

Klaus Harney/Sascha Koch/Hans-Peter Hochstätter

Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung

Zusammenfassung: Die Schulen des Zweiten Bildungswegs (Abendschulen, Kollegs) verzeichneten zwischen den 1950er- und den 1970er-Jahren eine wachsende Nachfrage. Seit Mitte der 1970er-Jahre unterliegt das Wachstum wie auch die Nachfrage selbst Sprüngen und Schwankungen. Langfristig sinkt die Wachstumsrate. Die quantitative Veränderung geht mit einer Veränderung der Rahmenbedingungen einher. Schulen für Erwachsene erfüllen die Funktion der lebenslaufbezogenen Neuzuteilung von Bildungschancen. Diese Funktion der Reversibilisierung steht allerdings heute unter spezifischen Vorzeichen: Die Funktion der nachholenden Eliteförderung ist nicht mehr dominant. Sie hat sich zur allgemeinen Funktion einer nicht nur vom Aufstiegsprinzip geprägten, sondern auch mit der Vermeidung sozialer Exklusion verbundenen Chanceneröffnung im Nachhinein entwickelt. Die Veränderung wird anhand der Literatur zur Entwicklung sowie anhand von Daten zur Teilnehmerstruktur des Zweiten Bildungswegs (ZBW) am Fall des Bundeslandes Hessen aufgezeigt.

1. Der Zweite Bildungsweg als Gegenstand der Bildungsforschung: Vorgehensweise, terminologische und empirische Grundlagen

Der Zweite Bildungsweg stellt ein Randthema sowohl der Bildungsforschung wie auch der bildungspolitischen Öffentlichkeit dar. Gleichwohl ist die Aufgabe, die ihm zukommt, unschwer als zentrale Thematik der Bildungssteuerung auszumachen: Das deutsche Bildungssystem hinterlässt 15% der 20-24-jährigen ohne Schulabschluss (vgl. OECD 2004, S. 382). Dass diese Fehlquote nicht nur formale Bedeutung hat, sondern auch materiellen Misserfolg beim Erwerb kollektiver Kompetenzen indiziert, lassen die Ergebnisse der PISA-Studie 2003 vermuten, wonach ca. 21% der 15-jährigen in Mathematik und 22% im Lesen elementare Defizite aufweisen (vgl. Blum u.a. 2004, S. 73; vgl. Schaffner u.a. 2004, S. 105). Der Zweite Bildungsweg ist also als ein Instrument zur Anhebung des durchschnittlichen materiellen und formalen Schulabschluss Erfolgs in der Bevölkerung einzuschätzen (vgl. Fähndrich 1981; Hillmert/Jacob 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Seine Einrichtungen wenden sich dem eigenen normativen Anspruch nach an Erwerbstätige, die den Hauptschulabschluss, die Fachoberschulreife oder die Fachhoch- bzw. Hochschulreife erwerben wollen und damit die Chance erhalten, ihren Schulerfolg aus dem Ersten Bildungsweg zu verbessern. Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs erfüllen Aufgaben, die in der Sekundarstufe II von den beruflichen Vollzeitschulen, der Berufsschule und den Gymnasien wahrgenommen werden:

Berufsschulen bieten unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit an, Schulabschlüsse neben einer beruflichen Ausbildung im Rahmen des von ihnen durchgeführten obligatorischen Teilzeitunterrichts nachzuholen. Berufliche Vollzeitschulen, zu denen

z.B. Berufsfachschulen und Fachoberschulen gehören, bieten solche Abschlüsse generell an und verbinden sie mit einem berufsvorbereitenden Curriculum. Schulabschlussbezogen stellt die Erwerbbarkeit der Fachoberschulreife, der Fachhochschulreife und der Hochschulreife also die Kernaufgabe der beruflichen Vollzeitschulen dar. Im Unterschied zum beruflichen Schulsektor ist der an Gymnasien vertretene Bereich der Sekundarstufe II dagegen von vornherein an der Hochschulreife orientiert. Die Fachhochschulreife kommt hier als Nebenprodukt der gymnasialen Oberstufe – nicht als Kernaufgabe – in den Blick. Der Zweite Bildungsweg steht also in einem durch Gymnasien und berufliche Schulen vorstrukturierten institutionellen Verhältnis zur Sekundarstufe II im Ersten Bildungsweg.

Das angesprochene Missverhältnis zwischen der funktionalen Relevanz des Zweiten Bildungswegs und der ihm geschuldeten fachöffentlichen Aufmerksamkeit rechtfertigt es, ihn zum Ausgangspunkt einer Analyse zu machen, die zwei Aspekte verbindet: den Aspekt des institutionellen Funktionswandels, der die Stellung des Zweiten Bildungswegs im Bildungssystem beleuchtet, und den Aspekt der Teilnehmerstruktur, der die Funktion deutlich macht, die dem Zweiten Bildungsweg heute für seine Teilnehmer objektiv zukommt.

Der erste Aspekt des institutionellen Funktionswandels wird im Folgenden anhand der (spärlichen) neueren Literatur zum Zweiten Bildungsweg, anhand von Untersuchungen zu seiner Geschichte sowie von offiziell verfügbaren Teilnehmer- und Prüfungszahlen beschrieben. Im Anschluss an den soziologischen Institutionenbegriff beziehen wir den Begriff des institutionellen Funktionswandels auf die Veränderung, die das Verhältnis zwischen dem normativen Anspruch des Ersten und demjenigen des Zweiten Bildungswegs mittlerweile auszeichnet. In dieses Verhältnis sind Funktionsüberlappungen und Funktionsausweitungen eingedrungen, die den Hintergrund bilden für die Darstellung des zweiten Aspekts: nämlich den der teilnehmerbezogenen Funktionsbestimmung des Zweiten Bildungswegs anhand der Beschreibung und Interpretation teilnehmerstruktureller Daten. Dabei geht es uns weniger um die subjektive Perspektive der Teilnehmer, sondern primär um die Kongruenz zwischen dem der Bildungsansprüche und der Bildungsförderung Erwachsener verpflichteten normativen Anspruch und der Teilnehmerstruktur des Zweiten Bildungswegs, auf die die Einrichtungen tatsächlich zurückgreifen können.

Die dazu herangezogenen Daten entstammen einer Untersuchung¹ über die Einstellung von Teilnehmern und Lehrern des Zweiten Bildungswegs im Rahmen eines Forschungsprojekts „Steuerung von Schulen des Zweiten Bildungswegs (Schulen für Erwachsene) in Hessen“. Dieses vom hessischen Kultusministerium geförderte Projekt erforscht die Umsetzung der „Neuen Verwaltungssteuerung“ an hessischen Schulen des

1 Befragung von Studierenden (N=3.120) und Lehrkräften (N=258) mit standardisierten Fragebögen im Frühjahr/Sommer 2004. Die Studierenden verteilen sich wie folgt auf Schulformen: n=691 an Hessenkollegs; n=1.555 an Abendgymnasien; n=762 an Abendrealschulen; n=79 an Abendhauptschulen; n=33 ohne Zuordnung (Sprachkurse an Bündelschulen etc.). Die Lehrkräfte verteilen sich wie folgt: n=71 an Hessenkollegs; n=187 an Abendschulen.

Zweiten Bildungswegs im Zeitraum 2003-2006. Die Daten resultieren aus einer Vollerhebung der Lehrkräfte (N=258) und der Studierenden (N=3.120) an den hessischen Einrichtungen. Es handelt sich um eine Querschnittuntersuchung. Fragebögen und Ergebnisse sind unter www.rub.de/sfe-hessen zu finden.

Die aus der Untersuchung gewonnenen Angaben zur Teilnehmerstruktur werden vor dem Hintergrund des Funktionswandels interpretiert. In der älteren Literatur wird die Wiederholung der Bildungslaufbahn bzw. deren Ausbau auf die Bearbeitung biografischer Unzufriedenheitsmuster nach dem Eintritt in die Berufstätigkeit bzw. nach der Absolvierung des Ersten Bildungswegs zurückgeführt (vgl. Laga 1972). Diese Perspektive reicht inzwischen nicht mehr aus. Die eingetretenen Entwicklungen im Bildungssystem insgesamt und im Zweiten Bildungsweg im engeren Sinne erfordern die Ausarbeitung einer auf die heutigen Teilnehmerstrukturen und institutionellen Rahmenbedingungen bezogenen analytischen Ebene, vor deren Hintergrund Einstellungen und Motivlagen der Studierenden überhaupt erst verständlich werden können.

Für die Ausarbeitung einer solchen analytischen Ebene sind die Begriffe der Reversibilisierungsfunktion und des Funktionswandels von entscheidender Bedeutung. Unter Reversibilisierung verstehen wir die *Lebenslaufbezogene* Wiederholbarkeit von Bildungs- und Schulabschlusschancen, die wir von der biografischen Wiederholung bzw. dem biografischen Ausbau der Bildungslaufbahn unterscheiden. Die lebenslaufbezogene Anordnung von Bildungschancen und -angeboten sequenziert deren Zugänglichkeit entlang einer an institutionalisierten Perioden des Schulbesuchs, der Ausbildung, der Erwerbstätigkeit, der Kinderbetreuung, der Weiterbildung etc. orientierten Verkettung von Übergängen und Optionen. Im Sinne des Regimebegriffs der Lebenslaufforschung geht diese Sequenzierung vom Lebenslauf als Institution und soziale Tatsache also eben nicht vom biografischen Fall aus. Entlang des Lebenslaufs installiert der Zweite Bildungsweg die Erwerbbarkeit und Zugänglichkeit von Schulabschlüssen im Verhältnis zum Ersten Bildungsweg *noch einmal* (vgl. Hillmert 2004). Auf genau diese Redundanz im gesellschaftlichen Lebenslaufregime stellt der Begriff der Reversibilisierung ab. Unter Lebenslaufgesichtspunkten sind Schulabschlüsse reversibel, können also noch einmal vorkommen. Unter biografischen Gesichtspunkten ist das den geltenden Regeln nach nicht möglich: Ein einmal erworbener Schulabschluss lässt sich nicht erneut erwerben. Unter biografischen Gesichtspunkten kann nur die Bildungslaufbahn bzw. der zum Abschluss führende Bildungsgang, nicht jedoch der Abschluss selbst noch einmal abgeschlossen werden.

Der Funktionswandel im Zweiten Bildungsweg betrifft das Verhältnis zwischen der auf den Lebenslauf bezogenen Funktion der Reversibilisierung und den üblichen institutionellen Selbstbeschreibungen der Schulen, die auf diese Funktion bezogen sind und sich dadurch vom Ersten Bildungsweg offiziell abgrenzen. Die Abgrenzung wird, wie wir im Folgenden näher zeigen, inzwischen aufgeweicht: Prozesse des indirekten und des direkten institutionellen Funktionswandels haben eine Entwicklung ausgelöst, durch die die Funktion der Reversibilisierung auf das Bildungssystem insgesamt übergegangen ist, in der sektoralen Trennung zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg also nicht mehr aufgeht.

In der Form des direkten Funktionswandels handelt es sich dabei um Veränderungen im institutionellen Gefüge des Zweiten Bildungswegs selbst, in der Form des indirekten Funktionswandels dagegen um Veränderungen, durch die die Funktion der Reversibilisierung auch in den Ersten Bildungsweg eingedrungen ist (s.u.).

2. Chancenwiederherstellung im Lebenslauf: Programmatik und Funktionswandel des Zweiten Bildungswegs

Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs teilen dem eigenen Anspruch nach Bildungschancen neu zu. Ihre in der Nachkriegszeit betriebene Institutionalisierung sollte sowohl die *Wiedereinsetzung wie auch den Ausbau der individuellen Bildungslaufbahn* eröffnen. Beide Möglichkeiten galten dem bildungsinteressierten, an der Hochschulreife und am Hochschulzugang und dem berufsbildungsinteressierten, an der Fachschulreife und am Höheren Fachschulzugang orientierten Erwachsenen gleichermaßen. Die institutionelle Programmatik war getragen vom Prinzip der Förderung bildungsmotivierter und begabter Interessenten.

Der Zweite Bildungsweg stand und steht unter dem Vorzeichen einer Chancengerechtigkeitskonstruktion, die sich auf die Unterstellung eines brachliegenden Bildungspotenzials Erwachsener gründet. In die Unterstellung eingeschlossen war die Annahme, der Erste Bildungsweg löse häufig Selektionsprozesse aus, die zu früh einsetzen, deshalb Potenzial verschwenken und daher an institutionell nachgelagerter Stelle aufgefangen werden sollten. In einer Kollegiatenuntersuchung von Regenbogen aus den 1960er-Jahren wird dieses Potenzial mit dem Begriff des Bildungswillens beschrieben: „Bildungswille ist ein entscheidendes Charakteristikum der Kollegiaten. Obwohl sie ein den Schülern des Gymnasiums ähnliches Ziel haben, nämlich die Hochschulreife, ist die Art ihrer Bildungsmotivation doch stark von jenen unterschieden. Nicht nur das durchschnittlich höhere Lebensalter, auch die Berufserfahrung und vor allem Lebensschicksal und soziale Herkunftssituation modifizieren ihr Bildungsstreben in vielfältiger Weise. Im Kern steht hier eine Entscheidung und ein Entschluss: Aufzugehen und neu anzufangen.“ (Regenbogen 1968, S. 7)

Dem Aspekt der lebenslaufbezogenen, der Erfahrung im Beruf geschuldeten ‚Reifung‘ sollten die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs nicht nur im Rahmen der Hochschulorientierung von Kollegs und Abendgymnasien (vgl. Fahndrich 1981), sondern auch im Rahmen des aus der Berufsbildung erwachsenden Bildungsaufstiegs Rechnung tragen und so eine in den Zeitstrukturen des Lebenslaufs begründete Thematik der Chancengerechtigkeit bearbeiten (vgl. Heid 1966).

Der Institutionenaufbau des die Berufsaufbauschule, das Abendgymnasium und das Kolleg einschließenden Zweiten Bildungswegs orientierte sich am Typus des berufserfahrenen, begabten und zugleich bildungsinteressierten Erwachsenen, der auf eine durch Betrieb und Beruf bereits formierte Lebenspraxis zurückblickt und seine beruflichen Erfahrungen als bildungsbiografischen Lernprozess deutet. Eine gewisse Sonderstellung nehmen die bereits angesprochenen Berufsaufbauschulen ein, von denen es Va-

rianten des Abend- und Samstagsschulbetriebs gab, an denen sich auch Lehrlinge beteiligen konnten.

Für die Schulformen des Zweiten Bildungswegs (insbesondere Berufsaufbauschule, Abendgymnasium, Kolleg), die zu den Reformprojekten der Nachkriegszeit gehörten, bildete der Hochschulzugang und der Zugang zu den Höheren Fachschulen (den Vorläufern der Fachhochschulen) über die Berufsaufbauschulen von Beginn an den Orientierungspunkt der institutionellen Bemühungen. Während die Berufsaufbauschulen und Kollegs als Organisationsformen eine Erfindung der Nachkriegszeit darstellten, haben die Abendgymnasien bereits institutionelle Vorläufer seit der Weimarer Republik (vgl. Belser 1960).

Im Folgenden sprechen wir in zweierlei Hinsicht vom institutionellen Funktionswandel: Zum einen beobachten wir die Übernahme der berufsbildungsbezogenen Förderungsfunktion durch den Ersten Bildungsweg, die die Möglichkeit der Wiederholung von Schullaufbahnsequenzen schon in der Sekundarstufe II nach sich zieht (= indirekter Funktionswandel), zum anderen beobachten wir die Funktionsausweitung der hochschulorientierten Positivauslese zugunsten eines auf alle Übergänge der Sekundarstufen I und II ausgedehnten Systems der nachträglichen Erwerbbarkeit von Schulabschlüssen (= direkter Funktionswandel). Beide Ebenen des Funktionswandels führen zum selben Resultat: Die Funktion der an der Hochschule und an der Höheren Fachschule orientierten Positivauslese verliert ihre herausgehobene Stellung. Sie wird in ein sozusagen veralltäglichtes institutionelles Angebot der reversiblen Korrigierbarkeit von Schullaufbahnentscheidungen und Schulabschlüssen eingebettet.

Für die Entwicklung entscheidend ist die institutionelle Lage der Berufsaufbauschulen (in Tages- und Abendform), die entweder während der Lehre oder im Anschluss daran die Fachschulreife und damit den Zugang zur Höheren Fachschule vermittelte (vgl. Kahlert 1965). Berufsaufbauschulen gab es als zweiten Bildungsweg in unmittelbarer Anlehnung an die berufliche Ausbildung. Im Jahr 1963 gab es in Hessen 4.912 Berufsaufbauschüler an 65 Einrichtungen. Bundesweit waren es 52.002 Schüler an 604 Einrichtungen (vgl. Heid 1966, S. 236f.).

In den 1950er-Jahren bezog sich der Begriff des ‚Zweiten Bildungswegs‘ auf die Förderung der beruflichen wie auch die Förderung der allgemeinen Bildung. Die Verflechtung von Berufs- und Allgemeinbildung war ein zentraler Bestandteil der Gründungsprogrammatik auch von Abendgymnasien und Kollegs nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Erhöhung der Studierendenzahl und die Öffnung eines alternativen über Berufsausbildung und -erfahrung zur Hochschulreife führenden Wegs für besonders befähigte Erwachsene galten in den KMK-Beratungen der 1950er-Jahre als ökonomische und gesellschaftspolitische Notwendigkeit (vgl. Ochmann 1985). Gegenläufige Bestrebungen gingen von der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) aus, die sich an einer gymnasialen Normalform des Hochschulzugangs orientierte, und dafür gemeinsam mit der KMK den 1958 beschlossenen, konzeptionell auf Wilhelm Flitner zurückgehenden Tutzingener Maturitätskatalog erarbeitete (vgl. Fuchs 2004, S. 313). Historisch haben sich Beruflichkeit und Berufserfahrung daher nie zu systematischen Elementen des Zweiten Bildungswegs oder sogar zu Gesichtspunkten der Systemgestaltung entwickelt (vgl. Po-

panski 1964; vgl. Kühnhold 1979). Mit der Ausrichtung des Zweiten Bildungswegs an den Standards des Tutzingener Maturitätskatalogs kam eine institutionelle Entwicklung in Gang, die die Thematik der Anerkennung und Integration beruflicher Bildung von den möglichen Aufgaben des Zweiten Bildungswegs *faktisch* abzog und sie dem System der beruflichen Schulen zuwies (vgl. Scheuerl 1962; vgl. Greinert 2003): Die Vertreter der WRK bestanden Ende der 1950er-Jahre auf der Geltung des Maturitätskatalogs für den Zweiten Bildungsweg und konnten erreichen, dass Fachschulabsolventen nicht ohne Ergänzungsprüfung zum Hochschulstudium zugelassen wurden (vgl. Fuchs 2004, S. 312). Die formale, den empirischen Funktionen allerdings immer weniger entsprechende Abspaltung der beruflichen Schulen vom Zweiten Bildungsweg bestimmt das Feld bis heute.

Unterstützt wurde die Abspaltung dadurch, dass die Berufsaufbauschule zwar Aufgaben des Zweiten Bildungswegs wahrnahm, ihm formal aber nicht zugeordnet wurde. Der Bildungsaufstieg im Rahmen der Berufsbildung enthielt den über die Berufsaufbauschule führenden Weg zur Höheren Fachschule, der als explizite Alternative zum gymnasialen Korridor gedacht war (vgl. Greinert 2003). Heute spielt die Berufsaufbauschule praktisch keine Rolle mehr. Durch die u.a. auf die Akademisierung und Gymnasialisierung des Berufsfach- und Fachschulsektors hinauslaufenden Strukturreformen der späten 1960er-Jahre (vgl. Drewek/Harney 1982) wurde sie de facto abgebaut, ihre *Funktion* jedoch beibehalten und auf die beruflichen Vollzeitschulen wie auch auf die Berufsschule selbst verlagert. Mit einer nennenswerten Zahl von Schulen (2004/05: 24) und Schülern (2004/05: 671) wird sie nur noch in Baden-Württemberg angeboten (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2006). In Hessen sind Berufsaufbauschulen mit Ende des Schuljahres 2002/03 ausgelaufen.

Für Auszubildende, die den Realabschluss nicht erreichten, erfüllte die Berufsaufbauschule immer schon die Funktion der Reversibilisierung noch innerhalb der Sekundarstufe II. Insofern bildet sie den Ausgangspunkt des indirekten, die Funktionen des Ersten und des Zweiten Bildungswegs überlagernden Funktionswandels: Die Entstehung der Fachhochschulen, der Ausbau der beruflichen Schulen zu Schulzentren mit differenzierten vollzeitschulischen Angeboten und Abschlussmöglichkeiten, der Ausbau der Teilzeitberufsschule im Zuge der Einführung des zweiten Berufsschultags etc. dehnten die Funktion der Reversibilisierung auf die unterschiedlichen Bildungsgänge an beruflichen Schulen insgesamt aus. So kann seit 1979 mit dem erfolgreichen Abschluss der Teilzeitberufsschule auch der Hauptschulabschluss erworben werden. Heute reichen die Möglichkeiten des nachträglichen Schulabschlusserwerbs an der Teilzeitberufsschule grundsätzlich bis zum Erwerb der Fachhochschulreife. Deshalb kann man den berufsbildenden Schulen in der Sekundarstufe II nicht nur die Funktion der beruflichen Aus- und Vorbildung im engeren Sinne zurechnen. Sie erfüllen in mindestens gleicher Weise Funktionen der Wiederherstellung von Schulerfolgchancen für Schüler, die in der Sekundarstufe I des Ersten Bildungswegs den Hauptschulabschluss oder auch die Fachoberschulreife nicht erreicht haben. Strukturell – also nicht individuell-biografisch, sondern vielmehr im Sinne einer *institutionellen*, am Lebenslauf orientierten Chancenstaffelung – stellt der Zweite Bildungsweg die *dritte* Chancenebene bereit. Die Bedeutung der beruflichen Schulen, einschließlich der Teilzeitberufsschule, ist ihm vorgelagert

und bildet deshalb die zweite Chancenebene für den nachträglichen Erwerb von allgemein bildenden Schulabschlüssen aus (vgl. Henz 1997).

Größere Aufmerksamkeit erfuhr der ‚Zweite Bildungsweg‘ von der Mitte der 1970er bis zum Anfang der 1980er-Jahre im Zuge der Bildungsexpansion und der institutionellen Formierung der Weiterbildung. Die Einrichtungen erweiterten in bedeutsamem Umfang ihr Angebot um Real- und im Einzelfall auch um Hauptschulzweige. Seit dieser Zeit treten die Volkshochschulen ebenfalls als Anbieter des Zweiten Bildungswegs auf. Abendschulen und Kollegs mit ihren dominant schulischen Organisationsprozessen und -kriterien (Vermittlung von Schulabschlüssen, interne Abschlussprüfungen, Lehrauftragsausbildung der Lehrkräfte, Lehrpläne etc.) erhalten eine institutionelle Parallelstruktur nicht schulischen Zuschnitts (vgl. zum ‚Vagabundieren‘ des Begriffs des Zweiten Bildungswegs die Übersicht von Jütting/Scherer 1986). Diese Funktionsausweitung ordnen wir dem direkten (im Unterschied zum oben angesprochenen indirekten) institutionellen Funktionswandel zu: denn sie verallgemeinert die Funktion der reversiblen Zugänglichkeit für den Zweiten Bildungsweg auf alle Schulabschlüsse und löst damit die Beschränkung auf die Funktion der hochschulorientierten Bildungsansätze auf.

Die Entwicklung hatte zur Folge, dass der Begriff des Zweiten Bildungswegs sich seitdem auch auf Einrichtungen der Weiterbildung (Volkshochschulen) bezieht. Auf die berufliche Bildung bezieht sich die institutionelle Reichweite des Zweiten Bildungswegs dagegen nicht mehr: Schulen für Erwachsene und Volkshochschulen nehmen die Funktion der Reversibilisierung heute außerhalb des institutionellen Kontextes der beruflichen Bildung wahr. Innerhalb dieses Kontextes ist die Funktion an die beruflichen Schulen des Ersten Bildungswegs übergegangen. Die Entwicklung ist Bestandteil der generell beobachtbaren Entkoppelung von Schulformen und Schulabschlüssen im Bildungssystem (vgl. Köller u.a. 2004, S. 679f.).

Die traditionelle Abgrenzung, die den Ersten Bildungsweg dem Anspruch bildungsbezogener Förderung von Kindern und Jugendlichen und den Zweiten Bildungsweg dem Anspruch der elitebezogenen Chancenneuzuteilung an Erwachsene unterordnet, hat sich tendenziell aufgelöst in eine von der Unterscheidung zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg unabhängige reversible Zugänglichkeit von Bildungschancen und Schulabschlüssen. Diese Zugänglichkeit zieht ihre Klientel nicht mehr durch die Zäsur zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg an, sondern sie zieht sie an durch das Prinzip der lebenslauf- und lebenslagenpezifischen Inanspruchnahme von Bildungsangeboten.

Die formalen Zugangskriterien zum Zweiten Bildungsweg stehen bis heute unter dem Vorzeichen der traditionellen Adressatenkonstruktion. Die Ausnahmeregelungen, die an allen Einrichtungen u.a. für arbeitslose Teilnehmer bestehen und die sich folglich auch in der Teilnehmerstruktur niederschlagen (s.u.), weisen jedoch darauf hin, dass die Konstruktion nicht mehr ohne weiteres trägt.

Im Rahmen der angesprochenen Tradition erhielt der Begriff des ‚Zweiten Bildungswegs‘ eine eingängige lebenslaufbezogene Aufgabenbestimmung. Gleichwohl weist er im Verlauf der bildungspolitischen und forschungsbezogenen Diskussion Unschärfen auf: denn er wurde nach 1970 nur noch für eine eingeschränkte, die berufliche

Bildung ausklammernde institutionelle Konzeption zum Erwerb nachträglicher Schulabschlüsse in Anspruch genommen. An der für den Zweiten Bildungsweg zentral gewordenen Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund sieht man jedoch, dass die Funktion der Reversibilisierung unabhängig von der die Bereichstrennung zwischen Erstem und Zweitem Bildungsweg spiegelnden Benennungspraxis wahrgenommen wird. Gerade Schüler und Studierende mit Migrationshintergrund haben sich zu empirischen Adressaten der im Ersten und im Zweiten Bildungsweg angelegten Reversibilisierungsfunktion entwickelt (vgl. Konsortium Bildungsbeiraterstattung 2006, S. 52ff.).

Die unscharfe und veränderliche Verwendung, die der Begriff „Zweiter Bildungsweg“ erfahren hat, unterstreicht, dass es in analytischer Hinsicht günstiger ist, die Funktion der Reversibilisierung von Bildungschancen und Schulabschlüssen an die Stelle des Begriffs zu setzen und von den drei institutionellen Bereichen zu unterscheiden, die die Funktion an sich gezogen haben: den Schulen für Erwachsene, den Volkshochschulen und den beruflichen Schulen innerhalb der Sekundarstufe II.

3. Größenordnungen im Zweiten Bildungsweg: Abschlüsse und die Problematik ihrer Wertigkeit

Schulen des Zweiten Bildungswegs in Hessen, so genannte ‚Schulen für Erwachsene‘ (SfE), bilden ein kleines Segment in den Bildungssystemen der Bundesländer aus. In Hessen werden die Schulen 2002/2003 von ca. 5.000 Studierenden in Anspruch genommen. Trotz des Ausbaus, den das Bildungssystem insgesamt seit den 1960er-Jahren erfahren hat, und trotz der gestiegenen Abiturientenquote ist die Nachfrage nicht nur in Hessen, sondern auch in anderen Bundesländern stabil bis steigend.² Die Schulen für Erwachsene konnten von 1985 bis 2004 ihre Studierendenzahl um 23% steigern. Der Ausländeranteil erhöhte sich von 6% auf 23% (HKM 2006), wobei allerdings der Ausländerbegriff die Quote unterschätzt: Unsere Befragung erfasst den Migrationshintergrund und ermittelt einen Anteil von 37% (s.u.).

Nach einem demographisch bedingten absoluten Rückgang der Teilnehmerzahlen in den 1990er-Jahren nimmt die Nachfrage nach dem Zweiten Bildungsweg zu. Die Studierendenzahlen der Abendrealschule wachsen kontinuierlich an und sind heute höher als die Studierendenzahlen an Hessenkollegs. Ab 2001 übertrifft die Wachstumsrate aller Schüler das Niveau der 1960er- und 1970er-Jahre, nach dem sie vorher – seit 1975 – in eine Phase der Stagnation bzw. der Rückentwicklung eingetreten war (vgl. Abb. 1, S. 42).

Für die Entwicklung bietet sich folgende Hypothese an: In die Zeit zwischen 1975 und 2000 fällt die mit dem Ende der nachkriegszeitlichen Vollbeschäftigung einhergehende Ausprägung zyklisch an Intensität zunehmender Ausbildungs- und Beschäftigungskrisen sowie die mit dem Ausbau der beruflichen Schulen verbundene Integration

² In Baden-Württemberg lag die Schülerzahl 2004/2005 bei 6.100, in Nordrhein-Westfalen bei 27.700.

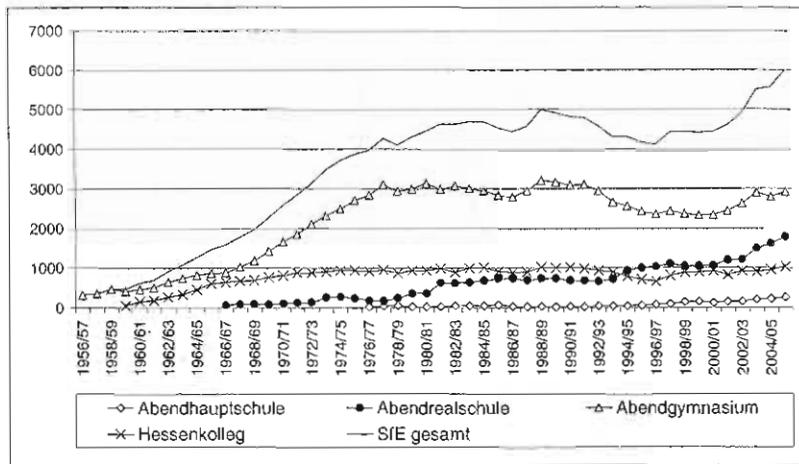


Abb. 1 Studierende an hessischen Schulen für Erwachsene (1956/57 bis 2005/06)
(Quelle: Statistisches Landesamt Hessen).

reversibler Bildungsbeteiligungsmechanismen in die Sekundarstufe II. Beide Prozesse sind durch die kompensatorische Funktion der beruflichen Schulen miteinander verzahnt: Vom Ausbildungsangebot ausgeschlossene Schulabgänger treten in die beruflichen Vollzeitschulen ein, erhöhen dort tendenziell das durchschnittliche Niveau ihrer Schulabschlüsse und lösen damit eine Teilübernahme von Funktionen des Zweiten Bildungswegs durch den Ersten Bildungsweg aus (= indirekter Funktionswandel), die die stagnierende bzw. sinkende Wachstumsrate der Studierenden an den Schulen für Erwachsene erklärt. Das nach 1975 strukturell verknappte Ausbildungs- und Arbeitsmarktangebot³ lässt die kompensatorische Inanspruchnahme der beruflichen Schulen hervortreten: Mit einem ständigen positiven Wachstum stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler des Berufsgrundbildungsjahres, des Berufsvorbereitungsjahres und der Berufsfachschulen von 1993 (363.531 Absolventen) auf 2002 (574.950 Absolventen) bundesweit an. Das entspricht einer Rate von 58% (vgl. BMBF 2004, S. 111). Dagegen entwickelte sich die Zahl der Auszubildenden im selben Zeitraum leicht rückläufig. Die Angebotsknappheit erhöht außerdem den Sockel der Altbewerber um Ausbildungsstellen und treibt so die Reversibilisierungsnachfrage erneut an: denn nunmehr nimmt auch das Interessentenpotenzial derer zu, die über die zweite Chancenebene der beruflichen Schulen hinaus eine weitere „dritte“ Chance zu Verbesserung ihres Bildungsabschlusses suchen bzw. nach Ausbildungsabbrüchen, gescheiterten Bewerbungen etc. den

3 1969 gab es noch einen Überhang von ca. 250.000 Ausbildungsplätzen, 1975 noch einen von 18.000. Die Chronifizierung von Ausbildungsangebotsknappheit setzt 1975 ein (vgl. Stoß 1999, S. 185).

Berufsschulbesuch im Zweiten Bildungsweg „fortsetzen“. Ein Indikator für die zugrunde liegende Problematik ist die Quote der 20- bis unter 25-Jährigen ohne Berufsausbildung, die 2001 in den alten Bundesländern bei 14,3% (Deutsche) und 32,7% (Ausländer) lag (KMK 2003, S. 316).

Die Schulen für Erwachsene sind bei den Schulabschlüssen vor allem durch einen Rückgang der allgemeinen Hochschulreife gekennzeichnet. Die Größenordnung bewegt sich auf die der Realschulabschlüsse (= Fachoberschulreife) zu und ist im Verhältnis zu den 1970er-Jahren stark gefallen. Der Realschulabschluss weist ebenso wie der Hauptschulabschluss langfristig leicht ansteigende Zahlen auf, während die Fachhochschulreife im langfristigen Mittel konstant bleibt. Fasst man die allgemeine Hochschul- und Fachhochschulreife zusammen, beherrschen sie das Verhältnis zum Real- und Hauptschulabschluss noch immer ca. 2:1 (für die SIE liegen Angaben zu den Haupt- und Fachhochschulabschlüssen erst seit 1983 bzw. 1988 vor). Die Hochschulreife allein ist aber nicht mehr dominant (vgl. Abb. 2).

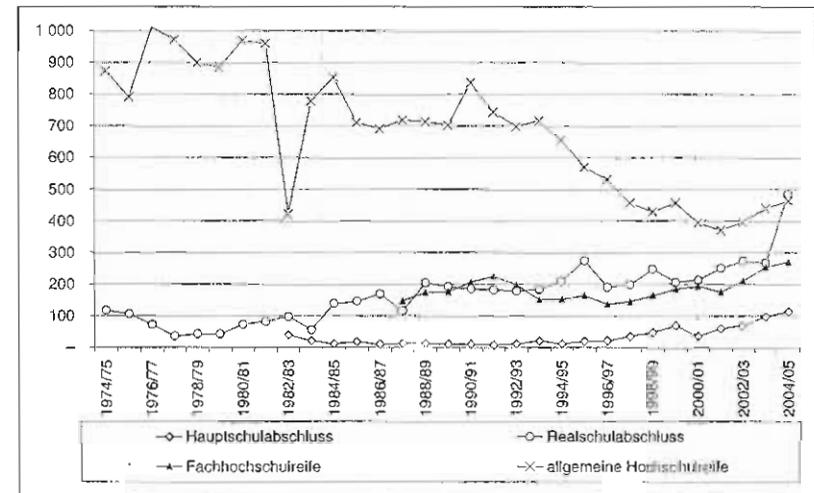


Abb. 2 Allgemeinbildende Abschlüsse an Schulen für Erwachsene (1974/75-2004/05)
(Quelle: Statistisches Landesamt Hessen).

Anders als die Schulen für Erwachsene konzentrieren sich die hessischen Volkshochschulen bei dem Angebot nachträglicher Schulabschlüsse auf den Real- und insbesondere den Hauptschulabschluss. Der Umfang der Prüfungsbeteiligung von VHS-Teilnehmern an externen schulischen Abschlussprüfungen zeigt seit 1990 insgesamt stabile Durchschnittswerte im Bereich von ca. 400 Prüfungsteilnehmern pro Jahr, wobei etwa zwei Drittel Hauptschulabschlüsse anvisieren. So lässt sich eine an der Hierarchie der Schulabschlüsse orientierte Arbeitsteilung erkennen: Die Schulen für Erwachsene

ermöglichen den Erwerb von Abschlüssen der Sekundarstufe II, die VHS dominiert den Erwerb des Hauptschulabschlusses und beide zusammen ‚teilen‘ sich quantitativ den Realschulabschluss (vgl. Abb. 2 (S. 43) und 3).

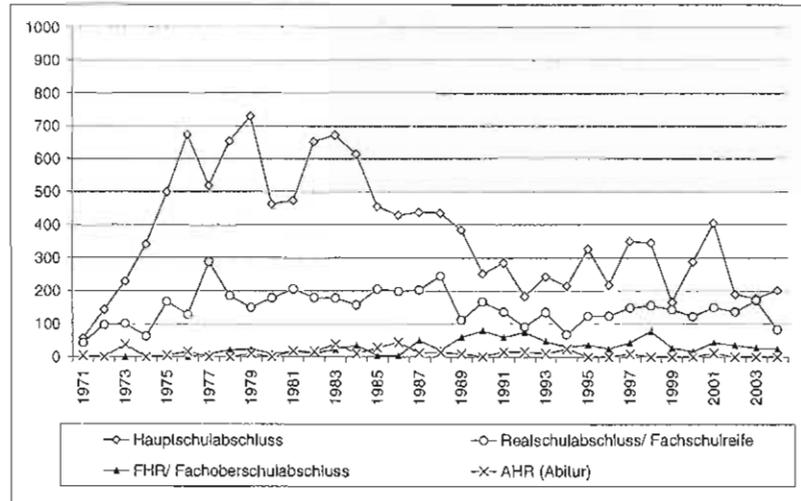


Abb. 3 Anzahl der Prüfungsteilnehmer von hessischen VHS an allgemeinbildenden Schulabschlussprüfungen (1971-2004)

[Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]

Unabhängig vom Zweiten Bildungsweg können Bildungsabschlüsse heute generell nicht mehr die Anerkennung finden, die sie in der frühen Nachkriegszeit hatten. Das zieht den paradoxen, für die heutigen Motivlagen der Teilnehmer jedoch sehr wichtigen Effekt nach sich, dass die Relevanz des Abschlusserfolgs für den Eintritt in Ausbildungs- und Erwerbsverhältnisse angestiegen ist. In den 1950er-Jahren war es für den Eintritt in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis nicht zwingend erforderlich, den Volksschul- oder Realschulabschluss vorzuweisen (vgl. Stooß 1999). Bis in die 1970er-Jahre hinein vermittelte der Volks- bzw. Hauptschulabschluss ein als normal anerkanntes Bildungsniveau. Das ist nicht mehr der Fall: der Pflichtschulabschluss ist inzwischen mit einer starken faktischen Beschränkung des Spektrums zugänglicher Ausbildungsberufe belastet (vgl. Solga 2005). Als kritisch muss die Entwicklung deshalb gelten, weil die Absolvierung einer beruflichen Ausbildung üblich geworden ist und sich zu einem normalen Muster des Übergangs in eine Erwerbstätigkeit wie auch ihrer Stabilisierung entwickelt hat (vgl. Konietzka 2002): Zwar sind die Übergangsmuster in den 1990er-Jahren labiler geworden, genau das aber unterstreicht die Etablierung des Berufs als Regime des Übergangs in den Arbeitsmarkt (Konietzka/Seibert 2001). Aufgrund des engen Zusam-

menhangs zwischen der Zugänglichkeit von Ausbildungs- und damit auch von Erwerbsberufen und dem individuell jeweils erreichten Niveau des Schulabschlusses, haben Schulabschlüsse an Bedeutung für den Eintritt in den Ausbildungs- und in den Arbeitsmarkt gewonnen: Ihre gesellschaftliche Unverzichtbarkeit im Sinne der Normalisierung von Mindesterwartungen an Schulabgänger und ihre allgemeine gesellschaftliche Entwertung bedingen sich gegenseitig. In einem Praktikerbericht aus den 1980er-Jahren heißt es dazu:

„Insgesamt ist eine starke Heterogenität in der Gruppenzusammensetzung feststellbar. Den jüngeren, mehr auf ein Lehrer-Schüler-Verhältnis orientierten Teilnehmern steht die Gruppe der Älteren gegenüber, die oft im gleichen Alter wie die Dozenten sind. Für beide Gruppen gilt jedoch, dass der Bezug auf den Abschluss, auf die Prüfung zunehmend wichtiger wird. [...] Es ist der Standpunkt eines neuen Realismus, der nicht nur die beruflichen ‚Sachzwänge‘, sondern auch schon den eigenen Bildungsweg als eine von außen kommende Notwendigkeit betrachtet.“ (Schillo 1987, S. 44)

Das der Reversibilisierung von Bildungschancen zurechenbare Bildungsverhalten der Nachkriegsgenerationen (Henz 1997) spiegelt die Entwicklung wider: Die heutige ‚Rentnergeneration‘ der über 65-Jährigen hat kaum Bildungsabschlüsse nachgeholt (4,3%). Dagegen liegt der Anteil der Nachholer in der Altersgruppe der 45- bis 50-Jährigen bereits zwischen 14% und 16%. Zwei Drittel der Abschlüsse dieser Generation wurde an berufsbildenden Einrichtungen in der Sekundarstufe II erworben, während der Anteil des Zweiten Bildungswegs unter 10% lag. (Im Gegensatz zur Bildungssoziologie wird in der Erwachsenenbildungsforschung die wechselseitige Verschränkung und Substitutionsbeziehung zwischen dem Zweiten Bildungsweg und dem beruflichen Schulsystem wenig beachtet vgl. Satzvey 1978; zu den schulleistungsbezogenen Effekten der beruflichen Schule vgl. Harney/Voss/Weisheit 2004).

Abbildung 4 (S. 46) zeigt die Bedeutung der beruflichen Schulen auf. Sie sind es, die die Funktion der Reversibilisierung im Bereich der Haupt- und Realschulabschlüsse primär tragen. Im Bereich des Erwerbs der Fachhochschul- und Hochschulreife kommt den beruflichen Schulen dagegen eher die Funktion des Ersten Bildungswegs im Rahmen unterschiedlicher Profile der Sekundarstufe II zu.

4. Teilnehmerstruktur im ZBW

Die gegenwärtige Teilnehmerstruktur des Zweiten Bildungswegs ist von beruflichen Integrationsproblemen geprägt. 49% der von uns befragten Studierenden treten ohne Berufsausbildung in den Zweiten Bildungsweg ein. An Hessenkollegs hat jeder vierte Studierende keine berufliche Ausbildung (Abb. 5, S. 48). Anfang der 1970er-Jahre lag der Anteil der vor Eintritt in den Zweiten Bildungsweg berufstätigen Studierenden an den Tageseinrichtungen (Hessenkollegs) bei 52% (Wolf, S. 182). Heute (2004) liegt er bei 41%. Vorher arbeitslos sind mittlerweile ca. 17% der Tagesstudierenden, in den 1970er-Jahren lag der Anteil bei ca. 12% (ebd., S. 181).

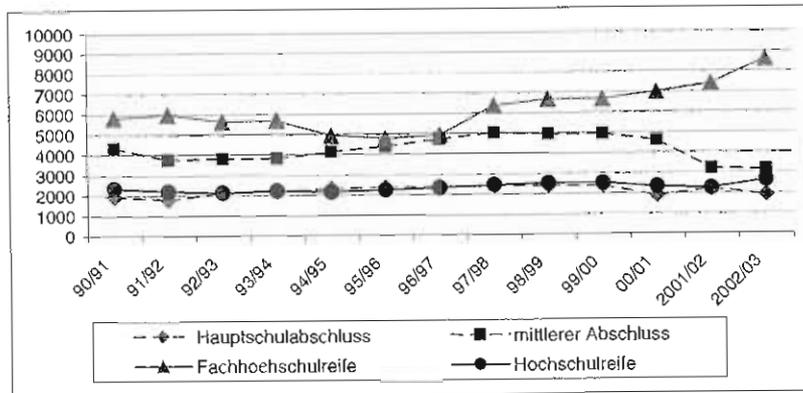


Abb. 4 Allgemeinbildende Schulabschlüsse und bestandene Abschlussprüfungen an berufsbildenden Schulen Hessens (1990-2003)
(Quelle: Statistisches Landesamt Hessen)

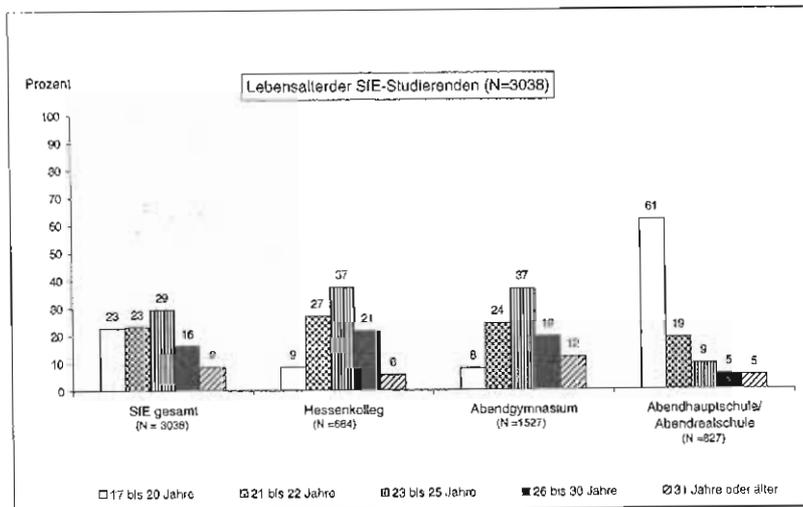


Abb. 4a Studierendentaler an Schulen für Erwachsene in Hessen
(Quelle: Eigene Studierendenerhebung 2004).

Unter Altersgesichtspunkten ist die Inanspruchnahme der Reversibilisierungsfunktion bei den Studierenden der Schulen für Erwachsene auf eine kurze Spanne im Lebenslauf verdichtet. Sie schließt sich der Schulzeit teils unmittelbar teils auch mit einem gewissen Abstand an. In jedem Fall erfolgt die Entscheidung zum Schulbesuch in einem Lebensabschnitt, der noch dicht am ‚normalen‘ Alter von Auszubildenden und Schülern der Sekundarstufe II liegt: 75% Prozent der Studierenden im Zweiten Bildungsweg sind bis 25 Jahre alt (ebd.).

Schulformspezifisch unterscheidet sich die Altersstruktur von Hessenkollegs und Abendgymnasien nicht. Die meisten Studierenden sind zwischen 23 und 25 Jahre alt. Dagegen weisen Abendhaupt- und Realschulen einen hohen Anteil von Studierenden im Schüleralter auf. 61% der Studierenden sind zwischen 17 und 20 Jahre alt. Die Abendhaupt- und Abendrealschulen gehören damit praktisch zur Sekundarstufe II: Sie nehmen de facto genau die gleiche Funktion der Reversibilisierung wahr wie die Berufsgrundschuljahr- und Berufsfachschulangebote innerhalb der beruflichen Schulen: denn diese Angebote sprechen als Bildungsgänge der Sekundarstufe II ebenfalls die Altersgruppe der unter 20-jährigen Schüler bzw. Studierenden an.

Es handelt sich also um eine auf die gleiche Altersgruppe bezogene Parallelstruktur, die zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg entstanden ist. Deshalb mag die Behauptung, der Zweite Bildungsweg garantiere einen der Berufserfahrung des Erwachsenen verpflichteten besonderen Lernweg zu höheren Schulabschlüssen (Fähndrich 1981, S. 404ff.) im individuellen Fall zutreffen, als institutionelle Merkmalszuschreibung taugt sie jedoch nicht. Die Überlagerung der Funktionen lässt sich auch formal nachvollziehen, wenn man einbezieht, dass bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr länderabhängige Schulpflichtregelungen bestehen und Studierende im Einzelfall sogar die Schulpflichtgrenze unterschreiten. Studierende, die das achtzehnte Lebensjahr erreicht haben und in eine Abendhaupt- oder Abendrealschule eintreten, müssen im Normalfall den Bildungsgang einer beruflichen Schule hinter sich haben, erhalten dort formal gesehen die zweite Schulabschlusschance und nehmen an den Schulen für Erwachsenen ihre dritte Chance wahr. Unter achtzehn Jahre alten (!) Schülern erlässt die „Hessische Verordnung zur Ausgestaltung der Schulen für Erwachsene vom 14.03.06“ die Berufsschulpflicht, solange sie einen Bildungsgang der Schulen für Erwachsene besuchen. Insofern kann man die Entkoppelung der Reversibilisierungsfunktion von der Bereichstrennung zwischen Erstem und Zweitem Bildungsweg schon am Verordnungsrecht selbst nachvollziehen. Die Überlappung des Alters der Studierenden mit dem Schüleralter der Sekundarstufe II im Ersten Bildungsweg erklärt u.a., weshalb Studierende an Abendhaupt- und Abendrealschulen normalerweise keine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen (vgl. Abb. 5, S. 48). Offensichtlich vermengen sich in den Abendhaupt- und Abendrealschulen bereits die institutionellen Aufgaben der Sekundarstufe II mit denen des Zweiten Bildungswegs.

Alter, Berufsausbildung, Migrationshintergrund und Spracherwerb indizieren die spezifische Bedeutung der Reversibilisierungsfunktion für die Vermeidung prekärer Lebenslagen (Dörre/Kraemer/Speidel 2006). Im gesamten Zweiten Bildungsweg interagiert die Berufsausbildung mit der Schulform und dem Migrations- und Sprachhin-

tergrund der Studierenden. Unter den Studierenden ohne Berufsausbildung ist der Anteil derjenigen mit elterlichem Migrationshintergrund überproportional hoch (Abb. 5a, S. 49). Schulformenspezifisch konzentrieren sich solche Studierenden in der Abendhaupt- und Abendrealschule. Dort bilden das jugendliche Alter der Studierenden, fehlende berufliche Ausbildung, relativ späte Aneignung der deutschen Sprache und ein ausgeprägter Migrationshintergrund eine Teilnehmerstruktur aus, deren Lebenslage von Risiken beruflicher Marginalisierung und prekärer Beschäftigung besonders betroffen ist. Unter diesem Aspekt muss man von einer inneren Segmentierung des Zweiten Bildungswegs sprechen, die zwischen den Hessenkollegs einerseits und den Abendschulen, besonders den Abendhaupt- und Abendrealschulen andererseits verläuft. Die Teilnehmerstruktur an Hessenkollegs entspricht *vergleichsweise* eher dem normativ tradierten Profil des älteren, berufserfahrenen, am hochschulischen Bildungsaufstieg orientierten, ansonsten aber unauffälligen Adressaten. Dagegen verweist die Teilnehmerstruktur an Abendgymnasien und vor allem an Abendhaupt- und Abendrealschulen auf den Wandel der Reversibilisierungsfunktion, die heute durch die Bearbeitung migrations- und sprachbedingter Prekarisierungsrisiken bestimmt ist.

Die schulformenspezifische Ausprägung der Indikatoren zeigt ein Gefälle, das es rechtfertigt, von den Hessenkollegs als einem eigenen, das Prinzip der hochschulorientierten Bildungsauslese unter Studienbedingungen noch am ehesten wahrenen Subsystem im Zweiten Bildungsweg zu sprechen (Abb. 5, 5a, 5b und 6). Die Anziehungskraft der Reversibilisierungsfunktion auf Teilnehmer mit Migrationshintergrund, schlechten Schulabschlüssen, fehlender Ausbildung und mangelnder Berufspraxis wird vor allem von den Abendschulen aufgefangen.

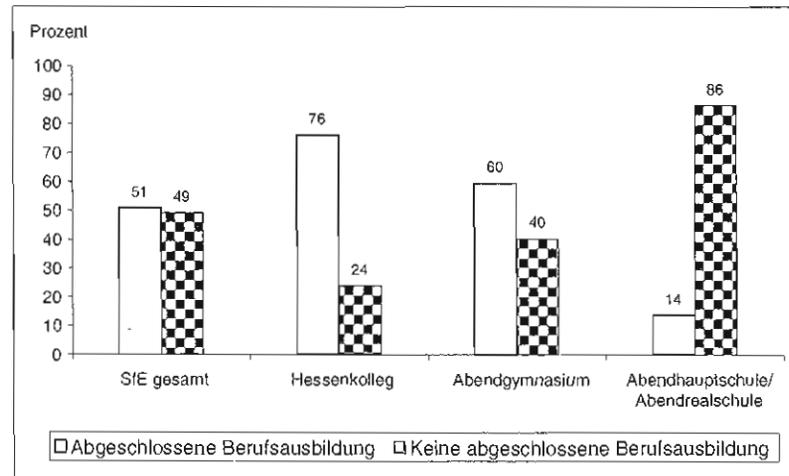


Abb. 5 Studierende mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

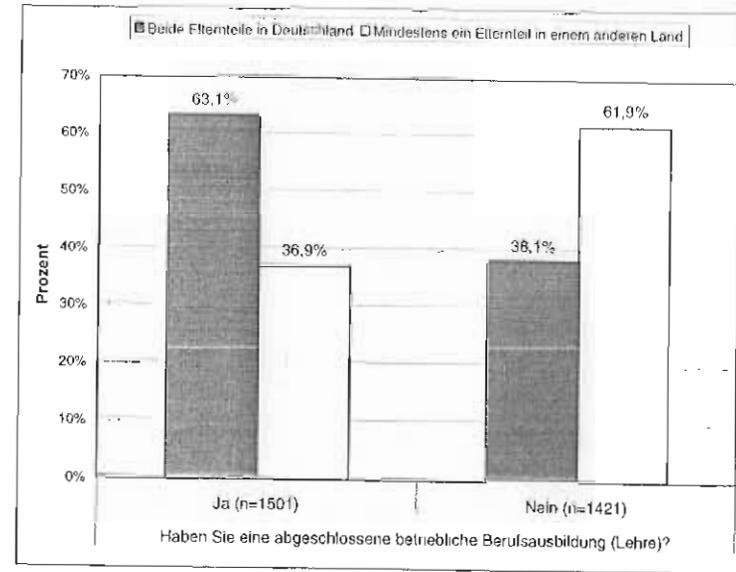


Abb. 5a Studierende mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung nach Migrationshintergrund (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

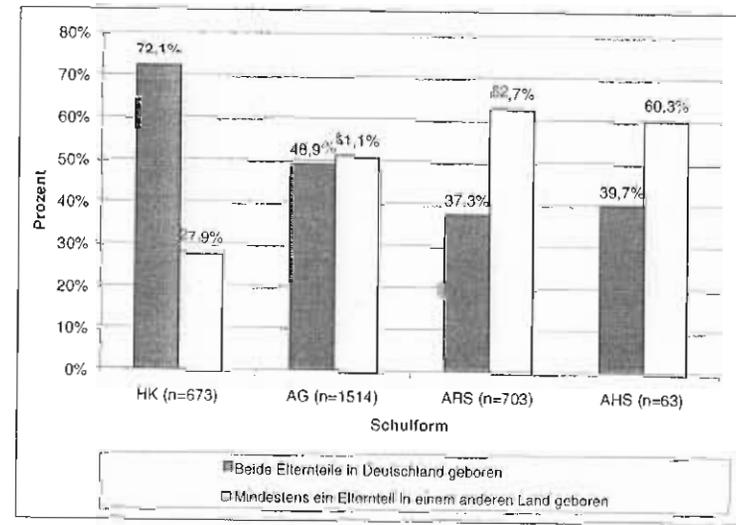


Abb. 5b Studierende nach Schulform und Migrationshintergrund (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

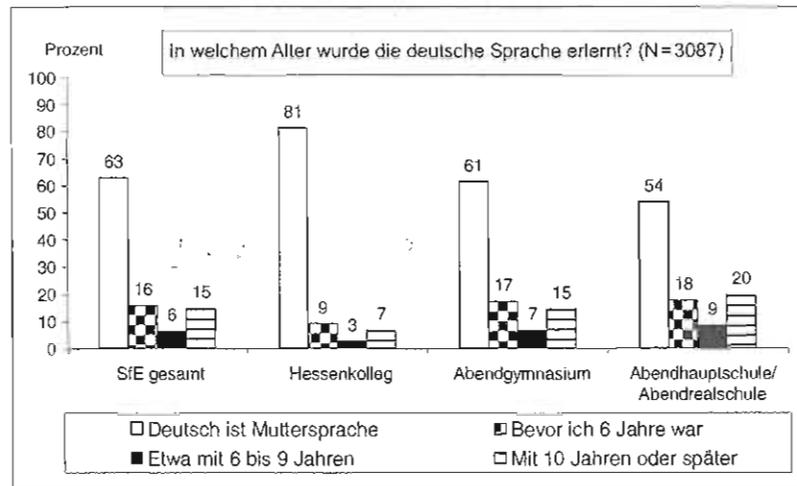


Abb. 6 Erwerb der deutschen Sprache (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

Eine migrationsbedingte Sprachproblematik war dem Zweiten Bildungsweg in Gründungszeiten unbekannt. Heute dagegen spiegelt die Sprachproblematik des Zweiten diejenige des Ersten Bildungswegs wieder. Durchschnittlich liegt der Anteil der nicht-muttersprachlich aufgewachsenen Studierenden bei 37%. Allerdings differiert, ähnlich wie bei der dualen Berufsausbildung, auch hier das Bild je nach Schulform (vgl. Abb. 6). Obwohl Hessenkollegs und Abendgymnasien beide einen gymnasialen Bildungsgang anbieten, ähneln die Zahlen der Abendgymnasien stärker denen der Abendhaupt- und Abendrealschulen.

Die meisten Studierenden gehen nebenher noch einer Arbeit nach. Für Abendschulen ist dies programmgenäß erwartbar. Die Abendhaupt- und Abendrealschulen weichen von dieser Normalität jedoch ab: Über die Hälfte der Studierenden arbeitet nicht, ist also „Schüler“ nicht nur unter dem Aspekt des Alters und der fehlenden beruflichen Ausbildung, sondern auch im Sinne der Nicht-Erwerbstätigkeit. Diesem Profil stehen die Hessenkollegs gegenüber: Auch hier geht über die Hälfte der Studierenden keiner Arbeit nach. Allerdings treffen die anderen Merkmale nicht zu. Auch ist der Status des Vollzeit-„Schülers“ an Tageseinrichtungen wie den Hessenkollegs programmgenäß erwartbar (vgl. Abb. 7, S. 51).

Die Segmentierung der Lebenslagen je nach Schulform zeigt, dass sich infolge des direkten und indirekten Funktionswandels die für das Adressatenprofil des Zweiten Bildungswegs typischen biografischen Anschlüsse und Konstellationen über die Orientierung an der Hochschulreife hinaus heterogenisiert haben (vgl. Müller 1998; vgl. Grätz 1998). Hessenkollegs haben nicht nur in vertikaler, sondern auch in horizontaler Hinsicht andere Schüler als Abendhaupt- und Abendrealschulen und Abendgymnasien.

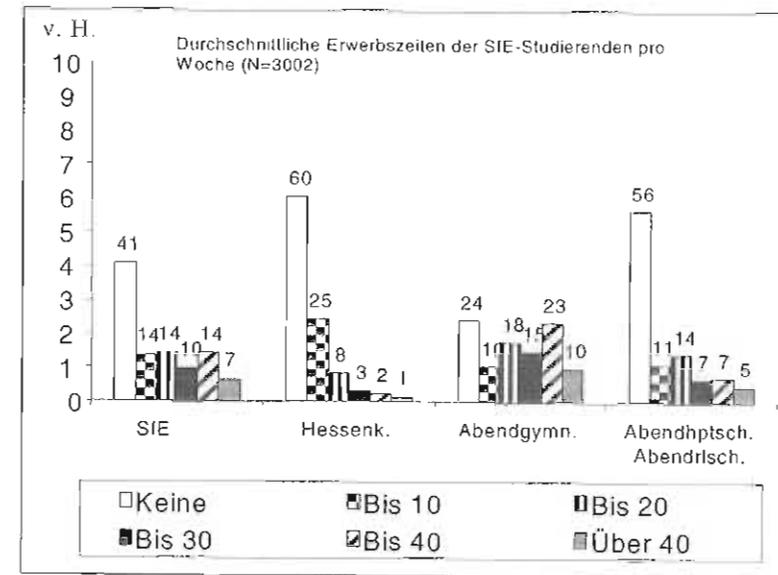


Abb. 7 Erwerbszeiten der SfE-Studierenden (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

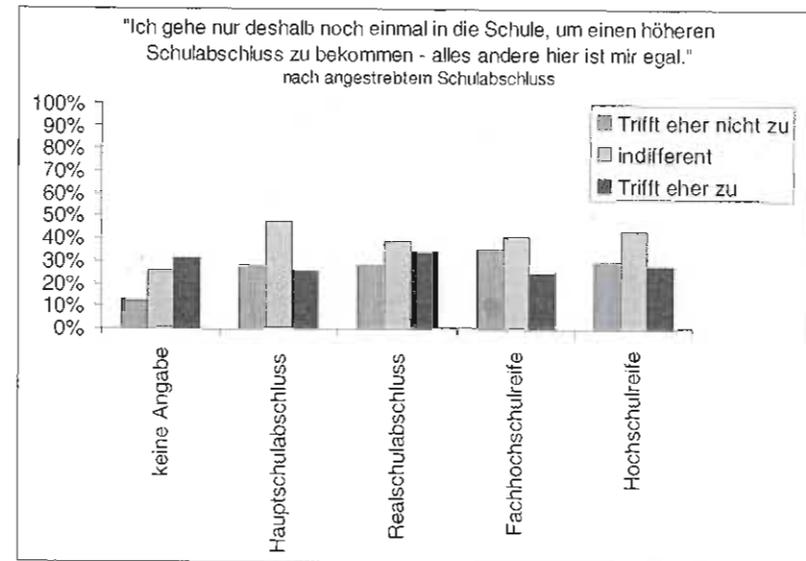


Abb. 8 Instrumentelle Haltung nach Schulabschlussziel (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

Als Teilsystem der Reversibilisierung von Schulabschlüssen kann der Zweite Bildungsweg dabei eine offensive Bildungsaspiration seiner Klientel lebensweltlich nicht durchgängig voraussetzen.

Die meisten Studierenden stehen einer instrumentellen Haltung zur Schule indifferent bis zustimmend gegenüber (Abb. 8). Die Ausprägungen sind weitgehend niveauunabhängig. Der angestrebte Schulabschluss spielt keine große Rolle: Eine leicht überhöhte Ausprägung zeigt sich bei den Realschulabschlusssapiranten. Zwischen dem Studierendenanteil mit Migrationshintergrund und der Verbreitung instrumenteller Einstellungen an Schulen besteht ein ökologischer (kein individualstatistischer) Zusammenhang: Die Hälfte der bei den Einstellungen bestehenden Unterschiede zwischen den Schulen kann durch den entsprechenden Studierendenanteil erklärt werden.⁴ Dieser verweist jedoch nicht auf individuelle, sondern auf kollektive lebenslagenbezogene Zusammenhänge an den Schulen.⁵ Die Spannweite des Studierendenanteils mit Migrationshintergrund pro Schule liegt zwischen 78,6 und 24,2 v.H., die der instrumentellen Einstellungen zwischen 59,4 und 32,8 v.H. Hessenkollegs nehmen in beiderlei Hinsicht untere Rangplätze ein. Instrumentelle, lediglich dem äußeren Schulerfolg verpflichtete Interessen gehören also zum Schulalltag. Der Typus des bildungswilligen Erwachsenen entspricht nicht dem normalen Adressatentypus. Da sachinhaltliche Lerninteressen mit der Anstrengungsbereitschaft von Lernern generell zusammenhängen, sind Abhängigkeiten zwischen Einstellung und Schulerfolg anzunehmen.

Über die Hälfte der Studierenden, die in die Eingangsstufe beispielsweise der Abendhaupt- und Abendrealschule Frankfurt/M. eintreten, schafft dort den Schulabschluss nicht (vgl. Harney u.a. 2005). Allerdings kann bereits eine systematische, auf testgestützte Beratung fußende Aufnahme von Studierenden dieses Missverhältnis in sein Gegenteil umkehren. Der Vergleich volkshochschulisch und schulisch organisierter Bildungsangebote des Zweiten Bildungswegs belegt, dass eine systematische Feststellung der Lernausgangslage in Verbindung mit einer organisierten Individualberatung die Unterrichts- und Erfolgsbedingungen deutlich verbessert (ebenda). Am Fall einer hessischen Abendrealschule kann Reith (2005) zeigen, dass sich nach der Einführung von Eingangstests die Schwundquote der Studierenden für das darauf folgende Semester etwa halbiert.

5. Das Bildungssystem: ein reversibles System des lebenslangen Lernens?

Das Scheitern im Bildungssystem erzeugt aus bildungsökonomischer Perspektive Kosten, die sich nicht nur nicht auszahlen, sondern sich – ganz im Gegenteil – mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit sozialstaatlicher Transferleistungen, auf jeden Fall aber mit

4 Die Rangkorr. zwischen Migranten und dichotomisierten Einstellungsausprägungen wie Abb. 8 (beschränkt auf trifft eher zu/trifft eher nicht zu) pro Schule liegt bei ,69. Die Korr. der relativen Häufigkeiten liegt bei ,72.

5 Es kann berichtet werden, dass nach Überprüfung ein individueller Zusammenhang nicht besteht. Grundsätzlich sind Migranten eher bildungsmotiviert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 176).

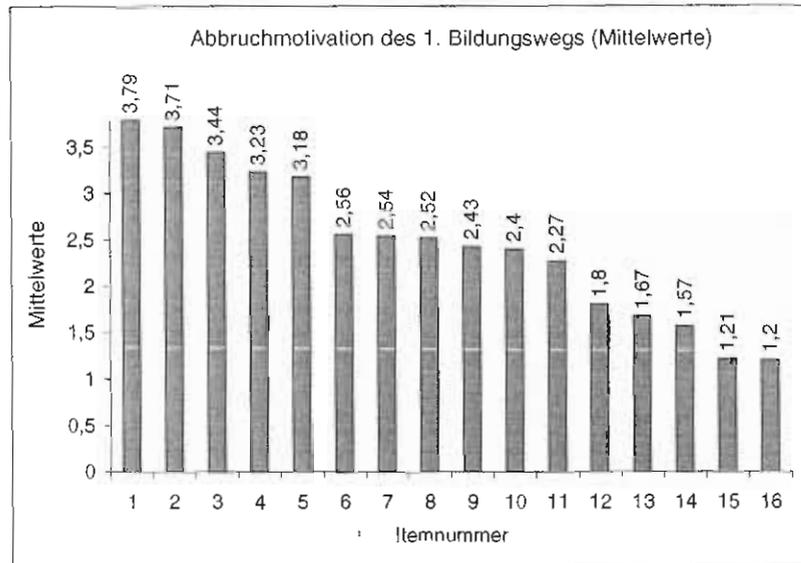
eingeschränkten Beschäftigungschancen verbinden. Unter diesem Aspekt können erfolgreiche Absolventen des Zweiten Bildungswegs nicht nur dessen eigene Effizienz, sondern auch diejenige des Bildungssystems insgesamt durchaus vergrößern (vgl. Grätz 1998, der den Ertrag einer Investition in den Zweiten Bildungsweg aufzeigt). Entscheidend ist die unter lern- und leistungsdiagnostischen Gesichtspunkten sinnvolle Beratung und Platzierung der Teilnehmer, die letztlich auch den mit dem betriebenen institutionellen Aufwand tatsächlich erreichten Erfolg steuert. Schon Mitte der 1980er-Jahre befürwortete Jütting/Scherer (1986) in einem Literaturbericht zum Zweiten Bildungsweg eine programmatische Neu-Konzeptionierung: weg von der ‚nachgeholtten Hochschulreife in Kurzform‘ – hin zu einem ‚System abschlussbezogener Weiterbildung als individuellem Qualifizierungsinstrument‘ (vgl. Grätz 1998; vgl. Harney u.a. 2005), an das eine lerndiagnostisch unterstützte Beratung angeschlossen werden kann.

Unabhängig von solchen programmatischen Überlegungen kann man festhalten, dass die Funktion der reversiblen Korrigierbarkeit sich zu einer Funktion des Bildungssystems selbst entwickelt hat: Die Funktion wird heute durch den Zweiten Bildungsweg nur noch unterstützt, aber sie wird nicht mehr durch ihn monopolisiert. Umgekehrt übernimmt der Zweite Bildungsweg in dem Maße Funktionen auch des Ersten Bildungswegs wie er sich Teilnehmern z.B. mit Migrationshintergrund öffnet, die nie die Möglichkeit hatten, einen Abschluss im Ersten Bildungsweg zu erwerben.

Die Studierenden schreiben die bildungsbiografisch frühzeitige Beendigung des Ersten Bildungswegs überwiegend der individuellen Entscheidung und im Falle einer erfolglosen Beendigung insbesondere persönlichen Schwierigkeiten in der eigenen Schulvergangenheit zu: Die am stärksten präferierten Nennungen beziehen sich (bei vergleichbarer Streuung) auf das frühere Interesse an der Schule. Mit finanziellen Gründen, Unlust und inangemessener Disziplin herrschen individualisierende Selbstzurechnungen vor, die die Studierenden heranziehen, um ihre Erfolgslosigkeit im Ersten Bildungsweg zu „erklären“ (Abb. 9).

Die gleichzeitig verbreitete instrumentelle Haltung zum gegenwärtigen Schulbesuch weist auf die psychische und identitätsbezogene Verarbeitung dieses biografischen Defizitbewusstseins und damit auf die individuelle, durch die Adoleszenz geprägte Konfiguration der Bewältigung schulischer Anforderungen hin (vgl. Fend 1997, S. 342). Insofern tritt der lerndiagnostischen eine lerninteressenbezogene Dimension der individuellen fallspezifischen Bindung und Beteiligung an Reversibilisierungsangeboten im Bildungssystem hinzu.

Die Figur des bildungswilligen Erwachsenen kann nicht als weiterhin ungebrochenes Prinzip des institutionellen und professionellen Umgangs mit reversiblen Prozessen der Bildungsbeteiligung gelten. Mit den beschriebenen Strukturen des Zweiten Bildungswegs stehen die am Kind und am Jugendlichen bzw. am bildungswilligen Erwachsenen orientierten institutionellen Leitbilder Organisationsformen und professionellen Praktiken der Schulform selbst zur Debatte (Harney/Herbrechter/Koch 2006).



Nr.	Item	σ
1	Ich wollte endlich eigenes Geld verdienen.	1,82
2	Ich hatte keine Lust mehr auf Schule.	1,85
3	Ich hatte zu wenig Selbstdisziplin (häufig gefehlt, zu spät gekommen, nicht gelernt,...).	1,96
4	Meine Noten waren nicht gut genug.	1,79
5	Für die Ausbildung/ den Beruf, den ich wollte, war kein höherer Abschluss notwendig.	1,92
6	Es hat mich keiner beraten, dass ein höherer Abschluss sinnvoll wäre.	1,74
7	Einen höheren Schulabschluss fand ich unwichtig.	1,72
8	Meine Schulzeit war einfach so schrecklich.	1,67
9	Meine Lehrer meinten, einen höheren Abschluss würde ich nicht schaffen.	1,72
10	Ich wollte raus von zu Hause.	1,82
11	Alle meine Freunde haben auch aufgehört.	1,51
12	Meine Familie meinte, einen höheren Schulabschluss würde ich nicht schaffen.	1,38
13	Meine Familie meinte, ein höherer Abschluss wäre unnötig.	1,35
14	Meine Freunde meinten, ein höherer Abschluss wäre unnötig.	1,09
15	Ich habe ein Kind bekommen.	0,91
16	Ich habe geheiratet.	0,87

Abb. 9 Abbruchmotivation des Ersten Bildungswegs (Quelle: Eigene Studierendenbefragung 2004).

Insofern verweist der Funktionswandel des Zweiten Bildungswegs auf die generelle, den Zusammenhang zwischen Bildung und Weiterbildung betreffende Thematik der lebenslaufbezogenen Öffnung und Schließung von Bildungschancen. Die Relevanz der Thematik wird daran erkennbar, dass mittlerweile 30% der ehemaligen Hauptschüler, 30% der ehemaligen Realschüler und 25% ehemaliger Gymnasiasten später höherwertige Schulabschlüsse nachholen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 195). Die Figur des Erwachsenen bietet keine ausreichenden Anhaltspunkte mehr für eine funktionsangemessene Bearbeitung dieser Thematik mehr. An ihre Stelle tritt die Notwendigkeit einer lern- und interessedagnostisch informierten Lehrangebotspraxis. Allerdings stehen auch die Strukturen des Bildungssystems selbst zur Debatte: da diese sich beim Nachholen von Schulabschlüssen reproduzieren, sind entsprechende Distributionswirkungen des Ersten Bildungswegs auch in den Schulabschlusserfolgen des Zweiten Bildungswegs feststellbar (vgl. Hillmert/Jacob 2005). D.h.: Soziale Herkunftsunterschiede wirken im Zweiten in die gleiche Richtung wie im Ersten Bildungsweg. Eine genauere Rekonstruktion dieser Problematik für Migranten steht allerdings noch aus. In jedem Fall verweist die Funktion der Reversibilisierung auf die lebenslaufbezogene Dimension der Zuteilung von Bildungschancen, der vor dem Hintergrund möglicher struktureller Spätfolgen der Ausbildungskrise und des demografischen Wandels besondere Bedeutung zukommt. Beide Entwicklungen werden durch die klassischen Zäsuren und Bereichstrennungen des Schul-, Aus- und Weiterbildungssektors nicht hinreichend abgebildet.

Literatur

- Belser, H. (1960): Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife. Weinheim: Beltz.
- Blum, W./Neubrand, M./Ehmke, T./Senkbeil, M./Jordan, A./Ulfig, F./Carstensen, C.H. (2004): Mathematische Kompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland, Münster: Waxmann, S. 47-92.
- BMBF (Hrsg.) (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn, Berlin: BMBF.
- Dörre, K./Kraemer, K./Speidel, F. (2006): Prekäre Beschäftigung und soziale Desintegration – Ursprünge, Konsequenzen und politische Verarbeitungsformen unsicherer Erwerbsarbeit In: Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur. Band 23/24 2005/2006, S. 9-40.
- Drewek, P./Harney, K. (1982): Relative Autonomie, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, S. 591-608.
- Fähndrich, W. (1981): Schulerfolg und Studienerfolg von Absolventen des Zweiten Bildungswegs – eine empirische Untersuchung am Abendgymnasium/Kettelei-Kolleg Mainz. (Phil. Diss.) Mainz.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band IV. Bern u.a.: Huber.
- Fuchs, H.-W. (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Frankfurt a.M.: Lang.
- Grätz, R. (1998): Zweiter Bildungsweg – auch künftig notwendig? In: Wege der Weiterbildung 17. S. 3-5.

- Greinert, W.-D. (2003): Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harney, K./Herbrechter, D./Koch, S. (2006): Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis – Eine explorative Analyse am Beispiel des Zweiten Bildungswegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung 56, H. 3, S. 215-224.
- Harney, K./Keiner, E./Herbrechter, D./Spillebeen, L. (2005): Erfolgsbedingungen für Institutionen des Zweiten Bildungswegs unter Berücksichtigung ihrer Kontextunterschiedlichkeit. Untersuchungsbericht. Bochum.
- Harney, K./Voss, A./Weisheit, M. (2004): Berufskollegs und Gymnasien im lokalen Bildungsmarkt: Die Bedeutung der schulischen Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern. In: Busian, A./Drees, G./Lang, M. (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: Projekt, S. 121-132.
- Heid, H. (1966): Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit. Freiburg: Lambertus.
- Henz, U. (1997): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49, S. 223-241.
- Hillmert, St. (2004): Soziale Ungleichheit im Lebensverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-97.
- Hillmert, St./Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei späteren Bildungsentscheidungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 155-176.
- HKM (Hrsg.) (2006): Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich 2004. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Jütting, D.H./Scherer, A. (1986): Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Kahlert, H. (1965): Die Ingenieurschule im beruflichen Bildungsweg. Braunschweig: Westermann.
- KMK (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske&Budrich.
- Köller, O./Baumert, J./Cortina, K.S./Trautwein, U./Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englishleitungen von Oberschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 679-700.
- Konietzka, D. (2002): Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976-1995. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, S. 645-673.
- Konietzka, D./Seibert, H. (2001): Die Erosion eines Übergangregimes? Arbeitslosigkeit nach der Berufsausbildung und ihre Folgen für den Berufseinstieg – ein Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976-1995. In: Berger, P.A./Konietzka, D. (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske&Budrich, S. 65-93.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kühnhold, G. (1979): Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“). Bad Honnef: Bock und Herchen.

- Laga, G. (1972): Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Strukturen bei Hamburger Studenten. (Phil. Diss.) Univ. Hamburg.
- Mülle, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayr, K.U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112.
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD.
- Oelmann, G. (1985): Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen. Struktur und Geschichte. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Popanski, F. (1964): Das Abendgymnasium. Ein Beitrag zur Klärung des Problems der Berufsbezogenheit seiner Bildungsarbeit. Köln: Institut für Berufserziehung im Handwerk.
- Regeubogen, J. (1968): Bildungswille und Bildungssituation: Eine Untersuchung in den Hessenkollegs. Reihe: Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 3. Weinheim: Beltz.
- Reith, W. (2005): Aufnahmeverfahren und Fördermöglichkeiten mit Blick auf die Outputsteuerung im Zweiten Bildungsweg. Vortragspräsentation auf der Jahrestagung des Bundesrings der Abendgymnasien. Darmstadt (www.abendgymnasien.com)
- Satzvey, F. (1978): Zweiter Bildungsweg. In: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn: Schoeningh, S. 727.
- Schaffner, E./Schiefele, U./Drechsel, B./Artelt, C. (2004): Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 93-110.
- Scheuerl, H. (1962): Probleme der Hochschulreife – Tutzing: Gespräche I-III. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Schillo, J. (1987): Schulische Erwachsenenbildung. In: Materialien zur Politischen Bildung. Heft 1, S. 43-44.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Leske&Budrich.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2006): <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/bschulen.asp> (Recherche am 03.03.2006).
- Stoß, Fr. (1999): Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 171-188.
- Wolf, W. (1975): Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Untersucht am Beispiel der Hessenkollegs. Kronberg: Scriptor-Verlag.
- Zapf, W. (1971): Der nachgeholte Aufstieg – Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Neue Sammlung. S. 249-273.

Abstract: Between the 1950s and 60s, the institutions of adult education experienced a strong increase in demand. Since the mid-1970s, both growth and demand have been subject to leaps and fluctuations. In the long term, the growth rate is sinking. This quantitative change is accompanied by a change in the basic conditions. Schools for adults fulfill the function of a biography-related re-assignment of educational opportunities. Today, however, this function of reversibilization is to be seen under specific circumstances: the function of a retrospective promotion of an elite is no longer dominant; it has developed into a general function of a retrospective opening-up of opportunities not so much determined by the principle of promotion but, rather, by the avoidance of social exclusion. This change is sketched on the basis of literature on this development and of data on the social structure of participation in adult education in the case of the state of Hesse.

Auschrift der Autoren:

Prof. Dr. Klaus Harney/Dipl. Soz. Sascha Koch, Fakultät III, Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 44780 Bochum; Ministerialrat Hans-Peter Hochstätter, HKM Hessen, Luisenplatz 10, 6185 Wiesbaden.