

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

28/2007 · 9. Juli 2007



Hauptschule

Ulrich Trautwein · Jürgen Baumert · Kai Maaz

Hauptschulen = Problemschulen?

Birgit Reißig · Nora Gaupp

Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf

Dirk Baier · Christian Pfeiffer

Hauptschulen und Gewalt

Aribert Heyder · Anna Kaczmarek

Auswirkungen von Bildung auf gesellschaftliches Miteinander

Ben Bachmair

Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung

Christina Anger · Axel Plünnecke · Susanne Seyda

Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen

Editorial

Nur noch zehn Prozent aller Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland eine allgemeinbildende Schule besuchen, lernen heute an einer Hauptschule. Unter den knapp eine Million Schülerinnen und Schülern befinden sich viele Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, auch von Migrantinnen und Migranten. Der Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist für Hauptschulabgänger ausgesprochen schwierig.

Wer auf der Hauptschule landet, gilt heute nicht selten als „aussortiert“. Dieser Schultyp ist – unabhängig von der Qualität der Schule – mit einem Stigma belastet. Dementsprechend sind Eltern bestrebt, ihre Kinder möglichst nicht auf Hauptschulen zu schicken, wodurch sich diese umso mehr zu einem Sammelbecken für „Problemkinder“ entwickeln.

Einige Bundesländer haben die Hauptschulen bereits abgeschafft, in anderen wird über deren Zusammenlegung mit Realschulen, auch über den Wechsel zum zweigliedrigen Schulsystem nachgedacht: Hauptschulen würden dann in Integrierten oder Gemeinschaftsschulen aufgehen. Das Bundesland Sachsen, das bei den PISA-Tests stets sehr gut dastand, hatte die Hauptschule gar nicht erst eingeführt. Es gibt allerdings auch positive Beispiele: Die Kooperative Produktionsschule Altona (PSA), an der Kinder und Jugendliche nachträglich zum Hauptschulabschluss geführt werden, ist kürzlich für ihre Erfolge ausgezeichnet worden. Ein anderes Beispiel sind Musikhauptschulen, in denen nachmittags Instrumentalunterricht angeboten wird. Es lohnt sich offenbar, über neue Konzepte nachzudenken oder diese – wie im Falle der erfolgreichen, bisher einzigen PS oder der Musikhauptschulen in Bayern – von anderen Ländern (Dänemark und Österreich) zu übernehmen.

Katharina Belwe

Hauptschulen = Problemschulen?

Haupschulen sind in den vergangenen Jahrzehnten unter Druck geraten. Statt die Schule für den Großteil der Schülerschaft zu sein, bindet sie je nach Bundesland nur noch zwischen 10 und 32 Prozent. In drei westdeutschen Bundesländern – Saarland, Hamburg und Schleswig-Holstein – wurde

oder wird sie derzeit abgeschafft, in anderen wird laut oder leise darüber nachgedacht, diesen Schritt zu tun. In den ostdeutschen Bundesländern hat die Hauptschule erst gar nicht richtig Fuß gefasst. Ihr Bedeutungsverlust vollzieht sich seit mehreren Jahrzehnten, nach PISA und Rütli haben schlechte Nachrichten über die Hauptschule jedoch eine Sonderkonjunktur in Politik und Öffentlichkeit. Auch wenn einzelne Hauptschulen als Vorzeigeschulen herausgestellt werden, hat diese Gattung keine gute Presse.¹ Ist die Kritik

an der Hauptschule gerechtfertigt? Wie dieser Beitrag anhand von Befunden der jüngeren empirischen Forschung zeigen soll, hält eine Pauschalkritik an der Hauptschule trotz offenkundiger Probleme einer nüchternen Prüfung nicht stand. Die Rolle der Hauptschule ist von Bundesland zu Bundesland verschieden, und auch innerhalb der Länder ist Hauptschule nicht gleich Hauptschule.

Deutschland gehört mit Staaten wie Österreich, den Niederlanden und Griechenland zu den Ländern mit einer frühen Leistungs-differenzierung. Länder wie Finnland oder Neuseeland, in denen die Schülerinnen und Schüler² erst nach Abschluss der Sekundarstufe I auf unterschiedliche Schulformen wechseln, bilden die Gruppe der Staaten mit später Leistungs-differenzierung. Wird nun die Leistungsentwicklung der Schüler dieser beiden Ländergruppen verglichen, so kann geprüft werden, ob eine frühe Leistungs-differenzierung mit einer eher günstigen oder ungünstigen Leistungsentwicklung einhergeht. Genau dies haben Eric A. Hanushek und Ludger Wößmann³ anhand der Daten mehrerer internationaler Schulleistungsstudien getan und für Mathematik und Lesen, nicht aber für die Naturwissenschaften, eine tendenziell günstigere Leistungsentwicklung in Ländern mit spät einsetzender Leistungs-differenzierung festgestellt. Zudem deuten die Analysen von Hanushek und Wößmann darauf hin, dass es insbesondere die schwächeren Schüler sind, deren Leistungsentwicklung in differenzierten Schulsystemen suboptimal verläuft. Allerdings: Es gibt eine Reihe von Ländern mit früher Leistungs-differenzierung, in denen bei einer hohen Durchschnittsleistung auch die Förderung der leistungsschwächeren Schüler gut zu gelingen scheint; die Niederlande sind hierfür ein Beispiel.

Auch ein Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland zeigt, dass mit unterschiedlichen Differenzierungsformen erfolgreich gearbeitet werden kann. In der PISA-

¹ Hierzu passt, dass die erste Konzeption des vorliegenden Hefts folgende Arbeitstitel vorsah: „Hauptschulen = Restschulen“, „Ursachen von Leistungsdefiziten an Hauptschulen“, „Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf“, „Bildungsarmut – Ursachen, Auswirkungen, Maßnahmen“, „Verdrängungswettbewerb: Hauptschüler abgehängt“.

² Wenn im weiteren Verlauf nur noch von Schülern die Rede sein wird, so sind immer Schülerinnen und Schüler gemeint.

³ Eric A. Hanushek/Ludger Wößmann, Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries, in: The Economic Journal, 116 (2006), S. C63–C76.

Ulrich Trautwein

Dr. phil. habil., geb. 1972;
Forschungsgruppenleiter am
Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung Berlin,
Lentzeallee 94, 14195 Berlin.
trautwein@mpib-berlin.mpg.de

Jürgen Baumert

Prof. Dr., geb. 1941;
Vizepräsident der
Max-Planck-Gesellschaft und
Direktor am Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung Berlin.
sekbaumert@
mpib-berlin.mpg.de

Kai Maaz

Dr. phil., geb. 1972; wissen-
schaftlicher Mitarbeiter am Max-
Planck-Institut für Bildung-
forschung Berlin.
maaz@mpib-berlin.mpg.de

Studie von 2003 wurden sowohl in Mathematik als auch im Lesen die besten Leistungen in den Ländern Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg und Thüringen erzielt – in zwei dieser Bundesländer hat die Hauptschule eine vergleichsweise starke Stellung, in den anderen beiden sind Haupt- und Realschulgänge in den so genannten Mittelschulen bzw. Regelschulen verschmolzen. Berlin und Brandenburg, in denen die Leistungsdifferenzierung erst nach der sechsten Jahrgangsstufe einsetzt, liegen im innerdeutschen Leistungsvergleich auf hinteren Rängen. Das Gesamtbild zeigt also, dass die jeweils gewählte Differenzierungsform per se nicht den entscheidenden Parameter in Hinblick auf den mittleren Leistungsstand eines Bundeslands darstellt.

Eltern mit Kindern am Ende der Grundschulzeit interessieren sich in der Regel weniger dafür, was insgesamt für die Schülerschaft eines Bundeslands gut wäre. Sie möchten vor allem wissen, an welcher Schule ihr Sohn bzw. ihre Tochter ein besonders förderliches Umfeld findet. Wie stark unterscheiden sich Schulen in ihrer Förderwirkung? Gibt es bestimmte Aspekte einer Schule, auf die Eltern besonders achten sollten? Diesen Fragen wurde in den vergangenen Jahren in mehreren Untersuchungen nachgegangen. Deutliche Belege fanden sich hierbei für den so genannten „Schereneffekt“ bei der Leistungsentwicklung: Werden ähnlich begabte Schüler, die jedoch unterschiedliche Schulformen besuchen, miteinander verglichen, so findet sich überdurchschnittlich häufig der größere Lernfortschritt bei den Kindern und Jugendlichen, die die „höhere“ Schulform besuchen.¹⁴

Es gibt mehrere gängige Erklärungsansätze für solche Schereneffekte.¹⁵

1. Die Schüler der unterschiedlichen Schulformen haben sich bereits vor der Sekundar-

¹⁴ Vgl. Michael Becker/Oliver Lüdtke/Ulrich Trautwein/Jürgen Baumert, Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem?, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (2006), S. 233–242.

¹⁵ Vgl. Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann, Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen:

schulzeit in ihren Leistungen und in ihren Lernraten unterschieden. Unterschiedliche Entwicklungsverläufe wären in diesem Falle Ausdruck bereits früh angelegter differenzieller Lernkurven und somit lediglich Funktion der Eingangsselektivität der unterschiedlichen Schulformen.

2. Es gibt spezifische Fördereffekte der unterschiedlichen Schulformen und Schulsysteme, die beispielsweise auf unterschiedlichen Stundentafeln, Lehrplänen und Ausbildung der Lehrkräfte beruhen; diese Effekte werden auch „institutionelle“ Effekte genannt.

3. Es gibt Kompositionseffekte, die auf die unterschiedliche leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiographische Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen sind. Nach diesem Erklärungsansatz sind Unterschiede in der Leistungsentwicklung nicht oder nicht allein auf die Zugehörigkeit zu einer Schulform, sondern zumindest teilweise auf Charakteristika der jeweiligen Lerngruppe zurückführbar.

4. Weitere Erklärungsansätze für unterschiedliche Entwicklungen in verschiedenen Schulen betonen u. a. die Rolle der Unterrichtsqualität und sozialer und kultureller Eigenheiten des jeweiligen schulischen Einzugsgebiets. Obwohl die Forschung nicht völlig konsistent ist, weisen empirische Arbeiten doch mehrheitlich darauf hin, dass alle genannten Ansätze einen Teil der Leistungsentwicklung erklären können: Auch wenn individuelle Eingangsmerkmale der Schülerschaft berücksichtigt werden, erweisen sich Schulen als differentielle Entwicklungsmilieus mit spezifischen Fördereffekten.

Ist Hauptschule gleich Hauptschule?

Die Zusammensetzung der Schülerschaft hat in jeder der in Deutschland angebotenen Schulformen einen Effekt auf den Lernerfolg. Die Hauptschule scheint jedoch diejenige Schulform zu sein, in der die Leistungsentwicklung am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt wird.¹⁶ Kollektive Belastungsfaktoren

Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2006, S. 95–188.

¹⁶ Vgl. ebd.

Tabelle 1: Kompositionsprofile von Hauptschulen in PISA-2000

Hauptschultypus	% Eltern ohne Berufsausbildung	% Deutsch nicht Familiensprache	% Vater nicht Vollzeit erwerbstätig	% Wiederholer	Mittlere Lesekompetenz
Modalform (45,3 %)	20,0	25,8	18,4	46,6	396,9
Schwieriges Milieu (16,4 %)	38,4	47,7	29,7	52,2	347,9
Günstiges Milieu (38,2 %)	10,9	13,4	9,2	26,0	438,8
Hauptschulen Insgesamt	19,6	24,7	16,7	39,6	404,9

Quelle: J. Baumert u. a., 2006 (Anm. 5).

ren sind: der Anteil von Wiederholern, ein niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau, Konzentration von Schülern aus extrem bildungsfernen Familien und ein steigender Anteil von Jugendlichen aus Elternhäusern mit besonderen sozialen und privaten Belastungen. Gleichzeitig ist die Variabilität der Zusammensetzung der Schülerschaft an Hauptschulen erheblich. Es lässt sich deshalb die Frage stellen, ob sich Schulen mit einer Kumulation von Belastungsfaktoren finden lassen. Jürgen Baumert und Kollegen haben dies anhand der PISA-2000-Stichprobe mithilfe eines statistischen Verfahrens, das Schulen nach Ähnlichkeit gruppiert, untersucht. Ihre Analysen erbrachten drei Typen von Hauptschulen; deren Charakteristika sind in *Tabelle 1* dargestellt.

Den ersten Typus kann man als die Modalform der Hauptschule bezeichnen. Zu dieser Klasse gehören 45 Prozent aller Hauptschulen in der Bundesrepublik. Hauptschulen vom zweiten Typus sind solche in schwierigem Milieu. In diesen Schulen findet man eine Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren: Rund die Hälfte der Schüler haben mindestens eine Klasse wiederholt. Ebenso viele stammen aus Migrantenfamilien, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. 40 Prozent der Eltern verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Fast ein Drittel der Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen, und das Leistungsniveau der Schulen ist extrem niedrig. Diese Klasse, zu der 16 Prozent aller Hauptschulen gehören, stellt die eigentliche Problemgruppe unter den Hauptschulen dar. Den Gegenpol bilden Hauptschulen des dritten Typus, deren Profil auf

Tabelle 2: Hauptschulen nach Land und Kompositionsprofil im Jahr 2000

	Modalform der Hauptschule	Schwieriges Milieu	Günstiges Milieu
Baden-Württemberg	33,3	4,8	61,9
Bayern	31,8	–	68,2
Berlin	40,0	60,0 ^a	–
Bremen	–	95,7	4,3
Hamburg ^b	31,3	68,8	–
Hessen	43,5	52,2	4,3
Niedersachsen	88,0	4,0	8,0
Nordrhein-Westfalen	48,0	44,0	8,0
Rheinland-Pfalz	52,2	8,7	39,1
Saarland ^b	18,8	81,3	–
Schleswig-Holstein ^b	84,0	16,0	–

^a Anteil tendenziell unterschätzt.

^b Hauptschule inzwischen abgeschafft bzw. Abschaffung beschlossen.

Quelle: J. Baumert u. a., 2006 (Anm. 5).

ein günstiges Milieu schließen lässt. Die mittleren Leistungswerte dieser Hauptschulen liegen im unteren Bereich der Leistungsverteilung von Realschulen.

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Hauptschulen auf die drei Typen, getrennt für die Länder der Bundesrepublik. Diese Kreuztabelle belegt bemerkenswerte regionale Verteilungsmuster. Hauptschulen mit einem Kompositionsprofil, das für ein schwieriges Milieu steht, machen einen substantziellen Anteil unter den Hauptschulen in den Stadtstaaten, in Hessen und Nordrhein-Westfalen aus. Das Saarland, in dem im Jahr 2000 über 80 Prozent dieses Schultyps zur Problemkategorie gehörten, hat mittlerweile die Hauptschule als selbstständige Schulform aufgelöst. Hauptschulen, die sich durch besonders günstige Schülerzusammensetzungen auszeichnen, findet man in nennenswertem Umfang nur in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz.

Mit nur zwei Merkmalen des Einzugsgebiets von Hauptschulen gelingt es, drei Viertel der Schulen der Problemgruppe korrekt zu identifizieren. Die beiden Merkmale sind der Hauptschüleranteil im Einzugsgebiet (je geringer der Prozentsatz der Schüler eines Einzugsgebiets ist, die eine Hauptschule besuchen, desto wahrscheinlicher handelt es sich um Schule des problematischen Typus) sowie der Anteil ausländischer Schüler in der vergleich-

baren Altersgruppe (je höher der Anteil ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um eine problematische Hauptschule handelt). Dieser Befund deutet darauf hin, dass sich eine Sicherung der Arbeitsfähigkeit an Hauptschulen vermutlich nur erreichen lässt, wenn sie Anlaufstelle für eine ausreichend breite und heterogene Schülerklientel ist.

Verstärkt die Hauptschule soziale Ungleichheiten?

In Schulleistungsstudien finden sich ernstzunehmende Hinweise darauf, dass eine Leistungsdifferenzierung die Leistungsunterschiede zwischen Schülern aus bildungsnahen Familien und solchen aus bildungsfernen Familien vergrößern kann.

Der ungleichheitsverstärkende Mechanismus besteht aus zwei Teilen. *Erstens* kommt es beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule zu schichtspezifischen Übergangentscheidungen; selbst bei Berücksichtigung des Leistungsstands ist beispielsweise die Chance von Kindern aus bildungsnahen Familien, auf das Gymnasium zu wechseln, höher als jene von Kindern aus bildungsfernen Schichten. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sind deshalb an der Hauptschule, selbst bei Berücksichtigung ihres Leistungsstands, überrepräsentiert.¹⁷

Zweitens kommt es aufgrund der oben beschriebenen differenziellen Leistungszuwächse an den unterschiedlichen Schulformen zu einem Auseinanderklaffen der Schulleistungen.

Um die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und schulischen Kompetenzen zu quantifizieren, wurde in den PISA-Studien der Zusammenhang von Lesekompetenz und sozioökonomischem Status der Familie – er wird auch als *sozialer Gradient der Lesekompetenz* bezeichnet – berechnet. Die Steigung des Gradienten drückt – vereinfacht gesagt – aus, um wie viele Punkte sich Schüler, deren Familien einen niedrigen, mittleren oder hohen sozioökonomischen Status aufweisen, im PISA-Lesetest unterscheiden.¹⁸ Sie ist also ein Maß für die Ungleichheit in der Lesekompetenz, die mit der sozialen Herkunft zusammenhängt.

¹⁷ Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Jürgen Baumert u. a. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 323–407.

¹⁸ Als niedriger/hohes sozioökonomischer Status soll hier der Wert von +/- einer Standardabweichung relativ zum Mittelwert bezeichnet werden.

Für die Bundesrepublik wurde mit den Daten der PISA-2000-Studie ein Wert von 45 Punkten für die Steigung des sozialen Gradienten ermittelt. Schüler, deren Familien einen hohen sozioökonomischen Status aufweisen, haben im Lesetest demnach durchschnittlich 45 Punkte mehr erzielt als Schüler aus Familien mit mittlerem sozioökonomischem Hintergrund. Dieser Unterschied entspricht grob dem durchschnittlichen Leistungszuwachs in einem Schuljahr. In der Bundesrepublik weist die soziale Herkunft der Schüler im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten den stärksten Zusammenhang mit der am Ende der Vollzeitschulpflicht erreichten Lesekompetenz auf.¹⁹ Der internationale Vergleich zeigt zudem, dass in Staaten, in denen bis zum Ende der Sekundarstufe I keine formelle Leistungsdifferenzierung vorliegt, die Steigung des sozialen Gradienten deutlich niedriger ausfällt (z. B. 20 Punkte in Finnland).

Unterschiede in der Steigung des sozialen Gradienten gibt es auch zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In den ostdeutschen Ländern fällt der Wert am niedrigsten aus. Da sich die Hauptschule dort nicht etablieren konnte, scheint der Schluss nahezuliegen, dass sich mit zunehmender Bedeutung der Hauptschule die soziale Ungleichheit vergrößert. Ein genauerer Blick auf die Koeffizienten in den westdeutschen Bundesländern zeigt jedoch für PISA 2000, dass auch in Bayern, einem Land mit einer starken Hauptschule, der Wert für den sozialen Gradienten vergleichsweise niedrig ausfällt.

Beeinträchtigt die Hauptschule die schulische Motivation?

Idealtypisch bieten Schulen Entwicklungsumwelten, die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen unterstützen. Schüler sollen beispielsweise die Überzeugung erwerben, dass sie in typischen Leistungssituationen – bei Einsatz angemessener Anstrengung – über die notwendigen Mittel verfügen, ihre Ziele zu erreichen. Es ist gut belegt, dass ein solches Überzeugungsmuster, das in der Fachwelt auch als „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ bezeichnet wird, mit anspruchsvolleren Zielsetzungen, höherer Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer sowie einer günstigen Verarbeitung von Misserfolg einhergeht.¹⁰ Auch die Förderung einer angemessenen Interessensstruktur ist wichtig. Schüler sollen schulisches Lernen zumindest teilweise als positives emotionales Gesche-

¹⁹ Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 7).

¹⁰ Vgl. Albert Bandura, Self-efficacy: the exercise of control, New York 1997.

hen erleben und eine Wertschätzung von Bildungsinhalten aufbauen.

Es ist eine weit verbreitete Annahme, dass der Hauptschulbesuch quasi zwangsläufig zu ungünstigen leistungsbezogenen Überzeugungsmustern und einer unterentwickelten Interessenstruktur führt.¹¹

Drei Argumentationsstränge bilden die Basis dieser Annahme:

1. Nach der Stigmatisierungsthese werden die abwertenden Urteile, die das Bild der Hauptschule und ihrer Schülerschaft in der Öffentlichkeit bestimmen, von den Schülern der Hauptschule akzeptiert, in den eigenen Identitätswurf integriert und in Form eines unerwünschten schulischen Verhaltens reproduziert.

2. Die Konzentration von Schülern mit schulischen Misserfolgskarrieren schaffe eine ungünstige Atmosphäre, die sich wie Mehltau auf Anstrengungsbereitschaft und Erfolgserwartungen lege.

3. An Hauptschulen konzentrierten sich solche Schülerinnen und Schüler, denen die relativ abstrakten akademischen Anforderungen, wie sie generell die modernen Schulen kennzeichnen, prinzipiell keine adäquaten Entwicklungsaufgaben und -kontexte bieten.

Es gibt jedoch auch die Stimmen derer, die den Hauptschulen besondere Chancen und Leistungen beim Aufbau von Interessen und leistungsförderlichen Selbstbildern zusprechen. Insbesondere zwei Faktoren könnten dafür sorgen, dass Hauptschulen für viele Schüler im Sinne selbstwertschützender und interessenfördernder Nischen wirksam werden. Zum einen bleibe den Hauptschülern infolge der Leistungsdifferenzierung der tägliche soziale Vergleich mit leistungsstarken Mitschülern, wie sie insbesondere die Gymnasiasten darstellen, erspart.¹² Zum anderen kennzeichne ein besonderes Ethos der Verantwortung den Umgang der Lehrkräfte mit der Schülerschaft an den Hauptschulen.¹³

¹¹ Vgl. Gotthilf G. Hiller, Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm 1989; Gundel Schümer, Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulsystem, in: Gundel Schümer/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hrsg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden 2004, S. 73–114; Heike Solga, Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen 2005.

¹² Vgl. Olaf Köller, Konsequenzen von Leistungsgruppierungen, Münster 2004.

¹³ Vgl. Jürgen Baumert u. a., Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte, in: Manfred

Die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen jüngerer Datums liefern in der Tat Hinweise dafür, dass der Hauptschulbesuch in der Summe positive Konsequenzen für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Interessenentwicklung hat.¹⁴ Falls Stigmatisierungseffekte auftreten, so sind diese insgesamt schwächer als die positiven Effekte der günstigen sozialen Vergleiche, die der Hauptschulbesuch mit sich bringt. Innerhalb der Hauptschule wiederholt sich das Befundmuster: Je stärker die Klassenkameraden, umso ungünstiger fällt bei vergleichbaren individuellen Leistungen das leistungsbezogene Selbstbild aus.¹⁵ Allerdings lassen sich an Hauptschulen zusätzliche Effekte einer Ballung von Schülern mit schulischen Misserfolgskarrieren beobachten: In Klassen mit einem hohen Prozentsatz von Klassenwiederholern sinken – unabhängig von der individuellen Schulbiographie – die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler.

Hauptschule als „Sackgasse“?

Die Diskussion um die Hauptschule als Problemschule oder „bildungspolitisches Aus“¹⁶ wird auch im Hinblick auf die Verwertbarkeit des Hauptschulabschlusses auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geführt. Da die Arbeitskräfteallokation in der Bundesrepublik im Wesentlichen nach dem Berufsprinzip funktioniert, nach dem Arbeitgeber Leistungsfähigkeit und Lernfähigkeit eines zukünftigen Auszubildenden oder Angestellten nach der formalen Qualifikation der Bewerber einschätzen, ist die Annahme, dass der Hauptschulabschluss im Zuge der Expansion mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse an

Prenzel u. a. (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004, S. 314–354; Achim Leschinsky, Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen, in: Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2003, S. 395–428.

¹⁴ Vgl. Ulrich Trautwein/Oliver Lüdtke/Herbert W. Marsh/Olaf Köller/Jürgen Baumert, Tracking, grading, and student motivation: using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth grade mathematics, in: Journal of Educational Psychology, 98 (2006), S. 788–806.

¹⁵ Vgl. J. Baumert/P. Stanat/R. Watermann (Anm. 5).

¹⁶ Vgl. G. G. Hiller (Anm. 11).



Tabelle 3: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2004 nach schulischer Vorbildung (in Prozent)

	Ohne Haupt- schulabschluss	Mit Hauptschul- abschluss	Mit Mittlerem Schulabschluss
Duales System	15,5	40,2	48,5
Schulberufssystem ¹⁾	0,5	8,2	24,8
Übergangssystem ²⁾	84,0	51,6	26,7

¹⁾ Vollzeitschulische Ausbildung oder Beamtenausbildung für den einfachen und mittleren Dienst

²⁾ Zum Beispiel teilqualifizierende Angebote, die auf eine Ausbildung angerechnet werden oder Voraussetzung zur Aufnahme einer Ausbildung sind.

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 83.

Bedeutung verliere, augenscheinlich zutreffend.

Befunde auf Bundesebene scheinen diese Annahme zu bestätigen (*Tabelle 3*). Über die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mit einem Hauptschulabschluss haben 2004 Maßnahmen im Übergangssystem besucht. Hierzu zählen Angebote außerschulischer Träger und schulischer Bildungsgänge wie z. B. teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr anerkannt werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind. Dieser Anteil liegt nur für Jugendliche ohne einen Schulabschluss (84 Prozent) noch höher. Andererseits zeigt sich, dass immerhin ca. 40 Prozent der Hauptschulabsolventen den Übergang in eine Ausbildung im dualen System und 8 Prozent den Übertritt in das Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung oder Beamtenausbildung) geschafft haben. Aufgrund der unterschiedlichen Bedeutung der Hauptschule in den Bundesländern lassen sich die Ausbildungschancen von Hauptschulabsolventen zudem nicht pauschal beurteilen. In denjenigen Ländern, in denen die Hauptschule eine starke Stellung besitzt, existieren unter anderem im handwerklichen Bereich attraktive Ausbildungsoptionen.¹⁷

Mit dem Erwerb des Hauptschulabschlusses ist die schulische Laufbahn von Jugendli-

¹⁷ Siehe hierzu den Beitrag von Birgit Reißig und Nora Gaupp, Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf, in dieser Ausgabe.

Tabelle 4: Schulabgänger mit mittlerem Schulabschluss nach Bildungsgang (in Prozent)

	Mit Mittlerem Schulabschluss
Hauptschulen	9,2
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	12,5
Realschulen	43,2
Gymnasien	9,6
Integrierte Gesamtschulen	8,1
Sonderschulen	0,2
Sonstige allgemeinbildende Schulen ¹⁾	1,2
Berufsschulen im dualen System	5,6
Sonstige berufliche Schulen ²⁾	10,3

¹⁾ Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Externe (Schulfremdenprüfungen).

²⁾ Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachschulen.

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 75.

chen an Hauptschulen nicht zwangsläufig beendet. Anfang der 1970er Jahre forderte der Deutsche Bildungsrat¹⁸ eine grundsätzliche Offenheit von Bildungswegen. Diese ist inzwischen ein wichtiges Kennzeichen der Schulsysteme in allen Bundesländern und hat zu einer Entkopplung von der in der Sekundarstufe besuchten Schulform und dem höchsten erworbenen Bildungsabschluss geführt. Der Entkopplungsprozess ist für den Mittleren Bildungsabschluss am weitesten vorangeschritten. Nur noch 43 Prozent der Schulabgänger mit einem Mittleren Abschluss des Schuljahres 2003/04 haben diesen Abschluss an einer Realschule gemacht, 9 Prozent an einer Hauptschule und 12 Prozent an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen (*Tabelle 4*).

Dass der Besuch einer Hauptschule auch den späteren Erwerb der allgemeinen Hochschulreife nicht ausschließt, konnte beispielhaft für Baden-Württemberg mit Daten der Studie Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren¹⁹ nachgewiesen werden. Immerhin rund vier Prozent aller Abiturienten hatten einen Teil ihrer

¹⁸ Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972, S. 38.

¹⁹ Vgl. Olaf Köller/Rainer Watermann/Ulrich Trautwein/Oliver Lüdtke (Hrsg.), Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, Opladen 2004.

Schullaufbahn in der Hauptschule absolviert; bei ausschließlicher Betrachtung der Abiturienten vom beruflichen Gymnasium stieg diese Zahl auf über 13 Prozent.²⁰

Die Zukunft der Hauptschule

Die Hauptschule scheint dann einen sinnvollen Bestandteil des mehrgliedrigen Schulsystems darzustellen, wenn sie ein anspruchsvolles Programm für einen bedeutsamen Anteil der Schülerschaft anbieten kann und attraktive schulische oder berufliche Anschlussmöglichkeiten bestehen. Sinkt der Hauptschüleranteil in einer Region auf eine sehr niedrige Quote und ist die Schülerschaft einer Hauptschule durch eine ungünstige Komposition gekennzeichnet, ist mit einer Belastung des Unterrichts und einer Beeinträchtigung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zu rechnen. Aber auch wenig belastete Hauptschulen haben sich spezifischen Herausforderungen zu stellen. Diese bestehen beispielsweise in Schülern mit schulischen Misserfolgskarrieren und spezifischen Leistungsdefiziten, deren Förderung eines professionellen didaktischen und pädagogischen Kontextes bedarf. Zudem verlangt der Anspruch, neben einer besonderen Förderung berufsnaher Fähigkeiten den leistungstarken Absolventen auch den Übergang in weiterführende Schulen zu ermöglichen, den Hauptschulen in curricularer und didaktischer Hinsicht einen Spagat ab.

Ein Verzicht auf die Hauptschule durch Integration in eine Gemeinschaftsschule bzw. in eine Schule mit mehreren Bildungsgängen ist, wie verschiedene Bundesländer demonstrieren, möglich; aber auch ein solcher Verzicht bringt neue Herausforderungen mit sich. Die vielleicht größte Sorge von Lehrkräften an Realschulen sowie vieler Eltern von Kindern an Realschulen besteht darin, dass durch eine Zusammenlegung mit Hauptschulen negative Kompositionseffekte an den neuen Schulen auftreten würden, die bislang in besonderer Weise die Hauptschulen kennzeichneten. Ob diese Sorge gerechtfertigt ist, lässt sich nicht endgültig beantworten.

²⁰ Vgl. Kai Maaz, Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden 2006.

In PISA 2000 waren negative Kompositionseffekte in den so genannten Schulen mit mehreren Bildungsgängen vergleichsweise gering ausgeprägt, was darauf hindeuten mag, dass diese Schulen relativ robust gegen Kompositionseffekte sind; allerdings ist unklar, wie sehr regionalspezifische Faktoren für diesen Befund verantwortlich sind. Zu den wichtigen Herausforderungen in einem wenig differenzierten Schulsystem gehört es, gerade auch für die leistungsschwächeren Schüler selbstwertschützende Nischen zu schaffen. Je größer der Prozentsatz der Schüler ist, die eine bestimmte Schulform besuchen, desto größer ist der Bedarf an begabungsgerechten internen oder externen Differenzierungsformen. Auch ist eine gute Balance zwischen Allgemeinbildung und beruflich orientierter Bildung zu finden. Eine wichtige Aufgabe, deren Bewältigung von den Eltern an Gemeinschaftsschulen zu Recht kritisch beobachtet wird, ist darüber hinaus die spezifische Förderung derjenigen Schüler, die nach der Sekundarstufe I in eine gymnasiale Oberstufe überwechseln können oder wollen.

Die Ergebnisse der jüngeren Schulleistungsstudien haben viel dazu beigetragen, dass die Stärken und Schwächen des mehrgliedrigen Schulsystems inzwischen auf hohem Niveau analysiert werden können; durch die verbreiterte Befundlage wurde die Debatte um das differenzierte Schulsystem, die in Deutschland eine lange Tradition hat, wiederbelebt und bereichert. So wichtig diese Debatte sein mag – aus Sicht der empirischen Schulleistungsforschung scheint ein warnender Hinweis angebracht zu sein: Es sollte nicht vergessen werden, dass über den Erfolg oder Misserfolg von Schule in besonderer Weise das Lehrerhandeln im Unterricht entscheidet, das nur teilweise von Faktoren wie Schulformzugehörigkeit oder Klassenzusammensetzung bestimmt ist. Der Analyse und Verbesserung von Unterrichtsqualität gebührt deshalb eine besondere Aufmerksamkeit in Wissenschaft, Lehrerschaft und Öffentlichkeit.

Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf

Die Hauptschule soll Jugendliche auf das Arbeitsleben vorbereiten. Der Weg dorthin führt traditionell über eine betriebliche Ausbildung

Birgit Reißig

Soziologin, M.A., geb. 1967;
wissenschaftliche Referentin
am Deutschen Jugendinstitut e.V.,
Außenstelle Halle,
Franckeplatz 1,
06110 Halle (Saale).
reissig@dji.de

Nora Gaupp

Dr. phil., geb. 1975;
wissenschaftliche Referentin am
Deutschen Jugendinstitut e.V.,
Nockherstraße 2,
81541 München.
gaupp@dji.de

Auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist seit Jahren ein Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage zuungunsten der Nachfragenden zu beobachten.¹ Vor allem junge Hauptschulabsolventinnen und -absolventen unterliegen dabei einem Verdrängungswettbewerb, bei dem sie in Konkurrenz zu Jugendlichen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen stehen. So verbleibt ein anhaltend hoher Anteil junger Erwachsener ohne eine anerkannte Berufsausbildung (bis zum 25. Lebensjahr zwischen 14 % und 15 %).² Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass sich die Chancen auf eine erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in einem anerkannten Beruf deutlich erhöhen. Zu-

gleich bildet ein vorhandener und qualitativ guter Schulabschluss eine wichtige Voraussetzung dafür, in den Ausbildungsmarkt einzutreten.³

Die Auswirkungen für die Jugendlichen, die langfristig ohne Ausbildung und Erwerbsarbeit bleiben, können weit reichend sein. Denn nach wie vor bildet die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt die Grundvoraussetzung für eine gelingende gesellschaftliche Integration. Das Risiko der Ausgrenzung von Bildung, Ausbildung, Erwerbsarbeit sowie von gesellschaftlicher Partizipation erhöht sich für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildung und Erwerbsarbeit erheblich.⁴ Wie reagieren junge Hauptschülerinnen und Hauptschüler⁵ angesichts dieser Aussichten auf dem Arbeitsmarkt? Was sind ihre Ziele? Wie gestalten sich ihre Wege aus der Schule in Ausbildung und Arbeit?

Um Antwort auf diese Fragen geben zu können, führt das Deutsche Jugendinstitut seit dem Frühjahr 2004 das Übergangspanel durch. In dieser bundesweiten Längsschnittuntersuchung werden die Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschülern ausgehend vom letzten Pflichtschuljahr bis ins sechste Übergangsjahr erhoben. An der ersten Befragungswelle im März 2004 nahmen rund 4 000 Schüler aus 126 Schulen teil. An der zuletzt durchgeführten Erhebung im November 2006 beteiligten sich insgesamt 1 700 Jugendliche. Weitere Erhebungen werden in den Jahren 2007, 2008 und 2009 folgen. Von den in der Basiserhebung Befragten waren 43 % weiblich und 57 % männlich. Auffallend ist der hohe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund,⁶ der bei 53 % liegt.

¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Berufsbildungsbericht, Bonn 2006.

² Vgl. ebd.

³ Vgl. u. a. Heike Solga, Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft, Opladen 2005.

⁴ Vgl. u. a. Heike Solga, Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – die Übergangsbioographien von Jugendlichen ohne Schulabschluss, in: Steffen Hillmert/Karl-Ulrich Mayer (Hrsg.), Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland, Wiesbaden 2004.

⁵ Wenn im Folgenden nur noch von Hauptschülern oder Schülern gesprochen wird, sind stets Hauptschülerinnen und Hauptschüler oder Schülerinnen und Schüler gemeint.

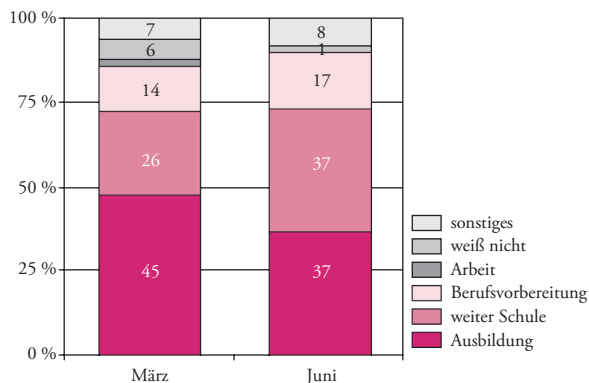
⁶ Jugendliche mit Migrationshintergrund sind entweder selbst nicht in Deutschland geboren, stammen

Illusionen oder realistische Zukunftspläne?

Hauptschüler wissen um die schwierigen Bedingungen für den Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Angesichts dessen ist es zunächst von Interesse, einen Blick auf die Pläne zu werfen, welche die Jugendlichen für die Zeit nach Beendigung der Pflichtschulzeit haben.

Die Ergebnisse zum Zeitpunkt der Basiserhebung im März 2004 zeigen, dass vor allem Ausbildung und ein weiterer Schulbesuch die am häufigsten genannten Optionen darstellen (*Abbildung 1*).

Abbildung 1: Bildungs- und Ausbildungspläne der Jugendlichen im März und Juni 2004



Quelle: DJI-Übergangspanel, München-Halle, 2007.

Die meisten Jugendlichen (45 %) hatten im März 2004 den Wunsch, unmittelbar im Anschluss an die Schule eine Ausbildung aufzunehmen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anzahl der Jugendlichen, die dies planten, in den Monaten zuvor sogar noch höher war, denn zum selben Zeitpunkt hatten bereits 60 % Bewerbungsunterlagen für einen Ausbildungsplatz versandt. 26 % nannten den weiteren Schulbesuch als nächsten Schritt. Bei dieser Option geht es für die Jugendlichen darum, bessere und höhere Schul-

aus Familien, in denen ein oder beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, haben (auch) eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft und/oder sprechen zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch.

abschlüsse zu erwerben. Berufsvorbereitende Maßnahmen sahen 14 % als nächsten Schritt nach Beendigung der Schule. Lediglich 2 % wollten ohne weiteren Schulbesuch oder eine Ausbildung gleich eine Arbeit beginnen. 6 % waren sich über ihre Zukunft noch im Unklaren und 7 % hatten sonstige Pläne (etwa Praktika, Wehr- oder Zivildienst).

Hinsichtlich des Geschlechts, aber auch des Herkunftslandes offenbaren sich deutliche Unterschiede bei den Plänen der Jugendlichen. So strebten mehr Jungen (51 %) als Mädchen (39 %) eine Ausbildung an. 53 % Jugendliche deutscher Herkunft planten, sofort nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren es nur 39 %. Fast spiegelbildlich stellen sich die Unterschiede bei der Option des weiteren Schulbesuchs dar. Hier waren es deutlich mehr Mädchen (32 %) als Jungen (20 %), die dies beabsichtigten. Auch gaben mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund (29 %) an, weiter die Schule besuchen zu wollen. Bei den deutschen Jungen und Mädchen waren es nur 21 %.

Im Juni 2004, also unmittelbar vor Beendigung der Schule, wurde die zweite Befragung durchgeführt. Es konnte davon ausgegangen werden, dass nochmals eine Reihe von Umorientierungen hinsichtlich der beruflichen Planungen bei den Hauptschülern stattfinden würde. Tatsächlich bestätigt sich diese Annahme (*Abbildung 1*). So reduzierte sich der Anteil derer, die einen unmittelbaren Übergang in eine Ausbildung planten, von 45 % auf 37 %. Hier hat eine deutliche Anpassung an die erlebte oder vermutete Realität, dass der direkte Übergang in Ausbildung für Jugendliche mit Hauptschulbildung nur schwer gelingt, stattgefunden. Als Alternative erschien im Juni 2004 weniger der Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme (von 14 % auf 17 % angestiegen) als vielmehr der weitere Schulbesuch. Wollten dies im März 2004 26 %, waren es im Juni 37 %. Damit war zu diesem Zeitpunkt für die Hauptschüler der weitere Besuch einer allgemein bildenden Schule eine genau so wichtige Option wie die Ausbildung.

Die Pläne, unmittelbar nach der Schule eine Arbeit aufzunehmen sowie die sonstigen Pläne änderten sich zwischen März und Juni 2004 kaum. Allerdings wussten nun nur noch sehr wenige (1 %) der Hauptschüler noch



nicht, welchen Weg sie nach Beendigung der Hauptschule einschlagen wollten.

Trotz der vielfältigen Revision von Plänen in den wenigen Monaten zwischen März und Juni 2004 blieben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erhalten. So wollten immer noch deutlich mehr Jungen (43 %) als Mädchen (30 %) direkt nach der Beendigung der Schule eine Ausbildung beginnen. Junge Migrantinnen und Migranten gaben weniger oft als deutsche Jugendliche an, eine Ausbildung anschließen zu wollen (32 % zu 43 %). Der Wunsch, weiter zur Schule zu gehen, war nach wie vor bei den Mädchen (45 %) häufiger zu konstatieren als bei den Jungen (31 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund (41 %) gaben auch im Juni häufiger als ihre deutschen Mitschüler (33 %) an, weiter zur Schule zu gehen zu wollen.

Die Realität – Platzierungen unmittelbar nach der Schule

Viele Jugendliche haben also innerhalb weniger Monate ihre Pläne für ihre Bildungs- und Ausbildungswege grundlegend revidiert, weil die angestrebten nächsten Schritte unrealistisch erschienen. Bei der Nachfrage, wo sie sich im Herbst des ersten Übergangsjahres tatsächlich befanden, wurde deutlich, dass die Anpassungsprozesse keineswegs abgeschlossen waren. Vielmehr mussten sich viele bis zur tatsächlichen Platzierung im November 2004 noch einmal umorientieren (*Abbildung 2*).

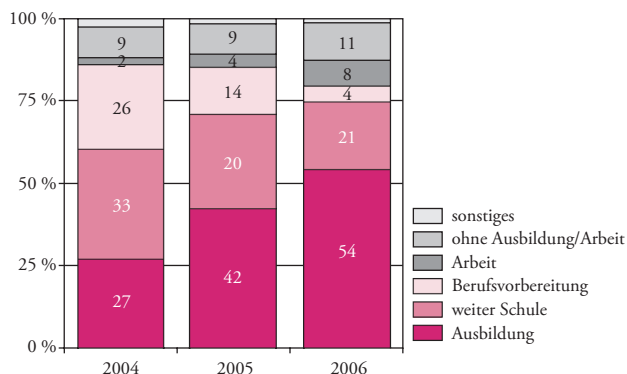
Im November 2004 mündeten deutlich weniger Jugendliche als geplant in eine Ausbildung.¹⁷ Lediglich gut ein Viertel konnte direkt nach Beendigung der Schule eine Ausbildung aufnehmen. Gegenüber den Plänen der Schüler im Juni 2004 hat sich damit die Anzahl der tatsächlichen Einmündungen in eine Ausbildung erheblich verringert.

Die Schule¹⁸ stellte nun eine stark favorisierte Alternative für die Jugendlichen dar. Im Juni 2004 wollten 37 % der Jugendlichen nach

¹⁷ Neben der dualen betrieblichen Ausbildung umfasst die Kategorie „Ausbildung“ auch die vollzeitschulische Ausbildung in beruflichen Schulen sowie die staatlich geförderte außer- und überbetriebliche Ausbildung in speziellen Ausbildungseinrichtungen.

¹⁸ Die Kategorie „Schule“ umfasst neben Allgemeinbildenden Schulen auch die Berufsbildenden

Abbildung 2: Bildungs- und Ausbildungsstationen der Jugendlichen in den Jahren 2004, 2005 und 2006



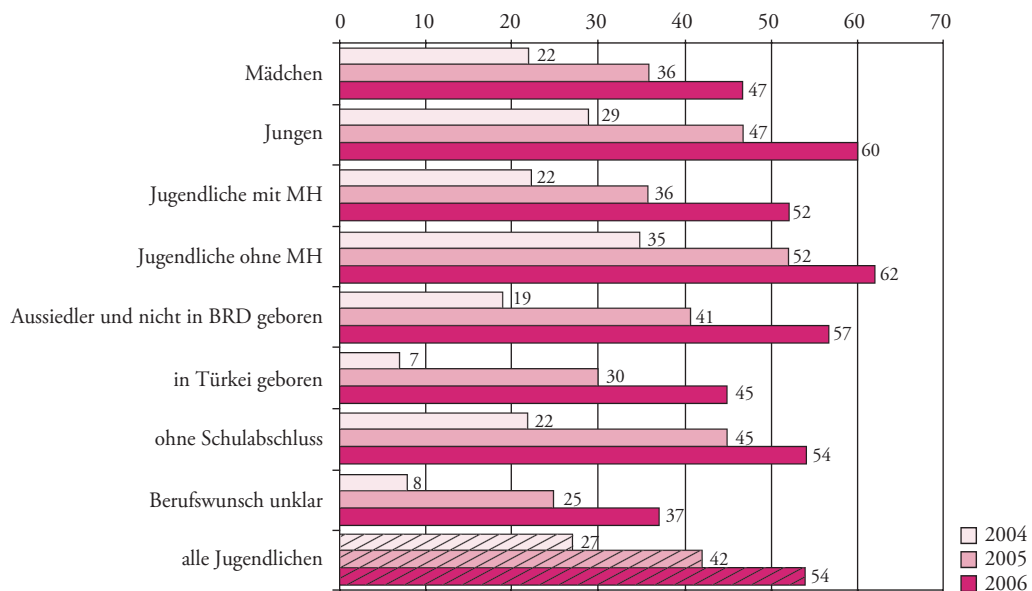
Quelle: DJI-Übergangspanel, München-Halle, 2007.

Beendigung der Pflichtschulzeit weiter zur Schule gehen; 33 % haben diesen Plan im November verwirklicht. Die größte Gruppe ging damit weiter zur Schule und hatte nicht – wie geplant – eine Ausbildung begonnen. Ziel des weiteren Schulbesuchs ist die Möglichkeit, entweder einen Schulabschluss nachzuholen oder einen höheren Schulabschluss zu erwerben. In jedem Fall versuchen die Jugendlichen, dadurch ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern. Gab es bei der Realisierung des Wunsches, in eine Ausbildung zu gelangen, einen deutlichen, beim weiteren Schulbesuch einen leichten Rückgang, so wird bei der Option, eine berufsvorbereitende Maßnahme¹⁹ zu besuchen, eine klare Zunahme sichtbar. Lediglich 14 % bzw. 17 % hatten im März und Juni 2004 bereits den Plan, in eine Berufsvorbereitung zu gehen. Im November 2004 befanden sich allerdings 26 % in einer solchen Maßnahme. Der Eintritt in eine solche Maßnahme als erster Schritt nach Beendigung der Pflichtschulzeit

Schulen, wenn dort ein allgemein bildender Schulabschluss erlangt werden soll.

¹⁹ Unter „Berufsvorbereitende Maßnahme“ werden alle Angebote gefasst, die eine Vorbereitung oder Orientierung auf einen Beruf darstellen. Neben schulischen Angeboten zur Berufsvorbereitung in Berufsschulen, Berufsfachschulen oder Berufskollegs (z. B. BVJ, BGJ) sind dies sonstige berufsvorbereitende Maßnahmen (z. B. von der Bundesagentur für Arbeit geförderte berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen BvB).

Abbildung 3: Übergangswahrscheinlichkeiten in Ausbildung für verschiedene Untergruppen in den Jahren 2004, 2005 und 2006 (in Prozent)



Quelle: DJI-Übergangspanel, München-Halle, 2007.

ist – gemessen an seinem Umfang – vergleichbar mit der Aufnahme einer Berufsausbildung. Der Anteil derjenigen, die nach dem Verlassen der Schule der Kategorie „sonstiges“ zugeordnet werden, also Praktika, Freiwilligenjahre u. ä. absolvieren, lag im November 2004 bei nur 3 %.

Bei der Betrachtung der unmittelbaren Anschlüsse nach der Pflichtschulzeit zeigt sich, dass diejenigen Jugendlichen, die ohne Ausbildung oder Arbeit, also arbeitslos waren (9 %), eine relativ kleine Gruppe bilden.

Insbesondere wenn es um die Chancen geht, eine Ausbildung beginnen zu können, stellt sich die Frage nach sozialen Ungleichheiten. Eine differenzierende Auswertung der Ausbildungswege kann Auskunft darüber geben, wer bessere und wer schlechtere Chancen bei der Realisierung seiner Ausbildungspläne hat. Die Frage lautet: Wer findet wie gut Zugang zu einer Ausbildung? Im Folgenden werden die Übergangswahrscheinlichkeiten oder -quoten in Ausbildung für den Herbst 2004 für verschiedene Gruppen von Jugendlichen analysiert (Abbildung 3). Dadurch wird es möglich, Determinanten zu bestimmen, welche die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen direkten Übergangs im ersten Jahr in

eine Berufsausbildung erhöhen oder verringern. Solche Merkmale können dann als Schutz- oder Risikofaktoren interpretiert werden. Analysiert werden die Effekte der Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, Fehlen eines Schulabschlusses sowie Fehlen eines klaren Berufswunsches zum Zeitpunkt Ende des letzten Pflichtschuljahres.

Die Wahrscheinlichkeit, unmittelbar nach der Schule in Ausbildung zu gelangen, ist bei Mädchen geringer als bei Jungen. Das Gleiche gilt für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne einen solchen. Innerhalb der Gruppe der jungen Migranten differieren die Übergangsquoten in erheblichem Maße. Es fallen insbesondere die in der Türkei geborenen jungen Migranten auf. Nur 7 % von ihnen wechselten im November nach dem letzten Pflichtschuljahr in Ausbildung.

Das Fehlen des Schulabschlusses (am Ende der Pflichtschulzeit) schlägt nicht sichtbar zu Buche. Dagegen erweist sich das Fehlen eines konkreten Berufswunsches als deutlich hinderlich. Jugendliche, die im März 2004 noch nicht wussten, welchen Beruf sie lernen wollen, gelangten im November nur zu 8 % in Ausbildung. Eine besonders hohe Wahr-

scheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, haben damit Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Eine besonders niedrige Ausbildungsquote im ersten Jahr haben Jugendliche, die aus der Türkei zugezogen sind und jene, die noch keine Vorstellung über einen konkreten Berufswunsch hatten.

Die Folgejahre – erfolgreiche Übergänge oder Wege ins Abseits?

Nur etwa ein Viertel der Jugendlichen konnte unmittelbar nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen; ein Drittel wählte den Weg des weiteren Schulbesuchs. Ein erheblicher Teil hat versucht (oder versuchen müssen), durch die Teilnahme an einer Berufsvorbereitung seine Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung zu verbessern oder zumindest die Zeit bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu überbrücken. Etwa jede oder jeder Zehnte befand sich im ersten Herbst nach der Pflichtschulzeit in keiner Form von schulischer, berufsvorbereitender oder beruflicher Bildung.

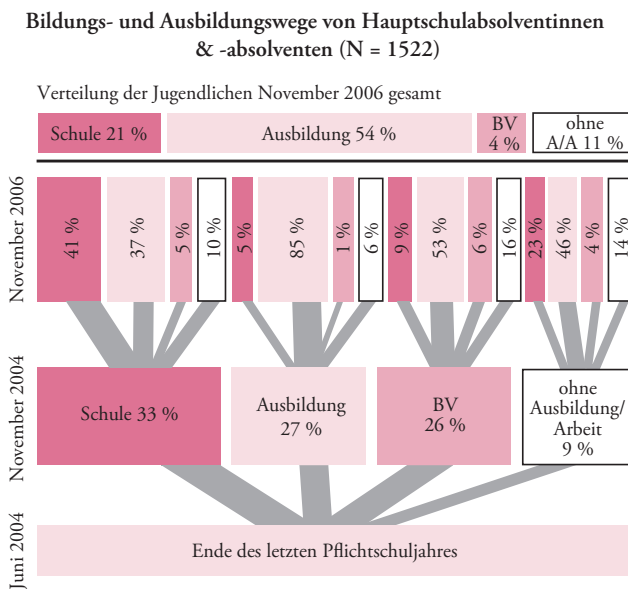
Die Auswertung der Ergebnisse für den zweiten Herbst nach der Pflichtschulzeit (November 2005, vgl. *Abbildung 2*) zeigt, ob die Platzierungen der Jugendlichen unmittelbar nach der Schule bereits bindende Weichenstellungen mit langfristiger Bedeutung darstellen, oder ob sich noch bedeutsame Veränderungen in den Bildungs- und Ausbildungsstationen der Jugendlichen ergeben. Besuchten im Herbst 2004 die meisten Jugendlichen weiterhin eine allgemein bildende Schule, so befand sich im Herbst 2005 die größte Gruppe in einer Berufsausbildung. Mit 42 % hat aber noch nicht einmal die Hälfte der Jugendlichen Zugang zu einer Ausbildung gefunden. Der weitere Schulbesuch ist daher für viele eine längerfristige Strategie. Im zweiten Herbst nach Beendigung der Pflichtschulzeit befanden sich mit 29 % nur geringfügig weniger Jugendliche weiterhin auf der Schule als im ersten Herbst. Die Anzahl an Jugendlichen, die eine Berufsvorbereitung absolvierte, hat sich im Herbst 2005 im Vergleich zum Vorjahr fast halbiert. Damit war die Berufsvorbereitung für einen großen Teil der Jugendlichen eine einjährige Zwischenstation. Dennoch befanden sich auch im zweiten Jahr noch 14 % in dieser Form von vorberuflicher Bildung. Der Anteil an Jugendlichen ohne Ausbildung und

Arbeit war stabil und lag auch im Herbst 2005 bei 9 %. Nur sehr wenige Jugendliche (4 %) gingen einer ungelerten Arbeit nach.

Die folgenden Auswertungen zu den Wegen verschiedener Gruppen von Jugendlichen in Ausbildung werden zeigen, ob die Merkmale, die unmittelbar nach der Schule einen Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeiten in Ausbildung hatten, ein Jahr später die gleichen Effekte zeitigten (*Abbildung 3*). In den Analysen für den Herbst 2005 wird statt von Übergangs- von Platzierungswahrscheinlichkeiten gesprochen. Grund dafür ist, dass sich in den Platzierungen im November 2005 für viele Jugendliche mehrere Bildungs- und Ausbildungsstationen in einem Zeitraum von eineinhalb Jahren niederschlagen. Für sie ist die Platzierung im Herbst 2005 nicht mehr der erste Übergang aus der Schule, sondern die Platzierung nach einer oder mehreren (Zwischen-)Stationen.

Die Analyse der Platzierungswahrscheinlichkeiten im Herbst 2005 zeigt, dass sich die Ausbildungsquoten noch immer deutlich zwischen den Teilgruppen unterscheiden. Insofern haben die untersuchten Merkmale weiterhin einen klaren Einfluss auf die Platzierungen. Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen hat sich nochmals zuungunsten der Mädchen verstärkt. Dieser Befund gilt ebenso für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Nur gut ein Drittel der jungen Migrantinnen befand sich im November 2005 in Ausbildung, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund war es gut die Hälfte. Die Wahrscheinlichkeit für eine Ausbildung lag für die in der Türkei geborenen Jugendlichen immer noch unter dem Durchschnitt aller Migrantinnen und Migranten, hat sich aber von 7 % im ersten auf 30 % im zweiten Jahr erhöht. Jugendliche ohne Schulabschluss hatten ihren Rückstand im Vergleich zur Gesamtgruppe aufgeholt. Ihre Platzierungsquoten waren im zweiten Jahr denen der Gesamtgruppe vergleichbar. Die Schulleistungen hatten damit an Einfluss auf die Platzierung verloren. In Bezug auf das Fehlen eines klaren Berufswunsches setzten sich die Einflüsse aus dem vorangegangenen Jahr fort. Jugendliche ohne klaren Berufswunsch hatten von allen untersuchten Teilgruppen die niedrigste Platzierungswahrscheinlichkeit in Ausbildung.

Abbildung 4: Übergangswege der Jugendlichen in den Jahren 2004 bis 2006



Quelle: DJI-Übergangspanel, München-Halle, 2007.

Die Ergebnisse zu den Bildungs- und Ausbildungsstationen der Jugendlichen im dritten Jahr (*Abbildung 2*, November 2006) zeigen, dass die Situation der Jugendlichen weiterhin einer großen Dynamik unterworfen war. Im Herbst des dritten Übergangsjahres befanden sich erstmals mehr als die Hälfte der Jugendlichen in einer Berufsausbildung. Der Anteil war von 42 % im Vorjahr auf 54 % im November 2006 gestiegen. Den weiteren Schulbesuch wählte noch immer jede oder jeder Fünfte. Für einen substantziellen Teil der Jugendlichen war offenbar die Verbesserung der schulischen Qualifikationen eine langfristige Strategie auf dem Weg von der Hauptschule in den Arbeitsmarkt. Der Anteil an Jugendlichen in einer Berufsvorbereitung war auf 4 % zurückgegangen. Demgegenüber lassen sich zwei problematische Entwicklungen beobachten: Zum einen lag die Zahl der Jugendlichen ohne Ausbildung oder Arbeit mit 11 % auf einem konstant hohen Niveau; zum anderen hat sich die Zahl derer, die ungelernt arbeiteten, von 4 % auf 8 % verdoppelt. Dies ist Anlass zur Sorge, da ungelernte Arbeit im Ver-

gleich zu Arbeitsverhältnissen in qualifizierter Arbeit eine geringere Arbeitsplatzsicherheit bietet. Zudem besteht die Gefahr, dass Jugendliche, die ungelernter Erwerbsarbeit nachgehen, nicht mehr den Weg zurück in Ausbildung finden.

Betrachtet man die Ausbildungsquoten im Herbst 2006, so ist das Bild weiterhin inhomogen (*Abbildung 3*). Die Unterschiede zwischen den Teilgruppen waren noch immer groß. Die Spannweite reichte von im ungünstigsten Fall 37 % (Jugendliche, die bis zum Ende der Pflichtschulzeit keinen klaren Berufswunsch entwickelt haben) bis zu 62 % im günstigsten Fall (Jugendliche ohne Migrationshintergrund). Damit hatten die untersuchten Merkmale einen unverändert großen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung zu beginnen. Mädchen hatten gegenüber den Jungen nach wie vor einen Rückstand, ebenso die jungen Migrantinnen und Migranten. Die in der Türkei geborenen Jugendlichen bildeten noch immer eine besondere Risikogruppe.

In einem letzten Analyseschritt wollen wir die Wege der Jugendlichen längsschnittlich untersuchen. Nach der querschnittlichen Betrachtung, wie viele Jugendliche sich zu den verschiedenen Zeitpunkten in welchen Bildungs- und Ausbildungsstationen befinden, soll nun die Frage beantwortet werden, auf welchen individuellen Wegen die Jugendlichen zu ihren Stationen im dritten Jahr nach der Pflichtschulzeit gelangt sind. Dazu werden die Stationen der Jugendlichen im November 2006 in Abhängigkeit ihrer Station im November 2004 dargestellt (*Abbildung 4*).

41 % derjenigen, die im November 2004 die Schule besucht hatten, gingen auch in November 2006 weiter zur Schule. Nur geringfügig weniger (37 %) waren in eine Berufsausbildung eingemündet. 5 % befanden sich nun in einem berufsvorbereitenden Angebot (BV). Jede oder jeder Zehnte hatte zu diesem Zeitpunkt keinen Anschluss gefunden, war also weder in der Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit. Damit hatten etwa 80 % dieser Jugendlichen im zweiten Folgejahr einen Anschluss in Ausbildung oder Schule gefunden.

Knapp neun von zehn Jugendlichen, die sich im November 2004 in einer Ausbildung befanden, waren auch im November 2006 in Ausbildung. Darin zeigt sich eine hohe Stabilität dergestalt, dass Jugendliche, sofern sie eine Ausbildung gefunden haben, diese nur zu sehr geringen Teilen vorzeitig abbrechen. 6 % besuchten weder die Schule, noch befanden sie sich in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit. Dies deutet auf Abbrüche, bei denen es zu keinem Anschluss gekommen ist. Eine weitere kleine Gruppe (5 %) ging wieder zur Schule; 1 % befand sich in einem berufsvorbereitenden Angebot.

Von denen, die sich im November 2004 in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befanden, hatte im November 2006 mehr als die Hälfte (53 %) den Übergang in eine Ausbildung vollzogen. Die Zahl derjenigen, die erneut in eine Berufsvorbereitung eingemündet waren, war mit einem Anteil von 6 % sehr gering. Dies zeigt, dass die Befürchtung von mehrjährigen Warteschleifen in berufsvorbereitenden Angeboten nur für einen sehr kleinen Teil der Jugendlichen eingetreten ist. Allerdings befanden sich 16 % im dritten Übergangsjahr weder in der Schule noch in

Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit, hatten also nach der Berufsvorbereitung keinen Anschluss gefunden.

Von den Jugendlichen, die im November 2004 weder in der Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit waren, befanden sich im November 2006 23 % in einer Schule, 46 % in Ausbildung, 4 % in Berufsvorbereitung und 14 % wiederum weder in der Schule noch in Berufsvorbereitung, Ausbildung oder Arbeit. Dies lässt auf eine heterogene Zusammensetzung dieser Gruppe schließen: Sie bestand zum einen aus Jugendlichen, die im November 2004 (fünf Monate nach Verlassen der Schule) den geplanten Anschluss in Ausbildung oder Schule noch gesucht und schließlich im Jahr 2006 auch gefunden hatten, zum anderen aus Jugendlichen, die sich bereits ein Jahr nach Verlassen der Schule verfestigt außerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems befunden und auch bis November 2006 keinen Weg zurückgefunden hatten. Dies muss als früher Beginn einer höchst problematischen Erwerbskarriere gedeutet werden.

Fazit

Die Gruppe der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen steht zwar häufig im Blickpunkt der Öffentlichkeit, aber weniger im Zentrum lang angelegter wissenschaftlicher Untersuchungen. Das Übergangspanel bietet die Möglichkeit, differenziert und über mehrere Jahre hinweg die Bildungs- und Ausbildungswege dieser Jugendlichen zu verfolgen. Dabei wird deutlich, dass die Schüler zunächst mehrheitlich an der traditionellen Abfolge „Pflichtschulbesuch – Berufsausbildung“ orientiert sind. Allerdings kann nur eine Minderheit tatsächlich diese Abfolge von Schritten gehen. Insbesondere der direkte Übergang aus der Schule in eine Berufsausbildung gelingt nur sehr wenigen. Nach der Pflichtschulzeit weiter zur Schule zu gehen, ist für einen Teil der Jugendlichen eine Antwort auf fehlende Zugangsmöglichkeiten zur Ausbildung. Für andere (vor allem Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund) ist es jedoch von vornherein eine Präferenz. Die Ergebnisse machen deutlich, dass für einen Teil die Strategie des „Chancen Optimierens“ die Möglichkeit der Aufnahme einer Ausbildung verbessert hat. Auch der Besuch einer

berufsvorbereitenden Maßnahme hat für einen Großteil der Jugendlichen den Effekt einer kurzzeitigen Warteschleife, um mit ein- oder zweijähriger Verspätung eine Ausbildung aufnehmen zu können.

So kann festgestellt werden, dass einerseits der direkte Übergang in Ausbildung für die Hauptschulabsolventinnen und -absolventen schwierig ist, es jedoch verschiedene Wege gibt, sich in den Folgejahren erfolgreich auf dem Ausbildungsmarkt zu platzieren. Auf der anderen Seite zeichnet sich aber ab, dass für einen Teil der Jugendlichen solche Zwischenschritte nicht erfolgreich verlaufen und in die Arbeitslosigkeit führen. Ein kleiner Teil hat dabei bereits Arbeitslosigkeitserfahrungen von mehr als einem Jahr. Hier besteht die Gefahr der dauerhaften Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt und von gesellschaftlicher Teilhabe. Insgesamt bestätigen damit die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels den Befund, dass die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung zunehmend länger und komplizierter werden.

Es wird auch weiterhin Aufgabe des Übergangspanels sein, besondere Risikogruppen sowie spezifische Bedingungsgefüge zu identifizieren, um Hinweise geben zu können, wie die Gefahren von Exklusion und Selbstexklusion verringert werden können.

Dirk Baier · Christian Pfeiffer

Hauptschulen und Gewalt

Die These, die Hauptschule sei eine „Restschule“, ist nur partiell richtig. Zwar wurden nach Angaben der hannoverschen Schulbehörde nur 5 Prozent der Kinder von den Eltern der Grundschulabsolventen für die Hauptschule angemeldet. Aber es gibt auch Städte und Regionen mit einer weit höheren Hauptschulquote. Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) hat im Jahr 2005 bei einer Repräsentativbefragung von Schülerinnen und Schülern¹ neunter Klassen etwa für Schwäbisch Gmünd eine Quote von 32,3 Prozent ermittelt. Nicht zu übersehen ist freilich, dass die Längsschnittentwicklung auf eine abnehmende Bedeutung dieses Schultyps hinweist. Im Schuljahr 1960/61 besuchten in den westdeutschen Bundesländern 67,9 Prozent die Hauptschule, 20 Jahre später waren es noch 38 Prozent,² und im Schuljahr 2004/2005 besuchten bundesweit nur noch 23 Prozent der Schüler der Klassenstufe 7 diese Schulform.

Dirk Baier

Diplom-Soziologe, geb. 1976; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen, Lützerodestr. 9, 30161 Hannover. baier@kfn.uni-hannover.de

Christian Pfeiffer

Prof. Dr., geb. 1944; Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen.

Diese Entwicklung offenbart ein Problem: Je stärker in einer Region die Quote der Hauptschüler sinkt, umso höher wird der Anteil der Schüler an Hauptschulen ausfallen, die aus sozial randständigen Familien kommen. Und dies wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihre Bemühungen verstärken werden, ihr Kind beim Übergang zur Sekundarstufe in einem anderen Schultyp unterzubringen – was den nega-

¹ Wenn im weiteren Verlauf nur noch von Schülern die Rede sein wird, so sind immer Schülerinnen und Schüler gemeint.

² Vgl. Ernst Rösner, *Das Schulsystem in Deutschland*, Hamburg 1999, S. 51.



Tabelle 1: Schulbesuch nach Erhebungsgebiet (in Prozent, gewichtete Daten)

	Anzahl Befragte	Anteil Schüler...				
		in Hauptschulen	in Realschulen/IHR	in Gesamtschulen	in Gymnasien/Waldorfschulen	die Hauptschulabschluss ablegen werden
Dortmund	2 352	20,8	28,1	23,1	27,9	27,2
Kassel	1 659	0,0	14,0	51,2	34,8	22,4
München	2 846	27,0	26,5	2,1	44,5	28,1
Oldenburg	1 364	14,5	36,7	13,7	35,0	23,1
LK Peine	1 164	27,6	39,3	10,5	22,6	30,6
Schwäbisch-Gmünd	740	32,3	29,6	0,0	38,1	32,4
LK Soltau-Fallingb.ostel	1 510	18,1	38,1	21,3	22,5	27,4
Stuttgart	2 231	26,9	25,9	0,0	47,2	27,6
Lehrte	435	22,1	48,7	0,0	29,2	26,4
Gesamt	14 301	20,9	29,3	14,6	35,3	27,0

LK = Landkreis, IHR = Integrierte Haupt- und Realschulen

Quelle: KFN-Schülerbefragung 2005.

tiven Trend weiter verstärkt. Angesichts dieser Situation versuchen einige Bundesländer wie etwa Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern, dieser Entwicklung durch gezielte Programme zur Stärkung von Hauptschulen entgegenzuwirken. Noch ist offen, welchen Erfolg sie damit erzielen.

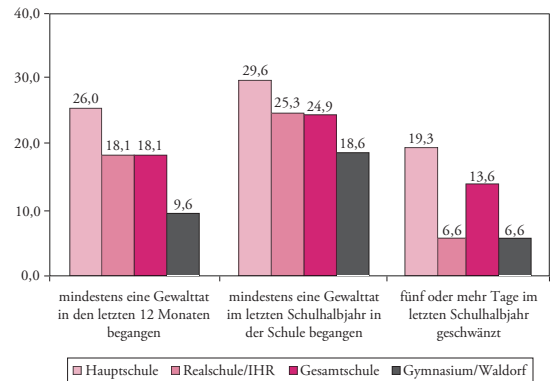
Die KFN-Schülerbefragungen

Seit 1998 führt das KFN an vielen Orten Repräsentativbefragungen von Schülern der neunten Jahrgangsstufe durch.¹³ Im Jahr 2005 fand die jüngste Befragungswelle statt, auf die wir uns im Folgenden konzentrieren, wobei die Stichprobe der westdeutschen Schüler dieser Befragung im Vordergrund steht.¹⁴ Im Zeitraum Februar bis April 2005 wurden 14 301 Jugendliche – Jungen wie Mädchen – der neunten Jahrgangsstufe (Durchschnittsalter: 15 Jahre) in neun Gebieten befragt (Tabelle 1). In einigen Gebieten wurden

¹³ Vgl. Peter Wetzels/Dirk Enzmann/Eberhard Mecklenburg/Christian Pfeiffer, Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten. Baden-Baden 2001; Nicola Wilmers/Dirk Enzmann/Dagmar Schaefer/Karin Herbers/Werner Greve/Peter Wetzels, Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?, Baden-Baden 2002.

¹⁴ Vgl. Dirk Baier/Christian Pfeiffer/Michael Windzio/Susann Rabold, Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe, KFN, Hannover 2006.

Abbildung: Abweichendes Verhalten nach besuchter Schulform (in Prozent, gewichtete Daten, ohne Kassel)



Quelle: KFN-Schülerbefragung 2005.

dabei Vollerhebungen durchgeführt, also alle Jugendlichen neunter Klassen befragt, in anderen Stichproben gezogen, wobei zumindest etwa jeder dritte Schüler einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollte. Mit der Ausnahme von Förderschulen sowie dem Berufsvorbereitungsjahr, in dem sich ebenfalls Schüler der interessierenden Altersgruppe aufhalten können, wurden alle Schulformen in der Befragung repräsentiert – auch Schulen in freier Trägerschaft.

In Tabelle 1 ist die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen dargestellt. Die Gebiete unterscheiden sich in hohem Maße darin, welchen Stellenwert die Hauptschule einnimmt. Der höchste Anteil an Schülern, die reine Hauptschulen besuchen, findet sich für Schwäbisch Gmünd (32,3 %). Zwei weitere süddeutsche Städte, Stuttgart und München, weisen ebenfalls überdurchschnittlich hohe Quoten an Hauptschülern auf. Dennoch wird nur tendenziell ein Nord-Süd-Gefälle sichtbar, da auch im Landkreis Peine oder in der niedersächsischen Stadt Lehrte hohe Anteile an Hauptschülern festzustellen sind. Ebenso wenig ist ein Stadt-Land-Gefälle zu erkennen, demzufolge es in den Städten weniger Hauptschüler gäbe als auf dem Land. Kassel bildet insofern eine Ausnahme, als es hier überhaupt keine reinen Hauptschulen gibt; stattdessen besucht jeder zweite Schüler die Gesamtschule.

Auch in anderen Befragungsgebieten sind recht häufig integrierte Schulformen zu finden. Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit wurden die Schüler in diesen Schulen daher darum gebeten, einzuschätzen, welchen Schulabschluss sie voraussichtlich in der Schule, die sie gerade besuchen, erwerben werden. Da zumindest bei den Hauptschülern das Ende der Schulzeit zum Befragungszeitpunkt absehbar war, kann vermutet werden, dass die Jugendlichen einigermaßen ver-

lässlich den anstehenden Erwerb eines Hauptschulabschlusses berichten können. Ein eventueller Realschulabschluss bzw. ein Abitur liegen hingegen weiter in der Zukunft und sind damit unsicherer. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Gebieten fallen im Hinblick auf den angestrebten Schulabschluss deutlich geringer aus als im Hinblick auf die besuchte Schulform: Zwischen einem Viertel und einem Drittel der Jugendlichen werden an einer Hauptschule oder Gesamtschule den Hauptschulabschluss erwerben; den höchsten Wert weist wiederum Schwäbisch Gmünd, den niedrigsten Kassel auf. Angesichts dieser Daten bestätigt sich, dass zumindest der Hauptschulabschluss noch nicht zum Auslaufmodell im deutschen Bildungssystem gehört. Da es uns in der nachfolgenden Untersuchung darum geht, die spezifischen Probleme und Belastungen zu analysieren, die sich im Hinblick auf Gewaltphänomene an Hauptschulen ergeben, konzentrieren wir uns auf diesen Schultyp und verzichten auf eine gesonderte Erfassung der Schülerinnen und Schüler, die an Gesamtschulen einen Hauptschulabschluss anstreben.

Delinquenzbelastung von Schülern

Den stärksten Indikator für die Problembelastung einzelner Schulformen bildet die Bereitschaft der Schüler, delinquente bzw. abweichende Handlungen zu begehen. Da es sich bei den Schülerbefragungen des KFN um Dunkelfelduntersuchungen handelt, die den Anspruch erheben, das tatsächliche Ausmaß nonkonformen Verhaltens von Jugendlichen zu erfassen, wird dieses Verhalten umfangreich abgefragt. Wie die *Abbildung* zeigt, finden sich vor allem im Bereich des gewalttätigen Verhaltens starke Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen. Über ein Viertel aller Hauptschüler (26,0 %) haben im zurückliegenden Jahr mindestens eine Gewalttat (einen Raub, eine Erpressung, eine Körperverletzung oder eine Bedrohung mit Waffen) begangen, bei den Gymnasiasten sind es nur 9,6 %. Interessant sind die Geschlechterunterschiede, die in Gymnasien sehr viel höher ausfallen als in Hauptschulen: Von allen männlichen Hauptschülern haben 34,3 % eine Gewalttat begangen (männliche Gymnasiasten: 16,8 %), von allen weiblichen Hauptschülern 16,3 % (weibliche Gymnasiasten: 3,0 %). In den Hauptschulen finden

sich darüber hinaus ebenfalls häufiger Gewaltmehrfachtäter, also Jugendliche mit fünf und mehr Gewalttaten: 7,4 % aller Hauptschüler, aber nur 1,9 % aller Gymnasiasten gehören zu dieser Gruppe.

Nicht nur im Bereich des allgemeinen Gewaltverhaltens, das unabhängig vom Ort des Begehens der Gewalttat erfasst wurde, sondern auch in der Schule sind Hauptschüler besonders auffällig. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie im letzten Schulhalbjahr einen Mitschüler geschlagen oder getreten, ihn oder sie mit einer Waffe bedroht oder erpresst bzw. beraubt haben. Zwar kommt in allen Schulformen leichte Gewalt in Form der Körperverletzungen deutlich häufiger vor als schwere Gewalt, aber in Hauptschulen fällt die Gewalttäterrate höher aus als in anderen Schulformen, wengleich die Abstände zu den anderen Schulformen hier etwas geringer ausfallen als im Hinblick auf das allgemeine Gewaltverhalten. Es hat den Anschein, als würden sich die Hauptschüler innerhalb der Schule verstärkt an die dort geltenden Normen anpassen bzw. – umgekehrt – als würden die Gymnasiasten ihre Gewaltneigungen innerhalb der Schule ausleben. Nach Geschlecht differenzierte Analysen bestätigen dementsprechend, dass es bei der Schulgewalt bei Jungen geringere Unterschiede zwischen den Schulformen gibt: 39,9 % der männlichen Hauptschüler, 40,0 % der männlichen Realschüler, 32,1 % der männlichen Gesamtschüler und 34,2 % der männlichen Gymnasiasten haben im letzten Schulhalbjahr an ihrer Schule mindestens eine Gewalttat begangen. Bei den Mädchen sind die Unterschiede sehr viel ausgeprägter (Hauptschülerinnen: 17,1 %, Gymnasiastinnen: 4,4 %).

Relativ geringe Unterschiede zur Delinquenzbelastung zeigen sich im Hinblick auf andere abweichende Verhaltensweisen: Einen Ladendiebstahl haben im zurückliegenden Jahr 18,8 % der Hauptschüler und 13,7 % der Gymnasiasten begangen; ein Graffiti haben 8,3 % der Hauptschüler und 5,1 % der Gymnasiasten gesprüht. Auch in Bezug auf das Schwarzfahren oder das Fahren ohne Führerschein existieren keine großen Unterschiede zwischen den Schulformen. Beim Schwarzfahren liegen sogar die Gymnasiasten vorn, und ohne Führerschein sind Hauptschüler genauso häufig gefahren wie Realschüler. Deutliche Unterschiede dokumentie-

ren die Befragungsdaten dagegen bei einem Verhalten, das einerseits selbst als Problemverhalten gilt, andererseits zugleich auch als Ursache gewalttätigen Verhaltens diskutiert wird: das Schulschwänzen. Wie etwa Nicola Wilmers u. a. zeigen,¹⁵ ist das Risiko, eine Gewalttat zu begehen, vor allem bei jenen Jugendlichen erhöht, die häufig dem Unterricht fernbleiben. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch dann, wenn bestimmte Subgruppen – etwa männliche Hauptschüler – miteinander verglichen werden. Indirekt wird diese Beziehung in den hier präsentierten Analysen bestätigt: Hauptschüler, welche die höchste Gewalttäterquote stellen, bleiben zugleich am häufigsten fünf und mehr Tage der Schule unerlaubt fern. Fast jeder fünfte Hauptschüler muss als Mehrfachschwänzer eingestuft werden, bei den Gymnasiasten sind es nur 6,6 %. Weibliche Hauptschüler gehören im Übrigen häufiger der Gruppe der Mehrfachschwänzer an als Jungen (20,4 zu 18,4 %); bei den Gymnasiasten ist dies umgekehrt (5,6 % zu 7,7 %).

In drei Befragungsgebieten ist es im Sinne eines natürlichen Experiments möglich, reine Hauptschulen mit Integrierten Haupt- und Realschulen zu vergleichen, von denen angenommen wird, dass sie aufgrund der Durchmischung der Schülerschaft bessere Möglichkeiten bieten, Verhaltens- und Leistungsproblemen einzelner Schüler zu begegnen. In Oldenburg, Lehrte sowie dem Landkreis Soltau-Fallingb. existieren neben reinen Hauptschulen und reinen Realschulen auch Integrierte Haupt- und Realschulen. Immerhin 18,3 % der gesamten Schülerschaft besuchen in diesen drei Gebieten diesen Schultyp. Etwa jeder dritte Schüler (32,7 %) wird dabei den Hauptschulabschluss ablegen, zwei Drittel streben den Realschulabschluss an. Der Vergleich der Gewaltbereitschaft der Schülerschaft ergibt kein eindeutiges Ergebnis: Zwar gehören die Schüler aus reinen Hauptschulen häufiger zur Gruppe der Gewalttäter, da 28,3 % von ihnen im zurückliegenden Jahr mindestens eine Gewalttat begangen haben; bei den Jugendlichen aus Integrierten Haupt- und Realschulen sind es 20,3 %, bei Schülern aus reinen Realschulen 16,0 %. Betrachtet man aber das innerschulische Gewaltniveau, so unterscheiden sich Hauptschulen (31,8 %) und Integrierte Haupt- und Realschulen (32,2 %) nicht mehr voneinander; stattdessen

weisen die reinen Realschulen ein deutlich niedrigeres Niveau auf (23,2 %). Zu beachten ist allerdings, dass nur drei Gebiete in die Analyse einbezogen werden können und erst weitere Befragungen in zusätzlichen Gebieten wirklich Aufschluss über die Potenziale integrierter Schulformen geben können.

Die erhöhte Gewaltbereitschaft von Hauptschülern zeigt sich auch in einer nach Erhebungsgebieten differenzierten Betrachtung (Tabelle 2). In Bezug auf das Gewaltverhalten in den letzten 12 Monaten erreichen in keinem Gebiet Schüler aus anderen Schulformen höhere Werte. So haben in Dortmund 24,8 % der Hauptschüler eine Gewalttat begangen, den nächsthöheren Wert weisen die Gesamtschüler auf (21,7 %). Die Schüler aller anderen Schulformen liegen zum Teil deutlich darunter. Auch hinsichtlich der Schulgewalt erweisen sich die Hauptschulen als überdurchschnittlich belastet, wobei hier der Abstand zwischen der am höchsten und der am zweithöchsten belasteten Schulform geringer ausfällt als beim allgemeinen Gewaltverhalten. Zudem zeigt sich, dass in drei der acht Gebiete die Hauptschulen nicht den höchsten Anteil an Schulgewalttätern stellen (München, Schwäbisch Gmünd, Landkreis Soltau-Fallingb.). Für das Schulschwänzen sind die Ergebnisse hingegen erneut eindeutig: In allen Gebieten gehören Hauptschüler häufiger zu den Mehrfachschwänzern. In Lehrte und Oldenburg sind die Abstände zur am zweithöchsten belasteten Schulform besonders groß, in München oder Dortmund etwas geringer.

Die Ergebnisse der Auswertungen belegen damit, dass Hauptschulen zumindest im Bereich des allgemeinen Gewaltverhaltens sowie des Schulschwänzens in allen Befragungsgebieten am höchsten belastet sind. Es gibt also überall einen Zusammenhang zwischen der Schulform und dem Verhalten der Schüler. Dieser fällt unterschiedlich stark aus: In einigen Gebieten sind Hauptschüler im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen besonders belastet, in anderen Gebieten sind die Unterschiede geringer ausgeprägt. Dabei ist zunächst keine Systematik erkennbar. Der Zusammenhang zwischen dem Schulniveau und dem Ausmaß an abweichendem Verhalten ist in Großstädten nicht enger als in ländlichen Gebieten, im Norden nicht enger als im Süden usw. Betrachtet man allerdings die

¹⁵ Vgl. N. Wilmers u. a. (Anm. 3).



Tabelle 2: Abweichendes Verhalten von Hauptschülern nach Erhebungsgebiet

	mindestens eine Gewalttat in letzten 12 Monaten begangen	mindestens eine Gewalttat im letzten Schulhalbjahr in der Schule begangen	fünf oder mehr Tage im letzten Schulhalbjahr geschwänzt
Dortmund	24,8 / 21,7 (2,2)	32,2 / 28,4 (1,8)	24,4 / 18,9 (3,0)
München	29,8 / 25,4 (2,8)	28,5 / 31,0 (1,5)	24,1 / 21,4 (2,7)
Oldenburg	26,8 / 15,3 (4,0)	35,1 / 24,0 (2,2)	19,3 / 8,2 (3,7)
LK Peine	20,6 / 18,3 (2,3)	27,6 / 27,4 (1,8)	10,8 / 6,9 (3,4)
Schwäbisch-Gmünd	22,9 / 15,9 (2,5)	27,5 / 30,3 (1,5)	14,8 / 6,6 (2,9)
LK Soltau-Fallingb.ostel	30,2 / 20,5 (3,9)	31,3 / 32,1 (1,7)	16,3 / 9,3 (5,3)
Stuttgart	24,8 / 19,8 (2,5)	28,8 / 26,1 (1,4)	18,1 / 11,0 (2,6)
Lehrte	26,0 / 17,6 (3,3)	26,3 / 22,3 (1,2)	12,4 / 5,2 (15,2)
Gesamt	26,0 / 18,1 (2,7)	29,6 / 25,3 (1,6)	19,3 / 13,6 (2,9)

(in Prozent, gewichtete Daten, ohne Kassel, dargestellt: Hauptschulen/Schulform mit nächsthöherem Wert, in Klammern: Verhältnis Hauptschulen zu Gymnasien)

LK = Landkreis, fett = nächsthöchster Wert liegt über Hauptschulwert

Quelle: KFN-Schülerbefragung 2005.

ebenfalls in *Tabelle 2* in Klammern dargestellten Verhältnisse zwischen Hauptschulen und Gymnasien, so ist zumindest eine Tendenz ablesbar: In Dortmund sind Hauptschüler 2,2mal häufiger als Gewalttäter in Erscheinung getreten als Gymnasiasten. In den norddeutschen Gebieten Oldenburg, Soltau-Fallingb.ostel und Lehrte ist das Verhältnis noch höher. Mit Ausnahme des Landkreises Peine erweisen sich Hauptschüler im Vergleich zu Gymnasiasten hier als besonders gewalttätig. Gleiches ist im Prinzip für die anderen Verhaltensindikatoren zu berichten. Daraus lässt sich eine These ableiten, die freilich wegen der noch zu geringen Zahl von Befragungsgebieten nicht als gesicherte Erkenntnis gelten darf: Gerade in norddeutschen Gebieten, also dort, wo die Laufbahnpfehlungen der Grundschulen nicht bindend sind und der Anteil der Hauptschüler tendenziell niedriger ausfällt, kommt es offenbar zu einer Negativauslese, nach der vor allem solche Schüler häufig die Hauptschule besuchen, die besondere Verhaltensprobleme aufweisen.

Erklärungsangebote

Bei der Suche nach Erklärungen für die auftretenden Unterschiede der Delinquenzbelastung der verschiedenen Schultypen fällt zu-

nächst auf, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft stark divergiert. So beträgt der Anteil an Schülern deutscher Herkunft in Hauptschulen 43,9 %, in Gymnasien hingegen 74,6 %. Die größte nichtdeutsche Gruppe in Hauptschulen stellen dabei mit 19,5 % türkische Jugendliche (Gymnasien: 3,3 %). Auch russische, jugoslawische und italienische Jugendliche sind überdurchschnittlich häufig an Hauptschulen zu finden. Der Anteil polnischer Jugendlicher beträgt hingegen sowohl an Hauptschulen als auch an Gymnasien 3 Prozent. Die polnischen Jugendlichen gehören damit zu den schulisch am besten integrierten Migranten: Fast jeder dritte polnische Jugendliche besucht ein Gymnasium (29,8 %), bei den türkischen Jugendlichen ist es jeder achte (12,5 %), bei den deutschen mehr als jeder dritte (40,8 %).

An Hauptschulen ist nicht nur der Anteil nichtdeutscher Schüler, sondern auch der Anteil an Jugendlichen mit prekärem ökonomischen Status besonders hoch: Die Familie jedes achten Hauptschülers erhält gegenwärtig Sozialhilfe; gleiches trifft nur auf jede 40. Familie eines Gymnasiasten zu. Ein Drittel der Hauptschüler kommt aus Arbeiterhaushalten, bei einem Zehntel sind die Eltern derzeit arbeitslos. Letzteres gilt nur für 1,9 % der Eltern von Gymnasiasten; nur bei 8,7 % sind die Eltern Arbeiter. Diese Zusammenhänge sind dabei unabhängig von der ethnischen Herkunft: Hauptschüler kommen, ungeachtet dessen, ob es sich um deutsche, türkische, russische usw. Jugendliche handelt, häufiger aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, wobei dieser Zusammenhang für türkische Jugendliche am schwächsten ist. Der schlechte ökonomische Status schlägt sich auch darin nieder, dass Hauptschüler seltener über ein eigenes Zimmer verfügen, also seltener einen Rückzugsort haben, an dem sie ungestört lernen oder Hausaufgaben machen können: Jeder vierte Hauptschüler, aber nur jeder 14. Gymnasiast muss auf ein eigenes Zimmer verzichten.

Entscheidend für abweichendes Verhalten sind zudem das Alter und das Geschlecht eines Schülers. Hauptschulen weisen neben Gesamtschulen den höchsten Anteil an Schülern männlichen Geschlechts auf: 54,5 % sind hier männlich (Gesamtschule 53,7 %), in den Gymnasien sind es 47,6 %. Hauptschüler sind zudem etwa ein halbes Jahr älter als

Gymnasiasten, obwohl sie derselben Jahrgangsstufe angehören (15,4 zu 14,9 Jahren); dies gilt wiederum für alle ethnischen Gruppen. Ursache hierfür ist eine diskontinuierliche Bildungsbiographie. Wie Auswertungen einer in Hannover im Jahr 2006 durchgeführten Schülerbefragung zeigen – diese Daten werden an dieser Stelle referiert, weil nur in Hannover Daten zur Schulbiographie erhoben wurden –, musste die Hälfte der Hauptschüler bereits einmal eine Klasse wiederholen, an Gymnasien ist davon nur jeder zehnte Jugendliche betroffen. Zudem wurde jeder dritte Hauptschüler erst nach dem sechsten Geburtstag eingeschult, bei Gymnasiasten trifft dies auf weniger als jeden vierten zu. Insofern gibt es Hinweise darauf, dass die Hauptschüler bereits im Kindesalter Entwicklungsverzögerungen aufweisen, die sich zu Verhaltensproblemen weiterentwickeln. Eine mögliche Ursache hierfür ist, dass die Hauptschüler seltener den Kindergarten besucht haben: Während in Hannover nur 1,8 % der deutschstämmigen Gymnasiasten nicht im Kindergarten waren, ist dieser Anteil bei deutschstämmigen Hauptschülern siebenmal höher (13,0 %). Zu beachten ist, dass ein Kindergartenbesuch im Zusammenhang mit anderen Faktoren wie dem sozioökonomischen Status oder der Bildung der Eltern zu sehen ist.¹⁶ Insofern ist ein schlechter sozioökonomischer Status sowohl für einen nicht erfolgten Kindergartenbesuch als auch für einen Hauptschulbesuch mitverantwortlich.

Neben dem sozioökonomischen Status spielt auch der Erziehungsstil eine Rolle. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren: Schwere elterliche Gewalt (mit Gegenstand oder Faust schlagen, treten, verprügeln) haben in der Kindheit 19,6 % der Hauptschüler, aber nur 6,6 % der Gymnasiasten erlebt. Selbst in den letzten 12 Monaten haben die Hauptschüler etwa doppelt so häufig derartige elterliche Übergriffe erfahren müssen. Diese beschränken sich nicht allein auf die Interaktion mit den Kindern; auch untereinander behandeln sich die Eltern von Hauptschülern gewaltförmig: Jeder fünfte Hauptschüler, aber nur jeder 20. Gymnasiast gab an, die Eltern im zurückliegenden Jahr dabei beobachtet zu

¹⁶ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, S. 38.

haben, wie sie einander schlugen. Die Zusammenhänge zwischen dem Schulniveau und der innerfamiliären Gewaltrate stellen sich dabei für deutsche Jugendliche gleichermaßen dar wie für nichtdeutsche Jugendliche. Zwar ist innerfamiliäre Gewalt insgesamt betrachtet bei nichtdeutschen Jugendlichen erheblich verbreiteter als bei deutschen Jugendlichen.¹⁷ Aber auch für diese gilt, dass Hauptschüler weit häufiger mit innerfamiliärer Gewalt belastet sind als etwa Gymnasiasten.

Neben dem Einsatz von Gewalt in der Erziehung ergibt sich auch für eine andere Dimension der Erziehung ein problematischer Befund: In verschiedenen theoretischen Konzepten wird betont, dass das Ausmaß elterlicher Kontrolle des kindlichen Verhaltens entscheidend dafür sei, dass ein Kind Selbstkontrolle entwickeln könne.¹⁸ Einer Verhaltenskontrolle in dem Sinne, dass die Eltern über die Freunde oder Freizeitaktivitäten ihrer Kinder informiert sind, unterliegen aber nur etwas mehr als die Hälfte der Hauptschüler (55,0 %), bei den Gymnasiasten gilt dies für drei Viertel der Schüler (76,6 %). Ein Grund für die geringere Kontrolle ist in den Familienkonstellationen zu suchen: Hauptschüler haben häufiger eine Trennung oder Scheidung der Eltern erlebt und damit Situationen, in denen nur ein Elternteil für die Erziehung bereitstand. Zugleich sind die Familien von Hauptschülern im Durchschnitt größer; auch in dem Falle, dass beide Elternteile verfügbar sind, muss sich deren Kontrolle auf mehrere Kinder gleichzeitig verteilen.

Die familiären Erziehungserfahrungen wirken sich u. a. auf die Ausbildung von Werthaltungen, auf die Gewohnheiten des Medienkonsums oder auf Freundschaftsbeziehungen der Jugendlichen aus.¹⁹ Infolgedessen weisen die Hauptschüler in all diesen Bereichen entsprechend der höheren innerfamiliären Gewalterfahrung und der geringe-

¹⁷ Vgl. Dirk Baier/Christian Pfeiffer, Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. KFN: Forschungsberichte Nr. 100, Hannover 2007.

¹⁸ Vgl. Michael R. Gottfredson/Travis Hirschi, A General Theory of Crime, Stanford 1990.

¹⁹ Vgl. Dirk Baier, Abweichendes Verhalten im Jugendalter. Ein empirischer Vergleich verschiedener Erklärungsansätze, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, (2005) 25, S. 381–398.

ren Verhaltenskontrolle eine höhere Auffälligkeit auf. Männliche Hauptschüler haben beispielsweise deutlich häufiger Fernsehgeräte oder Spielkonsolen im eigenen Zimmer stehen als Gymnasiasten – von den Real- oder Gesamtschülern unterscheiden sie sich in der Ausstattungsquote allerdings nicht. Gleiches gilt für die Konsumdauer: Jungen an Hauptschulen nutzen diese Geräte etwa ebenso lange wie jene an Real- und Gesamtschulen, dabei aber deutlich länger als Jungen, die Gymnasien besuchen. Kampfspiele werden von Hauptschülern am intensivsten gespielt: 41,4 % der männlichen Hauptschüler gaben an, häufiger Kampfspiele zu spielen, bei den Realschülern sind es 27,6 %, bei den Gymnasiasten 14,2 %.

Jenseits der Mediennutzung erfolgt die Freizeitgestaltung der Hauptschüler seltener innerhalb eines strukturierten Rahmens. Besonders deutlich wird dies mit Blick auf Vereinsmitgliedschaften: Während sich nur 39,6 % der Hauptschüler in einem Verein engagieren, sind es bei den Realschülern 58,0 %, bei den Gymnasiasten 73,2 %. Dementsprechend verbringen Jugendliche aus Hauptschulen weniger Zeit mit Vereinsaktivitäten, dafür aber mehr Freizeit mit ihren Freunden. Entscheidend ist dabei die Beschaffenheit der Freundschaftsnetzwerke: Danach gefragt, ob sich innerhalb des Freundeskreises Personen finden, die selbst schon einmal eine delinquente Tat begangen haben, stimmen zwei Drittel der Hauptschüler, aber nur die Hälfte der Gymnasiasten zu. Fünf und mehr delinquente Freunde haben 21,6 % der Hauptschüler, aber nur 10,7 % der Gymnasiasten. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen dem Hauptschulbesuch und dem Kontakt zu delinquenten Freunden hauptsächlich bei deutschen Befragten zu beobachten; bei nichtdeutschen, insbesondere bei türkischen Befragten, fällt der Anteil an Schülern mit Kontakten zu delinquenten Gleichaltrigen (*Peers*) nicht niedriger aus, wenn sie ein Gymnasium besuchen.

Die Unterschiedlichkeit des sozialen Umfelds und der Freizeitaktivitäten wirkt sich schließlich auf die Persönlichkeit der Jugendlichen und ihre grundlegenden Werteorientierungen aus. Als Beispiel soll hier die Akzeptanz von so genannten Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen herangezogen werden. Dabei geht es um die Frage, in wel-

chen Situationen Männer legitimerweise zu Gewalt greifen dürfen.¹⁰ Vor dieser Situation steht ein Teil der Befragten dann, wenn die Ehre der Familie von außen (durch Beleidigungen) oder von innen (durch das Fehlverhalten der Ehefrau) angegriffen wird. Die Jugendlichen wurden im Rahmen der Befragung gebeten, ihre Meinung zu Aussagen wie „Ein Mann ist bereit, sich gegen Beleidigungen mit Gewalt zu wehren, sonst ist er ein Schwächling“ oder „Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf der Mann sie schlagen“, abzugeben. Jungen stimmen diesen Aussagen deutlich häufiger zu als Mädchen, nichtdeutsche häufiger als deutsche Jugendliche. Die stärkste Zustimmung artikulieren türkische Jungen: 22,9 % – fast ein Viertel – halten diese explizit, weitere 57,0 % teilweise für richtig. Deutsche Jungen sind hier zurückhaltender, 55,7 % lehnen die Aussagen ab. Zudem lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Zustimmungquote und dem Schulniveau nachweisen: Von allen deutschen Hauptschülern männlichen Geschlechts stimmen 7,2 % explizit zu, von allen männlichen deutschen Gymnasiasten sind dies 2,8 %. Im Übrigen sind auch männliche Türken auf Gymnasien diesen Normen gegenüber skeptischer eingestellt.

Die Hauptschüler unterscheiden sich im Vergleich zu den Gymnasiasten damit im Wesentlichen dahingehend, dass sie häufiger nichtdeutscher, insbesondere türkischer, jugoslawischer und italienischer Herkunft sind, einen schlechteren sozioökonomischen Status besitzen, deutlich älter sind, seltener einem Verein angehören, häufiger Geräte wie Fernseher und Spielkonsole im Zimmer stehen haben, in ihrem Verhalten seltener durch die Eltern kontrolliert werden und eine stärkere Orientierung an Männlichkeitsnormen aufweisen. Diese Ergebnisse gelten weitestgehend in allen Befragungsgebieten. Die Gebiete unterscheiden sich allerdings unter anderem in Bezug auf den Stellenwert der ethnischen Herkunft: In Dortmund oder im Landkreis Soltau-Fallingb. liegt der Anteil der türkischen Jugendlichen, die eine Hauptschule besuchen, nur doppelt so hoch wie bei deutschen Jugendlichen. In München,

¹⁰ Vgl. Dirk Enzmann/Katrin Brettfeld/Peter Wetzels, Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre, in: Dietrich Oberwittler/Susanne Karstedt (Hrsg.), Soziologie der Kriminalität, Wiesbaden 2003, S. 240–263.



Oldenburg, Schwäbisch Gmünd und Stuttgart beträgt sie dagegen das Vierfache. Die zentrale Frage lautet nun, welche der oben genannten Faktoren dafür verantwortlich sind, dass Hauptschüler häufiger zu Gewalt greifen. Gesucht werden also Einflussvariablen, die gleichzeitig mit dem Hauptschulbesuch und dem Gewaltverhalten in Beziehung stehen. Welche Faktoren das sind, zeigt *Tabelle 3*.

Die Berechnung basiert auf logistischen Regressionsanalysen; Koeffizienten über 1.000 deuten an, dass bei Vorliegen bestimmter Umstände das Risiko, etwa zu den Gewalttätern zu gehören, steigt, Werte unter 1.000 stehen für eine Absenkung dieses Risikos.¹¹ Werte von 1.000 bzw. nahe 1.000 belegen, dass ein Faktor keinen Einfluss ausübt. In *Modell I* wird gezeigt, dass Schüler aller anderen Schulformen signifikant seltener eine Gewalttat begangen haben als Hauptschüler; das Risiko der Gymnasiasten ist – wie bereits aus den oben aufgeführten Auswertungen ersichtlich wurde – nur ca. ein Drittel so hoch. Wird berücksichtigt, dass Hauptschüler durchschnittlich älter, häufiger männlichen Geschlechts und häufiger nicht-deutscher Herkunft sind, dann verringern sich bereits die Abstände zwischen den Schülern der verschiedenen Schulformen (*Modell Ia*). Zugleich wird ersichtlich, dass diese Faktoren in einer Beziehung mit dem Gewaltverhalten stehen, ältere, männliche und nicht-deutsche Jugendliche also signifikant gewalttätiger sind als deutsche Jugendliche.

Modell Ib verdeutlicht, dass auch diese Unterschiede in der Gewaltbelastung weitestgehend auf andere Faktoren zurückzuführen sind, ähnlich wie dies für den Hauptschulbesuch zutrifft. Werden verschiedene Belastungsfaktoren in das Modell aufgenommen, erweisen sich im Prinzip nur noch die Gymnasiasten als signifikant weniger gewaltbereit. Auch ältere oder nicht-deutsche Jugendliche sind nicht per se gewaltbereiter. Ihre Höherbelastung kommt nur deshalb zustande, weil sie häufiger negativen Lebensbedingungen ausgesetzt sind. Die Höherbelastung der Hauptschüler erklärt sich zum Teil durch die Erfahrung von Elterngewalt, den problematischeren Medienkonsum, die Akzeptanz von Männlichkeitsnormen und die Bekanntschaft mit delinquenten Freunden.

Die Unterschiede, die im Gewaltverhalten von Gymnasiasten und Hauptschülern auftreten, können damit aber nur teilweise erklärt werden. Es scheint noch weitere Belastungsfaktoren von Hauptschülern zu geben, die bislang nicht berücksichtigt worden sind. Zugleich

Tabelle 3: Modelle zur Erklärung abweichenden Verhaltens (logistische Regressionen, abgebildet: $\text{Exp}(B)$, gewichtete Daten, ohne Kassel)

	allgemeine Gewalt			Schul-gewalt	Schul-schwän-zen
	Modell I	Modell Ia	Modell Ib	Modell II	Modell III
Hauptschule	Referenz	Referenz	Referenz	Referenz	Referenz
Realschule/IHR	0.626 ***	0.769 ***	.904	1.154 *	0.664 ***
Gesamtschule	0.629 ***	0.723 ***	.795 *	0.891	1.015
Gymnasium/Waldorf	0.302 ***	0.389 ***	.611 ***	0.978	0.780 *
Höheres Alter		1.162 ***	1.036	0.864 ***	1.678 ***
Geschlecht: männlich		3.544 ***	1.529 ***	2.595 ***	0.519 ***
deutsch		Referenz	Referenz	Referenz	Referenz
türkisch		1.810 ***	1.031	0.794 *	0.965
russisch		1.506 ***	1.281	0.891	1.057
andere		1.495 ***	1.149	0.877 *	1.323 ***
Höherer Familienstatus			0.998	1.001	1.000
schwere Elterngewalt in Kindheit			1.197 ***	1.221 ***	1.211 ***
Beobachtung elterlicher Partnergewalt			0.937	1.220 *	1.170
niedrige elterliche Kontrolle			1.130 *	1.261 ***	1.372 ***
Fernseher und Spiel-konsole im Zimmer			1.215 **	1.072	1.175 *
Konsum von Horror-/ Actionfilmen			1.074	1.155 ***	1.196 ***
Konsum von Ego-shootern/Kampfspielen			1.265 ***	1.218 ***	1.128 ***
Vereinsmitglied			1.006	0.992	0.867
delinquente Freunde			7.454 ***	4.145 ***	4.359 ***
Zustimmung Männlich-keitsnormen			2.366 ***	1.932 ***	1.408 ***
Nagelkerkes R ²	.046	.139	.349	.307	.211
N	12486	12443	11098	11095	10489

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Quelle: KFN-Schülerbefragung 2005.

fällt auf, dass zwei der Faktoren, die für Hauptschüler typisch sind (unvollständige Familie, niedrige Quote der Vereinsmitgliedschaft) keine direkte Beziehung zum Gewaltverhalten aufweisen. Dieser Befund bestätigt die vielfach geäußerte Annahme, dass objektive Benachteiligung allein keine hinreichende Bedingung für bestimmte Verhaltensweisen darstellt. Es kommt vielmehr darauf an, wie die Benachteiligung interpretiert wird (subjektive Deprivation hinsichtlich des Familienstatus) bzw. welchem Verein man tatsächlich angehört. Studien belegen beispielsweise, dass das Engagement in Sportvereinen allein nicht vor Gewaltverhalten schützt.¹²

¹¹ Vgl. Klaus Backhaus/Bernd Erichson/Wulff Plinke/Rolf Weiber, *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*, Berlin–Heidelberg–New York 2003¹⁰.

¹² Vgl. Brigitta Goldberg, *Freizeit und Kriminalität bei Acht-klasslern mit und ohne Migrationshintergrund*, in: Thomas Fel-

Auch zum Schulschwänzen wurden entsprechende logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Diese bestätigen zunächst, dass nach Berücksichtigung zentraler Erklärungsfaktoren an Hauptschulen deutlich häufiger geschwänzt wird als an Realschulen oder Gymnasien. Im Hinblick auf die zentralen Einflussfaktoren zeigen sich weitgehende Parallelen zum Gewaltverhalten: Schüler, die zu Hause Gewalt erleben, die in ihrer Kindheit von den Eltern weniger stark beaufsichtigt worden sind, die häufig Gewaltfilme schauen oder Gewaltspiele spielen, die Kontakt zu delinquenten Freunden haben und die Männlichkeitsnormen zustimmen, zählen häufiger zu den Mehrfachschwänzern.

Bei den bisher präsentierten Analysen wurden innerschulische Faktoren, die auf die Häufigkeit bestimmter Formen abweichenden Verhaltens Einfluss haben können, nicht berücksichtigt, weil sie sich im Hinblick auf die Schultypen teilweise stark unterscheiden. So sind Hauptschulen und Hauptschulklassen überall deutlich kleiner als Realschulen und Realschulklassen, insbesondere aber als Gesamtschulen und Gymnasien. In der Schülerschaft ist der Anteil der sozial schwachen oder nichtdeutschen Schüler deutlich höher, die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus schlechter usw. Analysen zum Einfluss von schulischen Faktoren sollten sich daher immer auf einen Schultyp beschränken, wobei als zu erklärende Variablen natürlich nur schulbezogene Verhaltensweisen (Schulgewalt, Schulschwänzen) in Frage kommen.

Die mit den Daten der Schülerbefragung 2005 durchgeführten Auswertungen belegen, dass die Hauptschulen durchaus Möglichkeiten haben, auf das schulische Gewaltverhalten Einfluss zu nehmen: So zeigt sich etwa, dass in großen Hauptschulklassen die Schüler häufiger Gewalt ausüben als in kleinen Hauptschulklassen. Dies ist ein nur für Hauptschulen zu berichtender Befund: In den anderen Schulformen ist die Schüleranzahl pro Klasse kein Faktor, der die Gewaltbereitschaft erhöht. Zudem zeigt sich, dass in Hauptschulen, in denen die Lehrkräfte eine hohe Interventionsbereitschaft zeigen, also bei Gewalt-

vorfällen in der Klasse oder auf dem Schulhof eingreifen, statt wegzuschauen, die Jugendlichen seltener selbst Gewalt ausüben. Das Schulklima wirkt sich also auf das Verhalten aus. Dies wiederum ist ein Befund, der nicht allein an Hauptschulen zu beobachten ist: In allen Schulformen senkt die Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte die Gewaltbereitschaft.¹³

Zusammenfassung und Folgerungen

Hauptschulen sind, unabhängig davon, welches Gebiet in Deutschland betrachtet wird, am stärksten durch Gewalt und Schulschwänzen belastet. Das gilt insbesondere im Vergleich mit Gymnasien. Diese Belastung ist jedoch nicht allein Resultat der Schulform selbst, sondern weitgehend Folge der spezifischen Probleme, welche die Schüler mit in die Schule bringen. Zu beachten ist allerdings, dass sich bei den multivariaten Auswertungen ein – wenn auch schwächer ausgeprägter – direkter Effekt des Hauptschulstatus gezeigt hat. Der Besuch der Hauptschule stellt für sich genommen unter ihren heutigen Rahmenbedingungen also einen Belastungsfaktor dar, der das Risiko von Jugendgewalt und Schulschwänzen in begrenztem Maß erhöht. Zur Erklärung dieses Befundes bieten sich Ansteckungs- und Verstärkungseffekte an, die sich durch die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben. Hauptschüler weisen im Vergleich zu Jugendlichen aus anderen Schulformen die mit Abstand höchste Quote von Freunden auf, die selbst delinquent sind, und treffen in der Schule auf einen hohen Anteil von gewaltorientierten Mitschülern. Da gerade die Jugendphase von einer wachsenden Orientierungsbereitschaft an Normen und Verhaltensweisen Gleichaltriger geprägt ist, trägt die Hauptschule aus diesen strukturellen Gründen zur Stärkung von Problemkarrieren bei. Die Freundesnetzwerke weisen dort aufgrund der vorangegangenen Selektion einen hohen Homogenitätsgrad auf, der sich problematisch auswirken kann.

Der oben angestellte Vergleich von Haupt- mit Integrierten Haupt- und Realschulen liefert einen ersten Beleg dafür, dass durch Änderung der Schulstruktur die Benachteiligungen von Hauptschülern gemindert werden

tes/Christian Pfeiffer/Gernot Steinhilper (Hrsg.), Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. Festschrift für Professor Dr. Hans-Dieter Schwind zum 70. Geburtstag, Heidelberg 2006, S. 861–892.

¹³ Vgl. D. Baier u. a. (Anm. 4), S. 179 ff.

können. Erneut erscheint allerdings der Hinweis darauf erforderlich, dass diese Befunde angesichts der geringen Zahl der verglichenen Schulen nicht ausreichen, um die These zu belegen. Und selbst wenn sie sich bestätigen sollte, bleibt eines zu beachten: Eine Reform der Schulstruktur kann bestenfalls einen Beitrag zur Lösung der Probleme leisten, die die Schüler aus ihrer Familie oder ihrem sozialen Umfeld mitbringen. Wichtig erscheinen zwei andere Aspekte: *Erstens* wird entscheidend sein, ob ein Hauptschulabschluss Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt bietet. Nur wenn das sichergestellt ist, besteht die Chance, den eingangs beschriebenen Trend zur Vermeidung der Hauptschule zu stoppen und damit der zunehmenden Konzentration sozialer Randgruppen an diesem Schultyp entgegenzuwirken.

Zweitens müssen wir darauf reagieren, dass gerade die männlichen Hauptschüler im Durchschnitt an Schultagen 4,2 Stunden mit Medienkonsum verbringen und hierbei vor allem Computerspiele und Filme konsumieren, die von Gewaltexzessen geprägt sind. Ziel sollte es sein, den Nachmittag dieser Jugendlichen durch Angebote zu gestalten, die einem Motto verpflichtet sind: Lust auf Leben wecken. Ein Beispiel hierfür sind die in Bayern nach dem Vorbild Österreichs laufenden Modellversuche mit so genannten Musikhauptschulen, in denen nachmittags Instrumentalunterricht angeboten wird. Noch weiter geht das Bemühen verschiedener Bundesländer, das Konzept der Ganztagschule gerade an Hauptschulen einzurichten, um durch eine Verstärkung sportbezogener und kultureller Angebote den vielfältigen Benachteiligungen entgegenzuwirken, die für Hauptschüler typisch sind. All diese Ansätze verbindet ein gemeinsames Ziel: Es geht darum, den Hauptschülern Perspektiven zu eröffnen, wie sie ihr Leben gewaltfrei und positiv gestalten können.

Aribert Heyder · Anna Kaczmarek

Auswirkungen von Bildung auf das gesellschaftliche Miteinander

Seit Menschengedenken gibt es überall auf der Welt Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen zwischen sozialen Gruppen. Die Aufzählung dieser Fälle wäre schier unendlich. Seien es nun Nationen oder ethnische Gruppen innerhalb von Nationen, religiöse Gruppen oder Mehrheit gegen Minderheit – gemeinsam ist allen der intergrupale Kontext: Es geht immer um „Wir gegen die Anderen“. Das systematisch Gemeinsame sind dabei die nach einer bestimmten Logik und Struktur ablaufenden gruppenspezifischen Prozesse. Damit gehen Entwicklungs- und/oder Stabilisierungsprozesse der sozialen Identitätsbildung zur Herstellung einer positiv bewerteten Eigengruppenidentität in Abgrenzung zu einer negativ bewerteten Fremdgruppenidentität einher.¹

Der Eigengruppe zugeschriebene Eigenschaften werden dabei stets positiv, jene der Fremdgruppe negativ bewertet. Das nimmt insbesondere dann „befremdliche“ Züge an, wenn es um den gleichen Sachverhalt geht, wie folgendes profanes Beispiel zeigt: „Wir sind trinkfest, Ihr seid alkoholabhängig!“

¹ Vgl. Henri Tajfel/John C. Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour*, in: William G. Austin/Steven Worchel (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago 1986.

Aribert Heyder

Dr. rer. soc., geb. 1968; Studienrat i.H., Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie, Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg, 35032 Marburg. heyder@staff.uni-marburg.de

Anna Kaczmarek

M.A., geb. 1976; Politikwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, 35390 Gießen. Anna.Kaczmarek@agr.uni-giessen.de

Bei all diesen sozialen Konstruktionen bzw. Konfliktverläufen spielen Ideologien, intergrupale negative Einstellungen und damit *Vorurteile* eine zentrale Rolle, ebnet und „rechtfertigen“ sie doch das Verhalten und die Handlungen der jeweils beteiligten Akteure bzw. Akteursgruppen. Diese Vorurteile und assoziierten Einstellungen, welche in der Regel einem friedlichen gesellschaftlichen Miteinander abträglich sind, bilden den Gegenstand dieser empirischen Studie und werden im Hinblick auf Gruppen unterschiedlicher Bildungsniveaus untersucht.¹²

Die bereits im Jahre 1906 von William G. Sumner¹³ formulierte grundsätzliche Idee, dass Vorurteile gegenüber verschiedenen Gruppen miteinander in Beziehung stehen, findet in der aktuellen Vorurteilsforschung zunehmend Beachtung.¹⁴ So sind etwa verschiedene Vorurteile Bestandteil der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (GMF),¹⁵ welche seit dem Jahr 2002 in einem Langzeitprojekt untersucht wird.¹⁶ Im Zentrum des Projektes steht die Erklärung eines Syndroms gruppenbezogener menschenfeindlicher Einstellungen. „Der Begriff Menschenfeindlichkeit bezieht sich auf das Verhältnis zu spezifischen Gruppen und meint nicht ein interindividuelles Feindschaftsverhältnis. (...) Nicht nur Personen fremder Herkunft erleben Feindseligkeit, sondern auch solche gleicher Herkunft, aber mit abweichend empfundenem oder deklariertem Verhalten.“¹⁷

¹² Aufgrund des begrenzten Umfangs muss sich die vorliegende Studie primär auf die Dokumentation der empirischen Ergebnisse beschränken. Weiterführende Erläuterungen und Interpretationen finden sich in den angegebenen Quellen.

¹³ William G. Sumner, *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*, New York 1959 (zuerst 1906).

¹⁴ Vgl. William A. Cunningham/John B. Nezlek/Mahzarin R. Banaji, *Implicit and explicit ethnocentrism: Revisiting the ideologies of prejudice*, in: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10 (2004), S. 1332–1346.

¹⁵ Die hier verwendeten Daten stammen aus dem GMF-Survey 2006 des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Universität Bielefeld. Diese Datenerhebung wurde gefördert durch ein Stiftungskonsortium unter Federführung der Volkswagen Stiftung.

¹⁶ Vgl. Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 5, Frankfurt/M. 2006.

¹⁷ Ders. (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 2, Frankfurt/M. 2002, S. 19.

Beim GMF-Syndrom handelt es sich um neun Einstellungskonstrukte: Fremdenfeindlichkeit, Islamphobie, Antisemitismus, Homophobie, Behindertenabwertung, Obdachlosenabwertung, Rassismus, Sexismus und Etabliertenvorrechte. Aus einer differenzierenden Perspektive der Einstellungsforschung repräsentieren die ersten sechs genannten Konstrukte Vorurteile gegenüber den Minderheiten Ausländer, Muslime, Juden, Homosexuelle, Behinderte und Obdachlose, während die zuletzt aufgeführten generalisierte Einstellungen im Sinne einer Ideologie der Ungleichwertigkeit darstellen.¹⁸

Die Ausprägungen von Einstellungen wie die des GMF-Syndroms variieren stark im Hinblick auf Niveaus unterschiedlich hoher Schulbildung. Dies ist eines der am weitesten verbreiteten und einheitlichsten empirischen Ergebnisse der internationalen Vorurteilsforschung in den vergangenen Jahrzehnten. Mit zunehmendem Bildungsniveau wird die Ausprägung von Vorurteilen schwächer.¹⁹ In den meisten Studien dieser Art wird jedoch der formale Schulabschluss als eine „demografische Variable“ verwendet,¹⁰ was der Komplexität der dahinterliegenden Wirkungsmechanismen nicht gerecht wird.

In einer Studie aus dem Jahr 2003¹¹ wurden daher verschiedene Komponenten, die mit der Höhe der Bildung einhergehen, theoretisch herausgearbeitet und im Hinblick auf deren Wirkungen auf das GMF-Syndrom empirisch untersucht. Hierbei handelte es sich um die bildungsrelevanten Konstrukte kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenz (mit den Komponenten Empathie und Fähigkeit zur

¹⁸ Vgl. Aribert Heyder, *Vorurteile gegenüber Minderheiten in Deutschland – Ausgewählte Erklärungsansätze und empirische Analysen repräsentativer Daten*; Dissertationsschrift <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3598/pdf/HeyderAribert-2006-08-30.pdf> (30. 3. 2007)

¹⁹ Studien aus den 1950er Jahren zeigen jedoch z. B. auch, dass gerade deutsche Akademiker starke antisemitische Einstellungen hegten. Vgl. dazu: Friedrich Pollock, *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht*, Frankfurt/M. 1955.

¹⁰ Wulf Hopf, *Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6 (1999), S. 847–865.

¹¹ Vgl. Aribert Heyder, *Bessere Bildung, bessere Menschen? Genauerer Hinsehen hilft weiter*, in: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 2, Frankfurt/M. 2003, S. 78–99.



Tabelle 1: Ausprägungen der GMF-Einstellungen getrennt nach Gesamtstichprobe und drei Bildungsgruppen (GMF-Survey 2006, Mittelwerte)

	Gesamt	Niedrige Bildung	Mittlere Bildung	Hohe Bildung
	n = 1710	n = 339	n = 612	n = 759
Rassismus				
R1: Aussiedler sollten besser gestellt werden als Ausländer, da sie deutscher Abstammung sind.	1,79	2,04	1,83	1,64
R2: Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt.	1,48	1,80	1,59	1,25
Etabliertenvorrechte				
E1: Wer irgendwo neu ist, sollte sich erst mal mit weniger zufrieden geben.	2,69	2,98	2,68	2,57
E2: Wer schon immer hier lebt, sollte mehr Rechte haben als die, die später zugezogen sind.	2,19	2,56	2,26	1,95
Klassischer Sexismus				
S1: Frauen sollen sich wieder mehr auf die Rolle der Ehefrau und Mutter besinnen.	1,97	2,34	1,91	1,84
S2: Für eine Frau sollte es wichtiger sein, ihrem Mann bei seiner Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen.	1,72	2,08	1,71	1,56
Klassischer Antisemitismus				
A1: Juden haben in Deutschland zuviel Einfluss.	1,60	1,93	1,66	1,41
A2: Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihren Verfolgungen mit-schuldig.	1,43	1,70	1,48	1,28
Islamphobie				
I1: Durch die vielen Muslime hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	2,17	2,56	2,27	1,91
I2: Muslimen sollte die Zuwanderung nach Deutschland untersagt werden.	1,95	2,31	2,06	1,70
Fremdenfeindlichkeit				
F1: Es leben zu viele Ausländer in Deutschland.	2,57	3,08	2,71	2,23
F2: Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.	2,07	2,55	2,19	1,76
Homophobie				
H1: Ehen zwischen zwei Frauen bzw. zwischen zwei Männern sollten erlaubt sein.	1,88	2,20	1,81	1,77
H2: Es ist ekelhaft, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen.	1,95	2,28	1,99	1,77
H3: Homosexualität ist unmoralisch.	1,66	2,07	1,67	1,45
Behindertenabwertung				
B1: Für Behinderte wird in Deutschland zu viel Aufwand betrieben.	1,49	1,63	1,51	1,42
B2: Viele Forderungen von Behinderten finde ich überzogen.	1,63	1,81	1,60	1,55
B3: Behinderte erhalten zu viele Vergünstigungen.	1,54	1,69	1,56	1,46
Obdachlosenabwertung				
O1: Bettelnde Obdachlose sollten aus den Fußgängerzonen entfernt werden.	2,17	2,35	2,24	2,04
O2: Die Obdachlosen in den Städten sind unangenehm.	2,24	2,28	2,30	2,20
O3: Die meisten Obdachlosen sind arbeitsscheu.	2,16	2,37	2,24	2,00

Perspektivenübernahme), Werteorientierungen (bestehend aus Leistungsorientierung und Konformität) und sozialer Status.

Im nun folgenden empirischen Teil werden zunächst die Ausprägungen der GMF-Einstellungen der deutschen Bevölkerung getrennt nach Bildungsniveaus betrachtet. Im Anschluss daran folgt die Untersuchung der Zusammenhänge der bildungsrelevanten Konstrukte mit dem GMF-Syndrom.

Die Ausprägungen der GMF-Einstellungen nach Bildungsgruppen

Die hier verwendeten repräsentativen Daten stammen aus dem Jahr 2006. Dabei wurden insgesamt 2000 deutschsprachige Personen ab 16 Jahren telefonisch befragt.¹² Die neun Einstellungskonstrukte des GMF-Syndroms

¹² Vgl. W. Heitmeyer (Anm. 6).

wurden mit den Items gemessen, die in *Tabelle 1* aufgeführt sind. Die Zustimmung bzw. Ablehnung erfolgte über 4-stufige Skalen, welche von „stimme überhaupt nicht zu“ (1) bis „stimme voll und ganz zu“ (4) reichen.¹³ Schulbildung wurde anhand von neun Kategorien abgefragt und anschließend auf drei reduziert: niedriger, mittlerer und hoher Bildungsgrad.¹⁴

Die Mittelwerte für Rassismus sind für Gesamtdeutschland mit 1,79 und 1,48 recht gering, lediglich bei Befragten mit niedrigem Bildungsniveau liegt einer der Mittelwerte über zwei. Bei Etabliertenvorrechten verhält es sich anders: Bis auf zwei Mittelwerte bei Hochgebildeten stößt diese Einstellung eher auf Zustimmung. Hinsichtlich klassischem Sexismus finden sich die Befragten mit niedriger Bildung im Durchschnitt häufiger im zustimmenden Bereich. Der klassische Antisemitismus ist sowohl in Gesamtdeutschland als auch getrennt nach Bildungsniveau betrachtet recht gering, was mit der deutschen Vergangenheit zusammenhängt.¹⁵ Dies gilt allerdings nicht für Islamphobie, die nach den Anschlägen vom 11. September 2001 salonfähig wurde. Dort liegen die Mittelwerte bezüglich niedrigem und mittlerem Bildungsgrad deutlich über zwei. Die Fremdenfeindlichkeit betreffend fällt der Mittelwert bei dem Item „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“ in Bezug zu den Befragten mit niedrigem Bildungsniveau im zustimmenden bis stark zustimmenden Bereich auf, da dieser

¹³ Zum Zwecke der leichteren Interpretierbarkeit wurden alle Items in der Weise umgepolt, dass ein niedriger Wert niedrige Zustimmung im semantischen Sinne des Konstrukts und ein hoher Wert einen hohen Zustimmungswert bedeutet. Nur im Block Homophobie H1: „Ehen zwischen zwei Frauen bzw. zwischen zwei Männern sollten erlaubt sein.“ bedeutet ein hoher Wert die Ablehnung der Aussage.

¹⁴ 1. „Niedrige Bildung“: kein Schulabschluss, polytechnische Oberschule nach 8. Klasse, Volksschulabschluss und Hauptschulabschluss. 2. „Mittlere Bildung“: 10. Klasse der polytechnischen Oberschule und Realschulabschluss/Mittlere Reife. 3. „Hohe Bildung“: Abitur oder Fachhochschulreife, 12. Klasse der polytechnischen Oberschule oder ein abgeschlossenes Studium an einer Hochschule bzw. Fachhochschule. Für die Berechnung der Mittelwerte wurden Tamhane 2-Tests für Mehrfachvergleiche angewendet.

¹⁵ Vgl. Julia Iser/Aribert Heyder/Peter Schmidt, Antisemitismus und Israelkritik, in Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.) *Deutsche Zustände*, Folge 3, Frankfurt/M. 2005, S. 144 – 165.

den höchsten Wert in der Gesamtauswertung für alle Syndromelemente darstellt.

Im Vergleich zu den Mittel- und Hochgebildeten stimmen die Niedriggebildeten homophoben Einstellungen durchschnittlich am stärksten zu. Behindertenabwertung findet hingegen in Deutschland keinerlei Zuspuch, alle Mittelwerte befinden sich im ablehnenden Bereich. Bezüglich Obdachlosenabwertung weisen alle drei Befragtengruppen sehr schwache Zustimmungen auf, wobei die Gruppenunterschiede sehr gering ausfallen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Ausprägungen fast aller Syndromelemente mit steigender Bildung abnehmen,¹⁶ lediglich hinsichtlich der Obdachlosenabwertung unterscheiden sich die Gruppen kaum voneinander. Somit scheint es so, dass Bildung vor menschenfeindlichen Einstellungen bewahrt.

Das GMF-Syndrom im Kontext eines Bildungskonzeptes

Im Folgenden soll auf die Zusammenhänge zwischen den GMF-Einstellungen und den eingangs erwähnten bildungsrelevanten Faktoren eingegangen werden.

Um die kausalen Zusammenhänge zwischen dem formalen Bildungsniveau, den Bildungskomponenten und den GMF-Einstellungen zu verdeutlichen, werden diese in der *Grafik* dargestellt.

Aufgrund des begrenzten Umfangs kann hier leider nicht näher auf die Ergebnisse für die gesamtdeutsche Stichprobe eingegangen werden.¹⁷ Die zentralen Ergebnisse diesbezüglich lauten: Je stärker die Ausprägung von empathischen bzw. kognitiven Fähigkeiten und sozialem Status, desto niedriger sind die Ausmaße Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Konformistische Wertorientierung sowie Leistungsorientierung fördern hingegen das Ausmaß bestimmter Syndromvarianten.

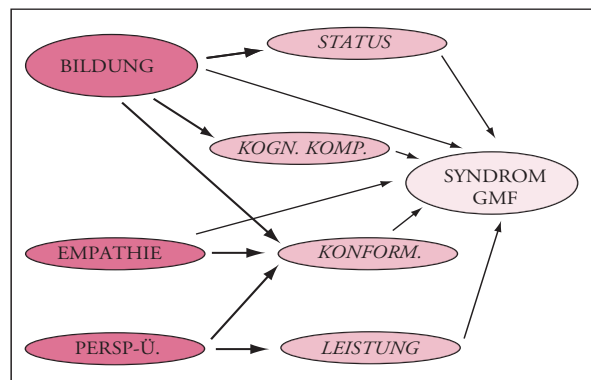
Wie sehen nun die Einflüsse dieser Faktoren *innerhalb* der drei Bildungsgruppen aus? Hierzu wird ein so genannter multipler Gruppenvergleich durchgeführt, der es erlaubt, die

¹⁶ Fast alle hier dokumentierten Mittelwertdifferenzen sind statistisch signifikant (sig. < .05)

¹⁷ Vgl. hierzu A. Heyder (Anm. 11).



Grafik: Der Bildungskontext und GMF¹⁸



Persp.-Ü = Perspektivenübernahme; Konform. = Konformität; Kognitive Komp. = Kognitive Fähigkeiten

unterschiedlichen Wirkungszusammenhänge bezüglich der drei Gruppen unmittelbar zu vergleichen. Dabei werden drei Modelle simultan berechnet, welche im Prinzip identisch mit der *Grafik* sind. Ohne hier auf alle berechneten Parameter eingehen zu können – zumal das Gesamtbild der Werte sehr heterogen ausfällt –, sollen im Folgenden strukturell erkennbare Tendenzen betrachtet und besondere Ergebnisse hervorgehoben werden.

Gemeinsamkeiten zwischen allen drei Gruppen: Die drei Gruppen unterscheiden sich bezüglich folgender Wirkungszusammenhänge so gut wie gar nicht. So hat Empathie insgesamt in allen drei Gruppen keinen bis sehr geringen Einfluss auf die Einstellung zu Etabliertenvorrechten, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Auch Perspektivenübernahme wirkt sich nur unmerklich auf Etabliertenvorrechte, Heterophobie sowie Antisemitismus aus. Betrachtet man die Zusammenhänge innerhalb und im Vergleich der Bildungsgruppen, so stellen diese beiden Komponenten sozialer Kompetenz die mitunter schwächsten Erklärungsfaktoren dar. Ferner gibt es in allen drei Gruppen keine Beziehungen zwischen Leistungsorientierung und Heterophobie bzw. Sexismus. Sozialer Status

¹⁸ GMF-Survey 2003, Gesamtdeutschland. Gültiges n = 1803. Im Jahr 2003 umfasste das GMF-Syndrom nur sieben Konstrukte; vgl. Aribert Heyder/Beate Küpper/Andreas Zick, Dokumentation der Entwicklung und Überprüfung von Kurzskalen: Abwertung von Homosexuellen, Behinderten- und Obdachlosen. GMF-Arbeitsbericht, 2005/01. Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Universität Bielefeld 2005.

Tabelle 2: Gesamte Einflüsse auf das GMF-Syndrom¹⁹ getrennt nach niedriger, mittlerer und hoher Bildung (Werte: niedrig/mittel/hoch)

	Persp.	Empathie	Status	Konf.	Leistung	Kogn.
E	.03/.10/.04	.09/-/.03	-.13/-/-.0	.22/.25/.18	-/-/.12	-.14/-/.13/-.30
R	.03/.17/.06	.08/-/.04	-.16/-/-.0	.21/.40/.29	-/-/.13	-.30/-/.29/-.38
S	.05/.20/.04	.14/-/.03	-/-/.09/-	.35/.19/.22	-/-/-.0	-.27/-/.22/-.18
F	.05/.16/.08	-/-/.05	-/-/-.11	-.38/.33	.19/-/.17	-/-/.14/-.33
I	.06/.13/.05	-/-/.16	-/-/.11/-.08	-.31/.13	.22/-/.23	-/-/.14/-.39
A	.04/.09/.05	-.22/-/.17/.03	-/-/.09/-	.26/.21/.19	-/-/.20	-/-/-.31
H	.05/.12/.07	-.12/-/.17/-.14	-/-/-.0	.36/.29/.42	-/-/-.0	-/-/-.20

E = Etabliertenvorrechte; R = Rassismus; S = Sexismus; F = Fremdenfeindlichkeit; I = Islamphobie; A = Antisemitismus; H = Heterophobie.

weist schließlich – über alle Befragten betrachtet – die schwächsten Zusammenhänge auf. Der Status steht beispielsweise in keiner der Gruppen in einer Beziehung zur Heterophobie und hat nur sehr geringe reduzierende Wirkung auf einzelne GMF-Einstellungen. Es gibt jedoch auch Konstrukte, welche für alle drei Gruppen zugleich substantiell interpretierbare Werte aufweisen. Während sich kognitive Fähigkeiten reduzierend auf die Zustimmung von Etabliertenvorrechten, Rassismus und Sexismus auswirken, führt eine konformistische Werteorientierung bei allen Gruppen zu einem höheren Niveau rassistischer, heterophober, antisemitischer und sexistischer Einstellungen sowie zu einem vehementeren Beharren auf Etabliertenvorrechten. Da manche Konstrukte auch untereinander zusammenhängen, wie beispielsweise der Pfad von Empathie auf konformistische Werteorientierung in der *Grafik* zeigt, werden in *Tabelle 2* nur die insgesamt ermittelten Einflüsse auf die GMF-Einstellungen dokumentiert.

Im Folgenden wird auf besonders auffällige Ergebnisse eingegangen. Konformistische und leistungsorientierte Werte fördern das Ausmaß der GMF-Einstellungen. In Bezug zum Konformismus sind insgesamt über alle drei Gruppen die stärksten Effekte festzustellen. Nur in zwei Fällen – Fremdenfeindlich-

¹⁹ Totale kausale standardisierte Effekte eines Strukturgleichungsmodells (AMOS 5.0, James Arbuckle). Selbige variieren in der Regel zwischen -1 (mindernde Wirkung) und +1 (fördernde Wirkung). Je näher die Werte absolut an 1 reichen, desto stärker ist der Einfluss auf die abhängigen Variablen des GMF-Syndroms. Anzahl der Fälle: niedrig: 695; mittel: 911; hoch: 1009.

keit und Islamphobie – hat diese Wertorientierung keine Wirkung, was ausschließlich für die Gruppe mit niedriger Bildung gilt. Dieses Ergebnis ist äußerst erstaunlich, sind die Effekte des Konformismus insgesamt doch relativ stark bei allen Befragten auszumachen. Bemerkenswert ist auch, dass in der Gruppe der hoch Gebildeten im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die Leistungsorientierung einen viel häufiger festzustellenden fördernden Einfluss auf fast alle Konstrukte des GMF-Syndroms ausübt. In der Gruppe der Befragten mit mittlerem Bildungsniveau stellen sich sogar überhaupt keine Effekte auf die Syndrom-Einstellungen ein.

Die Anzahl der oben bereits angesprochenen feststellbaren Wirkungen der kognitiven Fähigkeiten auf die sieben GMF-Einstellungen nimmt mit der Höhe des Bildungsniveaus zu. Bei den Befragten mit hoher Bildung zeigen sich für alle sieben Konstrukte hohe Effekte, während bei den Befragten mit niedriger Bildung ausschließlich Einflüsse auf die Einstellung zu Etabliertenvorrechten, Rassismus und Sexismus festzustellen sind.

Das eine oder andere Ergebnis ist auf den ersten Blick eher skurril: So geht etwa mit zunehmender Empathie bei den Befragten mit niedrigem Bildungsniveau eine Zunahme von sexistischen Einstellungen einher. Dies ist jedoch in erster Linie auf den relativ starken Zusammenhang von Empathie mit konformistischen Wertorientierungen zurückzuführen. Bemerkenswert ist ferner, dass Perspektivenübernahme als zweite Komponente sozialer Kompetenz im vorliegenden Kontext vornehmlich bei den Befragten des mittleren Schulniveaus zur Zunahme von GMF-Einstellungen führt, was auch hier über die Faktoren der Leistungsorientierung und konformistischen Wertorientierung vermittelt wird.²⁰ Empathie hingegen reduziert speziell das Niveau antisemitischer und heterophober Einstellungen bei fast allen Befragtengruppen.

Fazit

Insgesamt fördert eine konformistische Wertorientierung die Ausprägungen Gruppenbe-

²⁰ Ausführlicher hierzu: Aribert Heyder, Soziale Dominanz und Autoritarismus zur Erklärung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Kontext eines Bildungskonzeptes, in: Zeitschrift für Politische Psychologie, 13 (2005) 1 + 2, S. 53–82.

zogener Menschenfeindlichkeit. Dieser Befund gilt fast ausnahmslos für alle hier betrachteten Befragten, unabhängig von ihrem Bildungsniveau. Die zweite Komponente einer Orientierung an Werten wie Ehrgeiz und Erfolg erwies sich ebenfalls als Verstärker solcher Einstellungen, wenngleich in bedeutend geringerem Maße. Dieses Ergebnis zeigte sich jedoch in den unteren Bildungsgruppen viel seltener als bei den Befragten mit hohem Bildungsniveau. Bei den weniger gut Gebildeten galt dies „nur“ für Vorurteile gegenüber Ausländern und Muslimen: Minderheiten also, mit denen diese Bildungsgruppen in der Regel in den weniger gut qualifizierten Arbeitsmarktsegmenten konkurrieren. Die beiden genannten Wertorientierungen erschweren somit ein friedliches gesellschaftliches Miteinander, da Einstellungen wie die Elemente des GMF-Syndroms nicht selten handlungsleitend sind und zur Rechtfertigung von Diskriminierung herangezogen werden.

Kognitive Fähigkeiten hingegen schwächen Einstellungen dieser Art ab, was auch für fast alle Bildungsgruppen und GMF-Elemente gezeigt werden konnte. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse sollte die Vermittlung von konformistischen und leistungsorientierten Werten reduziert werden. Sicherlich liegt bezüglich der Leistungsorientierung ein Dilemma vor, sind diese Werte doch in kapitalistischen Gesellschaften erwünscht und notwendig. Dabei sei noch erwähnt, dass die unerwünschte Wirkung der Leistungsorientierung speziell die höher gebildeten Befragten betraf. Die Förderung kognitiver Fähigkeiten und Empathie im Sinne der Fähigkeit, sich nicht nur in andere hineinversetzen zu können, sondern auch emotionale Anteilnahme und Mitgefühl für andere zeigen zu können, würde sich hingegen positiv auf die Reduzierung von menschenfeindlichen Einstellungen auswirken. Letzterer Befund traf häufiger auf die niedrigen und mittleren Bildungsgruppen zu – im Vergleich zu den Befragten mit hoher Schulbildung. Bei diesen zeigte sich die positive Wirkung der kognitiven Fähigkeiten hingegen bedeutend häufiger als bei den niedrig Gebildeten.

Maßnahmen zur Verbesserung des gesellschaftlichen Miteinanders können und sollen natürlich nicht von den Schulen alleine umgesetzt werden. Dies ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe aller am Erziehungsprozess Beteiligten.

Ben Bachmair

Migrantenkinder, ihr Leserisiko und ihre Medien- umgebung

Erkan, ein 11 Jahre alter Türke, ist in der Bundesrepublik Deutschland geboren und aufgewachsen. Seine Schulkarriere ist weitgehend gescheitert. Seine Eltern sprechen sehr gut deutsch, unterstützen auch alle schulbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder; so hatten sie etwa bei der Wohnungswahl die Schule im Blick. Dennoch ist es nicht gelungen, ein Bildungsbündnis mit der Schule zu knüpfen: Erkan soll in die Sonderschule wechseln, weil er in der Regelschule nicht mehr mitkommt. Er ist vermutlich nie in das deutsche Bildungssystem „eingestiegen“.

Ben Bachmair

Dr. phil; geb. 1943; Professor für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Universität Kassel; FB Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften, Nora-Platiel-Str. 5, 34109 Kassel.
bachmair@uni-kassel.de

Er lässt auch keine Alternative dazu aufkommen, etwas anderes sein zu wollen als sein Großvater, nämlich ein Türke. So verwundert es nicht, dass er kein deutsches Wort mit einem redet, wenn man bei ihm zu Hause im Wohnzimmer sitzt. Er konzentriert sich auf den Fernseher. Es läuft *Formel 1*, das Autorennen auf RTL – eine der von Jungen seines Alters favorisierten TV-Sendungen. Als sein Vater von der Arbeit nach Hause kommt, fasst Erkan in Windeseile die Ergebnisse des Rennens zusammen. Er hat bei *Formel 1* offensichtlich genau zugesehen und sich die Ergebnislisten gemerkt, die er für seinen Vater versprachlicht und interpretiert, selbstverständlich auf Deutsch.

Der Bildungsrahmen für Lesen und Medien

Wie kommt es zu diesem merkwürdigen Widerspruch: Im Alltag und im Rahmen von Medien funktioniert das Lesen, in der Schule scheitert ein Kind wie Erkan daran. Lesen und

Schreiben sind Schlüsselkompetenzen für alle Schulleistungen, für eine erfolgreiche Berufsausbildung und spätere Berufstätigkeit. Eine aktuelle Bestandsaufnahme zur Lesesozialisation fasst die heute bekannten wesentlichen Bedingungen für eine erfolgreiche Lesesozialisation zusammen.¹ Eine davon ist die soziale Erwünschtheit. Die renommierte schweizer Fachfrau für Mediensozialisation schreibt:

„Während das Lesen heutzutage im Bewusstsein bildungsnaher Schichten einen Höchststand an sozialer Erwünschtheit erreicht hat, sind kritische Stimmen gegenüber den neuen Medien in unserer Zeit fester Bestandteil der Debatte um Bildung und Kultur. Die Kritik hebt auf einen so genannt oberflächlichen und ausufernden Medienkonsum ab und weist auf den Verfall der bekannten und vertrauten Sozialformen, sie interessiert sich kaum dafür, welche neuen Zugänge zu Texten und Informationen und welche spezifischen Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien zu gewinnen sind.“

Lehrerinnen und Lehrer sind bildungsbegeistert, sie nehmen publikumswirksame Debatten wie die des Niedersächsischen kriminologischen Forschungsinstitutes und deren Ergebnisse – türkische Jungen sehen zu viel fern, spielen gehäuft Computerspiele und weisen ein hohes Gewaltpotenzial auf – wahr, haben jedoch in der Regel keinen offenen oder geschulten Blick für die spezifische Lesekompetenz eines Jungen aus einer türkischen Familie. Zudem haben sich das Medienangebot und seine Nutzung in den vergangenen Jahren stark gewandelt, und zwar in Richtung multimedialer Systemangebote, die zweckorientiertes Lesen erforderlich machen. Untersuchungen wie die des Schweizer Heinz Bonfadelli von 1992 zeigen, dass viele lesende Kinder und Jugendliche keineswegs fernsehabsinent sind, dass sie das Fernsehen gezielt einsetzen, spezielle Sendungen oder Sendungsteile auswählen und in ihren Wissens- und Erfahrungsschatz einbinden. Multimedia verlangt zunehmend mehr an medialen Integrationsleistungen.²

¹ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann/Wassilis Kassis/Peter Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen*, München 2004.

² Horst Heidtmann und Ulrike Bischof haben vor einigen Jahren festgestellt, dass Fernsehangebote wie *Soaps* zum Nachlesen auch gedruckter Bücher und Fotobände anregen.

Zudem durchdringen sich in unserer Kultur Mündlichkeit und Schriftlichkeit (*Parlando*-Phänomen). Zwar ist die Lust am Lesen immer noch sehr wichtig, aber sie hat doch einen erheblichen Wandel erfahren. Sie konzentriert sich heute nicht mehr selbstverständlich auf das Buch, sondern darauf, was zum individuell gelebten Alltag passt. Für Erkan sind das Autorennen und Sport – und damit der Bildschirm und die passenden gängigen Druckmedien, die Kommunikationsstoff liefern. Das Stichwort hierzu lautet *Anschlusskommunikation*. Ein Buch wie *Harry Potter* wird dann erfolgreich, wenn man sich darüber mit den Freunden unterhalten kann. Wenn die Buchhandlung zudem den Event liefert, sich mitternachts verkleidet zu treffen und die stark beworbene neue Auflage mit den vielen anderen Fans in den Händen zu halten, dann wird gelesen. Wie die erwähnte schweizer Studie zeigt, tun sich Migrantenkinder und -jugendliche schwer, mit Erwachsenen und in deutscher Sprache diese Anschlusskommunikation zu führen. Sie bleiben mit ihrer Mediennutzung vor allem in ihrer Freundesgruppe allein – und auf Deutsch eher sprachlos.

Die deutsche Leseforscherin Bettina Hurlmann weist auf die soziale Einbindung durch das Lesen hin. Lesesozialisation ist immer Teil des sozialen Systems, in dem die Kinder aufwachsen. Dabei spielt es eine große Rolle, was in der Familie gelesen und geschätzt wird: die abonnierte Zeitung, das kostenlose Werbeblatt mit Lokalinformationen, Bücher, Magazine zu Freizeitaktivitäten usw. Wie die schweizer Leseforscherin Andrea Bertschi-Kaufmann betont, entwickelt sich Lesen im komplexen sozialen System der Familie mit einem spezifischen sozioökonomischen Status, mit unterschiedlicher Bildungsnähe, typischem Umgang mit Büchern oder anderen gedruckten Texten oder Multimedia-Angeboten, je nach Erziehungsstil und Familienform usw.

Bei Erkan stehen Mündlichkeit, also die Unterhaltung, und Fernsehen im Vordergrund. Anstelle von Büchern gibt es zu Hause DVDs. In Abhängigkeit von der spezifischen Sozialisation der Kinder, hier des Jungen Erkan, muss die Schule erst die Motivation zum Lesen wecken – wenigstens für einen Teil der Bandbreite der heutigen vorfindlichen Texte –, bevor bildungstypische Texte wie

etwa geschlossene Erzählungen überhaupt eine Rolle spielen können. Das bedeutet beispielsweise, die Verteiler lokaler Werbezeitungen zu bitten, diese auch vor der Schultür abzulegen.

So wie Mündlichkeit und Schriftlichkeit beim erfolgreichen Lesen und auch Schreiben zusammenwachsen, so spielt auch die medientypische Art und Weise der Nutzung beim Lesen eine Rolle. In Familien wie der von Erkan haben PC und Internet einen wesentlich höheren Stellenwert als Bücher. Hier tritt jedoch eine zusätzliche Schwierigkeit auf. Die Studie zum Mediengebrauch schweizer Migrantenkinder, deren Ergebnisse weiter unten zusammengefasst werden, verweist auf eine „Unwucht“ beim Internetzugang dieser Gruppe. Zwar ist die Ausstattung der Zimmer von Migrantenkindern mit elektronischen Medien hoch – sogar höher als die von schweizer Kindern –, aber es gibt eine digitale Trennung, einen *digital divide*: Die Kinder von Migranten verfügen vielfach nicht über einen Internetzugang, und das bei zugleich geringerer Ausstattung mit Printmedien im Verhältnis zu den schweizer Familien.

Zudem ist das Fernsehen mit seinen zahllosen Programmen das Leitmedium. Zwischen Programmen mit unterschiedlichen Genres hin und her zu springen, ist eine Medienkompetenz, die im unmittelbaren Umfeld Erkans niemand auch nur andeutungsweise negativ bewertet. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Kompetenz des Zappens oder Switichens eine wesentliche Voraussetzung für das Surfen im Internet ist.

Wie wird Lesen zum Erfolg?¹³

Erstens: Die „literalen Sozialisationsfelder“ Schule und Familie müssen zusammenpassen: „Die lebendige literale Praxis im familiären Umfeld unterstützt die literale Praxis und Motivation in der Schule ganz eindeutig. Die motivierte literale Praxis in der Schule wirkt demgegenüber kaum oder nur sehr bedingt auf die literale Praxis in einem lese- und schreibabstinenten familiären Umfeld.“

Zweitens: Das schulische Lesen reicht zwar als Anregung für eine Ausbildung „ver-

¹³ Vgl. A. Bertschi-Kaufmann u. a. (Anm. 1), S. 101.

gleichsweise weniger anspruchsvoller literaler Kompetenzen“. „Für die Entwicklung komplexerer literaler Kompetenzen ist die motivierte außerschulische literale Praxis unverzichtbar.“

Drittens: Neben der Motivation ist die Lesep Praxis im Feld der alltäglichen Mediennutzung förderlich, um vom Lesen auch zum Schreiben zu kommen.

Entscheidend ist also das Zusammenspiel von Schule und Familie, das die alltägliche Lesep Praxis in der jeweiligen Alltagskultur akzeptiert und fördert, um von der Lesemotivation für einfache Texte in Medienumgebungen wie Jugendmagazinen zu anspruchsvollen geschlossen Texten zu kommen.

Risiken auf dem schulischen Weg zum kulturellen Kapital des Lesens

Bei der heute in der Schule vermittelten Lesekompetenz gibt es eine Risikogruppe, die bei diesem Bildungsprozess außen vor bleibt. Es sind Jungen aus Migrantenfamilien, aus Familien mit einfacher Bildung und aus dem unteren sozialen Viertel.

Die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler deutscher Schulen schneiden bei den Schulleistungen im internationalen Vergleich (Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA¹⁴) unterdurchschnittlich gut ab. Dieses Ergebnis wurde in den vergangenen Jahren breit diskutiert. Was mich als Pädagogen daran bedrückt, ist nicht in erster Linie das festgestellte Mittelmaß, sondern die Zusammensetzung der Gruppe mit geringer oder schlechter Lesekompetenz. Ein Fazit der PISA-Studie lautet: „Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die potenzielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser relativ groß ist. Ihr Anteil an der Alterskohorte beträgt in Deutschland rund 23 %.“¹⁵

¹⁴ PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001 (im Folgenden zitiert als Band 1); Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002 (im Folgenden zitiert als Band 2).

¹⁵ PISA 2000, Band 1, S. 401.

„Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen“, sind die „Stellung der Familie im unteren Viertel der Sozialstruktur, ein Bildungsniveau der Familie mit maximal einem Sekundarstufe-I-Abschluss ohne Berufsausbildung, die Zuwanderung mindestens eines Elternteils und schließlich – ein Junge zu sein.“¹⁶

Dieses Bündel von Risikofaktoren ist ein *baugemachtes* Schulproblem. Die Ursache für Defizite in der Lesekompetenz ist also nicht nur die Konsum- und Mediensituation der heutigen Kindergeneration. Es geht auch um die Frage, wie institutionalisierte Bildung mit den diversen Alltagskulturen in einer auf Individualisierung setzenden Gesellschaft korrespondiert.

Woraus und was Menschen lesen, macht die *feinen Unterschiede* dafür aus, ist es doch verantwortlich dafür, wie nahe sie an das Lesen als eine Schlüsselkompetenz mit sozialer Prägekraft herankommen. Möglicherweise verschieben sich aber jetzt die Gewichte langsam zugunsten Erkans und seiner Fähigkeit, Listen vom Bildschirm zu lesen: PISA hat mit der Operationalisierung von Lesekompetenz der Schule auch dringend nahegelegt, diskontinuierliche Texte didaktisch ernst zu nehmen und in den Lesekatalog der Schule aufzunehmen. Damit gelangen auch andere *Trägermedien* als die des gedruckten Textes in den didaktischen Horizont.

Erkans Schulprobleme sind kein Einzelfall. Sie haben etwas mit der Bildungsbeteiligung und der sozialen Lage der Familie eines Kindes bzw. Jugendlichen zu tun.¹⁷ Die PISA-Daten legen nahe, den „Löwenanteil der ungleichen Bildungsbeteiligung“ dem „gemeinsamen Einfluss von kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz und Sozialschichtzugehörigkeit“ zuzuschreiben.¹⁸ In diesem Gefüge hat Erkan schlechte Karten, insbesondere weil die Bildungsbeteiligung für ein Migrationskind von dessen Sprachkompetenz abhängt: „Für Kinder aus Zuwandererfamili-

¹⁶ Ebd., S. 399 und S. 401.

¹⁷ Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: PISA 2000 (Anm. 4), S. 159 – 202.

¹⁸ Vgl. PISA 2000, Band 2, S. 168.

lien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere. Bei gleicher Lesekompetenz machen Kinder aus Zuwandererfamilien vom Übergang in einen mittleren oder höheren Bildungsgang tendenziell häufiger Gebrauch als die Altersgleichen, die aus deutschsprachigen Familien stammen.“⁹

Die Sprache ist das „kulturelle Kapital“, das für eine aufwärtsführende Bildungskarriere unabdingbar ist. Das ist alles andere als eine neue Erkenntnis, hat doch der französische Kulturoziologe Pierre Bourdieu diesen Zusammenhang schon in den 1960er Jahren empirisch aufgezeigt. In den 1970er Jahren war sich die Pädagogik der Schulrelevanz der vom Briten Basil Bernstein beschriebenen elaborierten und restringierten Codes der Sprache wohl bewusst.

In dieser Gemengelage gibt es, wie gesagt, *feine Unterschiede*. So beschäftigt sich Erkan zwar kompetent mit einer kleinen Auswahl diskontinuierlicher Texte, jedoch nicht mit Gedrucktem. Noch wichtiger ist, dass diese Texte nicht die Darstellungsform des Buches haben. Dem Buch wird Erkan mit viel Abwehr begegnen. Wenn der Bildschirm mit dem Unterhaltungsprogramm des Fernsehens oder der Bildschirm der Spielkonsole nicht kompatibel mit der Schule sind, dann wird auch diese schwache Verbindungsbrücke zum Lesen diskontinuierlicher Texte wegbrechen. Mediale Alltagskompetenz auch in der Schule zuzulassen und in den Erwerb der Lesekompetenz einzubinden – dem kommt vor diesem Hintergrund große Bedeutung zu. Lesen außerhalb der Schule trägt erheblich zur Habitualisierung der Lesetätigkeit“ und zum „Erwerb von Leseexpertise“ bei,¹⁰ weshalb die selbstverständliche Lesekompetenz und nichtdidaktische Leseförderung des Alltagslebens einerseits wichtige kulturelle Ressource sein kann, andererseits die Bildungsbeteiligung erheblich zu stören in der Lage ist. Wichtig wird hier sein, Texte in den verschiedenen medialen Darstellungsformen in die Förderung der Lesekompetenz aufzunehmen. Diskontinuierliche Texte in die Prüfung schulischer Lesekompetenz einzubeziehen, kann helfen, einen der feinen kulturellen Unterschiede in der alltäglichen Lesepraxis von

Kindern und Jugendlichen zu verringern. Die heute üblichen medialen Darstellungsformen von Texten, vom Fernsehbildschirm bis zum Internet, neben den gedruckten Text zu stellen, fällt den mit dem Buch professionalisierten Pädagoginnen und Pädagogen sicher schwer. Die persönlich erworbene und geschätzte eigene Literalität zu relativieren, ist sicher auch kein einfacher Prozess.

Ressourcen des Alltagslebens

Den Weg zum Lesen in der Schule über ein Unterhaltungsmedium und dessen Formate vorzubereiten, war der Weg, den die *Sesame Street* in den USA vor bald 40 Jahren beschritt. Heute stellt in Deutschland eigentlich niemand die Frage, welche Lernchance beispielsweise Handy plus MP3-Player in sich tragen. Alltagsmedienkompetenz ist hierzu das Schlüsselwort. Vor etwa zwei Jahren wollten Kinder und Jugendliche nicht nur ihr persönliches Handy, sondern dazu auch den eigenen Klingelton haben, nicht zuletzt, weil dafür heftig geworben wurde. Wie nun mit den attraktiven Werbebotschaften für Klingeltöne umgehen?

Wenn die Kinder und Jugendlichen (oder deren Eltern) nicht durch die über das Handy per SMS abgeschlossenen Verträge finanziell bluten wollen, dann kommen sie nicht umhin, das Kleingedruckte zu lesen oder andere differenzierte Informationsstrategien zu meistern in Kooperation mit der Freundesclique zu nutzen. Dafür ist Lesen nach der Definition der internationalen Leseleistungsstudie PISA notwendig. Ebenso gut ist es möglich, Erkans Fernseh- und Genrekompetenz als Kompetenz nach PISA einzustufen und festzustellen, in welchem Maße Erkan in einem diskontinuierlichen Text Informationen ermitteln und interpretieren kann.¹¹

¹¹ Hierbei kommt folgender Begriff der Lesekompetenz zu Anwendung: „Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft. Eine erfolgreiche Lesesozialisation beginnt bereits im Vorschulalter in der Familie. Im Einklang mit der Forschungsliteratur wird Lesen in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen. Die Verstehensleistung stellt eine Konstruktionsleistung des Lesers bzw. der Leserin dar, bei der der Inhalt des Textes aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird.“ (PISA 2000, Band 1, S. 78).

⁹ J. Baumert/G. Schümer (Anm. 7), S. 199.

¹⁰ Ebd., S. 174.

In einer gerade veröffentlichte Studie des renommierten schweizer Soziologen, Medien- und Bildungsforschers Heinz Bonfadelli und Priska Bucher¹² wird die Mediennutzung schweizer Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund untersucht, nicht zuletzt mit dem Ziel, die Beziehung zu Bildungserfolgen zu klären.

Wie lauten die wesentlichen Botschaften dieser Studie?

„Jugendliche sind vor allem Jugendliche, nicht vorrangig Schweizer, eingewanderte Türken usw.“ Sie haben die für ihr Alter typischen Vorlieben. Es gibt jedoch auch Unterschiede, die weniger mit den Medieninhalten als dem Umgang mit Medien zu tun haben, mit der „Mediennutzungssprache sowie (...) der Anschlusskommunikation“.¹³

Die Daten sind hilfreich, weil sie kulturell gerahmt und aktuell sind. 1468 12- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler aus 88 Schulklassen wurden differenziert nach ihrer vielfältigen Mediennutzung im sozialen und kulturellen Umfeld sowie zu ihrer „kulturellen Orientierung“ befragt. Die Studie zeichnet ein recht differenziertes Bild zu folgenden Bereichen, wobei nicht nur Vielseher und starke Mediennutzer eine Rolle spielen:

- „Medienzugang, Mediennutzung, Freizeitaktivitäten“ einschließlich der Mediennutzungssprache;
- „Soziales Umfeld: Mediale und nichtmediale Interaktionen in Familie und Peergroup“;
- kulturelle Orientierung: Verhältnis zur Herkunftskultur und zur schweizer Kultur;
- Persönliche Werte und Einstellungen wie Zukunftspläne oder politische Einstellungen.

¹² Vgl. Priska Bucher/Heinz Bonfadelli, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Medien, in: Lothar Mikos/Dagmar Hoffmann/Rainer Winter (Hrsg.), Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen, Weinheim-München 2007.

¹³ Ebd., S. 244.

34 Prozent dieser Kinder und Jugendlichen weisen einen typischen schweizer Lebenszusammenhang auf, 66 Prozent haben einen Migrationshintergrund. Dabei handelt es sich um Kinder und Jugendliche, von denen mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als der Schweiz (Ex-Jugoslawien, Türkei und Italien) geboren und aufgewachsen ist.

Geringere formelle und informelle Bildungschancen:

Auch in der Schweiz ist es für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger als für die Stammbevölkerung, zu Schulerfolg und zum Abitur zu gelangen. Wenn man Bildungschancen weiter sieht als nur den Bereich der Schule, wenn man die beiläufigen, informellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen betrachtet, dann spielt dabei das soziale Umfeld eine wichtige Rolle. Hier zeigt sich, dass Migrantenkinder bzw. -jugendliche im Nachteil sind. Sie reden mit ihren Eltern weniger über das, was sie gelesen haben, als die schweizer Kinder. Auch für den Bereich der neuen Medien haben sie – anders als die gleichaltrigen Schweizer, deren Väter auf diesem Gebiet kompetente Gesprächspartner sind – kaum die Möglichkeit des Austausches. Mit den Gleichaltrigen reden die Migrantenkinder jedoch in gleichem Maße wie die gleichaltrigen Schweizer.

Weniger Printmedien, mehr elektronische Medien und ein „digital divide“:

In Migrantenhaushalten gibt es weniger Printmedien. Stattdessen stehen den Kindern mehr elektronische Medien einschließlich eines PCs und Internetzuganges zur Verfügung. Es gibt allerdings – wie oben schon erwähnt – innerhalb von Migrantenfamilien eine deutliche Trennung zwischen solchen, die keinen PC und Internetzugang haben und solchen, in denen die Kinder mehr oder weniger selbstständig darüber verfügen dürfen.

Medien-Zeitbudget und genutzte Medieninhalte:

Jugendliche mit Migrationshintergrund hören deutlich seltener und weniger lang Radio, verbringen jedoch mehr Zeit vor dem Fernseher.

Migrantenkinder sehen mehr „Kurzinformationen auf Privatsendern“ als Schweizer Kinder.

„Alle Schüler lesen im Schnitt 1 Stunde 30 Minuten Zeitung pro Woche. Schweizer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in der Zeit, in der sie lesen nicht, jedoch bei dem, was sie lesen. Die Schüler mit Migrationshintergrund lesen nämlich wesentlich mehr Gratiszeitungen. Schweizer Schüler lesen pro Woche mehr Bücher; schweizer Schüler 3 Stunden 10 Minuten, Migranten im Schnitt 2 Stunden 40 Minuten, wobei Kinder und Jugendliche mit türkischem Hintergrund wöchentlich fast so lange lesen wie die mit schweizer Eltern, nämlich im Schnitt 3 Stunden. In den schweizer Haushalten gibt es häufiger große Tageszeitungen, Regional- und Lokalzeitungen gibt es gleich häufig in schweizer und Migrantenhaushalten. Nur 9 % der Migrantenhaushalte haben Zeitungen in ihrer Muttersprache.“

Mediennutzungssprache:

Printmedien werden in deutscher Sprache genutzt, TV dagegen von bis zu 50 % der Migrantenkinder auch in der Herkunftssprache.

Kulturelle Orientierung:

Eine der großen Stärken der Untersuchung ist die Frage nach der „kulturellen Orientierung“ der Migrantenfamilien. Es ist nicht nur wichtig, welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bei Medienausstattung und Mediennutzung vorliegen. Wesentlich ist auch deren Einbettung in kulturelle Wünsche und Hoffnungen. So gibt es Familien mit einer Orientierung hin zu ihrer schweizer Umgebung oder zu ihrem Herkunftsland. Es gibt aber auch Familien, die sich als „Dualisten“ oder „kulturell Ungebundene“ fühlen. Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Generationen und zwischen den Migranten aus unterschiedlichen Herkunftsländern (*Tabelle*).

Die Differenz in der kulturellen Orientierung ist bei Migrantenfamilien und ihren Kindern recht groß, was wir meist nicht bewusst wahrnehmen: „Der Anteil an Schweiz-Orientierten ist mit 41 % über alle ausgewerteten Nationalitäten-Gruppen hinweg sehr

Kulturelle Orientierung				
	Schweiz-Orientierte	Dualisten	Herkunfts-Orientierte	Ungebundene
Ex-Jugoslawien Kinder	41	27	25	7
Ex-Jugoslawien Eltern	13	35	45	2
Italien, Kinder	41	23	29	7
Italien, Eltern	20	30	48	4
Türkei, Kinder	41	28	24	7
Türkei, Eltern	10	31	57	2

stabil und macht jeweils die größte Gruppe aus.“¹⁴

Es liegt auf der Hand, dass die kulturelle Orientierung auf die Sprache der Mediennutzung ausstrahlt. Mit der Ausrichtung auf die neue kulturelle Umgebung steigt die Mediennutzung in deutscher Sprache. Zudem gibt es eine Konvergenz bei der Mediennutzung hin zur schweizer Umgebung. Trotzdem statten auch die an der Schweiz Orientierten wie alle anderen Migrantenfamilien die Kinderzimmer deutlich stärker mit elektronischen Medien aus. Recht unabhängig von der kulturellen Orientierung bevorzugen Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien Fernsehen, PC, Internet und Radio, wobei der oben erwähnte digital divide zu beachten ist.

Ein differenzierender Blick lohnt sich: Dualisten „lesen gar länger als die schweizer Jugendlichen und unterscheiden sich somit deutlich von Herkunfts- oder Schweiz-Orientierten jugendlichen Migranten“. Die Herkunftsorientierten dagegen lesen kaum.

Einige pädagogische Anmerkungen

Erkan hat sich sein Bildungsleben mit seiner kulturellen Orientierung an seinem türkischen Großvater reichlich kompliziert gemacht. So ist die klare kulturelle Orientierung seiner Eltern an der deutschen Sprache und der deutschen kulturellen Umgebung für ihn eher ein Stressfaktor und Ursache für emotionale Unordnung. Erkan bleibt in der deutschen Bildungswelt allein und fühlt sich wahrscheinlich auch so. Wie die schweizer

¹⁴ Ebd., S. 238.

Untersuchung deutlich macht, kann er in seinem Kinderzimmer eigenständig über elektronische Medien verfügen. Im Gegensatz zur Mehrzahl anderer Migrantenkinder hat er einen Vater, mit dem er seine Medienerlebnisse besprechen kann. Vater und Sohn haben ein gemeinsames Thema: Autos. Und diese Anschlusskommunikation läuft interessanterweise auf Deutsch.

Es ist bedauerlich, dass keine Lehrerin und kein Lehrer das entdeckt haben. Vermutlich ist Erkan in seiner Bildungsbiographie vor allem auf jene Lehrer und Lehrerinnen gestoßen, für die das erzählende oder informierende Buch der Königsweg und das einzig wahre Ziel von Literalität sind. Deshalb bleibt es letztlich bei Erkan, selbst die Passung von Schul-Lesen und Familien-Lesen herzustellen, eine Passung, die die Lesesozialisationsforschung heute für so wichtig hält. Das kann und will er jedoch nicht. Hier schlägt die Unterausstattung von Migrantenfamilien mit Printmedien negativ zu Buche. Das gilt auch für jene Familien, die sich an der schweizer bzw. der deutschen Umgebung orientieren. Wenn zu Hause beispielsweise eine Zeitung verfügbar ist, dann ist das eine kostenlose Werbezeitung.

Lehrerinnen und Lehrer werden, wenn sie auch die Kinder von Migranten erreichen wollen, nicht umhinkommen, die Präferenzverschiebung von den Print- zu den elektronischen Medien in Migrationsfamilien anzuerkennen und die Werbeblätter als Leseanlass zu akzeptieren. Zudem werden sie lernen müssen, ernst zu nehmen, dass Migrantenkinder die Verfügungshoheit über die elektronischen Medien im Kinderzimmer besitzen, und dass in der Regel kein Erwachsener mit ihnen über ihre Medienerlebnisse spricht. Erkans Vater ist hier ein Ausnahme.

Schule kann eine Brückenfunktion zum Medienkinderzimmer und zum gedruckten Text in der Schule übernehmen. Dafür bietet sich vor allem die Anschlusskommunikation zum Medienkonsum an. Auch Migrantenkinder reden über das, was sie in den Medien sehen und hören, jedoch tun sie das vor allem mit Gleichaltrigen. Diese Gespräche gehören in die Schule, und zwar als Teil der Motivationsphase für Recherchen oder um Geschichten weiter zu spinnen und von dort zum Schreiben zu kommen. Lehrer sind aufgefor-

dert, die zugrunde liegenden Themen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und die dazu passenden Bücher und Jugendmagazine in die Schulbibliothek zu stellen. Dann könnte Erkan zu Hause mit seinem Vater über Sport- und Autosendungen auf Deutsch sprechen und dieses Fachwissen und seine persönliche Expertenkompetenz beim Lesen von Ergebnislisten in der auf einen 11-jährigen zugeschnittenen Fachliteratur der Schule vertiefen. Dieser Prozess beginnt mit Bildern und führt über Listen zu kürzeren geschlossenen Texten.

Christina Anger ·
Axel Plünnecke · Susanne Seyda

Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen

In Deutschland besteht in erheblichem Ausmaß Bildungsarmut, deren Entstehung zu einem großen Teil auf Mängel im

Bildungssystem zurückzuführen ist. Als bildungsarm kann der Anteil der Personen bezeichnet werden, der keinen höheren Sekundarabschluss (keine abgeschlossene Berufsausbildung) aufweist oder nach dem PISA-Test zur Risikogruppe gehört. Bildungsarmut lässt sich folglich anhand von fehlenden Zertifikaten (als Sammelbegriff für Bescheinigungen formaler Bildungsabschlüsse) oder anhand von geringen Kompetenzen messen.¹

Aussagen über den Umfang der Bildungsarmut in Deutschland lassen sich damit aus Ergebnissen von Kompetenztests wie etwa dem PISA-Test entnehmen. In Deutschland zählten bei PISA im Jahr 2003 im Bereich Mathematik rund 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler zur Risikogruppe. Sie kamen im Test höchstens auf die unterste

Kompetenzstufe: Ihre Kompetenzen reichen für das Erlernen eines Berufs ohne besondere Hilfestellungen nicht aus. International gesehen liegt Deutschland damit innerhalb der OECD-Länder im unteren Drittel (Tabelle 1). Werden die Schüler nach Schulformen unterteilt, so gehören 0,5 Prozent der Gymnasiasten, 12 Prozent der Realschüler, 23,4 Prozent der Schüler der Integrierten Gesamtschule und 49,9 Prozent der Hauptschüler zur Risikogruppe.² Jeder zweite Hauptschüler ist folglich hinsichtlich seiner mathematischen Kompetenzen als bildungsarm zu bezeichnen.

Einen beruflichen Abschluss erreicht ein Teil dieser Jugendlichen dennoch. Dies ist vor allem auf das duale Ausbildungssystem zurückzuführen, in dem einige Jugendliche die notwendigen Kompetenzen für den Erwerb einer Berufsausbildung nachträglich erwerben können. Die Situation Deutschlands stellt sich im internationalen Vergleich also etwas besser dar, wenn die Bildungsarmut anhand von Zertifikaten gemessen wird. 16 Prozent der deutschen Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren besitzen keinen Abschluss der Sekundarstufe II – also beispielsweise keine abgeschlossene Berufsausbildung. In der Altersgruppe der 25- bis 34-jährigen Personen liegt der entsprechende Wert bei 15 Prozent (Tabelle 1).³ Damit befindet sich Deutschland deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts von 33 bzw. 23 Prozent. Problematisch ist, dass der Anteil der Personen ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II in den vergangenen Jahren stagniert. Ein Abbau der Bildungsarmut erfolgt im Gegensatz zu vielen anderen Staaten in Deutschland demnach nicht.

Insgesamt wird deutlich, dass das Bildungspotenzial in Deutschland gegenwärtig nicht ausreichend genutzt wird.

Im Folgenden werden zunächst die Auswirkungen der Bildungsarmut näher beschrieben. Daran schließt sich eine Ursachen-

¹ Vgl. Jutta Allmendinger/Stephan Leibfried, Bildungsarmut, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 53 (2003) 21/22, S. 12–18.

² Vgl. PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004.

³ Vgl. OECD, Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Paris 2006.

Christina Anger
Dr. rer. pol., geb. 1974; Referentin im Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln, Arbeitsbereich „Beschäftigung und Qualifikation“ innerhalb des Wissenschaftsbereichs „Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik“, IW Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 84–88, 50968 Köln.
anger@iwkoeln.de

Axel Plünnecke
Dr. rer. pol., geb. 1971; stellvertretender Leiter des Wissenschaftsbereichs „Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik“ im IW Köln.
pluennecke@iwkoeln.de

Susanne Seyda
Dipl.-Volkswirtin, geb. 1972; Referentin im IW Köln, Arbeitsbereich „Demografie und Familienökonomie“ im Wissenschaftsbereich „Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik“.
seyda@iwkoeln.de

reich Mathematik rund 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler zur Risikogruppe. Sie kamen im Test höchstens auf die unterste



Tabelle 1: Ausmaß der Bildungsarmut im internationalen Vergleich (in Prozent)

Anteil der Schüler auf PISA-Kompetenzniveau 1 oder darunter (Bereich Mathematik)		Anteil der 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss der Sekundarstufe II	
Finnland	6,8	Korea	3
Korea	9,6	Norwegen	4
Kanada	10,1	Japan	6
Niederlande	11,0	Slow. Rep.	6
Japan	13,3	Tschech. Rep.	6
Australien	14,3	Kanada	9
Schweiz	14,5	Schweden	9
Island	15	Finnland	11
Neuseeland	15	Schweiz	11
Dänemark	15,4	Österreich	13
Belgien	16,5	USA	13
Tschech. Rep.	16,6	Dänemark	14
Frankreich	16,6	Deutschland	15
Schweden	17,3	Neuseeland	15
Irland	16,8	Ungarn	16
Österreich	18,8	Niederlande	20
Slow. Rep.	19,9	Belgien	20
Norwegen	20,8	Frankreich	20
Deutschland	21,6	Irland	21
Luxemburg	21,7	Australien	23
Polen	22	Luxemburg	26
Spanien	23	Griechenland	27
Ungarn	23	Island	32
USA	25,7	Italien	36
Portugal	30,1	Spanien	39
Italien	31,9	Polen	40
Griechenland	39	Portugal	60
Türkei	52,3	Türkei	67
Mexiko	66	Mexiko	75

Quelle: OECD (2006).

analyse an. Abschließend werden verschiedene Reformmaßnahmen vorgeschlagen, mit denen die Bildungsarmut reduziert werden kann. Im Mittelpunkt stehen dabei Reformüberlegungen für den Bereich der schulischen Bildung, da dort, wie *Tabelle 1* zeigt, die Probleme im internationalen Vergleich am größten zu sein scheinen.

Auswirkungen der Bildungsarmut

Bildungsarmut hat sowohl Auswirkungen auf das betroffene Individuum als auch auf die gesamte Volkswirtschaft.

Für den Einzelnen wirkt sich ein geringer Bildungsstand auf die derzeitige und zukünftige Einkommensposition und den sozialen Status aus, da sich damit seine Chancen auf eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben verringern. Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist eng mit dem Bildungsstand einer Person verknüpft: Je höher die formale Qualifikation

einer Person ist, desto geringer ist das Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren oder arbeitslos zu bleiben. Daher ist Bildungsarmut häufig mit Einkommensarmut verbunden, die den Bezug von Transferleistungen des Staates notwendig macht.

Darüber hinaus ist ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung wichtig für die technologische Wettbewerbsfähigkeit und die Innovationsfähigkeit einer Volkswirtschaft.¹⁴ Dies gilt insbesondere für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland, das seine Position im internationalen Wettbewerb vor allem durch neue, wissensintensive Produkte und Dienstleistungen erhalten muss. Um diese Produkte entwickeln und herstellen zu können, werden hoch qualifizierte Arbeitnehmer benötigt. Gut ausgebildete Menschen sind daher ein wichtiger Standortfaktor für die Investitions-

¹⁴ Vgl. Paul Romer, Endogenous technological change, in: *Journal of Political Economy*, 35 (1990) 4, S. 71–102.

entscheidungen von Unternehmen⁵ und eine entscheidende Determinante für die Wohlstandsentwicklung von Regionen und Nationen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Zurzeit kommen auf 100 Einwohner im Alter zwischen 60 und 65 über 110 junge Personen zwischen 20 und 25. Dieses Verhältnis wird sich in den kommenden Jahren zuungunsten der Jüngeren halbieren. Folglich wird es zukünftig immer wichtiger, die nachrückenden Generationen bestmöglich zu qualifizieren und Bildungsarmut zurückzudrängen.

Für die öffentlichen Haushalte fallen erhebliche Kosten an, wenn die Jugendlichen nicht ausreichend qualifiziert und dadurch zur Aufnahme einer Ausbildung ohne besondere Hilfestellungen nicht befähigt sind. So beliefen sich im Jahr 2004 die direkten Kosten für eine nachschulische Qualifizierung von nicht ausbildungsreifen Jugendlichen auf 3,4 Milliarden Euro.⁶ Zumindest ein Teil dieser Kosten könnte bei einer Reduzierung der Bildungsarmut eingespart werden. Ferner geht durch Nachqualifizierungsmaßnahmen Zeit verloren, sodass die jungen Menschen später in den Arbeitsmarkt eintreten. Vor dem Hintergrund der demografischen Herausforderungen ist es nicht nur wichtig, dass die Menschen länger im Erwerbsleben verbleiben können, sondern auch, dass kostspielige Ineffizienzen beim Übergang von Schule in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt vermieden werden.

Ursachen der Bildungsarmut

Mithilfe der PISA-Daten können die Ursachen der Bildungsarmut untersucht werden.

In Untersuchungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln wurde analysiert, ob die folgenden Einflussfaktoren in Deutschland zu geringeren Kompetenzen der Schüler führen:

– familiärer Hintergrund (niedriger Bildungsstand der Eltern; Migrationshinter-

grund; Bildungsferne der Eltern gemessen anhand der verfügbaren Bücher im Haushalt; geringes Einkommen);

– Investitionen der Familien in Bildung (geringe Ausstattung mit Lernmitteln; geringer zeitlicher Aufwand für die Bildung; fehlender Besuch des Kindergartens);

– öffentliche Investitionen (geringe Ausstattung der Schulen; Mangel an Lehrern);

– Schulklima/Klassenklima (Schüler kommen nicht gut mit den Lehrern aus; mangelnder Respekt vor den Lehrern; schlechtes Verhältnis der Schüler untereinander; fehlende Motivation für das Lernen; fehlende Motivation der Lehrer).⁷

Ein zentrales Ergebnis der Analysen ist, dass in Deutschland die Lernleistungen der Kinder deutlich vom jeweiligen familiären Hintergrund abhängen. Ein niedriger Bildungsstand der Eltern, ein Migrationshintergrund, der damit verbunden ist, dass zu Hause nicht deutsch gesprochen wird, und die Bildungsferne der Eltern haben einen starken negativen Einfluss auf die Lernergebnisse der Kinder. Diese Merkmale tragen in erheblichem Umfang zur Entstehung von Bildungsarmut bei. Kein gesicherter Einfluss geht jedoch vom Einkommen der Eltern aus. Der Bildungsstand der Eltern und deren Einstellung zur Bildung scheinen sich somit eher auf die Lernleistungen der Kinder auszuwirken als das zur Verfügung stehende Einkommen.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf den Nachbarn Niederlande. Von den erfolgreichen PISA-Staaten ist dieses Land hinsichtlich der sozioökonomischen Struktur der Bevölkerung Deutschland am ähnlichsten. In den Niederlanden ist jedoch sowohl der Einfluss des Bildungsstands der Eltern als auch der des Migrationsstatus auf die Lernleistungen der Jugendlichen deutlich geringer als in Deutschland. Dem Nachbarland gelingt es offenbar deutlich besser, Schüler mit schwierigeren Startbedingungen angemessen zu fördern.

⁵ Vgl. Robert Barro, *Determinants of Economic Growth: a Cross-Country Empirical Study*, Cambridge (Mass.) 1997.

⁶ Vgl. Helmut Klein, *Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife*, in: *IW-Trends*, 32 (2005) 4, S. 61–75.

⁷ Vgl. Christina Anger/Axel Plünnecke/Susanne Seyda, *Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland*, *IW-Analysen* Nr. 18, Köln 2006.

Im Vergleich zum familiären Hintergrund wirken sich in Deutschland die Investitionen der Familien in die Bildung der Kinder weniger stark auf die Lernergebnisse aus. Dennoch haben eine geringe Ausstattung der Schüler mit Lernmitteln und ein geringer zeitlicher Aufwand für die Bildung der Kinder einen negativen Einfluss auf die Lernleistungen: Die Eltern können die Lernergebnisse der Kinder positiv beeinflussen, wenn sie ausreichend Lernmittel bereitstellen und Einfluss auf die Zeit nehmen, die Kinder zum Beispiel in Form von Hausaufgaben in Bildung investieren. Darüber hinaus besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Besuch des Kindergartens und den Lernleistungen der Schüler.

Keinen gesicherten Einfluss auf die Lernergebnisse der Kinder haben dagegen die öffentlichen Investitionen: also die Ausstattung der Schulen mit Lehrmitteln und Gebäuden sowie mit Lehrpersonal. Das Ergebnis sollte jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Ausstattung der Schulen irrelevant für das Lernergebnis der Schüler ist. Sie wird – im Gegenteil – sogar eine notwendige Voraussetzung für einen guten Unterricht sein. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass der Mangel an Lehrmaterialien, Schulgebäuden und Lehrpersonal an den deutschen Schulen, die diese Probleme beklagen, nicht so groß zu sein scheint, dass die Lernergebnisse der Schüler dadurch signifikant verschlechtert würden.

Etwas stärker ist wiederum der Zusammenhang zwischen dem Schul- und Klassenklima und den Lernleistungen der Schüler. Insbesondere ein schlechtes Verhältnis der Schüler zu den Lehrern und eine geringe Lernmotivation der Schüler verschlechtern das Lernergebnis.

Da die PISA-Untersuchung in mehreren Ländern durchgeführt wurde, konnte zudem herausgefunden werden, ob Merkmale wie standardisierte Tests, mit deren Hilfe regelmäßig die Lernergebnisse der Schüler überprüft werden, sowie das Vorhandensein von Entscheidungsfreiheit (Autonomie) der Schulen auf bestimmten Gebieten wie etwa der Festlegung der Lerninhalte, Personal- und Gehaltsentscheidungen oder Budgetentscheidungen Einfluss auf die Qualität der Bildungsergebnisse haben. Von einer Dezentrali-

sierung und Stärkung der Entscheidungsfreiheiten auf der Schulebene werden positive Effekte erwartet, weil die Schule möglicherweise in vielen Entscheidungsbereichen Wissensvorsprünge gegenüber einem zentralen Entscheidungsträger besitzt. Lässt man den Schulen jedoch weitgehende Entscheidungsfreiheiten, ohne die Ergebnisse dieser Entscheidungen – in diesem Fall die Lernergebnisse der Schüler – zu überprüfen, so besteht die Gefahr opportunistischen Verhaltens der Verantwortlichen an den Schulen. Diese verfolgen dann vielleicht andere Ziele als die eines möglichst guten Lernergebnisses der Schüler. Wird jedoch die Autonomie der Schulen mit einer Überprüfung der Lernergebnisse in Form von zentralen Abschlussprüfungen oder zentralen Tests verbunden, werden die Ergebnisse der Entscheidungen der Schulverantwortlichen transparent gemacht. Ein positiver Effekt auf die Lernergebnisse der Schüler wird somit möglicherweise erst dann erreicht, wenn die Schule sowohl über Autonomie verfügt als auch die Lernergebnisse ihrer Schüler regelmäßig überprüft werden.¹⁸ Empirische Untersuchungen bestätigen diese Hypothese. Sie zeigen, dass eine Autonomie der Schulen in den Bereichen der Budgetverwendung, der Auswahl der Lehrer, der Lehrergehälter und der Lehrinhalte die Lernergebnisse der Schüler positiv beeinflussen, wenn gleichzeitig die Lernergebnisse kontrolliert werden.¹⁹

Insgesamt legen die Ergebnisse der Ursachenanalyse nahe, bei der Bekämpfung der Bildungsarmut vor allem auf eine bessere Förderung von Kindern mit einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund zu setzen. Es wird deutlich, dass die Startchancen der Kinder für ihre Bildungskarrieren derzeit stark von ihrem Elternhaus abhängig sind. Versäumnisse bei der Förderung von Bildungspotenzialen im frühkindlichen Alter können später jedoch kaum oder nur zu hohen Kosten ausgeglichen werden.

¹⁸ Vgl. Ludger Wößmann, *The Effect Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA*, CESifo Working Paper No. 16, München 2004; ders., *Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse: Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten*, Ifo Working Paper No. 16, München 2005.

¹⁹ Vgl. C. Anger/A. Plünnecke/S. Seyda (Anm. 7); L. Wößmann (Anm. 8); ders., *Central Exams Improve Educational Performance: International Evidence*, Kiel Discussion Paper No. 397, Kiel 2002.

Maßnahmen zur Reduzierung der Bildungsarmut

Die Ursachenanalyse bietet zahlreiche Ansatzpunkte für die Ableitung politischer Maßnahmen zur Bekämpfung von Bildungsarmut. Allerdings ist anzumerken, dass eine deutliche Reduzierung der Bildungsarmut auch bei sofortigen und umfangreichen Reformmaßnahmen nur mittelfristig zu erreichen sein dürfte. Zudem wird ein Teil der Bevölkerung auch bei Umsetzung aller Maßnahmen aufgrund seiner kognitiven und körperlichen Fähigkeiten sowie emotionalen Voraussetzungen zur Gruppe der Bildungsarmen gehören. Dessen ungeachtet sollte es erklärtes bildungspolitisches Ziel sein, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten angemessen und intensiv zu fördern. Reformmaßnahmen, deren Ziel es ist, die Entstehung von Bildungsarmut zu verhindern, sollten vor allem darauf zielen, die frühkindliche Bildung zu verbessern und damit die Startchancengerechtigkeit für die Kinder zu erhöhen. Daher erstrecken sich die Reformvorschläge vor allem auf die Bereiche des Kindergartens und der Schule.¹⁰

Der Kindergarten sollte als erste Stufe des Bildungswesens stärker zur individuellen Förderung genutzt werden. Ansatzpunkte für Reformmaßnahmen in diesem Bereich sind die Stärkung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen, eine Verbesserung der Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen und eine Erhöhung der Teilnahmequote in Kindertageseinrichtungen.

Im Bereich der Schule könnte zunächst der Ausbau der Ganztagschulen zu einer Verringerung der Bildungsarmut beitragen. Während in den meisten OECD-Ländern die Ganztagschule längst zur Regelschule geworden ist, blieb in Deutschland und Österreich die Halbtagsschule die traditionelle und dominante Schulform. Innerhalb der Euro-

päischen Union gehört die Ganztagschule zur Grundversorgung des Bildungssystems. Bei Betrachtung der PISA-Daten zeigt sich, dass Länder mit Ganztagsunterricht eine signifikant höhere Lesekompetenz ihrer Schüler aufweisen als Staaten, die nur einen Vormittagsunterricht durchführen.¹¹ Der Vorteil der Ganztagschulen liegt in einem größeren Zeitraum gemeinsamer Lernzeit, der eine bessere Rhythmisierung des Lernens erlaubt. Daneben sind eine stärkere Identifikation und eine bessere soziale Integration der Schüler möglich. Weiterhin kann gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten die Einführung des Ganztagsunterrichts sehr sinnvoll sein.

Für diese Kinder und für solche mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass eine Ausdehnung der Bildungsinfrastruktur – verbunden mit einem höheren Finanzmitteleinsatz – zu besseren Bildungsergebnissen und größeren Bildungschancen führen kann,¹² trägt doch insbesondere die schlechtere Qualität des außerschulischen Lernumfelds zu schlechteren Lernergebnissen von Kindern aus bildungsfernen Schichten bei.¹³ Die Ganztagschule dient jedoch nicht nur Kindern aus bildungsfernen Schichten. Auch Kinder aus einem bildungsnahen Umfeld können vom Ganztagsunterricht profitieren, indem sie gezielt im Hinblick auf ihre Stärken gefördert und ihnen am Nachmittag individuell abgestimmte Kurse angeboten werden. Aus Kostengründen ist zunächst das Angebot an Ganztagschulen bedarfsgerecht auszubauen. Langfristig sollte ein flächendeckendes Angebot verbindlicher Ganztagschulen angestrebt werden, um zu ermöglichen, dass gerade die Kinder, die vom Besuch einer Ganztagschule am meisten profitieren können, diese auch besuchen können. Erste Erfahrungen aus den offenen Ganztagschulen in NRW weisen auf diese Selektionseffekte hin.

¹⁰ Vgl. Christina Anger/Susanne Seyda, Elementarbereich: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sowie Helmut Klein, Allgemein bildendes Schulsystem: Deregulierung und Qualitätsstandards, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland, Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln 2006, S. 61–90 bzw. S. 91–142.

¹¹ Vgl. Axel Plünnecke, Bildungsreform in Deutschland – Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht, Köln 2003, S. 27.

¹² Vgl. Alan B. Krueger/Mikael Lindahl, Education for Growth: Why and for Whom?, in: Journal of Economic Literature, 39 (2001) 4, S. 1101–1136.

¹³ Vgl. Doris R. Entwisle/Karl L. Alexander/Linda Steffel Olson, Children, Schools, and Inequality, Boulder (Colorado) 1997.

Darüber hinaus sollte die Förderinfrastruktur in den Schulen ausgebaut werden. Die Einführung der Ganztagschule kann dazu beitragen, dass Kinder mit Bildungs- und/oder Entwicklungsrückständen stärker individuell durch die Fachlehrer gefördert werden. Einige Kinder sind neben der Betreuung durch Lehrer häufig aber auch auf andere Unterstützungsmaßnahmen angewiesen – insbesondere wenn Erziehungsdefizite im Elternhaus bestehen. In diesen Fällen sollten Schulpsychologen eingesetzt werden. Zu den Aufgaben der Schulpsychologie zählen Einzelfallhilfe, Unterrichtshilfe und Schullaufbahnberatung. Zudem beraten schulpsychologische Dienste auch Lehrer und Schulen in Fragen der Leistungsmessung, der individuellen Förderung oder in Erziehungskonflikten. Und schließlich wirken sie auch bei der Qualifizierung von Beratungslehrern mit, bei der Schulentwicklung, bei Schulversuchen und bei kollegialer Fallberatung und Supervision. Augenblicklich wird mit dem Bildungsgesamtplan ein Ausbaustand in der schulpsychologischen Versorgung von einem Schulpsychologen je 5 000 Schüler angestrebt. Längerfristig sollte jedoch ein viel günstigeres Verhältnis erzielt werden. Schulpsychologen sollten vor allem an den Schulen eingesetzt werden, an denen sich ein hoher Anteil von Schülern aus einem sozioökonomisch schwierigen Umfeld befindet.

Schulen sollte mehr Entscheidungsfreiheit eingeräumt werden, die jedoch mit einer Rechenschaftspflicht zu verbinden ist. Um den Bildungserfolg jedes Schülers überprüfen zu können, ist die Vorgabe von verbindlichen Standards hilfreich. Weiterhin zielen diese darauf, die Zahl der Schulabbrecher sowie die Zahl der Schüler, die der Risikogruppe zugeordnet werden, zu verringern. Durch die Orientierung der Bildungsstandards an einem Kompetenzstufenmodell wird individuelle Förderung auf breiter Basis ermöglicht. Damit wird deutlich, dass beispielsweise auch Hochbegabte durch die Orientierung der Schulen an Bildungsstandards in ihrer Entwicklung unterstützt werden.

Um die Schüler optimal fördern und ihre Potenziale entsprechend entwickeln zu können, ist weiterhin eine diagnostische Grundlage erforderlich. Da in den Bildungsstandards die Inhalts- mit der Kompetenzdimension verknüpft wird, ist eine aussagekräftige

Messung des jeweils erreichten Leistungsstandes in Schulen (Schulevaluation) und von Lernenden (Individualdiagnostik) möglich. Mithilfe der Bildungsstandards lassen sich individuelle Verbesserungen messen und Bildungsmaßnahmen evaluieren. Die Analyse von Stärken und Schwächen jedes einzelnen Schülers ermöglicht es, gezielte Fördermaßnahmen zu treffen. Darauf aufbauend können Lehrpläne zur Förderung der individuellen Fähigkeiten entwickelt oder auch Spezialkurse für einzelne Schüler und kleine Schülergruppen angeboten werden. Diagnostische Verfahren sind somit eine Voraussetzung zur Steigerung der Leistungsfähigkeit und Bildungsqualität im Schulsystem.

Ein weiteres Instrument, mit dem die Anreize der Beteiligten dahingehend gelenkt werden können, jeden einzelnen Schüler möglichst so zu fördern, dass er sein bestmögliches Lernergebnis erzielt, ist ein zielorientiertes Vergütungssystem des Lehrpersonals. Empirische Untersuchungen aus den USA zeigen, dass systematische Leistungszulagen zu signifikant besseren Schülerleistungen führen.¹⁴ Die international überdurchschnittlich hohen Gehälter der Lehrer in Deutschland enthalten keinerlei leistungsabhängige Bestandteile. Bezogen auf die gesamten Personalkosten der deutschen Bundesländer für beamtete Lehrer wird etwa ein Drittel der Gehaltssumme durch das Zahlen einer Senioritätszulage einschließlich der Höherstufung in höhere Laufbahnen verursacht (ohne Berücksichtigung des so genannten Familienzuschlags). Wird das Senioritätsprinzip abgeschafft, stehen jährlich Personalausgaben in Höhe von gut 10 Milliarden Euro zur Verfügung, die in Form von Leistungs- und Erfolgsprämien an Lehrer ausgeschüttet werden könnten.

In den erfolgreichen PISA-Nationen erhalten die Lehrer tendenziell ein geringeres Grundgehalt, bekommen aber leistungsorientierte Zulagen. Es gibt unter den OECD-Staaten nur wenige Länder, in denen leistungsorientierte die demografieorientier-

¹⁴ Vgl. Helen Ladd, The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes, in: *Economics of Education Review*, 18 (1999) 1, S. 1–16; Samuel T. Cooper/Elchanan Cohn, Estimation of a Frontier Production Function for the South Carolina Educational Process, in: *Economics of Education Review*, 16 (1997) 3, S. 313–327.

ten Zulagen (Alter und Familienstand) dominieren und gleichzeitig eine größere Risikogruppe als in Deutschland zu beobachten ist – zu diesen Staaten zählen zum Beispiel die USA und Mexiko. In Deutschland variiert das Gehalt hauptsächlich nach Alter und Familienstand. Auch in Italien und Österreich spielen leistungsorientierte Gehaltsbestandteile eine zu vernachlässigende Rolle – auch hier ist die Risikogruppe tendenziell größer als in den Staaten mit eher leistungsorientierten Vergütungssystemen.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen können nur langfristig dazu beitragen, die Bildungsarmut zu verringern. Neben einer Bekämpfung der Ursachen von Bildungsarmut sind somit auch Maßnahmen erforderlich, die den Umgang mit Bildungsarmut verbessern und formal gering qualifizierten Personen den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben erleichtern. Ein Ansatzpunkt dafür ist das System der beruflichen Bildung. Es nimmt schon derzeit häufig eine kurative Funktion wahr, indem es auch bildungsarme Schüler aufnimmt und zu einem Abschluss der Sekundarstufe II führt. Auf diese Weise leistet es einen markanten Beitrag zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit. Diese heilende Funktion muss weiter gestärkt werden. Ansatzpunkte dafür können die Absenkung von Ausbildungsschwellen durch flexiblere Ausbildungsvergütungen, eine größere Praxisnähe in der Berufsvorbereitung und eine größere Differenzierung der Ausbildungsberufe sein, um auch gezielt Ausbildungsangebote für leistungsschwächere Jugendliche anbieten zu können. Darüber hinaus sollten auch Maßnahmen eingeleitet werden, die den bildungsarmen Personen den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern.

Fazit

Ein hoher Bildungsstand ist Voraussetzung für günstige Arbeitsmarktchancen des einzelnen Menschen und beeinflusst damit erheblich seine individuellen Einkommensaussichten. Im Umkehrschluss birgt ein geringer Bildungsstand ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko und reduziert die Chance auf ein hohes Einkommen. Auch für die gesamte Volkswirtschaft ist eine Bevölkerung mit einem hohen Bildungsstand von großer Bedeutung. Der Bildungsstand hat Einfluss auf die technolo-

gische Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft und auf die Attraktivität des Standortes für in- und ausländische Investoren. Angesichts des demografischen Wandels und stagnierender Absolventenzahlen in höheren Bildungsgängen wachsen in Deutschland die Befürchtungen, dass in Zukunft nicht mehr genügend gut ausgebildete Personen zur Verfügung stehen, um im Innovationswettbewerb mithalten zu können. Damit Deutschland im internationalen Wettbewerb nicht ins Hintertreffen gerät, ist es erforderlich, das Bildungspotenzial besser auszuschöpfen.

Derzeit hat ein erheblicher Teil der Bevölkerung ein geringes Kompetenzniveau, das vielfach den Anforderungen der Unternehmen nicht gerecht wird. Diese Personen zählen zur Gruppe der Bildungsarmen. Bildungspotenziale werden hierzulande nicht ausgeschöpft. Das lässt sich daran erkennen, dass der individuelle Bildungserfolg stärker von der sozioökonomischen Herkunft abhängt als in den meisten anderen OECD-Ländern. Bildungsarmut kann gesenkt werden, wenn die betroffenen Personen durch eine bessere Förderung als bisher ein höheres Qualifikationsniveau erreichen. Dazu müssen politische Reformmaßnahmen an den Ursachen für Bildungsarmut ansetzen und den engen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg aufbrechen.

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

1-26/2006 · 27-52/2006

bpb:

Jahresbände 2006

Die Jahresbände können
online bestellt werden unter:

www.das-parlament.de
parlament@fsd.de

oder schriftlich bei:

Vertriebsabteilung
Das **Parlament**
Frankenallee 71-81
60327 Frankfurt/Main

Beilage zur Wochenzeitung **Das Parlament**

APuZ

Nächste Ausgabe 29–30/2007 · 16. Juli 2007

Verkehrspolitik

Michael Schreckenberg

Stau und Panik

Weert Canzler · Andreas Knie

Demographie und Verkehrspolitik

Susanne Böhler · Daniel Bongardt

Sorgenkind Verkehr – Maßnahmen zum Klimaschutz

Christian Holz-Rau · Ute Jansen

Nachhaltige Raum- und Verkehrsplanung

Bernhard Schlag · Jens Schade

Psychologie des Mobilitätsverhaltens

Claus J. Tully

Leben in mobilen Welten

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



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
(verantwortlich für diese Ausgabe)

Dr. Hans-Georg Golz

Dr. Ludwig Watzal

Sabine Klingelhöfer

Redaktionelle Mitarbeit:

Johannes Piepenbrink (Volontär)

Telefon: (0 18 88) 5 15-0

oder (02 28) 36 91-0

Internet

www.bpb.de/apuz

apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH,
60268 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

- Ulrich Trautwein · Jürgen Baumert · Kai Maaz*
3-9 **Hauptschulen = Problemschulen?**
Es werden fünf gängige Diskussionspunkte im Streit um die Hauptschule auf ihre Stichhaltigkeit geprüft, Stärken und Schwächen von Hauptschulen benannt, und es wird deren mögliche Rolle im Bildungssystem erörtert.
- Birgit Reißig · Nora Gaupp*
10-17 **Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf**
Hauptschulabgängern gelingt der Übergang in eine Berufsausbildung oft nur über Umwege. Für verschiedene Untergruppen von Jugendlichen besteht die Gefahr der Ausschlusses vom Arbeitsmarkt und von gesellschaftlicher Teilhabe.
- Dirk Baier · Christian Pfeiffer*
17-26 **Hauptschulen und Gewalt**
Hauptschüler treten häufiger im Bereich des Gewaltverhaltens in Erscheinung. Dafür sind Faktoren aus dem Elternhaus und des Freizeitverhaltens verantwortlich. Der Besuch einer Hauptschule wirkt sich aber auch unabhängig davon auf das Verhalten aus. Es besteht Anlass, die derzeitige Schulstruktur zu überdenken.
- Aribert Heyder · Anna Kaczmarek*
26-31 **Auswirkungen von Bildung auf das gesellschaftliche Miteinander**
Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Einstellungen und Eigenschaften eine Rolle bei dem Zusammenhang zwischen unterschiedlicher Schulbildung und Vorurteilen spielen. Dabei werden aktuelle repräsentative Daten aus Deutschland ausgewertet.
- Ben Bachmair*
32-38 **Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung**
Für den Leseerfolg von Kindern ist die Passung von schulischer Leseförderung und Lesen im Alltag maßgeblich. Das Beispiel des 11-jährigen türkischen Jungen Erkan zeigt, welche Lesekompetenz im Medienalltag erworben werden und wie Schule an die heutigen Medienumgebungen anknüpfen kann.
- Christina Anger · Axel Plünnecke · Susanne Seyda*
39-45 **Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen**
Bildungsarmut ist nachteilig für den Einzelnen und bedroht die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg. Zur Reduzierung der Bildungsarmut ist eine bessere Förderung der Kinder in den Schulen anzustreben.