

Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive

Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges

1 Ein Vierteljahrhundert Illusion der Chancengleichheit – durch PISA beendet

Schul- und Hochschulabschlüsse sind in einer modernen Bildungs- und Wissensgesellschaft eine zentrale Ressource für Lebenschancen. Es ist vielfach empirisch belegt, dass die Chancen auf beruflichen Erfolg, auf Lebensstandard, soziale Sicherheit, gesellschaftliches Ansehen und Gesundheit, auf politische, gesellschaftliche und kulturelle Teilnahme sowie auf Selbstbestimmung und Freiheit mit dem Niveau der Bildungsabschlüsse zusammenhängen. Das erworbene „Bildungskapital“ – der französische Soziologe Pierre Bourdieu nennt die Bildungsabschlüsse zu Recht „capital scolaire“ – minimiert soziale Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Krankheit oder Straffälligkeit bzw. Kriminalisierung.¹ Gleiche Bildungschancen – d. h. gleiche Chancen für alle, eine Bildung und Ausbildung zu erhalten, die den individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht – sind daher ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit.

Die PISA-Studien haben der deutschen Öffentlichkeit vor Augen geführt, dass es in Deutschland um die Gleichheit der Bildungschancen ausgesprochen schlecht bestellt ist. Die Bildungsungleichheiten sind gravierend und im internationalen Vergleich skandalös. Diese Grundeinsicht ist nicht neu, sie war lediglich für etwa zweieinhalb Jahrzehnte weitgehend verdrängt und vergessen worden. Bereits in den 1960er Jahren hatte Georg Picht aufsehenerregend auf „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (1964) hingewiesen, und dazu gehört die Unfähigkeit des deutschen Bildungssystems, das Leistungs- und Qualifikationspotential der deutschen Bevölkerung angemessen zu entwickeln und auszuschöpfen. Und die Bildungssoziologie – allen voran Ralf Dahrendorf mit seinen auch heute noch lesenswerten Analysen und Streitschriften „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ (1965) und „Bildung ist Bürgerrecht“ (1966) – machte auf die gravierenden schichttypischen Bildungsungleichheiten aufmerksam.

Im Zuge der seinerzeit eingeleiteten Bildungsreformen und der weiteren Bildungsexpansion ebten sowohl die öffentliche Debatte um die schlechten Bildungschancen der Arbeiterkinder ab als auch die Forschung zu deren Ursachen. Die wenigen Soziologen/innen, die in den 1990er Jahren auf das enorme Beharrungsvermögen der schichttypischen Ungleichheiten hingewiesen haben,² waren zu einer Art Nischendasein verbannt. Etwas pointiert kann man sagen: Seit Mitte der 1970er Jahre breitete sich in Politik und Öffentlichkeit stillschweigend die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem aus; dieser Trend wurde durch das weitverbreitete Desinteresse der Bildungsforschung an der Ungleichheitsthematik

1 Vgl. die Zusammenstellung der empirische Belege dazu bei Geißler 2008: 280ff. und Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 181ff.

2 Vgl. die Überblicke bei Kraus 1996, Rodax/Meier 1997, Müller 1998, Geißler 1994/1999.

unterstützt.³ Erst die Wucht der inter-nationalen PISA-Studien rüttelte Politiker und viele Bildungsforscher aus einem 25-jährigen Dornröschenschlaf wach.

2 Schichtspezifische Bildungschancen: enormes Beharrungsvermögen der Ungleichheit und meritokratische Defizite bei der Auslese

2.1 Entwicklungen: mehr Bildungschancen – aber Fortdauer der Chancenungleichheit

Trotz der Lücken in der Bildungsstatistik und im Forschungsstand lassen sich folgende Trends erkennen: Die Bildungsexpansion ist den Kindern aus allen Schichten zugute gekommen, aber zu einem klaren Abbau der schichttypischen Bildungsbeteiligung ist es nur auf der mittleren Ebene (Realschulebene) gekommen. Die Chancen auf eine höhere Ausbildung sind dagegen nach wie vor sehr ungleich zwischen Oben und Unten verteilt.

Die differenziertesten Längsschnittdaten liegen für den *Schulbesuch* vor. Von der Bildungsexpansion haben alle Schichten profitiert, aber beim Run auf die Gymnasien haben sich die Chancenabstände zwischen Privilegierten und Benachteiligten vergrößert. So besuchten z.B. 1950 38 Prozent der Kinder von leitenden Angestellten und höheren Beamten ein Gymnasium, aber nur 1 Prozent der Kinder von Un- und Angelernten. 1989 waren es dann 65 Prozent bzw. 11 Prozent; der Chancenabstand ist also von 37 auf 54 Prozentpunkte angewachsen (Schimpl-Neimanns 2000: 654). Die Chancenkluft zwischen der Spitzengruppe und den Facharbeiterkindern erweiterte sich ähnlich stark von 38 auf 52 Prozentpunkte. In Anlehnung an das Matthäus-Prinzip lässt sich sagen: Wer am meisten hatte, dem wird das meiste dazu gegeben. Leider lässt die Bildungsstatistik eine Verlängerung dieser Prozentwerte in die Gegenwart hinein nicht zu. Die PISA-Daten ermöglichen jedoch einen groben Vergleich für die beiden Arbeiterschichten. In den 1990er Jahren stagnieren die Chancen der Kinder von Un- und Angelernten, ein Gymnasium zu besuchen; Facharbeiterkinder verzeichnen leichte Zuwächse. Zwischen 2000 und 2006 verbessern sich die gymnasialen Chancen der beiden Arbeitergruppen etwas, bei den Facharbeiterkindern um 5 Prozentpunkte, bei den Kindern der Un- und Angelernten um 3 Prozentpunkte (Ehmke/Baumert 2007: 329). Die Ungleichheit wurde also etwas gemildert.

Häufig wird die Chancenungleichheit nicht durch *Chancenabstände* in Prozentpunkten, sondern durch *Chancenproportionen* zwischen den Schichten gemessen. Danach betrug die Chancenproportion in dem oben erwähnten Beispiel zwischen der Spitzengruppe und den Kindern von Un- und Angelernten im Jahre 1950 40 zu 1 (also das 40-fache) und schrumpfte dann bis 1989 auf 65 zu 11 (also auf etwa das 6-fache) zusammen. Bei Anwendung dieser Maßzahl wäre also die Chancenungleichheit deutlich zurückgegangen.

Bei den *Studienchancen* zeigt sich ein ähnliches Bild der Entwicklung der schichttypischen Ungleichheit. Vom Ausbau der Hochschulen profitieren alle, aber die Chancenunterschiede zwischen Benachteiligten und Privilegierten haben in den 1980er und 1990er Jahren zugenommen. 1982 studierten 9 von 100 Arbeiterkindern an einer Universität oder Fachhochschule, von 100 Beamtenkindern waren es 46. Im Jahr 2000 gab es unter 100 Arbeiterkindern 12 Studierende, unter 100 Beamtenkindern aber bereits 72. Und von den Kindern der Beamten mit Hochschulabschluss studierten 2005 fast alle, nämlich 95 Prozent.⁴

3 Einzelheiten zu diesen Tendenzen bei Geißler 2004.

4 Daten nach BMW 1989: 101, BMBF 2001: 98, BMBF 2007: 8.

Dass die Bildungsungleichheit in Deutschland besonders extrem ausgeprägt ist, belegen die internationalen Vergleichsstudien zu den Schulleistungen. Deutschland gehört zur Spitzengruppe derjenigen Gesellschaften, wo die Leistungen zwischen dem oberen und unteren Quartil der sozioökonomischen Statushierarchie am weitesten auseinanderklaffen. So war im Jahr 2000 dieser Abstand bei der Lesekompetenz der 15jährigen in Deutschland mit 111 PISA-Punkten am größten von allen 31 untersuchten Ländern.⁵

2.2 Ursachen: ungleiche Lernmilieus und leistungsunabhängiger sozialer Filter mit Wurzeln in Familie, Schule und Bildungsgesamtsystem

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 begünstigen oder behindern die Entwicklung des Leistungspotentials. Die frühere, zu Unrecht in Verruf gekommene und seit langem sträflich vernachlässigte schichtspezifische Sozialisationsforschung hat vielfach belegt, dass Schulleistungen mit tendenziellen schichttypischen Unterschieden in den familialen Sozialisationsbedingungen zusammenhängen. Die bessere Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital, der höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt in statushöheren Familien fördert die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen, die den Schulerfolg der Kinder begünstigen (Einzelheiten bei Geißler 1994 und Rolff 1997). Diese ungleichen familialen Entwicklungschancen werden im hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern durch differentielle 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 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 sozialschwachen Familien und Zuwandererfamilien ganz oder nahezu unter sich sind.⁶

Schulleistungen spielen bei den Bildungschancen durchaus eine wichtige Rolle, aber sie offenbaren lediglich die halbe Wahrheit bei der Erklärung der schichttypischen Schulbesuchsquoten. So sind z.B. die Chancen von 15jährigen aus der Oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, um das 6-fache größer als bei Facharbeiterkindern, aber auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Leseleistungen besuchen die statushöheren Jugendlichen immer noch dreimal häufiger ein Gymnasium.⁷ Die Hälfte der Bildungsungleichheit hat also leistungsfremde nicht-meritokratische Ursachen; im deutschen Bildungssystem existiert ein leistungsunabhängiger sozialer Filter.

Dieser *leistungsunabhängige soziale Filter* hat seine Wurzeln sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Viele Studien belegen, dass ein Teil der Eltern aus sozial schwa-

5 PISA-Ergebnisse bei Baumert/Schümer 2001: 385, Ehmke et al. 2004: 236 und Ehmke/Baumert 2007: 318 u. 328, TIMSS-Ergebnisse bei Wößmann 2007: 135.

6 Zu den differentiellen schulischen Lernmilieus vgl. Baumert et al. 2003: 287, Baumert/Köller 2005: 19.

7 Baumert/Schümer 2001: 167, 169, vgl. auch Ehmke et al. 2005: 262 sowie Ehmke/Baumert 2007: 330.

chen Familien ihre Kinder auch bei guten Schulleistungen und bei Gymnasialempfehlungen der Grundschule nicht auf ein Gymnasium schicken. Die statushöheren Eltern verhalten sich genau umgekehrt: Ihre Kinder besuchen häufig auch bei schwächeren Leistungen und gegen den Rat der Lehrer ein Gymnasium (Belege bei Geißler 2006: 42f.). 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 (Bos et al. 2007: 287).⁸

Empirisch belegt sind auch *institutionelle Barrieren* für die Chancengleichheit, die mit den Besonderheiten der Gesamtstruktur der deutschen Bildungsinstitutionen zusammenhängen.

Ein wichtiges Hindernis stellt die *frühe Trennung* der Schüler in Schulen mit unterschiedlichem Leistungsniveau im *mehrgliedrigen Schulsystem* dar. Sie beeinflusst die Stärke der schichttypischen Unterschiede sowohl bei den Schulleistungen als auch bei den Schullaufbahnentscheidungen. Für die ungleichheitsfördernde Wirkung der Mehrgliedrigkeit gibt es zahlreiche Belege:

- Internationale Vergleiche zeigen, dass die schichttypischen Leistungsunterschiede umso größer sind, je früher die Schüler in verschiedene Schultypen getrennt werden. Wenn der gemeinsame Unterricht aller Schüler in leistungsheterogenen Klassen nicht nur – wie in der Regel in Deutschland – vier Jahre lang, sondern acht Jahre lang stattfindet, verringern sich die schichttypischen Leistungsunterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften um ein Sechstel. Vergleiche zwischen den deutschen Bundesländern zeigen diese Auswirkungen ebenfalls: In Berlin und Brandenburg mit ihrer sechsjährigen Grundschule sind schichttypische Unterschiede in den Mathematikleistungen geringer als in Ländern mit vierjähriger Grundschule (Wößmann 2007: 141ff.)
- Auch in Bundesländern mit zweigliedrigen Schulsystemen – in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und im Saarland sind Haupt- und Realschulen integriert – sind die schichttypischen Leistungsunterschiede in Mathematik weniger stark ausgeprägt als in den Bundesländern mit traditioneller Dreigliedrigkeit. Erwähnenswert ist, dass die Verlängerung der Grundschulzeit und die Zweigliedrigkeit nicht zu einer Absenkung des Leistungsniveaus führen (Wößmann 2007: 144f.).
- Dass die Ungleichheitsmisere in Deutschland insbesondere eine Misere der mehrgliedrigen Sekundarstufe ist (vgl. Geißler 2006: 44), wurde mit internationalen Vergleichen erneut belegt. In Gesellschaften mit einer Trennung der Schulen in verschiedene Schultypen vor dem 15. Lebensjahr steigen die Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schlechtesten Schülern nach der Grundschule bis zum 15. Lebensjahr stärker an als in Gesellschaften, wo alle 15jährigen noch gemeinsamen Unterricht erhalten. Deutschland führt dabei die „Hitliste“ von 18 Ländern an: hier öffnet sich die Leistungsschere zwischen den Schülern in dieser Bildungsphase am weitesten (Wößmann 2007: 148).
- Die frühe Trennung begünstigt nicht nur die soziale Kluft in der Leistungsentwicklung, sondern auch die schichttypischen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen.

⁸ Weitere Belege zu leistungsfremden Einflüssen auf Notengebung und Lehrerempfehlungen bei Geißler 2006: 43f.

Je früher die Weichen für unterschiedliche Bildungswege gestellt werden, umso weniger ist es vorhersehbar, ob die Kinder den späteren schulischen Anforderungen gewachsen sind und ob eventuelle Bildungsinvestitionen zum gewünschten Erfolg führen. Die bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen ermöglicht den Eltern aus höheren Schichten riskantere Bildungsentscheidungen; die finanziellen Kosten spielen bei ihren Entscheidungen – anders als in den mittleren und unteren Schichten – nachweisbar keine Rolle (dazu Müller/Pollak 2008: 315, Becker/Lauterbach 2008: 19f.).

Erstaunlicherweise ist ein erschreckendes PISA-Ergebnis in Deutschland bisher kaum beachtet worden. In keinem OECD-Land fühlen sich die Schüler im Jahr 2000 so wenig von ihren Lehrern unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26 (BMBF 2003: 91, Senkbeil et al. 2004: 300). 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 Schulzuweisungen 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, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten, weil allgemein akzeptierte, institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler 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.

3 Migrantenkinder: doppelt benachteiligt

3.1 Gravierende Nachteile in Leistungsentwicklung und Bildungsbeteiligung

Die Migrantenkinder sind die zweite Gruppe mit gravierenden Nachteilen im deutschen Bildungssystem. Ihre Bildungschancen wurden zum Problem, als sich in den 70er Jahren allmählich abzeichnete, dass ein Teil der Gastarbeiter langfristig oder auch auf Dauer in Deutschland bleiben würde. Inzwischen hat sich Deutschland zu einem der wichtigsten modernen Einwanderungsländer entwickelt mit einem zunehmenden Anteil von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Unter den 15jährigen stammt jede bzw. jeder Fünfte aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil zugewandert ist, unter den Viertklässlern bereits jede bzw. jeder Vierte und bei den Kindern unter 5 Jahren schon jedes dritte Kind (Deutsches PISA-Konsortium 2007: 346, Bos et al. 2007: 254, Statistisches Bundesamt 2008: 60). Da, wie eingangs erwähnt, Bildung eine zentrale Ressource für Lebenschancen ist, bildet sie den Schlüssel für die Integration der zweiten und dritten Einwanderergenerationen.

Die internationalen Vergleichsstudien belegen, dass Deutschland wiederum zur Spitzengruppe derjenigen Länder gehört, in denen die *Leistungsunterschiede* zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund am größten auseinanderklaffen. So sind z. B. die Kompetenzrückstände gegenüber den Einheimischen bei der sog. 2. Generation – hier: sie ist im Zuwanderungsland geboren und beide Eltern sind zugewandert – in Deutschland größer als in allen anderen wichtigen Einwanderungsländern der OECD. Dies gilt für alle

drei untersuchten Leistungsbereiche – für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (OECD 2007: 257, Walter/Taskinen 2007: 359). Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, das Leistungspotential von jungen Menschen mit Migrationshintergrund so zu fördern und zu entwickeln, wie es in anderen Einwanderungsländern der Fall ist.

3.2 Zwei Ursachenstränge: *schichtspezifisch und migrationsspezifisch*

Die Ursachen der ethnischen Bildungsungleichheit sind – so wie die Ursachen der sozialen (schichttypischen) Ungleichheit – bisher ebenfalls nur bruchstückhaft erforscht. Sie lassen sich analytisch sinnvoll in zwei große Ursachenstränge gliedern: die schichtspezifischen und die migrationsspezifischen 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 *migrationsspezifische 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 Dritteln – je nachdem, welche Leistungen, Aspekte der Bildungsbenachteiligung und Migrantengruppen untersucht werden.

3.2.1 Extreme Unterschichtung mit extremen Folgen

Die frühere Gastarbeiterpolitik, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik und die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse haben dazu geführt, dass Deutschland stärker durch Migranten unterschichtet ist als die anderen OECD-Länder. 2006 sind die sozioökonomischen Statusunterschiede von 15jährigen mit und ohne Migrationshintergrund in den Niederlanden, Belgien und in der Schweiz um etwa ein Drittel kleiner als in Deutschland, in Frankreich sind sie nur etwa halb so groß, in Norwegen und Schweden betragen sie weniger als die Hälfte und im Vereinigten Königreich oder insbes. in Kanada gibt es kaum Unterschiede dieser Art (Geißler/Weber-Menges 2008: 19.).⁹ In Deutschland ist die Status-Kluft zwischen Einheimischen und Zuwanderern aus der Türkei besonders groß (Esser 2006: 318). Man kann davon ausgehen, dass die vielen Migrantenkinder aus statusniedrigen Familien mit ähnlichen Schwierigkeiten im Bildungssystem zu kämpfen haben wie die statusniedrigen Einheimischen.

3.2.2 Migrationsspezifische Ursachen: 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 in Deutschland größer als in

9 Oliver Walter gilt ein herzlicher Dank dafür, dass er uns die PISA-Daten dazu berechnet und zur Verfügung gestellt hat.

allen wichtigen OECD-Einwanderungsländern, bei den Unterschieden von Status-gleichen in der Mathematikleistung liegt Deutschland nach Belgien auf Rang 2 (OECD 2007: 257).

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 (dazu insbesondere Esser 2006). 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 (Walter/Taskinen 2007: 349). 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 (Bos et al. 2004: 111, Krohne et al. 2004: 385). 15-jährige mit Migrationshintergrund haben bei gleichem Sozialstatus und gleichen Deutschkenntnissen dagegen dieselben Chancen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen wie die Einheimischen (Baumert/Schümer 2001: 374).

Die sog. „*institutionelle Diskriminierung*“ (Gomolla/Radtke 2002) der Migrantenkinder in der Schule ist umstritten. Quantitative Analysen bestätigen sie für die Grundschule. Einheimische Kinder erhalten bei gleichem sozioökonomischem Status und bei gleicher Leseleistung jeweils 1,7-mal häufiger eine Empfehlung für die Realschulen und für das Gymnasium als Migrantenkinder (Bos et al. 2004: 111). Unter denselben Voraussetzungen müssen Migrantenkinder stattdessen 1,6-mal häufiger eine Klasse wiederholen (Krohne et al. 2004: 388). Für die Sekundarstufe liegen keine Belege für eine leistungsfremde ethnische Diskriminierung vor. Die Benotung in der 9. Klasse erfolgt leistungsgerecht und fair (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 165).

Als Fazit lässt sich festhalten: Migrantenkinder sind im deutschen Bildungssystem *doppelt benachteiligt*, weil sie nicht nur mit migrationsspezifischen Problemen, sondern darüber hinaus auch noch mit schichtspezifischen Problemen konfrontiert sind.

4 Was tun?

Die Vielfalt sinnvoller Maßnahmen lässt sich unter zwei Gesichtspunkten bündeln.

4.1 Fördern statt Auslesen

Es ist erforderlich, die Kultur des Förderns – insbesondere der individuellen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Familien und Einwandererfamilien – mit Nachdruck weiterzuentwickeln und institutionell zu unterstützen. Die zahlreichen Maßnahmen, die dazu von Wissenschaftlern und Politikern genannt werden,¹⁰ sollen hier nur stichwortartig aufgelistet werden: Förderung einer möglichst frühzeitigen kindgemäßen vorschulischen Erziehung; möglichst frühzeitige Sprachdiagnose und -förderung sowie Sprachförderung während der gesamten Schulzeit in allen Fächern (man kann hinzufügen: sowie an Hochschulen); Ausbau von Ganztagschulen mit Lernunterstützung und anregenden Lernmilieus am Nachmittag; Absenkung von Klassenwiederholungen; stärkere Zusammenarbeit zwischen Schu-

10 z.B. bei Geißler 2006: 46f., Lauterbach/Becker 2008: 433ff., Valtin et al. 2007: 341ff., Die Bundesregierung 2007: 63ff.

le und Eltern, u. a. unter Einbeziehung der Migrantenorganisationen; Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulsozialarbeiter (man kann hinzufügen: durch Schulpsychologen und Schulmediziner); Professionalisierung der Ausbildung von Erziehern/innen in Richtung „Vorschullehrer/innen“; stärkere Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Qualifikationsbereichen wie individuelle Förderung, Sprachdiagnostik und -didaktik, Unterricht in leistungsheterogenen Klassen und interkulturelle Kompetenz; mehr pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund.

4.2 Behutsame Perestroika des Bildungssystems

Die Ursachenanalyse zeigt, dass das Ausmaß der sozialen und ethnischen Bildungsungleichheit auch mit der frühen Trennung der Schülerschaft in Schulformen mit unterschiedlichem Leistungsniveau zusammenhängt. Und es gibt plausible Erklärungen dafür, warum die deutsche Ungleichheitsmisere in erster Linie eine Sekundarstufenmisere ist. So ist es belegt, dass von einem längeren gemeinsamen Lernen aller in leistungsheterogenen Klassen und einem Zurückfahren der Mehrgliedrigkeit vier ungleichheitsmildernde Effekte ausgehen. Zum einen wird die Stärke der leistungsfremden schichttypischen Bildungsentscheidungen der Eltern abgeschwächt, weil die Risiken des Bildungserfolgs und der Bildungsinvestitionen überschaubarer werden. Teilweise oder ganz entfallen die folgenden ungleichheitsstiftenden Elemente der Bildungswege: die z. T. leistungsfremden Empfehlungen der Grundschule für die Bildungslaufbahnen, die differentiellen Lernmilieus der Schulformen und das Abschieben auf niveauniedrigere Schulformen.

Aber die Mehrgliedrigkeit mit der frühen Trennung gleicht in Deutschland einer nahezu unantastbaren heiligen Kuh. Nur wenige Wissenschaftler und Politiker – nach dem PISA-Schock sind sie etwas zahlreicher geworden – riskieren es, einen strukturellen Umbau, eine wirkliche Perestroika des Bildungssystems zu fordern. Ein solcher Umbau kann auch nicht von heute auf morgen erfolgen, weil die Wirklichkeit sehr vielschichtig verändert werden muss; neben den Organisationsstrukturen sind insbesondere die Lehrpläne und Schulbücher, das pädagogische Handeln sowie die Lehrerbildung zu reformieren. Und es müsste gelingen, die direkt Betroffenen – die Lehrer sowie die Eltern aus allen Schichten – einzubeziehen und vom Sinn eines solchen Umbaus zu überzeugen. Die Zeichen für eine behutsame Perestroika mit Elementen einer „Schulentwicklung von unten“ stehen nicht schlecht, weil die demographische Umwälzung – weniger Schüler, weniger Schulen – der Zusammenlegung verschiedener Schulformen zu „Regionalschulen“ (Rheinland Pfalz), „Werkrealschulen“ (Baden-Württemberg), „Stadtteilschulen“ (Hamburg), „Gemeinschaftsschulen“ (Schleswig-Holstein, Berlin) u.ä. zusätzliche Schubkräfte verleiht (vgl. Geißler 2008a). Viel wird davon abhängen, wie sich die von oben tolerierten und freiwillig „von unten“ eingerichteten integrierten Schulen bewähren.

4.3 Mehr Chancengleichheit kostet Geld

Abschließend eine Bemerkung zu den Kosten der Milderung von Bildungsungleichheit. Mit der Absenkung der Klassenwiederholungen wird Geld gespart. Fünf Sitzenbleiber kosten in der Grundschule 20.000 Euro und im Gymnasium 27.000 Euro (berechnet nach Autoren-

gruppe Bildungsberichterstattung 2008: 33); das ist erheblich mehr als die individuelle Förderung der Problemschüler in ihren defizitären Leistungsbereichen kosten würde. Einige Maßnahmen – z.B. mehr pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund, Veränderung der Lehrerausbildung, Änderungen der Schulorganisation – sind langfristig kostenneutral. Zusätzliche Unterstützungs- und Fördermaßnahmen dagegen – der Ausbau der vorschulischen Erziehung und der Ganztagschulen, Sprachförderung und -diagnose, mehr individuelle Förderung aller Art, zusätzliche aktive Elternarbeit – sind angesichts der derzeitigen Arbeitsbelastung der Pädagoginnen und Pädagogen in den Schulen und in den Kindertagesstätten von diesen nicht zu leisten. Sie erfordern zusätzliches Personal, und Personal kostet Geld. Eventuell kann ein Teil dieser Aufgaben nach und nach mit dem bisherigen Personalbestand bewältigt werden, wenn dieser im Zuge des absehbaren Rückgangs der Schülerzahlen im Umfang erhalten bleibt. Zusätzliche Kosten verursachen darüber hinaus die zusätzliche Einstellung von Spezialisten wie Schulsozialarbeitern, Schulpsychologen und Schulmedizinerinnen sowie Weiterbildungsangebote für Lehrer und Erzieher.

Wenn Deutschland mehr Chancengleichheit herstellen will, wird es nicht umhin können, den Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt von 5,1 Prozent wenigstens auf den OECD-Durchschnitt von 5,8 Prozent zu steigern oder noch besser, auf den Anteil, den Länder wie Kanada (6,2 Prozent) oder Schweden (6,4 Prozent) aufwenden,¹¹ wo die Bildungsungleichheit erheblich geringer ist. Der Abbau der deutschen Altlast ist nicht umsonst zu haben.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz/Bos, Wilfried/Richert, Peggy/Stubbe, Tobias C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos et al. (2007): 271-293.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (2001): 323-497.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (2002): 159-202.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert et al. (2006): 95-188.
- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (2003): 261-331.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (³2008): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2008): Einleitung. In: Becker/Lauterbach (2008): 11-46.
- Bethe, Stephan/Lehmann, Werner/Thiele, Burkart (Hrsg.) (1999): Emanzipative Bildungspolitik. Münster/London: LIT-Verlag.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster et al.: Waxmann.

11 Angaben für 2005 nach OECD 2008: 258.

- Bos, Wilfried/Stubbe, Tobias C. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos (2004): 191-228.
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria (Hrsg.) (2007). IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster et al.: Waxmann.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1989): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: K.H. Beck Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Ausgewählte Ergebnisse. Bonn/Berlin.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr & Siebeck.
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York: Waxmann.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2006). PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster/New York: Waxmann.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2007). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster/New York: Waxmann.
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Erfurt.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (2006): 309-336.
- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo/Hohensee, Fanny (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Deutsches Pisa-Konsortium (2004): 235-268.
- Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (2004): 225-254.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Frankfurt/New York: Campus.
- Frederking, Volker/Heller, Hartmut/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2005): Nach PISA. Wiesbaden: VS Verlag.
- Friedrichs, Jürgen/Lepsius, Mario Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.) (1998): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geißler, Rainer (1994): Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: Geißler (1994): 111-159.
- Geißler, Rainer (Hrsg.) (1994): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. Stuttgart: Enke.
- Geißler, Rainer (1999): Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe et al. (1999): 83-93.
- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehung 24. 362-380.
- Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 37. 34-49.

- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, Rainer (2008a): Perestroika des deutschen Bildungssystems. In: Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte 55. 4. 44-47.
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49. 14-22.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch für Bildung und Arbeit '96: 118-146.
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Zeitschrift für Pädagogik 50. 373-390.
- Lauterbach, Wolfgang/Becker, Rolf (2008): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Becker/Lauterbach (2008): 421-437.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs et al. (1998): 81-112.
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2008): Warum gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Becker/Lauterbach (2008): 307-346.
- OECD (2007): Die OECD in Zahlen und Fakten 2007. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008): Bildung auf einen Blick 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg: Walter-Verlag.
- Rodax, Klaus/Meier, Artur (1997): Unvergängliches Erbe – Bildungsungleichheit in beiden Teilen Deutschlands. In: Jahrbuch für Bildung und Arbeit '97: 39-61.
- Rolff, Hans-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52. 636-669.
- Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos et al. (2007): 249-270.
- Senkbeil, Martin/Drechsel, Barbara/Rolff, Hans-Günter/Bonsen, Martin/Zimmer, Karin/Lehmann, Rainer H./Neumann, Astrid (2004): Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: Deutsches Pisa-Konsortium (2004): 296-313.
- Statistisches Bundesamt (2008). Bevölkerung und Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Schwippert, Knut (2007): Zusammenschau und Schlussfolgerungen. In: Bos et al. (2007): 329-348.
- Walter, Oliver/Taskinen Päivi (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Deutsches Pisa-Konsortium (2007): 337-366.
- Wößmann, Ludger (2007): Letzte Chance für gute Schulen. Gütersloh: Verlag Zabert Sandmann.