
Berufs- und Studienorientierung als komplexer Prozess mit diversen Wirkungen

Ursachen und Konsequenzen von Berufsorientierungsprojekten

Barbara Schwarze

Kurzfassung

Der Prozess der Berufsorientierung Jugendlicher hat aufgrund der demographischen Entwicklung in Deutschland an Bedeutung für Politik und Wirtschaft zugenommen. Innovationsstudien weisen auf das Potenzial der Frauen für technische Berufe hin und mahnen Wirtschaft und Wissenschaft zum Handeln. Die Erkenntnisse über die vielfältigen Ursachen für die geringe Präsenz von Frauen liegen aufgrund der umfassenden Forschung über die Wirkung von schulischer und außerschulischer Erziehung und Bildung auf Mädchen und Jungen vor. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, Forschung und Maßnahmen jeweils unter dem Genderaspekt zu prüfen und die Heterogenität innerhalb der Geschlechter konsequent einzubeziehen. Während der Bereich der Ausbildungsberufe wenig an Veränderung erfährt, zeigen Maßnahmen im hochschulischen Bereich erste Erfolge. Das medial immer wieder angemahnte Engagement für mehr Frauen in technischen Berufen bedarf nun endlich seiner wirksamen Umsetzung in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft.

B. Schwarze (✉)
Hochschule Osnabrück, Osnabrück, Deutschland
E-Mail: ba.schwarze@hs-osnabrueck.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015
S. Augustin-Dittmann, H. Gotzmann (Hrsg.), *MINT gewinnt Schülerinnen*,
DOI 10.1007/978-3-658-03110-7_2

1 Chancengerechtigkeit in der Bildung

Die Sorge um die ausreichende Versorgung einer Gesellschaft mit qualifiziertem Nachwuchs bedingt eine hohe politische Aufmerksamkeit für die Situation des jeweiligen Bildungssystems. Äußere Faktoren wie die zunehmende Öffnung der Märkte und die Globalisierung der Wirtschaft üben ebenso einen Einfluss aus wie die demografische und technologische Entwicklung. Deutschland sieht sich als eines der erfolgreichsten Exportländer zunehmend im internationalen Vergleich um die Geschwindigkeit und Qualität von Produktions- und Lieferprozessen, der Entwicklung innovativer Produkte bzw. Produkterweiterungen und von technischen und persönlichen Dienstleistungen. Dies alles geht mit einer dynamischen Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien einher, die zunehmend den Einsatz der klassischen Technologien wie den Maschinen- und Fahrzeugbau, die Elektrotechnik und Verfahrenstechnik verändern. Sie verändern die Kommunikations- und Interaktionswege von Unternehmen und öffentlichen Organisationen, durchdringen medizinische, pflegende und viele andere Berufe sowie den persönlichen Alltag vieler Menschen.

Es gilt daher, den Nachwuchs in Schulen und Hochschulen mit den notwendigen Kompetenzen auszustatten, damit sie ein für sie persönlich zufriedenstellendes Bildungsniveau erlangen und die komplexen Anforderungen einer sich so dynamisch entwickelnden Arbeitswelt bewältigen können. Bildung hat somit eine wichtige persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung.

1.1 Steigender Einfluss der Wirtschaft

Während der Bereich der dualen beruflichen Bildung bereits traditionell durch das Zusammenwirken von Bundesregierung, Ländern, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen geprägt ist, hat der Einfluss der Wirtschaft auf Fragen der allgemeinen Bildung im primären und sekundären Sektor wie auch in der Weiterentwicklung des tertiären Sektors durch Gutachter-, Sachverständigengremien, Stiftungen oder Institute der Wirtschaft deutlich zugenommen. Beispielfhaft sei hier die Forcierung des Bologna-Prozesses durch führende Wirtschaftsverbände wie die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) genannt, die seit dem Jahr 2004 zahlreiche „Bachelor Welcome“-Initiativen veröffentlichte:

Seit 2004 haben wir, die Personalvorstände führender Unternehmen in Deutschland, uns im Rahmen der Initiative „Bachelor Welcome!“ im Zweijahresrhythmus mit einer gemeinsamen Erklärung zur Umstellung auf die gestufte Studienstruktur bekannt und

gleichzeitig Zusagen, aber auch Forderungen an Politik, Hochschulen und Studierende formuliert. (BDA 2012, S. 1)

Studien wie der „Bildungsmonitor“ der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft oder die MINT-Reporte des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln messen die Bildungsfortschritte in Bund und Ländern vorrangig unter ökonomischen Gesichtspunkten und zielen mit ihren Ergebnissen auf die zukünftige Ausrichtung der Bildungspolitik im Sinne des Nutzens für die Wirtschaft (IW-Köln 2013a, b).

Die Verstärkung der Einflussnahme der Wirtschaftsverbände und -organisationen auf die Ausgestaltung des Bildungssystems und die aus ihrer Sicht erforderliche Qualität für den Arbeitsmarkt hat positive Auswirkungen auf die Sichtbarkeit des Themas Bildung in den Medien. Hierbei wird ein Schwerpunkt auf das Thema der MINT-Bildung gelegt, wie auch die Initiative des Nationalen MINT-Forums¹ zeigt.

Parallel zu diesen Einflüssen erfordert die gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland eine kontinuierliche Überprüfung des Bildungssystems auf Chancengerechtigkeit für unterschiedliche Gruppen der Gesellschaft: für Frauen und Männer mit ihren jeweiligen Strukturmerkmalen. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht hat über viele Jahrhunderte hinweg eine segregierende Wirkung in der Bildung – sowohl innerhalb der deutschen Bevölkerung, wie auch unter zugewanderten, jungen und älteren Menschen sowie innerhalb der sozialen Schichten.

1.2 Qualität der primären und sekundären Bildung

Die besondere Relevanz der Qualität der frühen Bildungsprozesse für die deutsche Wirtschaft wurde ab dem Ende der neunziger Jahre des letzten Jahrtausends insbesondere durch den Schock der für Deutschland wenig positiven Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien, der sogenannten TIMSS- und der PISA-Studien² deutlich (Baumert et al. 2002; Klieme et al. 2010). Mit diesen Studien wurden erstmals zusätzlich zu den Bildungsinvestitionen auch die Ergebnisse dieser Investitionen gemessen, also die Kompetenzen, mit denen Schulabsolventinnen und -absolventen in berufliche Ausbildungen oder weiterführende Bildungseinrichtungen einmündeten. Dokumentationen der OECD über die Medienresonanz führten allein für Deutschland mehr als 600 Presseartikel innerhalb von zwei

¹ Im Nationalen MINT-Forum haben sich seit dem Jahr 2012 24 Institutionen zusammengeschlossen, die sich für die Förderung der Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik einsetzen; <http://www.nationalesmintforum.de>.

² TIMSS=Third International Mathematics and Science Study, PISA=Programme for International Student Assessment.

Monaten nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie auf (Gauger und Grewe 2002). In einem Land, das sich im internationalen Vergleich insbesondere durch seine Wirtschafts- und Technologiestärke sowie technische Innovationen definiert, wirkten vor allem die unterdurchschnittlichen Ergebnisse im sogenannten MINT-Bereich schockierend. So reichten die Mathematikkenntnisse eines Viertels der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler nur bedingt für eine erfolgreiche Berufsausbildung aus. Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse streuten zwischen einer sehr kleinen Spitzengruppe von drei Prozent und einer größeren Problemgruppe von etwa 26 Prozent. Eine ähnlich breite Streuung wies das Ergebnis der Untersuchung der Lesekompetenz auf, das in keinem anderen der untersuchten Länder so breit streute wie in Deutschland (Bertelsmann Stiftung 2002).

Durch die Leistungsstandstudien wurde in Deutschland eine dreifache strukturelle Problemlage in der Bildung deutlich, die für Schülerinnen und Schüler mit Auswirkungen auf die Chancenverteilung für spätere berufliche Perspektiven verbunden war: Nicht nur die Qualität der Schülerleistungen war eher als schwach zu bezeichnen, sondern auch die soziale Gerechtigkeit und die traditionellen Strukturen des Bildungswesens erwiesen sich als reformbedürftig (Tenorth 2009; Tillmann 2009). Der Aktionsrat Bildung befasste sich in seinem Jahresgutachten 2009 insbesondere mit den Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem und stellte dazu fest, dass die Geschlechterfrage zusammen mit der Generationenfrage eine der zentralen Herausforderungen moderner Wohlfahrtsstaaten darstelle (Blossfeld et al. 2009, S. 18). Chancengleichheit werde auch im politischen Diskurs zunehmend als ein grundlegendes politisches Ziel eingefordert. Mit der Einführung von nationalen Bildungsstandards reagierten die Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz auf die durch die Studien offen gelegten Probleme im Bildungssektor. Darüber hinaus entwickelten die Bundesländer unterschiedliche Aktivitäten zur Verzahnung von Vor- und Grundschulen, zur Verbesserung der Sprachkompetenz und der Grundschulbildung. In den Folgejahren zeigte die Bilanz nach einem Jahrzehnt von PISA-Studien für Deutschland dann leicht positive Entwicklungen in den Feldern Lesekompetenz, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz (Klieme et al. 2010).

Obwohl sich die strukturellen Bedingungen des schulischen Lernens seit dem Jahr 2000 wenig verändert haben, verweisen die im Bericht der PISA-Studie im Jahr 2012 dargestellten Ergebnisse auf weitere positive Entwicklungen, ohne dass sich Deutschland in einem der Felder in der Spitzengruppe befinden würde (Prenzel et al. 2013). Die jüngste Studie weist auf einige Aspekte des Lernens von Mathematik und Naturwissenschaften hin, die Auswirkungen auf die Studien- und Berufsorientierung haben können. So untersuchen die Forschenden über die Leis-

tungsstandmessungen hinaus die emotionalen und motivationalen Faktoren des Lernens. Demnach verfügten die untersuchten Jugendlichen in Deutschland über ein positives mathematisches Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich deutlich verbessert hätten. Sie brächten damit gute Voraussetzungen zu einer weiteren Beschäftigung mit der Mathematik mit. Laut dem Bericht der Forschenden maßen dem Fach zwei Drittel von ihnen zudem eine „hohe Bedeutung für ihr zukünftiges Berufs- und Ausbildungsleben bei“ (Prenzel et al. 2013, S. 6).

Gleichwohl bleibt bei den jungen Frauen eine Diskrepanz zwischen ihren Erfolgen im Bildungssystem und einer strukturellen Benachteiligung sowohl in einem erheblichen Anteil der MINT-Ausbildungen und -Studiengänge als auch auf dem Arbeitsmarkt bestehen. Bei den jungen Männern zeigen sich zwar bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, besonders im MINT-Sektor, auch verfügen sie über ein höheres Einkommen und sind weit überproportional in Führungspositionen vertreten, gleichwohl verlassen aber auch anteilig mehr junge Männer das Schulsystem ohne einen Schulabschluss (Blossfeld et al. 2009, S. 39). Ihr Anteil an den Hauptschulabschlüssen liegt mit knapp 22 % deutlich höher als der Anteil der Frauen mit etwa 16 % während der Anteil der Männer mit allgemeiner Hochschulreife etwa 8 % unter dem Anteil der Frauen liegt.

Tabelle 1 führt die Abschlussarten nach Geschlecht auf und belegt die Bildungserfolge bei den Frauen und die stärkeren Anteile bei den jungen Männern im Bereich der fehlenden Abschlüsse und des Hauptschulabschlusses.

Laut den Studien der HIS GmbH ist der Anteil der studienberechtigten Frauen von 45 % im Jahr 1980 auf 53 % im Jahr 2011 gestiegen. Unabhängig von der Art ihrer Hochschulreife entscheiden sich Frauen aber seltener als Männer dafür, ein Hochschulstudium aufzunehmen. „Von den Frauen mit einer Fachhochschulreife nahmen zwischen 2000 und 2006 nur etwa 30 bis 40 % ein Studium auf, bei den Männern waren es rund 25 Prozentpunkte mehr“ (Leszczensky et al. 2013, S. 115–116; Schwarze 2011, S. 27). Die Gründe hierfür sehen die Forschenden darin, dass Frauen geringere Erträge aus einem Studium erwarten als Männer. Sie sehen das Verhältnis von Kosten und Ertrag eines Studiums ungünstiger als bei einer beruflichen Ausbildung, schätzen ihr Leistungsniveau (bei gleichen Schulnoten) geringer ein und sehen ihre Erfolgsaussichten skeptischer als die Männer.

1.3 Geschlechterdifferenzen

Die Betrachtung der Schulleistungen unter dem Geschlechteraspekt ermöglicht einen für die Studien- und Berufsorientierung wichtigen Blick auf ähnliche und

Tab. 1 Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen nach Abschlussarten und Geschlecht im Jahr 2011. (Quelle: Leszczensky et al. 2013, S. 110. © Expertenkommission Forschung und Innovation 2012)

| Abschlussart | Insgesamt | | Männlich | | Weiblich | |
|--------------------------------|-----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|
| | Absolut | Anteil (in %) | Absolut | Anteil (in %) | Absolut | Anteil (in %) |
| Ohne Hauptschulabschluss | 49.560 | 5,6 | 29.874 | 6,7 | 19.686 | 4,5 |
| Mit Hauptschulabschluss | 168.660 | 19,1 | 97.595 | 21,9 | 71.065 | 16,2 |
| Mit Realschulabschluss | 339.758 | 38,5 | 172.048 | 38,7 | 167.710 | 38,3 |
| Mit Fachhochschulreife | 13.769 | 1,6 | 6.525 | 1,5 | 7.244 | 1,7 |
| Mit allgemeiner Hochschulreife | 311.166 | 35,2 | 138.966 | 31,2 | 172.200 | 39,3 |
| Insgesamt | 882.913 | 100 | 445.008 | 100 | 437.905 | 100 |

unterschiedliche Wirkungen des schulischen Unterrichts auf die Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern im Bereich MINT. Geschlechterstereotype Sichtweisen auf die Kompetenzen und Fähigkeiten von Jugendlichen für spezifische schulische Fächer, Ausbildungen, Studiengänge und Berufe haben in Deutschland eine lange Tradition. Sozialisationsstudien und die Ergebnisse der Bildungs-, Frauen und Geschlechterforschung weisen in Deutschland auf die früh einsetzende geschlechterspezifische Erziehung und Kompetenzentwicklung der Kinder hin. Die Erwartungen an Interessen, an das Spiel-, Lern- und Freizeitverhalten differieren in den Familien, dem familiären Umfeld, in Bildungsinstitutionen wie den Vor- und Grundschulen sowie in den weiterführenden Bildungsinstitutionen je nach dem Geschlecht der Kinder (Trautner 2006; Hannover 2010; Matzner 2010; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012). Der Einfluss des familiären und schulischen Umfeldes und der dort handelnden Personen (Eltern und Geschwister, Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrerinnen und Lehrer) auf die mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepte von Mädchen, ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen und ihre Selbstkonzepte (Horstkemper 1995; Kreienbaum 1995) wurden eingehend untersucht. So wiesen die PISA-Forschenden im Jahr 2004 nach, dass Jungen über ein höheres Vertrauen in ihre fachlichen Fähigkeiten verfügen als Mädchen, selbst bei gleicher mathematischer Kompetenz.

Die Selbstzuschreibung als mathematisch kompetent scheint zum Jungenbild selbst dann dazu zu gehören, wenn die Schüler sich nicht besonders für Mathematik interessieren. Hier besteht die Gefahr, dass sich Jungen aufgrund von Männlichkeitsstereotypen selbst überschätzen, insbesondere bei leistungsschwächeren Schülern. Das Selbstkonzept von Jungen erweist sich als unabhängiger vom eigenen Interesse als auch vom Urteil anderer. (Prenzel et al. 2004, S. 82 f)

Mehrere Studien machen auf der Basis von Interaktionsuntersuchungen darauf aufmerksam, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Beteiligungsstrategien im Mathematikunterricht aufweisen. Jungen zeigten sich demnach wesentlich auffälliger und „show-orientierter“ als Mädchen, versuchten also eher ihre Kompetenz herauszustellen oder ihr Nichtwissen durch auffälliges Verhalten zu verdecken. Sie beteiligten sich bei offenen Fragen aktiver am Unterricht, forderten und erhielten mehr Aufmerksamkeit, während Mädchen auf diese offenen Situationen eher abwartend reagierten (Jungwirth 1990; Finsterwald und Ziegler 2002).

In einer Studie an bayrischen Gymnasien hielt etwa die Hälfte der befragten Eltern die Mathematik für ein Jungenfach. Entsprechend sahen sie bei ihren Töchtern weniger Kompetenzen in dem Fach und bewerteten Leistungsergebnisse auch als weniger förderlich als dies Eltern von Jungen taten (Dresel et al. 2001). Im Rahmen einer Untersuchung von 600 Neuntklässlern zeigten Forscherinnen, dass die Schülerinnen und Schüler ein ungünstiges Image eines mathematischen oder naturwissenschaftlichen Faches oder einer dort agierenden Lehrperson mit dem Bild vergleichen, das sie von sich selbst haben. Je stärker diese vom eigenen Selbstbild abweichen bzw. je weniger Image und Personen geeignet sind, die eigene Identitätsentwicklung zu befördern, umso weniger werden sie in die eigene Zukunftsplanung einbezogen (Kessels und Hannover 2002). Vertiefende Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts von Schülern wurden in der Schweiz durchgeführt. Sie belegten, dass Lehrerinnen und Lehrer Schulfächer noch ausgeprägter nach Geschlecht stereotypisierten als dies bei den Schülern selbst erfolgte (Keller 1998, S. 99–100). Diese Attribuierungen wirkten sich beispielsweise in den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Erwartungen der Lehrpersonen an ihre Leistungsfähigkeit aus: Jungen nahmen eine höhere Erwartung an ihre Mathematikleistungen wahr als Mädchen. Sie beteiligten sich stärker und erhielten positivere Rückmeldungen infolge ihres verstärkten Engagements. Keller weist durch ihre Studien nach, dass die Zuschreibung eines Faches zum jeweiligen Geschlecht einen der wichtigsten Faktoren für die Leistungsfähigkeit in diesem Fach darstellt. Dies bestätigen Studien von Ziegler et al., die in einer Befragung von Mathematiklehrkräften feststellten, dass 30 % dieser Lehrkräfte Jungen für mathematisch begabter hielten und in ihnen spätere Studierende des Maschinenbaus, der Physik oder Mathematik sahen. Mädchen dagegen sahen sie eher in weiblich konnotierten Studien- und Berufsfeldern wie dem Grundschullehramt, in den Sprachen oder der Medizin (Ziegler et al. 1998).

Im Jahr 2009 fasste Jürgen Budde für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Forschungsstand zum Thema Mathematikunterricht und Geschlecht zusammen und gab damit wichtige Hinweise auf die Gründe vermeintlicher und festgestellter Differenzen und auf geschlechtersensible didaktische Vor-

gehensmöglichkeiten (Budde 2009). So stellte er beispielsweise heraus, dass die Schulleistungsstudien zunehmende Unterschiede in den Mathematikleistungen zuungunsten der jungen Frauen von der Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II feststellten, ihre Leistungen in den Problemlösestrategien dagegen auf dem gleichen Niveau wie bei den jungen Männern lagen (Budde 2009, S. 16–19). Bettina Langfeldt und Anina Mischau entwickelten hierzu beispielhaft ein Genderkompetenzseminar „Mathematik, Schule und Geschlecht“, verwiesen aber darauf, dass das Thema bisher kaum Eingang in die Lehramtsausbildung gefunden habe und auch bei der jüngsten Reform der Lehramtsausbildung vernachlässigt worden sei (Langfeldt und Mischau 2011).

Oft werden ähnliche Resultate von Bildungsstudien aus anderen Ländern hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Ausgangssituation, Strukturen oder Wirkungen unzureichend berücksichtigt und die Leistungen von Mädchen und Jungen werden wiederum stereotypisierend gewertet, während differierende Resultate kaum zur Kenntnis genommen werden. So wurde in der PISA-Studie 2006 in rund der Hälfte der europäischen Staaten ein signifikanter Leistungsvorsprung der Jungen in der Mathematik festgestellt, während in einem erheblichen Teil der anderen Staaten, darunter Bulgarien, Estland, Frankreich, Liechtenstein, Schweden und die Türkei, keine Geschlechterunterschiede gefunden wurden (Europäische Kommission 2009, S. 46). In Bezug auf den Geschlechteraspekt ermutigen die Resultate dazu, international die Gründe zu betrachten, warum in den jeweiligen Staaten ein hoher Anteil von Schülerinnen mit gleich guten oder besseren Mathematikkenntnissen wie bei den Schülern zu finden ist.

Die Ergebnisse der Forschung machen deutlich, dass das fachspezifische Begaugungsselbstkonzept und das fachliche Interesse am Ende der Sekundarstufe I wichtige Determinanten für die Kurswahlen für die gymnasiale Oberstufe sind (Köller 2000). Die gewählten Leistungskurse sind wiederum ein wichtiger Bestandteil der Studien- und Berufsorientierung, dies gilt für Mädchen und Jungen in gleicher Weise. Dem Lehrpersonal und dem persönlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler kommt bei der Vermittlung und im Umgang mit der mathematischen Kompetenz für beide Geschlechter eine wichtige Rolle zu: viele der Mädchen brauchen Bestärkung in ihren mathematischen Selbstkonzepten, für einen erheblichen Teil der Jungen sind kontinuierliche Leistungsrückmeldungen wichtig, damit sie zu einer mit ihrem Leistungsstand übereinstimmenden Einschätzung ihrer Leistungen kommen. Eine gendersensible Didaktik kann unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse zu beiden Geschlechtern zu einer noch positiveren und chancengerechten Leistungsentwicklung beitragen.

Veränderungen können somit dann erreicht werden, wenn die Erkenntnisse aus der Genderforschung konsequent in die Bildungsforschung und darauf aufbauend

kontinuierlich in neue methodische, didaktische und strukturelle Veränderungen einbezogen werden.

1.4 Bildungsnachteile nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund

Bereits in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde die Bedeutung der Bildung für die Zuteilung sozialer Chancen intensiv diskutiert, zugleich zeigte sich, dass dies in einem engen Zusammenhang mit den ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten stand (Schelsky 1957; Offe 1975). Besondere Aufmerksamkeit erhielt im Verlauf der Jahre 2000 bis heute das Thema Chancengleichheit. Annelie Stompe beleuchtet in einem Zeitschriftenbeitrag das Thema PISA und soziale Ungleichheit und verweist insbesondere auf die wichtigen Beiträge, die Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron hierzu geleistet haben (Stompe 2008). Ihre Aufdeckung und Beschreibung der komplexen Mechanismen, die zum Ausschluss aus Bildungslaufbahnen führen können, zeigt deutlich, warum bisher so wenige Fortschritte in der Chancengleichheit erzielt wurden. Da soziale Ungleichheiten, wie die bereits früh beginnenden unterschiedlichen Bildungschancen von Kindern sozioökonomisch schlecht oder gut gestellter Familien, vielfach von den am Bildungsprozess Beteiligten in fehlende oder vorhandene „natürliche“ Begabungen umgedeutet oder in der Wirkung des jeweiligen, gerade besuchten Unterrichts gesehen werden, greifen die Maßnahmen zur Behebung auch nur in den jeweiligen kleinen, veränderten Ausschnitten. Das Gesamtproblem der ungleichen Bildungschancenverteilung wird, wie es gerade auch an den Ergebnissen der Schulstudien sichtbar wird, in Deutschland wenig effektiv angegangen.

In allen untersuchten OECD-Staaten ließ sich ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses der Jugendlichen und den erreichten Kompetenzen feststellen. So unterschieden sich beispielsweise auch in Deutschland die Kompetenzmittelwerte und die Anteile von Jugendlichen mit unzureichender Lesekompetenz je nach sozialer Schicht der Eltern in erheblichem Umfang. Das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung stellte noch im Jahr 2007 fest, dass die Frage, inwieweit die jeweils nachfolgende Generation eine höhere oder weniger hohe Kompetenz entwickelt, in Deutschland „mehr als in allen anderen Staaten“ von der sozialen Herkunft abhängt (Blossfeld et al. 2007, S. 31). Merkmale der sozialen Herkunft, die den sozioökonomischen Status bedingen, wie beispielsweise die Bildungsabschlüsse, die finanzielle Situation oder die Chance auf Erwerbstätigkeit der Eltern oder deren kulturelles Engagement, schafften demnach unterschiedlich anregungsreiche oder lernförderliche familiä-

re Bedingungen. Sie beeinflussten auch die weitere Bildungsbeteiligung nach der Grundschule. So weist der Aktionsrat darauf hin, dass auch bei gleicher (in PISA getesteter) Kompetenz die soziale Herkunft die Chance eines Gymnasialbesuchs in erheblichem Maße beeinflusse (Blossfeld et al. 2007, S. 31). Schulstudien bestätigen diesen starken Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit, weiteren Faktoren, wie einem Migrationshintergrund, und den Bildungsempfehlungen nach der Grundschulzeit.

Eine Vollerhebung zur Übergangssituation von Grundschulen zur Sekundarstufe I zeigte in Wiesbaden beispielhaft, dass

- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu 46 % aus der Unterschicht bzw. unteren Mittelschicht kämen (gemessen am Bildungsabschluss der Eltern und am Pro-Kopf-Einkommen); bei den Kindern ohne Migrationshintergrund seien es nur 23 %,
- Eltern aus höheren Sozialschichten höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder hätten als Eltern aus unteren Sozialschichten, auch dann, wenn die Kinder das gleiche Leistungsniveau (Deutsch- und Mathematiknote) aufwiesen,
- Kinder aus höheren Sozialschichten bei gleichen Leistungen (Deutsch- und Mathematiknote) höhere Bildungsempfehlungen erhielten als Kinder aus niedrigeren Schichten,
- Kinder aus Migrationsfamilien, bedingt durch den höheren Anteil aus niedrigeren sozialen Schichten, ungünstigere Bildungsempfehlungen erhielten und ungünstigere Bildungsübergänge realisierten als Kinder ohne Migrationshintergrund (Schulze et al. 2008, S. 8 f.).

Die im Rahmen einer bundesweiten Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone-Stiftung befragten Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler bestätigten diese Resultate (Institut für Demoskopie Allensbach 2013). Lehrkräfte und Eltern waren sich darüber hinaus weitgehend einig, dass eine wichtige Ursache für die schlechteren Chancen von Kindern im Elternhaus liege. „Aus Sicht von mehr als zwei Dritteln der Lehrer wie der Eltern haben manche Eltern zu wenig Zeit für ihre Kinder oder verfügen nicht über die notwendigen Kenntnisse und auch die Qualifikation, um ihre Kinder entsprechend fördern zu können“ (Institut für Demoskopie Allensbach 2013, S. 8). Weniger Einigkeit zwischen Lehrkräften und Eltern bestand in der Frage, inwieweit auch Schulen und Betreuungseinrichtungen sowie Lehrkräfte und Erzieher selbst an der unterschiedlichen Chancenvergabe mitwirkten. Bei den Lehrkräften waren es nur 15 %, die eine Beteiligung von Schulen und Betreuungseinrichtungen an der Benachteiligung sahen, bei den Eltern waren es dagegen 48 %, bei Eltern aus sozial schwächeren Schichten

MINT gewinnt Schülerinnen

Erfolgsfaktoren von Schülerinnen-Projekten in MINT

Augustin-Dittmann, S.; Gotzmann, H. (Hrsg.)

2015, XX, 142 S. 13 Abb., 1 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-03109-1