

Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen

Rainer Geißler

erschienen in: Haller, Michael/Niggeschmidt, Martin (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Springer VS: Wiesbaden 2012.

Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen

Rainer Geißler

Ist die soziale Durchlässigkeit in Deutschland tatsächlich so groß, dass Statusunterschiede vor allem genetisch zu erklären sind? Sarrazin scheint das zu glauben. Doch die Bildungsforschung zeigt: Das deutsche Bildungssystem gleicht schlechte soziale Startvoraussetzungen von Schülern nicht aus, sondern verschärft die Benachteiligung. Dennoch hat sich das Qualifikationsniveau der Bevölkerung seit den 1950er Jahren deutlich erhöht. Es gibt keinen kognitiven Niedergang – wohl aber ein mangelhaftes Bildungssystem, das intellektuelle Ressourcen verschenkt.

Die PISA-Studien haben der deutschen Öffentlichkeit vor Augen geführt, dass es in Deutschland um die Gleichheit der Bildungschancen ausgesprochen schlecht bestellt ist. In allen Gesellschaften hängen Schulleistungen und Bildungschancen von der sozialen Herkunft der Schüler ab, aber Deutschland gehört zu denjenigen Ländern, wo die Unterschiede zwischen Schülern von oben und unten besonders weit auseinanderklaffen. Die Bildungsungleichheiten sind gravierend und im internationalen Vergleich skandalös. Diese Einsicht ist nicht neu, sie war lediglich für etwa zweieinhalb Jahrzehnte weitgehend verdrängt und vergessen worden. Bereits 1964 hatte der Theologe und Bildungsforscher Georg Picht aufsehenerregend auf „Die deutsche Bildungskatastrophe“ – so der Titel seines Bestsellers – hingewiesen. 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“.¹ 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.² Dahrendorf

1 Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg 1964, S. 9 f.

2 Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965. Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1966.

versah die damalige Debatte auch mit einem wichtigen sozialpolitischen Akzent: Er wies 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 systematische Bevorzugung und Benachteiligung bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft und wirtschaftliche Lage geben“.³ Soziale Auslese im Bildungssystem nach leistungsfremden Kriterien bedeutet einen Verstoß gegen das soziale Grundrecht aller Bürger auf Bildung.

Pichts Bestseller löste in den 1960er Jahren eine Suche nach den damals so genannten „Begabungsreserven“ in der deutschen Bevölkerung aus. Die Bildungsforschung machte sich an die Identifizierung derjenigen Teile der Bevölkerung, deren Leistungspotenzial im Bildungssystem nur sehr unzureichend erkannt und gefördert wurde. Dahrendorf selbst skizziert die gravierenden leistungsfremden Bildungsdefizite der Arbeiterkinder und deren Ursachen sehr anschaulich in seiner Schrift „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“.

Der laute Ruf nach Chancengleichheit im Bildungssystem verstummte dann allerdings sehr schnell. In den 1970er Jahren breitet sich nach und nach die *Illusion der Chancengleichheit* aus. Sowohl in der Politik als auch in der Bildungsforschung machte sich die Vorstellung breit, dass im Zuge der Bildungsreformen seit Ende der 60er Jahre das Bürgerrecht auf Bildung umgesetzt worden sei⁴.

In den USA tauchte in den 1970er Jahren eine biologistische Kritik an den Versuchen auf, über das Bildungssystem mehr soziale Chancengleichheit herzustellen. In seinem 1974 in deutscher Übersetzung erschienenen Buch „I. Q. in the Meritocracy“ vertritt der Psychologe Richard J. Herrnstein die These, dass eine größere soziale Durchlässigkeit keineswegs zu einer Egalisierung der Ge-

3 Dahrendorf 1966, S. 24 f.

4 Einzelheiten dazu bei Geißler, Rainer: *Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2004, S. 362–380. Nur wenige Bildungsforscher bewahrten sich den Blick für die fortbestehende gravierende Bildungsungleichheit. Zum Beispiel Geißler, Rainer: *Soziale Schichtung und Bildungschancen*. In: Ders. (Hrsg.): *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland*. 2. Aufl. Stuttgart 1994, S. 111–159; Geißler, Rainer: *Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion*. In: Bethe, Stephan/Lehmann, Werner/Thiele, Burkart (Hrsg.): *Emanzipative Bildungspolitik*. Münster/London 1999, S. 83–93; Kraus, Beate: *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Jahrbuch für Bildung und Arbeit* '96, 1996, S. 118–146; Müller, Walter: *Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion*. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, Mario Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen 1998, S. 81–112; Rodax, Klaus/Meier, Artur: *Unvergängliches Erbe – Bildungsungleichheit in beiden Teilen Deutschlands*. In: *Jahrbuch für Bildung und Arbeit* '97, 1997, S. 39–61.

sellschaft führe. Das Gegenteil sei der Fall: Sie habe einer scharfe soziale Staffelung zur Folge. Die „erbbedingte Trennung zwischen oben und unten“ werde durch den Abbau sozialer Schranken weiter zunehmen.⁵ Das Ergebnis sei eine „IQ-bestimmte Klassengesellschaft“ (so der Untertitel der deutschen Ausgabe).

Dass sozialer Erfolg oder Misserfolg einer Person in zunehmendem Maße eine Frage der Gene sei, war 20 Jahre später auch eine der Grundthesen des umstrittenen US-Bestsellers „The Bell Curve“ (ausführlich dargestellt im Beitrag von Claus-Peter Sesin). Die US-Gesellschaft wird darin als „Meritokratie“ verstanden – als eine Gesellschaftsordnung, in der die sozio-ökonomische Klassenzugehörigkeit durch die überwiegend biologisch geerbte Intelligenz bestimmt wird.

Thilo Sarrazin hat diese Gedanken in seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ aufgenommen und weitergesponnen. Er geht von den folgenden Grundvorstellungen aus⁶:

1. In Deutschland sei Gleichheit der Bildungschancen besonders weit entwickelt.
2. Dadurch habe das deutsche Bildungssystem die intellektuellen Potenziale der unteren Schichten und der muslimischen Migranten angemessen ausgeschöpft. Wenn diese nur niedrige Bildungsabschlüsse erreichen, dann habe das genetische Ursachen: Die einheimischen Unterschichten seien durch die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems „intellektuell entleert“ und die muslimischen Migranten bereits „intellektuell leer“ zugewandert.
3. Folge dieser „Entleerung“ sei „die allmähliche Verfestigung und das beständige Wachstum einer weitgehend funktions- und arbeitslosen Unterklasse“.

Im Folgenden werde ich zeigen, dass die deutsche Forschung zur Bildungsgleichheit diese Grundvorstellungen eindeutig widerlegt. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Auslese im deutschen Bildungssystem bis heute weiterhin massiv gegen das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verstößt. Dadurch werden vorhandene intellektuelle Ressourcen in den sozial schwachen Schichten und in vielen Migrantenfamilien nur unzureichend gefördert und ausgeschöpft.

5 Herrnstein, Richard J.: Chancengleichheit – eine Utopie? Die IQ-bestimmte Klassengesellschaft. Stuttgart 1974, S. 141.

6 Sarrazin, Thilo: Deutschland schafft sich ab. München 2010, S. 174, 227, 284.

Verschenkte Ressourcen der sozial schwachen Schichten

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 enorm.

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 sowie die Risiken, in der „Endstation Hauptschule“ zu landen, sind nach wie vor sehr ungleich zwischen oben und unten verteilt.⁷ So sind die Chancen von Kindern aus der oberen Dienstklasse (höhere Angestellte und Beamte, Freiberufler, größere Selbstständige), ein Gymnasium zu besuchen, im Jahr 2000 um das mehr als Sechsfache größer als die Chancen von Facharbeiterkindern. Fast die Hälfte der Kinder von Un- und Angelernten muss sich mit dem Besuch von Hauptschulen (41 Prozent) und Förderschulen (7 Prozent) begnügen. Von den Kindern der oberen und unteren Dienstklassen gehen lediglich 13 beziehungsweise 14 Prozent auf eine Hauptschule, und nur ganz vereinzelt werden sie auf Förderschulen verwiesen.⁸ Zwischen 2000 und 2009 gibt es einen kleinen Lichtblick: Die gymnasialen Chancen der Kinder aus den beiden Arbeiterschichten haben sich etwas verbessert.⁹

Dass die Bildungsgleichheit 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 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; das entspricht einem Lernzuwachs von mehr als zweieinhalb Jahren. In Kanada betrug die Differenz nur 68 Punkte und in Japan lediglich 28. Bei der Oben-unten-Kluft in den Ma-

7 Einzelheiten bei Geißler, Rainer: Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2006, S. 36 ff.

8 Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel : Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 164, 166.

9 Ehmke, Timo/Jude, Nina: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York 2010, S. 248.

thematikleistungen lag Deutschland auf Rang 4 – 2003 auf Rang 2 – und in den Naturwissenschaften auf Rang 5. Auch bei PISA 2009 gehört Deutschland zu denjenigen Ländern, in denen Schulleistungen besonders stark von der sozialen Herkunft abhängen.¹⁰

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 stark 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.¹¹ Diese ungleichen familialen Entwicklungschancen werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern durch ungleiche 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 sozial schwachen Familien und Zuwandererfamilien häufig ganz oder nahezu unter sich sind.¹² Anders ausge-

10 PISA-Ergebnisse bei Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel 2001, S. 385; Ehmke, Timo u. a.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Münster, New York 2004, S. 236; TIMSS-Ergebnisse bei Wößmann, Ludger: Letzte Chance für gute Schulen. Gütersloh 2007, S. 135.

11 Vgl. Geißler, Rainer: Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: Geißler, Rainer (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. Stuttgart 1994, S. 111–159 und Rolff, Hans G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim, München 1997.

12 Zu den differentiellen schulischen Lernmilieus vgl. Baumert, Jürgen u. a.: Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 287; Baumert, Jürgen/Köller, Olaf.: Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und

drückt: Leistungsstarke und Leistungsschwache aus allen Schichten lernen in den Gymnasien mehr als in den Realschulen und in den Realschulen mehr als in den Hauptschulen.

Leistungsfremder sozialer Filter in Familie und Schule. Schulleistungen spielen bei den Bildungschancen durchaus eine wichtige Rolle, aber sie offenbaren lediglich die halbe Wahrheit bei der Erklärung der schichttypischen Schulbesuchsquoten. So sind zum Beispiel die Chancen von 15-Jährigen aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, um das Sechsfache größer als bei Facharbeiterkindern. Aber auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Leseleistungen besuchen die statushöheren Jugendlichen immer noch dreimal häufiger ein Gymnasium.¹³ Die Hälfte des schichttypischen Besuchs von Gymnasien hat also mit der Auslese nach Leistung nichts zu tun; im deutschen Bildungssystem existiert ein leistungsfremder sozialer Filter. Wer diesen Filter ignoriert, unterliegt einer *meritokratischen Illusion*. Der leistungsfremde Filter hat seine Wurzeln sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Viele Studien belegen, dass ein Teil der Eltern aus sozial schwachen Familien ihre Kinder auch bei guten Schulleistungen und bei Gymnasialempfehlungen der Grundschule nicht auf ein Gymnasium schickt. Die statushöheren Eltern verhalten sich genau umgekehrt: Ihre Kinder besuchen häufig auch bei schwächeren Leistungen und gegen den Rat der Lehrer ein Gymnasium.¹⁴ Dieser familial bedingte soziale Filter wird in den Schulen wiederum nicht kompensiert, sondern durch teilweise nicht leistungsgerechte Lehrerbeurteilungen weiter verstärkt. So erhalten zum Beispiel 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.¹⁵

Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.): Nach PISA. Wiesbaden 2005, S. 19.

- 13 Baumert/Schümer 2001, S. 167 und 169; vgl. auch Ehmke, Timo/Siegle, Thilo/Hohensee, Fanny: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Münster, New York 2004. S. 262 sowie Ehmke/Baumert 2007; S. 330. Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2006. Münster, New York 2007, S. 330.
- 14 Belege bei Geißler, Rainer: Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2006, S. 42 f; vgl. auch Groh-Samberg, Olaf: Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie, 2010, S. 470–492.
- 15 Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a. 2007, S. 254. Weitere Belege zu leistungsfremden Einflüssen auf Notengebung und Lehrerempfehlungen bei Geißler 2006, S. 43 f.

Stark unterentwickelte Kultur des Förderns. 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 26.¹⁶ 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. Viele Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich motiviert und engagiert – bisweilen über ihre Kräfte hinausgehend – um Förderung und Unterstützung. Die Gründe liegen eher in den institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrerdaseins. Neben dem Mangel an Förderpersonal (Lehrer, Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter, Schulmediziner, Logopäden) besteht im deutschen Bildungssystem nur wenig institutioneller Druck, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten. Stattdessen existieren allgemein akzeptierte, *institutionalisierte* „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler. Klassenwiederholungen und schulische 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.

Institutionelle Barrieren. Empirisch belegt sind auch institutionelle Barrieren für die Chancengleichheit, die mit der spezifischen Gesamtstruktur der deutschen Bildungsinstitutionen, mit ihrer *hierarchischen gestuften Mehrgliedrigkeit*, zusammenhängen. So weist Hartmut Ditton¹⁷ bei einem Vergleich der PISA-Untersuchungen zur Sekundarstufe I mit der IGLU-Studie zu den Viertklässlern darauf hin, dass die deutsche Bildungsungleichheitsmisere offensichtlich insbesondere ein Problem der hierarchisch gestuften Sekundarstufe ist. Denn im Gegensatz zu PISA, wo enorme schichttypische Kompetenzunterschiede der 15-Jährigen bei insgesamt mittelmäßigen Leistungen festgestellt werden, bescheinigt IGLU den deutschen Grundschulen, wo alle von den Leistungsschwachen bis zu den Hochbegabten 4 Jahre (in wenigen Bundesländern 6 Jahre)

16 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn 2003, S. 91. Senkbeil, Martin u. a.: Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2003. Münster, New York 2004, S. 300.

17 Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, S. 262.

gemeinsam lernen, gute Leistungen und „normale“ Disparitäten zwischen den Schichten. Der Bildungsökonom Ludger Wößmann vom Münchner ifo Institut belegt mit den Daten der internationalen Vergleichsstudien, dass der Einfluss der schichttypischen Familienmilieus auf die Kompetenzentwicklung abnimmt, wenn länger gemeinsam gelernt wird. Wichtig ist dabei auch das empirisch gesicherte Faktum, dass die bessere Kompetenzentwicklung bei den Leistungsschwachen nicht zu Lasten der Leistungsstarken geht.¹⁸ Im Gegenteil: In vielen Gesellschaften mit einem Sekundarbereich I ohne Niveaustufen, in dem Lernbehinderte und Hochbegabte 9 oder 10 Jahre lang gemeinsam in einer Klasse lernen, ist nicht nur die Bildungsungleichheit erheblich kleiner, sondern auch das durchschnittliche Leistungsniveau höher. So verfügt zum Beispiel Kanada über ein ausgesprochen inklusives und gleichzeitig leistungsstarkes Bildungssystem mit grundschulartigen Strukturen bis zur 9. oder 10. Klasse. Kanada schneidet bei den PISA-Studien hervorragend ab und gehört bei allen drei gemessenen Kompetenzen – Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften – zur Spitzengruppe; dennoch sind die Leistungsunterschiede zwischen oben und unten nur gut halb so groß wie in Deutschland. Inklusivität und Leistungsstärke eines Bildungssystems schließen also einander nicht aus, wie es in Deutschland häufig behauptet wird, sondern sie sind miteinander vereinbar.¹⁹

Die frühe Verteilung der Schüler auf Schulen mit ungleichen Lernmilieus spreizt nicht nur die soziale Kluft in der Leistungsentwicklung, sondern sie begünstigt auch die bereits erwähnten schichttypischen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen. 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 – nach-

18 Schütz, Gabriele/Wößmann, Ludger: Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst 21/2005; Wößmann, Ludger: Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 größten Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Gütersloh 2007, S. 141 ff. Weitere Studien, die diese Zusammenhänge belegen, bei Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja: Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer*. Wiesbaden 2010, S. 557–584.

19 Einzelheiten bei Geißler/Weber-Menges 2010, S. 569 ff.; zu Kanada vgl. auch Link, Judith: *Schichtspezifische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen – ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*. Dissertation Universität Siegen 2010.

weisbar keine Rolle.²⁰ Da die Risiken der Bildungsentscheidungen bei 15- bis 16-Jährigen geringer sind als bei 10-Jährigen, ist davon auszugehen, dass die Unterschiede zwischen den Schichten durch längeres gemeinsames Lernen kleiner werden.

Verschenkte Ressourcen von Teilen der Migranten

Von den Migrantenkindern war in der bildungspolitischen Debatte der 1960er Jahre noch keine Rede. Erst in den 1970er Jahren zeichnet sich allmählich ab, dass ein Teil der angeworbenen Gastarbeiter langfristig oder auch auf Dauer in Deutschland bleiben wird. 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, steht es um deren Bildungschancen in Deutschland ausgesprochen schlecht. 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, 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. Meine Ausführungen müssen mit diesen Unschärfen leben, und ich mache 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

20 Müller, Walter/Pollak, Reinhard: Warum gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. 3. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 315; Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Einleitung. In: Becker/Lauterbach 2008. S. 19 f.

profitieren, besuchen diese 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. 2008 verließen 15 Prozent der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (deutsche: 6 Prozent) und 40 Prozent erwarben lediglich einen Hauptschulabschluss (deutsche 21 Prozent).²¹ Besonders alarmierend stellt sich die Situation in der Berufsausbildung dar. Von den 25- bis 34-Jährigen mit Migrationshintergrund steht 2008 mehr als ein Drittel (38 Prozent) ohne abgeschlossene Berufsausbildung da, von den Ausländern dieser Altersgruppe ist es sogar fast die Hälfte – 47 Prozent – (ohne Migrationshintergrund: 11 Prozent).²² Hier tickt eine soziale Zeitbombe.

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 (in der Regel Muslime) sowie Russen (nicht 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.²³

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 zum Beispiel die Kompetenzrückstände gegenüber den Einheimischen bei der sogenannten zweiten Generation (was in diesem Fall bedeutet: 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, Mathe-

21 Statistisches Bundesamt: Fachserie 11. Reihe 1. Wiesbaden 2009. Weiteres bei Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja: Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2008, S. 15 ff.

22 Achter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Juni 2010), S. 125 f. URL: www.bundesregierung.de/Content//DE_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht.ib.property=publicationFilepdf. Stand: 1. 9. 2011.

23 Geißler/Weber-Menges 2008, S. 17.

matik und Naturwissenschaften.²⁴ 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.

Migrantenkinder: doppelt benachteiligt

Die Ursachen der ethnischen Bildungsungleichheit sind bisher 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. Das heißt: 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 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 sozioökonomischem Status, dann halbiert sich die Kluft auf 48 beziehungsweise 45 Punkte, also auf gut ein Jahr Lernfortschritt.²⁵

Extreme Unterschichtung mit extremen Folgen

Der schichtspezifische Strang verdeutlicht, dass die Bildungsprobleme der Migrantenkinder eng mit der bereits dargestellten sozialen Auslese im deutschen

24 OECD: Die OECD in Zahlen und Fakten 2007. o. O. 2007, S. 257. Walter, Oliver/Taskinen, Päivi.: Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06. Münster u. a. 2007, S. 359.

25 OECD 2007, S. 257.

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 Drittel 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.²⁶ Diese extreme tendenzielle Unterschichtung ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrations- und Integrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

Trotz der starken Benachteiligung sind die Nachkommen der muslimischen Migranten deutlich besser qualifiziert als ihre Eltern.²⁷ Auch in diesem Fall also halten Sarrazins Thesen den wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht stand.

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 statusniedrigen 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.

Die 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 Migranten der zweiten Generation in Deutschland größer als in allen wichtigen OECD-Einwanderungsländern. Bei den Unterschieden von Statusgleichen in der Mathematikleistung liegt Deutschland nach Belgien auf Rang 2.²⁸

Unter den migrationsspezifischen Ursachen spielt die Sprache eine Schlüsselrolle – oder genauer: Wichtig für den Bildungserfolg sind die Kenntnisse in der Unterrichts- und Verkehrssprache und – damit zusammenhängend – die

26 Geißler/Weber-Menges 2008, S. 19.

27 Foroutan, Naika (Hrsg.): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland. Berlin 2011, S. 16 ff.

28 OECD 2007, S. 28.

Sprachgewohnheiten in den Zuwandererfamilien.²⁹ 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.³⁰ Auch bei den Grundschulempfehlungen für die Realschulen und Gymnasien sowie bei Klassenwiederholungen sind fast die Hälfte der Nachteile von statusgleichen Migrantenkindern von deren unzureichenden Deutschkenntnissen verursacht.³¹ 15-Jährige mit Migrationshintergrund haben bei gleichem Sozialstatus und gleichen Deutschkenntnissen dagegen dieselben Chancen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen wie die Einheimischen.³²

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 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.³³

Institutionelle Diskriminierung

Auch einige Mechanismen der sogenannten „institutionellen Diskriminierung“ sind belegt. In einer aufschlussreichen qualitativen Studie konnten Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla zeigen, dass in die Entscheidungen von Lehrern und Schulleitern zu wichtigen Übergängen – Schulbeginn, Überweisungen auf Sonderschulen für Lernbehinderte und Schulempfehlungen am Ende

29 Dazu insbes. Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Frankfurt, New York 2006.

30 Walter/Taskinen 2007, S. 349.

31 Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u. a. 2004, S. 111; Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2004, S. 385.

32 Baumert/Schümer 2001, S. 374.

33 Nauck, Bernhard u. a.: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1998, S. 714 f.

der Grundschulzeit – auch leistungsfremde Kriterien zu Lasten der Migrantenkinder einfließen. So spielen zum Beispiel spezifische Organisationsinteressen wie die Unter- oder Überlast einzelner Schulen oder ihr Wunsch auf Fortbestehen an einem Standort eine Rolle. Sprachdefizite werden fälschlicherweise als allgemeine Lernbehinderung gedeutet und anderes mehr.³⁴ Quantitative Analysen bestätigen die Diskriminierungen in der 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.³⁵ Unter denselben Voraussetzungen müssen Migrantenkinder stattdessen 1,6-mal häufiger eine Klasse wiederholen.³⁶ Für die Sekundarstufe liegen keine Belege für eine leistungsfremde ethnische Diskriminierung vor. Im Gegenteil: Die Benotung in der 9. Klasse erfolgt leistungsgerecht und fair.³⁷

Als Resümee lässt sich festhalten: Migrantenkinder haben es im deutschen Bildungssystem besonders schwer; sie sind *doppelt benachteiligt*. In Folge der starken tendenziellen 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 bi-kulturellen 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.

Fazit: Meritokratische Illusion und verschenkte Ressourcen

Wer die Geschichte und die Gegenwart der Bildungsungleichheit in Deutschland etwas genauer betrachtet, der sieht, dass die Sarrazin-These von der hohen sozialen Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems fernab jeglicher historischen und gegenwärtigen Realität liegt. Sie ist eine meritokratische Illusion. Wenn junge Menschen aus unteren Schichten seit vielen Jahrzehnten gravierende Nachteile bei ihren Bildungskarrieren in Kauf nehmen müssen, dann lag

34 Radtke, Frank-Olaf/Gomolla, Mechthild: Institutionelle Diskriminierung. Opladen 2002.

35 Bos u. a. 2004, S. 111

36 Krohne/Meier/Tillmann 2004, S. 388.

37 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006, S. 135.

und liegt dies nicht an der „intellektuellen Entleerung“ dieser Gruppen, sondern an der Undurchlässigkeit der deutschen Bildungseinrichtungen und an der unzulänglichen kompensatorischen Fähigkeit des deutschen Bildungssystems; tendenziell ungleiche Persönlichkeitsentwicklungen in den Familien aus verschiedenen Schichten werden nicht gemindert, sondern verstärkt.

Auch große Teile der Migrantenkinder sind den schichttypischen Schwierigkeiten ausgesetzt, weil Deutschland Gastarbeiter für niedrig qualifizierte Arbeiten ins Land geholt hat und daher Migrantennachkommen überproportional häufig in statusniedrigen Familien aufwachsen. Deren Bildungsprobleme werden zusätzlich noch dadurch verschärft, dass die politischen Eliten Deutschlands erst seit gut einem Jahrzehnt erkannt haben, was Heinz Kühn, der erste Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, bereits zwei Jahrzehnte vorher in einem Memorandum im Jahr 1979 festgehalten hat: Ein Teil der Gastarbeiter ist zu bleibewilligen und ökonomisch gebrauchten Einwanderern geworden und benötigt Integrationshilfen – und dies auch im Bildungsbereich. Kühn fordert mehr Geld für die Bildung und Ausbildung der jungen Migranten. Wenn dies nicht geschehe, werden später „möglicherweise ... anstelle eines Lehrers zwei Ordnungskräfte“ finanziert werden müssen.

Trotz der fortbestehenden enormen Bildungsungleichheit hat sich das Qualifikationsniveau der deutschen Bevölkerung seit den 1950er Jahren erheblich erhöht. Noch in den 1960er Jahren stellten Arbeitskräfte ohne abgeschlossene Berufsausbildung mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen, heute ist diese niedrigqualifizierte Gruppe auf weniger als ein Fünftel zusammengeschrumpft.³⁸ Zwischen 1996 und 2009 haben sich die Anteile der Hochschulabsolventen unter der gleichaltrigen Bevölkerung von 14 auf 28 Prozent verdoppelt.³⁹ Und in bescheidenem Maße haben von dieser Bildungsexpansion auch die sozial schwachen Schichten und die Migranten profitiert. Diese Entwicklungen widerlegen Sarrazins Vorstellung von einer anschwellenden Ausbreitung „intellektuell entleerter“ Schichten.

Die Analogien zwischen den Bildungsproblemen in der heutigen „PISA-Ära“ und den 1960er Jahren sind frappierend: Auch heute zeichnet sich ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften ab und nach wie vor werden die Leistungspotenziale der Bevölkerung durch das Bildungssystem nur unzureichend ausgeschöpft. Dass eine bessere Förderung benachteiligter Gruppen Geld kos-

38 Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 274 ff.

39 OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren, 2011. S. 83 (Tabelle A3.2)

tet, hatte bereits – wie erwähnt – Heinz Kühn vor mehr als 30 Jahren erkannt. Dennoch investierte Deutschland 2008 nur 4,8 Prozent seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) in die Bildung, 1995 waren es noch 5,1 Prozent. Damit gehört Deutschland zu den Schlusslichtern unter den OECD-Ländern: Nur Tschechien und die Slowakei geben einen geringeren Anteil ihres BIP für Bildung aus.⁴⁰ Und diese Situation ist nicht nur ein ökonomisches Problem, sondern – so wie Dahrendorf es seinerzeit zu Recht hervorhob – ein Problem der Umsetzung eines Bürgerrechts oder – in der Begrifflichkeit der Vereinten Nationen – ein Problem der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung. Die zentrale Ursache der deutschen Bildungsmisere ist nicht das Anschwellen „intellektuell entleerter“ Schichten, sondern es sind die verschenkten intellektuellen Ressourcen in einem weiterhin mangelhaften Bildungssystem.

Literatur

- Achter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Juni 2010).
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002, S. 323–497.
- Baumert, Jürgen u. a.: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 261–331.
- Baumert, Jürgen/Köller, Olaf: Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.): Nach PISA. Wiesbaden 2005, S. 9–22.
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u. a. 2004.
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a. 2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn 2003.
- Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965.
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1966.
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg?

40 OECD: Höchste Zeit für Hochqualifizierte. Pressemitteilung vom 13. 9. 2001.

- Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004, S. 243–271.
- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo/Hohensee, Fanny: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Deutsches Pisa-Konsortium Deutsches (Hrsg.): PISA 2003. Münster, New York 2004, S. 235–268.
- Ehmke, Timo u. a.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Münster, New York 2004, 225–254.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2006. Münster/New York 2007, S. 309–336.
- Ehmke, Timo/Jude, Nina: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York 2010. S. 231–254.
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Frankfurt, New York 2006.
- Foroutan, Naika (Hrsg.): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland. Berlin 2011.
- Geißler, Rainer (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart 1994.
- Geißler, Rainer: Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe, Stephan/Lehmann, Werner/Thiele, Burkart (Hrsg.): Emanzipative Bildungspolitik. Münster, London 1999, S. 83–93.
- Geißler, Rainer: Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2004, S. 362–380.
- Geißler, Rainer: Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2006, S. 34–49.
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja: Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2008, S. 14–22
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja: Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Wiesbaden 2010, S. 557–584.
- Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Aufl. Wiesbaden 2011.
- Groh-Samberg, Olaf: Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsweg. In: Zeitschrift für Soziologie, 2010, S. 470–492.
- Herrnstein, Richard J.: Chancengleichheit – eine Utopie? Die IQ-bestimmte Klassengesellschaft. Stuttgart 1974.
- Herrnstein, Richard J./Murray, Charles: The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life. New York 1994.
- Krais, Beate: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch für Bildung und Arbeit '96, 1996, S. 118–146.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006.
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2004.

- Link, Judith: Schichtspezifische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen – ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. Dissertation Universität Siegen 2010.
- Müller, Walter: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, Mario Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen 1998, S. 81–112.
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard: Warum gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. 3. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 311–352.
- Nauck, Bernhard u. a.: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1998, 701–722.
- OECD: Die OECD in Zahlen und Fakten 2007. o. O. 2007.
- OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren, 2011.
- OECD: Höchste Zeit für Hochqualifizierte. Pressemitteilung vom 13. 9. 2011. http://www.oecd.org/document/40/0,3746,de_34968570_35008930_48646888_1_1_1_1,00.html
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg 1964.
- Radtke, Frank-Olaf/Gomolla, Mechthild: Institutionelle Diskriminierung. Opladen 2002.
- Rolff, Hans-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim, München 1997.
- Rodax, Klaus/Meier, Artur: Unvergängliches Erbe – Bildungsungleichheit in beiden Teilen Deutschlands. In: Jahrbuch für Bildung und Arbeit '97, 1997, S. 39–61.
- Sarrazin, Thilo: Deutschland schafft sich ab. München 2010.
- Senkbeil, Martin u. a.: Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2003. Münster, New York 2004, S. 296–313.
- Schütz, Gabriele/Wößmann, Ludger: Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst 21/2005, S. 15–25.
- Walter, Oliver/Taskinen, Päivi.: Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Münster u. a. 2007, S. 337–366.
- Wößmann, Ludger: Letzte Chance für gute Schulen. Gütersloh 2007.