



Enquetekommission "Chancen für Kinder"

Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen

Bildung und Lebensverlauf in einer lernenden Gesellschaft

Biografische Folgen des gegenwärtigen Bildungssystems

Studie von

Dr. Sabine Maschke

**Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung,
Universität Siegen**

und

PD Dr. Ludwig Stecher

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Düsseldorf 2007

Bildung und Lebensverlauf in einer lernenden Gesellschaft

***Gutachten für die Enquetekommission „Chancen für
Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen:***

***„Biografische Folgen des gegenwärtigen
Bildungssystems“***

Vorgelegt von PD Dr. Ludwig Stecher (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt) und Dr. Sabine Maschke (Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung, Universität Siegen)

Bad Nauheim, Oktober 2007

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Ziele des Gutachtens.....	4
1.2	Aufbau des Gutachtens	5
1.3	Grenzen des Gutachtens	7
2	Theoretische Grundlegungen	10
2.1	Schule und Familie in der lernenden Gesellschaft	11
2.2	Was gehört zum Bildungssystem?.....	17
2.3	Schule als Möglichkeitsraum	19
	Schulformen als differenzielle, selektive Entwicklungsmilieus.....	20
	Und was wird in der Schule gelernt?.....	22
2.4	Was sind biografische Folgen?.....	24
2.5	Zusammenfassung	25
3	Beschäftigungsbezogene Erträge schulischer Bildung	27
3.1	Die Chance auf ein hohes Einkommen.....	27
3.2	Ausbildungs- und Berufschancen.....	28
	Berufspositionen.....	32
	Erfolg im Studium	33
3.3	Arbeitslosigkeit.....	35
3.4	Zusammenfassung	36
4	Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsverlaufs	37
4.1	Bildungsarmut und soziale Herkunft.....	37
	Bildungsbeteiligung und soziale Herkunft in Nordrhein-Westfalen	40
4.2	Korrekturen in Bildungswegen.....	43
	Schülerbiografien in Nordrhein-Westfalen	45
4.3	Entkoppelung von Schulformen und Abschlüssen.....	47
5	Bildungspraxis und Bildungshabitus	50
5.1	Weiterbildung und informelle Lerntätigkeiten	52
5.2	Bildungsambitionen.....	54
	5.2.1 Ein guter Schulabschluss ist wichtig, damit man es im Leben zu etwas bringt .	54
	5.2.2 Angestrebter Schulabschluss	56
	Angestrebter Schulabschluss und besuchte Schulform	57
	Enttäuschte Bildungsambitionen	59
5.3	Selbstkonzept.....	60
	5.3.1 Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung des Selbstkonzepts.....	62
	5.3.2 Stabilität des Selbstkonzepts über die Lebensspanne.....	65
	Das Beispiel Selbstwert	65
	Das Beispiel Leistungsmotivation	65
5.4	Zusammenfassung	66

6	Gesundheit und politische Teilhabe als Folge schulischer Bildung	68
6.1	Gesundheit	68
6.1.1	Lebenserwartung und Krankheitsrisiko.....	69
6.1.2	Gesundheitsverhalten/-situation	69
6.2	Politische Teilhabe/Identität.....	71
6.3	Zusammenfassung	77
7	Bildungspraxis und signifikante Lernerfahrungen – eine Forschungsperspektive	78
7.1	Typen der Bildungspraxis: SelbstbildnerInnen und funktionale BildnerInnen.....	84
7.1.1	Selbstbildung	84
7.1.2	Funktionale Bildung	85
7.2	Anschlussfähigkeit des Konzepts der signifikanten Lernerfahrungen	87
8	Schlussfolgerungen.....	89
8.1	Flexible Schuleingangsphase.....	90
	Umgang mit Zeit.....	91
	Strukturelle Durchlässigkeit	91
	Individuelle Förderung im Unterricht	91
	Kritik.....	92
8.2	Ganztagsschule	92
	Zeit.....	93
	Strukturelle Durchlässigkeit	94
	Individuelle Förderung im Unterricht/in den außerunterrichtlichen Angeboten.....	94
	Kritik.....	95
8.3	8-jähriges Gymnasium (G8)	96
	Zeit.....	96
	Strukturelle Durchlässigkeit	96
	Individuelle Förderung im Unterricht	97
	Kritik.....	97
	Zwei grundsätzliche Anmerkungen zum Schluss.....	98
9	Literaturverzeichnis	100

1 Einleitung

Der Landtag Nordrhein-Westfalen hat im März 2006 die Enquetekommission „Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“ eingerichtet. Zentrale Aufgabe der Kommission ist es, das nordrhein-westfälische Betreuungs- und Bildungssystem hinsichtlich seiner Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit zu bewerten, notwendigen Veränderungsbedarf anzuzeigen und entsprechende Handlungsanleitungen für die Politik zu formulieren.

Im Rahmen des übergreifenden Ziels der Kommission, „ein besseres Klima für Kinder zu erzeugen und die Lebensbedingungen von Kindern und deren Familien in Nordrhein-Westfalen positiv zu beeinflussen“, hat die Kommission an Frau Dr. Sabine Maschke – Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung der Universität Siegen – und Herrn PD Dr. Ludwig Stecher – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main – ein Gutachten über die „biographischen Folgen des gegenwärtigen Bildungssystems“ vergeben. Unter dem Titel „Bildung und Lebensverlauf in einer lernenden Gesellschaft“ legen wir dieses im Folgenden vor.

1.1 Ziele des Gutachtens

Zweifelsohne gehören Bildung und das Bildungsniveau zu den wichtigsten den Lebenslauf bzw. die Biografie¹ beeinflussenden Faktoren. Zahlreiche Studien belegen, dass Menschen mit hohem Bildungsniveau ein höheres Erwerbseinkommen erzielen (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 245), gesundheitsbewusster leben (vgl. Bynner/Schuller/Feinstein 2003), eine höhere Lebenserwartung haben (vgl. Becker 1998), aber auch ihre Kinder – wenn sie überhaupt Kinder bekommen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 188) – später bekommen als Altersgleiche mit niedrigerem Bildungsniveau (vgl. Rosendorfer et al. 1996) – um einige Beispiele zu nennen. Die enge Verknüpfung zwischen Bildungsgrad und individuellem Lebensweg ist eines der wesentlichen Kennzeichen moderner bildungsorientierter, oder – wie sie Husén bereits Mitte der 1970er-Jahre beschrieb – *lernender Gesellschaften* (Husén 1974). Dabei sind es – so die Grundthese, die der Struktur dieses Gutachtens zu Grunde liegt – zwei wesentliche Mechanismen, die für diese Verknüpfung verantwortlich sind:

- Zum einen definiert der anhand von Abschlüssen und Zeugnissen zertifizierte Bildungserfolg (Qualifikationsniveau) den Möglichkeitsrahmen für spätere (aus-)bildungs- bzw. berufsbezogene Übergänge und Entscheidungen. Das heißt, das „Bildungswesen schafft über das Prüfungswesen Zuordnungen zwischen Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen.“ (Fend 2006b, S. 50) Ein Beleg hierfür ist etwa die Tatsache, dass die Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden für Jugendliche ohne Schulabschluss deutlich niedriger liegt als für Gleichaltrige mit einem (mitt-

¹ Auf die Unterscheidung zwischen Lebenslauf und Biografie gehen wir in Kapitel 2.4 ein. Bis dahin wollen wir beide Begriffe synonym verwenden.

leren) Schulabschluss (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 82f.; siehe Kapitel 3.2). Neben diese *Qualifikations-* und *Allokationsfunktion des Bildungssystems* (vgl. Fend 2006b, S. 50) tritt

- zum anderen dessen *Sozialisationsfunktion* (vgl. Büchner/Krüger 1996, S. 22; siehe Kapitel 2.3). Das Bildungssystem – während der Kindheit und Jugend insbesondere die Schule – stellt eine sozialisatorische Umwelt dar, die einen wichtigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden nimmt. Im Rahmen der „sekundären Sozialisation“, die – neben der primären Sozialisation in der Familie – durch die und in der Schule erfolgt (vgl. Liebau 1987, S. 85), bilden die Heranwachsenden lern- und leistungsbezogene Motive aus, entwickeln sie spezifische Interessen und Neigungen und erwerben eine individuelle Haltung der Schule, dem Lernen und allgemein der Bildung gegenüber. Unter dem Begriff der Bildungspraxis bzw. des Bildungshabitus werden wir näher darauf eingehen (siehe Kapitel 2.3 und 5). Die schulischen Erfahrungen lagern sich darüber hinaus aber auch in anderen und weiter reichenden Tiefenschichten der Persönlichkeit ab. Sie schlagen sich u. a. im Selbstkonzept der Heranwachsenden, in deren grundlegenden Einstellungen zu eigenem Erfolg und Versagen (vgl. Fend 1997), aber auch in deren Gesundheitsverhalten oder in deren sozialen und politischen Überzeugungen nieder (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 187ff.; siehe Kapitel 6).

Ziel des vorliegenden Gutachtens ist es, auf der Basis dieser beiden Grundmechanismen die Folgen und die Bedeutung des Durchlaufens des Schulsystems für den späteren Lebensverlauf bzw. die Biografie der Heranwachsenden zu beschreiben. Dabei ist bereits an dieser Stelle hervorzuheben, dass sich beide Mechanismen – der Allokations- und der Sozialisationsmechanismus – nur analytisch voneinander trennen lassen und gerade aus der Perspektive des Lebenslaufs eng miteinander verwoben sind und wechselseitig aufeinander verweisen (Cortina/Trommer 2003; siehe Kapitel 2.3).

Aus der Perspektive eines möglichst gelungenen Zusammenspiels von institutionellen Strukturen und individueller Entwicklung sollen im Rahmen des Gutachtens am Ende einige Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Schule bzw. allgemeiner des Bildungssystems formuliert werden. Dabei werden wir diese Empfehlungen auf das Konzept der signifikanten Lernerfahrungen stützen wie es von Antikainen, Houtsonen, Houtelin und Kauppila (1996) entwickelt wurde. Als eine der wesentlichen Forderungen, die sich aus dem Gutachten ergeben, sehen wir u. a. den weiteren Auf- und Ausbau von Ganztagschulen.

1.2 Aufbau des Gutachtens

Entsprechend der beiden Funktionsmechanismen zur Verknüpfung von Bildung und Lebensverlauf gliedert sich das vorliegende Gutachten folgendermaßen:

In Kapitel 2 werden zunächst die grundlegenden Konzepte und Begriffe erläutert. So werden wir ausführlich darauf eingehen, dass der Bildungserwerb und -erfolg der Heranwachsenden – als wesentliche Grundlage ihrer (späteren) Bildungs- und Erwerbsbiografie – zum einen nicht allein mit der Schule und

deren institutioneller Struktur zusammenhängt, sondern hier u. a. die Familie eine wesentliche Funktion übernimmt (siehe Kapitel 2.1), und zum anderen, dass die Schule nicht der einzige Ort ist, an dem Lernen stattfindet. In der Bildungsforschung wird Letzteres unter den Stichworten des non-formalen und informellen Lernens diskutiert (siehe Kapitel 2.2). Der Hinweis auf diese beiden Aspekte ist notwendig, um auf einige Grenzen des Einflusses des Schul- und Bildungssystems auf die individuelle (Bildungs-)Biografie – die gleichzeitig auch die Grenzen für das vorliegende Gutachten abstecken – hinzuweisen. Trotz dieser Einschränkungen ist die Schule nach wie vor der zentrale Ort des Erwerbs von Bildung und Kompetenzen. Dies werden wir in Kapitel 2.3 u. a. unter der Perspektive ‚Schule als sozialisatorischer Entwicklungsraum‘ (vgl. Fend 1997, 2000) unterstreichen. Abschließend gilt es in Kapitel 2.4. noch die Frage zu beantworten, was überhaupt unter biografischen Folgen zu verstehen ist und was den Unterschied zwischen Lebenslauf und Biografie ausmacht.

Der aktuelle Forschungsstand zu den biografischen Folgen der Schule wird in den Kapiteln 3 bis 6 vorgestellt. Die Aufteilung der vier Kapitel folgt dabei in groben Zügen grundlegenden Dimensionen des Bildungsbegriffs wie sie im Bildungsbericht entworfen werden (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2) und auch in der Ausschreibung des Gutachtens von der Enquetekommission aufgegriffen werden.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Frage, wie sich verschiedene Qualifikationsniveaus (Schulabschlüsse) in *beschäftigungsbezogenen Erträgen* niederschlagen (*Ertragsperspektive*). Zu diesen Erträgen zählen etwa Ausbildungschancen, bildungsbezogene Einkommensunterschiede sowie der Schutz vor Arbeitslosigkeit. Ein besonderes Augenmerk richten wir hierbei auf ausbildungslose Jugendliche bzw. junge Erwachsene. Bildung wird aus dieser Perspektive als – biografische – *Humanressource* verstanden, die wesentlich den Anschluss zwischen schulischem System, beruflicher Ausbildung und Erwerbsleben steuert (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2).

In Kapitel 4 werden wir uns mit sozialer Ungleichheit im Bildungserwerb und der Offenheit des Bildungssystems hinsichtlich der Korrektur von Bildungswegen auseinander setzen.

Kapitel 5 untersucht die Folgen schulischer Bildung und Erfahrungen im außerberuflichen Bereich. Ausgehend vom Konzept der (habitualisierten) *Bildungspraxis* und deren Grundlegung in der Kindheits- und Jugendphase wie es beispielsweise von Achtenhagen und Lempert (2000) programmatisch formuliert wurde (siehe Kapitel 2.4), gehen wir der Frage nach, wie sich die unterschiedlichen Bildungserfahrungen auf die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Individuums im Hinblick auf lebenslanges Lernen (als lebenslangem Bildungsprozess) auswirken (*Handlungsperspektive*). Im Mittelpunkt stehen dabei die bildungsabhängige Entwicklung lern- und leistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale (Weiterbildungsneigung und informelle Lerntätigkeiten, Selbstkonzept, Bildungsaspirationen etc.). Im Bildungsbericht wird diese Dimension des Bildungsbegriffs als „*individuelle Regulationsfähigkeit*“ bezeichnet. Damit ist die „Fähigkeit des Individuums“ gemeint, „sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Ge-

meinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Diese umfassende und allgemeine Zielkategorie für das Bildungswesen als Ganzes wie für jeden seiner Teile beinhaltet unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft in besonderem Maße die Entfaltung der Lernfähigkeit von Anfang an und deren Erhalt bis ins hohe Alter.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2)

Wie eine Reihe von Studien belegt, weist jedoch die Wirkung des Bildungserwerbs über solche, im engeren Sinn auf die Bildungspraxis und das lebenslange Lernen fokussierte Aspekte – das heißt, über den „Erwerb verwertbarer Qualifikationen“ (ebd.) –, hinaus und bezieht sich auch auf zentrale Teilbereiche der allgemeinen Lebensführung. Aus dieser Perspektive werden wir uns in Kapitel 6 mit dem Zusammenhang zwischen Bildung bzw. Bildungserfolg und Gesundheitsverhalten und politischer Teilhabe auseinandersetzen – um zwei Beispiele aus dem Bereich der auf die Lebensführung bezogenen Bildungserfolge herauszugreifen. Auch im Bildungsbericht wird explizit der enge qualifikationsbezogene Blick auf den Bildungsbegriff aufgelöst und „darüber hinaus mit der Idee der Selbstentfaltung, mit Aneignung und verantwortlicher Mitgestaltung von Kultur verbunden“ (ebd.). Ein wesentliches Element dieser Mitgestaltung ist dabei zum Beispiel die politische Teilhabe (vgl. ebd., S. 188).

Als Vorbereitung auf die Schlussfolgerungen, die sich aus unserem Gutachten ergeben, sollen in Kapitel 7 einige theoretische und empirische Elemente eines Forschungsprogramms skizziert werden, die uns für die Diskussion um die zukünftige Gestaltung des Schul- und Bildungssystems zentral erscheinen. Im Mittelpunkt dieses Programms steht das Konzept der signifikanten Lernerfahrungen (vgl. Antikainen et al. 1996). Dieses Konzept gründet auf der These, dass die biografische Qualität der Schule – und des Bildungswesens allgemein – davon abhängt, inwieweit es darin gelingt, den Heranwachsenden signifikante, eine eigenständige Lern- und Bildungspraxis stiftende und verstärkende, Lernerfahrungen zu ermöglichen.

In Kapitel 8 werden wir Schlussfolgerungen für die Gestaltung bzw. Reformierung des Schulsystems ableiten. Schwerpunkte werden dabei die flexible Schuleingangsphase, die Ganztagschule und das auf acht Jahre verkürzte Gymnasium (G8) sein.

1.3 Grenzen des Gutachtens

Abschließend sind einige Hinweise auf die Grenzen des vorliegenden Gutachtens notwendig. Eine Begrenzung liegt in der Fragestellung nach den *biografischen* Folgen des *gegenwärtigen* Bildungssystems selbst begründet. Gehen wir davon aus, dass die lebenslauf- und biografiebezogenen Folgen des Schulsystems erst in einem zeitlichen Abstand zum Erwerb eines Bildungsabschlusses bzw. zum Durchlaufen einer Bildungseinrichtung wirksam werden, ist der Rückschluss auf die Struktur des Bildungssystems damit in der Regel erst zu einem Zeitpunkt möglich, zu dem sich das Schulsystem bereits verändert hat. Die Befragung heutiger Erwachsener über die Folgen ihres Schulerfolgs, bezieht sich damit auf ein Bildungssystem, das zum Befragungszeitpunkt der Vergangenheit angehört. Die Befragung von (älteren) Erwachsenen scheidet

also mit Blick auf die Folgen des aktuellen Bildungssystems aus methodischen Gründen weitgehend aus.

Die Befragung junger Menschen hingegen lässt zwar Rückschlüsse auf das aktuelle Schulsystem zu, die Bewertung lebenslaufrelevanter Erfahrungen und Folgen jedoch lassen sich nicht unmittelbar erheben, da sie in bestimmten relevanten Bereichen (wie etwa dem Einkommensbereich, der Weiterbildungsneigung im Erwachsenenalter etc.; siehe Kapitel 3 und 5) noch nicht eingetreten bzw. noch nicht beobachtbar sind. Hier liegen wir zwar nahe an der Beschreibung des aktuellen Schulsystems, aber in mancher Hinsicht zu weit entfernt von den individuellen biografischen Folgen. In diesem Sinne muss die für dieses Gutachten gewählte Perspektive auf die biografischen Folgen des Bildungssystems immer in der einen wie der anderen Richtung approximativ bleiben.

Eine weitere Begrenzung des Gutachtens betrifft den Zusammenhang zwischen Schule und Biografie. Wenngleich die Schule – dies werden wir unter dem Stichwort Schule als Möglichkeitsraum in Kapitel 2.3 darstellen – eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen lernender Gesellschaften darstellt, steht außer Zweifel, dass sie nicht die einzige Institution ist, die für den Bildungserwerb und damit für den Verlauf der bildungsabhängigen Biografie verantwortlich ist. Hier ist vor allem die Familie als zentrale Instanz für den Bildungserwerb der Familienkinder zu nennen (siehe das parallele Enquete-Gutachten von Holodynski „Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder“). Wir werden die Bedeutung der Familie in Kapitel 2.1 beschreiben und dabei u. a. auf die sich verändernden familialen Reproduktionsstrategien eingehen, die mit zunehmender gesamtgesellschaftlicher Bedeutung von Bildung sichtbar werden. Diese Strategien laufen darauf hinaus, dass aus der Sicht der Familie nicht mehr allein ein möglichst hochwertiger schulischer Abschluss günstige Ausgangsbedingungen beim Übergang von der Schule in den Ausbildungs- und Erwerbsmarkt garantiert, sondern die Familien mehr und mehr dazu übergehen, dass sich die Familienkinder auch außerhalb des formellen Bildungssystems zusätzliches Bildungskapital (allgemein: kulturelles Kapital) aneignen. Dies bedeutet – neben der zunehmenden Bedeutung der Familie für den Bildungserwerb – auch eine zunehmende Bedeutung dieser außerschulischen Bildungsorte (non-formale und informelle Bildungsorte; vgl. das parallele Enquete-Gutachten von Mack zum non-formalen und informellen Lernen; siehe Kapitel 2.2). Wenn wir im Folgenden also auf die Folgen des formellen Bildungssystems – genauer: der Schule – auf die Biografie und den Lebenslauf fokussieren, vernachlässigen wir die Interdependenzen zwischen der Schule, der Familie und anderen Lern- und Bildungsorten der Heranwachsenden. Die Untersuchung des Bildungserwerbs aus dieser erweiterten Perspektive – im Sinne einer Art von ‚Bildungsgesamtrechnung‘ – ist eine wichtige aber sehr umfassende Forschungsaufgabe, die das vorliegende Gutachten nicht leisten kann.

Hinweisen möchten wir auch darauf, dass der Fokus dieses Gutachtens in einem thematisch weit gespannten Überblick über die biografischen Folgen des Bildungssystems liegt. Diese thematische Weite mussten wir aber in Anbet-

racht des Leistbaren durch eine fehlende Differenzierung beispielsweise hinsichtlich unterschiedlicher Schülerinnen- und Schülergruppen erkaufen. Aus diesem Grund werden wir mit wenigen Ausnahmen im Folgenden nicht auf verschiedene Gruppen wie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Jungen/junge Männer und Mädchen/junge Frauen oder auf Gruppen mit unterschiedlichem familiären Herkunftsstatus eingehen.

2 Theoretische Grundlegungen

So einfach zunächst die Eingrenzung des Themas dieses Gutachtens scheint, desto klarer wird bei näherem Hinsehen, dass das, was als biografische Folgen in den Lebensläufen der Individuen und das, was als dahinter wirkende Ursachen im Schulsystem in den Blick rückt, einer inhaltlichen Problematisierung und Konkretisierung bedarf. Dies betrifft zunächst die grundlegende Frage, inwieweit die biografischen Folgen bzw. Konsequenzen, die sich aus dem unterschiedlichen Erfolg und den unterschiedlichen Erfahrungen beim Durchlaufen des Schulsystems ableiten lassen, tatsächlich auf das Schulsystem und seine Struktur rückführbar sind. Wenngleich zahlreiche Studien belegen, dass der Schule für den Bildungserwerb der heranwachsenden Generation eine wesentliche Bedeutung zukommt, steht außer Zweifel, dass die Schule nicht die einzige ‚Bildungs-Institution‘ während der Kindheits- und Jugendphase ist. Eine zentrale Rolle für Schulerfolg und Bildungserwerb der Heranwachsenden spielt die Familie (vgl. Busse/Helsper 2007). Holodynski hat dies im Enquete-Gutachten zur „Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder“ (2007) detailliert herausgearbeitet. Dies bedeutet, dass sich die Bildungswirkung der Schule und die Anteile der Familie und anderer Bildungseinrichtungen, nicht immer eindeutig voneinander trennen lassen. Mit der Wechselwirkung zwischen Schule und Familie werden wir uns deshalb in Abschnitt 2.1 beschäftigen.

Obwohl wir die Perspektive auf den Bildungserwerb über die Schule hinaus auf die Familie erweitern, sind damit noch nicht alle Möglichkeiten des Lernens und der Aneignung von Kompetenzen benannt. Neben der Schule und der Familie gibt es zahlreiche Angebote im Bereich des non-formalen Lernens – wie etwa im Bereich der Jugend(sozial)arbeit (vgl. Rauschenbach et al. 2004; Züchner 2007), in Musik- und Jugendkunstschulen, in Vereinen (vgl. Brettschneider 2001) oder im Rahmen privater bezahlter Nachhilfe (vgl. Schneider 2005 a, b). Aber auch über diese non-formalen Bildungsmöglichkeiten gibt es für die Heranwachsenden Möglichkeiten zu Lernen. Darauf bezieht sich das Konzept des informellen Lernens (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2004; Tully 2004)

Unter der Überschrift, „Was gehört zum Bildungssystem?“ nehmen wir die Vielfältigkeit der in der Schule vermittelten Lern- und Bildungsinhalte in den Blick. Diese gehen weit über den kognitiven Bereich hinaus und umfassen, neben der allgemeinen Wertvermittlung (vgl. Dreeben 1980), auch nicht intendierte Wissenstransfers. Diese wurden in der Schulforschung der 1970er-Jahre unter dem Konzept des heimlichen Lehrplans diskutiert (vgl. Kaube 2006, S. 14f.; Nittel 2001; Zinnecker 1975).

Im Rahmen des Gutachtens werden zahlreiche biografische bzw. lebenslaufbezogenen Folgen und Konsequenzen auf der Basis des Besuchs unterschiedlicher Schulformen bzw. des unterschiedlichen dabei erreichten Qualifikationsniveaus (Schulabschlusses) beschrieben. In Kapitel 3.3 gehen wir auf die Sozialisationsfunktion der Schule und das Konzept der Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus ein. Diese differenziellen Milieus sind die Grundlage

für die Annahme sozialisatorisch unterschiedlicher Wirkungen der verschiedenen Schulformen.

Auf konzeptioneller Ebene gilt es zu klären, was überhaupt unter biografischen Folgen zu verstehen ist (Kapitel 3.4). Dabei stellt sich die Frage, welche biografisch relevanten Inhalte die Schule jenseits der Vergabe von Zertifikaten und Titeln vermittelt.

2.1 Schule und Familie in der lernenden Gesellschaft

Zahlreiche Begriffe wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte zur Beschreibung zentraler Charakteristika der Gegenwartsgesellschaft geprägt. Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Gutachten sind vor allem Konzeptionen von Bedeutung, die sich – wie die Begriffe Informationsgesellschaft (vgl. Burke 2003), Bildungsgesellschaft (vgl. Caruso 2006) oder Wissensgesellschaft (vgl. Wingens 2002; Marotzki 2004) – explizit mit der Rolle der Bildung bzw. des Wissens im Rahmen der gesellschaftlichen Existenzsicherung befassen (vgl. Otto/Coelen 2004). „In der Wissensgesellschaft“, so resümiert Wingens (2002, S. 18) deren grundlegende Argumentationsfigur, „ist Wissen die wichtigste gesellschaftliche Ressource und wird zu einem zentralen Faktor in sämtlichen gesellschaftlichen Handlungsbereichen. Diese gesteigerte Wissensrelevanz wird insbesondere für den ökonomischen Bereich und die Arbeitswelt konstatiert, wo Wissen in seiner Funktion als entscheidende Produktivkraft zu gravierenden Strukturveränderungen und daraus resultierenden Anforderungsimpulsen geführt habe. [...] In dieser wissensbasierten Ökonomie [...] herrscht eine gesteigerte Dynamik der Wissensproduktion, -distribution und -verwendung. Dieser beschleunigte Wissensumschlag führe dazu, dass einmal erworbenes Wissen, gerade in Form beruflicher Qualifikationen, immer schneller veralte und deshalb immer wieder neues Wissen angeeignet und vermittelt werden müsse.“ Die zunehmend rasche Entwertung einmal erworbener Qualifikationen führt aus der Perspektive des handelnden Subjekts dazu, sich fortlaufend Wissen und Kompetenzen anzueignen, soll der Anschluss an die Entwicklungen vor allem in der Arbeitswelt gehalten werden. Die Grundlage für den Erfolg dieser Bemühungen ist die Bereitschaft (und die Fähigkeit) zu lebenslangem Lernen. Für die Bildungsforschung läuft dies auf „eine Auflösung des bislang herrschenden ‚front end‘-Modells von Bildung bzw. auf dessen Modifikation zugunsten eines ‚life span‘-Modells hinaus, das die gesamte Berufskarriere und den ganzen Lebenslauf einer Person umfasst.“ (Wingens 2002, S. 19; vgl. Alheit/Dausien 2002; Achtenhagen/Lempert 2000; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Fatke/Merkens 2006)

Aber lebenslanges Lernen lässt sich nicht allein aus den Notwendigkeiten einer sich verändernden Ökonomie erklären. Baethge, Buss und Lanfer (2003, S. 26) weisen darauf hin, dass die Forderung nach lebenslangem Lernen und Weiterbildung historisch auf ein gesellschaftliches Individuum trifft, dessen Wertorientierung vor allem mit Blick auf die eigene Lebensführung in den letzten Jahrzehnten Wandlungsprozessen unterworfen war, die auf eine „Stärkung von expressiven Bedürfnisausprägungen wie Selbstständigkeit, Selbstdarstellung, Partizipation und Mitbestimmung“ hinauslaufen. Das lebenslange Lernen

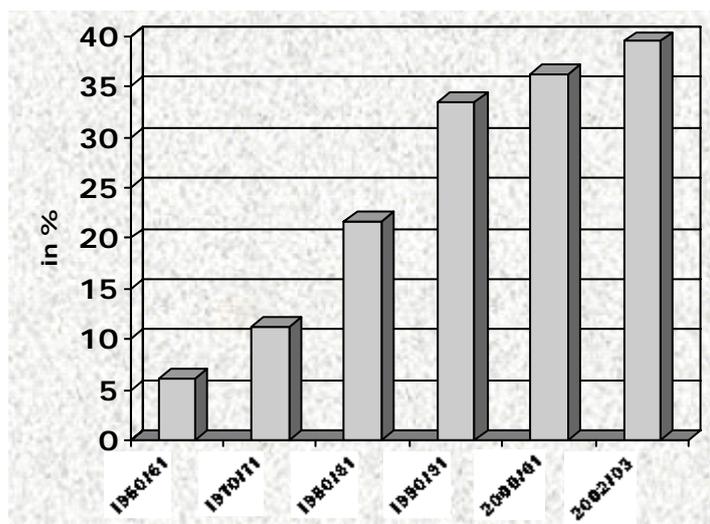
wird damit aus der Sicht des Individuums zu einer notwendigen Ressource einer autonomen individualisierten Lebensführung. Ziel der Bildung in diesem Sinne ist die „gebildete Individualität“ wie dies etwa Kaube ausführt (2006, S. 13).

Lebenslanges Lernen als eine wichtige Ressource für eine individualisierte Lebensführung.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich zusammengefasst, dass individuelle Bildungsprozesse in der Wissensgesellschaft aus zweierlei Perspektiven bedeutsam werden. Zum einen auf Grund der sich zunehmend verkürzenden Halbwertszeiten für verwertbares Wissen, andererseits auf Grund der verändernden Ansprüche an den eigenen Lebensentwurf und dessen Umsetzung. Will der Einzelne beiden Ansprüchen – dem gesellschaftlichen wie dem individuellen – gerecht werden, lässt sich dies auf der *Handlungsebene* nur durch Lernen einlösen. Darauf bezieht sich, wie beschrieben, das Konzept des lebenslangen Lernens. In dem Maße, in dem wir im Vorgang des Lernens die zentrale Forderung der Gegenwartsgesellschaft an das Individuum sehen, wollen wir – Antikainen et al. (1996) folgend – gerade mit Blick auf die biografische bzw. lebenslaufbezogene Perspektive, die im vorliegenden Gutachten eingenommen wird, anstatt von Wissens- oder Informationsgesellschaft von modernen Gesellschaften als von *lernenden Gesellschaften* sprechen.

Die lernende Gesellschaft lässt sich auf der Basis einer Reihe von Indikatoren

Abbildung 2.1.1 Schulabgänger mit Hochschulreife 1960-2002 (in Prozent der 18- bis unter 21-jährigen Bevölkerung; bis 1990/91 nur früheres Bundesgebiet)



Quelle: Grund- und Strukturdaten BRD 2005, S. 88 (Hochschulreife = Allgemeine und Fach-Hochschulreife; Abgänger aus allgemein bildenden Schulen sowie beruflichen Schulen).

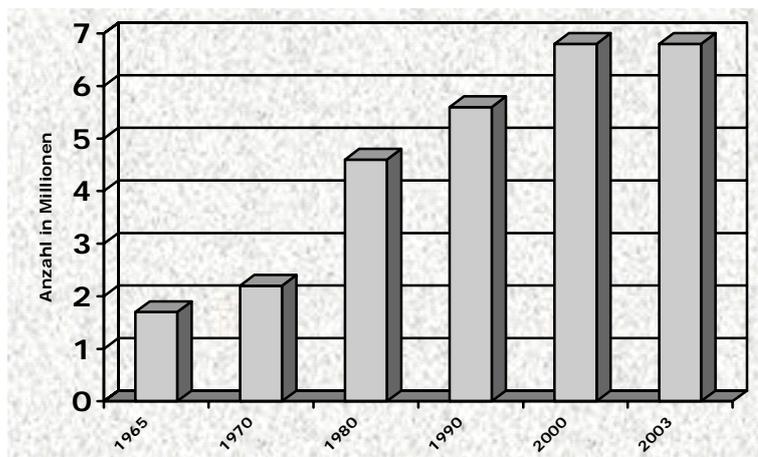
in ihrer Entwicklung historisch beschreiben. Diese wurden vielfach dargestellt und beziehen sich etwa auf das im Zeitvergleich gestiegene durchschnittliche Bildungsniveau der Bevölkerung (siehe Abbildung 2.1.1; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 29). Der Anteil von Schulabgängern mit Hochschulreife stieg von 6 Prozent in 1960 auf knapp 40 Prozent in 2002/03.

Aber die lernende Gesellschaft zeichnet sich nicht nur durch die Steigerung des

formalen Bildungsniveaus aus. Ein Indiz für die lernende Gesellschaft ist auch, dass Bildungsbemühungen im Bereich des außerschulischen Lernens im historischen Vergleich zunehmen. Abbildung 2.1.2 zeigt, dass beispielsweise die Neigung, an weiterbildenden Angeboten der Volkshochschulen teilzunehmen seit Mitte der 1960er-Jahre deutlich zugenommen hat. Betrug die Zahl der

In der lernenden Gesellschaft steigt das Bildungsniveau.

Abbildung 2.1.2 Anzahl Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Volkshochschulkursen 1965-2003 (bis 1990 nur früheres Bundesgebiet)



Quelle: Grund- und Strukturdaten BRD 2005, S. 314.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer 1965 noch deutlich unter 2 Millionen, ist diese Zahl bis 2003 auf knapp 7 Millionen angewachsen.²

Zu den weiteren Merkmalen einer lernenden Gesellschaft gehört historisch gesehen der Wandel der Schule.

Dies betrifft zum einen die lebenszeitliche Bedeutung der Schule (vgl. Bilstein 2006). In den ersten Jahrzehnten der Nachkriegszeit endete die Schulzeit für die meisten Jugendlichen recht früh. Damit einher ging auch ein früher Übergang ins Arbeitsleben. Heute sieht dies anders aus. Die Schulzeit endet für die meisten erst nach dem Abschluss längerfristiger Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen. So stieg beispielsweise das durchschnittliche Eintrittsalter in die berufliche Ausbildung in den letzten 30 Jahren von 16,6 Jahren (1970) auf 19 Jahre (in 2000; Wahler 2004, S. 15).

Zum anderen hat sich auch die Bedeutung verändert, die der Schule allgemein und im Besonderen dem Schulerfolg – und damit der ‚Vorbereitungsphase‘ Kindheit und Jugend – hinsichtlich der erfolgreichen späteren Lebensaufgestaltung zukommt. Um diesen Wandel zu beschreiben, prägte Zinnecker den Begriff des Bildungsmoratoriums bzw. des kulturellen Moratoriums (Zinnecker 1988, 1991a, 1991b, 1994; vgl. Helsper/Böhme 2002, S. 570f.). Dieser Begriff soll umschreiben, dass sich die Jugendphase und zunehmend auch die Kindheit in den letzten Jahrzehnten neu konstituiert haben. Hauptthema dieser Mo-

² Ob die lernende Gesellschaft auf der Basis stagnierender Teilnehmerzahlen bei den Volkshochschulen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 128) oder rückläufiger Zahlen bei den Weiterbildungsaktivitäten (vgl. ebd., S. 124) aktuell in der Krise steckt, wollen wir an dieser Stelle nicht diskutieren. Zahlen, die wir im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen von Kindern und Jugendlichen an anderer Stelle vorgelegt haben (vgl. Maschke/Stecker 2002a), könnten durchaus eine solche Interpretation stützen. Unsere Argumentation in Richtung lernender Gesellschaft stützt sich vornehmlich auf die augenfälligen historischen Veränderungen.

ratoriumsphase ist der Erwerb von Bildung und Bildungsabschlüssen (allgemeiner: von kulturellem Kapital; vgl. Bourdieu 1983), die eine möglichst günstige Ausgangsposition für den späteren beruflichen Erfolg schaffen sollen. Der Begriff des Bildungsmoratoriums zielt dabei nicht allein auf privilegierte Laufbahnen im Sinne eines (bildungs-) bürgerlichen Jugendmodells (vgl. Zinnecker/Stecker 1996, S. 165ff.), denn es bedeutet gerade, dass *alle* sozialen Schichten von diesem gesellschaftlichen Transformationsprozess erfasst werden. „Während es für die Analyse von Jugend in der industriellen Gesellschaft sinnvoll war, zwischen einer Bildungs- und einer Arbeitsjugend zu differenzieren, heißt die Aufgabe für die Analyse gegenwärtiger Jugend, von einem sich verallgemeinernden Modell des Bildungsmoratoriums auszugehen und dieses Moratorium auf allen Stufen gesellschaftlicher Hierarchie in seinen Besonderheiten und sozial differenzierten gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen zu untersuchen.“ (Zinnecker 1991a, S. 15)

Die Umgestaltung der Jugend im Sinne des Bildungsmoratoriums betrifft dabei nicht nur die Jugendlichen, sondern erfasst die Familie als Ganzes. Zeitgleich mit der historisch zunehmenden Bedeutung, die Bildung für die individuelle wie gesellschaftliche Existenzsicherung in der lernenden Gesellschaft erlangt, hat sich ein *Wandel in den familialen Reproduktionsstrategien* vollzogen (vgl. das Schwerpunktheft der Zeitschrift für Pädagogik 5/2006). Wurde in zurückliegenden Epochen der Klassen- bzw. Stuserhalt in der Familie hauptsächlich über die Weitergabe von ökonomischem Kapital gewährleistet, gehen „mehr und mehr soziale Gruppierungen [...] dazu über, die soziale Vererbung gesellschaftlicher Positionen darüber zu bewerkstelligen, dass sie ihre Kinder in Konkurrenz zu anderen Kindern und Jugendlichen Programme der Aneignung kultureller und Bildungsressourcen absolvieren lassen.“ (Zinnecker 1995, S. 88³) An die Stelle der unmittelbaren Vererbung von Geld und Besitz tritt die (mittelbare) Vererbung des Bildungskapitals als Modus der Statusreproduktion zwischen den Familiengenerationen (Ditton 1992; Brake/Büchner 2003; Stecker/Zinnecker 2007). Im Rahmen dieses (historisch neuen) Reproduktionsmodells werden auch die (Erziehungs-) Aufgaben der Eltern neu definiert, sie werden zu Sachwaltern des Kultur- und Bildungserwerbs ihrer Kinder. Dies umfasst im Besonderen die Planung, Betreuung und Flankierung der schulischen Karriere der Kinder. Da die Aneignung von Bildung bzw. kulturellem Kapital aber nicht allein in der Schule erfolgt, sondern auch zahlreiche außerschulische Bildungsmöglichkeiten umfasst (siehe Abschnitt 2.3 zum Bildungssystem), heißt dies u. a. auch, dass den Eltern – im Allgemeinen den Müttern – die Aufgabe zufällt, ihre Kinder auch zu Hause bzw. außerhalb der Schule (Musikschule, Jugendkunstschule, Vereine etc.) kulturell zu fördern (Pasquale 1998; Horn 2006, S. 624f.). Eine besondere Bedeutung nimmt hier beispielsweise die Hausaufgabenunterstützung ein (vgl. Trudewind/Windel 1991).

Die Schule ist für die meisten Familien zu einem zentralen Thema geworden: Viele der täglichen Aktivitäten – wie das gemeinsame Lernen und Vorbereiten auf Klassenarbeiten, die Betreuung der Hausaufgaben, das allabendliche Packen der Schultasche etc. – und Gespräche zwischen Eltern und Kindern dre-

³ Übersetzung Jürgen Zinnecker.

hen sich um Schule bzw. räumen den schulischen Themen einen gewichtigen Platz im familiären Leben ein (vgl. Stecher 2005a, 2006). Manche ForscherInnen sprechen von der *Verschulung der Eltern-Kind-Beziehung* oder von der *Verschulung des Familienlebens* (Zinnecker 1996).

Schule als zentrales Familienthema.

Aus diesen kurzen Ausführungen über die Veränderungen in der Jugendphase bzw. allgemein in den Familien wird deutlich, dass die Schule hinsichtlich des erfolgreichen Bildungserwerbs der heranwachsenden Generation nicht der einzige ‚Player‘ ist, sondern die Familien einen wesentlichen Anteil am Erfolg – oder Misserfolg – der schulischen Laufbahn der Kinder bzw. Jugendlichen haben (vgl. Holodynski 2007; Busse/Helsper 2007; Böhnisch 2002; Horn 2006; Helmeke/Schrader/Lehneis-Klepper 1991). Entsprechend des beschriebenen Wandels hinsichtlich der Bildungsfunktion der Familie sieht Böhnisch eine Entwicklung zu einer verstärkten Verlagerung der Familienerziehung auf „*bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen*“. „Bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen, die dem Kind im erzieherischen Milieu der Familie vermittelt werden, beeinflussen vor allem die Bildungsmotivation und die Bildungschancen der Kinder.“ (Böhnisch 2002, S. 285) „Für die Eltern kommt es deshalb weniger darauf an, ihren Kindern Berufswege vorzugeben, sondern sie in der Richtung emotional und materiell zu unterstützen, dass sie sich in der Unübersichtlichkeit der beruflichen Chancen zurechtfinden, Umwege einschlagen, Übergänge bewältigen und Berufsenttäuschungen verarbeiten können.“ (S. 285) Die Funktion der Familie besteht – so Böhnisch – also wesentlich darin, „Bildungschancen“ zu eröffnen und zu ermöglichen.

Zu den Aufgaben der Familie gehört damit sowohl die Beratung als auch die Sozialisation bildungsrelevanter Einstellungen und Neigungen – das, was wir mit Bourdieu als einen erfolgreichen *Bildungshabitus* bezeichnen können (siehe ausführlicher Kapitel 4 zur Bildungspraxis). „Das Habituskonzept zielt auf implizites Bildungsgeschehen, auf nichtbewusste Inkorporation im Zusammenspiel mit anderen außerfamilialen Einflüssen. Damit wird der Bildungseinfluss der Familie wieder in einen familienübergreifenden kulturellen und sozialen Kontext gestellt. Familie erscheint dann nicht nur als besonderer Ort in einem sozialen Netzwerk [...], sondern auch als Teil eines Netzwerkes der Lernorte [...], in dessen *Magnetfeld sich erst die je biographische Bildungslinie heraus kristallisiert.*“ (Böhnisch 2002, S. 290f.; Hervorhebung, dV)

Folgen wir der Einschätzung Böhnischs, so ist offensichtlich, dass schulisches Erleben bzw. Belastungserleben nicht ausschließlich auf die Wirkung des schulischen Systems zurückgeführt werden kann, sondern auf die Wechselwirkung zwischen schulischen Anforderungen auf der einen und der familialen Verarbeitung dieser Anforderungen auf der anderen Seite. Das heißt, wenn ein Schüler die Schule als belastend erlebt – und dies beispielsweise in einem Fragebogen angibt – so muss dies nicht ausschließlich auf die Schule zurückzuführen sein, sondern bezieht die familiäre Situation im Umgang mit der Schule und deren Anforderungen mit ein (vgl. Fend 1997, S. 212ff.; Horn 2006, S. 625; Büchner 2003, S. 18ff.). Unter Umständen wird der Schulstress erst in der Familie erzeugt und ergibt sich nicht notwendiger Weise aus den Anforderungen der Schule oder beispielsweise ungenügender Vermittlungsfähigkeiten bei den Lehrkräften⁴. Fend zeigt beispielsweise, dass eine zu hohe Anspruchshaltung der Eltern in Bezug auf die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder (Überforderungshaltung), deren schulische Leistungsangst erhöht, unabhängig davon wie die Kinder gleichzeitig den tatsächlichen Leistungsdruck in der Schule wahrnehmen (1997, S. 216; vgl. Helmke/Vätz-Szusdziara 1980). Trudewind und Windel können darüber hinaus mit Blick auf die Entwicklung der schulischen Leistungsmotivation zeigen, dass die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt, wenn „die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit den Leistungsanforderungen in der Hausaufgabensituation [von den Eltern] chronisch behindert werden.“ (1991, S. 147) Darüber hinaus weist Ricking (2006, S. 83ff.) darauf hin, dass die Familie – vor allem die schulbezogenen Einstellungen der Eltern – ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Schulabsentismus der Kinder und Jugendlichen spielt. Auch der Einfluss der Familie (vor allem mit Blick auf die in der Familie etablierte kulturelle Praxis) auf die schulische Leistungsentwicklung ist gut belegt (vgl. für Mathematikleistungen Tillmann/Meier 2001). Um hier nur einige Beispiele hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen Schule bzw. schulischen Anforderungen und Familie zu nennen.

Belastungserleben Jugendlicher ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen schulischen Anforderungen *und* der familialen Verarbeitung

Gestützt wird diese Dialektik zwischen Familie und Schule dadurch, so Böhnisch Bernfeld interpretierend, dass die Schule im Lehrer-Schüler-Verhältnis ähnlich der Familie in Autoritätsverhältnissen organisiert ist, die die „Schüler zwangsläufig in quasifamiliale Versagensängste und Schulkomplexe regredierten, die von der Schule wiederum pädagogisch ausgenutzt und damit weiter verschärft würden.“ (S. 287) Auf dieser Ebene spricht Böhnisch (2002, S. 287) von einer „tiefenstrukturelle[n] Verstrickung von Familie und Schule“.

⁴ Hössl beschreibt wie bereits im ersten Jahr in der Grundschule manche Eltern auf Leistungsdefizite und -schwächen ihrer Kinder hin diesen „Botschaften der Enttäuschung, der Ungeduld und des Unverständnisses vermitteln, die oft gar nicht dem Prinzip der positiven Rückmeldung in der Schule entsprechen und die auf Seiten des Kindes zur Verunsicherung führen und zu Brüchen im Selbstvertrauen beitragen können.“ (2006, S. 487)

Ein Gutachten, das die bildungsbiografischen Folgen des Schulsystems in den Mittelpunkt stellt, kann diese Wechselwirkung zwischen Familie und Schule nicht unerwähnt lassen (vgl. Horn 2006, S. 626) – wenngleich darauf im Folgenden nicht näher eingegangen werden kann.

2.2 Was gehört zum Bildungssystem?

Die Frage, was unter dem Begriff „Bildungssystem“ zu verstehen ist, scheint auf den ersten Blick relativ leicht zu beantworten zu sein. Folgt man beispielsweise der Aufteilung im „Bildungsbericht für Deutschland“ so gehören hierzu das vorschulische Betreuungsangebot, die Schule, die berufliche Bildung/berufliche Erstausbildung, die Hochschulen und die Institutionen der Weiterbildung (Avenarius et al. 2003, S. 51ff.). Mit Blick auf die Altersspanne der etwa 6- bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen ist das Bildungssystem aus dieser Sicht also gleichbedeutend mit der Schule (Primar- sowie Sekundarstufe I und II). Die empirische Bildungsforschung hat in den letzten etwa eineinhalb Jahrzehnten jedoch zahlreiche Belege dafür vorgelegt, dass Bildungsprozesse im Kindes- und Jugendalter nicht ausschließlich in der Schule stattfinden, sondern sich parallel dazu eine Reihe von Institutionen – bzw. allgemeiner von ‚Orten‘ – etabliert hat, in denen von den Heranwachsenden ebenfalls wichtige Bildungsinhalte angeeignet werden (vgl. das parallele Gutachten von Mack; Rauschenbach et al. 2004; Tully 2004, 2007; Wahler/Tully/Preiß 2004).

Für diese Entwicklung lassen sich u. a. zwei Hintergründe nennen. Zum einen wird – vornehmlich aus der Perspektive der Sozialpädagogik – argumentiert, dass die Schule ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr gerecht werden kann und deshalb parallele Institutionen – wie etwa die Schulsozialarbeit – notwendig werden, die diesen Mangel ausgleichen. Im Mittelpunkt des Bildungsauftrags dieser parallelen Institutionen stehen Formen des sozialen Lernens, des interkulturellen und auch des staatsbürgerlichen Lernens. Zum anderen argumentiert etwa die soziale Ungleichheitsforschung, dass in dem Maße, in dem schulische Ausbildungsabschlüsse an relativem Wert verlieren, das heißt die Bildungsrenditen sinken (Handl 1996), die Familien auf andere Strategien der Akkumulation von kulturellem Kapital (im Sinne Bourdieus) und damit der Statusreproduktion umstellen. Durch, ein neben der Schule zusätzlich erworbenes, kulturelles Kapital lassen sich im Wettkampf um begehrte Ausbildungs- und Arbeitsplätze individuelle Startvorteile aufbauen und langfristig sichern (vgl. Zinnecker 1994). Darauf hatten wir im vorangegangenen Abschnitt (2.1) bereits hingewiesen.

Betrachten wir das Lernen außerhalb der Schule näher, so lassen sich hierbei zwei wichtige Bereiche unterscheiden. Beim *non-formalen Lernen* handelt es sich um Lernsituationen, die nicht primär auf schulische Lerninhalte und -formen abzielen und deren Teilnahme in der Regel freiwillig ist, jedoch ähnlich der Schule ein pädagogisch vorstrukturiertes und intentionales Setting aufweisen. Beispielhaft hierfür ist der Bereich der Jugendarbeit – im Besonderen der Schulsozialarbeit (vgl. Züchner 2007). Zum non-formalen Bereich gehören

darüber hinaus die private bezahlte Nachhilfe (vgl. Schneider 2005a, b), oder etwa die Angebote der (Jugend-)Kunst- und Musikschulen.

Davon zu unterscheiden ist das *informelle Lernen*. Hierunter fällt Lernen, das nicht in einer eigens pädagogisch durchinszenierten Situation stattfindet und das „unmittelbar in den Realanforderungen aktueller Lebenssituationen gründet.“ (Lipski 2000, S. 43) Ein wesentlicher Bestandteil des informellen Lernens ist das Lernen in Alltagssituationen. Hierzu gehört beispielsweise das Lernen in der Familie⁵, in der Gleichaltrigengruppe, im Rahmen eines Nebenjobs oder in der Freizeit und ähnliches mehr (vgl. u. a. Tully 2004, 2007; Wahler/Tully/Preiß 2004; Brake/Büchner 2003, S. 620).

Die Perspektive auf Lernen und Bildung hat damit in den letzten Jahrzehnten nicht nur eine Ausdehnung hinsichtlich ihrer zeitlichen Aspekte – lebenslanges

Lernen „lifewide“
– in verschiedenen Lernumwelten.

Lernen – sondern auch ihrer Aneignungsorte erfahren. „Lernen soll nicht nur systematisch auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt werden. Es soll zudem ‚lifewide‘ stattfinden, d. h. es sollen Lernumwelten entstehen, in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können.“ (Alheit/Dausien 2002, S.

566)

Betrachten wir dieser Entwicklung folgend den Begriff des Bildungssystems aus einer individuumsbezogenen sozialökologischen Perspektive, die sowohl die formalen ebenso wie die non-formalen und informellen Bildungsorte bzw. -möglichkeiten umschließt, so umfasst das ‚Bildungssystem‘ des Einzelnen all seine Zugänge, Möglichkeiten und Hinderungen, Bildung anzueignen bzw. an Bildungsprozessen teilzunehmen. Im Sinne von Fend (2001, S. 330), der dies auf die Schule bezieht, lässt sich das individuelle Bildungssystem als ein vieldimensionaler „kontextueller Möglichkeitsraum“ konzeptualisieren. Die Schule und ihr Anteil am Bildungserwerb des Einzelnen ist hier also als Teil einer individuenbezogenen Bildungsgesamtrechnung zu verstehen. Gerade in einer solchen Perspektive sehen wir einen zielführenden Aspekt für die künftige Bildungspolitik, da sich darin zumindest formale und non-formale Bildungsanstrengungen verschränken und koordinieren lassen.

Wenn wir uns im vorliegenden Gutachten auf die Schule (und ihre biografischen Folgen) konzentrieren, so ist an dieser Stelle – ähnlich wie wir das in Abschnitt 2.1 mit Blick auf die Bildungsanteile der Familie taten – hervorzuheben, dass damit nur ein Teilaspekt des (individuellen) Bildungssystems erfasst wird. Den Bildungserwerb im Rahmen einer personenbezogenen ‚Bildungsgesamtrechnung‘ zu untersuchen, steht als eine der aus unserer Sicht großen Herausforderungen zukünftiger Bildungsforschung noch aus.

⁵ Vgl. hierzu das parallel von der Enquetekommission in Auftrag gegebene Gutachten zur Bildungsbedeutung der Familie (Holodynski 2007). Zu fragen wäre dabei allerdings, ob beispielsweise die elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben nicht auch als (semi-professionelles) pädagogisch inszeniertes und intentionales – wenngleich in manchen Fällen erfolgloses – Setting zur non-formalen Bildung zu zählen wäre (vgl. Holodynski 2007).

2.3 Schule als Möglichkeitsraum

Wenngleich deutlich geworden sein dürfte, dass der Bildungserwerb von Kindern und Jugendlichen nicht nur auf die Schule rückführbar ist, sondern auch u. a. mit der Form der Verarbeitung der schulischen Anforderungen in der Familie zusammenhängt, und dass der Bildungserwerb auch in vielen außerschulischen (und außerfamiliären) Bereichen stattfindet, ist doch auch die umfassende Funktion der Schule als einem zentralen Bildungsort in der lernenden Gesellschaft zu betonen. Wir unterscheiden zwei Perspektiven auf die biografische bzw. lebenslaufbezogene Relevanz der Schule (siehe Kapitel 1): die *Allokationsperspektive* (oder Ertragsperspektive) und die *Sozialisationsperspektive* (oder Handlungsperspektive). Während aus der ersten Perspektive jene biografischen Folgen im Mittelpunkt stehen, die sich entsprechend des Erfolgs beim Durchlaufen des Schulsystems – dokumentiert vor allem im Schulabschluss – auf die unterschiedlichen Übergangschancen ins Ausbildungs- bzw. Erwerbssystem beziehen (siehe Kapitel 3), betrachtet die zweite Perspektive die Schule als sozialisatorische Umwelt für die Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden (siehe Kapitel 5 und 6). Während die erste Perspektive vor allem im Rahmen der Forschung zu sozialer Ungleichheit und Lebenschancen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Georg 2006; Schimank 2004), wird die sozialisatorische Funktion der Schule für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen u. a. vonseiten der Sozialisationsforschung bzw. der Pädagogischen Psychologie aufgenommen – wie beispielsweise von Helmut Fend (1997, 2000).

Fend beschreibt die Schule als eines der „unverzichtbaren Lernfelder“ moderner Gesellschaften: „An keinem anderen Ort werden die Leistungsmöglichkeiten des heranwachsenden Menschen so systematisch entfaltet und Formen der Aufgabenbewältigung eingeübt.“ (1997, S. 61) Dabei greifen die Schule und die Erfahrungen, die die Heranwachsenden darin Tag für Tag machen, in die Persönlichkeitsentwicklung ein. „Schulische Erfahrungsfelder konstituieren das Selbst einer Person mit, das in der Gestalt von Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit das Handeln – das ganze Leben hindurch – beeinflussen kann.“ (Fend 2006, S. 107) Das heißt, in dem Maße, in dem die Schule Erfolg und Misserfolg, Anerkennung und Zurückweisung verteilt, und damit in zentrale Identitätsbereiche der Heranwachsenden hineinreicht (Fend 1997; Pekrun/Fend 1991), sind diese Erfahrungen stark affektiv besetzt und werden in den Tiefenstrukturen der Schülerpersönlichkeit abgespeichert (Eder 1987, S. 101; siehe ausführlicher dazu Kapitel 5). Dabei zeigt sich, dass Schule und Schulzeit häufig als eine biografische Gesamtheit erlebt werden. Die Projektgruppe Belastung (1998, S. 157) verdeutlicht in ihren Analysen zur Belastung von Schülerinnen und Schülern, „dass sich die Schule als ein relativ geschlossenes ‚System‘, als eine ‚affektive Ganzheit‘ im personalen Wahrnehmungs- und Bewertungssystem der Schüler verankert [...]. Diese stellt gewissermaßen einen Filter dar, durch den die Gestaltung und der Zustand des Klassenzimmers, der Unterrichtsstil der Lehrer, die Organisation der Lernbedingungen durch die Schule, der Umgang mit den Mitschülern, die schulischen Leistungen, die Hausaufgaben- und Lernzeiten [...] usw. wahrgenommen werden.“

Die produktive Verarbeitung der Schule gehört damit, so Fend, zu den zentralen *Entwicklungsaufgaben* der Kindheits- und Jugendphase (2000, S. 330ff.; vgl. Göppel 2005, S. 178ff.). Dabei impliziert das Konzept der Entwicklungsaufgaben, dass die Heranwachsenden diese Aufgabe erfolgreich bewältigen als auch, dass sie an ihr scheitern können. In diesem Sinne weist Fend sowohl auf die *positiven Entwicklungsmöglichkeiten* hin, die die Schule bietet, als auch auf die *Entwicklungsrisiken*, die mit dem Durchlaufen der Schule einhergehen können. „Die positiven Entwicklungschancen im Rahmen des Bildungswesens sind unübersehbar. Die seelische Struktur des heranwachsenden Menschen kann z. B. durch die langjährigen systematisierten Lernprozesse und durch die Einübung in konzentrierte Lernarbeit eine Zielrichtung bekommen, die weit in die Zeit des Erwachsenenlebens hineinreicht. Es bauen sich Verpflichtungen auf, Selbstverpflichtungen vor allem, wenn Schüler motiviert werden, sich in bestimmten Lernbereichen besonders zu engagieren.“ (Fend 1997, S. 61) Auf der anderen Seite kann die „Identifikation mit schulischen Lernmöglichkeiten“ auch fehlschlagen. „Vielen Schülern gelingt es nicht, einen positiven Bezug zu schulischem Lernen herzustellen. Für sie bleibt die Schulzeit eine möglichst straffrei und schnell hinter sich zu bringende Lebensphase. [...] Anstrengungsverweigerung und Mißerfolgsorientierungen sind die beiden Gefahren, die hier im Hintergrund stehen.“ (Ebd., S. 62; vgl. ebenso Jerusalem/Schwarzer 1991, S. 122f.)

Produktive Verarbeitung der Schule als eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Kindheits- und Jugendphase.

Schulformen als differenzielle, selektive Entwicklungsmilieus

Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit dem Konzept, die Schule als Möglichkeitsrahmen für Entwicklungsprozesse zu sehen, ist, in welcher Hinsicht die verschiedenen Schulformen – als wesentlichem vertikalen Strukturelement des Schulsystems – unterschiedliche Entwicklungsmilieus repräsentieren. Die Existenz differenzieller Milieus ist die Voraussetzung für die Diskussion in Kapitel 5 und 6 zu den Auswirkungen der Schule auf die individuelle (spätere) Bildungspraxis sowie anderen weit reichenden Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung. Dabei lassen sich zwei Perspektiven voneinander unterscheiden: Zum einen, dass die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulformen – bei sonst gleichen Ausgangsbedingungen – auf Grund schulformspezifischer Lerninhalte und Fördermöglichkeiten eine *unterschiedliche* Entwicklung nehmen (Sozialisationsthese). Zum anderen, dass sich die Schulformen hinsichtlich der sozialen und kognitiven Zusammensetzung der Schülerschaft unterscheiden und sich (in unserem Fall zu einem späteren Zeitpunkt im Lebenslauf) vorfindliche Unterschiede zwischen (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen sich daraus ergeben (Selektionsthese).

Eines der augenfälligsten Argumente, das für die Sozialisationsthese spricht, gründet auf den unterschiedlichen Lehrplänen und damit Lerninhalten der einzelnen Schulformen. Hauptschülerinnen und Hauptschüler lernen anderes als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und diese wiederum etwas anderes als

die Schülerinnen und Schüler an den Realschulen⁶. In dem Maße, in dem sich in diesen Lerninhalten unterschiedliche Weltzugriffe manifestieren, ist davon auszugehen, dass die Schulformen damit auch unterschiedliche Wege der Persönlichkeitsentwicklung für ihre Schülerschaft vorgeben. Nehmen wir das gymnasiale Curriculum als höchste Form einer reflexionsorientierten Vermittlung und weit reichender, differenzierter Lerninhalte, könnte man mit Becker und Schubert (2006, S. 259) kritisch argumentieren, dass durch die Aufteilung in die verschiedenen Schulformen und deren geringe vertikale Durchlässigkeit „Haupt- und Realschülern anspruchsvolle Lernangebote und für die persönliche Entwicklung förderliche Lernbedingungen vorenthalten werden.“ Überhaupt, so kritisieren Becker und Schubert das gegliederte Schulsystem weiter, fördern die unterschiedlichen „Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Curricula [...] die Segregation nach sozialer Herkunft und damit [die] Verschärfung primärer Herkunftseffekte, [...] eine sozial selektive Zuordnung zu anregungsärmeren Schullaufbahnen und damit eine Demotivierung und sinkende Lernanstrengungen unter diesen Lehr- und Lernbedingungen, [...] langsamere Entwicklungen in den unteren Schullaufbahnen und damit eine Reproduktion bestehender sozioökonomischer Ungleichheit über Bildungschancen und Erwerb von Bildungszertifikaten und [...] sozialpsychologische Effekte wie beeinträchtigt Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstattribution von mangelnder Leistungsfähigkeit und damit Prozesse der Stigmatisierung“ (2006, S. 259).

Für die Sozialisationsthese sprechen verschiedene empirische Befunde. Bensen, Bos und Gröhlich weisen anhand der Daten der Hamburger Schulleistungsstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS 7) nach, dass „die institutionelle Aufteilung der Hamburger Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 6 auch unter der Kontrolle entscheidender Hintergrundmerkmale der Eingangsselektivität (z. B. Vorwissen, soziale Herkunft und Geschlecht) mit einer *unterschiedlichen Förderwirksamkeit der Schulformen* einhergeht. Größere Lernfortschritte der Gymnasien im Gegensatz zu Haupt-, Real- und Gesamtschülerinnen und -schülern lassen sich dem zufolge nicht allein auf die leistungsbezogene und soziale Komposition der Schülerschaft zurückführen, sondern lassen sich als bildungsgangspezifischer Effekt interpretieren.“ (Bensen/Bos/Gröhlich 2007; Hervorhebung, dV) Auch die Ergebnisse von Becker und Schubert zeigen, „dass sozial selektive Bildungsübergänge notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen für die individuelle wie soziale differentielle Entwicklung von Lesekompetenzen sind. Offensichtlich werden in der Grundschule primäre Herkunftseffekte eher verstärkt als ausgeglichen, was zu bedeutsamen sekundären Herkunftseffekten von Bildungs- und Lernchancen beiträgt, die dann nach erfolgtem Übergang am Ende der Grundschule wiederum in primäre Chancenungleichheiten transformiert werden.“ (2006, S. 278) Auch aus (Längsschnitt-) Studien zur Persönlichkeitsentwicklung lassen sich Belege für die Sozialisationsthese gewinnen (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 5).

⁶ Zu fragen wäre hier auch, ob – mit Blick auf die Frage, was in der Schule gelernt wird – auch die nicht curricular fixierten wertbezogenen Lerninhalte (vgl. Dreeben 1980) bzw. die nicht intendierten Lernprozesse („heimlicher Lehrplan“; vgl. Zinnecker 1975) sich zwischen den Schulformen unterscheiden.

Jenseits der Sozialisationsthese weisen Cortina und Trommer darauf hin, dass dies jedoch nur *ein* Grund schulformspezifischer Unterschiede im Entwicklungsmilieu ist: „Das schulische Lernmilieu, das heißt die tatsächliche Güte der an einer bestimmten Schule anzutreffenden Lernsituation, wird nicht nur durch die festgelegten Lerninhalte definiert, sondern auch durch die soziale Zusammensetzung ihrer Schülerschaft bestimmt (2003, S. 353). Auf Selektionseffekte in der Schülerschaft der verschiedenen Schulformen haben auch im Besonderen Baumert und Schümer auf der Grundlage der Daten der ersten PISA-Runde aufmerksam gemacht (2001).

Hinter den verschiedenen Schulformen wirken unterschiedliche Entwicklungsmilieus – mit unterschiedlichen biografischen Folgen.

Ohne hier auf die unterschiedlichen Folgerungen einzugehen, die sich aus beiden Thesen – der Sozialisationsthese und der Selektionsthese – für unsere Fragestellung ableiten lassen⁷, begründen beide Thesen die Annahme, dass hinter den verschiedenen Schulformen unterschiedliche Entwicklungsmilieus wirken. Diese – so die These, die wir in diesem Gutachten verfolgen – schlagen sich in unterschiedlichen biografischen Folgen nieder. „Es steht außer Zweifel“, so resümieren Baumert et al. (1996, S. 172) den Zusammenhang zwischen Bildungsverlauf und psychosozialer Entwicklung, „daß durch Schulform- und Fachwahlen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten relativ frühzeitig vorgeformt werden, auch wenn die institutionalisierten Bildungswege in den letzten Dekaden durch die Einbindung in ein System vergleichbarer Bildungsabschlüsse offener geworden ist.“ (Siehe zur Offenheit der Bildungsbiografien Kapitel 4.2f.)

Blicken wir darüber hinaus auf die Befunde von Bynner, Schuller und Feinstein (2003) zur Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter, so können wir für spätere Phasen des Lebensverlaufs davon ausgehen, dass dort auch die verschiedenen Aktivitäten und Programme der tertiären Weiterbildung spezifische Entwicklungsmilieus darstellen (wenngleich zeitlich in der Regel kürzer als dies in der Schule der Fall ist), und damit die Entwicklung des Einzelnen beeinflussen.

Und was wird in der Schule gelernt?

In Kapitel 3.1 problematisieren wir, was unter biografischen Folgen zu verstehen ist und ziehen dabei ein sehr weites Bündel an Konsequenzen des Schulbesuchs für das (spätere) Leben der Heranwachsenden heran. Hier wollen wir dies kurz begründen, indem wir auf die Vielfalt der von der Schule vermittelten

⁷ So weisen Cortina und Trommer (2003) wie auch Baumert und Schümer (2001) darauf hin, dass die soziale Selektivität an Einzelschulen derselben Schulform sehr unterschiedlich ausfallen kann und deshalb das Lernmilieu der Einzelschule betrachtet werden müsse. Eine solche Differenzierung ist für die hier verfolgte Fragestellung nicht realisierbar, hieße es doch, die biografischen Folgen auf die Struktur und das Milieu der jeweiligen Einzelschule zurückzuverfolgen. Studien, die sich auf solche kleinräumige Zusammenhänge zwischen (Einzel-) Schule und biografischer Entwicklung beziehen, sind relativ selten (vgl. jedoch für eine solche Untersuchung an der Bielfelder Laborschule Kleinespel 1990).

‚Lerninhalte‘ verweisen. An erster Stelle sind die kognitiven Lerninhalte zu nennen, die auf der Basis des Curriculums festgelegt sind. Diese beziehen sich auf die kognitiven Kompetenzen, die es in der Schule als Basisqualifikationen zu erwerben gilt.

In sozialen Institutionen wird aber weit mehr vermittelt und gelernt als das, was über den Lehrplan erfasst ist. So macht Dreeben (1980) deutlich, dass neben dem unterrichtlichen Geschehen (kognitiven Lernen) die Schule eine wesentliche Funktion in Bezug auf die gesellschaftliche Vermittlung grundlegender *Werte* spielt. Dabei geht er davon aus, „daß die schulische Ausbildung in einer Sequenz von Erfahrungen besteht, aus denen die Schüler die leitenden Verhaltensprinzipien beziehen“ (1980, S. 55) Zu den grundlegenden Werten, die in und durch die spezifische Vermittlungsstruktur der Schule an die Heranwachsenden weitergegeben werden, zählt Dreeben Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität (S. 59ff.).

1. *Unabhängigkeit*: In der Schule lernen die Schüler, so Dreeben, „anzuerkennen, daß es Aufgaben gibt, die sie allein tun müssen – und entsprechend zu handeln.“ (S. 62).
2. *Leistung*: Dreeben bindet den Begriff der Leistung in die Sequenz „Zuweisung-Ausführung-Beurteilung“ (S: 68) ein. Die Vermittlung des Leistungsprinzips ist damit für die moderne Leistungsgesellschaft zentral.
3. *Universalismus und Spezifität*: In der Schule lernen die Heranwachsenden Situationen zu unterscheiden, in denen universalistische Prinzipien (d. h. für alle Subjekte geltende Prinzipien) und individualistische Prinzipien (nur auf die eigene Person bezogen) gelten. Zu den Prinzipien des Universalismus gehören auch die Aspekte Gerechtigkeit und Fairness (S. 78).

Wenngleich Dreebens Arbeit bereits in die Tiefenstruktur der Wirkung der Schule vordringt, beleuchtet sie gewissermaßen nur die ‚offizielle‘ bzw. die pädagogisch (mehr oder weniger) intentionale Seite des Lernens in der Schule. Wie bereits in den 1970er-Jahren ausführlich beschrieben wurde, findet Lernen in der Schule jedoch auch außerhalb der institutionellen Intentionen und Vorgaben statt (vgl. Sroka/Abs/Stecher 2006; Maschke/Stecher 2006). Bekannt wurde diese Perspektive auf schulisches Lernen durch den Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ (Zinnecker 1975).

Auf die Folgen, die das Durchlaufen der Schule mit Blick auf die Entwicklung von allgemeinen Werthaltungen – wie die eben von Dreeben beschriebenen – und Hinterbühnen-Fähigkeiten hat (wie zum Beispiel die Fähigkeit, das öffentliche Protokoll der Schule zu unterlaufen), können wir im Rahmen dieses Gutachtens allerdings ebenso wenig eingehen, wie auf weitere ‚Lernbereiche‘ bzw. ‚Lerninhalte‘ in der Schule – wie etwa hinsichtlich des sozialen Lernens unter Gleichaltrigen (vgl. Krappmann/Oswald 1995) oder hinsichtlich des Erwerbs von Geschlechtsrollenidentität im schulischen Alltag (vgl. Breidenstein/Kelle 1998).

2.4 Was sind biografische Folgen?

Bislang haben wir die Begriffe Biografie und Lebenslauf synonym verwendet. In der Forschungsliteratur bezeichnen beide Begriffe aber unterschiedliche Sachverhalte. So verweist der Begriff des Lebenslaufs auf den sequentiellen Ablauf verschiedener Ereignisse im Leben (vgl. Ludwig 1995, S. 179). Dabei orientiert sich die Beschreibung bzw. Bewertung dieses Ablaufs an der Struktur bedeutender lebensbegleitender Institutionen (und Funktionsbereiche) der Gesellschaft wie dem Bildungssystem, der Familie, dem Arbeitsmarkt usw. (vgl. Kohli 1985). Ordnungskriterium für den Lebenslauf sind auf der Seite des Individuums dessen Lebensalter, auf der Seite der Institution die zeitliche Ordnung der der Institution Struktur gebenden Übergänge. In diesem Sinne ist der Erwerbslebenslauf an den Übergängen des Erwerbssystems – wie Berufsausbildung, Berufsaufstieg, Verrentung usw. –, der auf die Familie bezogene Lebenslauf auf die Übergänge im Familienleben – wie Auszug aus dem Elternhaus, Partnerschaft, Elternschaft, Auszug der Kinder aus dem Elternhaus usw. – ausgerichtet, um Beispiele zu nennen. Der Lebenslauf stellt also, vereinfacht ausgedrückt, die objektiven institutionellen Angebote dar, er ist an deren objektiver Struktur ausgerichtet und beschreibt bzw. dokumentiert so etwas wie eine „objektive Ereigniskette“.

Der Lebenslauf als „objektive Ereigniskette“, die Biografie interpretiert und rekonstruiert diese Ereignisse – schreibt eine zusammenhängende Lebensgeschichte.

Die Biografie hingegen *interpretiert* und *rekonstruiert* diese Ereignisse, schreibt eine zusammenhängende Lebensgeschichte (vgl. Lamnek 1995, S. 341). Dabei kann das Individuum in einen Zwiespalt geraten, zwischen gesellschaftlichen Rahmensetzungen, äußeren Ereignissen und Strukturen und individuellen Möglichkeiten, inneren Interpretationsvorgängen und Entscheidungsprozessen: „Biographie hat ein Janusgesicht: Sie verkörpert soziale Strukturen, die uns auferlegt sind und denen wir nur begrenzt ‚entkommen‘ können, doch zugleich ist sie etwas, was wir selber gestalten, verändern, ‚machen‘. Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem.“ (Alheit 1995, S. 88)

In der modernen ‚multioptionalen Gesellschaft‘ (vgl. Hillebrandt/Kneer/Kraemer 1998) sind die biografischen Anforderungen an das Individuum überaus komplex, die moderne Gesellschaft wandelt sich schnell – der Einzelne muss mehr Verantwortung für seine Lebensführung übernehmen. „Das wachsende Angebot an institutionalisierten Lebensläufen ermöglicht nicht nur, sondern fordert auch einen höheren Bedarf und Aufwand an biographischen Entscheidungen und Reflexionen.“ (Schulze 1993, S. 27) Dazu muss der Einzelne fähig sein, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und mit diesem Wissen neu zu assoziieren“. Eine Kompetenz, die Alheit „Biographizität“ nennt. „Biographizität“ ist in diesem Sinne die „prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) zu lernen.“ (Alheit zitiert nach Schulze 1993, S. 27) Solche Anstöße vermitteln z. B. „Räume

formalisierten Lernens“ (mit zeitlich (weitestgehend) festgelegten Sozialisations- und Qualifikationsprozessen, die von allen Gesellschaftsmitgliedern „obligatorisch“ durchlaufen werden (müssen) (Alheit/Dausien 2002, S. 575) – also Bildungsinstitutionen wie die Schule. Die ‚Konsequenzen‘ solcher Anstöße wollen wir als biografische Folgen bezeichnen, die den weiteren bildungsbiografischen Weg mitgestalten, biografische Weiterentwicklung oder Scheitern bedeuten können.

Lebenslauf und Biografie sind untrennbar miteinander verbunden.

Obwohl beide Begriffe – Lebenslauf und Biografie – unterschiedliche analytische Kategorien und Perspektiven darstellen, sind beide in der Praxis untrennbar miteinander verbunden. Bourdieu verdeutlicht das wechselseitige Aufeinanderbezogensein von Subjekt und objektiven Bedingungen bzw. Struktur, von Biografie und Lebenslauf, in seinem bekannten Metro-Beispiel: „Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen. Die biographische Ereignisse definieren sich also als Plazierungen und Deplazierungen im sozialen Raum, also, genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind.“ (Bourdieu 2000, S. 58)

Durch die folgenden Kapitel hindurch wird entweder das Lebenslaufrelevante oder das Biografische betont – jedoch in dem Bewusstsein, dass beides eng aufeinander bezogen ist und nicht vollständig getrennt voneinander betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist auch unser empirisches Vorgehen zu sehen, das *objektive Strukturen* (beispielsweise Bildungsbeteiligungsquoten, Übertrittswahrscheinlichkeiten in verschiedene berufliche Ausbildungsgänge) mit *subjektiver Handlungs- und Bildungspraxis* (beispielsweise Weiterbildungsneigung, bildungsbezogenes Selbstkonzept) verbindet. Ein im engeren Sinn biografieanalytischer Zugang steht im Rahmen dieses Gutachtens nicht im Mittelpunkt (siehe jedoch den theoretischen Ansatz in Kapitel 7).

2.5 Zusammenfassung

Der zentrale Stellenwert von Bildung in einer modernen Gesellschaft leitet sich daraus ab, dass wir in einer „lernenden Gesellschaft“ leben, die die Chance aber auch den Zwang zu lebenslangem Lernen vorgibt. „Lernen soll nicht nur systematisch auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt werden. Es soll zudem ‚lifewide‘ stattfinden, d. h. es sollen Lernumwelten entstehen, in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können.“ (Alheit/Dausien 2002, S. 566)

Die Heranwachsenden finden dafür verschiedene „Lernumwelten“ vor: Von besonderer Bedeutung sind Schule und Familie, insbesondere die Wechselwirkung beider auf den Bildungserfolg. Außerdem lernen Jugendliche auch im außerschulischen, non-formalen Bereich (u.a. die Schulsozialarbeit, Nachhilfe oder Kunst- und Musikschulen) und im informellen Bereich (Gleichaltrigen-gruppe, Nebenjob, verschiedene Freizeitaktivitäten etc.). Der Schule kommt als zentralem Bildungsort in der lernenden Gesellschaft aus zwei Perspektiven eine besondere Bedeutung zu: aus der *Allokations-* (oder Ertragsperspektive) und der *Sozialisationsperspektive* (oder Handlungsperspektive).

In Bezug auf die Zusammenstellung der empirischen Befunde in den Kapiteln 3 bis 6 gehen wir im Gutachten davon aus, dass die verschiedenen Schulformen differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. Diese wirken sich auf die individuelle (spätere) Bildungspraxis aus sowie auf andere Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Dabei lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden: Einmal, dass die SchülerInnen in den verschiedenen Schulformen auf Grund schul-formspezifischer Lerninhalte und Fördermöglichkeiten eine *unterschiedliche* Entwicklung nehmen (Sozialisationsthese). Zum anderen, dass sich die Schul-formen hinsichtlich der sozialen und kognitiven Zusammensetzung der Schü-lerschaft unterscheiden (Selektionsthese).

3 Beschäftigungsbezogene Erträge schulischer Bildung

Unter dem Stichwort der Allokationsfunktion des Bildungssystems haben wir in der Einleitung darauf hingewiesen, dass der Erfolg bzw. Misserfolg beim Durchlaufen der Schule – zertifiziert in ‚Bildungstiteln‘ – wesentlich den Möglichkeitsrahmen für spätere (aus-)bildungs- bzw. berufsbezogene Übergänge und Entscheidungen determiniert und damit weit in die berufliche Laufbahn als Erwachsener hineinreicht. Wir hatten diese Perspektive als *Ertragsperspektive* bezeichnet. Hinsichtlich der Unterscheidung verschiedener beschäftigungsbezogener Erträge folgen wir der Einteilung wie sie beispielsweise im Bildungsbericht für Deutschland 2003 vorgenommen wird (Avenarius et al. 2003, S. 243). Dort werden „direkte und indirekte monetäre Erträge“ – wie beispielsweise das Einkommen – und „nicht monetäre Options- und Schutzenerträge“ – wie beispielsweise das Risiko, arbeitslos zu werden – voneinander unterscheiden.

3.1 Die Chance auf ein hohes Einkommen

Zu einem der sichtbarsten Indikatoren für die beschäftigungsbezogenen Folgen des Bildungserfolgs zählt das auf der Basis eines spezifischen Qualifikationsniveaus zu erzielende (Durchschnitts-)Einkommen. Zahlen hierzu weisen Avenarius et al. im Bildungsbericht für Deutschland 2003 aus (2003, S. 245, Tabelle C5/2). Sehen wir uns hierbei die alten und neuen Länder in Deutschland getrennt an, so zeigt sich, dass eine Person ohne Hauptschulabschluss in Westdeutschland im Jahr 2000 ein durchschnittliches Einkommen von brutto 1.990 Euro monatlich erzielte (für Ostdeutschland ist eine entsprechende Angabe – wegen zu geringer Fallzahlen – nicht ausgewiesen). Für Personen mit Hauptschulabschluss beträgt das Einkommen 2.244, mit Realschulabschluss 2.474 und für Personen mit Abitur 3.450 Euro. Auf niedrigerem Niveau ist die Einkommensverteilung in den neuen Bundesländern ähnlich bildungsabhängig gestaffelt. Auf die dabei sehr unterschiedlichen Einkommen entsprechend des Geschlechts (Frauen mit Abitur verdienen deutlich weniger als Männer mit Abitur) wie sie Fend beispielsweise in der LifE-Studie beschreibt, können wir an dieser Stelle nur hinweisen (vgl. Fend 2006c, S. 44). Auch die neuesten Daten der OECD (2007, p. 162) bestätigen für Deutschland die hohe Abhängigkeit des Erwerbseinkommens vom Niveau der schulischen Bildung.

Koppelt man den erreichten Schulabschluss zusätzlich mit dem Niveau der späteren Berufsausbildung, lässt sich erkennen, dass sowohl günstige auf der einen Seite als auch ungünstige Verhältnisse auf der anderen Seite kumulieren (Avenarius et al. 2003, S. 246, Tabelle C5/3). Bei Personen, die die Schule mit dem Hauptschulabschluss beenden, darauf hin aber keine berufliche Ausbildung abschließen, beträgt das Bruttomonatseinkommen im Durchschnitt 1.882 Euro (siehe Tabelle 3.1.1). Mit einer Lehre steigt das Durchschnittseinkommen auf 2.227 Euro monatlich. Bei Abiturienten mit einer abgeschlossenen Lehre

beträgt das monatliche Einkommen 2.396 Euro, mit dem Abschluss eines (Fach-) Hochschulstudiums 3.649 Euro.

Tabelle 3.1.1 Durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen in Abhängigkeit von Schul- und beruflichem Ausbildungsabschluss, 2000

		Schulabschluss	
		Hauptschulabschluss	Abitur
Ausbildungsabschluss:			
Ohne	Ausbildungsabschluss	1.882	-
Lehre		2.227	2.396
Schule des Gesundheitswesens/ Fachschule/ Berufsfachschule/ Beamtenausbildung		2.472	2.524
Fachhochschule		-	3.137
Universität/ Hochschule/ im Ausland	Technische Hochschule	-	3.649

Quelle: Avenarius et al. 2003, S. 246.

In Bezug auf höherwertige Schul- und Ausbildungsabschlüsse muss allerdings berücksichtigt werden, dass auf Grund der langen Ausbildungszeiten, die in der Regel damit verbunden sind, die durchschnittliche Bildungsrendite – in Bezug auf das zu erzielende Einkommen – für ein Hochschulstudium (trotz des später vergleichsweise hohen Einkommens) niedriger liegt als bei einer Ausbildung auf Fachschuleebene (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 246f.). Auf Nivellierungs- und Abschwächungstendenzen der bildungsbezogenen Einkommensrenditen weist dabei u. a. bereits Hradil Mitte der 1980er-Jahre hin (Hradil 1987, S. 28).

3.2 Ausbildungs- und Berufschancen

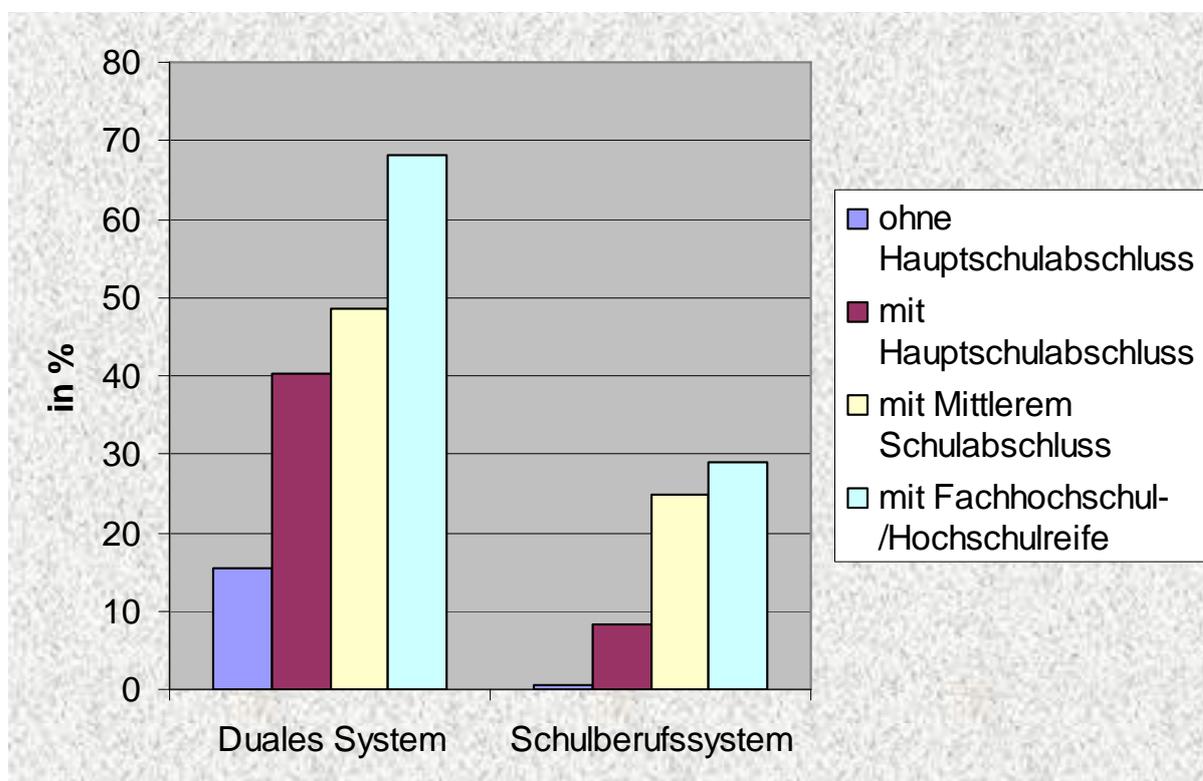
Bei der Betrachtung der Ausbildungschancen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen in Abhängigkeit ihres schulischen Qualifikationsniveaus ist zunächst auf einen allgemeinen Wandel in der Struktur der beruflichen Ausbildung hinzuweisen. Bedeutsam sind in unserem Zusammenhang dabei vor allem die Änderungen, die sich hinsichtlich der Verteilung der Neuzugänge auf die drei grundlegenden Teilsysteme – duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem⁸ – der beruflichen Bildung seit etwa Mitte der 1990er-Jahre

⁸ Während im dualen System (Teilzeitberufsschule) sowie im Schulberufssystem (Vollzeit-Berufsausbildung) berufsqualifizierende Abschlüsse erworben werden, bezieht sich das Übergangssystem vornehmlich auf berufsvorbereitende und die Ausbildungsvoraussetzungen verbessernde Bereiche. Zum Übergangssystem zählen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.

ergeben haben (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80, Tabelle E1-1). Es zeigt sich, dass das Übergangssystem (das keine berufsqualifizierenden Abschlüsse vermittelt) sowohl was die absolute Anzahl an Neuzugängen als auch was den relativen Anteil von Neuzugängen an den Teilsystemen der beruflichen Ausbildung betrifft, in Deutschland stark expandiert ist. Die Teilnehmerzahl stieg zwischen 1995 und 2004 von 341.000 auf 488.000, was einer Steigerung um 43 Prozent entspricht, während die absolute Zahl der Neuzugänge in die duale Berufsausbildung im gleichen Zeitraum nahezu konstant blieb (1995: 547.000; 2004: 535.000). Damit stieg der Anteil des Übergangssystems an der gesamten beruflichen Ausbildung von 32 Prozent (1995) auf 40 Prozent (2004). 2003 betrug dieser Anteil sogar 43 Prozent. Betrachtet man die einzelnen Ausbildungsgänge des Übergangssystems näher, lässt sich erkennen, dass die beschriebene Veränderung vor allem auf eine Zunahme der Schülerzahlen (Neuzugänge) bei den Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, und bei den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zurückzuführen sind (vgl. ebd., S. 81, Tabelle E1-2). Die Ausweitung des beruflichen Übergangssystems drückt dabei, wie das Konsortium Bildungsberichterstattung die Entwicklung resümiert (2006, S. 80), „die zunehmenden Schwierigkeiten aus, mit denen Jugendliche im Übergang von Schule in Ausbildung und/oder Beschäftigung konfrontiert sind.“ In dieser Entwicklung drücken sich gesamtgesellschaftliche Verschiebungen aus, die auf der Seite der Jugendlichen, die die Schule abgeschlossen haben und einen Ausbildungsplatz suchen, zu einem verstärkten Selektionsdruck bzw. Verdrängungswettbewerb führen. In diesem Wettbewerb haben Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. mit niedrigen Schulabschlüssen eine zunehmend geringere Chance, eine berufsqualifizierende Ausbildung (in Teilzeit- oder Vollzeitform) zu beginnen als Jugendliche mit mittleren oder hohen Schulabschlüssen (vgl. Ulich 1991, S. 378; Klemm 1991, S. 895). Anhand der Daten des Bildungsberichts (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 83) lässt sich dies für die Situation 2004 quantifizieren. Während 84 Prozent der Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss (52 % der Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss) nach dem Verlassen der Schule in das berufliche Übergangssystem münden, beträgt dieser Anteil bei Jugendlichen (die überhaupt eine berufliche Ausbildung innerhalb des Berufsbildungssystems aufnehmen) mit Mittlerem Schulabschluss nur 27 Prozent, bei jenen mit Hoch- bzw. Fachhochschulreife nur 3 Prozent. Nur 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen, münden in das duale berufsbildende System ein und beginnen damit eine Berufsausbildung. Bei Schülerinnen und Schülern, die eine gymnasiale Oberstufe bzw. die Fachoberschule erfolgreich abgeschlossen haben, beträgt dieser Anteil 68 Prozent (wobei darüber hinaus ein erheblicher Anteil von diesen hoch qualifizierten Schülerinnen und Schülern – 29 % – in das Schulberufssystem mündet).

81, Tabelle E1-2): Jugendsofortprogramm, Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag, schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ, Vollzeit) sowie sonstige schulische Bildungsgänge.

Abbildung 3.2.1 Anteil der Schulabsolventen, die in die berufsqualifizierende Ausbildung (duales System bzw. Schulberufssystem) münden, nach Schulabschluss (in Prozent) – 2004



Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 83, Tabelle E1-3.

Auf der Basis dieser Befunde und der Ergebnisse zum durchschnittlichen Einkommen aus Kapitel 3.1 lässt sich zeigen, dass die Tatsache, keinen Schulabschluss erworben zu haben, (mindestens) in zweifacher Hinsicht biografisch relevant wird. Zum einen minimiert sich dadurch die Chance, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen, und zusätzlich bedeutet es, wenn eine Ausbildung abgeschlossen werden konnte, dass diese im Allgemeinen in eine Erwerbstätigkeit mündet, in der nur ein geringeres durchschnittliches Einkommen erzielt werden kann als dies im Vergleich für Abiturienten mit abgeschlossener Lehre der Fall ist (siehe Tabelle 3.1.1).⁹

Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich, dass Nordrhein-Westfalen hinsichtlich der angesprochenen Verschiebungen zwischen den Teilssystemen der beruflichen Bildung eine im Besonderen problematische Situation aufweist. Während in Bayern nur 26 Prozent der für die Berufsausbildung zur Verfügung stehenden Schulabgänger im Übergangssystem aufgenommen werden (müssen), beträgt dieser Anteil in Nordrhein-Westfalen 47 Prozent – und ist damit zugleich der höchste Anteil in einem Bundesland (Konsortium Bildungsbericht-

⁹ Wobei die hier einbezogenen Daten unberücksichtigt lassen, ob die Erwerbstätigkeit im erlernten Beruf bzw. in einem anderen Beruf ausgeübt wird. Zu den sozialen Folgen von Ausbildungslosigkeit siehe Solga (2002).

erstattung 2006, S. 259, Tabelle E1-2A). Wenn auch bei einem unmittelbaren Vergleich zwischen den Bundesländern deren spezifische Übergangsregelungen zwischen Schul- und beruflichem System berücksichtigt werden müssen, weist der hohe Anteil an Neuzugängen im Übergangssystem in Nordrhein-Westfalen dennoch auf ein strukturelles Ausbildungsproblem hin (vgl. ebd., S. 82). Bezogen auf den Zusammenhang zwischen schulischem Qualifikationsniveau und Ausbildungschancen, den wir in diesem Abschnitt beschreiben, bedeutet dies, dass Jugendliche in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu Gleichaltrigen aus anderen Bundesländern stärker unter Selektions- und Wettbewerbsdruck stehen, da für sie (anteilmäßig) nur in geringerem Maß Ausbildungsplätze im dualen bzw. Schulberufssystem zur Verfügung stehen. Die lebenslaufbezogenen Folgen eines nicht erworbenen oder eines niedrigen Schulabschlusses wiegen – mit Blick auf den Beginn einer beruflichen (Erst-)Ausbildung und unter Annahme einer ähnlich starken Korrelation zwischen Niveau des Schulabschlusses und Einmündung in eines der drei Teilsysteme der beruflichen Bildung wie in Abbildung 3.2.1 für das gesamte Bundesgebiet dargestellt – hier also schwerer als in anderen Bundesländern.

Jugendliche in NRW stehen im Ländervergleich stärker unter Selektions- und Wettbewerbsdruck.

Im Einklang mit dem Befund, dass vor allem für die gering qualifizierten Schülerinnen und Schüler der Übergang in die Erwerbstätigkeit problematisch ausfällt, zeigt Hellmert (2002, S. 74), dass sich bei den gering Qualifizierten die Zeitspanne zwischen Schulabschluss und Einstieg in die erste Erwerbstätigkeit im Vergleich zwischen den Geburtskohorten 1955 bis 1971 in den letzten Jahrzehnten zunehmend ausgedehnt hat. Ein weiteres Indiz für die prekäre Lage für niedrig qualifizierte Jugendliche in der Übergangsphase zwischen schulischer Ausbildung und Erwerbssystem (vgl. Solga 2002).

Verursacht und verschärft wird die zunehmende „Entwertung der unteren Schulabschlüsse“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 83) durch den seit 1996 bestehenden chronischen Mangel an Ausbildungsstellen. 2004 weist der Bildungsbericht ein Lehrstellenangebot in Deutschland von ca. 585.000 Stellen aus, dem ca. 665.000 Lehrstellengesuche gegenüberstehen (vgl. ebd., S. 85, Tabelle E2-1).

Wie Avenarius et al. (2003, S. 327, Tabelle C5/1) auf der Basis der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) zeigen, ist die Tatsache, keinen Schulabschluss zu erwerben, in hohem Maße auch für die Wahrscheinlichkeit, (später im Leben noch) eine *Berufsausbildung abzuschließen*, bestimmend. Mehr als drei Viertel der Personen ohne Hauptschulabschluss (78%) bleiben dauerhaft ohne Berufsabschluss. Bei den Personen mit Hauptschulabschluss betrifft dies nur ein Viertel (26%), bei den Abiturienten beträgt dieser Anteil lediglich 6 Prozent (vgl. Klemm 1991; Solga 2002).

Ein wichtiger Punkt, den es in diesem Zusammenhang zu beachten gibt, bezieht sich auf die Wahrscheinlichkeit, eine einmal begonnene Ausbildung auch zu Ende zu führen. Auch in dieser Hinsicht kulminieren ungünstige Bedingungen bei den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit geringer schulischer

Ausbildung. Es zeigt sich, dass sie nicht nur ungünstigere Bedingungen haben, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sondern dass sie, wenn sie in das Ausbildungssystem übertreten, dies in Berufsbereiche tun, die durch eine vergleichsweise hohe Vertragsauflösungsquote gekennzeichnet sind. Bei den Berufen, in die üblicher Weise verstärkt Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss (oder keinem Abschluss) einmünden – wie Fleischer/in, Bäcker/in, Maler/in, Dachdecker/in, Verkäufer/in, Friseur/in – liegen die Vertragsauflösungsquoten zwischen 40 und 70 Prozent (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 265, Tabelle E4-3A)¹⁰. Der Vergleich zwischen der durchschnittlichen Auflösungsquote (ohne Berücksichtigung des Schulabschlusses) zwischen dem Bildungsbericht und dem Bildungsreport Nordrhein-Westfalen (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2007, S. 22) ergibt für Nordrhein-Westfalen ähnliche Auflösungsquoten wie für das gesamte Bundesgebiet. Dabei zeigt der Zeitvergleich, dass in Nordrhein-Westfalen die Vertragsauflösungsquoten im dualen Ausbildungssystem seit 2000 rückläufig sind. Lag sie 2000 im Durchschnitt noch bei etwas über 25 Prozent, beträgt sie aktuell für das Jahr 2006 20 Prozent – wobei hier der stärkste Rückgang im Bereich des Handwerks zu verzeichnen ist (von 35 auf 25 %).

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass einige Wirtschaftszweige, in die die gering qualifizierten Jugendlichen einmünden – wie das Baugewerbe, der Nahrungs- und Genussmittelzweig, oder das Gastgewerbe –, Übernahmequoten in den alten Bundesländern zwischen 30 und 65 Prozent, in den neuen Bundesländern nur zwischen 30 und 35 Prozent, aufweisen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 267, Tabelle E5-3A). Das heißt, selbst wenn ein gering qualifizierter Jugendlicher einen Ausbildungsplatz erhält, ist zum einen die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese Ausbildung nicht zu Ende geführt wird, und es ist keinesfalls gesichert, dass nach erfolgreicher Ausbildung der Jugendliche in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis übernommen wird. Hinzugefügt werden muss jedoch, dass die Unsicherheit der Übernahme in ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis auch Auszubildende in anderen Wirtschaftszweigen betrifft. So weist das Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen in den alten Bundesländern eine Übernahmequote von lediglich 34 Prozent auf, in den neuen Ländern 36 Prozent. Dabei haben sich in einigen Wirtschaftsbereichen erhebliche Veränderungen zwischen 2000 und 2004 ergeben (vgl. ebd., S. 266f., Tabellen E5-2Af).

Berufspositionen

Aber nicht nur die Einmündung in das Erwerbsleben bzw. die Berufsausbildung ist in starkem Maße vom erreichten Schulabschluss abhängig, sondern ebenfalls die längerfristig erreichte *Berufsposition*. So zeigt etwa Fend (2006c, S.

¹⁰ Diese Quoten beziehen sich auf die Neuzugänge ins berufsbildende System mit oder ohne Hauptschulabschluss. Für höher schulisch qualifizierte Schülerinnen und Schüler liegen diese Auflösungsquoten für die genannten Ausbildungsberufe niedriger (vgl. Konsortium Bildungsbericht 2006, S. 265, Tabelle E4-3A). Allerdings ist die Gruppe der höher Qualifizierten, die diese Berufe ergreifen, deutlich kleiner als die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in diesen Berufen.

39), dass die Wahrscheinlichkeit für (männliche) Hauptschüler, bis zum 35. Lebensjahr eine Berufsposition im Bereich der oberen Dienstklasse – nach der EPG-Klassifikation die höchste Berufsklasse (vgl. Brauns/Steinmann/Haun 2000) – zu erreichen, 25 Prozent beträgt. Der Anteil bei den Gymnasiasten, dem dies gelingt, liegt bei 39 Prozent. An dieser Stelle ist jedoch auf erhebliche Unterschiede im beruflichen Erfolg zwischen Frauen und Männern hinzuweisen. Denn bei Frauen beträgt der Anteil derjenigen, denen es gelingt, in die obere Dienstklasse einzumünden, bei den ehemaligen Hauptschülerinnen 8 Prozent, bei den Gymnasiastinnen liegt der Anteil mit 13 Prozent jedoch nur knapp darüber. In diese höchsten Berufspositionen stoßen Frauen offensichtlich trotz bester schulischer Ausgangsbedingungen nicht vor. Dabei lässt sich dieser Umstand nicht dadurch erklären, dass Frauen allgemein niedrigere *Berufsausbildungen* anstreben bzw. abschließen als Männer. Während in der LIfE-Studie 35 Prozent der ehemaligen (männlichen) Gymnasiasten später ein Hochschulstudium abschließen, liegt der Prozentsatz bei den ehemaligen Gymnasiastinnen mit 24 Prozent zwar unterhalb dieses Wertes, dennoch aber deutlich über dem Anteil von 13 Prozent von Frauen, die später im Beruf die höchste Stufe – die obere Dienstklasse – erreichen (Fend 2006c, S. 38f.). Während also – im Sinne der hier präsentierten Daten – die Männer ihr hohes schulisches bzw. akademisches Ausbildungsniveau auch in entsprechende Berufspositionen umsetzen können, gilt dies für Frauen in deutlich geringerem Maß (vgl. Granato/Schittenhelm 2004).

Erfolg im Studium

Haben wir in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt, dass die Heranwachsenden ohne genügende schulische und berufliche Ausbildung zahlreichen Nachteilen ausgesetzt sind, zeigt sich allerdings für die hoch qualifizierten Schulabgänger, dass mit dem Abitur allein noch nicht ohne Weiteres auch beruflicher Erfolg – zum Beispiel auf der Basis eines Hochschulstudiums, verbunden ist. Klemm und Weegen (2000) zeigen, dass die Tatsache, das Abitur zu erwerben, keineswegs bedeutet, gleichzeitig auch ein Studium zu beginnen und dieses auch erfolgreich abzuschließen. Anhand statistischer Zeitreihen belegen sie, dass zwar die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit (Fach-) Hochschulzugangsberechtigung in den letzten 30 bis 40 Jahren stark gestiegen ist, gleichzeitig die Zahl derer, die ein Studium erfolgreich abschließen, jedoch nur geringfügig zugenommen hat. Betrug der Anteil der Schulabgänger mit (Fach-) Hochschulreife am jeweiligen Geburtsjahrgang im Jahr 1967 8,7 Prozent, stieg er bis 1989 auf 32 Prozent an. In den auf diesen Zeitrahmen bezogenen Referenzjahrgängen¹¹ 1975 bis 1997 stieg der Anteil der Hochschulabsolventen von 9,4 auf 11,4 Prozent. Einer Zuwachsrate bei den Schulabgängern mit (Fach-)

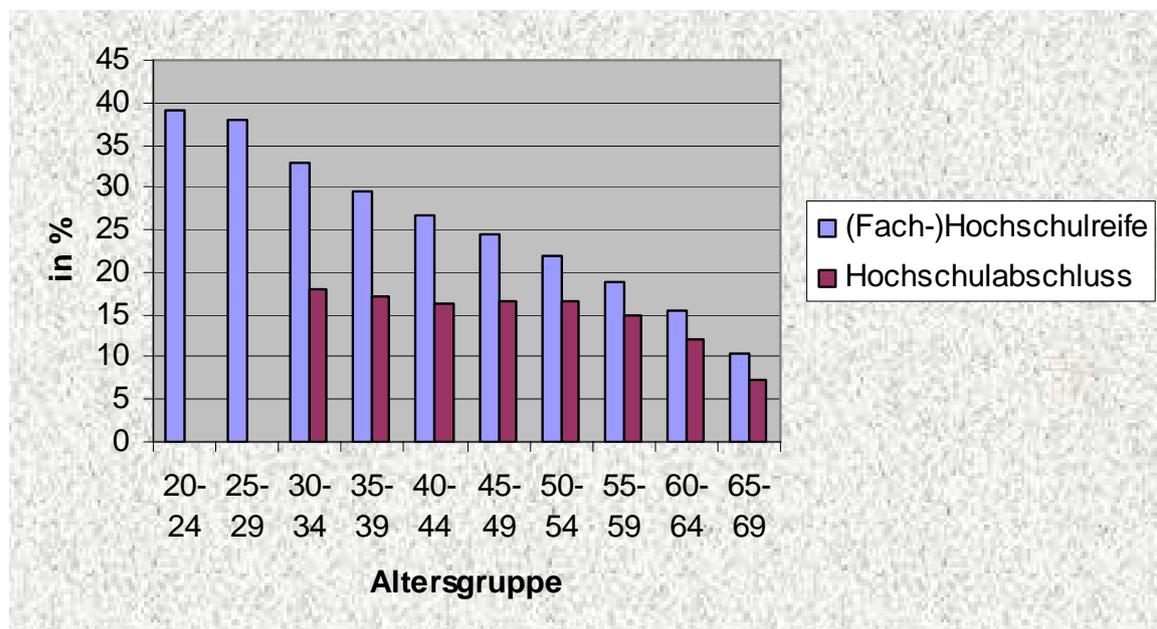
Das Abitur garantiert keinen Studienerfolg. Etwa die Hälfte der Studierenden bricht das Studium ab.

¹¹ Bei der Auswahl der Referenzjahrgänge wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt acht Jahre nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein (angetretenes) Studium beendet wird (Klemm/Weegen 2000, S. 134 und Tabelle IV/3, S. 136). Die Abiturientenquote von 1989 wird also mit der Hochschulabsolventenquote acht Jahre später – also 1997 – in Beziehung gesetzt.

3 Beschäftigungsbezogene Erträge schulischer Bildung

Hochschulreife von 268 Prozent steht damit eine bescheidene Zuwachsrate bei den jungen Akademikerinnen und Akademikern von nur 21 Prozent gegenüber. Die kaum steigende durchschnittliche Akademisierung der deutschen Bevölkerung lässt sich anhand der getrennten Darstellung verschiedener Geburtskohorten eindrücklich demonstrieren. Abbildung 3.2.2 zeigt, dass zwar der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten von Geburtskohorte zu Geburtskohorte hin anwächst, der höchste Anteil von Personen mit Hochschulabschluss (ca. 16 %) aber bereits bei den heute 50- bis 54-Jährigen erreicht wurde (also denjenigen, die vor 30 bis 35 Jahren ihre Hochschulzugangsberechtigung erlangten), und seither kaum nennenswert gestiegen ist.

Abbildung 3.2.2 Anteil von Personen mit (Fach-) Hochschulzugangsberechtigung und Personen mit Hochschulabschluss je Altersgruppe in der deutschen Bevölkerung



Quelle: Stecher 2007, auf der Basis der Daten des Bildungsberichts (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 224f., Tabelle B3-1Af).

Klemm und Weegen weisen dabei nach, dass dies vor allem auf die niedrigen Facherfolgsquoten im Studium¹² zurückzuführen ist. Diese liegen im Durchschnitt bei nur 50 Prozent, in manchen Studienfächern sogar darunter. Den Autoren ist in ihrem Resümee beizupflichten: „Ein Verlust von etwa der Hälfte derer, die sich einmal für einen Studiengang entschieden haben, muss als hoch problematisch eingeschätzt werden.“ (Ebd., S. 147) Der Bildungsbericht weist als häufigste Ursache für das Abbrechen eines Studiengangs dabei mangelnde Studienmotivation, berufliche Neuorientierung und finanzielle Probleme aus. Die Studienbedingungen werden von 9 Prozent der Studierenden an einer Universität als Grund für den Abbruch des Studiums genannt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 112, Abbildung F3-3). Da dieses Gutachten

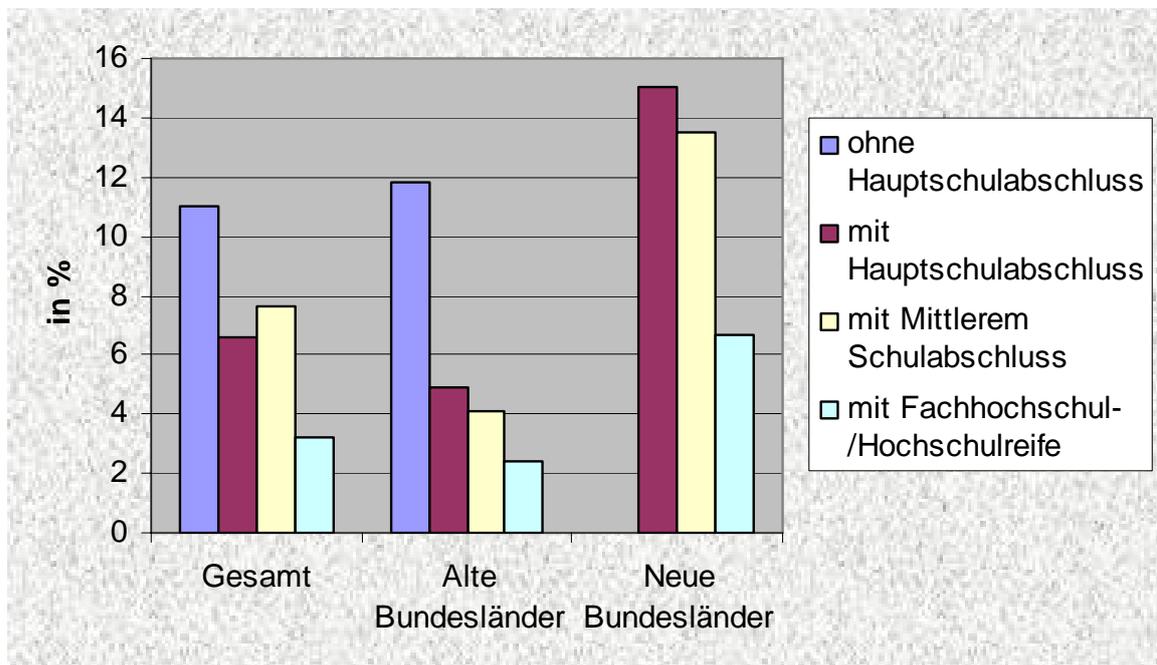
¹² Anteil derer, die ein einmal begonnenes Studium erfolgreich abschließen.

den Schwerpunkt auf das Schulsystem richtet, wollen wir auf den Bereich der Hochschule als Teil des Bildungssystems hier nicht weiter eingehen.

3.3 Arbeitslosigkeit

Ein Motiv dafür, die Schule mit einem möglichst hochwertigen Abschluss beenden zu wollen, könnte u. a. in dem Bemühen liegen, das Risiko einer späteren Arbeitslosigkeit minimieren zu wollen. Dass eine solche Hoffnung berechtigt ist, zeigen die Ergebnisse in Abbildung 3.3.1 (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 248ff.).

Abbildung 3.3.1 Arbeitslosenquoten nach Schulabschluss



Quelle: Avenarius et al. 2003, S. 248, Tabelle C5/4.

Je höher das Niveau der schulischen Ausbildung, desto geringer ist das Risiko der (späteren) Arbeitslosigkeit. Das Risiko beträgt für Abiturientinnen und Abiturienten in den alten Bundesländern nur 2,4 Prozent, in den neuen Ländern 6,7 Prozent. Für Personen ohne Schulabschluss beträgt die Arbeitslosenquote 11 Prozent in den alten Bundesländern und 6,6 Prozent für Personen mit Hauptschulabschluss. In den neuen Bundesländern, die insgesamt eine deutlich höhere Arbeitslosenquote aufweisen,

Je höher die Bildungsabschlüsse sind, desto wirksamer ist der Schutz vor Arbeitslosigkeit bzw. desto kürzer sind die Phasen in Arbeitslosigkeit.

sind 15 Prozent der Personen mit Hauptschulabschluss arbeitslos (gemeldet). Für die neuen Bundesländer lässt sich damit zeigen, dass dort „ein höherer Schulabschluss weniger Schutz vor Erwerbslosigkeit bietet als im früheren Bundesgebiet.“ (Avenarius et al. 2003, S. 248f.)

Aber nicht nur die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden verringert sich mit höheren Schulabschlüssen. Ebenso verringert sich die Dauer, die arbeitslos gewordene Personen in Arbeitslosigkeit verbringen müssen. Während arbeitslose Personen ohne Schulabschluss im Durchschnitt während eines Jahres 7,5 Monate arbeitslos bleiben, beträgt diese Zeitspanne bei arbeitslosen Personen, die das Abitur erworben haben, im Durchschnitt nur etwa 5 Monate (Avenarius et al. 2003, S. 249). Das heißt, die Wiedervermittlungsquote bei eingetretener Arbeitslosigkeit hängt wesentlich vom erreichten schulischen Bildungsniveau ab. Alles in allem zeigt sich damit in Bezug auf den Lebenslauf: Je erfolgreicher das Schulsystem durchlaufen wird und je höher die Bildungsabschlüsse sind, desto wirksamer ist der Schutz vor Arbeitslosigkeit bzw. desto kürzer fallen die Phasen in Arbeitslosigkeit aus.

3.4 Zusammenfassung

Wie die vorangegangenen Kapitel gezeigt haben, sind mit dem Niveau der schulischen Bildung eine Reihe lebenslaufrelevanter Aspekte verbunden. Fassen wir diese aus der Sicht der Heranwachsenden mit geringem Bildungsniveau zusammen, ergibt sich folgendes Bild:

Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Bildungsniveau (ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss) erreichen im Vergleich zu Gleichaltrigen mit hohem Bildungsniveau (Mittlere Reife oder Abitur)

- in ihrer Erwerbstätigkeit ein geringeres durchschnittliches Monatseinkommen,
- sie haben geringere Chancen, eine Berufsausbildung zu beginnen, und gehen nach dem Verlassen der Schule überdurchschnittlich häufig in das beruflich nicht qualifizierende Übergangssystem über,
- sie erreichen im Lebensverlauf geringere berufliche Positionen,
- sie weisen ein höheres Risiko auf, arbeitslos zu werden und bleiben dies, wenn sie es werden, über einen längeren Zeitraum.

Es ist damit offensichtlich, dass sich für Heranwachsende mit geringer schulischer Bildung die berufsbezogenen Folgen im Lebensverlauf negativ kumulieren.

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsverlaufs

Haben wir bislang den Blick auf den Ertrag von Bildung gelenkt, geht es in der Verknüpfung von Herkunft und sozialer Ungleichheit um grundlegende Bildungs-Verteilungsstrukturen. Darüber hinaus wollen wir in diesem Kapitel auf Tendenzen der Öffnung schulbiografischer Verläufe – die sich zum Beispiel in einer zunehmenden Entkoppelung von besuchter Schulform und Schulabschluss zeigt – hinweisen.

4.1 Bildungsarmut und soziale Herkunft

Wie die in Kapitel 3 präsentierten Daten gezeigt haben, werden die biographischen Folgen des Bildungssystems vor allem an den Lebensverläufen von Jugendlichen deutlich, die das Bildungssystem ohne Schulabschluss und damit in der Regel ohne ausreichende Basis- und Ausbildungskompetenzen verlassen. Edelstein bezeichnet diese Gruppe von jungen Menschen am unteren Rand der Bildungshierarchie als Zertifikats- und Kompetenzarme bzw. als Bildungsarme (2006, S. 126f.). Mit Beck, der dies bereits in der Mitte der 1980er-Jahre zusammenfasste, können wir resümieren, dass der Bildungsabschluss, dort, wo er „nicht mehr die Türen zu den ‚Vorzimmern‘ öffnet [...] selbst zum Ausschlußkriterium wird. Dies trifft mehr und mehr auf den Nur-Hauptschulabschluß zu. Das erfolgreiche Absolvieren irgendeiner Berufsausbildung wird zunehmen zur Voraussetzung dafür, überhaupt ins Erwerbsleben einsteigen zu können. In dem Maße, in dem derart der Facharbeiterbrief zur ‚Eintrittskarte‘ wird, werden Jugendliche, die keine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen können, marginalisiert. Hauptschulabsolventen werden zu ‚Ungelernten‘, finden einen vernagelten Arbeitsmarkt vor. Der Gang durch die Hauptschule wird zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit. Die Hauptschule driftet so in das gesellschaftliche Abseits ab, wird zur Schule der unteren, auf berufliche Zukunftslosigkeit festgeschriebenen Statusgruppen. Die neue Negativfunktion der Chancenvorenthaltung tritt [...] gleichsam ‚rein‘ an der Hauptschule hervor.“ (Beck 1986, S. 245)

Ein Bildungsabschluss wird zum „Ausschlusskriterium“ – der Hauptschulabschluss.

Über die Tatsache hinaus, dass bildungsarme Jugendliche kaum oder nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt besitzen, hat die Forschung ebenso zahlreiche Belege dafür vorgelegt, dass Bildungsarmut in erheblichem Maß durch die soziale Herkunft der Heranwachsenden bedingt ist. Vergleiche beispielsweise zwischen dem Bildungskapital der Eltern und dem von den Kindern erworbenen Schulabschluss zeigen, dass Kinder aus Akademikerfamilien eine erheblich größere Chance haben, selbst das Abitur zu erwerben und daraufhin ein Studium zu beginnen als Kinder aus bildungsarmen Familien. Dieser Zusammenhang bleibt auch erhalten, wenn beispielsweise objektivierte Schulleistungen oder Intelligenz kontrolliert werden (Edelstein 2006, S. 128f.).

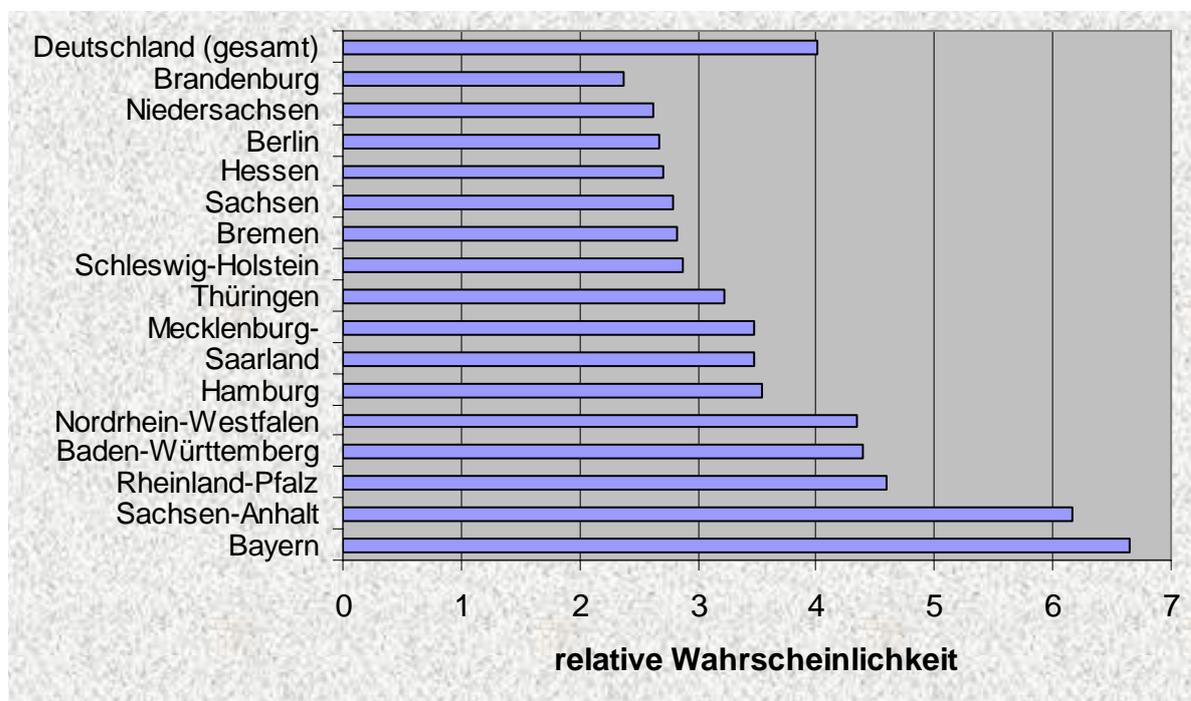
4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsverlaufs

In Bezug auf die Frage, welche Rolle das Schulsystem hinsichtlich der Reproduktion sozialer Ungleichheit spielt, ist es notwendig, zwei verschiedene Formen des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu unterscheiden (vgl. Boudon 1977). „*Primäre Disparitäten* in der Bildungsbeteiligung beruhen auf Ungleichheit in den Fähigkeiten und Kompetenzen, die notwendig sind, um an bestimmten Bildungsangeboten teilzuhaben. Die Entwicklung von Kompetenzen wird auch von der sozialen Herkunft beeinflusst“ (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 259). Aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung lässt sich diese Form der sozialen Disparität in den Eingangsvoraussetzungen als *Input-Varianz* bezeichnen. Wie Helmke und Schrader (1998, S. 26) anhand der Münchener SCHOLASTIK-Studie zeigen, sind die Eingangskompetenzen zu Beginn des ersten Schuljahres bereits sehr ungleich – und hoch korrelierend mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler – verteilt.

„Unter *sekundären Disparitäten* werden [...] soziale Unterschiede verstanden, die unabhängig von der Kompetenz auftreten. Man kann sie als einen Indikator für die soziale Ungleichheit bei der Verteilung von Bildungs- und damit auch von Lebenschancen betrachten. Hohe sekundäre Disparitäten deuten darauf hin, dass Eltern und Lehrkräfte an Bildungsschwellen sozialschichtspezifische Entscheidungen treffen.“ (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 259; vgl. Edelstein 2006, S. 129) Auf die einzelnen Mechanismen, die hierbei schichtspezifisch im Hintergrund wirken – wie z. B. in Bezug auf das Schulwahlverhalten der Familien (vgl. Wessel/Merkens/Dohle 1997; Merkens/Wessel/Dohle/Classen 1997; Meulemann 1985; Becker 1998a, 2000) oder in Bezug auf die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte (vgl. Ditton 1989; Arnhold/Bellenberg 2005; Hinz/Groß 2006) – können wir an dieser Stelle nur verweisen.

Die Folgen sekundärer Disparitäten lassen sich mit den Daten von PISA-E 2003 ansatzweise quantifizieren. Dort wurde untersucht, welche relative Wahrscheinlichkeit Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Sozialschichten haben, das Gymnasium zu besuchen, wenn man gleichzeitig deren unterschiedliche Kompetenzniveaus (also die primären Disparitäten) berücksichtigt. Im Durchschnitt aller Bundesländer zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit für ein Kind aus der höchsten Sozialschicht das Gymnasium zu besuchen, in etwa viermal so hoch ist, als bei einem Kind mittlerer Sozialschichten – bei gleichem Kompetenzniveau im Lesen und in Mathematik. Wie Tabelle 3.4.1 zeigt, gibt es hier zwischen den einzelnen Bundesländern jedoch zum Teil erhebliche Unterschiede.

Tabelle 3.4.1: Relative Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, für Kinder aus der höchsten Sozialschicht gegenüber Kindern aus der mittleren Sozialschicht unter Kontrolle der Lese- und mathematischen Grundleistungen – nach Bundesländern



Quelle: Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 262, Tabelle 9.4. Daten aus PISA 2003. Die höchste Sozialschicht ist definiert als oberstes Quartil der nach dem „Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS)“ eingeteilten Familien. Die mittlere Sozialschicht ist definiert als das 2. Quartil (also die Rangplätze 25 bis 50) auf dem ESCS-Index (vgl. zur Indexbildung Ehmke/Hohensee/Heidemeier/Prenzel 2004, S. 239f.).

Nordrhein-Westfalen liegt mit einer relativen Wahrscheinlichkeit von 4,35 etwas über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Dies bedeutet, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulische Laufbahn (nach Kontrolle von Begabungsunterschieden) in Nordrhein-Westfalen stärker ausfällt als etwa in Bundesländern wie Brandenburg (2,38) und Niedersachsen (2,63), hingegen schwächer als etwa in Bayern (6,65) oder Sachsen-Anhalt (6,16).

Die Bedeutung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die schulische Laufbahn ist in NRW im Vergleich zu anderen Bundesländern recht hoch.

Wie Ehmert, Siegle und Hohensee (2005, S. 263) zeigen, besteht dabei ein gewisser

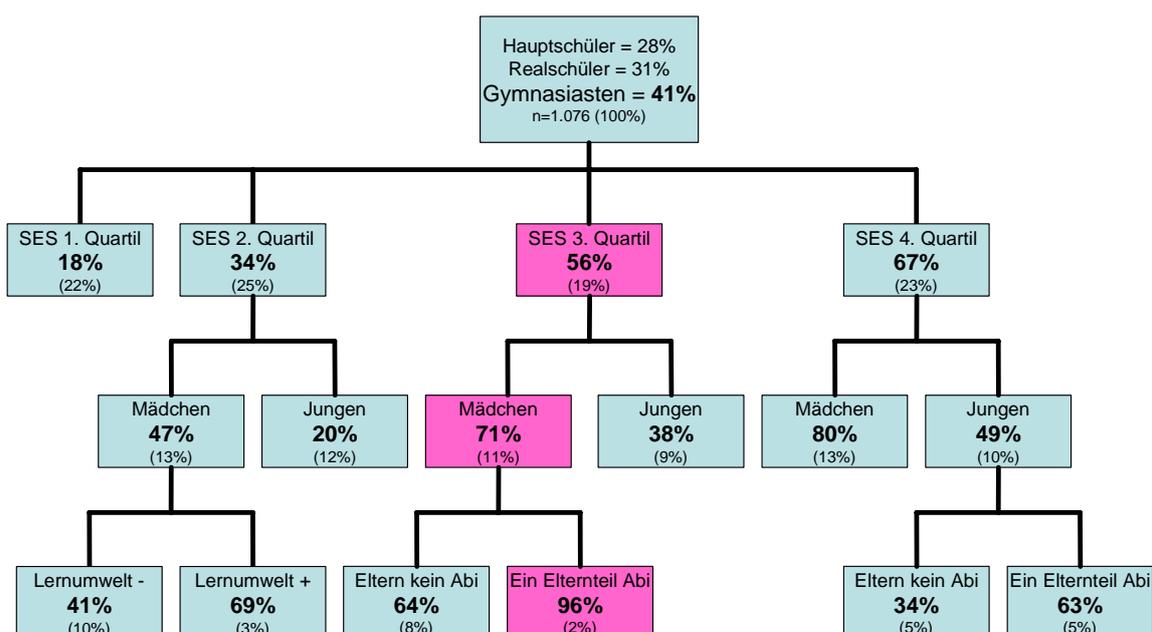
Zusammenhang zwischen der landesbezogenen gymnasialen Beteiligungsquote und dem Ausmaß sekundärer Disparitäten. In Ländern mit hoher Beteiligungsquote am Gymnasium fallen die sekundären Disparitäten etwas niedriger aus. Mit der Steigerung des Gymnasiumsbesuchs geht offensichtlich auch eine steigende relative Rekrutierung von Schülerinnen und Schülern aus mittleren und niedrigen Bildungs- und Sozialschichten einher. Damit lassen sich soziale

Ungleichheiten in der Schule abbauen – so eine vorsichtige bildungspolitische Ableitung aus diesen Befunden –, wenn es gelingt, allgemein mehr Kindern bzw. Jugendlichen, den Weg ins Gymnasium zu öffnen. (Wir werden im Schlusskapitel diskutieren, dass wir beim 8-jährigen Gymnasium gerade nicht davon ausgehen, dass dadurch die Gymnasialquote gesteigert wird.

Bildungsbeteiligung und soziale Herkunft in Nordrhein-Westfalen¹³

Anhand der Daten der Studie LernBild, bei der 2003 2.000 10- bis 18-Jährige in Nordrhein-Westfalen befragt wurden, gehen Zinnecker und Stecher der Frage nach, wie die Bildungsbeteiligung am Gymnasium durch die sozialen Herkunftsbedingungen und das Geschlecht beeinflusst wird (siehe Abbildung 3.4.2).

Abbildung 3.4.2: Anteil von Gymnasiastinnen/Gymnasiasten in einzelnen sozialen Struktursegmenten



Legende: Die Prozentwerte in Klammern geben die relative Größe des jeweiligen Struktursegments in der Gesamtpopulation (n=1.076) an. Dabei summieren sich die Zeilenprozentage in der ersten Ergebniszeile auf Grund fehlender Werte nicht zu 100 Prozent. SES: Anhand des ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status; siehe Ganzeboom/Treiman 1996) wurden die Familien entsprechend ihres sozioökonomischen Status in vier Quartils-Gruppen eingeteilt (hier: niedrig = unterstes SES-Quartil, hoch = oberstes SES-Quartil); Bildung der Eltern: Allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife zusammengenommen. Materielle

¹³ Bei diesem Abschnitt handelt es sich um eine gekürzte und teilweise überarbeitete Fassung aus Zinnecker/Stecher 2006.

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsverlaufs

Lernumwelt: Die Schüler sollten ankreuzen, ob es bei ihnen zu Hause ein Zimmer für sie allein, Lern-Software, ein Wörterbuch oder einen ruhigen Platz zum Lernen gibt. (+) Überdurchschnittlich = alle vier genannten Dinge sind vorhanden. (-) Unterdurchschnittlich = nur drei oder weniger der genannten Dinge sind vorhanden.

Abbildung 3.4.2 zeigt zunächst, in welcher Rangfolge die in die empirischen Analysen einbezogenen Strukturvariablen – Sozioökonomischer Status, Geschlecht, Bildung der Eltern und materielle Lernumwelt in der Familie – auf die Beteiligung der Schülergruppen am gymnasialen Bildungsweg Einfluss nehmen. Die stärkste Wirkung geht vom sozioökonomischen Berufsstatus im Elternhaus aus (siehe die Legende zu Abbildung 3.4.2). Der Prozentanteil der Schüler, die das Gymnasium in der Sekundarstufe I besuchen, steigt von nur 18 Prozent im ersten und niedrigsten SES-Quartil (links) über 34 Prozent im zweiten, 56 Prozent im dritten bis hin zu 67 Prozent im höchsten SES-Quartil.

Sozioökonomischer Status, Geschlecht, Bildung der Eltern und materielle Lernumwelt bestimmen den Zugang zum Gymnasium.

Auf der zweiten Ebene können wir erkennen, dass in drei von vier sozioökonomischen Berufsstatusgruppen das Geschlecht eine außerordentliche Bedeutung hat. Handelt es sich um Mädchen, so verdoppelt sich der Anteil der Gymnasiasten in jeder SES-Quartilsgruppe im Vergleich zu den Jungen in diesem sozialstrukturellen Segment nahezu: Im zweiten Quartil – linke Seite – von 20 Prozent bei den Jungen auf sogar 47 Prozent bei den Mädchen. Innerhalb des dritten SES-Quartils – in der Mitte des Baumes – von 38 Prozent auf 71 Prozent. In der vierten und höchsten SES-Gruppe – rechterhand – steigt der Anteil der Gymnasiasten von 49 Prozent bei den Jungen auf 80 Prozent bei den Mädchen. Nur in der untersten Berufsstatusgruppe spielt der Faktor Geschlecht offensichtlich keine förderliche Rolle. Die sehr geringe Beteiligung dieses Segments am Gymnasium – nur 18 Prozent – bleibt unabhängig vom Geschlecht der Schüler bestehen.

Erst auf der dritten Ebene wird das Bildungskapital der Eltern, der Bildungstitel Abitur von Vätern und/oder Müttern, wirksam. Allerdings wirkt der Bildungsgrad der Eltern nur in der oberen Hälfte der sozioökonomischen Berufsstrata selektiv. Im vierten SES-Quartil hilft es den Jungen, wenn wenigstens einer der beiden Eltern Abitur besitzt. In diesem Fall erhöht sich der Anteil derer, die ein Gymnasium besuchen, von 49 Prozent auf 63 Prozent – während die Jungen aus zwar beruflich privilegierten Elternhäusern, wo aber das entsprechende Bildungskapital Abitur fehlt, deutlich Anteile am Gymnasium verlieren (von 49 % sinkt ihre Beteiligungsquote auf 34 %).

Die dramatischste Wirkung zeigt das Abitur der Eltern bei der Gruppe von Mädchen, die in Elternhäusern aus dem dritten sozioökonomischen Berufsquartil leben. Der „Erfolgsweg“ dieser Mädchen ist im Baumdiagramm hervorgehoben. Die Angehörigen dieses Segments besuchen mit 71 Prozent ohnehin außerordentlich häufig das Gymnasium. Ihr Anteil an diesem privilegierten Bildungsgang erhöht sich jedoch noch einmal außerordentlich, wenn wenigstens ein Elternteil das Abitur aufweist. In diesem Fall finden wir praktisch alle Mäd-

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsverlaufs

chen aus diesem Schülersegment – genauer: 96 Prozent – in einem Gymnasium.

Interessant ist die Baumstruktur, die wir im zweiten, unterdurchschnittlichen SES-Quartil des sozioökonomischen Berufsstatus finden. Hier hilft, auf der dritten Ebene – anders als in den oberen Berufsstrata – das Bildungskapital der Eltern, das hier ohnehin viel seltener anzutreffen ist, offenbar nicht weiter. An dessen Stelle tritt aber ein anderes Strukturmerkmal des Elternhauses, das wir mit abbilden können: die materielle Lernumwelt, die die Schüler zu Hause vorfinden. (Zur Lernumwelt gehören gute Lernmöglichkeiten und Lernausstattung zu Hause; siehe die Legende zu Abbildung 3.4.2.) Die Lernumwelt hilft aber nur den Mädchen. Falls Mädchen auf eine solche günstige, überdurchschnittliche Lernumwelt zurückgreifen können, erhöht sich der Anteil derer, die das Gymnasium besuchen, von 47 auf 69 Prozent, während er bei ungünstigerer Lernumwelt auf 41 Prozent abfällt.

Wir können vermuten, dass die Eltern durch die Herstellung einer solchen positiven Lernumwelt ihre Unterstützung für das Kind auf materieller Ebene signalisieren – eine Unterstützung, die sie ihnen aufgrund fehlender eigener gymnasialer Bildungsressourcen auf anderem Weg nicht zukommen lassen können. Das ist möglicherweise der „Königsweg“ der Bildungsförderung in dieser sozioökonomisch eher schwächeren Statusgruppe – der allerdings vor allem den Mädchen zugute kommt.

Alle diese kompensierenden Möglichkeiten stehen Schülern der untersten sozioökonomischen Statusgruppe nicht zu Verfügung – jedenfalls nicht im Rahmen der von uns erhobenen Strukturmerkmale. Es scheint vielmehr so zu sein, dass die Schüler der untersten sozioökonomischen Statusgruppe nahezu generell vom privilegierten gymnasialen Bildungsgang abgekoppelt sind. Keines der Merkmale außerhalb des elterlichen Status vermag die geringe Beteiligungsquote in diesem sozialen Segment (von nur 18 %) statistisch signifikant zu steigern.

Schüler der untersten sozioökonomischen Gruppe sind vom Gymnasium abgekoppelt.

Entsprechend der hier präsentierten Befunde (siehe Abbildung 3.4.1 und 3.4.2) können wir die Schlussfolgerung, die Anger und Plünnecke (2007, S. 40ff.) in ihrem parallelen Enquete-Gutachten zu den volkswirtschaftlichen Effekten des Bildungssystems in Bezug auf die geringe soziale Selektivität des Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen treffen, nicht teilen. Im Hinblick etwa auf die Übertrittsselektivität auf das Gymnasium nimmt Nordrhein-Westfalen bestenfalls einen durchschnittlichen Rangplatz in Deutschland ein. Die Tabelle 13, auf die sich Anger und Plünnecke stützen (vgl. S. 40), bezieht sich bei zwei der insgesamt drei enthaltenen Aspekte auf die Mathematikleistung der nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schüler in der PISA-Studie 2003. Dies ist nur *ein* Indikator unter mehreren, die im Rahmen von Selektivitätsanalysen notwendiger Weise betrachtet werden müssen. Auch die „Relation des Anteils ausländischer Schulabgänger ohne Abschluss an allen Schülern ohne Abschluss“ scheint uns darüber hinaus nicht auszureichen. Zum anderen belegt Tabelle 13, dass Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu 41 anderen Län-

dern (incl. der deutschen Bundesländer) in Bezug auf den sozialen Gradienten (Regression des sozioökonomischen Hintergrunds – ESCS-Index – auf die Mathematikleistung) auf Platz 24 liegt, in Bezug auf die „Varianzaufklärung des sozialen Gradienten“¹⁴ auf Rangplatz 38. Von geringer sozialer Selektivität in Nordrhein-Westfalen zu sprechen überrascht auf der Grundlage dieser Befunde. Die von uns hier vorgelegten Daten legen eine andere Schlussfolgerung nahe.

4.2 Korrekturen in Bildungswegen

Bildungssysteme unterscheiden sich darin, wie flexibel sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin einzugehen in der Lage sind. Unter *bildungsbiografischen Optionen* im Schulsystem wollen wir im Folgenden mit Bellenberg dabei Instrumente verstehen, die „zu einer besseren relativen Passung von Kompetenz und Lernhaltung der Schülerinnen und Schüler und schulischer Anforderungsstruktur führen sollen“ (2005, S. 7; vgl. Cortina/Trommer 2003). Dabei lassen sich einerseits Instrumente unterscheiden, die diese Anpassung – beispielsweise über ein flexibles Zeitregime – innerhalb der jeweils besuchten Schulform ermöglichen sollen (*schulformimmanente Instrumente*). Hierzu zählen unter anderem eine flexible Schuleingangsphase in der Primarstufe so wie das Wiederholen und Überspringen von Klassen. Davon zu unterscheiden sind Anpassungsinstrumente, die sich auf die schulformspezifische Trennung von Schülerinnen und Schülern beziehen. Hierzu gehört zunächst die grundlegende Einteilung der Sekundarstufe I in das dreigliedrige System – Hauptschule, Realschule (bzw. Gesamtschule) und Gymnasium – und der Sekundarstufe II in eine gymnasiale Oberstufe und das (duale) Berufsbildungssystem – nicht zu vergessen, das parallele System der Sonderschulen. Während bereits durch die Wahl einer geeigneten Schulform eine grundlegende Passung zwischen den Schülerkompetenzen und Anforderungsstruktur der Schule – entsprechend beispielsweise von Begabungsunterschieden (vgl. Avenarius 2003, S. 177) – erreicht werden soll, sind in der Regel für die spätere Korrektur der Schulformwahl Wechsel zwischen den Schulformen möglich. Dabei lassen sich Aufwärts- (beispielsweise der Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium) von Abwärtswechsel (etwa von der Realschule auf die Hauptschule) unterscheiden.

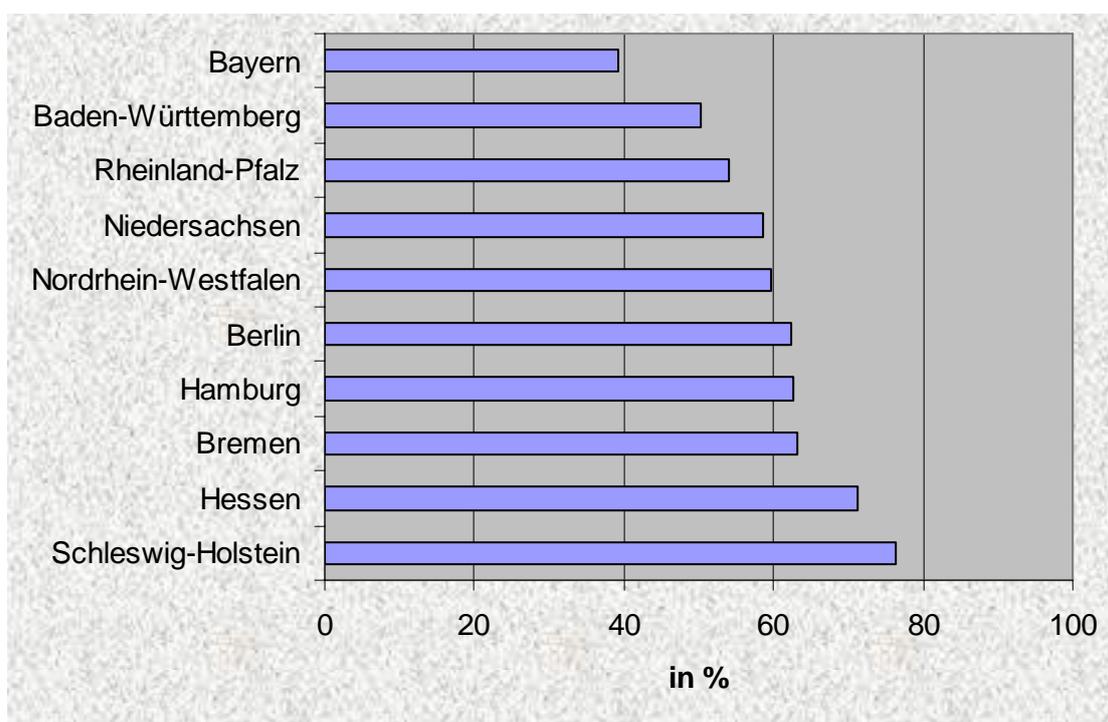
Während die erste Art der Instrumente hauptsächlich darauf zielt, dass die geforderten schulformspezifischen Inhalte in unterschiedlichem Zeittempo bearbeitet werden (und sich die Flexibilisierung auf die unterschiedlichen Zeittempi bezieht), stützt sich die zweite Art von Instrumenten darauf, dass unterschiedliche Inhalte bearbeitet werden.

¹⁴ „Wird ein großer Anteil der Gesamtvarianz durch die soziale Herkunft erklärt, so bedeutet dies, dass der soziale Hintergrund als Prädiktorvariable eng mit dem Kompetenzniveau zusammenhängt.“ (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 257) Nordrhein-Westfalen weist eine Varianzaufklärung von 23,7 Prozent auf und damit eine der höchsten – was für eine starke soziale Selektivität spricht.

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungswegs

Je flexibler ein Schulsystem in beiderlei Hinsicht ist, desto größer sind die Optionen für den Einzelnen, die Bildungsbiografie eng an die eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten, Interessen und Zeitpläne zu legen (siehe ausführlich hierzu Kapitel 7 und 8).

Abbildung 3.7.1 Anteil der 15-jährigen Hauptschülerinnen und -schüler, die eine ‚verzögerte Schullaufbahn‘ aufweisen nach Bundesland (nur Bundesländer mit Hauptschule)



Quelle: Prenzel et al. 2005, S. 169-233. Daten aus PISA-E 2003. Eine verzögerte Schullaufbahn liegt dann vor, wenn die Schülerin bzw. der Schüler entweder bei der Einschulung um ein Jahr zurückgestellt wurde oder/und in der Grundschule oder in der Sekundarstufe I (mindestens) eine Klasse wiederholt hat und/oder von einer anderen Schulart auf die Hauptschule gewechselt hat.

Betrachten wir die Schulbiografien der in PISA-E 2003 befragten 15-jährigen Hauptschülerinnen und -schüler, so zeigt sich, dass viele von ihnen eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise haben knapp 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf Hauptschulen entweder die Zurückstellung bei der Einschulung (26 %), (mindestens) eine Klassenwiederholung in der Grundschule (33 %) oder in der Sekundarstufe I (25 %) erlebt, oder bereits einmal die Schulform gewechselt. Dies liegt im Vergleich der Bundesländern, die überhaupt über Hauptschulen verfügen, zwar im Mittelfeld – zwischen dem ‚Spitzenreiter‘ Schleswig-Holstein (76 %) und Bayern (39 %) – belegt aber, dass eine grundständige, ‚ungebrochene‘ Schulkarriere in den Hauptschulen Nordrhein-Westfalens zur Minderheit gehört. Bezogen auf das Gymnasium liegt Nordrhein-Westfalen ebenfalls im Mittelfeld. Hier weisen 16 Prozent der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler eine verzögerte

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungswegs

Schullaufbahn auf (wobei dies im häufigsten Fall auf eine Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I zurückzuführen ist). Spitzenreiter ist hier ebenfalls Schleswig-Holstein mit einem Anteil von 24 Prozent verzögerten Schulkarrieren, Bayern (20 %), Baden-Württemberg (10 %).

Ausgehend von diesen Daten ist offensichtlich, dass der Weg in und durch die Hauptschule für die Heranwachsenden mit häufigen Unterbrechungen der schulischen Laufbahn verbunden ist. Bei der Frage, ob sich dadurch biografisch problematische Unterbrechungen ergeben – und damit der Kern des hier vorgelegten Gutachtens durch die genannten Zahlen tangiert ist –, ist folgendes zu bedenken. Aus dem Kindergarten wechselt in der Regel ein gemeinsamer Kindergarten-Jahrgang in die Schule. Im Kindergarten werden die ‚Schulkinder‘ auf den gemeinsamen Übergang vorbereitet und sie haben im letzten Kindergartenjahr eine besondere soziale Stellung in der Kindergartengruppe inne. Eine Zurückstellung bedeutet für den Einzelnen, aus diesem gemeinsamen Gefüge herauszufallen und nicht mit dem ursprünglichen Kindergarten-Jahrgang die Schule zu beginnen, sondern mit einem mehr oder weniger unbekanntem Jahrgang jüngerer Kinder. Auch die Wiederholung einer Klasse bedeutet, das angestammte soziale Netz von Freundschaften und gemeinsamen Erfahrungen zu verlieren.

Mit dem Schulwechsel ist in der Regel ebenfalls ein Umbruch der sozialen (Freundschafts-)Netzwerke verbunden, deren Wiederherstellung zumindest einige Zeit in Anspruch nimmt. Wenngleich die meisten Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit mit den Umbrüchen und Veränderungen, die mit einem Schulwechsel, einer Klassenwiederholung oder der verspäteten Einschulung verbunden sind, kompensieren, sind diese Ereignisse dennoch für das aktuelle Erleben der Schule für die Kinder und Jugendlichen von eminenter Bedeutung. Ein 13-jähriger Realschüler schreibt in einem Aufsatz auf die Frage, wie er sich seine Zukunft vorstellt, spontan über seine Ängste in Bezug auf den schulischen Werdegang:

Ich hoffe, ich komme gut durch die Schule und sacke nicht ab. Es wäre schrecklich, wenn ich sitzen bleiben würde oder sogar auf eine andere Schule müsste. (Junge, 13 Jahre, Realschule)

Ohne dies hier näher beschreiben und quantifizieren zu wollen, können wir festhalten, dass die biografischen Einschnitte, die (spätere) Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf ihrem Weg durch das Schulsystem erleben, weit häufiger sind als dies bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Fall ist. Schulischer Misserfolg läuft offensichtlich parallel zu einer gebrochenen Schulbiografie.

Schülerbiografien in Nordrhein-Westfalen

In welchem Ausmaß Schülerbiografien in Nordrhein-Westfalen durch Brüche und Verzögerungen gekennzeichnet sind, zeigt Bellenberg (1999). Anhand retrospektiv erhobener Daten – u. a. zum Einschulungsalter, zu Klassenwiederholungen und Schulformwechseln – rekonstruiert Bellenberg die individuellen Schullaufbahnen von 1.820 nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schü-

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsvorgangs

lernen am Ende der Sekundarstufe I (an Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Sonderschulen sowie Gymnasien) und 585 Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe an Gesamtschulen bzw. Gymnasien). Als zentrale Befunde lassen sich dabei u. a. folgende Punkte festhalten:

- Bereits das Timing der Einschulung ist ein wichtiges Faktum hinsichtlich des Erfolgs bzw. Misserfolgs der weiteren Schullaufbahn. Die von der Einschulung zurückgestellten (und damit spät eingeschulten) Schülerinnen und Schüler besuchen in der Sekundarstufe häufiger niedriger qualifizierende Schulformen. So zeigt sich, dass die Hälfte aller Sonderschüler (mit Lernbeeinträchtigung) verspätet eingeschult bzw. zurückgestellt wurde. Auch in Hauptschulen und zum Teil in Gesamtschulen sind verspätet eingeschulte Schülerinnen und Schüler überrepräsentiert, während sie in Realschulen und Gymnasien nur selten zu finden sind (Bellenberg 1999, S. 269). Allerdings reduziert die aufgeschobene Einschulung die Wahrscheinlichkeit, in der späteren Schullaufbahn eine Klasse zu wiederholen (vgl. ebd., S. 270). Die Späteinschulung führt also offensichtlich zu einer gewissen Harmonisierung zwischen schulischen Leistungsanforderungen und individuellen Kompetenzen¹⁵.
- Im Gegensatz zur Späteinschulung führt eine verfrühte Einschulung dazu, dass während der Grundschulzeit, aber auch noch während der Sekundarstufe I, häufiger eine Klasse wiederholt wird als dies bei fristgemäß eingeschulten Schülerinnen und Schülern der Fall ist. Dies bedeutet, dass die „Erwartung, daß die Ausweitung der Früheinschulungsmöglichkeit auf größere Altersgruppen zu jüngeren Schulabgängern führt, [...] anhand der vorliegenden Untersuchung wenig abgesichert“ ist (ebd., S. 270f.).
- Hinsichtlich der Klassenwiederholungen zeigt sich, dass diese deutlich häufiger am unteren Ende der Schulformhierarchie vorkommen. Bellenberg berichtet, dass in der Hauptschule am Ende der 10. Klasse 30 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Laufbahn bereits eine Klasse wiederholt haben. Der Anteil an den Realschulen beträgt 25%, bei den Gesamtschulen 16%, und im Gymnasium gilt dies nur für 11% aller Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I.
- In Bezug auf die Schulformwechsel – als institutionellem Korrekturinstrument des hierarchisch gegliederten Schulsystems – zeigt sich zunächst der bekannte Befund, dass vertikale Mobilität vor allem nach ‚unten‘ stattfindet, das heißt Schulformwechsel in anspruchsniedrigere Schulformen zahlenmäßig überwiegen. „Immerhin kommen in NRW auf jeden Aufsteiger in das Gymnasium 11 Schülerinnen und Schüler, welche dieses verlassen müssen und überwie-

Bei Schulformwechseln überwiegt die „Abwärtsmobilität“

¹⁵ Wobei sich dieser Effekt allerdings zum Teil bereits aus der Tatsache ergeben dürfte, dass mit der verspäteten Einschulung eine Korrektur der Schullaufbahnen nach ‚unten‘, das heißt in Richtung von Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen verbunden ist.

gend die Reihen der Realschülerschaft auffüllen.“ (Ebd., S. 273) Den höchsten Anteil von Schulformwechslern weist dabei die Realschule am Ende der Sekundarstufe I mit etwa 25% auf. Dabei handelt es sich, wie die Analysen von Bellenberg zeigen, in der Regel um ehemalige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

- Zusätzlich zur geringen vertikalen Aufstiegsmobilität im deutschen Bildungssystem zeigt sich, dass diejenigen, die von der Hauptschule bzw. Realschule auf eine gymnasiale Oberstufe übertreten, sich nur zu 79% in der Gesamtschule bzw. nur zu 69% im Gymnasium bis zum Abitur halten können. D. h. zur ohnehin geringen Möglichkeit des schulformbezogenen Aufstiegs tritt auch eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit hinzu, bei einem schulformbezogenen Aufstieg zu scheitern (vgl. S. 274). Hinzu kommt, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I auf die gymnasiale Oberstufe übertreten, 5-mal so häufig während der Oberstufe eine Klasse wiederholen (in der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule 3-mal so häufig). „Zusammenfassend kann man damit festhalten, daß in der Gesamtschule etwas weniger als die Hälfte, im Gymnasium etwas mehr als die Hälfte der vertikalen Aufsteiger beim Übergang in die Sekundarstufe II damit rechnen müssen, entweder vor dem Abitur wieder auszuscheiden oder mindestens 4 Jahre bis zum Abitur zu benötigen.“ (Ebd., S. 275).

Unter dem Stichwort „Umgang mit dem Faktor Zeit“ zeigt das parallele Enquete-Gutachten zu den volkswirtschaftlichen Folgen des Bildungssystems (Anger/Plünnecke 2007), dass Nordrhein-Westfalen in Bezug auf den Anteil verspäteter Einschulungen im Vergleich zu den anderen Bundesländern eine sehr günstige Position einnimmt. Nordrhein-Westfalen ist mit 2,9 Prozent das Bundesland mit dem geringsten Anteil an verspäteten Einschulungen. Am höchsten fällt dieser Anteil in Mecklenburg-Vorpommern mit 8,6 Prozent aus (der Bundesdurchschnitt liegt bei 4,8 %; vgl. Anger/Plünnecke 2007, S. 44). In Bezug auf den Anteil von Klassenwiederholern liegt Nordrhein-Westfalen – mit 0,8 Prozent in der Primarstufe und 3,6 Prozent in der Sekundarstufe – ebenfalls unter dem Bundesdurchschnitt und weist auch in dieser Hinsicht eine vergleichsweise günstige Ausgangssituation auf. Zu betonen ist allerdings, dass die querschnittliche Perspektive, die den Befunden von Anger und Plünnecke (2007) zu Grunde liegt, durch Daten aus der biografischen Perspektive, die in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurden, ergänzt werden muss, um die tatsächliche Situation der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen.

4.3 Entkoppelung von Schulformen und Abschlüssen

Dem dreigliedrigen Schulsystem, wie es nach wie vor in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland vorherrscht, wird häufig vorgeworfen, dass mit dem Übergang in die Sekundarstufe nach vier (bzw. sechs) Grundschuljahren bereits früh entscheidende Weichen für den weiteren Bildungsweg gelegt werden. „Nur wenige Schüler“, so resümieren Avenarius et al. im Bildungsbericht für Deutschland (2003, S. 178), „wechseln nach dem Übergang in die Sekundarstufe I im Alter von zehn oder elf Lebensjahren noch einmal die

Schulform. Unter den Schulwechselln überwiegt die Abwärtsmobilität.“ Allerdings – und darauf verweisen Avenarius et al. (2003) – hat in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Entkoppelung zwischen besuchter Schulform und dem späteren Schulabschluss stattgefunden. Das heißt, zunehmend mehr Heranwachsende nutzen zum einen die Chancen auf einen höherwertigen Schulabschluss, der an der von ihnen besuchten Schulform angeboten wird (z. B. die Klasse 10 an der Hauptschule mit der Möglichkeit, die Schule mit der Mittleren Reife abzuschließen), zum anderen die Möglichkeiten, Schulabschlüsse im Rahmen der Berufsausbildung (beispielsweise auf einer Berufsfachschule) nachzuholen.

Die Daten, die Fend aus der Life-Studie (vgl. im Folgenden Fend 2006a, S. 36f.) berichtet, und die sich auf die individuelle Entwicklung vom 12. bis zum 35. Lebensjahr beziehen lassen, zeigen aus einer lebensverlaufsbezogenen Perspektive, dass die Entkoppelung zwischen besuchter Schulform und späterem (nachgeholtem) Schulabschluss zahlenmäßig durchaus erheblich ist. So haben von den Schülerinnen und Schülern, die am Ende der 9. Jahrgangsstufe die Hauptschule besucht haben, immerhin 46 Prozent der (damaligen) Mädchen die Mittlere Reife (42 %) oder die Fachhochschulreife (4 %) erreicht. Damit blieben nur etwas mehr als die Hälfte der damaligen Hauptschülerinnen dauerhaft Schülerinnen mit Hauptschulabschluss. Bei den Jungen sieht die Bilanz schlechter aus. Hier gelang es im Laufe der Jahre nach der 9. Jahrgangsstufe nur einem Viertel, einen höherwertigen Abschluss als den Hauptschulabschluss zu erreichen. 4 Prozent der Jungen/jungen Männer gelang das Abitur. Von den ehemaligen Realschülerinnen erreichten 17 Prozent einen höheren Abschluss als die Mittlere Reife, bei den Realschülern beträgt dieser Anteil sogar 36 Prozent. Es lässt sich also festhalten, dass jenseits der geringen Durchlässigkeit des Schulsystems für aufwärtsmobile Schulformwechsel und Erfolgskarrieren, sich dennoch für einen Teil der Heranwachsenden (und späteren Erwachsenen) Wege und Möglichkeiten finden, den einmal angesteuerten Schulabschluss aufzubessern und damit die Bildungskarriere nach oben hin zu korrigieren (vgl. Henz 1997a).¹⁶

Ein Teil der Heranwachsenden kann den Schulabschluss „aufbessern“.

Eine besondere Rolle kommt hier auch den berufsbildenden Schulen zu. Avenarius et al. berichten (2003, S. 180) davon, dass im Jahr 2001/02 21 Prozent aller Absolventen der Sekundarstufe II ihr Abitur nicht auf dem allgemein bildenden Gymnasium, sondern innerhalb der gymnasialen Oberstufe einer Gesamtschule bzw. auf beruflichen Schulen abgeschlossen haben.

¹⁶ Dabei weist etwa Schuchart (2006) darauf hin, dass die mit der Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss einhergehenden schulbiografischen Optionen zunehmend auch von den Eltern wahrgenommen werden und sich in deren Bildungsstrategien niederschlagen. Darüber hinaus ist im Zusammenhang mit Fragen der sozialen Ungleichheit zu berücksichtigen, dass auch nachgeholte Bildungsabschlüsse ähnlichen herkunftsbedingten Selektionsmechanismen unterliegen wie grundständige Abschlüsse (vgl. Henz 1997b, c). Dies bedeutet, dass neue Optionen in der Schullaufbahnplanung nicht notwendiger Weise auch zu einer Reduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

4 Herkunft, soziale Ungleichheit und die Offenheit des Bildungsverlaufs

Die Entkoppelung von besuchter Schulform und Schulabschluss lässt sich aber auch in Bezug auf *nicht* erreichte Schulabschlüsse zeigen. In der LifE-Studie erreichten von den ehemaligen Gymnasiastinnen/Gymnasiasten (9. Jahrgangsstufe) nur drei Viertel tatsächlich das Abitur. Ein Viertel schloss die Schule in den auf die Ersterhebung folgenden Jahren unterhalb des für diese Schulform normalerweise vorgegebenen Ziels ab. Es lassen sich damit auch nicht unerhebliche Abweichungen ‚nach unten‘ in den Bildungskarrieren zwischen dem Ende der Pflichtschulzeit und dem mittleren Erwachsenenalter feststellen.

5 Bildungspraxis und Bildungshabitus

Folgen wir Heid in Bezug auf die Zweckbestimmungen lebenslangen Lernens, so zielt dieses auf vier Aspekte, nämlich darauf,

1. in der grundlegenden Bildung *Erreichtes* kumulativ weiterzuführen,
2. in der grundlegenden Bildung *Versäumtes* nachzuholen,
3. im Lauf der Zeit ‚überholte‘ Qualifikationen durch neue zu ‚ersetzen‘ und
4. durch Weiterbildung *Ermöglichtes* oder zu *Ermöglichendes* in der grundlegenden Bildung ‚einzusparen‘.“ (Heid 2000, S. 22)

Die Erreichung dieser Zweckbestimmungen beruht auf der Eigentätigkeit und den selbstständigen Bildungsbemühungen der Subjekte – vor allem auch in Bildungssituationen und -settings, die weniger als beispielsweise die Schule (und zum Teil die Hochschule) in ihren Inhalten und Anforderungen curricular strukturiert sind. Dies trifft für eine Vielzahl von Lernsituationen im Erwachsenenalter zu (vgl. Arnold 2000, S. 155f.). Diese Lernbemühungen, die wesentlich durch Selbststeuerung, Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit gekennzeichnet sind, und sich in besonderem Maß auch auf informelles Lernen beziehen, wollen wir Bremer folgend als *Bildungspraxis* bezeichnen (Bremer 2004, S. 189).

Zur Erklärung dieser bildungsbezogenen Handlungspraxis, die dem Subjekt die Aneignung von Bildung ermöglicht, eignet sich aus unserer Sicht im Besonderen das Konzept des Habitus, das *Bourdieu* in seiner Theorie der Praxis (1979) umfassend vorgestellt hat. Kern dieser Theorie ist die dialektische Verknüpfung von Erfahrung und Handeln. Unter dem Habitus eines Menschen versteht *Bourdieu* das gesamte System von dauerhaften „organischen oder mentalen Dispositionen“ (*Bourdieu* 1974, S. 40), die die Grundlage seines Handelns, Wahrnehmens und Denkens bilden. Als allgemeine Grundtendenz der Verhal-

Der Habitus steuert die Art und Weise des Umgangs mit Lern- und Bildungssituationen – die Bildungspraxis.

tensformen wirkt der Habitus bis in die feinsten Verästelungen menschlicher Lebensäußerungen: „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft“ (*Bourdieu* 1993, S. 31f.) und im Habitus zu einer ‚stilistischen Einheit‘ (*Liebau*) zusammengebunden. Dem Prinzip der Aufrechterhaltung dieser Einheit folgend, ermöglicht der Habitus nicht nur die konsistente und kohärente Bewältigung alltäglicher Handlungsanforderungen,

sondern – in Grenzen – auch spontanes und kreatives Handeln außerhalb des unmittelbaren Erfahrungsraums des Einzelnen. In Bezug auf die Aneignung von Bildung bezieht sich der Habitusbegriff auf eine weite Spanne von Persönlichkeitseigenschaften, die die Art und Weise des Umgangs mit Lern- und Bildungssituationen bzw. -anforderungen bestimmen und die Fähigkeit, sich die Ressourcen der jeweiligen bildungsrelevanten Umwelt zu erschließen und als Entwicklungspotenzial für sich zu nutzen.

Wie der Habitus auf der einen Seite die Bildungspraxis des Einzelnen hervorbringt (*strukturierende Struktur*), ist er auf der anderen Seite selbst das Produkt gesellschaftlicher Praxis (*strukturierte Struktur*). In und durch die Teilnahme an den sozialen Praktiken – beispielsweise in der Schule – seiner unmittelbaren sozialen Umgebung erlangt das Kind im Laufe seiner Entwicklung Kompetenzen und Fähigkeiten, „die ihm eine aktive Bewältigung seiner Lebenslage ermöglichen.“ (Liebau 1987, S.83) Da die soziale Stellung der Familie, deren spezifische Binnenstruktur, der Habitus der Eltern aber auch die Erfahrungsmöglichkeiten, die sich für das Kind bzw. den Jugendlichen in der Schule bieten, den Raum strukturieren bzw. begrenzen, innerhalb dessen der Einzelne entwicklungsbedeutsame Wahrnehmungen und Erfahrungen während seiner Kindheit sammelt, eröffnet sich im Sozialisationsprozess „nicht das gesamte Spektrum der Möglichkeiten praktischen oder sozialen Verhaltens, nicht das Universum der Praxis, sondern nur jene[r] Ausschnitt, der durch die [...] erfahrbare Praxis definiert ist.“ (Liebau 1987, S.83) Das Individuum wird jeweils nur in die Kultur *eines* bestimmten sozialen Segments – einer sozialen Schicht, Gruppe oder Klasse – einsozialisiert. Insoweit also die im Prozess der Sozialisation erworbenen verschiedenen „Habitusformen [...] von vornherein auf unterschiedliche Lebenslagen eingestellt [sind]; und primäre und sekundäre Sozialisation [...] dazu bei[tragen], daß die Kinder im Durchschnitt, genau jene Habitusformen erwerben, die für ihre mit ihrer sozialen Herkunft gegebene Lebenslage passen“ (Liebau 1987, S.89), spiegeln sich in den habitualisierten Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern die objektiven Existenzbedingungen wider, die im sozialen Segment, dem der Einzelne bzw. seine Familie angehören, vorherrschen. Bourdieu nennt dies das *Homologieprinzip* (Bourdieu 1974, S.33, 1979/1992, S.286f.).

An dieser Stelle können wir Bildung und Habitus stärker aufeinander beziehen: Bourdieu fasst Bildung in einem weiten Sinne als Formung und Verinnerlichung auf, „die ein Individuum mit den im jeweiligen Kollektiv gültigen Setzungen vertraut macht“ (Jäger 2004, S. 179) und stellt eine große Nähe, wenn nicht gar eine Gleichsetzung (vgl. ebd., S. 178) der Begriffe Habitus und Bildung her: „so wäre ‚Bildung‘ (culture), ein Begriff, der sich sowohl auf das Prinzip der objektiven Regelmäßigkeiten wie auf das Vermögen des Handelnden als System verinnerlichter Modelle anwenden lässt, dem Begriff ‚Habitus‘ vorzuziehen.“ (Bourdieu 1970 zit. n. Jäger 2004, S. 178). Alheit und Dausien (2002, S. 574) führen aus, dass Bildungsinstitutionen „Möglichkeitsräume für biographische Lernprozesse“ strukturieren und, darüber hinaus, formen sie auch die „historisch-kulturellen Vorstellungen von *Biographie*, in deren Rahmen die Subjekte ihre Erfahrungen deuten und biographischen Sinn erzeugen.“ (Ebd.) Das heißt also, dass Lern- und Bildungsprozesse gesellschaftlich strukturiert *und* kulturell gedeutet sind (vgl. ebd.). Alheit und Dausien entwickeln dazu den Begriff des „Gesellschaftlichen Curriculums“ (ebd., S. 575), das Gesetze, Sanktionen, Normen, Erwartungen festlegt, die sich im Laufe der Zeit wandeln bzw. neu ausgehandelt werden. Ein Teil des Bildungsprozesses folgt diesem strukturierenden Curriculum, lehnt sich an Zertifikate, Lernziele, verschiedene institutionell vorgegebene Bildungsstationen und Lebenslaufmodelle an. Bildung ist aber auf der anderen Seite auch ein biographischer und damit ein re-

flexiver Prozess, der sich eng an das jeweilig ausgebildete "Aneignungssystem" (ebd., S. 578) knüpft, das in unserem theoretischen Kontext in Form des Habitus bzw. der Bildungspraxis zu sehen ist (in anderer theoretischer Tradition und Richtung könnte eine solches Aneignungsprinzip auch als "Lerndisposition" (vgl. ebd.) etc. gefasst werden). Diese Verknüpfungen von Lernen und Bildung, Struktur und Biografie verdichten sich im Begriff der Bildungspraxis, die das 'eigenständige' Lernen bzw. die Selbst-Bildung in Beziehung setzt zu unterschiedlichen Lernmilieus und Bildungsmöglichkeiten. Bildung ist in diesem Sinne als individuell biografische Arbeit und "als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse" (ebd., 580) zu verstehen.

5.1 Weiterbildung und informelle Lerntätigkeiten

Zu den wesentlichen Elementen der Bildungspraxis in lernenden Gesellschaften gehört die Weiterbildungsneigung als auch informelle Lerntätigkeiten.

Betrachten wir die in diesem Zusammenhang vorliegenden Daten seit Beginn der 1990er-Jahre, so zeigt sich durchgängig, dass sowohl mit steigendem Schulabschluss als auch mit steigendem beruflichem Ausbildungsniveau die Neigung zu allgemeiner und beruflicher Weiterbildung steigt (vgl. Fend 2006a, S. 45). Die Weiterbildungsquote für Abiturientinnen und Abiturienten liegt 2003 bei etwa 38 Prozent mit Blick auf allgemeine Weiterbildungsangebote, bei 39 Prozent mit Blick auf berufliche Weiterbildungsangebote (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 125, Tabelle G1-2). Für Personen mit mittlerer Schulbildung betragen beide Quoten 29 bzw. 32 Prozent, für Personen mit oder ohne Hauptschulabschluss ungefähr 18 bzw. 17 Prozent. Die Differenzen in Bezug auf die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen fallen hinsichtlich des erreichten Ausbildungsabschlusses zum Teil noch deutlicher aus. So beträgt der Anteil von Hochschulabsolventen, die sich „im letzten Jahr“ beruflich weitergebildet haben, 2003 39 Prozent, bei Personen ohne Berufsausbildung liegt dieser Anteil bei gerade einmal 7 Prozent (ebd.).

Allerdings offenbart der Zeitvergleich zwischen 1991 und 2003, dass insgesamt die Weiterbildungsneigung im beruflichen Bereich spürbar gesunken ist – von 44 Prozent (1991) auf 39 Prozent (2003) bei Hochschulabsolventen, von 24 auf 18 Prozent bei Personen mit Lehre bzw. abgeschlossener Berufsfachschule und von 11 auf 7 Prozent bei Personen ohne berufliche Ausbildung (ebd., S. 125, Tabelle G1-3).

Die Weiterbildungsneigung ist im beruflichen Bereich gesunken.

Barz und Tippelt (2003) können anhand der Daten der Münchener Weiterbildungsstudie nicht nur belegen, dass Erwachsene mit formal höherer Bildung häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als Erwachsene mit formal niedrigeren Bildungsabschlüssen, sondern auch, dass sich die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden. Während Erwachsene mit höherer Schulbildung häufiger Weiterbildungsangebote aus den Bereichen „Literatur, Geschichte, Kunst, Religion und Länderkunde“ wählen, besteht bei Erwachsenen mit formal niedrigerer Bildung vor allem ein Interesse an „Kursen mit

praktischen Inhalten und alltagsverwertbaren Kenntnissen“ (Barz/Tippelt 2003, S. 335).

Aber auch der Zweck bzw. die Funktion der Weiterbildung unterscheidet sich zwischen den Bildungsgruppen. Während die höher Gebildeten zwar wissen, dass ihnen die Weiterbildung auch im Beruf Vorteile verschafft, zählt der „praktische Nutzen für den Alltag“ nicht zu den prominenten Begründungen für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Hingegen wird in den Gruppen mit niedriger formaler Bildung Fortbildung häufiger auf Anordnung von Vorgesetzten genutzt bzw. um berufliche Nachteile zu vermeiden (vgl. ebd., S. 335).

In beiden Bildungsberichten (Avenarius et al. 2003 und Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) wird davon ausgegangen, dass Lernen nicht nur in der Schule, der Berufsschule oder der Hochschule stattfindet, sondern dass ein erheblicher Teil beruflicher und allgemein bildender Lerninhalte auch in informellen Lernsettings erworben wird. Auf der Basis des Zusatzmoduls ‚lebenslanges Lernen‘ der Arbeitskräfteerhebung von EUROSTAT (im Jahr 2003), berichtet das Konsortium Bildungsberichterstattung über die Teilnahmequote von Erwachsenen an Formen des informellen Lernens (vgl. 2006, S. 286, Tabelle G3-5A)¹⁷. Dabei zeigt sich zunächst, dass Deutschland hinsichtlich der Beteiligung der Erwachsenenbevölkerung (zwischen 25 und 64 Jahren) an Formen des informellen Lernens im europäischen Vergleich mit einer durchschnittlichen Beteiligungsquote von etwa 37 Prozent nur im letzten Drittel rangiert. In Österreich beispielsweise beträgt diese Quote 85, in Finnland 70, in Italien 46 Prozent – um einige Vergleichsstaaten zu nennen. Interessanter Weise ist dabei gleichzeitig festzustellen, dass in Ländern mit einer hohen durchschnittlichen Beteiligungsquote – Österreich, Luxemburg oder Finnland – die Unterschiede zwischen den Bildungsschichten in der Bevölkerung relativ gering ausfallen. Dies gilt im Besonderen für Österreich. Hier liegen die Quoten sowohl für Personen mit hohem schulischem Abschluss als auch für solche mit niedrigem Abschluss im Rahmen einer Differenz von nicht mehr als 10 Prozentpunkten. In Deutschland sieht die Situation anders aus. Informelles Lernen kommt bei Personen mit hoher schulischer Ausbildung mit einer Quote von knapp 60 Prozent am häufigsten vor, während Erwachsene mit niedriger Schulbildung nur zu ca. 18 Prozent an Formen des informellen Lernens partizipieren.

Weiterbildungs-
Interessierte
sind auch in an-
deren Bereichen
lernaktiv.

Vergleicht man die Neigung zum informellen Lernen zwischen Personen mit unterschiedlicher Berufsausbildung, so zeigt sich das erwartbare Bild: 53 Prozent der Erwachsenen mit Hochschulabschluss lernen selbstständig, während dies nur 23 Prozent der Erwachsenen ohne Berufsausbildung zu Protokoll geben. Dabei besteht insgesamt ein enger Zusammenhang zwischen der Neigung zu informellem Lernen und beruflicher und allgemeiner

¹⁷ Unter informelles Lernen fällt entsprechend der Definition von EUROSTAT: „selbstständiges Lernen aus Büchern und anderen gedruckten Unterlagen, internet- und computergestütztes Lernen, Lernen mit Hilfe von Bildungssendungen in Rundfunk und Fernsehen oder Besuch von Bibliotheken“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 126, methodische Erläuterungen).

Weiterbildung: „Diejenigen, die an Weiterbildung teilnehmen, weisen auch die höheren Werte bei informellen Lernaktivitäten auf [...] Ob dabei die Teilnahme an Weiterbildung informelle Lernaktivitäten fördert oder ob umgekehrt Gelegenheitsstrukturen für informelles Lernen in der Arbeit Interesse für Weiterbildung freisetzen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 132), lässt sich mit den Daten des Bildungsberichts nicht beantworten.

5.2 Bildungsambitionen

Einen bedeutenden motivationalen Anteil am Bildungshabitus bzw. an der Bildungspraxis der Heranwachsenden haben deren Vorstellungen von dem, was sie in der Schule bzw. später im Berufs- und Erwerbsleben erreichen wollen (vgl. Liebau 1987, S. 91). In der Forschung wird dies unter dem Begriff der Bildungsambitionen zusammengefasst (Entwisle/Hayduk 1983), wobei hier im Besonderen auf die positive Bedeutung der Bildungsambitionen der Eltern für ihre Kinder hingewiesen wird, sowohl was den Bildungserfolg (vgl. Ditton 1989; Stamm 2005; Ulich 1989), als auch, was beispielsweise die schulische Leistungsentwicklung betrifft (Entwisle/Hayduk 1978). Dass mit hohen elterlichen Aspirationen dabei auch psychosoziale Risiken für die Heranwachsenden verbunden sein können, zeigen etwa Studien von Holler und Hurrelmann (1991) oder Entwisle und Hayduk (1978).

5.2.1 Ein guter Schulabschluss ist wichtig, damit man es im Leben zu etwas bringt¹⁸

Wie in Kapitel 3 zu den beschäftigungsbezogenen Folgen schulischer Bildung bzw. des Bildungssystems beschrieben, lassen sich nur durch einen möglichst hohen Schulabschluss günstige und Erfolg versprechende Ausgangspositionen im Wettbewerb um begehrte Ausbildungs- und Berufspositionen erreichen. Das wissen bereits Kinder. Fragt man – beispielsweise 10- bis 13-Jährige wie im Fall des DFG-Kinderpanels 1993 (Zinnecker/Silbereisen 1998) –, wie wichtig ein guter Schulabschluss ihrer Meinung nach dafür ist, um im Leben später einmal Erfolg zu haben, antworten 59 Prozent mit sehr wichtig. Nur 9 Prozent halten ihn für nicht wichtig. In dieser positiven Bewertung eines guten Schulabschlusses stehen sie ihren Eltern – die ebenfalls im Rahmen des DFG-Kindersurveys 1993 befragt wurden – kaum nach. So geben ebenfalls 59 Prozent der Mütter und 58 Prozent der Väter an, dass sie einen guten Schulabschluss für sehr wichtig für den späteren Lebenserfolg halten.

Eine große Mehrheit der Jugendlichen weiß, was von einem guten Schulabschluss abhängt.

Die hohe Bedeutung eines guten Schulabschlusses ist in den letzten Jahren bei den Kindern und Jugendlichen sogar noch gestiegen. So zeigt die Siegener Studie LernBild, in deren Rahmen 10- bis 18-jährige Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen befragt wurden (vgl. Stecher 2005b), dass von den 10- bis 12-Jährigen 89 Prozent der Aussage zustimmen,

¹⁸ Bei diesem Abschnitt handelt es sich um eine gekürzte und überarbeitete Passage aus Stecher 2003a.

dass ein möglichst guter Schulabschluss wichtig für den späteren Lebenserfolg ist (63 % sagen, dass dies völlig zutrifft, 25 %, dass dies ziemlich zutrifft). Bei den 13- bis 15-Jährigen beträgt der Anteil ebenfalls 89 Prozent (60 % bzw. 29 %). Er sinkt bei den 16 bis 18 Jahre alten Jugendlichen geringfügig auf 82 Prozent (41 % bzw. 41 %). Die weit überwiegende Mehrheit der jungen Menschen ‚weiß‘ also, was im Leben von einem möglichst guten Schulabschluss abhängt.

Dies zeigen auch Aufsätze, die von 10- bis 18-jährigen Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Studie NRW-Kids 2001 (siehe ausführlich hierzu Stecher 2003b) zum Thema „Wie stelle ich mir meine persönliche Zukunft und meinen weiteren Lebensweg vor? Meine Wünsche, Hoffnungen, meine Sorgen und Ängste.“ Viele der Jugendlichen thematisieren darin ihre schulische bzw. berufliche Zukunft – wie dies in den folgenden Passagen exemplarisch zum Ausdruck kommt:

Ich hoffe, dass ich den Realschulabschluss mit einem Durchschnitt von etwa 1,7 oder 1,8 schaffe. Danach würde ich sehr gerne das Abitur machen, auch dies soll einen guten Durchschnitt [...] [haben]. Bevor ich dann Medizin studieren möchte, würde ich gerne für 4 oder 5 Wochen nach Amerika fahren, um meine Aussprache in Englisch zu steigern! Medizin möchte dafür studieren, um einmal als Gerichtsmediziner arbeiten zu dürfen! (Realschülerin, 16 Jahre)

Ich hoffe das ich bald in die neue Klasse integriert werde, um noch bessere Noten zu bekommen, da ich mein Abitur oder Fachabitur machen möchte und dann eine Ausbildung im elektronischen Bereich oder als Verkehrsflugzeugführer antreten möchte. Damit hätte ich eine gesicherte Zukunft und könnte langsam an Kinder und Familie denken [...] (Hauptschüler, 17 Jahre)

[...] Ich möchte später studieren und vor allem so ein gutes Zeugnis wie mein Bruder bekommen. Ohne Abi wird es immer schwieriger einen gut bezahlten Beruf zu erlangen. Heutzutage regiert Geld nun mal die Welt. Das heißt nicht, dass ich nur auf das Geld aus bin!!! Ich möchte nur ein sorgenfreies, für mich normales Leben führen. Wenn ich abends die Nachrichten sehe, sieht und hört man nur noch die Arbeitslosenrate und den Mangel an Ausbildungsplätzen. Das macht mir Angst. (Gymnasiast, 17 Jahre)

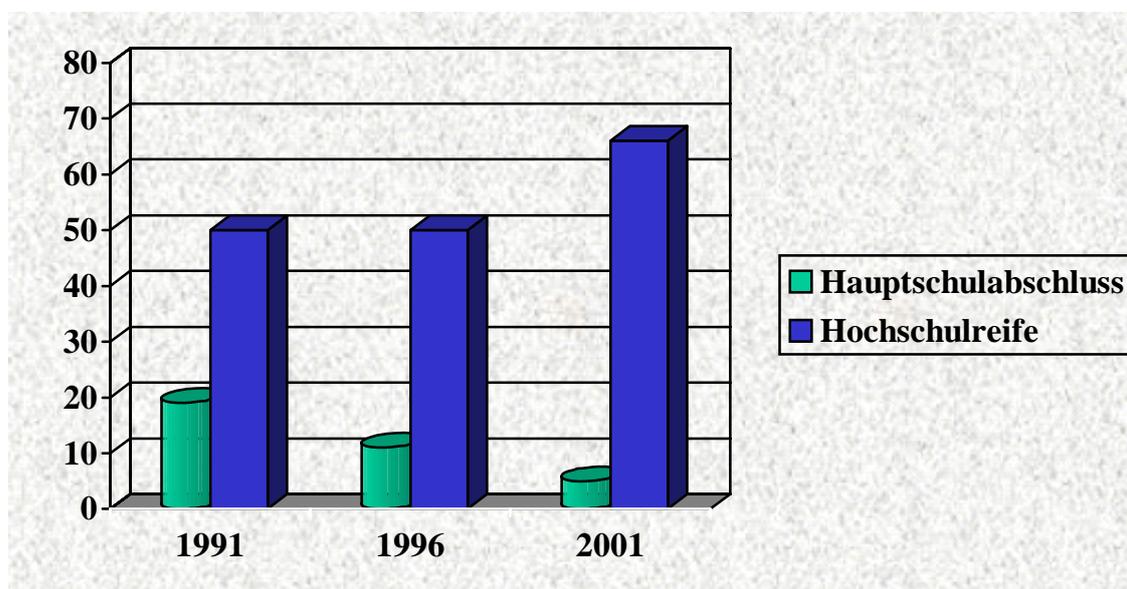
Die Aufsätze belegen auf eindrucksvolle Weise, welche hohe Bedeutung ein guter Schul- und/oder Ausbildungsabschluss für die Jugendlichen hat. Zu Grunde liegen dem nicht nur spezifische berufliche Ambitionen und Ziele (wie Gerichtsmediziner), sondern auch der Wunsch nach einer abgesicherten Zukunft, um eine Familie gründen zu können (Aufsatz 2), zuweilen aber auch die Angst vor Arbeitslosigkeit und sozialem Abstieg (Aufsatz 3). Der Text des 17-jährigen Hauptschülers (Aufsatz 2) illustriert, dass – wie wir im nächsten Abschnitt anhand quantitativer Daten bestätigen werden – hohe Bildungsansprüche keine Sache der RealschülerInnen und GymnasiastInnen sind.

In Anlehnung an frühere Shell-Jugendstudien wurde den 13- bis 18-Jährigen in der Studie NRW-Kids 2001 folgende (offen zu beantwortende) Frage gestellt: „Schreibe mal zwei Dinge auf, auf die Du stolz bist, wenn Du sie in Deinem Leben erreichst. Denke bitte dabei an die Zeit, in der Du schon erwachsen bist.“: Etwa ein Fünftel der Befragten gibt Lebensziele an, die unmittelbar mit Bildung(stiteln) zu tun haben – wie zum Beispiel: Abitur, guter Schulabschluss, Studium, gute Noten, Nicht-Versagen in der Schule. Gut die Hälfte wäre später stolz auf spezifische bzw. allgemeine berufliche Erfolge (Berufsabschluss, guter Beruf, Selbstständigkeit, Traumberuf u.a.). Gehen wir (vereinfachend) davon aus, dass beruflicher Erfolg in der Regel nicht ohne gewisse Bildung/Ausbildung zu erlangen sind, belegen diese Befunde, dass wir es bei den 13- bis 18-Jährigen in Nordrhein-Westfalen mit einer bildungsbezogen hoch ambitionierten Generation zu tun haben.

5.2.2 Angestrebter Schulabschluss

Die hohe Bedeutung, die der Schule und allgemein der Bildung zugestanden wird, lässt sich auch an den Bildungs*aspirationen* der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf den konkret beabsichtigten Schulabschluss ablesen. Dabei bestätigen die Daten, die wir in Tabelle 5.2.1 (anhand der Shell-Jugendstudien für Westdeutschland und anhand der NRW-Kids-Studie für Nordrhein-Westfalen) zusammengestellt haben, die bereits oben herausgestellte Tendenz, einer zunehmenden Bedeutsamkeit möglichst hoher Schulabschlüsse.

Abbildung 5.2.1: Anteil von 13- bis 18-jährigen Jugendlichen, die die (Fach-) Hochschulreife¹⁾ bzw. den Hauptschulabschluss²⁾ anstreben 1991, 1996 und 2001



Quelle für die Daten von 1991 und 1996: Shell-Jugendstudie 1991 und 1996 (nur westdeutsche Befragte, n=739 bzw. n=562), eigene Berechnungen; für 2001: NRW-Kids (vgl. Zinnecker et al. 2001), eigene Berechnungen. 1) Allgemeine und fachgebundene Hochschulreife und Fachhochschulreife. 2) Hauptschulabschluss nach dem 9. Schuljahr und Hauptschulabschluss nach dem 10. Schuljahr zusammen.

Während in den 1990er-Jahren bereits etwa die Hälfte der 13- bis 18-Jährigen die Hochschulreife (zur Definition siehe die Legende zu Abbildung 1) anstrebt, steigt dieser Anteil bis 2001 um 16 Prozentpunkte auf 66 Prozent: Zwei von drei Jugendlichen streben heute – nach eigenen Angaben – die Hochschulreife an. Weitere Analysen zeigen, dass dieser Anstieg vor allem auf die 13- bis 15-Jährigen zurückzuführen ist. Bei ihnen stieg der Anteil derjenigen mit solch hohen Bildungswünschen von 41 (1991) auf 64 Prozent (2001). Eine Zunahme um 23 Prozentpunkte. Der Anteil der älteren Jugendlichen (16- bis 18-Jährige), die die Hochschulreife anstreben, hat sich in den vergangenen zehn Jahren nur gering erhöht. Er stieg von 64 (1991) auf 70 Prozent (2001). Dies ist natürlich u. a. darauf zurückzuführen, dass ein gewisser Anteil der 16- bis 18-Jährigen die allgemein bildende Schule bereits verlassen hat und sich bereits in beruflicher Ausbildung befindet. Zumindest im dualen System, in das die Mehrzahl dieser Schulabgänger mündet, ist ein (gegebenenfalls) noch nachzuholender Schulabschluss im Allgemeinen von eher untergeordneter Bedeutung (siehe Fußnote 20).

Der Hauptschulabschluss ist dagegen nur noch für eine Minderheit erstrebenswert. 2001 geben gerade einmal 5 Prozent der Jugendlichen an, dass sie keinen höheren als den Hauptschulabschluss (4% geben den qualifizierten Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse an, 1% den Hauptschulabschluss nach der 9. Klasse) erwerben möchten. 1991 waren es im Vergleich dazu immerhin noch 19 Prozent. Selbst bei denjenigen Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt 2001 die Hauptschule besuchten, liegt der Anteil derer, die den Hauptschulabschluss als das Ziel ihrer Schulkarriere angeben, bei nur 21 Prozent. 53 Prozent der Hauptschüler wollen einen Mittleren Schulabschluss erreichen, 32 Prozent (also etwa ein Drittel) immerhin noch die Hochschulreife. Der Hauptschulabschluss ist aus der Sicht der Jugendlichen – selbst der Hauptschüler – zweifelsohne eine Art Auslaufmodell geworden, mit dem sie offenbar keine Erfolg versprechenden Zukunftschancen verknüpfen.

Wir können festhalten, dass bei den Jugendlichen der Wunsch nach einem möglichst hohen Schulabschluss sehr weit verbreitet ist. In diesem Sinne ist es durchaus berechtigt zu sagen, dass das Bildungsmoratorium und seine Bildungsmaximen, die wir in Kapitel 2.1 mit Blick auf den Wandel der Jugendphase beschrieben haben, bei den Jugendlichen ‚angekommen‘ ist. Während die älteren Jugendlichen schon in den 90er-Jahren auf hohe Bildung setzten, zeigen die aktuellen Daten, dass ein guter Schulabschluss vor allem für die Jüngeren – die 13- bis 15-Jährigen – zunehmend wichtig geworden ist. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich dabei im Übrigen keine.

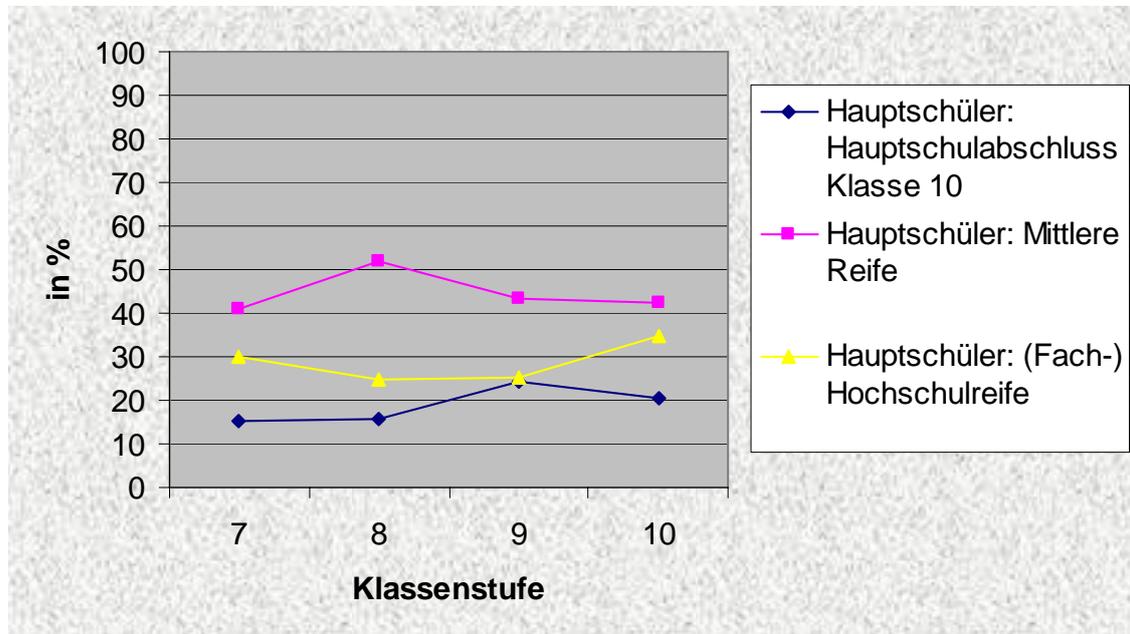
Der Wunsch nach einem hohen Schulabschluss ist weit verbreitet. Die Bildungsmaximen sind bei den Jugendlichen angekommen.

Angestrebter Schulabschluss und besuchte Schulform

Der Zusammenhang zwischen Schulsystem und der biografischen Entwicklung von Bildungsaspirationen lässt sich – bezogen auf Nordrhein-Westfalen – noch etwas genauer bestimmen, wenn wir die Frage stellen, wie sich die Aspiratio-

nen in der Sekundarstufe I (und II) in den einzelnen Schulformen entwickeln (siehe hierzu die Abbildung 5.2.2 und 5.2.3). Betrachten wir zunächst die Hauptschülerinnen und -schüler.

Abbildung 5.2.2: Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler, die einen bestimmten Schulabschluss anstreben, 2001 (NRW)



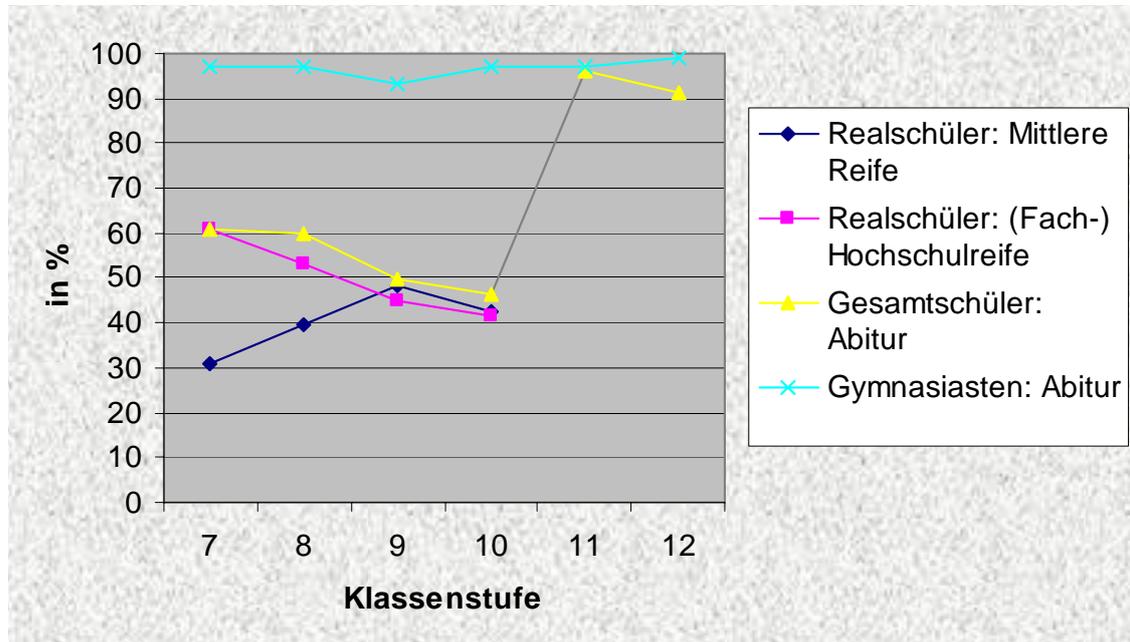
Quelle: NRW-Kids 2001, Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgangsstufe an Hauptschulen, eigene Berechnung

Abbildung 5.2.2 zeigt, dass die Wünsche hinsichtlich des angestrebten Schulabschlusses auch bei den Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen durchaus ambitioniert ausfallen. Über alle Jahrgangsstufen hinweg beispielsweise geben über 40 Prozent der Befragten an, die Mittlere Reife erwerben zu wollen¹⁹. Darüber hinaus gibt es bei den Schülerinnen und Schülern in der 10. Jahrgangsstufe ebenfalls eine große Gruppe – etwas mehr als ein Drittel –, die das Abitur anstrebt. Der Hauptschulabschluss (nach der 10. Klasse) ist auch in der Hauptschule selbst kein attraktives Ziel. Nur 20 Prozent wollen damit die allgemein bildende Schule abschließen²⁰.

¹⁹ Berechnet wurden die Anteile ohne die Schülerinnen und Schüler, die in der jeweiligen Jahrgangsstufe noch nicht wissen, welchen Schulabschluss sie erwerben wollen. Die Zahl derer, die zu dieser Gruppe gehören, beträgt in der 7. Klasse der Hauptschule 28 Prozent und nimmt dann schrittweise über 14 Prozent in der 8. auf 6 Prozent in der 9. (und 10. Klasse) ab. Deutlicher fällt dies bei den Realschülerinnen und -schülern aus. Hier nimmt der Anteil der Unentschlossenen von 36 Prozent während der 7. Klasse auf 5 Prozent in der 10. Klasse ab. Dagegen beträgt der Anteil derer, die noch nicht wissen, welchen Abschluss sie machen möchten, im Gymnasium durchgängig nur zwischen 4 und 7 Prozent. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wissen also – im Durchschnitt – bereits zu einem schulbiografisch frühen Zeitpunkt sehr genau, wohin die Schulkarriere führen soll.

²⁰ Dabei ist hinzuzufügen (im Sinne unserer Ausführungen in Kapitel 4.2 zu den nachgeholten Schulabschlüssen), dass eine Mittlerer Abschluss an einer beruflichen Schule nur bei 2 Prozent der Hauptschülerschaft ins Auge gefasst wird.

Abbildung 5.2.3: Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen bestimmten Schulabschluss anstreben – nach besuchter Schulform, 2001 (NRW)



Quelle: NRW-Kids 2001, Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgangsstufe an Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, eigene Berechnung

Interessante Befunde zeigen sich in Abbildung 5.2.3 – zum Beispiel in Bezug auf die Realschüler. Während bei ihnen die Absicht, die Mittlere Reife abzulegen im Laufe der Zeit ansteigt – von 30 (7. Klasse) auf etwas über 40 Prozent (10. Klasse), sinkt während der Sekundarstufe I gleichzeitig der Wunsch, das Abitur zu erwerben. Bei den 7.-Klässlern beträgt der Anteil immerhin 60 Prozent, bis zur 10. Jahrgangsstufe jedoch sinkt er auf etwas über 40 Prozent ab – und erreicht damit fast das Niveau, das wir in der 10. Jahrgangsstufe bei den Hauptschülerinnen und -schülern fanden. Das Phänomen der zurückgehenden Bildungsambitionen lässt sich auch bei den Gesamtschülerinnen und -schülern beobachten. Hier geht der Anteil derjenigen, die das Abitur erwerben wollen, von ebenfalls 60 Prozent in der Mitte, auf etwa 45 Prozent am Ende der Sekundarstufe I zurück. Diejenigen Gesamtschülerinnen und -schüler jedoch, die den Sprung in die gymnasiale Oberstufe geschafft haben, sind sich – zumindest im ersten Jahr in der Sekundarstufe II – völlig sicher, dass sie das Abitur erwerben möchten (ihr Anteil beträgt hier 95 %). Für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten steht fast ausnahmslos und von vorneherein fest, dass sie das Abitur erwerben wollen – unabhängig davon, zu welchem Zeitpunkt ihrer Schulkarriere sie befragt werden.

Enttäuschte Bildungsambitionen

Wie die Daten für die nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schüler in den Abbildungen 5.2.2f. zeigen, sind diese sehr ambitioniert, und das gilt in gewisser Weise für alle Schulformen. Nimmt man die faktischen Beteiligungsquoten an den verschiedenen Schulformen als Ausgangspunkt, ist dabei allerdings

augenscheinlich, dass sich für viele Heranwachsenden die hochgesteckten Ziele nicht werden realisieren lassen – zumindest nicht auf dem Weg über eine grundständige schulische Laufbahn (vgl. Kapitel 4.2f.). Die Aufstiegshoffnungen eines nicht unerheblichen Teils der Schülerschaft werden notwendiger Weise enttäuscht.²¹ Auf dieses – sich allein schon aus den Schülerströmen ergebende – Enttäuschungspotenzial des Schulsystems weist bereits Ulich am Ende der 1980er-Jahre hin (1991, S. 378).

Die Aufstiegs-
hoffnungen eines
Teils der Schü-
lerschaft werden
enttäuscht.

Auf das darüber hinaus in der Schule virulente Enttäuschungspotenzial, das sich durch dauerhafte Misserfolge ergeben kann – und sich etwa in Klassenwiederholungen oder Schulformwechseln niederschlägt – können wir an dieser Stelle nur hinweisen. Fend (1997, S. 265ff.) hat sehr ausführlich beschrieben, wie chronischer Misserfolg die Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst und zu – ebenso chronischen – Leistungs- und Motivationsdefiziten führt (zur Verarbeitung von Misserfolgen und zur langzeitlichen Stabilität von Leistungsmotivation siehe das folgende Kapitel 5.4).

Dass Enttäuschungsprozesse auch beim Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung eine wichtige Rolle spielen, haben Haeberlin, Imdorf und König (2005) für das Schweizerische Bildungssystem beschrieben. Dabei weisen sie nach, dass sich die beruflichen Ambitionen (hinsichtlich des angestrebten Ausbildungsberufs) im Laufe der letzten beiden Schuljahre (8. und 9. Schuljahr an Real- und Sekundarschulen) reduzieren – dies besonders für ausländische Jugendliche, für junge Frauen und für Schülerinnen und Schüler mit ungenügenden (Mathematik-)Leistungen. Dieser ‚Abkühlungsprozess‘ wie ihn Haeberlin, Imdorf und König nennen, wird dabei von so genannten ‚Abkühlungsagenten‘ – wie Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Berufsberater – moderiert. Dabei veranlassen offensichtlich vor allem die ungenügenden Schulleistungen die Abkühlungsagenten dazu, „erfolglose Lehrstellen-Suchende von der Notwendigkeit einer Absenkung der beruflichen Wünsche zu überzeugen. Die Anzahl der beteiligten Abkühlungsagenten, die auf Probleme bei der Lehrstellensuche verweisen, bilden insgesamt einen signifikanten Prädiktor, der 8% des Lehrstellensucherfolgs erklären kann.“ (Haeberlin/Imdorf/König 2005, S. 123)

5.3 Selbstkonzept

Zu den wesentlichen habituellen Merkmalen, die die Bildungspraxis des Einzelnen beeinflussen, gehören auch diejenigen Persönlichkeitseigenschaften, die in der Psychologie unter dem Begriff des *Selbstkonzepts* zusammengefasst wer-

²¹ Vornehmlich für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule besuchen, sich aber das Abitur als Bildungsziel gesetzt haben. Dies gilt aber auch für einen Teil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Die Befunde der LiFE-Studie (Fend 2006c; siehe Kapitel 4.3) haben gezeigt, dass sich auch für etwa ein Viertel dieser Schülergruppe der Traum vom Abitur nicht erfüllt. Bildungsbiografische Enttäuschung gehört aber auch zum Studium, wenn wir uns noch einmal vergegenwärtigen, dass in manchen Studiengängen nur etwa die Hälfte der Studierenden, die ein Studium begonnen haben, dies auch beendet (vgl. Kapitel 3.2)

den. In dem Maß, in dem in den folgenden Abschnitten Grundprinzipien des Einflusses der Schule auf den Einzelnen beschrieben werden, wollen wir uns mit dem Selbstkonzept etwas ausführlicher auseinander setzen.

Zum Selbstkonzept gehören sämtliche Eigenschaften, Vorstellungen und Einstellungen des Individuums, die zum habitualisierten Kern seines Selbstseins gehören, und über die es in der Lage ist, sich über sich selbst Rechenschaft zu geben bzw. ein Bild von sich selbst zu entwickeln. Das Selbstkonzept lässt sich dabei u. a. in eine Reihe von Dimensionen – wie etwa „Selbstwertgefühl, Erfolgszuversicht, Selbstwirksamkeit, Kontrollverlust, Leistungsängstlichkeit und Hilflosigkeit“ (Jerusalem/Schwarzer 1991, S. 115) – sowie hinsichtlich verschiedener themen- und bereichsspezifischer Domänen – wie etwa Schule, Sport oder Beziehungen zu Gleichaltrigen (Sader/Weber 1996, S. 155) – unterteilen.

Entwicklungs- bzw. handlungsrelevant – und damit die Bildungspraxis des Einzelnen konstituierend – werden das Selbstkonzept bzw. seine auf die Schule und das Lernen gerichteten Teilbereiche nicht nur dadurch, dass sie „*vergangene*“ Erfahrungen strukturieren, sondern auch *neu hinzukommende*. Sie bestimmen darüber mit, welchen Informationen ich mich überhaupt zuwende, wie viel Bedeutung ich ihnen beimesse, wie ich sie einordne und wie ich sie im Gedächtnis speichere und verarbeite. Habe ich von mir ein Bild oder ein Schema eines unabhängigen, autonomen Menschen und ist das für mich ein wichtiges Thema, so werde ich sehr sensibel auf alles reagieren, was mit meiner Unabhängigkeit zu tun hat. Ich werde mich Beobachtungen zuwenden, die meine Unabhängigkeit bestätigen, ich werde alle neuen Erfahrungen daraufhin prüfen, inwieweit sie meine Autonomie berühren, ich werde sehr schnell vergangene Erfahrungen aufrufen können, in denen sich meine Unabhängigkeit bewiesen hat, ich werde gegenteilige Informationen und Erfahrungen – nämlich abhängiges Verhalten – entrüstet von mir weisen, ich werde mit großer subjektiver Gewißheit vorhersagen, wie ich mich in einer relevanten Situation verhalten werde.“ (Sader/Weber 1996, S. 156)

Aus der Perspektive auf die biografischen Folgen des Bildungssystems müssen dabei folgende beiden Fragen beantwortet werden: Zum einen gilt es, den Prozess mittels dessen die Schule bzw. die schulischen Erfahrungen das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, zu beschreiben (Perspektive auf die *Entwicklung bzw. Genese des Selbstkonzepts*). Und zum anderen bleibt zu klären, wie stabil das während der Kindheit bzw. Jugend sich entwickelnde Selbstbild über die späteren Jahre des (jungen) Erwachsenenlebens ist und damit biografisch bedeutsam bleibt (Perspektive der *biografischen Relevanz*). In Anbetracht der Fülle von Literatur, die in der psychologischen Literatur zum Selbstkonzept (und dessen unterschiedlichen Indikatoren und Domänen) im Zusammenhang mit schulischen Sozialisationsprozessen zu finden ist, kann an dieser Stelle nur ein cursorischer Blick auf diese Fragestellung geworfen werden und müssen die dargestellten Befunde selektiv bleiben.

5.3.1 Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung des Selbstkonzepts

Eine der umfassendsten Studien zum Einfluss schulischer Erfahrungen auf die Selbstkonzeptentwicklung hat Fend auf der Basis einer Längsschnittbefragung von Schülerinnen und Schülern zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr – dem Konstanzer Längsschnitt (1979-1983) – vorgelegt. Der wohl zentralste Befund, der sich aus den Analysen von Fend ableiten lässt ist, dass zwar den Eltern und auch den Gleichaltrigen eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung des Selbstkonzepts während der Jugendphase zukommt, dass sich aber gleichzeitig zweifelsfrei der substanzielle Einfluss, der darüber hinaus auf die schulischen Erfahrungen der Heranwachsenden zurückzuführen ist, nachweisen und bestimmen lässt.

Den strukturellen Hintergrund für den hohen Einfluss der Schule auf die Selbstkonzeptentwicklung der Kinder und Jugendlichen sieht Fend darin, dass die Schule auf Grund u. a. ihrer zeitlichen Ausdehnung im Alltag aber auch auf Grund ihrer gleichzeitig hohen biografischen Bedeutung in Bezug auf die spätere Allokation erstrebenswerter sozialer Platzierungen in der Moderne (siehe hierzu Kapitel 2.1) zu einer der zentralen *Entwicklungsaufgaben* der Kindheits- und Jugendphase geworden ist. Ziel und Kern dieser Entwicklungsaufgabe ist es, einen „Habitus der Lernanstrengung aufzubauen, der diszipliniertes und selbstreguliertes Lernen und Arbeiten ermöglicht und ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Stärken und Schwächen zu entwickeln.“ (Ebd., S. 335)

Grundlage der gelungenen Bearbeitung dieser Aufgabe ist der produktive Umgang mit den Möglichkeiten der Schule. Dabei kommt es darauf an, „dass der Umgang mit Schule impliziert, externe Lernangebote und Leistungsforderungen mit internen Bedürfnissen nach Geltung, Selbstakzeptanz und Kompetenz zu balancieren. Aus der konfliktreichen Auseinandersetzung mit diesen Rahmenbedingungen resultieren dann psychische Strukturbildungen im Sinne von emotionalen Ab- und Zuneigungen, von Selbstbildern und Motivationen.“ (Fend 2001, S. 330)

Dem Lernen, so Fend, kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Es bestimmt auf der handlungstheoretischen Ebene den Grad der Anschlussfähigkeit der internen Rahmenbedingungen an den strukturellen Möglichkeitsraum der Schule. Lernen ist dabei nicht voraussetzungslos, sondern ist „vielmehr in die Bedürfnisstruktur des Menschen insgesamt eingebettet.“ (2001, S. 332) Fend identifiziert drei zentrale Funktionssysteme der kindlichen Bedürfnisstruktur, deren wechselseitige Ausbalancierung Grundlage einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung sind: das *Funktionssystem der Leistungserbringung*, das *Funktionssystem der sozialen Akzeptanz* und das *Funktionssystem der Selbstrepräsentanzen* (ebd., S. 332f.).

SchülerInnen haben das Bedürfnis, selbstständig etwas tun zu können und dies gut zu tun.

Fend geht einerseits davon aus, dass es eine grundsätzliche Bereitschaft und ein grundsätzliches Bedürfnis nach Leistungserbringung gibt, welches mit dem Wunsch verbunden ist, selbstständig etwas tun zu können, und dies gut zu tun (ähnlich wie dies Erikson unter

dem Begriff des Werksinns beschreibt). Fend sieht die Grundlage dieses Bedürfnisses in den Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Lernen und im besonderen Maße schulisches Lernen hat darüber hinaus eine soziale Bedeutung. Es ist, so Fend, mit „dem *Geltungsbedürfnis* von Kindern und Jugendlichen gekoppelt“ (ebd., S. 333). Dabei kann dieses Geltungsbedürfnis in erfolgreicher sozialer Anerkennung münden (sei es seitens der Lehrer, der Klassenkameraden und/oder der Eltern) oder aber auch soziale Ablehnung hervorrufen und verfestigen. Kinder und Jugendliche lernen aber nicht nur, um Kompetenzen und das Bedürfnis nach Selbstständigkeit zu befriedigen oder um soziale Anerkennung zu erlangen, sondern gleichzeitig ist für sie das Lernen immer in ein grundlegendes Bedürfnis nach Selbstwert bzw. Selbstwertempfinden eingebunden. Fend spricht hier von einem *narzisstischen Grundbedürfnis*: „Danach strebt der Mensch, streben Kinder und Jugendliche eine positive Selbstbewertung an. Sie wird durch negative oder positive Rückmeldungen über die Qualität der erbrachten Leistung, die im Kontext der Schule zur täglichen Erfahrung gehört, permanent aktiviert. Das Bedürfnis nach positiver Selbstbewertung wird entweder frustriert oder befriedigt. [...] Lernen bedeutet auf diesem Hintergrund, dass die Bedürfnisse der Kontrolle und Autonomie, der sozialen Zugehörigkeit sowie der narzisstischen Selbstakzeptanz tangiert werden, durch Lernen befriedigt oder enttäuscht werden können.“ (Ebd., S. 333)

Fend weist mit diesem Zitat darauf hin, dass die enge Verknüpfung des schulischen Erfahrungsraums mit der grundlegenden Bedürfnisstruktur der Heranwachsenden – neben anderen Erfahrungen, die sich beispielsweise auf die Klasse als sozialen Erlebensraum beziehen – vor allem auf der Basis von *Leistungserfahrungen* hergestellt wird. Leistungserfahrungen – manifestiert beispielsweise in Noten – sind ein wesentliches Element des Schulsystems. Dass sie zu den wesentlichen das Selbstbild beeinflussenden Faktoren gehören, belegt Fend mit zahlreichen empirischen Daten. So zeigt er zum Beispiel, dass die Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit in der Schule mit den tatsächlich erreichten Noten (in den Hauptfächern) mit dem Alterwerden der Schülerinnen und Schüler zunehmend stärker korreliert (Fend 1997, S. 256). Das heißt, dass das Selbstbild der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit sich immer stärker an das durch die Schule objektiv attestierte Leistungsbild angleicht.²²

Während dies auf der einen Seite heißt, dass die in der Schule erfahrenen Erfolge in einem positiven Selbstbild münden, bedeutet dies auf der anderen Seite, dass schulische Misserfolge sich ebenso wirksam in einem dann negativen Bild von sich selbst niederschlagen. Dies untersucht Fend anhand des Vergleichs des Selbstkonzepts von „Spitzenschülern“

Schulischer Erfahrungsraum und Bedürfnisstruktur sind eng verknüpft. Das Selbstbild eigener Leistungsfähigkeit passt sich immer stärker an das schulische Leistungsbild an.

²² Dass es sich hierbei nicht umgekehrt um eine Verbesserung oder Verschlechterung der Noten auf der Basis von Verbesserungen oder Verschlechterungen des Selbstkonzepts handelt, belegen Befunde von Helmke (1998).

und „Misserfolgsschülern“ (1997, S. 266). Die stärksten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich dabei im Begabungsselbstkonzept – also den Überzeugungen, dass die schulischen Leistungen auf die eigene (vorhandene oder nicht vorhandene) Begabung zurückzuführen sind (Beispielitem „Ich bin nicht so klug wie die anderen“) – und in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die z-standardisierten Mittelwerte beider Gruppen liegen auf diesen beiden Selbstkonzept-Dimensionen um deutlich mehr als eine Standardabweichung auseinander.²³ Aber auch für Selbstkonzept-Dimensionen, die sich weniger auf den unmittelbaren Leistungszusammenhang der Schule beziehen, wie etwa die Überzeugung die Zukunft positiv zu meistern (Beispielitem „Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an die Zukunft denke.“) oder die Selbstakzeptanz (Beispielitem „Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor.“) lassen sich wenngleich geringere, so doch immer noch substantielle Unterschiede zwischen beiden Gruppen finden.²⁴

Die schulische Erfahrungsgeschichte, die sich in der Zugehörigkeit zu einer dieser beiden Gruppen niederschlägt, geht tief: „Sie schlägt sich in allen relevanten Dimensionen des Selbstbildes nieder, sie ist mit Leistungsangst und somatischer Belastung, später sogar mit größerer Tendenz zu depressiven Verstimmungen verbunden“ (Fend 1997, S. 266).

Jenseits der Tatsache, dass sich negative Leistungserfahrungen in der Schule in einem negativeren Selbstbild niederschlagen, weisen Fends Daten aber auch darauf hin, dass beispielsweise Klassenwiederholungen (als eine Form negativer Leistungserfahrungen) sich nach einem anfänglichen Einbruch im Selbstbild auch in einer gewissen Erholung des Selbstbildes niederschlagen können. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich das Selbstbild wesentlich auf der Basis des sozialen Vergleichs mit anderen entwickelt. Das Wiederholen einer Klasse führt dabei dazu, dass die wiederholenden Schüler relativ zu den neuen Klassenkameraden besser abschneiden als in Bezug auf die alte Klasse. Solche (positiven) Bezugsgruppeneffekte in Bezug auf das Selbstbild werden auch bei Schulformwechseln berichtet.

Den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungserfahrungen und der Entwicklung des (Fähigkeits-)Selbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Jahrgangsstufe untersucht auch Helmke anhand der Daten der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie (Helmke 1998). Als grundsätzlicher Befund zeigt sich, dass die ausgeprägt positiven Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten im Laufe der Grundschulzeit bezogen auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler insgesamt abnehmen. Entsprechend der tatsächlichen Schulleistungsentwicklung interpretiert dies Helmke als einen Prozess „vom Optimisten zum Realisten“. Helmke weist dabei aber sehr ausdrücklich darauf hin, dass es neben diesem allgemeinen Trend eine Reihe differenzieller – sowohl individueller als auch fachbezogener – Entwicklungsverläufe gibt, die insgesamt einen recht heterogenen Entwicklungsprozess nahe legen.

²³ Begabung: z-Wert .63 (Spitzenschüler), -.46 (Misserfolgsschüler); Selbstwirksamkeit: .74 (Spitzenschüler), -.58 (Misserfolgsschüler) (Fend 1997, S. 266).

²⁴ Zukunftsbewältigung: z-Wert .45 (Spitzenschüler), -.35 (Misserfolgsschüler); Selbstakzeptanz: .26 (Spitzenschüler), -.17 (Misserfolgsschüler) (Fend 1997, S. 266).

Dabei kann Helmke zeigen, dass die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten eng mit dem schulischen Erfolg verknüpft ist (enger als umgekehrt die Fähigkeitseinschätzung mit der Leistungsentwicklung). So wird deutlich, dass die Übereinstimmung zwischen der subjektiven Fähigkeitseinschätzung und dem tatsächlich erreichten Leistungsstand mit zunehmender Klassenstufe zunimmt. Zentrale Rolle spielen hierbei die Leistungsrückmeldungen der Schule, sprich die mit der zweiten Klassen einsetzende Notenvergabe²⁵. Helmke berichtet Korrelationen zwischen den Schulnoten in Deutsch und Mathematik und dem Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler am Ende der 6. Jahrgangsstufe zwischen .50 und .60. Allerdings zeigt Helmke, dass ein starker Rückgang (zu) optimistischer Selbsteinschätzung bereits mit Beginn des zweiten Schuljahres zu verzeichnen ist, der nicht durch die Leistungsrückmeldung durch die Vergabe von Zensuren erklärt werden kann, da in Bayern, auf die sich die Studien beziehen, diese erst ab der Mitte der zweiten Jahrgangsstufe erfolgt.

5.3.2 Stabilität des Selbstkonzepts über die Lebensspanne

Haben wir uns im vorangegangenen Abschnitt mit der Genese des Selbstkonzepts beschäftigt, geht es im Folgenden um die Frage, ob das während der Schulzeit erworbene Selbstkonzept im späteren Leben stabil bleibt. Wir werden diese Frage anhand von zwei Beispielen, die in engem Zusammenhang mit der Bildungspraxis bzw. dem Bildungshabitus stehen, untersuchen: anhand des Selbstwertes und der Leistungsmotivation.

Das Beispiel Selbstwert

Sandmeier (2005) belegt auf der Basis der Daten der bereits mehrfach erwähnten Life-Studie (vgl. Fend 2006c), dass der Selbstwert zwischen dem 15. und 35. Lebensjahr vergleichsweise stabil bleibt. Bei Frauen beträgt der Korrelationskoeffizient – als Maß für die relative Stabilität bzw. Positionsstabilität eines Merkmals – .32, bei Männern .22. Dies heißt, dass der Selbstwert, wie er von den Jugendlichen während ihrer Schulzeit aufgebaut wurde, in nicht unerheblichem Maße in ihr späteres Erwachsenenleben hineinwirkt. Wenngleich dies nicht bedeutet, dass allein der Schule die Verantwortung für die Entwicklung eines positiven Selbstwertes angelastet werden kann – gerade der Beitrag von Sandmeier belegt, dass im Laufe des Älterwerdens eine Reihe gewichtiger Faktoren, die Herausbildung des Selbstwertes beeinflussen (vgl. S. 59) –, ergibt sich dennoch aus diesem Befund, dass die Entwicklung des Selbstwertes zu den bedeutsamen Themen der Schulforschung – vor allem mit Blick auf die biografischen Folgen des Bildungssystems – gehört.

Das Beispiel Leistungsmotivation

Ebenfalls anhand der Daten der Life-Studie geht Stuhlmann (2005) der Frage nach, wie sich die Lern- und Leistungsmotivation in der Jugendphase – gemessen im Verlauf der Schulzeit zwischen der 6. und 10. Jahrgangsstufe – auf

²⁵ Die LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie bezieht sich ausschließlich auf das Bundesland Bayern.

die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsbereitschaft im späteren Erwachsenenleben (zum Zeitpunkt etwa des 35. Lebensjahrs) auswirkt. Die Daten zeigen, dass 6 Prozent der Varianz der beruflichen Leistungsmotivation mit 35 Jahren und 4 Prozent der Weiterbildungsmotivation durch den Status der Lern- und Leistungsmotivation mit 15 Jahren aufgeklärt werden. Im Vergleich zur Stabilität des Motivationsscores zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr (stand. Regressionskoeffizient: .79 (13. - 14. Lebensjahr) bzw. .72 (14. - 15. Lebensjahr) liegt die Stabilität zwischen dem 15. und 35. Lebensjahr zwar deutlich geringer, fällt aber dennoch statistisch hoch signifikant aus (stand. Regressionskoeffizient: .20 bzw. .24) (vgl. S. 74f.).

Darüber hinaus zeigt Stuhlmann, dass die berufliche Leistungsbereitschaft im Erwachsenenalter nicht nach dem Bildungsniveau der Befragten variiert, sehr wohl aber die Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung. Erwachsene mit (Fach-) Hochschulreife weisen hier deutlich höhere Werte auf als Erwachsene, die nur die Hauptschule bzw. nur die Realschule abgeschlossen haben (vgl. S. 75).

Ein weiterer Befund bezieht sich auf das Geschlecht. Während in der Schulzeit keine Unterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation zwischen Jungen und Mädchen zu finden sind, lassen sich solche im Erwachsenenalter durchaus beobachten. So weisen Männer eine signifikant höhere Bereitschaft zu beruflicher Leistung als auch Weiterbildung auf als Frauen (vgl. S. 75). Die unterschiedlichen Verläufe in den beruflichen Motivationsbereichen von Frauen und Männern ist dabei, wie die Studie weiter zeigt, vor allem durch die Elternschaft – und hier vor allem bei Männern – beeinflusst. Männer mit Kindern weisen eine deutliche höhere berufliche Leistungsbereitschaft auf als Männer ohne Kinder (vgl. S. 76).

Hinsichtlich der Bedeutung der Schule für die späteren berufsbezogenen Motivationen resümiert Stuhlmann, „dass die schulisch erworbene Lern- und Leistungsmotivation auch noch nach 20 Jahren Lernen und Leisten beeinflusst und somit auch außerhalb des Kontextes der Schule eine Rolle spielt. [...] Besonders die berufliche Leistungsmotivation wird durch die in der Adoleszenz im Kontext der Schule erworbene überfachliche Lern- und Leistungsbereitschaft beeinflusst.“ (S. 78) Es ist damit festzuhalten, dass im Schulsystem unterschiedliche Ausprägungen von Leistungshaltungen entstehen, die auch später nach Verlassen der Schule nachwirken.

Schulische Leistungsmotivation beeinflusst die Lern- und Leistungsbereitschaft nachhaltig.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns mit verschiedenen Elementen und Hintergründen der individuellen Bildungspraxis auseinandergesetzt. Dabei konnten wir mit Blick auf die Folgen des Schul- bzw. Bildungssystems zeigen, dass mit höherer Schulbildung

- Die Weiterbildungsneigung im Erwachsenenalter – sowohl was berufliche als auch allgemein bildende Weiterbildungsangebote anbelangt – stärker ausgeprägt ist,
- häufiger Formen des informellen Lernens genutzt werden.

Wir konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in höheren Bildungsgängen

- höhere Bildungsambitionen ausbilden. Allerdings sind die Ambitionen in jeder Schulform hoch.

Darüber hinaus konnten wir zeigen, dass die Schule in die tief liegenden Strukturen der Persönlichkeitsentwicklung hineinreicht. Mit dem Besuch unterschiedlicher Schulformen sind Unterschiede in der Ausbildung des Selbstkonzepts verbunden sind und diese Unterschiede bleiben (relativ) stabil über die Lebensspanne hin. Dies konnten wir für das allgemeine Selbstkonzept bzw. den Selbstwert und für die Leistungsmotivation aufzeigen.

6 Gesundheit und politische Teilhabe als Folge schulischer Bildung

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir uns mit der Frage auseinandergesetzt, welchen Einfluss das Bildungssystem bzw. das Durchlaufen des Bildungssystems auf die strukturelle Gesamtfiguration des individuellen Lebenslaufs (Bildungs- und Berufsverlauf; Kapitel 3) nimmt und wie sich abhängig davon die Einstellungen und Dispositionen dem Lernen, der Schule und allgemein der Bildung gegenüber (Bildungshabitus bzw. Bildungspraxis; Kapitel 5) entwickeln. Mit diesem Fokus haben wir zwar einen zentralen, aber nur einen Teil biografischer Folgen des Bildungssystems abgebildet. Wie Avenarius et al. (2003, S. 235) betonen, gehört zur Bildung nicht nur der Erwerb kognitiver Kompetenzen und qualifizierender Abschlüsse. „Institutionelle Bildung leistet auch [...] einen Beitrag dazu, den sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft zu fördern. Insbesondere Schulen sollen dazu beitragen, junge Menschen so zu bilden, dass sie die Bereitschaft und auch die Fähigkeit entwickeln, für sich selbst, für andere und für die Gesellschaft insgesamt Verantwortung zu übernehmen.“ Dies betrifft beispielsweise das Gesundheitsverhalten als Verantwortungsübernahme für die eigene Person oder soziale und politische Einstellungen und Handlungspräferenzen als Teil der öffentlichen Verantwortungsübernahme.

Bei den Studien, die wir im Folgenden in Auszügen vorstellen, wird häufig auf der Basis von Gruppenvergleichen von Personen unterschiedlicher Bildungsniveaus gezeigt, inwiefern sich die einzelnen Bildungsstand-Gruppen hinsichtlich des entsprechenden (Persönlichkeits-)Merkmals unterscheiden. Grundsätzlich ist ein solcher Gruppen-Vergleich aus methodischer Sicht nicht unproblematisch, da dabei die außerschulischen Einflussfaktoren sowohl auf das erreichte Bildungsniveau als auch auf das jeweils in Betracht stehende Merkmal außer Acht gelassen werden – darauf haben wir in Kapitel 2.1 ausführlich hingewiesen (vgl. Avenarius 2003, S. 235; vgl. zu einer grundlegenden methodischen Kritik bei der bildungsniveaubezogenen Interpretation politischer Einstellungen Hopf/Hopf 1997, S. 196). Wie die Forschung gerade zur politischen Sozialisation zeigt, spielen hierbei die Familie und auch die Gleichaltrigen eine große Rolle (Hopf/Hopf 1997; Bock 2000; Böhm-Kasper 2006). Auch für das Gesundheitsverhalten ist der hohe Einfluss der Familie belegt (vgl. Schnabel 2001). Dass der Vergleich zwischen verschiedenen Bildungsgruppen dennoch sehr fruchtbar ist, werden die zitierten Studien zeigen, in denen häufig sowohl die Frage der Selektivität als auch der sozialisatorischen Wirkung der differenziellen Entwicklungsmilieus in den verschiedenen Schulformen sowie die Wirkung außerschulischer Einflussfaktoren gleichzeitig untersucht werden.

6.1 Gesundheit

Der Bereich der Gesundheit ist ein weites Forschungsfeld und es gibt zahlreiche Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Bildung und Gesund-

heit bzw. Gesundheitsverhalten auseinander setzen (vgl. Hurrelmann 2000). Wir werden im Folgenden lediglich einen kleinen Ausschnitt darstellen können.

6.1.1 Lebenserwartung und Krankheitsrisiko

Die eindrücklichste Folge des Bildungsniveaus auf die Gesundheitsbiografie bezieht sich auf die Lebenserwartung. So zeigt beispielsweise Becker (1998) auf der Basis der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), dass mit steigendem Bildungsniveau das relative Mortalitätsrisiko sinkt, Menschen mit höherem Schulabschluss also länger leben. Die Wirkung von Bildung ist dabei auf zwei Wegen interpretierbar. Zum einen begünstigt ein höheres Bildungsniveau die Einmündung in Berufe mit geringeren Gesundheitsrisiken, zum anderen ist mit höherer Bildung umfassenderes Wissen über gesundheitliche Risiken und beispielsweise gesunde Ernährung (Wirkung von Bewegung, Risiko durch Rauchen etc.) verbunden. „So korreliert der Bildungsstand mit der individuellen Bedeutung, die die Vorsorge für und Investitionen in die (gesundheitliche) Zukunft haben. Auch Einstellungen gegenüber der Gesundheit und das Gesundheitsverhalten unterscheiden sich nach dem Bildungsstand: Männer mit Abitur sind deutlich seltener starke Raucher als Männer mit einem Hauptschulabschluss, die auch nur halb so häufig sportlich aktiv sind.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 187; zum Rauchen siehe unten). Im Bildungsbericht wird dies als höhere „Gesundheitskompetenz“ der besser qualifizierten Bildungsschichten bezeichnet (u. a. auch im Zusammenhang mit der Lesekompetenz als Voraussetzung gesundheitskompetenten Verhaltens; vgl. ebd., S. 188)

Dabei zeigt der Bildungsbericht darüber hinaus, dass nicht nur die Lebenserwartung zwischen den Bildungsgruppen variiert, sondern auch das Risiko an spezifischen Krankheiten zu erkranken (siehe auch den folgenden Abschnitt). Das Risiko eines Herzinfarktes ist beispielsweise bei Männern mit Hauptschulabschluss 1,7mal so hoch wie bei Männern mit Abitur. Der größte Unterschied zwischen den Bildungsgruppen zeigt sich bei Frauen hinsichtlich des Risikos, einen Schlaganfall zu erleiden bzw. an Angina Pectoris zu erkranken. Das Risiko eines Schlaganfalls ist bei Frauen mit Hauptschulabschluss 2,6mal so hoch wie bei Frauen mit Abitur, für Angina Pectoris 2,7mal so hoch (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 187, Abbildung I2-1).

6.1.2 Gesundheitsverhalten/-situation

Längsschnittstudien aus Großbritannien belegen ähnliches. In einer einflussreichen Studie im Bereich langfristiger Wirkungen von Bildung außerhalb kognitiver Entwicklungsmerkmale – die wir im Folgenden ausführlicher beschreiben wollen – beziehen sich Bynner, Schuller und Feinstein (2003) auf zwei inhaltlich miteinander verbundene britische Längsschnitte, die die Befragten von Geburt an bis in das vierte teilweise sogar fünfte Lebensjahrzehnt begleiten: die National Child Development Study (NCDS) und die 1970 British Cohort Study (BCS70). Grundlage der NCDS sind alle in einer Woche im März 1958

geborenen Babys (bzw. deren Familien). Die Datenerhebung bezieht sich auf den Zeitpunkt der Geburt, auf den Zeitpunkt als die Kinder 7 bzw. 11 Jahre alt waren (gestützt auf die Angaben der Eltern, Lehrer und Schulleiter) und auf Befragungen der heranwachsenden Jugendlichen bzw. (jungen) Erwachsenen selbst mit 16, 23, 33 und 42 Jahren. Damit ist ein Panorama der Entwicklung über mehr als vier Jahrzehnte möglich. Von den ursprünglich 17.000 erfassten Geborenen haben 11.419 am kompletten Längsschnitt teilgenommen. Die BCS70 startete ebenfalls mit einer Geburtskohorte. Stichwoche war hier eine Woche im April 1970. Ähnlich wie in der NCDS wurden Daten zum Zeitpunkt der Geburt erhoben und später als die 1970-Geborenen 5, 10, 16, 26 und 30 Jahre alt waren. Die Längsschnittstichprobe umfasst hier 11.261 Befragte.

Im Mittelpunkt beider Studien steht die Frage, wie sich Bildung auf eine weite Bandbreite von Persönlichkeitseigenschaften jenseits unmittelbarer kognitiver Kompetenzen und deren Entwicklungen auswirkt. Theoretischer Ausgangspunkt ist, dass sich Bildung sowohl im Humankapital der Menschen (hierzu gehören spezifische Kompetenzen, die sich auf dem Bildungs- und Erwerbsmarkt gewinnbringend einsetzen lassen, aber auch zum Beispiel ein angemessenes Gesundheitsverhalten), ebenso wie in deren sozialem Kapital (Netzwerkbildung) als auch in deren Identitätskapital (Persönlichkeitskapital) niederschlägt (Bynner/Schuller/Feinstein 2003, S. 346).

Einer der Befunde, die Bynner, Schuller und Feinstein in Bezug auf das Gesundheitsverhalten berichten, bezieht sich auf das *Rauchen*. Deutlich wird, dass, vergleichbar mit den Befunden aus dem deutschen Bildungsbericht 2006 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 187), mit steigenden kognitiven Kompetenzen im Bereich Lesen und Mathematik (als Bildungs-Outcome gemessen im Alter von 21 Jahren) die Wahrscheinlichkeit abnimmt, dass junge Erwachsene zwischen dem 21. und 26. Lebensjahr beginnen zu rauchen. Auch mit einem Universitätsabschluss sinkt die Wahrscheinlichkeit zu rauchen. Darüber hinaus geben Raucher, die zwischen dem 33. und 42. Lebensjahr Fortbildungen besucht haben, häufiger das Rauchen auf, als Raucher, die keine Bildungsanstrengungen in dieser Zeit unternehmen. Darüber hinaus zeigt sich, dass mit höherem Bildungsgrad die Befragten im jungen Erwachsenenleben (mit 26 Jahren) seltener Depressionen angeben als Gleichaltrigen mit geringerem Bildungshintergrund und einen günstigeren Body-Mass-Index aufweisen (vgl. ebd., S. 352).

Aber auch der Bildungserwerb in späteren Jahren außerhalb der Hochschule ist eng mit der weiteren Gesundheitsentwicklung gekoppelt. Um dies zu überprüfen, wurde von den Autoren die Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in Beziehung gesetzt zur Veränderung zentraler Entwicklungsvariablen zwischen dem 33. und 42. Lebensjahr. Wenngleich die Daten keine Kausalitätsprüfung hinsichtlich der Effekte weiteren Bildungserwerbs erlauben (ebd., S. 354), zeigen sie dennoch, dass Studienteilnehmer, die zwischen dem 33. und 42. Lebensjahr an Weiterbildungen teilgenommen haben, in diesem Zeitraum häufiger als andere das Rauchen aufgehört haben und häufiger begonnen haben, Sport zu treiben als Gleichaltrige, die in diesem Zeitraum keine entsprechenden Bildungsanstrengungen unternommen haben.

Wie gesagt, lassen die Daten nicht zu, zu entscheiden, ob es sich dabei tatsächlich um Bildungseffekte handelt, oder ob die einzelnen Ereignisse – wie zum Beispiel das Rauchen aufzuhören – zu vermehrten Bildungsanstrengungen führen. Wie dem auch sei, zeigen die Daten zumindest, dass Bildungsbestrebungen im mittleren Erwachsenenalter – wie auch in vorangegangenen Lebensphasen – mit positiven Entwicklungen im gesundheitlichen Bereich Hand in Hand gehen.

Vergleichbare Befunde – zumindest in Bezug auf das Rauchen – finden sich auch in deutschen Längsschnittstudien (wie zum Beispiel der LifE-Studie). Hier berichtet Fend zum einen, dass die Tatsache nicht zu rauchen im Lebenslauf hochgradig stabil bleibt: 90 Prozent der Jugendlichen, die im Alter von 15 Jahren nicht rauchen, tun dies auch mit 35 Jahren nicht. Dabei zeigt sich, dass das Bildungsniveau sich sowohl im Jugendalter auf das Rauchverhalten auswirkt – Gymnasiastinnen und Gymnasiasten rauchen signifikant seltener als Hauptschülerinnen und Hauptschüler (vgl. Fend 1990, S. 169) – als auch im späteren Erwachsenenalter. „Die Intensität des Rauchens, insbesondere die Abhängigkeit, sinkt mit dem Schulabschlussniveau.“ (Fend 2006c, S. 52) Zudem haben jugendliche Raucher mit höherem Schulabschluss eine höhere Wahrscheinlichkeit, das Rauchen bis zur Mitte des Erwachsenenalters (mit 35 Jahren) wieder aufzugeben als jugendliche Raucher, die formal geringer gebildet sind. 70 Prozent der rauchenden (ehemaligen) Hauptschülerinnen und Hauptschüler bleiben im Erwachsenenalter beim Rauchen, bei den (ehemaligen) Gymnasiastinnen und Gymnasiasten liegt dieser Anteil nur bei 50 Prozent (vgl. Fend 2005, S. 89).

Hohes Bildungsniveau als lebenslang wirkender Schutzfaktor gegen ungesunde Lebensweise – wie Bewegungsarmut, Übergewicht, Rauchen.

Auf Bereiche wie sportliches Verhalten oder Übergewicht, die ebenfalls in der LifE-Studie untersucht wurden, und für die sich im Allgemeinen ähnlich gerichtete Zusammenhänge wie zwischen Bildungsniveau und Rauchen zeigen, können wir an dieser Stelle nur verweisen (vgl. Fend 2006c).

Zusammengefasst lässt sich ein möglichst hohes Bildungsniveau als ein *lebenslang wirkende Schutzfaktor* gegen eine ungesunde Lebensweise –

Bewegungsarmut, Übergewicht, Rauchen – und damit gegen Krankheitsanfälligkeit ansehen.

6.2 Politische Teilhabe/Identität

Wie wir in der Einleitung anhand eines Zitats von Avenarius et al. beschrieben, gehört es zur Aufgabe der Schule, die Heranwachsenden darauf vorzubereiten, demokratische Verantwortung in und für die Gesellschaft als Ganzes zu übernehmen. Wir wollen diesen Aspekt im Folgenden unter dem Begriff der politischen Teilhabe näher beschreiben. Dabei werden wir uns auf ausgewählte Aspekte - Wahlbeteiligung, politisches Interesse, politische Partizipation und Unterstützung des demokratischen Systems sowie politische Einstellungen (vgl. Weiss/Rebenstorf 2003) – beschränken.

Erste Indizien für den Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischer Teilhabe finden sich im Bildungsbericht 2006. So zeigt dieser, dass die Wahlbeteiligung in Abhängigkeit von den schulischen und beruflichen Abschlüssen variiert, wobei Personen mit niedrigem Bildungsstatus ihr Wahlrecht deutlich seltener ausüben als Personen mit hohem Bildungsstatus (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 188). Auch die Bereitschaft, sich an demokratischen Formen der politischen Willensbildung zu beteiligen, hängt mit der Schulbildung zusammen. So sind (erwachsene) Personen mit Hauptschulabschluss deutlich seltener bereit, ihre politische Meinung durch die Teilnahme an Demonstrationen, durch die Beteiligung an Unterschriftensammlungen oder durch die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative bzw. einer Partei aktiv zu vertreten als Personen mit Hochschulreife. Dies bezieht sich auch auf die tatsächliche Nutzung/Realisierung dieser Formen politischer Partizipation (vgl. ebd.). Ähnliches weisen Hopf und Hopf mit Blick auf das Engagement in den Neuen Sozialen Bewegungen nach (1997, S. 191).

Der Bildungsbericht weist darüber hinaus aus, dass auch der *berufliche* Bildungsweg – Lehre/Berufsfachschule vs. Hochschulstudium – sich in unterschiedlicher politischer Teilhabe manifestiert. Betrachtet man in diesem Zusammenhang beispielsweise die Bereitschaft, sich ehrenamtlich zu engagieren, so zeigt sich zum einen, dass sich die Hälfte der Personen mit Hochschulabschluss ehrenamtlich engagiert, während dieser Anteil bei den Personen, die lediglich eine Lehre/Berufsfachschule abgeschlossen haben, nur bei etwa einem Drittel liegt. Zum anderen verdeutlicht sich auch, dass sich Personen mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern engagieren. Während in den Bereichen ‚Freizeit, Hobby und Geselligkeit‘ und Sport die Ehrenamtlichenquoten für beide Ausbildungsgruppen etwa gleich sind, engagieren sich Personen mit höherem Ausbildungsniveau vor allem in den Bereichen Kultur und Musik, Politik und berufliche Interessenvertretung. Besser Ausgebildete nehmen also vor allem in jenen Bereichen ehrenamtlich Einfluss, die sich auf gesellschaftlich wichtige Bereiche beziehen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 189).

Der positive Einfluss des Bildungsniveaus wird auch in anderen Studien belegt. So gilt es, Weiss und Rebenstorf folgend, als empirisch gesichert, „dass höhere Bildung nicht nur mit einem stärkeren politischen Interesse, einer höheren Überzeugung von der eigenen politischen Wirksamkeit und einer höheren politischen Partizipationsbereitschaft einhergehen, sondern auch mit einer größeren Unterstützung des demokratischen Systems sowie einer geringeren Fremdenfeindlichkeit.“ (2003, S.

Das Bildungsniveau entscheidet über die Stärke des politischen Interesses und über gesellschaftliches Engagement.

129) Weiss und Rebenstorf legen in diesem Zusammenhang eine eigene Längsschnittstudie vor, die die Frage beantworten soll, ob der Zusammenhang zwischen politischem Interesse und besuchter Schul- bzw. Ausbildungsform darauf zurückzuführen ist, dass sich in den jeweiligen (Aus-)Bildungsgruppen Schülerinnen und Schüler sammeln, die ein spezifisches politisches Interesse aufweisen, oder ob mit Dauer des Besuchs der jeweiligen Schul- bzw. Ausbil-

dungsform Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen erst erzeugt werden. Wir haben unter den Begriffen der Selektions- bzw. Sozialisationsthese diese im Rahmen unseres Gutachtens wichtige Fragestellungen bereits mehrfach auch in vorangegangenen Kapiteln aufgegriffen.

Weiss und Rebenstorf verwenden Daten des Brandenburger Jugendlängsschnitts. Bei diesem 4-Wellen-Längsschnitt wurden zum ersten Messzeitpunkt 16,5-jährige Jugendliche befragt, die die 10. Jahrgangsstufe an Gymnasien, Gesamt- und Realschulen besuchten (vgl. auch Weiss/Isermann/Brauer 2000). Von diesen Jugendlichen verließen 20 Prozent am Ende des Schuljahres die allgemein bildende Schule und begannen eine berufliche Ausbildung bzw. gingen in die Erwerbstätigkeit über, 80 Prozent setzten ihre Schullaufbahn in der gymnasialen Oberstufe fort (die überwiegende Mehrheit an einem grundständigen Gymnasium). Die weiteren 3 Befragungswellen fanden für die Gruppe der Auszubildenden während der ersten drei Jahre ihrer Ausbildung statt, für die zweite Gruppe während der drei Jahre der Oberstufe. Die Befunde belegen dabei sowohl die Selektionsthese wie auch die Sozialisationsthese, dies in unterschiedlichem Maß für verschiedene inhaltliche Bereiche der politischen Partizipation und Einstellungen. So zeigt sich etwa, dass das allgemeine politische Interesse für beide Bildungsgruppen – also die Auszubildenden und die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe – zum Zeitpunkt der ersten Erhebung nur wenig unterschiedlich ausfiel. Im Laufe der nächsten Jahre jedoch ging das politische Interesse der beiden Gruppen – obwohl es bei beiden Gruppen mit dem Älterwerden allgemein zunahm – immer weiter auseinander. Zum Zeitpunkt der letzten Erhebungswelle zeigte sich ein deutlicher Vorsprung zugunsten der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (vgl. Weiss/Rebenstorf 2003, S. 137). Ein ähnlicher Entwicklungsverlauf zeigte sich auch für die allgemeine Zustimmung zur Demokratie und hinsichtlich der positiven Einstellung Ausländern gegenüber, was auch hier für die Sozialisationsthese spricht. In diesen beiden Bereichen bestanden jedoch bereits während der Erstbefragung hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Jugendlichen – was die Selektionsthese stützt.

Keine Unterschiede in der zeitlichen Entwicklung zeigten sich hinsichtlich der Bereitschaft, an legalen Formen politischer Willensbildung („Bereitschaft zur Beteiligung an einer Unterschriftensammlung, einer genehmigten politischen Demonstration und einer Bürgerinitiative“, S. 133) teilzunehmen wie auch hinsichtlich politisch motivierter Gewaltbereitschaft („Bereitschaft, bei Protesten, wenn nötig, auch zuzuschlagen; aus Protest Straßenschilder, Fensterscheiben oder ähnliches zu beschädigen; Protestparolen sprühen“, S. 133). In diesen beiden Bereichen unterscheiden sich die beiden Bildungsgruppen sowohl zu Beginn sowie – in etwa gleichem Ausmaß – am Ende des Erhebungszeitraums. In diesen Bereichen sind somit keine Sozialisationseffekte nachzuweisen.

Ebenfalls keine Sozialisationseffekte fand Böhm-Kasper. Auf der Basis einer empirischen Studie zum parallelen Einfluss von Schule, Familie und Gleichaltrigenwelt auf die politische Sozialisation zeigt er, dass „die oft zitierte Abhängigkeit politischer relevanter Einstellungen vom formalen Bildungsniveau dahingehend interpretiert werden kann, dass sich hier nicht die Wirkungen un-

terschiedlicher schulischer Entwicklungsmilieus manifestieren, sondern dass eher die primären Ungleichheiten in der politischen Sozialisation in Familie und Freundeskreis, also unterschiedliche Ausgangslagen der Schülerschaft, zu den beobachtbaren Disparitäten in der politischen Teilhabe beitragen. Mit anderen Worten: Ein politisch interessiertes Elternhaus oder die Einbindung in einen politisch engagierten Freundeskreis steigert für einen Jugendlichen unabhängig von der besuchten Schulform die Wahrscheinlichkeit, politisch interessiert und engagiert zu sein.“ (2006, S. 366).

In Bezug auf die Frage der Folgen der Schule für die politische Sozialisation ist auch eine Studie von Noack (2003) hervorzuheben, da in ihr nicht nur die Selektions- bzw. Sozialisationsmechanismen unterschiedlicher Schulformen betrachtet werden, sondern gleichzeitig auch der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens und deren Bildungs- und materiellen Status kontrolliert werden. Bei der Studie handelt es sich um eine Teilauswertung der Längsschnittstudie „Individuation und sozialer Wandel“ zum Thema Entwicklung von Ausländer- und Demokratiefeindlichkeit. Datengrundlage sind 203 Vater-Mutter-Kind-Triaden, bei der die Familienkinder zum Zeitpunkt der ersten Erhebung knapp 16 Jahre alt waren (9. Jahrgang). Die längsschnittlichen Analysen (über zwei Wellen) zeigen, dass unter Berücksichtigung des Eingangswertes auf der Skala Ausländerfeindlichkeit zum Zeitpunkt t_1 die Entwicklung der Ausländerfeindlichkeit bis zum zweiten Messzeitpunkt durch den Schultyp (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) signifikant beeinflusst wird – auch wenn die Bildung der Eltern und deren politische Einstellungen kontrolliert werden (vgl. ebenso Noack/Kracke 2000). Dies gilt auch für die Entwicklung der Demokratiefeindlichkeit. Dies ist als ein wichtiger Beleg für die Annahme zu lesen, dass die verschiedenen Schulformen in Bezug auf Merkmale der politischen Sozialisation differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen (Bestätigung der Sozialisations- these von Schule).

Im Zusammenhang mit dem Einfluss der Schule auf die politische Sozialisation sind auch Auswertungen zu nennen, die im Rahmen der bereits erwähnten Längsschnittstudie zur politischen Sozialisation von Brandenburger Jugendlichen (siehe oben Weiss/Rebenstorf 2003) zum Effekt des Schulunterrichts auf das politische Interesse von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium durchgeführt wurden (Schmid 2003). Dabei wurde ein besonderes Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen politischem Interesse auf der einen und verschiedenen so genannten politischen Explorationsformen – Gespräche über Politik mit den Eltern und Freunden, Lesen von Tageszeitungen, Ansehen von politischen Magazinsendungen und Mitarbeit im Schulunterricht – auf der anderen Seite, gelegt. Über die insgesamt vier Erhebungswellen der Studie zeigt sich, dass „dem Schulunterricht [...] als Kontext für die Auseinandersetzung mit politischen Themen [...] ein überraschend hoher Stellenwert [zukommt]. So wurde deutlich häufiger bei politischen Themen im Schulunterricht mitgearbeitet als Gespräche mit den Eltern oder mit gleichaltrigen Freunden über Politik geführt.“ (S. 382) Die weiteren Befunde zeigen, dass zwar einerseits – wie zu erwarten – das politische Interesse die Mitarbeit im Unterricht motiviert. „Zum anderen konnte aber auch der Nachweis erbracht werden, dass sich die Mitarbeit im Schulunterricht positiv auf das politische Interesse der

Jugendlichen auswirkte“ (S. 383). Wenn wir davon ausgehen, dass mit steigendem Anregungsgehalt des Unterrichts, sich auch die Bereitschaft der Jugendlichen erhöht, an diesem aktiv mitzuwirken, belegen die Befunde damit, dass der schulische Unterricht einen nachweislichen Einfluss auf die politische Sozialisation der Heranwachsenden ausübt.

Auch Watermann (2003) zeigt, dass ein diskursiver Unterricht (in den Fächern Geschichte, politische Bildung oder Sozialkunde), bei dem die Schülerinnen und Schüler oft ermuntert werden, ihre eigene Meinung zu entwickeln und zu vertreten oder der Lehrkraft zu widersprechen (vgl. S. 361), unter Kontrolle anderer Einflusskräfte – wie die Bildung der Eltern – die Entwicklung demokratischer Einstellungen fördert. Je diskursiver der Unterricht erlebt wird, desto positiver sind die Heranwachsenden den Rechten von Ausländern und von Frauen gegenüber eingestellt, desto mehr wissen sie über politische Zusammenhänge und desto mehr vertrauen sie in die Institutionen des demokratischen Staats (vgl. S. 365).

Demokratisches Handeln bedarf der direkten Erfahrung und Anwendung demokratischer Prinzipien im Unterricht.

Diese Befunde auf Individualebene bestätigen sich in der durchgeführten Mehrebenenanalyse auch auf Schulebene. In Schulen, die sich durch höheren diskursiven Unterricht auszeichnen, entwickeln sich demokratische Einstellungen besonders günstig. Ein weiterer Befund, der in unserem Zusammenhang von Bedeutung ist, bezieht sich auf die von den befragten Jugendlichen besuchte Schulform. Es zeigt sich, dass Gymnasiasten sich von Hauptschülern vor allem mit Blick auf ihr politisches Wissen²⁶ unterscheiden (vgl. zu diesem Aspekt übereinstimmend Fend 1991, S. 172). In Bezug auf die anderen politischen Einstellungen – wie die Anerkennung der Rechte von Ausländern und von Frauen – zeigen sich keine systematischen Schulformunterschiede (vgl. ebd.). Ähnlich belegt Buhl (2003) den Einfluss einer hohen, auf Vertrauen und Partizipation beruhenden, Unterrichtsqualität²⁷, sowie Oesterreich (2003) den Einfluss eines offenen Unterrichts- und Diskussionsklimas auf die politische Identitätsbildung von Jugendlichen.

Eine weitere Studie, die in unserem Zusammenhang von Bedeutung ist, ist der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts. Dieser 1992, 1997 und 2003 durchgeführte Survey erlaubt Aussagen zum Zusammenhang von Bildung und politischer Identität im Zeitvergleich. Die Autoren (de Rijke/Gaiser/Gille/Sardei-Biermann 2006) teilen die befragten Jugendlichen – entsprechend ihrer Einstellungen zur Idee der Demokratie, ihrer Zufriedenheit mit der Demokratie und ihrem politischen Interesse – in vier Gruppen ein: die zufriedenen Demokraten, die kritisch-unpolitischen, die kritisch-politischen Demokraten und die Distanzierten (vgl. S. 339). Der Vergleich zwischen den verschiedenen Bil-

²⁶ Abgefragt wurden in einem Wissenstest insgesamt 38 Fragen zu den Themen Merkmale einer Demokratie, Rechte und Pflichten von Bürgern, Menschenrechte u. a. (Watermann 2003, S. 361)

²⁷ Gemessen mit der Classroom Environment Scale.

dungsniveaus²⁸ und den beiden Teilen Deutschlands zeigt, dass hinsichtlich der Gruppe der zufriedenen Demokraten für die 1992 kaum Unterschiede zwischen den Jugendlichen auf unterschiedlichem Bildungsniveau zu verzeichnen waren, sich bis 2003 (sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern) deutlich solche Unterschiede ergeben haben. Betrug der Anteil der westdeutschen zufriedenen Demokraten bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern noch 48 und bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten 50 Prozent, so sank der Anteil bei der erstgenannten Gruppe bis 2003 auf 23 Prozent und damit fast um die Hälfte, während er bei der zweitgenannten Gruppe nur auf 44 Prozent absank. (Auf insgesamt niedrigerem Zahlenniveau lässt sich dieser Trend auch für die neuen Bundesländer bestätigen.) Das heißt also: Die Differenzen zwischen den Bildungsgruppen hinsichtlich ihrer allgemeinen Einstellung zur Demokratie und hinsichtlich ihres politischen Interesses haben sich zwischen den Bildungsgruppen vergrößert. Das lässt sich auch für die politisch Distanzierten zeigen. In Westdeutschland betrug der Anteil der Distanzierten bei den Hauptschülern 12, bei den Gymnasiasten 7 Prozent. Elf Jahre später betragen die Anteile 28 bzw. 5 Prozent. Insgesamt haben wir es – auf der Basis der Daten des Jugendsurveys – offensichtlich mit einer, die politische Identität betreffenden, zeitgeschichtlichen Polarisierung zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen zu tun. Dieser Befund ist im Zusammenhang mit dem vorliegenden Gutachten von besonderem Interesse. Er zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und politischer Teilhabe/Identität nicht geschichtslos und unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen gedacht werden kann, sondern dass dieser Zusammenhang zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Eine weitere, in unserem Zusammenhang wichtige Studie, wurde von Pickel (2002) vorgelegt. Er vergleicht darin die Ausprägung des Zusammenhangs des Bildungsniveaus mit verschiedenen Dimensionen der politischen Überzeugungen – politisches Interesse, politisches Wissen, politische Selbstwirksamkeit, Demokratiezufriedenheit etc. – zwischen jungen Erwachsenen (18- bis 29-Jährigen) und der erwachsenen Gesamtbevölkerung (29- bis 65-Jährige). Dabei zeigt sich, dass die Bildungseffekte auf die politischen Einstellungen im Vergleich zu anderen Einflussmerkmalen – wie Einkommen, Arbeitslosigkeit, konfessionelle Zugehörigkeit oder Stadt-Land-Differenzierung – als einzige durchgängig auf alle politischen Einstellungsdimensionen wirken – und dies sowohl in der Gruppe der jungen Erwachsenen als auch in der Gesamtbevölkerung (vgl. S. 241). Bei den bivariaten Korrelationen zwischen Bildungsniveau und Einstellungen ist nur eine geringe Abnahme der absoluten Höhe der Koeffizienten von den jüngeren zu den älteren Erwachsenen zu erkennen. Dies heißt, dass die Effekte des Bildungsniveaus (aus der Sicht der allerdings lediglich querschnittlichen Analysen von Pickel) auch im späteren Erwachsenenleben nachweisbar bleiben. Aus der Sicht unserer lebenslauf- bzw. biografiebezogenen Fragestellung lässt sich dies dahingehend verallgemeinern, dass das in der Schule erreichte Bildungsniveau nicht nur während der sich an die

²⁸ Operationalisiert anhand der gegenwärtig besuchten Schulform bzw. bei älteren Jugendlichen des bereits erreichten Schulabschlusses; im Folgenden der Einfachheit halber als Hauptschülerinnen/Hauptschüler bzw. Gymnasiastinnen/Gymnasiasten bezeichnet.

Schulzeit unmittelbar anschließenden Lebensphase ‚wirkt‘, sondern über die gesamte Lebensspanne virulent bleibt. Pickel fasst seine Ergebnisse mit dem Resümee zusammen, dass ein „höherer Bildungsstand [...] sich als generell abträglich für die Existenz politischer Verdrossenheit in allen Formen [erweist], aber ganz besonders für die diffuse und schwer zu hinterfragende generelle Unzufriedenheit mit der Politik an sich.“ (S. 242) – Und dies gilt für alle Altersgruppen (vgl. auch Bock/Reinhardt 2002, S. 730).

Auf weitere Studien, die beispielsweise die positive Wirkung eines hohen schulischen Bildungsniveaus auf das gesellschaftliche Engagement Jugendlicher bzw. junger Erwachsener belegen (vgl. Stecher/Zinnecker 2000), können wir an dieser Stelle lediglich hinweisen. Dies gilt auch für den weiten Bereich der Arbeiten zu Bildung, rechten bzw. rechtsextremistischen Einstellungen und Gewaltbereitschaft (vgl. Helsper 2003; Hopf 1999).

6.3 Zusammenfassung

Auch in diesem Kapitel ließ sich belegen, wie folgenreich das erreichte (schulische) Bildungsniveau in die weitere Biografie und den Lebensverlauf hineinreicht. Wir konnten zeigen, dass Menschen mit höherer Bildung:

- länger und gesünder leben,
- seltener rauchen und mehr Sport treiben
- und dass dies über die ganze Lebensspanne hin anhält.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sie

- politisch interessiert und von der eigenen politischen Wirksamkeit überzeugt sind,
- stärker bereit sind, sich politisch aktiv in die Gesellschaft einzubringen,
- und weniger zu ausländerfeindlichen Einstellungen neigen.

Es liegen damit wichtige Befunde vor, die zeigen, dass die verschiedenen Schulformen zum einen selektiv auf ihre Schülerschaft in Bezug auf politische Einstellungen wirken. Zudem gibt es aber auch deutliche Hinweise, dass die Schulformen differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, in denen sich, je höher die Schulform ist, desto stärker demokratische Einstellungen und Handlungsformen ausbilden können. Im Besonderen weisen wir dabei auf die Befunde hin, die zeigen, dass das schulische Entwicklungsmilieu mit der Qualität des Unterrichts verknüpft ist. Je stärker an den Schulen partizipative, demokratische und diskursive Unterrichtsformen vorherrschen, desto günstiger entwickeln sich auch die politischen Einstellungen der Heranwachsenden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es zur Ausbildung eines demokratischen Verständnisses und Handelns der direkten Erfahrung und Anwendung demokratischer Grundprinzipien im Rahmen des Unterrichts bedarf.

7 Bildungspraxis und signifikante Lernerfahrungen – eine Forschungsperspektive

Bildungsforschung, die den Zusammenhang zwischen Institution und individueller Entwicklung vertiefend in den Blick nehmen will, muss sich mit den konkreten subjektbezogenen Aneignungsprozessen von Bildung bzw. den grundlegenden Prozessen beschäftigen, die für die Herausbildung konkreter individueller Bildungspraxen verantwortlich sind.

Um diese Prozesse empirisch zu untersuchen, wurden in der bereits mehrfach erwähnten Siegener Studie LernBild Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern zum Thema Schule, Lernen und Bildung durchgeführt. Ohne auf die differenzierten Ergebnisse dieser Gruppendiskussionen hier eingehen zu können (siehe ähnlich hierzu Behnken et al. 2004, S. 33-41) zeigte sich in den Analysen, dass die Schülerinnen und Schüler u. a. spezifische lernbezogene Erlebnisse in der Schule (im Besonderen mit Lehrkräften, siehe unten) hervorhoben, die wesentlich ihren Umgang mit Schule und Lernen – das heißt ihre Bildungspraxis – im positiven wie negativen Sinn beeinflusst haben. Diese Marker in der Bildungsbiografie bezeichnen wir mit Antikainen et al. (1996) als *signifikante Lernerfahrungen*. In einer qualitativen biografischen Studie arbeiten Antikainen et al. heraus, dass das Leben neben den bekannten institutionellen Übergängen zwischen verschiedenen Bildungs- bzw. Betreuungssettings – wie etwa dem Übergang vom Kindergarten in die Schule, oder von der Primar- in die Sekundarstufe – voll von weniger klar definierten und vorgegebenen Bildungs- und Lernübergängen, von bildungsbiografischen Zäsuren und Schlüsselerlebnissen ist, die das Leben verändern, ohne dass dies über Bildungstitel und Zertifikate kodifizierbar wäre. Antikainen et al. nennen diese Übergänge in der Bildungsbiografie „signifikante Lernerfahrungen“ (1996, S. 70). Unter diesen signifikanten Lernerfahrungen verstehen die Autoren „learning experiences which appeared to guide the interviewee’s life-course or to have changed or strengthened his or her identity.“ Dabei unterscheiden sie nach Dauer und Art unter anderem zwei Erfahrungstypen: „clearly definable events and vaguer, cumulative experiences“. (Ebd.; vgl. auch Nohls Theorie der spontanen Bildsamkeit (2006).)

Im Folgenden möchten wir an einem Beispiel eine solche signifikante Lernerfahrung illustrierend nachvollziehen. Die Basis bietet eine Gruppendiskussion einer Gruppe von BerufsschülerInnen (die Erzählende – Teilnehmerin 4 (T4) – ist 18 Jahre alt):

“T4.: Also ich hatte damals wo ich auf die Realschule gewechselt bin ?, ich hatte halt immer ähm das hab ich jetzt auch im Englischen ich traue mich nicht auf Englisch zu re- also halt Englisch zu sprechen ?, und bei mir war das damals so wenn ich gelesen hab ?, dann äh hab ich Probleme gehabt beim Lesen .; und da war halt ein Lehrer unserer Deutschlehrer ?, den mag ich auch total gerne ?, der äh hat dann also is damals hingegangen und ähm hat halt gemerkt immer wenn ich lesen musste ich so nein ich will nich lesen .; dann musst ich lesen ?, und dann hab ich immer ange-

fangen äh zu stocken oder was weiß ich nich ne oder konnte irgendwelche Wörter dann kam ich total ?, durcheinander und ähm (.) er ist dann hingegangen und hat mal zu mir gesagt ja es ist jetzt bald ein Lesewettbewerb ?, und ich möchte dass du da mitmachst .; und er sollte halt die besten Leute ?, raussuchen so von der Klasse .; und ich direkt ne-ne ich nich und dann ähm weiß ich nich hat er halt alles auf mich gesetzt ?, so und hat mich jeden Tag dann halt er so ja jetzt möcht ich dass halt du liest ?, und so halt den einen Satz z.B. ?, wenn wir irgendwas Kleines vorlesen mussten dann hab ich das vorgelesen und nacher ging das so flüssig und dann beim Lesewettbewerb ?, also- dann meinte er weil ich dann gesagt hab ne ich möchte das nicht ?, dann hat er gesagt ja okay ?, wenn du das nicht möchtest dann machst du das halt nicht .; ne wenn du Angst hast ja und dann hab ich mich zuhause hingesezt ?, und hab n ganzes Buch so lang gelesen bis ich's auswendig konnte ?, ich hab's wirklich jeden .; Tag gelesen und dann äh konnt ich auf einmal so flüssig lesen ?, das ich mich dann nachher beim äh Lesewettbewerb er hat gesagt er hätte jemand Anderen ausgesucht ?, (.) und dann hab ich gesagt ich möchte dann doch lesen ?, wenn das noch geht ?, und dann meinte er so ja .; ich hab auch keinen Anderen ausgesucht als dich ?,

Mehrere: @ (.) @

T4.: @ (.) @ und ja dann im sechsten Schuljahr saß ich dann vor was weiß ich vor riesen vor vielen Leuten in der Aula und hab dann da vorgelesen und hab auch den ersten Platz gemacht .; also und seitdem kann ich lesen ohne Ende also ich weiß nich da war meine Hemmschwelle weg und ähm der war so stolz ?, auf mich gewesen und ich weiß nicht war halt n schönes Erlebnis."

„Seitdem kann ich lesen ohne Ende“ markiert eine gewichtiges, richtungswechselndes Ereignis: Die Schülerin verliert eine Hemmschwelle, traut sich etwas zu – zu lesen vor Publikum, das ihr in der Folge vertraut (zu ‘flüssigem’ Lesen) wird. Ein Ereignis, das das eigene Selbstbild und Lern-Referenzsystem verändert. Die Erzählerin räumt dem Ereignis selbst große Bedeutung ein, zudem reflektiert die Schülerin rückblickend den Wandel, der mit diesem “schönen Erlebnis” einherging, erkennt es selbst als eine biografisch sigifikante Erfahrung an. Auffällig ist auch, dass es sich um eine besondere Lebensphase, um einen bedeutsamen Übergang handelt (“ich hatte damals wo ich auf die Realschule gewechselt bin”), der dadurch bestimmt wird, dass diese Phase von Problemen gekennzeichnet ist, die Erzählerin fühlt sich nicht kompetent im Lesen (“hab ich Probleme gehabt beim Lesen”). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Erfahrung, mit dem Einsatz und der Unterstützung eines Lehrers Lesen zu lernen, subjektiv und damit biografisch von großer Bedeutung ist und das (Bildungs-)Selbstbild ändert, weil sie gleichzeitig auf einen bedeutsamen zeitlichen Punkt im Lebenslauf “trifft”, nämlich den Übergang zur weiterführenden Schule. Gerade in diesem Zusammentreffen von (neuer) institutioneller Anforderung, einer durch die Schule bzw. den Lehrer initiierten positiven Erfahrung, erlangt diese Erfahrung den Status eines (schulischen) “Schlüsselerignisses” (das sie auch als signifikant für die eigene schulische Entwicklung

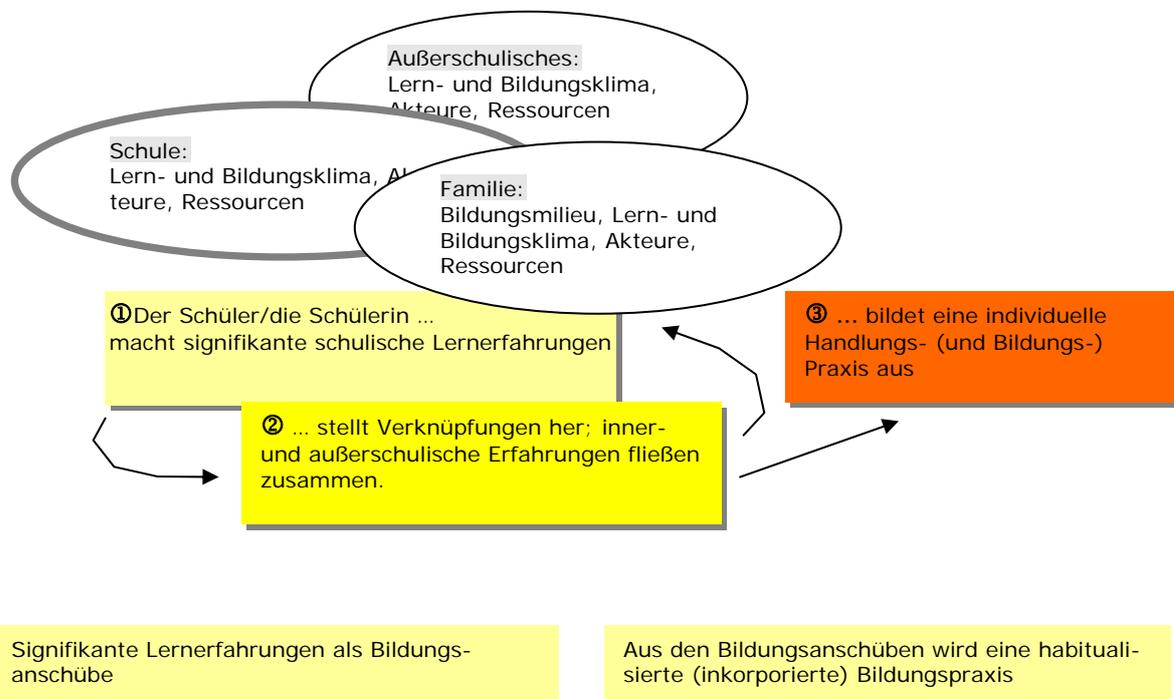
ansieht) mit weit reichenden biografischen Folgen. Dies zeigen die weiteren Aussagen der Diskussionsteilnehmerin:

T4.: Also ich mach z.B. auch- also donnerstags ?, will ich jetzt immer abends den IHK-Englischkurs ?, besuchen mach ich auch freiwillig .; obwohl ich hasse Fremdsprachen aber ich mach's einfach für mich selber ?, weil ich mir denke ?, mh hier in der Schule unterrichten sie's nicht ?, und äh in dem Kurs ist es einfach viel lockerer ?, und äh (.) ja (.) deswegen hab ich mich da einfach mal angemeldet ?, (.)"

Obwohl in der Berufsschulklasse, aus der die Diskussionsteilnehmerin stammt, freiwilliges Lernen abgelehnt wird (starker Gegensatz von Praxis und Lernen), betont sie im Gegensatz zu den anderen TeilnehmerInnen, dass sie für sich "selber" lerne. Die signifikante Lernerfahrung aus der Schulzeit setzt sich während der Berufsausbildungsphase dieser jungen Frau fort und mündet in einer eigenständigen, eigenverantwortlichen und über das, was in der Berufsschule gefordert wird, hinausgehenden Bildungspraxis. Wir wollen diesen Typus von Bildungspraxis entsprechend früherer Publikationen als selbstbestimmte bzw. *selbstbildende* Lernerinnen und Lerner bezeichnen (vgl. Behnken et al. 2004, S. 35ff.). Diese Lernerinnen und Lerner nutzen die Lernangebote der Schule (und auch außerhalb der Schule, siehe oben), als Möglichkeit der eigenen Weiterentwicklung. Man kann hier von einer offenen Bildungsbeteiligung sprechen.

Der bei der jungen Diskussionsteilnehmerin sich vollziehende Aneignungsprozess lässt sich anhand des Dreischrittes (1-3) wie in Abbildung 7.1 dargestellt schematisch beschreiben:

Abbildung 7.1 Modell der Initiation und Verfestigung von Bildungspraxis



①

Signifikante Lernerfahrungen als Bildungsanschub: Im Kontext von Schule und Unterricht²⁹ werden biografisch wichtige – signifikante – Erfahrungen gesammelt. Diese können als (einmalige) Ereignisse und Erfahrungen recht konkret sein, aber auch insgesamt diffuser wirken (als individuelle wie kollektive ‚chronische‘ Bildungserfahrungen). Signifikante Lernerfahrungen sind dabei solche, die von den SchülerInnen als bedeutsam erlebt werden, und zwar bezogen einmal auf die positive Erfahrung, dass eine (besondere) Leistung *besondere schulische Anerkennung* findet, zum anderen bezogen auf den konkreten Vermittlungs- und Lernkontext (in unserem Beispiel steht der Lehrer im Mittelpunkt des Vermittlungskontextes).

②

Explorations- und Bewährungsphase: Dieser Punkt, hier folgen wir der Theorie spontaner Bildsamkeit von Nohl (2006), beschreibt Beginn und Fortlauf der Habitusbildung („Bildungshabitus“). Auf der Basis der signifikanten Lernerfahrung beginnt die Schülerin erste explorative Bildungshandlungen in die Richtung des Anstoßes („beginnt zu lesen“). Auf diese Explorationsphase erfolgt die Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung (in diesem Fall das Vorlesen vor einem großen Publikum). Wenn diese Bewährungsprobe erfolgreich verläuft (die Schülerin erhält den ersten Preis beim Lese-Wettbewerb), dann verfestigen sich Bildungshandlungen zunehmend. Nohl beschreibt den Zusammenhang zwischen (weiterem) explorativem Handeln des Einzelnen und Verfestigung der Handlungen auf der Basis positiv verstärkender gesellschaftlicher Reaktionen auf diese Handlungen (vgl. ebd., S. 98-102).

③

Habitualisierte Bildungspraxis als Teil des Selbst: Schließlich wird die Bildungserfahrung zu einer „sicheren“ Erfahrung („Ich kann was“). Auf der Wahrnehmungs- und Handlungsebene fließen inner- und außerschulische Erfahrungen mehr und mehr zusammen; der Lernende (im Sinne eines Lernens in institutionell vorgegebenen Schemata; Marotzki 1990) wird zum Bildungsakteur, zum Selbst-Bildner. Das heißt, der biografische Referenzrahmen erweitert sich (in der gegenläufigen Entwicklung erweitert er sich nicht oder kaum). Aus Lernen wird Bildung, die gestalterische Kräfte entfaltet, beispielsweise in punkto Entwürfe für die eigene Zukunft, die biografische Reflektion etc. Im günstigsten Fall stellen Schule und Außerschulisches keine geteilten Erfahrungswelten dar, sondern eröffnen in ihrer Verknüpfung neue Erfahrungsräume (siehe das Beispiel der GymnasiastInnen zum „Weltgeschehen“ unten). Oder, dem umgekehrten Weg folgend, verbleiben sie in vorgegebenen schulischen Lernkontexten, ist die Bildungspraxis eine funktionale und die Bildungswelt eine weitestgehend geschlossene.

Für die im Beispiel der Berufsschülerin beschriebene signifikante Lernerfahrung spielte die Lehrkraft eine entscheidende – unterstützende – Funktion. Dies

²⁹ Wir beziehen uns hier dem Gutachten entsprechend auf die Schule. Das Modell ist aber auch auf außerschulische Bereiche ebenso anwendbar.

verweist auf die in Abbildung 7.1 in den Ovalen abgebildeten (institutionellen) Instanzen, die den Prozess der Aneignung einer spezifischen Bildungspraxis begleiten. Sie tun dies, indem sie signifikante Lernerfahrungen ermöglichen und initiieren (Phase 1), und sie tun dies, indem sie erste Schritte der neu initiierten Bildungspraxis unterstützen und anerkennen (Phase 2; vergleichbar den Phasen der gesellschaftlichen Anerkennung in Nohls Theorie spontaner Bildsamkeit (2006)). Phase 3 hingegen ist von der zunehmenden Unabhängigkeit von äußeren Instanzen geprägt.

Die einzelnen in Abbildung 7.1 dargestellten Phasen 1-3 vollziehen sich dabei nicht zwingend – wie etwa bei einem strikten Stufenmodell – aufeinander aufbauend, sondern können durchaus auch (als zeitlich langfristig gedachter Prozess) zeitweise parallel verlaufen. Dies heißt beispielsweise, dass die Wahrscheinlichkeit, spezifische signifikante Lernerfahrungen zu machen, wiederum von der bereits vorgängig ausgeprägten habitualisierten Bildungspraxis abhängt.³⁰

In Bezug auf die Institution Schule, die im Mittelpunkt des vorliegenden Gutachtens steht, wollen wir noch etwas näher auf die Rolle des Lehrer bzw. der Lehrerin eingehen. Die besondere Rolle des Lehrers/der Lehrerin, die im obigen Beispiel schon deutlich wurde, machen auch die folgenden Beispiele anschaulich. Sie zeigen, dass dem Lehrer/der Lehrerin eine zentrale Rolle im Prozess der Vermittlung von positiven, signifikanten Erfahrungen zukommt: Er übernimmt die Funktion eines "Gate-Keepers", indem er neue Lern-Kontexte eröffnet und damit einen Prozess des Übergangs vom Lernen zur Bildung anstößt – und zwar in Form signifikanter Bildungserfahrungen oder -settings (vgl. hierzu Ziehe, der fordert, dass Schule über die Gestaltung neue Erfahrungsmöglichkeiten die „motivationalen Selbstfestlegungen“ der Schülerinnen und Schüler auflösen soll; 2005a, S. 289; 2005b).

Nachfolgend ein Beispiel aus einer Gruppendiskussion mit einer 11. Jahrgangsstufe (Städt. Gymnasium):

„T2.: Also ich finde selbständiges Lernen ist wichtig in der Schule(.) Es ist zwar wichtig dass man in der Grundschule vielleicht beigebracht bekommt?, wie man lernt?, aber später sollte man das schon selbstständig können(.) Also ich muss?, man muss ja später im Leben auch alles selbstständig machen(.)“

„T3.: Ich würde sagen im Moment kommt jetzt so langsam die Phase?, wo man jetzt die ersten Klausuren schreibt und so(.) dann lernt man zu Hause wahrscheinlich eher so(.) bereitet sich auf die Klausuren vor und so(.) Aber ich denke ähm(.) was jetzt abseits der Schule ist?, dass man durch den ganzen Alltag immer irgend was lernt(.) Man lernt eigentlich nie aus?, also man lernt die ganze Zeit immer irgendwas Neues(.) Wie gesagt?, was sie schon gesagt hat?, dass man sich das auch behalten muss sonst bringts ja nichts(.)“

³⁰ Marotzki bezeichnet dies als Tentativität (1990, S. 144ff.).

(...)

T5.: *Ja das ist wirklich so?, dass man(.) oder ich zumindestens zu Hause?, wenn ich lerne?, meist für die Schule lerne?, um in den Klausuren eben gute Noten zu kriegen?, ein guten Abschluss zu kriegen(.) Aber das was wirklich wichtig ist?, denk ich mal?, lernt man von selbst z.B.(.) durch das Weltgeschehen?, wenn man sich damit befasst(.) Das ist für mich auch Lernen(.) nämlich selbst denken lernen?, dass ist viel wichtiger und das macht man dann eher im Privaten für sich(.) das wird in der Schule nie beigebracht(.)“*

Die Diskutierenden heben ab von institutionellen Lern-Vorgaben, dem „beigebracht“ bekommen, und betonen demgegenüber das „selbstständige Lernen“. Dabei ordnen sie sich selbst in eine „Phase“ ein, in der bspw. eigenständige Klausurvorbereitungen anstehen. Das Lernen für die Schule, um „gute Noten zu kriegen“, scheint dabei eher institutionellen Notwendigkeiten zu folgen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass wir hier eine Transformation vom Lernen in Bildung, im Sinne Marotzkis (1990: 52) identifizieren können: Nicht nur wird das lebenslange Lernen als Perspektive betont („man lernt die ganze Zeit immer irgendwas Neues“), angesprochen werden auch (neue) und biografisch bedeutsame Lernprozesse, die in neuen Rahmungen stattfinden („das Weltgeschehen“) und die neue Lern-, besser Bildungsqualitäten, ansprechen, in diesem Beispiel: „selbst denken lernen“. Die SchülerInnen wechseln in diesem Beispiel die Perspektive, zeigen den Wandel vom (institutionell) abhängigen Lerner hin zu einem selbstständig denkenden, selbstmotivierten „Selbst-Bildner“ auf. In den Blick gerät auch ein zeitlicher Aspekt („kommt jetzt so langsam die Phase?“ oder in der Gegenüberstellung von zurückliegenden Erfahrungen „in der Grundschule (...), aber später“ und aktuellem Bezug), der verdeutlicht, dass die von diesen Schülerinnen beschriebenen Lern- und Bildungsprozesse *Zeit brauchen*, um sich entwickeln zu können. Auf die Zeitdimension in pädagogischen Prozessen werden wir in Kapitel 8 zurückkommen. Ohne dass dies weiter reflektiert würde, verknüpfen die Diskutierenden an dieser Stelle Zeit mit individuellen Wahrnehmungs- und Veränderungsprozessen – die den Übergang vom Lernen zur Bildung begleiten. Zudem kommt im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zum Ausdruck, dass diese SchülerInnen sich intensiv mit eigenen Zukunftsentwürfen, Studium und Berufswünschen, beschäftigen. In der komparativen Analyse zu anderen (hier nicht dargestellten) Gruppendiskussionen tritt ein umfassendes Zeiterleben und eine Zeitplanung hervor, die sich unserer Auffassung nach eng an die hier ausgebildete Bildungspraxis knüpft. Der individuelle Bezug zur Zeit, in Retrospektiven, Reflektionen, Entwürfen und Planungen, ist eng mit Bildung, damit aber auch mit der Zeit, die für Bildungsprozesse zur Verfügung steht, verknüpft. Im Gegensatz dazu haben wir Gruppen (vergleichbaren Alters, überwiegend BerufsschülerInnen) ausmachen können, die keine oder kaum Zukunftsentwürfe entwickelt haben und die wir zum Typus „*Funktionale Bildung*“ (siehe den nächsten Abschnitt) zählen. Hier haben sich selbstbildnerische Prozesse (noch?) nicht entfalten können.

7.1 Typen der Bildungspraxis: SelbstbildnerInnen und funktionale BildnerInnen

Die weiter führende Analyse der Gruppendiskussionen zeigt, dass die Einordnung in die Gruppe der SelbstbildnerInnen und der funktionalen BildnerInnen von einer Vielzahl von schulischen Erfahrungen abhängt, im Besonderen vom Lehrer-Schüler-Verhältnis. Ohne hier auf die Hintergründe im Einzelnen eingehen zu können, wollen wir beide Praxistypen nachfolgend kurz beschreiben.

In zwei Übersichtskästen haben wir diese Typen in ihren Charakteristika dargestellt.

7.1.1 Selbstbildung

Selbstständigkeit/Selbstverantwortung. In verschiedenen Diskussionen heben die SchülerInnen ab von institutionellen Lern-Vorgaben, dem „beigebracht“ bekommen, und betonen demgegenüber das selbstständige Lernen. Hier können wir die Transformation vom Lernen in Bildung im Sinne Marotzkis (1990, S. 52) rekonstruieren. Betont wird das lebenslange Lernen als Perspektive („man lernt die ganze Zeit immer irgendwas Neues“) oder ein „für sich“ lernen, das die biografische Komponente von Bildung hervorhebt. Insgesamt zeigen die Schülerinnen einen Perspektiven-Wechsel an, den Wandel vom (institutionell) abhängigen Lerner hin zu einem selbstständig denkenden, selbstmotivierten „Selbst-Bildner“. Der Gesprächsmodus in den Gruppendiskussionen mit „Selbst-Bildungsbezug“ ist ein (zumindest bestimmte institutionelle Bereiche) bejahender (vor allem bei den jüngeren SchülerInnen) oder ein (bei den älteren Schülerinnen) kritisch-ironischer Modus mit meist konstruktiven Bezügen.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung. Betont wird in allen Gruppendiskussionen die Beziehung zum Lehrer: „man muss sich für den Lehrer wichtig fühlen“. Dabei ist es nicht so sehr die persönliche Beziehung, die hier in den Vordergrund gestellt wird als vielmehr die Wahrnehmung von Leistung – eine Art Übereinkunft über den Wert des Wissens (dass man „durch seine eigene Leistung etwas erreichen kann“), die dann, durch die Unterstützung und Anerkennung des Lehrers, „motivierend“ wirkt. Beschrieben wird über die Schüler-Lehrer-Beziehung eine für die Jugendlichen bedeutsame, signifikante (institutionelle) *Bildungsvoraussetzung und -rahmung*. Diese knüpfen sie an die Rolle und das Verhalten des Lehrers, spiegeln aber damit zugleich eine auf das generationale Verhältnis Jugendlicher und Erwachsener abzielende Bildungsbeziehung wider, die sie kritisch in den Blick nehmen.

Charakteristika von SelbstbildnerInnen:

- Gesprächsmodi zwischen bejahend und konstruktiv kritisch;
- Zeitbezug: Gegenwart und schulische Zukunftsperspektiven („dann kann man Schule weitermachen“, „ist man auch mit 25 oder so erst richtig fertig mit der Schule“)
- Schule als positiver Teil der (kindlichen) Lebenswelt,
- Lernen in Selbstverantwortung (teils Eigenregie); Schule und Verantwortung
- Lernzuwächse/Motivation („also eigentlich machen wir alle mehr und der Klasse macht das auch richtig Spaß mit unserem Lehrer“; „in Deutsch da haben wir sone Lektörenaarbeit (...) auch so mit Partnern (...) ja macht uns eigentlich richtig Spaß mit anderen Leuten was zu machen“)
- Positive Schul-Lern-Erfahrungen und Selbstbilder: („also für mich ist Lernen auch ganz wichtig“, „da war ich richtig stolz auf mich“)

Hauptschule (6.Klasse); Mädchen-Gymnasium (6. Klasse), Gymnasium (7. Klasse; Jahrgangsstufe 11); Realschule (8. Klasse); Berufsschulklasse

Kollektive signifikante Lernerfahrungen. Die SchülerInnen berichten in anderen Beispielen nicht nur über individuelle, sondern auch kollektiv erlebte Erfahrungen, die sich vor allem auf die Atmosphäre während des Unterrichts beziehen (der bspw. „Spaß“ macht, weil er Wettkampf- bzw. einen Spielcharakter hat.). In diesen Fällen verdichtet sich der weite Erfahrungsraum Schule zu einem „affektiven Ganzen“, der überwiegend positiv wahrgenommen wird.

Die Palette der signifikanten Erfahrungsmöglichkeiten ist recht groß: einerseits können sie einen starken individuellen emotionalen Bezug haben, zum anderen eine positiv empfundene Lernumgebung widerspiegeln. Unserer Einschätzung nach können sowohl (einmalige) Ereignisse mit starkem emotionalem Selbstbezug als auch eher langfristige und kollektive (im Klassenverband erlebte und positiv bewertete) Erfahrungen durchaus Einfluss auf die „Richtung“ des weiteren Bildungsverlaufes nehmen.

7.1.2 Funktionale Bildung

Der eher funktionale Bildungstyp wirkt fremdbestimmt und außengesteuert. Schule wird als eine feindliche Welt und Gegenwelt (u. a. zur Praxis) angesehen („habe ich Schule gehasst“). Negative Schul- und im spezielle LehrerInnenenerfahrungen sind überaus präsent. Diese SchülerInnen thematisieren ihre eigene Motivationslosigkeit, Lernverweigerung bzw. -vermeidung („dann wollen wir nicht mehr lernen“). Damit geht einher, dass die eigenen beruflichen Chancen entweder kaum thematisiert werden (Zukunftsentwürfe fehlen) oder negativ eingeschätzt werden. Die Selbstbilder sind aufgrund vielfältiger Versagenserlebnisse eher negativ geprägt („dass ich zu doof bin“). Auch hier

ist die Spannbreite der Schulformen und Jahrgänge recht weit (SchülerInnen der siebten Klasse einer Hauptschule, RealschülerInnen der sechsten und neunten Klassen, Berufsschulklassen), allerdings fehlen SchülerInnen von Gymnasien. Analog zum Typus der selbstständigen BildnerInnen sind im Kasten unten die Charakteristika dieses Typs von Bildungspraxis zusammengestellt.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus einer Realschule (6. Klasse):

T4: Ja wo ich das gesehen hab das erste Mal äh die fünf (.) hab ich gedacht oh Scheiße jetzt krieg ich Ärger bestimmt zu Hause

M1: hm

T5: Das ist ne Wut an könnt sich selber in den Arsch treten

T7: Das ist (u)

T5. Man könnt sich selber umbringen

M1: Mhm

T7: (u) Traurigkeit (.) ich hab auch (.) ne fünf in Englisch geschrieben (.) (u) traut man sich auch nicht mehr zu fragen

Lernen/Bildung als signifikante negative Erfahrung. Die SchülerInnen spiegeln ihre kollektiv geteilten Misserfolgserlebnisse wider, die einen gemeinsamen Schul-Erfahrungshintergrund abbilden. Diese Misserfolge werden mit großer Intensität geradezu körperlich erlebt: von „Wut“ ist die Rede, die sich gegen die eigene Person richtet. Davon, dass man sich „selber umbringen“ könne, weil die Lernbemühungen von vornherein zum Scheitern verurteilt seien. T7 drückt dies über eine andere emotionale Beschreibung aus, die „Traurigkeit“. Darin schwingt Resignation mit; man „traut“ sich nicht mehr zu fragen, gibt auf, klinkt sich aus dem Lernprozess aus. Insgesamt verweist dieses Beispiel das Gefühl der (institutionellen) Fremdbestimmung und des Ausgeliefertseins der SchülerInnen der Institution Schule (hier festgemacht an den LehrerInnen). Lernen/Bildung wird zu einer signifikanten negativen Erfahrung,

Charakteristika von funktionalen BildnerInnen

- Gesprächsmodi zwischen ablehnend und idealisierend;
- Zeitbezug: stark in Vergangenheit und Gegenwart; deutliche Präsenz negativer Schul- und LehrerInnenerfahrungen
- Schule als negativ konnotierte Lebenswelt;
- Schule als Versagensbereich, Ort des Manipuliert-werdens und der Angst (auch Stress)
- Kaum Lernzuwächse/Motivation, teils Lernverweigerung („dann wollen wir nicht mehr lernen“), Lernvermeidung
- Eher negative Selbstbilder: „dass ich zu doof bin“;

Hauptschule (7.Klasse); Realschulen (6. und 9. Klasse); Berufsschulklassen

die sich prägend auf das Selbst-Bild und den individuellen Bildungshorizont auswirkt.

Inwieweit nun eine positive oder negative schulische Erfahrung³¹ Einfluss auf das Selbst-Bild und damit auf die weiteren Bildungs-„Ambitionen“ nimmt, können wir an dieser Stelle nicht im Detail klären. Wir können jedoch erste Hinweise (mit explorativem Charakter) geben, die uns einige Analysekatgorien liefern. Diese Analysekatgorien beziehen sich auf:

- Die *aktuelle Handlungs- und Bildungspraxis* (in den Extremen Selbst-Bildung oder Bildungsvermeidung),
- den *Bildungsrahmen* (schulische Rahmenbedingungen, vor allem die Beziehung Schüler-Lehrer; signifikante Lern- und Bildungssettings),
- *signifikante schulische Lern- und Bildungserfahrungen* (die teils auch als biografisch signifikant erlebt und reflektiert werden), aber auch (diffuser und emotional weniger stark wirkende) *individuelle wie kollektive* (langfristige) *Bildungserfahrungen*.

In unseren Beispielen von SchülerInnen unterschiedlicher Jahrgänge und Schulformen liegen ganz unterschiedliche Erfahrungen begründet, die Prozesse anstoßen, die einerseits eine Selbst-Bildung initiieren, andererseits aber auch von Bildungsprozessen abschneiden können. Als signifikant sind jedoch beide Formen der Erfahrung zu bezeichnen.

7.2 Anschlussfähigkeit des Konzepts der signifikanten Lernerfahrungen

Das Konzept der signifikanten Lernerfahrungen, beinhaltet aus unserer Sicht für die Bildungsforschung besonderes Potenzial:

- Es ermöglicht die Beschreibung der Feinstruktur des Bildungserwerbs jenseits pauschaler Bildungsbeteiligungsquoten auf der Ebene *konkreter biografischer Erfahrungen*.
- Das Konzept hat durch den biografischen Bezug eine starke Nähe zu einem weiteren in der Bildungsforschung bereits etablierten Konzept – dem Konzept des lebenslangen Lernens, auf das wir im Rahmen dieses Gutachtens schon mehrfach in seiner Bedeutung hingewiesen haben.
- Das Konzept hat einen engen Bezug zum Sozialisations- und Habituskonzept, das wir im weiten Sinn als theoretische Basis des Bildungsprozesses heranziehen. Dies vor allem deshalb, weil der Habitus (im Sinne Bourdieus)

³¹ Um den Begriff der Erfahrung an dieser Stelle zu klären, möchten wir den amerikanischen Pädagogen John Dewey anführen (er vertritt eine handlungstheoretische Auffassung der Persönlichkeitsentwicklung). Dewey beschäftigt sich u. a. mit der Wirkung von Erfahrungen: Grundsätzlich birgt für ihn jede Erfahrung die Chance zur Motivation in sich und ist dann „in der Lage, Interesse, Initiative und Wünsche zu wecken und (neue) Ziele entstehen zu lassen. Dazu muss die Erfahrung aber „genügend intensiv [sein, d.V.], um über künftige tote Punkte wegzuführen.“ (Dewey 1974 zitiert nach Krüger/Lersch 1993, S. 167)

das Produkt jener Bildungserfahrungen ist, die die Grundstruktur der Lernbiografie bilden (siehe Kapitel 5).

- Das Konzept verweist auch über den Rahmen der Schule hinaus und lässt sich auf jede Art von Bildungssettings – seien diese formeller, non-formaler oder informeller Art – anwenden. In diesem Sinn ist es anwendbar auf unterschiedliche *Arten* von Lernerfahrungen als auch auf unterschiedliche *Orte* des Lernens.

Die Ausführungen in diesem Kapitel sind als Grundlage für eine Forschungsperspektive gedacht, die sich dem Aneignungsprozess von Bildungspraxis im Detail zuwendet. Jenseits aller statistischen Maßzahlen und durchschnittlichen Beteiligungsquoten, ist Bildung und Bildungsaneignung ein Prozess, der vom Individuum selbst zu leisten ist und im besonderen Maße auf die Eigentätigkeit des Subjekts angewiesen ist. In diesem Sinn ist der Blick auf die Mikroprozesse von Bedeutung, wie sich diese Eigentätigkeit – auf der Basis positiver wie negativer Bestätigung durch schulische (und natürlich auch außerschulische) Erfahrungen – gestaltet. Aus solchen Analysen, die in künftigen Forschungsanstrengungen noch zu leisten sind, kann sich letztendlich auch ein diagnostischer Blick auf die individuelle Bildungsbiografie ableiten lassen. Die Schule ist auf positiv verlaufende Aneignungsbiografien angewiesen, weshalb wir dieses Kapitel den Empfehlungen bzw. Schlussfolgerungen (siehe nächstes Kapitel 8) vorangestellt haben.

8 Schlussfolgerungen

In diesem Schlusskapitel wollen wir in Grundzügen die Frage beantworten, wie Schule gestaltet sein muss (bzw. wie sie nicht gestaltet sein sollte), damit sie positive Aneignungsprozesse von Bildung unterstützt und positive signifikante Lernerfahrungen ermöglicht bzw. initiiert. Dabei können wir – wenngleich wir in Kapitel 7 einige skizzenhafte Striche hierzu entworfen haben – an dieser Stelle keine umfassende Bildungstheorie entfalten. Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist, dass das Konzept der signifikanten Lernerfahrungen den Blick auf das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellt und die Frage nach der (biografischen) Qualität schulischer Aneignungsprozesse vom individuellen Erleben der Schülerinnen und Schüler her aufnimmt. Die Stoßrichtung pädagogischer Bemühungen, die sich aus dem Konzept der signifikanten Lernerfahrungen aus unserer Sicht ergibt, richtet sich auf die *Anerkennung der Individualität* der Kinder und Jugendlichen in der Schule. Unter dem Begriff der individuellen Förderung wird dieses Prinzip derzeit sowohl in der pädagogischen Fachdebatte als auch in der Bildungspolitik diskutiert. Auf der Schuljahrespressekonferenz am 3. August 2007 drückte dies Ministerin Sommer so aus: „Das Leitbild ist klar: Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Anrecht auf individuelle Förderung. Kein Kind darf verloren gehen.“³² Dieser Forderung folgend sollen nach dem Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihres individuellen Begabungspotenzials (Voraussetzungen) und ihrer individuellen Lernentwicklung (Timing) gefördert werden. Diese Förderung bezieht sich sowohl auf kognitive Lerninhalte sowie auf die Entfaltung der Persönlichkeit als ganzer.

Aus unserer Sicht lassen sich die reformerischen Instrumente, die im Zusammenhang mit der individuellen Förderung genannt werden, anhand dreier grundlegender Strukturdimensionen beschreiben und bewerten. Diese drei Dimensionen beziehen sich auf den Umgang mit Zeit, auf strukturelle Durchlässigkeit und auf die individuelle Förderung im Unterricht:

- *Umgang mit Zeit* – als Anerkennung individueller Lerngeschwindigkeiten (im Unterricht sowie allgemein in Bezug auf die Jahrgangsstufung der Schule) sowie als Anerkennung außercurricularer Interessen der Kinder und Jugendlichen (zum Beispiel im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote). Zeit ist eine der wichtigsten Ressourcen für signifikante Lernerfahrungen (‚Bildungszeit‘).
- *Strukturelle Durchlässigkeit* – als Anerkennung individueller Korrekturen von Bildungsentscheidungen (zum Beispiel Schulformwechsel, Leistungsgruppenwechsel) und als Ansatz zum Abbau sozialer Ungleichheit.
- *Individuelle Förderung im Unterricht bzw. in außerunterrichtlichen Zusatzangeboten* – als Anerkennung individueller Fähigkeiten, Kompetenzen und gegebenenfalls Schwächen.

³² Zitiert nach dem Sprechzettel der Ministerin. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Konferenzen14LP/2007/Schuljahrespressekonferenz/Sprechzettel.html>.

In den letzten Jahren wurde – nicht zuletzt initiiert durch die öffentliche PISA-Debatte – eine Reihe von Instrumenten zur Reform der Schule bzw. einzelner schulischer Elemente entwickelt: flexible Schuleingangsphase, Verkürzung des Gymnasiums auf 8 Jahre, mehr Autonomie für die Einzelschule, Ganztagschule, Sprachstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur, freie Schuwahl, verbindliche Übergangsempfehlung, Output- statt Input-Steuerung, Inspektion und Evaluation – um einige zu nennen. Jeder dieser Vorschläge weist für sich genommen eine gewisse (alltagstaugliche) Plausibilität auf. Anstatt konkrete Empfehlungen für weitere darüber hinausgehende Instrumente zu geben, wollen wir uns im Folgenden mit einigen dieser bereits implementierten Instrumente auseinandersetzen. Aus dem Blickwinkel der oben genannten drei Dimensionen geht es darum, deren Potenzial mit Blick auf die Anerkennung von Individualität zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen. Wir werden im Folgenden die flexible Schuleingangsphase, die Ganztagschule als auch das auf acht Jahre verkürzte Gymnasium (G8) als solche Instrumente herausgreifen.

8.1 Flexible Schuleingangsphase

Eines der Instrumente zur individuellen Förderung stellt die flexible Schuleingangsphase dar. In Nordrhein-Westfalen wurde diese mit dem Schuljahr 2004/05 erstmals eingeführt (während sie u. a. in Thüringen bereits seit Ende der 1990er-Jahre erprobt wird). Im Rahmen dieser ist es möglich, dass Kinder die ersten beiden Klassen in ein bis drei Jahren durchlaufen.

Aus unserer Sicht ist dies ein viel versprechender Ansatz. Ein Ansatz jedoch, der in seiner tatsächlichen Wirkung bislang noch zu wenig untersucht ist. Wir möchten uns bei der Diskussion um die flexible Schuleingangsphase auf den von Hans Brügelmann beschriebenen ‚Karawaneneffekt‘ beziehen (Brügelmann 2005a, b). Brügelmann zeigt in seinen Arbeiten zur Leseentwicklung, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundschulzeit als eine Art ‚Karawane‘ durchziehen. Dies bedeutet,

- „dass alle Schülergruppen Fortschritte machen – abgesehen evtl. von der untersten Leistungsgruppe – in den Zwischenformen und auch in der Größenordnung vergleichbar;
- dass die unteren Gruppen die oberen nicht erreichen, weil beide von einem ganz unterschiedlichen Ausgangsniveau gestartet sind und eben alle erfolgreich lernen;
- dass leistungsschwächere Schülergruppen sich nicht durch stabile Eigenschaften („Schwächen“) von den anderen als qualitativ „andersartig“ unterscheiden, sondern dass sie sozusagen „zum falschen Zeitpunkt normal“ sind.“ (Brügelmann 2005b)

Die flexible Schuleingangsphase bedeutet, um im Bild der Karawane zu bleiben, dass die Mitglieder der gemeinsam startenden Karawane mit unterschiedlicher Geschwindigkeit reisen. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler (die nur ein Jahr für die Klassenstufe 1 und 2 benötigen) eilen der Karawane

voraus, die leistungsschwächeren ziehen hinterher. Die nächste Oase – die 3. Klasse – erreichen sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten (und von dort aus ziehen sie mit einer jeweils neuen Karawane weiter).

Umgang mit Zeit

Zeit wird in der flexiblen Schuleingangsphase eingesetzt, um dem unterschiedlichen Bedarf der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler an Lern- und Förderungszeit gerecht zu werden (unterschiedliche ‚Reisegeschwindigkeiten‘). Aus dieser Sicht ist die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase grundsätzlich zu begrüßen.

Strukturelle Durchlässigkeit

Die Dimension der strukturellen Durchlässigkeit bezieht sich in der Grundschule lediglich auf den möglichen Wechsel eines Schülers auf eine Förderschule. Durch den individualisierten Einsatz von Zeit (und Förderungsmöglichkeit, siehe den nächsten Abschnitt), ist zu erwarten, dass solche Wechsel durch die flexible Schuleingangsphase seltener werden.

Individuelle Förderung im Unterricht

Ziel und Grundlage der flexiblen Eingangsphase ist die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Die Erfahrungen aus Thüringen zeigen, dass das Gelingen der Eingangsphase wesentlich davon abhängt, ob es tatsächlich gelingt, „den Unterricht zugleich sozial integrativ zu gestalten und individuelles Arbeiten auf sehr unterschiedlichen Entwicklungsniveaus zu gewährleisten.“ (Berthold/Carle 2004, S. 43) Ausführlich sind die Ziele der individuellen Förderung im nordrhein-westfälischen ‚Gütesiegel Individuelle Förderung‘ beschrieben. Zur individuellen Förderung gehört demnach:

1. „das Bemühen, die Lernausgangslagen, den Lernstand und Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und dazu die geeigneten Instrumente und Verfahren anzuwenden;
2. die konzeptionell geleitete Unterstützung, Förderung und Begleitung der jeweiligen Lernprozesse;
3. die Auswertung und Dokumentation der Fördermaßnahmen, die schulinterne Überprüfung ihrer Wirksamkeit und die Weiterentwicklung der Förderkonzepte.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006a)

Die Ziele der individuellen Förderung sind denen des (älteren) Konzepts der Binnendifferenzierung sehr ähnlich.

Wie Helmke und Schrader (1998) zeigen, existieren bereits zu Beginn deutliche Leistungsunterschiede in der Primarstufe. Diese Leistungsunterschiede ziehen sich durch die Zeit der Grundschule – wie wir oben anhand des Karawaneneffekts (Brügelmann 2005b) beschrieben haben. Die individuelle Förderung im Unterricht könnte ein Instrument sein, diese Disparitäten während der Grundschulzeit auszugleichen. Auch aus diesem Gesichtspunkt ist die flexible Schuleingangsphase grundsätzlich zu begrüßen. Darüber hinaus könnte die

flexible Eingangsphase mit ihrem verlängerten Zeithorizont für die Grundbildung dazu beitragen, die Zahl bruchloser Schulkarrieren – wie wir sie in Kapitel 4 besonders mit Blick auf die Hauptschule beschrieben haben – zu reduzieren.

Kritik

Die flexible Schuleingangsphase steht jedoch auch in der Kritik. Einerseits wird kritisiert, dass ‚langsamere‘ Kinder nun von Anfang ihrer Schullaufbahn an die Erfahrungen machen, die ‚Langsamen‘ zu sein, was möglicher Weise durch eine Rückstellung und eine damit um ein Jahr verschobene Einschulung nicht in diesem Maß der Fall ist: „Obschon es das Sitzenbleiben nach der 1. Klasse lange schon nicht mehr gibt, muss seine Abschaffung weiterhin als ein Argument für die Einführung der neuen Schuleingangsphase herhalten. In Wirklichkeit aber wird jetzt der Tatbestand des Sitzenbleibens in abgewandelter Form wieder eingeführt, und lernschwache Kinder entgehen einem wohl noch tiefer empfundenen Stigma nicht: Dann nämlich, wenn Mitschüler schon nach einem Jahr, die meisten der anderen nach zwei Jahren, schließlich sogar später eingeschulte an ihnen vorbei in die dritte Klasse versetzt werden. Keine auch noch so charmant formulierte Sprachvorlage aus dem Ministerium wird den Kindern diese Kränkung nehmen können.“ (Jansen 2005) Andererseits wird moniert, dass gerade das selbstständige Lernen und der offene Unterricht, die Voraussetzungen für das Arbeiten in leistungsgemischten Gruppen sind, im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen kaum nachweisbare positive Effekte haben (vgl. ebd.). Eine andere ungeklärte Frage ist, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer auf ihre ‚neuen‘ Aufgaben vorbereitet sind.

Wie ernst man diese Kritik auch nehmen mag, offensichtlich ist, dass gegenwärtig kaum hinreichend belastbare Forschungsergebnisse, die über die Beschreibung von Einzelfällen (siehe unsere Anmerkung zu evidence-based policy am Ende dieses Kapitels) hinausgehen, vorliegen, die die Effektivität der flexiblen Schuleingangsphase belegen würden bzw. die zeigen könnten, inwieweit in diesem Modell individuelle Förderung in der Praxis tatsächlich gewährleistet wird.

Hier empfehlen wir die intensive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in Thüringen (und Brandenburg). Derzeit wird die Verknüpfung von Ganztagschule und flexibler Schuleingangsphase von der Freien Universität Berlin durch Hans Merckens in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen untersucht. Die Befunde hierzu haben zweifelsohne auch über die Ganztagschule hinaus Bedeutung für die Schulentwicklung. Dabei wird sich u. a. zeigen, ob die flexible Schuleingangsphase in der Lage ist, die sozialen Ungleichheiten, die sich aufgrund der unterschiedlichen Eingangskompetenzen in der Primarstufe ergeben, auszugleichen – ob sie also den Karawaneneffekt abschwächen kann.

8.2 Ganztagschule

Während die Ganztagschule seit jeher die reformorientierten Bildungsdebatten in der Bundesrepublik Deutschland begleitete, begann sie erst gegen Ende

der 1990er-Jahre zahlenmäßig an Bedeutung zu gewinnen. Dies geschah zunächst durch die Initiative einzelner Bundesländer, ab 2003 wurde die Entwicklung vor allem durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) forciert. Die Bundesregierung stellt im Rahmen dieses Programms zwischen 2003 und 2009 den Ländern insgesamt vier Milliarden Euro für den Aus- und Aufbau von Ganztagschulen zur Verfügung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003).

Die Hoffnungen, die sich mit der Ganztagschule verbinden, sind groß. Folgt man dem aktuellen Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, in dem der Ganztagschule ein umfangreiches Kapitel gewidmet ist, so soll die Ganztagschule durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen fördern, aber auch dazu beitragen, dass fächerübergreifende Kompetenzen wie selbstständiges Lernen gefördert werden. Jugendpolitische Argumente zielen auf die allgemeine Verbesserung und Optimierung der Bedingungen für eine gelingende psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden und deren Integration in die Welt der Erwachsenen, die durch das Mehr an Zeit in der Ganztagschule besser unterstützt werden sollen. Schließlich ist nicht zu vernachlässigen, so das familien- und arbeitsmarktpolitische Argument, dass durch die ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen beiden Elternteilen die Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit offen steht (vgl. BMFSFJ 2005, S. 487).

Die zentralen pädagogischen Zielorientierungen der Ganztagschule, die sich auf das Konzept der signifikanten Lernerfahrungen beziehen lassen, werden von Holtappels et al. (2007b) folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

„Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Kultur durch Erweiterung und Differenzierung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten;

Unterstützung und Förderung der Kompetenzentwicklung, auch im Hinblick auf eine heterogene Schülerschaft, wobei neben dem Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen durch eine intensiviertere zielgruppenspezifische und individuelle Förderung (u. a. bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) auch die Förderung von besonderen Begabungen zu nennen ist;

Entwicklung des sozialen Schulklimas und Entfaltung von Lernarrangements für Gemeinschaftserleben, soziales und interkulturelles Lernen.“ (2007, S. 38)

Sowohl durch die Ermöglichung differenzieller Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Ganztagschule, durch die mögliche individuelle Förderung und durch die auf soziales und interkulturelles Lernen erweiterten Lerninhalte, erweitern sich auch die Möglichkeiten zu signifikanten Lernerfahrungen (außerhalb der curricularen Lerninhalte und -situationen).

Zeit

Zeit bildet die Grundlage für diese Erweiterungsmöglichkeiten. Über das Mehr an Zeit, das der Ganztagschule gegenüber der traditionellen Halbtagschule zur Verfügung steht, können die Optionen pädagogischer Arbeit erweitert werden. Dies wird in der Ganztagschule vor allem über das Angebot außerunterrichtlicher Aktivitäten erreicht. Die außerunterrichtlichen Angebote reichen da-

bei von im engeren Sinn lernunterstützenden Angeboten – wie beispielsweise Hausaufgabenhilfe (die sich fast an jeder Ganztagschule findet) – über Arbeitsgemeinschaften zu bestimmten (auch lernbezogenen) Themen bis zu stark freizeitorientierten Angeboten. Damit können einerseits die unterschiedlichen Interessen als auch spezifische Förderbedarfe einzelner Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die zur Verfügung stehende Zeit ermöglicht über die Angebote einen weiten Rahmen differenzieller Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die die Initiation signifikanter Lernerfahrungen begünstigt.

Strukturelle Durchlässigkeit

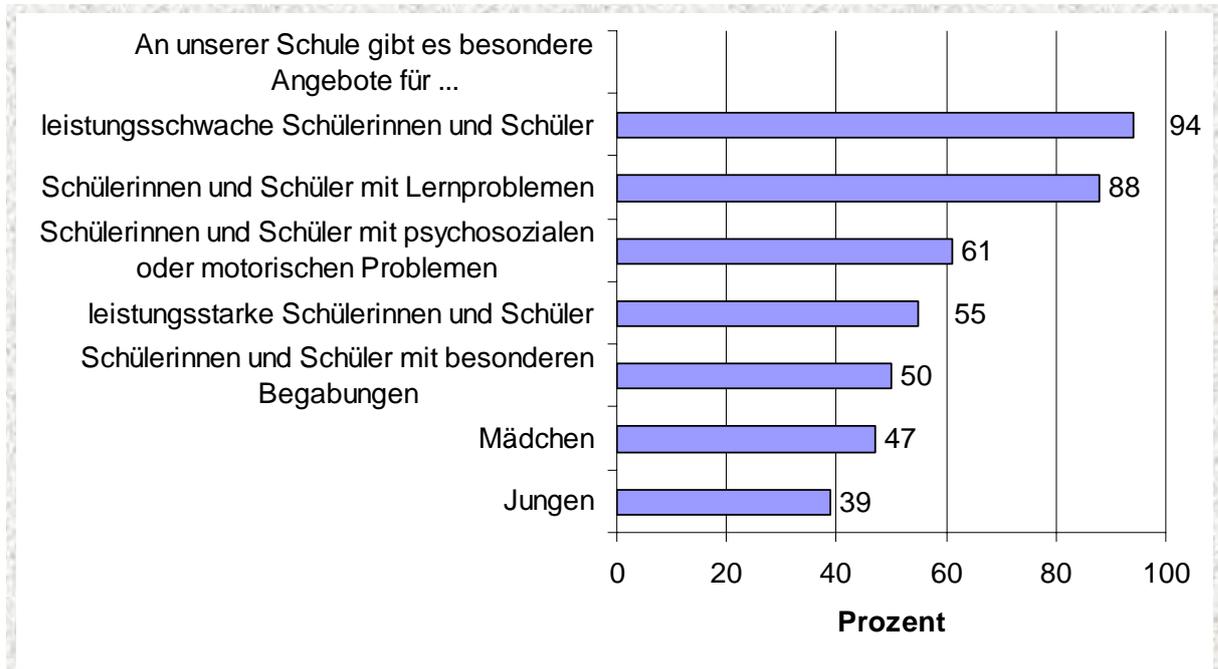
Wenngleich Ganztagschulen an bestimmten Schulformen häufiger vorkommen als an anderen – zum Beispiel beträgt der Anteil von Ganztagschulen an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen 96,8 Prozent, an den Hauptschulen 20,2 und an den Gymnasien 4,3 Prozent (vgl. Sekretariat der KMK 2007) – ist die Ganztagschule nicht grundsätzlich mit einer spezifischen Schulform gekoppelt. Daraus folgt, dass sie in Bezug auf die strukturelle Durchlässigkeit (zum Beispiel mit Blick auf Schulformwechsel) keine Vorteile gegenüber der traditionellen Halbtagschule aufweist. Lediglich die besseren Möglichkeiten der individuellen Förderung sollten dazu führen, dass Schulformwechsel – in eine anspruchsniedrigere Schulform – seltener notwendig werden.

Individuelle Förderung im Unterricht/in den außerunterrichtlichen Angeboten

Wie die Anmerkungen zum Einsatz von Zeit in der Ganztagschule zeigen, besitzt die Ganztagschule auf der Basis der außerunterrichtlichen Angebote einen besonderen Rahmen zur Umsetzung spezifischer individueller Förderungsmöglichkeiten. Der Förderungsrahmen wird aber auch dadurch erweitert, dass in der Ganztagschule nicht nur Lehrkräfte arbeiten, sondern weitere Professionen – wie Sozialarbeiter/-pädagogen oder ErzieherInnen – an die Schule geholt werden. Auf der Basis des jeweils spezifischen Professionswissens dieser Personen ist individuelle Förderung außerhalb schulpädagogischer Ziele möglich. Dies zielt unter anderem auch auf die Entwicklung der ganzen Person des Schülers, zum Beispiel im Rahmen sozialer und interkultureller Lernarrangements. In der Ganztagschulforschung wird dies u. a. unter dem Aspekt der Öffnung von Schule diskutiert.

Beziehen wir die individuelle Förderung auf einzelne spezifische Schülergruppen, so ergibt sich an deutschen Ganztagschulen folgendes Bild:

Abbildung 8.1: Anteil der Ganztagschulen mit besonderen Angeboten für bestimmte Schülergruppen (N=355)



Quelle: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (siehe Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007); Daten aus der StEG-Schulleiterbefragung 2005.

Es ist deutlich zu erkennen, dass Förderangebote, die sich an leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bzw. solche mit spezifischen Lernproblemen richten, in nahezu allen Ganztagschulen zu finden sind. In etwas mehr als der Hälfte der Schulen wurden Angebote für SchülerInnen mit psychosozialen/motorischen Problemen bzw. für leistungsstarke SchülerInnen sowie für solche mit besonderer Begabung eingeführt. Geschlechtsspezifische Angebote finden sich – zumindest in Bezug auf Jungen – sichtlich seltener (vgl. ausführlicher hierzu Stecher 2007). Insgesamt ist dennoch festzuhalten, dass zielgruppenspezifische Förderungsmaßnahmen – als Teilaspekt individueller Förderung – in den Ganztagschulen alles in allem weit verbreitet sind.

Kritik

Aus unserer Sicht ist die Ganztagschule strukturell im besonderen Maße in der Lage, Aspekte der individuellen Förderung umzusetzen, weshalb ihr weiterer Auf- und Ausbau zu fordern ist (vgl. für weitergehende und differenzielle bildungspolitische Impulse zur Ganztagschule Klieme/Holtappels/Rauschenbach/Stecher 2007). Individuelle Förderung darf allerdings nicht allein auf die außerunterrichtlichen Angebote in der Ganztagschule beschränkt bleiben, sondern muss auch im Unterricht stattfinden. Grundsätzlich stellen sich damit für die Ganztagschule in dieser Hinsicht ähnliche Fragen, die sich auch in der Halbtagschule stellen: Sind die Lehrkräfte – wie auch das weitere pädagogisch tätige Personal – auf die Aufgaben der individuellen Förderung vorbereitet? Gerade für das weitere pädagogisch tätige Personal stellt sich diese Frage,

da wie die (bundesweiten) Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (vgl. Holtappels et al. 2007) zeigen, nur 46 Prozent über eine pädagogische Ausbildung³³ verfügen (vgl. Höhmann/Bergmann/Gebauer 2007, S. 83, Abbildung 5.4).

8.3 8-jähriges Gymnasium (G8)

Eines der Instrumente, um das deutsche Bildungssystem international anschlussfähig zu machen, ist die Verkürzung des Gymnasiums auf acht Jahre.

Zeit

Entsprechend der Stundentafel für das 8-jährige Gymnasium verbringen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt mehr Zeit an der Schule als dies im traditionellen 9-jährigen Gymnasium der Fall war. Die Stundentafel sieht für die 5. bis 9. Jahrgangsstufen zwischen 30 und 35 Wochenstunden vor, was in der Regel Nachmittagsunterricht an mindestens ein bis zwei Tagen die Woche bedeutet. Dieser hohe wöchentliche Stundenanteil ist dabei ausschließlich für curriculare Lerninhalte reserviert.

Zeit für außerunterrichtliche Aktivitäten – wie wir dies als einen großen Vorteil der Ganztagschule vor allem mit Blick auf das Konzept der signifikanten Lernerfahrungen bewertet haben – bietet das auf acht Jahre verkürzte Gymnasium kaum. Es ist hingegen zu befürchten, dass die Teilnahme an (außerhalb des Ganztagsbetriebs angebotenen) außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften an den Gymnasien stagnieren oder sogar zurückgehen könnten und dass auch Aktivitäten außerhalb der Schule, die auf den Nachmittag fallen, weniger wahrgenommen werden könnten. Dies bedarf einer wissenschaftlichen Überprüfung.

Teilweise kann diese ungünstige Situation dadurch gemildert werden, indem die Gymnasien in Ganztagschulen überführt werden. Dies hätte den Vorteil, dass die Wochenstunden homogen auf die ganze Woche verteilt werden könnten und dass eine Mittagspause vorgesehen werden kann, in der die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler besteht, eine warme Mahlzeit zu sich zu nehmen.

Strukturelle Durchlässigkeit

Auf Grund der gestiegenen zeitlichen und auch inhaltlichen Anforderungen (2. Fremdsprache bereits in der 6. Jahrgangsstufe) im 8-jährigen Gymnasium ist anzunehmen, dass sich – bei gleich bleibender Praxis der Übertrittsempfehlungen – Schulformwechsel auf anspruchsniedrigere Schulformen erhöhen werden. Eine Zunahme von Schulkarrieren mit Brüchen ist entsprechend der Befunde, die wir in Kapitel 4 beschreiben – zumindest in der Realschule – deshalb zu erwarten.

³³ Zusammengefasst wurden hierbei entsprechend Abbildung 5.4 in Höhmann, Bergmann und Gebauer (2007, S. 83) ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, PädagogInnen, PsychologInnen, Sport- und MusikpädagogInnen.

Individuelle Förderung im Unterricht

Auf Grund des engen Zeitrahmens ist nicht davon auszugehen, dass sich an den 8-jährigen Gymnasien Elemente individueller Förderung verstärken werden. Die Förderung spezifischer Schülergruppen ist an den vorhandenen Zeitrahmen gebunden und es steht aus unserer Sicht zu befürchten, dass Förderaktivitäten jenseits der curricularen Vorgaben (zum Beispiel besondere Angebote für Begabte) zugunsten der Aufrechterhaltung der umfangreichen Stundentafel zunehmend seltener durchgeführt werden. Dies würde bedeuten, dass am Gymnasium differenzielle Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten – wie wir das oben als einen besonderen Vorteil der Ganztagschule beschrieben haben – abnehmen würden. Auch diese Vermutung unsererseits bedarf einer wissenschaftlichen Überprüfung und Begleitforschung.

Kritik

Die Kritik am 8-jährigen Gymnasium kommt zum einen vonseiten der Eltern, die die hohen zeitlichen und lernbezogenen Anforderungen an ihre Kinder – vor allem in der 5. und 6. Jahrgangsstufe – kritisieren. Zu den 30 bis 35 Wochenstunden gemäß Stundentafel kommt zu Hause noch die Zeit hinzu, die die Schülerinnen und Schüler für die Hausaufgaben und die Vorbereitung auf Klassenarbeiten und ähnliches benötigen. Nicht selten, so die Kritik vieler Eltern, ergibt sich für die Kinder eine deutlich über 40 Stunden hinausreichende wöchentliche Arbeitszeit für die Schule. Teilweise sprechen Eltern sogar von der „verlorenen Kindheit“ (vgl. hierzu etwa die Elternseite <http://g8-abitur.blog.de>).

Kritik wird auch hinsichtlich der unzureichenden Vorbereitung geeigneter Lehrpläne formuliert, und mit Blick auf die Befürchtung sich durch eine verkürzte gymnasiale Schulzeit nicht die Probleme hinsichtlich der Studierfähigkeit, die einige Kommentatoren in den letzten Jahren sinken sehen, weiter verschärfen könnten (vgl. Brenner 2006).

Wie wir in Kapitel 4.1 geschrieben haben, ist davon auszugehen, dass mit Erhöhung der allgemeinen Gymnasialquote ein gewisser Abbau sozialer Ungleichheit möglich wird, da diese Öffnung auch Kindern aus bildungsärmeren Schichten zugute kommt. Auf Grund der hohen zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen im 8-jährigen Gymnasium gehen wir in dieser Hinsicht jedoch eher von sozialen Schließungstendenzen aus.

Böhm-Kasper und KollegInnen haben die Einführung des 8-jährigen Gymnasiums in einer Vergleichsstudie zu 9-jährigen Gymnasien in Thüringen und Bayern begleitet (vgl. Böhm-Kasper/Bos/Körner/Weishaupt 2001; Böhm-Kasper/Weishaupt (2002). Die Befunde sind dabei wenig alarmierend und zeigen (kurz gefasst) folgendes Bild:

- Die Schulzeitverkürzung um ein Jahr führt zu einer erhöhten Belastung der wöchentlichen Schulzeit.
- Im Vergleich der beiden Schulsysteme – G8 und G9 – zeigen sich geringfügige Unterschiede im Beanspruchungserleben der SchülerInnen zuungunsten G8.

- Entscheidender für das Beanspruchungserleben ist aber die Tatsache, wie die Schule atmosphärisch wahrgenommen wird.

Aus unserer Sicht bedarf es trotz dieser Befunde einer weiteren wissenschaftlichen Bearbeitung der Belastungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien.

Zwei grundsätzliche Anmerkungen zum Schluss

Aus der biografiebezogenen Perspektive signifikanter Lernerfahrungen haben wir in den vorangegangenen Abschnitten die flexible Schuleingangsphase, die Ganztagschule und das auf acht Jahre verkürzte Gymnasium als Reforminstrumente zu Schulentwicklung diskutiert. Gestützt auf die These, dass mit Blick auf biografisch wirksame Bildungsprozesse vor allem jene Organisationsformen von Schule Erfolg versprechend sind, die – auf der Basis differenzieller Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten – die größtmögliche Anerkennung von Individualität ermöglichen, scheinen uns die flexible Schuleingangsphase und die Ganztagschule strukturell geeignete Instrumente zu sein. Das 8-jährige Gymnasium dagegen weist aus unserer Sicht in der aktuellen Form deutliche Nachteile auf.

Wir möchten unser Gutachten mit zwei grundlegenden Anmerkungen beenden:

Die eine betrifft das, was man als *evidence-based policy* bezeichnet. Coe resümiert (1999): „Politicians, government agencies and others repeatedly impose policy on schools with no – or at best limited – evidence about the likely costs and benefits. Change of any sort is always disruptive and should surely have to be justified.“ Auch unser Eindruck ist, dass für zahlreiche der schulischen Reforminstrumente wenige bis gar keine gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse über deren tatsächliche Wirkung vorliegen und auch nicht zu der Frage, unter welchen Bedingungen diese Wirkung effektiv bzw. effizient erreicht werden kann. Es ist zwingend notwendig, Neuerungen einer eingehenden wissenschaftlichen Evaluation zu unterziehen. Dies im besten Fall vor der flächendeckenden Implementation des jeweiligen Instruments. Dabei möchten wir uns Coe weiter anschließen, der im Besonderen darauf hinweist, dass Evidenz basierte Bildungspolitik sich nicht auf den Erfolg einzelner Modellprojekte und Modellprogramme verlassen darf. Es gibt keinen zwingenden Zusammenhang zwischen dem Gelingen von so genannten best-practice-Modellen und den Bedingungen unter denen die landesweite Implementation eines Programms gelingt, so Coe. Was in einer Modellschule mit einem bestimmten Kollegium erfolgreich eingerichtet werden kann, kann sich in anderen Schulen, in denen andere Bedingungen vorliegen, erfolglos bleiben. “To justify imposing something as policy we must have evidence that it will work (or at least do no harm) in the hardest pressed, least amenable, most unlikely schools, who may well not volunteer for anything, as well as in schools that are already excellent and may reasonably feel no need to change.“

Die zweite Anmerkung betrifft ebenfalls die Möglichkeit – bzw. Unmöglichkeit – schulischer Reformarbeit. Wie wir in Kapitel 2 beschrieben haben, haben sich

die familialen Reproduktionsstrategien in der lernenden Gesellschaft verändert, kulturelles Kapital wird zunehmend auch außerhalb der Schule angeeignet. Wir wollen dies mit Blick auf das Phänomen der sozialen Ungleichheit hier nochmals kurz aufgreifen. Sehen wir, Bourdieu folgend, im Prinzip der Distinktion einen der wesentlichen handlungstheoretischen Grundmechanismen sozialer Ungleichheit zwischen verschiedenen Gesellschaftsschichten, so bedeutet dies, dass mit einer Änderung des Schulsystems nicht zwingend die erwünschten Veränderungen oder Anpassungen dazu auch bei den Familie eintreten. Die Familien werden unabhängig von schulischen Veränderungen ihre eigenen Strategien hinsichtlich des Bildungserwerbs der Familienkinder verfolgen, sie legen eine Art „Eigensinn“ an den Tag. Sehr plastisch lässt sich dies anhand einer Studie von Coleman aus den 60er-Jahren zeigen (siehe etwa die Beschreibung in Hunt 1991). Der so genannte (erste) Coleman-Report hatte gezeigt, dass schwarze Schülerinnen und Schüler in Schulklassen dann eine optimale Leistungsentwicklung zeigen, wenn der Anteil der schwarzen Schüler in dieser Klasse einen gewissen Prozentsatz (Schwellenwert) nicht überschreitet. Als Konsequenz dieses Ergebnisses wurde das Busing eingeführt (vgl. Hunt 1991, S. 95). Schwarze Schüler wurden aus Schulen mit einem hohen Anteil schwarzer Schülerschaft mit dem Schulbus in Schulen gefahren, in denen der Anteil unter dem von Coleman berechneten Schwellenwert lag. Man versprach sich von dieser Verteilung Vorteile für die Leistungsentwicklung der benachteiligten schwarzen Schüler. Wie sich jedoch zeigte, meldeten die weißen Familien ihre Kinder von den Schulen ab, in denen der Anteil der schwarzen Schülerschaft durch das Busing angestiegen war (ebd., S. 103). Dies führte dazu, dass auch in diesen Schulen (mit einer vormals überwiegend weißen Schülerschaft) der Anteil der schwarzen Schüler zunehmend anstieg.

Ein wissensbasiertes bildungspolitisches Instrument wurde von den sozialen Distinktionsstrategien der (weißen) Familien unterlaufen und wurde schließlich erfolglos abgebrochen. Empfehlungen für bildungspolitische Reformmaßnahmen müssen deshalb notwendiger Weise die – manchmal nicht offen erkennbaren – Interessen aller Beteiligten zu berücksichtigen versuchen. Ein Instrument dafür ist die Einbeziehung aller relevanten Gruppen in die Entwicklung entsprechender Programme und deren Implementation. Dienes (2005) hat mit dem Konzept der „Planungszelle“ ein Instrument für diesen notwendigen Beteiligungsschritt grundgelegt.

9 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf und seine Grundlegung im Kinder- und Jugendalter. Bd. I Das Forschungs- und Reformprogramm. Opladen: Leske + Budrich
- Alheit, Peter (1995): Die Spannung von ‚Biographie‘ und ‚Gesellschaft‘. Kollektive Verlaufskurven der deutschen Wiedervereinigung. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 87-115
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585
- Anger, Christina/Plünnecke, Axel (2007): Volkswirtschaftliche Effekte des gegenwärtigen Bildungssystems. Expertise im Auftrag der Enquetekommission Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen [Fassung vom 27.6.2007]. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft
- Antikainen, Ari/Houtsonen, Jarmo/Huotelin, Hannu/Kaupilla, Juha (1996): Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education. London/Washington, D. C.: The Falmer Press
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt
- Arnold, Rolf (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band V: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 151-166
- Avenarius, Hermann/Ditton, Hartmut/Döbert, Hans/Klemm, Klaus/Klieme, Eckhard/Rürup, Matthias/Tenorth, Heinz-Elmar/Weishaupt, Horst/Weiß, Manfred (2003): Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin: BMBF
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin/Gruehn, Sabine/Heyn, Susanne/Köller, Olaf/Rimmele, Rolf/Schnabel, Kai/Seipp, Bettina (1996): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In: Treumann, Klaus-Peter/Neubauer, Georg/Möller, Renate/Abel, Jürgen (Hrsg.): Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung. Münster/New York: Waxmann, S. 170-180
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel 2001 Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp
- Becker, Rolf (1998a): Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext. In: Zeitschrift für Familienforschung Leske + Budrich, 10, 3, 5-28
- Becker, Rolf (1998b): Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 27, 133-150
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, 450-474

- Becker, Rolf/Schubert, Frank (2006): Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen Kölner. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, 2, 253-284
- Behnken, Imbke/Beisenkamp, Anja/Hunsmann, Margitta/Kenn, Silke/Klößner, Christian/Kühn, Deborah/Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig/Wenzel, Leyla/Zimmermann, Meik/Zinnecker, Jürgen (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder- und Jugendlichen. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen [Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung]
- Berthold, Barbara/Carle, Ursula (2004): Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtete habe." Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs "Veränderte Schullebensphasen" – Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung [online-Dokument verfügbar unter: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thuringen/thue-ergebnisse.pdf>; Stand 8.10.2007]
- Bilstein, Johannes (2006): Lebenszeit – Bildungszeit. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-129
- Bock, Karin/Reinhardt, Sibylle (2002): Jugend und Politik. In: Krüger, Heinrich/Hermann/Grünert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 719-742
- Böhm-Kasper, Oliver (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 3, 353-368
- Böhm-Kasper, Oliver/Bos, Wilfried/Körner, Sylvia C./Weishaupt, Horst (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Weinheim/München; Juventa
- Böhm-Kasper, Oliver/Weishaupt, Horst (2002): Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 3, 472-499
- Böhnisch, Lothar (2002): Familie und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 283-292
- Bonsen, Martin/Bos, Wilfried/Gröhlich, Carola (2007): Differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus in der Beobachtungsstufe? Vortrag gehalten auf der 70. Tagung der "Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung" (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): "Pädagogische Professionalität" – 11. September 2007, Leuphana Universität Lüneburg (zitiert nach dem Abstraktband, S. 89)
- Boudon, Raimond (1977): Education and Social Mobility: A Structural Model. In: Karabel, J./Halsey, A. H. (Eds.): Power and Ideology in Education New York Oxford University Press, pp. 186-196
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reiner (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Sonderband II Soziale Welt). Göttingen: Otto Schwartz, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre (1993a): Satz und Gegensatz. Frankfurt: Fischer
- Bourdieu, Pierre (2000): Die biographische Illusion. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 51-60
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 4, 618-638
- Brauns, Hildegard/Steinmann, Susanne/Haun, Dietmar (2000): Die Konstruktion des Klassenschemas nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) am Beispiel nationaler Datenquellen aus Deutschland, Großbritannien und Frankreich. In: ZUMA-Nachrichten, 24, 46, 7-63

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim/München: Juventa
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapitel und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München: Juventa, S. 189-213
- Brenner, Peter (2006): Schulzeitverkürzung ist purer Aktionismus. In: Nürnberger Zeitung vom 25. November 2004 [online-Dokument verfügbar unter: <http://ims.w.de/presse.html>; Stand 5.7.2007]
- Brettschneider, Wolf-Dietrich (2001): Jugendarbeit im Sportverein: Überblick über wichtige Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: dvs-Informationen, 16, 2, 46-48
- Brügelmann, Hans (2005a): Schule verstehen und gestalten. Konstanz: Libelle
- Brügelmann, Hans (2005b): Entwicklung der Lesekompetenz - ihre Prognose und Förderung. Vortrag gehalten an der Universität Frankfurt, 14. Januar 2005 [online-Dokument verfügbar unter: www.uni-siegen.de/~agprim/printbrue.htm; Stand 7.10.2007]
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und Soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 5-24
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb und außerhalb der Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 11/96 März, 96, 21-30
- Buhl, Monika (2003): Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 4, 385-398
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" 2003 - 2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Grund- und Strukturdaten BRD 2005. Bonn/Berlin: BMBF
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Burke, Peter (2003): Die Wissensgesellschaft. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt: Suhrkamp, S. 76-80
- Bynner, John/Schuller, Tom/Feinstein, Leon (2003) Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 3, 341-361
- Caruso, Marcelo (2006): Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer "Bildungsgesellschaft". In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 1, 19-26
- Cortina, Kai S./Trommer, Luitgard (2003): Bildungswege und Bildungsbiografien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 342-391
- de Rijke, Johann/Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/Sardei-Biermann, Sabine (2006): Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West- und Ostdeutschland - Ideal, Zufriedenheit, Kritik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 3, 335-352
- Dienel, P. C. (2005⁵): Die Planungszelle. Opladen: Westdt. Verlag
- Ditton, Hartmut (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: Empirische Pädagogik, 3, 3, 215-231
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München: Juventa
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt: Suhrkamp

- Edelstein, Wolfgang (2006a): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 2, 120-134
- Eder, Ferdinand (1987): Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 34, 100-110
- Ehmke, Timo/Hohensee, Fany/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolf Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann, S. 225-253
- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo/Hohensee, Fanny (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich [PISA-E 2003]. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 235-268
- Entwisle, D. R./Hayduk, L. A. (1978): Too Great Expectations - The Academic Outlook fo Young Children. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press
- Entwisle, D. R./Hayduk, L. A. (1983): Young Children's Academic Expectations Kerckhoff, A. C. Research in Sociology of Education and Socialization. Greenwich, Connecticut: Jai Press, pp. 75-99
- Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (1990): Vom Kind zum Jugendlichen - Der Übergang und seine Risiken. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber
- Fend, Helmut (1991a): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber
- Fend, Helmut (2000) Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich
- Fend, Helmut (2005): Rauchen als Risiko-Indikator für jugendliche Lebensstile: Stabilität und Folgen für soziale Übergänge ins Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25, 1, 82-94
- Fend, Helmut (2006a): Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit - neue Chancen oder alte Determinanten? In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 265-290
- Fend, Helmut (2006b): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (2006c): Bildungserfahrungen und produktive Lebensbewältigung - Ergebnisse der LifE-Studie. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-56
- Fischer, Natalie (2006): Motivationsförderung in der Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovacz
- Ganzeboom, Harry B. G./Treiman, Donald J. (1996): Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. In: Social Science Research, 25, 201-239
- Gärtner, Klaus (2002) Differentielle Sterblichkeit - Ergebnisse des Lebenserwartungssurveys. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 27, 185-211
- Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH

- Göppel, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben - Entwicklungsrisiken – Bewältigungsformen. Stuttgart: Kohlhammer
- Granato, Mona/Schittenhelm, Karin (2004): Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse - aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Politik und Zeitgeschichte, 54, 28, 31-39
- Haerberlin, Urs/Imdorf, Christian/Kronig, Winfried (2005): Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 1, 116-134
- Heid, Helmut (2000): Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band V: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 22-29
- Helmke, Andreas (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz/PsychologieVerlagsUnion, S. 115-132
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (1998): Entwicklung im Grundschulalter. In: PÄDAGOGIK, 6, 24-28
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Lehneis-Klepper, Gudrun (1991): Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, 1, 1-22
- Helmke, Andreas/Väth-Szusdziara, Roswith (1980): Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptuierung bei Jugendlichen. In: Lukesch, H. u.a.: Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber, S. 199-219
- Helsper, Werner (2003): Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 6, 790-796
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, Heinrich-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 567-596
- Henz, Ursula (1997a): Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. In: Zeitschrift für Soziologie, 26, 1, 53-69
- Henz, Ursula (1997b): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Generationen und sozialer Wandel. Opladen: Leske + Budrich, S. 111-133
- Henz, Ursula (1997c): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49, 2, 223-241
- Hillebrandt, Frank/Kneer, Georg/Kraemer, Klaus (Hrsg.) (1998): Verlust der Sicherheit? Lebensstile zwischen Multioptionalität und Knappheit. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hillmert, Steffen (2002): Stabilität und Wandel des 'deutschen Modells': Lebensverläufe im Übergang zwischen Schule und Beruf. In: Wingers, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 65-81
- Hinz, Thomas/Groß, Jochen (2006): Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 199-225
- Höhmann, Katrin/Bergmann, Katrin/Gebauer, Miriam (2007): Das Personal [an deutschen Ganztagschulen]. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim/München: Juventa, S. 77-85

- Holler, Birgit/Hurrelmann, Klaus (1991): Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen: Eine Vier-Jahres-Studie über das Bildungsverhalten im Jugendalter. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Hans (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, S. 254-271
- Holodynski, Manfred (2007): Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder Münster Universitätsdruck Expertise im Auftrag der Enquetekommission Chancen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen [Fassung vom 30.5.2007]
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Radisch, Falk/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (2007): Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim/München: Juventa, 37-50
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim/München: Juventa
- Hopf, Christel/Hopf, Wulf (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik Weinheim/München: Juventa
- Hopf, Wulf (1999): Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 6, 847-866
- Horn, Klaus-Peter (2006): Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 5, 622-629
- Hössl, Alfred (2006): Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung - Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 4, 481-495
- Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Göttingen
- Hunt, Morton (1991): Die Praxis der Sozialforschung. Frankfurt/New York: Campus
- Hurrelmann, Klaus (2000): Gesundheitssoziologie. Weinheim/München: Juventa
- Husén, Torsten (1974): The Learning Society. London: Muthen
- Jäger, Ulle (2004): Der Körper, der Leib und die Soziologie. Königstein i. Ts.: Ulrike Helmer Verlag
- Jansen, Günter (2005): Die neue Schuleingangsphase in NRW - ein schulministerielles Experiment an und mit Grundschulkindern [online-Dokument verfügbar unter: <http://www.grundschulservice.de/Flex.htm>; Stand 12.8.2007]
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1991): Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Hans (Hrsg.) Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, S. 115-128
- Kaube, Jürgen (2006): Bildung nach Dreeben. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 1, 11-18
- Kleinespel, Karin (1990): Schule als biographische Erfahrung Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz
- Klemm, Klaus (1991): Jugendliche ohne Ausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 6, 887-898
- Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz Günter/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (2007): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim/München: Juventa, S. 354-381
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29

- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Krüger, Heinz-Herrmann/Lersch, Rainer (1993): Lernen und Erfahrung. Opladen: Leske und Budrich
- Lamnek, Siegfried (1995³): Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie und Band 2 Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (2007): Bildungsreport NRW 2007. Düsseldorf: LDS [online-Dokument verfügbar unter: <https://webshop.lids.nrw.de/webshop/gratis/Z089%20200758.pdf>]
- Lipski, Jens (2000): Für das Leben lernen – aber wo? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts 'Lebenswelten als Lernwelten'. – München : Deutsches Jugendinstitut.
- Lipski, Jens (2002): Lernen außerhalb der Schule - Anregungen für eine künftige Lernkultur. In: Bockhorst, Hildegard/Baer, Ulrich (Hrsg.): Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Remscheid, S. 213-218
- Ludwig, Monika (1995): Lebenslauf und Biographie als Gegenstand der Armutspolitik. In: Hoerning, Erika M./Corsten, Michael (Hrsg.): Institution und Biographie. Paffenweiler: Centaurus, S. 179-192
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Marotzki, Winfried (2004): „Virtual Communities“: Zum Verhältnis von Wissen, Bildung und Vergemeinschaftung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-110
- Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2002a): Bildungskultur ohne Lernkultur. Bericht aus dem aktuellen Siegener Kinder- und Jugendsurvey. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22, 3, 331-335
- Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2006): Strategie und Struktur, oder Wie kommt man gut durch die Schule? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 4, S. 497-516
- Merkens, Hans (2006): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich: Welche Unterstützungsleistung bieten Ganztagsangebote für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und für Kinder aus bildungsfernen Schichten? (Forschungsantrag an das Bundesministerium für Bildung und Forschung) Berlin: Freie Universität Berlin
- Merkens, Hans/Wessel, Anne/Dohle, Karen/Classen, Gabriele (1997): Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 37, 255-276
- Meulemann, Heiner (1985): Bildung und Lebensplanung. Frankfurt/New York: Campus
- Meulemann, Heiner (1990): Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren & die Folgen im Lebenslauf. In: Mayer, K. U. (Hrsg.): Lebensläufe und sozialer Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 90-117
- Meulemann, Heiner (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 3, 305-324
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006a): Gütesiegel Individuelle Förderung [online-Dokument verfügbar unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/chancen/guetesiegel/index.html>; Stand 1.10.1007]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006b): Bausteine für das schulische Medienkonzept [online-dokument verfügbar unter: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Unterricht/E_Learning/Abitur_Online/SelGO/BausteineMedienkonzept/index.html; Stand 25.9.2007]

- Nittel, Dieter (2001): Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. - Seelze-Velber, S. 444-457
- Noack, Peter (2003): Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz - nur eine Frage der Selektion? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 4, 343-355
- Noack, Peter/Kracke, Bärbel (2000): Haltungen Jugendlicher gegenüber Ausländern und Ausland: Verschiedene Aspekte und differentielle Einflüsse. In: Kuhn, Hans-Peter/Uhlendorf, Harald/Krappmann, Lothar (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 171-193
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 1, 91-107
- Oesterreich, Detlef (2003): Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 6, 817-836
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007): Education at a Glance 2007
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pasquale, Judith (1998): Die Arbeit der Mütter. Weinheim/München: Juventa
- Pickel, Gert (2002): Jugend und Politikverdrossenheit. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Manfred/Zimmer, Karin/Drechsel, Barbara/Heidemeier, Heike/Draxler, Clemens (2005): Der Blick in die Länder [PISA-E 2003]. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 169-233
- Projektgruppe Belastung (1998): Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Rauschenbach, Thomas/Leu Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMBF
- Ricking, Heinrich (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rolff, Hans-Günther (1973): Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung und curriculumorientierte Sozialisationsforschung. In: Walter, Hein (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisationswirkungen. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, S. 89-107
- Rosendorfer, Tatjana/Bien, Walter/Henze, Gudrun/Klar, Constanze/Sarpei-Biermann, Sabine/Schreier, Kerstin/Tölke, Angelika/Weidacher, Alois (1996): Lebensbedingungen von Familien - Chancen und Risiken von Phasen der Familienentwicklung. In: Bien, Walter (Hrsg.): Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich, S. 113-190
- Sader, M./Weber, H. (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Weinheim/München: Juventa
- Schimank, Uwe (2004): Kämpfe um Lebenschancen. In: Pöttker, Horst/Meyer, Thomas (Hrsg.): Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-60
- Schmid, Christine (2003): Fördert der Schulunterricht an Gymnasien das politische Interesse von Jugendlichen? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 4, 371-384
- Schnabel, Peter-Ernst (2001): Familie und Gesundheit. Weinheim/München: Juventa

- Schnitzer, Thomas (2006): Die durchdachte Ganztagschule. Ein ganztägiges Bildungskonzept entwickeln - statt Angebote sammeln. In: *Lernende Schule*, 9, 35, 24-26
- Schoon, Ingrid (2001): Risiken, Ressourcen und sozialer Status im frühen Erwachsenenalter. Befunde zweier britischer Längsschnittstudien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21, 1, 60-79
- Schuchart, Claudia (2006): Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnplanung aus Elternsicht. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 4, 403-419
- Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen*. Weinheim: Beltz, S. 13-40
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - 2002 bis 2005. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz [Online-Dokument; verfügbar unter http://www.kmk.org/statist/GTS_Bericht_2005.pdf; Stand 9.3.2007]
- Solga, Heike (2002): "Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 3, 476-500
- Sroka, Wendelin/Abs, Hermann Josef/Stecher, Ludwig (2006): Que savent les élèves en Allemagne? In: *Revue Internationale D 'Éducation*, 43, 77-90
- Stamm, Margrit (2005): Bildungsaspirationen, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 2, 277-297
- Stecher, Ludwig (2003a): Jugend als Bildungsmoratorium - die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hrsg.): *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 201-217
- Stecher, Ludwig (2003b): SiZe-self made: Die Kinder- und Jugendstudie des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung. In: Merken, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 3/2003*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 351-353
- Stecher, Ludwig (2005a): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*, Band 2: *Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-197
- Stecher, Ludwig (2005b): Lernen+Bildung: Eine neue Kinder- und Jugendstudie des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung. In: Merken, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 5/2005*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319-326
- Stecher, Ludwig (2005c): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, 374-393
- Stecher, Ludwig (2006): Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien im Vergleich. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 2, 217-228
- Stecher, Ludwig (2007): Demographic Change and Education. Paper presented at the International Conference on "Demographic Change", Berlin, 2 February 2007
- Stecher, Ludwig (2007): Mädchen und Jungen in der Ganztagschule. *Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften*, Heft 4 2007 [im Erscheinen]
- Stecher, Ludwig/Radisch, Falk/Fischer, Natalie/Klieme, Eckhard (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 4 [im Erscheinen]
- Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (2000): Gesellschaftliches Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener: Einblicke in die Tradition der Shell Jugendstudien. In: Kuhn, Hans-Peter/Uhlendorff, Harald/Krappmann, Lothar (Hrsg.): *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 133-150

- Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (2007): Kulturelle Transferbeziehungen in der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 389-405
- Stuhlmann, Karin (2005): Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25, 1, 67-81
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Meier, Ulrich (2001): Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509
- Trudewind, Clemens/Windel, Arnim (1991): Elterliche Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Hans (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, S. 131-148
- Tully, Claus J. (2007): Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 4, [im Erscheinen]
- Tully, Claus J. (Hrsg.) (2004): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Ulich, Klaus (1989): Schule als Familienproblem? Königstein: Athenäum
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 13-54
- Wahler, Peter (2004): Jugendphase als Zeit des Lernens. In: Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-35
- Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Watermann, Rainer/Buhl, Monika (2003) Schule und politische Sozialisation (Einführung in den Themenschwerpunkt). In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 4, 340-342
- Watermann, Rainer (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 4, 356-370
- Weiss, Karin/Isermann, Katrin/Brauer, Janette (2000): Die Entwicklung politischer Einstellungen von Jugendlichen im Zusammenhang mit unterschiedlichen (Aus-) Bildungswegen. In: Kuhn, Hans-Peter/Uhlendorff, Harald/Krappmann, Lothar (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 259-277
- Weiss, Karin/Rebenstorf, Hilke (2003): Bildungswege, politische Partizipation und Demokratieverständnis - Junge Menschen in Brandenburg. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, 2, 127-146
- Wessel, Anne/Merkens, Hans/Dohle, Karen (1997): Entscheidung ins Ungewisse (Arbeitsbericht Nr. 1 zum Projekt Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg). Berlin: FU Berlin
- Wilsmann, Stefan (2004): Lebenschancenkonzepte - von Theodor Geiger über Otto Neurath bis zu Amartya Sen. In: Pöttker, Horst/Meyer, Thomas (Hrsg.): Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-78
- Wingens, Matthias (2002): Wissensgesellschaft - ein tragfähiger Leitbegriff der Bildungsreform? In: Wingens, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Bildung und Be-

- ruf. Ausbildung und berufsstrukturelle Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 9-22
- Wingens, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.) (2002): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa
- Zeiber, Helga (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1, 26-46
- Ziehe, Thomas (2005a): Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-291
- Ziehe, Thomas (2005b): Schulische Lernkultur und zeittypische Mentalitätsrisiken. In: Hafenecker, Benno (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 193-222
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel: Beltz
- Zinnecker, Jürgen (1988): Zukunft des Aufwachsens. In: Hessel, J. J. et al. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 119-139
- Zinnecker, Jürgen (1991a): Jugend als Bildungsmoratorium. In: Melzer, W. et al.: Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München: Juventa, S. 9-25
- Zinnecker, Jürgen (1991b): Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. – Opladen : Leske + Budrich, S. 71-98.
- Zinnecker, Jürgen (1994): Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign. (Projektbroschüre Nr. 5). – Siegen : Universitätsdruck.
- Zinnecker, Jürgen (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. In: Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, Heinz-Hermann, Bois-Reymond (Eds.): Growing Up in Europe. Berlin/New York: W. de Gruyter, S. 85-94
- Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (1998): Kindheit in Deutschland. Weinheim/München: Juventa
- Zinnecker, Jürgen/Stecker, Ludwig (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K./Vaskovics, Laszlo A. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-184
- Zinnecker, Jürgen/Stecker, Ludwig (2006): Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 291-310
- Züchner, Ivo (2007): Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 4, [im Erscheinen]