

Für eine chancengerechte Schule

Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung vom 24. – 27. April 2008

I. Vorbemerkung

Bereits seit vielen Jahren bezieht der BDKJ Stellung in aktuellen bildungs- und schulbildungspolitischen Fragestellungen und tritt ein für eine Neugestaltung der Bildungslandschaft sowie ein neues, umfassendes Verständnis von Bildung. Die daraus resultierende Vielzahl von Positionierungen, Stellungnahmen und Forderungen hat zum Ziel, Bildungspolitik mitzugestalten und mitzuprägen.¹

Auf der Grundlage unseres christlichen Menschenbildes, das jedem Menschen eine von Gott gegebene Würde und einen unveränderlichen Wert gibt, setzt sich der BDKJ für eine Schule ein, in der alle Menschen unabhängig von ihren Entwicklungsvoraussetzungen entsprechend ihrer von Gott gegebenen Talente begleitet, gefördert und gefordert werden. Diese Schule soll ein Abbild der gesamten Gesellschaft sein und subjektorientiert und etikettfrei Kindern und Jugendlichen einen Lebens- und Entfaltungsraum für ihre individuelle Menschwerdung bieten.

2. Der Bildungsbegriff des BDKJ

Der Bildungsbegriff des BDKJ wurde bereits mehrfach beschrieben, unter anderem im Beschluss des Hauptausschusses „Bildung mit Herz und Verstand“ im Jahr 1999 und im Beschluss der Hauptversammlung „Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – Schule gerecht gestalten“ von 2006. Die bisher getroffenen Aussagen behalten weiterhin Gültigkeit und sind im bildungspolitischen Diskurs bisher nur unzureichend berücksichtigt worden.

Der BDKJ tritt ein für eine Form der Bildung, die zur Mündigkeit erzieht, die Ganzheitlichkeit des Menschen berücksichtigt sowie Kinder und Jugendliche als Subjekt im Bildungsprozess anerkennt und den Einzelnen/die Einzelne mit seinen/ihren Begabungen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Lernens stellt.

Diese Form von Bildung muss allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von Herkunft und Geschlecht – zugänglich sein. Das 2006 formulierte Bildungsverständnis der katholischen Jugend(verbands-)arbeit hält unter anderem fest: „() der Zugang zu Bildung (ist) strukturell ungerecht. Es gibt signifikante Zusammenhänge zwischen sozialer und wirt-

schaftlicher Armut und den damit verbundenen Bildungskarrieren.“ Diese Feststellung ist insbesondere im aktuellen Kontext von Bildungsperspektiven von benachteiligten und schulschwächeren Kindern von Bedeutung.

3. Faktoren der Benachteiligung

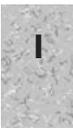
Zunächst muss vorausgeschickt werden, dass die nachfolgend beschriebenen Faktoren kaum unabhängig voneinander auftreten und Bildungsbenachteiligung bewirken, sondern sich im Gegenteil fast immer gegenseitig bedingen und verstärken. Dies ist bei der Beurteilung bzw. „Bekämpfung“ der Faktoren besonders zu berücksichtigen.

3.1 Soziale Herkunft und familiärer Hintergrund

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der PISA-Studie war wohl, dass die soziale Herkunft nach wie vor besonders stark dafür verantwortlich ist, welche Bildungschancen Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem haben. Dieser Zusammenhang ist Fachleuten schon länger bekannt und gilt für die Schulsysteme aller deutschen Bundesländer, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt.

Der deutliche Zusammenhang von schulischen Leistungen mit sozialen Indikatoren wie Haushaltseinkommen, Berufen oder Schulabschlüssen der Eltern (also der sozialen Herkunft bzw. dem familiären Hintergrund) ist zum Beispiel besonders gut bei Tests im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Bayern für 2006 zu erkennen.² Mit einer schlechten sozialen Position (z. B. durch Arbeitslosigkeit oder Armut) ist oft ein niedriger Bildungsstand der Eltern verbunden, der sich in einem Mangel an Lernmöglichkeiten (fehlende Bücher, Spiele oder häusliche Unterstützungsleistungen), aber auch von außerschulischen Hilfen ausdrücken kann.

Dagegen ist der Anteil der Kinder aus „bildungsnahe Schichten“, die ein Gymnasium besuchen viermal so hoch wie der Anteil der Kinder aus Facharbeiterfamilien.³ Beim Besuch von Hauptschulen ergibt sich das gegenteilige Bild: 2002 erhielten doppelt so viele Kinder aus Arbeiterfamilien „nur“ eine Empfehlung für die Hauptschule wie Kinder aus Nicht-Arbeiterfamilien.⁴



Ähnliche Proportionen lassen sich auch für die Quoten von Studienanfänger/-innen beobachten. Bildungsdefizite im Sprach-, Spiel- und Arbeitsverhalten, die Kinder aus armen Familien häufiger als andere mitbringen, werden derzeit durch die Schule nicht ausgeglichen, sondern werden eher noch verschärft.⁵ So verschlechtern sich die relativen Chancen (bildungs-)armer Personen auf berufliche und soziale Teilhabe im Laufe ihrer Schul- bzw. Berufslaufbahn immer mehr. Dies führt überproportional häufig zu so genannten „Arbeitslosigkeits-Maßnahme-Karrieren“ bzw. „diskontinuierlichen Erwerbskarrieren.“⁶

3.2 Migrationshintergrund

Die Länderauswertung von PISA 2003 und die Bildungsberichterstattung 2006 des Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zeichnen ein bedrückend düsteres Bild der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bundesländern in Deutschland.

Das seit 15 Jahren kaum veränderte Übertrittsmuster nach der Grundschule dokumentiert den strukturellen schulischen Misserfolg von inzwischen mehreren Schüler/-innengenerationen. „In einigen Ländern ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, doppelt so hoch wie der von Kindern ohne Migrationshintergrund. Die türkischen Kinder weisen hierbei die höchsten Anteile auf; auch bei den (Spät-)Ausiedlerkindern sowie denen aus den restlichen Anwerbestaaten finden sich relativ hohe Anteile.“⁷ Ebenso signifikant ist der Zusammenhang von Migrationshintergrund und dem Verlassen der Schule ohne Abschluss. Doppelt so viele ausländische wie deutsche Jugendliche bleiben ohne Abschluss. Für die ausländischen Jungen liegt dieser Anteil bei 20 % eines Altersjahrgangs. Seit den letzten zehn Jahren ist insbesondere der Anteil der ausländischen Schüler/-innen, die die Sonderschule ohne Abschluss verlassen, gestiegen.⁸

Der PISA-Ländervergleich zeigt insgesamt in Deutschland für Jugendliche mit Migrationshintergrund ein deutliches Leistungsdefizit in allen gemessenen Bereichen. Die Ursachen der schwächeren Leistungen sind der Auswertung zufolge allerdings primär im Sprachgebrauch zu finden. So reicht das Leistungsniveau von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die „deutschsprachig“ sind, d. h. im Alltag hauptsächlich deutsch sprechen, vergleichsweise nahe an das der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund heran. Je höher der Anteil des nichtdeutschen Sprachgebrauchs ist, desto höher der Abstand zu den Jugendlichen mit deutscher Muttersprache.⁹

3.3 Geschlecht

Geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede lassen sich zwar weiterhin feststellen,¹⁰ haben sich jedoch in den letzten Jahrzehnten deutlich verschoben. Das Bild des „katholischen Mädchens vom Lande“ als die bildungsbenachteiligte Gruppe ist passé. Will man die gängigen Forschungsergebnisse zusammenfassen, so muss inzwischen im Bereich der schulischen Bildung davon gesprochen werden, dass die Jungen im Bildungswettstreit die Verlierer sind. Jungen besuchen im Grundschulalter deutlich häufiger Schulen zur sonderpädagogischen Förderung bzw. Förder- oder Sonderschulen (38.180 Jungen gegenüber 23.146 Mädchen, 2004/05 exemplarisch in Bayern). Jungen wechseln nach der Grundschule häufiger als Mädchen an Hauptschulen (46,5 % zu 41,7 %) und vergleichsweise seltener an Realschulen (19,8 % zu 22,2 %) und Gymnasien (33,7 % zu 36,1 %). Absolventinnen erreichen zum einen höherwertige Schulabschlüsse als männliche Schulabgänger, zum anderen ist der Anteil der Mädchen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, mit ca. 6 % nur etwa halb so groß, wie der der Jungen.¹¹ Später wechseln Jungen eher in kürzere, Mädchen in längere Schullaufbahnen, gleichzeitig erreichen Jungen an allen Schularten häufiger als Mädchen das Klassenziel nicht.

3.4 Lebensraum

Trotz der Bildungsexpansion seit den 1950-er Jahren lassen sich immer noch viele regionale Differenzen und Ungleichheiten zwischen Stadt und Land beobachten¹². Hierfür ist vor allem die soziale Struktur der Bevölkerung entscheidend (z. B. mehr Menschen mit Migrationshintergrund oder Sozialhilfeempfänger/-innen in Städten; aber auch mehr Menschen mit Abitur oder Hochschulstudium - dieser Effekt ist besonders in kleinen Universitätsstädten oder Dienstleistungszentren zu beobachten).¹³ So wechseln Schüler/-innen in Städten und ihren Ballungsräumen häufiger auf ein Gymnasium und seltener auf eine Realschule als in ländlichen Gebieten. Schüler/-innen in ländlichen Regionen – variiert von Landkreis zu Landkreis - müssen häufig mit Übertritt in die weiterführende Schule weite Wege in Kauf nehmen. Dies kann die Wahl der Schulform entsprechend der räumlicher Nähe und nicht der Leistung zur Folge haben.¹⁴ Dabei ist auch zu beobachten, dass Mädchen in ländlichen Regionen tendenziell seltener Gebrauch von der Gymnasialempfehlung machen als gleichaltrige Jungen.

Hauptschulabgänger/-innen ohne Abschluss sind eher ein Problem städtischer Schulen. Auch sind in vielen Städten hohe Nichtversetzungsraten zu beobachten. Insgesamt stehen Nichtversetzungsraten, Übertrittsquoten und Schulabgänge ohne Abschluss in einem

sehr engen Zusammenhang mit dem durchschnittlichen Einkommen oder der Arbeitslosigkeit in einer Region. Das bedeutet, je höher die Arbeitslosenquote desto höher die Nichtversetzungsraten in Grund-, Haupt- und Realschule; je höher das Durchschnittseinkommen desto mehr Übertritte an Gymnasien; je mehr Schulabgänger ohne Abschluss, desto höher die Jugendarbeitslosigkeit.

3.5 Schulsystem

Die Schulsysteme der deutschen Bundesländer verwehren in ihrer derzeitigen Form spürbar zu vielen Kindern den Zugang zu Bildungsabschlüssen, die eine solide Grundlage für ihr zukünftiges Leben darstellen. Es selektiert nach sozialer und kultureller Herkunft und schafft es wie oben beschrieben nachweislich nicht, bestehende Benachteiligungen bei Kindern und Jugendlichen abzubauen. Insofern müssen die Schulsysteme als eigenständiger Faktor bezeichnet werden, der Benachteiligung begünstigt bzw. reproduziert.

4. Folgen der Benachteiligung

Die nachstehenden Ausführungen bilden nicht sämtliche Benachteiligungskonsequenzen ab, sind aber für den BDKJ die maßgeblichen Faktoren für weitere gravierende Einschnitte im Leben junger Menschen.¹⁵

4.1 Bildungsarmut

„Bildungsarmut ist die individuelle schulische beziehungsweise berufliche Niedrigbildung durch das Fehlen eines Hauptschulabschlusses beziehungsweise eines beruflichen Bildungsabschlusses nach erfüllter Schul- beziehungsweise Berufsschulpflicht“.¹⁶ Die häufige wechselseitige Beziehung von wirtschaftlicher Armut und Bildungsarmut macht deutlich, dass der soziale Hintergrund großen Einfluss auf das Leistungsgefälle bei Jugendlichen hat. Dieses Gefälle zwischen den besten und schwächsten Schüler/-innen wird immer größer und verschärft die Situation weiter. Von dieser Bildungsarmut betroffene Jugendliche haben auf dem Arbeitsmarkt nur sehr geringe Chancen. Hier kann ein fataler Kreislauf beobachtet werden. Aus Bildungsarmut wird soziale Armut, diese wiederum führt bei den Kindern der Betroffenen zu erneuter Bildungsarmut. Ein Ausbrechen aus diesem Kreislauf ist meist nur durch gezielte und intensive Förderung der betroffenen Schüler/-innen möglich, was aber für die Schulen aufgrund der derzeitigen personellen Ausstattung nicht leistbar ist.

4.2 Gesellschaftliche Ausgrenzung aufgrund sozialer Herkunft

Durch die Mehrheit der derzeitigen Schulsysteme sind Eltern und Kinder genötigt, bereits zur Hälfte der 4. Jahrgangsstufe eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg zu treffen. Die Entscheidung wird von den Fähigkeiten der Kinder, von der Bildungserfahrung und Wertigkeit von Bildung bei den Eltern und durch die Übertrittsempfehlung der Lehrer/-innen beeinflusst. Für Kinder, die von Bildungsarmut betroffen sind und nur eine geringe Förderung durch die eigenen Eltern erfahren haben, verringert sich die Wahrscheinlichkeit für einen Übertritt in Realschule und Gymnasium deutlich. Viele Eltern aus sozial besser gestellten Gesellschaftsschichten investieren viel Zeit, aber auch Geld (z. B. für Nachhilfe), um ihren Kindern den Übertritt zu ermöglichen und können durch ihre Mittel ausgleichen, was eigentlich Aufgabe von Schule wäre. Hinzu kommt, dass die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems überwiegend „abwärts“, von höher qualifizierenden Schularten auf weniger hoch qualifizierende, gerichtet ist. Schüler/-innen aus unteren sozialen Schichten haben es nicht nur schwerer auf höher qualifizierende Schularten zu kommen, sondern sich auch dort zu halten.¹⁷

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Kinder bereits in jungen Jahren einem hohen Leistungsdruck durch die Eltern ausgesetzt sind. Auch die Empfehlung der Lehrer/-innen ist von sozialen Faktoren abhängig. Es ist nachgewiesen, dass neben der individuellen Leistungsfähigkeit von Schüler/-innen auch Aspekte der sozialen Herkunft wesentlichen Einfluss auf die Übertrittsempfehlung nehmen. Vergleicht man den sozialen Hintergrund von Hauptschüler/-innen und Gymnasiast/-innen, bestätigt sich dieser Befund.¹⁸ Auch hier ergibt sich wieder ein Kreislauf der Benachteiligung, der die unter 3. beschriebenen Faktoren der Benachteiligung auch über Generationen hinweg fördert.¹⁹

5. Forderungen

Für den BDKJ bemisst sich der Erfolg eines Schulsystems neben den Leistungen der Stärksten auch maßgeblich danach, inwieweit die Schwächsten Leistungen erreichen, die eine solide Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftliche Existenz darstellen. In der derzeitigen Form stellen die Bildungssysteme der deutschen Bundesländer nach Ansicht des BDKJ keine Antwort auf diese zentrale bildungspolitische Herausforderung dar.

Daher kommt der BDKJ zu der Auffassung, dass die gegliederten Schulsysteme in der bestehenden Form abzuschaffen und ein neues bundeseinheitliches Schulsystem zu etablieren ist. Wir fordern die Verant-

wortlichen aller Bundesländer hierbei auf, die Erkenntnisse aus den verschiedenen Studien der letzten Jahre intensiv auszuwerten und einen, unter den Ländern abgestimmten, pädagogisch fundierten Reformprozess in Gang zu setzen, der die heutige Generation von Schüler/-innen in ihrer Entwicklung fördert und ein tragfähiges, chancengerechtes Schulsystem für die kommenden Generationen aufbaut. Der BDKJ formuliert nachfolgend Kriterien für ein neues Schulsystem, ausgehend von der Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche von Natur aus wissbegierig und lernfreudig sind:

1. Den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand entsprechende individuell gestaltete Lernangebote und Lernatmosphäre.

Konkret bedeutet dies:

- Die Wissbegierde und Eigenaktivität von Schüler/-innen muss im Mittelpunkt aller pädagogisch-didaktischer Überlegungen stehen und die Veränderung von Lehrplänen zur Folge haben. Schule muss sich das Ziel setzen, Schüler/-innen ein Umfeld zu schaffen, das Lernfreude schafft sowie eigenverantwortliches und selbst entdeckendes Lernen ermöglicht. Dabei sind die individuellen Lebenslagen, Interessen, Neigungen, Stärken, Potentiale und Lernrhythmen der Schüler/-innen sowie der lebensweltliche Bezug ein zentrales Moment.
 - Pädagogische Konzeptionen und Unterrichtsdidaktik müssen auf die Motivation und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen ausgerichtet sein.
 - Geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede werden zukünftig bei der Vermittlung von Lerninhalten berücksichtigt.
 - Bei Sprachfördermaßnahmen der Schüler/-innen müssen die Eltern einbezogen und durch eigene Maßnahmen stärker motiviert und aktiviert werden.
 - Mangelnde Sprachkenntnisse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dürfen auf keinen Fall zu einer Ausgrenzung von der Regeschule in Förderklassen oder -schulen führen, vielmehr sind begleitende Sprachförderung und unterstützende Hausaufgabenhilfe anzubieten.
 - Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund brauchen Angebote einer zielgruppenspezifischen Bildungslaufbahnberatung, welche den gesamten Kontext des Lebensumfeldes mit einbezieht.
 - Pädagogisch-didaktische Überlegungen müssen hemmende Faktoren, bezogen auf bestimmte Kulturkreise, differenziert identifizieren und berücksichtigen.
2. Verbesserung der Lehrer/-innenbildung bezüglich pädagogischer Kompetenzen
 - In der Lehrer/-innenbildung braucht es neben der Orientierung an fachlichen Inhalten eine stärkere Befähigung hin zur pädagogisch-didaktischen Begleitung des individuellen Lernprozesses von Schüler/-innen zum Erwerb von Fach- und Sozialkompetenzen.
 - In der Lehrer/-innenbildung sollen zukünftig auch Ausbildungsinhalte wie der Einfluss des Migrationshintergrundes auf das Lernverhalten, geschlechtsspezifisches Lernen sowie das Entstehen von Lernschwächen durch soziale Faktoren eine Rolle spielen.
 - Durch mehr und intensivere, frühzeitige begleitende Praxiserfahrung im Studium oder Vorpraktika soll zudem eine rechtzeitige Selbstvergewisserung der Studierenden ermöglicht werden, ob der Lehrberuf die individuell richtige Entscheidung ist.
 3. Ausweitung und bedarfsgerechte Differenzierung des (personalen) Angebots an Schulen
 - Lehrer/-innen müssen in ihrer pädagogischen Tätigkeit von unterschiedlichen Berufsgruppen unterstützt werden: z. B. Sozialpädagoge/-innen, Pädagoge/-innen, Psychologe/-innen, Seelsorger/-innen und Expert/-innen aus der Berufswelt. Alle Schulen müssen die Möglichkeit haben, jederzeit auf diese fachliche Unterstützung zurückgreifen zu können.
 - Die Klassenstärke muss deutlich reduziert werden. Lehrer/-innen müssen kleinere Lerngruppen von Schüler/-innen unterrichten und somit ihren Unterricht auf die individuellen Fähigkeiten der Einzelnen ausrichten können.
 - Um den geschlechtsspezifischen Bildungsunterschieden von Jungen und Mädchen gerecht zu werden, muss das Berufsbild der Lehrer/-innen für Männer und Frauen gleichermaßen attraktiv sein, so dass jeweilige gleichgeschlechtliche Ansprechpersonen zur Verfügung stehen.
 - Eltern (aus bildungsfernen Schichten) müssen mit zielgruppenspezifischen Angeboten bei der Lernbegleitung ihrer Kinder unterstützt werden.
 - Die Kooperation mit der Jugendhilfe muss genutzt werden, Bildungsprozesse im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu initiieren, abzustimmen und weiterzuentwickeln. Schule muss sich als lernende Organisation verstehen.
 4. Längere gemeinsame Schulzeit unabhängig vom angestrebten Schulabschluss
 - Der Zwang in den meisten Bundesländern, in der 4. Klasse eine Entscheidung über den weiteren Schulweg treffen zu müssen, trägt maßgeblich zur frühen gesellschaftlichen Ausgrenzung durch das

bestehende Schulsystem bei. Eine längere gemeinsame Schulzeit ist ein wesentlicher Baustein zur Verringerung dieser Ausgrenzung und schafft mehr Zeit zur Kompensation bestehender Benachteiligungen.

5. Wohnortunabhängige Chancengleichheit beim Zugang zu allen Schulabschlüssen
 - Der Wohnort bzw. die Entfernung zur Schule darf kein Argument für oder gegen einen Schulabschluss sein. Lücken in der flächenmäßigen Abdeckung des Angebots von weiterführenden Schulabschlüssen sind zu schließen bzw. dürfen erst gar nicht entstehen. Um eine wohnortnahe Versorgung zu gewährleisten, darf die Zentralisierung nicht weiter voranschreiten, sondern müssen neue, kreative Wege gegangen werden.
6. Einbeziehung aller Kinder in ein integratives Schulkonzept
 - Bei der Diskussion der Chancengerechtigkeit ist besonders die Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in die Regelschule zu verwirklichen. Neue Schulkonzepte sind integrativ - das meint unter anderem: Individuelle Förderung aller, unterschiedliche Lerntempi und Vermittlung sowie die Ermöglichung sozialer Lernprozesse - zu gestalten. Von dieser Veränderung werden alle Kinder aufgrund der zusätzlichen Möglichkeiten zu sozialem Lernen und der stärkeren individuellen Förderung profitieren.
7. Mehr Mittel für eine chancengerechte Schule
 - Verbesserungen im Schulsystem sind nicht zum Nulltarif zu erhalten. Resultierend aus den vorangegangenen Forderungen müssen daher finanzielle Mittel den steigenden Anforderungen an Bildung und Schule gerecht werden. Diese Forderungen an ein chancengerechtes Bildungssystem dürfen nicht allein durch effizientere Verwendung der bestehenden Finanzmittel getragen werden, sondern müssen durch zusätzliche staatliche Mittel erreicht werden.

8. Kompetenz der außerschulischen Jugendarbeit für Bildungsprozesse nutzen

Außerschulische Jugendarbeit leistet einen besonderen Beitrag zum Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen. Deshalb fordern wir:

- Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule müssen in das pädagogische Konzept der Schule aufgenommen werden.
- Kindern und Jugendlichen müssen die Freiräume und die Zeiträume gelassen werden, sich außerhalb der Schule ihre Welt anzueignen und ihre Freizeit ohne Lerndruck gestalten zu können. Sie

müssen die Möglichkeit behalten, außerschulische Angebote (wie zum Beispiel verbandliche Jugendarbeit) wahrzunehmen.

9. Evaluierende Begleitforschung ist erforderlich
 - Es bedarf der evaluierenden Begleitforschung schulischer Bildungsprozesse, um geeignete Instrumentarien entwickeln zu können, die es ermöglichen, Wirkungen qualitativ und quantitativ zu bewerten und zielgerichtete Korrekturen im System vornehmen zu können.

-
- 1 Vgl. Jugendarbeit und Schule, HV 1992; Bildung mit Herz und Verstand, Hauptausschuss 1999; Bildungsqualität ist Zukunftsgüte – Die Katholischen Jugendverbände bieten Kooperation mit Schule an, HV 2003; Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – Schule gerecht gestalten, HV 2006; Schule muss fördern, nicht überfordern, HV 2007; Wenn schon Studiengebühren, dann sozial gestalten, HV 2007
 - 2 Vgl. Institut für Schulqualität und Bildungsforschung: Bildungsberichterstattung 2006, München, S. 212-216
 - 3 Vgl. Jutta Almendinger/Rita Nikolai: Bildung und Herkunft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45, 2006, S. 33
 - 4 Vgl. Statistisches Bundesamt: Datenreport 2004, S. 495
 - 5 Vgl. Gerda Holz: Kinderarmut verschärft Bildungsmisere, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 21-22, 2003
 - 6 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 83; Thomas Hinz, Frithjof Zerger, Jochen Groß: Neuere Daten und Analysen zur Bildungsarmut in Bayern, 2004, S. 17
 - 7 Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 152
 - 8 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 72 f
 - 9 In Mathematik beläuft sich der Rückstand der „fremdsprachigen“ Schüler/-innen auf zwei bis drei Schuljahre und auch bei der Lesekompetenz zeigen sich ähnlich drastische Unterschiede. Vgl. Günter Reiter, Claudia Haider (2004): Pisa 2003. Graz, S. 32 ff. PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland, S. 284
 - 10 Vgl. auch BDKJ Bayern: Mädchen und junge Frauen in (Aus-)bildung und Arbeit, 2006
 - 11 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland - Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse des Berichts, Frankfurt 2006
 - 12 Vgl. Jutta Almendinger/Ruth Nikolai: Bildung und Herkunft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45, 2006; vgl. im Folgenden: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung: Bildungsberichterstattung 2006, München 2006, S. 233-239
 - 13 Vgl. Ernst Rösner: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf, Münster, 2007, S. 97 ff
 - 14 Vgl. Bund der deutschen Landjugend u. a. (Hrsg.): Landjugend(t)räume, Berlin 2007, S. 58 f
 - 15 Weitere Benachteiligungen, wie Jugendarbeitslosigkeit und Armut werden in diesem Papier nicht im Detail behandelt.
 - 16 Thomas Hinz, Frithjof Zerger, Jochen Groß: Neuere Daten und Analysen zur Bildungsarmut in Bayern, 2004
 - 17 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland - Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse des Berichts, Frankfurt 2006
 - 18 Vgl. Magdalena Schauenberg (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. München, S. 40 ff
 - 19 Wolfgang Böttcher: Soziale Auslese und Bildungsreform, in: Politik und Zeitgeschichte 12/2005, S. 7 ff

