

**BILDUNG IN DEUTSCHLAND.
REFORMIEREN UND INVESTIEREN
STATT REPARIEREN.**

Ergebnisse einer Anhörung
Berlin, 21. November 2003



Inhalt

Vorwort	5
Block I	
Was wissen wir über Benachteiligungen und Förderprogramme?	6
I. Stellungnahme von Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Essen	6
1. In Bezug auf welche Sachverhalte stellen wir eine Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen fest bzw. worin drückt sie sich aus?	6
2. Entspricht Benachteiligung auf der einen Begünstigung auf der anderen Seite?	10
3. Welche institutionellen Hürden der öffentlichen Bildung und Erziehung verursachen Benachteiligungen bzw. Begünstigungen?	11
4. Welche institutionellen Wege – in anderen Ländern – mildern Benachteiligungen bzw. verringern den Anteil der ‚Risikogruppe‘ von bei uns 25%?	12
5. Welche institutionellen Verbesserungen halten Sie in Deutschland für möglich und was wären ihre Voraussetzungen?	12
II. Stellungnahme von Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg	13
1. Wie ist die Situation in Deutschland für Kinder mit Migrationsherkunft, d.h. gibt es zwischen den Bundesländern unterschiede bei den Anteilen und der (geografischen) Herkunft der Migrantenkinder im Schulwesen?	13
2. Wie gehen andere Länder mit vergleichbaren Migrantengruppen wie Deutschland mit deren Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern um?	15
3. Gibt es Unterschiedliche Migrationsgruppen mit spezifischen kulturellen Verhaltensmustern und Werten, die sich von den einheimischen erheblich unterscheiden?	16
4. Welche Ursachen für größere oder geringere Integrationswilligkeit verschiedener Migrationsgruppen können angenommen werden?	17
5. Bringen Kinder von Migranten spezifische benennbare Fähigkeiten mit, die im Schulsystem berücksichtigt werden könnten/sollten?	18
III. Stellungnahme von Prof. Dr. Klaus Urban, Universität Hannover	20
1. Wie hoch ist der Anteil am Altersjahrgang von Kindern mit besonderen Begabungen und wie wird er ermittelt und beschrieben?	20
2. Werden Kinder mit besonderen Begabungen in unserem Schulsystem benachteiligt und wie groß ist die Gruppe der Hochbegabten, die unter ihren Möglichkeiten bleiben (Underachiever)?	21
3. Welche Maßnahmen der Berücksichtigung und Förderung von Hochbegabungen in den Bundesländern sind Ihnen bekannt und wie beurteilen sie diese?	21
4. Wie werden im internationalen Vergleich Hochbegabte im Schulsystem wahrgenommen und gefördert?	24

5.	Kann es unter bestimmten gesellschaftlichen Prämissen z.B. ein gemeinsames Förderkonzept für alle Kinder und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnissen (special needs) bzw. Herausforderungen für die Schulen geben?	25
6.	Literatur	26
7.	Anhang	27

Block II

	Wie wirken Förderprogramme, und auf welche gesellschaftlichen Situationen treffen sie?	28
I.	Stellungnahme von Prof. Dr. Ingo Richter, ehem. Direktor des Deutschen Jugendinstituts München	28
		28
1.	Welche Lebensbedingungen verursachen Benachteiligungen bei Kindern und Jugendlichen?	29
2.	Gibt es Erfolgskriterien für Förderprogramme im Zusammenhang mit Schule?	31
3.	Welche gesetzlichen Verpflichtungen gilt es bei Benachteiligungen zu vermeiden bzw. zu mildern?	32
4.	Wie beurteilen Sie die Benachteiligungsprogramme der EU, des Bundes, der Länder?	33
5.	Welche (An-) Forderungen kann die Jugendhilfe an die Schule stellen und wer müsste wie zur Unterstützung/Finanzierung beitragen?	34
II.	Stellungnahme von Walter Brosi, stellvertretender Generalsekretär des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BiBB)	37
		37
1.	Wie groß ist der Anteil in dualen Ausbildungen an Schulabsolventinnen und Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss, mit dem Mittleren Abschluss bzw. Abitur?	38
2.	Wie stellen Ausbildungsbetriebe die Eignung für einen dualen Ausbildungsberuf fest?	39
3.	Können Hauptschulen heute noch ausreichend auf die duale Berufsausbildung vorbereiten – erklärt sich die schwierige Situation auf dem Ausbildungssektor durch mangelnde Fähigkeiten der Schulabsolventen?	40
4.	Welche Kompetenzen (Fähigkeiten/Wissen) sollten die Schulen der Sekundarstufe I zukünftigen Auszubildenden vermittelt haben?	41
5.	Welche Unterstützung brauch(t)en Jugendliche in schwierigen Lebensverhältnissen, um eine Ausbildung gut absolvieren zu können?	47
		47
	Adressen (Auswahl)	48
		48
	Die Mitglieder des Bundesvorstandes der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD (AfB)	

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Freundinnen, liebe Freunde,

seit ihrer Gründung fordert die SPD einen gerechten Zugang zu Bildungseinrichtungen und die lebenslange Bildungsbeteiligung aller Menschen. Chancengleichheit im Bildungssystem ergibt sich aus unserem Leitbild von Gleichheit, Freiheit, Solidarität. Auch sind wir uns einig, dass die Qualität der Bildung für die Kinder und Jugendlichen erheblich gesteigert werden muss, wenn wir den notwendigen Umstrukturierungsprozess, wie er vor dem Hintergrund des Reformstaus unseres Wirtschafts- und Gesellschaftssystems diskutiert wird, erfolgreich und nachhaltig bewältigen wollen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD hat am 21. November 2003 Bildungsexperten aus Wissenschaft und Praxis zum Thema Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen im Bildungs- und Ausbildungssystem angehört und sich mit Programmen und Maßnahmen zu ihrem Abbau befasst. Wir danken den Sachverständigen, dass sie uns ihre Beiträge für diese Dokumentation zur Verfügung gestellt haben. Die Ergebnisse zeigen, dass ein radikales Umdenken im deutschen Bildungssystem erforderlich ist.

Deutschland muss aufholen. Wir müssen dafür sorgen, dass unsere Kinder die bestmögliche Bildung bekommen.

Dem auch durch die PISA-Studie erneut festgestellten weitgehenden Versagen unseres Schulsystems beim Ausgleich herkunftsbedingter Beeinträchtigungen kann nur im Rahmen veränderter gesellschaftlicher Wahrnehmungen und Einstellungen mit Aussicht auf besseren Erfolg begegnet werden. Die Schulen müssen Kinder und Jugendliche in ihrer Verschiedenheit anerkennen und sie zur Entwicklung ihrer individuellen Stärken herausfordern können.



Tilo Braune
AfB-Bundesvorsitzender
www.afb.spd.de

■ Block I

Was wissen wir über Benachteiligungen und Förderprogramme?

I. Stellungnahme

Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Essen

Der folgende Beitrag orientiert sich an fünf Leitfragen, die mir vorgegeben waren. Bevor ich zu diesen Fragen Stellung nehme, möchte ich das meinen Antworten zugrunde liegende Verständnis von ‚Benachteiligung‘ knapp charakterisieren. Ich spreche immer dann von Benachteiligung, wenn eine ungleiche Teilhabe an knappen Gütern vorliegt.

1. *In Bezug auf welche Sachverhalte stellen wir eine Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen fest bzw. worin drückt sie sich aus?*

Hinsichtlich der Beantwortung dieser Frage empfiehlt sich ein Rückgriff auf die ‚Kunstfigur‘ vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“. Diese Kunstfigur, die die Debatten um Chancengleichheit seit den sechziger Jahren prägt, steht für konfessions-, schicht-, geschlechts- und regionalspezifisch bedingte Ungleichheiten im Bildungssystem. Eine Durchmusterung der damit angesprochenen Dimensionen von Ungleichheit zeigt, dass einerseits konfessionsspezifische Ausprägungen der Bildungsbeteiligung nicht mehr zu beobachten sind, dass andererseits aber ethnisch bedingte Ungleichheiten neu hinzugekommen sind. Dies bedeutet, dass Benachteiligungen in Form ungleicher Bildungsbeteiligung in den Dimensionen Geschlecht, Schicht, Religion und Ethnik festgestellt werden können.

1.1. *Mädchen und junge Frauen auf der ‚Überholspur‘*

Noch in den sechziger Jahren, während der Startphase der Bildungsreform, waren Mädchen im deutschen Schulsystem eindeutig benachteiligt, wenn Benachteiligung am Erreichen von Schulabschlüssen gemessen wird. Ein wichtiger Ertrag der Expansions- und Reformjahre ist es, dass Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem mit den Jungen gleichgezogen und dass sie diese z.T. auch deutlich überholt haben.

Mädchen sind 1999 in Deutschland unter den Absolventen ohne Schulabschluss (36%) und mit Hauptschulabschluss (42%) deutlich unterrepräsentiert. Bei den Absolventen mit einem mittleren Schulabschluss (52%) stellen sie ebenso wie bei denen mit Allgemeiner Hochschulreife (55%) die Mehrheit, bei denen mit Fachhochschulreife (49%) haben die jungen Frauen inzwischen mit den jungen Männern gleichgezogen. Der für die Mädchen insgesamt zu beobachtende Prozess des Gleichziehens und Überholens hat sich in allen sozialen Schichten vollzogen. Er wurde für die Gruppe der Fünfzehnjährigen durch die Ergebnisse der PISA-Studie noch einmal eindrucksvoll bestätigt: Beim Leseverständnis erreichten die Mädchen in Deutschland im Durchschnitt 35 Testpunkte mehr als die Jungen, während sie in Mathematik ‚nur‘ 15 Testpunkte hinter den Jungen rangierten. In den Naturwissenschaften konnten in Deutschland keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemessen werden. Über die Gesamtheit der gemessenen Kompetenzen betrachtet erwiesen sich damit die Mädchen im PISA-Test im Vergleich zu den Jungen in Deutschland als leistungsstärker.

Diesen Erfolg, den Mädchen und junge Frauen im allgemeinbildenden Schulsystem erlangten, konnten sie allerdings beim Wechsel in die berufliche Ausbildung nur z.T. umsetzen: Ihr Anteil an den universitären Erstsemestlern betrug 1999 bereits 53%, an denen der Fachhochschulen aber erst 41%. Im Dualen System der Berufsausbildung finden sich geschlechtsspezifische Unterschiede bis heute am ausgeprägtesten: Mädchen bleiben, wie schon dargestellt, immer noch leicht häufiger ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung, die Ausbildungsplätze, die ihnen zugänglich sind bzw. die von ihnen angewählt werden, decken im Vergleich zu denen der jungen Männer zudem ein schmaleres Berufsspektrum ab. Offensichtlich bewirken familiäre und schulische Sozialisation immer noch eine geschlechtsspezifische Prägung, die zu Benachteiligungen in Berufsausbildung und im Beruf beitragen.

1.2. *Andauernde Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten*

Ein zentraler Ausgangspunkt der Schulreformbemühungen der sechziger Jahre und der Zeit danach war die immer wieder festgestellte ungleiche Chancenverteilung zwischen den Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Dem Anspruch des demokratischen Sozialstaates, jedem seiner Mitglieder unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, stand die gesicherte Feststellung einer schichtspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen entgegen. Diese Ungleichheit ist auch Ende der achtziger Jahre, also fünfundzwanzig Jahre nach Beginn der Reformdebatte, erheblich.

- Zum Elementarbereich: Die Auswertung von Mikrozensusdaten zeigt, dass es bei der Beteiligung des letzten vorschulischen Altersjahrgangs am Kindergarten und Hort keine bemerkenswerten Ausdifferenzierungen gibt.
- Zum Sekundarbereich I: 1989 wurde im Rahmen der Mikrozensus-Befragung zum letzten Mal erfragt, welche Bildungswege der Sekundarstufe I Jugendliche im entsprechenden Alter besuchen. Seither fehlen dazu repräsentative Daten des Mikrozensus. Die Befunde des Jahres 1989 weisen allerdings auf eine damals noch sehr ausgeprägte schichtspezifische Verteilung der Bildungschancen hin: So besuchten 1989 nur 11% der Kinder aus Familien, deren Haushaltsvorstand Arbeiter bzw. Arbeiterin war, ein Gymnasium – bei einer Beteiligungsquote der gesamten Bevölkerung in Höhe von 29% und gegenüber 58% der Kinder aus Beamtenfamilien. Bei der Realschule dagegen entspricht die Beteiligungsquote der Arbeiterkinder mit 26% in etwa der der Gesamtpopulation (26%).

Ein der gymnasialen Bildungsbeteiligung entgegenstehendes Bild ergibt sich für die Hauptschule: Dorthin wechseln nur 13% der Beamten-, aber 58% aller Arbeiterkinder. Dass die Gruppe der Arbeiterkinder mit ihrer so offenkundigen Bildungsbenachteiligung keine Randgruppe der Gesellschaft darstellt, zeigt ein Blick auf die schichtspezifische Zusammensetzung eines Altersjahrgangs: 1989 stammten 38% aller Dreizehn- und Vierzehnjährigen aus Arbeiter-, 28% aus Angestellten- und 10% aus Beamtenfamilien. Die übrigen Jugendlichen kamen aus Familien, in denen der Familienvorstand selbständig oder nicht erwerbstätig war.

Dass die schichtspezifische Ausprägung der Bildungsbeteiligung in dem in Deutschland zu beobachtenden Ausmaß kein unveränderbarer Tatbestand sein muss, belegt die Ende 2000 vorgelegte PISA-Studie. Bei den 15jährigen, bei Jugendlichen am Ende ihrer Schulpflichtzeit im allgemeinbildenden Schulwesen also, findet sich in jedem der 31 an der PISA-Untersuchung teilnehmenden Länder ein unverkennbarer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den individuell erreichten Testleistungen. In keinem der 31 Länder ist dieser Zusammenhang aber so eng wie in Deutschland. Im Kompetenzbereich ‚Leseverständnis‘ z.B. beträgt der Unterschied zwischen der durchschnittlichen

Lesekompetenz aus Familien des oberen Viertels und der aus Familien des unteren Viertels der Sozialstruktur 111 Testpunkte. In Finnland, dem Land mit den ‚lesestärksten‘ Jugendlichen, liegt dieser Unterschied bei nur 53, in Japan sogar bei nur 27 Punkten.

Die Autoren der deutschen PISA-Studie machen für das schichtspezifische Auseinanderklaffen der Testleistungen auch die deutsche Schulstruktur mit ihrer frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen verantwortlich. Sie formulieren: “Die Analyse sozialer Disparitäten auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse ergibt, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu gravierenden sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt. Sie treten in Folge der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit als verstärkter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den gemessenen Kompetenzen in Erscheinung.” Blick auf die Mathematikleistungen wird der hier angesprochene Zusammenhang konkretisiert: “Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers.”

- Zum Hochschulbereich: Die Schichtspezifik der Bildungsbeteiligung der Oberstufe setzt sich ungebrochen beim Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten fort. Die Daten zur Bildungsbeteiligung der 19- bis 24jährigen, die in der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes dokumentiert sind, belegen dies eindringlich: Während 2000 von den Beamtenkindern 54% Universitäten und weitere 19% Fachhochschulen besuchten, fanden im gleichen Jahr nur jeweils 6% der Arbeiterkinder den Weg zu Fachhochschulen und Universitäten.
- Zum Bereich der Weiterbildung: Ein weiteres und was die Stufen des Bildungssystems angeht finden wir das nun schon vertraute Muster schichtspezifischer Bildungsbeteiligung im Bereich der Weiterbildung. Eine Analyse dieses Bereichs – hier für Deutschland insgesamt – zeigt, dass 1997 hinsichtlich der Beteiligung an der allgemeinen ebenso wie an der beruflichen Weiterbildung die schon bekannte Stufung von der Gruppe der Arbeiter (40%) über die der Selbständigen (55%) und Angestellten (63%) hin zu der der Beamten (72%) zu verzeichnen ist. Auffallend daran ist, dass diese Weiterbildungsbeteiligung auf einem – im Vergleich zu früheren Jahren – sehr hohen Niveau stattfindet und dass die schichtspezifischen Unterschiede gegenüber denen in den allgemeinbildenden Schulen und in den Hochschulen erkennbar schwächer ausgeprägt sind.

Insgesamt zeigt diese Durchmusterung durch die verfügbaren empirischen Befunde, dass auch am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Zusammenhang von sozialer Herkunft sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereweg nahezu ungebrochen ist.

1.3. *Abgeschwächte regionale Ungleichheit*

Neben geschlechts- und schichtspezifischen Ungleichheiten waren es die regionalen Disparitäten, die vor dem Hintergrund des Einforderns von Chancengleichheit Schulreformer anspornten:

Durch einen ‚flächendeckenden‘ Ausbau des Schulnetzes sollte regionale Ungleichheit gemindert werden. Trotz aller Anstrengungen und trotz aller Erfolge bestehen jedoch Mitte der neunziger Jahre unverkennbare regionale Disparitäten – zwischen den Bundesländern ebenso wie innerhalb der Länder. Vergleicht man z.B. die Abiturquoten (Anteil der Abiturienten am Altersjahrgang) der Länder untereinander, so findet sich für 2001 bei den Flächenstaaten der früheren Bundesrepublik eine Spannweite von 20% (Bayern) bis hin zu 30% (Baden-Württemberg).

Die neuen Bundesländer bewegen sich zwischen dem mittleren und oberen Bereich der Werte der alten Flächenstaaten. Auch verweist eine Analyse der regionalen Verteilung der Quoten derer, die die Schulen ohne zumindest einen Hauptschulabschluss verlassen, auf beachtliche Ausdifferenzierungen:

In den neuen Ländern (unter Einschluss Berlins) liegt die Quote derer ohne Schulabschluss bei 11%, in den alten dagegen ‚nur‘ bei 8%. Zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es eine erkennbare Spreizung: zwischen den Flächenstaaten von 6% (Nordrhein-Westfalen) bis hin zu 13% (Thüringen), zwischen den Stadtstaaten von 11% in Bremen bis zu 14% in Berlin. Diese regionale Ausdifferenzierung bei der Gruppe der Leistungsschwächsten weist auch die innerdeutsche PISA-Auswertung auf – wenn auch mit einer deutlich anderen Reihenfolge unter den Bundesländern. Dort werden die Anteile der 15jährigen an den einzelnen Kompetenzstufen länderspezifisch ausgewiesen. Dabei zeigt sich bei den Flächenstaaten im Bereich des Leseverständnisses z. B., dass die Jugendlichen, die die Kompetenzstufe I als unterste von fünf Kompetenzstufen nicht erreichen, in Bayern nur 6% ihres Jahrgangs ausmachen, in Rheinland-Pfalz dagegen 10% und in Sachsen-Anhalt sogar 13%.

Dass die regionalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung nicht ausschließlich Ausdruck landesspezifischer Entwicklungen sind, zeigen genauere regionalisierte Analysen der Bildungsbeteiligung und der Schulabschlussquoten in unterschiedlichen Regionen ein und desselben Bundeslandes:

Wenn man z.B. die regionalen Hauptschulquoten Bayerns, die Quoten also, die den Anteil der Hauptschüler und -schülerinnen in achten Klassen an den Schülern und Schülerinnen der achten Klassen aller Schultypen angibt, betrachtet, so zeigt sich für das Jahr 1996, dass es dort unerwartet hohe Unterschiede gibt:

Zwischen den sieben Regierungsbezirken findet sich eine Spannweite von 9% (Oberbayern 39%, Niederbayern 48%).

Zwischen den kreisfreien Städten beträgt die größte Differenz 27% (München 32%, Hof 59%) und zwischen den Landkreisen beträgt sie 31% (Landkreis München 24%, Landkreis Altötting 55%).

Vergleichbar starke regionale Ausdifferenzierungen innerhalb eines einzelnen Bundeslandes belegen auch die Daten (für 1996) zu den Anteilen der Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss am jeweiligen Altersjahrgang aus Bayern und Baden-Württemberg: Die Maximal- und Minimalwerte zwischen den Regierungsbezirken Bayerns reichen von 7% (Oberpfalz) bis hin zu 9% (Mittelfranken), die zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten von 3% (Landkreis Landshut) bis 19% (Kreisstadt Hof).

Weniger stark ausgeprägt sind die Unterschiede in Baden-Württemberg: Hier reichen sie von 5% im Landkreis Biberach bis zu 12% in Mannheim. Eine ähnliche regionale Spannweite findet sich im Schuljahr 2000 in Nordrhein-Westfalen: Dem niedrigsten Wert von 3% im Kreis Coesfeld steht der höchste Wert von 10% in Gelsenkirchen gegenüber.

Auch wenn es richtig ist, dass ein Teil der hier aufgezeigten regionalen Disparitäten nur auf den ersten Blick in den Regionen ihre Ursachen haben und dass ein genaueres Analysieren zu der Einsicht führt, dass sich insbesondere Erklärungsansätze, die auf die soziale und ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung konkreter Regionen abheben, mit regional ansetzenden Erklärungen überlappen, so bleibt doch die Feststellung: Durch den regionalen Kontext, in dem Heranwachsende leben, wird ihre Entwicklung im Bildungs- und Ausbildungssystem nach wie vor mit geprägt.

1.4. Die neuen Benachteiligten: Die Kinder der Arbeitsmigranten

Seit dem Ende der sechziger und frühen siebziger Jahre hat sich eine zusätzliche Gruppe gebildet, die im Schulsystem insgesamt benachteiligt ist: Dies sind die etwa 1,16 Millionen ausländischen Kinder und Jugendlichen (1999), die 9% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschlands Schulen stellen. Sie sind überproportional in Sonder- und Hauptschulen und unterproportional in Realschulen und Gymnasien vertreten. Das Ausmaß ihrer – im Vergleich zu den Deutschen – ungleichen Bildungsbeteiligung drückt sich in den von ihnen im allgemeinbildenden Schulsystem erreichten Schulabschlüssen aus:

1998 erreichten – jeweils bezogen auf die entsprechenden Altersjahrgänge – 18% von ihnen keinen Schulabschluss (bei den Deutschen betrug der Vergleichswert 8%), 42% erreichten einen Hauptschulabschluss (Deutsche: 26%), 32% einen mittleren Abschluss (Deutsche: 49%) und 13% die allgemeine oder die Fachhochschulreife (Deutsche: 39%).

Dieses im Vergleich zur deutschen Bevölkerung insgesamt zu beobachtende Zurückbleiben beim Erlangen von Schulabschlüssen führt – gerade in Zeiten knapper Ausbildungsplätze – zu dem bereits beschriebenen hohen Anteil junger Ausländer ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

Eine hoch aktuelle und im Vergleich zu den Auswertungen von Mikrozensus-Daten deutlich differenziertere Analyse der Bildungsbeteiligung und der schulischen Erfolge der Kinder von Arbeitsmigranten bietet die jüngst vorgelegte PISA-Studie. Dort werden zum Zweck der differenzierenden Analyse die in den Kompetenzbereichen ‚Leseverständnis‘, ‚Mathematik‘, ‚Naturwissenschaften‘ und ‚Problemlösen bei Planungsaufgaben‘ von drei Gruppen erbrachten Leistungen nebeneinander gestellt: von Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte (definiert als Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden), von Jugendlichen, bei denen ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, und schließlich von Jugendlichen, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden. Für alle vier untersuchten Kompetenzbereiche ergab sich, dass Jugendliche ohne Migrationsgeschichte und Jugendliche mit einem in Deutschland geborenen Elternteil in ihren Schulleistungen kaum zu unterscheiden sind, dass aber Jugendliche, deren Eltern beide außerhalb Deutschlands zur Welt gekommen sind, dramatisch schlechtere Leistungen erbringen. Beim ‚Leseverständnis‘ z. B. beträgt der Abstand zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und solchen, bei denen beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind, 74 Testpunkte – das entspricht dem Abstand zwischen dem Durchschnittswert des ‚Spitzenreiters‘ Finnland und dem des auf Platz 26 (von insgesamt 31 teilnehmenden Ländern) rangierenden Portugal.

2. Entspricht Benachteiligung auf der einen Begünstigung auf der anderen Seite?

Mit der Benachteiligung im Schulsystem einher geht die Privilegierung identifizierbarer Gruppen. Ich nenne zwei herausgehobene Gruppierungen:

- In Deutschland werden die älteren Schüler und Schülerinnen im Vergleich zu den jüngeren bei der Verteilung öffentlicher Bildungsausgaben privilegiert. Zwar kann es international nahezu als Normalfall gelten, dass die Ausgaben je Schüler mit ihrem Alter ansteigen, doch gibt es bei der Ausgestaltung dieses Prinzips erhebliche Unterschiede.

Für den Mittelwert der OECD-Länder gilt, soweit sich deren Daten hierfür auswerten lassen, dass die Ausgaben je Schulplatz im Bereich der Sekundarstufe I bei 126 Prozent und in dem der Sekundarstufe II bei 143 Prozent der Ausgaben für einen Schülerplatz in der Primarstufe ausmachen.

Während nun aber einige Länder deutlich unterhalb dieses parallel zum Alter der Schüler verlaufenden Anstiegs bleiben (dies gilt insbesondere für die skandinavischen Länder Dänemark, Finnland und Schweden), übersteigen die deutschen Werte für den Sekundarbereich II den OECD-Durchschnittswert mit 265 Prozent (S II) deutlich.

Dieser im Vergleich zu anderen Ländern starke Ausgabenanstieg bei den Bildungsgängen der Sekundarstufe II wird allerdings überwiegend durch die betrieblichen Nettoausgaben für die Ausbildungsvergütung verursacht. Wenn man die Ausgabensteigerung im allgemeinbildenden Schulwesen – auf der Grundlage der deutschen Ausgaben je Schulplatz – berechnet, so ergibt sich eine deutlich abgeflachte Entwicklung. Bezogen auf die 3.426 Euro der Grundschule steigern sich die Ausgaben für die gymnasiale Oberstufe (herangezogen werden die vergleichbaren Ausgaben für das Fachgymnasium in Höhe von 5.624 Euro) auf 164 Prozent. Damit liegt die Ausgabensteigerung entlang der Schulstufen – was den Sekundarbereich II angeht – zwar immer noch oberhalb des Durchschnitts der OECD-Länder (143 Prozent), übertrifft diese aber weitaus weniger drastisch.

- In Deutschland werden unterschiedliche Typen von Bildungskarrieren durch den Einsatz öffentlicher Mittel deutlich unübersehbar ungleich behandelt. Der Bildungsweg eines Schülers oder einer Schülerin, die nach der Grund- und Hauptschule eine Ausbildung im Dualen System aufnehmen und beenden, erfordert nur 50% der öffentlichen Bildungsausgaben, mit denen der Bildungsweg von jungen Menschen finanziert wird, die nach dem Abitur ein universitäres Studium anfangen und erfolgreich abschließen.

3. *Welche institutionellen Hürden der öffentlichen Bildung und Erziehung verursachen Benachteiligungen bzw. Begünstigungen?*

Allen Reform- und Öffnungsversuchen zum Trotz erweist sich das gegliederte Schulsystem mit seiner frühen Aufteilung von Kindern auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege als institutionelle Hürde:

- Die Hamburger LAU-Studie hat noch einmal vor Augen geführt, dass Schullaufbahneempfehlungen der Grundschulen nur zum Teil an der Leistungsfähigkeit, zu erheblichen Teilen aber auch am sozialen Hintergrund der Kinder orientiert sind.
- In den weiterführenden Schulen bieten die schulformspezifischen ‚differenziellen Lernmilieus‘. Kinder mit gleicher kognitiver Grundfähigkeit und gleichem sozialen Hintergrund unterscheiden sich in ihrem Lernfortschritt erheblich – in Abhängigkeit von der besuchten Schulform. An Hauptschulen wird ein Teil der Schülerschaft ‚ausgebremst‘, an Gymnasien dagegen befördert.
- Dieser Zusammenhang trägt dazu bei, dass sich in Deutschlands Schulen Durchlässigkeit überwiegend als Abstiegsdurchlässigkeit zeigt. Lernende, die ihrer Leistungsfähigkeit nach auch in einer anspruchsvolleren Schulform lernen könnten, verpassen im differenziellen Lernmilieu der weniger anspruchsvollen Schulform den Anschluss.
- ‚Falsche‘ Schullaufbahneempfehlungen und fehlende Durchlässigkeit werden nicht dadurch geheilt, dass Schulformen und Schulabschlüsse im Verlauf der Bildungsexpansion entkoppelt wurden. Es trifft zwar zu, dass in allen Schulformen alle Schulabschlüsse bzw. die Anschlüsse an alle Schulabschlüsse erreicht werden können, aber es gilt eben auch, dass die für einen bestimmten Schulabschluss zu erbringenden Leistungen an den einzelnen Schulformen sehr unterschiedlich sind. In dem Maß, in dem das nicht zuletzt durch Vergleichsstudien sichtbar gemacht wird,

wird sich auch innerhalb gleicher Schulabschlüsse eine Hierarchisierung der Abschlüsse herausbilden: Dann ist der Hauptschulabschluss, den eine Sonderschule vergibt, weniger Wert als der einer Hauptschule und dann wird das Abitur eines traditionellen Gymnasiums weniger angesehen sein als das einer Berufsschule oder als das einer Gesamtschule.

4. *Welche institutionellen Wege – in anderen Ländern – mildern Benachteiligungen bzw. verringern den Anteil der ‚Risikogruppe‘ von bei uns 25%?*

Diese Frage lässt sich nicht hinreichend abgesichert bearbeiten. In allen Vergleichsländern werden kognitive Schülerleistungen von einer Fülle von Variablen beeinflusst. Eine monokausale Zuordnung einzelner Variablen zu Lernergebnissen ist daher nicht zulässig. Allerdings ist mit hoher Plausibilität zu vermuten, dass der Verzicht auf eine frühe Aufteilung von Schülerinnen und Schülern und insbesondere auf die Bildung leistungshomogener Lerngruppen schwächerer Lerner ebenso wie die international eher übliche Ganztagschule Halbtagschule? bei der Verkleinerung von Risikogruppen förderlich sind.

5. *Welche institutionellen Verbesserungen halten Sie in Deutschland für möglich und was wären ihre Voraussetzungen?*

Ich gehe bei der Beantwortung dieser Frage davon aus, dass die Einführung einer Sekundarschule, in der – wie in der Grundschule – alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende ihrer Schulpflichtzeit in allgemeinbildenden Schulen gemeinsam lernen, bundesweit nicht mehrheitsfähig ist. Weiter berücksichtige ich die mehrheitlich vertretene Einschätzung, derzufolge eine nennenswerte Steigerung der Bildungsausgaben nicht erreichbar ist. Wenn aber das strukturelle ebenso wie das ökonomische Tabu unangetastet bleibt, ist die Zahl der verfügbaren Instrumente knapp bemessen:

Das erzielte Maß gemeinsamer Erziehung sollte nicht leichtfertig aufgegeben werden. Der Rückbau der Orientierungsstufen und die Einführung von ‚D-Zug‘-Klassen innerhalb der Gymnasien sind vor der Forderung nach einem Abbau von Ungleichheit kontraproduktiv.

Die Zuweisung der insgesamt knappen Ressourcen an Schulen sollte nicht dem ‚Gießkannenprinzip‘ folgen. Schulen mit besonders schwierigen Rahmenbedingungen sollten stärker gefördert, sollten ‚positiv diskriminiert‘ werden. Den ‚Risikoschülern und -schülerinnen‘, die derzeit in Deutschlands Schulen lernen und deren geringer Kenntnisstand durch die internationalen Studien offen gelegt wurde, helfen Programme, die sich auf die neu heranwachsenden Schülergenerationen beziehen, kaum. Auf die Förderung der jungen Leute, die heute die Schulen mit dem Stempel „nicht ausbildungsfähig“ verlassen, muss verstärkt geachtet werden.

www.uni-essen.de/agklemm/team/index2.ph

II. Stellungnahme

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg

1. *Wie ist die Situation in Deutschland für Kinder mit Migrationsherkunft, d.h. gibt es zwischen den Bundesländern unterschiede bei den Anteilen und der (geografischen) Herkunft der Migrantenkinder im Schulwesen?*

Ebenso wenig wie Klaus Klemm war ich über die Ergebnisse der PISA-Studie überrascht. Weder die allgemeinen noch die speziell auf Jugendliche mit Migrationshintergrund bezogenen Ergebnisse müssen hier wiederholt werden (Interessierte seien auf das für die BLK erstellte Gutachten "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" verwiesen, als pdf-Datei zu finden unter www.ingrid-gogolin.de). Es sei aber der Hinweis erlaubt, dass gerade die zentralen Resultate zu letzterem Bereich nur bestätigen, was seit vielen Jahren bereits bekannt war. Das Bekannte ist gewiss durch PISA in gewissem Sinne substantiiert worden. Insbesondere aber kommt der PISA-Studie der Verdienst zu, dass sie die öffentliche Aufmerksamkeit auf das Problem der herkunftsbezogenen Selektivität des deutschen Schulsystems gelenkt hat – zuvor ist das leider nicht gelungen. Sichtbar wird daran, dass die Öffentlichkeit scheinbar erst dann bildungsbezogenen Forschungsergebnissen Aufmerksamkeit oder gar Glauben schenkt, wenn sie mit dem Argument der großen Zahl präsentiert werden. Qualitativ gewonnene Ergebnisse hingegen, mögen sie noch so fundiert sein, haben es schwer, gehört zu werden.

Die Benachteiligung der zugewanderten Kinder im deutschen Schulsystem ist evident; im Beitrag von Klaus Klemm sind die Indikatoren aufgeführt, die dies untermauern. Allerdings besitzen wir in Deutschland eigentlich gar nicht die notwendigen Grundinformationen für eine umfassende Beurteilung der Versäumnisse des Bildungswesens gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die hierzulande üblichen Formen der Bildungsbeobachtung und Bildungsstatistiken geben keineswegs zufriedenstellend Auskunft über diese Sachverhalte.

Auf der Ebene der amtlichen Bildungsstatistiken besitzen wir lediglich Informationen nach dem Kriterium "Staatsangehörigkeit". Dies aber ist im Bildungszusammenhang nur von geringer Aussagekraft. Ein Kind oder Jugendlicher kann ausländischer Staatsangehörigkeit sein, aber nie anderswo als in Deutschland gelebt haben; ebenso möglich ist eine deutsche Staatsangehörigkeit, aber die Herkunft aus einer zugewanderten Familie. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, auf die das Letztere zutrifft, wird aufgrund des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts künftig deutlich steigen. Das Staatsangehörigkeitskriterium gibt nicht einmal sachdienliche Auskunft über die Frage, ob Kinder oder Jugendliche überhaupt Zugang zum Bildungssystem haben oder nicht, denn dafür ist nicht die Staatsangehörigkeit ausschlaggebend, sondern der Aufenthaltsstatus.

Für Bildungsprozesse relevant sind hingegen Informationen über den Migrationshintergrund eines Kindes oder Jugendlichen, insbesondere über seine sprachliche Sozialisation und Entwicklung sowie eventuelle religiöse oder weltanschauliche Bildungen. Eine für die Steuerung des Bildungssystems und seiner Effekte relevanten Berichterstattung müsste daher mindestens Informationen enthalten über

- den Geburtsort eines Kindes sowie seiner Mutter und seines Vaters;
- die Sprache(n) in der Familie (anstelle von oder neben Deutsch).

Methodische Vorbilder für entsprechende Statistiken liegen aus anderen Staaten mit Zuwanderungstraditionen vor, z.B. aus Kanada, den USA und Australien. In Kanada werden z.B. Daten erhoben zu: Nationalität, Geburtsland (Kind und Mutter/Vater), ethnische Selbstverortung, erste Sprache, zu Hause benutzte Sprache(n), Selbsteinschätzung der Kompetenz im Englischen sowie Religionszugehörigkeit.

Ein weiterer gravierender Mangel unserer Bildungsberichterstattung ist, dass wir keine Informationen über die Bildungsverläufe von Zugewanderten besitzen. Das ist insbesondere deshalb bedeutsam, weil sich Zuwanderung in Deutschland durch hohe Fluktuation auszeichnet. Aus der Migrationsforschung ist bekannt, dass Zu- und Abwanderung in der Migrantenbevölkerung hierzulande sehr viel häufiger, die Fluktuation also höher ist als in vergleichbaren Staaten. Zu den wichtigsten Gründen gehört, dass Deutschland in der Vergangenheit weder eine zuverlässige Zuwanderungspolitik noch eine entwickelte Integrationspolitik vorzuweisen hat.

Ein Effekt des Faktums, dass Deutschland den höchsten "turnover" aller vergleichbaren Staaten in der Migrationsbevölkerung hat, ist es, dass Integrationsleistungen immer wieder auf's Neue zu erbringen sind. Die in der Bildungspolitik und auch sonst oft verbreitete Vorstellung, dass "Integration" nach einer Migration nach zwei oder drei Generationen quasi endgültig erfolgt sei, trifft die Lage in Deutschland nicht, weil wir es hier mit kontinuierlichen Prozessen der Zu- und Abwanderung, Weiterwanderung und Rückkehr zu tun haben. So kommt es, dass in einer großen Zahl zugewanderter Familien Menschen der ersten, zweiten und dritten "Migrantengeneration" zusammen leben. Dies hat erhebliche Konsequenzen für den Sozial- und Bildungsbereich.

Die Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems machen sich bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders bemerkbar. Besonders deutlich wird dies an den Nahtstellen des Bildungssystems – etwa bei der Überweisung in die verschiedenen Schulformen der weiterführenden Schulen. "Sieger" sind Zugewanderte lediglich bei der Überweisung in Sonderschulen, insbesondere für Lernbehinderte. Auch wird mit der Bildungszeit der zugewanderten Schülerinnen und Schüler recht freigiebig umgegangen; sie werden wesentlich häufiger zurückgestellt oder nicht versetzt als die Nichtgewanderten. Aus der Bildungsforschung ist bekannt, dass diese Maßnahmen sich in der Regel nicht förderlich auf die individuelle Leistungsfähigkeit, geschweige denn die Bildungskarriere auswirken. So hat z.B. eine in der Schweiz durchgeführte Untersuchung klar gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Sonderschulen geringere Chancen haben, in ihren Leistungen gefördert zu werden, als in Regelschulen.

Zuwanderung ist, wie bekannt, über die Bundesländer höchst unterschiedlich verteilt. Nach den Staatsangehörigkeitsstatistiken sind 1,8 % der Thüringer Bevölkerung Ausländer, jedoch etwa 15 % der Menschen in Hamburg. Nach bisherigen Erfahrungen kann man die Zahlen nach Staatsangehörigkeit grob verdoppeln, um die Schülerzahlen ungefähr abschätzen zu können. Die Migrantenbevölkerung ist im Durchschnitt sehr viel jünger als die altansässige Bevölkerung.

In Bezug auf die neuen Länder sind die vorliegenden Daten zur Schülerschaft höchstwahrscheinlich irreführend. Hier fand Migration in größerem Stile erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre statt. Die Kinder dieser Migranten kommen also erst noch auf das Bildungssystem zu... Im übrigen ist beobachtbar, dass wahrscheinlich die Stadt-Land- bzw. Regionendifferenz demnächst für die Entwicklung von Migrationen bedeutender ist als die zwischen Bundesländern.

Faktum ist, dass die Bundesländer heute sehr unterschiedlich mit der Aufgabe konfrontiert sind, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihr Bildungssystem zu integrieren. Das Land

Nordrhein-Westfalen hat etwa 1,4 mal so viele Zuwanderer zu betreuen wie das Land Bayern. Auch ist der Typus von Migranten, die die Länder zu betreuen haben, unterschiedlich. So ist in Nordrhein-Westfalen der Anteil derjenigen, die angeben eine andere Sprache als Deutsch in der Familie zu sprechen, ungefähr 1,8 mal so hoch wie in Bayern. Solche Hinweise auf regional unterschiedliche Migrationsgeschichten machen darauf aufmerksam, dass man nicht "die" tragfähige Lösung für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden kann, sondern gezielt auf regionale Bedarfslagen reagieren muss. Hierin verbirgt sich zum einen erneut ein Hinweis auf nötige Umsteuerungen in der Bildungsberichterstattung. Es wäre z.B. notwendig, Informationen über die sprachliche Lage in Regionen zu erlangen, denn nur solche könnten einer zuverlässigen Sprachplanung für die Schulen zugrundegelegt werden. Zum anderen zeigt sich hier die Notwendigkeit einer kleinräumig angelegten Institutionenentwicklung und Qualitätsförderung.

2. *Wie gehen andere Länder mit vergleichbaren Migrantengruppen wie Deutschland mit deren Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern um?*

Die PISA- bzw. die IGLU-Ergebnisse haben gezeigt, dass kein Bundesland bislang ähnlich erfolgreich bei der Förderung zugewanderter Kinder und Jugendlicher ist wie andere Staaten mit vergleichbarer Zuwanderung – z.B. Schweden, die Niederlande. Die Frage, was diese Staaten besser machen, lässt sich nicht losgelöst betrachten von der generellen Integrationspolitik in einem Staat. Aus der Bildungsforschung ist bekannt, wie stark die Bildungschancen eines Menschen abhängig sind von seinen Lebensbedingungen; in Deutschland ist dieser Zusammenhang besonders straff. Im Hinblick auf die Integrationsangebote, die man Zuwanderern gemacht hat, unterscheiden sich Staaten, die PISA oder IGLU erfolgreich sind, deutlich von Deutschland – es sei hier allerdings eingeräumt, dass einige dieser Nachbarstaaten gerade dabei sind, ihre erfolgreiche Integrationspolitik abzuschaffen (z.B. die Niederlande).

In den erfolgreicheren Staaten gibt es z.B. nicht, wie es bei uns der Fall ist, eine völlige Exklusion der Zugewanderten von der politischen Partizipation. Migranten haben mindestens auf kommunaler Ebene die Möglichkeit zur politischen Beteiligung. In Studien zum Migrationszusammenhang (z.B. aus England) kann man deutlich sehen, dass dies auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Bildungswesens hat – nicht zuletzt, weil diese häufig in kommunaler Verantwortung liegt.

Ein anderer Unterschied ist der Zugang zur Sprache des Landes. In Staaten wie Schweden beispielsweise besitzen Neuzuwanderer seit Jahrzehnten ein Recht auf Schwedischkurse in durchaus beträchtlichem Umfang. Dieses gilt als ein ganz "normales" Recht zur Fortbildung und zur sozialen Integration, keineswegs – wie das in Deutschland eingeführt wurde – als Zwangsmaßnahme mit Repressionsandrohung im Falle der Nichterfüllung.

Vorkehrungen wie die Einführung in die Landessprache, die der Integration der Eltern dienen, wirken sich auf die Lebenslagen und Bildungschancen der Kinder positiv aus.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal in der Bildungspolitik, aber auch in der allgemeinen Integrationspolitik anderer Staaten gegenüber Deutschland ist das der Kontinuität. Sehr viel früher als hier hat man sich anderswo damit auseinandergesetzt, dass die Leistung der Integration Zugewanderter eine Dauerleistung ist – nicht eine, die man nur einmal erbringen muss. Insbesondere ist die Bildungspolitik in Deutschland – unabhängig von der politischen Couleur der jeweiligen Landesregierungen – dadurch gekennzeichnet, dass Maßnahmen kurzfristig und diskontinuierlich sind. Maßnahmen sind darüber hinaus oft abhängig von nicht bildungsrelevanten Kriterien, beispielsweise von der Aufenthaltsdauer eines Kindes. Ansprüche entstehen und erlöschen aufgrund von

Umständen, die mit den Bildungsvoraussetzungen der Kinder nichts zu tun haben. Das ist in anderen Staaten nicht der Fall. Dort ist z.B. der Anspruch auf sprachliche Förderung abhängig vom Förderbedarf im Einzelfalle, nicht – wie hier oftmals – davon, wie lange ein Kind im Lande lebt.

Dass sich die Kurzfristigkeit von Förderung gravierend negativ auswirken kann, ist unglücklicherweise oft nicht sofort erkennbar. Die Bildungsforschung belegt, dass der Erfolg von Maßnahmen – insbesondere im Bereich der sprachlichen Förderung – erst gesichert ist, wenn solche Maßnahmen von längerer Dauer sind. Bei der Überprüfung von Modellen zur Sprachförderung bilingualer Kinder in den USA und Kanada ergab sich beispielsweise, dass sich erst nach etwa sechs Jahren kontinuierlicher Förderung Erfolge einstellen, die nachhaltig sind, die sich also nicht nach kurzer Zeit wieder verlieren. Keine der in Deutschland vorfindlichen Fördermaßnahmen ist auch nur annähernd auf diese Dauer ausgerichtet.

Im Bereich der Sprachförderung liegen weitere bedeutende Unterscheidungsmerkmale zur Praxis hier in Deutschland. In den erfolgreichen Staaten hat sich die Tradition der sprachlichen Unterweisung quer durch das Curriculum entwickelt. Die Förderung der Majoritätssprache – bei uns also: des Deutschen – wird nicht einem einzigen Fach überlassen, wie das hier der Fall ist. Sie findet vielmehr in jedem Fachunterricht statt. Die englische Bezeichnung dafür ist “language across the curriculum”. Wichtig dabei ist, dass es weniger um die Vermittlung des Fachwortschatzes geht; für Lernerfolge bedeutsam sind vielmehr die besonderen strukturellen Eigenschaften der fachlichen Sprache(n). Diesem Problem aber haben sich in Deutschland bislang weder die Fachdidaktiken zugewendet, noch ist es ein regulärer Teil der Lehrerbildung.

In den meisten der erfolgreicherer Staaten gibt es darüber hinaus neben der Förderung der Majoritätssprache eine Förderung der Herkunftssprache der Familie. Durch die PISA-Ergebnisse werden indirekt Forschungsergebnisse zur Wirkung von Modellen sprachlicher Förderung von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Menschen gestützt. In solchen Studien hat sich herausgestellt: In Modellen, in denen die Herkunftssprache der Familie koordiniert mit der Zweitsprache über längere Dauer unterrichtet wird, erreichen Kinder, die in zwei Sprachen leben, die besten Leistungserfolge. Relativ günstig wirken sich auch Modelle aus, in denen zwar in der Familiensprache alphabetisiert wird, dieses aber unkoordiniert mit dem Unterricht der Zweitsprache erfolgt. Kaum messbar sind Erfolge voneinander abgeschotteter Unterrichtsmaßnahmen. Den geringsten Erfolg weisen Modelle auf, in denen nur die Zweitsprache unterrichtet wird – und zwar auch dann, wenn besondere Fördermaßnahmen den Unterricht über einige Zeit begleiten. In Deutschland wird im Prinzip ausschließlich nach den beiden zuletzt genannten Modellen verfahren.

3. Gibt es unterschiedliche Migrationsgruppen mit spezifischen kulturellen Verhaltensmustern und Werten, die sich von den einheimischen erheblich unterscheiden?

Die Frage, ob es unterschiedliche Migrationsgruppen mit spezifischen kulturellen Verhaltensmustern etc. gebe, stellt sich aus der Sicht der Migrationsforschung so nicht. Gewiß wird auf der Ebene hoch aggregierter Daten in Bildungsstatistiken sichtbar, dass Migranten unterschiedlicher Herkunftstaaten unterschiedlich bildungserfolgreich sind. Dies aber lässt sich nicht mit kulturellen Gegebenheiten erklären. Genauer betrachtet – hier verweise ich z.B. auf die Studien von Bernhard Nauck und seiner Arbeitsgruppe – stellt sich immer wieder heraus, dass andere Merkmale und Zusammenhänge, insbesondere die soziale Lage, die Migrationsgeschichte, die Bildungsnähe der Familien, auf die Bildungserfolge Einfluß besitzen. Der Zusammenhang mit paßlicher Herkunft stellt sich ein, weil entsprechende Merkmalsbündel bei Migranten einiger Herkunftsregionen eher zusammenkommen als bei anderen.

Im engeren Sinne "kulturell" einflussreich ist, so weit das durch Forschung belegt werden kann, lediglich die religiöse Bindung von Migranten. Hier hat sich insbesondere herausgestellt, dass es Zusammenhänge zwischen der Pflege der Sprache der Familie und einer religiösen Bindung gibt. Daraus kann jedoch keineswegs auf die Integrationsbereitschaft oder -fähigkeit (oder das Gegenteil) geschlossen werden. Erwiesen ist zum Beispiel, dass Kinder, in denen die Sprache der Familie sehr gut entwickelt ist, sich in der Regel auch mit der Sprache der Majorität leichter tun als Kinder, bei denen das nicht der Fall ist; die Integrationschancen der Ersteren sind also höher.

Im Übrigen sollte man bei der Beobachtung solcher Faktoren bedenken, dass die in Deutschland ansässigen Zugewanderten in religiöser Hinsicht wahrscheinlich nicht weniger differenziert sind als die altansässige Bevölkerung. Erforscht hat dies noch niemand – aber zu vermuten ist, dass es unter Migranten ebenso wie unter Nichtgewanderten Strenggläubige ebenso gibt wie gar nicht Gläubige und alles, was dazwischen denkbar ist. Es ist keine einzige seriöse Untersuchung bekannt, in der sich ein Zusammenhang zwischen religiöser Bindung und Integrationserfolg oder Bildungserfolg hätte nachweisen lassen. Wie bei dem berühmt gewordenen Buch von Huntington ("Clash of Civilisations") stellt sich bei eingehender Betrachtung von Studien meist heraus, dass eher ideologische Vorstellungen davon, wie eine Gesellschaft "normal" ist, verbreitet werden als empirisch fundierte Ergebnisse.

Zweifelsfrei belegt sind hingegen soziale Zusammenhänge, die sich beeinträchtigend auf den Bildungserfolg auswirken. Generell benachteiligende Lebensumstände wirken sich bei Migranten oft schärfer aus, weil der Migrationsprozess an sich bestimmte Nachteile mit sich bringt. Dazu gehört, dass sich soziales Kapital und kulturelles Kapital in der Migrationssituation weniger leicht zwischen den Generationen übertragen lassen, als das bei altansässigen Familien der Fall ist. Man denke zum Beispiel an Bildungstitel: selbst wenn sie am neuen Lebensort formal anerkannt werden, sind die Chancen darauf schlechter, auch einen der formalen Qualifikation entsprechenden Beruf ausüben zu können. Bekannt sind die Beispiele von hochqualifizierten Frauen – Ingenieurinnen, Ärztinnen – aus mittel- und osteuropäischen Staaten, die weit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus arbeiten müssen. Zusammenhänge wie diese sind höchst bedeutsam für Bildungschancen, und an ihnen müsste man ansetzen, wenn es um Maßnahmen zur Verringerung von Risikofaktoren für erfolgreiche Bildung geht. Ein bedeutender Schritt ist dabei sicherlich die Etablierung eines regelhaften Ganztagsbildungsangebots.

4. Welche Ursachen für größere oder geringere Integrationswilligkeit verschiedener Migrationsgruppen können angenommen werden?

Zu den Hauptursachen für potentiell verringerte Integrationswilligkeit zählt ganz bestimmt die Unsicherheit der Lebensplanung, die wir großen Gruppen von Migranten in Deutschland zumuten. Dies ist nicht zuletzt eine Funktion der historisch überkommenen und aktuellen Gesetzeslage sowie der fehlenden systematischen Integrationspolitik. Insbesondere im Falle der nicht klar geregelten Aufenthaltsmöglichkeiten behält die Rückkehroption lebensbestimmende Bedeutung. Nachweisbar ist, dass sich Unsicherheit über die Aufenthaltsperspektive auch auf Bildungsoptionen und Bildungsaspirationen auswirkt.

Es sei aber explizit darauf hingewiesen, dass Lebensplanungen und Strategien, die häufig unter dem Stichwort "Rückkehrorientierung" verhandelt werden, eigentlich nicht als solche gelten können. Die gegenwärtige Entwicklung von Migrationsbewegungen entspricht immer seltener den traditionellen Vorstellungen, dass Wanderung ein einmaliger, unidirektionaler Prozess sei: der Mensch verlässt ein Land (wandert aus) und kommt in einem anderen an (wandert ein), siedelt dort, wird sesshaft, integriert sich, ist schlussendlich altansässig – oder kehrt ins Land der Auswanderung zurück. Diese

Vorstellung von Migration trifft auf die tatsächlichen Entwicklungen in Europa, aber auch in anderen Migrationsregionen immer weniger zu. Immer häufiger ist hingegen "Transmigration" anzutreffen. So bezeichnet man Migrationsprozesse, die von Seiten derjenigen, die wandern, offen gehalten werden. Die Option der Weiterwanderung bleibt ebenso erhalten wie die Option der Rückkehr – vielleicht auf Zeit, vielleicht auch nur von Teilen der Familie oder Gruppe. Die Beziehungen zu den Menschen, zur mitgebrachten Sprache und zu Traditionen der Herkunft werden weitergepflegt. Es entwickeln sich unter den Migranten in der heutigen Zeit so genannte transnationale soziale Räume: Sozialräume, in denen das Leben und die Lebensplanung grenzüberschreitend gestaltet werden. Beispiele dafür zeigen Untersuchungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die für sich selbst auch Optionen für ein Leben und eine Berufseinmündung außerhalb des Ortes, an dem sie gerade leben, entwickeln. Sie ergreifen dafür z.B. Strategien der Berufswahl, die ihnen die Möglichkeit offen halten, auch (vielleicht eine Zeitlang) in der Region der Herkunft der Familie zu arbeiten und zu leben.

Unter "Transmigranten" ist die Aufrechterhaltung der Bindungen an die Sprachen und kulturellen Konventionen der Herkunft besonders intensiv. Dies ist heute viel leichter als in Migrationen in der Vergangenheit, denn wir besitzen technische Voraussetzungen – Medien, Transportmittel -, die mehr als je zuvor ermöglichen, ein Leben "ortsübergreifend" zu gestalten. Die Aufrechterhaltung von Bindungen an die Sprachen und kulturellen Konventionen der Herkunft ist daher keineswegs als Absage an die neue Gemeinschaft oder als Verweigerung von Integration zu verstehen. Wir haben es vielmehr mit einer Strategie zu tun, die in einem Leben, das von Mobilität gekennzeichnet ist, überaus funktional und sinnvoll ist. Ich habe mir schon oft die Frage gestellt, warum diese Praktiken und Strategien der Zuwanderer bei uns soviel Misstrauen und Abwehr hervorrufen – in einer Lage, in der andererseits Internationalität und die Bereitschaft zur Mobilität in höchsten Tönen gepriesen werden. Ist es vielleicht so, dass das Vorbildliche an den Lebensweisen der Migranten nicht erkannt wird, weil nicht sein kann, was nicht sein darf...?

5. *Bringen Kinder von Migranten spezifische benennbare Fähigkeiten mit, die im Schulsystem berücksichtigt werden könnten/sollten?*

Kinder von Migranten bringen spezifische Fähigkeiten in unsere Bildungsinstitutionen mit – vor allem in sprachlicher Hinsicht. Diese Fähigkeiten gehen weit über Wörter, Sätze und Texte hinaus; sie betreffen auch Traditionen und Konventionen, eine Vertrautheit mit Verschiedenheit – sie sind also eigentlich ein Reichtum in einer Gesellschaft, die in sich selbst vielfältig ist und die sich immer mehr international vernetzt.

Es wäre sehr leicht, diesen Reichtum zu erhalten, zu pflegen, zu mehren – wenn man nur wollte. Ein Beispiel dafür: In zwei Untersuchungen in Essen und in Hamburg wurden alle Grundschul Kinder darauf befragt, welche Sprachen außer der deutschen in den Familien gesprochen werden. Heraus kam: es sind ungefähr 100 Sprachen in beiden Städten; das sind relativ wenig im Vergleich europäischer Großstädte, aber mehr, als manche Menschen erwarten würden. Aus der spracherwerbtheoretischen Forschung wissen wir, wie wichtig es für eine glückliche Sprachentwicklung Zweisprachiger ist, dass sie in beiden Lebenssprachen Zugang zur Schrift zu erhalten. Und die Abwehr eines Bildungsangebots in diesem Sinne wird stets mit dem Argument verbunden, dass man es kaum organisieren könne, in so vielen Sprachen zu alphabetisieren. Aber ist diese Abwehrargumentation stichhaltig?

Sie ist es nicht. Ein Land wie Schweden, in dem jedes Kind, das in einer anderen Sprache als Schwedisch aufwächst, das individuelle Recht auf Alphabetisierung in dieser Sprache und in Schwedisch hat, beweist, dass die Einlösung dieses Anspruchs möglich ist; erforderlich sind allerdings flexible Modelle und schulorganisatorische Strategien. Und wie leicht es bei uns möglich wäre, einen solchen Anspruch

einzulösen, zeigen die beiden erwähnten Untersuchungen. Hier stellte sich heraus, dass es gelänge, mehr als 90% der Kinder mit anderer Familiensprache als Deutsch zu erreichen, wenn Angebot der Alphabetisierung in den 20 in der jeweiligen Region meistgesprochenen Sprachen gemacht würde.

Mit anderen Worten: Es gibt eigentlich weder in organisatorischer noch in finanzieller Hinsicht hohe Hürden, um den Sprachenreichtum, den Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besitzen, zu erhalten und zu pflegen. Sollte da nicht (das wenige Nötige) investiert werden – nicht zuletzt, um auf diese Weise eine Generation von Mittlern zwischen den Menschen und den Kulturen in unserer immer mehr sich internationalisierenden Welt zu gewinnen?

www.ingrid-gogolin.de/

III. Stellungnahme

Prof. Dr. Klaus K. Urban, Universität Hannover

1. *Wie hoch ist der Anteil am Altersjahrgang von Kindern mit besonderen Begabungen und wie wird er ermittelt und beschrieben?*

Es gibt eine große Vielfalt an Hochbegabungsdefinitionen und -konzepten, doch keine(s) gibt den Anteil von Personen an, die mit dieser oder jener Definition kategorisiert werden, wie z.B. mit der Definition von Hochbegabung als individuellem Fähigkeitspotenzial für exzellente Leistungen in einem oder mehreren Bereichen (Heller, 2003) oder als Disposition, zu einem bestimmten Zeitpunkt sehr hohe Leistungen zu erbringen (Holling, 2003).

E. Stern (2003) spricht von Hochbegabung, wenn in einem anspruchsvollen Inhaltsgebiet weit überdurchschnittliche Leistungen erbracht werden können und zudem erkennbar ist, dass diese Leistungen noch gesteigert und ausgeweitet werden können. In einer eigenen Definition hatte ich ausgeführt, dass hochbegabt ist, wer in der Lage ist **oder in die Lage versetzt werden** kann, sich für ein Informationsangebot – auch aus seiner Sicht – hohen Niveaus zu interessieren, ihm zu folgen, es aufzunehmen, es zu verarbeiten und zu nutzen (Geuß & Urban, 1982; Urban, 1997).

Neuere Hochbegabungskonzepte sind nicht mehr nur von Intelligenzfähigkeiten bestimmt, sondern implizieren neben Kreativität und dem Erwerb einer breiten Wissens- und Fertigkeitsbasis verschiedene andere Personfaktoren (Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Interesse, Durchhaltevermögen, relative psychische Stabilität usw.) auch Umweltfaktoren (Familie, Schule, Peers). Von solchen Definitionen und Konzepten können also direkt keine konkreten quantitativen Anteile abgeleitet werden. Ausnahmen sind die eher einfachen, pragmatischen sogenannten Prozentsatzdefinitionen oder IQ-Definitionen, wenn sie eine konkrete Zahl nennen. Prozentsatzdefinitionen sind meist am Zweck und Umfang einer bestimmten Maßnahme ausgerichtet und häufig auch ressourcenabhängig, wie z.B. bei einer englischen Comprehensive School, die die oberen 10% ihrer leistungsstärksten Schüler als die Gruppe der “highly able” definiert, für die spezielle Förderprogramme vorgehalten werden.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass jede Grenzsetzung, sei es als Prozentsatz oder als Intelligenzkoeffizient, willkürlich bleibt und allenfalls Konventionssache ist. So finden wir in verschiedenen Forschungsstudien auch unterschiedliche Schwellenwerte. “Die von Wissenschaftlern auf diesem Gebiet vorgeschlagenen Zahlen erstrecken sich sogar von 1%, wie von Terman 1925 vorgeschlagen, über 3 bis 5% bei der oben genannten Definition von Marland, bis zu den umfassenderen 15% von Gagné und sogar 20%, wie von Renzulli 1986 bei der Schaffung seiner Talentgruppen innerhalb seines “Revolving Door”-Modells vorgeschlagen” (Gagné, 1998, 95).

Die auch international am häufigsten verwendete Konvention ist, dann von Hochbegabung zu sprechen, wenn die Leistungsfähigkeit (Potential) zwei und mehr Standardabweichungen vom Mittelwert der Population nach oben abweicht. Das würde, statistisch an der Normalverteilung betrachtet, etwa 2% einer Population betreffen, bzw. in IQ-Punkten ausgedrückt, den Wert 130+ bedeuten. Bei psychologischen Messungen haben wir es aber immer auch mit sogenannten Messfehlern zu tun, die wir bei der Bestimmung eines “wahren Wertes” einer Person berücksichtigen müssen. Um nicht den Fehler zu begehen, Hochbegabte fälschlicherweise auszuschließen, sollte daher die statistische Irrtumswahrscheinlichkeit sehr klein (höchstens 1%) sein, was natürlich das Intervall, in dem der “wahre Wert” liegen könnte, recht groß macht. Selbst dann, wenn man Hochbegabung also nur an einem (rigiden) Intelligenzkonzept festmachen und den Wert von 130 als Grenzsetzung betrachten würde, müsste

man je nach verwendetem Instrument auch noch Ergebnisse von etwa IQ 122 aufwärts mit berücksichtigen. Das wiederum würde einem Prozentanteil von etwa 7% entsprechen, der sich bei Berücksichtigung weiterer Talentbereiche noch erhöhen würde.

Bei einer gesamten Population von knapp 1 Million Schüler in Niedersachsen würde demnach eine Marge von 2 bis etwa 7% einen Anteil von hochbegabten Schülern von 20.000 bis etwa 70.000 allein in Niedersachsen bedeuten.

2. *Werden Kinder mit besonderen Begabungen in unserem Schulsystem benachteiligt und wie groß ist die Gruppe der Hochbegabten, die unter ihren Möglichkeiten bleiben (Underachiever)?*

Diese Frage ist nicht mit einem einfachen Ja oder Nein bzw. mit einer konkreten Zahl zu beantworten. Ob Kinder mit besonderen Begabungen in der Schule benachteiligt werden, hängt zum größten Teil von den individuellen Lehrpersonen ab, ihrer Einstellung, ihrer pädagogischen Kompetenz und ihrem Arbeitseinsatz, zu einem kleineren Teil vom Geist und Profil der Schule, zu einem noch kleineren Teil von Richtlinien oder Erlassen der Schulbehörden. Falls sich Lehrer angesichts relativ großer Klassen überhaupt in der Lage sehen zu differenzieren, dürfte die überwiegende (und verständliche) Tendenz dahin gehen, zunächst für die schwächeren Schüler zu sorgen.

Meine, vermutlich konservative Schätzung ist, dass mindestens 50% der hochbegabten Kinder z.Zt. nicht das Ausmaß an Forderung und Förderung erfahren, das für sie erforderlich oder optimal wäre. Trotzdem wird ein größerer Teil von ihnen noch gute Leistungen erbringen, wenn auch unterhalb ihrer Möglichkeiten. Eklatante Diskrepanzen zwischen Potential und realisierten Leistungsmöglichkeiten, also Underachievement, würde ich bei wiederum etwa der knappen Hälfte dieser Schüler erwarten. Die Anzahl der Underachiever hängt natürlich vor allem davon ab, von welchen Grenzwerten man ausgeht und wie man die Diskrepanz zwischen erwartungswidriger Minderleistung und intellektuellen Möglichkeiten definiert. Shaw (nach Butler-Por, 1994) z.B. definiert ein Kind als Underachiever, wenn es sich unter den oberen 25% seiner Klasse bezüglich intellektueller Fähigkeiten befindet und gleichzeitig bezüglich seines Notendurchschnitts unter den Klassendurchschnitt fällt.

Im Rahmen der Marburger Studie verwendeten Hanses & Rost (1998) einen strengeren Maßstab für die Definition hochbegabter Underachiever, nämlich eine Diskrepanz von zwei Standardabweichungen zwischen IQ ($M=132$) und Schulleistungsindex. Dabei stießen sie auf etwa 12% Underachiever, die sich von durchschnittlich und hoch begabten Achievern negativ unterschieden, wie auch in der Literatur häufig berichtet: "Sie sind durch ineffektives Arbeitsverhalten und auch Arbeitsprobleme gekennzeichnet, zeigen geringeres Interesse an schulischen Aktivitäten und sind weniger erfolgs- und stärker misserfolgsorientiert, haben eine deutlicher ausgeprägte Schulunlust und eine negative Einstellung gegenüber allem, was mit Schule zusammenhängt. Sie sind ängstlicher und emotional labiler, haben ein eher negativ getöntes Selbstkonzept und fallen durch höhere Impulsivität, geringere Selbstkontrolle und allgemeine emotionale und soziale Anpassungsprobleme auf" (Hanses & Rost, 1998, S. 55).

3. *Welche Maßnahmen der Berücksichtigung und Förderung von Hochbegabungen in den Bundesländern sind Ihnen bekannt und wie beurteilen sie diese?*

Außer auf eigene Erfahrungen stütze ich mich hier vor allem auf das Gutachten von Holling (2001) für die Bund-Länder-Kommission, so dass einige ganz neue Entwicklungen möglicherweise nicht erwähnt sind.

In der Literatur wird bezüglich Förderung zunächst vor allem nach Maßnahmen der Akzeleration und des Enrichments unterschieden; dazu kommen Maßnahmen der Gruppierung nach Fähigkeiten oder Interessen, die sich zum Teil mit den vorgenannten Maßnahmen überschneiden.

Nach Heinbokel (1996) bezeichnet **Akzeleration** "jede Maßnahme, die es einer Schülerin oder einem Schüler ermöglicht, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist" (S. 1).

Einschulung: In 7 Ländern gilt noch die Stichtagsregelung 31.12. desselben Jahres, d.h. Kinder können als sogenannte "Kann-Kinder" unter besonderen Voraussetzungen schon mit etwa 5;8 Jahren eingeschult werden, aber nicht früher. Gleichzeitig gibt es aber auch in diesen Ländern diverse Bestrebungen der Liberalisierung und Flexibilisierung (Versuche oder Einführungsdiskussion um sogenannte flexible Eingangsstufe, bei der z.B. das Curriculum der ersten beiden Schuljahre je nach individuellen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten in ein, zwei oder drei Jahren absolviert werden kann). In einigen Ländern ist der Termin verlängert worden, d.h. auch noch jüngere Kinder können eingeschult werden. In vier Ländern gibt es überhaupt keine Mindestaltersvorschrift mehr. Meine Forderungen (in kursiv):

- *Regelungen des Mindestalters sollten überall aufgehoben werden, der Einschulungszeitpunkt liberalisiert und die Eingangsstufe flexibel gestaltet und organisiert werden (Voraussetzung: enge Zusammenarbeit mit vorschulischen Einrichtungen).*

Springen ist in allen Ländern möglich; in einigen Ländern gibt es dabei wenige Einschränkungen, so z.B. kein Springen nach der 9. Klasse. In NS und SH besteht sogar die Verpflichtung, bei entsprechenden Leistungen des Schülers die Möglichkeit des Springens zu prüfen. In vier Ländern ist *Gruppenspringen* möglich bzw. geplant.

- *Jegliche Begrenzungen des Springens sollten aufgehoben und die Verpflichtung zur Prüfung der Möglichkeit des Springens bei entsprechenden Leistungen oder aber Hinweisen auf starke Unterforderung des Schülers eingeführt werden (allerdings bei Erstellung verbindlicher Empfehlungen für die pädagogisch-psychologisch sinnvolle Gestaltung und Begleitung des Springens).*

Schulzeitverkürzung in gymnasialen Sonderklassen: Hier gibt es Schulversuche mit z.T. schon langjährigen und durchweg positiven Erfahrungen in acht alten Ländern.

Der Begriff des **Enrichment** umfasst eine kaum beschreibbare (mögliche) Vielfalt von Maßnahmen, die eine Anreicherung des üblichen Curriculums oder Lehrplans in der Schule, aber auch außerschulische Zusatzaktivitäten betreffen (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Werkstätten und Lernlabore, (Korrespondenz-)Zirkel, (Ferien-)Akademien und Seminare, Wochenendkurse, Kooperationen mit Hochschulen usw.). Enrichmentangebote gibt es in allen Ländern, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß und z.T. stark regional oder gar lokal beschränkt.

- *Dieser Bereich sollte sehr stark ausgebaut werden: Enrichmentangebote (auf hohem Niveau) in jeder Schule, Kooperation mit anderen Schulen und außerschulischen Institutionen, überregionale Angebote, eventuelle Verknüpfung mit Wettbewerben.*

Gruppierung nach Fähigkeiten fanden sich auch unter Akzelerationsmaßnahmen. Die m.W. einzige staatliche Spezialschule für allgemein intellektuell Hochbegabte befindet sich in Meißen (St. Afra). Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Schulen mit Spezialklassen oder mit besonderem fachlichen Schwerpunkt oder "vertiefter Ausbildung" (Sachsen), vor allem in den neuen Ländern (z.T. ehemalige Spezialschulen), aber auch in Bayern, Niedersachsen und Berlin sowie einige Schulen in privater Trägerschaft.

- *Die Forderungen gehen generell in Richtung auf starken Ausbau von Vielfalt und Angeboten, gleichzeitig stärkere Flexibilisierung und Liberalisierung von Organisationsstrukturen und Curriculum sowie Differenzierung und Individualisierung als Grundlage eines begabungsgerechten und begabungsentwickelnden Unterrichts.*

Voraussetzung für Verwirklichung des letzteren Aspekts ist eine verbesserte **Lehreraus- und fortbildung**.

In nur zwei Ländern ist das Thema Hochbegabung in der Studienordnung (BW) bzw. prüfungsrechtlich (NS) abgesichert. In sechs Ländern wird das Thema laut Angabe behandelt, spätestens im Referendariat. In acht Ländern ist darüber nichts bekannt; hier hängt es vermutlich vom jeweils zufälligen Interesse eines Hochschullehrers/Seminarleiters am Thema ab, ob dieses Gegenstand der Ausbildung wird.

- *Das Thema Hochbegabung muss fester Bestandteil des Lehrerausbildungscurriculums für alle Lehrer (mindestens 2 SWS) und auch im Referendariat behandelt werden.*

Die Maßnahmen in der Lehrerfortbildung reichen von "kein Angebot" über vereinzelte Veranstaltungen bis zu mehr oder weniger ausgebauten Systemen mit z.T. Multiplikatoren (BW).

- *Erkennung und Förderung Hochbegabter muss flächendeckend und systematisch Thema von Lehrerfortbildung werden, sowohl in der schulinternen als auch der regionalen und überregionalen (z. B. mit Hilfe von Multiplikatoren). Außerdem sollte ein Netz mit regionalen und lokalen Beratungslehrern sowie mit Spezialisten an möglichst jeder Schule eingerichtet werden.*

Wenn auch **Wettbewerbe** keine Förderung im engeren Sinne darstellen, so können sie doch nicht unmaßgeblich dazu beitragen, dass leistungsbereite und leistungsfähige Schüler im Interesse einer gesunden Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung sich in ihren Möglichkeiten erproben und verwirklichen können.

- *Wettbewerbe sollten noch ausgebaut, von Lehrkräften offensiver an die Schüler herangetragen und begleitend unterstützt werden.*

Staatliche (im weitesten Sinne) **Beratungsstellen** gibt es etwa in der Hälfte der Bundesländer, meist aber nur eine und z.T. an Universitäten angegliedert (München, Marburg, Rostock), in anderen Ländern sind sie in der Planung oder Diskussion.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Beratungsmöglichkeiten bei privaten Einrichtungen oder Personen (z.B. über Elternvereine).

- *Das Beratungsstellennetz muss bundesweit sehr viel stärker ausgebaut werden.*

Schon seit vielen Jahren gibt es eine recht gute, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebene und häufig überarbeitete, allgemeine **Informationsbroschüre**. Neun Länder haben eine eigene Broschüre (einige mehrere) erarbeitet und den Schulen zur Verfügung gestellt. Dabei ist zum großen Teil das Rad immer wieder neu erfunden worden.

- *Einige gute Informationsbroschüren sollten noch weitere, flächendeckende Verbreitung erfahren. Bedarf besteht vor allem an curricularen, didaktischen und methodischen Hilfestellungen für Lehrer. Dabei sollten Ressourcen aber möglichst länderübergreifend gebündelt werden.*

Im **Vorschulbereich** gibt es mit Ausnahme von zwei in privater Trägerschaft geführten Kindergärten (CJD in Hannover und Nürnberg) mit integrativen Gruppen keine speziellen Maßnahmen für hochbegabte Vorschulkinder.

- *Das Thema Hochbegabung muss fester Bestandteil des Ausbildungscurriculums für Erzieher werden, damit hochbegabte Kinder ihren Möglichkeiten entsprechende Spiel- und Lernangebote bekommen können. Eine enge Kooperation mit Beratungsstellen, Beratungslehrern (auch Beratungserziehern!) und Grundschulen ist von Nöten.*
- *Längerfristig scheint eine generelle Neustrukturierung von Elementar- und Primarbereich notwendig, Flexibilisierung bei enger Verzahnung beider Bereiche, mit der Möglichkeit frühen Lernens.*

4. *Wie werden im internationalen Vergleich Hochbegabte im Schulsystem wahrgenommen und gefördert?*

Ich bin kein vergleichender Erziehungswissenschaftler und für eine erschöpfende Auskunft in dieser Frage wäre sicher eine mehrmonatige Recherche und Synopse notwendig. Ich kann hier nur einige Anmerkungen aus meiner persönlichen Sicht und Erfahrung aus meiner Tätigkeit im World Council for Gifted and Talented Children sagen, dessen Präsident ich zur Zeit bin. Die frühesten Förderprogramme "for the gifted" der neueren Zeit sind in den USA aufgelegt worden, wo Lewis Terman schon 1921 seine monumentale Langzeitstudie über die Entwicklung Hochbegabter begonnen hatte, der Sputnik-Schock einiges in Gang gesetzt hatte und 1972 der sogenannte Marland-Report sowohl Bestandsaufnahme als auch Grundlage für die Einrichtung vieler neuer Initiativen war. 1977 zeigte jeder Bundesstaat zumindest Interesse an hochbegabten Kindern (Urban, 1982). Das kann man erst heute für die Bundesrepublik sagen.

Während hinter dem damaligen "Eisernen Vorhang" trotz Einheitsschulwesen schon diverse Spezialschulen für verschiedene Talentbereiche eingerichtet waren, begann in Westeuropa die Entwicklung in England am ehesten, vor allem in Gang gebracht von der Arbeit der National Association for Gifted Children (NAGC). Auch heute ist die integrative (und zum Teil auch separative an Privatschulen) schulische Versorgung von Hochbegabten in England vermutlich am weitesten, nachdem gerade in den letzten Jahren und weiterhin beträchtliche finanzielle Anstrengungen unternommen wurden. In den skandinavischen Staaten gibt es so gut wie keine speziellen Einrichtungen, aber auch keine Überlegungen oder Forschungen zur Förderung Hochbegabter, vor allem wohl aus politischen, ideologischen Gründen.

Solche ideologischen Haltungen waren auch lange Zeit in Deutschland Hinderungsgrund für Bemühungen um das Thema Hochbegabung. Zur Zeit allerdings wird das Recht Hochbegabter auf eine ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung über jegliche politische Couleure hinweg gesehen; diese Entwicklung hat allerdings gut 20 Jahre gebraucht. Meiner Einschätzung nach steht die Bundesrepublik in Bezug auf Offenheit gegenüber dem Thema,

Initiativen und Maßnahmen der Förderung hinter England zusammen mit den Niederlanden, Österreich und der Schweiz in Europa an vorderer Stelle. Allerdings gibt es nur in wenigen Bundesländern, vornehmlich den neuen Ländern, auch in der Legislative festgeschriebene Aussagen zur Förderung Hochbegabter, wie es in allen ehemaligen Ostblock-Staaten der Fall ist, in Westeuropa dagegen nur in Österreich.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Empfehlung 1248 (1994) zur Erziehung hochbegabter Kinder, die die Parlamentarische Versammlung des Europarates am 7. Oktober 1994 angenommen hat (im Anhang beigefügt). Ein ausführlicher Bericht über die Situation in Europa findet sich bei Persson et al. (2000).

5. *Kann es unter bestimmten gesellschaftlichen Prämissen z.B. ein gemeinsames Förderkonzept für alle Kinder und Jugendlichen mit speziellen Bedürfnissen (special needs) bzw. Herausforderungen für die Schulen geben?*

Wenn ich diese Frage schlüssig beantworten könnte, wären eine pädagogische Kernfrage und die größten mit der PISA-Studie zusammenhängenden Probleme gelöst; dazu bin ich aber zu wenig Schulentwickler oder Bildungs- und Gesellschaftspolitiker oder -philosoph. Deshalb hier nur meine Schlussanmerkungen als Sonderpädagogischer Psychologe.

Tragender Grund für die Erkennung und Förderung von Begabungen ist ein Menschenbild, in dem die Wertschätzung jedes einzelnen Individuums mit seinen individuellen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Bedürfnissen von zentraler Bedeutung ist. Weiterhin wesentlich ist die Einstellung (und das Wissen), dass das Auftreten von besonderen Begabungen "normal" ist, und die selbstverständliche Erwartung, dass unter den Kindern einer Gruppe oder Klasse auch hochbegabte Kinder sein können. Ohne eine solche Einstellung und Erwartung aufseiten der Erzieher/Erzieherin oder Lehrkraft werden hochbegabte Kinder es schwer haben, erkannt zu werden. Denn die Wahrnehmung bleibt sonst ohne entsprechende Orientierung und mögliche Begabungssignale werden anders oder falsch interpretiert.

Anregung und Förderung der direkten Umwelt spielen, wie schon gesagt, eine wesentliche Rolle bei der Begabungsgenese; damit wird gleichzeitig deutlich, dass Kinder in unterschiedlichen Familien unterschiedliche Voraussetzungen finden für die Entwicklung ihrer Begabung(en). So gesehen haben sowohl Kindergarten als auch Schule im Sinne einer Chancengerechtigkeit bezogen auf die Ausgangssituation eine wesentliche kompensatorische Funktion. Die Auswirkungen unterschiedlicher familiärer Bedingungen dürfen nicht durch institutionelle Erziehung zementiert werden.

Besondere Begabungen aber können nur ausgebildet werden, wenn die allgemeinen Begabungen adäquat entwickelt werden. Damit also alle potentiell besonders begabten Kinder ihre besonderen Begabungen entwickeln können, ist es notwendig, dass alle Kinder eine qualitativ hohe, angemessene Anregung, Förderung und Erziehung genießen. Nur auf dieser Grundlage ist die Förderung besonderer Begabungen und damit besonders Begabter pädagogisch, psychologisch – und auch in einem demokratischen Sinne – effizient und gerechtfertigt.

Eine Nebenbemerkung eingeschoben: In der internationalen Literatur wird immer wieder und übereinstimmend berichtet, dass in Schulen oder Regionen, die sich in Richtung Begabungs- und Begabtenförderung auf den Weg machen, die Schul- und Unterrichtsqualität allgemein ansteigt, also alle davon profitieren.

Grundsätzlich plädiere ich für einen integrativen Ansatz, der gleichzeitig natürlich ein Höchstmaß an Individualisierung und Differenzierung fordert. Das schließt eine prinzipiell unendliche Mannigfaltigkeit von Lernangeboten in curricularer, organisatorischer und methodischer Hinsicht und flexible, intelligente Schulstrukturen ein. Gerade der (möglichst verlängerten) Grundschule kommt dabei eine entscheidende Rolle und Weichenstellung zu; ich empfehle in diesem Zusammenhang den prägnanten, kurzen Abschnitt über “Die schulische Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher” in der Broschüre “Förderung von Chancengleichheit” der Materialien des Forum Bildung (o.J.; S. 51-54), siehe Literatur.

Gleichzeitig könnte das aus der Sonderpädagogik stammende Konzept der Förderdiagnostik als generelles Prinzip auf Unterricht übertragen werden, das die individuellen Förderbedürfnisse (special needs) eines jeden Kindes in den Mittelpunkt stellt und in einem Endloszirkel von Förderung und Diagnose auf sie eingeht. Hinzuarbeiten wäre also auf einen begabungsentwickelnden und begabungsgerechten Unterricht, in dem die individuellen Besonderheiten und Fähigkeiten jedes Kindes angenommen, aufgefangen, entwickelt, gefordert und gefördert werden. Im übrigen ist das ja überhaupt nichts Neues, sondern im Gegenteil eigentlich die genuine Aufgabe jeder Lehrkraft.

6. Literatur

Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon.

Forum Bildung (Hrsg.). (o.J.). *Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn: Herausgeber. (=Materialien des Forum Bildung, 6)

Gagné, F. (1998). Erkennung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. In BMW AG & Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *Dokumentation Kongress Hochbegabtenförderung*, 15./16. Juli 1998, München (S. 83-105). München: BMW AG.

Geuß, H., & Urban, K. K. (1982). Hochbegabung. In W. Wiczerkowski & H. zur Oeveste (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. 3 (S. 85-110). Düsseldorf: Schwann.

Hanses, P., & Rost, D. H. (1998). Das “Drama” der hochbegabten Underachiever – Gewöhnliche oder außergewöhnliche Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.

Heinbokel, A. (1996; 2001). *Überspringen von Klassen*. Münster: Lit-Verlag.

Heller, K. A. (2003): www.karg-stiftung.de/prof_s.php?Teil=4 (15.11.2003)

Holling, H. (2001). Schulische Begabtenförderung in den Ländern. Bestandsaufnahme und Ausblick. In Bund-Länder-Kommission (Hrsg.), *Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen – Orientierungsrahmen* (S. 1-270). Bonn: Herausgeber. (=Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 91)

Holling, H. (2003): www.karg-stiftung.de/prof_s.php?Teil=18 (15.11.2003)

Persson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.) (pp. 703-734). Amsterdam: Elsevier.

Stern, E. (2003): www.karg-stiftung.de/prof_s.php?Teil=5 (15.11.2003)

Urban, K. K. (1982). Vom Genie zum Hochbegabten. In K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte und talentierte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte* (S. 17-30). Heidelberg: Schindele.

Urban, K. K. (1997). *Förderung besonderer Begabungen. Demokratischer Anspruch – Pädagogische Herausforderung*. Rodenberg: klausur-verlag. (=ABB-Drucke 2)

7. Anhang

Empfehlung 1248 (1994) zur Erziehung hochbegabter Kinder **Recommendation 1248 (1994) on education for gifted children**

(angenommen von der Parlamentarischen Versammlung des Europarates am 7. Oktober 1994)

1. Die Versammlung bekräftigt Erziehung als ein fundamentales Menschenrecht und ist der Meinung, dass sie, soweit überhaupt möglich, jedem Individuum angemessen sein sollte.
2. Wenn auch aus praktischen Zwecken heraus Erziehungssysteme so gestaltet werden müssen, dass sie für die Mehrheit der Kinder adäquate Erziehung ermöglichen, so wird es immer Kinder mit besonderen Bedürfnissen geben, für die spezielle Vorkehrungen getroffen werden müssen.
3. Hochbegabte Kinder sollen von angemessenen erzieherischen Bedingungen profitieren können, die es ihnen erlauben, ihre Möglichkeiten voll zu entwickeln, zu ihrem eigenen Nutzen und zum Wohle der Gesellschaft als ganzer.
4. Besondere erzieherische Einrichtungen sollen jedoch in keiner Weise eine bestimmte Gruppe von Kindern zum Nachteil anderer privilegieren.
5. Die Versammlung empfiehlt deshalb, dass das Ministerkomitee die zuständigen Stellen der Unterzeichnerstaaten der Europäischen Kulturkonvention auffordert, die folgenden Überlegungen in ihren Bildungsmaßnahmen zu berücksichtigen:
 - a. Die Gesetzgebung soll individuelle Unterschiede berücksichtigen und respektieren.
 - b. Sowohl Grundlagenforschung in den Bereichen "Hochbegabung" und "Talent" als auch angewandte Forschung, zum Beispiel zur Verbesserung von Identifikationsprozeduren, sollen parallel entwickelt werden.
 - c. Inzwischen sollen Lehrerfortbildungsmaßnahmen Strategien zur Identifizierung von Kindern mit hohen Fähigkeiten und besonderem Talent beinhalten. Allen, die mit Kindern umgehen (Lehrer, Eltern, Ärzte, Sozialarbeiter, Erziehungsministerien und -behörden usw.), sollen Informationen über hochbegabte Kinder zugänglich gemacht werden.
 - d. Maßnahmen für Kinder, die in einem bestimmten Bereich besonders begabt sind, sollten vorzugsweise innerhalb des regulären Schulsystems organisiert werden, von der Vorschul-erziehung an aufwärts. Flexible Curricula, mehr Möglichkeiten für Mobilität, anreicherndes Ergänzungsmaterial, audio-visuelle Hilfen und projektorientierte Unterrichtsstile sind Wege und Techniken, die Entwicklung aller Kinder vorwärts zu bringen, seien sie hochbegabt oder nicht, und das Erkennen besonderer Bedürfnisse zum frühestmöglichen Zeitpunkt zu erlauben.
 - e. Das normale Schulsystem sollte so flexibel gestaltet werden, dass den Bedürfnissen hochbe-fähigter und talentierter Schüler entsprochen werden kann.
 - f. Jegliche Sondermaßnahme für hochbegabte oder talentierte Schüler sollte mit Zurückhaltung angewandt werden, um die damit verbundene Gefahr des Etikettierens mit all seinen unerwünschten Folgen für die Gesellschaft zu vermeiden.
6. Es besteht die Notwendigkeit, den Begriff von "Hochbegabung" durch eine operationale Definition, die in verschiedenen Sprachen akzeptiert und verständlich ist, zu klären. Deshalb befürwortet die Versammlung weiterhin, dass das Ministerkomitee die Einsetzung eines ad-hoc-Ausschusses zu diesem Zwecke in Betracht zieht, der aus Psychologen, Soziologen und Pädagogen aller wichtigen Spezialisierungen besteht.

(Übersetzung aus dem Englischen von K.K. Urban, 1996)

■ Block II

Wie wirken Förderprogramme, und auf welche gesellschaftlichen Situationen treffen sie?

I. Stellungnahme

Prof. Dr. Ingo Richter,

ehem. Direktor des Deutschen Jugendinstituts München

Die Stellungnahme richtet sich nach den von der AfB gestellten Fragen. Quelle: 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahre 2001.

1. *Welche Lebensbedingungen verursachen Benachteiligungen bei Kindern und Jugendlichen?*

Insgesamt lässt sich sagen, dass Benachteiligungen auf sozialer Ungleichheit beruhen, und zwar nicht auf sozialer Ungleichheit als solcher, sondern auf verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit, die am folgenden schlagwortartig bezeichnet werden:

1.1. *Individuelle Ursachen*

1.1.1. *Behinderung (siehe Teil B IX – Körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden)*

Zugrunde liegt die neue Klassifikation der WHO aus dem Jahre 2000, die zwischen Schädigungen (impairments), Leistungs- und Aktivitätsstörungen (disabilities) und Teilhabebeschränkungen (handycaps) unterscheidet, wobei insbesondere die letztgenannten als Störungen der sozialen Beziehungen auf soziale Ursachen der Ungleichheit zurückzuführen sind.

1.1.2. *Krankheit (Teil B IX)*

Nach dem deutlichen Rückgang infektiöser Krankheiten stehen jetzt chronische Krankheiten im Vordergrund, die ihrerseits durch soziale Bedingungen der Ungleichheit wesentlich bestimmt sind; hinzu kommen risikoreiche Verhaltensweisen, wie z.B. Tabakkonsum und Alkoholismus, die ebenfalls stark mit den Lebensbedingungen korrespondieren.

1.1.3. *Begabung (Teil B IV – Bildungschancen und Herausforderungen an Bildung)*

Aufgrund der Ergebnisse der neueren Hirnforschung wird deutlich, dass der uralte Streit um die Anteile von Vererbung und Umwelt (nature and nurture) stark an Bedeutung verliert, weil die Selbstorganisationsfunktion des Gehirns von einer großen Plastizität der durch Vererbung und Umwelt gesetzten Bedingungen ausgeht.

1.1.4. Lernfeindlichkeit

Das soziale Klima in Familien, in Peer-Groups und auch in der Schule wird weitgehend durch Dimensionen der Lernfeindlichkeit bestimmt, die eine wesentliche Ursache für die Aufrechterhaltung der Stärkung von Benachteiligung setzt.

1.1.5. Negative Stigmatisierung

Viele soziale Milieus stigmatisieren Außenseiter als lernunfähig, z. B. als behindert, ausländisch, dumm und schwach und verstärken so vorhandene Benachteiligungen.

1.2. Kollektive Ursachen

1.2.1. Familien

Benachteiligung besteht vor allen Dingen in den sogenannten Muliproblemfamilien, die auf 15 Prozent aller Haushalte geschätzt werden und die durch Alkoholismus, Kriminalität, Verschuldung, Krankheit, Prostitution und Misserfolge insbesondere in der Schule der Kinder bestimmt sind.

1.2.2. Peer-Groups

Die sogenannte Informalisierung und Fun-Orientierung von Kinder- und Jugendgruppen hat zu einer starken Massensorientierung wie Erfolgsorientierung geführt, die sich insbesondere auf die finanzielle Ausstattung, die körperliche Attraktivität und die Erfolge beim jeweils anderen Geschlecht bezieht.

1.2.3. Schule

Für einen großen Teil der Kinder und Jugendlichen ist die Schule mit Sinnlosigkeitserlebnissen, Demütigungen und Misserfolgskarrieren verbunden, die Benachteiligung verursacht und insbesondere verstärkt und verlängert.

1.2.4. Soziale Segregation

Das Mobilitätsverhalten der Bevölkerung hat die soziale Segregation in der Bundesrepublik verstärkt und Stadtteile geschaffen, die schrecklicher Weise als "soziale Brennpunkte" bezeichnet werden und die als benachteiligende Milieus gelten können; in manchen Stadtteilen sind die Kriterien der Ghetto-bildung erreicht.

1.2.5. Migration

Migration bewirkt eine Stärkung von Ingroups-Beziehungen und eine Destabilisierung sozialer Außenbeziehung, die durch die sogenannte Pendel-Migration noch verstärkt wird. Es ist davon auszugehen, dass sich die Benachteiligung von Migranten noch verstärken wird.

2. Gibt es Erfolgskriterien für Förderprogramme im Zusammenhang mit Schule?

Es besteht die Gefahr, dass Leistung gemessen mit Testergebnissen in ganz wenigen Schulfächern in Zukunft das einzige Erfolgskriterium für die Wirksamkeit von Förderprogrammen sein wird. Dies ist fatal, weil es erstens andere Erfolgskriterien gibt, die mit dem Begriff der Lebensbewältigung

zusammengefasst werden können und die nicht nur auf der Erfüllung schulischer Aufgaben beruhen, wobei zu berücksichtigen ist, dass auch die Bewältigung der schulischen Aufgaben auf Ursachen beruht, die außerhalb der Schule liegen. Das Thema ist deshalb verfehlt, wenn nur nach der Schule gefragt wird.

2.1. Erfolgskriterien bei individuellen Ursachen

2.1.1. Behinderung

Noch immer besucht der weitaus größte Teil der sogenannten Lernbehinderten die Sonderschule; noch immer ist der Anteil der integrierten Schüler verschwindend gering.

2.1.2. Krankheit

Noch immer bestimmen Absonderung und Mitleid die Einstellung gegenüber chronisch kranken Kindern; Integration und Ansetzen an die Stärken auch kranker Kinder findet sich kaum.

2.1.3. Begabung

Die alte Formel von Heinrich Roth (1972), dass sich die Pädagogen angesichts der partiellen Erbbedingtheit von Begabung auf den umweltbedingten Anteil zu konzentrieren haben, erhält durch die genannten Ergebnisse der neueren Hirnforschung angesichts der Plastizität von Begabung eine neue Bedeutung.

2.1.4. Lernfreiheit

Der erforderliche vollständige Klimawechsel lässt sich nur durch Projektunterricht erreichen.

2.1.5. Negative Stigmatisierung

Auch die als unfähig stigmatisierten Kinder und Jugendliche besitzen Stärken und Ressourcen, an die anzuknüpfen ist.

2.2. Erfolgskriterien bei kollektiven Ursachen

2.2.1. Familie

Problembeseitigung durch Intervention; Selbsthilfefähigkeit nach Intervention.

2.2.2. Pee-Groups

Neue Leitbilder, neue Identifikationen durch gemeinwesentorientierte Projekte.

2.2.3. Schule

Individualisierung, Ressourcenorientierung, Zeit für Bildung (was etwas anderes ist, als Zeit für Unterricht!)

2.2.4. Soziale Segregation

Es erscheint aussichtslos, durch Maßnahmen zugunsten von Benachteiligten den Trend zur sozialen Segregation zu stoppen oder umzudrehen; eine Verstärkung der sozialen Arbeit wie auch der bildungspolitischen Bemühungen in entsprechenden Stadtteilen ist erforderlich.

2.2.5. Migration

Angesichts des neuen Staatsangehörigkeitsrechtes und der Tatsache, dass die Mehrzahl der jungen Migranten in Deutschland geboren ist und in Deutschland bleiben wird, ist es sinnlos zwischen Deutschen und Ausländern zu unterscheiden. Migration verwandelt sich von einem kollektiven Mobilitätsphänomen in ein biographisches Phänomen (Migration als Lebensereignis)

Die Politik der Chancengleichheit ist lange Zeit als ein Prinzip verstanden worden, das aufgrund von Startgleichheit über Prozessgleichheit zu Erfolgsgleichheit führen sollte. Wenn ein solcher Ansatz durch die "Politik der Anerkennung" ersetzt wird, besteht die Gefahr, dass die Anerkennung der Differenz zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit führt. Dies lässt sich am Beispiel der Migration verdeutlichen: Alle Untersuchungen der letzten Jahre sprechen dafür, dass der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse bei Migranten sowohl für den Zugang im Bildungswesen, als auch für den Erfolg im Bildungswesen und für den Zugang zu Ausbildung und Arbeit das schlechterdings beherrschende Merkmal ist. Eine konsequente Politik der Anerkennung würde dazu führen, dass die Anerkennung der Kenntnisse der Herkunftssprache, die ja an sich wünschenswert ist, den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse verhindern.

3. Welche gesetzlichen Verpflichtungen gilt es bei Benachteiligungen zu vermeiden bzw. zu mildern?

Das Völkerrecht, das Recht der Europäischen Union, das Grundgesetz sowie zahlreiche deutsche Gesetze untersagen die Diskriminierung und Benachteiligung, zu nennen wäre etwa Art. 6 des EU-Vertrages oder Art. 3, Abs. 2 und 3 des Grundgesetzes oder §1, Abs. 3,1 des SGB VIII. Benachteiligung im Bildungswesen ist jedoch keine Folge von Benachteiligung, die gegen gesetzliche Bestimmungen verstößt, sondern die erstens auf mittelbarer Benachteiligung beruht und zweitens das Umsetzungsdefizit von §1, SGB VIII zur Ursache hat.

- Im Bereich der geschlechtsbezogenen Benachteiligung ist die mittelbare Diskriminierung sowohl auf nationaler wie auf internationaler, insbesondere europäischer Ebene erkannt und durch eine Vielzahl von Maßnahmen wenn nicht überwunden, so doch angegangen. Es gilt diesen Ansatz auf andere Formen der Benachteiligung zu übertragen.
- "Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit." Dieses Ziel des §1, SGB VIII soll durch die Schaffung "positiver Lebensbedingungen" für jedermann erreicht werden (§1 Abs. 3 Nr. 4) Eine Umsetzung dieses Ansatzes wäre ein großer Erfolg im Kampf gegen Benachteiligung.
- Viele Gesetze sind auf die Überwindung gruppenspezifischer Benachteiligung ausgerichtet; dies führt dazu, dass die gruppenspezifische Benachteiligung zunächst einmal erkannt und nachgewiesen werden muss, insbesondere wenn es um die Zuteilung von Fördermitteln geht. Es entsteht ein Mechanismus negativer Stigmatisierung und der Aufrechterhaltung von Benachteiligung durch Benachteiligungsprogramme. Anzuknüpfen ist nicht an die gruppenspezifische Benachteiligung, sondern an die strukturellen Voraussetzungen von Benachteiligung sowie an individuelle Lebenssituationen.

4. *Wie beurteilen Sie die Benachteiligungsprogramme der EU, des Bundes, der Länder?*

Es gibt nicht nur auf den drei genannten Ebenen, sondern auch auf kommunaler Ebene, wie im Zusammenhang der Arbeit von Stiftungen Hunderte von Benachteiligtenprogramme und Tausende von Projekten in Deutschland, sondern es gibt auch Hunderte von Evaluationsstudien über diese Projekte, die im BMBF, BMFSFJ, dem DJI, in den Stiftungen, in den Landesministerien und in den Kommunalverwaltungen gesammelt sind. Es gibt – bereichsspezifisch – auch zusammenfassende Auswertungen und Expertisen. Der 11. Kinder- und Jugendbericht bringt in den jeweils zweiten Abschnitten des Teil B Einschätzungen. Es ist völlig ausgeschlossen angesichts dieser Lage eine Einschätzung spezifischer Programmbereiche oder gar einzelner Programme abzugeben. Deshalb nur einige Einschätzungen:

4.1. *Zieldiskrepanzen*

Die bestehenden Programme sind entweder Programme der Bildung und Ausbildung, der sozialen Integration oder des Arbeitsmarktbezuges. Obwohl eine wechselseitige Abhängigkeit dieser Ziele und ihrer Erreichung besteht, gibt es wenige Programme, denen eine Zielintegration gelingt.

4.2. *Bildungsbezug*

Bei vielen Programmen ist der durchaus vorhandene Bezug zur Bildung nicht bewusst und nicht erkennbar; dies gilt für Formen der Frühförderung, wie für Formen der Arbeitsmarktintegration, für Behindertenprogramme wie für Programme der Jugendarbeit.

4.3. *Transparenz*

Es gibt schlechterdings niemanden, der einen Überblick über die Vielzahl der Programme besitzt; dies gilt insbesondere für die EU-Ebene. Die Schaffung von Beratungsagenturen ist dringend erforderlich.

4.4. *Fondsbildung*

Angesichts der Vielfalt der Förderungsprogramme empfiehlt es sich, auf kommunaler Ebene einen Fonds zu bilden, der Transparenz und Gerechtigkeit der Förderung gewährleistet.

4.5. *Risikopopulation*

Die bisherigen Benachteiligungsprogramme gewährleisten nicht, dass die durch die PISA-Studie identifizierte Risikopopulation von 25 Prozent wirklich erreicht wird, insbesondere nicht die der 13 Prozent unterhalb der untersten Kompetenzstufe.

4.6. *Schule*

Da es sich weitgehend um Ursachenzusammenhänge handelt, die außerhalb der Schule liegen, können schulische Programme die Kinder und Jugendlichen und ihre Familien häufig nicht erreichen; es wäre schon viel gewonnen, wenn Unterricht und Erziehung in der Schule nicht dazu beitragen, die außerhalb der Schule verursachten Problemstellungen zu perpetuieren und zu verstärken!

5. *Welche (An-) Forderungen kann die Jugendhilfe an die Schule stellen und wer müsste wie zur Unterstützung/Finanzierung beitragen?*

Das Thema "Jugendhilfe und Schule" ist ein altes Thema; die Aussagen aus den 1970er Jahren sind nach wie vor relevant. Trotzdem gibt es eine Vielzahl neuer programmatischer Erklärungen von politischen Konferenzen, pädagogischen Programmen und Forschungsbemühungen, z.B. die Aussagen des 11. Kinder- und Jugendberichts im Teil B, IV, 2.

Die Forderung nach der Kooperation ist wohlfeil und wird vielfach begründet immer wieder neu vorgetragen; dessen ungeachtet ist es sinnvoll bescheidener und differenzierter vorzugehen:

Es gibt einen Eigenbereich der Schule, in dem die Schule sich um die familiären und sozialen Voraussetzungen ihrer Arbeit kümmern sollte, z.B. durch Programme der Schuljugendarbeit, wie sie in Sachsen durchgeführt werden. Dies setzt voraus, dass sich die Schule entschlossen von Tendenzen absetzt, die die Arbeit der Schule auf den "reinen Unterricht" beschränken will (Hermann Giesecke).

Es gibt einen Eigenbereich Jugendhilfe, der nicht mit schulischen Aufgaben vermischt werden sollte. Die Hausarbeitshilfe und die Fördertätigkeit in der Schulsozialarbeit sind deshalb durchaus problematisch. Die Jugendhilfe ist dazu da, die Probleme der Lebensbewältigung von Jugendlichen, zu denen auch schulische Probleme gehören, außerhalb der Schule zu bearbeiten!

Im Kooperationsbereich "Jugendhilfe und Schule" sollen durch gemeinsame Projekte Probleme bearbeitet werden, die sowohl in der Schule wie im privaten Lebensbereich verursacht sind und die durch gemeinsame Projekte überwunden werden können. Man sollte jedoch sehen, dass die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule nicht ohne weiteres beseitigt werden können.

Die Infrastruktur von Jugendhilfe und Schule muss den gemeinsamen Projekten zur Verfügung gestellt werden, d.h. das Personal, die Räume und die finanziellen Mittel!

II. Stellungnahme

Walter Brosi, stellvertretender Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)

Einordnung der derzeitigen Situation:

- Wir haben in diesem Jahr noch größere **Schwierigkeiten** auf dem Ausbildungsstellenmarkt als im Vorjahr, das – wie Sie wissen – ebenfalls nicht ohne Probleme war. Die Zahl der **neuen Ausbildungs-verhältnisse** wird weiter zurückgehen, und das **obwohl mehr Jugendliche Ausbildung nachfragen**. Nach unseren Berechnungen müssten in diesem Jahr über 6.000 Lehrstellen mehr zur Verfügung gestellt werden, um den heutigen Jugendlichen vergleichbare Chancen wie im Vorjahr zu bieten, und nicht weniger, wie wir befürchten müssen (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1:

Schätzung der erforderlichen Neuverträge bei Konstanz der Ausbildungsbeteiligungsquoten 2002						
	Alte Länder 1)		Neue Länder 2)		Bund	
	Abs.	Entwicklung	Abs.	Entwicklung	Abs.	Entwicklung
Basisjahr						
2002	441.898		126.184		568.082	
2003	448.500	6.600	125.800	-400	574.300	6.200
2004	459.000	10.500	125.200	-600	584.200	9.900
2005	468.400	9.400	122.700	-2.500	591.100	6.900
2006	477.900	9.500	118.400	-4.300	596.300	5.200
2007	484.000	6.100	108.100	-10.300	592.200	-4.200
2008	486.500	2.500	93.100	-15.000	579.600	-12.500
2009	486.300	-200	81.300	-11.800	567.600	-12.000
2010	482.100	-4.200	72.900	-8.400	555.000	-12.600
2011	475.800	-6.300	67.800	-5.100	543.600	-11.400
2012	471.900	-3.900	66.300	-1.500	538.100	-5.400
2013	470.500	-1.400	67.100	800	537.600	-600
2014	465.900	-4.600	68.700	1.600	534.600	-3.000
2015	458.800	-7.100	70.100	1.400	528.900	-5.700
2016	449.700	-9.100	71.200	1.100	520.900	-8.000
2017	440.000	-9.700	72.600	1.400	512.600	-8.300
2018	429.300	-10.700	74.000	1.400	503.300	-9.300
2019	418.300	-11.000	75.400	1.400	493.700	-9.600
2020	408.000	-10.300	76.800	1.400	484.800	-8.900

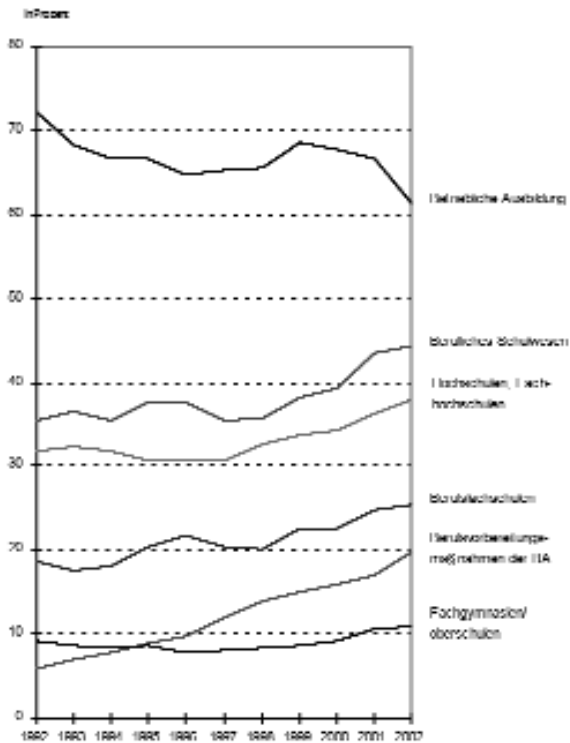
Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, Bevölkerungsprognose; eigene Berechnungen;

1) ohne Berlin; 2) einschließlich Berlin

- Die Folge ist, dass sich der Ausbildungsstellenmarkt zunehmend von der Demographie entfernt. Die Zeiten, als wir noch 70% eines Altersjahrgangs im dualen System hatten, sind vorbei (vgl. Schaubild1). 2001 hatten wir eine Ausbildungsbeteiligungsquote von etwa 67%, 2002 von nur noch 62%. Und in diesem Jahr werden **die 60%** – aller Voraussicht nach – nach unten durchschritten.

Schaubild 1:

Ausbildungsbeteiligung und Beteiligung an Ausbildungsalternativen: Bildungsübergänge in Deutschland zwischen 1992 und 2002, gemessen an den nachfragerlevanten Altersjahrgängen ¹



3. Eine solche Entwicklung ist nicht per se problematisch, nur dann, wenn der Rückgang der Ausbildungsbeteiligung nicht durch gleichwertige Ausbildungsalternativen ausgeglichen wird. Und das ist der Fall.

Wir sind wieder dabei, eine neue **Bugwelle unbefriedigter Nachfrage** zu produzieren, mit Warteschleifen und Maßnahmekarrieren, was leistungsschwächere Jugendliche erfahrungsgemäss stärker trifft als andere. Zudem wächst der Anteil der Jugendlichen wieder, der ohne Berufsabschluss bleibt. Er liegt – nach aktuellen Analysen des Mikrozensus – derzeit bereits wieder bei über 15%.

4. Zwangsläufig werden die teilqualifizierenden **Alternativwege** in diesem Jahr weiter zunehmen. Das trifft die teilqualifizierenden beruflichen Schulen ebenso wie die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Allerdings ohne diese Angebote würden wir derzeit überhaupt nicht zurecht kommen. Auch das muss gesagt werden.

1) entnommen aus: Troeltsch, K./Ulrich, J. G.: Berufsausbildung in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen des dualen Ausbildungssystems aus Sicht der Strukturforschung, in Vorbereitung; Bezugsgrößen für die Berechnung der Bildungsübergänge: Betriebliche, berufsfachschulische Ausbildung: durchschnittliche Altersjahrgänge der 16- bis 18-jährigen Bevölkerung, berufsvorbereitende Maßnahmen der BA: 16- bis 17-Jährige, Fachoberschulen/Fachgymnasien: 17- bis 19-Jährige, (Fach)Hochschule (Studienanfänger im SS/WS): 19- bis 21-Jährige, berufliche Schulen (ohne BVJ, BGJ, Berufsschulen, Fachhochschulen, Hochschulen, Kollegschen): 16- bis 19-Jährige.

5. Deshalb sollten wir dringend auch darüber nachdenken, wie diese Angebote ggfls. besser mit einer Berufsausbildung verbunden werden können. Die Zielsetzung der Berufsausbildungsvorbereitung könnte hier beispielhaft sein: hier geht es um **Qualifizierungsbausteine**, die gezielt der Berufsausbildung entlehnt sind; ferner ist es Ziel, dass bereits Gelerntes in anderen Teilmaßnahmen nicht noch einmal gelernt werden sollte. Das bedeutet Dokumentation bzw. Anrechnung von erbrachten Leistungen. Die Alternative wäre Verschwendung von knappen Ressourcen.
6. Das gilt im Übrigen auch für die **Berufsfachschulen**, auch für jene, die zu einem Berufsabschluss führen. Es gibt nach wie vor einen beachtlichen Teil von Absolventen mit berufsqualifizierendem Schulabschluss, die gleichwohl ins duale Ausbildungssystem übergehen, weil sie hier einen Kammerabschluss erwerben wollen und sich damit auch bessere Beschäftigungschancen versprechen. Auch hier müsste über eine bessere Anerkennung des Schulabschlusses nachgedacht werden.
7. Wir werden die Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt allerdings nur bewältigen können, wenn wir den **Trend nachlassender Ausbildungsbeteiligung in der Wirtschaft bremsen und umkehren** können. Die Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt hat sicher etwas mit der schwierigen wirtschaftlichen Lage zu tun, aber nicht nur. Übersehen darf man nicht, dass wir uns in einem wirtschaftlichen Wandel befinden, wo traditionelle Ausbildungsbereiche wegbrechen und neue Branchen ohne Ausbildungstradition für die Berufsausbildung erst noch gewonnen werden müssen.
8. Hier gibt es aber Potential, wie Untersuchungen zeigen, ein Potential, das geweckt werden kann. Sicherlich spielen hierbei auch passende Ausbildungsberufe eine Rolle. Hier ist aber in den letzten 8 Jahren viel geschehen. Wir haben heute 200 neue oder modernisierte Ausbildungsberufe, die bedarfsgerecht mit Hilfe von Experten der Sozialparteien entwickelt wurden. Allerdings sind diese Neuerungen noch nicht überall angekommen.
9. Deshalb unterstütze ich es sehr, dass nicht zuletzt in der Bundesregierung über **zusätzliches Personal von Lehrstellenwerbern und vor allem über regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen** nachgedacht wird, die den Betrieben ohne Ausbildungserfahrung bei der Aufnahme von Ausbildung ganz konkrete Hilfe anbieten. Die Erfahrungen aus den neuen Ländern, aber auch die Erfahrungen zu Art. 2 des Jugendsofortprogrammes zeigen, dass **externes Ausbildungsmanagement**, d.h. ein regionales Ausbildungs-Coaching ein vernünftiges Konzept ist und dies auch nachhaltige Wirkung entwickeln kann, was im übrigen traditionelle Förderkonzepte kaum entwickeln konnten. Dazu gehört auch die **Organisation von Verbundausbildung**, weil in der Tat nicht alle Betriebe allein ausbildungsfähig sind oder sich Ausbildung alleine zutrauen.
10. Hierfür müssen wir die verschiedenen Aktivitäten vor Ort bündeln und das regionale Ausbildungsmanagement stärken. Ich bin durchaus zuversichtlich, dass wir dann auch zusätzliche Ausbildungsplätze schaffen können.

1. *Wie groß ist der Anteil in dualen Ausbildungen an Schulabsolventinnen und Schulabsolventen ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss, mit dem Mittleren Abschluss bzw. Abitur?*

Übersicht 2:

Verteilung nach Schulabschluss 2002					
	Ohne Haupt- schulabschluss	Mit Haupt- schulabschluss	Realschul- oder gleichwertiger Abschluss	Hochschul- / Fachhochschulreife	Berufliche Schule / übrige Schulentlassene
Schulentlassene (allg.)	9,3%	25,3%	40,5%	25,0%	
Schulentlassene (alle)	7,0%	19,3%	33,8%	27,2%	12,6%
Auszubildende (neu)	2,8%	32,9%	37,4%	13,9%	13,1%
Schulentlassene (allg.)	85.314	232.412	372.044	229.227	
Schulentlassene (alle)	85.314	234.459	410.551	330.493	152.311
Auszubildende (neu)	16.129	186.799	212.363	78.761	74.291
Quote 1)	18,9%	79,7%	51,7%	23,8%	48,8%

1) Verhältnis aus der Anzahl neuer Auszubildender und der entsprechenden Anzahl der Schulabsolventen ist lediglich ein Näherungswert für die unterschiedlichen Ausbildungschancen, weil diese Zahlen nur bedingt aufeinander bezogen werden können.

Bemerkenswert ist gleichwohl das überproportional hohe Verhältnis bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss; offensichtlich erfüllt das Duale System nach wie vor seine Funktion für diese Gruppe, eine Berufsausbildung zu vermitteln. Problematisch erscheint aber die unzureichende Rekrutierung von Jugendlichen ohne Schulabschluss.

Es stellt sich also die Frage, wie diesen Jugendlichen die erforderliche Ausbildungsreife und eine berufliche Qualifikationen zu vermitteln sind. Berufsausbildungsvorbereitung und die Entwicklung von Qualifikationsbausteinen stellen hier einen gangbaren Weg – auch in der Benachteiligtenförderung dar. Ob damit das Ziel, die Anzahl der Jugendlichen ohne Berufsausbildung zu halbieren, erreicht werden kann, ist gleichwohl zu hinterfragen.

2. *Wie stellen Ausbildungsbetriebe die Eignung für einen dualen Ausbildungsberuf fest?*

Zunächst sollte man darauf hinweisen, dass alle Bewerber, die vom Arbeitsamt gezählt werden, für eine Berufsausbildung geeignet sind, ansonsten werden die Jugendlichen nicht als Bewerber, sondern als Ratsuchende gezählt.

Im übrigen haben alle noch nicht vermittelten Bewerber ein Profiling durchlaufen, um ihnen gemessen an ihren Eignungen und Fähigkeiten und gemessen an den noch verfügbaren Ausbildungsplätzen ein erneutes individuelles Angebot zu machen.

Diese von der BA vorgenommene Eignungsfeststellung wird derzeit von einigen Spitzenverbänden in Zweifel gezogen. Das Handwerk hat offenbar eigene Eignungstests auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses durchgeführt und festgestellt, dass etwa die Hälfte der Testanten keine ausreichende Eignung für eine Berufsausbildung mitbringt.

Dem ist sicherlich noch weiter nachzugehen.

Die Eignungsfeststellung der Betriebe ist nach unseren Untersuchungen, die zur Zeit laufen, sehr differenziert:

- In Bezug auf das **Bewerbungsschreiben**, das vor allem der Vorselektion dient, wird auf eine eigenständige Formulierung und "Individualität" geachtet. Hier werden immer wieder die üblichen standardisierten Bewerbungsschreiben mit ihren allgemeinen Floskeln und Textbausteinen kritisiert.
- Die meisten Betriebe nutzen die **Schulnoten**, um bei den Bewerbungen eine Vorauswahl für das Vorstellungsgespräch zu treffen. Vor allem Betriebe mit einer hohen Bewerberzahl sortieren nach Noten aus.

Im technischen Bereich wird stark auf die Noten der naturwissenschaftlichen Fächer geachtet, da sonst der Berufsschulerfolg in Frage gestellt wird.

Jedoch kann ein Bewerber durch eine interessante Bewerbung, Betriebspraktika oder persönliche Kontakte diese Hürde leicht umgehen.

- **Vorstellungsgespräche** werden insgesamt als deutlich wichtiger eingestuft: Welchen persönlichen Eindruck vermittelt der Bewerber, wie sind die Bewerber motiviert, wie treten sie auf, wie sehen die Vorstellungen über die berufliche Zukunft aus. Hier kann es vorkommen, dass trotz schlechter Schulnoten Jugendliche als Auszubildende genommen werden.

Der wichtigste Punkt im Vorstellungsgespräch ist die Motivation und das Engagement des Bewerbers. Wenn die Bereitschaft zu arbeiten und ein Interesse am gewählten Ausbildungsberuf und dem angeschriebenen Betrieb überzeugend vermittelt werden, sind fehlende Qualifikationen nicht mehr so wichtig.

Im Vorstellungsgespräch wird stark nach emotionalen Kriterien entschieden. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz werden von fast allen Gesprächspartnern als grundlegend bewertet. Hier verlassen sich die meisten auf ihr Gefühl. "Passt der zu uns?"

- Nicht unwichtig sind auch **Betriebspraktika**: Stellt sich hier einer in den meist zweiwöchigen Praktika als "brauchbar" heraus, steigen seine Chancen bei einer späteren Bewerbung deutlich an.

- Scheinbar werden in den Betrieben (vor allem kleinere Betriebe) Entscheidungen auch unter der **Beteiligung der Mitarbeiter** getroffen, mit dem Hinweis darauf, dass es viel wichtiger ist, dass alle miteinander können. Eine echte Beteiligung der Mitarbeiter an der Entscheidung findet allerdings nur in den ganz kleinen Betrieben (bis zu zehn Mitarbeiter) statt, ansonsten liegt die endgültige Entscheidung doch beim Personalchef/Inhaber/Ausbildungsleiter.
 - Nur in Großbetrieben werden offensichtlich ausgefeilte **Einstellungstests**, einhergehend mit einer Höherbewertung der Schulnoten, verwendet. Hier stehen aber vor allem Abiturienten als wichtigste Bewerbergruppe im Mittelpunkt. Eignungstests werden auch mit Realschülern durchgeführt. Vor allem für kaufmännische Berufe gibt es kleine Bewerbungstests. Im gewerblichen Bereich gibt es das durchaus auch, dann jedoch weniger systematisch.
 - Es ist bei vielen Betrieben üblich, den Kindern von Mitarbeitern einen Bonus einzuräumen, was die erste Bewerbungsrunde angeht. Fehlende Motivation und Qualifikation kann jedoch nicht völlig ausgeglichen werden, auch Kinder von Mitarbeitern müssen bestimmte Mindestanforderungen erfüllen. Allerdings besteht eine hohe Bereitschaft in Krisensituationen (Insolvenz, Probleme mit dem ursprünglichen Ausbildungsbetrieb,...) Jugendliche zu nehmen, die normalerweise durch das Raster gefallen wären, sofern persönliche Kontakte bestehen.
3. *Können Hauptschulen heute noch zureichend auf die duale Berufsausbildung vorbereiten – erklärt sich die schwierige Situation auf dem Ausbildungssektor durch mangelnde Fähigkeiten der Schulabsolventen?*

- Aus den Befragungsergebnissen kann man schließen, dass es Hauptschulen aus Sicht der Betriebe immer weniger schaffen, Jugendliche auf eine Berufsausbildung vorzubereiten: Mangelnde Vermittlung von Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen), fehlende Vorbereitung auf das Berufsleben, keine Vermittlung von Kenntnissen über Ausbildungsberufe u.a. Zitat: "Die Hauptschule kann man den Kindern kaum mehr zumuten".

Für über die Hälfte der befragten Betriebe kommen Bewerber mit Hauptschulabschluss gar nicht erst in Betracht. Im kaufmännischen Bereich wird mindestens Realschule verlangt, ebenso in den technischen Berufen, die ein gewisses Niveau in den Naturwissenschaften erfordern. Durch die zunehmende Technologisierung im gewerblichen Bereich werden die Arbeitsbereiche für Hauptschüler immer kleiner.

- Ist dies eine Ursache für die Misere? Die fehlende Qualifikation der Schulabsolventen ist sicher ein Zusatzaspekt, der es Betrieben schwerer macht, sich für die duale Ausbildung zu entscheiden. Jedoch kann man nur bedingt davon sprechen, dass hier eine Ursache für das fehlende Lehrstellenangebot vorliegt. Die Erfahrungen zeigen vielmehr, dass enge Ausbildungsstellenmärkte die Probleme Leistungsschwächerer potenziert und das Thema Ausbildungsreife befördert.

Sicherlich trifft es zu, dass die Betriebe, die eher unattraktive Ausbildungsberufe anbieten, wenige und schlechter qualifizierte Bewerber bekommen und somit Mühe haben, ihre Ausbildungsplätze überhaupt zu besetzen. Von den befragten Betrieben konnte sich jedoch kaum einer vorstellen, bei besserer Bewerberqualifikation tatsächlich zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen, auch wenn es grundsätzlich sehr positive Reaktionen auf entsprechende Maßnahmen gab. Die Idee ist es aber eher, noch bessere Auszubildende zu bekommen und nicht zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen.

- Allerdings muss man auch sagen: Von einem Teil der Betriebe wird ausdrücklich betont, dass das Niveau der Jugendlichen eigentlich nicht schlechter geworden ist, dass im Gegenteil Jugendliche reifer als früher sind, sie über mehr soziale Kompetenzen verfügen, anders auftreten können und auch verstärkt fachliche Kompetenzen (Computerkenntnisse, Präsentation von Arbeitsergebnissen etc.) einbringen können.
4. *Welche Kompetenzen (Fähigkeiten/Wissen) sollten die Schulen der Sekundarstufe I zukünftigen Auszubildenden vermittelt haben?*

Hierzu gibt es Ergebnisse aus einer DIHK-Befragung bei rd. 52.000 IHK-Ausbildungsbetrieben, die im Frühjahr 2003 veröffentlicht worden ist. Auf die Frage:

Auf welche Kompetenzen legen Sie bei Ausbildungsbewerbern besonderen Wert?

wurden folgende Antworten (Mehrfachnennungen) erfasst:

Wissen / Fähigkeiten	
■ Beherrschen der Grundqualifikationen: Lesen, Schreiben, Rechnen	90,6 %
■ Gutes Allgemeinwissen	68,0 %
■ Beherrschen der Fremdsprache Englisch	29,0 %
■ Wirtschaftliche Kenntnisse	28,5 %
■ Naturwissenschaften	16,6 %
■ Medienkompetenz	9,0 %
Sozialkompetenzen	
■ Teamfähigkeit	87,4 %
■ Höflichkeit / Freundlichkeit	78,1 %
■ Kritikfähigkeit	48,4 %
■ Konfliktfähigkeit	39,6 %
Persönliche Kompetenzen	
■ Zuverlässigkeit	94,0 %
■ Leistungsbereitschaft	84,9 %
■ Verantwortungsbewusstsein	75,0 %
■ Selbständigkeit	64,5 %
■ Ausdauer / Belastbarkeit	59,7 %

Darüber hinaus erwarten Betriebe zunehmend von Ausbildungsplatzbewerbern Grundkenntnisse in der Handhabung von PCs, wie wir aus eigenen Betriebsbefragungen (RBS) wissen.

Ebenso wichtig ist für Betriebe aber auch, dass

- konkretere Vorstellungen und Kenntnisse über den gewählten Beruf bei den Jugendlichen vorhanden sind (hier werden doch ziemliche Defizite bei den Bewerbern und in den Schulen, die hier zu wenig an Informationen und Engagement bieten, gesehen)
- Vielfach wird auch darauf hingewiesen, dass in den Schulen – in Kooperation mit den Betrieben – eine realistischere Sicht auf die Berufswelt insgesamt vermittelt werden sollte: Welche Möglichkeiten, welche Belastungen sind zu beachten, wie flexibel sollte man sein, wie sieht es mit der Teamfähigkeit aus, zunehmende Dienstleistungsorientierung, Problemlösungskompetenz. (Schnupperpraktika werden als gutes Mittel gesehen, hier mehr Praxisbezug herzustellen)
- Wirtschaftsschulen werden in diesem Zusammenhang als beispielhaft genannt

Ergänzung: PISA

Das sagt natürlich alles nichts darüber aus, ob diese Kompetenzen vorliegen; hierzu bietet es sich an, kurz auf PISA Ergebnisse zur Lesekompetenz einzugehen:

“Der Anteil der Jugendlichen, deren Leistungen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen, ist in Deutschland vergleichsweise groß. Während im Durchschnitt aller OECD-Mitgliedsstaaten 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht gewachsen sind, liegt der Anteil in Deutschland bei fast 10 Prozent. Höhere Anteile finden sich nur in Brasilien, Mexiko, Lettland und Luxemburg. In Ländern wie zum Beispiel Australien, Finnland, dem Vereinigten Königreich, Japan, Kanada und Schweden liegt der Anteil dagegen deutlich niedriger, nämlich bei unter 5 Prozent.

- Ein Vergleich der Befunde für die drei Subskalen im Bereich Lesen zeigt, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland insbesondere bei den Aufgaben relative Schwächen aufweisen, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern.
- Weitere 13 Prozent der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler befinden sich auf Kompetenzstufe I.
- Damit sind insgesamt fast 23 Prozent der Jugendlichen nur fähig, auf einem elementaren Niveau zu lesen. Im Hinblick auf selbstständiges Lesen und Weiterlernen ist diese Gruppe insgesamt als potenzielle Risikogruppe zu betrachten.”

5. *Welche Unterstützung brauch(t)en Jugendliche in schwierigen Lebensverhältnissen, um eine Ausbildung gut absolvieren zu können?*

5.1 Betriebsbefragung

Insgesamt besteht bei vielen Betrieben durchaus die Bereitschaft, benachteiligte Jugendliche einzustellen. Über persönliche Kontakte können sich viele Betriebe vorstellen, für einen solchen Jugendlichen Verantwortung zu übernehmen. (Beispiel: der Vorstand einer großen Versicherung, die nur Abiturienten als Auszubildende nimmt, wird aufgrund seines privaten Engagements in einem Kinderdorf einen Ausbildungsplatz für einen Hauptschüler bereitstellen.) Als Voraussetzung dafür ist aber eine starke Motivation des Jugendlichen unabdingbar. Fachliche Defizite wirken weniger abschreckend, während soziale Defizite von den meisten Betrieben als nicht integrierbar bewertet werden.

Welche Unterstützungsleistungen werden genannt?

- Nutzung von Ausbildungsverbänden, teilweise mit Ergänzungslehrgängen für die Lehrlinge (Prüfungsvorbereitung etc.)
- freiwillige Maßnahme von Betrieben: zusätzlicher Betriebsunterricht zur Prüfungsvorbereitung, zum Ausgleich schulischer Defizite und zur Vermittlung betriebsspezifischer Inhalte
- Gut ausgebildete und pädagogisch geschulte Ausbilder, die sich durch ein zusätzliches Ausbildungstraining (Kammern) weiterqualifiziert haben

- Finanzielle Unterstützung mobilitätswilliger Bewerber bei angespannten regionalen Wohnungsmärkten
- Ausbildungsbegleitende Hilfen werden als Maßnahme für zusätzliche Ausbildungsplätze von den Betrieben nur selten erwähnt. Die Betriebe, die aber Erfahrungen mit abH gemacht haben, sind sehr zufrieden mit den Ergebnissen des Förderunterrichts für die Noten in der Berufsschule.

5.2 Ergebnisse aus der Begleitforschung zu Artikel 11 Sofortprogramm

Soziale Betreuung zur Hinführung an Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen

Jugendliche in schwierigen Lebensverhältnissen brauchen besondere Unterstützung: Sie werden während ihrer Schulzeit vom Elternhaus und der Schule häufig nicht ausreichend gefördert, erreichen nur geringe Leistungsniveaus und verlassen die Schule häufig ohne einen Abschluss. Auf dem Ausbildungsmarkt finden diese Jugendlichen – v.a. bei der derzeitigen Situation – sehr häufig keine Lehrstelle.

In der Folgezeit kann sich bei den Jugendlichen eine Motivations- und Perspektivlosigkeit breit machen. Das führt u.a. dazu, dass die Jugendlichen die Angebote der Berufsberatung und der Arbeitsverwaltung nicht (mehr) annehmen. Wie die Begleitforschung des BIBB zu Artikel 11 ergeben hat, sind viele Jugendliche nach Misserfolgen in der Schule und anschließenden Maßnahmekarrieren sowie nach abgebrochener Ausbildung "abgetaucht". Bei einigen lassen die Lebensumstände – beispielsweise Drogen- oder Alkoholabhängigkeit – eine Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen, Arbeit oder Ausbildung zunächst nicht zu.

Wie die Begleitforschung gezeigt hat, können diese Jugendlichen durch verschiedene Projekte auf das Thema Ausbildung angesprochen und wieder motiviert werden. Idealtypisch können folgende Typen von Projekten unterschieden werden:

- Aufsuchende Sozialarbeit (Streetwork) mit dem vorrangigen Ziel des Aufspürens von bisher nicht bei der Arbeits- und Sozialverwaltung gemeldeten Jugendlichen, bzw. Jugendlichen, die wegen besonderer persönlicher Merkmale vorhandene Angebote zur beruflichen Eingliederung nicht oder nicht mehr in Anspruch nehmen.
- Niederschwellige Angebote, die den Jugendlichen den Zugang zu Beratungsleistungen erleichtern und somit die Heranführung an den Ausbildungsstellen- bzw. Arbeitsmarkt unterstützen sollen, und
- Beratungsstellen mit unterschiedlicher Ausrichtung.

Niederschwellige Anlaufstellen (z.B. Job- oder Internetcafés) und **Streetwork-Projekte** leiten die Jugendlichen nach einer ersten Feststellung ihres bisherigen Bildungsverlaufs, ihrer Stärken und Schwächen und ihrer Erwartungen und Wünsche an die zuständigen Ämter weiter oder verweisen an eine Beratungsstelle. Die **Beratungsstellen** übernehmen in der Regel eine noch intensivere Betreuung der Jugendlichen, z.B. durch Hilfen bei der Abfassung von Bewerbungen, Bewerbungstraining oder Akquisition von entsprechenden Stellen.

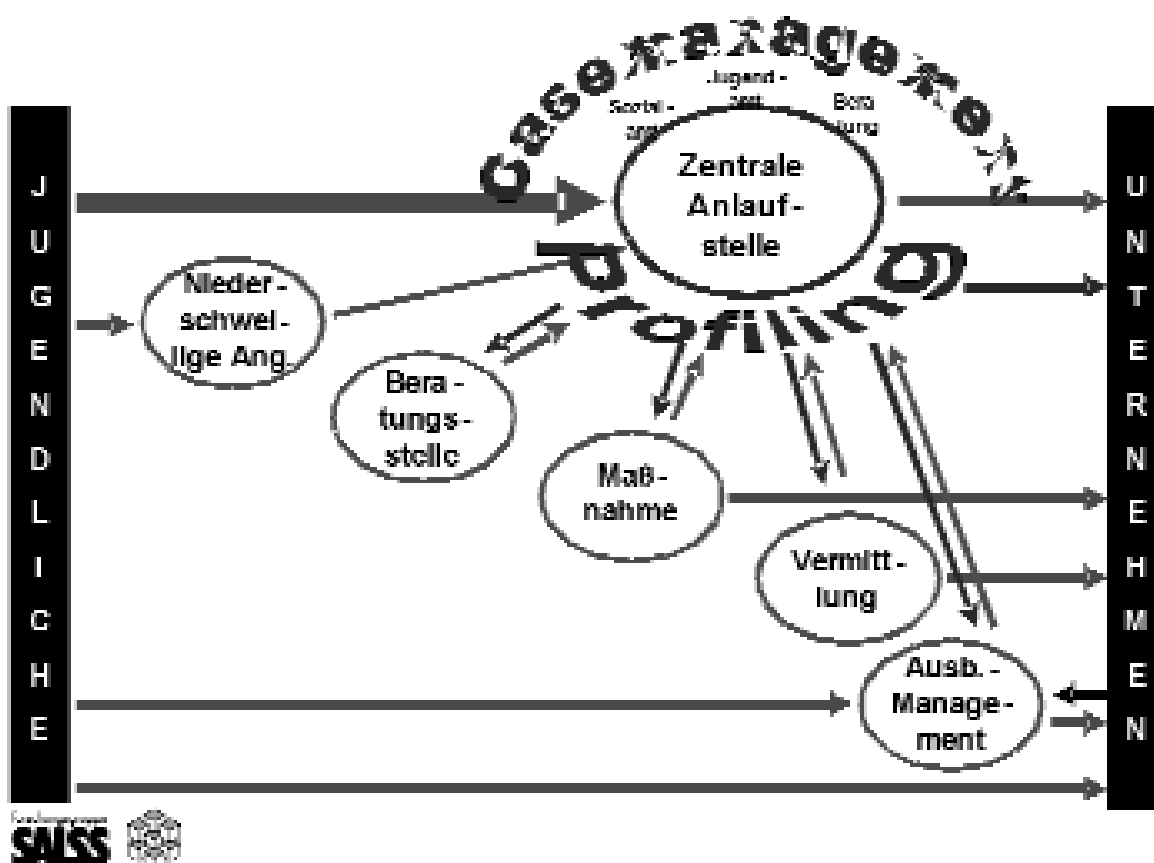
Jugendliche, die als noch nicht ausbildungsreif oder arbeitsfähig eingeschätzt wurden, oder für die keine betrieblichen Stellen gefunden werden konnte, werden von Seiten der Arbeits- und Sozialverwaltung – unter gewissen Voraussetzungen – berufsorientierenden oder qualifizierenden Maßnahmen zugewiesen. Diese Jugendlichen suchen dann mit Verzögerung – nach Durchlaufen der

Maßnahme – wieder nach einer Lehrstelle bzw. streben den direkten Übergang in Arbeit an. Hierbei stehen ihnen dann wieder die verschiedenen Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung. Die Strukturen vor Ort bieten den Jugendlichen häufig eine Vielzahl von Hilfen und unterschiedlichen Möglichkeiten, um dem Ziel eines Arbeits- oder Ausbildungsplatzes bzw. einer beruflichen Qualifizierung näher zu kommen. Die Begleitforschung hat ergeben, dass bei der Vielzahl unterschiedlicher Zugangswege und der differenzierten Zuweisungen und Verweise der Jugendlichen innerhalb des Systems immer wieder die Gefahr von Fehlzuweisungen besteht und sich das Risiko erhöht, dass Jugendliche im System “verloren gehen”.

Modifizierung der Strukturen

Konzepte für eine Modifizierung der Strukturen basieren z.B. auf den Ergebnissen von Modellversuchen oder folgen aus der Diskussion des “Hartz-Konzeptes”. Umfangreiche Verbesserungen der Förderstruktur (“Förderung aus einem Guss”) werden mit dem BMBF-Programm “Kompetenzen fördern- Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf” angestrebt.

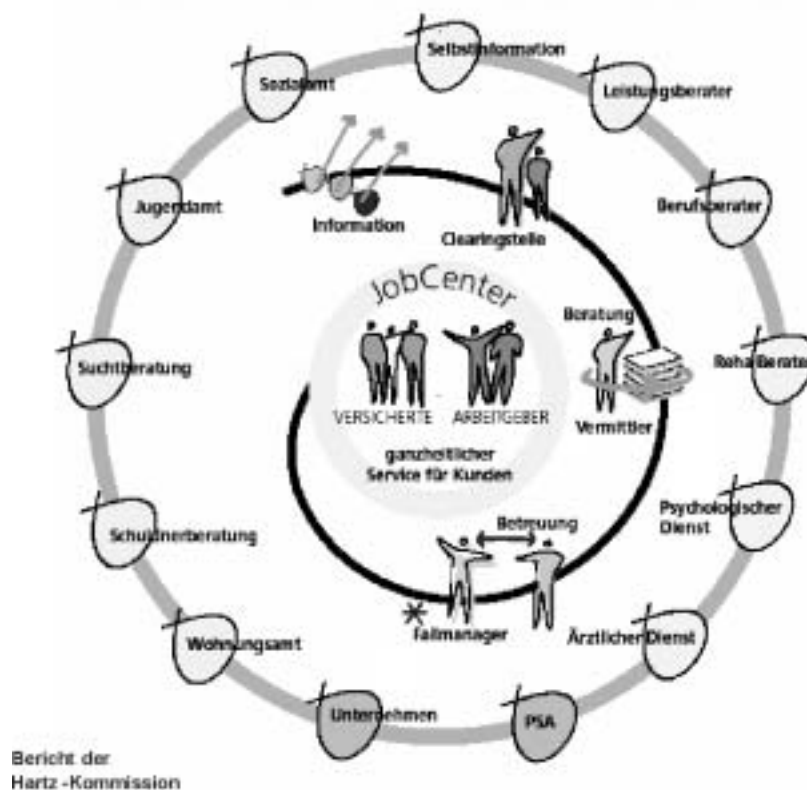
Zentral für solche Ansätze ist, dass als Ersatz für die unterschiedlichen Ämter eine “zentrale Anlaufstelle” für alle Ausbildung oder Arbeit suchenden Jugendlichen eingerichtet wird. Dort findet ein abgestuftes Profiling statt, nach dessen Ergebnis die Jugendlichen entweder direkt dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zugeführt werden (u.U. auch vermittelt über ein Ausbildungsmanagement-Projekt) oder an vorgelagerte, für sie optimale Stellen (Beratungsstellen, Maßnahmen, Sozialamt, Jugendamt) verwiesen werden. Jene Jugendlichen, die einer intensiveren Betreuung bedürfen – das sind in der Regel diejenigen, die nicht direkt für eine Ausbildung oder Arbeit in Frage kommen – werden zugleich in die Obhut eines **Casemanagements** übergeben.



Dadurch, dass von dieser Seite immer wieder die Entwicklung des Jugendlichen beobachtet – und in Konfliktfällen unterstützend eingegriffen – wird, soll sichergestellt werden, dass die Jugendlichen auf dem Wege zu und von den einzelnen zwischengeschalteten Einrichtungen nicht verloren gehen. Zudem soll über das Casemanagement der Austausch von Informationen unterstützt und die Doppelerfassung zentraler Daten vermieden werden.

Die zentralen Anlaufstellen im Arbeitsamt können allerdings das Angebot an niederschweligen Anlauf- und Beratungsstellen und die aufsuchende Sozialarbeit (Streetwork) nicht ersetzen. Diese (niederschweligen) Angebote (ab 2004: Aktivierungshilfen) müssen auch weiterhin aufrecht erhalten werden, um auch jenen Jugendlichen, die den Kontakt zu amtlichen Stellen verloren oder nie gefunden haben, eine Zugangschance zu bieten.

Im Prinzip findet sich dieser Ansatz im Modell des "Job Center" und der "Clearingstelle" des Hartz-Konzeptes wieder.



Durch Casemanagement und die Vernetzung der angebotenen Fördermöglichkeiten könnten die Leistungen für Jugendliche mit schlechten Startchancen verbessert werden. Den rechtlichen Rahmen mit einer Reihe an Möglichkeiten gibt im wesentlichen das SGB III vor.

5.3 Hintergrundinformationen: Fördermöglichkeiten nach SGB III

Berufsausbildungsbeihilfe §59 f. SGB III

Ziel u.a. Überwindung wirtschaftlicher Schwierigkeiten die einer angemessenen beruflichen Qualifizierung entgegenstehen.

Gefördert werden junge Menschen

- in einer Ausbildung in einem anerkannten, betrieblich ausgebildeten Ausbildungsberuf
- in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

Zuschüsse für Lebensunterhalt, Fahrtkosten und sonstige Aufwendungen

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen § 61

sollen auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereiten. Ab Januar 2004 können berufsvorbereitende Maßnahmen auch allgemeinbildende Fächer enthalten und auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses vorbereiten.

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) §§ 235, 240-246

bestehen aus Stützunterricht zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten und zur Förderung des Erlernens von Fachpraxis und Fachtheorie sowie aus sozialpädagogischer Begleitung zur Sicherung des Ausbildungserfolges. Für die Durchführung der abH-Maßnahmen erhalten die Maßnahmeträger die erforderlichen Maßnahmekosten. Sofern abH während der üblichen betrieblichen Arbeitszeit durchgeführt werden, kann dem Betrieb ein Zuschuss zu der anteiligen Ausbildungsvergütung gewährt werden.

Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BüE) §§ 235, 240-246

für Jugendliche, die auch mit ausbildungsbegleitenden Hilfen zunächst nicht in eine betriebliche Ausbildungsstelle vermittelt werden können. Sie erhalten unter Anleitung qualifizierter Ausbilder, Lehrkräfte und Sozialpädagogen eine individuelle und intensive Förderung. Nach dem ersten Ausbildungsjahr sollte die Ausbildung möglichst in einem Betrieb fortgesetzt werden. Es können dann ausbildungsbegleitende Hilfen in Anspruch genommen werden. Gelingt der Übergang nicht, wird die Ausbildung bis zum Abschluss in der außerbetrieblichen Einrichtung fortgeführt. Für die Durchführung der BüE-Maßnahmen erhalten die Maßnahmeträger die erforderlichen Maßnahmekosten sowie Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung.

Nach **§ 33 SGB III** kann das Arbeitsamt berufsorientierende Maßnahmen fördern. Träger, die den Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Beratung und Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf eine berufliche Ausbildung setzen bzw. setzen wollen, können auf diesem Wege eine Teilfinanzierung (max. 50% der Gesamtkosten) ihrer Bemühungen beantragen.

Nach **§ 37a SGB III** kann das Arbeitsamt Dritte mit der Vermittlung Ausbildungs- oder Arbeitsuchender beauftragen. In der Regel sind mit einer Beauftragung konkrete Vorgaben und Vermittlungsziele von Seiten der Arbeitsverwaltung verbunden; sozialpädagogische Zielsetzungen treten in den Hintergrund.

Mit der Neufassung der **§§ 240 bis 242 SGB III**, die mit Beginn des Jahres 2004, also nach Auslaufen des Sofortprogramms, in Kraft treten, wäre es möglich Artikel 11-Projekte weiter zu fördern. Unter dem Stichwort "Aktivierungshilfen" werden dann nach § 240 Nr. 2 Maßnahmen gefördert, die "besonders benachteiligte Jugendliche, die keine Beschäftigung haben und nicht ausbildungssuchend oder arbeitsu-

chend gemeldet sind, durch zusätzliche soziale Betreuungsmaßnahmen an Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung heranzuführen.“ Damit ist im Kern die gleiche Zielgruppe und die gleiche Aufgabenstellung, wie im Artikel 11 genannt. Eine Förderung durch das Arbeitsamt ist allerdings nur bis zu einer Höhe von maximal 50 Prozent möglich, die restlichen Mittel müssen kofinanziert werden.

Weitere Möglichkeiten einer Finanzierung von Seiten der Arbeitsverwaltung gibt es im Rahmen der **Freien Förderung** (SGB III § 10).

Hinzu kommen Regelungen zur Förderung entsprechender Maßnahmen im Achten Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – (SGB VIII, KJHG), das wesentliche Regelungen zum Jugendhilferecht zusammenfaßt. Beispiel **Betreutes Wohnen (§27 i.V.m. §§34, 35, 35a, 41 KJHG)**:

In Jugendwohngruppen werden Jugendliche und junge Erwachsene durch pädagogische Fachkräfte in der Regel abends, über Nacht und am Wochenende betreut. In Verselbständigungsgruppen wird die Betreuungszeit entsprechend verkürzt, um Jugendlichen mehr Erprobungsspielraum für ein eigenständiges Leben und Wohnen zu ermöglichen. Die Leistungen der Betreuung beinhalten vor allem Unterstützung der jungen Menschen während ihrer Schul- oder Berufsausbildung, Angebote zur Förderung der Persönlichkeit und sozialen Handlungskompetenz sowie Bildungs- und Freizeitangebote.

www.bibb.de

Adressen (Auswahl)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinemannstraße 2, 53175 Bonn / Hannoversche Straße 28-30, 10115 Berlin
Tel. 01888/57-0, Fax 01888/57-83601, E-Mail: bmbf@bmbf.bund.de, <http://www.bmbf.de>

Deutscher Bildungsserver
<http://www.bildungsserver.de>

Kultusministerkonferenz (KMK)
Lennéstr. 6 , 53113 Bonn, Tel.: 0228 / 501-0, Fax: 0228 / 501-777
E-Mail: presse@kmk.org, <http://www.kmk.org/indexo.htm>

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
Friedrich-Ebert-Allee 38 - 53113 Bonn
Tel.: 0228-5402-0, Fax: 0228-5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de, <http://www.blk-bonn.de>

bildungplus
Stresemannstr. 46
D-27570 Bremerhaven
fon +49 (0) 4 71. 14 08 - 60
fax +49 (0) 4 71. 14 08 - 69
E-mail: info@bildungplus.de, <http://www.bildungplus.de>

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, Tel. 0228/107-0, Fax 0228/107-2977
E-Mail: zentrale@bibb.de, <http://www.bibb.de>

Beim BIBB ist außerdem die Nationale Agentur "Bildung für Europa" angesiedelt, die die EU-Programme Leonardo und Sokrates durchführt

Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Straße 104, 90478 Nürnberg, Tel. 0911/179-0, Fax 0911/179-2123
<http://www.arbeitsagentur.de>

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
(Max Planck Institute for Human Development)
Lentzeallee 94, 14195 Berlin – Germany, Tel.: (+4930) 824 06-0, Fax: (+4930) 824 9939
www.mpib-berlin.mpg.de

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main
Tel. +49 (0) 69.24708-0, Fax +49 (0) 69.24708-444
E-Mail: dipf@dipf.de, <http://www.dipf.de>

Die Mitglieder des Bundesvorstandes der Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD (AfB)

Stand: November 2003

Vorsitzender:

Tilo Braune

Stellvertreterinnen:

Dr. Ursula Dörger

Angelika Heinlein

Weitere Mitglieder:

Hanno Krisam

Helmar Liebscher

Felizitas Reinert

Beratendes Mitglied:

Erhard Kohlrausch

Vorsitzender des AfB-Bundesausschusses

Impressum:

Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD (AfB)

Redaktion: Suzan Edebali

Verantwortlich: Ingrid Hesse

Willy-Brandt-Haus

Wilhelmstraße 141 - 10963 Berlin

Internet: www.afb.spd.de

Art.-Nr.: 3000474