbach 2004: 311–352.
- Müller-Benedikt, V. (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: KZfSS 59. Jg. Heft 4. Wiesbaden.
- Müller-Kohlenberg, L./Schober, K./Hilke, R. (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/2005: 19–23.
- Munoz, V. (2007): Presseerklärung von 2006. In: Overwien/Prenzel 2007: Dokumente (www.budrich-verlag.de), 13.
- Negt, O./Klausnitzer, J. (2003): Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln. Ein Interview mit Oskar Negt. In: Widersprüche: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat, 23. Jg. Heft 89. Bielefeld.
- Neuhaus, E. (1994): Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. 6. Aufl. Bad Heilbrunn.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000, (www.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf).
- OECD (2005): OECD Employment Outlook 2005. Paris.
- Oevermann, U. (1966): Soziale Schichtung und Begabung. In: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 26. Oktober 1965 in Berlin, Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft. Weinheim 1996: 166–186.

- Oevermann, U. (1969): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: Roth 1969: 297–356.
- Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können die Jugendlichen? Münster.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hg.) (2006): PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Ohne Ortsangabe.
- Probst, H./Michel, H. (1976): Die Berufssituation Jugendlicher je nach Schulabschluss und Arbeitsmarktlage. Behindertenpädagogik, H. 15, 1976: 25–42.
- Rademacker, H. (2004): Ganztagsangebote und Jugendhilfe. Neue Chancen für die Entwicklung öffentlicher Bildung in sozialer Verantwortung. In: Die Deutsche Schule (96. Jg.) H. 2/2004: 170–183.
- Reichmann, E. (1981): Zur Geschichte der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). In: Jantzen 1981: 101–128.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2004): Fachkräftemangel bedroht Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B28/2004.
- Roeder, P.-M. (1965): Sprache, Sozialstatus und Bildungschance. In: Roeder, P.M./Padzieny/Wolf, W. (Hg.): Sozialstatur und Erfolg. Bericht über empirische Untersuchungen. Heidelberg 1965: 5–32.
- Rolff, H.-G. (1973): Sozialisation und Auslese durch die Schule. (1967) 6. Auflage. Heidelberg.
- Rösner, E. (1989): Abschied von der Hauptschule: Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt am Main.
- Rösner, E. (2004): Entwicklung der Schülerzahlen. Konsequenzen für die Sicherung eines wohnortnahen Schulangebotes. Vortrag auf dem bildungspolitischen Symposium des VBE „Integrieren – Fördern – Differenzieren: Impulse für die Neugestaltung der Sekundarstufe I“, Berlin 16. September 2004: 5, (www.vbe.de/uploads/media/040924roesner.pdf).
- Rösner, E. (2007): Das Ende der Hauptschule? (http://wdr.de/radio/schulportal/2007/schulwelt_hautnah/archiv/interview-roesner_hauptschule/index.phtml).
- Roth, (Hg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4. Stuttgart.
- Schels, B. (2007): Jugendarbeitslosigkeit und psychisches Wohlbefinden. IAB Forschungsbericht 13/2007. Nürnberg.
- Schier, F./Reitz, B. (2004): Qualifizierungsbau- steine: neue Bildungswege – neue Lernorte. In: Jugend Beruf Gesellschaft, H. 4/2007: 238–244.
- Schipanski, D. (2002): Vorwort. In: Deutsches PISA Konsortium 2002: 10.
- Schleicher, A. (2006): „Schulen brauchen Freiraum – egal, wer ihn schafft“. Interview, „Frankfurter Rundschau“ Nr. 74 vom 28. März 2006.
- Schöllner, O. (2004): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformation in neoliberalen Zeiten. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft: Bildung und Ausbildung, 34. Jg. Heft 137. Münster.
- Schöning, W./Farhauer, O. (2004): Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 28/2004: 17–23.
- Scholz, R. (2007): Gefangen im Schonraum. Sonderschüler dürfen nur selten Regelschulen besuchen – angeblich zum Schutz der Kinder. Die pädagogischen Folgen sind erschreckend. In: Die Zeit Nr. 35 vom 23.08.2007.

- Schulte, C. (2007): Positive Bilanz der ersten Arbeiten auf der Großbaustelle Schulpolitik. In: „Das Parlament“ (<http://www.bundestag.de/cgi-bin/druck.pl?N=parlament>).
- Schultz, T. (2007): Das pädagogische Hexagon. Gute Schulen müssen in sechs Disziplinen überzeugen – eine vielseitige Aufgabe. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 284/2007 vom 10.12.2007.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valentin, R./Walter, G. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Kap. VIII. Münster 2003: 265ff.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2006a): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 182, Mai 2007. Vorausberechnung Schüler- und Absolventenzahlen für 2003–2020. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2006b): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs. Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, IIA, Stand: März 2006. Bonn.
- Solga, H. (2003): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: Cortina et al. 2003: 710–754.
- Solga, H. (2004): Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: BMBF (Hg.), Bildungsreform Band 8: Expertisen zu konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin 2004: 223–279.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Solga, H./Wagner, S. (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker/Lauterbach 2004: 195–224.
- Speck, K. (2008): Schulsozialarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-W. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008: 340–348.
- Spranger, E. (1919): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Kultur und Erziehung. Leipzig 1919: 27ff.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2006): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2007): Statistisches Jahrbuch 2007.
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2000/01 – 2006/07.
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, 1990 – 1991, 2000 bis 2006/07.
- Stomporowski, S. (2007): Pädagogik im Zwischenraum. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen. Paderborn.
- Strohmeier, K. (2007): Die neue Armut im Ruhrgebiet. Ruhrstadt III: Licht und Schatten der Metropole. Öffentliche Podiumsdiskussion mit RUB-Experten. Pressemitteilung Nr. 184 der Ruhr-Universität Bochum.
- Terhart, E. (2008): Die Lehrerbildung. In: Cortina et al. 2008: 745–772.
- Troltsch, K. (2006): 1,6 Millionen Jugendliche im Abseits? Strukturelle Ausbildungslosigkeit in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3/2006.
- Ulrich, J. G. (2004): Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3/2004: 15–19.

- Ulrich, J. G. (2006): Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. Bonn, 29.
- Ulrich, J. G. (2007): Berufliche Integration junger Menschen vor dem Wandel. Herausforderungen für die Gestaltung beruflicher Integrationsprozesse. Vortrag auf der Abschlussveranstaltung des Forschungsprojekts „Jugendsozialarbeit im Wandel“. 31.01.2007, Bonn. In: www.iaj-oldenburg.de.
- Ulrich, J. G./Krekel, E. M. (2007): Welche Ausbildungschancen haben „Altbewerber“? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Themenheft „Förderung in der beruflichen Bildung“, H. 2/2007: 11–13.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg 2006: 13–54.
- Weiner, J. (2008): Leitbilder der Gegenwartsgesellschaft. Teil II, Bildung. Essay im Deutschlandfunk, 13.01.2008.
- Wende, L./Christe/G. (2006): „Das realisierte System von Unterstützung und Eigenverantwortlichkeit erweist sich konkret als Verantwortungsverlagerung auf die einzelne Person“. Erste Ergebnisse aus Experteninterviews im Forschungsprojekt „Jugendsozialarbeit im Wandel“. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Heft 1/2006: 48–56.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht 2005 (<http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>).
- World Vision Deutschland e.V. (Hg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. Erste World Vision Studie. Frankfurt/Main.

