

**Johannes Angermüller/Sonja Buckel/
Margit Rodrian-Pfennig (Redaktion)**



Solidarische Bildung

**Crossover: Experimente selbstorganisierter
Wissensproduktion**

VSA

Herausgegeben vom



Institut
Solidarische
Moderne

J. Angermüller/S. Buckel/M. Rodrian-Pfennig (Red.)

Solidarische Bildung

Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion

Das im Januar 2010 gegründete *Institut Solidarische Moderne* mit Sitz in Berlin versteht sich als Programmwerkstatt für solidarische Politikkonzepte, die über die Grenzen unterschiedlicher politischer Zugänge und Mitgliedschaften in Parteien, NGOs, Gewerkschaften und sozialen Bewegungen hinweg im Dialog entwickelt werden. Die dafür notwendigen methodischen Verfahren bilden zugleich eine Brücke zwischen Wissenschaft und Politik und verfolgen perspektivisch die Zusammenführung der unterschiedlichen Ansätze zu einem Projekt, das auf eine umfassende gesellschaftliche Alternative zum Neoliberalismus zielt.

Johannes Angermüller/Sonja Buckel/
Margit Rodrian-Pfennig (Redaktion)

Solidarische Bildung

Crossover:

Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion

Herausgegeben vom
Institut Solidarische Moderne

VSA: Verlag Hamburg

www.solidarische-moderne.de

www.vsa-verlag.de

© VSA: Verlag 2012, St. Georgs Kirchhof 6, 20099 Hamburg

Alle Rechte vorbehalten

Titelfoto: David Schommer

Druck und Buchbindearbeiten: freiburger graphische betriebe

ISBN 978-3-89965-498-1

INHALT

Einleitung	9
<i>Johannes Angermüller, Sonja Buckel, Margit Rodrian-Pfennig</i>	

GRUNDLAGEN

Das Institut Solidarische Moderne	13
<i>Katja Kipping</i>	
Erinnerung an Geschichte: Hochschule in der Demokratie 1961-67	18
<i>Wolfgang Nitsch</i>	

DER PRODUKTIONSPROZESS

Summer Factory: Eine Methode der kollektiven Wissensproduktion ...	37
<i>Sonja Buckel, Michael Pachmajer, Margit Rodrian-Pfennig</i>	
Ergebnisse der Summer Factory 2010: Bestandsaufnahme und Perspektiven einer solidarischen Bildungspolitik	44
Bildkonzept: Zur Fotodokumentation der Summer Factory	60
<i>Anna Krämer, David Schommer</i>	

DIE WORKSHOPS

Bildung, Demokratie, Freiheit (Workshop 1)	
Freiheit und Demokratie in der solidarischen Bildungsgesellschaft <i>(Johannes Angermüller)</i>	73
Die Bedeutung des utopischen Moments von Bildung für die Demokratie und seine aktuelle Gefährdung <i>(Manuel Rühle)</i>	77
Bildung unter den Bedingungen der Beschleunigung <i>(Eva Borst)</i>	82
Crossover in der Bildungspolitik in Hessen (Workshop 2)	
<i>(Beate Lieb, Michael Pachmajer)</i>	88
Frühkindliche und Schulische Bildung <i>(Barbara Cárdenas)</i>	92
Das Haus der Bildung – vom Konzept zum Gesetz <i>(Heike Habermann)</i>	95
Kindergärten zu Bildungsgärten sowie ein neuer Aufbruch für Hessens Schulen <i>(Mathias Wagner)</i>	97

Kulturelle Bildung und Ästhetische Erziehung (Workshop 3)

Die Bedeutung und Wirkung kultureller Bildung (<i>Klaus-Dieter Stork</i>) ...	101
Kinder brauchen Kunst (<i>Linda Reisch</i>)	105
Kulturelle Bildung muss Alltagsbildung sein... und was die Soziokultur beitragen kann (<i>Christoph Wüstenhagen</i>)	113

Hochschulen in der Globalisierung (Workshop 4)

Neoliberaler Transformationsdruck und Entwicklungstendenzen im Wissenschafts- und Bildungssystem (<i>Jens Maeße</i>)	118
Neoliberale Globalisierungspolitik gefährdet die Wissenschaftsfreiheit (<i>Thomas Hoffmann</i>)	119
Vom Wissenschaftsföderalismus zum Oligopol. Die Exzellenzinitiative als politische Produktion von Ungleichheit (<i>Torsten Bultmann</i>)	121
Wer ist schuld an der Hochschulmisere in Deutschland: Globalisierung oder neoliberale Politik? (<i>Tobias Kaphegyi</i>)	124

Die autonome Hochschule (Workshop 5)

Bedeutung und Konsequenzen der neoliberalen Umstrukturierungen im deutschen Hochschulsystem (<i>Felix Silomon-Pflug, Oliver Brüchert, Emanuel Kapfinger</i>)	128
»Autonomie« der Hochschulen als Steigerung ihrer Heteronomie (<i>Oliver Brüchert</i>)	131
Die Bedeutung des »lebenslangen Lernens« und der Kund_innen-Figur im Kontext der aktuellen Hochschulreform (<i>Felix Silomon-Pflug</i>)	136

Anmerkungen zur Situation an den Fachhochschulen (Workshop 6)

Grundlagen (<i>Günter Buchholz</i>)	142
Hochschulzugang und Offene Hochschule (<i>Jost W. Kramer</i>)	146
Promotionsrecht für Fachhochschulen (<i>Günter Buchholz</i>)	148
Abschließende Überlegungen	149

Demokratisierung der Hochschule (Workshop 7)

Nicht mehr Demokratie wagen, sondern Demokratie endlich machen (<i>Maximilian Pichl</i>)	152
Für eine Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung (<i>Carmen Ludwig</i>)	156
Die Argumente schärfen: für eine echte Demokratisierung der Hochschulen (<i>Jana Schultheiss</i>).....	158

Wie kann die Demokratisierung der Hochschule erkämpft werden? (<i>Nicole Gohlke</i>)	159
Uni steht Kopf: Für eine Subversion des Wissens, für aktivistische Interventionen (Workshop 8)	
Auf und davon – die Praxis alltäglicher Widerständigkeiten (<i>Martin Kaul</i>)	162
Direkte subversive Aktion an der Hochschule – Social Skills der Emanzipation (<i>Jean Peters</i>)	164
Seeking Social Change through Reflected Direct Action (<i>Asoka Fozard-Esuruoso</i>)	167
Transparenz in Forschung und Lehre (Workshop 9)	169
(<i>Wolfgang Wodarg</i>)	
Inklusive Schule (Workshop 10)	
Inklusion als Menschenrecht (<i>Sybille von Soden</i>)	185
Inklusion (<i>Roland Wegracht</i>)	192
Inklusive Bildung – ein Menschenrecht (<i>Brigitte Schumann/Siegrid Trommershäuser</i>)	193
»Öko-soziale Bildung für eine öko-soziale Zukunft« (Workshop 11)	
Der Workshop – Lernen als Individueller Prozess (<i>Uwe Brecher</i>)	200
Freudvolles Zusammenspiel wagen (<i>Tallulah Gundelach</i>)	209
Berufliche Aus- und Weiterbildung (Workshop 12)	
Berufliche Aus- und Weiterbildung im kritischen Diskurs ihrer Perspektiven – Einleitung (<i>Harry Neß</i>)	212
Defizite und Herausforderungen der Berufsbildungsforschung (<i>Uwe Elsholz</i>)	214
Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Pädagogik (<i>Anna Rosendahl</i>)	218
Bildungswege weiter öffnen (<i>Stephanie Odenwald, Arnfried Gläser</i>)	221
Die Fragen richtig stellen – für eine linke Berufsbildungspolitik (<i>Michael Fütterer</i>)	225
Zur Zukunft der berufsbildenden Schulen und zum Übergang von allgemeinbildenden zu berufsbildenden Schulen (<i>Dieter Staudt</i>)	228

Ergebnisse der Summer Factory 2010: Bestandsaufnahme und Perspektiven einer solidarischen Bildungspolitik

Im Folgenden dokumentieren wir die Ergebnisse der ersten Summer Factory des *Instituts Solidarische Moderne* im September 2010. In 18 Workshops diskutierten 300 Teilnehmer_innen die aktuelle bildungspolitische Situation. Jeder Workshop übersandte zum Schluss einen Delegierten/eine Delegierte mit drei Thesen in ein gemeinsames Plenum aller Workshops. Die Thesen wurden dort vorgestellt, gemeinsam diskutiert und anschließend thematisch gegliedert. Zur Ausarbeitung einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse wurde ein Redaktionsteam gegründet. Dieses entschied sich im Verlauf der dann folgenden Monate für zwei unterschiedliche Texttypen: einen politisch-wissenschaftlichen Teil zur Analyse der bestehenden Verhältnisse (Teil I) sowie einen politisch-programmatischen Text (Teil II). Während Teil II die Workshop-Thesen unmittelbar aufgreift und repräsentiert, ist der erste Teil in seiner Analyse von den Diskussionen im Plenum inspiriert. Daran anschließend dokumentieren wir die Diskussionen in den Workshops, so dass sich die Thesen vertiefen lassen.

Diese Vorgehensweise der gemeinsamen Textproduktion war ein Experiment. Nicht alle Differenzen konnten an allen Punkten ausgeräumt werden, und die Vielfältigkeit der Diskussionen kann nicht immer repräsentiert werden. Davon unabhängig geben die weiteren Ausführungen die kritische Bestandsaufnahme und die daraus folgenden Perspektiven einer solidarischen Bildung unverkennbar wieder.

TEIL I: BESTANDSAUFNAHME

1. Das Bildungssystem zementiert die Ungleichheit

Das bundesdeutsche Bildungssystem reproduziert kontinuierlich die bestehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen. Schulen, Weiterbildungsinstanzen und sozialpädagogische Bildungseinrichtungen zementieren bestehende sozial-strukturelle Unterschiede nach Einkommen, sozialer Positionierung, Geschlechterzugehörigkeit und Herkunft.

Erfolgreich sind die sozial Privilegierten

Bereits die nackten statistischen Zahlen zeigen: Die Bildungschancen der Einzelnen hängen nach wie vor in entscheidendem Maße von ihrer sozialen Herkunft ab. Fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen gehört zur niedrigsten ökonomischen und sozialen Schicht, während sich nur 5,6% der Kinder aus Familien mit dieser sozialen Lage an den Gymnasien finden.⁵ Statistisch hat ein Kind von Akademikereltern eine mindestens dreimal so große Chance auf einen Gymnasialbesuch wie andere Kinder.

Diese institutionalisierte Selektion beschränkt sich allerdings keineswegs auf den Bereich der Regelschulen. Die Übergänge in den Beruf zeigen, dass auch berufliche Bildungsinstanzen und das alternative Übergangssystem institutionelle Selektionsschleifen darstellen: Erstens reproduziert sich hier die vorgängige Selektion durch das Schulsystem. Das zeigt sich am deutlichsten in der Gruppe der Jugendlichen, die ohne einen Abschluss die Schule verlassen und anschließend im Übergangssystem deutlich überrepräsentiert sind. Das belegt aber auch die zunehmende Konkurrenz um Ausbildungsplätze, innerhalb derer Hauptschulabsolvent_innen gegenüber den Realschüler_innen und Gymnasiast_innen immer häufiger das Nachsehen haben; zweitens ist das Berufsbildungssystem selbst von immanenten institutionellen Hürden geprägt, vor allem einer fehlenden Passung zwischen den vorhandenen und von den Bewerber_innen gesuchten Ausbildungsplätzen; und drittens produziert das Berufsbildungssystem selbst wiederum soziale Ausschließung, wie die Zahl von ca. 20% der Auszubildenden zeigt, die ihren Ausbildungsvertrag vor ihrem Ausbildungsabschluss auflösen. In dieser Gruppe findet sich anschließend mit mehr als 20% in den alten und mehr als 50% in den so genannten neuen Bundesländern ein überproportional hoher Anteil von Erwerbslosen.⁶

Das Verblüffende an derartigen Erkenntnissen ist: Am Beginn des 21. Jahrhunderts sind sie kein Spezialwissen mehr. Vielmehr sind sie seit der Veröffentlichung der PISA-Studie (*Internationale OECD-Schulleistungsstudie*, Artelt u.a. 2001) prinzipielles Allgemeinwissen geworden. Sie finden sich regelmäßig in der Berichterstattung, in Zeitungen, im Fernsehen oder im Internet und werden von ministerialen und Regierungspapieren bestä-

⁵ Die im Folgenden genannten sozialstatistischen Daten sind, wenn nicht anders gekennzeichnet, Studien der OECD und der Agentur für Arbeit bzw. der nationalen Bildungsberichterstattung entnommen.

⁶ Ein ähnliches Ungleichgewicht zwischen Ost und West zeigt sich bei der Übernahme von Auszubildenden in Beschäftigungsverhältnisse.

tigt. So formulieren beispielsweise die Autor_innen des gemeinsam von Bund und Ländern verantworteten Berichts *Bildung in Deutschland 2010* in ihrer einführenden Zusammenfassung jüngst: »Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen.« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Geißler 2004) Es ist also allgemein bekannt: Das Bildungssystem reproduziert kontinuierlich die bestehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen.

Bildung macht den Unterschied

Doch trotz der weiten Verbreitung dieser Erkenntnis zementiert das Bildungssystem weiterhin bestehende sozial-strukturelle Unterschiede. Mehr noch: Seit den 1980er Jahren verstärkt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Schulsystem ebenso wie im Hochschulsystem (Schimpl-Neimanns 2000). Der bildungspolitische Skandal am Anfang des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts ist also kein geringerer als der, dass diese Festschreibung sozialer Ungleichheit durch die Bildungsinstitutionen sehenden Auges betrieben und in den vergangenen Jahrzehnten sogar wieder verstärkt wird. Das Bildungssystem trägt einen beträchtlichen Teil zur gesellschaftlichen Spaltung bei und alle Beteiligten wissen darum (Castel/Dörre 2009). Die mögliche Frage nachfolgender Generationen, warum angesichts des Wissens um die strukturellen Diskriminierungs- und Ausschlusslogiken des Bildungssystems keine entsprechenden Gegenmaßnahmen entwickelt und implementiert wurden, sollte eigentlich täglich in den Ohren von Bildungspolitikern_innen, Pädagogen_innen und Bildungsforschern_innen klingen.

Stattdessen wird die institutionelle Schließung der privilegierten Bildungsinstanzen in neuen Klassenkämpfen von oben verteidigt, wie das Beispiel der Auseinandersetzungen um die Hamburger Schulreform aus dem Jahr 2010 illustrieren kann.⁷ Derartige bildungspolitische Auseinan-

⁷ Im Interview mit dem Nachrichtenmagazin *Panorama* rechtfertigt die Mutter eines Hamburger Gymnasiasten ihre Opposition zum Hamburgischen Senatsbeschluss, eine sechsjährige Primarschule einzuführen, mit den Worten: »Ich meine, man muss nicht die sozial Benachteiligten benachteiligen, um die sozial Benachteiligten zu bevorzugen.« (Sendung des ARD-Nachrichtenmagazins *Panorama* vom 18. Februar 2010; Quelle: das-erste.ndr.de/panorama/media/panorama408.html, Stand: 13. Oktober 2010)

dersetzungen sind nichts anderes als ein neuer Klassenkampf um Bildung, der die zivilisatorische Übereinkunft zur gleichberechtigten und demokratischen Gestaltbarkeit von Gesellschaft wieder in Frage stellt (Evers/Nowotny 1987).

Seit dem 19. Jahrhundert wurde mit der Etablierung der allgemeinen Schulpflicht und des sozialstaatlichen Klassenkompromisses eine Idee der öffentlichen Sicherung von Bildungs- und Teilhabechancen für alle Gesellschaftsmitglieder manifestiert. Deren Ergebnis war zwar keine demokratisch-solidarische Gesellschaft, aber zumindest wurden seither Handlungsspielräume für die Einzelnen eröffnet und damit die Zukunftsgestaltung für alle Gesellschaftsmitglieder relativ offen gehalten (Vobruba 1991). Gegenüber der Festschreibung des sozialen Status in vor-modernen Gesellschaften wurde den Einzelnen damit zumindest eine teilweise selbstbestimmte Gestaltung ihres Lebenslaufs ermöglicht.

Zugleich blieb auch das öffentliche Bildungssystem in Deutschland seit seiner Institutionalisierung im 19. Jahrhundert ein hoch selektives. Das ist es auch am Anfang des 21. Jahrhunderts: Die Instanzen der Jugendfürsorge waren zu den Zeiten ihrer Etablierung primär auf die Unterschichtsjugend ausgerichtet (Peukert 1986) und bis heute ist auch das sozialpädagogische Erziehungs- und Bildungssystem von sozialen Ungleichheitsstrukturen durchzogen: Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder jenseits ihrer Herkunftsfamilien in einer sozialpädagogischen Wohngruppe aufwachsen, reduziert sich mit steigendem Bildungsgrad massiv (Fendrich/Pothmann/Wilk 2011). Analoge Ungleichheitsmuster weisen der Fort- und Weiterbildungsbereich und das Hochschulsystem bis heute auf: Die Wahrscheinlichkeit, an einem Weiterbildungsangebot teilzunehmen, hängt noch immer in hohem Maß vom Bildungsgrad der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab (Faulstich/Zeuner 1999), ebenso die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium zu absolvieren (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004).

Dennoch war mit der Etablierung der staatlich verfassten Bildungsinstitutionen eine grundsätzliche Vereinbarung über eine öffentliche Sicherung der Bildungsteilhabe für die nachwachsende Generation getroffen worden. Bildungsaufstiege über die Klassengrenzen hinweg blieben zwar selten, aber sie waren möglich geworden.

Diese Vereinbarung über eine öffentliche Sicherung der Bildungsteilhabe wird von einflussreichen Gruppen inzwischen grundsätzlich in Zweifel gezogen: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist der neue Klassenkampf um Bildung vielfach zu beobachten. Unter Berufung auf wissenschaftlich höchst umstrittene Begabungstheorien, beispielsweise auf Basis von Intelligenzmes-

sungen, wird die institutionelle Differenzierung zwischen »Begabten« und »weniger Begabten« neu zu legitimieren versucht. Damit wird nicht nur das bestehende selektive Bildungssystem verteidigt und weiter verfestigt, sondern auch vor-moderne, feudalistische Ideen einer angeblich angeborenen, kulturell spezifischen oder herkunftstypischen Leistungsdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern wieder in die Diskussion gebracht.

Auch das zeigt das Hamburger Schulreformbeispiel von 2010. Akteure, die sich in Hamburg gegen die geplante Verlängerung der Primarschule organisiert hatten,⁸ beschrieben ihre Motivation zur Verteidigung des hoch selektiven, vierfach gegliederten bundesdeutschen Schulsystems (Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) damit, dass Schüler_innen früher separiert werden sollten.⁹ Diese Positionen zeigen zugleich, dass privilegierte Gruppen die strukturellen Ausschließungslogiken des Bildungssystems nicht nur gutheißen, sondern noch eine Verstärkung der institutionalisierten Selektion fordern.

2. Das Bildungssystem institutionalisiert die soziale Ungleichheit

Ein zentrales Selektionsprinzip des Schulsystems ist bis heute, dass die Mehrheit der Schulen nicht an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ansetzen, sondern diese unabhängig davon mit curricular fixierten Leistungsanforderungen konfrontieren. Statt den schulischen Alltag so zu gestalten, dass allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ein Selbstbildungsprozess ermöglicht wird, reproduzieren die Schulen in den meisten Fällen die bestehenden sozial-strukturellen Ungleichheiten zwischen privilegierten und weniger privilegierten Schüler_innengruppen.

Obwohl sie aufgrund ihrer sozialen Positionierung über extrem ungleiche Ressourcen verfügen – in Bezug auf die Bildungsaspirationen der Eltern, die Arbeitsbedingungen in der familiären Wohnung oder die finanziellen Möglichkeiten zur Finanzierung von Lernmitteln –, werden alle Schülerinnen und Schüler von Beginn an mit denselben Leistungsanforderungen konfrontiert. Die massiven Differenzen zwischen dem Typus schulischer Leistungsanforderungen, die an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet werden,

⁸ Die einflussreichste Initiative führte den Namen »Wir wollen lernen« (www.wir-wollen-lernen.de/).

⁹ Entsprechende Zitate finden sich in den Interviews, die im Bericht des ARD-Nachrichtenmagazins Panorama vom 18. Februar 2010 ausgestrahlt wurden (Quelle: darste.ndr.de/panorama/media/panorama408.html, Stand: 13. Oktober 2010).

und den Ressourcen, die sie aus ihrem Herkunftsmilieu mitbringen, zementieren und perpetuieren bestehende Ungleichheitsmuster (Bauer/Bittlingmayer 2005): Wer zuhause über keinen eigenen Raum verfügt, um sich auf eine Recherche zu konzentrieren oder einen Text zu lesen, oder die allein-erziehende Mutter nach der Schule immer im Haushalt und bei der Versorgung der jüngeren Geschwister unterstützen muss, ist gegenüber Mitschüler_innen aus privilegierteren Milieus, denen eigene Wohnräume und Lernmaterial in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und die von Haushaltstätigkeiten weitgehend befreit sind, strukturell benachteiligt. Zugleich blenden die Schulen, vor allem im weiterführenden Bereich der Realschule und des Gymnasiums, sozial-kulturelle Differenzen im Alltag aber weitgehend aus: Fähigkeiten unterprivilegierter Schülerinnen und Schüler, beispielsweise das Vermögen eine arabische Sprache zu sprechen, werden als strukturelles Hindernis angesehen, statt sie zum Ausgangspunkt subjektiver Bildungsprozesse zu machen. Damit beziehen Schulen die unterschiedlichen Lebenslagen und Herkunftsmuster nicht systematisch in die Gestaltung ihrer Bildungssettings ein, sondern markieren diese als scheinbare Quelle unzureichender Leistungen. Damit werden sozial-strukturelle Ungleichheiten auf der einen Seite perpetuiert und auf der anderen Seite sozial-kulturelle Differenzen ignoriert. Das zentrale Charakteristikum des Bildungssystems – in Schule, Weiterbildung, außerschulischen Bereichen und Hochschulen – lässt sich daher als Gleichzeitigkeit von Ungleichheitsstabilisierung und Differenzblindheit beschreiben. Ungleichheiten und Differenzen werden somit systematisch verdeckt.

Das Ergebnis dieser institutionalisierten Selektionsprozesse lässt sich auch hier am besten in reinen Zahlen ausdrücken: Bundesweit verlässt fast jeder zehnte Jugendliche die Schule ohne Abschluss, das heißt über 2,7 Millionen Menschen über 15 Jahre leben im bundesdeutschen Kontext ohne einen Schulabschluss. Rund eine halbe Million von ihnen ist erwerbslos gemeldet. Jedes Jahr werden 400.000 junge Menschen gezählt, die am Ende ihrer Schulzeit nur über eingeschränkte Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten verfügen. Am deutlichsten symbolisiert den gegenwärtigen Bildungsskandal vermutlich die Zahl von vier Millionen Analphabeten mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Das Bildungssystem stellt Schülerinnen und Schülern institutionelle Hürden in den Weg, statt sie in ihrer ganz individuellen Situation zu unterstützen, um ihnen einen erfolgreichen Bildungsweg zu eröffnen und zu ermöglichen. Viele Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Gruppen scheitern an den Leistungsanforderungen, wie sie ihnen von der Schule

entgegengebracht werden. Die Kluft zwischen diesen am Milieumodell der so genannten bildungsnahen Familien geformten Leistungsanforderungen und den faktischen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler ist daher dringend zu schließen. Schulen müssen deren Lebenswelten systematisch berücksichtigen und ihre Bildungsangebote von diesen aus gestalten. Erst dann kann es gelingen, einen Ausgleich der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen mit zu unterstützen, von dem aus Schülerinnen und Schüler ein qualifizierter Bildungsabschluss gelingen kann. Andernfalls profitieren weiterhin primär die ohnehin schon sozial Privilegierten. Das Ergebnis ist manifest: Gesellschaftsmitglieder im Alter von 25 bis 65 Jahren mit einer Migrationsgeschichte sind im bundesdeutschen Kontext nahezu doppelt so häufig erwerbslos wie Gesellschaftsmitglieder mit deutscher Staatsangehörigkeit. Die Zahl der geringfügigen Beschäftigungsverhältnisse ist Anfang des 21. Jahrhunderts massiv angestiegen: In der Gruppe der so genannten Minijobber fanden sich 2007 etwa 10% mit einem ausländischen Pass – ein Anteil, der in den drei Jahren vorher um knapp 1% gestiegen war. Ende 2006 waren zwei Millionen bzw. 7% sozialversicherungspflichtig Beschäftigte neben ihrem Hauptberuf noch in einem geringfügigen Beschäftigungsverhältnis tätig. Unter den ausländischen Beschäftigten lag dieser Anteil bei über 12%.¹⁰

Den bestehenden Bildungseinrichtungen – neben den Schulen auch der Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich – gelingt es bisher nicht, die Kluft zwischen den am Bildungsmilieu »bildungsnaher« Familien geformten Leistungsanforderungen und den faktischen Lebenslagen zu schließen. Ganz im Gegenteil, die Kluft wird noch durch ungleiche Entscheidungen von Lehrer_innen weiter verstärkt: In Schulen werden Kinder aus unteren Schichten hinsichtlich ihrer Leistungen immer wieder sehr viel schlechter bewertet und bei gleicher Leistung wird ihnen statistisch am Ende der 4. Grundschulklasse seltener eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung ausgesprochen als Kindern aus höheren Schichten. Vor diesem Hintergrund ist es dann auch nur konsequent, dass sich Schülerinnen und Schüler an bundesdeutschen Schulen so schlecht von ihren Lehrerinnen und Lehrern unterstützt fühlen wie in keinem anderen OECD-Land (BMBF 2003).

¹⁰ Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Dezember 2007) (Quelle: www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7,property=publicationFile.pd; Stand: 13. Mai 2011).

Die Ermöglichung individueller wie kollektiver Bildungsprozesse erfordert deren öffentliche Gewährleistung, indem Schulen, Hochschulen, Weiterbildungsanbieter und sozialpädagogische Einrichtungen mit ausreichend finanziellen Ressourcen und hoch-qualifiziertem Personal ausgestattet werden und Schüler_innen, Studierenden, Teilnehmer_innen eines Weiterbildungsangebots oder den Bewohner_innen einer sozialpädagogischen Wohngruppe möglichst vielfältige und auch bisher nicht sichtbare oder unzugängliche Handlungsperspektiven eröffnet werden.

Faktisch wird der lebenslange Bildungsprozess aber gegenwärtig zu einem funktionalistischen Lernkonzept umgedeutet: Bildung wird auf das Lernen von spezifischen Kenntnissen und Kompetenzen reduziert (Klausenitzer 2002). Der oder die Einzelne soll sich auf Lerninhalte und Lernstrategien konzentrieren, die den (potenziellen) Anforderungen des Erwerbsmarktes gerecht werden. Damit verbunden ist die Anforderung an jedes Gesellschaftsmitglied, die Folgenhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst zu kalkulieren: Lebenslanges Lernen präsentiert sich damit als Investitionsprozess in das eigene zukünftige »Humankapital«. Denn die angestrebten Prozesse lebenslangen Lernens werden primär als individuelle Prozesse und Prozesse in privater Verantwortung konzipiert. Diese Individualisierungsprozesse sind zugleich ein Ausdruck der zunehmenden Kommerzialisierung und Privatisierung des Bildungsbereiches: Die öffentliche Bereitstellung von Bildungsangeboten und deren Allokation wird seit dem Ende des 20. Jahrhunderts deutlich reduziert und soll zunehmend durch einen Markt kommerzieller Bildungsanbieter substituiert werden (Bernhard 2002).

Erfolgreich sind die Mädchen, Profiteure bleiben die Jungen

Bei Schul- wie Hochschulabschlüssen schneiden Schülerinnen im Durchschnitt deutlich besser ab als ihre männlichen Mitschüler. Dennoch ändert diese Tatsache nichts an der »gläsernen Decke«, an die junge Frauen bereits beim Berufseinstieg oder spätestens auf ihrem Karriereweg in der Privatwirtschaft oder dem öffentlichen Dienst unweigerlich stoßen.

Frauen verdienen in den ersten drei Berufsjahren durchschnittlich fast 20% weniger als ihre direkten männlichen Kollegen; bei Beförderungsentscheidungen werden sie statistisch seltener ausgewählt und vor allem in den Dienstleistungsberufen arbeiten sie sehr viel häufiger in Teilzeitstellen. Weibliche Berufseinsteigerinnen landen außerdem noch immer zu großen Teilen in bestimmten, zumeist schlecht besoldeten und mit relativ geringem gesellschaftlichem Ansehen ausgestatteten Berufen, sei es als Friseurin, als Verkäuferin oder als Erzieherin (Solga/Dombrowski 2009). Trotz der

durchschnittlich deutlich besseren Bildungsabschlüsse der weiblichen Schülerinnen profitieren ihre männlichen Mitschüler auf dem Arbeitsmarkt von ihren Bildungsabschlüssen in deutlich höherem Maße.

Ein entscheidender Grund für diese vehemente Geschlechterungleichheit ist die weiterhin wirkmächtige geschlechterhierarchische Arbeitsteilung: Frauen wird damit weiterhin die Hauptverantwortung für die Care-Tätigkeiten im Privaten (Reproduktionsarbeit) zugewiesen.

In den vorherrschenden bildungspolitischen Auseinandersetzungen finden diese Realitäten allerdings aktuell wenig Raum. Ganz im Gegenteil werden Mädchen im öffentlichen Diskurs zum Symbol des Erfolgs eines veränderten Bildungssystems stilisiert: Als angebliche Bildungsgewinnerinnen erscheinen sie als die Objekte erfolgreicher Bildungsinvestitionen und als »Alphamädchen« zugleich als die Botinnen für das Ende des »alten Feminismus«.

Mit Verweis auf diese Bildungserfolge der Schülerinnen werden in jüngster Zeit auch Forderungen nach einem Ende der parteilichen Bildungsangebote für Mädchen laut. Stattdessen seien nun gezielte Förderprogramme für Jungen vonnöten, da diese gerade in Schulen zur benachteiligten Gruppe geworden seien. Am Horizont drohe angesichts der Feminisierung des Lehrberufs gar eine »Jungenkatastrophe«.

Angesichts des Sachverhalts, dass geschlechtsspezifische Ungleichheiten weiterhin und massiv bestehen, sind solche Debatten um eine scheinbare strukturelle Benachteiligung von männlichen Schülern einigermaßen verblüffend. Geschlechtsreflexive Bildungsangebote für Mädchen wie Jungen sind weiterhin notwendig. Zugleich ist ihre Polarisierung unsinnig.

Das Ziel muss eine geschlechtergerechte Ausgestaltung des gesamten Bildungssystems sein, das heißt eine generelle Mädchen- wie Jungenförderung, einhergehend mit der kritischen Analyse patriarchaler Herrschafts- und Produktionsverhältnisse. Daher ist auch eine kritische Analyse der damit verbundenen Be- und Abwertung weiblich konnotierter Berufe sowie der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung erforderlich. Denn die damit einhergehenden Diskriminierungs- und Verdeckungsmechanismen prägen weiterhin die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und wirken sich auf Bildungsbiografien und Lebensentwürfe aus. Solidarische Perspektiven in der Bildungspolitik machen also einen Abbau von strukturellen wie kulturellen Geschlechterungleichheiten in Schulen, sozialpädagogischen Bildungseinrichtungen, Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen notwendig.

3. Das Bildungssystem ignoriert Ungleichheit und Differenz

Die Gleichzeitigkeit von Ungleichheitsstabilisierung und Differenzblindheit im Bildungssystem ist dringend zu überwinden. Daher müssen endlich die vorhandenen sozial-kulturellen Differenzen systematisch im Prozess der Ausgestaltung von Bildungssettings Berücksichtigung finden. Die gegenwärtigen Entwicklungen laufen allerdings in die umgekehrte Richtung.

Während von der EU-Administration die Förderung von Mehrsprachigkeit an europäischen Schulen ausdrücklich gefordert wird¹¹ und Ergebnisse aus der Lernforschung einen Flexibilitätsvorteil von mehrsprachigen Kindern in der Sprachkompetenz nachzeichnen, ist der bilinguale Unterricht in den Muttersprachen der großen Migrant_innengruppen des 20. Jahrhunderts weiterhin eine absolute Ausnahmerecheinung. Auch an dieser Stelle zeigt sich allerdings wieder eine massive sozial-strukturelle Ungleichheit und sozial-kulturelle Differenz. Denn relativ unbemerkt von der öffentlichen Diskussion um die Notwendigkeit von Sprachförderung und damit verbundene Maßnahmen zur Sprachstandserhebung ist Bilingualität, ja sogar die Bereitstellung fremdsprachiger Bildungsangebote, in anderen Bereichen längst vollzogen worden. In wirtschaftlich prosperierenden Großstädten, wie München oder Hamburg, finden sich umfassende englischsprachige Bildungsangebote, die von der Elternbildung über Angebote der frühen Bildung bis hin zu freien Weiterbildungsangeboten und Studiengängen umfassend ausgestaltet sind. Mehrsprachige Bildungsangebote, beispielsweise in Deutsch und Türkisch, bleiben dagegen die absolute Ausnahme. Ausschließlich in sozialpädagogischen Bildungsangeboten, wie der offenen Kinder und Jugendarbeit, ist in den vergangenen Jahren eine gegenläufige Tendenz zu beobachten. Jugendarbeitsträger suchen teilweise händeringend qualifizierte mehrsprachige Mitarbeiter_innen.

Anstatt die Multilingualität von Migrantinnen und Migranten in der zweiten und dritten Generation als Bildungspotenzial im Bildungssystem anzuerkennen, zu nutzen und daher auch gezielt zu fördern, sehen sie sich Ressentiments, wie dem einer angeblichen »Integrationsverweigerung«, gegenübergestellt. Angesichts der Lage im Bildungsbereich müsste allerdings eher von einer Integrationsverweigerung der allermeisten Bildungsinstitutionen gesprochen werden.

Sozial-strukturelle Ungleichheiten werden damit kulturalisiert. Statt der Substitution und Verhinderung der beschränkten Verfügbarkeit und Nutz-

¹¹ Mitteilung der EU-Kommission vom 22. November 2005: »Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit«.

barkeit von Teilhaberressourcen wird migrantischen oder Schüler_innen aus so genannten bildungsfernen Familien die »Integrationsaufgabe« individuell aufgebürdet.

Sozial-kulturelle Differenzen werden nicht als Ausgangspunkt und Potenzial von Bildungsprozessen interpretiert, sondern als Quelle sozialer Konflikte moralisiert. Mitglieder suggerierter »Parallelgesellschaften« oder auch einer suggerierten »neuen Unterschicht« sehen sich dem individualisierten Vorwurf eines fehlenden Aufstiegswillens und der Ausbildung einer Parallelkultur zur Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt. Derartige Vorwürfe entbehren allerdings jeder empirischen Grundlage (Nowak 2007, Kessler/Reutlinger/Ziegler 2007). Und nicht nur das: Sie sagen vor allem mehr über die Sprecher_innen denn die Besprochenen aus. Sie sind zum einen ein Distinktionsprogramm, das von einflussreichen Personen publizistisch empfohlen wird (Nolte 2004), zum anderen Ausdruck der Eigensorge von Mittelschichtsangehörigen, die angesichts der zunehmenden sozialen Spaltung inzwischen ein hohes Maß der Verunsicherung zeigen. Ihre Furcht vor einem möglichen sozialen Abstieg hat sich am Beginn des 21. Jahrhunderts massiv ausgebreitet (Lessenich 2009) – u.a. durch die deutlich sichtbare massive Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen.

Diese Angst findet ihre Illustration in der publizistischen Stilisierung eines suggerierten »Parallelgesellschafts-« und »Unterschichtsalldays«. Gruppen von Anderen und Fremden werden diskursiv konstruiert, indem sie entlang eines spezifischen Kriteriums vereinheitlicht werden, sei es nun mit Verweis auf ihren »Migrationshintergrund« oder die Tatsache, dass sie gegenwärtig von Transfereinkommen leben (vgl. Sarrazin 2010).

Bildung bedeutet Gesellschaftsentwicklung. Das bundesdeutsche Bildungssystem in seiner gegenwärtigen Form zementiert aber sozial-strukturelle Ungleichheiten und ignoriert zugleich sozial-kulturelle Differenzen. Bildung wird in hohem Maße elitärförmig, selektiv und im Ergebnis auf eine Verwertung ihrer Ergebnisse hin strukturiert.

Gegen diesen neoliberal inspirierten Selektions- und Verdrängungswettbewerb verweisen Perspektiven für eine solidarische Bildungspolitik auf den notwendigen gleichen Zugang aller zum Bildungssystem und auf ein Bildungssystem, das Freiräume zur Kritik und Kreativität eröffnet.

Die Basis für eine solidarische Moderne ist ein solches demokratisches Bildungssystem. Eine solidarische Bildungspolitik und eine umfassende Demokratisierung der Gesellschaft gehören daher unweigerlich zusammen. Wenn beides vorgebracht wird, wird der Horizont zur Bildung einer demokratisch-solidarischen Gesellschaft sichtbar.

TEIL II: PERSPEKTIVEN

An vielen Orten und seit langem werden Debatten und Diskussionen über emanzipatorische Bildung geführt. Dabei werden die Defizite im derzeitigen System analysiert und erklärt und es werden Alternativen aufgezeigt und bewertet. Doch im Gegensatz zu den Diskussionen, die die Bildung der neoliberalen Verwertungslogik unterordnen, werden die meisten Diskurse über emanzipatorische Bildung von den politischen Institutionen und Entscheidungsträger_innen ignoriert und nicht gewollt. Obwohl das Recht auf Bildung als kulturelles Menschenrecht in der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte« und anderen internationalen Konventionen verankert ist, braucht es zur Durchsetzung dieses Rechtes – regional, national und global – einen politischen Paradigmenwechsel.

Denn in den Regierungen und Parteien bewegt sich nicht viel, obwohl die langfristigen Folgen der Defizite und des Versagens des heutigen Bildungssystems klar auszumachen sind, für die Einzelnen und die Gesellschaft insgesamt. Es ist nicht länger akzeptabel, dass die gesellschaftlichen Entscheidungsträger_innen die Nöte der Schüler_innen und Studierenden, die Unzufriedenheit der Lehrenden und die Ängste und den Stress der Eltern auf Grund von kurzfristigen ökonomischen Anforderungen und ideologischer Starrheit negieren.

Wir wollen eine andere Bildungslogik in die politischen und zivilgesellschaftlichen Institutionen tragen und dort verankern. Dort muss es zu sehr grundsätzlichen Entscheidungen kommen und es darf nicht mehr gelingen, mit kleinen Korrekturen am falschen System sich der notwendigen grundsätzlichen Debatte zu entziehen. Dazu werden wir grundsätzliche Diskussionen anstoßen und im dialogischen Prozess Gespräche führen.

1. Bildung als Teil der sozialen Infrastruktur

Die Demokratisierung der Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für den Entwurf eines guten Lebens. Politik bekennt sich deshalb zu einem neuen Verständnis von Bildung: Bildung ist die Begleitung von Menschen auf dem Weg zu kritikfähigen, kreativen, widerständigen und fantasiefähigen Subjekten einer demokratischen solidarischen Gesellschaft.

Bildung ist ebenso wie Energie, Gesundheit, Mobilität ein öffentliches Gut der Daseinsvorsorge. Diese Güter müssen allen Menschen jederzeit unentgeltlich oder zu geringen Kosten zur Verfügung stehen. Bildung ist Teil der sozialen und kulturellen Infrastruktur und damit verbietet sich jedwede Privatisierung, wie sie in vielen Bereichen der Daseinsvorsorge – eben auch

in der Bildung in Form eines Millionen schweren Nachhilfemarktes und immer neuen Privatschulen, Privat- und Stiftungsuniversitäten – in den letzten Jahren der neoliberalen Dominanz stattgefunden hat. Demokratische Bildung in einer solidarischen Gesellschaft ist ein öffentliches Gut für alle, jenseits von Ethnie, Klasse und Geschlecht, das nicht von Selektion, Konkurrenzdruck und betriebswirtschaftlicher Verwertbarkeit bestimmt werden darf. Sie zielt nicht in erster Linie auf abfragbares oder verwertbares Wissen, sondern auf praktische Gestaltung des sozialen Lebens im Sinne von Nachhaltigkeit.

2. Bildung zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse

Demokratische Bildung ist der Ermöglichung individueller wie kollektiver Bildungsprozesse verpflichtet. Sie befähigt damit auch zu Ausbildung und Arbeit – das ist aber nicht das einzige und auch nicht das wesentliche Ziel, zumal heute niemand mehr behaupten kann zu wissen, welches Wissen für zukünftige Aufgabenstellungen gebraucht wird, denn wir können die Aufgaben und Probleme, die die heutige den nächsten Generationen hinterlässt, nur erahnen. Umso mehr benötigen wir universell gebildete Menschen.

Verhältnisse und Verhalten stehen in einer Wechselwirkung. Deshalb ist eine Voraussetzung für die Veränderung der Verhältnisse das Lernen und das Ausprobieren eines veränderten Verhaltens. Hier kommt der Bildung eine zentrale Aufgabe zu. Bildung darf nicht die Einübung in die derzeitigen Verhältnisse sein, sondern sie muss wieder Freiräume zur Analyse, zum Denken und zum Ausprobieren schaffen. Sie muss Zeit und Raum bereithalten für kulturelle und politische Bildung, für ästhetische Erziehung und die Gelegenheit bieten, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufzubrechen und neue Rollen zu erproben. Dabei ist die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit zentral zur Überwindung des patriarchalen Herrschaftsverhältnisses. Auf diese Weise erlangt das Versprechen der »Freiheit« eine andere Bedeutung, als es im neoliberalen Diskurs und in der neoliberalen Verwertungslogik angelegt ist.

3. Demokratische Schule und Hochschule

Die Schule der Norm-Schüler ist nicht haltbar und von gestern. Wir wollen die inklusive Schule auf der Basis von Teilhabe aller Kinder, von Gerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit, unabhängig von Ethnie oder Aufenthaltsstatus und sozialer Herkunft. Das ist die Voraussetzung für eine solidarische Gesellschaft, die die Rechte aller Bürger_innen respektiert und zu realisieren hilft. Dazu gehört auch die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen.

Schulen und Kindertagesstätten müssen Lebensräume inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken werden, in denen Kinder spielen und lernen, zu denen alle freien Zugang haben und in denen sie Schutz und Wertschätzung erfahren, in denen sie zum Lernen motiviert und ohne Effizienz- und Zeitdruck kritische und solidarische Praxis leben können. Eine Voraussetzung für Mitbestimmung und Teilhabe aller ist die Demokratisierung von Schule. Zur Überwindung der Norm-Schule brauchen die Schulen die Freiheit, ihrem sozialen Umfeld entsprechend Schule zu gestalten.

Die demokratische Bildung, wie sie in der Schule vorbereitet wird, findet ihre Fortsetzung in der Demokratisierung der Hochschule. Demokratisch verfasste Hochschulen spielen in einer auf Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit und Emanzipation angelegten Globalisierung eine zentrale Rolle. Weil die »Unternehmerische Hochschule« als Leitbild dies nicht leisten kann, ist eine radikale Abkehr von der neoliberalen Wettbewerbsideologie, die über angebliche Globalisierungszwänge kommuniziert wird, notwendig.

Demokratische Bildung ist das Gegenteil einer institutionalisierten Elitebildung. Die demokratische Hochschule bezieht die Ziele der eigenen Wissensproduktion aus demokratischen Verfahren. Das ist ihre Legitimationsgrundlage. Dazu gehört ein demokratisch verfasstes, sozial ausgewogenes, paritätisches Hochschulsystem, das nicht in erster Linie über Drittmittel, sondern über die Grundaufgaben und -aufgaben staatlich finanziert wird und eine kritische Wissenschaft ermöglicht.

Auch für emanzipatorische Bildung an Hochschulen gilt, dass es Zeit- und Freiräume ohne Effizienzdruck geben muss. Die Studienabschlüsse an den Hochschulen müssen so umgestaltet werden, dass sie nicht weiter in die Sackgasse der Verwertungsideologie führen, sondern die umfassende, selbstbestimmte und solidarische Bildung aller möglich machen. Lebenslanges Lernen muss aufhören, Imperativ eines immer intensiveren globalen Wettbewerbs um Humankapital zu sein.

Vielmehr hat jeder Mensch ein Recht auf lebensbegleitendes Lernen. Der Staat muss dafür die notwendigen Bildungseinrichtungen mit gut qualifiziertem und gut entlohntem Bildungspersonal als soziale Infrastruktur zur Verfügung stellen. Neben den dort erworbenen Abschlüssen müssen auch die im Lebenslauf erworbenen Fähigkeiten Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

4. Finanzierung und Ressourcen

Geld ist nicht alles, aber es hilft. In der politischen Umsetzung des dargestellten Verständnisses von Bildung bedarf es eigentlich keiner weiteren Erläuterungen dafür, dass dazu mehr Geld notwendig ist, als derzeit der Bildung zugestanden wird. Eine bessere Ausstattung der Kitas, Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen als »Lernorte«, in denen auch gut gelernt werden kann, braucht zusätzliche Finanzmittel.

Ein Bildungspersonal, das im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsbegriffes anders ausgebildet und qualifiziert werden muss, braucht angemessene Bezahlung. Die Schüler_innen, Studierenden und die Menschen in Fort- und Weiterbildung brauchen eine finanzielle Grundausstattung, die ihnen das Lernen stressfrei ermöglicht.

Die Ignoranz der politischen Akteure, die erhebliche finanzielle Ressourcen für teure Reparaturmaßnahmen aufwenden, weil sie die erwiesenen Defizite des Bildungssystems ignorieren, ist peinlich und nicht weiter hinnehmbar.

Es ist nicht Aufgabe der Kritiker_innen der herrschenden Bildungspolitik, die zusätzlichen finanziellen Aufwendungen zu rechtfertigen oder Finanzierungsvorschläge zu unterbreiten. Insofern eine Einigung auf ein anderes Bildungssystem herbeigeführt werden kann, muss die Bereitstellung der Ressourcen der Entscheidung folgen.

Die nationale und globale ökonomische Ungleichheit ist die wesentliche Ursache für Bildungsbenachteiligung. Es ist deshalb eine Selbstverständlichkeit, dass es zu einer Verteilungsdebatte kommen muss. Dafür gibt es alternative Regelungsvorschläge, die ebenso hartnäckig ignoriert werden.

Literatur

- Artelt, C. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld (Quelle: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf; Stand: 14.12.2010).
- Bauer, U./Bittlingmayer, U. (2005): Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 12, 14-20.
- Bernhard, A. (2002): Neue Lernkultur und die marktconforme Zurichtung der Bildung. Heydorns Theorie der Bildung als Bezugsrahmen der Kritik gegenwärtiger Bildungsreformen, in: Das Argument, 44. Jg., Heft 3, 311-324.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Bonn/Berlin 2007 (Quelle: www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf; Stand: 23.12.2010).
- Castel, R./Dörre, K. (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt a.M./New York.
- Evers, A./Nowotny, H. (1987): Über den Umgang mit Unsicherheit: Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft, Frankfurt a.M.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung, Weinheim/München.
- Fendrich, S./Pothmann, J./Wilk, A. (2011): Neue Einsichten in die sozialen Zusammenhänge der Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe. Datenanalysen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bereich: Hilfen zur Erziehung (Quelle: www.akjstat.uni-dortmund.de/akj/tabellen/kommentierungen/hilfenzuerziehung/hze3.pdf; 12. Februar 2011).
- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., Heft 4, 362-380.
- Kessl, F./Reutlinger, C./Ziegler, H. (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die »neue Unterschicht«, Wiesbaden.
- Klausenitzer, J. (2002): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungswesens, in: Widersprüche, 22. Jg. Heft 83, 53-68.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Kraus, Beate/Engler, Steffani (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozial-strukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim/München, 159-187.
- Lessenich, S. (2009): Das Elend der Mittelschichten. Die »Mitte« als Chiffre gesellschaftlicher Transformation, in: Widersprüche, 30. Jg., Heft 111, 19-28.
- Nolte, P. (2004): Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik, München.
- Nowak, J. (2007): Leitkultur und Parallelgesellschaft. Argumente wider einen deutschen Mythos, Frankfurt a.M.
- Peukert, D.J.K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln.
- Sarrazin, T. (2010): Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen, München.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., Heft 4, 636-669.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans Böckler Stiftung Nr. 171, Düsseldorf (Quelle: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf; Stand 29.12.2010).
- Vobruba, G. (1991): Jenseits der sozialen Fragen, Frankfurt a.M.