

Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite

Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration

Rainer Geißler

Zusammenfassung

In der Bildungsforschung besteht seit langem Einigkeit darüber, dass große Teile der Nachkommen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem erheblich benachteiligt sind. Der Forschungsstand zu den Ursachen dieser Benachteiligung ist allerdings ausgesprochen unübersichtlich und zum Teil auch kontrovers. In diesem Beitrag wird gezeigt, dass das vertikale Paradigma in der Lage ist, das verwirrende Geflecht der vielen Ursachen klarer zu strukturieren. Auf der Basis bisheriger empirischer Studien werden zunächst migrationspezifische und schichtspezifische Ursachenstränge von einander getrennt. Die genauere Analyse des schichtspezifischen Strangs macht deutlich, dass Deutschland stärker durch Migrantinnen und Migranten tendenziell unterschichtet ist als die meisten anderen Einwanderungsländer der OECD. Da Deutschland zu denjenigen Gesellschaften gehört, wo die schichttypische Bildungsungleichheit am stärksten ausgeprägt ist, sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt: Neben den migrationspezifischen Problemen stoßen sie auf besonders starke schichtspezifische Barrieren. Ein Vergleich mit der Situation in Kanada macht institutionelle Hindernisse für eine angemessene Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung bei den Migranten nachkommen sichtbar: Eine stark unterentwickelte institutionelle Förderkultur lässt in Kombination mit einer frühen Verteilung der Kinder auf Schulen mit ungleichen Lernmilieus

und Lernniveaus leistungsfremde schichttypische Filter entstehen. Intellektuelle Ressourcen werden verschenkt. Es ist durchaus gerechtfertigt, diese Situation als „institutionelle Diskriminierung“ der Schülerschaft aus sozial schwachen Schichten zu bezeichnen, von der die jungen Menschen mit Migrationshintergrund wegen der tendenziellen Unterschichtung in besonderem Maße betroffen sind.

1. Einleitung

Das Forschungsfeld zu den Ursachen von Bildungsungleichheit im Kontext von Migration ist ausgesprochen unübersichtlich und verwirrend. Details dazu werden inzwischen in einer Fülle von Studien präsentiert, aber Übersichten über den Forschungsstand gibt es nur sehr wenige. Diese bestehen dann in einer Aneinanderreihung von zahlreichen einzelnen empirisch belegten oder möglichen Ursachenfaktoren, die manchmal zu einigen theoretischen Ansätzen und Ursachenkomplexen gebündelt werden. So unterscheidet z. B. Rolf Becker drei Ansätze: die „Kultur-Defizit-These“, die „humankapitaltheoretische Erklärung“ und den „strukturell-individualistischen Erklärungsansatz“. Letzterer sei empirisch bewährt und daher der „erfolgsversprechendste“. Die Diskriminierungs-These ist für ihn dagegen eine nicht bestätigte „Vermutung“ (Becker 2011: 24, 21). Heike Diefenbach untergliedert das Ursachengefüge in acht theoretische Ansätze bzw. Ursachenkomplexe, darunter auch den Ansatz

der „kulturellen Defizite“ und die „Humankapitaltheorie“ – beide mit bisher „unbefriedigenden Ergebnissen“ (Diefenbach 2010: 150). Das Phänomen der „institutionellen Diskriminierung“ beurteilt sie anders als Becker. Dessen Existenz ist für sie „belegt; wie weit sie verbreitet ist, bleibt offen“ (Diefenbach 2010: 162). Weitere wichtige Komplexe zur Erklärung der ethnischen Bildungsungleichheit sind die Bildungsentscheidungen in den Familien, die institutionellen Lernbedingungen und die Deutschkenntnisse der jungen Migrantinnen und Migranten. Darüber hinaus weist Diefenbach auf zwei US-amerikanische Ansätze – die kulturökologische Erklärung und die Erklärung durch ethnische Stereotypen – hin, die in Deutschland bisher nicht empirisch überprüft wurden. Ihre Bilanz fällt sehr ernüchternd aus: „Die Forschungslandschaft ist also insgesamt mit einem Wort trist (aber nicht trostlos).“ (Diefenbach 2010: 150)

In diesem Beitrag soll versucht werden, dem komplexen Ursachengefüge mit Hilfe des vertikalen Paradigmas der Sozialstrukturanalyse etwas klarere Konturen zu verleihen. Das vertikale Paradigma war in Deutschland über längere Zeit als „Konzept von gestern“ in Verruf geraten. Die Nachklassentheoretiker hatten in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zu einem radikalen Paradigmenwechsel aufgerufen, und der Mainstream der deutschen Sozialstrukturforschung war diesem Ruf zunächst gefolgt (vgl. Geißler 1996 sowie 2011: 112ff.). Inzwischen ist das Pendel wieder zurückgeschwungen, die Klassengesellschaft ist in die Köpfe der deutschen Sozialstrukturanalytiker zurückgekehrt. In der sozialen Realität war sie nie verschwunden. Dies belegen auch und gerade die Studien zur Bildungsungleichheit seit den 1960er Jahren (vgl. Geißler 1999, 2004). Nicht zuletzt die deutschen PISA-Spezialisten haben zu diesem Pendelrückschwung beigetragen, weil sie die Begriffe Klasse und Schicht so unbefangen verwendet haben, wie es international üblich war und ist.

Auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse soll im Folgenden gezeigt werden, dass das vertikale Paradigma in der Lage ist, wesentliche Ursachen der starken Bildungsbenachteiligung der jungen Menschen aus Migrantenfamilien zu erkennen und die besonderen Integrationspro-

bleme in Deutschland im Vergleich zu anderen Einwanderungsgesellschaften besser zu verstehen.

2. Starke tendenzielle Unterschichtung durch Migranten

Mit dem Begriff der tendenziellen Unterschichtung ist die folgende Situation im vertikalen Aufbau einer Gesellschaft gemeint: Menschen mit Migrationshintergrund sind in den unteren Etagen des Schichtgefüges überrepräsentiert und in den mittleren und oberen Etagen unterrepräsentiert. Von den jungen Menschen mit Migrationshintergrund kommen also größere Anteile aus sozial schwachen Familien als von den jungen Einheimischen.

Abbildung 1 belegt: *Deutschland ist durch Migrantinnen und Migranten stärker tendenziell unterschichtet als die anderen wichtigen Einwanderungsländer der OECD.* Etwas zugespitzt kann man formulieren: *Deutschland ist extrem tendenziell unterschichtet.*

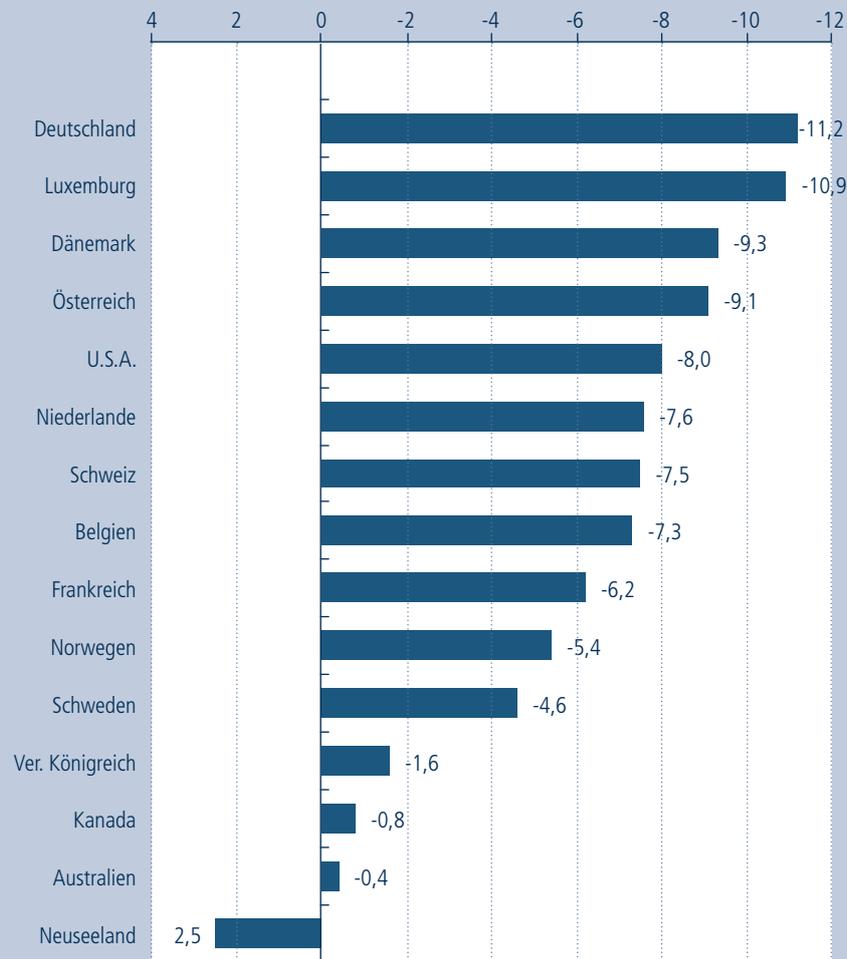
Das Diagramm in Abbildung 1 stammt aus Daten der PISA-Studie 2006 und erfasst die Unterschiede im sozio-ökonomischen Status zwischen den Familien der 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund wird hier mit dem engeren Konzept – beide Eltern zugewandert – erfasst und ist nicht mit den Daten bei Stanat et al. (2010: 210, 218) für PISA 2009 vergleichbar, wo mit einem weiteren Begriff gearbeitet wird. Dieser bezieht auch die „gemischten“ Familien mit ein, in denen lediglich ein Elternteil zugewandert ist. Da Kinder mit einem zugewanderten Elternteil nicht zu den Problemgruppen im deutschen Bildungssystem gehören – sie sind gegenüber den Einheimischen im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung nur geringfügig benachteiligt –, ist es sinnvoll, sie in diesem Zusammenhang nicht zu berücksichtigen.

Die Statuskluft zwischen einheimischen Familien und Migrantenfamilien ist bei den europäischen Nachbarn Niederlande, Schweiz und Belgien um etwa ein Drittel kleiner als in Deutschland, in Frankreich ist sie nur gut halb so groß, im Vereinigten Königreich beträgt sie nur ein Sieben-

Abbildung 1:

Unterschichtung (HISEI) durch Migration im internationalen Vergleich – 2006

Unterschiede im sozioökonomischen Status¹ zwischen Familien von 15-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund² in Einwanderungsländern der OECD



- 1 sozioökonomischer Status: gemessen mit dem Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI)
- 2 ohne Migrationshintergrund: beide Elternteile im jeweiligen Land geboren
mit Migrationshintergrund: beide Elternteile zugewandert

Quelle: eigene Grafik nach Daten von PISA 2006, die Oliver Walter dafür berechnet hat.

tel des deutschen Umfangs, und in Kanada, das seit vier Jahrzehnten eine durchdachte Migrationspolitik mit einer darauf abgestimmten Integrationspolitik betreibt, gibt es derartige Statusunterschiede kaum.

Der sozioökonomische Status wird in Abbildung 1 mit dem international verbreiteten Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) gemessen. Wenn Mutter und Vater über unterschiedliche Berufs-

status verfügen, ist der jeweils höchste für die Einordnung der Familie entscheidend. Berücksichtigt man beim Status zusätzlich noch das Bildungsniveau der Eltern und deren kulturelle Ressourcen wie den Besitz von klassischer Literatur und Kunstwerken, dann ergibt sich ein ähnliches Bild: Auch bei der Messung mit dem ESCS (Economic, Social and Cultural Status)-Index ist in Deutschland die Statuskluft am größten, Frankreich folgt auf Rang zwei. In den anderen europäischen Einwanderungsländern sowie in den USA sind die Abstände zwischen einheimischen und migrantischen Familien um ein Drittel bis um gut die Hälfte kleiner und in den drei anderen klassischen Einwanderungsländern existieren nur geringfügige oder gar keine.¹

Tabelle 1 macht deutlich, wie sich die tendenzielle Unterschichtung konkret auf die Soziallage der Migrantinnen und Migranten in Deutschland auswirkt. 14 Prozent der 25- bis 65-Jährigen haben keinen Schulabschluss, und

43 Prozent verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung. 41 Prozent verdienen ihr Einkommen als Arbeiterinnen oder Arbeiter, zwölf Prozent müssen mit Minijobs vorlieb nehmen und 13 Prozent sind erwerbslos – Anteile und Quoten, die jeweils mindestens doppelt so hoch sind wie unter den Einheimischen. Angesichts dieser großen Probleme auf dem Arbeitsmarkt, die mit den niedrigen Qualifikationen zusammenhängen, ist es nicht verwunderlich, dass auch die Armutsrate der Migrantinnen und Migranten mit 25 Prozent mehr als doppelt so hoch ist wie bei Einheimischen.

Die extreme tendenzielle Unterschichtung in Deutschland ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, die bis zum Ende der Regierung Kohl andauernde offizielle Gastarbeiter-Ideologie, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

Tabelle 1:

Unterschichtung und Soziallage 2009 in %

	Bevölkerung ¹	
	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
kein Schulabschluss	2	14
kein beruflicher Abschluss	19	43
Arbeiter	22	41
geringfügig beschäftigt (Minijob)	7	12
erwerbslos	6	13
armutsgefährdet ²	11	25

1 mit Ausnahme der Armutsgefährdeten jeweils Bevölkerung im Alter von 25 – 65 Jahren (armutsgefährdet ohne Altersbegrenzung)

2 weniger als 60 % des durchschnittlichen Nettohaushaltseinkommens (bedarfsgewichtet pro Kopf)

Quelle: eigene Zusammenstellung/Berechnung nach StBA 2010 und 2010a: 256ff.

1 Quelle: unveröffentlichte Berechnungen der Daten von PISA 2003.

3. Zwei Ursachenstränge: schichtspezifisch und migrationspezifisch

Die starke tendenzielle Unterschichtung erklärt – je nachdem wie Status, Migrationshintergrund, Schulleistungen und Bildungsbeteiligung gemessen werden – in der Regel ein bis zwei Drittel der Bildungsunterschiede zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.

Vier Beispiele sollen diese These veranschaulichen.

Beispiel 1: Die Beispiele 1 und 2 verdeutlichen den Einfluss der Unterschichtung auf die unzureichende Kompetenzentwicklung bei der „zweiten Generation“, wie diese Gruppe bei PISA etwas missverständlich genannt wird. Die zweite Generation stammt aus genuinen Einwandererfamilien – beide Eltern zugewandert – und ist im Aufnahmeland geboren. In Deutschland sind die Unterschiede in der Mathematikkompetenz zwischen den einheimischen 15-Jährigen und den gleichaltrigen Jugendlichen aus Einwandererfamilien größer als in den anderen wichtigen Einwanderungsländern der OECD. Die Differenz von 93 Punkten ist erheblich, sie entspricht in etwa dem Lernfortschritt von zwei Jahren und vier Monaten. In den europäischen Nachbarländern und erst recht in den klassischen Einwanderungsländern ist die Leistungskluft deutlich kleiner. Kontrolliert man den sozioökonomischen Hintergrund mit dem bereits erwähnten ESCS-Index und vergleicht Einheimische und Migrantinnen und Migranten aus Elternhäusern mit gleichem sozioökonomischen Status, gleichem Bildungsniveau und gleichen kulturellen Ressourcen, dann reduziert sich die Kompetenzkluft um die Hälfte auf 45 Punkte bzw. auf ein gutes Jahr Lernfortschritt. Auffällig ist, dass auch die Kompetenzunterschiede nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes in Deutschland größer sind als in den anderen Ländern mit Ausnahme Belgiens.

Beispiel 2: Die Unterschiede zwischen jugendlichen Einheimischen und Migrantinnen und Migranten in der Lesekompetenz ergeben ein nahezu identisches Bild. Mit 96 Punkten sind sie in Deutschland am größten, und bei Kontrolle

mit dem ESCS-Index schrumpfen sie genau um die Hälfte auf 48 Punkte. Auch die verbleibenden Unterschiede sind wiederum größer als in den anderen Einwanderungsländern, diesmal auch größer als in Belgien (Genauerer dazu bei Geißler/Weber-Menges 2008: 18).

Die beiden folgenden Beispiele beziehen sich auf die Bildungsbeteiligung von zugewanderten oder hier geborenen 15-Jährigen aus genuinen Einwandererfamilien im hierarchisch gegliederten, dreistufigen deutschen Schulsystem.

Beispiel 3: Die Chancen von westdeutschen Einheimischen, eine weiterführende Schule (Realschule, Gymnasium) statt eine Hauptschule zu besuchen, sind um das 2,5-Fache höher als die Chancen der Migrant*innenjugendlichen. Kontrolliert man deren Schichtzugehörigkeit mit dem auf sechs Klassen reduzierten Modell von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) – im Folgenden EGP-Modell genannt –, dann reduzieren sich die Vorteile der Einheimischen um zwei Drittel auf das 1,5-Fache (Baumert/Schümer 2002: 198).

Beispiel 4: Die Chancen von 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund, ein Gymnasium statt einer Hauptschule zu besuchen, sind um das 4,4-Fache höher als die Chancen der gleichaltrigen Migrant*innenjugendlichen. Bei Kontrolle der Schichtzugehörigkeit mit dem erwähnten EGP-Modell halbiert sich der Vorteil der Einheimischen auf das 2,7-Fache (Baumert/Schümer 2001: 374).

Aus der einleitenden These und den vier Beispielen lässt sich die folgende theoretische Schlussfolgerung ableiten: Es ist sinnvoll, das unübersichtliche Ursachengefüge zu zwei Hauptsträngen zu bündeln: einen *migrationspezifischen Strang* und einen *schichtspezifischen Strang*.

Der *migrationspezifische Strang* weist auf Integrationsprobleme hin, die unabhängig vom sozioökonomischen und soziokulturellen Status der Migrantinnen und Migranten beim Wandern in eine fremde Gesellschaft und Kultur entstehen – mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, mit einem anderen Bildungssystem, mit teilweise anderen Werten und Normen. Die verbleibenden Unterschiede in den Schulleistungen nach Kontrolle der Schichtzugehörigkeit (Beispiele 1 und 2) zeigen, dass dieser migrationspezii-

fische Strang die Entwicklung der Kompetenzen in Deutschland stärker beeinflusst als in den anderen Einwanderungsländern der OECD. Auf Einzelheiten dieses Stranges wird in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen.

Der *schichtspezifische Strang* ist in Deutschland wegen der starken tendenziellen Unterschichtung besonders bedeutsam. Große Teile der jungen Migrantinnen und Migranten werden bei ihrer Bildungskarriere mit ähnlichen Problemen konfrontiert wie junge Einheimische aus sozial schwachen Schichten. Leider ist bisher nicht empirisch untersucht worden, ob Schichteffekte bei Migrantinnen und Migranten anders wirken als bei Einheimischen. Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse stammen aus Studien, die schichtspezifische Einflüsse ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrundes analysiert haben. Es wird von der naheliegenden Annahme ausgegangen, dass sie bei Migrantinnen und Migranten und Einheimischen in ähnlicher Weise wirksam sind.

4. Extreme Folgen der extremen tendenziellen Unterschichtung: doppelte Benachteiligung

Die extreme Unterschichtung hat in Deutschland extreme Folgen. Deutschland gehört zu denjenigen OECD-Ländern, wo die Unterschiede in den Schulleistungen zwischen oben und unten besonders stark ausgeprägt sind.

In der ersten PISA-Studie des Jahres 2000 wurden die Oben-Unten-Unterschiede in den Kompetenzen anschaulich quantifiziert und die Durchschnittswerte für die oberen und unteren Viertel der verschiedenen Gesellschaften ermittelt. Bei der Lesekompetenz war diese Oben-Unten-Kluft in Deutschland größer als in allen anderen OECD-Ländern. Im Hinblick auf die Unterschiede in den Mathematikkompetenzen rangiert Deutschland auf Rang vier von 27 OECD-Staaten und bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen auf Rang fünf (Baumert/Schümer 2001: 385). Zwischen 2000 und 2009, dem Jahr der bisher letzten PISA-Studie, hat sich bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompeten-

zen nichts Wesentliches verändert (Ehmke/Jude 2010: 324). Nur in der Lesekompetenz ist die Oben-Unten-Kluft etwas kleiner geworden, weil insbesondere die leistungsschwachen Jugendlichen ihre Leseleistungen etwas verbessern konnten. Die schichttypischen Unterschiede werden in den letzten PISA-Studien hauptsächlich mit der abstrakten Messziffer des „sozialen Gradienten“ erfasst. 2009 liegt Deutschland beim Lesen nicht mehr an der Spitze der OECD, aber immer noch im oberen Drittel auf Rang neun. In acht Staaten sind die Unterschiede größer, und in 25 Staaten sind sie kleiner (Ehmke/Jude 2010: 236).

Ein großer Teil der jungen Migrantinnen und Migranten hat es also im deutschen Bildungssystem besonders schwer. *Sie sind doppelt benachteiligt:* Zu den migrationspezifischen Nachteilen im engeren Sinne, die in Deutschland stärker ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern, kommen die schichttypischen Nachteile durch die extreme Unterschichtung mit ihren extremen Folgen.

5. Verschenkte Bildungsressourcen durch institutionelle Defizite des deutschen Bildungssystems

Zu Recht wird seit einiger Zeit ab und zu gefordert, endlich einmal den „Defizit-Blick“ auf die Integrationsprobleme abzulegen. Dieser sucht die Ursachen für die Bildungsmisere der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel bei den Migrantinnen und Migranten selbst – bei den „Kulturdefiziten“ der Einwanderer, bei den „Sprachdefiziten“ der Migrantenfamilien und jungen Migrantinnen und Migranten, bei den „Bildungsdefiziten“ oder „Defiziten an kulturellem Kapital“ der Migranteneltern oder in seiner absurden, aber medienwirksamen Variante bei den „genetischen Defiziten“ bestimmter Migrantengruppen (dazu Geißler 2012).

Im Folgenden sollen nicht die „Defizite“, sondern die Ressourcen der Migrantinnen und Migranten im Fokus stehen oder genauer: die *unausgeschöpften und daher verschenkten Ressourcen*. In der Diskussion um ungleiche Bildungschancen

in den 1960er Jahren nannte man sie damals die vom Bildungssystem vernachlässigten „Begaubungsreserven“. Es geht um Leistungsressourcen, die das deutsche Bildungssystem bisher nur sehr unzureichend entwickelt und daher verschenkt hat, obwohl sie in der Arbeitswelt dringend benötigt werden.

Der Defizit-Blick wird dabei umgelenkt: Nicht die Defizite der Migrantinnen und Migranten stehen im Zentrum, sondern die institutionellen Defizite des Bildungssystems.

Internationale Vergleiche zeigen, dass die in Deutschland besonders stark ausgeprägte schichttypische Bildungsungleichheit wesentlich auf institutionelle Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zurückzuführen ist.

Die Feinheiten der institutionellen Hürden für den Abbau der schichttypischen Bildungsungleichheiten sind bisher empirisch-theoretisch nur teilweise geklärt. Im Folgenden werden drei Komplexe skizziert, für die empirische Forschungsergebnisse vorliegen.

5.1 Die frühe selektive Trennung der Schülerinnen und Schüler

Zahlreiche quantitative Auswertungen der Internationalen Assessment Studien – TIMSS, PISA, IGLU, Education Policy Analysis, Reading for Change – kommen zu einem übereinstimmenden Ergebnis: *Je früher die selektive Trennung erfolgt, je früher junge Menschen auf verschiedene Ebenen eines hierarchisch gestuften Bildungssystems verteilt werden, umso größer sind die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen aus den oberen und unteren Bereichen des Schichtgefüges.* Wichtig ist dabei, dass eine spätere Trennung nicht mit dem Leistungsprinzip kollidiert; die Kompetenzentwicklung der Leistungsstarken wird nicht beeinträchtigt. Im Gegenteil: In vielen Gesellschaften mit einem Sekundarbereich I ohne Niveaustufen, in denen alle – von den Lernbehinderten bis zu den Hochbegabten – neun oder zehn Jahre lang gemeinsam in einer Klasse lernen, ist nicht

nur die Bildungsungleichheit erheblich kleiner, sondern auch das durchschnittliche Leistungsniveau höher. *Die bessere Kompetenzentwicklung bei den Leistungsschwachen erfolgt nicht zu Lasten der Leistungsstarken. Das Mehr an Inklusion wird nicht mit einer Absenkung des Leistungsniveaus erkauft.*² Das in Kapitel 5 dargestellte Beispiel Kanada illustriert diesen Sachverhalt eindrucksvoll.

5.2 Der leistungsfremde schichttypische Filter

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.³ Die Hälfte dieser Unterschiede beim schichttypischen Besuch 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* und übersieht die versenkten Ressourcen.

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 Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich ein Gymnasium.⁴

Dieser familial bedingte soziale Filter wird *in den Schulen wiederum nicht kompensiert, sondern durch teilweise nicht leistungsgerechte Lehrerbeurteilungen weiter verstärkt.* Intellektuelle Ressourcen

2 Belege bei Ammermüller 2005; Hanushek/Wößmann 2005; OECD 2005; Sacher 2005; Schütz/Wößmann 2005; Wößmann 2007, 2007a, 2008.

3 Baumert/Schümer 2001: 167, 169; vgl. auch Ehmke et. al. 2004: 262 und Ehmke/Baumert 2007: 330.

4 Belege bei Geißler 2006: 42f.; Ditton 2010: 60 ff.; Lohmann/Groh-Samberg 2010.

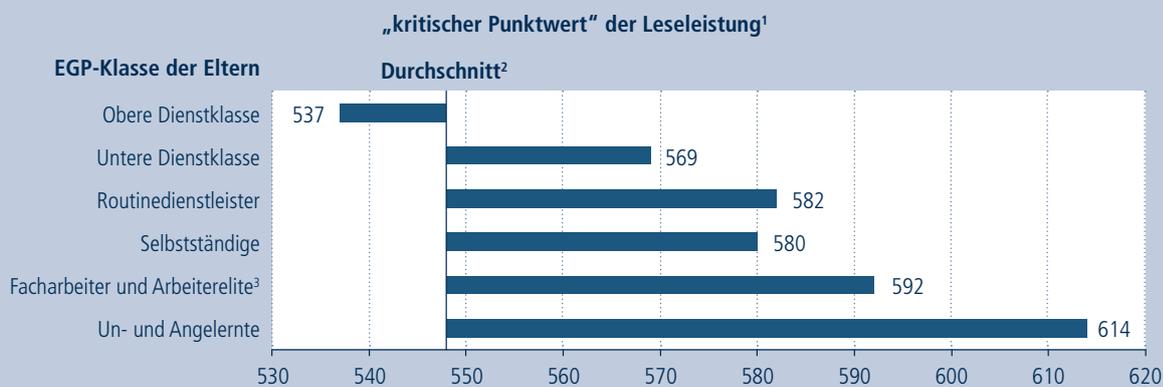
gehen insbesondere am Ende der Grundschulzeit verloren, weil die Laufbahneempfehlungen der Grundschule erheblich gegen das meritokratische Modell der schulischen Auslese verstoßen. Bereits 1996 wurde in der Hamburger LAU-Studie (Lehmann/Peek 1997: 89) festgestellt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien (Vater ohne Hauptschulabschluss) 50 Prozent mehr an Punkten in einem aufwändigen Schulleistungstest vorweisen mussten, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, als Kinder aus bildungsnahen Schichten (Vater mit Abitur). Die neueren IGLU-Studien bestätigten diese z.T. nicht-meritokratischen Bewertungen in den Grundschulen. Sie setzen die Leseleistung in Beziehung zu den Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte von Viertklässlern und kommen zu den in Abbildung 2 präsentierten Ergebnissen: Je niedriger die Klassenzugehörigkeit der Schülerfamilien ist, umso höher sind die Leseleistungen, welche die Lehrkräfte ihren Kindern abverlangen, um sie als gymnasialtauglich einzu-

stufen. Bei Kindern aus der Oberen Dienstklasse genügt eine unterdurchschnittliche Leseleistung. Facharbeiterkinder müssen dagegen um 44 Punkte und Kinder von Un- und Angelernten sogar um 66 Punkte besser sein als der Durchschnitt.

Bei diesen Verstößen der Lehrerinnen und Lehrer gegen das meritokratische Prinzip muss es sich nicht von vornherein um schichtspezifische Voreingenommenheiten oder gar um bewusste und gezielte Diskriminierungen handeln. In vielen Fällen dürfte es eher eine „wohlwollende Diskriminierung“ sein – ein gut gemeinter Schutz vor antizipierten Misserfolgen auf Grund von vermuteten Defiziten an ökonomischen und psychologischen Ressourcen im Elternhaus. Angesichts der Vielzahl an schulischen Abstiegen in der Sekundarstufe I, von denen Jugendliche aus bildungsfernen Familien besonders häufig – z.T. wiederum unabhängig von ihren Leistungen – betroffen werden,⁵ sind derartige schichttypische Bedenken durchaus realistisch. Unter den gege-

Abbildung 2:

Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte nach Leseleistung und Klassenzugehörigkeit 2006



1 Punktwert, bei dem im Durchschnitt das Gymnasium als geeignete Schulform von den Lehrkräften angesehen wird.

2 548 Punkte – durchschnittlicher Punktwert der Leseleistung aller Kinder der vierten Klasse.

3 Arbeiter mit Leitungsfunktion (Meister, Vorarbeiter, Techniker in manuellen Arbeitsprozessen).

Quelle: eigene Grafik nach Daten bei Bos u.a. 2007: 114, 288.

5 Vgl. Ditton 2004: 267; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 52.

benen institutionellen Bedingungen nehmen sich die Lehrerempfehlungen also in gewisser Weise rational aus; sie sind eine Konsequenz des institutionellen Rahmens der Sekundarstufe I.

Der leistungsfremde soziale Filter wird mit einem auf zwei Klassen reduzierten EGP-Modell und einfachen Prozentwerten anschaulich belegt. Müller-Benedict (2007: 623, 626) teilt die 15-Jährigen der PISA-Studie 2000 nach Lesekompetenz sowie den Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik in drei Leistungsgruppen ein: gute, mittlere und schlechte. Die Jugendlichen aus den beiden Dienstklassen besuchen aus allen drei Leistungsgruppen erheblich häufiger ein Gymnasium als die Jugendlichen aus den beiden Arbeiterklassen – bei den Leistungsmittleren fast doppelt so häufig und bei den Leistungsschlechten fast dreimal so häufig.

Diese schichttypische Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen hat fatale Folgen. Seit der BIJU-Studie (Bildungsverläufe im Jugendalter) des Berliner Max-Planck-Instituts aus den 1990er Jahren ist es empirisch belegt, dass an den Gymnasien die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit, ihren kognitiven Grundfähigkeiten und ihren Schulleistungen – deutlich besser sind als an Realschulen, und an den Realschulen lernen alle wiederum mehr als an den Hauptschulen (Baumert et al. 2003: 287). Diese ungleichen Lernumwelten treiben die Oben-Unten-Schulleistungskluft immer weiter auseinander. Der Spreizeffekt wird noch zusätzlich durch die Verstöße der schichttypischen Auslese gegen das meritokratische Modell verstärkt. Während immerhin noch zwei Drittel der leistungsmittleren und ein Drittel der leistungsschwachen Dienstklassenkinder von den besseren Lernmilieus der Gymnasien profitieren, müssen ein Drittel der leistungsstarken, zwei Drittel der leistungsmittleren und 87 Prozent der leistungsschwachen Arbeiterkinder mit schwächeren Lernmilieus vorlieb nehmen. Die Entfaltung ihres Leistungspotenzials wird durch die mittelmäßigen bzw. schlechten Lernumwelten der Realschulen und Hauptschulen gebremst. *Ihre Leistungsressourcen werden nur unzureichend entwickelt und ausgeschöpft.*

5.3 Die stark unterentwickelte Kultur des Förderns

In Deutschland ist die Kultur des Förderns stark unterentwickelt.

Beim PISA-Index „Lehrerunterstützung“ im Jahr 2000 belegt Deutschland unter 32 Ländern den fünftletzten Platz. 2003 liegt es diesbezüglich unter 29 OECD-Ländern auf dem drittletzten Rang (Senkbeil et al. 2004: 300; Sacher 2005: 29). Deutschland gehört also zu den OECD-Meistern im Nichtunterstützen.

Dieses erschreckende PISA-Ergebnis ist in der deutschen Öffentlichkeit kaum beachtet worden, weil es vom deutschen PISA-Konsortium in den Berichten fast ein Jahrzehnt lang nicht erwähnt wird. In den zentralen Publikationen zu PISA 2000 und PISA 2006 taucht der Index „Lehrerunterstützung“ nicht auf. Der entsprechende Band zu PISA 2003 beschränkt sich auf die Präsentation einer Tabelle mit den Index-Werten für alle OECD-Länder, aber der Kommentar dazu weist nicht auf das miserable Abschneiden Deutschlands hin (Senkbeil et al. 2004: 300).

Erst die „Bilanz nach einem Jahrzehnt“ – so der Untertitel – bei PISA 2009 geht sehr knapp auf die Probleme der Unterstützung und Förderung ein. Sie erwähnt kurz die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler beim Item „Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen/Lehrern“. Die zustimmenden Antworten sind in Deutschland von 59 Prozent im Jahr 2000 auf 71 Prozent im Jahr 2009 gestiegen. Deutschland liegt damit immer noch um acht Prozentpunkte unter dem OECD-Durchschnitt, aber der Abstand hat sich halbiert; 2000 lag Deutschland noch um 16 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt (Hertel et al. 2010: 126).

Es wäre eine verzerrende Verkürzung der Realität, wenn die Lehrerschaft zum Sündenbock für das gravierende Förderdefizit abgestempelt würde. Viele Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich motiviert und engagiert – bisweilen bis über ihre Kräfte hinausgehend – um Förderung und Unterstützung. Das in Kapitel 6 geschilderte Beispiel Kanada macht deutlich, dass die Ursachen vor allem in den institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Lernens zu suchen sind.

So besteht z.B. im deutschen Schulsystem nur wenig institutioneller Druck, jungen Menschen mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten. Stattdessen existieren allgemein akzeptierte, *institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schülerinnen und 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.

Sehr deutlich werden die gravierenden institutionellen Defizite bei den sprachlichen Förderangeboten für junge Migrantinnen und Migranten in Tabelle 2 sichtbar. Unter den 21 wichtigen Einwanderungsländern der OECD ist Deutschland diejenige Gesellschaft, wo der Anteil der Schulen mit Förderunterricht in der Landessprache auch im Jahr 2009 noch am niedrigsten ist. Im OECD-Durchschnitt ist der Anteil der Schulen fast doppelt so hoch. Und auch bei den anderen sprachlichen Fördermaßnahmen im Sekundarbereich I liegt Deutschland auf den hinteren Rängen (Hertel et al. 2010: 127).

6. Bildungsinstitutionen in Kanada: leistungsstark und inklusiv

Wie vielschichtig die institutionellen Rahmenbedingungen sind, zeigt ein Blick nach Kanada. Dieser Blick über den Atlantik lohnt sich, weil das kanadische Schulsystem zwei Ziele optimal erreicht und miteinander verbindet: *Hohe Leistungen und inklusive Schulbildung gehen Hand in Hand*. Kanada hat bei den PISA-Studien hervorragend abgeschnitten; es gehört bei allen drei Kompetenzen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – zur Spitzengruppe. Dennoch ist die schichttypische Leistungskluft erheblich kleiner als in Deutschland (vgl. Baumert/Schümer 2001: 385). Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu den Spitzenreitern bei der Oben-Unten-Leistungskluft, Kanada zu den Schlusslichtern. Die Leistungen im unteren Viertel der Statushierarchie sind in Deutschland im Vergleich zum unteren Viertel in Kanada dramatisch schlechter. Mit einem Minus von ca. 60 bis 70 PISA-Punkten hinken die deutschen Jugendlichen um mindestens eineinhalb Jahre hinter den kanadischen her. Aber auch beim gut situierten oberen Viertel gibt

Tabelle 2:

Gravierende institutionelle Defizite bei der Sprachförderung für junge Migranten 2009 in %

Fördermaßnahme	Anzahl der Schulen mit Maßnahmen			Rangplatz Deutschlands unter 21 OECD-Ländern ¹
	Deutschland	Kanada	OECD-Durchschnitt	
zusätzlicher Förderunterricht in der Landessprache	30	63	57	21
Vorbereitungskurs in der Landessprache	11	31	23	18
Fachunterricht in der Herkunftssprache in ausgewählten Fächern	1	4	6	16
Fachunterricht in der Herkunftssprache zu einem beträchtlichen Teil*	1	4	5	19
Reduktion der Klassengröße	6	35	17	20

¹ Rangplatz innerhalb der 21 wichtigsten Einwanderungsländer der OECD

* nicht nur in ausgewählten Fächern

Quelle: eigene Tabelle zusammengestellt nach Daten bei Hertel et al. 2010: 127.

es im Lesen und in Mathematik ein Defizit von ca. 30 bzw. 20 Punkten, d. h. einen Lernrückstand von mindestens einem halben Jahr.

Auch die Leistungsstärksten – die besten fünf und zehn Prozent der 15-Jährigen – bringen in Kanada im Lesen und in den Naturwissenschaften etwas höhere Leistungen, und in Mathematik sind sie gleich gut. Die Spitzengruppe derjenigen, die mindestens die Kompetenzstufe V von sechs Stufen erreicht, ist daher in Kanada etwas umfangreicher. Sie umfasst im Lesen und in den Naturwissenschaften einen Anteil von jeweils etwa 14,5 Prozent, in Deutschland lediglich knapp zehn bzw. knapp zwölf Prozent.⁶

Die Besonderheiten des kanadischen Schulsystems lassen sich zu fünf Punkten zusammenfassen.⁷

6.1 Neun bis zehn Jahre gemeinsames Lernen (Lernbehinderte bis Hochbegabte)

Kinder und Jugendliche lernen in der Regel vom 5. bis zum 15. oder 16. Lebensjahr gemeinsam in leistungsmäßig sehr heterogenen Klassen. Von den Lernbehinderten – diese sind in der Regel in die Klassen integriert – bis zu den Hochbegabten besuchen alle neun bis zehn Jahre lang den gemeinsamen Unterricht zunächst in der Primar- bzw. Elementarschule und danach in der Sekundarstufe I der High School. Da das Bildungssystem in Kanada – ähnlich wie in Deutschland – föderalistisch organisiert ist, variiert die äußerliche Einteilung der Bildungsgänge und auch ihre Benennung zwischen den Provinzen. Erst nach neun oder zehn Schuljahren, in der Senior High School, findet eine Trennung in drei leistungsdifferenzierte Züge („tracks“) statt. Die Jugendlichen haben die Wahl zwischen einem anspruchsvollen Zug, der auf ein Studium vorbereitet („academic track“), einem berufsorientierten Zug („vocational track“) und

einem mittleren Zug zwischen diesen beiden. Der eigentlichen Schulzeit ist ein weiteres Jahr gemeinsamen Lernens vorgeschaltet: 95 Prozent aller Fünfjährigen besuchen freiwillig die meist kostenfreien *Vorschulklassen*. Diese werden zwar „Kindergarten“ genannt, sind aber viel stärker mit dem Schulsystem verbunden als im Ursprungsland des Kindergartens. Die Fünfjährigen werden von professionell ausgebildeten „teachers“ mit der Zusatzqualifikation „Early Childhood Education“ spielerisch und kindgemäß zum Lesen, Zählen und Rechnen hingeführt mit dem Ziel, dass sie beim Eintritt in die Primarschule bereits lesen und schreiben können (vgl. Link 2011: 237; Tillmann 2008: 170). *Zurückstellungen vom Schulbeginn* gibt es ebenso wenig wie *Klassenwiederholungen*. Die Sekundarstufe I ist also nicht mehrstufig gegliedert und auch nicht – wie manchmal in deutschen Texten über Kanada behauptet wird (z.B. BMBF 2003: 176) – *gesamtschulartig strukturiert, sondern in der Regel grundschulartig*.

6.2 Eine hoch entwickelte institutionalisierte Kultur des Förderns mit einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Die Entwicklung des Leistungspotenzials in heterogenen Lerngruppen setzt eine gut entwickelte und institutionalisierte Kultur des individuellen Förderns voraus. Kanada gehört zur Spitzengruppe der OECD-Länder, in denen die Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch ihre Lehrerinnen und Lehrer und auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis am besten einschätzen (BMBF 2003: 91; Senkbeil et al. 2004: 300). Es verfügt über ein gut funktionierendes *innerschulisches Unterstützungssystem* und baut nicht auf außerschulische Unterstützung durch die Familie oder außerschulische Nachhilfe.

6 PISA-Konsortium Deutschland 2007: 81, 86, 229, 233, 259. Bei PISA 2003 und 2006 werden die Statusunterschiede mit dem recht unanschaulichen „sozialen Gradienten“ gemessen. Danach ist die schichttypische Leistungsungleichheit beim Lesen etwas gemildert worden. Aber Deutschland gehört – wie bereits dargestellt – nach wie vor zu dem Drittel der OECD-Länder, in dem die Oben-Unten-Unterschiede besonders stark ausgeprägt sind.

7 Zum kanadischen Schulsystem vgl. Link 2011 (am ausführlichsten und differenziertesten); AGIV 2007; BMBF 2003; Tillmann 2008: 170-172; Hormel/Scherr 2004: 80-122. Eingegangen in Kapitel 6 sind auch Gespräche mit den kanadischen Soziologen und Bildungsforschern Augie Fleras (University of Waterloo) und Wolfgang Lehmann (University of Western Ontario) sowie Beobachtungen während einer einjährigen Gastprofessur an der University of British Columbia in Vancouver.

Besondere individuelle Fördermaßnahmen erhalten vor allem vier Gruppen:

- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (special needs students);
- Leistungsschwache in denjenigen Fächern, in denen sie die Mindeststandards der Klasse nicht erreicht haben;
- Migrantenkinder, insbesondere in Englisch als Zweitsprache;
- aber auch Hochbegabte.

Individuelle Förderpläne benennen die Stärken und Schwächen der Betroffenen, werden mit den Eltern besprochen und abgestimmt sowie – falls nötig – regelmäßig aktualisiert.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten wichtige, sachkundige Unterstützung durch vielfältiges zusätzliches Fachpersonal: durch bis zu zwei „Teaching Assistants“ pro Lehrer, durch Kolleginnen und Kollegen mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung, durch Psychologen, Sozialarbeiter, Logopäden, Therapeuten und Mediziner. Eine wichtige Rolle spielen auch die „Guidance Counsellors“. Sie sind erfahrene Lehrerinnen und Lehrer mit einer psychologischen, sonderpädagogischen oder sozialarbeiterischen Zusatzausbildung und stehen den Schülerinnen und Schülern als direkte Ansprechpartner bei schulischen, persönlichen oder sozialen Problemen zur Verfügung. In sogenannten Förderzentren („Resource Centers“) – jede Schule verfügt über mindestens ein derartiges Zentrum – sind die Förderressourcen organisatorisch gebündelt.

Die Förderkompetenz der Schulen wird durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit aller Beteiligten optimiert. Die Schulen werden in jedem Jahr fünf bis zwölf Tage – je nach Provinz – geschlossen. Anstatt zu unterrichten, tauschen die Lehrerinnen und Lehrer untereinander und zusammen mit dem weiteren schulischen Personal ihre Erfahrungen aus.

Positive Effekte werden auch von der *intensiven Zusammenarbeit von Schule und Eltern* auf allen Schulstufen – insbesondere in Vorschule und Grundschule – erwartet. So treffen sich während der Grundschulzeit Eltern und Lehrer einmal pro

Woche zur Aussprache und zum Informationsaustausch („Parents Rap“) (Link 2011: 229).

6.3 *Genuine Ganztagsschulen*

Der deutsche Schulalltag wird trotz der Bemühungen um den Ausbau der *Ganztagsschulen* weiterhin stark von der Halbtagschule dominiert; höchstens fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen integrierte *Ganztagsschulen*. In Kanada ist dagegen der Schulbetrieb seit mehr als zwei Jahrzehnten nahezu ausschließlich auf Ganztagsschulen umgestellt. Diese unterscheiden sich nicht nur von den additiven Modellen der deutschen Ganztagsschulen – Coelen (2009: 1) nennt sie „halbierte“ Ganztagsschulen –, sondern auch von den bisher existierenden integrierten Modellen (Einsiedler et al. 2008: 371). Am ehesten entsprechen sie noch der schulpädagogischen Idealvorstellung einer ganztägigen Schule, die „auf der Hereinnahme (Inkorporation) bisheriger außerschulischer Professionen und Situationen“ basiert (Coelen 2009: 22).

Um den Unterschied zu den halbierten Ganztagsschulen in Deutschland deutlich zu machen, werden die kanadischen Schulen hier als *genuine Ganztagsschulen* bezeichnet, weil es keine Trennung zwischen Vormittagsunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer und Nachmittagsbetreuung durch anderes Personal wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Jugendhelferinnen und -helfer gibt. Lehrerinnen und Lehrer in Kanada sind Ganztagslehrer. Vor und nach der Mittagspause führen sie Unterricht durch oder bieten eine bunte Palette von außerschulischen Lernmöglichkeiten an. Diese reichen von Fremdsprachen über Wirtschaftskunde und politische Bildung bis hin zu Debattierclubs, Musik und Theater⁸.

Der Ganztagsbetrieb mit der Ganztagslehrerschaft und dem Team von gemischtem Fachpersonal ist ein wichtiger Baustein des bereits erwähnten innerschulischen Förder- und Unterstützungssystems. Er ersetzt zumindest einen Teil der sozial ungleich verteilten außerschulischen

8 Zur Ganztagschule in Kanada vgl. Link 2011: 298f.; Tillmann 2008: 171; AGIS 2007: 60; BMBF 2003: 181, 196.

Unterstützung durch die Familien und dürfte damit einen Beitrag zur inklusiven Schulbildung und zur Milderung der sozialen Ungleichheit beim Lernerfolg leisten.

6.4 Eine andere Lehrerschaft: weniger Hierarchie – stärkere erzieherisch-pädagogische Orientierung – ganztags tätig – ständige Fortbildung

Andere Schulstrukturen erfordern eine andere Lehrerschaft. In Deutschland entspricht dem hierarchischen Schulsystem eine hierarchisch geschichtete Lehrerschaft mit den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern an der Spitze, den Real- und Sonderschullehrerinnen in der Mitte, den Hauptschullehrern in der unteren Mitte, den Grundschullehrerinnen unten und schließlich den Erzieherinnen und Erziehern als Nichtdazugehörige, als *Parias*.

Abstufungen dieses Typs existieren in Kanada nicht. Zunächst einmal ist die Lehrerschaft, wie erwähnt, prinzipiell eine Ganztagslehrerschaft. Es gibt gewisse Unterschiede in der Länge der Ausbildung: Grundschullehrerinnen und -lehrer absolvieren ein vier- bis sechsjähriges Studium, Sekundarlehrer und -lehrerinnen ein fünf- bis sechsjähriges. Allerdings erlaubt das Teaching Certificate den meisten Lehrkräften – mit Ausnahme in den Provinzen Ontario und Quebec – das Unterrichten auf allen Schulstufen von der ersten bis zur zwölften Klasse (Link 2011: 236f.). Auch die Vorschullehrerinnen im „Kindergarten“ gehören zur professionalisierten Lehrerschaft. Ihre Berufsbezeichnung ist „teacher“. Sie haben mindestens vier Jahre studiert und unterscheiden sich in Einkommen und Ansehen kaum von den Schullehrerinnen und Schullehrern.

Einige Merkmale ihrer Aus- und Fortbildung deuten darauf hin, dass die kanadische Lehrerschaft *besonders stark erzieherisch-pädagogisch orientiert und motiviert* ist. Da der Lehrerberuf in Kanada ausgesprochen angesehen und beliebt ist, wird nur eine kleine Minderheit der vielen Bewerberinnen und Bewerber zum Studium zugelassen.

2003 erhielten von den Absolventinnen und Absolventen des fachwissenschaftlich organisierten Bachelorstudiums lediglich zehn Prozent einen Platz im anschließenden Studium zum professionorientierten Bachelor of Education. Ein wichtiges Kriterium bei der Zulassung ist neben den studierten Fächern und den Noten auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen während des vorangehenden Studiums oder bereits während der Schulzeit als ehrenamtliche „volunteers“ (Link 2011: 235f.). In der Ausbildung zum Bachelor of Education, die an spezifischen Faculties of Education stattfindet, bildet die *diagnostische Kompetenz* einen zentralen Schwerpunkt. Auch der *Umgang mit kultureller Diversität* gehört zu den Pflichtbestandteilen der Lehrerausbildung. In fast allen Provinzen werden die Lehrerinnen und Lehrer alle drei oder fünf Jahre evaluiert. Wichtige Kriterien sind dabei die fachkundigen diagnostischen Aktivitäten sowie ihre Teamkompetenz (BMBF 2003: 228f.; Link 2011: 237f.).

Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ist in der kanadischen Lehrerschaft eine Selbstverständlichkeit. Bei einer Befragung gaben 85 Prozent der Lehrkräfte an, im vergangenen Jahr an mindestens einem Kurs oder Workshop teilgenommen zu haben, ein Drittel von ihnen hatte drei bis vier Kurse absolviert (Link 2011: 239). Weiterbildung ist die Voraussetzung für beruflichen Aufstieg und Gehaltserhöhungen und häufig auch Pflicht. Die entsprechenden Angebote werden von den Provinzen oder School Boards in enger Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten regelmäßig bereitgestellt.

Zu den besonders gefragten Gegenständen der Fortbildung gehören die Kurse zur Förderung der *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten (special needs students)* sowie Kurse über *class room management* (dazu Link 2011: 239) und *split-grade classes* (jahrgangübergreifende Klassen).

6.5 Denken über Schule: Entwickeln und Fördern statt Sortieren und Auslesen

Die deutsche Bildungs- und Sozialforschung schreibt dem Bildungssystem seit eh und je eine Selektionsfunktion zu⁹ und gibt damit die institutionellen Gegebenheiten und das Denken über Schule in Deutschland völlig zutreffend wieder. Den Kanadierinnen und Kanadiern ist ein solches Denken – wie Link (2011: 27f.) es zutreffend beobachtet hat – fremd. Sortieren und Auslesen fehlt im weitaus längsten Teil der kanadischen Schulkarrieren, es fehlt auch im Denken über Schule in der Bevölkerung, in der Politik, bei Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern, und es fehlt daher auch in der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur. *Sortieren und Auslesen wird ersetzt durch Entwickeln und Fördern.*

7. Fazit

Das vertikale Paradigma bringt der Analyse von Bildungsungleichheit im Kontext von Migration mehrere Vorteile.

Durch seine Anwendung wird es zunächst möglich, das unübersichtliche Ursachengeflecht etwas klarer zu strukturieren: Migrationsspezifische und schichtspezifische Ursachenstränge lassen sich voneinander trennen – auch wenn diese Strukturen zugegebenermaßen grob bleiben, der Verfeinerung bedürfen und die Verknüpfung beider Stränge genauer ausgeleuchtet werden muss, als es bisher geschehen ist.

Zum schichtspezifischen Strang lassen sich auf der Basis bisheriger Forschungen drei Aussagen formulieren:

(1) Deutschland ist durch seine Gastarbeiterpolitik und seine Integrationsversäumnisse infolge der sehr verspäteten Abwendung von der Gastarbeiter-Ideologie stärker durch Migrantinnen und Migranten tendenziell unterschichtet als die meisten vergleichbaren Einwanderungsländer der OECD.

(2) Da Deutschland zu denjenigen entwickelten Gesellschaften gehört, wo die schichttypische Bildungsungleichheit weiterhin am markantesten ausgeprägt ist, sind große Teile der jungen Menschen aus Einwandererfamilien einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt: Neben den migrationsspezifischen Problemen stoßen sie auf besonders starke schichtspezifische Hindernisse.

(3) Mit dem vertikalen Paradigma ist es möglich, im internationalen Vergleich institutionelle Barrieren aufzuspüren, die eine angemessene Kompetenzentwicklung bei jungen Menschen aus sozial schwachen Familien behindern. Oder anders ausgedrückt: Es macht intellektuelle Ressourcen sichtbar, die infolge institutioneller Defizite im deutschen Bildungssystem nicht ausgeschöpft werden. Eine stark unterentwickelte institutionelle Förderkultur lässt in Kombination mit einer frühen Verteilung der Kinder auf Schulen mit ungleichen Lernniveaus leistungsfremde schichttypische Filter entstehen. Es ist durchaus gerechtfertigt, diese Strukturen und Prozesse als „institutionelle“ oder „strukturelle Diskriminierung“ der Schülerschaft aus sozial schwachen Schichten zu bezeichnen. Die Anteile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die diesen Diskriminierungsprozessen ausgesetzt sind, liegen wegen der tendenziellen Unterschichtung deutlich höher als bei der einheimischen Schülerschaft.

9 Vgl. Fend 1974: 101; Lange 2005: 85; Geißler 2011: 273.

Literatur

- AGIV (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, Hrsg.) 2007: Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster.
- Ammermüller, Andreas 2005: Educational Opportunities and the Role of Institutions. ZEW Discussion Paper 05-44. Mannheim.
- Arnold, Karl-Heinz et al. 2007: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a., S. 271-297.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel 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.
- Baumert, Jürgen et al. 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lernens. In: Baumert, Jürgen (Hrsg.): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 261-331.
- Becker, Rolf 2011: Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Ders. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 11-36.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) 2003: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn.
- Bos, Wilfried et al. 2007: Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Münster u. a., S. 91-108.
- Coelen, Thomas 2009: Kompetenz und Kompetenz. Die „halbierte“ Ganztagschule und die außerunterrichtliche Kinder- und Jugendbildung. Antrittsvorlesung an der Universität Siegen.
- Diefenbach, Heike 2010: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage, Wiesbaden.
- Ditton, Hartmut 2004: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 251-279.
- Ditton, Hartmut 2010: Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 53-71.
- Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen 2007: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Münster u. a., S. 309-335.
- Ehmke, Timo; Jude, Nina 2010: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckard et al.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., S. 231-254.
- Ehmke, Timo et al. 2004: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Münster u. a., S. 235-368.
- Erikson, Robert et al. 1979: International class mobility in three Western European societies – England, France and Sweden. In: British Journal of Sociology 30, S. 314-415.

- Einsiedler, Wolfgang et al. 2008: Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina, Kai S. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, S. 325-374.
- Fend, Helmut 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim und Basel.
- Geißler, Rainer 1996: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, S. 319-338.
- Geißler, Rainer 1999: Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe, Stephan et al. (Hrsg.): Emanzipative Bildungspolitik. Münster/London, S. 83-93.
- Geißler, Rainer 2004: Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, S. 362-380.
- Geißler, Rainer 2006: Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 4, S. 34-49.
- Geißler, Rainer 2011: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Auflage, Wiesbaden.
- Geißler, Rainer 2012: Die meritokratische Illusion – verschenkte Ressourcen im deutschen Bildungssystem. In: Haller, Michael; Niggeschmidt, Martin (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden, S. 193-210.
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja 2008: Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49, S. 14-22.
- Hanushek, Eric A.; Wößmann, Ludger 2005: Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. CESifo Working Paper No. 1415.
- Hertel, Silke et al. 2010: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckard et al.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., S. 113-151.
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert 2004: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2006: Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Lange, Elmar 2005: Soziologie des Erziehungswesens. 2. Auflage, Wiesbaden.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Jugend, Schule und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Link, Judith 2011: Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. Wiesbaden.
- Lohmann, Henning; Groh-Samberg, Olaf 2010: Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie 39, S. 470-492.
- Müller-Benedikt, Volker 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, S. 615-639.
- OECD 2005: School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf> [19.3.2010].
- OECD 2007: Die OECD in Zahlen und Fakten. o. O.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2007: PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.

- Sacher, Werner 2005: Deutsche Lesedefizite bei PISA. Bedingungsfaktoren in Unterricht, Schule und Gesellschaft. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden, S. 22-50.
- Schütz, Gabriele; Wößmann, Ludger 2005: Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst 21/2005. 58. Jahrgang.
- Senkbeil, Martin et al. 2004: Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster u. a., S. 296-314.
- Stanat, Petra et al. 2010: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckard et al.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., S. 200-230.
- StBA 2010 (Statistisches Bundesamt): Pressemitteilung Nr. 248 vom 14.7.2010.
- StBA 2010a (Statistisches Bundesamt): Fachserie 1. Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden.
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2008: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills, S. 155-173.
- Wößmann, Ludger 2007: Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 größten Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Gütersloh.
- Wößmann, Ludger 2007a: Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity. German States as a Microcosm for OECD Countries. PEPG 07-02. München.
- Wößmann, Ludger 2008: Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 158, S. 509-517.