

Rainer Geißler

## Verschenkte Bildungsressourcen und ihre Ursachen

### leistungsfremder sozialer Filter, tendenzielle Unterschichtung und unterentwickelte Förderkultur

#### 1. Schicht- und ethniespezifische Bildungschancen

Die internationalen Vergleichsstudien innerhalb der OECD im letzten Jahrzehnt haben deutlich gemacht, dass die deutsche Altlast der Bildungsbenachteiligung von jungen Menschen aus bildungsfernen Familien, die bereits in den 1960er Jahren intensiv im Zusammenhang mit der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) diskutiert wurde<sup>1</sup>, auch heute noch fortlebt. Der Beitrag skizziert die Zusammenhänge der Schulleistungen mit sozialer und ethnischer Herkunft und die damit verbundenen Nachteile auf verschiedenen Stufen der

Bildungslaufbahn. Im zweiten Teil werden die wichtigsten Ursachen dieser Defizite und Benachteiligungen dargestellt - der leistungsfremde soziale Filter im deutschen Schulsystem, die tendenzielle Unterschichtung der Sozialstruktur durch Migranten und die unterentwickelte Förderkultur in den Schulen.

#### 1.1 Schulleistungen nach sozialer und ethnischer Herkunft

Obwohl die Schulleistungsdefizite der 15-Jährigen aus bildungsfernen Familien und mit Migrationshintergrund im letzten Jahrzehnt etwas zurückgegangen sind, gehört Deutschland weiterhin zu

dem Viertel der OECD-Länder, in denen die Kompetenzen der Jugendlichen am stärksten mit ihrer sozialen und ethnischen Herkunft zusammenhängen.

2012 belegte Deutschland im Hinblick auf die Größe der Kompetenzkluft nach sozialer Herkunft in Mathematik Rang 5 von 34 Ländern sowie im Jahr 2009 im Lesen Rang 8 und in den Naturwissenschaften Rang 6. Ganz ähnlich sieht es bei den Unterschieden zwischen den 15-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund aus. Letztere gehören der sogenannten ‚2. Generation‘ an, d. h. sie sind in Deutschland in zugewanderten Familien geboren. Bei PISA 2006 führt Deutschland die ‚Hitliste‘ der 15 wichtigsten OECD-Einwanderungsländer mit den größten Kompetenzdefiziten der Migrantenkinder im Bereich Naturwissenschaften weiterhin an, im Lesen ist Deutschland 2009 zusammen mit Frankreich auf Rang 3 von 22 Ländern platziert und in Mathematik im Jahr 2012 auf Rang 8 von 16 Ländern.

Abb. 1: Schichtspezifische Kompetenzunterschiede

| Rangplätze Deutschlands in der OECD (Rang 1 = Unterschiede am größten) |           |           |           |           |           |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Jahr (Anzahl d. beteiligten OECD-Länder)                               | 2000 (27) | 2003 (29) | 2006 (30) | 2009 (34) | 2012 (34) |
| Lesen  | 2         | 2         | 7         | 8         |           |
| Mathematik   | 4         | 2         |           | 3         | 5         |
| Naturwissenschaften  | 5         |           | 7         | 6         |           |

Quelle: eigene Zusammenstellung nach PISA-Studien für die Jahre 2003-2012.

Abb. 2: Kompetenzunterschiede zwischen 15-jährigen mit und ohne Migrationshintergrund 2. Generation

Rangplätze Deutschlands im Vergleich mit den wichtigsten OECD-Einwanderungsländern (Rang 1 = Unterschiede am größten)

| Studie    | Leistungsbereich    | Rangplatz Deutschland |
|-----------|---------------------|-----------------------|
| PISA 2003 | Lesen               | 1                     |
| PISA 2003 | Mathematik          | 1                     |
| PISA 2003 | Naturwissenschaften | 1                     |
| PISA 2006 | Naturwissenschaften | 1                     |
| PISA 2009 | Lesen               | 3                     |
| PISA 2012 | Mathematik          | 8                     |

Quelle: eigene Zusammenstellung nach PISA-Studien für die Jahre 2003-2012.

#### 1.2 Bildungslaufbahnen nach sozialer und ethnischer Herkunft

In den 1980er und 1990er Jahren haben sich die Zusammenhänge von Bildung und sozialer Herkunft nach dem sog. ‚Matthäus-Prinzip‘ - ‚denn wer da hat, dem wird geben‘ - entwickelt: die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen beim Run auf Gymnasien und Hochschulen haben sich vergrößert. Seit 2000 hat sich die Entwicklung im schulischen Bereich umgekehrt. Die Chancenunterschiede zwischen den Klassen, wie PISA es formuliert, sind weiterhin erheblich, aber die Jugendlichen aus den Arbeiterklassen haben etwas aufgeholt. Von den 15-Jährigen

aus Akademikerfamilien besuchen 2012 58% ein Gymnasium; aus den Familien der un- und angelernten Arbeiter ist der Anteil der Gymnasiasten zwischen 2000 und 2012 von 11% auf 19% gestiegen und der Anteil aus Familien von Facharbeitern, Vorarbeitern und Meistern von 16% auf 27% (Müller/Ehmke 2013, 269). Allerdings macht diese Entwicklung vor den Toren der Hochschulen halt. Unter den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen sind Kinder von Un- und Angelernten mit maximal 1% vertreten. Die abnehmende soziale Auslese im Schulsystem wird von einer zunehmenden sozialen Auslese beim Zugang zu den Hochschulen begleitet<sup>2</sup>.

Auch die Migrantenkinder haben gravierende Probleme auf allen Stufen ihrer Bildungslaufbahn. Obwohl gerade die Kinder aus zugewanderten Familien von einem möglichst frühen Kindergartenbesuch 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, in den vierten bis sechsten Klassen doppelt so häufig. Und das Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, ist mehr als doppelt so hoch<sup>3</sup>.

Abb. 3 erfasst von den Migranten lediglich die Ausländer, obwohl in Deutschland mehr Deutsche mit Migrationshintergrund leben als Ausländer. Leider sind einige offizielle Statistiken - darunter auch die Schulstatistiken - bis heute Ausländerstatistiken geblieben. In der Abbildung wird deutlich, dass sich die Schulabschlüsse der ausländischen Schülerinnen und Schüler im letzten Jahrzehnt - nach einem Stillstand der Entwicklung in den 1990er Jahren - deutlich verbessert haben. Dennoch verlassen 2012 noch etwa jeweils doppelt so viele Ausländer wie Deutsche das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss sowie mit

Abb. 3: Schulabschlüsse von jungen Ausländern 1983-2012 (in %)

|                  | ohne Haupt-schulabschluss | Hauptschul-abschluss | Realschul-abschluss | Fachhoch-schulreife | allg. Hoch-schulreife | alle Abschlüsse |
|------------------|---------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|
| <b>Ausländer</b> |                           |                      |                     |                     |                       |                 |
| 1983             | 31                        | 44                   | 19                  | 2                   | 4                     | 100             |
| 1993             | 19                        | 39                   | 29                  | 4                   | 9                     | 100             |
| 2003             | 17                        | 36                   | 32                  | 7                   | 9                     | 100             |
| 2012             | 11                        | 33                   | 38                  | 2                   | 16                    | 100             |
| <b>Deutsche</b>  |                           |                      |                     |                     |                       |                 |
| 2012             | 5                         | 17                   | 40                  | 2                   | 37                    | 101             |

1983 früheres Bundesgebiet, ab 1993 Deutschland

Quelle: berechnet und zusammengestellt nach Angaben des Statistischen Bundesamtes.

Hauptabschluss und weniger als halb so viele mit der allgemeinen Hochschulreife. Zwischen den verschiedenen Nationalitäten bestehen erhebliche Unterschiede beim Besuch der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe. Von den Schülern der ehemaligen Anwerbeländer gehen im Schuljahr 2012/13 die Slowenen, Kroaten und Spanier am häufigsten auf ein Gymnasium. Bosnier, Griechen und Tunesier liegen im Mittelfeld, während Italiener und Türken zusammen mit den Serben, Marokkanern und Mazedoniern die Schlusslichter bilden. Nicht alle Ausländer sind benachteiligt. So besuchen junge Menschen aus einigen Flüchtlingsländern - aus Vietnam, dem Iran sowie aus Russland und der Ukraine (unter letzteren machen jüdische Einwanderer große Anteile aus) fast so häufig ein Gymnasium wie Deutsche oder sogar häufiger<sup>4</sup>.

Die Benachteiligung der Ausländer setzt sich an den Hochschulen fort. 2008 haben 17% der Studierenden einen Migrationshintergrund. Von den 20-30-Jährigen

ohne Migrationshintergrund studieren 19% im Vergleich zu 12% dieser Altersgruppe mit Migrationshintergrund. Während von den im Ausland geborenen Ausländern lediglich 7% studieren, sind die Studienchancen der Eingebürgerten mit 17% fast so gut wie die der Einheimischen<sup>5</sup>.

Alarmierend sind die Probleme der jungen Migranten in der beruflichen Ausbildung (Abb. 4). In den letzten Jahren hat sich ihre Situation zwar etwas verbessert, aber 2010 stehen immer noch 38% der ausländischen 25-34-Jährigen sowie ein Drittel der Eingewanderten aus dieser Jahrgangsguppe mit Migrationshintergrund ohne beruflichen Abschluss da.

Bei der in Deutschland geborenen 2. Generation mit Migrationshintergrund sind die Defizite nicht ganz so dramatisch, aber auch bei dieser ist der Anteil ohne abgeschlossene Berufsausbildung mit 25% fast dreimal so hoch wie unter den Einheimischen mit 9%. Für viele junge Migranten ist damit der Weg in die Ar-

beitslosigkeit und Randständigkeit, für einige auch in die Kriminalität vorprogrammiert. Die Situation, die der erste Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Heinz Kühn, bereits vor 35 Jahren diagnostizierte und kritisierte, hat sich bis heute nicht entscheidend verändert.

## 2. Ursachen der ungleichen Bildungschancen

Wo liegen die Ursachen für das Beharrungsvermögen der hohen sozialen und ethnischen Selektivität im deutschen Bildungssystem? Das sehr komplexe Ursachegeflecht ist bisher nur bruchstückhaft empirisch-theoretisch ausgeleuchtet. Die folgende Skizze von drei besonders wichtigen Ursachenkomplexen orientiert sich an empirisch gut nachgewiesenen Sachverhalten.

### 2.1. Der leistungsfremde soziale Filter - die Enthüllung der meritokratischen Illusio

In der Öffentlichkeit war insbesondere vor den PISA-Studien eine simple meri-

tokratische Erklärung für die vertikale Bildungsungleichheit verbreitet. Sie geht davon aus, dass die hohe soziale Auslese durch Leistung bedingt sei. Wer tüchtig und leistungsfähig ist, setze sich durch. Diese Erklärung ist bequem und beruhigt das soziale Gewissen. Aber bereits in den 1960er Jahren haben Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung herausgearbeitet, dass dieses Erklärungsmuster einseitig und unvollständig ist. Es übersieht vor allem, dass bei der Auslese im deutschen Bildungssystem die Kompetenzen der Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten nicht angemessen ausgeschöpft werden.

Die PISA-Studien haben das Illusionäre an der meritokratischen Erklärung erneut eindrucksvoll empirisch belegt. So sind z. B. die Chancen der 15-Jährigen aus der Oberen Dienstklasse - wie Akademikerfamilien bei PISA bezeichnet werden -, ein Gymnasium zu besuchen, um das 6-fache größer als bei Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien; aber auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Leseleistung besuchen die statushöheren Jugendlichen noch dreimal häufiger ein Gymnasium (Baumert u.a. 2001, 167ff.). Die späteren PISA-Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen (PISA-Konsortium Deutschland 2007, 330). Die meritokratische Erklärung ist also nur die ‚halbe Wahrheit‘, die andere Hälfte hat mit der Leistung nichts zu tun. Oder anders ausgedrückt: Im deutschen Schulsystem existiert ein leistungsfremder sozialer Filter, etwa die Hälfte der Auslese erfolgt nach sozialen leistungsfremden Kriterien. Wer diesen Filter ignoriert oder unterschätzt, unterliegt einer meritokratischen Illusion<sup>6</sup>.

Die Wurzeln des leistungsfremden sozialen Filters liegen sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Sozial schwache Familien schicken ihre Töchter und Söhne auch bei guten Leistungen und entsprechenden Lehrerempfehlungen häufig

nicht auf ein Gymnasium. Eltern aus oberen Schichten verhalten sich genau umgekehrt: Auch bei mäßigen Leistungen und entgegen den Lehrerempfehlungen ziehen sie häufig eine höhere Bildungseinrichtung vor<sup>7</sup>. Ähnliches gilt auch für die Entscheidungen der Studienberechtigten beim Übergang in die Hochschulen (vgl. Müller u.a. 2010, 337f.). Der Widerstand der oberen Schichten gegen den sozialen Abstieg ist erheblich stärker ausgeprägt als der Wille der unteren Schichten zum sozialen Aufstieg.

Als Ursachen für die schichttypischen Bildungsentscheidungen von Eltern lassen sich eine Vielzahl von Faktoren heranziehen. Bildungsentscheidungen im frühen Alter von 10 Jahren bergen hohe Risiken. Nach vier Jahren Schulzeit sind Prognosen über die Leistungsentwicklung der Kinder in den folgenden 6 oder 9 Jahren schwierig. Dies ist insbesondere in den bildungsfernen Schichten der Fall, die in der Regel über keinerlei Erfahrungen mit längeren Bildungswegen auf den höheren oder auch mittleren Ebenen des hierarchischen Bildungssystems verfügen. Dazu kommt der Mangel an Ressourcen für außerschulische Hilfen, z. B. bei den Hausaufgaben, sowie die schlechte Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen. Im Gegensatz zu den oberen Schichten spielen die finanziellen Kosten bei den Bildungsentscheidungen der unteren Schichten eine Rolle (Becker/Lauterbach 2010, 18f.).

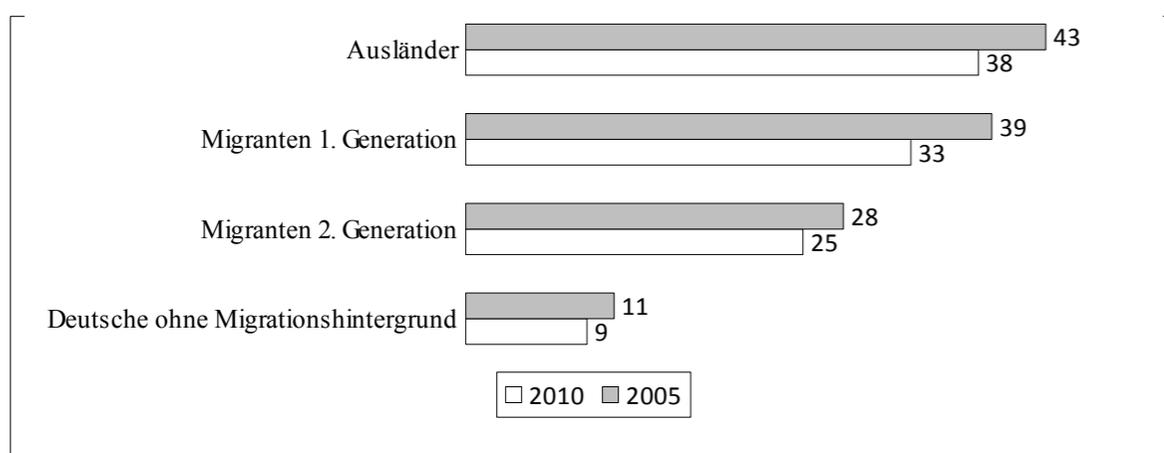
Der leistungsfremde soziale Filter ist beim Übergang in die Hochschulen erneut wirksam. Kinder aus der Oberen Dienstklasse entscheiden sich quasi ‚automatisch‘ für ein Studium, weil ihre Familien mit einer akademischen Ausbildung vertraut sind, die Erfolgsaussichten gut einschätzen und kaum akzeptable Alternativen zu einem Studium wahrnehmen. Die Kosten des Studiums und die Situation am Arbeitsmarkt beeinflussen ihre Entscheidungen nicht. Die Abiturienten

aus Arbeiterfamilien lassen sich dagegen häufiger von einem Studium ‚ablenken‘, weil sie im Hinblick auf ihren Studienerfolg und ihre Arbeitsmarktchancen unsicherer und pessimistischer sind und weil auch die erwarteten finanziellen Belastungen in ihrem Kosten-Nutzen-Kalkül eine Rolle spielen (vgl. z.B. Becker/Hecken 2008).

Die Schule ist nicht in der Lage, die leistungsfremden Filtereffekte in den Familien zu kompensieren. Im Gegenteil: Die Verstöße gegen das meritokratische Prinzip werden in deutschen Schulen nochmals erheblich verstärkt. Es ist wiederholt belegt worden, dass Bewertungen durch Lehrerinnen und Lehrer - die Notengebung und die Empfehlungen am Ende der Grundschulzeit für den weiteren Bildungsweg - auch von leistungsfremden sozialen Kriterien beeinflusst sind, die zu Lasten der Kinder aus sozial schwachen Familien gehen (dazu Geißler 2014, 365f.). Dramatischer als die Benotung und für die Bildungskarriere wichtiger sind die Auswirkungen der Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschulzeit. Die wichtige Weichenstellung beim Übergang in die Sekundarstufe beeinflusst die Bildungskarrieren entscheidend, weil die eingeschlagenen Bildungswege nur schwer korrigierbar sind (vgl. Bellenberg/im Brahm 2010).

Der starke Einfluss leistungsfremder Kriterien auf die Grundschulempfehlungen zu Lasten der Kinder aus unteren Schichten wurde wiederholt empirisch nachgewiesen<sup>8</sup>. Besonders eindrucksvolle Daten förderte dazu die sog. LAU-Studie an 13.000 Hamburger Fünftklässlern zutage. Grundschullehrerinnen legen bei Kindern aus bildungsfernen Familien erheblich strengere Leistungsmaßstäbe bei der Empfehlung für das Gymnasium an als bei Kindern aus bildungsnahen Familien. Die Leistungsanforderungen nehmen mit der Bildungsferne der Familien kontinuierlich zu. Damit eine Gymnasial-

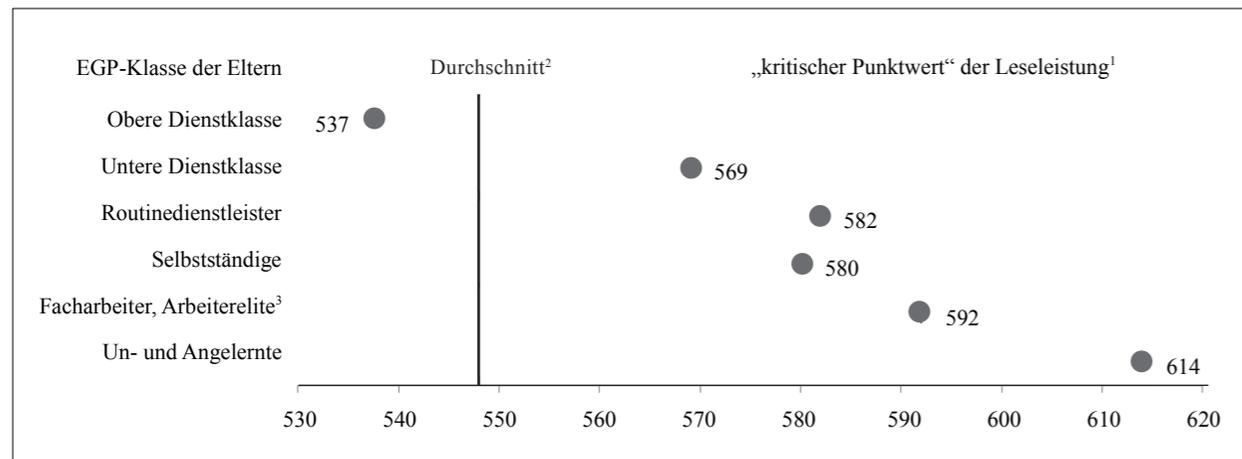
Abb. 4: 25 – 34-jährige Migranten ohne beruflichen Abschluss\* (2005 und 2010)



\* und ohne (Fach-) Hochschulreife

Quelle: eigene Grafik nach Daten in Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Paderborn 2011, 47.

Abb.5: Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte nach Leseleistung und Klassenzugehörigkeit (2006)



<sup>1</sup> Punktwert, bei dem im Durchschnitt das Gymnasium als geeignete Schulform von den Lehrkräften bei den verschiedenen Klassen angesehen wird

<sup>2</sup> 548 Punkte – durchschnittlicher Punktwert der Leseleistung aller Kinder der vierten Klasse. Der Unterschied der durchschnittlichen Leseleistung in der dritten und vierten Schulklasse beträgt 49 Punkte.

<sup>3</sup> Arbeiter mit Leitungsfunktion (Meister, Vorarbeiter, Techniker in manuellen Arbeitsprozessen)

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

empfehlung wahrscheinlich wird, reichen bei Kindern von Vätern mit Abitur 65 Punkte in einem Schulleistungstest; Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss müssen dagegen 98 Punkte - also 50% mehr! - erreichen (Lehmann/Peek 1997, 89). Die IGLU-Studien belegen, dass sich an dieser Situation nichts verändert hat. Zwischen 2001 und 2006 hat der Einfluss leistungsfremder Merkmale sogar noch etwas zugenommen. Abb. 5 zeigt, dass die Anforderungen an die Leseleistung für eine Gymnasialempfehlung umso höher sind, je niedriger der sozioökonomische Status ist.

Bei Kindern der Oberen Dienstklasse reicht eine unterdurchschnittliche Leseleistung aus, die Kinder der Facharbeiter (einschl. Arbeiterelite) müssen dagegen um 55 Punkte und die Kinder der Un- und Angelernten sogar um 77 Punkte besser lesen können als die Kinder aus der bildungsnahen Klasse. Das entspricht einem Lernfortschritt von mehr als einem Jahr bzw. eineinhalb Jahren.

Bisher fehlt eine genauere Analyse zu den Motiven dieser Entscheidungen. Eine Rolle spielen dürften - wie bei der Notengebung - gute Umgangsformen und positives Sozialverhalten, aber auch vermutete Defizite an häuslicher Unterstützung in bildungsfernen Familien (Hilfe bei Hausaufgaben, Nachhilfe, Kontakte zu Lehrern, Durchhaltevermögen bei schulischen Krisen). Offensichtlich handelt es sich teilweise nicht um eine bewusste und gezielte Diskriminierung, sondern um einen gut gemeinten Schutz vor antizipierten Misserfolgen. In der Literatur wird dafür ab und zu der Begriff der ‚wohlwollenden Diskriminierung‘ benutzt.

Die Folgen des leistungsfremden Filters werden durch ungleiche Lernmilieus an den Schultypen verstärkt. Es ist belegt, dass Leistungsstarke und Leistungsschwache aus allen Schichten in Gymnasien mehr als in Realschulen lernen und in Realschulen mehr als in Hauptschulen, die häufig zu ‚Restschulen‘ mit verarmten Lernmilieus verkümmert sind

Baumert u. a. 2003, 287). Da die Schulformen schichttypisch besucht werden, haben die ungleichen Lernmilieus fatale Folgen: Je höher der Status der Jugendlichen ist, umso häufiger profitieren diese von den guten Lernmilieus in den Gymnasien, und je niedriger ihr Status ist, umso häufiger müssen sie mit schwächeren Lernmilieus vorlieb nehmen. Die schichttypischen Leistungsunterschiede nehmen weiter zu.

### 2.2. Tendenzielle Unterschichtung

Die Ursachen für die Bildungsprobleme der jungen Menschen mit Migrationshintergrund lassen sich zu zwei Strängen bündeln: in den migrationsspezifischen und in den schichtspezifischen Strang. Der migrationsspezifische Strang weist auf Probleme hin, die bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtsprache, einem anderen Bildungssystem und teilweise anderen Werten und Normen entstehen. Die Sprachprobleme spielen dabei eine Schlüsselrolle (dazu insbes. Esser 2006).

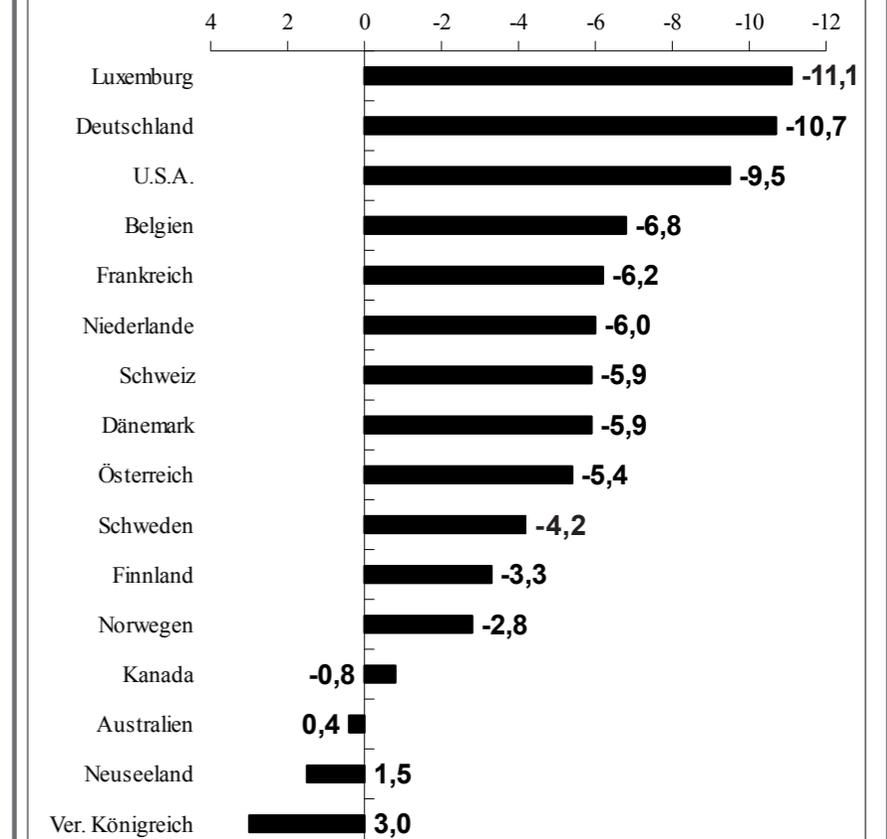
Der schichtspezifische Strang geht darauf zurück, dass die deutsche Gesellschaft tendenziell durch Migranten unterschichtet ist. Das heißt: Junge Migranten stammen häufiger als Einheimische aus statusniedrigeren Familien und seltener aus statushöheren Familien (Einzelheiten dazu bei Geißler 2014, 288ff.). Das Gewicht der beiden Stränge variiert in etwa zwischen einem und zwei Drittel - je nachdem, welche Leistungen und Aspekte der Bildungsbenachteiligung 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 (OECD 2007, 257). Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Bildungsbeteiligung. Die Chancen von westdeutschen Einheimischen, eine weiterführende Schule (Realschule, Gymnasium) statt einer Hauptschule zu besuchen, sind um das 2,5-fache höher als die Chancen der jugendlichen Migranten. Kontrolliert man deren Schichtzugehörigkeit, dann reduzieren sich die Vorteile der Einheimischen um Zweidrittel auf das 1,5-fache (Baumert/Schümer 2002, 198). Die Unterschichtungseffekte sind in Deutschland aus zwei Gründen besonders verhängnisvoll:

1. Die tendenzielle Unterschichtung ist besonders stark ausgeprägt: Luxemburg und Deutschland sind 2012 die beiden Gesellschaften unter den 16 wichtigen Einwanderungsländern der OECD, in

Abbildung 6: Unterschichtung durch Migration im internationalen Vergleich 2012

Unterschiede im sozioökonomischen Status<sup>1</sup> zwischen Familien von 15-jährigen ohne und mit Migrationshintergrund<sup>2</sup> in Einwanderungsländern der OECD



<sup>1</sup> sozioökonomischer Status: gemessen mit dem Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI)

<sup>2</sup> mit Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil zugewandert

Quelle: eigene Grafik nach Daten bei Prenzel, M. u.a. 2013, 285.

denen die Unterschiede im sozioökonomischen Status zwischen Migranten und Einheimischen am größten sind (Abb. 6)<sup>9</sup>.

Bei den Nachbarn Belgien, Frankreich, Niederlande, Dänemark, Schweiz und Österreich ist diese Kluft um ein Drittel bis um die Hälfte kleiner. Die starke tendenzielle Unterschichtung und ihre negativen Folgen für die Bildungschancen der Migrantenkinder sind eine Hypothek, die uns die Gastarbeiterpolitik, das

lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik und die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

2. Deutschland gehört, wie eingangs bereits erwähnt, zu denjenigen OECD-Gesellschaften, wo die schichttypischen Schulleistungsunterschiede am weitesten auseinanderklaffen. Zwei für junge Migranten besonders ungünstige Problemzonen treffen also aufeinander und

kumulieren in ihren negativen Begleiterscheinungen. Die besonders starke tendenzielle Unterschichtung hat im deutschen Bildungssystem mit besonders stark ausgeprägten schichttypischen Schulleistungen besonders schlimme Benachteiligungen zur Folge.

Umstritten ist die These von der „institutionellen Diskriminierung“ der jungen Migranten (Radtke/Gomolla 2002). Quantitative Studien bestätigen Diskriminierungen in der Grundschule. Migrantenkinder bleiben bei gleichen Leseleistungen und gleichem sozioökonomischem Status um das 1,6-fache häufiger sitzen (Krohne u. a. 2004, 388). Bei IGLU 2001 war die leistungswidrige Diskriminierung von jungen Migranten bei den Grundschulempfehlungen für die weitere Bildungslaufbahn noch stark ausgeprägt (Bos u. a. 2004, 211), fünf Jahre später erhalten Einheimische bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleichen Leseleistungen nur noch um das 1,2-fache häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium (Bos u. a. 2007, 289). 2007 wechseln GrundschülerInnen aus türkischstämmigen und russlanddeutschen Familien bei gleichem sozioökonomischem Status fast so häufig auf ein Gymnasium wie einheimische, und türkischstämmige besuchen bei gleichen Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde sogar häufiger ein Gymnasium (Gersch/Becker 2010). Es sieht so aus, als habe sich die institutionelle Diskriminierung durch die Diskussionen um die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder abgeschwächt.

### 2.3. Eine stark unterentwickelte Kultur des Förderns

PISA ermittelt das Gefühl der Schüler, von ihren Lehrern beim Lernen unterstützt zu werden, mit einem „Index Lehrerunterstützung“. Deutschland schneidet dabei sehr schlecht ab. In allen OECD-Ländern fühlen sich die Schüler im Jahr

2000 besser von ihren Lehrern unterstützt als in Deutschland. Bei PISA 2003 liegt Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26<sup>10</sup>.

Einseitige Schuldzuweisungen an die Lehrerschaft sind hier fehl am Platz. 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. So mangelt es in Deutschland erheblich an zusätzlichem schulischem Förderpersonal. Diese Defizite macht ein Vergleich mit Kanada deutlich, dessen Schulsystem effizienter und gleichzeitig inklusiver ist als das deutsche. Die Leistungsstarken sind besser als in Deutschland und die Kompetenzunterschiede zu den Leistungsschwachen erheblich kleiner als in Deutschland. In Kanada werden alle Schüler von den Lernbehinderten bis zu den Hochbegabten neun bis zehn Jahre lang in sehr leistungsheterogenen Klassen gemeinsam unterrichtet. An jeder Schule gibt es sog. „Förderzentren“ mit Lehrerassistenten, Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern, Schulmedizinerinnen und Logopäden. Sie helfen bei der Förderung, die für vier Gruppen institutionalisiert ist: für Lernbehinderte und Hochbegabte, für Migranten in der Landessprache sowie für Leistungsschwache. Klassenwiederholungen sind nur in Ausnahmefällen erlaubt<sup>11</sup>. Obwohl die Sprachprobleme bei der schulischen Integration der Migranten eine zentrale Rolle spielen, wird in Deutschland nur an 30% der Schulen zusätzlicher Förderunterricht in der Landessprache angeboten. Deutschland liegt damit bei den wichtigsten 21 Einwanderungsländern der OECD, wo der Förderunterricht im Durchschnitt an 57% der Schulen existiert, auf dem letzten Platz<sup>12</sup>.

### 3. Resümee - verschenkte Ressourcen

Deutschland gehört zu denjenigen Ländern der OECD, wo die Schulleistungsunterschiede nach sozialer und ethnischer Herkunft besonders groß sind. Entsprechend hoch ist die soziale und ethnische Selektivität des deutschen Bildungssystems. Die Ursachenanalyse zu den Bildungsnachteilen der jungen Menschen aus sozial schwachen Schichten sowie mit Migrationshintergrund macht deutlich, dass ihre Leistungspotentiale - in den 1960er Jahren hätte man dazu ‚Begabungsreserven‘ gesagt - weder im Schul- und Hochschulbereich noch in der beruflichen Ausbildung angemessen entwickelt wurden und werden. Diese ungenutzten Potentiale verstoßen nicht nur gegen das Prinzip der meritokratischen Chancengleichheit, sondern sie sind angesichts des derzeitigen Fachkräftemangels auch ökonomisch schmerzlich. Es sind verschenkte Ressourcen, die dringend benötigt werden.

Die Flüchtlingskrise hat der öffentlichen Diskussion um Migration und Integration neue Impulse gegeben. Spitzenpolitiker aus fast allen Parteien weisen deutlicher als bisher darauf hin, dass der deutsche Arbeitsmarkt zunehmend Einwanderer braucht. Angesichts der seit Jahrzehnten sehr niedrigen Geburtenraten in Deutschland entsteht eine immer weiter klaffende Lücke beim Arbeitskräftebedarf, weil der enorme ‚Geburtenberg‘ der 1960er Jahre nach und nach aus dem Erwerbsleben ausscheidet. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass den vielen Flüchtlingen und ihren Kindern umgehend angemessene Bildungsangebote gemacht werden müssen. So wird z. B. gefordert, an den Hochschulen mehr Lehrkräfte mit dem Fach ‚Deutsch als Zweitsprache‘ auszubilden, weil gute Deutschkenntnisse eine zentrale Voraussetzung für die berufliche Integration sind. Eventuell liefert die Flüchtlingskrise einen Beitrag dazu, dass nicht nur die Leistungspotentiale der ein-

wandernden Flüchtlinge, sondern auch die Potentiale der schon länger hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund besser entwickelt werden als bisher.

Die erforderlichen Maßnahmen, um die bisher verschenkten Ressourcen besser zu entfalten - dazu gehört insbes. der Ausbau der unterentwickelten Förderkultur - kosten allerdings Geld. Auch bei der Finanzierung seiner Bildung ist Deutschland sparsamer als die meisten der OECD-Länder. 2009 lagen seine Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandsprodukts pro Kopf nur bei 85% des OECD-Durchschnitts, nur 5 der 35 Länder (Tschechien, Slowakei, Ungarn, Italien, Japan) ließen sich die Bildung ihres Nachwuchses noch weniger kosten. Etwas günstiger sieht es aus, wenn man die Zahl der Schüler und Studierenden berücksichtigt. Dann liegt Deutschland bei 93% des OECD-Durchschnitts, in den wichtigen Bereichen von Primarstufe und Sekundarstufe I allerdings nur bei 78% bzw. 88% (OECD 2012, 293).

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an eine Einsicht von J. F. Kennedy: „*There is only one thing in the long run more expensive than education - no education*“

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> z. B. Dahrendorf 1965.

<sup>2</sup> Einzelheiten dieser Entwicklungen bei Geißler 2014, 348-362.

<sup>3</sup> Becker/Tremel 2006, 414 (Kindertageseinrichtungen); Kratzmann/Schneider 2008, 24f. (Einschulung); Krohne u. a. 2004, 385 (Sitzenbleiben); Diefenbach 2010, 68 (Überweisung auf Sonderschulen).

<sup>4</sup> eigene Berechnungen nach Daten des Statistischen Bundesamtes.

<sup>5</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 294 (ohne ‚Bildungsausländer‘, die sich ausschließlich zu Studienzwecken in Deutschland aufhalten).

<sup>6</sup> Die Studie von Müller-Benedikt 2007, 623, 626 bringt diesen Filter sehr anschaulich zum Ausdruck. Vgl. dazu auch Geißler 2010.

<sup>7</sup> Vgl. Ditton 2010, 64; Neugebauer 2010; Merckens/Wessel 2002, 189ff.

<sup>8</sup> Belege bei Geißler 2014, 365f.

<sup>9</sup> 2006 führte Deutschland diese Tabelle knapp vor Luxemburg an (Geißler/Weber-Menges 2007, 19).

<sup>10</sup> BMBF 2003, 91 (2000); Senkbeil u. a. 2004, 300 (2003).

<sup>11</sup> Genaueres zum Vergleich Kanada-Deutschland bei Geißler/Weber-Menges 2010, 569ff.

<sup>12</sup> Ergebnisse von PISA 2009 bei Hertel u.a. 2010, 127.

<sup>13</sup> Weitere Überlegungen zum Abbau der Bildungsungleichheit durch institutionelle Reformen bei Geißler/Weber-Menges 2010.

## Literatur

Arnold, K.-H. u. a. 2007: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: W. Bos u. a.: IGLU 2006. Münster u. a., S. 271-297.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.

Baumert, J. u. a. 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baumert, J. u. a. 2003: Schulumwelten - institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 261-331.

Baumert, J./G. Schümer 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: J. Baumert u.a.(Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159-202.

Becker, R./A. E. Hecken 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studieren an Universitäten abgelenkt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 60, S. 3-29.

Becker, R./W. Lauterbach (Hrsg.) 2010: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. aktual. Aufl. Wiesbaden.

Becker, R./P. Tremel 2006: Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. In: Soziale Welt 57, S. 397-418.

Bellenberg, G./G. im Brahm 2010: Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In: G. Quenzel/K. Hurrelmann (Hrsg.), S. 517-535.

BMBF 2003 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn.

Bos, W. u. a. (Hrsg.) 2004: IGLU. Münster u. a.

Bos, W. u. a. (Hrsg.) 2007: IGLU 2006. Münster u.a.

Dahrendorf, R. 1965: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.

Diefenbach, H. 2010: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. 3. Aufl. Wiesbaden.

Ditton, H. 2010: Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: G. Quenzel/K. Hurrelmann (Hrsg.), S. 53-71.

Esser, H. 2006: Sprache und Integration. Frankfurt/New York.

Gebhardt, M. u. a. 2013: Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Prenzel, M. u. a., S. 275-308.

Geißler, R. 2010: Die meritokratische Illusion - oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In: M. Haller/N. Niggeschmidt (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik, S. 193-210.

Geißler, R. 2014: Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden.

Geißler, R./S. Weber-Menges 2008: Migrantenkinder im Bildungssystem - doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49, S. 14-22.

Geißler, R./S. Weber-Menges 2010: Überlegungen zu einer behutsamen Perestrojka des deutschen Bildungssystems. In: G. Quenzel/K. Hurrelmann (Hrsg.), S. 557-584.

Gersch, C./M. Becker 2010: Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In: K. Maaz u. a. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Bonn, S. 181-200.

Gomolla, M./F.- O. Radtke 2002: Institutionelle Diskriminierung. Opladen.

Hertel, S. u. a. 2010: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: E. Klieme u. a. (Hrsg.), S. 113-151.

Klieme, E. u. a. (Hrsg.) 2010: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a.

Kratzmann, J./T. Schneider 2008: Soziale Ungleichheit beim Schulstart. Berlin (DIW SOEP papers 100).

Krohne, J. A. u.a. 2004: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 373-390.

Lehmann, R. H./R. Peek 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg.

Merkens, H./A. Wessel 2002: Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Hohengehren.

Müller, K./T.Ehmke 2013: Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M. u. a. (Hrsg.), S. 245 - 274.

Müller, W. u. a. 2010: Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.), S. 305-344.

Müller-Benedikt, V. 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, S. 615-639.

Neugebauer, M. 2010: Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium. Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Soziologie 39, S. 202-214.

OECD 2007: Die OECD in Zahlen und Fakten 2007. o. O.

OECD 2012: Bildung auf einen Blick 2012. o. O.

Picht, G. 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten-Freiburg.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2007: PISA '06. Münster u. a.

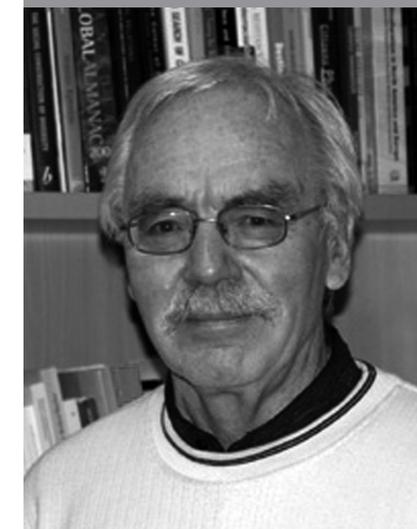
Prenzel, M. u. a. (Hrsg.) 2013: PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u. a.

Quenzel, G./K. Hurrelmann (Hrsg.) 2010: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden.

Senkbeil, M. u. a. 2004: Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA2003. München u. a., S. 296-313.

Walter, O./P. Taskinen 2007: Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), S. 337-366.

## Autor



Rainer Geißler, Jg. 1939, Prof. em. Dr. phil., Soziologe am Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Siegen. Die Forschungsschwerpunkte sind: Sozialstruktur und soziale Wandel, Soziale Ungleichheit und Bildungschancen, Migration und Integration, Mediensoziologie mit Schwerpunkt mediale Integration, Kriminalsoziologie, die Gesellschaft Kanadas.