

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

## **Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem – ein skandalöser Mechanismus sozialer Ausgrenzung**

Bereits in den 1960er-Jahren haben bildungssoziologische Studien auf die enorme soziale Auslese im deutschen Bildungssystem hingewiesen. „Arbeiterkinder“ – wie es damals hieß – waren aufgrund leistungsfremder Merkmale wegen ihrer sozialen Herkunft systematisch benachteiligt. Daran hat sich bis heute nur wenig geändert. Der folgende Beitrag zeigt, dass soziale und ethnische Kriterien den Erfolg und Misserfolg im deutschen Bildungssystem weiterhin stark beeinflussen – stärker als in den meisten anderen OECD-Ländern. Wir stellen zunächst die Entwicklung und die Ursachen der schichttypischen Benachteiligung dar und arbeiten dann die damit verknüpfte doppelte Benachteiligung der jungen Menschen mit Migrationshintergrund heraus. Wegen der tendenziellen Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch Eingewanderte stoßen diese nicht nur auf migrationspezifische, sondern gleichzeitig auch auf schichtspezifische Bildungsschwierigkeiten.

### **Extreme Bildungsungleichheit – eine deutsche Altlast**

Die Analogien zwischen der heutigen deutschen Bildungsmisere in der „PISA-Ära“ und der Situation in den 60er-Jahren sind frappierend: International vergleichende Studien zum Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung und der jungen Menschen in Deutschland veranlassten den Theologen und Bildungsforscher Georg Picht im Jahr 1964, „Die deutsche Bildungskatastrophe“ auszurufen. Im Zentrum seiner Argumentation stehen ökonomische Überlegungen: „Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn wirtschaftliche Nachwuchskräfte fehlen ... Wenn das Bildungssystem versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht.“<sup>1</sup> Pichts Bestseller löste damals eine emsige Suche nach den sogenannten „Begabungsreserven“ in der deutschen Bevölkerung aus. Offensichtlich war das deutsche Bildungssystem nicht in der Lage, die Bildungs- und Leistungspotenziale der Deutschen angemessen zu entwickeln und auszuschöpfen, denn an biologischen Defiziten konnte ja der Qualifikationsrückstand gegenüber anderen Ländern nicht gelegen haben.

Ralf Dahrendorf versah die damalige Debatte mit einem wichtigen sozialpolitischen Akzent: In seiner Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) wies er mit Nachdruck darauf hin, dass gleiche Bildungschancen die Voraussetzung „für die Verwirklichung des Rechtes auf volle Teilhabe aller Bürger am Leben der Gesellschaft“ sind. „Es darf keine

---

<sup>1</sup> Picht 1964, 9 f.

## Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem

systematische Bevorzugung und Benachteiligung bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft und wirtschaftliche Lage geben.“<sup>2</sup> Soziale Auslese im Bildungssystem nach leistungsfremden Kriterien bedeute einen Verstoß gegen das soziale Grundrecht aller Bürger auf Bildung. In der heutigen Inklusion-Exklusion-Terminologie würde man formulieren: Die soziale Selektivität des Bildungssystems verstößt gegen das meritokratische Prinzip und grenzt bestimmte Gruppen sozial aus.

### PROF. DR. RAINER GEISSLER

lehrt Soziologie an der Universität Siegen.

E-Mail: geissler@soziologie.uni-siegen.de

### DR. SONJA WEBER-MENGES

lehrt Soziologie an der Universität Siegen.

E-Mail: weber@soziologie.uni-siegen.de

Die damaligen Bildungssoziolog/innen machten sich an die Identifizierung derjenigen Teile der Bevölkerung, deren Leistungspotenzial im Bildungssystem sehr unzureichend erkannt und gefördert wurde. Sie stießen dabei auf drei große Gruppen: Arbeiterkinder, Mädchen und Landkinder. Die gravierenden Bildungsdefizite der Arbeiterkinder und deren Ursachen skizziert Dahrendorf selbst sehr anschaulich in seiner auch heute noch lesenswerten Schrift „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ (1965): Arbeiterfamilien stellten damals die Hälfte der Bevölkerung, aber nur 5 % der Studierenden. Und die Bildungsprobleme der Mädchen, die trotz besserer Schulnoten nur ein Viertel der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen ausmachten, setzte Helge Pross (1969) öffentlichkeitswirksam in Szene.

Der laute Ruf nach Chancengleichheit im Bildungssystem verstummte dann allerdings sehr schnell. In den 70er-Jahren breitete sich nach und nach die Illusion der Chancengleichheit aus. Sowohl in der Politik als auch in der Bildungsforschung machte sich die Vorstellung breit, im Zuge der Bildungsreformen seit Ende der 60er-Jahre sei auch das Bürgerrecht auf Bildung umgesetzt worden.<sup>3</sup> Die wenigen Bildungssoziolog/innen, die sich den Blick für die fortbestehende gravierende Bildungsungleichheit bewahrt hatten,<sup>4</sup> fristeten ein Nischendasein. Erst die Wucht der international vergleichenden PI-SA-Studien hat den illusionären Schleier weggerissen, der die Altlast des deutschen Bildungssystems ein Vierteljahrhundert lang verhüllt hatte.

In den folgenden Kapiteln soll gezeigt werden,

- dass Bildungsarmut auch heute ein wichtiger Mechanismus sozialer Ausgrenzung ist,
- dass Bildungschancen in Deutschland sehr stark mit sozialer Herkunft zusammenhängen und
- dass diese Altlast des deutschen Bildungssystems verhängnisvolle Auswirkungen auf die Bildungschancen von Migrantenkindern hat.

<sup>2</sup> Dahrendorf 1965, 24 f.

<sup>3</sup> Einzelheiten dazu bei Geißler 2004.

<sup>4</sup> Zum Beispiel Köhler 1992; Geißler 1987, 1999; Kraus 1996; Rodax/Meier 1997; Müller 1998.

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

## **Bildungsarmut – ein wichtiger Mechanismus sozialer Ausgrenzung**

In der Wissens- und Bildungsgesellschaft ist Bildung eine wichtige Ressource für angemessene Lebenschancen. Bildungsdefizite erhöhen die Risiken sozialer Ausgrenzung.

Unterschiede in Bildung und Ausbildung sind eng mit Unterschieden in Einkommen und Lebensstandard verknüpft. In den 1990er-Jahren erzielten Ungelernte nur 45 % der Einkommen von Universitätsabsolventen, gelernte Fachkräfte kamen auf knapp 59 %.<sup>5</sup> Die neueren OECD-Studien klassifizieren die Bildungsniveaus anders. Sie machen deutlich, dass sich in Deutschland die Einkommenskluft zwischen Menschen mit höheren und niedrigeren Bildungsabschlüssen in dem letzten Jahrzehnt weiter geöffnet hat. 55- bis 64-jährige Erwerbstätige ohne Abschluss der Sekundarstufe II verdienten im Jahr 2006 nur 50 % des Einkommens von Absolvent/innen des Tertiärbereichs A (Studium von mindestens drei Jahren Dauer); wer einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben hat – dazu gehören auch die gelernten Fachkräfte – kam auf 69 %. 1997 waren die Abstände zwischen den drei Bildungsgruppen noch etwas kleiner.<sup>6</sup>

Niedrige Qualifikationen erhöhen erheblich das Risiko, in die Arbeitslosigkeit und/oder in die Armutzone abzurutschen. 2006 waren 4,8 % der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich arbeitslos, 9,9 % der Absolvent/innen des Sekundarbereichs II, aber 19,9 % der Niedrigqualifizierten ohne Abschluss im Sekundarbereich II. Die Arbeitslosenrate bei Männern ohne Schulabschluss lag sogar bei 28,5 % und von den Frauen ohne Schulabschluss waren 25,9 % arbeitslos. Die Unterschiede im Bildungsniveau beeinflussen in Deutschland den Ausschluss vom Arbeitsmarkt erheblich stärker als in den meisten anderen OECD-Staaten.<sup>7</sup> So ist es auch nicht verwunderlich, dass die Armutsrisiken stark bildungsabhängig sind. Nach der EU-Armutdefinition sind Menschen von Armut betroffen, wenn ihr gewichtetes Nettohaushaltseinkommen pro Kopf weniger als 60 % des Durchschnittseinkommens beträgt.<sup>8</sup> Demnach waren im Jahre 2006 mehr als ein Viertel (26 %) der Menschen ohne Hauptschulabschluss, 13 % der Hauptschulabsolvent/innen, je 12 % der Realschulabsolvent/innen und Abiturient/innen und 5 % der Hochschulabsolvent/innen arm.<sup>9</sup>

Niedrigqualifizierte sind auch größeren gesundheitlichen Risiken ausgesetzt. Hauptschulabsolvent/innen sind erheblich häufiger von Herzinfarkt, Schlaganfall, Angina pectoris, chronischen Rückenschmerzen, Arthrose und bösartigen Neubildungen betroffen als Abiturienten und Abiturientinnen.<sup>10</sup> Die Ursachen liegen in ihren ungesünderen Lebensbedingungen und Lebensstilen: Sie arbeiten häufiger an gesundheitsschädigenden Arbeitsplätzen, rauchen häufiger, ernähren sich ungesünder, treiben seltener Sport und nutzen seltener die Gesundheitsvorsorge.<sup>11</sup>

<sup>5</sup> Geißler 2008, 281.

<sup>6</sup> OECD 2008, 185, 188.

<sup>7</sup> OECD 2008, 165, 171.

<sup>8</sup> Zur Definition von Armut vgl. den Beitrag von Bourcade/Huster in diesem Heft.

<sup>9</sup> Goebel/Habich/Krause 2008, 167 f.

<sup>10</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 197 f.

<sup>11</sup> Weber 1994; Mielck 2000; Morschhäuser 2005.

## Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem

Die Tendenzen zur sozialen Ausgrenzung durch Bildungsarmut werden auch im Bereich von Kriminalität und Kriminalisierung deutlich: Etwa zwei Drittel der Häftlinge im Jugendstrafvollzug haben die Hauptschule nicht abgeschlossen, und nur etwa jeder Tausendste hat ein Gymnasium besucht.<sup>12</sup> Die deutsche Gesellschaft vollstreckt also ihre härtesten Strafen gegen junge Menschen vorwiegend an der kleinen Minderheit von Niedrigstqualifizierten.

### Das enorme Beharrungsvermögen der schichttypischen Bildungsungleichheit

Die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems hat sich seit den 60er-Jahren durchaus teilweise verändert. Die geschlechtstypische Auslese zulasten der Mädchen ist nicht nur verschwunden, sondern hat sich in einer gemäßigten Form ins Gegenteil verkehrt. Seit einigen Jahren verlassen Mädchen das allgemeinbildende Schulwesen etwas häufiger mit besseren Abschlüssen als Jungen, und junge Frauen beginnen auch etwas häufiger mit einem Studium als junge Männer. Mädchen und junge Frauen – insbesondere aus mittleren und höheren Schichten – sind die eindeutigen Gewinnerinnen der Bildungsexpansion.<sup>13</sup>

Leider gibt es aber auch eindeutige Verlierer – nämlich die Kinder aus sozial schwachen Schichten. Die schichttypische Auslese im deutschen Bildungssystem weist ein enormes, ja erschreckendes Beharrungsvermögen auf. Die internationalen Vergleichsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS belegen es übereinstimmend: Im Vergleich zu anderen Gesellschaften ist in Deutschland die Bildungsbenachteiligung der Kinder aus sozial schwachen Schichten weiterhin skandalös.

Der lückenhafte Forschungsstand lässt folgende Trends erkennen: Von der Bildungsexpansion haben die Kinder aus allen Schichten profitiert, aber zu einem klaren Abbau der schichttypischen Bildungsunterschiede ist es nur auf der mittleren Ebene (Realschulebene) gekommen. Die Chancen auf eine höhere Ausbildung und die Risiken, in der „Endstation Hauptschule“ zu landen, sind nach wie vor sehr ungleich zwischen Oben und Unten verteilt.<sup>14</sup> So sind die Chancen von Kindern aus der Oberen Dienstklasse (höhere Angestellte und Beamte, Freiberufler/innen, größere Selbstständige), ein Gymnasium zu besuchen, im Jahr 2000 um mehr als das Sechsfache größer als die Chancen von Facharbeiterkindern. Fast die Hälfte der Kinder von Un- und Angelegerten muss sich mit dem Besuch von Hauptschulen (41 %) und Förderschulen (7 %) begnügen. Von den Kindern der Oberen und Unteren Dienstklassen gehen dagegen lediglich 13 bzw. 14 % auf eine Hauptschule und nur ganz vereinzelt werden sie auf Förderschulen verwiesen.<sup>15</sup> Zwischen 2000 und 2006 gibt es einen kleinen Lichtblick:

<sup>12</sup> Geißler 1996, 331.

<sup>13</sup> Einzelheiten bei Geißler 2008 a, 80 ff.

<sup>14</sup> Einzelheiten bei Geißler 2006, 36 ff.

<sup>15</sup> Baumert/Schümer 2002, 164, 166.

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

Die gymnasialen Chancen der Kinder aus den beiden Arbeiterschichten haben sich etwas verbessert.<sup>16</sup>

Dass die Bildungsungleichheit in Deutschland besonders extrem ausgeprägt ist, belegen die internationalen Vergleichsstudien zu den Schulleistungen. Deutschland gehört zur Spitzengruppe derjenigen Gesellschaften, in denen die Leistungen zwischen dem oberen und dem unteren Viertel der sozioökonomischen Statushierarchie am weitesten auseinanderklaffen. So war im Jahr 2000 dieser Abstand bei der Lesekompetenz der 15-Jährigen in Deutschland mit 111 PISA-Punkten am größten von allen 31 untersuchten Ländern; dieser Abstand entspricht einem Lernzuwachs von mehr als zweieinhalb Jahren. In Kanada betrug die Differenz nur 68 und in Japan lediglich 28 Punkte. Bei der Oben-Unten-Kluft in den Mathematikleistungen lag Deutschland auf Rang 4 – 2003 auf Rang 2 – und in den Naturwissenschaften auf Rang 5. Auch bei PISA 2006 gehört Deutschland zu denjenigen Ländern, in denen Schulleistungen besonders stark von der sozialen Herkunft abhängen.<sup>17</sup>

### Ursachen der schichttypischen Bildungsungleichheit

Das Ursachengefüge der schichttypischen Bildungsungleichheit ist hoch komplex und bisher nur bruchstückhaft erforscht. Eine kohärente Theorie, die die beteiligten Faktoren in ihren Verflechtungen gewichten könnte, liegt nicht vor. Dieser theoretische Mangel haftet auch der folgenden Skizze wichtiger Ursachenkomplexe an.

#### *Ungleiche Lernmilieus in Familie und Schule*

Aus der früheren, zu Unrecht in Verruf gekommenen und seitdem völlig vernachlässigten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist bekannt, dass der höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt in den statushöheren Familien die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen fördert, die den Schulerfolg begünstigen.<sup>18</sup> Diese ungleichen familialen Entwicklungschancen werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern durch differenzielle schulische Lernmilieus weiter verstärkt. In den Gymnasien, die nur von vergleichsweise wenigen Kindern aus statusniedrigen Gruppen besucht werden, sind die Lernfortschritte bei gleichen intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen größer als an den Realschulen, und an den Realschulen wird bei gleichen Eingangsvoraussetzungen wiederum mehr gelernt als an Hauptschulen, die häufig zu „Restschulen“ verkümmert sind – zur „Endstation Hauptschule“, in der Jugendliche aus sozial schwachen Familien und Zuwandererfamilien häufig ganz oder nahezu unter sich sind.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Ehmke/Baumert 2007, 325, 329.

<sup>17</sup> PISA-Ergebnisse bei Baumert/Schümer 2001, 385; Ehmke u. a. 2004, 236 und Ehmke/Baumert 2007, 318, 328; TIMSS-Ergebnisse bei Wössmann 2007, 135.

<sup>18</sup> Vgl. Geißler 1994 und Rolff 1997.

<sup>19</sup> Zu den differenziellen schulischen Lernmilieus vgl. Baumert u.a. 2003, 287; Baumert/Köller 2005, 19.

## Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem

### *Leistungsunabhängige soziale Filter in Familie und Schule*

Die Bildungskarrieren der jungen Menschen aus statusniedrigen Familien werden des Weiteren erheblich dadurch beeinträchtigt, dass die schulische Auslese nur etwa zur Hälfte „meritokratisch“, also nach Leistung erfolgt. Eine Fülle von empirischen Belegen zeigt, dass auch leistungsunabhängige soziale Filter zulasten der Kinder aus statusniedrigen Familien in Kraft sind. Dazu ein Beispiel: Es wurde bereits erwähnt, dass die gymnasialen Chancen der Kinder aus der Oberen Dienstklasse gut sechsmal größer sind als bei Facharbeiterkindern. Aber auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Leseleistungen besuchen die statushöheren Jugendlichen immer noch dreimal häufiger ein Gymnasium.<sup>20</sup> Die Hälfte der Bildungsungleichheit hat also in diesem Fall nicht-meritokratische Ursachen. Die leistungsunabhängigen sozialen Filter wurzeln sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Eltern aus sozial schwachen Familien schicken ihre Kinder manchmal auch bei guten Leistungen und Gymnasialempfehlungen der Grundschule nicht auf ein Gymnasium. Die statushöheren Eltern verhalten sich genau umgekehrt: Ihre Kinder besuchen manchmal auch bei schwächeren Leistungen und gegen den Rat der Lehrer/Innen ein Gymnasium.<sup>21</sup> Dieser familial bedingte soziale Filter wird in den Schulen wiederum nicht kompensiert, sondern durch teilweise nicht-meritokratische Lehrerbeurteilungen weiter verstärkt. So erhalten z.B. die Kinder der Oberen Dienstklasse bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und bei gleichen Leseleistungen 2,5-mal häufiger eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium als Kinder aus Facharbeiterfamilien.<sup>22</sup>

### *Stark unterentwickelte Kultur des Förderns*

Erstaunlicherweise ist ein erschreckendes PISA-Ergebnis in Deutschland bisher kaum beachtet worden. In keinem OECD-Land fühlen sich die Schülerinnen und Schüler im Jahr 2000 so wenig von ihren Lehrer/innen unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26.<sup>23</sup> In Deutschland ist also die Kultur des Förderns erheblich unterentwickelt, Deutschland gehört zu den OECD-Meistern im Nichtunterstützen. Die PISA-Autoren gehen den vielschichtigen Ursachen des Förderdefizits nicht nach. Einseitige Schuldzuweisungen an die Lehrerschaft sind hier fehl am Platze. Plausibler ist es, dass neben dem Personal-mangel eine deutsche Besonderheit der institutionellen Rahmenbedingungen eine Rolle spielt. Offensichtlich besteht im deutschen Bildungssystem nur wenig Druck, Schüler/innen mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten, weil allgemein akzeptierte, institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler/innen existieren. Klassenwiederholungen und Abstiege in einen Schultyp mit niedrigerem Niveau, die zu den Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags gehören, ermöglichen es den Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemkinder „zu entledigen“, statt sie zu fördern.

<sup>20</sup> Baumert/Schümer 2001, 169.

<sup>21</sup> Belege bei Geißler 2006, 42 f.

<sup>22</sup> Bos u.a. 2007, 254. Weitere Belege zu leistungsfremden Einflüssen auf Notengebung und Lehrerempfehlungen bei Geißler 2006, 43 f.

<sup>23</sup> BMBF 2003, 91; Senkbeil u.a. 2004, 300.

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

## Migrantenkinder: doppelt benachteiligt

Von den Migrantenkindern war in der bildungspolitischen Debatte der 1960er-Jahre noch keine Rede. Erst in den 70er-Jahren zeichnet sich allmählich ab, dass ein Teil der angeworbenen „Gastarbeiter“ langfristig oder auch auf Dauer in Deutschland bleiben würde. Inzwischen hat sich Deutschland zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer der OECD entwickelt. Derzeit stammt jedes dritte Kind unter fünf Jahren aus einer Familie mit Migrationshintergrund. Obwohl eine angemessene Bildung der Schlüssel für die Integration der Migrantenkinder in die deutsche Kerngesellschaft ist, ist es um deren Bildungschancen in Deutschland ausgesprochen schlecht bestellt. Das deutsche Bildungssystem liest nicht nur hochgradig nach sozialer Herkunft, sondern auch nach ethnischer Herkunft aus.

Die folgende Darstellung der ethnischen Selektivität ist mit begrifflichen Unschärfen verbunden. Einige Studien und Statistiken – so auch die derzeitigen Schul- und Hochschulstatistiken – benutzen immer noch den inzwischen überholten Ausländerbegriff. Dieser erfasst nur eine Minderheit der Migrantenkinder, weil er diejenigen aus eingebürgerten Familien und mit doppelter Staatsbürgerschaft sowie Aussiedlerkinder ausschließt. Echte Migrationsstudien arbeiten mit dem Konzept „junge Menschen mit Migrationshintergrund“, das allerdings teils in einer engeren Version (beide Eltern zugewandert) und teils in einer weiten Version (mindestens ein Elternteil zugewandert) verwendet wird. Unsere Ausführungen müssen mit diesen Unschärfen leben, und wir machen sie, wenn es sinnvoll und möglich ist, sprachlich deutlich.

Die gravierenden Probleme der Migrantenkinder bei der Bildungsbeteiligung sind auf allen Stufen ihrer Bildungslaufbahn sichtbar. Obwohl gerade die Kinder aus zugewanderten Familien von einem möglichst frühen Kindergartenbesuch profitieren, besuchen sie im Alter von drei bis fünf Jahren deutlich seltener Kindertageseinrichtungen als Einheimische. Bei der Einschulung werden sie doppelt so häufig zurückgestellt, in den ersten bis dritten Klassen bleiben sie viermal so häufig sitzen und das Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, ist doppelt so hoch. 2007 verließen 17 % der ausländischen Schüler/innen das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (deutsche: 7 %) und 42 % erwarben lediglich einen Hauptschulabschluss (deutsche 23 %).<sup>24</sup>

Die statistischen Durchschnittswerte für Migrantenkinder verdecken erhebliche Chancenunterschiede zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Staatsangehörigkeit. So besuchen Vietnamesen und Ukrainer im Vergleich zu den Deutschen seltener eine Hauptschule und häufiger ein Gymnasium. Auch die Bildungschancen von Iranern sowie Russen (allerdings nicht die Aussiedler!) sind gut, sie ähneln denen der Deutschen. Die größten Schwierigkeiten haben Libanesen, Serben, Mazedonier, Italiener, Türken und Marokkaner (in dieser Reihenfolge). Sie besuchen 2,5- bis 3,5-mal häufiger die Hauptschule und erheblich seltener ein Gymnasium als deutsche Jugendliche.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Genaueres bei Geißler/Weber-Menges 2008, 15 ff.

<sup>25</sup> Geißler/Weber-Menges 2008, 17.

## Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem

Die internationalen Vergleichsstudien belegen, dass Deutschland wiederum zur Spitzengruppe derjenigen Länder gehört, in denen die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund am weitesten auseinanderklaffen. So sind z.B. die Kompetenzrückstände gegenüber den Einheimischen bei der sogenannten Zweiten Generation – damit sind hier die im Zuwanderungsland Geborenen gemeint, deren beide Eltern zugewandert sind – in Deutschland größer als in allen anderen wichtigen Einwanderungsländern der OECD. Dies gilt für alle drei untersuchten Leistungsbereiche: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.<sup>26</sup> Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, das Leistungspotenzial von jungen Menschen mit Migrationshintergrund so zu fördern und zu entwickeln, wie es in anderen Einwanderungsländern der Fall ist.

### Zwei Ursachenstränge: schichtspezifisch und migrationspezifisch

Die Ursachen der ethnischen Bildungsungleichheit sind bisher ebenfalls nur bruchstückhaft erforscht. Sie lassen sich analytisch sinnvoll in zwei große Stränge gliedern: die schichtspezifischen und die migrationspezifischen Ursachen. Der schichtspezifische Strang geht darauf zurück, dass die deutsche Gesellschaft tendenziell durch Migranten unterschichtet ist, d.h. Migrantenkinder stammen häufiger als Einheimische aus statusniedrigeren Familien. Der migrationspezifische Strang weist dagegen auf Integrationsprobleme hin, die – unabhängig vom sozioökonomischen Status – bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, mit einem anderen Bildungssystem und mit teilweise anderen Werten und Normen entstehen. Das Gewicht der beiden Stränge variiert in etwa zwischen einem und zwei Drittel – je nachdem, welche Leistungen, Aspekte der Bildungsbenachteiligung und Migrantengruppen untersucht werden. Im folgenden Beispiel sind beide Stränge gleich stark beteiligt: 15-jährige Einheimische schneiden beim Lesen um 96 PISA-Punkte und in Mathematik um 93 Punkte besser ab als die in Deutschland geborene Zweite Generation aus zugewanderten Familien. Diese Abstände sind erheblich, sie entsprechen dem Lernfortschritt von mehr als zwei Jahren. Vergleicht man dann Einheimische und Angehörige der Zweiten Generation mit gleichem sozioökonomischen Status, halbiert sich die Kluft auf 48 bzw. 45 Punkte.<sup>27</sup>

### Extreme Unterschichtung mit extremen Folgen

Der schichtspezifische Strang verdeutlicht, dass die Bildungsprobleme der Migrantenkinder eng mit der sozialen Auslese im deutschen Bildungssystem verknüpft sind. Deutschland ist durch Migranten stärker unterschichtet als die anderen OECD-Länder. In den Niederlanden, Belgien und der Schweiz sind die sozioökonomischen Statusunterschiede von 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund um etwa ein Drit-

<sup>26</sup> OECD 2007, 257; Walter/Taskinen 2007, 359.

<sup>27</sup> OECD 2007, 257.



Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

tel kleiner als in Deutschland, in Frankreich sind sie nur halb so groß und im Vereinigten Königreich und insbesondere in Kanada gibt es kaum Unterschiede dieser Art.<sup>28</sup> In Deutschland ist die Statuskluft zwischen Einheimischen und Zuwanderern aus der Türkei besonders groß.<sup>29</sup>

Bisher hat die Forschung zu den Ursachen der schichttypischen Bildungsungleichheit nicht zwischen Migrantenkindern und Einheimischen getrennt. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die vielen Migrantenkinder aus statusniedrigeren Familien auf ähnliche Schwierigkeiten stoßen wie die statusniedrigen Einheimischen. Migrantenkinder haben es in Deutschland besonders schwer: Eine extreme Unterschichtung hat extreme Folgen, sie trifft mit der bereits skizzierten extremen schichtspezifischen Benachteiligung zusammen.

### Schlüsselrolle der Sprache

Auch bei den migrationsspezifischen Ursachen fällt Deutschland im internationalen Vergleich negativ auf: Bei statusgleichen Jugendlichen sind die Leistungsunterschiede beim Lesen zwischen Einheimischen und der Zweiten Generation größer als in allen wichtigen OECD-Einwanderungsländern, bei den Unterschieden von Statusgleichen in der Mathematikleistung liegt Deutschland nach Belgien auf Rang 2.<sup>30</sup>

Unter den migrationsspezifischen Ursachen spielt die Sprache eine Schlüsselrolle – oder genauer: die Kenntnisse in der Unterrichts- und Verkehrssprache – und, damit zusammenhängend, die Sprachgewohnheiten in den Zuwandererfamilien.<sup>31</sup> Mehr als ein Drittel der Leistungsunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen zwischen statusgleichen Einheimischen und hier geborenen Migrantenjugendlichen sind darauf zurückzuführen, ob in Migrantenfamilien Deutsch gesprochen wird oder nicht.<sup>32</sup> Auch bei den Grundschulempfehlungen für die Realschulen und Gymnasien sowie bei Klassenwiederholungen sind fast die Hälfte der Nachteile von statusgleichen Migrantenkindern auf deren unzureichende Deutschkenntnisse zurückzuführen.<sup>33</sup> 15-Jährige mit Migrationshintergrund haben bei gleichem Sozialstatus und gleichen Deutschkenntnissen dagegen dieselben Chancen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen wie die Einheimischen.<sup>34</sup>

Neben der Familiensprache sind zwei weitere migrationsspezifische Faktoren belegt, die mit der Familie und ihrer Einwanderungsgeschichte zusammenhängen. Sogenannte „Seiteneinsteiger“, die ihre Schulbildung bereits im Herkunftsland begonnen haben, gehören zu den altbekannten Problemgruppen. Hinderlich für den Bildungserfolg ist

28 Vgl. die von Oliver Walter berechneten PISA-Daten bei Geißler/Weber-Menges 2008, 19.

29 Esser 2006, 318.

30 OECD 2007, 257.

31 Dazu insbes. Esser 2006.

32 Walter/Taskinen 2007, 349.

33 Bos u.a. 2004, 111; Krohne u.a. 2004, 385.

34 Baumert/Schümer 2001, 374.

## Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem

auch eine starke Orientierung der Zuwandererfamilien an ihren Herkunftsländern. Familienmilieus, die sich nicht nur sprachlich, sondern auch in anderen sozialen und kulturellen Bereichen – Freundeskreise, Mediennutzung, Musikpräferenzen, Essgewohnheiten – von der deutschen Gesellschaft und Kultur abgrenzen, wirken sich nachteilig auf die Bildungschancen der Kinder aus.<sup>35</sup>

Die sogenannte „institutionelle Diskriminierung“<sup>36</sup> der Migrantenkinder in der Schule ist umstritten. Quantitative Analysen bestätigen sie für die Grundschule. Einheimische Kinder erhalten bei gleichem sozioökonomischen Status und bei gleicher Leseleistung jeweils 1,7-mal häufiger eine Empfehlung für die Realschule und für das Gymnasium als Migrantenkinder.<sup>37</sup> Unter denselben Voraussetzungen müssen Migrantenkinder hingegen 1,6-mal häufiger eine Klasse wiederholen.<sup>38</sup> Für die Sekundarstufe liegen keine Belege für eine leistungsfremde ethnische Diskriminierung vor. Die Benotung in der 9. Klasse erfolgt leistungsgerecht und fair.<sup>39</sup>

Als Fazit lässt sich festhalten: Migrantenkinder haben es im deutschen Bildungssystem besonders schwer; sie sind doppelt benachteiligt. In Folge der starken Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch Migranten stoßen viele von ihnen auf dieselben Probleme, mit denen einheimische Kinder aus statusniedrigen Familien zu kämpfen haben und die in Deutschland im Vergleich zu anderen Gesellschaften besonders stark ausgeprägt sind. Hinzu kommen die Schwierigkeiten der bikulturellen Migrationssituation, das Aufwachsen und Leben in einer „anderen“, „fremden“ kulturellen und sozialen Umgebung. Auch diese Schwierigkeiten sind in Deutschland stärker als in vielen vergleichbaren Einwanderungsgesellschaften.

### Ausblick

Die PISA-Studien waren und sind ein Glücksfall für die Ungleichheitsmisere im deutschen Bildungssystem. Ihre Ergebnisse haben die Illusion der Chancengleichheit zerstört und die wissenschaftliche und politische Debatte über die extreme Bildungungleichheit wiederbelebt. Es wird erneut über die sozial und ethnisch ungleichen Bildungschancen geforscht, und auch einige bildungs- und integrationspolitische Reaktionen und Absichtserklärungen weisen in die richtige Richtung. Dazu gehören:

- die Förderung einer möglichst frühzeitigen kindgemäßen vorschulischen Erziehung und die Professionalisierung der Ausbildung von Vorschullehrer/innen,
- eine möglichst frühzeitige Sprachdiagnose und Sprachförderung sowie Sprachförderung während der gesamten Schulzeit,

35 Nauck u.a. 1998, 714 f.

36 Gomolla/Radtke 2002.

37 Bos u.a. 2004, 111.

38 Krohne u.a. 2004, 388.

39 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 165.

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

- der Ausbau von Ganztagschulen,
- das Zurückfahren von Klassenwiederholungen,
- die stärkere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen, u. a. unter Einbeziehung der Migrantenorganisationen,
- mehr pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund,
- die Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulsozialarbeiter/innen, -psycholog/innen und -mediziner/innen.

Die Ursachenanalyse zur sozialen und ethnischen Selektivität zeigt, dass auch die Gesamtstruktur des deutschen Bildungssystems institutionelle Barrieren für den Abbau der Bildungsungleichheit errichtet hat. Eine Aufhebung der frühen Trennung der Schüler/innen in Schulen unterschiedlichen Niveaus hätte vier ungleichheitsmindernde Effekte: Die leistungsfremden Empfehlungen am Ende der Grundschulzeit entfallen, die leistungsfremden elterlichen Bildungsentscheidungen werden abgeschwächt; die differenziellen Lernmilieus in den gestuften Schultypen und ihre schicht- und ethnietypischen Effekte verschwinden und die Kultur des Förderns wird angeregt, weil das „Abschieben“ von Problemschülern/innen in niveauliegendere Schulen nicht mehr möglich ist.

Aber nur wenige Wissenschaftler und Politiker riskieren es, einen strukturellen Umbau, eine wirkliche „Perestroika des Bildungssystems“ zu fordern, denn die traditionelle Mehrgliedrigkeit, insbesondere das traditionelle Gymnasium, ist in den Köpfen der Deutschen, bei Eltern und Lehrkräften weiterhin fest verankert. Wenn Deutschland allerdings die bisher ungenutzten Leistungspotenziale der Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenfamilien optimal entwickeln und ausschöpfen möchte, wird es langfristig um eine vielschichtige, behutsame Perestroika des Bildungssystems – möglichst „von unten“, d.h. unter Einbeziehung und Mitwirkung möglichst aller Eltern und Lehrkräfte – nicht herum kommen.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. Geißler 2008 a.

## Soziale und ethnische Auslese im deutschen Bildungssystem

### Literatur

- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S. 261–331.
- Baumert, J./Köller, O. (2005): Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem, in: Frederking, V. u.a. (Hrsg.): Nach PISA, Wiesbaden, S. 9–21.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Opladen, S. 323–497.
- Baumert, J./Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen, S. 159–202.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Bonn.
- Bos, W. u.a. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, W. u.a. (Hrsg.): IGLU, Münster u.a., S. 191–228.
- Bos, W. u.a. (2007): IGLU 2006, Münster/New York.
- Dahrendorf, R. (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen.
- Ehmke, T. u.a. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003, Münster u.a., S. 225–254.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium Deutschland. (Hrsg.): PISA '06, Münster u.a., S. 309–336.
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration, Frankfurt/New York.
- Geißler, R. (1987): Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: Geißler, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, S. 79–110.
- Geißler, R. (1994): Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: Geißler, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2., völlig überarb. Aufl. Stuttgart, S. 111–159.
- Geißler, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 319–338.
- Geißler, R. (1999): Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion, in: Bethe, S. u.a. (Hrsg.): Emanzipative Bildungspolitik, Münster, S. 83–93.
- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört, Zeitschrift für Soziologie und Erziehung 24, S. 362–380.
- Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 37, Heft 4, S. 34–49.
- Geißler, R. (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, 5. Aufl., Wiesbaden.
- Geißler, R. (2008 a): Perestroika des deutschen Bildungssystems, Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte 55, Heft 4, S. 44–47.
- Geißler, R./Weber-Menges, S. (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt, Aus Politik und Zeitgeschichte 49, S. 14–22.
- Goebel, J./Habich, R./Krause, P. (2008): Einkommen – Verteilung, Armut und Dynamik, in: Statistisches Bundesamt/WZB/GESIS-ZUMA (Hrsg.): Datenreport 2008, Bonn, S. 163–172.

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung, Opladen.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik, Berlin.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland, Bielefeld.
- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, Jahrbuch für Bildung und Arbeit '96, S. 118–146.
- Krohne, J. A. u.a. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 373–390.
- Mielck, A. (2000): Soziale Ungleichheit und Gesundheit, Bern.
- Morschhäuser, M. (2005): Krankheit im Erverbsverlauf, in: Schott, T. (Hrsg.): Eingliedern statt Ausmustern, Weinheim/München, S. 125–136.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Friedrichs, J. u.a. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, Opladen, S. 81–112.
- Nauck, B. u.a. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen, Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 701–722.
- OECD (2007): Die OECD in Zahlen und Fakten 2007, o.O.
- OECD (2008): Bildung auf einen Blick 2008, Bielefeld.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten/Freiburg.
- Pross, H. (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt a.M.
- Rodax, K./Meier, A. (1997): Unvergängliches Erbe – Bildungsungleichheit in beiden Teilen Deutschlands, Jahrbuch für Bildung und Arbeit '97, S. 39–61.
- Rolff, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim/München.
- Senkbeil, M. u.a. (2004): Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003, Münster/New York, S. 296–313.
- Walter, O./Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06. Münster u.a., S. 337–366.
- Weber, I. (1994): Soziale Schichtung und Gesundheit, in: Geißler, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, 2. völlig überarb. Aufl. Stuttgart, S. 195–219.
- Wössmann, L. (2007): Letzte Chance für gute Schulen, Gütersloh 2007.