

Wilfried Breyvogel (Hrsg.)

Wie aus Kindern Risikoschüler werden

Fallstudien zu den Ursachen von Bildungsarmut



Brandes
& Apsel

wissen & praxis 153

Wilfried Breyvogel (Hrsg.)

*Wie aus Kindern
Risikoschüler werden*



Über 20 Prozent eines Jahrgangs in Deutschland zählen zu den sogenannten Risikoschülern, die nur die Kompetenzstufe I und darunter als Befähigung erreichen. Sie gelangen also im Lesen und Rechnen kaum über das Grundschulniveau, sind zur beruflichen Ausbildung und zur verständigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur nicht der Lage. Besonders die Hauptschulen in den großstädtischen Zentren (Berlin, Hamburg, Bremen, Ruhrgebiet) sind die Orte, die Schüler häufig mit dieser Mangel- oder Nicht-Befähigung verlassen. Wir wissen aber nicht viel darüber, was im Innern dieser Schulen wirklich passiert.

Die hier versammelten zehn Fallstudien zielen auf diese Binnenperspektive. Es geht um den schulischen Prozess der Entstehung von Bildungsarmut und das Zusammenspiel der inneren Mechanismen, die die Schülerinnen und Schüler dabei erfahren. Erkennbar wird dabei, wie sie in täglicher, teils stündlicher, auch minutenhafter Wiederholung Feed-back-Loops des Scheiterns erleben. Dabei bewegen sie sich zwischen Rebellion und Anpassung, selbst ausgeprägte Wünsche nach Bildung laufen hier leer, verkümmern und versinken in Scham.

Der Herausgeber:

Wilfried Breyvogel, geb. 1942, ist Professor für Pädagogische Jugendforschung und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Duisburg-Essen, seit 2007 i. R. Zahlreiche Publikationen zu den Themen Sozialgeschichte der Erziehung, Jugendprotest, Jugendkulturen, Jugendgewalt, Jugendgeschichte, Jugendwiderstand im Nationalsozialismus, Jugend und Stadt, Großstadtstrukturen und soziale Segmentierung.

Wilfried Breyvogel (Hrsg.)

Wie aus Kindern Risikoschüler werden

Fallstudien zu den Ursachen
von Bildungsarmut

Mit Beiträgen von Wilfried Breyvogel,
Christoph Butterwegge, Sara Becker,
Joanna Dolinska, Christian Droßmann,
Elke Grüner, Hatice Güngör, Kalle de Jong,
Till Jürgensmeier, Ann-Kathrin Kuhn,
Corinna Reker, Bedia Şen, Klaus Wermker,
Anna Wikarek

Brandes & Apsel

Sie finden unser Gesamtverzeichnis mit aktuellen Informationen
im Internet unter: www.brandes-apsel-verlag.de
für E-Books und E-Journals: www.brandes-apsel.de
Wenn Sie unser Gesamtverzeichnis in gedruckter Form wünschen,
senden Sie uns eine E-Mail an: info@brandes-apsel.de
oder eine Postkarte an:
Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt am Main, Germany

wissen & praxis 153

1. Auflage 2012 (E-Book)

1. Auflage 2010 (gedrucktes Buch)

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und
Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen
Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der
Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung
durch Dritte.

Umschlag: Franziska Gumprecht, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main,
nach einem Foto von Christian Droßmann

DTP: Felicitas Müller, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über www.dnb.de abrufbar

ISBN 978-3-86099-953-0 (E-Book)

ISBN 978-3-86099-641-6 (gedrucktes Buch)

Inhalt

Vorwort 7

Wilfried Breyvogel:
Krisenhafte Schülerbiografien – Eine Einführung 8

Wilfried Breyvogel:
Zur Entstehung von Bildungsarmut 15

KAPITEL I

Fallstudien zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund

Till Jürgensmeier:
Der Schüler Jonas – Das Opfer 35

Anna Wikarek:
Selbststabilisierung im Gangsta-Rap – Der Fall Marvin 52

Karl-Jörg de Jong:
Schulschwänzen im Demotivierungsstrudel – Der Schüler Gabor 65

Christian Droßmann:
Genese einer Borderline-Persönlichkeit –
Die Folgen früher Ablehnungserfahrungen am Beispiel Sonja 78

KAPITEL II

Fallstudien zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Corinna Reker:
Lieber mit der Schande leben – Die Bedeutung von Zuschreibungsprozessen
für den Schulerfolg am Beispiel einer libanesischen Schülerin 137

Ann-Kathrin Kuhn:
»Können Sie da nicht helfen?« – Ein libanesisches Mädchen
im Zwiespalt von Familie und Schule 152

<i>Bedia Şen:</i>	
Eine muslimisch geprägte Männlichkeit und das Scheitern einer Fallbeziehung – Der Fall Samet	169
<i>Hatice Güngör:</i>	
Ein Regelfall des Scheiterns an der (deutschen) Sprache – Der türkische Schüler Bekir	182
<i>Sara Becker:</i>	
Bildungsoptimismus und schulische Demotivation – Der Schüler Demir	199
<i>Elke Grüner:</i>	
»Ich weiß nicht...« Mangelnde Sprachkompetenz und bewusste Isolation – Das Mädchen aus Thailand.	210

KAPITEL III

Der theoretische Rahmen

<i>Christoph Butterwegge:</i>	
Globalisierung, Migration und Integration	235
<i>Klaus Wermker/Joanna Dolinska:</i>	
Soziale Exklusion, Stadtentwicklung und Schulentwicklung	253
Literatur	262
Autoren	271

Vorwort

Während der Arbeit an dem vorliegenden Band haben die Eltern verstärkt die Entscheidung mit den Füßen getroffen: Von 8 Prozent (2006) hat sich die Anmeldequote für die Hauptschule auf zuletzt 4 Prozent (Februar 2010) in den Ruhrgebietsstädten Essen und Gelsenkirchen verringert. Auch wenn der Sachverhalt im Landesdurchschnitt noch nicht voll durchschlägt, Handlungsbedarf besteht nicht nur in NRW, sondern in allen großstädtischen Zentren der Bundesrepublik, so in Berlin, Hamburg, Bremen, in den Regionen um Frankfurt am Main, Stuttgart, München und Karlsruhe/Mannheim. Denn anstatt von der Hauptschule als »Restschule« ist von ihr nur noch als »Reste-Schule« zu sprechen.

Was den Kindern unter diesen Bedingungen zugemutet wird, erschließt der folgende Band von innen, aus dem Blick und der Erfahrung der Kinder.

Dass diese Arbeiten möglich wurden, dafür danken wir den Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulen, im Besonderen auch ihren engagierten Schulleitungen, Herrn Bronst und Frau Reich. Zentral für das Gelingen war die ständige Bereitschaft zum Austausch und zum Gespräch in Krisen. Dafür danken wir im einzelnen Herrn Helmut Kuhfuß und dem Sozialpädagogen, Herrn Werner Hojenski.

Zu danken haben wir der Alfred und Cläre Pott-Stiftung, die das Projekt von Beginn an förderte, auch der Universität Duisburg-Essen und der Fakultät für Bildungswissenschaften danken wir für einen Zuschuss zu den Druckkosten.

Zuletzt danke ich den beteiligten Studierenden für das außergewöhnliche Engagement, besonders denen, die die Mühen der Manuskriptarbeit noch durchgehalten haben. Der Band hat sein Ziel erreicht, wenn er zu einer integrativen Reform der Sekundarstufe I in den nächsten Jahren beitragen kann. Dazu wünsche ich ihm geneigte Leserinnen und Leser.

Wilfried Breyvogel, Februar 2010

Wilfried Breyvogel

Krisenhafte Schülerbiografien

Eine Einführung

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts in Form von zehn Fallstudien zu Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen in einer Ruhrgebietsstadt. Das Forschungsprojekt wurde im Zeitraum Oktober 2003 bis März 2007 durchgeführt, die Ausarbeitung und Überarbeitung der Fallstudien erfolgte zwischen 2007-2009. Der Titel »Krisenhafte Schülerbiografien. Praktische Schülerhilfe und pädagogische Praxisforschung« war Programm. Es war von Grund auf als ein Praxisprojekt für Studierende des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft und der unterschiedlichen Lehrämter konzipiert. Es knüpfte nochmals an Erfahrungen des »Projektstudiums« an, wie sie für die siebziger Jahre typisch waren, indem es die traditionellen Beziehungsformen des Lehrbetriebs auch für persönliche Anteile durchlässig machte und einen hohen Grad von Selbstorganisation und Kooperation zwischen allen Beteiligten voraussetzte.

Dabei war die studentische Projektarbeit in mehrere Phasen gegliedert. Den Einstieg bildete eine Feldstudie, die sich auf circa einen Monat erstreckte. In ihr stand die jeweilige Hauptschule in ihrem soziokulturellen Umfeld (Vereine, Schülertreffpunkte, Angebote der Jugendhilfe) im Zentrum. Parallel erfolgte bereits eine breit angelegte Hospitationsphase in der Schule, besonders im Unterricht bei den am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrern. Diese Hospitation diente neben der Orientierung auch bereits der Anbahnung von Kontakten und der Vorbereitung der Auswahl der Fälle. Im Zentrum sollten besonders krisenbelastete Schülerinnen und Schüler stehen.

Durch den Schwerpunkt in der Fallmethode verstand sich das Projekt als Teil der qualitativen Sozialforschung, wie sie an der Universität Duisburg-Essen in der Jugend- und Schulforschung seit den achtziger Jahren etabliert war. Entsprechend standen die teilnehmende Beobachtung mit ihren unterschiedlichen Protokollformen und das problemzentrierte sowie narrative Interview im Zentrum der Datenerhebung. In diesem Sinne war das Projekt für die Mehrzahl der Teilnehmer gleichzeitig ein Qualifizierungsprojekt. Denn die Ausbildung der Studierenden der Lehrämter kennt bisher keine besondere Einführung in die Methoden der Sozialforschung. Das bedeutete, dass den Studierenden parallel zu den ersten Erkundungen und Hospitationen die grundlegenden Methoden vermittelt und die entsprechenden Protokollformen eingeübt werden mussten.

Durch den zusätzlichen Theorie- und Zeitaufwand zeigte sich sehr schnell der

besondere Anspruch und Charakter eines »Projekts«, der sich dann in der selbst-organisierten Fallbeziehung, der Bereitschaft zum Erfahrungsaustausch und zur Supervision fortsetzte.

Praktische Schülerhilfe und die Übernahme von Patenschaften

Angesichts des sozialen Problemdrucks, der an den Hauptschulen besonders in den Ballungsgebieten des Ruhrgebiets besteht, war das Projekt auch auf Formen praktischer Schülerhilfe ausgerichtet. Als Vorbild diente dabei ein Projekt des Kinderschutzbundes, in dem ehrenamtlich engagierte Personen »Patenschaften« für besonders krisenbelastete Kinder übernehmen und ihnen kontinuierlich Sprach- und Lernhilfen geben. Durch die Übernahme des Konzepts dieser Patenschaft war das Forschungsprojekt gleichzeitig als Interventions- und Präventionsprojekt konzipiert. Eine nur distanzierte und ausschließlich der Forschungslogik verpflichtete Forschung ist m. E. in der gegenwärtigen Situation der Hauptschulen nicht zu rechtfertigen. Daher sollte es darum gehen, die belastende und krisenhaft zuge-spitzte Situation einzelner Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen und möglichst verbessernd zu verändern. Das bedeutete, dass auf Seiten der Studierenden nicht nur Theorie- und Methodenwissen, sondern auch praktisches Handlungswissen in alltäglichen Situationen, nicht nur in solchen der Schule, gefordert war. Der Erfolg des Projektes sollte also nicht nur in Form einer gelungenen Fallstudie, sondern auch in Form einer positiven Veränderung der schulischen Situation erkennbar sein.

Für diese Form der Intervention wurde die Form einer Patenschaft gewählt. In ihr verpflichteten sich die Schülerin oder der Schüler, die Eltern, die Schule und die oder der Studierende auf eine Frist von zunächst sechs Monaten zur Zusammenarbeit. Sie beinhaltete für die Studierenden die Verpflichtung (neben Hospitation und Fallarbeit), dass mindestens einmal wöchentlich ein längeres Treffen zur Hausaufgabenhilfe oder zu einer Unternehmung in der Freizeit verabredet wurde.

Die Kontrolle des Projekts

Feedback und Supervision fanden auf drei Ebenen statt. Zunächst an den beiden beteiligten Hauptschulen: In wöchentlichen Sitzungen, an denen auch die das Projekt in der Schule koordinierenden Lehrkräfte und der Sozialpädagoge regelmäßig teilnahmen, wurden erste Eindrücke und Wahrnehmungen ausgetauscht, der Stand der Datenerhebung vermittelt und erste Interpretationsansätze zur Diskussion gestellt. Daneben fand wöchentlich ein circa vierstündiges Projektplenum

aller Beteiligten in der Universität statt, an dem auch die Vertreter der Schulen regelmäßig teilnahmen. So entstand eine gegenseitige Verzahnung, die sicherte, dass ergänzende Informationen von Seiten der Schule in die Fallinterpretation einbezogen werden konnten und andererseits in der Fallarbeit gewonnene Einsichten in bisher der Schule verdeckte Zusammenhänge in den Entscheidungen der Schule berücksichtigt werden konnten. Dieses Plenum war zugleich die diskursive Plattform für die stufenweise Interpretation des Fallmaterials von ersten Skizzen und vorsichtigen Fallhypothesen bis zur Anlage erster Fallstudien. Nur in besonderen Krisensituationen einzelner Beteiligter fanden daneben Einzelgespräche als Beratung statt, die der individuellen Stabilisierung und Supervision dienten.

Zur Reflexion der Übertragungs- und Gegenübertragungsanteile zwischen den Studierenden und ihrem Fall wurden in mehreren Tagesplena ergänzend die Erzählungen zur eigenen Schullaufbahn und zur Biografie der Studierenden aufgezeichnet. Dabei zeigten sich vielfältige Nähebeziehungen zwischen den eigenen Schulerfahrungen der Studierenden und den identifikatorischen Momenten in der Fallwahrnehmung. Diese Seite der Projektarbeit konnte allerdings nur als Folie der Supervision dienen, ohne dass sie in jedem Fall systematisch für die Interpretation des Fallmaterials genutzt werden konnte. Hier stieß die Projektmethode an die Grenze zwischen forschendem und therapeutischem Setting.

Ergebnisse

Im gesamten Zeitraum haben 23 Studierende in dem Projekt mitgearbeitet. Die Schulen konnten jeweils sechs Plätze für Studierende ermöglichen, sechs zusätzliche Personen im Kollegium waren die verständliche Obergrenze, die die Schulleitungen festlegten. Das bedeutete, nur wenn ein Platz frei wurde, konnte jemand nachrücken. Aus diesem Pool der 23 sind die hier vorgestellten Fallstudien entstanden.

Andere haben ihre Ergebnisse in z. B. mündliche und schriftliche Prüfungen eingebracht, Hausarbeiten in Rahmen der Staatsexamen verfasst oder (wie in zwei Fällen) das Thema auch in Diplomarbeiten verarbeitet (so zu dem libanesischen Mädchen Saavik und zu Sanya, die durch die Heiratsmigration ihrer Mutter nach Deutschland gelangte). Trotz einer sehr intensiven Bewerberauswahl gab es Abbrüche und Ausstiege, die nicht zuletzt durch die Anforderungen des Projekts begründet waren.

Die Hauptschule »am Ende ihrer Epoche« oder das Aus einer Schulform

In den Jahren 2003-2006 wechselten noch acht bis zehn Prozent der Kinder eines Jahrgangs am Ende der 4. Grundschulklasse in der Großstadt Essen zur Hauptschule. 2008/09 ist die Übergangsquote in den Städten Mülheim und Essen auf fünf bis acht Prozent gesunken. Ausgangspunkt des Projekts war die Frage, was spielt sich eigentlich in dieser Schulform ab, kann man diese Schulform weiter rechtfertigen, was erfahren die wenigen »deutschstämmigen« Kinder in ihr, was die vielen Kinder mit unterschiedlichstem Migrations- und Fluchthintergrund?

Wegweisend war dabei die Arbeit der Essener Kollegin Gabriele Bellenberg¹, die das, was bisher nur vermutet werden konnte, auf der empirischen Basis der Schulen in Nordrhein-Westfalen nachgewiesen hatte: Spätereinschuler, Grundschulwiederholer und Absteigerlaufbahnen seien die typischen Schullaufbahnen der Hauptschule. Auf einen Schulformwechsler, der die Hauptschule in Richtung Realschule oder der Oberstufe (nach dem 10B-Abschluss) verlasse, kommen fünf Schulformwechsler, die aus der Realschule oder dem Gymnasium in die Hauptschule absteigen. Was passiert eigentlich in diesem Gemisch aus negativer Selektion und Enttäuschung? Denn alles verstärkend kommt der Faktor Migrationshintergrund hinzu. An beiden im Projekt beteiligten Schulen betrug er 75 bis 80 Prozent. Das bedeutete, dass Kinder, deren Eltern beide über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügten, sich zu Fünft oder Sechst in den Klassen befanden, zwei oder drei Mädchen und zwei oder drei Jungen. Dominant waren (und sind) libanesische und türkische sowie kurdische Kinder, die als Gruppen auftraten und – nicht überraschend – in der Regel in den älteren Jahrgängen den Klassensprecher stellten. Neben ihnen fanden sich Kinder aus Afghanistan, Irak, Vietnam, Thailand, Nigeria und Ghana sowie Kinder der Aussiedler aus Russland, um nur die größten Gruppen zu nennen. (In einer der beiden Hauptschulen wurden während der Zeit des Projekts bis zu neunundzwanzig Nationalitäten gezählt.) Beim Blick in so eine Klasse, die zudem im Alter (am Beispiel des 7. Jahrgangs) zwischen 12 und 17 Jahren gespreizt war, konnte man den Eindruck gewinnen, man blicke in ein buntes Kaleidoskop, in dem sich die Krise der Einwanderungsgesellschaft zusammenballe. Was über Jahrzehnte verleugnet wurde, ist hier zusammengepfercht und – das ist das Aberwitzige – die schwächste Schulform soll die Folgen dieser Krise bewältigen.

So ist es unübersehbar, dass die Hauptschule und die ihr parallel geschaltete Förderschule die Last dieser Krise zu tragen haben. Es ist jedem Beobachter schnell einsichtig, dass die pädagogischen Programme, die Förder- und Stützkurse, das gesamte, zumeist sehr entfaltete Inventar pädagogischer Bemühung auf dem

¹ 1999, S. 273f.

freiwilligen Engagement der Lehrerinnen und Lehrer beruht. Und dennoch, sie sind zu schwach, es ist mehr als Sisyphus, was sie leisten müssten. Das ist aber nur die eine Seite: die Hauptschule trägt die Last der migrationsbedingten Krise im Feld der Kinder- und Jugendpolitik. Andererseits befindet sich und lebt in ihr ein unentdecktes Potential, das zwar gegenwärtig hochgradig verunsichert und sich an den Rand gedrängt empfindet, das aber jenseits der Hauptschule, wäre sie abgeschafft, entwicklungsfähig, intelligent und vielseitig motiviert sein könnte. Das belegen u. a. die hier vorgelegten Fallstudien.

Aufbau und Gliederung des Bandes

Der Band ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Teil sind die Fallstudien zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zusammengefasst. Den Anfang bilden zwei Fallstudien zu Schülern, die aus unterschiedlichen Segmenten der sozialen Unterschicht stammen. Den ersteren stellt *Till Jürgensmeier* vor, *Jonas*, in den Begriffen der Schule-Gewalt-Forschung ist er das typische »Nur-Opfer«. Er kann sich nicht wehren, oder besser, er weiß, dass, wenn er sich wehrt, es nur schlimmer wird. Der zweite, von *Anna Wikarek* dargestellte Fall, *Marvin*, ist ein fundamental verunsichertes Heimkind an der Grenze zum Jugendlichen, das aus desaströsen Familienverhältnissen stammt. Er hat für sich eine imaginäre Lösung seiner Konflikte gefunden. In den aggressiven Phantasmen des Hip-Hop und seiner Idole findet er den Gegenpol seiner Stabilisierung. Am Beispiel des dritten, von *Kalle de Jong* dargestellten Falles ist Zug um Zug nachvollziehbar, wie ein durchschnittlich begabter Junge, *Gabor*, durch die elterliche Entscheidung für die Hauptschule, die die Empfehlung der Grundschule für die Realschule nicht umgesetzt hatte, sich am falschen Ort empfindet und trotz der Intervention des Projekts zum Schulverweigerer wird. Der vierte, von *Christian Drobmann* dargestellte Fall *Sonja* repräsentiert den Weg des Abstiegs vom Gymnasium zur Hauptschule. Dabei ist ihre Selbstkrise bereits (vor der Zeit des Projekts) in der Gymnasialzeit ausgebrochen und hatte Identität und Geschlecht gleichermaßen erfasst. Der Fall ist durch die längste Patenschaft (drei Jahre) gekennzeichnet, er führte von der Hauptschule zur gymnasialen Oberstufe zurück, er ist der theoretisch am intensivsten durchgearbeitete und daher auch der umfangreichste des Bandes.

Der zweite Teil des Bandes enthält die Fallstudien zu Kindern, deren Familien durch Migration geprägt sind. *Corinna Reker* beginnt mit der Fallstudie zu einem Mädchen aus dem Libanon. *Saavik*, eine unauffällige und durchschnittlich leistungsfähige Grundschülerin mündete (durch einen Familienkonflikt bedingt) einen Monat verspätet in die Hauptschule ein. Auf einen Einzelplatz verwiesen, erhielt sie eine Außenseiterstellung. Unter dem Druck der Etikettierung in Kürze zur

»Rädelsführerin« stigmatisiert, wünscht sie selbst den Übergang zur Förderschule, wo sich Leistung und Verhalten wieder an die Bewertungen in der Grundschule anschließen. Der folgende, von *Ann-Kathrin Kuhn* dargestellte Fall ist ähnlich und doch anders. *Malak*, auch ein libanesisches Mädchen, steckte bereits hilflos in einer verfahrenen Lage in der Schule. Während aber im Fall von Saavik eine familial-soziale Orientierung vorherrschte, repräsentierte *Malak* bereits deutlicher die junge Frau, die jenseits der Schule aus dem Wunsch nach Verlobung und Ehe ihre Hoffnungen auf ein besseres Leben bestärkte.

Die folgenden drei Fallstudien behandeln türkische Jungen im Alter von 12-15 Jahren. Der Fall *Samet*, den *Bedia Şen* darstellt, stand beispielhaft für eine männlich geprägte Präadoleszenz. Gerade in der 5. Jahrgangsklasse an der neuen Schule angekommen, fühlte er sich allen überlegen, leichtfüßig, immer präsent, eben der »Big Boss«, als der er sich der Studentin vorstellte. Gleichzeitig war er zutiefst verletztlich und in seinem Stolz verschlossen. Ohne dass sie sich dessen bewusst waren, standen sie sich im Wege: Er, der kleine Gernegroß, der sich in den Fußangeln des Alltags verding, sie, die erfolgreiche Tochter aus einer Migrationsfamilie. Wie *Bedia Şen* repräsentiert auch *Hatice Güngör* eine erfolgreiche Bildungskarriere der dritten Generation. Insofern überrascht es nicht, dass auch sie eine Fallstudie zu einem nicht besonders auffälligen türkischen Jugendlichen vorlegt. *Bekir* hat die »ganz normalen« Schwierigkeiten seiner Ethnie, Sprachprobleme in jeder Hinsicht. Er konnte sich weder in seiner Muttersprache noch in der deutschen Sprache angemessen verständigen. Er verstand weder im Englischen die Bedeutung der Vokabel, noch in der Mathematik die Aufgabenstellung und erst recht nicht, wenn z. B. im Unterricht von »Hünengräbern« die Rede war. Für die Autorin war es zugleich ein Déjàvu der eigenen Schulerfahrung, die sie dadurch glücklich bewältigt hat, dass ihr Mathematiklehrer rechtzeitig die Begabung der inzwischen unterrichtenden Mathematiklehrerin erkannte. Polartig anders liegt der Fall des Schülers *Demir*, den *Sara Becker* vorstellt. Er ist im guten Sinne bildungsbeflissen. Von einer Kölner Realschule (aus unbekanntem Gründen) am Ende der 6. Klasse aussortiert, gelingt es ihm beim Ortwechsel der Familie nach Essen nicht, die Aufnahme an einer Gesamtschule zu erreichen. Er muss die von ihm tief empfundene Peinlichkeit der Hauptschule ertragen und wird im Projektzeitraum vom aufmerksamen Schüler zum demotivierten »Störer«. Er, der anfangs durch die Ordnung seiner Hefte und die immer präsenten Mappen heraus stach, wird am Ende der Hauptschule als Trost einen Literaturkurs an der Volkshochschule besuchen. Hoffnung gibt es für ihn jenseits der Hauptschule und der Bundesrepublik, in Paris. Er wird bei anderen Teilen der Großfamilie leben, Französisch lernen und in einer zur Familie gehörenden Firma arbeiten.

Das letzte außergewöhnliche Beispiel behandelt den Fall des thailändischen Mädchens *Sanya*, das im Rahmen der Heiratsmigration der Mutter noch in der

Grundschulzeit »nachgeholt« wurde und eine Hauptschulempfehlung erhielt. Der Autorin *Elke Grüner* fiel sie durch ihre Isolation und den immergleichen Standort außen, an der Schulhofmauer, auf. Auch die Fallbeziehung war lange durch ihr »Ich weiß nicht!« geprägt. Erst nach einem Zeitraum von zwei Jahren entstanden erste Zugänglichkeiten und Vertrauensformen. Am Ende der Fallbeziehung war allerdings die Fremdheit noch so ausgeprägt, dass Sanya für sich die Rückkehr nach Thailand noch offen hielt.

Der dritte Teil des Bandes enthält Beiträge, die die theoretische Rahmung bilden. *Christoph Butterwegge (Universität Köln)* liefert dabei die Folie zum Verständnis der Migration im Rahmen der Globalisierung. Neben einer gesellschaftstheoretischen Kritik der neoliberalen Politik in Form der sozialen Spaltung national, international und global verweist er auf die neuen Formen der Unterprivilegierung als »arme Arbeitslose« und »arbeitende Arme«. Seine Kritik trifft das gegenwärtige Migrationsregime zwischen der Anwerbung der »besten Köpfe« und gleichzeitiger Flüchtlingsabwehr in den Kernländern der EU. Es folgt der Verweis auf die Ethnisierung der sozialen Konflikte. Der Autor schließt mit einer Programmatik, in der *Migration als Menschenrecht* und selbstverständliche Normalität in einer offenen Welt erscheint.

Diese Argumentation setzt der Beitrag von *Klaus Wermker und Joanna Dolinska (Universität Duisburg Essen)* fort, allerdings bezieht er sich auf die Folgen für die Stadt und ihre Entwicklung im Ruhrgebiet. Angelehnt an die weitsichtigen Arbeiten von Françoise Dubet/Didier LaPeyronnie zu den Pariser Vorstädten spezifizieren die Autoren die Entwicklung am Beispiel ausgewählter Städte und Stadtteile im Ruhrgebiet. Sie plädieren für eine intervenierende Stadt- und Schulpolitik, die die weitere Reproduktion sozialer Ungleichheit verhindert.

Wilfried Breyvogel

Zur Entstehung von Bildungsarmut

Bildungsbenachteiligung – der Vorhof der Bildungsarmut

»Managersohn aufs Gymnasium – Arbeitertochter zur Hauptschule« titelte Der Spiegel ein Interview mit dem Leiter der IGLU-Studie im Jahr 2004¹. Es war eine bewusste Erinnerung an das »katholische Arbeitermädchen vom Lande«, dessen Aussichten auf höhere Bildung in den sechziger Jahren gegen Null gingen. Dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg eines Kindes prägt, ist seit PISA 2000 unstrittig. Es ist am Ende des Jahres 2009 eher die Frage, was sich positiv verändert und was sich möglicherweise verhärtet hat. Denn dass mit dem obigen Sachverhalt die *Selektivität* des deutschen Schulsystems zur Debatte steht, ist ebenfalls unstrittig.

Bereits während der Grundschulzeit entstehen erste Leistungsunterschiede, die auf die soziale Herkunft verweisen und die die Schule in ihrer heutigen Form nicht ausgleichen kann. Die IGLU-Studie 2006 hat dazu die kognitive Leistung und die Lesekompetenz unabhängig von den Schulnoten gemessen und die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte sowie die Gymnasialpräferenz der Eltern in Abhängigkeit von der Sozialschicht dargestellt.

Hier zeigt sich, dass selbst bei gleichen Lesekompetenzen und gleichem Niveau an kognitiven Grundfähigkeiten Kinder der oberen Dienstklasse mit einer 2,6-mal höheren Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung von ihren Lehrern und Lehrerinnen erhalten als Kinder aus Facharbeiterfamilien und einer 4,5-mal höheren Wahrscheinlichkeit als Kinder von un- und angelernten Arbeitern.²

Nimmt man in den Vergleich auch noch das Ausmaß der Gymnasialpräferenz hinzu, d. h. in welchem Maß die Eltern dem Gymnasium den Vorzug geben, dann verschieben sich die Chancen nochmals zu Gunsten der oberen Dienstklasse:

Bei gleichen Lesekompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten wollen Eltern der höheren [oberen, wb] Dienstklasse 3,8-mal so häufig für ihre Kinder den Besuch eines

¹ Spiegel Online vom 2. Februar 2004.

² Dombrowski, Rosine/Solga, Heike: *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*, Arbeitspapier 171, Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung) 2009, S. 14.

Gymnasiums im Vergleich zu Facharbeitereltern und 5,7-mal so häufig im Vergleich zu un-/angelernten Arbeitern.³

In der Zusammenfassung zu IGLU 2006 wird die *Chancenungleichheit* am Beispiel der Lesekompetenz noch etwas deutlicher formuliert.

Während Kinder aus der oberen Dienstklasse bereits mit einer Lesekompetenz, die elf Punkte unterhalb [!] des deutschen Mittelwerts von 548 liegt, gute Chancen auf eine Gymnasialpräferenz ihrer Lehrkräfte haben, benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern 614 Punkte.⁴

Das bedeutet, dass diese Kinder *den Durchschnitt* um 66 Punkte überbieten müssen, in Schulnoten gesprochen, ca. zwei Schulnoten besser sein müssen als das Kind eines Arztes, Studienrats oder Rechtsanwalts, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.

Seit PISA 2000 und IGLU 2001 hätte man erwarten können, dass dieser »bildungspolitische Skandal« – so auch der mit Werturteilen sparsame Bundespräsident Köhler – sich positiv verändert hätte. Das Gegenteil ist der Fall:

Im Vergleich zu IGLU 2001 zeigt sich, dass die kritischen Werte insbesondere für un- und angelernte Arbeiter gestiegen sind, während – ... – für die übrigen Gruppen und insbesondere für die obere Dienstklasse die kritischen Werte gesunken sind.⁵

Das kann im Blick auf die mentale Einstellung der überwiegend weiblichen Lehrkräfte an Grundschulen nur heißen, dass sie in ihrer Praxis seit 2001 nicht verunsichert wurden, sondern sich zu ihren Empfehlungen weiter berechtigt empfinden. Dass eine Schulpolitik, die das Urteil über den Bildungsgang ganz in die Hände der Lehrkräfte legen will (wie in Hamburg 2009), scheitern muss, dürfte daher nachvollziehbar sein. Wer wollte diesen Lehrkräften wirklich vertrauen?

Als Fazit gilt: Die entscheidende Weichenstellung zur Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten findet weiter am Ende der Grundschulzeit statt. Die Einfädung in das drei- und viergliedrige Schulsystem stellt die entsprechenden Weichen. Kinder aus unteren sozialen Schichten sind nicht nur in ihrer Entwicklung und der Förderung ihrer Kompetenzen benachteiligt, sondern sie können ihre Kompetenzen auch deutlich schlechter in ihnen *angemessene Bildungswege* und *Zertifikate* umsetzen. So setzt sich ihre Benachteiligung in Form einer falschen Empfehlung am Ende der Grundschulzeit in den im Niveau unterschiedlichen Fächern und Lehrplänen des gegliederten Schulsystems fort. Hin-

³ Dombrowski/Solga 2009, ebd.

⁴ Bos, Wilfried u. a.: IGLU 2006, Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz in Berlin am 28. November 2007, S. 25.

⁵ Bos, u. a. 2007, ebd.

zutritt die Homogenisierung der Lernmilieus mit dem Verlust von Anregungen, die ihren Potentialen entsprechen. Auch ist die Form der Problembewältigung bei einem Scheitern auf höherem Niveau als »das Durchreichen nach unten« geblieben. So werden die Hauptschulen, die in der früheren Debatte noch »Restschulen« hießen, heute richtig »Reste-Schulen« differenter Partikel genannt.

An dieser Stelle öffnet sich der Weg in die in der Schule eingeleitete und biografisch fixierte *Bildungsarmut*. Es ist daher der neue Zentralbegriff der Bildungsdebatte.

Bildungsarmut – Der Zentralbegriff der neuen Bildungsdebatte

In der Bildungsdebatte hat der Begriff »Bildungsarmut« eine enorme Konjunktur erfahren. Er hat den Begriff der »Bildungsbenachteiligung« und die problematische Zuschreibung »bildungsferne Schichten« abgelöst. Er ist zuletzt sogar in den Koalitionsvertrag der neuen bürgerlichen Mitte aus CDU/CSU und FDP eingegangen.⁶ Man wolle für den »Kampf gegen Bildungsarmut« Bildungsbündnisse von Bund, Ländern und Kommunen schließen. Diese Textpassage ist aus den Vorverhandlungen in die Koalitionsvereinbarung übernommen. Dass man auch »gegen den hohen Anteil von Risikoschülern in Deutschland« antreten wolle – diese Passage aus den Vorverhandlungen ist allerdings in der Koalitionsvereinbarung entfallen. Der Begriff »Risikoschüler« hat einen Realitätsgehalt, dem sich Politik nicht zu stellen vermag. Denn er rührt an die Grundfesten des drei- bzw. viergliedrigeren Schulsystems und am Bestand besonders der Hauptschule.

Extreme, absolute und relative Bildungsarmut

Im Jahre 1999 hatte Jutta Allmendinger den Begriff »Bildungsarmut« erstmals in einem Aufsatztitel für die Charakterisierung der mangelhaften Bildungslage bestimmter sozialer Gruppen benutzt.⁷ Es geht bei diesem Begriff seitdem um den ursächlichen Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Als *allgemeine Definition* kann eine Formulierung von Heike Solga gelten:

Bildungsarmut steht für ein Bildungsniveau – in Form von Abschlüssen und Zertifikaten

⁶ Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode, Berlin 2009, S. 59.

⁷ Allmendinger, Jutta: *Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik*. Soziale Welt 50, S. 30-50.

oder Kompetenzen –, das in einer Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist.⁸

Bildungsarmut ist demnach zweiseitig. Sie ist einerseits durch niedrigwertige Abschlüsse und Zertifikate des Bildungssystems, andererseits durch einen Mangel an Kompetenzen gekennzeichnet. Analog zur allgemeinen Armut und der Unterscheidung von *absoluter* und *relativer* Armut ist es naheliegend, auch eine *absolute* und *relative* Bildungsarmut zu unterscheiden.

Absolute Bildungsarmut ist institutionell über Zielstellungen des Bildungssystems einer Gesellschaft und das darin festgelegte Minimum an (zu erreichender) Bildung definiert.⁹ Dieses Minimum ist in Deutschland der Hauptschulabschluss.

Relative Bildungsarmut orientiert sich hingegen am *durchschnittlichen* Bildungsniveau einer Gesellschaft, das sich an der Summe der erreichten Abschlüsse messen lasse. Personen am unteren Ende der Bildungsverteilung gelten daher als *relativ bildungsarm*. Im Regelfall ist davon auszugehen, dass Abschlüsse und diesen entsprechende Zertifikate sowie damit korrespondierende Kompetenzen (im Sinne qualitativer Befähigungen) sich entsprechen.

Im Blick auf die vorliegenden Fallstudien ist es von besonderem Interesse zu prüfen, ob zu erwartende Zertifikate in Übereinstimmung oder in Widerspruch zu feststellbaren oder bereits festgestellten Kompetenzen stehen. Sind an anderen Stationen der Schulkarriere oder in anderen Kontexten Befähigungen bereits deutlich geworden, die in Widerspruch zu den zu erwartenden Zertifikaten der Hauptschule stehen? Im Blick auf das Fallmaterial soll zudem eine Ergänzung gegenüber den genannten Definitionen vorgenommen werden. Dabei wird der Blick erweitert und sogleich auf die drei großen Felder *Schule, Familie und Erwerbsleben* sowie ihr Zusammenspiel gerichtet.

Wenn der Hauptschulabschluss, wie es gewiss zutrifft, als *absolute* Bildungsarmut gelten muss, dann ist es notwendig, noch eine Bezeichnung für Personen einzuführen, die am Hauptschulabschluss gescheitert sind. Für diese, noch tiefer liegende Bildungsarmut empfiehlt sich daher die Einführung des Begriffs der äußersten, der *extremen* Bildungsarmut.

Eine Bildungsarmut, die noch unter der *absoluten* Bildungsarmut rangiert, wäre dann dadurch gekennzeichnet, dass ein Abgänger des Schulsystems die Haupt- oder Förderschule *ohne das Minimum der möglichen Abschlüsse, den Hauptschulabschluss*, verlässt. Seine Situation wäre wahrhaft *extrem*, wenn er/sie zugleich keine Chance auf einen Ausbildungsplatz oder Zugänge zum Erwerbsleben findet

⁸ Solga, Heike: Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden 2009, S. 395-432, zit. S. 399.

⁹ Solga 2009, ebd.

und zudem in einem bereits stark individualisierten und nicht unterstützenden sozialen Kontext lebt, wenn also die notwendigen Ressourcen aller drei Bereiche *Schule, Familie, Erwerbsleben* nicht vorhanden sind.

Auf der Basis des Fallmaterials lässt sich bereits hier behaupten, dass entscheidend ist, ob in einem der drei genannten großen Felder ein Widerspruch entsteht, ob z. B. trotz schulischer Nichtqualifikation familiäre Ressourcen und/oder Zugänge in das Erwerbsleben im größeren Lebenszusammenhang gegeben sind. Kein Anreiz und kein Widerspruch wäre dann gegeben, wenn z. B. die Eltern bereits über längere Zeit erwerbslos gewesen sind und im Umfeld der möglichen Beziehungen zu anderen Verwandten keine Widersprüche und Hinweise entstehen, die Vorbild, Anregung oder Anlass zu einer Veränderung der eigenen Lage sein könnten.

Als *Beispiel* für eine solche *extreme* Bildungsarmut kann das Fallmaterial *Marvin* herangezogen werden. Als eines von neun Kindern, die von drei verschiedenen Vätern stammen, hatten er und der zwei Jahre ältere Bruder durch eine Anzeige bei der nächsten Polizeiwache aus der kindlichen Not einer typischen Gewaltattacke des damaligen Stiefvaters ihre Heimeinweisung und den Zerfall der Restfamilie ausgelöst. Aus dieser Gewalt entkommen, war das Heimkind Marvin vom Regen unter die Traufe der Gewalthierarchie der übrigen Heiminsassen geraten. Neben den sich in der Schule manifestierenden Trotzreaktionen, die in Wahrheit Schutzreaktionen eines destabilisierten Selbst waren, war er bereits als Dreizehnjähriger auf dem Weg zur strafrechtlichen Devianz. Angesichts erster Strafdelikte und entsprechender Anzeigen schien sein Weg bereits festgeschrieben, ohne erkennbare Widersprüche und Herausforderungen (»Vom Heim in die Sozialhilfe« – den Status seiner zerfallenen Rest-Familie).¹⁰

Von einer *relativen* Bildungsarmut ist m. E. zu sprechen, wenn in einem der drei genannten Felder (Schule, Ausbildung, familialer Kontext) Widersprüche entstehen, die die Veränderbarkeit der Lage noch offenhalten. So kann ein Jugendlicher als *relativ* bildungsarm gelten, wenn – wie in einem anderen, hier nicht dargestellten Fall – die Jugendliche zwar einen Hauptschulabschluss mit der recht seltenen Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben hat, sie aber aufgrund eines nicht stützenden, sondern zerfallenen familialen Kontextes ihre gewonnene Chance nicht wahrnehmen kann. In der anschließenden Ausbildung der Lehre scheitert sie auf Grund eines Konkurses des Betriebs, so dass ihr zunächst nur die Möglichkeit bleibt, als Aushilfe und in ungelernten Tätigkeiten Erwerbsarbeit zu verrichten. Dennoch bleibt der Widerspruch eines höheren Bildungszertifikats erhalten und er kann Triebfeder einer fortgesetzten Suche nach verbesserten Erwerbschancen sein.

Wie schmal allerdings der Grat einer Relativierung ist und ob zu recht von einer

¹⁰ Vgl. Wikarek, Anna: *Selbststabilisierung im Gangsta-Rap. Der Fall Marvin*, in diesem Bd.

nur relativen oder doch von einer absoluten Bildungsarmut zu sprechen ist, kann am dargestellten Fall *Jonas*¹¹, dem schulischen »Nur-Opfer«, gezeigt werden:

Jonas konnte sich Aggressionen nur durch einen Schulwechsel entziehen, er verhielt sich in Grenzen noch naiv kindlich, war schulkonform und – das war die Prognose – würde, als Legastheniker etikettiert, der *extremen* oder *absoluten* Bildungsarmut kaum entgehen können. Aber er hatte eine Mutter, die sich kontinuierlich über die Eltern- und Schulpflegschaft engagierte und gleichzeitig zumindest phasenweise – trotz wechselnder Lebenspartner – ein stabiles familiäres Zentrum bildete. *Jonas* war zu dem Zeitpunkt der einzige Sohn neben fünf teils älteren, teils jüngeren Töchtern. Die kirchliche Bindung der Mutter stand parallel zu seiner Messdienerschaft, die die gewaltvollen Erfahrungen der Schule kompensierte. Auch wenn es zu dem Zeitpunkt noch nicht greifbar war, aber die Mutter, eine ehemalige Kioskbetreiberin, verfügte über ein soziales Netzwerk, das sie – wie bereits bei dem Schulwechsel – auch beim Übergang in die Erwerbsarbeit ins Spiel bringen könnte. So könnte sich seine extreme oder absolute Bildungsarmut letztlich noch in eine nur *relative* verwandeln. Sie würde ihn vor der Exklusion als »Unfähiger« schützen und ließe ihm Chancen einer Entfaltung praktischer Kompetenzen im späteren Leben.

Zertifikatsarmut

Neben der Unterscheidung von *extremer*, *absoluter* und *relativer* Bildungsarmut ist die Unterscheidung von *Zertifikats-* und *Kompetenzarmut* notwendig. Zertifikatsarmut bezieht sich auf die erwerbbaaren Zertifikate des Bildungssystems. »Bezogen auf Deutschland wird das *absolute Minimum an Bildung* durch das Absolvieren der Schul- und Berufsschulpflicht und des damit definierten untersten Abschlusses bestimmt.«¹² Wie in den Beispielen angedeutet, ist dieses Minimum der Hauptschulabschluss. Wer ihn nicht erreicht, zählt zu den *absolut* Zertifikatsarmen, das seien gegenwärtig 10 Prozent eines Jahrgangs, bei den ausländischen Schülertlassen sind es 20 Prozent.

In relativer Hinsicht ist das Mindestmaß an Bildung allerdings deutlich höher als der erfolgreich erworbene Hauptschulabschluss.

Um die 70 Prozent der jungen Bevölkerung haben mindestens einen Realschulabschluss und mehr als 85 Prozent der 25- bis 29-Jährigen haben vor dem Berufseinstieg eine berufliche oder akademische Ausbildung absolviert.¹³

¹¹ Vgl. Jürgensmeier, Till: *Der Schüler Jonas – Das Opfer*.

¹² Solga 2009, S. 399. Die Zahlen ergeben sich durch den Realschulabschluss der Gymnasialisten, die ihn inklusiv erwerben.

¹³ Solga 2009, ebd.

Mithin gilt der Rest, 15 Prozent der jungen Erwachsenen, als nicht ausreichend qualifiziert, bzw. als (*relativ*) *bildungsarm*. Dieser Anteil ist mit 10 Prozent in den neuen Bundesländern geringer als in den alten. Der Anteil ausbildungsloser 25- bis 29-Jähriger liegt bei der ausländischen mit 37 Prozent deutlich höher als bei der deutschen Bevölkerung (11 Prozent).

Kompetenzarmut

Durch die Kompetenzmessungen der PISA-Studien ist neben die Möglichkeit der Feststellung der Zertifikatsarmut die Möglichkeit der Feststellung der *Kompetenzarmut* getreten. Auch hier ist die Unterscheidung von *relativer* und *absoluter* Kompetenzarmut notwendig.

Absolute Kompetenzarmut bedeutet das Nichterreichen der untersten Kompetenzstufe I auf der fünfstufigen – und für Mathematik in PISA 2003 auf der sechsstufigen – Kompetenzskala der PISA-Studien. »Diese Jugendlichen gelten als ›funktionale Analphabeten«, da sie zwar elementare Lesefähigkeiten besitzen, die jedoch einer praxisnahen Bewährung nicht standhalten.« (PISA 2001)¹⁴

Zur Gruppe dieser unter der Kompetenzstufe I Verbleibenden sind allerdings noch diejenigen zu zählen, die zwar die Kompetenzstufe I erreichen, aber damit die gegenwärtigen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes auch nicht erfüllen können. »(Absolut) kompetenzarm wären damit – gemessen an der Lesekompetenz in PISA 2003 – etwa 22 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland.«¹⁵ In Finnland liegt die Vergleichszahl bei 5 Prozent.

Die *relative Kompetenzarmut* lässt sich nur über die Verteilung auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus und durch den Bezug auf die Durchschnittswerte ermitteln. Der deutsche Mittelwert der Lesekompetenz betrug in PISA 2003 491 Punkte, die Standardabweichung lag bei 109 Punkten, was zwei Schuljahren entspreche. Heike Solga schlägt daher vor, diejenigen als *relativ kompetenzarm* zu bezeichnen, die um die Standardabweichung *unter dem Durchschnitt* lagen, die mithin weniger als 382 Punkte (am Beispiel der Lesekompetenz) erreicht haben. In der internationalen Konkurrenz, d. h. hier am OECD-Vergleich gemessen, wären alle jene *relativ kompetenzarm*, die weniger als 394 Punkte erreicht haben. Da die Werte sich sehr stark überlagern, wäre ihr quantitativer Anteil nur etwas geringer als der *der absolut kompetenzarmen* Jugendlichen in Deutschland.

¹⁴ Zit. nach Solga 2009, S. 406.

¹⁵ Solga 2009, S. 400.

Bildungsarmut und die Realschulen

Die bisherige Darstellung basierte auf den Daten von PISA 2001 und 2003. Trotz geringfügiger Verbesserungen haben sich die vergleichbaren Werte in PISA 2006 nicht verändert. Der Anteil der absoluten Bildungsarmut lag weiterhin bei 23 Prozent. Heinz-Elmar Tenorth vermerkt dazu: Das sei eine Kompetenzdimension, die dem *Grundschulniveau* entspreche und die nicht erwarten lasse, dass diese Abgänger der Sekundarstufe I in irgendeiner Weise für berufliche Ausbildung oder auch nur zur verständigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur befähigt wären.¹⁶

In einer gesonderten Auswertung konnte Tenorth der Entstehung und der Verteilung dieser Gruppe nach Schularten und Ländern weiter nachgehen. Das ist insofern von zentraler Bedeutung, weil nicht nur die Hauptschulen und mit ihnen die in der öffentlichen Meinung häufig fälschlich gleichgestellten Gesamtschulen die Verursacher dieser Misere sind, sondern – und das muss überraschen – auch die Realschulen einen erheblichen Beitrag zu diesem bildungspolitischen Desaster leisten.

Schüleranteile auf der Kompetenzstufe I und darunter:

An den Hauptschulen (in Prozent)

Land	Bildungs- beteiligung	Mathematik	Lesen	Naturwissen- schaften
Baden-Württemberg	24,6	47,0	53,4	41,9
Bayern	30,5	35,3	36,9	28,0
Berlin	12,2	70,6	73,2	65,3
Bremen	20,0	73,1	73,5	66,5
Hamburg	9,5	75,7	78,7	67,3
Hessen	15,2	62,3	59,3	57,4
Niedersachsen	25,6	53,8	50,4	37,8
Nordrhein-Westfalen	24,3	54,2	52,8	43,7
Rheinland-Pfalz	17,5	53,9	52,6	46,3
Schleswig-Holstein	26,7	57,0	60,5	42,6

Quelle IPN

Die Tabelle bezieht sich auf die alten Bundesländer. Betrachten wir zunächst die Schüleranteile der »Kompetenzstufe I und darunter« an den Hauptschulen. Bayern, das mit 30,5 Prozent den höchsten Anteil der Übergänge zu Hauptschulen aufweist, entlässt im Lesen 36,9 Prozent, in der Mathematik 35,3 und in den Naturwissenschaften 28 Prozent auf diesem Kompetenzniveau. Durch die hohe Über-

¹⁶ Tenorth, Heinz-Elmar: Der Skandal, der nicht publiziert wurde, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ), 16. Dezember 2008, Nr. 294, S. 37.

gangsquote zu den Hauptschulen repräsentieren diese Werte ca. 10,7 Prozent des Jahrgangs der Fünfzehnjährigen.

Im Rahmen der Interpretation der hier vorgelegten Fallstudien aus dem Ruhrgebiet sind aber die Vergleichsdaten zu den Schulen in den Stadtstaaten von besonderem Interesse. Das Ruhrgebiet und besonders sein Mittelzentrum Essen hat eine vergleichbare Verdichtung und Dynamik wie *Berlin*, *Hamburg* und *Bremen* in einigen Stadtteilen. Die Übergangsquoten zu den Hauptschulen in Hamburg mit 9,5 Prozent des Jahrgangs und Berlin mit 12,2 Prozent liegen in etwa bei den Werten, die in den Jahren der Durchführung der Fallstudien für die Stadt Essen galten. Daher soll im Folgenden im Analogieschluss auf die Situation an den Essener Hauptschulen gefolgert werden.

Mit 78,7 Prozent weisen die *Hamburger Hauptschulen* den größten Schüleranteil auf der »Kompetenzstufe I und darunter« aus. Für die *Berliner Hauptschulen* lautet die entsprechende Zahl 73,2 Prozent.

Betrachten wir den entsprechenden Anteil an den Realschulen, dann ist *Hamburg* auch hier mit 17,8 Prozent Spitzenreiter. Berechnet man den jeweiligen Anteil am Gesamt des Jahrgangs der 15-Jährigen, dann werden ca. 19 Prozent der Abgänger aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen¹⁷ in Hamburg mit der »Kompetenzstufe I und darunter« entlassen. Für *Berlin* addieren sich die entsprechenden Anteile aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen auf ca. 23 Prozent eines Jahrgangs der 15-Jährigen im Jahre 2006.

An den Realschulen (in Prozent)

Land	Bildungs- beteiligung	Mathematik	Lesen	Naturwissen- schaften
Baden-Württemberg	32,8	3,4	5,1	2,9
Bayern	29,5	3,4	2,1	0,9
Berlin	20,6	23,8	16,0	16,0
Brandenburg	18,1	14,7	16,3	7,6
Bremen	26,4	21,9	16,8	17,4
Hamburg	14,3	21,8	17,8	13,6
Hessen	27,3	16,4	11,3	10,1
Niedersachsen	34,3	10,9	8,5	5,9
Nordrhein-Westfalen	26,0	9,0	5,1	6,1
Rheinland-Pfalz	23,8	3,6	1,8	1,7
Schleswig-Holstein	32,1	11,2	8,1	6,7

Quelle IPN

¹⁷ Vgl. zu den Gesamtschulen die Angaben im Textteil, Tenorth 2008, S. 37.

Für *Nordrhein-Westfalen* liegt die entsprechende Quote (Kompetenzstufe I und darunter) am Jahrgang der Fünfzehnjährigen im Landesdurchschnitt bei ca. 19,5 Prozent. Anders stellt sich die zugespitzte Situation in den Ruhrgebietstädten dar. Hier kann von einer mit Berlin ähnlichen Situation ausgegangen werden. Die rückläufige Zahl der Übergänge zu den *Essener* Hauptschulen lag zwischen 2003 und 2006 zwischen 12-10 Prozent eines Jahrgangs. Im Jahr 2008 betrug sie 8, 4 Prozent. In Analogie zu den Ergebnissen der *Hamburger* und *Berliner* Hauptschulen kann daher geschlossen werden, dass sie zwischen 73, 2 und 78, 7 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler mit der »Kompetenzstufe I und darunter« entlassen. Was das für alle Beteiligten bedeutet, dazu können die Fallstudien einen vorsichtigen Einblick gewähren.

Bildungsarmut im Blick der Bildungssoziologie

In Anlehnung an die Bildungssoziologie sollen zunächst die allgemeinen Bedingungen der Entstehung und Produktion von Bildungsarmut einbezogen werden. Es geht kurz gesagt darum, welche systemischen und regelhaften Bedingungen die Situation niedrig qualifizierter Personen (Eltern und deren Kinder) und deren Bildungs- und Erwerbschancen prägen.

Dazu lässt sich in Anlehnung an Charles Tilly das Konzept der *kategorialen Ungleichheit* einbeziehen.¹⁸ Für die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen sind dabei *zwei Grenzziehungen* und *ihre Matchingprozesse* entscheidend:

1. Die *herkunftskategoriale* Grenzziehung im Bildungssystem mit dem *Matching* von sozialer Herkunft als externer und den individuell erbrachten Leistungen als interner Kategorie.
2. Die *bildungskategoriale* Grenzziehung auf dem Arbeitsmarkt mit dem *Matching* von Personen mit bestimmten Bildungszertifikaten als externe Arbeitssuchende und der Qualifikationsstruktur von Arbeitsplätzen als unternehmensinterne Voraussetzung.

Erst aus beiden *Matching-Prozessen* ergibt sich eine Wirkungskette, die die Unterschiede der sozialen Zusammensetzung von Bildungsgruppen bedingt.¹⁹

Mitarbeit der Eltern

Als Beispiel für die Bedeutung der herkunftskategorialen Grenzziehung kann der Faktor *Mitarbeit der Eltern* dienen. Geht der Faktor Mitarbeit der Eltern z. B. über

¹⁸ Vgl. Solga 2009, S. 405-408.

¹⁹ Vgl. Solga 2009, S. 405 f.

die Hausaufgaben in die Leistungsbewertung von Kindern ein, so ist die Schule so organisiert, dass Kinder staturhöherer Schichten eine größere Wahrscheinlichkeit haben, höhere Bildungszertifikate zu erwerben. Diese Wissensvermittlung der Eltern sei für die Lehrpersonen durchaus effizient. Warum sollten sie nicht anknüpfen an das, was Kinder schon wissen und als vielfältige externe Ressource in Sprache, Gestus und Habitus mitbringen. Es ist keine Frage des schlechten Charakters oder der Vorurteilsbeladenheit der Lehrpersonen, nein, sie handeln in einem strukturellen Dilemma, dass sie (nur) die tatsächlich gezeigten Leistungen bewerten sollen und ihre Schülerinnen und Schüler dabei nicht dem Einfluss ihrer Familien entziehen können.

Das Ergebnis dieser *Matchingprozesse* sind Bildungsgruppen mit sozial stratifizierten Verkehrskreisen. Infolge der herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem und der damit verbundenen sozial ärmeren Netzwerke und Erfahrungskontexte seien gering Qualifizierte benachteiligt. Gerade für gering Qualifizierte ist aber die Arbeitsplatzsuche über Netzwerke – wie am Beispiel von *Jonas* gezeigt – zentral, weil ihre niedrigen Bildungszertifikate nur Auskunft darüber geben, was sie *nicht können*, nicht allerdings darüber, *was sie können*.²⁰

Negativ-Homogenisierung – »Gering Qualifiziert!«

In den seit der Vollbeschäftigung der Sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts eingespielten und stabilisierten Zyklen des Ein- und Ausschlusses von Erwerbsarbeit hat sich zudem ein *Diskreditierungsmechanismus* ausgebildet, d. h. der Signalwert »Gering Qualifiziert« hat sich diskreditierend verstärkt. Im gleichen Prozess hat eine leistungsmäßige *Negativ-Homogenisierung* der untersten Bildungsgruppe stattgefunden. Bei Personen mit fehlendem oder niedrigem Schulabschluss werde daher in zunehmendem Maße über deren generelle Nichtbefähigung geklagt. Durch die zunehmende Diskreditierung als »Unfähige« sind sie in Gefahr, nicht nur auf die letzten Plätze der Bewerberschlange verdrängt zu werden, sondern als »Überflüssige« und »Entbehrliche« gänzlich vom Erwerbsleben ausgeschlossen zu werden (Exklusion).

Identitätsbeschädigung und Stigma-Management

Neben den genannten Matching-Prozessen stehen in der Bildungssoziologie seit den siebziger Jahren und der Rezeption der Arbeiten von George H. Mead die Zuschreibungsprozesse im Zentrum. Es geht dabei um die soziale Identitätsbildung der Kinder und Heranwachsenden und die Ursachen einer institutionellen Identitätsbeschädigung. Jenseits ständischer Privilegien hat die demokratische Leistungsschule die Aufgabe, das Leistungsprinzip und die Wettbewerbskultur zu

²⁰ Vgl. Solga 2009, S. 408.

vermitteln. Von allen Kindern werde schulischer Erfolg, gemessen an *genormten* Leistungen erwartet; danach werden sie beurteilt. Sie lernen dabei zugleich, *wer sie* – gemessen an dem Grad der Erfüllung dieser Anforderungen – im Wettbewerb mit ihren Altersgenossen *sind*:

Der Leistungsmessung im Schulalltag (von »sehr gut« bis »sehr schlecht«, von »leistungsstark« bis »leistungsschwach«) ist dabei zugleich eine vertikale Kategorisierung ... [des] Lern- und Klassenraumverhaltens inhärent.²¹

Durch die schulischen Bewertungsverfahren werden im gleichen Zug »*Abweichungen nach unten*« hervorgebracht: »Schlechte Schulleistungen als abweichendes Verhalten sind damit ›keine Qualität der Handlung, die eine Person begehrt, sondern vielmehr eine Konsequenz der Anwendung von Regeln durch andere.«²² Von zentraler Bedeutung ist, dass solche Abweichungen *im Alltag der Schule* (und der Lehrpersonen) *ontologisierend* in Eigenschaftszuschreibungen wie Begabungsmangel, Intelligenzdefizit oder Lernbehinderung »übersetzt« werden. Dieses führt (durch den Halo-Effekt) bei den so Gekennzeichneten zur verringerten Leistungsaspiration und Leistungsbereitschaft.

Andererseits werden Abweichungen so öffentlich gemacht, so dass sie sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Mitschülerinnen und Mitschüler wahrnehmbar sind und antizipatorisch deren Verhalten gegenüber den so etikettierten Schulkindern mitbestimmen.²³

Gestützt durch die Untersuchungen von Ulrich (2003), lassen sich die Folgen verlängern: »Was zunächst bloße Etikettierung war, wird nun von Dritten als Persönlichkeitsmerkmal verstanden und droht aufgrund des psychologischen Halo-Effekts mit weiteren negativen Zuschreibungen und Identitätszumutungen einherzugehen.«²⁴ Für die Lehrerschaft selbst konnte Helmut Fend nachweisen, dass auf ihrer Seite ein *pädagogischer Pessimismus* Platz greift. Für die betroffenen Schulkinder sind als Folge ambivalente Reaktionen zwischen *Rebellion und Anpassung* die Regel. So gestaltet sich der Schulalltag für viele dieser Kinder als ein Wechselspiel von *Feed-back-Loops des Scheiterns* und sich Zug um Zug einstellenden *Anpassungs- und Abkühlungseffekten*.

²¹ Solga 2009, S. 409.

²² Solga 2009, ebd. Zit. Becker, 1981, S. 8.

²³ Solga 2009, ebd.

²⁴ Solga 2009, ebd.

Bildungsarmut – die Realität der Fallstudien

Beim ersten Blick zählen die Fallbeispiele als Hauptschüler, die ohne Abschluss die Schule verlassen und i. d. R. keine Chancen auf eine Berufsausbildung haben, zu der Kategorie der *extremen* und *absoluten* Bildungs- und Zertifikatsarmut. Lediglich im Fall von *Sonja*, der früheren Gymnasiastin, und *Demir* lässt sich von relativer Bildungsarmut sprechen. Erst auf den zweiten Blick erschließt sich, dass in vier von zehn Fällen allerdings eine höhere Kompetenzzuschreibung bereits stattgefunden hatte. So hatte *Gabor* eine Realschulempfehlung, die nicht umgesetzt wurde, *Malak* und *Demir* haben die Realschule ein bis zwei Jahre besucht, sind aber am Ende des 6. Schuljahrs gescheitert.

Im Blick auf die folgenden Fallstudien sollen abschließend zwei Aspekte der bildungssoziologischen Argumentation aufgegriffen und veranschaulicht werden, zum einen die Macht der Zuschreibung und die psychische Belastung durch die *Feed-back-Loops* des Scheiterns.

Der Fall *Saavik* und die Macht der Zuschreibung

Saavik, ein libanesisches Mädchen, in der Reihenfolge der Geburten einer elfköpfigen Familie ein »mittleres« Kind, während der Zeit der Durchführung der Betreuung und der Erarbeitung der Fallstudie zwischen 11 und 13 Jahren, – sie gelangt durch widrige Umstände, die sich nicht vollständig aufklären lassen, um drei Wochen verspätet in die Hauptschule. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind ihr alle fremd. Sie sitzt alleine an einem hinteren Tisch im Klassenraum. Die erste Zuschreibung, die aus dem Meer der Gespräche auftaucht, ist, dass »sie quer durch die Klasse funke«. Sie wird in der Folge auf dem Einzelplatz fixiert und durch Isolation »ruhig gestellt«. In ihrem Bemühen um Anschluss erzeugt sie in Kürze »ein Fahrwasser«, das andere herein ziehe. Nach drei Monaten mit vier Klassenbucheinträgen ist das Bild umfassend. Trotz der Betreuung ist sie nachweisbar eine vollständig isolierte Außenseiterin der Klasse.

Die keineswegs besonders massiven, sondern eher beiläufigen und alltäglichen Zuschreibungen, die der beobachtenden Studierenden auch erst in der Rekonstruktion des Falles klar wurden, greifen dennoch wie ein Räderwerk. Die Lehrkräfte sind sich einig:

Ich hör's von jedem Kollegen, wenn die außerhalb dieser Klasse ist,...die ist nicht still zu kriegen. Die redet unentwegt, redet unentwegt rein, redet über Dinge, die auch mit dem Unterricht nichts zu tun haben. Das ist ein Verhalten, das *vollkommen asozial* ist.²⁵

²⁵ Alle Textauszüge aus dem Text von Corinna Reker in diesem Bd.