

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

49/2008 · 1. Dezember 2008



Bildung und Chancen

Bruno Preisendörfer

Bildung, Interesse, Bildungsinteresse

Josef Kraus

Bildungsgerechtigkeit

Rainer Geißler · Sonja Weber-Menges

Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt

Kate Maleike

„Du musst einfach an Dich glauben . . .“

Klaus Mackscheidt · Norbert Heinen

Jugendarbeitslosigkeit – Not und Leidenschaft des Lernens

Rainer Bölling

Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel

Editorial

Spätestens seit mit den PISA-Studien Schulleistungen regelmäßig evaluiert, international verglichen und medienwirksam besprochen werden, sind Bildung und Bildungspolitik in Deutschland wieder Themen, über die leidenschaftlich diskutiert wird. Einig sind sich die Streitparteien meist nur darin, dass das Thema zu wichtig sei, um vernachlässigt werden zu können. Bildung ist der Schlüssel zu beruflichem Erfolg und eine gute, vielleicht die beste Investition in die Zukunft; sie ist eine unschätzbare gesellschaftliche Ressource.

Bundeskanzlerin Angela Merkel hat das Thema am 12. Juni 2008 zur „Chefsache“ erklärt: Deutschland müsse zur „Bildungsrepublik“ werden. Doch diese liegt noch in weiter Ferne – im Vergleich mit anderen westlichen Industrieländern investiert Deutschland mit 6,2 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) nur unterdurchschnittlich in Bildung. Auch der von Merkel angeregte „Bildungsgipfel“ von Bund und Ländern im Oktober 2008 konnte die hohen Erwartungen nicht erfüllen, zumal der Streit über die Finanzierung der angestrebten Erhöhung der Bildungsausgaben (auf sieben Prozent des BIP bis 2015) nicht beigelegt werden konnte.

Eine besondere bildungs- und integrationspolitische Herausforderung stellt der hohe Anteil von Migrantenkindern unter den Schülerinnen und Schülern dar, die ohne Abschluss die Schule verlassen. Schon bald wird jedes dritte Schulkind in Deutschland einen „Migrationshintergrund“ aufweisen. Dieser Umstand wird nicht nur die Bildungspolitik mit ganz neuen Herausforderungen konfrontieren. Dort, wo frühe individuelle Förderung (nicht nur der Kinder von Migranten) versäumt wird, kommt dies den Staat teuer zu stehen – finanziell wie sozial.

Johannes Piepenbrink

Bruno Preisendörfer

Bildung, Interesse, Bildungsinteresse

Essay

Eine persönliche Bemerkung vorab: Dieser Text stammt nicht von einem Bildungswissenschaftler, Bildungspolitiker oder Bildungsjournalisten, sondern von einem Schriftsteller. Die öffentliche Funktion des Schriftstellers oder Intellektuellen unterscheidet sich von der des

Bruno Preisendörfer

Dr. phil., geb. 1957; lebt als freier Schriftsteller und Publizist in Berlin. Kontakt über www.literaturport.de

Wissenschaftlers, Politikers und Journalisten. Wissenschaftler suchen nach Wahrheiten, Politiker verfolgen Ziele, Journalisten verbreiten Meinungen. Diese Geschäfte hat der Schriftsteller zu stören. Er muss dazwischenreden, ärgern und verärgern. Seine geistige Redlichkeit zeigt sich im intellektuellen Querulantismus. Das ist nicht als Selbstlob zu verstehen, eher als Selbstanzeige. Sie wirkt hoffentlich strafmildernd, falls es zur Aburteilung kommt. Mit der muss rechnen, wer gegen die Windmühlen auf den Gemeinplätzen des Denkens anreitet, die sich dann als Riesen auf den Marktplätzen des Meinens herausstellen.

Bildung

Zu den Missverständnissen der aktuellen Bildungsdiskussion gehört die kuriose Idee, Deutschland sei eine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Politiker bei Sonntagsreden vom verschimmelten ‚Humboldt’schen Bildungsideal‘ schwärmen, aber bei näherem Befragen kaum den Alexander vom Wilhelm unterscheiden können, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Rateonkel von den Fernsehzuschauern als geistige Leitfiguren bewundert werden, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in der Massen von sonst ganz vernünftigen

Erwachsenen Romane über pubertierende Zauberlehrlinge oder die Feuchtgebiete intimrasierter Teenies lesen, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem Leute mit akademischer Ausbildung das Wort ‚intellektuell‘ abfällig benutzen und Hochkultur als Zumutung gilt, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem journalistische Meinungsmacher das betäubende Niveau ihrer gemachten Meinung damit rechtfertigen, ihr Publikum ‚abholen‘ zu müssen – vielleicht wie Mami und Papi die Kleinen vom Kindergarten –, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem durchschnittliche Rechtsanwältinnen und mittelmäßige Ingenieure sich ohne mit der Wimper zu zucken den ‚Leistungsträgern‘ der Elite zurechnen, aber gleichzeitig alles an Kunst und Kultur, was nicht die Durchschnittlichkeit und das Mittelmaß bedient, als ‚elitär‘ beschimpfen, ist keine Bildungsgesellschaft. Ein Gemeinwesen, in dem der Autor eines Essays zum Thema Bildung überlegen muss, ob ein Satz wie der vorhergehende zu lang oder zu kompliziert ist, mag alles mögliche sein, nur eine Bildungsgesellschaft ist es nicht.

Vielleicht könnte man von ‚Ausbildungsgesellschaft‘ sprechen, weil den Menschen ohne Ausbildung häufig selbst mittelmäßige Chancen vorenthalten bleiben. Oder man könnte von ‚Wissensgesellschaft‘ sprechen, weil technische und wissenschaftliche Innovationen, die von Experten und Spezialisten hervorgebracht werden, die allgemeine Entwicklung maßgeblich bestimmen. Oder von ‚Informationsgesellschaft‘, weil aus unseren Fernsehapparaten das weiße Rauschen der öffentlichen Debatten dröhnt und auf den Bildschirmen unserer Computer unentwegt schlecht verstandene ‚Contents‘ mit gut gemachter Reklame um die Wette blinken.

Alle diese Etikettierungen, mögen sie nun überzeugen oder nicht, haben nichts mit Bildung zu tun, sofern dieser misshandelte Begriff einen selbständigen Sinn behalten soll. Dieser muss gegen die Indienstnahme durch Erwerbs- und Statusinteressen verteidigt werden. Bildung ist nicht der Büttel des persönlichen Fortkommens, sondern ein eigenständiger Wert. Wer Bildung bloß als Hilfsmagd der eigenen Karriere ansieht, hat keine. Aus diesem Grund sind auch eine gute Schulausbildung oder ein Universitätsstudium nicht

identisch mit Bildung. Guten Schulen und Universitäten gelingt es, zu bilden, indem sie ausbilden, aber die Ausbildung allein ist noch keine Bildung. Wer ein Hochschulexamen hinter sich gebracht hat, kann nicht allein wegen seiner fachlichen Ausbildung als gebildet gelten, sondern nur weil und wenn er oder sie in Zusammenhang mit dieser Ausbildung noch etwas anderes erfahren und begriffen hat. Des Weiteren hat Bildung nichts mit Gescheitheit oder mit einem bestimmten Intelligenzgrad oder einer spezifischen Begabung zu tun. Gescheite Menschen können sehr unklug sein, halbe Genies auf einem Feld ganze Trottel auf allen anderen. Hohe Intelligenz bewirkt nicht automatisch geistige Offenheit. Zwar kann ohne ein Fundament an kulturellen, geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Sach- und Fachkenntnissen, wie sie Schulen und Universitäten vermitteln, das Gebäude der Bildung nicht errichtet werden. Aber wenn dieses Fundament der Kenntnisse gelegt ist, fängt der eigentliche Hochbau des Denkens erst an.

Was bleibt nach diesen Einschränkungen vom Begriff der Bildung übrig? Das, was sich weder durch fachwissenschaftliche Wahrheiten disziplinieren noch durch persönliche oder politische Interessen versklaven lässt. Bildung ist Selbstzweck: Gebildete Menschen verfügen über die Fähigkeit, geistige, ästhetische und ethische Erfahrungen zu machen, weil sie sich für geistige, ästhetische und ethische Erfahrungen interessieren, und zwar auch dann, wenn dadurch die eigenen Wertvorstellungen und Lebensbedürfnisse in Frage gestellt werden. Das hat auch etwas mit Transzendenz zu tun. Dabei wird der eigene Horizont nicht etwa ‚erweitert‘, wie es immer so schrecklich engstirnig heißt, sondern überschritten: Es gibt Größeres als die eigene Existenz.

Gebildete Menschen können zwischen Meinungen, Sachverhalten und Argumenten unterscheiden und halten sich beim Nachdenken mehr an letztere als an erstere. Sie wissen, dass Meinungen im politischen Interessenkampf zwar relevant, aber in der Sache oft fragwürdig sind. Auch wer von nichts eine Ahnung hat, bildet sich über alles eine Meinung. Und doch ergeben noch so viele gebildete Meinungen keinen gebildeten Menschen. Die mediale Fetischisierung von Kernthesen und Hauptbotschaften und die aggressive Ungeduld gegenüber einem allmählichen Entfal-

ten von Argumenten ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die strapazierte Vokabel von der ‚Bildungsgesellschaft‘ nicht *be-*, sondern bloß *abgegriffen* ist, wie eine durch viele und nicht immer saubere Hände gegangene Münze. Zur Fähigkeit, um der Erkenntnis Willen wenigstens probenhalber und vorübergehend von den eigenen Werten und Bedürfnissen abzusehen, gehört auch der Sinn für das Historische, oder, um es pathetisch zu sagen: Ein Gespür für Endlichkeit. Und zwar für die biologische Endlichkeit des eigenen Lebens wie für die geschichtliche Endlichkeit der eigenen Gesellschaft. Wer nicht zu dem Gedankenspiel fähig ist, sich die Wahrheiten, Interessen und Meinungen der Gegenwart unter dem prüfenden Blick zukünftiger Historiker vorzustellen, kann sich nicht gebildet nennen.

Ein solcher Blick aus der Zukunft über die Gegenwart und unmittelbare Vergangenheit unserer sogenannten Bildungsgesellschaft fiele ernüchternd aus. Seit dem Sputnik-Schock 1957, als der erste sowjetische Weltraumsatellit die westliche Welt aus der Fassung brachte, wurden zurückliegende Bildungskatastrophen beklagt, vorhandene Bildungsmisere angeprangert und bevorstehende Bildungsoffensiven verkündet. Stets ging es dabei auch um soziale Ungerechtigkeit, ob dies wie in den 1960er und 1970er Jahren die Forderung nach mehr ‚Chancengleichheit‘ nach sich zog oder nach mehr ‚Chancengerechtigkeit‘ in den 1980er und 1990er Jahren – bis dann der ‚PISA-Schock‘ bewies, dass sich an der Chancungleichheit der Kinder aus den unteren Sozialschichten und der Chancenungerechtigkeit gegen Kinder aus bildungsfernen Familien über all die Jahre und Jahrzehnte nur wenig geändert hat. Die Litanei der schlimmen Befunde setzt sich bis heute fort:

– Im Dezember 2001 sagte Jürgen Baumert, der wissenschaftliche Leiter der ersten PISA-Studie in Deutschland: „Die Chancen eines Arbeiterkindes, anstelle der Realschule ein Gymnasium zu besuchen, sind viermal geringer als eines Kindes aus der Oberschicht.“

– Im September 2002 meldete „Der Spiegel“: „Von den 32 untersuchten Nationen ist in keiner der Abstand zwischen der Leistung von Schülern aus privilegierten Familien und solchen aus unteren sozialen Schichten derart groß wie in Deutschland: Platz 32.“

– Im April 2003 stand in der „Zeit“: „Je früher die Auslese, je hierarchischer die Schulstruktur, desto stärker schlägt sich die soziale Herkunft eines Schülers auf seine Leistung nieder.“

– Im September 2004 sagte der Eliteforscher Michael Hartmann über die Auswahlgespräche an den Universitäten: „Bewerber aus bürgerlichen Familien werden gegenüber Arbeiterkindern eindeutig bevorzugt.“

– Im Oktober 2004 schrieb Jochen Schweitzer, damals Vertreter der Kultusministerkonferenz in den PISA-Gremien: „Die Schüler aus den unteren Sozialschichten werden vierfach bestraft: durch ihre Herkunft, durch die ungerechte Selektion am Ende der Grundschule, durch die ungünstigen Lernbedingungen der Hauptschule und schließlich durch die geringsten Chancen auf dem Arbeitsmarkt.“

– Im März 2007 appellierte UN-Berichterstatter Vernor Munoz nach seiner Inspektionsreise durch deutsche Schulen vor dem „Rat für Menschenrechte“ an die Bundesregierung, „das mehrgliedrige Schulsystem, das sehr selektiv und sicher auch diskriminierend ist, noch einmal zu überdenken.“

– Im September 2008 berichtete „Spiegel Online“ über eine neue Wiesbadener Studie, in der alle 35 Grundschulen der Stadt auf ihre Gymnasialempfehlungen untersucht wurden: „Aufs Gymnasium schaffen es in erster Linie die Privilegierten, nämlich Kinder gut betuchter Akademiker. Schüler aus einer niedrigen sozialen Schicht haben weitaus schlechtere Karten beim Schulübergang. Und zwar auch bei gleicher Leistung.“

– Im gleichen Monat bekräftigte Jürgen Baumert seinen alten Befund von 2001: „Verrate mir deinen Bildungsabschluss, und ich sage dir, welche Art von Beruf du ergreifen wirst, wie viel du verdienst, wen du heiratest und wie gesund du sein wirst.“

sie haben, oft übergangen wird. Weil knappe Ressourcen nur mit großem Aufwand an Menschen, Geld und Zeit erweitert werden können, kommt es zu Konflikten darüber, wer wann wovon wie viel bekommt. Die Gerechtigkeit spielt dabei eine Heldenrolle. Es ist die des Maulhelden: Große Klappe, nichts dahinter.

Im Alltag prallen die Interessen der verschiedenen Gruppen aufeinander, in den Medien konkurrieren die Meinungen, und in der Politik sind die Entscheidungen darüber, wie die begrenzten Ressourcen verteilt werden sollen, heftig umkämpft. In diesem Konfliktfeld haben *Bildungswissenschaftler* in erster Linie die Aufgabe, sachlich korrekte Informationen bereit zu stellen, also – wenn man es so ausdrücken will – nach der Wahrheit zu suchen. Dabei müssen die eigenen Interessen und die der sozialen Schicht, der man angehört, zurücktreten. Die *Bildungspolitiker* dagegen dürfen und müssen die Interessen ihrer Wählerinnen und Wähler in den Vordergrund stellen. Die Wahrheit ist dabei nicht immer hilfreich, manchmal sogar hinderlich. Die Rolle der *Bildungsjournalisten* wiederum besteht darin, die Öffentlichkeit über wissenschaftliche Ergebnisse und politische Ziele zu informieren, Meinungen zu äußern und diese Meinungen dem Publikum nahe zu bringen.

Bei all dem wird nicht immer redlich verfahren. Sobald es um die Interessen der eigenen Kinder oder der eigenen Schicht geht, kommt die konventionelle Moral rasch zum Erliegen. Auf die nicht mehr zu leugnenden bitteren Befunde wird mit Gebärden der Beschwichtigung reagiert; und wer sich damit nicht zufrieden gibt, sondern auf den Interessen der Kinder aus Familien benachteiligter Sozialschichten beharrt, muss mit dem Vorwurf des Ressentiments rechnen, wie seit jeher alle, die im Haus des Henkers vom Strick sprechen. Die akademischen Mittelschichten werden seit Jahrzehnten durch die Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems bevorzugt. Doch selbst wenn sie die Nachteile der anderen beklagen, wollen sie von den eigenen Vorteilen nicht lassen. Listig werden die eigenen Startvorteile gerechtfertigt, indem man hinterlistig die Bereitschaft erkennen lässt, sie auch anderen einzuräumen. Dabei wird jedoch eine Bedingung gestellt: die besondere Begabung.

Interesse

Trotz der Konjunktur, die das Thema Bildung seit dem PISA-Schock hat, ziehen bei der Lösung der Probleme keineswegs alle an einem Strang. Bildung ist eine knappe Ressource, was in den Wohlfühl Diskussionen derer, die

Bei Kindern aus Akademikerfamilien fragt niemand nach dieser ‚besonderen‘ Begabung. Durchschnitt reicht völlig aus. Promoviert gezeugte Kinder gehen nicht auf die Hauptschule. Vom ‚besonders begabten‘ Arbeiter-, Unterschicht- oder Migrantenkind, dem Abitur und Studium ermöglicht werden müsse, ist viel die Rede in den vergangenen Jahren. Aber auch schon in den Jahrzehnten nach dem Sputnik-Schock war viel davon die Rede gewesen. Der Anteil dieser Kinder an den Hochschulabsolventen hat sich dennoch nicht maßgeblich vergrößert, trotz der sozial-liberalen Bildungsoffensive der späten 1960er und frühen 1970er Jahre. Die unsichtbaren Barrieren der Bildungsferne sind so hoch, dass sie ihre Schutzfunktion zugunsten der Bildungsnahen auch dann erfüllen, wenn so getan wird, als wolle man diese Schutzfunktion gar nicht.

In Wahrheit besteht aber genau darin der Sinn der ‚besonderen Begabung‘. Sie wird Kindern bildungsferner Eltern als Bedingung abverlangt, wenn sie ins höhere Bildungssystem hineinwollen, und Kindern, deren Eltern schon in diesem System sind, ohne weitere Prüfung unterstellt. Man stelle sich vor, nicht Elternwille oder Lehrerempfehlungen, sondern anonym geschriebene und erst nach der Auswertung den Schülern zugeordnete Tests würden über den Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium entscheiden. Es könnte gut sein, dass dann die ehern un gerechte Relation zwischen Akademiker- und Nichtakademikerkindern etwas gerechter werden würde. So manchem unbegabten Akademikerkind bliebe der Übertritt zum Gymnasium versperrt, und normal begabte Kinder bildungsferner Eltern würden die freien Plätze einnehmen. Ein solcher Test ist kein ernsthafter Vorschlag. Nicht nur, weil sich die Besitzer familiär ererbter Bildungsprivilegien bis zum Äußersten dagegen wehren würden, sondern weil er im deutschen System nicht praktikabel wäre und auch sachliche Nachteile hat. Die Idee wurde nur ins Spiel gebracht, um an der Angst vor ihrer Umsetzung zu demonstrieren, dass sich auch Akademikereltern über die Begabung ihrer Kinder im tiefsten Herzen keineswegs immer sicher sind.

Überhaupt wird mit der Begabung im Dienst des Interesses viel Schindluder getrieben. Die kursierenden Vorstellungen von Be-

gabung sind mitunter ziemlich unbegabt. Auch akademisch ausgebildete Leute reden bisweilen einen Unsinn daher, der ihnen selbst peinlich wäre, hätten sie die Bildung und auch den Mumm, den eigenen Interessendiskurs einmal mit Abstand zu betrachten. Es kommt vor, dass Menschen allen Ernstes von ‚in den Genen liegenden‘ Begabungen sprechen, die nicht einmal die Frage beantworten könnten, wie viel Chromosomenpaare der Mensch hat. Derlei sich selbst unverständlich bleibendes Bramarbasieren hat seit der Entzifferung des genetischen Codes noch zugenommen. Aber das Genom ist nicht das Buch des Lebens, in dem Bildungsnahe lesen könnten, warum Bildungsferne keine Bücher lesen. Die naturalistische Reduktion, die Rückführung des von Menschen zu verantwortenden sozialen Unrechts auf die unverrückbaren Grundlagen der Natur, ist seit jeher ein beliebtes und trotz seiner Primitivität erstaunlich erfolgreich gebliebenes Mittel zur Verteidigung eigener Interessen. Früher hat ‚Gott‘ die kleinen Leute an den Platz gestellt, auf dem auch ihre Kinder dienend bleiben sollten, statt in die Universitäten davon zu laufen. Heute sind es die ‚Gene‘, mit denen die Kinder an ihren Plätzen in der Bildungshierarchie festgezurrert werden: für nicht oder schlecht deutsch sprechende Migranten- und Unterschichtenkinder die Hauptschule, für die Kinder der kleinbürgerlichen Arbeiter- und Angestelltenmilieus die Realschule, für die der normalen akademischen Mittelschicht das Gymnasium und für die der gehobenen Mittelschicht und der Oberschicht die Privatschule.

Denen, die heute gegen die vorgeschobene genetische Gegebenheit der Verhältnisse protestieren, wird der gleiche Vorwurf an den Kopf geworfen wie einst denjenigen, die sich nicht mit der göttlichen Gegebenheit abspesen lassen wollten: der Vorwurf der Ideologie. Es ist wie mit den Ressentiments. Die haben auch immer die anderen. Was bei denjenigen, die sich im System befinden, als legitime Interessenvertretung gilt, wird bei denjenigen, die erst noch hineinwollen, als ‚Ideologie‘ gebrandmarkt. Beispielsweise achten Akademikereltern penibel darauf, dass ihren Kindern die gleichen Chancen geboten werden wie denen anderer Akademiker. Wenn es aber nicht um schichtinterne, sondern um schichtübergreifende Chancengleichheit geht, kommt es zum Beißreflex: Die Chancengleichheit, auf

die man unter seinesgleichen höchsten Wert legt, wird als Gleichmacherei verschrien, wenn sie jene geltend machen, die nicht dazu gehören.

Eine weitere beliebte Taktik im Kampf um die Vorteile ist die Verwechslung von Interesse mit Moral. Im Unterschied zu den klassischen Oberschichten, die ihre Familienprivilegien mit so eingewachsener Selbstverständlichkeit leben, dass sie Moral dabei nicht nötig haben, wollen die mittleren akademischen Milieus das Interesse *und* die Moral. Die dummen Hasen aus der Bildungsferne mögen so schnell hin und her rennen, wie sie können. Der Igel des Interesses und die Igelin der Moral sind immer schon da. Das geht so weit, dass die Besserverdiener das Privileg des kostenfreien Studiums mit dem verlogenen Hinweis verteidigen, dass besonders begabte Arbeiterkinder sonst nicht mehr studieren könnten. Ein halbes Jahrhundert lang waren diesen Schichten die Arbeiterkinder völlig egal, wie deren nach wie vor dramatische Unterrepräsentanz an den Universitäten beweist. Aber sobald es darum geht, die Besitzer von Privilegien auch zu deren Finanzierung heranzuziehen, wird das Eigeninteresse zu einer Sache der allgemeinen Moral erklärt.

Bildungsinteresse

Bildung kann nur von denen wertgeschätzt werden, die sie haben. Darin besteht das so schwer überwindbare Dilemma für Kinder aus bildungsfernen Familien. Und deshalb bleiben viele dieser Kinder auf halbem Wege stecken. Ihre Eltern können Bildung nur in Kategorien des persönlichen Fortkommens erfassen und rechnen geistige Werte, mit denen sie nichts anfangen können, in materielle und soziale um. Was soll ein Studium bringen, wenn nicht höheres Einkommen und besseren Status? Die erbärmliche Frage nach dem, was eine höhere Schul- und eine Universitätsausbildung ‚bringt‘, offenbart das ganze Elend geistigen Desinteresses, ein verstocktes Verharren im eigenen, eng umgrenzten Horizont. Aber der verächtliche Ton, mit dem man Bildung als Luxus für ‚bessere Leute‘ und ‚höhere Kreise‘ abtut, verrät uningeständene Selbstverachtung.

Der Weg aus diesem Dilemma zwischen bildungsferner Ignoranz und Selbstverachtung

führt aber nicht über die Opferrolle. Mitleid zu predigen, ist unangebracht. Vielmehr sollte kampagnenartig ein regelrechter ‚Bildungsneid‘ geweckt werden. Genauso ist es völlig verkehrt, Bildungswege als Opfertgänge darzustellen, an deren Ende man beladen von lauter Zeug, das man im Leben nicht brauchen kann, über die Ziellinie eines gutbezahlten Jobs taumelt – falls man nicht sozialwissenschaftlich qualifiziert Taxi fährt, was ja vermeintlich die meisten promovierten Soziologen tun. Die Studierenden, gleichgültig, was sie studieren, sind nicht die Erniedrigten und Beleidigten unseres Gesellschaftssystems, sondern bilden das Reservoir derjenigen, aus denen sich die künftige Funktionselite rekrutiert. Nicht jede und jeder aus diesem Reservoir wird auf ihre Kosten und zu seinen Erfolgen kommen. Aber wer *nicht* zu diesem Reservoir gehört, hat kaum eine Chance, sich auf eigene Faust Bildung zu verschaffen und wird nie zu denen vordringen, die in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft das Sagen haben. Natürlich gibt es immer einzelne Ausnahmen. Hatten wir nicht einen Außenminister mit Taxiführerschein und ohne Hochschuldiplom? Wer ernsthaft darauf aus ist, in bildungsfernen Familien das Bildungsinteresse zu schüren, sollte das Studium weder als Hürden- noch als Marathonlauf darstellen. Das schreckt nur ab und hält die Bahn frei für diejenigen, die es besser wissen und sich deshalb einbilden, es auch besser zu können.

An den Schulen und Hochschulen muss ein Klima der Ermutigung geschaffen werden. Der Einsatz auf persönlicher Ebene und für einzelne Menschen, zum Beispiel wenn eine aufmerksame Lehrerin ein begabtes Arbeiterkind entdeckt und fördert, genügt nicht, wenn Bildung in der Breite attraktiv gemacht werden soll. Auch Patenschaften an den Universitäten, mit denen beruflich etablierte Akademiker aus bildungsfernen Familien den studentischen Nachwuchs aus dem gleichen Herkunftsmilieu mit ihren Erfahrungen und Kontakten unterstützen, reichen dafür nicht aus. So wichtig und bewundernswert dieses persönliche Engagement auch ist, die Beseitigung der *strukturellen* Benachteiligung ist nicht innerhalb der Institutionen möglich, zu deren Aufgaben das Organisieren und Verwalten eben dieser Benachteiligung gehört. Ungerechtigkeiten des Bildungssystems können im System gemildert, aber nur von außen abgeschafft werden.

Das hat die Überwindung der Benachteiligung von Schülerinnen und Studentinnen bewiesen. Es gibt nach wie vor Einzelfälle der Diskriminierung, aber von einer *strukturellen* Benachteiligung der Mädchen im deutschen Bildungssystem kann nicht mehr die Rede sein. Sie setzt allerdings nach dem Durchlaufen der Bildungsinstitutionen beim Verteilen der Berufschancen wieder ein. Dass die strukturelle Benachteiligung der Mädchen an Schulen und der Frauen an Hochschulen überwunden werden konnte, hat weniger mit pädagogischen und bildungspolitischen Reformen zu tun, als mit der nachdrücklichen Veränderung der weiblichen Lebensentwürfe. Das idiotische „Du heiratest ja doch“, mit dem weibliche Bildungsambitionen einst abgewürgt wurden, spielt heute keine Rolle mehr, jedenfalls nicht in den bildungsbereiten Mittelschichten. Dort gibt es beim Bildungsinteresse und Bildungserfolg keine Rangfolge mehr nach Geschlechtern.

Es käme darauf an, analog zur Frauenbewegung eine Bildungsbewegung zu initiieren mit dem Ziel, die Rangfolge des Bildungsinteresses auch nach Schichten zu überwinden. Ohne die Bereitschaft vieler Menschen aus den gebildeten Mittelschichten, nicht nur das ‚besonders begabte‘ Arbeiter- und Migrantenkind zu fördern, sondern Solidarität in der Breite aufzubringen, wird das kaum zu erreichen sein. Aber warum sollten Menschen sich für die Kinder anderer Leute einsetzen, wenn diese Kinder massenhaft zu Konkurrenten der eigenen zu werden drohen? So etwas kann man von niemandem verlangen. Da es aber den Bildungsfernen an Kraft und Interesse fehlt, sich selbst zu nehmen, was ihnen und ihren Kindern zusteht, wird sich die Litanei der schlimmen Befunde weiter fortsetzen.

Josef Kraus

Bildungsgerechtigkeit

Essay

Deutschland hat in den ersten drei PISA-Studien unterschiedlich gut abgeschnitten. 2000 und 2003 erreichte es ein Ergebnis im Mittelbereich der OECD-Staaten, 2006 schloss es in der internationalen Rangfolge zum vorderen Viertel auf und ließ sogar das hochangesehene Schweden hinter sich. Insgesamt ist durch die PISA-Studien eine lebhaft bildungspolitische Debatte in Deutschland angestoßen worden. Diese Debatte ist zum Teil hilfreich, zum Teil aber auch überzogen und wird für andere Zwecke instrumentalisiert. Zuletzt wurde PISA vor allem sozialpolitisch diskutiert. „Bildung ist *die* soziale Frage des 21. Jahrhunderts“, so heißt es. Das ist richtig. Zugleich gilt: Sozial ist, was Arbeitsplätze erhält beziehungsweise neu schafft. Bildung ist dabei ein wichtiges – wenngleich nicht das einzige – Vehikel zur Verbesserung von Chancen. Eine formal höhere Bildung kann individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern, sie verschärft aber zugleich den Konkurrenzkampf. Der britische Politikwissenschaftler Colin Crouch wundert sich daher nicht zu Unrecht, dass manche Politiker auf Bildung setzen, dabei aber übersehen, dass nur eine Minderheit in den Genuss des Aufstiegs kommen könne.

Josef Kraus

Diplompsychologe, geb. 1949; Oberstudiendirektor an einem bayerischen Gymnasium; ehrenamtlich Präsident des Deutschen Lehrerverbandes; Fürstenstraße 59, 84030 Ergolding. josef.kraus@landshut.org

Gleichwohl hat Bildung eine bedeutende soziale und eine mindestens gleichberechtigte personale Dimension. Bildung ist Zweck und Mittel der Persönlichkeitsentwicklung. Nur durch Bildung können sich Menschen zu mündigen Mitgliedern eines freiheitlichen, demokratischen und rechtsstaatlichen Gemeinwesens entwickeln. Bildung sollte des-

halb nicht zum bloßen Vehikel von Sozialpolitik werden. Höchst bedenklich wäre aber auch eine völlige Indienstnahme der Bildung durch die Wirtschaftspolitik, denn eine fortschreitende Ökonomisierung der Bildung könnte dazu führen, dass „unrentable“ Bildungsangebote gerade zulasten sozial Schwächerer wegrationalisiert würden.

Gleichheit versus Freiheit

Im Kontext mit PISA gibt es in Deutschland einen leidenschaftlichen Streit um Gerechtigkeit. Das ist zwar gut, aber nicht unproblematisch. Denn bei der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse gilt es zwei Prinzipien zu beachten: das Prinzip Gleichheit und das Prinzip Freiheit. In Reinform praktiziert, bedeutet Gleichheit Vereinheitlichung und Gleichmacherei; Freiheit pur bedeutet Überleben der Stärksten. Es kann also weder das eine noch das andere Paradigma einziger Maßstab sein. Denn Freiheit ohne Gleichheit wäre ein *Laissez-faire*-Libertarismus, und Gleichheit ohne Freiheit wäre Kollektivismus. Insofern kann es gerade in einem freiheitlich-demokratischen Rechts- und Sozialstaat immer nur um einen Ausgleich zwischen Freiheit und Gleichheit gehen. Beide sind auf der Basis von Subsidiarität und Solidarität durchaus vereinbar, erst daraus erwächst Gerechtigkeit.

Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit bleibt jedoch nicht aufhebbar: Sind die Menschen frei, dann wollen sie gleich sein; und sind sie gleich, so wollen sie frei sein. Deshalb gilt nach wie vor, was Goethe sagte: „Gesetzgeber oder Revolutionäre, die Gleichheit *und* Freiheit zugleich versprechen, sind Phantasten oder Scharlatane“. Die Gefahr, die hinter der vermeintlichen Unvereinbarkeit von Freiheit und Gleichheit lauert, ist freilich, dass das Prinzip Freiheit schwieriger zu wahren ist. Bereits Alexis de Tocqueville hat 1835 warnend darauf hingewiesen: Freiheit erliege gern der Gleichheit, weil Freiheit mit Opfern erkaufte werden müsse, während Gleichheit ihre Genüsse von selbst darbiete. Am Ende sei den Menschen die Gleichheit in Knechtschaft lieber als die Ungleichheit in der Freiheit.

Bezogen auf Schulbildung lautet die Frage also: Soll ein Schulwesen am Prinzip Freiheit

oder am Prinzip Gleichheit orientiert sein? Hier ist der Freiheit eindeutig der Vorrang zu geben, denn Gleichheit total wäre der Tod der Individualität. Und haben wir uns erst einmal der Gleichheit verschrieben, so fangen wir auch über Erziehung und Bildung an, Unterschiede abzuhebeln. Dem aber steht entgegen, was der Berliner Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth kürzlich in einem Interview zum Ausdruck brachte: „Die Beseitigung der Ungleichheit durch Bildung ist ein kollektives Missverständnis (. . .) Schule ist ein System der Erzeugung von Differenz und nicht von Gleichheit.“¹

Die „*conditio humana*“ kennt keine Gleichheit. Menschen kommen unterschiedlich auf die Welt. Wer völlige Chancengleichheit will, müsste sie entmündigen. Beim Start in die Bildungslaufbahn sollten – abgesehen von den Genen – alle die gleichen Chancen haben, gleiche Zielchancen kann es aber nicht geben. So äußert sich auch der Begabungsforscher Christopher Jencks, dessen Klassiker von 1972 „*Inequality*“ betitelt ist (und der in Deutschland bezeichnenderweise unter dem Titel „Chancengleichheit“ auf den Markt kam). Bereits bei Jencks findet sich auch die Feststellung: Chancengleichheit durch Bildung sei eine Illusion, denn selbst wenn Bildung am Ende gleichmäßig verteilt wäre, würden doch andere Unterschiede durchschlagen: familiäre Förderung, Begabung usw. Was den Faktor Begabung betrifft, so mag es heute politisch nicht mehr korrekt sein, davon zu sprechen. In manchen Diskussionen ist aus Begabung eine „vermeintliche Begabung“ geworden. Wissenschaftlich haltbar ist eine solche Diktion nicht. Denn die Forschung hat seit mehreren Jahrzehnten eindeutig nachgewiesen, dass 70 Prozent des kognitiven Potentials durch Erbfaktoren bestimmt sind.

Gerechtigkeits-Rhetorik

Gerade in Wahlkampfzeiten haben Bindestrich-Gerechtigkeiten Konjunktur: etwa Generationen-, Geschlechter-, Umwelt-, Leistungs-, Renten-, Einkommens- oder Verteilungs-Gerechtigkeit. In diesem Katalog nimmt die so genannte Bildungsgerechtigkeit seit etwa 2001 eine prominente Stellung ein.

¹ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), vom 16. 9. 2008.

Ogleich der Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft keine neue Einsicht ist, erheben in der Folge manche Bildungspolitiker und Bildungsforscher – da es angeblich gerechter ist – die Forderung nach einem egalisierenden Bildungswesen. Was dabei unter dem Titel „Gerechtigkeit“ implizit und explizit mit aufgelegt wird, mutet wie eine Verschwörungstheorie an: Akademiker würden Kinder von Nicht-Akademikern von höherer Bildung ausschließen und von höheren Bildungsabschlüssen abhalten wollen. Vertreter der oberen Dienstklassen hätten Angst vor einer nivellierenden Masse und legten deshalb Wert auf Exklusivität, auf Privilegienhierarchien, auf Status- und Kultur-Reproduktion, auf einen ausgrenzenden bürgerlichen Bildungskanon sowie auf die Monopolisierung spezieller materieller und kultureller Güter. Es wird zudem behauptet, PISA habe bewiesen, dass Bildung vom Geldbeutel der Eltern abhängt. Dabei hat PISA das Einkommen der Eltern gar nicht erfassen können, sondern nur das Vorhandensein „kultureller Besitztümer“ (gemeint sind vor allem Bücher).

In solcher Rhetorik schwingt ein gewisser antibürgerlicher Affekt mit, der sich aus der Tatsache speist, dass Heranwachsende nun einmal einen Vorsprung haben, wenn sie über Distinktion, Lebensstil, Habitus und Bildungsehrgeiz verfügen. Hier wird gelegentlich sogar das Evangelium bemüht – konkret der so genannte Matthäus-Effekt: „Wer hat, dem wird gegeben. Wer aber nicht hat, vom dem wird genommen.“ Dass in der Bildung niemandem etwas genommen wird und – so er es denn hat – genommen werden kann, scheint dabei keine Rolle zu spielen.

Absolute Gerechtigkeit bleibt auch in Fragen von Erziehung und Bildung ein irrationales (metaphysisches) Ideal. In der Bildung kann es keine egalisierende Gerechtigkeit im Sinne eines „Jedem das Gleiche“ geben, weil Individualität damit blockiert würde. Überhaupt geht es in der Bildung nicht um Verteilungsgerechtigkeit im Sinne von Chancenverteilung, sondern um Chancennutzung. Aber Chancen sind keine Garantien. Zu konkreten Optionen werden sie erst durch eigene Anstrengung. Die Menschen müssen Agenten ihrer eigenen Interessen sein können. Die Motivation dazu ist freilich zum Teil wiederum eine Frage der Schichtzugehörigkeit und

der Bildung. Der Soziologe Pierre Bourdieu hat dazu festgestellt: Selbst bei einer Inflation an höheren Bildungsabschlüssen bleiben traditionelle Privilegien bessergestellter Familien erhalten („Bildungsparadoxon“). Auch eine Studie von 2007 zeigt, dass sogar eine Korrelation zwischen den Bildungsabschlüssen der Großeltern- und der Kindergeneration besteht. Das heißt: Viele Bildungsaufstiege sind über die Generationen hinweg nicht nachhaltig.¹² Da Bildung per se kein knappes Gut ist, kann sie nicht den einen genommen und den anderen gegeben werden. Es ist zudem nicht vertretbar, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem man andere Gruppen bremst. Aus diesem Grund verbieten sich übrigens auch Quotierungen.

Zugleich gilt: Vermeintliche Gleichheit könnte allenfalls durch Absenkung des Anspruchsniveaus erzielt werden. Wer aber die Ansprüche senkt, der bindet gerade junge Menschen aus schwierigen Milieus in ihren „eingeschränkten Codes“ fest. Derartige Gleichmacherei würde nur zu einer gefühlten Gerechtigkeit führen, nach dem Motto: Was nicht alle können, darf keiner können.

Der Wirtschaftsnobelpreisträger Friedrich August von Hayek hat dazu Bedenkenswertes festgestellt: Die Politik der Chancengleichheit erhöhe massiv den bürokratischen Aufwand, und sie sei zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande sei, Chancen nach Begabung und Leistung gerecht zu verteilen. Der Staat müsste, falls Chancengleichheit hergestellt werden sollte, Chancen zuweisen und so Freiheiten beschneiden. Das Ergebnis wäre nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen. Es gebe überhaupt nie gleiche Chancen, weil die Talente verschieden seien und die Ressourcen der Bildung sowohl genutzt als auch verpasst werden könnten.¹³

¹² Vgl. Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971; diess., Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1997; Marek Fuchs/Michaela Sixt, Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59 (2007) 1, S. 1–29.

¹³ Vgl. Friedrich A. von Hayek, Die Verfassung der Freiheit, Tübingen 1971; ders., Illusion der sozialen Gerechtigkeit, Landsberg 1981.

Schiefe internationale Vergleiche

Zur Frage sozialer Ungleichheiten im Bereich Bildung ist in PISA 2000 im internationalen Vergleich nachzulesen: „Es gelingt keinem Teilnehmerland, Schülerleistungen von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zu entkoppeln (. . .) Die disparitätserzeugenden Effekte von familiären Strukturmerkmalen werden überwiegend durch die kulturelle Praxis von Familien vermittelt.“ Auch 2006 erreichten Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status tendenziell bessere PISA-Kompetenzwerte. Dieser Zusammenhang sei besonders eng in Tschechien, Luxemburg, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Belgien, besonders gering in Kanada, Mexiko, Island, Finnland, Korea und Japan. Deutschland liegt hier im OECD-Mittelfeld. Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen. In Japan schicken zwei Drittel der Eltern ihre Kinder auf eine private Nachhilfeschool, oder sie heuern einen Privatlehrer an. In England, Frankreich und in den USA geben Eltern ihre Kinder auf eine Privatschule, sofern sie sich die zehn- bis dreißigtausend Euro Schulgeld pro Kind und Jahr leisten können.

Allein vor diesem Hintergrund trifft die Behauptung nicht zu, ein gegliedertes Schulwesen wie in Deutschland sei ein sozial besonders selektives Schulwesen. Soziale Selektivität gibt es eben in allen nationalen Schulsystemen. Dort, wo es sie auf dem Papier nicht gibt, werden Studienberechtigungen nahezu flächendeckend vergeben. Viele internationale Vergleiche der „Abitur- und Akademikerquoten“ sind statistische Artefakte, denen – nach dem Prinzip „upgrading of certificates and downgrading of skills“ – eine Gleichsetzung von Quote mit Qualität zugrunde liegt. Statistische Artefakte sind auch die Angaben über die so genannte „soziale Durchlässigkeit“. Wenn zum Beispiel die Tochter eines finnischen Hafenarbeiters Krankenschwester wird, gilt sie – da mit Hochschulstempel ausgestattet – als Beleg für die ausgeprägte soziale Durchlässigkeit des dortigen Schulwesens; wenn in Deutschland die Tochter eines Fließbandarbeiters Krankenschwester wird, gilt sie – da ohne Hochschulstempel – als Beleg für die

mangelnde soziale Durchlässigkeit des deutschen Bildungswesens.

Frankreich mag mit einer 80-prozentigen „Abitur“-Quote als besonders sozial durchlässig wahrgenommen werden. Staatspräsident Nikolas Sarkozy sieht das jedoch anders: Aus dem „collège unique“ sei ein „collège inique“ geworden. (Aus dem einheitlichen Collège sei ein ungerechtes Collège geworden.) Hintergrund für seine Klage ist die Tatsache, dass in Frankreich 65 Prozent der Studierenden ihr Studium abbrechen. Eine Quotenpolitik kann also nicht die Lösung sein. Denn dann müssten Frankreich mit 80 Prozent *baccalauréat général* und Italien mit 80 Prozent *maturità* viel reicher sein als Deutschland, das laut Statistischem Bundesamt eine Studienberechtigtenquote von 43 Prozent hat (Stand: 2006). Zugleich müsste die Schweiz mit einer gymnasialen Maturitätsquote von knapp 20 Prozent und einer Berufsmaturitätsquote von 12 Prozent (vergleichbar mit FH-Reife) ein ärmeres Land als Deutschland sein. Ein wichtiges sozialpolitisches Kriterium wird ebenfalls häufig übersehen, nämlich das Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit. Hier haben oft sogar PISA-Vorzeigeländer mit Gesamtschulsystemen eine Quote von um die 20 Prozent – Finnland und Schweden etwa. In Ländern mit gegliederten Schulsystemen und dualer Berufsbildung dagegen sind es um oder unter zehn Prozent: in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz.

Bildungsexpansion durch ein differenziertes Schulwesen

Chancengleichheit ist über das Bildungswesen nicht herstellbar. Daran ändert kein PISA-Schock etwas. Auch der so genannte Sputnik-Schock von 1957 hat in den USA trotz größter Anstrengungen nicht zu einer weitreichenden und nachhaltigen Mobilisierung von „Begabungsreserven“ geführt. Falsch ist auch die Behauptung, durch die integrierte Gesamtschule könne ein sozialer Ausgleich stattfinden. In einer Langzeitstudie von 2008 wurde nachgewiesen, dass der Besuch einer Gesamtschule keineswegs verbesserte soziale Aufstiegsmöglichkeiten schafft. Unabhängig von der besuchten Schulform zeigte sich zugleich, dass 25 Prozent der da-

maligen Neuntklässler zu höheren Abschlüssen gekommen sind, als es das Abschlussziel der zunächst besuchten Schulform war.⁴ Es gibt also keinen Abschluss ohne Anschluss. Zugleich bleibt für die vergangenen drei Jahrzehnte für Deutschland festzuhalten: Durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit, durch mehr Beteiligung in höheren Bildungsgängen sowie durch sehr viele Schulgründungen gab es vielerlei positive Effekte, die den so genannten bildungsfernen Schichten zugute kamen. Wenn das deutsche Gymnasium immer nur die eigene Klientel reproduziert hätte, wie es manche Kritiker behaupten, dann hätte sich die Zahl der Gymnasiasten im gegliederten Schulwesen binnen 20 Jahren (von 1960 bis 1980) nicht um 150 Prozent erhöhen können. All dies sind Leistungen des herkömmlichen, gegliederten Schulwesens. Insgesamt gibt es in der Bundesrepublik heute rund 60 verschiedene Wege zu einer Hochschulreife. Die Anzahl der Hochschulen hat sich in 30 Jahren (von 1960 bis 1990) fast verdoppelt, die der Studentinnen und Studenten sogar versechsfacht.⁵

Jedenfalls haben wir in Deutschland in den vergangenen Jahren eine eindeutige Entkoppelung von besuchter Schulform einerseits und dem höchsten formal erreichten Bildungsabschluss andererseits. Das heißt: Der Anteil der Studienanfänger, die nicht über den herkömmlichen Weg des Gymnasiums an die Hochschule kommen, ist immer größer geworden. In manchen Bundesländern hat er 50 Prozent überschritten und selbst in Bayern liegt er bei 44 Prozent. Nutznießer dieser Entwicklung sind vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten (kaum jedoch von Migranten). Gerade das berufsbildende Schulwesen in Deutschland bietet hier im Sinne vertikaler Durchlässigkeit nicht nur qualifizierte Ausbildung, sondern in erheblichem Maße Aufstiegsbildung. Allerdings findet trotz dieser Optionen oft immer noch eine Selbstselektion statt. Arbei-

terkinder studieren, selbst wenn sie Abitur haben, zu einem geringeren Anteil als Kinder aus anderen Familien.

Eine gerechte Schule ist eine Schule der Leistung

Zum Leistungsprinzip in der Schule gibt es keine gerechte Alternative. Wer es untergräbt, setzt zugleich eines der revolutionärsten demokratischen Prinzipien außer Kraft. In unfreien Gesellschaften sind Geldbeutel, Geburtsadel, Gesinnung, Geschlecht oder dergleichen die maßgeblichen Kriterien zur Positionierung eines Menschen im Gemeinwesen. Freie Gesellschaften haben an deren Stelle das Kriterium Leistung vor Erfolg und Aufstieg gesetzt: ein revolutionärer Fortschritt und die große Chance zur Emanzipation für jeden Einzelnen und jede Einzelne!

Auch Sozialstaatlichkeit ist nur mit dem Leistungsprinzip möglich. Ein simpler Beweis hierfür ist die Tatsache, dass 20 Prozent der besonders Leistungsfähigen für 70 Prozent des Steueraufkommens sorgen. Deshalb kann das Sozialprinzip auch nicht über das Leistungsprinzip gestellt werden, da es kein Leistungssubstitut ist. Das Sozialstaatsprinzip ist allerdings ein ethisch gebotenes, dem Leistungsprinzip immanentes Korrektiv. Verschiedenheit ist keine Ungerechtigkeit. Vielmehr ist nichts so ungerecht wie die gleiche Behandlung Ungleicher. Nur in totalitären Organisationen gibt es die eine, zeitlose Gerechtigkeit als Ausdruck einer – totalitären – Glückverheißung. Kinder und Jugendliche brauchen ein möglichst individuelles Anspruchs- und Herausforderungsniveau. Ein Einheitsanspruch aber würde individuelle Anstrengungsbereitschaft und Eigeninitiative bremsen.

Was noch notwendig und möglich ist

Eine freiheitliche Gesellschaft muss mit Unterschieden leben. Soziale Unterschiede werden durch das Prinzip Solidarität abgepuffert. Es kann aber kein einklagbares Recht auf einen bestimmten Bildungsabschluss geben. Natürlich gibt es ein moralisches Recht auf Bildung. Damit muss freilich eine moralische Pflicht zur Bildung korrespondieren. Bildung und Wissen sind heute frei verfügbare Güter;

⁴ Vgl. Helmut Fend u. a., *Life – Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter*, Wiesbaden 2008.

⁵ 1960: 131 Hochschulen/0,29 Millionen Studierende; 1990: 248/1,58 Millionen; heute: 360/2,26 Millionen. Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten 1974*; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten 2003/2004*; dies. (Hrsg.), *Grund- und Strukturdaten 2007/2008*, in: <http://gus.his.de/gus/download.html> (10. 11. 2008).

Wissen hat zuletzt durch die neuen Medien (bei aller Problematik ihres Angebotsspektrums) eine Demokratisierung ohnegleichen erfahren. Bildung ist insofern kein Privileg mehr von wenigen. Man kann Bildungsabschlüsse jedoch nicht planwirtschaftlich-inflationär vergeben, und man kann niemanden zu echter Bildung zwingen. Bildungsbereitschaft staatlich anzuordnen wäre totalitär. Es kann also nur um Hilfe zur Selbsthilfe gehen und um eine Rückbesinnung darauf, dass die erste Bildungsverantwortung in der Familie liegt. Der Staat hat hinsichtlich des Bildungsangebots eine Bringschuld, die Eltern und ihre Kinder aber haben eine Holschuld. Wichtig ist es auch anzuerkennen, dass Fördern und Auslese zusammengehören. Leistung und Auslese sind zwei Seiten derselben Medaille. Auslese ist eine notwendige Voraussetzung für individuelle Förderung. Die antithetische Formel „Fördern statt Auslese“ ist falsch. Es muss heißen: Fördern durch Differenzierung!

Eine Optimierung des Bildungsangebots im Interesse der sozial schwächeren Klientel ist gleichwohl möglich und ein Gebot der Fairness. Die Erziehungs- und Bildungsberatung muss in den Risiko-Populationen intensiviert werden. Damit kann ein Beitrag gegen die Selbstselektion dieser Familien geleistet werden. Vor allem muss es mehr als bisher gelingen, Angehörige bildungsferner Schichten im Falle eines entsprechenden Leistungsvermögens ihrer Kinder zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen zu motivieren. Des Weiteren müssen dem Kindergarten und der Vorschule mehr Bedeutung beigemessen werden. Ohne die institutionalisierte frühkindliche Förderung überschätzen zu wollen – es ist notwendig, dass der (kostenfreie) Besuch des Kindergartens stärker auf Bildung als auf Betreuung ausgerichtet wird. Gerade für Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern ist ferner eine rechtzeitige Einschulung notwendig. Würden diese Kinder zu lange von der Schule zurückgestellt, blieben ihnen in prägenden Phasen wichtige Anregungen vorenthalten. Darüber hinaus sollten Schulen mit besonderen sozialen Problemlagen bevorzugt für die Jugendsozialarbeit geöffnet und als Ganztagschulen betrieben werden. Für Risikoschüler, die im ersten „Anlauf“ zu keinem Schulabschluss gekommen sind, sollte es außerdem die Chance eines zweiten „Anlaufs“ geben.

Da Bildungsarmut vor allem männlich und multiethnisch geprägt ist, bedarf es schließlich speziell für diese Klientel zusätzlicher schulischer, vor allem sprachlicher Fördermaßnahmen. Notwendig ist aber auch eine Ordnungspolitik, die sanften Druck auf Eltern ausübt, damit ihre Kinder das vorhandene Bildungsangebot tatsächlich wahrnehmen. Der Neuköllner Bezirksbürgermeister Heinz Buschkowsky (SPD) lag in dieser Hinsicht wohl nicht ganz falsch (und das gilt auch für so manches deutsche Elternhaus), als er im Sommer 2007 mit Blick auf Schulschwänzer mit Migrationshintergrund das Streichen von Kindergeld vorschlug: „Wenn ein Vater merkt, dass ihm 300 Euro fehlen, wenn Ayse und Murat nicht zur Schule gehen, haben die das letzte Mal geschwänzt.“

Zum Schluss: Auch in der Bildungs- und Sozialpolitik sollte wieder vermehrt das Subsidiaritätsprinzip gelten. Die Bürger müssen die ihnen gebotenen Chancen eigenverantwortlich nutzen, bevor der Staat eingreift. Darüber hinaus sind – so ein Postulat von John Rawls – soziale Ungleichheiten so zu gestalten, dass sie jedermanns Vorteil dienen.¹⁶ Insofern kann Ungleichheit gerecht sein – nämlich dann, wenn das Handeln von Eliten zu einem Mehrwert führt. Auch aus diesem Grund dürfen die Stärkeren nicht gebremst werden, denn man macht die Schwächeren nicht stärker, indem man die Stärkeren schwächt. Den Mitgliedern einer Gesellschaft, auch den gutsituierten, ist eine Kultur des Respekts gegenüber jedermann abzuverlangen – auch gegenüber den Klienten des Sozialstaates.¹⁷ Der Mensch beginnt schließlich nicht erst mit Abitur ein Mensch zu sein.

¹⁶ Vgl. John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1975.

¹⁷ Vgl. Richard Sennett, Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, Berlin 2002; ders., Handwerk, Berlin 2007.

Rainer Geißler ·
Sonja Weber-Menges

Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt

Deutschland hat sich im vergangenen halben Jahrhundert allmählich von einem Gastarbeiterland über ein Zuwanderungsland

Rainer Geißler

Dr. phil., geb. 1939; Professor für Soziologie an der Universität Siegen; Universität Siegen, Fachbereich 1, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen. geissler@soziologie.uni-siegen.de

Sonja Weber-Menges

Dr. phil.; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Soziologie der Universität Siegen; Universität Siegen, Fachbereich 1, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen. weber@soziologie.uni-siegen.de

wider Willen zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer der modernen Welt entwickelt. Im Bildungswesen lässt sich dieser Wandel daran ablesen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien stammen. Unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ist es 2006 jede bzw. jeder fünfte, unter den Viertklässlern bereits jede bzw. jeder vierte und bei den Kindern unter fünf Jahren schon jedes dritte Kind.¹ Deutschland steht vor der Herausforderung, das wachsende multiethnische Segment seiner Bevölkerung in die Kerngesellschaft zu integrieren. Wenn man gleiche Teilnahmekancen am Leben der Aufnahmegesellschaft als das Herzstück der Integration ansieht, wie es viele Wissenschaftler² und Politiker tun, dann sind gleiche Bildungschancen für Migrantenkinder der Schlüssel für ihre Integration. Bildung ist in einer modernen Bildungs- und Wissensgesellschaft die zentrale Ressource für die Teilnahme am ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Es ist vielfach empirisch belegt, dass Unterschiede im Berufsstatus und bei den Arbeitsmarktchancen

und damit zusammenhängend beim Einkommen, Lebensstandard, bei der sozialen Sicherheit und dem gesellschaftlichen Ansehen sowie Unterschiede in der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Beteiligung mit Unterschieden im Bildungsniveau zusammenhängen. Das erworbene „Bildungskapital“ – wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu die Bildungsabschlüsse mit Recht nennt – lässt sich in entsprechende Lebenschancen umsetzen und minimiert gesellschaftliche Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Krankheit oder Straffälligkeit bzw. Kriminalisierung.³

Der normative Hintergrund des vorliegenden Beitrages ist die vage bildungspolitische Leitidee der Chancengleichheit im Bildungssystem. Das Konzept der Chancengleichheit ist komplex und wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik unterschiedlich interpretiert. Wir orientieren uns an einer Variante, die wir als das *sozialisationsbeachtende meritokratische Modell der Chancengleichheit* bezeichnen. „Meritokratisch“ bedeutet, dass ihm das Prinzip „allen nach ihren Fähigkeiten und Leistungen“ zugrunde liegt. Chancengleichheit orientiert sich also am Leistungsprinzip: Allen soll die gleiche Chance auf eine Bildungskarriere garantiert sein, die ihren individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht. Soziale Kriterien wie Herkunft oder Ethnie dürfen beim Bildungsverlauf – unabhängig von Fähigkeiten und Leistungen – keine Rolle spielen. Dabei ist zu beachten, dass auch die Indikatoren, die zur Messung von „Leistung“ herangezogen werden, bereits von leistungsfremden Einflüssen mitbestimmt sein können. So spiegeln Testergebnisse bestimmte Fähigkeiten besser wider

¹ Vgl. Winfried Bos u. a., IGLU 2006, Münster–New York 2007, S. 254; Oliver Walter/Päivi Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006, Münster–New York 2007, S. 346; Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Migrationshintergrund, Wiesbaden 2008, S. 60.

² Vgl. z. B. Hartmut Esser, Integration und ethnische Schichtung, Mannheim 2001; Rainer Geißler, Einheit-in-Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten – ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation, in: Berliner Journal für Soziologie, 14 (2004), S. 287–298.

³ Vgl. Rainer Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden 2008⁵, S. 280 ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 181 ff.

als Schulnoten. Diese werden – wie später noch gezeigt wird – auch von sozialen Kriterien beeinflusst, die mit den Testleistungen selbst nichts zu tun haben.

Ein weiteres Problem des meritokratischen Modells besteht darin, dass sich das Leistungspotential von Individuen im Verlauf von Sozialisationsprozessen entwickelt, die im jungen Alter insbesondere in den Herkunftsfamilien und in den (vor-)schulischen Einrichtungen ablaufen. Dabei sind junge Menschen ungleichen familialen und schulischen Sozialisations- und Lernbedingungen ausgesetzt, die unter anderem mit ihrem sozioökonomischen Status und ihrer ethnischen Herkunft zusammenhängen. In einigen Gruppen wird die Entwicklung des Leistungspotentials begünstigt, in anderen gehemmt. Der Zusatz „sozialisationbeachtend“ soll verdeutlichen, dass wir bei unserer Analyse auch die ungleichen Entwicklungschancen des Leistungspotentials im Auge behalten.

Die verfügbaren Forschungsergebnisse weisen leider begriffliche Unschärfen auf. Einige Studien und Statistiken – so auch noch die derzeitige deutsche Schulstatistik – nutzen den inzwischen überholten Ausländerbegriff. Dieser erfasst nur eine Minderheit der Migrantenkinder, weil er Kinder aus eingebürgerten Familien und mit doppelter Staatsbürgerschaft sowie Aussiedlerkinder ausschließt. Echte Migrationsstudien arbeiten mit dem Konzept „junge Menschen mit Migrationshintergrund“, das allerdings teils in einer engen Version (beide Eltern sind zugewandert) und teils in einer weiten Version (mindestens ein Elternteil ist zugewandert) verwendet wird. Unsere Ausführungen müssen mit diesen begrifflichen Unschärfen leben und wir machen sie, wenn es sinnvoll und möglich ist, sprachlich deutlich.

Nachteile in der Leistungsentwicklung

Die im vergangenen Jahrzehnt durchgeführten internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass Migrantenkinder in fast allen wichtigen Einwanderungsländern der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) tendenziell mehr oder weniger große Leistungsdefizite im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften gegenüber den Einheimischen aufweisen.

Deutschland gehört allerdings zu denjenigen Gesellschaften, in denen diese Defizite am größten sind (*Tabelle 1*). In der letzten PISA-Studie führt Deutschland die „Hitliste“ der Länder mit den größten Defiziten der Migrantenkinder im Bereich Naturwissenschaften an, in Mathematik ist es bei PISA 2003 „Vizemeister“ der OECD und im Lesen liegt es 2006 auf Platz 3. Die so genannte Zweite Generation – das heißt Jugendliche, die im Zuwanderungsland geboren sind und deren beide Eltern zugewandert sind – weist in Deutschland 2006 in allen drei Leistungsbereichen die größten Rückstände gegenüber den Einheimischen auf. Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, das Leistungspotenzial von jungen Menschen mit Migrationshintergrund so zu fördern und zu entwickeln, wie es in den meisten anderen Einwanderungsländern der Fall ist.

Nachteile in der Bildungsbeteiligung

Es ist nicht verwunderlich, dass diese Leistungsdefizite schlimme Folgen für die Bildungsbeteiligung haben. Allerdings sei hier bereits darauf verwiesen, dass die schlechten Bildungschancen der Migrantenkinder nur teilweise auf ihre Kompetenzdefizite zurückzuführen sind und auch mit unzureichender Förderung und Diskriminierungen in den Schulen zusammenhängen. Die Probleme der Migrantenkinder beginnen bereits im vorschulischen Bereich. 2007 besuchten in Deutschland 90 Prozent aller Drei- bis Fünfjährigen eine Kindertageseinrichtung, aber nur 64 Prozent der Migrantenkinder. Dabei ist belegt, dass gerade die Kinder aus bildungsfernen und zugewanderten Familien von einem möglichst frühen Kindergartenbesuch profitieren: Sie werden seltener bei der Einschulung zurückgestellt, und ihre Chancen, später ein Gymnasium zu besuchen, verdoppeln sich.¹⁴ Die Nachteile setzen sich bei der Einschulung – es werden etwa doppelt so viele ausländische Kinder zurückgestellt –

¹⁴ Vgl. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 30 (2008), S. 1; Rolf Becker/Nicole Biedinger, Ethnische Ungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (2006), S. 276; Jens Kratzmann/Thorsten Schneider, Soziale Ungleichheiten beim Schulstart, DIW Berlin 2008, S. 24 f.; Rolf Becker/Patricia Tremel, Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern, in: Soziale Welt, 57 (2006), S. 414.

Tabelle 1: Leistungsabstände zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund

Rangplatz Deutschlands im Vergleich mit den wichtigsten OECD-Einwanderungsländern*
(Rangplatz 1 = Abstände am größten)

Studie	Migrationshintergrund	Leistungsbereich	Rangplatz Deutschlands
IGLU 2001	beide Eltern zugewandert	Lesen	2
IGLU 2006	beide Eltern zugewandert	Lesen	4
PISA 2006	mind. 1 Elternteil zugewandert	Lesen	3
PISA 2003	mind. 1 Elternteil zugewandert	Mathematik	2
PISA 2006	mind. 1 Elternteil zugewandert	Naturwissenschaften	1
PISA 2003	Zweite Generation	Lesen	1
PISA 2003	Zweite Generation	Mathematik	1
PISA 2003	Zweite Generation	Naturwissenschaften	1
PISA 2006	Zweite Generation	Naturwissenschaften	1

* In der Regel die 14 bis 17 Einwanderungsländer mit den höchsten Anteilen an Kindern aus Migrantenfamilien. IGLU untersucht Kinder der 4. Grundschulklassen, PISA 15-Jährige aus allen Schulformen der Sekundarstufe I. *Quelle:* W. Bos u. a. (Anm. 24); ders. u. a. (Anm. 1); O. Walter/P. Taskinen (Anm. 1); G. Ramm u. a. (Anm. 12).

und bei der wichtigen Weichenstellung am Ende der Grundschulzeit fort: Zwischen 1985 und 2006 wechselten zwei Drittel der ausländischen Schüler an die Hauptschule (deutsche: 42 Prozent) und nur 9 Prozent auf ein Gymnasium (deutsche: 30 Prozent).¹⁵ Während ihrer Schulkarriere müssen Migrantenkinder insbesondere in den unteren Klassen erheblich häufiger die Klasse wiederholen, in den ersten bis dritten Klassen bleiben sie viermal häufiger sitzen als Einheimische. Sie müssen auch häufiger das Gymnasium wieder verlassen und steigen doppelt so häufig in die Hauptschule ab. Auch das Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, ist doppelt so hoch wie bei Deutschen.¹⁶

Die Probleme auf ihrem Bildungsweg schlagen sich in den Schulabschlüssen nieder: 2007 verließen 17 Prozent der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (deutsche: 7 Prozent), 42 Prozent erwarben den Hauptschulabschluss (deutsche: 23 Prozent); 31 Prozent den Realschulabschluss (deutsche: 42 Prozent), 1,5 Prozent die Fachhochschulreife (deutsche: 1,5 Pro-

zent) und nur 9 Prozent die allgemeine Hochschulreife (deutsche: 27 Prozent). Obwohl die Studienberechtigten aus Migrantenfamilien inzwischen häufiger mit einem Studium beginnen als Einheimische, machen sie unter den Studierenden nur 8 Prozent aus; im Vergleich zu ihrem Anteil unter Gleichaltrigen sind sie etwa um das Dreifache unterrepräsentiert.¹⁷

Am dramatischsten stellt sich die Situation in der Berufsausbildung dar. Beim zunehmenden Kampf um die knappen Lehrstellenplätze seit Mitte der 1990er Jahre sind die Migrantenkinder die Verlierer. Ihr Anteil an den Auszubildenden ging kontinuierlich zurück mit fatalen und alarmierenden Folgen: Fast die Hälfte (42 Prozent!) der 25- bis 34-Jährigen steht 2005 ohne beruflichen Abschluss da (Einheimische: 13 Prozent).¹⁸ Hier tickt eine soziale Zeitbombe: Wenn dieser „verlorenen Generation“ nicht intensiv geholfen wird, ist der Weg für viele von ihnen in die Arbeitslosigkeit und Randständigkeit und für einige auch in die Kriminalität vorprogrammiert.

¹⁵ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 151; Heike Diefenbach, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem, Wiesbaden 2008², S. 63.

¹⁶ Vgl. Julia Ann Krohne u. a., Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), S. 385; Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 152; H. Diefenbach (Anm. 5), S. 65.

¹⁷ Berechnet nach Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2006/07, Wiesbaden 2007, S. 251; Wolfgang Isserstedt u. a., Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, Bonn-Berlin 2007, S. 253.

¹⁸ Vgl. 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Baden-Baden 2007, S. 229.

**Tabelle 2: Besuch der Sekundarstufe* nach Staatsangehörigkeit 2006/07
(Index Deutschland = 100)**

	Gymnasium	Realschule	Integr. Gesamtschule	Hauptschule	Schüler in 1000
Deutschland	100	100	100	100	4753
<i>ehemalige Anwerbeländer</i>					
Kroatien	67	111	97	185	11
Spanien	65	104	176	160	4
Slowenien	63	104	98	208	1
Bosnien-Herzegowina	56	98	161	204	11
Griechenland	50	98	107	252	17
Tunesien	41	76	223	248	1
Portugal	40	98	145	261	7
Italien	33	94	133	297	30
Mazedonien	29	83	170	303	4
Türkei	29	93	192	275	197
Serbien	28	79	104	350	19
Marokko	24	87	287	247	6
<i>andere Herkunftsländer**</i>					
Vietnam	122	77	89	76	9
Ukraine	117	73	111	86	8
Iran	95	72	184	111	5
Russische Föderation	94	70	117	155	13
Polen	70	81	154	191	13
Afghanistan	56	81	290	155	8
Libanon	15	53	255	344	5

* Ohne Abendschulen, Kollegs, Förderschulen, Freie Waldorfschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen

** Mit den größten Schülerzahlen

Quelle: Eigene Berechnungen nach Daten bei Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/07, Wiesbaden 2007, S. 58 und 224 f.

Unterschiede nach Staatsangehörigkeit

Zwischen den verschiedenen Nationalitäten bestehen erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. *Tabelle 2* zeigt, dass unter den Schülern aus ehemaligen Anwerbeländern die Kroaten, Spanier und Slowenen über die besten Bildungschancen verfügen. Bosnier, Griechen, Tunesier und Portugiesen liegen im Mittelfeld, während Italiener und Türken zusammen mit den Mazedoniern, Serben und Marokkanern die Schlusslichter bilden. Erstaunlich ist die gute Bildungsbeteiligung der Vietnamesen und Ukrainer. Sie besuchen häufiger ein Gymnasium und seltener die Hauptschule als Deutsche. Auch die Bildungschancen der Jugendlichen aus iranischen Flüchtlingsfamilien und aus russischen Familien – darunter viele russische Juden – sind gut, sie entsprechen in etwa denjenigen der Deutschen. Die Aussiedler sind in der bundesweiten Schulstatistik nicht getrennt erfasst. In Nordrhein-Westfalen nehmen sie im Hinblick auf ihre Schulabschlüsse eine mittlere

Position zwischen Deutschen und Ausländern ein.¹⁹ Wie die Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen zu erklären sind, ist bisher nur im Hinblick auf wenige Nationalitäten untersucht.

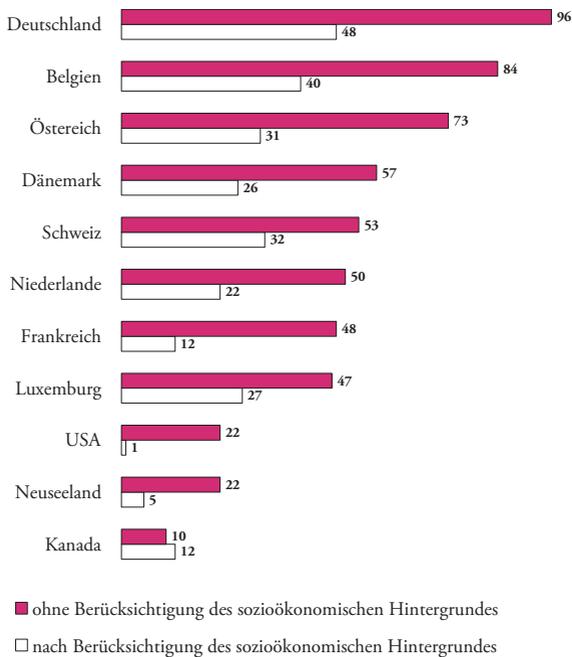
Unterschichtung und Migration

Wie lassen sich die Defizite bei der Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung der Migrantenkinder erklären? Die bisherige Forschung in dieser Richtung ist bruchstückhaft geblieben. Im Folgenden soll versucht werden, einige Schneisen in das unübersichtliche Gestrüpp der Forschungsergebnisse und Zusammenhänge zu schlagen. Wir orientieren uns dabei im Wesentlichen an quantitativen Studien. Im Ursachengeflecht sind zwei große Stränge erkennbar: schichtspezifische und mi-

¹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler. Schuljahr 2006/07, Düsseldorf 2007, S. 30.

Abbildung 1: Lesekompetenz von Schülern der Zweiten Generation*

Punktzahldifferenz zwischen einheimischen Schülern und Schülern der Zweiten Generation (PISA 2003 – 15-Jährige)



Sozioökonomischer Hintergrund: zusammengesetzter Index aus Berufsstatus und Bildungsniveau der Eltern sowie kultureller Ausstattung des Elternhauses.

* In Deutschland geboren, beide Eltern zugewandert.

Quelle: Eigene Grafik nach Daten der OECD (Anm. 10), S. 257.

grationsspezifische Ursachen. Der schichtspezifische Strang geht darauf zurück, dass der sozioökonomische Status der Migrantenfamilien tendenziell niedriger ist als derjenige der Einheimischen; anders ausgedrückt heißt das: Die deutsche Gesellschaft ist durch Migranten tendenziell unterschichtet. Dadurch sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit ähnlichen Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert wie Einheimische aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Das Problem der Unterschichtung ist im deutschen Bildungssystem besonders virulent, weil beide Phänomene – die Unterschichtung durch Migranten und die Bildungs Nachteile für Kinder aus ärmeren Familien – in Deutschland extremer ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern. Der migrationspezifische Strang weist auf Integrationsprobleme hin, die – unabhängig vom sozioökonomischen Status – bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, einem anderen Bildungssystem und teilweise anderen Werten und Normen entstehen.

Das Gewicht der beiden Stränge variiert in etwa zwischen einem und zwei Dritteln – je nach dem, welche Kompetenzen, Aspekte der Bildungsbenachteiligung und Migrantengruppen untersucht werden. Hierzu zwei Beispiele: Im ersten sind beide Stränge gleich stark beteiligt. 15-jährige Einheimische schneiden beim Lesen um 96 Punkte und in Mathematik um 93 Punkte besser ab, als die in Deutschland geborene Zweite Generation aus zugewanderten Familien. Diese Abstände sind erheblich; sie entsprechen etwa dem Vorsprung, den ein durchschnittlicher Gymnasiast gegenüber einem durchschnittlichen Realschüler hat. Vergleicht man dann Einheimische und Angehörige der Zweiten Generation mit gleichem sozioökonomischem Status, dann halbiert sich die Kluft auf 48 bzw. 45 Punkte (Abbildung 1).

Im zweiten Beispiel für Bildungsbenachteiligung ist der schichtspezifische Strang deutlich stärker. Bei einheimischen Jugendlichen aus den alten Bundesländern ist die Chance, eine weiterführende Schule statt einer Hauptschule zu besuchen, um das 2,5-fache größer als bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei statusgleichen Jugendlichen aus beiden Gruppen schmilzt dieser Vorsprung um zwei Drittel auf das 1,5-fache zusammen.¹⁰ Wie sehen nun die Mechanismen in den beiden Strängen im Einzelnen aus?

Extreme Unterschichtung

Die PISA-Studien haben erstmals quantitativ exakt belegt, dass Deutschland stärker durch Migranten unterschichtet ist als die anderen modernen Einwanderungsgesellschaften (Abbildung 2), wobei die tendenzielle Statuskluft bei den Einwanderern aus der Türkei besonders groß ist.¹¹ In einigen europäischen Nachbarländern – Vereinigtes Königreich, Schweden, Norwegen, Frankreich – ist der Statusabstand höchstens halb so groß, und in

¹⁰ Vgl. OECD, Die OECD in Zahlen und Fakten 2007, o. O. 2007, S. 257; Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, S. 198 ff.

¹¹ Vgl. Hartmut Esser, Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/M. 2006, S. 318.

Kanada, das seit drei Jahrzehnten eine durchdachte Migrationspolitik mit einer darauf abgestimmten Integrationspolitik betreibt, gibt es derartige Statusunterschiede kaum. Die extreme tendenzielle Unterschichtung ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

Extreme Folgen

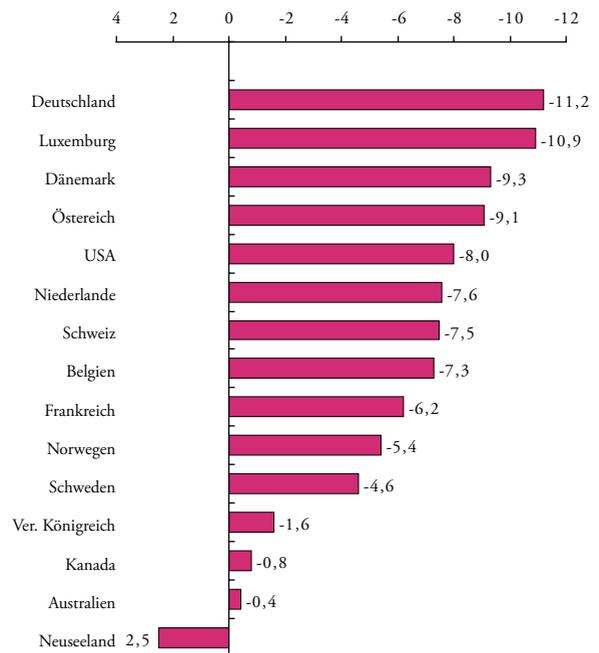
Wie bereits erwähnt, hat die starke Unterschichtung einen enormen Einfluss auf die Bildungskarrieren. Die vielen statusniedrigen Zuwandererfamilien stoßen in Deutschland – so wie einheimische statusniedrige Familien auch – auf hohe Hürden in den Schulen: Sie finden ein Bildungssystem vor, das im internationalen Vergleich die Leistungsentwicklung und noch mehr die Bildungsbeteiligung der jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten besonders stark hemmt. Im Jahr 2000 war Deutschland von allen 41 PISA-Ländern dasjenige, in dem die Leseleistung zwischen dem oberen und unteren Viertel der Statushierarchie mit 111 Punkten am weitesten auseinanderklaffte. In Kanada betrug die Differenz nur 68 Punkte, in Japan lediglich 27. Bei den Oben-Unten-Abständen in der Mathematikleistung lag Deutschland auf Rang 4 – 2003 auf Rang 2 – und in den Naturwissenschaften auf Rang 5.¹²

Die Ursachen für dieses Auseinanderklaffen sind nicht alle im Detail geklärt. Insbesondere ist bisher nicht untersucht worden, ob Statureffekte bei Migranten anders wirken als bei Einheimischen. Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse stammen aus Studien, die schichtspezifische Einflüsse ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrundes analysiert haben. Wir gehen davon aus, dass sie bei Einheimischen und Migranten in ähnlicher Weise wirksam sind.

¹² Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 385; Gesa Ramm u. a., Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003, Münster 2004, S. 261.

Abbildung 2: Unterschichtung durch Migration (2006)

Unterschiede im sozioökonomischen Status* zwischen Familien von 15-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund** in Einwanderungsländern der OECD



* Sozioökonomischer Status: gemessen mit dem Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI).

** Ohne Migrationshintergrund: beide Eltern im jeweiligen Land geboren, mit Migrationshintergrund: beide Eltern zugewandert.

Quelle: Eigene Grafik nach Daten von PISA 2006 (berechnet von Oliver Walter – besten Dank!).

Schichttypische Lernmilieus und mangelhafte Förderung

Es ist vielfach belegt, dass Unterschiede in den häuslichen und schulischen Sozialisations- und Lernmilieus eine Rolle spielen. Aus der früheren, zu Unrecht in Verruf gekommenen und seit langem völlig vernachlässigten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist bekannt, dass Schulleistungen mit tendenziellen schichttypischen Unterschieden in den familialen Sozialisationsbedingungen zusammenhängen (nicht mit absoluten, „stereotypen“ Unterschieden!). Der höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt des Familienmilieus in den statushöheren Schichten fördert die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen, die den Schulerfolg der Kinder begünstigen. Dazu gehören kognitive und sprachliche Fähigkeiten genauso wie Leistungsmotivation oder der Glaube an den Erfolg

individueller Anstrengungen.¹³ Diese familial bedingten Ungleichheiten werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch beschriebenen Schulsystem nicht kompensiert, sondern verstärkt. In den Gymnasien, die nur von vergleichsweise wenig statusniedrigen Schülern besucht werden, sind die Lernfortschritte unter gleichen intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Schüler größer als in den Hauptschulen,¹⁴ die häufig zu „Restschulen“ verkommen sind und in denen Jugendliche aus sozial schwachen Familien dominieren.

Eine weitere Ursache dürfte sein, dass die Kultur des Förderns in Deutschland erheblich unterentwickelt ist. In keinem anderen von PISA 2000 untersuchten OECD-Land fühlten sich die Schüler so wenig von ihren Lehrern unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26.¹⁵ Die PISA-Autoren gehen den Ursachen dieser Ergebnisse nicht nach, aber es gibt naheliegende Erklärungen, die auf deutsche Besonderheiten in den institutionellen Rahmenbedingungen hinweisen.¹⁶ Offensichtlich besteht im deutschen Bildungssystem nur wenig Druck, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten, weil allgemein akzeptierte, institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler existieren. Klassenwiederholungen und Abstiege in einen Schultyp mit niedrigerem Niveau, die zu den Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags gehören, ermöglichen den

¹³ Vgl. Rainer Geißler, Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: ders. (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, Stuttgart 1994, S. 131–144; Hans-G. Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim–München 1997.

¹⁴ Vgl. z. B. Jürgen Baumert/Olaf Köller, Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem, in: Volker Frederking u. a. (Hrsg.), Nach PISA, Wiesbaden 2005, S. 9–21.

¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Bonn 2003, S. 91; Martin Senkbeil u. a., Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003, Münster–New York 2004, S. 300.

¹⁶ Vgl. Rainer Geißler, Bildungschancen und soziale Herkunft, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 37 (2006), S. 44 ff.

Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemlöser „zu entledigen“, statt sie zu fördern.

Leistungsunabhängiger sozialer Filter

Die Bildungskarrieren der jungen Menschen aus statusniedrigeren Familien werden des Weiteren dadurch erheblich beeinträchtigt, dass die Auslese im Schulsystem nur etwa zur Hälfte „meritokratisch“, also nach Leistung erfolgt. Es gibt seit langem eine Fülle von empirischen Belegen dafür, dass auch ein leistungsunabhängiger sozialer Filter in Kraft ist. So sind zum Beispiel die gymnasialen Chancen von 15-Jährigen aus der „oberen Dienstklasse“ (im Wesentlichen Akademikerfamilien) um das Sechsfache höher als bei Facharbeiterfamilien. Die Hälfte dieser Chancenunterschiede lässt sich durch schichttypische Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten und in der Leseleistung erklären. Aber auch bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen besuchen Jugendliche der „oberen Dienstklasse“ dreimal häufiger ein Gymnasium als Facharbeiterkinder.¹⁷ Leider wurden bei PISA 2006, wo die schichttypischen Unterschiede etwas kleiner geworden sind, keine entsprechenden Berechnungen durchgeführt. Betrachtet man nur die Lesekompetenz, dann ist der nicht-meritokratische leistungsunabhängige Ausleseeffekt noch stärker: Hier erklärt er 71 Prozent der Unterschiede.¹⁸

Der leistungsunabhängige soziale Filter lässt sich unter anderem auf „meritokratische Defizite“ bei der Bewertung durch die Lehrer zurückführen. Empirisch belegt sind diese bei der Notengebung und bei den Grundscholempfehlungen. Zur Benotung fasst Hartmut Ditton den Forschungsstand wie folgt zusammen: „Kinder der unteren Schichten werden, gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen, zu schlecht, Angehörige der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppen werden bezogen auf die tatsächlichen Leistungen deutlich zu gut benotet.“¹⁹ Der erhebliche

¹⁷ Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 10), S. 167 und 169.

¹⁸ Vgl. Timo Ehmke/Jürgen Baumert, Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006, Münster–New York 2007, S. 330.

¹⁹ Hartmut Ditton, Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Schule und Ungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 270.

Einfluss leistungsfremder sozialer Kriterien auf die Grundschulempfehlungen wurde erneut durch die IGLU-Studie 2006 nachgewiesen: Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Lesekompetenz erhalten Kinder der „oberen Dienstklasse“ noch 2,5-mal häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium als Kinder aus Facharbeiterfamilien.¹²⁰ Warum leistungsfremde Kriterien in die Bewertungen einfließen, ist nicht eindeutig geklärt. Vermutlich handelt es sich in der Regel nicht um bewusste oder gezielte Diskriminierungen seitens der Lehrer. Auch schichttypische Bildungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern spielen bei der leistungsunabhängigen Auslese eine Rolle. Ihre bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen ermöglicht den Angehörigen der höheren Schichten riskantere Bildungsinvestitionen; die finanziellen Kosten spielen bei ihren Entscheidungen – anders als in den mittleren und unteren Schichten – keine Rolle.¹²¹

Wie sehen nun die migrationspezifischen Ursachen aus? Zunächst muss festgestellt werden, dass Deutschland auch hier im internationalen Vergleich negativ auffällt. Wie *Abbildung 1* zeigt, sind die Lesedefizite der Zweiten Generation im Vergleich mit jenen von statusgleichen Einheimischen größer als in anderen OECD-Ländern. Zwar sind die Details der Verflechtungen im migrationspezifischen Strang ebenfalls nur teilweise empirisch aufgeklärt worden, aber dennoch sind einige wichtige Faktoren erkennbar.

Deutsche Sprachkenntnisse

Was in den 1990er Jahren bereits bekannt war, wurde durch die PISA- und IGLU-Studien eindrucksvoll bestätigt: Die Kenntnisse der Unterrichts- und Verkehrssprache Deutsch spielen eine Schlüsselrolle bei Kompetenzerwerb und Bildungserfolg der Migrantenkinder.¹²² Auf die Bedeutung der Leseleistung für die schichtspezifischen Leistungs- und Bildungsdefizite wurde bereits

¹²⁰ Vgl. W. Bos u. a. (Anm. 1), S. 287; Rainer H. Lehmann/Rainer Peek, Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen, Hamburg 1997, S. 89.

¹²¹ Vgl. Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach, Dauerhafte Bildungsungleichheit, in: dies. (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 16; R. Geißler (Anm. 16), S. 44 f.

¹²² Vgl. dazu insbes. H. Esser (Anm. 11).

hingewiesen. Aber auch unter den migrationspezifischen Ursachen, die unabhängig von der Schichtzugehörigkeit der Migranten wirken, kommt den Deutschkenntnissen eine herausragende Bedeutung zu.

36 bis 40 Prozent der Kompetenzunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen zwischen statusgleichen Einheimischen und hier geborenen Migrantengleichaltrigen hängen damit zusammen, ob in den Migrantenfamilien Deutsch gesprochen wird oder nicht. Und zugewanderte Migrantengleichaltrige entwickeln sogar dieselben Kompetenzen wie statusgleiche Einheimische, wenn in ihren Familien Deutsch gesprochen wird (2006).¹²³ Auch bei den Grundschulempfehlungen für die Realschulen und Gymnasien sowie bei Klassenwiederholungen sind fast die Hälfte der Nachteile von statusgleichen Migrantenkindern auf deren unzureichende Deutschkenntnisse zurückzuführen. 15-Jährige mit Migrationshintergrund haben bei gleichem Sozialstatus und gleichen Deutschkenntnissen dagegen dieselben Chancen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen wie die Einheimischen.¹²⁴

Ethnische Konzentration

Nicht alle Nachteile der Migrantenkinder sind ausschließlich Folgen von Unterschichtung und Deutschdefiziten. Welche weiteren migrationspezifischen Ursachen eine Rolle spielen, ist nur unzureichend geklärt. In Frage kommen sowohl schulische Faktoren – wie unzureichende Förderung, mehr oder weniger bewusste Diskriminierung oder hohe Migrantenanteile in Schulen und Klassen – als auch familiäre Faktoren wie Einreisealter, Verweildauer von Kindern und Eltern in Deutschland, Rückkehrabsichten, Offenheit bzw. Abschottung gegenüber der deutschen Kultur und Gesellschaft. Quantitativ genauer ausgeleuchtet sind die folgenden Einflüsse:

- Die Konzentration von Migrantenkindern in bestimmten Schulen bzw. Klassen wirkt sich offensichtlich in Hauptschulen und Grundschulen unterschiedlich aus: Während in den Hauptschulen die Leistungs-

¹²³ Vgl. O. Walter/P. Taskinen (Anm. 1), S. 349.

¹²⁴ Wilfried Bos u. a., IGLU, Münster u. a. 2004, S. 211; J. A. Krohne u. a. (Anm. 6), S. 388 f.; J. Baumert/G. Schümer (Anm. 12), S. 374.

entwicklung mit dem Anstieg des Migrantenanteils etwas gebremst wird,¹²⁵ gibt es in den Grundschulen erst bei extrem hohen Migrantenanteilen von über 80 Prozent Bremseffekte.¹²⁶

- Die Orientierung an der deutschen Kultur und Gesellschaft (Freundeskreise, Medienutzung, Musikpräferenzen, Essgewohnheiten) begünstigt den Bildungserfolg.¹²⁷

Institutionelle Diskriminierung

Auch einige Mechanismen der so genannten „institutionellen Diskriminierung“ sind belegt. In einer aufschlussreichen qualitativen Studie konnten Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla zeigen, dass in die Entscheidungen von Lehrern und Schulleitern zu wichtigen Übergängen – Schulbeginn, Überweisungen auf Sonderschulen für Lernbehinderte und Schulempfehlungen am Ende der Grundschulzeit – auch leistungsfremde Kriterien zu Lasten der Migrantenkinder einfließen. So spielen zum Beispiel spezifische Organisationsinteressen wie die Unter- oder Überlast einzelner Schulen oder ihr Wunsch auf Fortbestehen an einem Standort eine Rolle. Sprachdefizite werden fälschlicherweise als allgemeine Lernbehinderung gedeutet und anderes mehr.¹²⁸

Quantitative Studien bestätigen die Diskriminierungen in der Grundschule. Einheimische Kinder erhalten bei gleichem sozioökonomischen Status und gleicher Leseleistung jeweils 1,7-mal häufiger eine Empfehlung für die Realschule und für das Gymnasium als Migrantenkinder, während diese unter denselben Voraussetzungen um das 1,6-fache häufiger sitzenbleiben. Empirisch belegt ist auch, dass Migrantenkinder in der Grund-

schule bei gleichen Testleistungen etwas schlechtere Noten erhalten.¹²⁹ Für die Sekundarstufe lassen sich dagegen keine zusätzlichen Diskriminierungen nachweisen. Bei der Verteilung von 15-Jährigen auf Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen gibt es keine Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantenkindern mehr, wenn man Status und Leseleistung kontrolliert, und auch die Benotung in der 9. Jahrgangsstufe erfolgt leistungsgerecht und fair.¹³⁰

Fazit: doppelte Benachteiligung

Als Fazit lässt sich festhalten: Migrantenkinder haben es im deutschen Bildungssystem besonders schwer; sie sind doppelt benachteiligt. Infolge der starken tendenziellen Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch Migranten stoßen viele von ihnen auf dieselben Probleme, mit denen einheimische Kinder aus sozial schwachen Familien zu kämpfen haben und die in Deutschland im Vergleich zu anderen Gesellschaften besonders stark ausgeprägt sind. Hinzu kommen die Schwierigkeiten der bi-kulturellen Migrationssituation, das Aufwachsen und Leben in einer „anderen“, „fremden“ kulturellen und sozialen Umgebung. Auch diese Schwierigkeiten sind in Deutschland stärker ausgeprägt als in vielen vergleichbaren Einwanderungsgesellschaften. Bildungs- und Integrationspolitik stehen somit vor einer großen Herausforderung. Es geht dabei nicht nur um Chancengleichheit, sondern auch um Effizienz – um die gesellschaftliche Notwendigkeit, die in der Bevölkerung schlummernden Leistungspotentiale optimal zu entwickeln und zu nutzen.

¹²⁵ Vgl. Petra Stanat, Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Jürgen Baumert u. a. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Paritäten im Bildungswesen*, Wiesbaden 2006, S. 189–219.

¹²⁶ Vgl. Hans Brügelmann, *Schule verstehen und gestalten*, Lengwil 2005, Kap. 26.

¹²⁷ Vgl. Felix Büchel/Gert Wagner, *Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland*, in: Wolfgang Zapf u. a. (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel*, Frankfurt/M. 1996, S. 92 f.; Bernhard Nauck u. a., *Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1998), S. 714 f.

¹²⁸ Vgl. Frank-Olaf Radtke/Mechthild Gomolla, *Institutionelle Diskriminierung*, Opladen 2002.

¹²⁹ Vgl. W. Bos u. a. (Anm. 24), S. 11; J. A. Krohne u. a. (Anm. 6), S. 388; Cornelia Kristen, *Ethnische Diskriminierung in der Grundschule?*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (2006), S. 89 f.; *Konsortium Bildungsberichterstattung* (Anm. 3), S. 165.

¹³⁰ Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 12), S. 374; *Konsortium Bildungsberichterstattung* (Anm. 3), S. 165.

Kate Maleike

„Du musst einfach an Dich glauben . . .“ – vom Aufstieg durch Bildung

Als Antonio Hurtado Anfang der 1970er Jahre aus Spanien ins Ruhrgebiet nach Duisburg kam, war er 13 Jahre alt und sprach kein Wort Deutsch.

Kate Maleike

Geb. 1965; verantwortliche Redakteurin der Bildungssendungen „Campus & Karriere“ und „PISAplus“ beim Deutschlandfunk, Raderberggürtel 40, 50968 Köln.
Kate.Maleike@dradio.de

Seine Eltern waren die klassischen Gastarbeiter der ersten Generation. Der Vater arbeitete bei der Bundesbahn im Schichtbetrieb, die Mutter in einer Krankenhausküche und abends als Putzfrau. Alles drehte sich darum, die Familie wirtschaftlich über Wasser zu halten; für Bildungsangelegenheiten blieb da nicht viel Platz. Die Schulkarriere des Sohnes verlief schlecht – in der 8. Klasse blieb er sitzen, die Hauptschule verließ er ohne Abschluss. Als er schließlich bei Thyssen Krupp als Hilfsarbeiter landete, traf er den Mann, der seinen Bildungsweg maßgeblich verändern sollte. „Dieser Ausbilder, sagt Hurtado rückblickend, erkannte mein naturwissenschaftliches Talent und überredete meinen Vater, mich nochmals zur Schule gehen zu lassen. Das war der berühmte Knoten, der bei mir gelöst wurde. Wenn ich könnte, würde ich dem Ausbilder heute noch dafür danken.“

Geradezu entfesselt meisterte der junge Einwanderer die 9. Klasse, machte eine Lehre zum technischen Zeichner und besuchte die Abendschule. Als erster überhaupt in seiner Familie schrieb er sich anschließend für ein Studium ein, studierte an der Gesamthochschule Duisburg-Essen Maschinenbau mit Schwerpunkt Energiewirtschaft. Aus dem

Sitzenbleiber von einst entwickelte sich ein engagierter Ingenieur und Wissenschaftler mit Industrierfahrung, der im August 2007 einen Ruf als Professor für Wasserstoff- und Kernenergie-technik an die TU Dresden erhielt. „Nein, einfach war dieser Weg nicht“, bilanziert der inzwischen 49-Jährige, „ich habe auf einer Strecke von A nach B, die man sonst auf einer Geraden nehmen kann, die eine oder andere Kurve nehmen müssen. Dabei habe ich allerdings davon profitieren können, dass das Bildungssystem in Deutschland mich motiviert hat. Zum Beispiel habe ich Verständnis bei meinem Vorgesetzten gefunden, nebenberuflich auf die Abendschule zu gehen. Das alles ist nämlich kein Ergebnis, das ich allein für mich verbuchen kann. Wo immer es geht, mache ich deshalb auch Reklame für diesen Werdegang. Denn ich möchte versuchen, junge Menschen zu animieren, an sich zu glauben – auch wenn sie die Hauptschule besuchen und auch, wenn sie diese ohne Abschluss verlassen. Natürlich gehört auch der Glaube der direkten Umgebung, der Eltern und der Lehrerschaft dazu. Ich bin überzeugt davon, dass man dadurch sehr viel bewegen kann.“ Und seine eigenen drei Kinder? Sie werden alle unterschiedliche Wege gehen, prognostiziert der Vater und berichtet stolz davon, dass der älteste Sohn nach hartem Bewerbungsprozess an der privaten European Business School in Oestrich-Winkel angenommen wurde. Bei den beiden anderen sei das noch nicht abzusehen. „Aber, ob sie studieren oder nicht: Wichtig ist, aus den vorhandenen Möglichkeiten und Fähigkeiten das Beste zu machen.“

Professor Antonio Hurtado lebt in der von Bundeskanzlerin Angela Merkel ausgerufenen „Bildungsrepublik Deutschland“. Doch längst nicht alle Bildungswege führen so beständig nach oben wie der seine. Im Gegenteil, viele Studien und Forschungsberichte fördern seit Jahren Erschreckendes zu Tage. So verlassen in Deutschland fast 80 000 junge Menschen pro Jahr die Schule ohne Abschluss und landen dadurch besonders häufig in der Langzeitarbeitslosigkeit. Viele Jugendliche gelten zudem als nicht ausbildungsreif. 40 Prozent von ihnen suchen selbst zweieinhalb Jahre nach dem Verlassen der Schule noch eine Lehrstelle. Auch in der höheren Bildung knirscht es. Nur rund 36 Prozent eines Abiturjahrganges entscheiden sich für ein Studium an einer deutschen Hochschule,

die Tendenz ist weiter fallend. Jeder fünfte Student bzw. jede fünfte Studentin bricht ab. Das alles sind Zahlen, welche die Bildungsmisere in Deutschland immer wieder aufs Neue, fast gebetsmühlenartig, beschreiben.

Seltener schon hört man davon, dass fast vier Millionen Deutsche nicht richtig schreiben und lesen können. Und sechs Prozent aller Menschen mit Behinderung sind ohne allgemeinen Schulabschluss. Bundespräsident Horst Köhler spricht von einer „blamablen Situation“ für Deutschland und kritisiert die ungleichen Zugangschancen zu guter Bildung als beschämend. „Wir brauchen eine Gesellschaft, in der niemand ausgeschlossen wird, eine Gesellschaft mit vielen Treppen und offenen Türen“, mahnt er und fordert zugleich stärkere Investitionen für den Bildungsbereich. „Wir dürfen uns nicht damit abfinden, dass die schulische Entwicklung eines Kindes immer noch maßgeblich – und in den letzten Jahren sogar mit wachsender Tendenz – von seiner Herkunft und dem Geldbeutel der Eltern bestimmt wird.“ Ein Appell, den vor ihm auch schon andere formuliert haben: allen voran die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Deutschland regelmäßig ins Stammbuch schreibt, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten hier geringere Erfolgchancen haben als diejenigen, die aus einer Akademikerfamilie stammen. Zudem biete das Bildungssystem kaum soziale Durchlässigkeit.

Du schaffst das!

Davon, wie schwer es gerade die Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten haben, kann Günter Vonderau ein besonderes Lied singen. Der Sozialpädagoge arbeitet seit etwa zwei Jahren in der Werkstattschule am Technisch-Gewerblichen Berufsbildungszentrum (TGBBZ) Dillingen im Saarland. Im Rahmen eines dreijährigen Pilotprojektes des Landes und der Bundesagentur für Arbeit, an dem insgesamt vier Berufsschulen beteiligt sind, bekommen hier, wie Vonderau es formuliert, „hoffnungslose“ Sechs- oder Siebtklässler eine zweite Chance. Sie wurden von ihren Schulen mehr oder weniger aufgegeben, sind verhaltensauffällig, kennen keine Regelmäßigkeit. Auch die Eltern der 14- und 15-Jährigen sind hilflos und häufig überfordert.

Zusammen mit den Lehrerkollegen des Berufsbildungszentrums bemüht sich Vonderau, die Jugendlichen zum Hauptschulabschluss zu bringen und eröffnet ihnen in Kooperation mit der Berufsberatung der Arbeitsagentur berufliche Perspektiven. Weitere Ziele sind die Verbesserung der Ausbildungsreife und der Berufseignung.

Auf Praxisnähe wird am TGBBZ deshalb besonders Wert gelegt, wie auch auf intensive Förderung und persönliche Gespräche. Zwei Tage pro Woche gehen die Jugendlichen zur Schule, den Rest der Zeit verbringen sie entweder in der Werkstatt der Schule oder im Praktikum in einem Betrieb. Das Konzept scheint aufzugehen. Neun der insgesamt elf Schüler seines ersten Jahrgangs, berichtet Vonderau zufrieden, hätten das Primärziel, den Hauptschulabschluss, erreicht. Saarlandweit waren es 47 Schüler. Fünf von ihnen hätten sogar eine Lehrstelle bekommen. Der Sozialpädagoge glaubt an seine „Schützlinge“ und an seine Arbeit. „So bekommen sie eine Zukunftsperspektive und erfahren, dass es Wege gibt, um aus der Sackgasse herauszukommen.“ Schade sei nur, dass im Bildungsbereich alles am Geld hänge. „Ich wäre auf jeden Fall dafür, dass jede Schule einen eigenen Sozialpädagogen vor Ort hat. Das würde auch die Lehrer unterstützen“. Sehr wichtig sei es zudem, den Eltern bereits frühzeitig professionelle Hilfestellung zu geben, die sie annehmen könnten, ohne stigmatisiert zu werden. Dann, so ist sich Vonderau sicher, würden viele Probleme in diesem Ausmaß nicht entstehen.

Nicht viel Spielraum, diesen aber nutzen

Michael Ney hat ebenfalls häufig Kontakt mit Jugendlichen, die in einer problematischen Lebensphase stecken. Seit fast drei Jahren ist der Soziologe im Landkreis Rotenburg/Wümme als Fallmanager für unter 25-jährige Hartz IV-Empfänger zuständig. Mehr als 300 Fälle hat er aktuell (Stand Oktober 2008) zu betreuen, darunter Deutschrussen, Kosovaren, aber auch viele Kinder von ehemaligen DDR-Bürgern. „Die meisten haben gerade mal einen Hauptschulabschluss“, erzählt der 39-Jährige, „kommen aus zerrütteten kinderreichen Familien und haben Eltern, die selbst im Leistungsbezug sind, also Hartz IV beziehen. Das Problem bei vielen meiner

Jugendlichen ist die Perspektivlosigkeit. Denn die Erfahrung in der Familie ist, es wird sowieso nicht über Hartz IV hinaus gehen. Es ist schwierig, ihnen nach ihren Erlebnissen mit Schule und Elternhaus glaubhaft zu machen, dass wir sie annehmen und sie akzeptieren“.

Innerhalb der vergangenen zwölf Monate haben von Neys Jugendlichen immerhin sechs einen Aufstieg durch Bildung geschafft. Realschul- und Hauptschulabschluss, Lehrstelle und sogar Studium – der Fallmanager freut sich verhalten, würde gern mehr unterstützen können. „Meine Arbeit im Hartz IV-Bereich eröffnet nicht viel Spielraum. Es geht weniger darum, den Jugendlichen eine langfristige Perspektive zu geben, sondern eher um kurzfristige Ziele. Einzelförderung ist da nur selten möglich. Arbeitskleidung und Büchergeld, ja, das kann ich schon mal geben. Ich hab’ relativ wenig Anteil an den Erfolgen, die Jugendlichen schaffen das selbst. Ich freu’ mich aber darüber, wenn sie den Schritt geschafft haben“, relativiert der Soziologe und macht das an einem Beispiel fest. „Da ist zum Beispiel eine dabei, die hat es nie geschafft, morgens aufzustehen und irgendwo hinzugehen, wenn sie einen Termin hatte. Sie hat immer bis zwölf Uhr gelegen. Dann hat sie in einem Ein-Euro-Job mit Behinderten gearbeitet und dadurch eine Tagesstruktur bekommen, ist anschließend in einen Hauptschulkurs gegangen und hat den Abschluss gemacht. Von mir hat sie als Förderung zur Belohnung den Führerschein finanziert bekommen, um eine Anerkennung zu schaffen. Sie hat noch ihren Realschulabschluss gemacht und hat jetzt eine Lehrstelle in einem Bremer Dentallabor. Diese Intensität der persönlichen Betreuung müsste erhöht werden, individuelles Kümmern ist nötig.“

Michael Ney weiß, was er hier fordert. Schließlich hat er selbst einen schwierigen Bildungsweg hinter sich, auf dem er sich manchmal mehr Hilfestellung gewünscht hätte. Er war, sagt er, kein guter Schüler, schaffte mit Ach und Krach den Realschulabschluss. Anschließend überredeten ihn die Eltern – Mutter Buchhalterin und Vater Bergmann – eine Ausbildung in einer Bank zu absolvieren. Dort wurde er allerdings nach der Lehre nicht übernommen. Wenn er damals nicht gezwungen worden wäre, sich zu überlegen, wie es weitergeht, ist er sich heute si-

cher, wäre er vermutlich noch immer in diesem Job tätig. Stattdessen schafft er 1996 das, was niemand vor ihm in seiner Familie geschafft hatte: Er studiert. Der 27-Jährige besteht die Aufnahmeprüfung an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg und schreibt sich für Soziologie ein. Der Student ohne Abitur wird hier gefördert, erhält ein spezielles Unterstützungsprogramm. Auch jetzt ist Michael Ney wieder eingeschrieben. Zum Wintersemester 2008/2009 hat er an der Fernuniversität Hagen angefangen, einen Master in Soziologie zu machen. Individualisierung und Sozialstruktur mit dem Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung sind seine wissenschaftlichen Themenfelder. Er schiebt schmunzelnd hinterher: „Ich würde im Anschluss gern noch promovieren, da bin ich hemmungslos.“ Dafür, dass ihm in der Zwischenzeit nicht langweilig wird, sorgt auch seine neue Tätigkeit als Mentor bei der Initiative „arbeiterkind.de“. „Das ist genau das, was mir damals gefehlt hat. Etwas, das mir die Angst nimmt. Weil ich mich eben durchkämpfen musste durch BAföG etc.“

Wie der Ochs vorm Berg

Der Grund, warum Katja Urbatsch die Idee zu „arbeiterkind.de“ kam, war eigentlich weniger die Angst vorm Studium, sondern eher das Gefühl, etwas gegen Chancenungleichheit tun zu müssen. „Ich habe während meines Studiums verschiedene Schlüsselerlebnisse gehabt“, erinnert sich die 29-jährige Gießenerin. Ihre Eltern haben keinen Hochschulabschluss, sie studiert Nordamerikastudien, Publizistik- und Kommunikationswissenschaften sowie Betriebswirtschaftslehre. „Als ich meine erste Hausarbeit geschrieben habe, da stand ich wie ein ‚Ochs vorm Berg‘ und wusste nicht, wie ich es machen sollte. Ich hatte eine Freundin, die sagte, ja mein Vater, der hilft mir dabei und der guckt da noch einmal drüber. Das habe ich hinterher immer wieder erlebt. Auch beim DAAD-Stipendium war ich umzingelt von Studierenden, die erzählt haben, dass ihre Väter auch ein solches Stipendium hatten. Viele Eltern sind ja sogar noch bei der Magister- oder Diplomarbeit behilflich. Da habe ich gemerkt, es gibt einen Unterschied. Ich musste selber schauen, wie ich klar komme. So ist es auch schwieriger, erfolgreich zu sein.“

Seit Mai 2008 ist „arbeiterkind.de“ online. Katja Urbatsch und ihr Team bereiten darin wichtige Informationen für Schüler und Studierende aus Familien auf, in denen noch niemand studiert hat. „Wir möchten Schüler dazu ermutigen, zu studieren und ihnen aufzuzeigen, wie sie sich finanzieren können. Wir wollen sie dann auch während des Studiums begleiten, zum Beispiel bei der Studienplatzsuche, bei Klausuren, Hausarbeiten, Auslandsaufenthalten, Stipendienbewerbung, Examen und Berufseinstieg. Wir möchten kompensieren, was diejenigen von zu Hause oft nicht bekommen können. Ein Großteil unserer Arbeit besteht eigentlich auch darin, zu ermutigen und neue Perspektiven aufzuzeigen. Denn Kinder aus bildungsfernen Schichten bekommen das – im Gegensatz zu Akademikerkindern – häufig nicht vom Elternhaus.“ Auch auf der Internetseite der Initiative wird auf diese mißliche Lage hingewiesen: „In Deutschland lässt sich die Wahrscheinlichkeit, ob ein Kind studieren wird, am Bildungsstand der Eltern ablesen. Laut der aktuellen Sozialstudie des Deutschen Studentenwerkes nehmen von 100 Akademikerkindern 83 ein Hochschulstudium auf. Dagegen studieren von 100 Kindern nicht-akademischer Herkunft lediglich 23, obwohl doppelt so viele die Hochschule erreichen. Die hohe finanzielle Belastung ist dabei nur einer von vielen Gründen, die Abiturienten, deren Eltern nicht studiert haben, häufig von einem Studium abhalten. Wer selbst aus einer nicht akademischen Familie stammt und trotzdem studiert hat, weiß, das die eigentliche Benachteiligung in einem großen Informationsdefizit besteht.“

Katja Urbatschs Initiative hat inzwischen enormen Erfolg und sogar erste Auszeichnungen erhalten. Aus dem reinen Internetportal ist ein Netzwerk mit mehr als 500 Mentoren gewachsen. Diese engagieren sich als Ansprechpartner vor Ort, unterstützen beim „Abenteuer Studium“. Häufig waren auch sie die ersten in der Familie, die studiert haben. Die Bandbreite reicht von noch derzeit Studierenden bis zu Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern, Berufstätigen, die in Unternehmen tätig sind, die sich wiedererkannt haben und um die Probleme wissen.“ Das können zum Beispiel Anerkennungsprobleme sein, gegen die die Initiatorin von „arbeiterkind.de“ selbst noch zu kämpfen hat. Ihre Eltern sind stolz auf sie und ihren Bru-

der, der ebenfalls Akademiker ist. Aber im größeren Familienkreis muss sie sich noch heute rechtfertigen, obwohl sie mit einem Stipendium derzeit in Gießen an einer exzellenten Graduiertenschule promoviert. Dann hört sie Bemerkungen wie diese: „Na, Du studierst ja immer noch, wo soll das denn hinführen? Verdien’ lieber mal langsam Geld“. In dieser Schicht, bemängelt Urbatsch, werde häufig nicht verstanden, was ein Studium bringe. Wenn man zu Hause nicht sagen könne, ich werde Arzt oder Jurist, dann führe das zu einer großen Unsicherheit und zu großem Unverständnis.

Deutschland muss in Bildung investieren

Für den Eliteforscher Michael Hartmann, Soziologie-Professor an der TU Darmstadt, sind Bildungswege wie die von Antonio Hurtado, Michael Ney und Katja Urbatsch in Deutschland die Ausnahme. Sie seien das Ergebnis von viel Fleiß, Arbeit und Engagement einzelner Personen. Wolle man dies aber in größerem Umfang gewährleisten, würde das nur gehen, wenn sich das Bildungssystem insgesamt ändere. „Solange dies nicht der Fall ist, wird sich auch nichts an den Relationen ändern.“ Viel Hoffnung auf baldige Veränderung macht Hartmann allerdings nicht. „Bildungspolitik steht immer unter dem Diktat der Finanzminister. Solange man diese Politik betreibt, die sich darin ausdrückt, dass Deutschland das einzige große Industrieland ist, in dem Bildungskosten in den letzten Jahren bezogen aufs Bruttoinlandsprodukt rückläufig waren, solange wird sich real auch nichts verbessern. Die Länder, die bessere Bildungssysteme haben, investieren schlicht und einfach mehr.“

Dass Bund und Länder tatsächlich zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes bis zum Jahr 2015 in Bildung und Forschung stecken wollen – so wie sie es beim „Bildungsgipfel“ im Oktober 2008 in Dresden angekündigt haben – glaubt Hartmann noch nicht und verweist auf viele verpuffte Versprechungen und die angespannte Lage durch die Finanzkrise. „Wenn man überhaupt soziale Ungerechtigkeit ein Stück weit beheben will, das heißt Kindern, die von ihrer Herkunft her deutlich schlechtere Chancen haben, wenigstens einen Teil dieser Chancen zurückgeben will in Form von schulischer Bildung, dann müsste

man möglichst früh und umfassend ansetzen.“ Lehrern sollten dringend Sozialarbeiter zur Seite gestellt werden, fordert Hartmann deshalb – ebenso wie Günter Vonderau von der Werkstattschule Dillingen. Migrantenkinder mit Deutschproblemen müssten nach skandinavischem Vorbild eine zusätzliche Sprachbetreuung erhalten. „Doch all das kostet so viel Geld, dass man damit rechnen muss, die Ausgaben für Bildung um mindestens ein Drittel zu steigern, um annähernd skandinavische Verhältnisse zu erreichen. Im Grunde müssten die Ausgaben um 40, 50 Prozent erhöht werden. Das sind natürlich ir-reale Vorstellungen, wenn man sich die reale politische Situation ansieht. Aber es muss zu-mindest ein spürbares Plus geben.“

Und wenn sich im öffentlichen System nichts ändert? Dann, prognostiziert der Eliteforscher, wird in Teilen der oberen Mittelschicht, gerade auch bei Akademikern der ersten Generation, der Wunsch weiter zunehmen, den eigenen Kindern eine gute Bildung zu sichern. Es wird generell den Trend geben, sich über Privatschulen oder über konfessionelle Gymnasien bessere Bildungschancen auf Kosten der anderen zu sichern.“ Dunkle Wolken also über der „Bildungsrepublik Deutschland“? Für die „arbeiterkind.de“-Initiatorin Katja Urbatsch ein Grund mehr, sich für Veränderungen einzusetzen. „Mein größter Wunsch wäre, dass Kinder wirklich von Anfang an – egal welchen Hintergrund sie haben – gefördert werden und dass alle gemeinsam zupacken, auch über politische Grenzen hinweg. Denn Potenziale müssen gefördert werden!“

*Klaus Mackscheidt ·
Norbert Heinen*

Jugendarbeitslosigkeit und die Not und Leidenschaft des Lernens

Aus der Ökonomie wissen wir, dass das Gesetz der Knappheit regiert. Das gilt für die Märkte im Allgemeinen und für uns, die wir am Marktgeschehen erfolgreich teilnehmen wollen, im Speziellen. Das Wissen, um vor diesem Hintergrund klug handeln und gut bestehen zu können, erwerben wir durch Lernen.¹ Auf diese Weise verbessern wir unsere Fähigkeit, am Markt erfolgreich zu sein. Der Schluss, dass Lernen eines der wichtigsten Instrumente des Marktes ist und dort besonders trainiert wird, liegt nahe. Aber das stimmt so einfach gesehen nicht. Manche lernen nicht für ihren zukünftigen Beruf, und manche verweigern sogar das Lernen in der Schule. Wie ist das möglich? Wie passt das zu dem oben gesagten?

Klaus Mackscheidt

Dr. rer. pol., Dipl. Volkswirt, geb. 1935; Prof. em. am Seminar für Finanzwissenschaft und Direktor des Instituts für Wohnungsrecht und Wohnungswirtschaft an der Universität zu Köln, Klosterstr. 79b, 50931 Köln.
k.mackscheidt@uni-koeln.de

Norbert Heinen

Dr. paed., geb. 1955; Privatdozent an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Frangenheimstr. 4, 50931 Köln.
norbert.heinen@uni-koeln.de

Die Not des Lernens

Es muss differenziert werden: Es gibt das Lernen in der Familie, im Freundeskreis, in allerlei Gruppen, im Sport, in der Kulturpflege, in der Politik – überall wird gelernt. Es wird je-

¹ „Lernen“ so heißt es in einem pädagogischen Lehrbuch, „ist im Leben jedes Menschen ein allgegenwärtiger Prozess, der manchmal bewusst und gezielt, oft aber auch beiläufig abläuft.“ A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim 1994.

doch eher vom „Kennenlernen“ gesprochen, wenn man sich in neue Kreise begibt und neue Leute und neue Verhaltensweisen kennenlernt. Pädagogen bezeichnen alle diese Prozesse als selbstgesteuertes Lernen. Das Lernen am Markt ist demgegenüber nüchterner und ein eher instrumenteller Prozess. Der Markt scheint tatsächlich permanent dazu aufzufordern, sich ständig zu verbessern. Da Aufgaben von außen gestellt werden, ist hier von fremdgesteuertem Lernen die Rede. Der Unterschied liegt vor allem darin, dass sich im nichtmarktlichen Bereich auch diejenigen entfalten können, die nicht besonders lernfähig und lernbegabt sind.¹² Ganz anders am Markt: Wer dort nicht gut lernt – also das fremdgesteuerte Lernen nicht beherrscht –, wird auch nicht gut behandelt; es gibt auch niemanden, der den schlecht Lernenden auf dem Weg des Erfolges und der üppigen Ressourcenzuteilung mitnimmt. Wer schlecht lernt, bleibt am Markt auf der Strecke. Besonders benachteiligt ist, wer das Etikett „ungelernter Arbeiter“ trägt; wer davon betroffen ist, steht häufig als Arbeitsloser außerhalb des Marktes und ist auch langfristig auf staatliche Unterstützung angewiesen. Der Markt ist von einer deprimierenden Härte; er verlangt von uns ein intensives und beherrschtes Lernen, oder er nimmt uns erst gar nicht an.

Zum Glück ist das selbstgesteuerte Lernen ein menschliches Grundbedürfnis: Lernen ist etwas Natürliches und Schönes. Angeboren ist jedoch nur der Antrieb zum Lernen, nicht die Fähigkeit zur langsamen und zähen Aneignung von Wissen im Prozess des fremdgesteuerten Lernens. Auf der ersten Stufe des Lernens fliegt einem noch vieles von selbst zu. Die nächsten Stufen, auf denen Disziplin und Vertiefung gefragt sind, sind weniger beliebt – weswegen viele in dieser Phase ihre Lernbemühungen aufgeben: Wenn das Spielerische aufhört und das fremdgesteuerte Lernen beginnt, geben viele auf.

(1) Für alle nichtmarktlichen Begegnungen genügt die Stufe des selbstgesteuerten Lernens – das können alle erleben, in der Familie,

¹² Gewiss, es gibt auch im nichtmarktlichen Leben Kreise, in die man ohne besondere Fähigkeiten, die nur mit Ausdauer und Fleiß zu erwerben sind, nicht aufgenommen wird (z. B. Musikgruppen). Doch gibt es – im Gegensatz zum Leben am Markt – zahlreiche Ermöglichtungen zur sozialen Einbindung.

unter Freunden, im Verein – oder auch alleine im spielerischen Umgang mit dem Computer.

(2) Für die Teilnahme am Markt ist diese spielerische Neugier des Lernens nicht mehr ausreichend – obwohl sie auch erforderlich ist und selbstverständlich vorausgesetzt werden darf.

Nur wer auch das fremdgesteuerte Lernen beherrscht, ist am Markt erfolgreich. Diese Fähigkeit muss durch systematische und gewissenhafte Arbeit erworben werden. Es hilft dem in die Welt des Marktes vordringenden Menschen nicht, wenn man ihm sagt: „Lernen ist ein menschliches Grundbedürfnis – Du wirst schon von selbst und ganz aus Dir heraus den Weg zur Teilhabe am Marktgeschehen finden.“ Was er vielmehr kennenlernen wird, ist vor allem die *Not des Lernens*. Er bedarf der Hilfe von außen, Hilfe durch Erziehung und Training.

Wie groß die Hemmschwelle zum fremdgesteuerten Lernen sein kann, belegt ein Interview mit dem Wirtschaftsprüfer Philipp Grossmann, welches in der „Zeit“ vom 6. März 2008 erschien:

„Sie beraten als Manager im Rahmen des Projekts „Partners in Leadership“ ehrenamtlich Schulen. Was genau machen Sie da?“

Alle zwei bis vier Wochen habe ich mich mit der Direktorin der Herbert Hoover Realschule in Berlin-Wedding getroffen. Dort haben 93 Prozent der Schüler einen Migrationshintergrund. Gewalt ist genauso ein Problem wie mangelnde Lernbereitschaft. Wir haben gemeinsam überlegt, wie man die Situation verbessern könnte. Um mir ein besseres Urteil bilden zu können, habe ich mich zu Beginn der Zusammenarbeit in den Ethikunterricht gesetzt und die Schüler beobachtet. Das war erschreckend.

Warum?

Der Unterricht hat die Kinder überhaupt nicht interessiert. Ein Grund dafür ist, dass die meisten glauben, sie haben ohnehin keine berufliche Perspektive und werden Hartz-IV-Empfänger. Einen Vorwurf kann man ihnen aber nicht machen: Fast alle kommen aus Familien, in denen noch nie jemand einen richtigen Beruf hatte. Und in den letzten Jahren hat kein einziger Absolvent dieser Schule eine Lehrstelle gefunden.

Ihr Lösungsvorschlag?

Zusammen mit 20 Kollegen wollte ich im vergangenen Sommer die 20 Besten der Abschlussklasse an die Hand nehmen und coachen. Leider waren zehn der ausgewählten Schüler lieber in den Urlaub gefahren; neun andere sind nicht zum verabredeten Termin erschienen. Ein Mädchen konnte ich als Zahnarthelferin vermitteln. Trotzdem ist die Bilanz katastrophal.“

Bei der Mehrzahl dieser Schülerinnen und Schüler konnte offensichtlich die Idee, dass systematisches Lernen nützlich für sie sein könnte, erst gar nicht „eingepflanzt“ werden. Kein Wunder, dass sich niemand für die Vorstellung erwärmen konnte, dass Lernen für den Beruf nützlich sein könnte. Die jungen Leute aus der Realschule Berlin-Wedding können in Freundschaftszirkeln, in Gangs und Vereinen und natürlich auch bei politischen Demonstrationen lautstark und vernehmlich auftreten – sie glauben mitunter sogar, dass sie persönlich sehr gut seien und daher auch einen entsprechenden Platz in der Gesellschaft verdienen. In einer Gesellschaftsordnung, in der das Einkommen durch die Teilhabe am Marktgeschehen bestimmt wird, werden sie keine Chance haben.

Die Entstehung der Jugendarbeitslosigkeit

Nun sind ungelernte jugendliche Arbeitslose eine Minderheit in unserem Staat – eine Minderheit, die nicht von selbst kleiner wird. Im Gegenteil, sie bleibt mindestens eine Generation lang erhalten, und wenn es ein Phänomen der Schule ist, nicht verhindern zu können, dass viele Menschen im Jugendalter das fremdgesteuerte Lernen nicht erlernen, dann wird ihre Zahl ständig größer. Dieser Zustand darf daher nicht tatenlos hingenommen werden.

Zurück zum Ausgangspunkt: Fast alle Jugendlichen lernen, sich spielerisch in die Welt hineinzubewegen, aber manche von ihnen lernen in der Schule nicht das fremdgesteuerte Lernen, wie es zum Gelingen des Schulunterrichts nun einmal dazugehört. Diejenigen, die das nicht können, werden später auch nicht in der Lage sein, für einen Beruf zu lernen: So entsteht eine wachsende Anzahl von unge-

lernten Arbeitslosen. Wer hier weiterkommen will, kann eigentlich nur zwei Wege einschlagen. Der eine besteht darin, die Schulausbildung so zu ändern, dass sie den Zwecken eines zukünftigen Berufslebens besser dient als bisher. Der andere beruht auf der Annahme, dass für eine Besetzung eines Arbeitsplatzes eine vorherige geglückte Schulausbildung nicht so wichtig ist, wie das gemeinhin angenommen wird.

Schauen wir uns zunächst den zweiten Weg an. Unternehmer, die bereit wären, ihn zu gehen, müssten auch Jugendliche ohne geglückten Schulabschluss einstellen. In unserem Sinn sind das Schülerinnen und Schüler, die das neugierige Lernen der ersten Stufe, aber nicht das systematische Lernen der zweiten Stufe gelernt haben. Also müssten die Unternehmer diese Schüler anders behandeln als Jugendliche mit ordentlichem Schulabschluss. Sie brauchen eine andere Betreuung und eine zusätzliche Förderung im Betrieb. Gewiss gibt es schon jetzt Unternehmer, die das praktizieren; da es aber offenbar nicht genügend von ihrer Sorte gibt – und das scheint angesichts der wachsenden Zahl arbeitsloser ungelernter Jugendlicher der Fall zu sein –, dann muss die Gesellschaft etwas unternehmen: Die Förderung von Jugendlichen ohne Schulabschluss könnte zu einem neuen arbeitsmarktpolitischen Instrument werden.

Zwischen Schulabschluss und Berufsbeginn befinden sich viele Jugendliche in einer Ausbildung, die durch öffentliche Finanzmittel gefördert wird. Unter der Bezeichnung Berufskolleg hat sich ein breites Spektrum von Fördermaßnahmen durchgesetzt, das im ganzen Bundesgebiet – wenn auch mit länderspezifischen Unterschieden – mittlerweile etabliert ist. Fast überall geht es darum, Jugendlichen, deren Schulpflicht beendet ist und die zur Zeit keinen Ausbildungsplatz in einem Unternehmen haben, neue oder abermalige Chancen des Lernens zu bieten. In Nordrhein-Westfalen sind beispielsweise Ende der 1990er Jahre diese Berufskollegs aus den berufsbildenden Schulen und den Kollegschulen hervorgegangen. Das Prinzip der Ausbildung in den Berufskollegs ist die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Eine für die zukünftige Qualifikation im Beruf spezifische Form ist die Einrichtung von „Berufsvorbereitenden

Klassen^P mit dem Ziel, den Jugendlichen zu ermöglichen, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Die Klassen sind nach Berufsfeldern ausgerichtet. Am Ende der Ausbildung soll eine Vermittlung auf einen qualifizierten Arbeitsplatz in einem Unternehmen stehen, was zuvor wegen mangelnder Qualifikation des jugendlichen Bewerbers misslungen oder erst gar nicht zustande gekommen wäre.

Schulen, die auf diesem Weg erfolgreich sind, tragen wesentlich zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit bei. Viele arbeitslose Jugendliche werden dabei auch von gemeinnützigen privaten Trägern betreut, die dafür öffentliche Fördermittel erhalten (ca. 800 bis 1000 Euro pro Person und Monat). In vielen Fällen arbeiten wiederum die Lehrer aus den berufsvorbereitenden Klassen mit diesen Institutionen mit dem Ziel zusammen, die qualifizierende Lernphase für den zukünftigen Berufseinstieg zu optimieren. Auch wenn in dieser gesamten Lernphase die Unternehmen noch gar nicht eingeschaltet sind, so wird doch, wie bei der späteren Berufsausbildung in Unternehmen, ein duales Ausbildungs- und Förderungssystem aufgebaut. Das Ganze ist also eine geglückte Verzahnung mit der späteren dualen Berufsausbildung, deren grundsätzliche Ausrichtung ja immer noch als mustergültig anerkannt wird.

Was dagegen den ersten Weg angeht, so ließe sich die Schulausbildung aufspalten und neben dem normalen Unterricht eine Förderstufe mit reduziertem Fachprogramm einrichten. Es liegt jedoch auf der Hand, dass dieser Weg für die Gesellschaft sehr teuer wäre, weil er eine zusätzliche Anzahl vieler besonders qualifizierter Lehrer erfordern würde. Aber es lohnt sich darüber nachzudenken, ob hier nicht auch andere Wege helfen könnten, etwa private Patenschaften durch Senioren. Während bisher nur von der Not und den Beschwerden des Lernens die Rede war, gilt es nun, von den Vorteilen – ja, sogar von der Leidenschaft des Lernens zu sprechen. Und genau darin liegt das große und bisher nicht ausgeschöpfte Potential für das Anliegen, die Jugendarbeitslosigkeit zu verringern.

^P Genauer: „Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne Ausbildungsverhältnis“.

Ein starker Verbündeter des oder der jungen Lernenden ist der Wissensdurst. Schon in der Phase des selbstgesteuerten Lernens ist die Neugier die treibende Kraft. Später, beim fremdgesteuerten Lernen – wenn wir uns zum Beispiel eine Fremdsprache aneignen – kennen wir eine weitere starke Antriebskraft: die wachsende Befriedigung, die sich einstellt, wenn die Kenntnis der und die Gewandtheit im Umgang mit der neuen Sprache zunehmen. Doch obwohl wir wissen, dass wir für das Lernen belohnt werden, müssen wir uns immer wieder überwinden, heranzugehen. Selbst bei einfachen Gesellschaftsspielen ist es notwendig, erst die Regeln zu lernen und einige Routine zu gewinnen, bevor man Spaß mit ihnen haben kann. Wer sich sicher auf dem Terrain eines Spieles bewegen kann, der wird das Spiel mehr und mehr genießen; oder wer eine fremde Sprache so gut beherrscht, dass er schließlich geschickt mitdiskutieren kann, der erwirbt eine hohe Freude daran, sich in dieser Sprache mit anderen auszutauschen. Wer schließlich Meisterschaft in einem Spiel erlangt, der verfällt dem Spiel nicht selten mit Leidenschaft; fast alle großen Meister sind von einer tiefen Leidenschaft besessen. Erst Genuss und später sogar Leidenschaft sind also die Triebkräfte des Lernens – und zwar gerade dieses späteren, systematischen Lernens.

Jede pädagogisch-erzieherische Arbeit macht sich diese Erfahrung zunutze, indem sie den Unterricht so auf die Lernfächer aufteilt, dass in einigen Fächern schon die Phase des genussvollen Kennenlernens beginnt, während in anderen Fächern noch die Phase des mühevollen und lästigen Aufstiegs anhält. Eine ausgewogene Verteilung von Sich-Mühen und Genießen, von Last und Lust bringt erst den richtigen Schulerfolg. Ganzheitlich gesehen sollte auch in der Phase des systematischen Lernens im Schulunterricht das Erlebnis des Genießens überwiegen. Kein Schüler sollte auf der Anfangsstufe des systematischen Lernens verharren, einer Stufe also, wo Last und Verdruss beim Lernen noch überwiegen. Wer auf der Schulbank fast nur diese Erfahrung gemacht hat, droht am Ende nichts weiter erworben zu haben als eine tiefe Abneigung gegen die Schule.

Wie aber kann ungelerten jugendlichen Arbeitslosen in unserer Gesellschaft nun geholfen werden? Zunächst ist festzustellen, dass Jugendliche, die ihre Schule ohne erfolgreichen Schulabschluss verlassen haben, im Schulunterricht und bei ihrem individuellen Lernen gescheitert sind. Aber es ist nicht nur zu beklagen, dass kein positives Zeugnis für sie von ihrer Schule ausgeteilt werden konnte, was sowohl für ihr persönliches Selbstwertgefühl als auch für ihre Chancen in Bewerbungsverfahren von erheblicher Relevanz ist. Vielleicht ebenso groß ist ein weiterer Schaden: Diese jungen Menschen haben fremdgesteuertes Lernen hauptsächlich als etwas Leidvolles, Belastendes und Beschwerendes erfahren. Dass es Genuss oder sogar Leidenschaft dabei geben kann, ist ihnen vollkommen fremd geblieben. Wie sollen sie ohne zusätzliche Hilfe mit den systematischen Lernanforderungen des beruflichen Lebens zurechtkommen? Wie sollen die künftigen Arbeitgeber zuversichtlich reagieren, wenn sie Einstellungsgespräche mit diesen jungen Menschen führen? Wie sich im zitierten Interview mit Philipp Grossmann gezeigt hat, kommt es vielfach gar nicht mehr dazu, geschweige denn zu einem Arbeitsvertrag. Wir haben das volle Elend der Jugendarbeitslosigkeit vor Augen, und wir müssen erkennen, dass dies nicht nur ein gesellschaftlicher Mangel ist, weil der Staat Transferleistungen in Form von Arbeitslosengeld II zahlen muss, sondern dass es auch ein bitteres persönliches Elend für die Jugendlichen selbst ist. Zum einen sind sie um die Erfahrung der Freude des Lernens betrogen – ein Betrug, der nicht nur für die kurze Phase des jugendlichen schulischen Lernens gilt, sondern auch die lange Phase des beruflichen Lebens betreffen kann. Zum anderen wird es ihnen verweigert oder erschwert, einen Platz in der Berufswelt und damit Anerkennung in der Gesellschaft zu finden.

Die Verhinderung von Jugendarbeitslosigkeit

Wie oben erwähnt, sehen wir prinzipiell zwei Wege, dem Problem der Arbeitslosigkeit von Jugendlichen ohne Schulabschluss zu begegnen:

(1) Die Schule vermittelt durch Förderkurse doch noch den richtigen Weg zum erfolgreichen Schulabschluss.

(2) Im Betrieb und in berufsbildenden Schulen (Berufskollegs) wird nachgeholt, was an Voraussetzungen fehlt, um am beruflichen Lernen aussichtsreich teilnehmen zu können.

Den ersten Weg gibt es sicherlich an manchen Schulen,⁴ aber die hohe Zahl von Jugendlichen mit Schulabgang ohne geglücktes Abschlusszeugnis (2006 waren es 90 000) beweist, dass noch viel zu tun ist. Die Einrichtung der Berufskollegs und die mit ihnen gebotene Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen, bedeuten immerhin einen Schritt in die richtige Richtung.

Der zweite Weg ist die Nachbesserung in den Betrieben. Mit dem Start in die Berufskarriere beginnt für die Jugendlichen auch ein neuer Ausbildungsgang. Ein solcher Neubeginn bietet immer auch die Chance zu neuem Verhalten. Die Unternehmer, die Jugendliche ohne gelungene Schulausbildung zur Arbeit erziehen sollen, werden meist vor dem selben Problem stehen, wie die Lehrer. Den Schülern mangelt es an Aufmerksamkeit, Disziplin, Pünktlichkeit und Durchhaltevermögen. Doch während es in der Schule *gewohnte* Verweigerung gegenüber allen diesen Dingen war, wäre es im Berufsstart eine *neue* Verweigerung, die aber noch nicht zur Gewohnheit geworden ist. Hier liegt die Chance für den Arbeitgeber, den Jugendlichen einen Vertrauensvorschuss zu geben, gewissermaßen die Hand zur Zusammenarbeit auszustrecken. Das bedeutet für den Arbeitgeber allerdings eine erhebliche Anstrengung; er muss sich beispielsweise dessen bewusst sein, dass er insbesondere am Anfang weniger fordern darf, und dass er mehr Fehler hinnehmen muss, als üblicherweise geduldet werden kann. Deshalb wird es auch vor allem zu Beginn zwangsläufig dazu kommen, dass die Kosten für ihn höher sind als der Ertrag aus dieser zusätzlichen Arbeitskraft. All dieses dürfte sich negativ auf die Motivation der Arbeitgeber auswirken, Jugendliche ohne Schulabschluss einzustellen.

Damit das nicht passiert und weil die Arbeitgeber, die lernunerfahrene Lehrlinge einstellen, im Wettbewerb mit Arbeitgebern ste-

⁴ Dazu ist in der Tat in der jüngsten Zeit Neues erdacht und stellenweise auch schon erprobt worden (siehe zum Beispiel einige Maßnahmen des Bundeslandes Hessen).

hen, die solche Jugendliche nicht ausbilden, müssen sie Unterstützung für die erste Phase der Ausbildung bekommen. Im Gegensatz zu der in der Arbeitsmarktpolitik vielfach vertretenen Ansicht, man müsse eine *Ausbildungszwangsabgabe* einführen, kommen wir deshalb zur Forderung, in einem begrenzten Zeitraum eine *Ausbildungsförderung* einzusetzen.¹⁵ Das ist keineswegs eine willkürliche Umkehrung der kursierenden Idee einer *Ausbildungszwangsabgabe*, sondern gut begründet: Erstens ist hier an einen viel kleineren Kreis von förderungswürdigen Arbeitgebern gedacht worden – an diejenigen nämlich, die diese Jugendlichen einstellen –, zweitens bekämen sie die Förderung nur deshalb, weil sie eine besondere Verantwortung übernehmen, und drittens würden sie die Förderung als Gegenleistung für ein „öffentliches Gut“ erhalten, das sie der Gesellschaft zur Verfügung stellen. Das „öffentliche Gut“ wäre in diesem Fall, dass es weniger arbeitslose Jugendliche ohne Aussicht auf einen Arbeitsplatz gäbe. Wenn und solange wir keine anderen Einrichtungen haben, in denen diese jungen Menschen eine Anleitung zum fremdgesteuerten Lernen und zum Ausüben eines Berufes bekommen, sind sie dauerhaft arbeitslos und vermehren die Zahl der Langzeitarbeitslosen. Bei einer Ausbildung im Unternehmen könnte das ersparte Arbeitslosengeld II gestrost an den Arbeitgeber weitergereicht werden. Für die Gesellschaft bliebe trotzdem ein Nutzenüberschuss, denn für einen Langzeitarbeitslosen müsste sie dauerhaft Arbeitslosengeld II zahlen, für die Förderung im Unternehmen nur eine Zahlung für die limitierte Zeit der Ausbildung. Viel tiefer als die vordergründigen ökonomischen Überlegungen reicht jedoch das Argument, dass junge Menschen auf diese Weise aus dem Leid der Ar-

¹⁵ In einer Stellungnahme zum „Ausbildungsbonus“, den CDU und SPD gemeinsam befürworten, wandten sich ausgerechnet die jungen Unternehmer gegen den Bonus: nicht generell, aber in der von der Koalition vorgeschlagenen Form. Sie meinten, dass mit diesem Bonus das Bild eines Unternehmers gezeichnet werde, „der nur ausbildet, wenn er dafür Geld bekommt“. Der hier vorgeschlagene Bonus ist freilich anders konstruiert, weil er nur diejenigen Unternehmer belohnt, die eine besonders hohe Bürde mit dieser Ausbildung auf sich nehmen. Auch Die Linke wandte sich gegen den von der Koalition konzipierten Ausbildungsbonus mit dem Argument, „das würde nur zur Rosinenpickerei führen“. Der von uns vorgeschlagene Ausbildungsbonus führt dagegen zum Gegenteil, denn nur wer die „Nicht-Rosinen“ nimmt, wird belohnt.

beitslosigkeit herausgeführt werden könnten. Unternehmern, denen dies mit staatlicher Hilfe gelänge, würden so zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Gegenüber dem Lernen in der Schule hat das nachgeholte Lernen im Unternehmen für die betroffenen Jugendlichen noch einen weiteren Vorteil. Im Beruf kann gezielt im Hinblick auf die jeweilige Tätigkeit gelehrt werden. Ein zukünftiger Maler und Anstreicher braucht zum Beispiel kein Physikunterricht, ein zukünftiger Elektriker aber sehr wohl. Das Ziel des Lernens im Betrieb ist zwar auch ein allgemein pädagogisches, aber im Besonderen dient es der Verhinderung des Entstehens von Langzeitarbeitslosigkeit. Um aus jugendlichen Langzeitarbeitslosen erfolgreiche Lehrlinge und Gesellen zu machen, ist ein Lernen gefordert, das zugleich die Fähigkeit herausbildet, in eine spezifische Berufsausbildung und den entsprechenden Beruf zu gelangen.

Es besteht allerdings die Gefahr, dass es Unternehmer geben wird, die sich als schlechte Ausbilder erweisen; denn selbst bei der Annahme, dass nur diejenigen sich eine solche Aufgabe zutrauen und zumuten, die ein gewisses Maß an pädagogischer Begabung haben – was bei einem Transfer von finanzieller Förderung nicht unbesehen vorausgesetzt werden kann –, kann sich die erzieherische und didaktische Herausforderung als zu groß erweisen. Ein kostenloses Coaching der betreffenden Unternehmer sollte deshalb von vornherein mit eingeplant sein. Die Unternehmer an sich sollten ja daran interessiert sein, das Ausbildungsprogramm so mitzubestimmen, dass die Jugendlichen letztlich dazu in der Lage sind, durch ihre Arbeitsleistung nach Ablauf der Förderung mindestens soviel Ertrag zu bringen, wie sie Kosten verursachen (Lohn und Lohnnebenkosten). Der Anreiz und das Ziel sind kompatibel, aber eine Garantie, dass die Rechnung aufgeht, gibt es nicht – weder für den Unternehmer, noch für die fördernde Arbeitsagentur. Ein zu 100 Prozent positiv wirkendes Instrument der Arbeitsmarktpolitik ist unser Vorschlag also nicht. Aber aus diesem Grund von der Idee Abstand zu nehmen und sie seitens der Politik nicht einmal prüfen zu lassen, wäre angesichts der Gefahr der Langzeitarbeitslosigkeit für viele Jugendliche (und spätere Erwachsene) nicht akzeptabel.

Rainer Bölling

Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel

Der 17-Jährige, der sich im Spätsommer 1835 der Reifeprüfung stellte, hatte hohe Anforderungen zu erfüllen. Im Jahr zuvor war in Preußen eine neue Ordnung in Kraft getreten, die das Bestehen dieser Prüfung zur Voraussetzung für ein Hochschulstudium mit abschließender Staatsprüfung machte. Vorbei waren die Zeiten, als man selbst mit einem Zeugnis der „Untüchtigkeit“

Rainer Bölling

Dr. phil., geb. 1944; bis 2007
Lehrfähigkeit an den Universitäten
Düsseldorf und Essen (Neuere
Geschichte) und am Gymnasium
Hochdahl in Erkrath;
Dernbuschweg 24,
40625 Düsseldorf.
mail@rboelling.de
www.rboelling.de

ein Studium aufnehmen konnte. Dies war nach den ersten preußischen Abiturreglements von 1788 und 1812 durchaus noch möglich gewesen.¹ Wie Preußen forderten auch die übrigen Staaten des Deutschen Bundes seit 1834 ein „Zeugnis der wissenschaftlichen Vorbereitung zum Studium“ als Voraussetzung für die Immatrikulation an einer Universität.²

So musste unser Kandidat in einer Augustwoche sieben, unter Aufsicht geschriebene Arbeiten abliefern. Jeweils fünf Stunden standen für einen deutschen und einen lateinischen Aufsatz sowie eine mathematische Arbeit zur Verfügung. Je zwei bis drei Stunden dauerte die Übersetzung kürzerer deutscher Texte ins Lateinische und Französische und eines griechischen Textes ins Deutsche. Aufgrund einer Sonderregelung für die Rheinprovinz musste der Kandidat auch noch einen fünfständigen Religionsaufsatz schreiben. Die mündliche Prüfung fand einen Monat später an drei Tagen in einer Gruppe von 14 Schülerinnen und Schülern statt: Lateinisch und Griechisch, Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Religion. Aus verschiedenen Gründen konnten die eigentlich vorgeschriebenen Prüfungen in Deutsch, philoso-

phischer Propädeutik und Naturbeschreibung nicht stattfinden. Am 24. September 1835 stellte die Prüfungskommission dem „Zögling des Gymnasiums zu Trier“ das Reifezeugnis in der Hoffnung aus, „dass er den günstigen Erwartungen, wozu seine Anlagen berechtigen, entsprechen werde“.

Ob diese Hoffnung berechtigt war, ist bis heute umstritten, denn der Abiturient war niemand anderes als Karl Marx.³ Mit seinem Schulabschluss gehörte er zu einer verschwindend kleinen Bildungselite, stellten die Abiturienten um die Mitte des 19. Jahrhunderts doch deutlich weniger als ein Prozent eines Altersjahrgangs. Auch mehr als ein Jahrhundert später lag dieser Wert in der Bundesrepublik bei nur sechs Prozent (1960). Dazu trug auch das bis dahin an höheren Schulen erhobene Schulgeld bei. Erst infolge der Bildungsreformen seit den 1960er Jahren stieg der Anteil der Abiturienten mit allgemeiner Hochschulreife auf rund 30 Prozent im Jahre 2006 an, zu denen noch 13,5 Prozent mit Fachhochschulreife kommen.⁴ Hat die Abiturprüfung selbst auch einen so grundlegenden Wandel erfahren?

Das preußische Gymnasialabitur im 19. Jahrhundert

Die hohen Anforderungen des Abiturs führen traditionell und bis heute zu Klagen über die „Überbürdung“ der Gymnasiasten. Schon im Jahre 1836 monierte der Medizinalrat Dr.

¹ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Bd. 2, Stuttgart 1996, S. 209–219; Andrä Wolter, *Das Abitur*, Oldenburg 1987; Norbert Kamp, *Das Abiturreglement von 1788*, Diss. Univ. Essen 1988.

² Siehe Artikel 43 und 45 der Wiener Bundesbeschlüsse vom 12. Juni 1834, in: Ernst Rudolf Huber (Hrsg.), *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*, Bd. 1, Stuttgart 1961, S. 137–149.

³ Das gesamte Abiturverfahren ist dokumentiert in: Karl Marx/Friedrich Engels, *Gesamtausgabe (MEGA)*, 1. Abt., Bd. 1, Berlin 1975, S. 449–473 u. 1185–1219; Heinz Monz, *Karl Marx. Grundlagen der Entwicklung zu Leben und Werk*, Trier 1973, S. 302–319 u. 392–410.

⁴ Vgl. Franzjörg Baumgart, *Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859*, Darmstadt 1990, S. 106; Oskar Anweiler (Hrsg.), *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990*, Bonn 1992, S. 542; Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1997 bis 2006. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 184*, 2007, S. XVIII.

Karl Lorinser in einer Fachzeitschrift, die Gesundheit und Lebenstüchtigkeit der Gymnasisten nehme durch die Vielzahl der Unterrichtsgegenstände sowie die umfangreichen Hausaufgaben massiv Schaden. Seine Kritik, die sich in erster Linie gegen die neuhumanistische Bildungskonzeption richtete, entfaltete eine nachhaltige öffentliche Wirkung.¹⁵ Das Kultusministerium reagierte 1837 mit der Mahnung an die Lehrer, „die einzelnen Anforderungen an die Abiturienten so zu ermäßigen, dass jeder Schüler von hinreichenden Anlagen und von gehörigem Fleiße der letzten Prüfung mit Ruhe und ohne ängstliche Vorbereitungsarbeit entgegensehen könnte“.¹⁶ Spürbare Erleichterungen brachte aber erst die Revision der Prüfungsordnung von 1856, mit der die mündlichen Prüfungen in Deutsch, philosophischer Propädeutik, Französisch, Naturbeschreibung und Physik entfielen.¹⁷ Bis zum Ende der preußischen Monarchie blieb es bei Lateinisch, Griechisch und gegebenenfalls Französisch, Mathematik, Geschichte und Religion als mündlichen Prüfungsfächern. Zudem konnte nun ein als reif befundener Abiturient von der gesamten mündlichen Prüfung befreit werden, wie andererseits ein Kandidat, dessen schriftliche Arbeiten mehrheitlich nicht ausreichten, von der weiteren Prüfung auszuschließen war.¹⁸

In der preußischen Reformzeit hatte das neuhumanistische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts die alten Sprachen in das Zentrum des Gymnasiums gerückt. Durch die Orientierung an der zu einem monumentalen Vorbild stilisierten griechischen Kultur sollte es allgemeine Menschenbildung und Nationalerziehung vermitteln. Vom Stundenvolumen her blieb das Griechische allerdings hinter dem Lateinischen zurück, das in Europa bis ins 19. Jahrhundert hinein als Wissenschafts- wie auch Verkehrssprache praktische Bedeutung hatte. Dem Nachweis lateinischer Sprachkompetenz dienten nicht nur die beiden schriftlichen Arbeiten, sondern auch die bis 1892 geltende Vorgabe, in der mündlichen Prüfung den Schülern „Gelegenheit zu geben,

eine gewisse Geübtheit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache zu zeigen“.¹⁹ Drei Jahre nach der Abiturordnung von 1834 wurde die Dominanz des Lateinischen noch verstärkt. Von 280 Wochenstunden in neun Schuljahren bekam es nicht weniger als 86 zugesprochen, das Griechische nur noch 42.¹⁰ Der neue Lehrplan von 1837 bedeutete „den staatlich verfügbaren Abfall von der neuhumanistischen Bildungskonzeption“,¹¹ indem der Schwerpunkt der Bildung von den Inhalten oder Werten der Antike ganz auf formale Ziele gelegt wurde.

Diese Ausrichtung war schon im Vormärz umstritten, wobei besonders der lateinische Aufsatz in der Kritik stand. Die Prüfungsordnung von 1834 forderte „die freie lateinische Bearbeitung eines dem Examinanden durch den Unterricht hinreichend bekannten Gegenstandes, wobei, außer dem allgemeinen Geschick in der Behandlung, vorzüglich die erworbene stilistische Korrektheit und Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache in Betracht kommen“ sollte.¹² In der Praxis wurden weithin die lateinischen Schriftsteller nicht so sehr wegen des Inhalts gelesen, sondern dienten als Fundgrube für stilistisch vorbildliche Wendungen, die dann ihrer Verwertung im Aufsatz harnten. Daher prangerte der Gymnasiallehrer Hermann Köchly es schon 1847 als verbreiteten Irrtum an, „die altklassische Bildung mit Lateinreden und Lateinschreiben zu verwechseln“.¹³ Doch die Mehrheit der Philologen beharrte darauf, dass der lateinische Aufsatz als Prüfungsleistung bestehen bleiben sollte.

Sein Ende brachte nach jahrzehntelangen Diskussionen erst ein Machtwort des Monarchen. Auf der Schulkonferenz im Dezember

¹⁵ Vgl. K.-E. Jeismann (Anm. 1), Bd. 2, S. 232 ff.

¹⁶ Zit. in: Ludwig Wiese (Hrsg.), *Das höhere Schulwesen in Preußen*, Berlin 1864, S. 492.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 492–504.

¹⁸ Vgl. die Prüfungsordnungen von 1882, 1892 und 1901, in: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 1882, S. 366–414; 1892, S. 281–339; 1901, S. 933–950.

¹⁹ So die Prüfungsordnung von 1882 (*Zentralblatt* 1882, S. 375).

¹⁰ Vgl. die Studentafeln bei Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.), *Die Schule in Staat und Gesellschaft*, Göttingen 1993, S. 207. In den 280 Wochenstunden ist kein Sportunterricht enthalten.

¹¹ So Manfred Landfester, *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, Darmstadt 1988, S. 71.

¹² Zit. in: Johann Ferdinand Neugebauer, *Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen*, Berlin 1835, S. 214.

¹³ Zit. in: Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Bd. 2, Leipzig–Berlin 1921³, S. 475.

1890 hielt Wilhelm II. in einer Rede den anwesenden Schulfachleuten vor: „Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor Allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen junge nationale Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“ Sein Fazit lautete: „Weg mit dem lateinischen Aufsatz, er stört uns, und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber.“ Gehorsam strich das Kultusministerium den Aufsatz mit sofortiger Wirkung.¹⁴ An seine Stelle trat eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche (Abiturordnung 1892), die aber schon 1901 wieder wegfiel. Seitdem waren im preußischen Gymnasialabitur nur noch vier schriftliche Prüfungsleistungen zu erbringen: ein deutscher Aufsatz, eine mathematische Arbeit, eine Übersetzung ins Lateinische und eine Übersetzung aus dem Griechischen.

Abitur nach Schultypen (1900–1972)

Die Jahrhundertwende brachte zugleich den Abschluss heftiger Debatten um die Struktur des höheren Schulwesens. Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren in vielen Städten höhere Schulen entstanden, die sich nicht am humanistischen Bildungsideal orientierten, sondern an „realen“ Bildungsgütern wie neueren Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Diese Schulen wurden erstmals 1859 unter der Bezeichnung „Realschulen“ staatlich normiert, konnten aber zunächst keine Hochschulreife verleihen. Das letzte Drittel des Jahrhunderts stand dann ganz im Zeichen der Debatte um die Berechtigungen des neusprachlichen *Realgymnasiums*, an dem auch Latein gelehrt wurde, und der *Oberrealschule* mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Nach einer weiteren Schulkonferenz im Juni 1900 verlieh ihnen Wilhelm II. schließlich die ersehnte Gleichberechtigung mit dem Gymnasium.¹⁵ Die Abiturienten der neuen Schulformen mussten allerdings nach der Ordnung von

¹⁴ Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, Berlin 1891, S. 72 f.; Erlass vom 27. 12. 1890, in: Zentralblatt (Anm. 8) 1891, S. 242.

¹⁵ Vgl. Fritz Blättner, *Das Gymnasium*, Heidelberg 1960, S. 133–135 u. 223–229; Peter Lundgreen, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, Bd. 1, Göttingen 1980, S. 64–87.

1901 eine schriftliche Prüfung mehr ablegen als die Gymnasiasten. Diese gewachsene Dreigliederung prägte die Struktur des höheren Schulwesens in Preußen und anderen deutschen Staaten bis zur Oberstufenreform der 1970er Jahre. In der Weimarer Republik trat noch die Deutsche Oberschule hinzu, doch sollte sie längerfristig keine Rolle spielen.

Die Anforderungen der neuen Abiturprüfungsordnung von 1926 unterschieden sich nach Schultypen.¹⁶ Neben dem deutschen Aufsatz, bei dem die Prüflinge erstmals zwischen vier Aufgaben wählen konnten, und der mathematischen Arbeit gab es jetzt für alle Schultypen zwei weitere schriftliche Prüfungen. Am altsprachlichen Gymnasium wurden nur noch Übersetzungen ins Deutsche gefordert, womit das Lateinschreiben als Abituranforderung in Preußen sein Ende fand. Als neues Element kam eine für alle Schüler verbindliche Prüfung in den Leibesübungen hinzu. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung war nicht mehr möglich. Vielmehr konnte sich diese auf alle Unterrichtsfächer erstrecken, wobei der Schüler ein Fach wählen und der Prüfungsausschuss weitere Fächer kurzfristig bestimmen durfte.

Die Prüfungsordnung von 1926 überdauerte nicht nur die Weimarer Republik, sondern auch das „Dritte Reich“. Zwar wurde 1937/38 in ganz Deutschland die höhere Schule auf acht Jahre verkürzt, die Schultypenvielfalt auf eine Oberschule für Jungen bzw. Mädchen und das altsprachliche Gymnasium als Sonderform reduziert und Englisch als erste (und einzige neuere) Fremdsprache festgelegt, aber eine neue Abiturordnung brachte die nationalsozialistische Schulpolitik nicht hervor.¹⁷ Abiturprüfungen fanden ohnehin immer weniger statt: Schon 1937 entfielen für die beiden Jahrgänge, die wegen der Verkürzung der Schulzeit gleichzeitig Abitur machten, sämtliche schriftliche Prüfungen. Nach Kriegsbeginn erhielten dann alle Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen, die während des Schuljahres zum Heeresdienst einberufen wurden oder Kriegshilfsdienste leisteten, ohne jegliche Prüfung den Reifevermerk. Auch für die

¹⁶ Vgl. Zentralblatt (Anm. 8) 1926, S. 283–294.

¹⁷ Vgl. *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, Berlin 1938; Harald Scholtz, *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*, Göttingen 1985.

übrigen fanden Prüfungen allenfalls in vereinfachter Form statt, bis im Herbst 1944 der Unterricht in den Abschlussklassen völlig zum Erliegen kam.¹⁸

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Schulpolitik wieder föderal geregelt. Im größten Bundesland Nordrhein-Westfalen wurden mit der Schulreform zunächst sämtliche nationalsozialistischen Maßnahmen im höheren Schulwesen revidiert. Nach den Erfahrungen der NS-Diktatur versuchte man den Humanismus wiederzubeleben.¹⁹ Die preußische Prüfungsordnung von 1926 konnte so mit geringfügigen Änderungen (z. B. die Einführung der sechsstufigen Notenskala, Düsseldorfer Abkommen 1955) fortbestehen.²⁰ 1960 wurde die Zahl der möglichen Fächer für die mündliche Prüfung auf sechs begrenzt, unter denen die vier schriftlichen sowie ein vom Schüler gewähltes Fach waren. 1963 rückte zudem Gemeinschaftskunde in den Kreis dieser Fächer auf. Diese Neuerungen wurden auch in die Prüfungsordnung von 1965 übernommen, die vor allem formale Präzisierungen brachte.²¹ Neu war hier die bis heute gültige Bestimmung, dass die Abiturprüfung nur einmal wiederholt werden darf.

Die Oberstufenreform 1972

Eine einschneidende Veränderung bedeutete die Vereinbarung der Kultusminister zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom Juli 1972.²² An die Stelle der überkommenen Schultypen mit Unterricht im Klassenverband trat jetzt das Kursystem in der Oberstufe, das den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bot, individuelle Schwerpunkte zu setzen. In drei Aufgabenfeldern, dem sprachlich-literarisch-künstlerischen, dem gesellschaftswis-

senschaftlichen und dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen, sollen „grundlegende Einsichten in fachspezifische Denkweisen und Methoden“ exemplarisch vermittelt werden. Das Lernangebot der reformierten Oberstufe besteht aus *Grundkursen*, die zumeist drei Wochenstunden umfassen, und zwei fünf- bis sechsstündigen *Leistungskursen*, die vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Kenntnisse vermitteln sollen. Die Leistungen in der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12 und 13) gehen zu zwei Dritteln in die Gesamtnote ein, die in einem Punktesystem ermittelt wird. Die Abiturprüfung selbst besteht nur noch aus je einer schriftlichen Prüfung in den beiden Leistungskursen und einem Grundkurs sowie einer mündlichen Prüfung in einem weiteren Grundkurs. Zudem können die Abiturienten in vielen Fächern bei den schriftlichen Prüfungen unter mehreren Aufgaben auswählen.

Nachdem Hochschulvertreter eine nachlassende Studierfähigkeit der Abiturienten beklagt hatten,²³ sollten die Schülerinnen und Schüler durch die Oberstufenreform und die individuelle Spezialisierung besser auf ein Studium vorbereitet werden. Andererseits führten die nach Georg Pichts Warnung vor einem drohenden Akademikermangel (1964)²⁴ stark ansteigenden Studierendenzahlen dazu, dass der für das Medizinstudium schon bestehende Numerus clausus auf zahlreiche weitere Fächer ausgeweitet wurde. Dass die Abiturnoten nun das Hauptkriterium für die Vergabe von Studienplätzen bildeten, konterkarierte die Reform. Denn mancher Schüler machte seine Entscheidungen über Kursfächer nicht nur von Interessen und Studienneigungen abhängig, sondern auch davon, in welchem Fach bzw. bei welcher Lehrerin oder welchem Lehrer sich leichter gute Noten erreichen ließen. Infolgedessen wurde die Oberstufenreform schon bald von erneuten Klagen über die unzureichende Allgemeinbildung und fehlende Studierkompetenz der Schulabsolventen begleitet.²⁵

¹⁸ Vgl. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 1936, 525 (30. 11. 1936); 1939, 484 (8. 9. 1939); 1944, 213 (5. 9. 1944).

¹⁹ Vgl. Klaus-Peter Eich, Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954, Düsseldorf 1987, bes. S. 53 ff.

²⁰ Vgl. die Neufassung vom 12. 11. 1956 als Beilage zum Amtsblatt des Kultusministeriums NRW 1957, H. 1, S. 1–10.

²¹ Vgl. Amtsblatt des Kultusministeriums NRW 1960, S. 97; 1963, S. 154; 1965, S. 177–188.

²² Text bei O. Anweiler (Anm. 4), S. 168–171. Alle grundlegenden Bestimmungen auf dem Stand von 1988/89 bei Arno Schmidt, Das Gymnasium im Aufwind, Aachen 1994², S. 420–471.

²³ Vgl. Ulrich Schäfer, Länderstudie Deutschland, in: Wolfgang Mitter (Hrsg.), Wege zur Hochschulbildung in Europa, Köln 1996, S. 219–290, hier S. 228.

²⁴ Vgl. Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964.

²⁵ Vgl. die Stellungnahmen der Westdeutschen Rektorenkonferenz und des Hochschulverbandes aus den Jahren 1977 bis 1987, in: A. Schmidt (Anm. 22), S. 489–504.

Die kontroverse öffentliche Diskussion führte zu einer Revision der Reform, bei der die Wahlmöglichkeiten der Schüler schrittweise eingeschränkt und Belegungsverpflichtungen ausgeweitet wurden. Nach der aktuellen Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2006 kann die Abiturprüfung vier oder fünf Fächer umfassen, von denen mindestens drei schriftlich und eines mündlich geprüft werden. Zwei von ihnen müssen das Fach Deutsch, eine Fremdsprache oder Mathematik sein. Zudem sind keine Leistungskurse mehr vorgeschrieben, sondern nur noch mindestens zwei „Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau“.²⁶

Diesen Spielraum hatte schon vor Jahren Baden-Württemberg genutzt, in dem die Leistungskurse abgeschafft wurden und jetzt unter den vier schriftlichen Abiturfächern die drei vierstündig unterrichteten „Kernkompetenzfächer“ Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache obligatorisch sind. Anstelle der mündlichen Prüfung in einem weiteren Fach kann auch eine besondere Lernleistung eingebracht werden.²⁷ Ähnliche Regelungen mit fünf Abiturfächern haben so unterschiedliche Länder wie Bayern und Mecklenburg-Vorpommern getroffen, und weitere tendieren in diese Richtung. Mit der Stärkung der ehemaligen Hauptfächer nähert sich die Entwicklung wieder dem Stand vor der Oberstufenreform, wenngleich die Abiturfächer nicht mehr durch festgeschriebene Schultypen vorgegeben sind. Der zu erwartende Rückgang der Schülerzahlen dürfte aber dazu führen, dass künftig viele Gymnasien nur noch ein begrenztes Fächerspektrum anbieten können.

Zentralabitur und Schulzeitverkürzung

Eine grundlegende Neuerung bedeutete für viele Bundesländer die Einführung zentraler Aufgabenstellungen für die schriftliche Abiturprüfung. Das Zentralabitur war in Bayern, Baden-Württemberg und dem Saarland schon vor bzw. bald nach dem Zweiten Weltkrieg eingeführt worden. In den übrigen Ländern

²⁶ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, in: www.kmk.org/doc/beschl/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-Sekll.pdf (31. 10. 2008).

²⁷ Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe – Abitur 2008, S. 11 f., in: www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1h1jfgi1iq31u2an9iyy19i8c4a1hjuo56/show/1183199/Leitfaden08Internet.pdf (31. 10. 2008).

begnügte sich die Schulaufsicht nach preußischem Vorbild mit der Genehmigung und Auswahl der von den Lehrern eingereichten Aufgaben. Mit der Wiedervereinigung traten 1990 fünf Bundesländer hinzu, die bis auf Brandenburg das aus der DDR gewohnte Zentralabitur beibehielten. Eine dadurch ausgelöste Debatte über ein bundesweites Zentralabitur blieb aber in der ersten Hälfte der 1990er Jahre ergebnislos. Rückenwind erhielt das Projekt erst nach der Jahrtausendwende durch das mäßige Abschneiden Deutschlands in den PISA-Studien, das den Blick für die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse schärfte.²⁸ So führten in den vergangenen Jahren alle Länder bis auf Rheinland-Pfalz das Zentralabitur ein.

Im Sommer 2007 forderte Bundesbildungsministerin Annette Schavan, künftig in ganz Deutschland dieselben Abituraufgaben zu stellen. Das würde allerdings weitgehend einheitliche Schuljahres- und Ferientermine in allen Bundesländern voraussetzen. Zudem hätten fehlerhafte bzw. unklare Aufgaben, wie sie 2007 und 2008 in Nordrhein-Westfalen für Aufsehen sorgten, bundesweite Folgen. Schließlich bietet ein gesamtdeutsches Zentralabitur noch keine Garantie für eine einheitliche Vorbereitung und Bewertung. Und warum sollte Deutschland in puncto Zentralismus gerade Frankreich überholen wollen? Dort wird das *Baccalauréat* zwar im Prinzip zentral geschrieben, doch schon seit Jahrzehnten werden nach Académie-Bezirken unterschiedliche Aufgaben desselben Anspruchsniveaus gestellt.²⁹ Dieses über einheitliche Bildungsstandards zu sichern, muss auch in Deutschland die vorrangige Aufgabe sein.

Der Weg zum Abitur wird allerdings durch die Verkürzung des Gymnasiums auf acht Jahre und die dadurch bedingte Verdichtung des Unterrichts schwieriger. Die bisherige Regelschulzeit von 13 Jahren ging auf zwei Faktoren zurück. Schon im 19. Jahrhundert hatte sich eine Gliederung des Gymnasiums

²⁸ Vgl. hierzu Tobias Hoymann, *Umdenken nach dem Pisa-Schock*, Marburg 2005. Hoymann plädiert für ein Zentralabitur auf der Grundlage eines Staatsvertrags zwischen den Ländern, sieht dafür aber kaum Realisierungschancen.

²⁹ Vgl. Bernard Trouillet, *Länderstudie Frankreich*, in: W. Mitter (Anm. 23), S. 1–140, hier S. 82 ff.; T. Hoymann (Anm. 28), S. 19–22.

in neun Jahrgangsklassen herausgebildet. Die 1920 eingeführte vierjährige Grundschule bedeutete für angehende Gymnasiasten dann zumeist ein zusätzliches Schuljahr. Schon in der Weimarer Republik forderte der Preußische Städtetag daher eine Verkürzung der höheren Schule auf acht Jahre, was aber erst die Nationalsozialisten 1937 durchsetzten. Während dies in der Bundesrepublik schnell revidiert wurde, dauerte der Weg zum Abitur in der DDR weiterhin nur zwölf Jahre.

Nach 1990 ergab sich daraus erneuter Handlungsbedarf. Besonders Vertreter der Wirtschaft und die Finanzminister der Länder forderten eine zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur und konnten dabei auch auf das Vorbild der meisten europäischen Staaten verweisen. Doch nach längeren Diskussionen hielt die KMK 1995 am neunjährigen Gymnasium als Regel fest, beschloss aber auch ein Abitur nach acht Jahren anzuerkennen, sofern insgesamt wenigstens 265 Wochenstunden erteilt worden sind. Nach der Jahrtausendwende entschieden sich jedoch innerhalb weniger Jahre alle Bundesländer für das achtjährige Gymnasium (G 8). Im Schatten von PISA und Zentralabitur nahm die Öffentlichkeit dies zunächst kaum zur Kenntnis. Erst als die damit verbundene Ausweitung des wöchentlichen Unterrichts in vielen Familien als Problem wahrgenommen wurde, kam eine öffentliche Diskussion in Gang, die nun umso heftiger ausfiel. Ihren Höhepunkt erreichte sie im hessischen Landtagswahlkampf im Januar 2008 mit Demonstrationen von Schülerinnen und Schülern und Eltern gegen „G 8“. Auch in der Presse wurde es als „bürokratischer Irrsinn“, „pädagogisches Desaster“ oder neue Form von „Kinderarbeit“ kritisiert.¹³⁰

Es rächte sich nun, dass die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit in etlichen Bundesländern offenbar überhastet vorgenommen worden war. Wenn 10- bis 14-jährige Schülerinnen und Schüler zwischen 30 und 35 Wochenstunden Unterricht zu absolvieren

¹³⁰ Vgl. v. a. Christian Geyer, Kinder an die Macht!, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 19. 1. 2008; ders., Hände weg von unserer Kindheit!, in: FAZ vom 4. 2. 2008; Susanne Gaschke, Kinderarbeit, in: Die Zeit vom 7. 2. 2008; Reinhold Beckmann, Nachhilfe soll's dann richten, in: FAZ vom 16. 2. 2008. Dagegen abwägend Heike Schmoll, Emotionalisierter Gymnasialstreit, in: FAZ vom 12. 3. 2008.

haben, so ist das in der heute üblichen Fünftagewoche nicht ohne ein bis zwei Tage Nachmittagsunterricht möglich. Für Ganztagsunterricht aber fehlt den meisten Gymnasien die notwendige Ausstattung. Zudem blieb die Anpassung der Lehrpläne hinter dem Tempo der Schulzeitverkürzung zurück, die zum Beispiel in Bayern im Herbst 2003 auch für die schon laufende Eingangsklasse des Gymnasiums beschlossen wurde. Unter dem Druck des öffentlichen Protestes beschloss die KMK im März 2008, den Ländern die Aufnahme von Übungs- und Vertiefungsunterricht in die Stundentafel zu ermöglichen, der auf die 265 Wochenstunden angerechnet wird. Zudem soll die Einrichtung von Ganztagschulen und die Verbesserung der Über-Mittag-Betreuung an Halbtagschulen gefördert werden.¹³¹

Bis diese Maßnahmen greifen, wird noch viel Zeit ins Land gehen. Doch auch wenn einige Länder weiterhin die Möglichkeit bieten, in neun Jahren zum Abitur zu gelangen, steht das achtjährige Gymnasium als neue Regelform nicht in Frage.¹³² Mögen die Entwicklungen der vergangenen Jahre den deutschen Abiturienten wieder höhere Leistungen abverlangen – einem Prüfungs-marathon wie einst Marx werden sie sich nicht unterziehen müssen.

¹³¹ Vgl. Kultusminister wollen Ländern mehr Freiheit geben, in: FAZ vom 7. 3. 2008.

¹³² Vgl. den Ländervergleich bei Judith Scholter, Mehr Mut zu G 8, in: Die Zeit vom 3. 4. 2008, S. 67.



euro|topics

www.eurotopics.net

APuZ

Nächste Ausgabe 50–51/2008 · 8. Dezember 2008

1918/19

Modris Eksteins

Deutschland und der Große Krieg

Andreas Wirsching

Die paradoxe Revolution 1918/19

Nadine Rossol

Weltkrieg und Verfassung als Gründungserzählungen

Robert Gerwarth

Bismarck und die Weimarer Republik

Lars Lüdicke

Die neue Staatenwelt nach 1918

Wolfgang Elz

Versailles und Weimar

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
Dr. Hans-Georgolz
Manuel Halbauer (Volontär)
Johannes Piepenbrink
(verantwortlich für diese Ausgabe)

Telefon: (0 18 88) 5 15-0
oder (02 28) 9 95 15-0

Internet

www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main.

Vertrieb und Leserservice

- Nachbestellungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes

Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main.
Telefon (0 69) 75 01-42 53
Telefax (0 69) 75 01-45 02
parlament@fsd.de

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Bruno Preisendörfer

3-8 **Bildung, Interesse, Bildungsinteresse**

Bildung ist eine knappe Ressource, um deren Verteilung hart gekämpft wird. Kinder aus sozial schwachen Schichten werden seit Jahrzehnten benachteiligt. Eine Verbesserung ist nicht in Sicht, denn sobald es um schichtübergreifende Chancengleichheit geht, wird dieses Ansinnen als Gleichmacherei diffamiert.

Josef Kraus

8-13 **Bildungsgerechtigkeit**

Bildung ist kein knappes Gut, das den einen genommen und den anderen gegeben werden kann. Es ist daher nicht vertretbar, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem man andere bremst. Soziale Durchlässigkeit ist im deutschen Bildungssystem durchaus gegeben.

Rainer Geißler · Sonja Weber-Menges

14-22 **Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt**

Da die Bildungsnachteile für Kinder aus sozial schwachen Familien in Deutschland extrem ausgeprägt sind, haben es Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem besonders schwer. Ihre migrationsbedingten Probleme werden durch unzureichende Förderung und institutionelle Benachteiligungen verschärft.

Kate Maleike

23-27 **„Du musst einfach an Dich glauben . . .“**

In Fallbeispielen werden mehrere erfolgreiche Bildungskarrieren geschildert, die zeigen: Trotz der viel beschworenen Bildungsmisere ist es auch Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern möglich, die eigenen Karrierechancen durch Bildung zu verbessern. Der Erfolg hängt jedoch vielfach von individueller Förderung ab.

Klaus Mackscheidt · Norbert Heinen

27-32 **Jugendarbeitslosigkeit – Not und Leidenschaft des Lernens**

Dauerhafte Jugendarbeitslosigkeit ist eine schwere Last für unsere Gesellschaft und ein Elend für die Betroffenen. Um aus potentiellen Langzeitarbeitslosen erfolgreiche Lehrlinge zu machen, sollten Unternehmer durch staatliche Fördergelder ermutigt werden, auch Jugendliche ohne Schulabschluss auszubilden.

Rainer Bölling

33-38 **Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel**

Seit bald 175 Jahren führt der Weg zum Studium in Deutschland über das Reifezeugnis einer höheren Schule. Der Beitrag schildert den Wandel der Anforderungen vom 19. Jahrhundert über die Oberstufenreform 1972 bis zu den aktuellen Entwicklungen um Zentralabitur und achtjähriges Gymnasium.