

Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben von
Josef Faltermeier



Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis

Herausgegeben von Josef Faltermeier



Eigenverlag des Deutschen Vereins
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Berlin

Jugend und Familie (J 8)

Eigenverlag des Deutschen Vereins
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
www.deutscher-verein.de

Druck:
Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
34286 Spangenberg

Printed in Germany 2009
ISBN 978-3-7841-1953-3
eISBN 978-3-7841-2206-9

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 5

Kapitel I Bildung in der Wissensgesellschaft

Josef Faltermeier

Jugend in der Wissensgesellschaft – Risikofaktoren und Chancen
für eine gute Bildung 11

Gudrun Quenzel

Bildungsaspiration und schulische Leistungsmotivation Jugendlicher
in Abhängigkeit von Geschlecht und sozialer Herkunft 19

Haci-Halil Uslucan

Sozialisationsprozesse und Bildung in Familien mit Migrationsgeschichte 36

Kapitel II Schulverweigerung – gesellschaftliche Kontexte und Erklärungen

Barbara Mutke

Schulverweigerung und Schulmüdigkeit:
Ursachen und Begegnungsstrategien 57

Anja Burchert/Josef Faltermeier/Sarah Morf

Aktuelle Daten und Erkenntnisse aus dem
ESF-Modellprogramm „Schulverweigerung – die 2. Chance“ 76

Stefan Jaskiewicz

Schule und Jugendhilfe unter einem Dach – Modelle als Antwort
auf die Mängel im allgemeinbildenden Schulwesen am Beispiel des
Praxisforschungsprojekts „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“ 113

Kapitel III	
Das ESF-Modellprogramm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“: Neue Wege der Praxis zur Reintegration	
<i>Wolfgang Geiling</i>	
Zu Dynamiken und Praxisstrategien in der Arbeit mit Schulverweigerung	125
<i>Susanne Dreyer/Katrin Dreher/Maximilian Frank/Andreas Lautenschlager/ Uwe Seitz</i>	
Netzwerke nutzen – Erfolgsfaktor gegen Schulverweigerung	133
<i>Reiner Kiefer</i>	
Mit Schüler/innen und Eltern individuell arbeiten	139
<i>Britta Balschuweit/Albert Borde</i>	
Schulverweigerung – erfolgreiche Kooperation mit Schüler/innen, Eltern und Schule	146
<i>Karl Antony</i>	
Schulen bewegen sich. Wege zur Integration und beruflichen Orientierung schuldistanzierter Schülerinnen und Schüler	151
<i>Stephanie Schöne/Sybill Radig</i>	
Reintegration junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund – eine Herausforderung für die Institutionen	161
<i>Werner Averbeck</i>	
Ganzheitliches Lernen in der Ganztagschule	166
Kapitel IV	
Herausforderungen für das Bildungswesen in Deutschland	
<i>Josef Faltermeier</i>	
Herausforderungen für ein gerechtes Bildungswesen in Deutschland	177
<i>Josef Faltermeier</i>	
Kommunale Bildungslandschaften – mehr Chancengerechtigkeit für junge Menschen	186
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	195

Einleitung

Der vorliegende Band ist aus den Erfahrungen, empirischen Ergebnissen und vor allem Diskursen mit den Praxisträgern der ersten Förderperiode des ESF-Modellprogramms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“¹ entstanden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat mit dem Aufbau des Programms von 2006 bis 2008 den Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin beauftragt. In dieser Modellphase sollte die Programmumsetzung vor allem hinsichtlich der Zielgruppen, der Schulformen, der erwarteten Reintegrationserfolge, der Kooperationen und des Aufbaus von Netzwerken sowie der Datenanalyse und -auswertung erprobt und die Funktionsfähigkeit ausgetestet werden.

Der Deutsche Verein verfügt über umfangreiche Wissensbestände und empirisches Material im Feld der Schulverweigerung: So hat er mit seinem Praxisforschungsprojekt „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“ (2002 bis 2005) in fünf Bundesländern „Piloterfahrten“ für eine bundesweite Umsetzung gesammelt und entwickelte vor diesem Hintergrund die konzeptionellen und strukturellen Voraussetzungen für das ESF-Modellprogramm.²

In der Aufbauphase ging es insbesondere um drei Zielebenen, die vorrangig mit der bundesweiten Implementierung des Modellprogramms verfolgt wurden: Zum einen sollten die Bildungsbedingungen für den einzelnen jungen Menschen, der in die Förderung einbezogen wurde, verbessert und verbindlich ausgerichtet werden. Dabei sollten gezielt die Unterstützungsressourcen mobilisiert werden, die in den verschiedenen Bereichen von Jugendhilfe, Schulen und Betrieben, aber natürlich auch in der Familie zur Verfügung stehen. So sollten die individuellen Leistungspotenziale entfaltet und gestärkt und die Voraussetzungen für einen Bildungsabschluss geschaffen werden. Diese erste Ebene galt vor allem der individuellen Bildungs- und Entwicklungsplanung und Förderung.

Auf der zweiten Ebene wurde eine „Koordinierungsachse“ in Form von sogenannten Koordinierungsstellen gebildet, die für die Bereitstellung, aber auch für die Akquirierung zusätzlicher flankierender Hilfeangebote und damit für die Bereitstellung der schulischen und sozialen „Logistik“ verantwortlich waren. Hier

1 Faltermeier 2006; Faltermeier/Müller 2008.

2 Zum Projekt „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“ sind fünf Materialbände erschienen: Bylinski et al. 2005; Faltermeier et al. 2006; Glinka et al. 2006; Ruch/Thimm 2005; Thimm 2005.

wurden vor allem die Ressourcen der institutionellen Bereiche zusammengeführt. Der Fokus lag deshalb auf der Bildung eines verbindlichen Netzwerkes von Jugendhilfe, Familienbildung, Erziehungshilfen, Schule, Betrieben und zivilgesellschaftlichem Engagement, z.B. durch die schulische und soziale Begleitung von Schüler/innen.

Schließlich sollte auf einer dritten Ebene die Verankerung der während der ersten Projektphase aufgebauten Bildungs-, Entwicklungs- und Förderstrukturen im kommunalen Raum und damit die Nachhaltigkeit sichergestellt werden. Insbesondere galt dies für die Koordinierungsstellen, die sich als Anlaufstelle sowohl für Schüler/innen und Eltern als auch für die Institutionen und für das umfassende Case-Management als unabdingbar erwiesen haben. Eine erfolgreiche Reintegrationsarbeit kann nur durch zusätzliche personelle Ressourcen umgesetzt werden. Dies sollte der Politik und Verwaltung auf kommunaler Ebene nachdrücklich vermittelt werden.

Für die Verwirklichung dieser drei Zielebenen wurden den Standorten sogenannte Mindeststandards vorgegeben, die bei der Auswahl im Bewerbungsverfahren eine zentrale Rolle eingenommen haben. Das Gesamtprogramm³ wurde einem kontinuierlichen Monitoring unterzogen. Aus den Erkenntnissen und Erfahrungen der Programmumsetzung in der Modellphase erfolgten Programmänderungen hinsichtlich der Zielgruppen, Schulformen, Datenanalyse sowie der administrativen Umsetzung.

Bis zum Ende der Aufbauphase (2008) konnten insgesamt über 3.000 junge Menschen, die nachhaltig die Schule verweigert haben, durch das Programm gefördert werden. In qualitativen und quantitativen Verfahren wurden die empirischen Daten erhoben und sorgfältig ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse werden in diesem Band vorgestellt. Damit sollen die differenzierten Analyseergebnisse und das reichhaltige Datenmaterial der Fachöffentlichkeit ebenso zugänglich gemacht werden wie die sich hieraus ergebenden Schlussfolgerungen für einen gezielten Ausbau des Bildungswesens für Praxis und Politik in Kapitel IV.

Kapitel I präsentiert zunächst Beiträge aus der Wissenschaft, die sich mit der aktuellen Bildungssituation in Deutschland und mit „exklusiven“ Bildungsfragen befassen, nämlich mit dem Fokus auf Geschlechterdisparitäten und Migration. Kapitel II diskutiert Aspekte rund um das Phänomen „Schulverweigerung“. Dabei geht es um Fakten und Hintergründe, um Ursachen und Erklärungskontexte, um

3 Mehr Informationen zum ESF-Bundesmodellprogramm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ finden sich unter <http://www.zweite-chance.eu>.

exemplarische Modelle, aber auch um eine differenzierte Darstellung der zentralen empirischen Ergebnisse aus dem ESF-Modellprogramm. In Kapitel III stellen ausgewählte Standorte aus dem Programm ihre praktischen Ansätze und neuen Wege vor. Sie zeigen, dass es vielerorts längst zu einer Öffnung der bislang eher separierenden Bereiche von Jugendhilfe, Schule und Betriebe gekommen ist und dass sich auch vor allem im Schulsektor die hohe Bedeutung einer partnerschaftlichen Elternarbeit für den Schulerfolg junger Menschen durchzusetzen beginnt. Schließlich werden in Kapitel IV die Eckpunkte für eine Weiterentwicklung der Bildung in Deutschland zusammengetragen und perspektivisch verortet.

An dieser Stelle soll allen jenen gedankt werden, die – direkt oder indirekt – durch ihre Unterstützung am Gelingen dieser Publikation beteiligt waren. Das sind neben den Autorinnen und Autoren dieses Bandes vor allem die ehemaligen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zentralen Regiestelle beim Deutschen Verein Juliane Kube, Ben Kühle, Mahmut Kural, Reiner Müller, Barbara Mutke und Rainer Stocker; sie haben durch ihre wertvolle Mitarbeit insbesondere bei der Datenerhebung und -auswertung wesentlich zum Erkenntnisgewinn beigetragen. Unser Dank geht auch an Andrea Einhaus für ihre ausgezeichneten Lektoratsarbeiten. Schließlich gilt unser Dank Sabine Schmitt vom Eigenverlag des Deutscher Vereins, die sich engagiert für die Realisierung dieses Buchprojekts eingesetzt hat.

Josef Faltermeier
Oktober 2009

Informationen

Nähere Auskünfte zur Umsetzung des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ seit September 2008 gibt die Programmumsetzende ESF-Regiestelle des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Servicestelle Jugendsozialarbeit.

Zum fachlichen Fördermanagement:
Stiftung SPI, Sozialpädagogisches Institut Berlin – Walter May

Zum finanztechnische Fördermanagement:
gsub-Gesellschaft für Soziale Unternehmensberatung mbH, Berlin,
E-Mail: jugendsozialarbeit@esf-regiestelle.eu,
Internet: www.esf-regiestelle.eu.

Literatur

- Bylinski, Ursula/Faltermeier, Josef/ Glinka Hans-Jürgen et al. (2005): Gesellschaftliche Herausforderung Schulverweigerung. Erklärungen und Handlungsansätze. Frankfurt a.M.
- Faltermeier, Josef (2006): Schulverweigerung – Die zweite Chance. Ein Modellprogramm der Bundesregierung und der EU, Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 259–263.
- Faltermeier, Josef/Bylinski, Ursula/Glinka, Hans-Jürgen et al. (2006): Schulverweigerung – jetzt handeln. Konzepte und Strategien für Jugendhilfe, Schule und Politik, Frankfurt a.M.
- Faltermeier, Josef/Müller, Reiner (2008). Schulverweigerung – Die 2. Chance, in: Kath. Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e.V. (Hrsg.): Thema Jugend, S. 17 ff.
- Glinka, Hans-Jürgen/Faltermeier, Josef/ Bylinski, Ursula et al. (2006): Schulverweigerung – Anregungen für Forschung, Aus- und Weiterbildung, Frankfurt a.M.
- Ruch, Monika/Thimm, Karlheinz (2005): Reintegration von Schulverweigerern in die Regelschule. Leitfaden für schul- und sozialpädagogische Fachkräfte, Frankfurt/M.
- Thimm, Karlheinz (2005): Individuelle Bildungs- und Entwicklungsförderung. Arbeitshilfen für Schule und Jugendhilfe, Frankfurt a.M.

Kapitel I

Bildung in der Wissensgesellschaft

Jugend in der Wissensgesellschaft – Risikofaktoren und Chancen für eine gute Bildung

1. Einleitung

Das Aufwachsen junger Menschen heute ist komplexer, manche sagen auch komplizierter und anspruchsvoller, geworden und damit auch das gesellschaftliche „Kompetenzprofil“ für ihre erfolgreiche und dauerhafte Integration. Das Leben in der pluralisierten Gesellschaft ist schnelllebiger mit Blick auf die sozialen, auch erwerbsbezogenen Rahmenbedingungen und die damit verbundenen hohen Wissensanforderungen an die Menschen, und auch herausfordernder hinsichtlich der hiermit einhergehenden hohen Flexibilität, Mobilität und Kontinuität bei der Wissens- und Kompetenzaneignung. Die „moderne“ Gesellschaft verlangt hohe Lernmotivation, die sich vor allem über die Einsicht herstellen sollte, dass sich erfolgreiche Erwerbstätigkeit und Alltagsgestaltung nur durch kontinuierliche Information und Wissenserweiterung sicherstellen lassen. Dabei ist Bildung natürlich im ganzheitlichen Sinne zu verstehen, als formales, informales und nonformales Lernen, hier mit der Aneignung kognitiver, also schulischer, sozialer und emotionaler Fähigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Es braucht dazu Gelegenheiten, Motivation vermittelnde Orte und Institutionen, die neben der Familie und den Peergroups die kognitiven Wissensbestände und reflexiven sozialen und emotionalen Kompetenzen vermitteln, erfahren und erlernen lassen.

„Bildung für alle“ und „lebenslanges Lernen“ sind die Schlüsselszenarien im Diskurs um die Zukunftsgestaltung der Gesellschaft. Hierbei rückt vor allem die Bildung junger Menschen in den Mittelpunkt, die zumal unter dem Aspekt des demografischen Wandels naheliegt, aber auch unter dem Gesichtspunkt von Chancengerechtigkeit und Sicherstellung der gesellschaftlichen Teilhabe. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund der hinlänglich bekannten Ergebnisse der PISA-Studien seit 2000, die die Bildungschancen in Deutschland ungleich verteilt sehen: Für junge Menschen in schwierigen sozialen Lebensverhältnissen entsprechen die Bildungszugänge vielfach nicht den eigentlichen Bildungs- und Leistungspotenzialen, über die diese Kinder und Jugendlichen häufig verfügen. Arm sein in materieller und sozialer Hinsicht bedeutet dann auch, in der Förderung der Talente und Fähigkeiten vernachlässigt zu werden.

2. Kinderarmut ist Bildungsarmut – zwei Seiten einer Medaille

Es bleibt noch viel zu tun, um optimale Bildungs- und Förderbedingungen für die Entfaltung der Leistungspotenziale unserer Kinder und Jugendlichen herzustellen: Fehlende Durchlässigkeit der Bildungsgänge, zu frühe Selektion, zu wenig projekt- und jahrgangsübergreifende Lernarrangements und ein geringes lernförderndes Klima in der allgemeinbildenden Schule sind hierfür augenfällige Barrieren, die dringend abgebaut werden müssen.

Gleichwohl verschlechtern diese problematischen Rahmenbedingungen die Bildungschancen der jungen Menschen in schwierigen sozialen Lebensverhältnissen um vieles mehr, sind diese doch vor dem Hintergrund oft krisenhafter Lebenslagen gerade auf „induktive Lernszenarien“ und auf ein gutes Lernklima mehr als andere Kinder angewiesen. Damit verschlechtern sich die Chancen auf die Zugänge in höheren Bildungszweigen. Dies gilt auch deshalb, weil ein dichtes Förder- und Bildungsnetz fehlt, von dem diese Kinder profitieren könnten. In Gesellschaften, die marktwirtschaftlich organisiert sind, entscheidet die monetäre Ausstattung des Einzelnen bzw. seiner Familie auch über den Zugang zu nicht materiellen Gütern. Wer sich aber die zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Ressourcen gerade im Bereich der Bildung nicht „abholen“ kann, hat kaum Aussichten auf eine erfolgreiche Bildungskarriere. Kindern in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen droht gesellschaftliche Segregation; damit verfestigen sich frühzeitig die Strukturen für Arm und Reich.

Das Aufwachsen in schwierigen materiellen Lebensverhältnissen stellt somit eine „strukturelle Armutsfalle“ dar: Durch die Armut wird den Kindern häufig eine Perspektive für den gesamten Lebensverlauf und -entwurf vorgegeben. Ihre gesellschaftliche Karriere, ihr sozialer Status und ihre Berufsbiografie wird nicht von den tatsächlichen Leistungsmöglichkeiten und -potenzialen bestimmt, sondern von der sozialen Stellung und des Hineingeborenwerdens in Armutsverhältnisse. Besonders betroffen sind nach dem Dritten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung Kinder von alleinerziehenden Eltern, aus Familien mit Migrationshintergrund und aus Familien mit mehreren Kindern.¹

Aktuelle Studien bestätigen diese Zusammenhänge. Die Auswertung des ESF-Modellprojekts² bekräftigt, dass das Aufwachsen in schlechten materiellen und sozialen Verhältnissen sowie der Migrationshintergrund kennzeichnende Merk-

1 Lebenslagen in Deutschland. Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008, 209 ff.

2 Siehe den Beitrag von Burchert et al. In diesem Band.

male eines „typischen Schulverweigererprofils“ sind. Auch die Shell-Jugendstudie³ stellt fest: Zwar ist allgemein die Bildungsmotivation bei den Jugendlichen deutlich gestiegen, allerdings zeigt sich, dass vor allem jene Jugendlichen in „Verliererpositionen“ sind, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft bei der schulischen und beruflichen Ausbildung schlecht abschneiden. Aus der Sicht dieser jungen Menschen ist es „psychisch kaum zu ertragen, (...) zu denen zu gehören, die mit den täglichen Lebensanforderungen nicht gut zurecht kommen und sich aussichtsreiche Positionen im Wettbewerb versprechen können“. Die Shell-Jugendstudie beziffert die Zahl der unmittelbar betroffenen Jugendlichen auf etwa 20 % bis 40 %.

3. Zur Bildungssituation junger Menschen in Deutschland: Daten und Fakten

In den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung wird seit einigen Jahren mit nahezu gleicher Konstanz darauf hingewiesen, dass zwischen acht und neun Prozent der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen; beinahe 15 % der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren haben keine Berufsausbildung, ca. 26 % aller Ungelernten sind arbeitslos und jedes fünfte Ausbildungsverhältnis muss deshalb abgebrochen werden (mit zunehmender Tendenz), weil die jungen Menschen nur unzureichend auf die berufliche Ausbildung vorbereitet sind. Fast jeder vierte 15-jährige, der sich in Berufsausbildung befindet, gehört zur Risikogruppe derjenigen, die voraussichtlich ihre Berufsausbildung nicht erfolgreich abschließen werden.

Der soeben erschienene Bildungsbericht 2008⁴ bestätigt im Grunde diese Ergebnisse und zeigt augenfällig, wo die Probleme im deutschen Bildungswesen, hier vor allem im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens, liegen. So wird etwa davon berichtet, dass die Schulform Hauptschule vor allem in Bayern und Baden-Württemberg stark präsent ist, im Gegensatz beispielsweise zu den neuen Bundesländern. Zudem ist die Schülerschaft in privaten Schulen im Schuljahr 2006/2007 um etwa 25 % angestiegen und im öffentlichen Schulwesen ein Rückgang der Schülerzahl um fast 9 % zu verzeichnen. Generell ist ein sozialpädagogischer Förderbedarf bei ca. 485.000 Schüler/innen im Schuljahr 2006/2007 für alle Jahrgänge 1–10 zu verzeichnen. Dies entspricht 5,8 % aller Schülerinnen und Schüler. Nahezu 234.000 Schüler/innen des Schuljahrs 2006/2007 im gesamten Bundesgebiet (ca. 2,7 % aller Schüler/innen) wiederholten vom Primarbis zum Sekundarbereich II eine Jahrgangsstufe. Gegenüber 2004/05 gab es in diesem Bereich eine geringfügige Reduzierung der Wiederholerquote. Vor allem

³ Hurrelmann/Albert 2006; vgl. auch Holz 2006.

⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, 65 ff.

in den Jahrgangsstufen 8 und 9 lassen sich besonders hohe Wiederholerquoten feststellen. Der quantitative Ausbau des Ganztagsangebots ist weiter vorangeschritten: So haben Schulen mit Ganztagsbetrieb im Jahre 2002 mit 4.951 zu 9.688 im Jahre 2006 eine Verdoppelung erfahren. Rund ein Drittel aller Schulen bieten Ganztagsplätze an, wobei dies zu 29 % der Grundschulen, zu ca. 28 % der Hauptschulen und zu ca. 30 % der Gymnasien betrifft.

Interessant sind auch die Ergebnisse zu der Frage, wie sich die kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zwischen 2000 bis 2006 im Vergleich darstellen. Bei den PISA-Erhebungen des Jahres 2000 lag Deutschland in allen drei Kompetenzbereichen unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Seitdem haben sich die Leistungen der 15-Jährigen in Deutschland stetig verbessert (Lesekompetenz mit +10 Punkten, Mathematik mit +22 Punkten und Naturwissenschaften mit + 17 Punkten). Die Leistungen deutscher Schüler/innen entwickeln sich allerdings nach dem Übertritt in das System der Sekundarschulen auseinander, was eine Ungleichheit des Kompetenzerwerbs bedeutet.

Was die unterschiedlichen Bildungskompetenzen von Jungen und Mädchen angeht, so hat sich in der Grundschule der Rückstand der Jungen im Leseverständnis gegenüber den Mädchen im Jahre 2001 mit 13 Punkten auf 7 Punkte im Jahre 2006 nahezu halbiert. Der Leistungsvorsprung der Mädchen im Sekundarbereich ist allerdings weiterhin signifikant; insgesamt ist er sogar noch etwas stärker geworden. Im Gegensatz dazu ist der Vorsprung der Jungen bei den mathematischen Kompetenz stärker geworden und im Bereich der Naturwissenschaften bleiben die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede national wie international unbedeutend.

Problematisch ist die hohe Zahl der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss. Dies stellt ein erhebliches gesellschaftliches Problem dar. Das wird auch kaum dadurch gemildert, dass die Gelegenheit, einen allgemeinbildenden Schulabschluss in Anschlussbildungsgängen nachzuholen, zunehmend in Anspruch genommen wird. Im Jahr 2006 haben rund 76.000 Schüler/innen, d. h. 8 % der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren, die Schule verlassen, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen. In Westdeutschland liegt hierbei die Quote bei 7,4 %, in Ostdeutschland bei 9,9 %. Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss bewegt sich seit Jahren in vergleichbarer Größenordnung. Zunehmend sind diese jedoch mit höheren Risiken hinsichtlich Bildungs- und Erwerbschancen konfrontiert. Im internationalen Vergleich hinkt Deutschland damit nach wie vor – entgegen der Tendenz in der Mehrzahl der Staaten – den anderen Industriestaaten hinterher.

Die Hälfte der Abgänger/innen ohne Hauptschulabschluss stammt aus Förderschulen. Mit über 39.000 Abgänger/innen haben 2006 im Bundesdurchschnitt etwa 77 % aller Förderschüler/innen die Schule ohne einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen. Die entspricht einer Quote von etwa 4 % an der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung. Im Förderschwerpunkt „Lernen“, der fast die Hälfte aller Förderschüler umfasst, besteht in zehn Bundesländern keine Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erwerben. So erreicht aber immerhin noch jeder fünfte Abgänger von Förderschulen den Hauptschulabschluss.

Deutliche Unterschiede bestehen zwischen den Bundesländern. Mit Berlin (35 %) und Thüringen (31 %) führen zwei Länder die meisten Schüler/innen zum Hauptschulabschluss, die entweder eine sehr hohe (Berlin) oder sehr geringe (Thüringen) Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss aus den anderen allgemeinbildenden Schularten aufweisen. Vergleichsweise niedrig ist hingegen der Anteil an Förderschulen mit Hauptschulabschluss in Schleswig-Holstein (2,4 %), Brandenburg (4,6 %), Bayern (12 %), Hamburg und Hessen (jeweils 13 %).

Wenn wir uns nunmehr die Schulabschlüsse in Abhängigkeit von Geschlecht, Staatsangehörigkeit und sozialem Hintergrund anschauen, stellen wir weiterhin große Unterschiede in den Abschlusskonstellationen deutscher und ausländischer Schüler/innen fest. Betrachtet man alle Schulabschlüsse nach den Differenzierungsaspekten Staatsangehörigkeit und Geschlecht, wird zum einen sichtbar, dass mehr Jungen (8,7 %) als Mädchen (5,3 %) die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Zum anderen bleiben sowohl bei den männlichen (19,2 %) als auch bei den weiblichen Abgängern (12,7 %) doppelt so viele ausländische Jugendliche ohne Hauptschulabschluss wie deutsche. Die Chancen auf den Erwerb der Hochschulreife ist maßgeblich geprägt vom sozioökonomischen Hintergrund. Zudem ist die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erwerben, bis zu viermal höher, wenn auch die Mutter und der Vater einen solchen Bildungsgrad besitzen. Auch eine bessere ökonomische Situation der Familie erleichtert in der Regel den Erwerb des Abiturs in erheblichem Maße. Über die Ursachen dieser Disparitäten gibt die Analyse keine Auskunft, weil die primären Faktoren, insbesondere das Kompetenzniveau der Jugendlichen, nicht bekannt sind.

4. Erwerb von Bildungskompetenzen

Bildung wird heute nicht mehr allein auf kognitive Lernbereiche beschränkt; ganzheitliche Bildung meint die Trias von schulischen, sozialen und emotiona-

len Lernformen, die zusammen erst eine ausreichende Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Im einzelnen sind dies:

Emotionale Kompetenzen: Akzeptieren von und Umgehen mit eigenen Gefühlen (Freude und Leid, Angst und Trauer, Wut und Zorn annehmen können); Annähern und Auseinandersetzen können mit Fremden und Unbekanntem; Frustrationen aushalten und konstruktiv wenden können – eine positive Lebenshaltung einnehmen.

Soziale Kompetenzen: Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Fähigkeit zur angemessenen Darstellung eigener Standpunkte, Zuhören und Hinhören können, eigenständiges Arbeiten, Diskurs- und Redefähigkeit, Sport und Beweglichkeit, Gesundheit, Sprachlichkeit etc.

Schulische Kompetenzen: Sprachlichkeit ausdifferenzieren; Aneignung von Mindestkompetenzen in schulischen Kernfächern; Sport und Gesundheit; berufliche Bildung etc.

Kinder aus armen bzw. benachteiligten Familien können sich oftmals aufgrund der fehlenden Zugänge zu den Bildungsebenen nur begrenzt die gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen aneignen, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe Voraussetzung sind. Zur aktuellen Verbesserung dieser Rahmenbedingungen müssen sowohl strukturelle Weichenstellungen als auch weitreichende kompensatorische Maßnahmen vorgenommen bzw. ergriffen werden.⁵

5. Bildung und soziale Benachteiligung: Hintergründe und Bedarfe

Es wurde bereits der Kontext für die „typischen“ sozialen Milieus von Schule verweigernden jungen Menschen beschrieben. Danach ist das Aufwachsen in „bildungsfernen Familien“ und in schwierigen sozialen und materiellen Lebensverhältnissen ein Risikofaktor insoweit, als er die gesellschaftlichen Startchancen der Kinder erheblich verschlechtert. Die traditionellen Strukturen und Rahmenbedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens können die durch schwierige Lebensverhältnisse entstehenden Bildungsnachteile nicht ausgleichen; vielfach werden sie gerade durch die Schule verschärft. Eine individuelle Förderung der Begabungen und Ressourcen wäre für alle Schüler und Schülerinnen wünschenswert und notwendig. Die Industrienationen, die in den verschiedenen Pisa-Studien seit 2001 am besten abschneiden, haben den Perspektivenwechsel hin auf die

5 Vgl. hierzu Kapitel IV in diesem Band.

Schaffung von Strukturen, die die Entfaltung der Ressourcen junger Menschen und deren individuelle Förderung im Blick haben, längst vollzogen.

Mit dem deutschen Bildungsgipfel im Oktober 2008 wurden viele Erwartungen verknüpft, die zwischenzeitlich in den Bundesländern im begrenzten Umfange „Bewegungen“ ausgelöst haben: Bestrebungen zur Autonomie und einer stärkeren Eigenverantwortung der Schulen mit Blick auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen, regelmäßige Qualitätsüberprüfungen, Öffnung der Schulen in das Umfeld, aber auch die Ganztageschulen stehen zunehmend auf der Bildungsagenda in den Bundesländern. Dies sind zweifelsohne erste positive Schritte, die allerdings bei Weitem nicht ausreichen. Zudem werden sie bislang nur vereinzelt und vorsichtig umgesetzt.

Es bleibt auch eine Reihe von nicht erfüllten Erwartungen: die Forderung etwa, dass für Bildung mehr Geld zur Verfügung gestellt wird, damit nicht nur ein quantitativer Ausbau von Bildungsangeboten erfolgt, sondern auch eine qualitative Weiterentwicklung, sodass mehr Menschen über „mehr“ Bildung verfügen. Deshalb gibt es auch die Forderung nach vorrangigem Ausbau der Ganztageschulen, die vor allem die schlechten Bildungsbedingungen für junge Menschen aus benachteiligten Verhältnissen kurz- und mittelfristig verbessern sollen. Hier sollten insbesondere sprach- und kulturspezifische Förderprogramme aufgelegt werden. Zwar wird die Forderung nach Verstärkung und Ausbau von Schulsozialarbeit durch Politik und Verwaltung unterstützt, allerdings sind bislang nur wenige Ausbauintiativen festzustellen. Dringend angemahnt wird seit langem, dass die Bildungsforschung im Sinne der Benachteiligtenförderung auszubauen ist und damit auch der Zusammenhang von Bildung und sozialer Kohäsion intensiver in den Blick genommen wird. Schließlich gilt es, die sozialen Berufe, hier insbesondere den der Erzieherinnen und Erzieher, weiter zu professionalisieren und auf die neuen Aufgaben wirksam vorzubereiten.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (20. November 2008).

Holz, Gerda (2006): Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland, APuZ 26.

Hurrelmann, Klaus/Albert, Matthias (2006): Jugend 2006. Shell Jugendstudie, Frankfurt a.M.

Lebenslagen in Deutschland. Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2008), Berlin.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich, Münster/New York/München/Berlin.

Bildungsaspiration und schulische Leistungsmotivation Jugendlicher in Abhängigkeit von Geschlecht und sozialer Herkunft

Junge Frauen besuchen im Vergleich zu ihren männlichen Altersgenossen häufiger das Gymnasium und seltener die Hauptschule, sie schreiben die besseren Noten, sind ehrgeiziger und sie sind inzwischen auch an den Hochschulen überdurchschnittlich oft eingeschrieben. Schon im Grundschulalter zeigen Mädchen heute mehr Freude am Lernen als Jungen und fallen außerdem durch ihr integratives Sozialverhalten und ihre kreative Freizeitgestaltung auf. Junge Frauen sind nicht nur ehrgeiziger und schulisch erfolgreicher, sie wünschen sich außerdem mehrheitlich eine Kombination aus beruflicher Karriere, Familie und Kindern und streben damit weitaus flexiblere Lebensmuster an als die Frauengenerationen vor ihnen, aber auch als ihre männlichen Altersgenossen. Insgesamt reagieren junge Frauen flexibler auf die veränderten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt als junge Männer; zudem scheinen sie schichtspezifische Bildungsbarrieren leichter zu überwinden als junge Männer aus ähnlichen sozialen Lagen. Junge Männer halten überwiegend an den alten Geschlechterrollen fest und orientieren sich am traditionellen Männerbild, das dem Mann die Rolle des Hauptnährers zuschreibt und ihn von anderen Aufgaben freistellt. Fehlt jungen Männern also die in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft nötige Flexibilität, Anpassungs- und Kooperationsbereitschaft? Dieser Beitrag fragt nach den möglichen Ursachen dieser Entwicklungen.

1. Bildungsabschlüsse in Abhängigkeit vom Geschlecht

Im deutschen Schulsystem lässt sich die relativ ungünstige Leistungsbilanz der jungen Männer an der Verteilung der Schülerschaft auf die einzelnen Schulformen und die erworbenen Schulabschlüsse anschaulich ablesen. Der Anteil von weiblichen Schülern an den Gymnasien wächst ständig weiter an, während an den Haupt- und Förderschulen die männlichen Schüler dominieren. Aus Tabelle 1 ist abzulesen, dass sich diese Verteilung inzwischen auch auf den Erwerb von Schulabschlüssen auswirkt. So verlassen fast doppelt so viele junge Männer wie junge Frauen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss.¹ In den zurückliegenden sechs Jahren verließen jedes Jahr fast 80.000 Jugendliche das Schulsystem ohne einen Mindestabschluss. Zeitweise betrug der Anteil der männlichen Jugendlichen an dieser Gruppe zwei Drittel. Im Jahr 2006 haben insgesamt 7,8 %

¹ BMBF 2004, 46; BMBF 2008, 87.

aller Schulabgänger und -abgängerinnen keinen Hauptschulabschluss erworben. Bei den männlichen Jugendlichen betrug diese Quote 9,7 %, bei den weiblichen nur 5,9 %.² Bei den hochwertigen Gymnasialabschlüssen liegen die jungen Frauen inzwischen eindeutig vorn. So erwarb fast ein Drittel von ihnen die Hochschulreife, während das nur etwa einem Viertel der jungen Männer gelang. Bei den Realschulabschlüssen war das Verhältnis in etwa ausgeglichen, aber auch hier schlossen mit 42,5 % etwas mehr junge Frauen die Schule mit der mittleren Reife ab als junge Männer mit 39,7 %. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich auch bei Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit. 19,8 % der Schüler und 13,5 % der Schülerinnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit erreichten keinen Hauptschulabschluss. Unter denjenigen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss beendeten, ist das Verhältnis in etwa ausgeglichen. Bei den Realschulabschlüssen, der Fachhochschulreife und dem Abitur schneiden jedoch erneut die jungen Frauen deutlich besser ab.³

Schulabschluss	Absolvent/innen bzw. Abgänger/innen			Davon					
	ges.	männl.	weibl.	Deutsche			Ausländer/innen		
				ges.	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.
Ohne Hauptschulabschluss	7,8	9,7	5,9	7,0	8,7	5,2	16,8	19,8	13,5
Mit Hauptschulabschluss	24,4	27,6	21,1	22,7	26,1	19,2	41,6	42,8	40,3
Mit Realschulabschluss	41,1	39,7	42,5	42,1	40,9	43,4	30,8	28,3	33,5
Mit Fachhochschulreife	1,5	1,3	1,6	1,5	1,4	1,6	1,5	1,2	1,8
Mit allgemeiner Hochschulreife	25,2	21,6	28,9	26,7	23,0	30,6	9,3	7,9	10,9

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007 a: 251; eigene Berechnungen.⁴

Tabelle 1: Schulabgänger/innen in Deutschland nach Geschlecht im Jahr 2006 (in Prozent)

Diese Daten deuten darauf hin, dass sich quer durch die verschiedenen Bildungsschichten und kulturellen Gruppierungen die schulische Bildungsbilanz zugunsten der jungen Frauen und zuungunsten der jungen Männer verschiebt. Dies ist ein relativ neues Phänomen. Zwar deutet einiges darauf hin, dass junge Frauen auch früher in der Schule keine schlechteren Schulleistungen erbrachten als junge Männer, diese erreichten im Vergleich jedoch die deutlich höheren

2 Statistisches Bundesamt 2007 a, 242, 251.

3 Statistisches Bundesamt 2007 a, 251.

4 Fehlende zu Hundert ergeben sich aus Rundungen.