

Arbeitspapier **171**

Heike Solga | Rosine Dombrowski

**Soziale Ungleichheiten  
in schulischer und  
außerschulischer Bildung**

Stand der Forschung und Forschungsbedarf

**Arbeitspapier 171**

# **Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung**

**Stand der Forschung und Forschungsbedarf**

*Heike Solga*

*Rosine Dombrowski*

**Heike Solga**, Prof. Dr., ist Soziologin mit dem Schwerpunkt Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Lebensverlaufsfor- schung. Nach langjähriger Tätigkeit am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1991 – 2004) hatte sie Professuren in Yale, Leipzig und Göttingen inne. Seit Ende 2007 leitet sie die Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und ist zugleich Professorin für Soziologie an der FU Berlin sowie Direktorin des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI). Im Konsortium des Nationales Bildungspanels ist sie für die Etappe 6 „Übergänge in die berufliche Ausbildung und in den Arbeitsmarkt“ mitverantwortlich.

**Rosine Dombrowski**, Dipl. Soz., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Projektgruppe „Natio- nales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialfor- schung (WZB). Sie studierte Soziologie an der Universität Bremen. Zwischen 2007 und 2008 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ und in der Projektgruppe „Education and Transitions into the Labour Market“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungs- und Arbeitsmarktsoziologie, sowie Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse. Aktuell schreibt sie ihre Dissertation zum Berufsfindungsprozess von benachteilig- ten Jugendlichen.

## Impressum

Herausgeber: **Hans-Böckler-Stiftung**  
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB  
Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf  
Telefon: (02 11) 77 78-593  
Fax: (02 11) 77 78-4593  
Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de

Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Abteilung Forschungsförderung  
Best.-Nr.: 11171  
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, März 2009  
€ 15,00

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1	Leitfragen der Studie	8
1.2	Gegenstand und Aufbau der Studie	10
<b>2</b>	<b>Soziale Ungleichheiten in der schulischen Bildung</b>	<b>13</b>
2.1	Welche sozialen Ungleichheiten bestehen in der schulischen Bildung?	13
2.1.1	Schichtspezifische Bildungsungleichheiten	13
2.1.2	Bildungsungleichheiten und Migrationshintergrund	16
2.1.3	Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern	18
2.1.4	Bildungsmobilität und Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems	19
2.2	Welche Ursachen haben soziale Bildungsungleichheiten im schulischen Bereich?	20
2.2.1	Ursachen schichtspezifischer Bildungsungleichheiten	21
2.2.2	Ursachen zum Zusammenhang von Bildungsungleichheiten und Migrationshintergrund	25
2.2.3	Ursachen für Bildungsungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen	30
2.3	Fortsetzung von Bildungsungleichheiten bei weiteren Bildungsübergängen im Lebensverlauf	32
<b>3</b>	<b>Soziale Ungleichheiten in der außerschulischen Bildung</b>	<b>35</b>
3.1	Schichtspezifische Ungleichheit	36
3.2	Außerschulische Bildungsungleichheiten und Migrationshintergrund	38
3.3	Außerschulische Bildungsungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen	38
3.4	Bedeutung außerschulischer Bildung für soziale Bildungsungleichheiten	39
<b>4</b>	<b>Exkurs: Welche Rolle spielen soziale Bildungsungleichheiten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>Handlungsperspektiven für den Abbau sozialer Bildungsungleichheiten</b>	<b>43</b>
<b>6</b>	<b>Zukünftige Forschungsbedarfe aus wissenschaftlicher und arbeitnehmerorientierter Sicht</b>	<b>47</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>49</b>
<b>8</b>	<b>Anhang: Abbildungen und Tabellen</b>	<b>59</b>
	<b>Über die Hans-Böckler-Stiftung</b>	<b>77</b>



# Anhang: Abbildungen und Tabellen

## Abbildungen

Abb. 1: Arbeitsmarktbilanz in Deutschland, 1991 bis 2025	59
Abb. 2: Altersstruktur des Erwerbspersonenpotenzials bis 2050	59
Abb. 3: Arbeitseinsatz (geleistete Arbeitsstunden) nach Wirtschaftsbereichen in Deutschland	60
Abb. 4: Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr nach Schularten in Deutschland 1998 bis 2005 (in Prozent)	60
Abb. 5: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien des oberen Quartils der sozialen Herkunft vor denen aus dem unteren Quartil	61
Abb. 6: Stärke des Zusammenhangs zwischen mathematischer Kompetenz und dem ESCS-Index (PISA 2006; Anteil der erklärten Varianz in Prozent)	62
Abb. 7: Abgänger/innen aus allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss 1960 bis 2005 (in Prozent)	62
Abb. 8: Schulabschlüsse nach Geschlecht und Region, Schuljahr 2005/2006	63
Abb. 9: Studienverzichtsgründe nach Art der besuchten Schule (in Prozent der Studienberechtigten 2004 ohne Studienabsicht, Mehrfachnennungen möglich)	64
Abb. 10: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2004 und 2006 nach schulischer Vorbildung (in Prozent)	65
Abb. 11: Aktivitäten in Vereinen/Jugendgruppen (in Prozent)	65

## Tabellen

Tab. 1: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Lesekompetenzstufen nach Schulform (PISA 2006; in Spaltenprozenten)	66
Tab. 2: Schulabgänger/innen ohne Hauptschulabschluss 2006 nach Ländern (in Prozent der 15- bis unter 17-Jährigen)	66
Tab. 3: Schulabgänger/innen nach Abschlussart, Bildungsgang und Abgangsjahr Fortsetzung Tab. 3	67 68
Tab. 4: Verteilung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf unterschiedliche Lesekompetenzstufen (in Prozent)	69
Tab. 5: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (2000) in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in Zeilenprozenten)	69
Tab. 6: Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 2000 bis 2006 (Differenz zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in Testpunkten)	70
Tab. 7: Kompetenzunterschiede zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen in Deutschland und für die OECD-Staaten insgesamt 2000 bis 2006 (Differenz in Testpunkten)	70
Tab. 8: Ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich und in Sonderschulen nach Nationalität und Geschlecht (in Zeilenprozenten)	71
Tab. 9: Ausländische und deutsche Schulabgänger/innen nach Abschlussart, Bildungsgang und Abgangsjahr	72
Tab. 10: Umgang mit Mathematik nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Status der Familien	73
Tab. 11: Relative Chancen des Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit nach Bundesländern (Odds ratios)	73
Tab. 12: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2006 nach Geschlecht und schulischer Vorbildung	74
Tab. 13: Ausgewählte Freizeitaktivitäten von 10- bis 18-jährigen Jugendlichen nach Geschlecht (in Minuten und Prozent des Freizeitbudgets)	75



# 1 Einleitung

Bildung ist in unserer Gesellschaft eine wichtige Determinante für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe. Bildungsarmut verwehrt einem diese Partizipationschancen. Gering Qualifizierte sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen – und wenn sie erwerbstätig sind, dann zumeist in prekären Arbeitsverhältnissen mit geringer Arbeitsplatzsicherheit, niedrigem Lohn, mangelndem Kündigungsschutz und hohen gesundheitlichen Belastungen. Bildung bzw. Bildungs(miss)erfolg ist damit eine der zentralen Determinanten der *intragenerationalen* Kumulation sozialer Ungleichheiten im Lebensverlauf.

Zugleich wird mit jeder Veröffentlichung von PISA- oder IGLU-Ergebnissen immer wieder gezeigt, dass der Lernerfolg in Deutschland – ausgeprägter als in vielen anderen Ländern – sehr stark von der sozialen Herkunft abhängt. Gering Qualifizierte werden damit bereits früh im Lebensverlauf – d.h. bereits im Bildungssystem – aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt. Als gering qualifizierte Eltern sind sie selbst wiederum Ausgangspunkt (nicht Ursache!) sozialer Benachteiligungen für ihre Kinder. Letzteres stellt die *intergenerationale* Reproduktion sozialer Ungleichheit dar.

Dieser Teufelskreis von intra- und intergenerationaler Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten ist in den letzten Jahrzehnten nicht einmal ansatzweise aufgebrochen worden.

Warum sind dieser Teufelskreis sowie die sich damit beschäftigende Bildungsforschung aus arbeitnehmerorientierter Sicht relevant? Die Antwort auf diese Frage ist so einfach wie wichtig zugleich:

- Schülerinnen und Schüler von heute sind Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von morgen: Eine gute und ausreichende Bildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für ihre langfristige Beschäftigungsfähigkeit.
- Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von heute sind zugleich (zumindest teilweise) Eltern, die ein hohes Interesse daran haben, ihre Kinder gut auf das Leben vorzubereiten – und dazu gehört eine gute Bildung.
- Schulen (sowie andere Bildungsinstitutionen) sind Arbeitsplätze von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (z. B. Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher). Zudem hängt das soziale und professionelle Ansehen des Lehr- und Erziehungspersonals auch davon ab, wie gut es ihnen gelingt, die nachfolgenden Generationen mit einer guten Bildung in das (Erwerbs-)Leben zu entlassen.
- Die Vertretungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, insbesondere Gewerkschaften, können als soziale Akteure ihrer Verantwortung für soziale Gerechtigkeit daher nur gerecht werden, wenn sie sich auch für den Abbau von Bildungsungleichheiten einsetzen.
- Bildung ist schließlich ein wichtiger Standortfaktor und Grundlage wirtschaftlicher Prosperität. Damit dient der Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten auch dem gesellschaftlichen Wohlstand und damit der Verbesserung der Lebensbedingungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern.

Auch Letzteres sollte – insbesondere angesichts der demografischen Entwicklung – nicht unterschätzt werden. Die Förderung von bisher vernachlässigten Bildungspotenzialen darf nicht nur als ein wirtschaftliches, sondern muss auch als ein wichtiges bildungspolitisches Thema verstanden werden. Die Geburtenhäufigkeit in Deutschland stagniert seit Mitte der 1970er Jahre bei 1,5 Kindern pro Frau. Damit verringern sich die Jahrgangsstärken von Geburtsjahrgang zu Geburtsjahrgang. Dies führt dazu, dass die Bevölkerung in Deutschland immer älter und die Zahl der hier lebenden Menschen über die kommenden Jahrzehnte deutlich zurückgehen wird. Diese Entwicklung der Bevölkerung Deutschlands zeichnet sich seit vielen Jahren ab und ist nur begrenzt veränderbar. Hiermit sind vielfältige andere gesellschaftliche, soziale und volkswirtschaftliche Bereiche verbunden, die die Entwicklung des Arbeitsmarkts in den kommenden Jahrzehnten enorm beeinflussen.

Mit dem Renteneintritt der ersten geburtenstarken Jahrgänge der 1950er und 1960er Jahre wird sich der Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials vor allem ab 2015 beschleunigt fortsetzen. Berechnungen des IAB zeigen, dass sich an diesem demografischen Abwärtstrend (auch bei unterschiedlichen Annahmen von Zuwanderung) nichts ändern wird (siehe Abbildung 1 im Anhang). Gleichzeitig steigt das Durchschnittsalter des

Erwerbspersonenpotenzials. Die IAB-Prognosen des Erwerbspersonenpotenzials bis zum Jahr 2050 zeigen, dass die Zahl der Erwerbspersonen bis 2020 nicht wesentlich geringer sein wird als heute, die Erwerbspersonen werden aber sehr viel älter sein als heute (siehe Abbildung 2 im Anhang). Danach wird allerdings das Angebot an Arbeitskräften deutlich zurückgehen. Bei gleichbleibender Bildungsbeteiligung bzw. Bildungsverteilung auf die unterschiedlichen Bildungsgruppen (von Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung bis hin zu Hochschulabsolventinnen und -absolventen) wird damit auch ein (weiterer) Fachkräftemangel einhergehen.<sup>1</sup> Obgleich die Frauenerwerbsquote, vor allem in Westdeutschland, in den nächsten Jahren noch weiter ansteigen kann, wird dieser Anstieg den demografischen Rückgang nicht kompensieren können.<sup>2</sup> Ferner reichen arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, wie die „Rente mit 67“, trotz ihres potenziell positiven Einflusses auf das Erwerbspersonenpotenzial nicht aus, um den demografischen Rückgang zu kompensieren; sie können diesen bestenfalls abmildern.<sup>3</sup>

Während Faktoren auf der Seite des Arbeitsangebots noch recht gut prognostiziert werden können, bestehen auf der Nachfrageseite erhebliche Unsicherheiten.<sup>4</sup> Gleichwohl kann seit Jahren ein beständiger Anstieg der Qualifizierungsanforderungen im Beschäftigungssystem beobachtet werden. Vor allem in den wissensintensiven unternehmensbezogenen Dienstleistungen (wie Forschung und Entwicklung, Unternehmensberatung oder Markt- und Meinungsforschung) werden die Beschäftigungsanteile weiter steigen (siehe Abbildung 3 im Anhang). In Kombination mit der zunehmenden Technisierung der Arbeitswelt wird dieser Trend wohl dazu führen, dass der Bedarf an (hoch)qualifizierten Arbeitskräften steigt und Hilfs- und Einfacharbeitsplätze weiter abnehmen werden.<sup>5</sup>

Angesichts dieser Perspektiven gibt es große Herausforderungen insbesondere für die Bildungspolitik. Neben der Erhöhung der Frauenerwerbstätigkeit und der Verbesserung der Beschäftigungsperspektiven älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ist die Erhöhung der Bildungsbeteiligung sowie des Bildungsniveaus der nächsten Generationen von großer Dringlichkeit. Das heißt, es ist nicht nur eine möglichst hohe Bildung für alle Gesellschaftsmitglieder, sondern auch eine möglichst lange Beschäftigungsfähigkeit – und damit die frühzeitige Fundierung für ein lebenslanges Lernen – erforderlich. Die Befunde der Bildungsforschung sowie die aktuelle Bildungsberichterstattung<sup>6</sup> weisen seit mehr als 40 Jahrzehnten immer wieder darauf hin, dass mit der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten und mit Migrationshintergrund hier wichtige Bildungspotenziale brachliegen, die – neben den Gesichtspunkten von sozialer Teilhabe, Integration und sozialer Gerechtigkeit – auch angesichts der beschriebenen demografischen und wirtschaftlichen Entwicklungen nicht verschenkt werden dürfen.

## 1.1 Leitfragen der Studie

Für ein fundiertes bildungspolitisches und ungleichheitsreduzierendes Handeln ist einerseits eine Bildungsforschung erforderlich, die nicht nur deskriptive Zusammenhänge ausweist, sondern auch die Prozesse untersucht, durch die soziale Bildungsungleichheiten entstehen. Erst wenn wir wirklich verstehen, durch welche sozialen Prozesse (Mechanismen) soziale Faktoren wie Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht in Bildungskontexten und beim Bildungserwerb (benachteiligend) relevant werden, ist es auch möglich, fundierte Wege bzw. Lösungsansätze für den Abbau von Bildungsungleichheiten aufzuzeigen. Andererseits ist es erforderlich, dass soziale und bildungspolitische Akteure die Befunde dieser Forschung zur Kenntnis nehmen. Leitfragen der Studie sind daher:

- 1) Was sind wichtige Befunde zu sozialer Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung? In welchem Ausmaß sind sie im deutschen Schulsystem vorhanden und durch welche Prozesse (Mechanismen) werden sie hergestellt?
- 2) Welche Lücken und Schwächen gibt es in der Bildungsforschung und Berichterstattung?

1 Fuchs/Söhnlein 2007.

2 Bund-Länder-Kommission 2001.

3 Ebd.

4 Bund-Länder-Kommission 2001.

5 Allmendinger u.a. 2006.

6 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008.

- 3) Welche Forschungsbedarfe hinsichtlich sozialer Bildungsungleichheiten ergeben sich daraus aus wissenschaftlicher und arbeitnehmerorientierter Sicht?
- 4) Welche Anregungen zum Abbau von Bildungsungleichheiten können – basierend auf den vorhandenen Befunden – für Bildungspolitik und bildungspolitische Akteure gegeben werden?

Für die Beantwortung dieser Fragen ist es notwendig, zunächst zu klären, **was mit „sozialen Bildungsungleichheiten“ gemeint ist**, und damit auch, welche Bildungsungleichheiten eigentlich abgebaut werden sollen. Es gibt unterschiedliche Definitionen oder Alternativen der Betrachtung von sozialen Bildungsungleichheiten. Die wohl am stärksten verbreitete Betrachtungsweise ist die Herstellung von **Chancengleichheit**. Sie ist von zentraler Bedeutung für die Verwirklichung des im Grundgesetz verankerten Verbots der Diskriminierung, unter anderem nach sozialer Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit oder Behinderung. Chancengleichheit zielt auf einen „fairen“ Wettbewerb um das gesellschaftlich attraktive und knappe (oder knapp gehaltene) Gut der höheren Bildung, der nicht durch soziale Herkunft oder andere zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten (wie Migrationshintergrund und Geschlecht) beeinflusst werden darf. Damit wird – liberaler Denktraditionen folgend – eine funktionalistische Notwendigkeit von sozialer Ungleichheit und Wettbewerb anerkannt, die auch heute noch das Denken in modernen Gesellschaften dominiert. Kurz gesagt, im Sinne von Chancengleichheit geht es „nur“ darum, dass es keine Bildungsunterschiede nach Herkunft geben darf, sehr wohl aber nach individuellen Potenzialen (wie auch immer man sie messen und beobachten kann). Normativ folgt dies dem Grundsatz: „Jedem/jeder nach seinen/ihren Fähigkeiten und Anstrengungen“. Besteht nun ein Zusammenhang zwischen sozial schwacher Herkunft und geringerem Bildungserfolg, so bedeutet dies, dass der Anteil von Kindern aus diesen Schichten zu einem größeren Teil (als Kinder aus höheren Schichten) in ihrem Bildungserfolg unter ihrem eigentlichen Leistungspotenzial bleiben und sie somit ein höheres Risiko für ein sogenanntes „Underachievement“ haben. Normatives Ziel des Abbaus von sozialen Bildungsungleichheiten im Sinne von Chancengleichheit ist damit: Vermeidung bzw. Abbau von „Underachievement“, nicht jedoch Reduzierung von Ungleichheit in den *Bildungsergebnissen*.<sup>7</sup> Mit der Forderung nach Chancengleichheit bei der Bildung wird daher selten gefordert, dass alle Gesellschaftsmitglieder einen höheren Sekundarschulabschluss erwerben sollten und dass deshalb beispielsweise Sonder- oder Hauptschulen abzuschaffen sind. Vielmehr bedeutet diese Forderung nur, dass, wenn es Sonder- und Hauptschulen gibt, diese auch von Akademikerkindern entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil besucht werden sollten.

Eine zweite Betrachtungsweise von sozialen Bildungsungleichheiten ist **Bildungsarmut**.<sup>8</sup> Bildungsarmut ist ein Bildungsniveau – in Form von Bildungsabschlüssen bzw. -zertifikaten oder Kompetenzen –, das in einer Gesellschaft unzureichend ist bzw. das unterhalb des gesellschaftlichen notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben liegt.<sup>9</sup> Hier geht es darum, quasi „Kein Kind zurückzulassen!“ Abbau von Bildungsarmut beinhaltet damit eine Reduzierung von Ungleichheiten in den *Bildungsergebnissen*.<sup>10</sup> Wäre daher eine Verringerung von Ergebnisungleichheit in der Bildung und damit der Abbau ungleicher Teilhabechancen im Lebensverlauf das Ziel, dann müsste der Abbau bzw. die Beseitigung von „Bildungsarmut“ gefordert werden. Und wenn Förder- und Hauptschule eine Wissensvermittlung auf dem gesellschaftlich erforderlichen Niveau nicht (mehr) gewährleisten, dann wären diese Schultypen im Sinne der Forderung nach Abbau von (Ergebnis-)Ungleichheit abzuschaffen – unabhängig davon, von Kindern welcher sozialen Schicht sie besucht werden.

Es gibt Hinweise, **dass gerade Bildungsarmut das zentrale Problem des deutschen Bildungssystems** ist. Haupt- und Förderschulen stellen heute immer seltener ein lernfreundliches Schulumilieu dar. Dies zeigen unter anderem Untersuchungen von Solga und Wagner<sup>11</sup> auf Basis der Daten der Deutschen Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung sowie Auswertungen zu schulischen Kontexteffekten von Baumert u.a.<sup>12</sup> auf Basis der Daten der PISA-Studie 2000. Hier zeigt sich, dass 16 % der Hauptschulen

7 Vgl. Solga 2005a.

8 Allmendinger 1999.

9 Vgl. Solga/Powell 2006.

10 Prägnant wird dies in den PISA-Ergebnissen deutlich: Bei den Leistungsspitzenreitern ist nicht nur die Leistungsspitze am stärksten ausgebaut, sondern zugleich auch die Leistungsdifferenz zwischen den „schlechtesten“ und den „besten“ Schüler/innen deutlich geringer als in anderen Ländern, beispielsweise in Deutschland.

11 Solga/Wagner 2001.

12 Baumert u.a. 2006.

– insbesondere in Großstädten – aufgrund ihres „kritischen Schulmilieus“ als nicht mehr „beschulbar“ gelten müssen.<sup>13</sup> Nicht mehr „beschulbar“ sind damit ca. 96 % aller Hauptschulen in Bremen, 69 % der Hauptschulen in Hamburg und mindestens 60 % dieser Schulen in Berlin. Ferner zeigen die Nationalen Bildungsberichte von 2006 und 2008 deutlich<sup>14</sup>, dass der Hauptschulabschluss keine gleichberechtigte Teilhabe am Zugang zu Ausbildung und damit an einem „qualifizierten“ Erwerbsleben mehr gewährleistet. Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss, die im Jahr 2006 ins berufliche Bildungssystem eingemündet sind, hatten ein 2,6-mal so hohes Risiko wie Jugendliche mit einem Realschulabschluss, im sogenannten Übergangssystem, d.h. in berufsvorbereitenden Maßnahmen, zu landen; das Risiko von Jugendlichen ohne einen Hauptschulabschluss (die zu rund 80 % Sonder- und Hauptschulen besuchen) war um das 9,4-Fache höher als bei Jugendlichen mit Realschulabschluss und um das 3,6-Fache höher als bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (siehe Abbildung 10 im Anhang).<sup>15</sup>

Beide Betrachtungsweisen – Chancengleichheit und Bildungsarmut – schließen sich als Zielstellungen gleichwohl nicht aus, sie sind jedoch auch nicht deckungsgleich. Mit dem Ziel des Abbaus von Ungleichheiten in den Bildungschancen kann zugleich auch Bildungsarmut reduziert werden, muss sie aber nicht – nämlich dann nicht, wenn die Pflichtschulzeit und der erwartete allgemeinbildende Mindestschulabschluss sich weiterhin am *Hauptschulabschluss* orientieren bzw. bemessen. Neben dem Zugang zu Ausbildungsplätzen (siehe oben) zeigen beispielsweise alle Studien zu Arbeitsmarktchancen, dass dieser Abschluss mit einem deutlich höheren Arbeitslosigkeitsrisiko sowie deutlich geringerem Einkommen einhergeht – und dies unter anderem auch deshalb, weil die Chancen für eine abgeschlossene Ausbildung sehr niedrig sind. Der Abbau von Bildungsarmut kann andererseits mit einem Abbau von Chancenungleichheit einhergehen, muss es jedoch nicht. Eine gleichzeitige Reduzierung beider Arten von Bildungsungleichheiten wird dann der Fall sein, wenn mit dem Ziel des Abbaus von Bildungsarmut das Bildungssystem derart verändert bzw. reformiert wird, dass **jedes Kind eine maximale individuelle Förderung** erhält und damit auch Benachteiligungen aufgrund von Herkunft, Migrationshintergrund, ggf. Geschlecht oder Behinderung im Prozess des Bildungs- und Kompetenzerwerbs kompensiert werden.

## 1.2 Gegenstand und Aufbau der Studie

Zu Chancengleichheit liegen die meisten Forschungsergebnisse vor – denn nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Bildungsforschung wird im Zusammenhang mit sozialen Bildungsungleichheiten der Blick noch viel zu selten auf das Phänomen von Bildungsarmut gerichtet. Die vorliegende Studie zur Systematisierung von Forschungsbefunden und -bedarfen behandelt daher soziale Ungleichheit in der schulischen und in der außerschulischen Bildung vor allem mit Blick auf Chancengleichheit. Dabei ist gleich eingangs einschränkend hervorzuheben, dass diese Systematisierung aus einer **institutionellen und bildungssoziologischen Perspektive** erfolgt. Dies bedeutet auch, dass hinsichtlich des außerschulischen Bereichs nur institutionalisierte (Freizeit-)Angebote einbezogen werden. Studien aus dem Bereich Jugendsozialarbeit (im weiteren Sinne) werden daher nicht berücksichtigt. Dies ist jedoch auch der Tatsache geschuldet, dass systematische Untersuchungen, inwieweit durch Maßnahmen oder Projekte im Bereich der Jugendsozialarbeit soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb wirklich abgebaut werden (können), weitgehend fehlen. Die gesetzliche Berichtspflicht von (Projekten der) Jugendsozialarbeit beinhaltet „nur“ die Auskunftspflicht über die Wirksamkeit der Maßnahmen/Interventionen, nicht jedoch eine Auskunft darüber, inwieweit damit Ungleichheiten in den Bildungschancen abgebaut werden.<sup>16</sup>

Der Aufbau der Studie orientiert sich an dem Weg der Schülerinnen und Schüler durch das allgemeinbildende Schulsystem, beginnend mit der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit. Zunächst werden in Kapitel

13 Baumert u. a. 2006, S. 162.

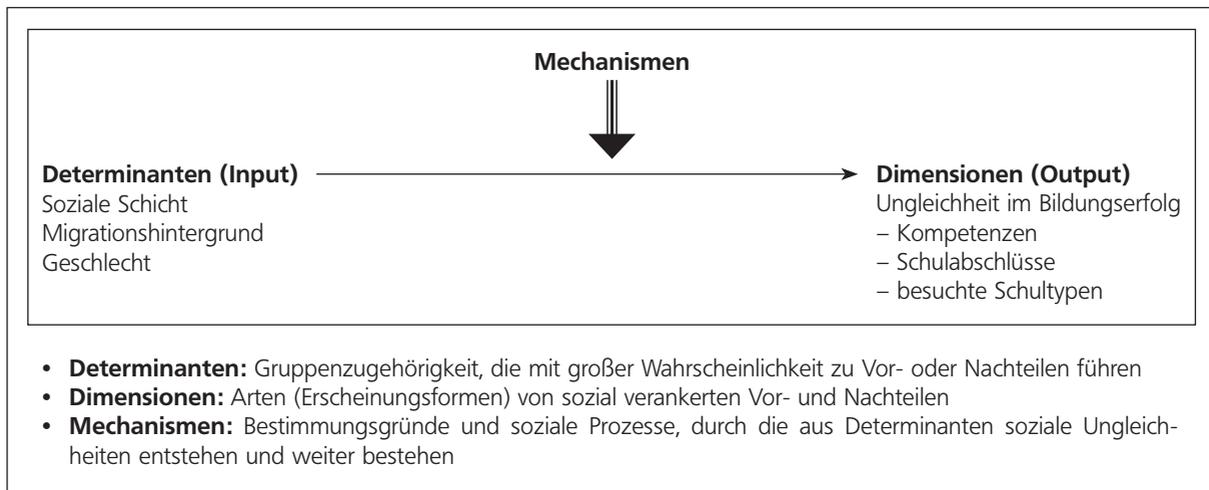
14 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008.

15 Die angegebenen Risiken sind relative Wahrscheinlichkeitsverhältnisse (sog. Odds ratios): Übergang ins Übergangssystem/Nicht-Übergang von Gruppe 1 im Vergleich zu Übergang ins Übergangssystem/Nicht-Übergang von Gruppe 2. Sie wurden aus Angaben von Abb. 22 im Anhang berechnet (Beispiel: Risiko von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss im Vergleich zu Jugendlichen mit Realschulabschluss:  $50,8 \text{ \%} / (100 \text{ \%} - 50,8 \text{ \%}) / 28,8 \text{ \%} / (100 \text{ \%} - 28,2 \text{ \%}) = 1,03 / 0,39 = 2,6$ ).

16 Diesbezüglich fördert die Hans-Böckler-Stiftung beispielsweise ab 2009 das Promotionsprojekt von Claudia Kretschmann (SOFI Göttingen) mit dem Thema „Schulische Interventionsmaßnahmen und ihre Auswirkungen auf den Abbau sozialer Bildungsdisparitäten abschlussgefährdeter HauptschülerInnen“.

2.1 soziale Ungleichheiten in der schulischen Bildung anhand der Daten aktueller Bildungsberichte, wie die PISA- und die IGLU-Untersuchungen, beschrieben. Ausgehend von den Strukturebenen sozialer Ungleichheit (siehe Übersicht 1) wird hier also zunächst gefragt, welche Zusammenhänge es gibt zwischen den *Determinanten* – soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht – und den *Dimensionen* von sozialen Bildungsungleichheiten – Schulabschlüsse, besuchte Schulform und Kompetenzen (sowie vereinzelt Bildungsarmut). Daran anschließend wird – für die Ableitung von Handlungsempfehlungen und die Identifizierung von Forschungslücken/-bedarfen besonders wichtig – der Forschungsstand zu *Ursachen* bzw. *Mechanismen* referiert – also jenen Prozessen, durch die soziale Schichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund und Geschlecht in (außer-)schulischen Bildungskontexten relevant werden (siehe Kapitel 2.2).

### Übersicht 1: Strukturebenen sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten



Anschließend folgt ein kurzer Überblick über die Forschung zu Übergängen nach dem Verlassen der Schule (siehe Kapitel 2.3). Hier geht es insbesondere um die Frage nach der Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems und die Konsequenzen von schulischem Bildungsmisserfolg für weitere Übergänge in das Berufsbildungssystem.

Kapitel 3 befasst sich mit der außerschulischen Bildung und ihrem Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Es folgt ein Exkurs zum Thema Lehrerbildung und soziale Ungleichheit (Kapitel 4). In Kapitel 5 werden – basierend auf den referierten Befunden der (weitgehend soziologischen) Bildungsforschung – bildungspolitische Handlungsperspektiven zur Verringerung sozialer Bildungsungleichheiten benannt sowie in Kapitel 6 Forschungsbedarfe aus wissenschaftlicher und arbeitnehmerorientierter Sicht skizziert.



## 2 Soziale Ungleichheiten in der schulischen Bildung

Im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Debatten in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Forderung nach Verwirklichung von *Chancengleichheit* im Bildungswesen formuliert. Dafür wurden beispielsweise der sekundäre und der tertiäre Bildungsbereich ausgebaut, Gesamtschulen wurden in einigen Bundesländern als fünfter Schultyp eingerichtet, und eine staatliche Bildungsförderung wie das Bafög wurde eingeführt.

Zweifellos hat die damit verbundene Bildungsexpansion seit den 1960er und 1970er Jahren das Bildungsniveau insgesamt erhöht: Die Hauptschule war zu Beginn der 1950er Jahre noch die Regelschule, an der drei Viertel der Schülerinnen und Schüler lernten, im Jahr 2006 waren nur noch 22 %. Im gleichen Zeitraum hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler an der Realschule (von 9 % auf 26 %) verdreifacht und an Gymnasien (von 16 % auf 32 %) verdoppelt (siehe Abbildung 4 im Anhang).<sup>17</sup>

Zugleich wurden die in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“<sup>18</sup> benannten vier Determinanten von Bildungsbenachteiligung – Schicht, Religion, Geschlecht und Stadt/Land – in den letzten 40 Jahren teilweise abgebaut. Mit der Bildungsexpansion wurde insbesondere der Bildungsbenachteiligung von Mädchen und Frauen sowie von Kindern auf dem Land entgegengewirkt. Gleichwohl wurde das Ziel der Chancengleichheit nicht erreicht: Nach wie vor besteht ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.<sup>19</sup> Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse des ersten *Programme for International Student Assessment (PISA) 2000* ist deutlich geworden, dass das deutsche Schulsystem, neben den im internationalen Vergleich unterdurchschnittlichen Testergebnissen der deutschen Schülerinnen und Schüler, besonders schlecht in Bezug auf die Chancengleichheit seiner Schülerinnen und Schüler sowie in Bezug auf Bildungsarmut (Anteil der Schülerinnen und Schüler, die max. die Kompetenzstufe I erreichen) abschneidet. In Deutschland besuchen Kinder aus unteren sozialen Schichten deutlich häufiger als Kinder aus höheren sozialen Schichten Haupt- und Förder- bzw. Sonderschulen, sie sind nur unterproportional auf einem Gymnasium zu finden, und sie haben ein deutlich höheres Risiko, zu den kompetenzarmen Schülerinnen und Schülern zu gehören. Ferner ist seit den 1960er Jahren die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinzugekommen. Und schließlich lässt sich eine Entwertung des Hauptschulabschlusses in Bezug auf den Zugang zu Ausbildung beobachten<sup>20</sup> und damit eine erhebliche Benachteiligung von Schulabgänger/innen mit einem Hauptschulabschluss (siehe oben).

### 2.1 Welche sozialen Ungleichheiten bestehen in der schulischen Bildung?

#### 2.1.1 Schichtspezifische Bildungsungleichheiten

Dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg beeinflusst, ist in Deutschland mittlerweile unbestritten. Bereits in der Grundschule zeigen sich – in den Ergebnissen der IGLU-Untersuchung 2006 – Unterschiede in den Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen nach sozialer Herkunft (siehe Abbildung 5 im Anhang). Der Leistungsvorsprung der Schülerinnen und Schülern aus dem oberen Quartil der sozialen Herkunft gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus dem unteren Quartil beträgt 67 Punkte. Damit liegt Deutschland über dem internationalen Mittelwert. Für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz der Viertklässler sind die soziale Schichtzugehörigkeit sowie der Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher von Bedeutung. Sie erklären zusammen 17,9 % der Unterschiede in den Lesekompetenzen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten.<sup>21</sup> Das heißt, **Ungleichheiten im familiären kulturellen Kapital werden in der Grundschule nicht kompensiert; sie werden vielmehr**

17 Allmendinger/Nikolai 2006, S. 33.

18 Peisert 1967.

19 Schimpl-Neimanns 2000.

20 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008.

21 Bos u.a. 2007, S. 242.

**– wie der Ländervergleich in IGLU zeigt – stärker für den Kompetenzerwerb von Kindern relevant als in Bildungssystemen anderer Länder.**

Die höchste und bedeutsamste Barriere im deutschen Bildungssystem besteht nach der vierten Klasse mit dem Übergang auf eine Haupt-, Real- oder Gesamtschule, auf ein Gymnasium oder eine Förderschule.<sup>22</sup> Hier werden die entscheidenden Weichen für die weitere Entwicklung der Bildungsbiografie gestellt.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund auf ein Gymnasium gehen, ist deutlich geringer als für Schülerinnen und Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund – und dass auch bei gleichen Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten. In Tabelle 1 sind die relativen Chancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft dargestellt, dass sie von den Lehrerinnen und Lehrern eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten und dass ihre Eltern eine Präferenz für das Gymnasium haben.

**Tabelle 1: Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte und Gymnasialpräferenz der Eltern in Abhängigkeit von der Sozialschicht der Familie (IGLU 2006, relative Wahrscheinlichkeiten/Odds ratios)**

Sozialschicht der Bezugsperson im Haushalt	Schullaufbahneempfehlung			Präferenz der Eltern		
	Gymnasium			Gymnasium		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Obere Dienstklasse (I)	3,97	3,25	2,64	5,51	4,55	3,83
Untere Dienstklasse (II)	2,30	2,05	1,67	2,15	2,01	1,66
Routinedienstleistung (III)	1,25	1,31	ns	ns	ns	ns
Selbstständige	1,45	1,41	1,29	1,89	1,179	1,63
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	<b>Referenzgruppe (odds ratio – 1)</b>					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	0,56	0,57	0,59	0,59	0,63	0,67

Verglichen wird die Chance des Besuchs eines Gymnasiums statt eines anderen Schultyps. Referenzkategorie sind Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten. Bei einem Wert von 1 bestehen gleiche Chancen zwischen Kindern aus Facharbeiterfamilien und anderen Familien, Werte kleiner als 1 signalisieren eine geringe Chance, Werte über 1 hingegen eine höhere Chance.

„In **Modell 1** wird nur die Sozialschicht der Kinder berücksichtigt. In **Modell 2** werden neben der Sozialschicht auch die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert, d.h. es werden die Chancen auf eine bestimmte Schulempfehlung berechnet, wenn die Kinder unterschiedlicher Sozialschicht entstammen, aber über gleiche kognitive Grundfähigkeiten verfügen. In **Modell 3** werden schließlich auch noch die Lesekompetenzen mit kontrolliert.“<sup>23</sup>

Quelle: Arnold u.a. 2007, S. 287 nach Hovestadt/Eggers 2007, S. 39.

Hier zeigt sich (in Modell 3), dass selbst bei gleichen Lesekompetenzen und gleichem Niveau an kognitiven Grundfähigkeiten (ein Indikator für Lernpotenzial) Kinder der oberen Dienstklasse mit einer 2,6-mal höheren Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung von ihren Lehrern und Lehrerinnen erhalten als Kinder aus Facharbeiterfamilien und mit einer 4,5-mal höheren Wahrscheinlichkeit als Kinder von un- und angelernten Arbeitern.<sup>24</sup> Noch markanter fallen die Unterschiede bei den Präferenzen der *Eltern* in Abhängigkeit von der sozialen Schichtzugehörigkeit aus: Bei gleichen Lesekompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten wollen Eltern aus der höheren Dienstklasse 3,8-mal so häufig für ihr Kinder den Besuch eines Gymnasiums im Vergleich zu Facharbeitereltern und 5,7-mal so häufig im Vergleich zu un-/angelernten Arbeitern. Dies zeigt zugleich, dass **Kinder aus unteren sozialen Schichten nicht nur benachteiligt sind in der Entwicklung und Förderung ihrer Kompetenzen, sondern ihre Kompetenzen auch deutlich schlechter in äquivalente Bildungswege und Zertifikate umsetzen können.**

22 In manchen Bundesländern gibt es eine 6-jährige Grundschule (z.B. Berlin) oder es folgt zunächst die sogenannte Orientierungsstufe. Die weiterführende Schulform wird hier erst nach der sechsten Klasse festgelegt.

23 Hovestadt/Eggers 2007, S. 39.

24 Berechnung für den Vergleich von Kindern aus der oberen Dienstklasse und Kindern von un-/angelernten Arbeitern:  $2,64 * (1/0,59) = 4,47$ .

Welche Prozesse sich hinter diesen Chancenungleichheiten verbergen, wird in Abschnitt 2.2.1 ausgeführt. Für den Fokus dieses Abschnitts – wie groß sind Bildungsungleichheiten – bleibt hier zu bilanzieren: 20 % der Unterschiede in den Schullaufbahnempfehlungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern sind durch das Relevantwerden des sozioökonomischen Hintergrundes und des Migrationsstatus zu erklären.<sup>25</sup>

Besonders bedenklich ist zudem, dass das deutsche Bildungssystem einen hohen Anteil an kompetenzarmen Schülerinnen und Schülern hervorbringt (Stichwort: **Bildungsarmut**). Laut den Ergebnissen der PISA-Studie 2006 gehören in Deutschland zwischen 15 und 20 % der Schülerinnen und Schüler zur so genannten „Risikogruppe“ (Jugendliche, die maximal die Kompetenzstufe 1 in den Fächern Naturwissenschaften, Mathematik oder Lesen erreichen). Das ist jede/r sechste bis fünfte 15-Jährige in Deutschland! Diese Gruppe ist den Herausforderungen des Bildungssystems, vor allem den Übergängen in die berufliche Bildung und ins Erwerbsleben, aufgrund des Mangels an grundlegenden Kompetenzen kaum gewachsen. Die Kompetenzspreizung zwischen Jugendlichen mit niedrigen und hohen Kompetenzen ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern besonders groß. Dies wird vor allem durch den sehr hohen Anteil an kompetenzarmen Schülern verursacht. Und auch unter ihnen sind Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund überproportional vertreten.<sup>26</sup>

Die Schulleistungsstudien IGLU und PISA unterschiedlicher Jahre haben gezeigt, dass die Abhängigkeit des schulischen Erfolges von der Schichtzugehörigkeit in der Sekundarstufe deutlicher ausgeprägt ist als in der Grundschule. Das heißt, **soziale Ungleichheit in den Bildungschancen und im Risiko von Bildungsarmut nimmt im Laufe der Pflichtschulzeit zu**. Maßgeblich daran beteiligt sind unter anderem ungleiche Lernmilieus und Lehrpläne in den unterschiedlichen Schultypen, die zu ungleichen Chancen der Kompetenzentwicklung – bei gleichen Leistungsvoraussetzungen bzw. Ausgangsbedingungen, d. h. gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenzen – führen (siehe oben Tabelle 1).<sup>27</sup> Damit stellt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe auch eine weitreichende Entscheidung über die zukünftige Kompetenzentwicklung dar. So erreichen im Alter von 15 Jahren etwa 50 % der Hauptschülerinnen und -schüler nur maximal die Kompetenzstufe 1 und lediglich 3,4 % mindestens die Kompetenzstufe 4 (siehe Tabelle 1 im Anhang). Auf der Realschule liegt der Anteil an kompetenzarmen bei ca. 7 %, auf den Gymnasien bei 1 %. Die zum Teil erheblichen Kompetenzunterschiede innerhalb der Schultypen sowie zwischen den Bundesländern und die großen Überlappungen zwischen den Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schultypen signalisieren erneut, dass **in Deutschland ein signifikanter Teil der Kinder und Jugendlichen bei der Förderung ihrer Lernpotenziale und Kompetenzen benachteiligt werden**.<sup>28</sup>

Die Ergebnisse aus PISA 2006 zeigen, dass in kaum einem anderen vergleichbaren Industriestaat der Schulerfolg so sehr von Einkommen und Bildung der Eltern abhängt wie in Deutschland. Der Zusammenhang von (mathematischem) Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft (gemessen über den *Index of Economic, Social and Cultural Status/ESCS*) ist in Deutschland besonders stark. Hier werden – im EU-15-Vergleich nur noch übertroffen von Frankreich – 19,5 % der Leistungsdifferenz zwischen 15-Jährigen durch die soziale Herkunft erklärt (siehe Abbildung 6 im Anhang).<sup>29</sup> **Die Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten führt in Deutschland also besonders häufig zu Bildungsarmut (bzw. Kompetenzarmut)**.

Eine weitere Konsequenz dieser ungleichen Bildungschancen ist, dass die **soziale Reproduktion bzw. Weitergabe von Bildungsungleichheiten in den Schulabschlüssen** (und darüber die entsprechenden Lebenschancen) von den Eltern an die Kinder in Deutschland besonders ausgeprägt ist.<sup>30</sup>

- 14,6 % der Kinder von Eltern ohne Bildungsabschluss bleiben ebenfalls ohne Bildungsabschluss. Der Hauptschulabschluss ist in dieser Gruppe mit 44,1 % am verbreitetsten.

25 Bos u.a. 2004, S. 213f.

26 OECD 2007a.

27 Baumert u.a. 2006; Prenzel u.a. 2005.

28 Köller/Baumert 2001.

29 Je niedriger der Wert, desto geringer der Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Schülerleistung – und umgekehrt, je höher dieser Wert, desto stärker der Einfluss der sozialen Herkunft und desto größer die Chancenungleichheit im Bildungssystem.

30 Seifert 2005, S. 3f.

- 36,6 % der Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss schaffen ebenfalls einen Hauptschulabschluss. Nur 24,5 % erwerben die Fachhochschulreife oder das Abitur.
- 43,3 % der Kinder von Eltern mit Realschulabschluss machen ebenfalls einen Realschulabschluss, aber nur 15,4 % einen Hauptschulabschluss. 41,3 % erwerben die Fachhochschulreife oder das Abitur.
- 67,1 % der Kinder von Eltern mit Abitur erwerben gleichfalls ein Abitur.

Neben dem hohen Anteil kompetenzarmer Risikoschüler stellt die Gruppe der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss (**Zertifikatsarmen**) ein erhebliches gesellschaftliches Problem dar. Zwar wurde der Anteil der Schulabgänger und Schulabgängerinnen ohne Abschluss im Rahmen der Bildungsexpansion deutlich reduziert, allerdings stagniert der Anteil der Schüler und Schülerinnen ohne Abschluss seit Mitte der 1980er Jahre bei etwa 8 % (siehe Abbildung 7 im Anhang). Hier gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern: In Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ist der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, überdurchschnittlich hoch, während er in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen unter 7 % liegt (siehe Tabelle 2 im Anhang). Von den Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Schulabschluss kamen im Jahr 2004 31,7 % von der Hauptschule und 48,1 % von der Förderschule (siehe Tabelle 3 im Anhang). Nur jede/r fünfte Förderschülerin bzw. Förderschüler verlässt die Schule mit einem Hauptschulabschluss.<sup>31</sup> Neben den Lernbedingungen in diesen Schulen (siehe oben) ist zudem darauf hinzuweisen, dass in sechs Bundesländern der Erwerb eines Hauptschulabschlusses an Förderschulen gar nicht vorgesehen ist. **Auch bei der Zertifikatsarmut hat die soziale Herkunft einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg:** Unter den Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss – also jenen mit den denkbar schlechtesten Startbedingungen für den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf – sind Jugendliche aus unteren sozialen Schichten überproportional vertreten.<sup>32</sup>

## 2.1.2 Bildungsungleichheiten und Migrationshintergrund

Neben der sozialen Schicht ist der Migrationshintergrund mit entscheidend für den Bildungserfolg. Traditionell wurde bis 2004 – und zum Teil auch noch heute – von *ausländischen* Kindern gesprochen. Mit der Betrachtung des Migrationshintergrundes wird jedoch eine weiter gefasste Definition verfolgt: Kinder mit Migrationshintergrund sind all jene, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft.

Bereits in der Grundschule gibt es **deutliche Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund**. In den IGLU-Studien 2000 und 2003 schneiden Kinder mit Migrationshintergrund im Bereich Lesen wesentlich schlechter ab als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsvorsprung der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund gegenüber jenen mit Migrationshintergrund beträgt 48 Punkte.<sup>33</sup> Bei gleicher sozialer Herkunft von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist die Leistungsdifferenz zwar geringer, beträgt aber immer noch 27 Punkte. **Es gibt also eine Benachteiligung im Kompetenzerwerb im deutschen Bildungssystem, die darauf beruht, dass der Migrationshintergrund als solcher im Bildungsprozess relevant wird** (für das „Wie“ siehe Abschnitt 2.2.2). 22 % der Kinder mit Migrationshintergrund erreichen maximal die Kompetenzstufe 2 (und werden in den deutschen Veröffentlichungen zu den IGLU-Studien als „RisikoschülerInnen“ klassifiziert), während es bei den Kindern ohne Migrationshintergrund lediglich 6 % sind. Im Unterschied dazu erreichen nur 4 % der Kinder mit Migrationshintergrund die Kompetenzstufe 5, aber 14 % der Kinder ohne Migrationshintergrund.<sup>34</sup> Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in allen Ländern Kinder mit Migrationshintergrund über geringere Kompetenzen verfügen als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund – in Deutschland ist dieser Kompetenzunterschied jedoch besonders ausgeprägt (siehe Tabelle 4 im Anhang). Das heißt, im deutschen Bildungssystem gelingt die Förderung der Kompetenzpotenziale von Kindern mit Migrationshintergrund schlechter als in anderen Bildungssystemen.

31 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 88f.

32 Solga 2003.

33 Schwippert u.a. 2007, S. 266.

34 Schwippert u.a. 2007, S. 252, 264.

Auch in Bezug auf das Erreichen von (höheren) Schulabschlüssen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt. Am Ende der Grundschulzeit erhalten sie deutlich häufiger eine Schullaufbahempfehlung für die Hauptschule und seltener für die Realschule oder das Gymnasium als Kinder ohne Migrationshintergrund. Zudem werden Kinder mit Migrationshintergrund auffallend oft auf eine Förderschule für Lernbehinderte überwiesen.<sup>35</sup>

Tabelle 2 zeigt nun die realisierten Übergänge in die Sekundarstufe bzw. die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schulformen in der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2000. Während die Mehrheit der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine Realschule oder das Gymnasium besuchten (ca. 72 %) und nur eine Minderheit von knapp 17 % eine Hauptschule, besuchte jede/r dritte Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Hauptschule.

**Tabelle 2: Verteilung 15-jähriger Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund auf die Schularten der Sekundarstufe (in Zeilenprozenten)**

	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	31,8	29,7	14	24,6

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152; Datenbasis PISA-E 2000.

Differenziert nach Herkunftsland der Jugendlichen wird sichtbar, dass Jugendliche mit türkischer und italienischer Herkunft besonders benachteiligt sind. So besuchten 48 % der Jugendlichen türkischer Herkunft eine Hauptschule (siehe Tabelle 5 im Anhang). Andere Gruppen – wie zum Beispiel Jugendliche griechischer, russischer oder spanischer Herkunft – schneiden wesentlich besser ab.<sup>36</sup> Gleiches gilt für Kinder aus Aussiedlerfamilien.<sup>37</sup>

**Diese Befunde verdeutlichen eine erhebliche Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der besuchten Schulform und damit letztlich auch der (erreichbaren) Schulabschlüsse.** So beenden Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule häufiger (nur) mit einem Hauptschulabschluss und seltener mit einem Realschulabschluss oder einem Abitur als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.<sup>38</sup> Zudem verlassen 20 % der Jugendlichen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit die Schule gar ohne einen Hauptschulabschluss im Vergleich zu nur 8 % der Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit.<sup>39</sup> Auf Gesamtschulen erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund höhere Abschlüsse als jene, die auf eine Haupt- oder Realschule gehen. Es gibt einen höheren Anteil an Schulabgängerinnen bzw. –abgängern mit Hochschulreife und weniger Abgänger und Abgängerinnen mit oder gar ohne Hauptschulabschluss.<sup>40</sup>

**Entsprechend den Ergebnissen der PISA-Studien bestehen ebenfalls erhebliche Benachteiligungen in der Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe für Jugendliche mit Migrationshintergrund.** Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im Durchschnitt bis zum 15. Lebensjahr deutlich geringere Kompetenzen entwickelt (bzw. entwickeln können) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund – und zwar auch dann, wenn sie in Deutschland geboren wurden (siehe Tabelle 6 im Anhang). Über 40 % der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund gehören sogar zur „Risikogruppe“ der Kompetenzarmen, bei jenen ohne Migrationshintergrund sind es „lediglich“ 14 %.<sup>41, 42</sup> Im Vergleich zu den IGLU-Befunden zeigt sich ähnlich wie bei der

35 Powell/Wagner 2002.

36 Alba u.a. 1994.

37 Kristen 2002; Söhn, 2008a.

38 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008.

39 Kristen 2003, S. 26.

40 Vgl. Diefenbach 2003.

41 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 174.

42 Es gibt hier erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: in Baden-Württemberg und Bayern ist das Kompetenzniveau beider Gruppen relativ hoch, während es in Bremen und Schleswig-Holstein sehr niedrig ist.

sozialen Schichtzugehörigkeit (siehe oben): **Die Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vergrößern sich im Verlauf der Schulzeit deutlich.**

### 2.1.3 Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern

Die PISA-Ergebnisse sowie der erste nationale Bildungsbericht<sup>43</sup> haben die Aufmerksamkeit auf ein neues Problem gelenkt: Jungen sind in der Schule weniger erfolgreich als Mädchen. Die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen in der allgemeinbildenden Schule haben sich mit der Bildungsexpansion sehr stark verändert.<sup>44</sup> Mädchen durchlaufen die Schule zügiger als ihre Mitschüler, weil sie erstens früher eingeschult werden und zweitens seltener eine Klasse wiederholen.<sup>45</sup> Sie besuchen häufiger das Gymnasium<sup>46</sup>, sind auf der Hauptschule unterproportional vertreten und verlassen die Schule seltener ohne einen Hauptschulabschluss als Jungen (siehe Abbildung 8 im Anhang). In der Grundschule unterscheiden sich Mädchen und Jungen noch nicht so nennenswert in ihren Leistungen.<sup>47</sup> Gleichwohl bekommen Jungen beim Übergang in die Sekundarstufe seltener als Mädchen eine Empfehlung für das Gymnasium und häufiger eine für die Hauptschule. Da Eltern sich bei Jungen noch eher (als bei Mädchen) gegen die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer durchsetzen und ihr Kind auf ein Gymnasium schicken, ist die Ungleichheit beim Gymnasialbesuch von Mädchen und Jungen geringer als bei den Schullaufbahneempfehlungen.<sup>48</sup> In den neuen Bundesländern sind diese Ungleichheiten deutlicher ausgeprägt als in den alten Bundesländern. Bei ersteren sind Mädchen erheblich erfolgreicher in der Schule als Jungen.<sup>49</sup> So erreichen Jungen beispielsweise in Hamburg einen Anteil von fast 50 % auf den Gymnasien, in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg sind es hingegen lediglich 43 %.<sup>50</sup>

**Im Ergebnis bilden Jungen mit einem Anteil von über 60 % die Mehrheit unter den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss.**<sup>51</sup> Neben den oben genannten Gründen kommt eine weitere Ursache hinzu: Jungen werden häufiger auf die Förderschule überwiesen. Der Anteil der Jungen auf Schulen für Sprachbehinderte liegt bei 72 %, auf Schulen für Erziehungshilfe sogar bei über 80 %.<sup>52</sup> Im Zusammenspiel mit der sozialen Schichtzugehörigkeit haben damit Jungen aus unteren sozialen Schichten besonders geringe Chancen für ein Abitur – dies wird nochmals verstärkt, wenn sie einen Migrationshintergrund haben.

Jungen mit Migrationshintergrund sind verglichen mit den Mädchen auf Haupt- und Förder-/Sonderschulen deutlich überrepräsentiert und auf dem Gymnasium unterrepräsentiert. Besonders auffällig ist der Anteil an Jungen mit Migrationshintergrund ohne Schulabschluss: Er ist mit 20 % doppelt so hoch wie bei Jungen deutscher Herkunft. Über 40 % der Jungen mit Migrationshintergrund erreichen einen Hauptschulabschluss, aber nur 8,5 % die Hochschulreife.<sup>53</sup> Hierbei gibt es allerdings Unterschiede je nach Herkunftsland (siehe Tabelle 8 im Anhang). Bildungsungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen sind bei Jugendlichen polnischer, kroatischer oder bosnischer Herkunft besonders ausgeprägt. In der Gruppe der Polen besuchen 9,7 % mehr Mädchen als Jungen das Gymnasium. Bei Jugendlichen mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund sind die Geschlechterunterschiede geringer.<sup>54</sup>

In der **Kompetenzentwicklung** in der Sekundarstufe haben Mädchen teilweise auch einen Vorsprung vor den Jungen: In allen teilnehmenden Ländern sind die **Lesekompetenzen** der Mädchen in der PISA-Untersuchung besser als die der Jungen; in Deutschland sind die Geschlechterunterschiede (13 %) etwas geringer als in den meisten anderen Ländern (siehe Tabelle 7 im Anhang). Allerdings gibt es in anderen Kompetenzbereichen auch einen Vorsprung der Jungen zu verzeichnen. In **Mathematik** sind die Kompetenzen der

43 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006.

44 Vgl. Solga 2005b, Kap. 11.

45 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006.

46 Eine Ausnahme bilden Technische Gymnasien und Wirtschaftsgymnasien, hier sind Jungen deutlich überrepräsentiert. (vgl. Trautwein u.a. 2006).

47 Avenarius u.a. 2003.

48 Lehmann/Peek 1997.

49 Vgl. Stürzer 2005.

50 Budde 2008.

51 Ebd., S. 10.

52 Ebd.

53 Budde 2008, S. 13.

54 Heß-Meining 2004, S. 144f.

Mädchen etwas schwächer als die der Jungen. 11,8 % der Jungen gehören zur Gruppe der kompetenzstarken Schüler, jedoch „nur“ 10,4 % der Mädchen. Andererseits ist hervorzuheben, dass die Kompetenzspreizung bei den Jungen deutlich höher ausfällt als bei den Mädchen.<sup>55</sup> Das heißt, es gibt *mehr* Jungen mit über- und mit unterdurchschnittlichen Leistungen als bei den Mädchen. Daher gehören mit 11,5 % mehr Jungen zur Gruppe der Risikoschüler (mit einem Kompetenzniveau von maximal der Stufe 1) als bei den Mädchen (9,7 %). Bei den **naturwissenschaftlichen Kompetenzen** sind die Befunde weniger eindeutig. Weder im OECD-Durchschnitt noch für Deutschland gibt es signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.<sup>56</sup> Auf der Teilskala „naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen“ sind Mädchen besser, auf der Skala „naturwissenschaftliche Phänomene erklären“ sind Jungen besser. Insgesamt sind gleichwohl Jungen – wie bei den mathematischen Kompetenzen – in den Spitzengruppen deutlich überrepräsentiert.

Schließlich wechseln Mädchen auch häufiger auf eine höhere Schulform. Unter den (wenigen) aufwärts Mobilien sind sie mit 60 % häufiger vertreten als Jungen<sup>57</sup> (vgl. Abschnitt 2.1.4). Generell von einer Benachteiligung von Jungen zu sprechen, ist gleichwohl nicht angemessen: Nach Beendigung der Pflichtschulzeit kommt es zu einer Umkehrung. Trotz ihrer zumeist besseren Schulleistungen sind junge Frauen beim Übergang und Zugang zu Ausbildungsplätzen benachteiligt. Obgleich junge Männer aufgrund ihres höheren Anteils an schulabschlusslosen Schulabgängern häufiger im Übergangssystem landen als junge Frauen, gibt es in der Wertigkeit von Schulabschlüssen deutliche Benachteiligungen für Mädchen. Während „nur“ 29 % der Männer im Übergangssystem mindestens einen Realschulabschluss haben, sind es 37 % der Frauen.<sup>58</sup> Ferner sind die dualen Ausbildungsplätze, in denen junge Männer dominieren, besser vergütet als die zumeist vollzeitschulischen Ausbildungen der Mädchen. Diese Einkommensungleichheit setzt sich auf dem Arbeitsmarkt mit einer ungleichen Bezahlung von „frauen- und männertypischen“ Berufen fort und wird durch ungleiche Aufstiegschancen noch verstärkend begleitet.<sup>59</sup>

## 2.1.4 Bildungsmobilität und Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems

Einmal getroffene Entscheidungen für eine Schulform der Sekundarstufe können zwar später „korrigiert“ werden, jedoch geschieht dies immer noch recht selten. Wechsel der Schulform haben in den letzten Jahren etwas zugenommen.<sup>60</sup> Gleichwohl haben im Schuljahr 2006/07 nur etwa 3 % der Schülerinnen und Schüler die Schulform in der Sekundarschulzeit gewechselt<sup>61</sup> – und hierbei dominieren **Abstiege in eine niedrigere Schulform!** Das heißt, es handelt sich eher um eine „Korrektur nach unten“<sup>62, 63</sup>

Es gibt keine Analysen oder Statistiken, die die soziale Schichtzugehörigkeit der Schulformwechsler ausweisen. Von daher sind keine Aussagen darüber möglich, ob es sich um eine Verstärkung sozialer Bildungsungleichheiten handelt oder um eine Kompensation.<sup>64</sup> Eine weitere – und häufiger als bildungspolitisches Gegenargument zur Abschaffung der Hauptschule ins Feld geführte – Möglichkeit, frühere Bildungsentscheidungen zu korrigieren, bietet die sogenannte „Entkopplung“ von Schulart und Abschluss. Man kann beispielsweise seinen Realschulabschluss an der Hauptschule erwerben. Diese Möglichkeit wird jedoch bisher nicht sehr stark in Anspruch genommen. In den letzten Jahren gibt es eine leicht steigende Tendenz zu verzeichnen, besonders in den neuen Ländern (siehe Tabelle 3 im Anhang). Im Jahr 2004 wurden beispielsweise 9,2 % der Realschulabschlüsse auf einer Hauptschule erworben. Dies trifft häufiger bei ausländischen Jugendlichen zu. Bei ihnen erwarben 18,5 % ihren Realschulabschluss an der Hauptschule, bei den deutschen Schülerinnen

55 Stanat/Kunter 2001.

56 Prenzel u.a. 2007, S. 5f.

57 Bellenberg 1999.

58 Baethge u.a. 2007, S. 46, Fn. 14.

59 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006.

60 Baumert u.a. 2003.

61 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 66.

62 Bellenberg u.a. 2004.

63 Auch hier gibt es Länderunterschiede, da die Regelungen bezüglich der Möglichkeiten des Schulformwechsels sehr variieren. Die meisten Aufstiege – wenn auch auf niedrigerem Niveau – gibt es in Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Baden-Württemberg und Hessen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

64 Hovestadt/Eggers 2007, S. 44.

und Schülern hingegen nur 8,6 % (siehe Tabelle 9 im Anhang). Auch hier spielen Länderunterschiede in den institutionellen Regelungen eine Rolle.<sup>65</sup>

**Von einer „Entkopplung“ von besuchtem Schultyp und erworbenem Schulabschluss ist das deutsche mehrgliedrige Schulsystem jedoch weit entfernt.** Mit dem Übergang in die Hauptschule ist der Hauptschulabschluss der dominante Abschluss, auf der Realschule der Realschulabschluss bzw. die Mittlere Reife und auf dem Gymnasium das Abitur (siehe Tabelle 3 im Anhang).

Auch im Übergangssystem und in der beruflichen Bildung werden Möglichkeiten geboten, nachträglich einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben. Der Anteil der Jugendlichen, die ihren Schulabschluss nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule erworben haben, ist in den letzten Jahren gestiegen (siehe Tabelle 3 im Anhang). In den neuen Ländern wurden 2004 etwa 27 % der Hauptschulabschlüsse außerhalb der allgemeinbildenden Schule erworben, in den alten Ländern waren es 12 %.<sup>66</sup> Mit der Möglichkeit der Vergabe von Schulabschlüssen außerhalb der allgemeinbildenden Schule wird eine „Kompensation“ (Korrektur) der Nachteile des deutschen mehrgliedrigen Schulsystems versucht. Mit diesen Schulabschlüssen werden die Ungleichheiten in den Zugangschancen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt jedoch nur partiell ausgeglichen.<sup>67</sup> Das heißt, **es gibt Langzeiteffekte des Verlassens der Schule ohne Schulabschluss im weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf**, auch wenn dieser später nachgeholt wird.

Darüber hinaus gibt es vielfältige Möglichkeiten, „nachträglich“ eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, z.B. an einem Fachgymnasium, einem Berufsgymnasium oder über den sog. „zweiten Bildungsweg“. Die Regelungen für die Angebote im nicht-schulischen Bereich sind allerdings sehr intransparent und unterscheiden sich zudem im Vergleich der Bundesländer sehr stark. Dies dürfte wohl einer der Gründe sein, warum diese Möglichkeiten selten genutzt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, ohne den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife Zugang zu einem Studium zu erhalten. Hier wird häufig der Meister- oder Technikerabschluss verlangt (wobei dieses Fachwissen in den meisten Ländern nicht durch eine Einstufung in ein höheres Semester honoriert wird). Lediglich 1,9 % der Studierenden auf der Fachhochschule und 0,6 % an der Universität haben sich in diesem Sinne über die berufliche Bildung für ihr Studium qualifiziert.<sup>68</sup>

**Insgesamt ist für Deutschland eine mangelhafte Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu konstatieren**, so dass frühe Bildungsungleichheiten nur selten und dann auch nur partiell nachträglich korrigiert werden können.

## 2.2 Welche Ursachen haben soziale Bildungsungleichheiten im schulischen Bereich?

Im Folgenden werden nun soziale Prozesse (Mechanismen) benannt, durch die soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht in Bildungsprozessen relevant werden – und zwar in einer Art und Weise, dass sie die in Kapitel 2.1 dargestellten Bildungsungleichheiten verursachen. Die Liste der Ursachen ist dabei keinesfalls vollständig, da vielfach noch Forschungsbefunde dazu fehlen. Diese Lücke ist einerseits durch häufig noch fehlende Längsschnittdaten im Bereich der Bildungsforschung verursacht. Nur mit Analysen auf Basis von Längsschnittdaten können zumeist Ursache-Wirkung-Schlussfolgerungen gezogen werden. Zum Teil fehlen andererseits Daten für bestimmte soziale Gruppen, hier insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Von diesen wird in der amtlichen Statistik häufig nur jene Teilpopulation mit einer nicht-deutschen Staatsbürgerschaft erfasst. Zudem ist eine Differenzierung zwischen Migrantengruppen (aufgrund von fehlenden Angaben zur Herkunft der Groß-/Eltern sowie der Fallzahlen) häufig nicht möglich.

65 Vgl. Schuchart/Maaz 2007.

66 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 74f.

67 Solga 2004.

68 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 193f.

## 2.2.1 Ursachen schichtspezifischer Bildungsungleichheiten

Die Ursachen bzw. Mechanismen der dargestellten negativen Befunde hinsichtlich der Chancen von Kindern mit einem schwachen sozioökonomischen Hintergrund im Bildungssystem (siehe Abschnitt 2.1.1) sind vielfältig, wie die Forschungsergebnisse in diesem Bereich zeigen. Als eine sinnvolle analytische Differenzierung hat sich in der Bildungsforschung die auf Boudon<sup>69</sup> zurückgehende Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten etabliert. Von *primären Herkunftseffekten* ist die Rede, wenn ungleiche Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft die Ursache für Bildungsungleichheiten im späteren Lebensverlauf sind. *Sekundäre Herkunftseffekte* erklären, warum es trotz gleicher Schulleistungen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft gibt. Diese beiden Ursachenkomplexe sind eng miteinander verwoben: Sekundäre Herkunftseffekte, also schichtspezifische Entscheidungsprozesse zur Bildungskarriere von Kindern, beeinflussen zugleich die Möglichkeiten der Leistungsentwicklungen bzw. die Lerngelegenheiten von Kindern. Und primäre Herkunftseffekte – also schichtspezifische Unterschiede in den Leistungen – können durch schichtspezifische Entscheidungen bzw. Bildungsaspirationen (Erwartungen an die zukünftige Bildungskarriere von Kindern) verstärkt werden. Die Frage ist nun, welche Rolle primäre und sekundäre Effekte für den besonders engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland spielen.

Die kognitive Entwicklung von Kindern (die Entwicklung der Wahrnehmung, des Denkens, der Problemlösungskompetenzen etc.) ist eine Anpassung an die Erfordernisse der Umwelt, der Gesellschaft und ihrer Strukturen. Die einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung sind sehr sensibel und werden von den gesamten Rahmenbedingungen, unter denen das Kind aufwächst, geprägt. Damit ist kindliche Entwicklung ein aktiver Bildungsprozess, der von Seiten der Eltern (beziehungsweise der Bezugsperson) gefördert werden kann.<sup>70</sup> Wenn im familiären Rahmen nur sehr eingeschränkte Spielräume für den Erwerb von Erfahrungen vorhanden sind, dann werden Kinder in ihren Lernmöglichkeiten und infolgedessen in ihrer kognitiven Entwicklung beeinträchtigt. Des Weiteren geht die Familiensoziologie davon aus, dass Entscheidungs-, Denk- und Sprechgewohnheiten, Verhaltensmuster etc. über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe geprägt werden und wiederum Einfluss auf die Bildungschancen haben. Grundlage hierfür ist, dass Menschen, die in gleichen Lebenslagen leben, oft ähnliche Wertvorstellungen und Verhaltensweisen entwickeln. Die sich im Erziehungsstil der Eltern widerspiegelnden Werte und Normen sowie deren Persönlichkeit und Kompetenzen in den Bereichen Bildung, Leistungsorientierung, Motivation, Alltagskompetenzen, sprachliche Fähigkeiten, Allgemeinwissen etc. haben in hohem Maße Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Ungleichheiten im familiären kulturellen Kapital<sup>71</sup> einer Familie werden insbesondere im deutschen Schulsystem in Bildungsungleichheiten transferiert:

- Mit den Halbtagsschulen in Deutschland werden soziale Unterschiede bei den familialen Ressourcen für den Lernerfolg von Kindern besonders relevant. PISA 2006 zeigt beispielsweise, dass in Bezug auf den PISA-Schwerpunkt Naturwissenschaften die Einschätzung der Berufsrelevanz sowie der Umfang außerschulischer naturwissenschaftsrelevanter Aktivitäten je nach Herkunft variiert – beides Faktoren, die sich als wichtige motivationale Größen für den Kompetenzerwerb in diesen Fächern herausgestellt haben.<sup>72</sup> IGLU 2006 hat deutliche Herkunftsunterschiede in der Lesesozialisation von Kindern aufgezeigt<sup>73</sup> – die wiederum einen signifikanten Einfluss auf die erworbenen Lesekompetenzen der Kinder hat. Das heißt, das deutsche Bildungssystem ist zum einen schlechter in der Lage als andere Bildungssysteme, Ungleichheiten im familialen Alltag zu kompensieren; es fehlt unter anderem an „Schulzeit“. Zum anderen sind im deutschen Bildungssystem – gerade durch den hohen Anteil verfügbarer Familienzeit und die unterschiedliche Nutzung dieser Zeit in den Familien – soziale Unterschiede im familialen kulturellen Kapital für den Kompetenzerwerb von Kindern besonders relevant. Das Schulsystem nutzt damit seine Möglichkeiten, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auszugleichen,

69 Boudon 1974.

70 BMFSFJ 2005, S. 145.

71 Als *Kulturelles Kapital* werden geistige Fähigkeiten (wie z. B. Wortgewandtheit, Abstraktionsvermögen, analytische Kompetenzen), aber auch Bildungstitel sowie Besitz von Kunsterzeugnissen (z.B. Bücher, Musikinstrumente etc.) bezeichnet (vgl. Peter 2004, S. 53).

72 Prenzel u.a. 2007.

73 Bos u.a. 2007.

nicht. Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten haben es daher viel schwerer, im bestehenden Schulsystem Lernerfolge zu erringen.

- Lernen und der Kompetenzerwerb sind auch stark von Anstrengung und Motivation abhängig. Wichtig für die Lernmotivation sind Bildungsaspirationen. Neben der Familie können auch die Personen, denen man im Schulalltag begegnet, eine wichtige motivationale Ressource darstellen. Im deutschen Schulsystem jedoch leider sehr viel seltener als in anderen. Angesichts der Tatsache, dass die institutionelle Aufteilung einer Schülergeneration auf unterschiedliche Sekundarschultypen mit einer sozialen Segregation einhergeht<sup>74</sup>, stehen den Hauptschülerinnen und -schülern heute deutlich weniger Mitschüler und Mitschülerinnen mit höheren Bildungsaspirationen und weniger ambitionierte Rollenmodelle zur Verfügung. In den Ergebnissen von PISA 2006 zeigt sich der enorme Einfluss dieser ungleichen substanziellen wie motivationalen Lernmilieus unter anderem darin, dass in Deutschland die sozialen Unterschiede bei naturwissenschaftlichen Kompetenzen sehr viel stärker durch Unterschiede in der sozial ungleichen Zusammensetzung von Schulen als durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler verursacht werden<sup>75</sup>, d.h., es ist entscheidend, welche Schule man besucht, insbesondere im Hinblick auf deren soziale Zusammensetzung. Dies ist eindeutig ein Beleg dafür, dass unser Bildungssystem soziale Unterschiede verstärkt, statt sie zu verringern.
- Hinsichtlich des Aufbaus von Lernmotivation durch die Schule – in Ergänzung oder eben, wenn notwendig, in Kompensation zur Familie – ist für das deutsche Bildungssystem hinzuzufügen, dass mit dem mehrgliedrigen Bildungssystem (neben den Praxen der Zurückstellung bei der Einschulung sowie dem Sitzenbleiben) eine „Etikettierung“ von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres Leistungspotenzials und ihrer Zukunftserwartungen vorgenommen bzw. „vorweggenommen“ wird, und dies bereits in einem sehr frühen Alter. Damit setzen wir quasi selbsterfüllende Prophezeiungen in zweifacher Weise in Gang: Zum einen werden Bildungsaspirationen von Kindern und Eltern sowie Bildungserwartungen von Lehrern und Lehrerinnen in festgelegte Bildungslaufbahnen kanalisiert, und zum anderen werden Lehrpläne entsprechend diesen Bildungserwartungen gestaltet. Hinsichtlich Letzterem ist es von daher nicht so erstaunlich, dass etwa jeder vierte 15-jährige Hauptschüler in den naturwissenschaftlichen Tests von PISA 2006 nur maximal die Kompetenzstufe 1 erreicht hat – denn 58 % der Hauptschüler und Hauptschülerinnen hatten nur zwei Stunden pro Woche naturwissenschaftlichen Unterricht, bei den Gymnasiasten stand nur 17 % ein derart geringes Lernangebot zur Verfügung.<sup>76</sup> Dieser Stundentafel-Unterschied und dessen Auswirkungen zeigen: Nicht die Herkunft eines Hauptschülers per se erzeugt Kompetenzunterschiede, sondern die mit der sozialen Segregation der Schultypen verbundenen ungleichen Lernangebote für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft.
- Primäre Herkunftseffekte kumulieren im Verlauf der schulischen Laufbahn. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Unterstützung, die den Kindern vom Elternhaus aus zuteil wird. Ob es nun die Hilfe bei der Erledigung von Hausaufgaben ist, die Motivation, eigene Potenziale zu entdecken und auszuschöpfen, oder die Förderung von Ehrgeiz in Bezug auf schulische Erfolge: Das Engagement der Eltern steht im direkten Zusammenhang zu den schulischen Leistungen ihrer Kinder.<sup>77</sup> Eine aktive Beteiligung der Eltern am schulischen Weg der Kinder ist in unteren sozialen und bildungsfernen Schichten nur in sehr begrenztem Umfang möglich. Beispielsweise beeinflusst die finanzielle Situation über die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Nachhilfe, der Bereitstellung eines förderlichen Lernumfeldes (wie ein eigenes Zimmer mit entsprechender Ausstattung etc.) die Kompetenzentwicklung und den Lernerfolg der Kinder.
- Ferner wirkt sich die Schichtzugehörigkeit der Eltern über Unterschiede in Erziehungsvorstellungen und Bildungsansprüchen auf die Entwicklung der Kinder aus (siehe Tabelle 10 im Anhang). So sind unter anderem Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Fleiß, Selbstständigkeit und Kreativität Elemente, die gering qualifizierte Eltern wahrscheinlich in geringerem Maße zu Hause vermitteln können.<sup>78</sup> Ein hohes

74 Baumert u.a. 2006.

75 OECD 2007a, S. 194.

76 Prenzel u.a. 2007.

77 OECD 2004a.

78 Schmidt 2002, S. 223ff.

Bildungsniveau macht sich in der Regel vor allem in der Kommunikationsfähigkeit der Eltern bemerkbar. Mit einem reichhaltigen Sprachschatz und Sprechvermögen sind Kinder jedoch eher in der Lage, Erlebnisse und Erfahrungen so zu verarbeiten, dass entsprechende Lernerfolge in der Schule möglich sind.<sup>79</sup>

Bisher fehlen vergleichende Befunde zu Kompetenzunterschieden zu Beginn der Schulzeit sowie auch Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung während der Grundschulzeit.<sup>80</sup> Die Ergebnisse der IGLU-Studien (2000 und 2003) zeigen deutliche Kompetenzunterschiede am Ende der Grundschule nach sozialer Herkunft. Die Frage, inwieweit es dem deutschen Schulsystem gelingt, in den ersten vier Schuljahren Ungleichheiten in den Ausgangsbedingungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft zu verringern, kann derzeit nicht fundiert beantwortet werden. Allerdings scheint die Grundschulzeit dafür zu kurz zu sein – zumal dies auch damit verbunden wäre, dass Kinder einen bildungsnahen Habitus erlernen.<sup>81</sup> Im Vergleich zu anderen Ländern dürfte jedoch die Kompensationswirkung von Schule relativ gering sein<sup>82</sup> und mit dem Übergang in die und dem Durchlaufen der Sekundarstufe werden Bildungsungleichheiten nach Schichtzugehörigkeit auch wieder verstärkt (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Letztendlich entscheidet der Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe über die weitere Bildungsbiografie und den Bildungserfolg oder -misserfolg der Kinder. Hierdurch werden primäre Herkunftseffekte unter anderem durch ungleiche Noten in unterschiedliche Schullaufbahneempfehlungen umgesetzt. Vergleicht man die in Tabelle 1 (siehe Abschnitt 2.1.1) ausgewiesenen Chancen für eine Gymnasialempfehlung von Modell 1 und 3, so wird deutlich, dass sich die Schichteffekte mit der Einführung von Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten deutlich verringern. Diese Verringerung kann als Signal des Einflusses von Leistungsunterschieden (primärer Herkunftseffekt) gewertet werden. So nimmt der Chancenvorsprung von Kindern der oberen Dienstklasse (im Vergleich zu Facharbeiterfamilien) von 3,97 auf 2,64 (d.h. um 34 %) ab. Die verbleibende Differenz von 2,46 ist dann vor allem als Ausdruck sekundärer Herkunftseffekte zu werten (d.h. unterschiedliche Chancen bei gleichen Leistungen). Im Vergleich zu den Lehrerurteilen/-empfehlungen beeinflussen Leistungsunterschiede (primäre Herkunftseffekt) die elterlichen Präferenzen in geringem Maße. Hier sinkt der Chancenvorsprung bei Kontrolle der Leistungen „nur“ um 30 % (von 5,51 auf 3,83). Fast alle Eltern aus oberen sozialen Schichten möchten ihre Kinder bei guten Schulleistungen auf ein Gymnasium schicken; Eltern aus unteren sozialen Schichten schicken ihre Kinder hingegen selbst mit guten Schulnoten viel seltener auf ein Gymnasium (38 %).<sup>83</sup> Auch bei Leistungen im mittleren Bereich wollen immer noch fast 75 % der Eltern aus den oberen sozialen Schichten ihre Kinder auf ein Gymnasium schicken, bei Eltern aus unteren sozialen Schichten sind es lediglich 11 %. Diese Unterschiede sind sehr bedeutsam, da in den meisten Bundesländern die *Eltern* über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder nach der Grundschule (sog. Elternrecht) entscheiden.<sup>84</sup>

Eingedenk auch der oben ausgewiesenen Veränderungen der Stärke der Schichteffekte bei Kontrolle der Leistungen ist zu konstatieren, dass sowohl für die Lehrerempfehlungen als auch für die elterlichen Präferenzen **sekundäre Herkunftseffekte für Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft im deutschen Schulsystem eine größere Rolle spielen als primäre Herkunftseffekte**. Vergleicht man die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer mit den IGLU-Testergebnissen, so zeigt sich Folgendes (siehe Tabelle 3): Etwa 36 % der Schülerinnen und Schüler aus dem oberen und 40 % aus dem unteren Leistungsbereich werden nicht entsprechend ihrer vorhandenen Kompetenzen empfohlen. Bei den Schülerinnen und Schülern im mittleren Leistungsbereich ist der Anteil der Empfehlungen, die den vorhandenen Kompetenzen entsprechen, am niedrigsten. Nicht einmal die Hälfte dieser Kinder wird auf die Realschule empfohlen, jeweils über ein Viertel kommen auf das Gymnasium oder die Hauptschule. Beim Vergleich der Schullaufbahneempfehlungen und der Testergebnisse in Mathematik zeigt sich Vergleichbares.

79 ebd. 2002, S. 231.

80 Die derzeit laufende Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklungen und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter/BiKS“ (Universität Bamberg) sowie das Nationale Bildungspanel (NEPS) werden dazu in naher Zukunft Ergebnisse vorlegen können.

81 Edelstein 2006.

82 Blossfeld/Shavit 1993.

83 Geißler 2005, S. 77.

84 Nur in Baden-Württemberg und Bayern hat die Schullaufbahneempfehlung der Lehrerinnen und Lehrer mehr Gewicht als die Präferenzen der Eltern.

**Tabelle 3: Vergleich IGLU-Testergebnisse Lesen und Schullaufbahneempfehlung (in Zeilenprozenten)**

	Schullaufbahneempfehlung der Lehrkräfte		
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Unterer Leistungsbereich	59,6	32,3	8,2
Mittlerer Leistungsbereich	24,6	44,2	31,1
Oberer Leistungsbereich	6,3	29,7	64,1

Quelle: Arnold u.a. 2007, S. 281.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Untersuchung Aspekte der *Lernausgangslage von Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen* (LAU 5): Die Chance auf eine Gymnasialempfehlung ist für Kinder aus höheren sozialen Schichten bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen deutlich höher als für Kinder aus unteren sozialen Schichten. Kinder, deren Eltern einen niedrigen (bzw. keinen) Schulabschluss haben, müssen deutlich bessere Leistungen erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben.<sup>85</sup>

Für eine nicht leistungsadäquate Empfehlung ist vor allem die Schichtzugehörigkeit der Kinder verantwortlich.<sup>86</sup> Bei der Bewertung durch die Lehrenden kommen leistungsfremde Einflüsse zum Tragen, wie beispielsweise die Berücksichtigung, ob in der Familie ein ausreichendes Unterstützungspotenzial für das „schwere Gymnasium“ vorhanden ist<sup>87</sup>, Verhaltensmerkmale des Habitus und auf Sprachbeherrschung, Lernmotivationen und Lerngewohnheiten beruhende subjektive Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie Umgangsformen, Sozialverhalten.<sup>88</sup> Ferner beeinflussen die Bewertungen bzw. Empfehlungen ebenfalls das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse.<sup>89</sup>

Diese ungleichen Entscheidungen nach sozialer Schichtzugehörigkeit der Kinder sind für die Kompetenzentwicklung und den Erwerb von Schulabschlüssen sehr folgenreich. So zeigt sich beispielsweise, dass sich die Mathematikkompetenzen unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten und der sozialen Schicht schulformspezifisch – entsprechend den differenzierten Entwicklungsmilieus ungleich – entwickeln.<sup>90</sup>

**Das heißt, es sind vor allem die Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern (wobei die leistungsunabhängige, aber schichtabhängige Präferenz für einen Gymnasialbesuch bei den Eltern größer ist als bei den Lehrerinnen und Lehrern) und weniger die Leistungsunterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit, die nach der Grundschule ihren weiteren Bildungsweg festlegen.** Die Analysen von Müller-Benedict<sup>91</sup> mit den Daten der PISA-Studie 2000 bestätigen diese Schlussfolgerung. Von daher wäre ein wichtiger Schritt zum Abbau von Bildungsungleichheiten in der deutschen Schule, „Entscheidungen“ über unterschiedliche Bildungswege und ungleiche Lernmilieus möglichst spät in der Bildungsbiografie erfolgen zu lassen. **Denn so gut die „vorsichtigen“ Empfehlungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern für Kinder aus unteren Schichten auch gemeint sein mögen, mit ihrer Nicht-Empfehlung – trotz vorhandener Leistungen (!) – beeinträchtigen sie den weiteren Lebensverlauf dieser Kinder erheblich.**<sup>92</sup> Wie in Abschnitt 2.1.4 dargestellt, sind spätere Korrekturen des einmal eingeschlagenen Weges nur schwer möglich. Ferner weisen sie den Kindern damit ungleichen Lernumwelten-/milieus zu und beeinträchtigen so deren Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs. Schließlich benachteiligen sie diese Schülerinnen und Schüler – aufgrund der letztlich niedrigeren Schulabschlüsse – auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und damit in ihren materiellen wie immateriellen Lebensbedingungen im weiteren Lebensverlauf.

85 Lehmann/Peek 1997.

86 Arnold u.a. 2007.

87 Vgl. Lehmann/Peek 1997, S. 86; Hock u.a. 2000, S. 63.

88 Schumacher 2002.

89 Lehmann/Peek 1997, S. 86.

90 Baumert u.a. 2003, S. 288.

91 Müller-Benedict 2007.

92 Ditton 2004.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass in Deutschland die regionalen Disparitäten sehr stark sind. So verdeutlichen die PISA-E-Studien beachtliche Differenzen in den Leistungen zwischen den Bundesländern – und zwar im Hinblick auf die Kompetenzverteilung und den jeweiligen Anteil an kompetenzarmen Schülerinnen und Schülern (*Bildungsarmut*) sowie die Stärke des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und besuchtem Sekundarschultyp sowie Schulabschluss (*Chancenungleichheiten*)<sup>93</sup> (siehe Tabelle 11 im Anhang).<sup>94</sup> Wie diese genau zu erklären sind, ist immer noch ein offenes Forschungsfeld, da bspw. zumeist die notwendige Datenbasis fehlt (z.B. vergleichbare Längsschnittdaten für unterschiedliche Bundesländer für einen längeren historischen Zeitraum). Es ist gleichwohl nicht unplausibel davon auszugehen, dass Unterschiede in den Bildungssystemen der Länder sowie in der sozioökonomischen Situation der Bevölkerungen auch eine Rolle spielen.<sup>95</sup>

## 2.2.2 Ursachen zum Zusammenhang von Bildungsungleichheiten und Migrationshintergrund

Wie in Abschnitt 2.1.2 gezeigt, haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere schulische Leistungen als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund. Bei Kompetenztests schneiden sie schlechter ab. Sie erhalten häufiger eine Schullaufbahnpflichtempfehlung für die Hauptschule. Entsprechend erfolgt ihr Übergang in die Sekundarstufe viel häufiger in die Hauptschule und seltener in die Realschule oder gar auf das Gymnasium.<sup>96</sup> Und schließlich verlassen sie die Schule weit häufiger ohne oder „nur“ mit einem Hauptschulabschluss.

Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird in der deutschen Bildungsforschung erst seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt untersucht. Entsprechend handelt es sich um eine sehr junge Forschungsrichtung mit teilweise widersprüchlichen Forschungsergebnissen und erheblichen Forschungslücken. Dies wird unter anderem dadurch verursacht, dass der sozialen und kulturellen Heterogenität der Gruppe der Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird bzw. aus Datengründen (siehe oben) geschenkt werden kann. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung zu Ursachen von Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgeführt.

Ein großer Teil der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund lässt sich über ihre **Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten** erklären. Häufiger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund kommen sie aus unteren sozialen Schichten. Zudem haben ihre Eltern häufiger nur ein niedriges Bildungsniveau. Das bedeutet, dass ein Teil der sozialen Bildungsungleichheiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte – basierend auf der Schichtzugehörigkeit – verursacht werden (siehe Abschnitt 2.2.1). Bezüglich der Reichweite dieser Erklärung (d.h., zu welchem Anteil diese Effekte Bildungsungleichheiten erklären) weichen die Forschungsergebnisse voneinander ab. Einige Studien zeigen, dass unter Kontrolle von Schichtvariablen (wie die Bildung der Eltern oder ihr beruflicher Status) keine signifikanten Unterschiede der Bildungschancen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund mehr bestehen.<sup>97</sup> Damit wäre der geringe Bildungserfolg von Migrantenkindern ein reines schichtspezifisches Problem. Andere Analysen hingegen weisen aus, dass auch bei einer Kontrolle der Schichtvariablen die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund immer noch erheblich sind.<sup>98</sup> In diese Richtung weisen auch die IGLU-Ergebnisse: Selbst bei Kontrolle von sozialer Schicht, dem Bildungsniveau der Eltern und dem familiären kulturellen Kapital erklärt der *Migrationshintergrund* der Kinder ca. 27 % der Unterschiede in den Lesekompetenzen von Viertklässlern mit und ohne Migrationshintergrund.<sup>99</sup>

Differenziert man nach dem Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, fallen hier erhebliche Unterschiede im Bildungsniveau auf: Eltern türkischer Herkunft haben in der Regel tatsächlich

93 Prenzel u.a. 2005.

94 Es gibt ferner auch starke regionale Unterschiede zwischen Kommunen und Kreisen.

95 Vgl. Below 2002.

96 Kristen 2002; Diefenbach 2002.

97 Vgl. Kristen/Granato 2004.

98 Vgl. Alba u.a. 1994; Ramm u.a. 2005; Diefenbach 2002; Gang/Zimmermann 2000.

99 Schwippert u.a. 2007, S. 264.

ein sehr geringes Bildungsniveau, während Eltern der (bildungserfolgreichen) griechischen Kinder über ein hohes Bildungsniveau verfügen. Dies würde für die stark vertretende These von der „Bildungsferne“ der benachteiligten Migrantengruppen sprechen. Gleichwohl lassen sich diese Ergebnisse nicht verallgemeinern. So verfügen die Eltern der ebenfalls verhältnismäßig schlecht abschneidenden Schülerinnen und Schüler italienischer Herkunft über höhere Bildungsabschlüsse als die Eltern türkischer Herkunft. Hieran wird deutlich, dass der Bildungshintergrund der Eltern zwar einen erheblichen Einfluss hat, allerdings nur ein – wenn auch ein wichtiger – Mechanismus zur Erklärung von Bildungsungleichheiten ist.<sup>100</sup> Gleichwohl ist hier für Schülerinnen und Schüler mit wie ohne Migrationshintergrund anzufügen, dass eine niedrigere soziale Herkunft nicht das „Defizit“ der Kinder ist, sondern zum einen ein Integrationsdefizit des Arbeitsmarktes hinsichtlich der Elterngeneration ausweist und zum anderen ein Kompensationsdefizit des deutschen Schulsystems markiert, denn es sind die Organisationsprinzipien und Unterrichtsmerkmale der deutschen Schule, die sozial ungleiche Lernausgangslagen im Lernprozess relevant – zumeist ungleichheitsverstärkend relevant – werden lassen.

Die Befunde verweisen darauf, dass es neben der sozioökonomischen Herkunft weitere Ursachen dafür geben muss, warum Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich geringere Bildungschancen haben.

Migration ist ein Merkmal oder Prozess, der mit vielfältigen Erklärungsfaktoren verbunden ist. Viele Studien sind sich dahingehend einig, dass neben der sozialen Schichtzugehörigkeit das **Beherrschen der deutschen Sprache** eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund spielt.<sup>101</sup> Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass deutsche Sprachkenntnisse (gemessen als Lesekompetenz) einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die überwiegend Deutsch in ihren Familien sprechen, sind von allen Migranten am erfolgreichsten in ihrer Kompetenzentwicklung, dem besuchten Schultyp und damit auch in ihren Bildungsabschlüssen. Sie weisen nur einen geringen Unterschied zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auf. Wird zu Hause hingegen nicht Deutsch gesprochen, hat dies starke nachteilige Effekte auf die Kompetenzentwicklung und die schulischen Leistungen.<sup>102, 103</sup> Diese Befunde zum Migrationshintergrund im Sinne von Sprache **sind jedoch teilweise mit der Schichtzugehörigkeit** oder auch dem Kindergartenbesuch **konfundiert**:

„In allen [Bundes-]Ländern verfügen Migrantenfamilien, in denen vorwiegend deutsch gesprochen wird, über mehr sozioökonomische und soziokulturelle Ressourcen als Migrantenfamilien, in denen eine andere Sprache zumindest genauso häufig wie die deutsche Sprache verwendet wird. Wie die Analysen gezeigt haben, geht etwa ein Drittel des Zusammenhangs von Sprachgebrauch und Kompetenzniveau tatsächlich auf diese unterschiedliche Ressourcenausstattung zurück.“<sup>104</sup> [Hervorhebung von H.S./R.D.]

Ferner ist hervorzuheben, dass der internationale Vergleich in den PISA-Studien zeigt, dass **im deutschen Schulsystem die Sprachbeherrschung eine größere Rolle für den Kompetenzerwerb und Schultypbesuch spielt als in anderen Ländern**. Denn die Kompetenzunterschiede zwischen jenen, die die Testsprache zu Hause sprechen, und jenen, die sie nicht zu Hause sprechen, ist in Deutschland besonders groß:

“In Belgium, Austria, Denmark, Luxembourg, Germany, Switzerland and the Netherlands, and the partner countries Liechtenstein and Bulgaria, students who do not speak the language of assessment/instruction, other national dialects or other official languages at home perform between 82 and 102 score points lower on the PISA science scale and they are at least 2.4 times more likely to be in the bottom quarter of science performance (Table 4.3a). In contrast, in Australia and Canada the performance gap is only 19 and 23 score points, respectively, while in the partner countries Israel and Tunisia it is not statistically significant, and in Qatar students with another home language tend to outperform those who speak the language of assessment.”<sup>105</sup>

“(…) a more detailed analysis of the PISA 2003 survey shows that immigrant students from Turkey performed 31 points better in mathematics in Switzerland than they did in the neighbouring country Germany.”<sup>106, 107</sup>

100 Heß-Meining 2004.

101 Vgl. Alba u.a. 1994; Fuligni 1997, S. 355; Baumert/Schümer 2001, S. 378; Stanat 2003; Esser 2006, S. 312.

102 Ramm u.a. 2005.

103 Hier hat wohl auch der Besuch eines Kindergartens einen großen Einfluss, da hier die für den schulischen Erfolg nötigen sprachlichen Kenntnisse vermittelt werden (können) (vgl. Becker/Biedinger 2006).

104 Ramm u.a. 2005, S. 296.

105 OECD 2007a, S. 178.

106 OECD 2005c.

107 OECD 2007a, S. 179.

Dies signalisiert, dass Lernen, Unterricht und Allokationsprozesse im deutschen Schulsystem sehr sprachbe-  
tont sind. Von daher ist hier im Unterschied zur gängigen Praxis zu fragen, ob Benachteiligungen aufgrund  
von Sprachschwierigkeiten wirklich ein „Defizit“ der Schülerinnen und Schüler oder nicht eher ein Defizit der  
deutschen Schule sind.

Mit dem *Migrationshintergrund* verbinden sich aber auch weitere Faktoren, die für Lern- und Zuweisungspro-  
zesse in der Schule von Bedeutung sind. Ein wichtiger Einflussfaktor von Migration auf Bildungschancen ist das  
**Zuwanderungs-/Einwanderungsalter**. So ist ein jüngeres Einwanderungsalter (v.a. bei Zuwanderung im  
Vorschulalter) mit zeitlich größeren Möglichkeiten des Erwerbs der Landessprache verbunden (der sich positiv  
auf den Bildungserwerb auswirken kann, siehe oben). Neben dem Spracherwerb verbindet sich mit dem Ein-  
wanderungsalter aber auch das *Timing*, wann – bei welcher Selektionsstufe im deutschen Schulsystem – der  
Zugang ins Bildungssystem erfolgt. Ältere Seiteneinsteiger bzw. Seiteneinsteigerinnen haben dabei erstens  
weniger Zeit bis zum Schulabschluss, gegebenenfalls Lerninhalte nachzuholen. Zweitens ist von einem Insti-  
tutioneneffekt auszugehen.<sup>108</sup> Insbesondere Jugendliche, die während der Sekundarstufe zuwandern, haben  
ein hohes Risiko, auf eine Hauptschule überwiesen zu werden.<sup>109</sup> Dies geschieht unter anderem deshalb, weil  
der Besuch einer Mittelschule in den Herkunftsländern üblicherweise mit einer Hauptschule gleichgesetzt  
wird<sup>110</sup>:

„Das Problem, wie Schüler(innen) aus Staaten mit Gesamtschulsystem in die drei- oder mehrgliedrigen Sekundar-  
schulen der deutschen Bundesländer eingegliedert werden sollen, wird also für diese Altersgruppe der etwa 11- bis  
15-Jährigen mit einer Herabstufung ‚gelöst‘.<sup>111</sup>

Jugendlichen, die erst nach der Vollzeitschulpflicht einwandern, kann der im Herkunftsland absolvierte  
Schulabschluss anerkannt werden.<sup>112</sup> Sie haben daher ein geringeres Risiko, nur einen deutschen (erwor-  
benen oder anerkannten) Hauptschulabschluss vorweisen zu können, als jene, die während der Sekundar-  
stufe I zuwanderten.

Insgesamt ist daher davon auszugehen, dass es sich *nicht* um einen linearen Effekt des Zuwanderungsalters  
handelt nach dem Motto „Je früher, desto besser“. Denn mit dem Zuwanderungsalter verbinden sich nicht  
nur Möglichkeiten des Spracherwerbs (wenn denn dazu entsprechende Angebote in Kindergarten und Schule  
bestehen) und des Stoffs der deutschen Lernpläne, sondern auch des Zeitpunkts in Bezug auf die Allokations-  
prozesse im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem.

Schließlich muss auch erwähnt werden, dass sich hinter den Befunden zum Einwanderungsalter nicht immer  
eine zeitliche Dimension verbirgt. Analysen von Seibert<sup>113</sup> haben gezeigt, dass hiermit auch sog. Kompositi-  
onseffekte ausgewiesen werden. Differenziert nach Migrantengruppen weisen seine Analysen aus, dass bei  
türkischen Kindern der Anteil der später zugewanderten Personen höher ist als in anderen Migrantengrup-  
pen. Insofern ist ein Teil des Effekts des Einwanderungsalters in Analysen, in denen nicht auf unterschiedliche  
Migrantengruppen kontrolliert wird, auch ein Effekt der Zugehörigkeit zu Migrantengruppen, der mit dem  
Einreisealter per se nichts zu tun hat.

Ein weiterer Faktor von Migration im Sinne von Mobilität ist die **Frage nach den Rückkehrabsichten** bzw.  
der Absicht, langfristig in Deutschland zu bleiben. Einige Wissenschaftler/innen argumentieren, dass die Dauer  
des geplanten Aufenthaltes in Deutschland einen wichtigen Einfluss auf den Bildungserfolg hat.<sup>114</sup> Wenn  
keine langfristige Perspektive entwickelt wird – gegebenenfalls aufgrund eines unsicheren Aufenthaltsstatus  
– könnten die Bildungschancen der Kinder durch eine geringe Ausprägung von Bildungsaspirationen seitens  
der Eltern (und Kinder/Jugendlichen) negativ beeinflusst werden. Dem widersprechen andere Studien, die  
darauf hinweisen, dass es keinen erkennbaren Effekt des Rückkehrwunsches der Eltern auf den Bildungserfolg  
der Kinder gibt.<sup>115</sup>

108 Vgl. die Analysen von Söhn 2008a, b.

109 LDS NRW 2000, S. 88f.

110 KMK 1997; vgl. Jacobs 1982, S. 20f.

111 Söhn 2008b, S. 12.

112 Inwieweit diese anerkannten Schulabschlüsse aus dem Ausland im weiteren Lebenslauf, insbesondere auf dem Stellenmarkt, gleichwertig verwertbar  
sind, ist eine andere Frage.

113 Seibert 2005.

114 Vgl. Korte 1990.

115 Z.B. Alba u.a. 1994.

Ferner kann der **Rechtsstatus** von Kindern mit Migrationshintergrund (in)direkt für ungleiche Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verantwortlich sein. Mit dem Rechtsstatus verbinden sich sowohl unterschiedliche Einreise- und Aufenthaltsmodalitäten (siehe auch oben: „Rückkehrabsichten“) als auch unterschiedliche staatliche Integrationsleistungen (wie Sprachkurse). Internationale und deutsche Analysen zeigen hier, dass Unterschiede in den Integrationspolitiken/-maßnahmen für Eltern für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durchaus relevant sind.<sup>116</sup> Insgesamt ist dies ein in der bildungssoziologischen Migrationsforschung eher vernachlässigter Aspekt.<sup>117</sup>

Im Zusammenhang mit Migration wird bei den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auch davon ausgegangen, dass sie häufig nicht über das entsprechende Wissen zum deutschen Schulsystem (kurz: **fehlendes Systemwissen**) verfügen und daher die Bildungswege ihrer Kinder – hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen und Anforderungen sowie Erfolgchancen – nicht so gut „steuern“ können wie Eltern ohne Migrationshintergrund. Als Indikator für das Wirken dieses Mechanismus wird häufig der Sachverhalt verwendet, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund sehr hohe Bildungsaspirationen aufweisen (im Sinne von „Aufstieg durch Bildung“), diese Aspirationen jedoch nicht immer mit den realen Möglichkeiten ihrer Kinder übereinstimmen.<sup>118</sup> Das bedeutet, nicht die Motivation, sondern die Realisierung des angestrebten Bildungserfolgs ist das Problem. Als Erklärung für diesen Widerspruch wird häufig ein Mangel an Information über das deutsche Schulsystem und seine Struktur auf Seiten der Migranteltern angeführt. Entsprechend können sie ihren Kindern nicht beratend zur Seite stehen. Die Autoren der sog. LAU-Studie<sup>119</sup> führen in diesem Zusammenhang an, dass Migranteltern auch bei schwachen Leistungen ihrer Kinder eher dazu neigen, sie gegen die Empfehlung der Lehrenden auf ein Gymnasium zu schicken, um ihnen eine erfolgreiche Bildungskarriere und den sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Wenn dies massenhaft so wäre, würde dies eigentlich dafür sprechen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Aggregat bessere Bildungschancen haben sollten als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (bei denen Eltern mit geringerem sozioökonomischem Status eher der Lehrerempfehlung für einen Schulform unterhalb des Gymnasiums folgen) – was jedoch nicht der Fall ist. Da dieser Erklärungsansatz auf indirekten Ableitungen und nicht auf direkten Befragungen der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zur Funktionsweise des deutschen Bildungssystems beruht, ist der Forschungsstand unbefriedigend. Hier sind adäquatere Studien notwendig.

Schließlich werden mit dem Migrationshintergrund immer wieder **kulturelle Unterschiede** für den geringeren Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten verantwortlich gemacht. Es gibt einige Varianten dieser Argumentation, die jedoch empirisch selten belegt wurden. Angesichts der erheblichen Heterogenität der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund reicht die Erklärungskraft der *Distanz zur deutschen Kultur* häufig nicht sehr weit.<sup>120</sup> Als ein beliebtes Argument gegen kulturell-defizitäre Interpretationen werden häufig Schülerinnen und Schüler italienischer Herkunft angeführt, die trotz großer Nähe zur deutschen Kultur sehr schlechte Chancen im deutschen Bildungssystem haben. Insgesamt sind die bisherigen kulturalistischen Erklärungsansätze, die zumeist mit einer Black Box oder dem Container-Begriff „Kultur“ – als Residualkategorie des nicht „anders Erklärbaren“ – operieren, nicht sehr befriedigend in der Spezifizierung von Mechanismen.

Ein weiterer Mechanismus der sich mit dem Migrationshintergrund verbindet, ist die Frage nach ungleichen Lernumwelten. Diesem Aspekt wird erst in der jüngeren Forschung mit der Berücksichtigung von sog. **Kontexteffekten** verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei sind die räumliche Segregation von Wohnorten und Schuleinzugsgebieten sowie die ungleichen Chancen des Zugangs zu den unterschiedlichen Sekundarschultypen wichtige Faktoren der Definition von Klassenkontexten als **Lernumwelten**. In der Forschung wird viel über die Tendenz ethnischer Segregation im städtischen Raum und ihre Bedeutung für Integration und Bildungserfolg diskutiert.<sup>121</sup> Die Konzentration bestimmter ethnischer Gruppen in Wohnvierteln kann die Integration in die deutsche Gesellschaft und damit Bildungserfolge durch ein Verhaftetbleiben in der Sprache ihres Heimatlandes sowie eingeschränkte Kontakte mit Personen anderer Herkunft erschweren.<sup>122</sup> Die Ergebnisse

116 Portes/Rumbaut 2001; Söhn 2008a.

117 Diesbezüglich fördert die Hans-Böckler-Stiftung beispielsweise ab 2007 das Promotionsprojekt von Janina Söhn (WZB Berlin) mit dem Thema „Der Einfluss staatlicher Interventionen auf die schulische Integration von MigrantInnen: Aussiedler und ausländische Zuwanderer im Vergleich“.

118 Heß-Meining 2004.

119 Lehmann/Peek 1997.

120 Leenen u.a. 1990.

121 Vgl. Schönwälder/Söhn 2007.

122 Esser 2001; Nauck u.a. 1998.

zu Effekten der ethnischen Zusammensetzung von Schulklassen auf die Leistungen und den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler sind widersprüchlich. Einige Autoren zeigen deutlich verringerte Chancen auf einen Gymnasial- oder Realschulbesuch von Kindern mit Migrationshintergrund bei einem hohen Anteil an Mitschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund.<sup>123</sup> Andere wiederum heben hervor, dass es keinen Kausalzusammenhang zwischen ethnischer Konzentration und Schulerfolg gibt.<sup>124</sup> Gerade weil die Konzentration von bestimmten Migrantengruppen in Wohngebieten und in Schulklassen oft mit einem hohen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern einhergeht, ist nicht klar, ob es sich um schicht- oder migrationspezifische Kontexteffekte handelt.

Schließlich gibt es noch Mechanismen, die sich unter dem Titel „**ethnische Zugehörigkeit**“ zusammenfassen lassen. Zu nennen wären hier zum einen die Distanz bzw. die kulturellen und zum Teil sprachlichen Barrieren zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Eltern oder Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dies kann sich negativ auf die Teilhabe der Eltern an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder auswirken.<sup>125</sup> Ob hier tatsächlich kulturelle und sprachliche Unzulänglichkeiten seitens der Eltern zu bemängeln sind oder ob es sich eher um mangelnde pädagogische Fähigkeiten seitens der Lehrenden handelt, ist bisher eher eine Frage der Interpretation denn gesicherten Wissens. Da interkulturelle Arbeit und Kommunikation in der Lehrerbildung vernachlässigt oder nur als nachrangig angesehen werden (siehe Kapitel 4), verfügen Lehrerinnen und Lehrer selten über die entsprechenden Kompetenzen im Umgang mit Personen mit Migrationshintergrund.

Stattdessen sind es häufig **Vorurteile und Zuschreibungen der Lehrenden**, die sich negativ auf die Zusammenarbeit mit Migranteneltern sowie den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren Lern- und Bildungserfolg auswirken können. Diese können sich insbesondere aufgrund der institutionellen Verfasstheit des deutschen Schulsystems mit institutioneller Diskriminierung an den notwendigen Übergängen während der Schullaufbahn verbinden. Diese Mechanismen der Diskriminierung lassen sich nur schwer empirisch nachweisen. Gomolla und Radtke haben in einer Studie Mitte der 1990er Jahre die **institutionelle Diskriminierung** im Rahmen von Selektionsentscheidungen an den Übergängen im Schulsystem untersucht und Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund herausgearbeitet. Ein Ergebnis ihrer Studie ist, dass Leistungsbeurteilungen und Selektionsentscheidungen sich an Normalitätserwartungen orientieren, die der Schul- und Sprachfähigkeit deutschsprachiger Kinder der Mittelschicht entspricht. Dies bedeutet eine Abwertung bzw. Nicht-Berücksichtigung der Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Bezüglich der Faktoren, die in die Schullaufbahneempfehlungen eingehen, kommen einige Studien zu dem Schluss, dass die subjektive Einschätzung der möglichen Unterstützung durch das Elternhaus und der dort gegebenen Lernumgebung eine Rolle spielt (siehe oben). Neben der Schichtzugehörigkeit kann sich der Migrationshintergrund in Form von Vorurteilen seitens der Lehrenden – unabhängig von den tatsächlichen Leistungen der Kinder – auf ihren weiteren Bildungsverlauf auswirken.<sup>126</sup> Das nicht-leistungsbezogene Kriterien bei der Schullaufbahneempfehlung eine Rolle spielen und bestimmte soziale Gruppen auf diese Weise indirekt benachteiligt werden, wird konträr diskutiert<sup>127</sup> und ist empirisch bisher nicht abschließend geklärt. Es würde allerdings eine Erklärung für unterschiedliche Benotungsmaßstäbe bieten, d.h. dafür, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule bei gleichen schulischen Leistungen (IGLU-Testergebnissen) etwas schlechtere Noten erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund.<sup>128</sup> Auch hier gibt es widersprüchliche Forschungsergebnisse. So hat die LAU-Untersuchung gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (in Hamburg) etwas bessere Noten erhalten.<sup>129</sup>

Ein weiterer **Hinweis auf diskriminierende Praktiken** der Schule ist die Tatsache, dass die Schullaufbahneempfehlung der Grundschullehrerinnen und -lehrer besonders stark von den Leistungen in Deutsch und Mathematik beeinflusst wird und damit schlechtere Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ein besonderes Gewicht erhalten.<sup>130</sup> Doch auch hier lassen sich die Ergebnisse nicht

123 Kristen 2002.

124 Stanat 2006.

125 BMFSFJ 2000, S. 171.

126 Ebd.; Allemann-Ghionda u.a. 2006.

127 Vgl. Kristen 2006a.

128 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 165.

129 Lehmann/Peek 1997.

130 Diefenbach 2003.

verallgemeinern, denn die Kriterien, nach denen Schullaufbahneempfehlungen gegeben werden, variieren von Schule zu Schule sehr stark.<sup>131</sup>

Die Ergebnisse der IGLU- und PISA-Studien haben gezeigt, dass Deutschland im internationalen Vergleich besonders schlecht hinsichtlich der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund abschneidet.<sup>132</sup> Das heißt, das deutsche Schulsystem ist nicht in der Lage, das Bildungspotenzial dieser Bevölkerungsgruppen angemessen zu fördern. Andere Länder und deren Bildungssysteme schaffen es besser, ihren Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gute Bildungschancen zu eröffnen. Von daher liegt die Vermutung nahe, dass die Ursachen für das schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht nur auf der individuellen Ebene – einseitig bei Betroffenen und ihren Familien oder bei den Lehrenden – zu finden sind, sondern dass es innerhalb des deutschen Bildungssystems Mechanismen gibt, die den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund behindern.

Die jeweilige Einflussstärke sowie das **Zusammenspiel der oben genannten Faktoren bzw. Mechanismen**, die sich mit dem Migrationshintergrund verbinden (können) und Ursachen für die schlechteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund darstellen, sind jedoch bislang sehr unzureichend erforscht.

Zudem gibt es nur sehr wenige Untersuchungen zu Geschlechterungleichheiten bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.<sup>133</sup> Hier herrschen zumeist Spekulationen vor, z.B. die Etikettierung der türkischen Jungen als „Machos mit traditioneller männlicher Haltung.“<sup>134</sup>

### 2.2.3 Ursachen für Bildungsungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen

Wie in Abschnitt 2.1.3 ausgewiesen, ist hinsichtlich der Ursachen von Bildungsungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen heutzutage immer zunächst zu klären, von welcher Art von Ungleichheit gesprochen wird: Ungleichheit in den Schulabschlüssen (also eine Benachteiligung von Jungen) oder Ungleichheiten im Kompetenzerwerb, wobei hier zu differenzieren ist nach dem jeweiligen Kompetenzbereich (z.B. Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften oder Sozialwissenschaften).

#### **Ursachen für „neue“ Ungleichheiten zuungunsten von Jungen**

Die Benachteiligung von Jungen in der schulischen Bildung ist ein relativ neues Phänomen, das erst seit einigen Jahren beobachtet werden kann. Hierzu fehlt es an empirischen Studien. Entsprechend verbleiben viele **Erklärungen eher auf der spekulativen Ebene**. Ein *erster* Erklärungsansatz bezieht sich auf die sogenannte Feminisierung des Lehrerberufs. Frauen dominieren mit einem durchschnittlichen Anteil von zwei Dritteln in den pädagogischen Berufen gegenüber Männern.<sup>135</sup> <sup>136</sup> Aufgrund der Geschlechtsstruktur der Lehrenden werden in der pädagogischen Debatte fehlende männliche Bezugspersonen oder eine „unfaire“ Beurteilung von Jungen (und ihrem Verhalten) durch die Lehrerinnen als Ursachen für das schlechtere Abschneiden der Jungen bei Leistungstests und ihrer daraus folgenden geringeren Präsenz am Gymnasium angeführt.<sup>137</sup> Empirische Belege dieser Thesen stehen bisher aus. So ist empirisch bisher nicht belegt, dass männliche Lehrkräfte tatsächlich eine höhere Geschlechtergerechtigkeit bewirken.<sup>138</sup> Ferner argumentieren andere Forscherinnen und Forscher, dass auch die Einstellungen der Jungen gegenüber weiblichen Lehrkräften eine Rolle spielen können.<sup>139</sup>

Ein *zweiter* populärer Erklärungsansatz geht davon aus, dass leistungsschwache Jungen eher verhaltensauffällig sind als leistungsschwache Mädchen – Mädchen deshalb eher gefördert werden als Jungen, während

131 Lehrmann/Peek 1997.

132 Ramm u.a. 2005.

133 Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004.

134 Weber 2005.

135 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 75f.

136 Das Verhältnis von Frauen und Männern verändert sich, je höher man in den Schulformen aufsteigt: in der Grundschule beträgt der Lehrerinnenanteil 85 %; am Gymnasium gibt es ein ausgewogenes Verhältnis von 50 zu 50 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 75f).

137 Vgl. Diefenbach/Klein 2002.

138 Budde/Faulstich-Wieland 2004.

139 Z.B. Cornelißen 2004.

Letztere eher „abgeschrieben“ werden.<sup>140</sup> <sup>141</sup> Hier werden auch Männlichkeitsbilder und geschlechtsspezifische Sozialisation als Gründe für das schlechtere schulische Abschneiden der Jungen angeführt.<sup>142</sup> Die (häufig durch Medien) vermittelten Vorbilder und als *typisch männlich* angesehenen Eigenschaften (wie beispielsweise „Aufmüpfigkeit“, *lasse fair*) seien aber eher kontraproduktiv für schulischen Erfolg – im Gegensatz zu Fleiß, Ordentlichkeit oder sozialen Kompetenzen, die eher als weibliche Rolleneigenschaften gelten.<sup>143</sup>

Ein *dritter* Erklärungsansatz ist eher entwicklungspsychologischer Natur. Hier wird davon ausgegangen, dass Jungen sich langsamer entwickeln als Mädchen und dementsprechend bei der Einschulung häufig noch nicht über denselben Entwicklungsstand verfügen wie ihre gleichaltrigen Mitschülerinnen.<sup>144</sup> Diese ungleichen Ausgangsbedingungen können sich als Benachteiligung über die gesamte Schulzeit fortsetzen.<sup>145</sup>

### **Ursachen für Ungleichheiten in Kompetenzbereichen**

Jungen sind heutzutage jedoch nicht generell benachteiligt – auch nicht beim Erwerb von Lesekompetenzen. So sind die **Lesekompetenzen** von Jungen, die gerne lesen, nicht schlechter als der Durchschnitt der Mädchen.<sup>146</sup>

Die Lernerfolge und -leistungen in Mathematik von Mädchen und Jungen sind in der Grundschule ungefähr gleich.<sup>147</sup> Erst mit dem *Beginn des Fachunterrichts* können geringfügige Unterschiede zwischen den Leistungen in den **naturwissenschaftlichen Fächern** von Mädchen und Jungen nachgewiesen werden, die sich mit fortschreitender Zeit vergrößern.<sup>148</sup> Zwischen der 7. und 9. Klasse wenden sich Schüler allgemein, insbesondere aber Mädchen, von den naturwissenschaftlichen Fächern ab, wobei die Leistungen in Mathematik davon am wenigsten betroffen sind.<sup>149</sup> Wie ist das zu erklären? In der kritischen Phase der (Vor-)Pubertät verfestigt und verstärkt sich eine geschlechtstypische Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen<sup>150</sup>, und ihr Interesse an naturwissenschaftlichen Themenstellungen geht (weiter) zurück.<sup>151</sup> Im Ergebnis wählen Mädchen seltener als Jungen (Leistungs-)Kurse in Mathematik und Physik. Dieser Rückzug der Mädchen aus den naturwissenschaftlichen Fächern wird mit **kulturellen Überzeugungen** (*cultural beliefs*) **über Geschlechtsstereotype** erklärt, denen zufolge Jungen für diese Bereiche als ‚geeigneter‘ angesehen werden.<sup>152</sup> Eine geringere Selbsteinschätzung der eigenen Begabung für Mathematik und Naturwissenschaften wirkt sich dabei negativ auf die Leistungen in diesen Fächern aus.<sup>153</sup> Auch bei gleichen Leistungen wirken diese kulturellen Überzeugungen: Mädchen entscheiden sich erst dann für ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach, wenn sie sich kompetent fühlen, d.h. eine positive Selbsteinschätzung ihrer mathematischen Fähigkeiten besitzen.

Verstärkt wird dies durch einen starken **Gender-Bias in der Wahrnehmung der Leistungen von Mädchen und Jungen bei Lehrkräften**.<sup>154</sup> Da die Form und Häufigkeit von (positiven) Rückmeldungen durch die Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle für die Ausbildung fachlicher Interessen spielt und Mädchen sich stärker als Jungen auf die Einschätzung und das Feedback ihrer Lehrkräfte verlassen, wenn sie ihre Leistungen selbst einschätzen sollen<sup>155</sup>, kann dies letztlich zu geringeren naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei Mädchen führen.

140 Tremel/Cornelißen 2007.

141 Dies könnte auch erklären, warum Jungen häufiger als Mädchen eine Schule für Lernbehinderte besuchen und dort im Schnitt höhere kognitive Grundfähigkeiten aufweisen als ihre Mitschülerinnen (Schröder 2000, S. 104f.).

142 Vgl. Budde 2008.

143 Vgl. Moser u.a. 2006.

144 Ungleichheiten im akademischen Selbstbild scheiden hier als Ursachenfaktoren aus, denn es ist bei Jungen im Durchschnitt positiver als bei Mädchen. Jungen schätzen sie sich tendenziell klüger ein und trauen sich entsprechend bessere Leistungen zu als Mädchen (vgl. Lehmann/Nikolova 2005).

145 Stürzer 2005.

146 Stanat/Kunter 2001.

147 Hanson u.a. 1996; Ramirez/Wotipka 2001.

148 Hannover/Kessels 2001.

149 Hannover 2002; Kessels 2002.

150 Leslie u.a. 1998, S. 265; Hannover 2002, S. 343; vgl. auch Feldhusen/Willard-Holt 1993.

151 Conrads 1992, S. 23ff.; Hannover/Kessels 2001.

152 Correll 2001; 2004.

153 Correll 2001, S. 1695, 1711; 2004, S. 98.

154 Feldhusen/Willard-Holt 1993, S. 356; Cooley u.a. 1984.

155 Correll 2001, S. 1716.

Schließlich ist die Fächerwahl von Mädchen und Jungen auch eine **Antizipations- und Adaptionseistung in Bezug auf die späteren Berufschancen**.<sup>156</sup> In Ländern, in denen Frauen bessere (gleichberechtigte) Berufschancen haben, sind daher die Geschlechterunterschiede in der Wahl naturwissenschaftlicher Fächer (Mathematik und Physik) als Leistungsfach deutlich geringer oder nicht mehr vorhanden. Zusammenfassend: Geschlechtsspezifische Schüleridentitäten, eine geschlechterstereotype Peer-Kultur, geschlechterstereotype Wahrnehmungen und Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie – daraus resultierend – geringere Selbsteinschätzungen und Unterrichtsleistungen von Mädchen in naturwissenschaftlichen und technischem Kompetenzen führen zu einer ungleichen Entwicklung technischer Interessen bei Mädchen und Jungen sowie zu einem Rückzug der Mädchen aus diesen Fächern und zu einer Spezialisierung auf typisch ‚weibliche‘ Fächer (wie z.B. Deutsch und Geschichte). Diese Prozesse werden durch eingeschränkte berufliche Möglichkeiten von Frauen in technischen Berufen verstärkt.

Ferner ist zu betonen, dass viele der geschlechtsspezifischen Benachteiligungen in der Schule sich im weiteren Verlauf der Bildungsbiografie wieder ausgleichen. So holt z. B. ein Großteil der jungen Männer ihren Schulabschluss nach, in der Gruppe der 22-Jährigen haben nur noch 2,1 % der Frauen und 2,7 % der Männer keinen Schulabschluss, da bei erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung häufig entsprechende Bildungsabschlüsse mit erworben werden.<sup>157</sup>

## 2.3 Fortsetzung von Bildungsungleichheiten bei weiteren Bildungsübergängen im Lebensverlauf

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Bildung ist eine besonders wichtige Phase im Lebensverlauf junger Menschen. Hier setzen sich soziale Ungleichheiten in den Bildungschancen weiter fort. **Studienberechtigte** aus sozial niedrigen Schichten entscheiden sich seltener für ein Hochschulstudium als solche aus den höheren Sozialschichten. Das heißt, selbst in dieser bereits hochgradig selektiven Gruppe der Studienberechtigten setzt sich der Mechanismus schichtspezifischer Bildungsentscheidungen (bzw. der sekundären Herkunftseffekte, siehe Abschnitt 2.2.1) fort.<sup>158</sup> Und selbst für jene Arbeiterkinder oder Kinder aus Hartz IV-Familien, die studieren, besteht ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen. Die meisten dieser Studienberechtigten geben finanzielle Gründe für eine Entscheidung gegen ein Hochschulstudium an.<sup>159</sup> Hierbei haben vor allem die erwarteten Studienkosten – sowohl die direkten Ausbildungskosten als auch die indirekten Opportunitäts- und Transaktionskosten – einen großen Einfluss<sup>160</sup> (siehe Abbildung 9 im Anhang). Zum anderen wird die soziokulturelle Distanz zur akademischen Bildung, die vor allem auf einem Mangel an Vertrautheit mit dem Hochschulsystem zurückgeführt wird, als Ursache benannt.<sup>161</sup> Bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ist die Bildungsaspiration und Studienneigung allerdings höher ausgeprägt als bei Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund.<sup>162</sup> Eine Erklärung dafür steht noch aus. Vermutet werden kann, dass die oben genannten höheren Bildungsaspirationen der Eltern mit Migrationshintergrund hier doch positiv zum Tragen kommen (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Angesichts der großen Konkurrenz um Ausbildungsplätze<sup>163</sup> bestimmt der erreichte Schulabschluss maßgeblich die **Ausbildungschancen** von Jugendlichen. Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne und mit Hauptschulabschluss haben besonders große Schwierigkeiten, den Übergang erfolgreich zu bewältigen.<sup>164</sup> Bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss hatten 2006 nur 21 %, bei jenen mit einem Hauptschulabschluss nur 49 % die Chance, einen Ausbildungsplatz (im dualen oder Schulberufssystem) zu erhalten (siehe Abbildung 10 im Anhang). Selbst eineinhalb Jahre nach Schulabschluss ist ein Großteil der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss nicht in beruflicher Ausbildung.<sup>165</sup> Damit haben gerade die Jugendlichen aus

156 Baker/Perkins Jones 1993.

157 Valtin u.a. 2006.

158 Tremel/Cornelißen 2007.

159 Heine u.a. 2008; Kretschmann 2008.

160 Hovestadt/Eggers 2007.

161 Becker 2008.

162 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 S. 156f.

163 Vgl. Baethge u.a. 2007.

164 Solga 2003; 2005b; Weißhuhn/Rövekamp 2004, S. 65ff.

165 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 157f.

unteren sozialen Schichten, die hier überproportional vertreten sind, erhebliche Probleme, den Übergang von der schulischen in die berufliche Bildung erfolgreich zu bewältigen.<sup>166</sup> Diese Benachteiligungen beim Ausbildungszugang sind vor allem durch *Bildungsarmut* verursacht: zum einen durch Stigmatisierungsprozesse von Förder- und Hauptschülerinnen und -schüler<sup>167</sup> sowie zum anderen auch durch „Kompetenzarmut“. Etwa 50 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler erreichen maximal die Stufe 1 bei den Lesekompetenzen, lediglich 3,7 % erreichen die Kompetenzstufe 4 oder 5 (siehe Tabelle 1 im Anhang).

**Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Migrationshintergrund** haben verglichen mit anderen Schulabgängern besonders große Schwierigkeiten, eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Ihr Übergangsprozess dauert überdurchschnittlich lange: 17 Monate nach dem Beenden der allgemeinbildenden Schule sind nur 50 % von ihnen in Ausbildung, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind die Hälfte bereits drei Monate später in Ausbildung.<sup>168</sup> Hier gibt es deutliche regionale Unterschiede. In Regionen mit einem hohen Anteil an Migranten und in großstädtischen Ballungszentren sind ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz besonders schlecht (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und die Stadtstaaten). Im Ergebnis sind sie im dualen und schulischen Berufsbildungssystem deutlich unter-, im Übergangssystem hingegen stark überrepräsentiert. Ein Grund dafür ist ihr höherer Anteil an Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen. Die „Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I)“ – für Hamburg – zeigt jedoch, dass dies als Erklärung keinesfalls ausreicht.<sup>169</sup> Selbst bei gleicher allgemeiner Fachleistung ist die Chance, eine voll qualifizierende Ausbildung zu besuchen, für Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund doppelt so hoch wie für die mit Migrationshintergrund<sup>170</sup> – und dies gilt für Jugendliche mit Migrationshintergrund im unteren wie im höheren Leistungsniveau gleichermaßen.<sup>171</sup> Besonders betroffen davon sind Jugendliche mit afghanischer, türkischer oder iranischer Herkunft.<sup>172</sup> In der Nachfolgeuntersuchung ULME II (Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen) konnte dann (für Hamburg) nachgewiesen werden, dass diese Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund „ausschließlich den Einstellungspraktiken auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt“ geschuldet ist.<sup>173</sup> Hinsichtlich der Eingangsqualifikationen (allgemeine Fachleistung) gibt es für eine Ausbildung im Schulberufssystem keine Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz besuchen selbst von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit den besten Fachleistungen weniger als 50 % das Duale System; bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hatten hingegen auf allen Leistungsniveaus (auch mit den schlechtesten Leistungen) mehr als 50 % einen betrieblichen Ausbildungsplatz.<sup>174</sup> Diese Situation gilt nicht nur für Hamburg, sondern anscheinend auch für Deutschland insgesamt.<sup>175</sup>

**Ungleichheiten von Mädchen und Jungen** beim Übergang in die berufliche Bildung zeigen, dass hier die schulischen Vorteile der Frauen langsam zugunsten der Männer kippen. Aufgrund ihrer höheren Schulabschlüsse und besseren Noten landen Frauen seltener im Übergangssystem als Männer (siehe Tabelle 12 im Anhang). Andererseits haben männliche Jugendliche eine höhere Übergangsquote in die (mit Ausbildungsvergütungen versehene) duale Ausbildung, während weibliche Jugendliche im schulischen Ausbildungssystem dominieren (siehe Tabelle 12 im Anhang). Gleichwohl ließe sich hier auch argumentieren, dass durch den Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft der Anteil an Arbeitsplätzen im Dienstleistungsbereich (die auf dem qualifizierten Niveau zumeist eine Ausbildung im schulischen Berufsbildungssektor voraussetzen) zunehmen wird, während sich in den gewerblich-technischen Berufen eher eine Abnahme an Arbeitsplätzen abzeichnet.

166 Hinsichtlich des Zusammenhangs von Schulabschluss und sozialer Herkunft besteht Forschungsbedarf für den Übergang von der Schule in die berufliche Bildung.

167 Vgl. Solga 2003; 2004.

168 Konsortium Bildungsberichterstattung 2008; S. 162f.

169 Lehmann u.a. 2004.

170 Ebd., S. 108.

171 Ebd., S. 110.

172 Ebd., S. 113.

173 Lehmann u.a. 2006, S. 183f.

174 Ebd., S. 185.

175 Vgl. Berufsbildungsbericht 2001, S. 36.



### 3 Soziale Ungleichheiten in der außerschulischen Bildung

„Bildung ist als Querschnittsaufgabe zu verstehen, die nur durch intensive und reflektierte Kooperation der verschiedenen Bildungsorte bzw. der formellen, nichtformellen und informellen Bildungsgelegenheiten zu bewältigen ist.“<sup>176</sup>

Außerschulische Bildung bezieht sich auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts und hier ablaufender Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse. Sie findet in der Kinder- und Jugendhilfe, in „Nebenschulen“ – wie zum Beispiel kommerzieller Nachhilfe oder Musikschulen – sowie auch in der Familie, mit Freunden und in der Freizeitgestaltung statt.<sup>177</sup> In diesen Kontexten wird direkt und indirekt eine Vielzahl kognitiver und nicht-kognitiver Kompetenzen und Fertigkeiten vermittelt, die auch für schulische Bildungsprozesse relevant sind (siehe Kapitel 2). Dazu gehören zum Beispiel der Erwerb von Sozialkompetenzen, der Aufbau von Lernmotivation, das Erleben und Ausleben von Kreativität sowie das Erlangen von Selbstständigkeit. So wird unter anderem davon ausgegangen, dass sich das Erlernen eines Instrumentes neben der Vermittlung von musikalischen Kompetenzen auch positiv auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung auswirkt und darüber hinaus andere, für die schulische Bildung relevante Kompetenzen (wie Selbstkontrolle, Zielstrebigkeit oder Ehrgeiz) vermittelt.

Zeitbudget-Erfassungen von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass 10- bis 14-Jährige pro Woche etwa 19 Stunden für Regeneration und Freizeit zur Verfügung haben.<sup>178</sup> Damit bleibt neben Schlafen, Essen und Ähnlichem viel Zeit für (bildungsorientierte) Freizeitaktivitäten. Neben der selbstorganisierten Freizeit (wie Mediennutzung, Hobbys, soziale Kontakte, Unterhaltung und Kultur) verbringen viele Jugendliche ihre Zeit mit pädagogisch betreuten oder in einem Verein organisierten Aktivitäten, wobei Sportvereine dominieren (siehe Abbildung 11 im Anhang).

Das Thema soziale Ungleichheit in der schulischen Bildung wird seit längerem in aller Ausführlichkeit untersucht und diskutiert. Die Bildungsforschung hat sich bisher allerdings wenig mit dem Beitrag außerschulischer Bildung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Bedeutung außerschulischer Bildung für die Bildungsbiografie benachteiligter Kinder und Jugendlicher befasst. Die wenigen empirischen Studien in diesem Bereich verweisen auf einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, außerschulischer Bildung und schulischem Bildungserfolg. Sie lassen vermuten, dass sich hier Prozesse einer Verstärkung sozialer Bildungsungleichheiten vollziehen:

„So wird in den meisten Untersuchungen deutlich, dass der Zugang zu unterschiedlichen Bildungsräumen sehr stark durch familiäre Faktoren, wie ökonomische, soziale, kulturelle sowie zeitliche Ressourcen der Herkunftsfamilie determiniert wird. So sind etwa Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem sozialem Status vergleichsweise häufiger in organisierte Freizeitangebote eingebunden. Gründe hierfür sind zu allererst darin zu sehen, dass eine Teilnahme an organisierten Freizeitaktivitäten, wie etwa Vereinen, Musikschulen oder Sprachkursen abhängig ist von den finanziellen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen bzw. ihrer Herkunftsfamilien sowie dem Stellenwert, den Eltern solchen Beschäftigungen beimessen.“<sup>179</sup>

Es handelt sich damit letztendlich um eine doppelte Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund: Neben ihrer Benachteiligung in der Schule haben sie einen deutlich eingeschränkteren Zugang zu institutionalisierten außerschulischen Bildungsangeboten, wie zum Beispiel durch Mitgliedschaft in Vereinen oder kulturelle Freizeitaktivitäten.<sup>180, 181</sup> Damit wird nicht nur ihr Kompetenzerwerb in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule behindert.

176 Bundesjugendkuratorium 2001, S. 36.

177 Hier nimmt die Bedeutung von *peer groups* mit dem Alter der Jugendlichen zu, während die der Familie abnimmt (Richter 2002, S. 31).

178 Cornelißen/Blanke 2004, S. 163.

179 Grunert 2006, S. 29.

180 BMFSFJ 2005.

181 Hier sei auf die in der Einleitung formulierte Erklärung verwiesen, warum sich dieser Teil der Studie vor allem mit institutionalisierten außerschulischen (Freizeit-)Angeboten beschäftigt (siehe Kapitel 1). Studien aus dem Bereich der Jugendsozialarbeit (im weiteren Sinne) können nicht berücksichtigt werden, da systematische Untersuchungen darüber fehlen, inwieweit durch Maßnahmen oder Projekte im Bereich der Jugendsozialarbeit soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb wirklich abgebaut werden (können).

Die aktuelle Bildungsberichterstattung weist zwar immer wieder auf das Problem der sozialen Ungleichheit in der außerschulischen Bildung hin – zugleich allerdings auch darauf, dass es hier große Defizite hinsichtlich empirischer Daten gibt und es sich um einen bisher stark vernachlässigten Bereich der Bildungsforschung handelt. Im aktuellen Bildungsbericht für Deutschland wird daher in einem kurzen Exkurs über nicht-formale Lernwelten im Schulalter – eher am Rande – auf herkunftsbedingte Unterschiede beim Engagement in Verbänden und Vereinen hingewiesen.<sup>182</sup> Erklärungen für diese Unterschiede werden jedoch nicht benannt bzw. können nicht benannt werden.

**Gleichwohl kann als gesichert festgehalten werden, dass soziale Ungleichheiten in der außerschulischen Bildung durch das Schulsystem verstärkt werden.** Schulen bieten auch bildungsorientierte Freizeitaktivitäten an. Diese variieren aber sowohl qualitativ als auch quantitativ zwischen den Schulformen. Die Möglichkeiten, den Erfahrungshorizont von Kindern zu erweitern und über den Lehrplan hinausgehende Kompetenzen zu erwerben, sind an Gymnasien deutlich größer als an Real- und insbesondere an Hauptschulen.<sup>183</sup> Ferner weist der 12. Kinder- und Jugendbericht darauf hin, dass durch außerschulische Bildungsangebote eher Bildungsungleichheiten verstärkt werden können – nämlich dann, wenn die Teilnahme an diesem Bildungsangeboten und der damit verbundene Kompetenzerwerb im Schulunterricht zunehmend vorausgesetzt werden:

„Die wachsende Bedeutung und kompetenzorientierte Verwertung außerschulischer Bildungsaktivitäten beinhaltet die Gefahr der Verschärfung bestehender Ungleichheiten sowie der Entstehung neuer Ungleichheiten, soweit der Zugang zu ihnen sozial, kulturell und ökonomisch selektiv strukturiert ist. Im Zuge der ‚Entgrenzung von Bildung‘ entstehende neue Maßstäbe für Bildungsbeteiligung und die Bewertung von Kompetenzen können deswegen dem Anspruch einer besseren ‚Bildung für alle‘ zuwiderlaufen, wenn es an sozialpolitischen und institutionellen Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen bzw. bildungsarmen Milieus fehlt, die meist durch einen niedrigen sozialen Status und geringere finanzielle Spielräume gekennzeichnet sind.“<sup>184</sup>

In dieser Hinsicht sind die Angebote von Ganztagschulen im Auge zu behalten.

Im Folgenden werden die wenigen Befunde bzw. Ergebnisse einiger Studien zur außerschulischen Bildung vorgestellt. Diese beziehen die Bereiche Nachhilfe, Mitgliedschaft in (Sport-)Vereinen und Musikunterricht – differenziert nach sozialer Schicht, Migrationshintergrund und Geschlecht – ein.

### 3.1 Schichtspezifische Ungleichheit

Es liegt die Vermutung nahe, dass durch **Nachhilfeunterricht** soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg dann vergrößert werden, wenn insbesondere Eltern höherer Schichten eher in die Nachhilfe ihrer Kinder investieren – sei es, weil sie eher über die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügen, sei es, weil sie Nachhilfe als ein Instrument zum Erzielen guter Noten stärker anerkennen. Die Befunde zum Zusammenhang zwischen Schicht und Nachhilfeunterricht sind widersprüchlich. Einige Studien zeigen, dass in höheren Schichten eine größere Wahrscheinlichkeit für die Nutzung von Nachhilfeunterricht besteht.<sup>185</sup> Schneider<sup>186</sup> untersuchte mit den Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) den Zusammenhang zwischen Inanspruchnahme von Nachhilfe und Haushaltseinkommen. Demnach haben 36 % der Kinder aus Familien im oberen Einkommensquartil Nachhilfe bekommen, im unteren Einkommensquartil hingegen nur 15 % der Kinder:

„Geld spielt also auch noch beim Erwerb höherer Bildungszertifikate für viele Schüler eine Rolle. Nachhilfe trägt folglich zur Verstärkung der sozial bedingten Bildungsungleichheit bei.“<sup>187</sup>

Diese Aussage ist jedoch einzuschränken. In Westdeutschland zeigt sich in der Tat ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Nachhilfenutzung: Je höher der Schulabschluss der Eltern, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Kinder Nachhilfe bekommen. In Ostdeutschland gibt es diesen Zusammenhang nicht.<sup>188</sup> Darüber hinaus gibt es weitere Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern.

182 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 80.

183 BMFSFJ 2005.

184 BMFSFJ 2005, S. 68.

185 Hurrelmann 1995.

186 Schneider 2004.

187 Schneider 2004, S. 24.

188 Schneider 2004.

In Westdeutschland wird Nachhilfe am meisten von Schülerinnen und Schülern genutzt, die die Hochschulreife anstreben; in Ostdeutschland ist es genau umgekehrt, hier wird Nachhilfe eher von Hauptschülerinnen und -schülern wahrgenommen.<sup>189</sup>

Neben den abweichenden Befunden für Ostdeutschland kommen auch andere Autorinnen und Autoren zu konträren Ergebnissen. So zeigt die Shell-Jugendstudie 2006, dass sich die schichtspezifische Inanspruchnahme von Nachhilfe in den letzten Jahren gewandelt hat. Jugendliche aus unteren sozialen Schichten nehmen mittlerweile deutlich häufiger Nachhilfe in Anspruch (zwischen 2002 und 2006 ist der Anteil von 13 % auf 29 % gestiegen), und auch von Hauptschülerinnen und Hauptschüler wird sie stärker genutzt.<sup>190</sup> Einige der Autorinnen und Autoren argumentieren diesbezüglich, dass die Inanspruchnahme mit höherer Bildung der Eltern sinkt, weil höher gebildete Eltern eher in der Lage sind, Defizite und schwache Leistungen der Kinder zu kompensieren und ihnen bei den schulischen Aufgaben zu helfen.<sup>191</sup>

Die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) stellt keinen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Nachhilfenutzung fest. Dies wird von den Autorinnen und Autoren dahingehend interpretiert, dass mittlerweile mehr Eltern aus unteren sozialen Schichten versuchen, ihren Kindern mit einer Investition in Nachhilfe bessere Bildungschancen zu ermöglichen.<sup>192</sup> Die Autoren der Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) kommen zu dem gleichen Schluss. Auch nach ihren Analysen besteht kein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und der Nutzung von Nachhilfe für die Kinder.<sup>193</sup>

Weitere Analysen zeigen, dass Nachhilfe interessanterweise nicht primär von Schülerinnen und Schülern mit schwachen schulischen Leistungen in Anspruch genommen zu werden scheint, sondern häufig von vergleichsweise leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, um Leistungsabfällen vorzubeugen.<sup>194</sup>

Vereinzelte Studien befassen sich auch mit sozialer Ungleichheit hinsichtlich der **Mitgliedschaft in Vereinen**. Sie machen darauf aufmerksam, dass sich Kinder aus höheren sozialen Schichten deutlich häufiger an in Vereinen organisierten Freizeitaktivitäten beteiligen. Kinder aus unteren sozialen Schichten sind seltener Mitglied in einem Verein und verbringen ihre Freizeit häufiger als tatsächliche *freie Zeit*.<sup>195</sup> So sind weniger als 50 % der Kinder- und Jugendlichen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund Mitglied in einem Verein, bei den Kindern und Jugendlichen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund sind es hingegen 78 %. Ferner sind Kinder aus höheren sozialen Schichten häufiger in mehr als einem Verein Mitglied.<sup>196</sup> Welchen Einfluss diese Vereinsmitgliedschaften jedoch auf den schulischen bzw. formalen Bildungserfolg tatsächlich haben, ist unbekannt.

Die Studie von Büchner und Krüger zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt und sozialer Ungleichheit beim außerschulischen Lernen zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, **ein Instrument zu spielen**, für Kinder aus oberen sozialen Schichten deutlich höher ist als für Kinder aus unteren sozialen Schichten. Zudem besuchen sie häufiger mit ihren Eltern klassische Konzerte und weisen generell eine hohe Bildungsorientierung in ihrem Freizeitverhalten auf. Bei Kindern aus unteren sozialen Schichten hingegen besteht eine stärkere „Medienzentrierung des Freizeitverhaltens“ und eine geringere kulturell bildende Ausrichtung ihrer Freizeit.<sup>197</sup>

Der 12. Kinder- und Jugendbericht betont die Problematik sozialer Ungleichheit im außerschulischen Bildungsbereich und den dringenden Bedarf an entsprechenden Interventionsmaßnahmen.<sup>198</sup> Angesichts der defizitären Befundlage ist jedoch unklar, welche Art außerschulischer Bildung für welche Gruppen Bildungsun-

189 Schneider 2004.

190 Langness u.a. 2006, S. 72.

191 Abele/Liebau 1998.

192 Bos u.a. 2006.

193 Lehmann u.a. 2002.

194 Hollenbach/Meier 2004.

195 Betz 2006.

196 Fuhs 1996.

197 Büchner/Krüger 1996, S. 210.

198 BMFSFJ 2005.

gleichheiten wirklich verringern kann, und damit, welche Stoßrichtung Interventionsmaßnahmen vordringlich verfolgen sollten.

## 3.2 Außerschulische Bildungsungleichheiten und Migrationshintergrund

Die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen dokumentieren, dass die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund seltener Nachhilfe in Anspruch nehmen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund – dies betrifft auch eine geringere Nutzung von Nachhilfe in Deutsch.<sup>199</sup>

Es gibt nur sehr wenige Untersuchungen, die sich mit außerschulischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund befassen. Sie zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener in Vereinen und Institutionen organisiert sind, stärker in die Familienstrukturen eingebunden sind, seltener ein Musikinstrument erlernen und weniger Zeit zur freien Verfügung haben.<sup>200</sup>

„Der interethnische Vergleich belegt bei Kindern ohne Migrationshintergrund eine größere Nähe zwischen schulischen Erfahrungen und Anforderungen sowie dem Kompetenzerwerb in Familie und Freizeit, andererseits die größere Distanz bei russisch- und türkischstämmigen Kindern.“<sup>201</sup>

Hinsichtlich der Vereine ist einschränkend anzumerken, dass die – laut dem 12. Kinder- und Jugendbericht – nur auf Jugendverbände zutrifft, nicht jedoch auf offene Jugendfreizeiteinrichtungen.<sup>202</sup> Letztere sind offensichtlich eher in der Lage, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren.

Ungeklärt ist jedoch in der Bildungsforschung, inwieweit es sich bei der geringeren Beteiligung an institutionalisierter außerschulischer Bildung um eine Benachteiligung aufgrund der Schichtzugehörigkeit (sowie des Einkommens oder der Familiengröße) handelt oder um spezifische Benachteiligungen aufgrund der vielfältigen Faktoren, die mit dem Migrationshintergrund verbunden sind/sein können (siehe Abschnitt 2.2.2).

## 3.3 Außerschulische Bildungsungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen

Auch zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich im Bereich der außerschulischen Bildung Unterschiede. Mädchen bzw. junge Frauen zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr lesen etwas häufiger, unternehmen eher etwas mit der Familie und verwenden mehr Freizeit für die Pflege ihrer sozialen Kontakte (siehe auch Tabelle 13 im Anhang). Zudem spielen Mädchen häufiger ein Instrument (44 % der Mädchen, aber „nur“ 25 % der Jungen).<sup>203</sup> Jungen bzw. junge Männer befassen sich in diesem Alter mehr mit Computerspielen, Internetsurfen und Filmen. Ferner sind Jungen häufiger Mitglied im Sportverein, Mädchen hingegen eher in kulturellen oder kirchlichen Vereinen.<sup>204</sup> Der Unterschied bei den Sportvereinen ist bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund besonders groß. Ferner verbringen Jungen aus unteren sozialen Schichten besonders häufig ihre Freizeit mit Technik, Computerspielen und Fernsehen – in Kombination mit schulischen Leistungsschwächen kann sich dies negativ auf den Schulerfolg auswirken.<sup>205</sup> Welche Auswirkungen all diese Unterschiede – mit Ausnahme des Lesens – aber tatsächlich auf den schulischen Erfolg haben, ist bisher ungeklärt.

In Bezug auf den Nachhilfeunterricht gibt es außerdem Geschlechterunterschiede. Laut Befunden der PISA-Studien nehmen Mädchen häufiger private Nachhilfe in Mathematik in Anspruch als Jungen.<sup>206</sup> Allerdings nutzen Jungen in allen anderen Fächern häufiger eine Nachhilfe als Mädchen, wobei die Unterschiede gerin-

199 Hollenbach/Meier 2004.

200 BMFSFJ 2005.

201 Betz 2006, S. 44.

202 BMFSFJ 2005.

203 Büchner/Krüger 1996, S. 210.

204 BMFSFJ 2005.

205 Budde 2008.

206 Z.B. Hollenbach/Meier 2004.

ger sind als bei Mathematik.<sup>207</sup> Andere Untersuchungen<sup>208</sup> zeigen hingegen, dass es keinen geschlechtsspezifischen Unterschied in der Inanspruchnahme von Nachhilfe gibt.

### 3.4 Bedeutung außerschulischer Bildung für soziale Bildungsungleichheiten

Außerschulische Bildung – mit der Zunahme von Ganztagschulen wäre wohl zukünftig besser von Bildung außerhalb des Unterrichts zu sprechen – verstärkt soziale Ungleichheiten in der (schulischen) Bildung, wenn der Zugang dazu durch sozioökonomische Ressourcenunterschiede in der Familie begrenzt wird. Eine gezielte Förderung bzw. der Ausbau von außerschulischen Bildungsangeboten für Kinder aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund könnte daher ein wichtiger Schritt zu mehr Chancengleichheit im Erwerb von Kompetenzen und dem Abbau von Bildungsarmut sein.<sup>209</sup>

„Im Alltag von Kindern und Jugendlichen gibt es eine Reihe von Lernorten, überwiegend non-formaler Art, die Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver Beteiligung und Mitwirkung ermöglichen. [...] Auch wenn die durch solche Aktivitäten erworbenen Kompetenzen derzeit (noch) nicht standardisiert erhoben und analysiert werden können, geben zahlreiche empirische Studien Hinweise auf die Teilnehmerstruktur und auf die Bildungsrelevanz der Angebote.“<sup>210</sup>

Außerschulische Bildungsangebote bieten ein hohes Potenzial für die Kompensation primärer Herkunftseffekte, da sie die kognitive und soziale Entwicklung benachteiligter Kinder durch Anregung und Erfahrungen fördern könnten. Ein Beispiel dafür ist das Modellprojekt „Jedem Kind ein Instrument“, das in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen (Ruhrgebiet) derzeit läuft. Es soll Kinder – insbesondere auch aus sozial unteren Schichten – bereits in der Grundschule über den Musikunterricht und das kostenlose Bereitstellen eines Instrumentes an Kultur und kulturelles Lernen heranführen.<sup>211</sup>

Der Erfolg solcher Maßnahmen bzw. deren Bildungsrelevanz kann bisher nicht abgeschätzt werden. Es gibt zwar mittlerweile einige Projekte, die sich mit der Erforschung des Kompetenzerwerbs außerhalb der Schule befassen. So hat das BMBF beispielsweise Forschungsvorhaben ausgeschrieben, die sich mit dem Kompetenzerwerb im Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ und dessen Wechselwirkung mit dem schulischen Lernen befassen. Die Befunde dazu liegen jedoch noch nicht vor. Zudem sind solche empirischen (evaluativen) Untersuchungen bisher eher die Ausnahme. Ein erheblicher Forschungsbedarf besteht hinsichtlich des tatsächlichen Kompetenzerwerbs in informellen und nicht-formalen Lernumwelten sowie der Wechselwirkungen zwischen außerschulisch erworbenen Kompetenzen und formalen Bildungsprozessen.<sup>212</sup> Eine Ursache dafür ist die mangelhafte Datengrundlage.<sup>213</sup> Lediglich für den organisierten Sport gibt es relativ gute Daten zur Teilnehmerstruktur. Doch auch hier lassen die Daten keine Aussagen über Bildungsprozesse zu. Dies ist ein anderes generelles Defizit der Forschung zu außerschulischer Bildung. Sie verharrt zumeist auf Untersuchung der Zugangschancen oder der individuellen Entwicklung. Die Forschungsperspektive auf den Beitrag außerschulischer Bildung für den Erwerb von Kompetenzen und den Aufbau von Lernmotivationen sowie deren Auswirkungen hinsichtlich der Verstärkung oder des Abbaus von Bildungsungleichheiten fehlt fast durchgängig.

Neue Aufmerksamkeit hat die Ganztagschule und deren Nachmittagsangebot hinsichtlich der Nutzung nicht-formaler Bildung für den Lernprozess in der Schule erhalten. Der derzeitige Forschungsstand zur Wirkung von Ganztagschulen in Deutschland steht noch nicht auf breiter empirischer Basis. Die Ergebnisse einzelner Untersuchungen bezüglich der Effekte für Kinder aus bildungsfernen Schichten sind nicht eindeutig und lassen keine Verallgemeinerungen zu.<sup>214</sup> Einige Untersuchungen zeigen keine Unterschiede in der schichtspezifischen Kompetenzentwicklung zwischen Ganztags- und Halbtagschulen. In der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), der derzeit größten Untersuchung zur Wirkung von Ganztagschulen in Deutschland, gibt

207 Hollenbach/Meier 2004.

208 Z.B. Schneider 2004.

209 BMFSFJ 2005.

210 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 78.

211 Im Internet unter: <http://www.bmbf.de>.

212 BMFSFJ 2005.

213 Vgl. Rauschenbach u.a. 2004.

214 Radisch u.a. 2008.

es jedoch Hinweise dafür, dass das Ganztagsangebot gerade für Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund neue Bildungs- und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten bietet.<sup>215</sup> Um das Potenzial von Angeboten der Ganztagschule für den Abbau von sozialer Ungleichheit in der formalen und der nicht-formalen Bildung abschätzen zu können, besteht somit ebenfalls erheblicher Forschungsbedarf.

---

215 Klieme u.a. 2007.

## 4 Exkurs: Welche Rolle spielen soziale Bildungsungleichheiten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

Die Debatte um die Lehrerausbildung wird zum Teil auch deshalb so kontrovers geführt, weil die Zusammenhänge zwischen der Qualität der Lehrerausbildung und den messbaren Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie dem Ausmaß an sozialen Bildungsungleichheiten weitgehend unbekannt sind. Allgemein wird sicherlich plausiblerweise davon ausgegangen, dass diese Zusammenhänge existieren – so auch die OECD in ihrer Kritik an den deutschen Lehrkräften:

„Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass bei den deutschen Lehrkräften die didaktischen Fähigkeiten und die allgemeinen Unterrichtskompetenzen weniger stark entwickelt sind als ihr Fachwissen und sie nicht hinreichend darauf vorbereitet sind, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen, das selbstregulierte Lernen zu fördern, die Schüler durch Anwendung aktiver Methoden zu motivieren, komplexe Projekte für das Lernen zu initiieren oder kooperatives Lernen in Gruppen zu organisieren.“<sup>216</sup>

Gleichwohl bleibt die Sicht auf das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zumeist auf deren didaktisches Handeln beschränkt; Fragen des Entscheidungs- und motivierenden Handelns sowie des (zum Teil auch unbeabsichtigten) diskriminierenden Verhaltens der Lehrkräfte werden zumeist ausgeblendet. Doch gerade hier ist bekannt, dass Lehrerinnen und Lehrer sehr wohl zu sozialen Bildungsungleichheiten – zumindest im Bereich der sekundären Herkunftseffekte – beitragen. Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt (siehe Tabelle 3 oben), sind Schülerkompetenzen eher ein mittelmäßiger Prädiktor für die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte. Dies mag beispielsweise an mangelnden diagnostischen Fähigkeiten oder an der hohen Bewertung von Sozial- oder Elternverhalten seitens der Lehrerinnen und Lehrer liegen – doch unabhängig davon zeigt dieses Beispiel, dass Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Rolle bei der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten spielen. Auch durch ihr Verhalten wird soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht für den ungleichen Bildungserwerb relevant (siehe Kapitel 2.2). Insofern ist die Veränderung des diesbezüglichen Lehrerverhaltens eine wichtige Voraussetzung zum Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten.

Um dies und – damit verbunden – den Ausgleich heterogener Ausgangsbedingungen von Kindern unterschiedlicher Herkunft beim Eintritt in das Schulsystem überhaupt als *Aufgabe* von Schule und Lehrerinnen und Lehrern (auch ohne Unterstützung der Eltern) anzuerkennen und Kinder sozial benachteiligter Familien individuell fördern zu können, müssen Lehrende im Studium mit den Ursachen ungleicher Bildungsbeteiligungen von Kindern unterschiedlicher Schichten sowie mit/ohne Migrationshintergrund vertraut gemacht werden.

„Dies setzt allerdings beim Personal der Kinder- und Jugendarbeit analytische, diagnostische und Handlungskompetenzen voraus, zu deren Erwerb die gegenwärtigen Ausbildungen kaum Gelegenheit bieten. Zwar ist davon auszugehen, dass Personen mit eigener Migrationserfahrung wertvolle Beiträge zur Besserung der Lage leisten können. Aber auch dieses Personal bedarf der spezifischen Aus- und Weiterbildung – im Bereich Migration ersetzt die Lebenspraktische Erfahrung ebenso wenig eine fachliche Qualifikation wie in irgendeinem anderen Feld der professionellen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.“<sup>217</sup>

Dieser Aspekt wird in der Lehrerausbildung stark vernachlässigt – und mit der Einführung der neuen Studiengänge sind an vielen Standorten bildungssoziologische Studieninhalte/-module im Lehrplan von Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr vertreten. Zwar bieten nahezu alle Lehramtstudiengänge Kurse zu interkultureller Bildung und Deutsch als Fremdsprache an, allerdings sind diese nicht immer verpflichtend und eher auf den Aspekt der Sozialisation als den der Ungleichheit oder des kulturellen/sprachlichen Kompetenzerwerbs hin ausgerichtet, und/oder sie nehmen nur einen marginalen Zeit- und Bedeutungsanteil in der Ausbildung ein.<sup>218</sup>

216 OECD 2004b, S. 33.

217 Gogolin 2002, S. 177.

218 Vgl. Krüger-Potratz 2003.

Zudem eignen sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Studiums durchaus neue und innovative pädagogische Methoden an. Im Laufe des Lehralltags und ihrer beruflichen Sozialisation passen sie sich jedoch häufig an die „gängigen“ Methoden und an „althergebrachte“ Praktiken der älteren Kolleginnen und Kollegen an.<sup>219</sup> Die oft geforderte stärkere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schulen ist daher nur bedingt produktiv, solange in der Praxis keine wirksamen pädagogischen Modelle praktiziert werden.<sup>220</sup>

Studien belegen, dass sich eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrenden förderlich auf die schulischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dennoch ist **Elternarbeit** bisher in den Lehrplan der meisten Hochschulen nicht integriert worden.<sup>221</sup> Dabei gibt es eine Vielzahl von erfolgversprechenden Möglichkeiten, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu fördern. Bisher praktizieren Lehrende jedoch häufig ihre individuellen – zumeist intuitiven – Strategien, an Eltern heranzutreten, und tauschen sich kaum über erfolgreiche Herangehensweisen aus.<sup>222</sup>

Die Anforderungen an den Lehrerberuf hinsichtlich des Abbaus sozialer Ungleichheit bedeuten auch, dass sich das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer verändern muss. Bisher wurde die Aufgabe der Lehrenden vor allem in der Vermittlung von Fachwissen gesehen. Lehrende müssen jedoch mehr lernen, mit der Vermittlung von Wissen zugleich zum selbständigen Lernen anzuregen und dabei die *individuell unterschiedlichen* Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.<sup>223</sup>

---

219 Blömeke 2004; OECD 2004b.

220 OECD 2004b.

221 Plath u.a. 2002.

222 Plath u.a. 2002.

223 Forum Bildung 2002.

## 5 Handlungsperspektiven für den Abbau sozialer Bildungsungleichheiten

Es gibt eine Vielzahl an Maßnahmen und „Modellversuchen“ im schulischen Bereich, die auf Bundes- und Länderebene, von Kommunen, Kreisen, privaten Trägern und neuerdings auch von der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt werden. Für viele dieser Maßnahmen und Versuche sind aufgrund fehlender Evaluation keine Aussagen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit beim Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten möglich; bei evaluierten Maßnahmen und Modellversuchen fehlt es an der Diffusion erfolgreicher Modelle (sei es aus finanziellen Gründen aufgrund partikularistischer Interessen und/oder fehlender politischer Durchsetzbarkeit).

Grundsätzlich kann man unterscheiden zwischen präventiven und nachholenden Maßnahmen, wobei Erstere in der Regel effektiver und erfolgversprechender sind. Denn je früher reagiert wird, desto höher sind auch die Chancen, langfristige positive Effekte erzielen zu können. Nachholende Maßnahmen haben eher den Erwerb eines Schulabschlusses oder die Verbesserung/Erhöhung des Schulabschlusses durch Qualifizierungsmaßnahmen nach Beendigung der Pflichtschulzeit zum Ziel. Diese Maßnahmen setzen allerdings oft zu spät an, um soziale Bildungsungleichheiten wirklich zu verringern. Ein Grund dafür ist, dass den Jugendlichen wichtige Lernvoraussetzungen, die während der Schulzeit hätten erworben werden sollen (wie Lernmotivation, Lernstrategien und Ähnliches), fehlen, ein anderer, dass das deutsche Bildungssystem zu wenig durchlässig ist, d.h. zu viele Sackgassen (durch Unterschiede in den Lehrplänen und Lernumwelten) produziert.

Fokus der aktuellen Diskussion um die Reform des deutschen Bildungswesens ist die Verringerung von **Chancenungleichheit**.

Hierbei wird der **Ganztagschule** eine wichtige Rolle von Wissenschaft, Politik und Praxis eingeräumt. Zusätzliche (Nachmittags-)Angebote wie Hausaufgabenbetreuung oder kulturelle Freizeitaktivitäten sollen eine kompensierende Wirkung hinsichtlich der heterogenen Ausgangsbedingungen entfalten und damit soziale Bildungsungleichheiten reduzieren. Ob und wie Ganztagschulen hier wirksam werden, kann aufgrund der noch fehlenden Forschungsbefunde nicht abschließend beurteilt werden. Hinsichtlich der derzeitigen Praxis zeichnet sich ab, dass diese Hoffnung wohl nur eingeschränkt erfüllt wird, wenn Ganztagschulen nicht stärker verpflichtend eingerichtet werden. Denn derzeit sind die meisten Ganztagschulen in Deutschland offen organisiert, d.h. ihre Angebote sind nicht verpflichtend. Gerade in den Grund- und Hauptschulen werden die Ganztagsangebote vergleichsweise wenig in Anspruch genommen. Damit wird das Ganztagsschulangebot jedoch gerade von den Schülergruppen am wenigsten genutzt, bei denen es eine förderliche Wirkung für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen entfalten soll.<sup>224</sup>

Das Thema **frühkindliche Betreuung** wird in der politischen Diskussion häufig unter dem Aspekt der Förderung der Frauenerwerbstätigkeit betrachtet. Mit Blick auf die oben präsentierte Relevanz von primären Herkunftseffekten und den daraus auch resultierenden heterogenen Ausgangsbedingungen beim Eintritt in das Bildungssystem gewinnt dieser Aspekt jedoch auch eine bildungs- bzw. ungleichheitsrelevante Komponente.

Die internationalen Vergleiche der PISA-Studien haben den Blick besonders auf die **frühen Selektionsprozesse im deutschen Bildungssystem** (Zurückstufungen bei der Einschulung, Klassenwiederholungen auch im Grundschulbereich, Einteilung auf unterschiedliche Sekundarschultypen zumeist bereits nach der vierten Klasse) gelenkt. Generell ist eine so frühe Trennung wenig zielführend. Eine spätere Verzweigung von Bildungswegen würde die Chance bieten, die Bildungspotenziale benachteiligter Kinder zu entdecken und diese stärker zu fördern, bevor eine „Leistungs“-Selektion vornehmlich durch Eltern und Lehrerinnen und Lehrer stattfindet. Zudem tragen sozialhomogene Zusammensetzungen von Schulklassen dazu bei, die soziale und ethnische Bildungsungleichheit zu verstärken (siehe oben). Die **Abschaffung der Hauptschule** als Schule für Kinder aus sozial schwachen Familien ist daher notwendig, um eine stärkere soziale Durchmischung und damit eine Erweiterung der Sozialisations- und Lernmöglichkeiten für benachteiligte Kinder zu schaffen.<sup>225</sup> Dazu

224 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 72f.

225 Solga/Wagner 2001; Baumert u.a. 2006.

gehört es auch, Förderschulen durch integrative und inklusive Schulangebote für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu ersetzen (z.B. durch den Ausbau temporärer Förderangebote für Schülerinnen und Schüler in „Regelklassen“) und hierfür Potenziale der Ganztagschule nutzen. Zudem ist in diesem Zusammenhang über neue Formen der Zusammenarbeit von Schule und Quartier sowie die Verbindung von schulischen und außer-schulischen Bildungsprozessen (also Angeboten außerhalb des Unterrichts) nachzudenken. Schule muss auch in Deutschland ein lebenswerter und gemochter „Lebensort“ für Kinder und Jugendliche werden.

Generell ist wohl unbestritten, dass die **frühe Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems soziale Bildungsungleichheiten eher verstärkt**. Logische Schlussfolgerung ist, sie zu beseitigen und Kinder bis mindestens Klasse 8/9 gemeinsam lernen zu lassen. Besser wäre als Mittel zur Beseitigung von Bildungsarmut im Hinblick auf den Bildungsabschluss ein gemeinsames Lernen bis Klasse 10 und das Anvisieren des Realschulabschlusses als Regelabschluss. Diese Strukturänderung muss selbstverständlich mit entsprechenden Veränderungen der Unterrichtsgestaltung einhergehen. Das „gemeinsame Schulgebäude“ reicht nicht aus – es bedarf eines gemeinsamen Lernens. Dazu wäre es als erster Schritt hilfreich, die Reproduktion der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems in der Lehrerbildung aufzuheben und damit auch die Konservierung der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems durch eine entsprechende Personalstruktur. Dies würde zugleich dazu beitragen, dass die Illusion der „homogenen Lerngruppen“ nicht länger genährt wird. Immer wieder wird von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern und -expertinnen bzw. -experten daher darauf hingewiesen, dass die **Lehrerbildung** in ihrer derzeitigen Form nicht genügend auf Herausforderungen wie Chancenungleichheit, heterogene Schülerschaften, ungleiche Ausgangsbedingungen etc. vorbereitet.<sup>226</sup> Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und Sozialpädagoginnen und -pädagogen müssen stärker berücksichtigen, dass es nicht selbstverständlich ist, dass alle Eltern den schulischen Werdegang ihrer Kinder – wie von den Lehrerinnen und Lehrern erwartet und vorausgesetzt – unterstützen (können). Durch die Aufklärung über mögliche Mechanismen der Benachteiligung (wie beispielsweise durch Zuschreibungen seitens der Lehrenden) könnten Lehrkräfte für ihre Ungleichheit generierenden Verhaltensweisen sensibilisiert werden. Dies wäre ein erster Schritt, sie zu vermeiden. Ferner könnte eine stärkere Berücksichtigung von *Elternarbeit* in der Ausbildung zu einem kompetenteren Umgang mit Familien aus bildungsfernen Schichten beitragen. Es muss das Motto der deutschen Schule werden: „Der Bildungserfolg von Kindern darf nicht von den Eltern abhängig sein“, d. h. die Schule muss sich verantwortlich fühlen, fehlende Lernanregungen im Elternhaus zu kompensieren. Das Lehrerinnen und Lehrer dies nicht allein leisten können, ist selbstverständlich. Daher bedarf es auch der Einbeziehung von mehr Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Erzieherinnen sowie Erziehern in die Bildungsprozesse an Schulen. Schließlich wäre eine verstärkte Weiterbildung in Diagnostik und individueller Förderung wichtig.

Im Bereich der allgemeinbildenden Schule wird auf die dargestellte Benachteiligung von **Kindern mit Migrationshintergrund** mit einer Vielzahl an Fördermaßnahmen und Modellprojekten reagiert, die vor allem auf die sprachlichen Kompetenzen abzielen. In diesem Zusammenhang haben sich Sprachstandserhebungen beim Eintritt in die Schule in vielen Bundesländern etabliert, um ggf. notwendige Förderbedarfe zu ermitteln. Hier wird über die Qualität der Instrumente und die Qualifikation der Lehrenden für die Durchführungen dieser Tests kontrovers diskutiert. Doch unabhängig davon verpufft eine etwaige Sinnhaftigkeit solcher Tests zumeist dadurch, dass es den Pädagoginnen und Pädagogen an den entsprechenden fachlichen Kompetenzen der sprachlichen Förderungen fehlt.

Neben den Angeboten an Deutschunterricht für Nicht-Muttersprachler/innen haben sich in der Praxis in den letzten Jahren auch einige andere Ansätze entwickelt, die teilweise ebenfalls sehr kontrovers diskutiert werden und deren Effekte häufig empirisch nicht geklärt sind. Dazu gehört insbesondere der bilinguale Unterricht, für den auf Basis einer Sichtung der vorliegenden Evaluationsforschung weder positive noch negative Effekte nachgewiesen werden konnten.<sup>227</sup> Sicherlich unstrittig ist es, Angebote zur sprachlichen Förderung stärker auszubauen. Da jedoch die Umgangssprache von Schülerinnen und Schülern für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten wichtig ist, sollte es hier auch Angebote für Eltern geben – dies auch vor dem Hintergrund, dass ihnen dies ein aktiveres Mitwirken am Bildungsweg ihrer Kinder ermöglichen könnte (beispielsweise durch die

226 Vgl. Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003.

227 Söhn 2005.

bessere Partizipation an Elternabenden oder Informationsgesprächen). Zudem könnten ganztägige Angebote in der Schule und den Ferien ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten der Intervention und gezielten individuellen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bieten.<sup>228</sup>

Gleichwohl gehen alle vorhandenen Angebote und Überlegungen vor allem davon aus, dass Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf deren „individuellen Defiziten“ beruhen und diese daher zu beseitigen seien. Wie die Ausführungen in Kapitel 2.2.2 jedoch gezeigt haben, ist dies unzureichend. Zum einen haben auch andere Akteure im Bildungssystem hier „Defizite“ (z.B. das Lehrpersonal hinsichtlich der Fähigkeiten zur Sprachförderung) und zum anderen gibt es systemische Benachteiligungen, die individuell nicht aufgelöst werden können (z.B. die Benachteiligungen durch „Quereinstiege“, die durch die Struktur und die frühe Segregation des deutschen Bildungssystems produziert werden). Die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und Qualifikationen im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* und *interkulturelles Lernen* müssen im Hinblick auf Ersteres daher fester Bestandteil der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonal sein/werden.

Die häufig kritisierte geringe Akademikerquote in Deutschland<sup>229</sup> und der prognostizierte drohende Fachkräftemangel machen die Frage nach der **Erhöhung der Studierendenquote** zu einer äußerst drängenden. Da sich ein Großteil der Hochschulzugangsberechtigten aus unteren sozialen Schichten gegen ein Studium entscheidet, muss die Hochschulpolitik sich dieser Bildungspotenziale gezielt annehmen. Solange die duale Ausbildung eine kostengünstigere Alternative bleibt, wird sich an der sozialen Exklusivität eines Hochschulstudiums nichts ändern. Die Senkung der Studienkosten ist damit ein wichtiger Schritt hin zu mehr Chancengleichheit und einer höheren Studienanfängerquote.<sup>230</sup> Sie reicht jedoch allein nicht aus. Denn darüber hinaus muss bereits durch eine leistungsabhängige Gestaltung des Schulsystems die Anzahl der Studienberechtigten unter den Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten erhöht werden. Wenn der Übergang nur nach den tatsächlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfolgen und **sekundäre Herkunftseffekte (also der Einfluss von Lehrerinnen und Lehrern und Eltern auf die Entscheidung des besuchten Sekundarschultyp) ausgeschlossen werden würden**, wären wir in Sachen Chancengleichheit ein wesentliches Stück weiter (siehe Abschnitt 2.2.1).

Abschließend sei, wie in der Einleitung bereits dargestellt, nochmals hervorzuheben, dass der Fokus auf eine **Reduzierung oder gar Beseitigung von Bildungsarmut als bildungspolitisches Ziel** unsere Schule derart verändern würde, dass damit auch viele der oben dargestellten sozialen Mechanismen sozialer Ungleichheiten in den Bildungschancen außer Kraft gesetzt würden. Dazu gehört insbesondere die *individuelle* Förderung von Kindern statt ihrer Selektion bzw. „Aussortierung“ (so leistungsgerecht sie auch sein mag), die Elternarbeit sowie das andere Verständnis von Schule – nämlich nicht „Diener der Erziehungsaufgaben der Familie“<sup>231</sup>, sondern eine moderne „Gegenkraft“ zur Familie<sup>232</sup> zu sein, und damit sich als kompensatorisches Korrektiv einer ungleichen Ausstattung an familiären Ressourcen für den Bildungserwerb und nur im Dienste der Kinder zu begreifen.

228 Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2004.

229 OECD 2007b.

230 Becker 2008.

231 Schelsky 1962, S. 17.

232 Dahrendorf 1965, S. 38.



## 6 Zukünftige Forschungsbedarfe aus wissenschaftlicher und arbeitnehmerorientierter Sicht

In den Ausführungen dieser Überblicksstudie wurde bereits eine Reihe von Forschungslücken benannt. Diese Lücken betreffen vor allem die Mechanismen sozialer Bildungsungleichheiten im außerschulischen Bereich und in Bezug auf den Migrationshintergrund auch die Beschreibung des Ausmaßes von Bildungsungleichheiten. Abschließend werden einige Forschungsbedarfe kurz formuliert, die sich vor allem auf aktuelle Bildungsdebatten beziehen. Die Reihenfolge ihrer Darstellung beinhaltet dabei keine Priorisierung.

Im Diskurs ist immer häufiger von einer Fokussierung bildungspolitischer Anstrengungen auf eine **„Entkoppelung von Abschluss und Schultyp“ – im Sinne der Erhöhung von Durchlässigkeit – an Stelle der Beseitigung der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems** die Rede. Wir wissen jedoch relativ wenig darüber (siehe auch Abschnitt 2.1.4), welche Bedeutung der besuchte Schultyp, der erreichte Schulabschluss und die erworbenen Kompetenzen für den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt tatsächlich spielen.

In dieser Debatte wird häufig auch eher auf eine **„Verbesserung der Hauptschule“ statt auf deren Abschaffung** gesetzt. Bisher liegen jedoch keine zuverlässigen Evaluationen der neuen Modellprojekte (wie Produktionsschulen, Praxisklassen, Berufsstarterklassen u.ä.) vor, die uns Auskunft darüber geben, ob die Hauptschule wirklich noch zu retten ist. Es mangelt an verlässlichen Studien darüber, welche Fördermaßnahmen bei welchen Kindern und Jugendlichen welche Effekte erzielen. Die Berichte, die von vielen dieser Projekte regelmäßig vorzulegen sind, beziehen sich meistens auf die subjektiven Einschätzungen von Projektleiterinnen und -projektleitern sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Sie lassen häufig offen bzw. undefiniert, an welchen Kriterien der allseits erklärte Erfolg gemessen wurde. Zudem wird die Fluktuation – d.h. das vorzeitige Ausscheiden von Jugendlichen aus diesen Maßnahmen und Modellversuchen – nicht berücksichtigt. Damit beziehen sich die berichteten Erfolge nur auf jene Jugendlichen, die das Projekt bis zum Ende durchlaufen haben – positiv verzerrende Selektionseffekte können hier also keinesfalls ausgeschlossen werden. Unklar ist auch, welche Maßnahmen und Projekte eher zu einem *nachhaltigen* Erfolg im Sinne einer Verbesserung der Kompetenzen und Qualifikationen der geförderten Schülerinnen und Schüler führen.

Großer Forschungsbedarf besteht bezüglich der **Einflussfaktoren auf Bildungsentscheidungen von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern und deren zeitliche Abstimmung**. Bezüglich der Bildungsentscheidungen in Familien aus unteren sozialen Schichten sowie in Familien mit Migrationshintergrund ist bisher relativ wenig bekannt. Unbekannt ist auch, ab wann Schülerinnen und Schüler selbst eine aktive Rolle in ihrer Bildungsbiografie spielen (können) und welche Folgen dies hat. Die Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem als zentrale Barrieren in der Bildungsbiografie und als Selektionsmechanismen wird in der Bildungsforschung zwar immer wieder betont. Welche Faktoren jedoch wie zu einer Kumulation und Kompensation („Korrektur“) von Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf beitragen, ist jedoch bis heute nicht befriedigend geklärt. Dazu sind Längsschnittstudien (wie das neue Nationale Bildungspanel) notwendig, um die Kausalitäten in der Bildungsbiografie und der Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von (vorgelagerten) schulischen, familiären und institutionellen Bedingungen über einen längeren Zeitraum untersuchen zu können. Trotz zahlreicher Forschungsprojekte und wissenschaftlicher Veröffentlichungen sind die Verbindungen zwischen Prozessen auf der individuellen, institutionellen und politischen Ebene unzureichend erforscht. Hier fehlt es unter anderem an Untersuchungen zum Zusammenhang von regionaler Bildungspolitik, Entwicklungen der Schulstruktur und Bildungsungleichheiten.

**Zum Ausmaß von Bildungsbenachteiligungen aufgrund eines Migrationshintergrunds sowie zu Unterschieden zwischen Migrantengruppen ist generell wenig bekannt – noch weniger hinsichtlich der Mechanismen bzw. sozialen Prozesse, durch die diese entstehen.** Hier besteht zunächst ein erheblicher Bedarf an differenzierteren Migrations- und nicht Ausländerstatistiken, die vielfältige Informationen wie Staatsangehörigkeit, Dauer des Aufenthalts oder Kenntnisse der deutschen Sprache zur Verfügung stel-

len.<sup>233</sup> Wie oben erwähnt, sind Jungen mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt. Auch hier ist wenig bis nichts über die Ursachen bekannt.<sup>234</sup>

Hinsichtlich der „neuen Bildungsbenachteiligung“ von Jungen (siehe Abschnitte 2.1.3 und 2.2.3) wird häufig der **negative Einfluss der „Feminisierung des Lehrpersonals“** angeführt. Bislang gibt es dazu jedoch keine Studien, die hier einen eindeutigen Zusammenhang belegen und diesen empirisch fundiert erklären können.

Generell ist die Forschung zu **Einflussmöglichkeiten des Lehrpersonals auf soziale Bildungsungleichheit** dünn. Welche Rolle spielt das Geschlecht oder der Migrationshintergrund von Lehrenden in Bildungsprozessen, welche Faktoren beeinflussen die Lehrerurteile, die Benotung und die Übergangsempfehlungen – das sind immer noch nicht befriedigend beantwortete Fragen.

Schließlich sei wiederholt, dass **Ganztagschulen und außerschulische Bildungsangebote** hinsichtlich verstärkender und reduzierender Effekte auf soziale Bildungsungleichheiten genauer zu untersuchen sind.

Konform zu den Handlungsperspektiven sei abschließend auch bei den Forschungsperspektiven darauf hingewiesen, **dass dem Thema Bildungsarmut verstärkte Aufmerksamkeit in der Bildungsforschung zu schenken ist**. Viele der hier aufgelisteten Forschungsfragen sind zwar mit Fragen von Kompetenz- und Zertifikatsarmut verbunden. Dennoch sollte Bildungsarmut einen eigenen Schwerpunkt in der Bildungsforschung bilden, da sie stärker als die Frage nach Chancenungleichheiten den Blick auf die Verbesserung der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen richtet.

---

233 Söhn/Özcan 2007.

234 van Ackeren/Hovestadt 2003.

## 7 Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea/Liebau, Eckart: Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayrischen Gymnasien. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Nr. 90 (1), 1998, S. 37-49.
- Alba, Richard/Handl, Johann/ Müller, Walter: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 46, 1994, S. 209-237.
- Allemann-Ghionda, Christina/Auernheimer, Georg/Grabbe, Helga/Krämer, Angelika: Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 52, 2006, S. 250-266.
- Allmendinger, Jutta: Bildungsarmut. In: Soziale Welt, Nr. 50, 1999, S. 35-50.
- Allmendinger, Jutta/Nikolai, Rita: Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44-45, 2006, S. 32-38.
- Allmendinger, Jutta/Dressel, Kathrin/Ebner, Christian: Zum Verhältnis von Demographie, Qualifikation und Frauenerwerbstätigkeit. In: Ministerium für Generationen, Frauen, Familie und Integration NRW (Hrsg.): Demographischer Wandel: Die Stadt, die Frauen und die Zukunft, S. 161-172.
- Arnold, Karl-Heinz/Bos, Wilfried/Richert, Peggy/Stubbe, Tobias C.: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Hornberg, Sabine/Bos, Wilfried/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 2007, S. 271-297.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld, 2008.
- Avenarius, Hermann/Ditton, Hartmut/Döbert, Hans/Klemm, Klaus/Klieme, Eckhard/Rürup, Matthias/Tenorth, Heinz-Elmar/Weishaupt, Horst/Weiß, Manfred: Bildungsbericht für Deutschland. Opladen, 2003.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2007. Unter <http://library.fes.de> [Zugriff: 10.10.2008].
- Baker, David P./Perkins Jones, D.: Creating Gender Equality. Cross-national Gender Stratification and Mathematical Performance. In: Sociology of Education, Nr. 66 (2), 1993, S. 91-103.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb in PISA 2000. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula: „Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens.“ In: Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß Manfred (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, 2003, S. 261-333.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, 2006, S. 95-188.
- Becker, Birgit/Biedinger, Nicole: Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 58, 2006, S. 660-684.
- Becker, Rolf: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2004, S. 161-193.

- Becker, Rolf.: Wie können ‚Bildungsferne‘ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Reanalyse mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. Universität Bern (unveröff. Manuskript), 2008.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Dauerhafte Bildungsungleichheit – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2004. S. 9-40.
- Bednarz-Braun, Iris/Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, 2004.
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd: Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg – Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In : BIBB Report, Nr. 2, Bonn, 2007.
- Bellenberg, Gabriele: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss, München, 1999.
- Bellenberg, Gabriele/Hovestadt Gertrud/Klemm, Klaus: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen, 2004.
- Below von, Susanne: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer, Wiesbaden, 2002.
- (BMBF) Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2004, 2005.
- (BMBF) Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2005, 2006.
- Betz, Tanja: Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie: Informelle Bildung und Schulerfolg. Arbeitspapier II-19, Trier, Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier, 2006.
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. 4. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, 2003. Unter: <http://www.boell.de> [Zugriff: 10.11.2008].
- Blömeke, Sigrid: Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn/Braunschweig, 2004, S. 59-91.
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit Yossi: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 39, 1993, S. 25-52.
- (BMAS) Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin, 2004.
- (BMFSFJ) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen, Deutscher Bundestag, Drucksache 14/4357, 2000.
- (BMFSFJ) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe Deutschland, Bonn, 2005.
- Bos, Wilfried/Voss Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, 2004, S. 191-228.
- Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola/Jelden, Doris/Rau, Anna: Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7 (KESS 7), Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Universität Dortmund, 2006.
- Bos, Wilfried/Schwippert Knut/Stubbe, Tobias C.: Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos Wilfried/Arnold, Karl-Heinz/Faust Gabriele/Fried,

- Lilian/Hornberg, Sabine/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 2007, S. 225-247.
- Boudon, Raymond: Education, Opportunity, and Social Inequality, New York, 1974.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H.: Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, Nr. 9, 1997, S. 275-305.
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann: Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss – Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen, 1996, S. 201-224.
- Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore: Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In: Jugendstile, Nr. 4, 2004, S. 3-8.
- Budde, Jürgen: Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2008.
- Bundesjugendkuratorium: Streitschrift: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, BMFSFJ, 2001. Unter <http://www.bmfsfj.de> [Zugriff: 11.10.2008].
- Bund-Länder-Kommission: Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015, Heft 104, 2001. Unter: <http://www.blk-bonn.de/> [Zugriff: 28.04.2008].
- Conrads, H. (Hrsg.): Modellversuch Mädchen in Naturwissenschaften und Technik, Frankfurt/Main, 1992.
- Cooley, D./Chauvin J. C./Karnes, F. A.: Gifted Females: A Comparison of Attitudes by male and female Teachers. In: Roeper Review, Nr. 6 (3), 1984, S. 164-167.
- Cornelißen, Waltraud: Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. Deutsches Jugendinstitut, München, 2004. Unter: <http://www.dji.de> [Zugriff: 17.04.2008].
- Cornelißen, Waltraud/Blanke, Karen: Zeitverwendung von Jungen und Mädchen. In: Statistisches Bundesamt, Forum der Bundesstatistik (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung, Bd. 43, 2004, S.: 160-174. Unter: <https://www-ec.destatis.de> [Zugriff: 29.08.2008].
- Correll, Shirley J.: Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. in: American Journal of Sociology, Nr. 106 (6), 2001, S. 1691-1730.
- Correll, Shirley J.: Constraints into Preferences: Gender, Status, and Emerging Career Aspirations. In: American Sociological Review, Nr. 69 (1), 2004, S. 93-113.
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg, 1965.
- Diefenbach, Heike. Bildungsbenachteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission (Hrsg.): 11. Kinder- und Jugendbericht, Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, München, 2002, S. 9-70.
- Diefenbach, Heike: Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler? In: Swiaczny, Frank/Haug, Sonja (Hrsg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), Wiesbaden, 2003, S. 77-95.
- Diefenbach, Heike: Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu dem Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2004, S. 225-249.

- Diefenbach, Heike/Klein, Michael: Bringing Boys Back. – Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6, 2002, S. 938-958.
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2004, S. 251-279.
- Edelstein, Wolfgang: Bildung und Armut: Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Nr. 26, 2006, S. 120-134.
- Esser, Hartmut: Integration und ethnische Schichtung. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitspapier 40, Mannheim, 2001.
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/Main, 2006.
- Feldhusen, J. F./Willard-Holt, C.: Gender Differences in Classroom Interactions and Career Aspirations of Gifted Students. In: Contemporary Educational Psychology, Nr. 18, 1993, S. 335-362.
- Forum Bildung: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn, 2002. Unter: <http://www.bmbf.de> [Zugriff: 10.11.2008].
- Fuchs, Johann/Söhnlein Doris: Einflussfaktoren auf das Erwerbspotenzial – Demografie und Erwerbsverhalten in Ost- und Westdeutschland. In: IAB Discussion Paper, Nr. 12, 2007, Nürnberg.
- Fuhs, Burkhard.. Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen, 1996, S. 129-158.
- Fulgini, Andrew J.: The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. In: Child Development, Nr. 68, 1997, S. 261-273.
- Gang, Ira N./Zimmermann, Klaus: Is Child like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin. In: The Journal of Human Resources, Nr. 35, 2000, S. 550-569.
- Geißler, Rainer: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheit. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim, 2005, S. 71-100.
- Gogolin, Ingrid: Migration und Jugendarbeit – in der Fremde daheim? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftlich Entwicklungen und fachliche Herausforderungen, Weinheim, 2002. S. 169-180.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen, 2000, S. 321-341.
- Grunert, Cathleen: Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim, 2006, S. 15-34.
- Hannover, Bettina: Challenge the stereotype! Der Einfluss von Technikfreizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 45, 2002, S. 341-358.
- Hannover, Bettina/Kessels Ursula: Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik in der Gesamtschule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Theorie, Nr. 4, 2001, S. 201-215.
- Hanson, S./Schaub, M./Baker, D. P.: Gender Stratification in the Science Pipeline: A Comparative Analysis of Seven Countries. In: Gender and Society, Nr. 10 (3), 1996, S. 271-290.

- Christoph Heine/Quast, Heiko/Spangenberg, Heike: Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten: Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien. In: HIS: Forum Hochschule, Nr. 15, 2008, Hannover. Unter: <http://www.his.de> [Zugriff: 22.12.2008].
- Heß-Meining, Ulrike: Freizeit und Freizeitkontakte von jugendlichen MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, Iris/Heß-Meining, Ulrike (Hrsg.): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden, 2004, S. 215-243.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner: Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt/Main, 2000.
- Hollenbach, Nicole/Meier Ulrich: Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden, 2004, S. 165-186.
- Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule, Rheine, 2007. Unter: <http://www.boeckler.de> [Zugriff: 16.04.2008].
- Hurrelmann, Klaus: Wird Bildung wieder zum Privileg? In: Neue deutsche Schule, Nr. 10, 1995, S. 7-9.
- Jacobs, Hildegard: Ein- und Beschulungsmodelle für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland, Deutsches Jugendinstitut, München, 1982.
- Kessels, Ursula: Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zur Monoedukation im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Nr. 49, 2002, S. 17-30.
- Klieme, Eckhard; Holtappels Heinz-Günter, Rauschenbach Thomas und Stecher Ludwig: Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), Weinheim, 2007, S. 353-382.
- KMK: Eingliederung von Berechtigten nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) in Schule und Berufsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971 i.d.F. vom 12.9.1997), Bonn, 1997.
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen: Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Nr. 15, 2001, S. 99-111.
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2006.
- Korte, Elke: Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess der Migrantenfamilien. In: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): Generation und Identität, Opladen, 1990, S. 207-259.
- Kretschmann, Claudia. Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. SOFI Arbeitspapier I, Nr. 3, Göttingen, 2008. Unter: <http://www.sofi-goettingen.de> [Zugriff: 22.12.2008].
- Kristen, Cornelia. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 54, 2002, S. 534-553.
- Kristen, Cornelia: Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 21-22, 2003, S. 26-32.
- Kristen, Cornelia. Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. WZB Discussion Paper. SP IV 2006-601, Berlin, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration(AKI), 2006.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia: Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: IMIS-Beiträge, Nr. 23, 2004, S. 123-142.

- Krüger-Potratz, Marianne: Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Beiherot, Jacky/Wulf, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich, Münster, 2003, S. 83-94.
- Langness, Anja/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus: Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias: Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie, Frankfurt, 2006, S. 49-103.
- Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas: Aufwachsen in Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: Mansel, Jürgen/Neubauer, Georg (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern, Opladen, 1998, S. 106-128.
- (LDS NRW) Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen: Junge Menschen aus Zuwandererfamilien in Ausbildung und Beruf. Analyse des Schulbesuchs junger Menschen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse aus den amtlichen Schuldaten der allgemein bildenden Schulen, Düsseldorf, 2000.
- Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich: Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 36, 1990, S. 753-771.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996, Behörde für Schule, Jugend Berufsbildung, Hamburg, 1997.
- Lehmann, Rainer/Peek Rainer/Gänsfuss Rüdiger/Husveldt, Vera: LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Jahrgangsstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg, 2002. Unter: <http://www.hamburger-bildungserver.de> [Zugriff: 21.04.2008].
- Lehmann, R.H./Ivanov, St./Hunger, S./Gänsfuß, R: ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Referat Berufliche Bildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg, 2004.
- Lehmann, Rainer H./Nikolova, Roumiana: ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin, 2005. Unter: <http://www.berlin.de> [Zugriff: 21.04.2008].
- Lehmann, R.H./Seeber, S./Hunger S.: ULME II. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung, Referat Berufliche Bildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg, 2006.
- Leslie, L./McClure G./Oaxaca, R.: Women and Minorities in Science and Engineering. In: The Journal of Higher Education, Nr. 69 (3), 1998, S. 239-276.
- Moser, Vera/Roll, Mathias/Seidel, Carola: Geschlechterinszenierungen in der Sonderschule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Nr. 4, 2006, S. 305-316.
- Müller-Benedict, Volker: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 59, 2007, S. 615-639.
- Nauck, Bernhard/Diefenbach Heike/Petri, Kornelia: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 44, 1998, S. 701-722.
- OECD: Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003, Paris, 2004a.
- OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern – Länderbericht: Deutschland, Paris, 2004b.
- OECD: PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis, Paris, 2007a.

- OECD: Education at a Glance 2007, Paris, 2007b.
- Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München, 1967.
- Plath, Ingrid/Bender-Szymanski, Dorothea/Kodron, Christoph: Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000, Frankfurt/Main, 2002.
- Portes, Alejandro/Rumbaut, Rubén G.: Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation, Berkley, 2001.
- Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra J.: Zur Entwicklung der Überrepräsentanz Migrantenjugendlicher an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsam Leben. In: Zeitschrift für Integrative Erziehung, Nr. 10 (2), 2002, S. 66-71.
- Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhart/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): PISA-Konsortium Deutschland PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung, 2007. Unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de> [Zugriff 1.8.2008].
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rost, Jürgen Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003 – der zweite Versuch der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster, 2005.
- Radisch, Falk/Stecker, Ludwig/Fischer, Natalie/Klieme, Eckhard: Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen. In: Rolfs, Carsten/Harring, Marius/Palentin, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden, 2008, S. 275-288.
- Ramirez, F./Wotipka, Ch.: Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-92. In: Sociology of Education, Nr. 74 (3), 2001, S. 231-251.
- Ramm, Gesa/Walter, Oliver/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred: Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster, 2005, S. 269-298.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin, 2004.
- Richter, Ingo: Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In Arbeitsstab Forum Bildung, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Expertenberichte des Forum Bildung, 2002. S. 27-33 Unter: <http://www.bmbf.de> [Zugriff: 5.5.2008].
- Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft (4. Auflage), Würzburg, 1962.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 52, 2000, S. 636-669.
- Schmidt, Uwe: Deutsche Familiensoziologie. Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg, Wiesbaden, 2002.
- Schneider, Thorsten: Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP). DIW Discussion Papers 447, Berlin, 2004.
- Schönwälder, Karen/Söhn, Janina (unter Mitarbeit von Schmid, N.): Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland: Schwerpunkte der Ansiedlung und innerstädtische Konzentrationen. WZB Discussion Paper SP IV 2007-601, Berlin, 2007. Unter: <http://www.wzb.eu/> [Zugriff: 21.12.2008].
- Schröder, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe, Stuttgart, 2000.
- Schuchart, Claudia/Maaz, Kai: Schulbesuch und Elternaspiration am Ende der Sekundarstufe 1. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 59 (6), 2007, S. 640 – 666.

- Schumacher, Eva: Die soziale Ungleichheit der Lehrerinnen und Lehrer – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn, 2002, S. 253-270.
- Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C.: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Hornberg, Sabine/Bos, Wilfried/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 2007, S. 249-269.
- Seibert, Holger: Integration durch Ausbildung? Berufliche Platzierung ausländischer Ausbildungsabsolventen der Geburtsjahrgänge 1960 bis 1971, Berlin, 2005.
- Seifert, Wolfgang: Bildungsmobilität: Wie weit fällt der Apfel vom Stamm. In: Statistische Analysen und Studien NRW, Nr. 24, 2005, S. 1-13.
- Söhn, Janina/Özcan, Veysel: Bildungsdaten und Migrationshintergrund. Eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, Berlin, 2007, S. 117-128.
- Söhn, Janina: Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder – Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz Nr. 2, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin, 2005.
- Söhn, Janina: Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich. In: Berliner Journal für Soziologie, Nr. 18 (3), 2008a, S. 401-431.
- Söhn, Janina: Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. WZB Discussion Paper SP I 2008-503, Berlin, 2008b. Unter: <http://skylla.wz-berlin.de> [Zugriff: 22.12.2008].
- Solga, Heike: Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky Achim /Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek, 2003, S. 710-754.
- Solga, Heike: Ausgrenzungserfahrungen trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, 2004, S. 39-63.
- Solga, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim, 2005a, S. 19-38.
- Solga, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen in ökonomischer und soziologischer Perspektive, Opladen, 2005b.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra: Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 4 (1), 2001, S. 107-127.
- Solga, Heike/Powell Justin: Gebildet – Ungebildet. In: Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hrsg.): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft, Frankfurt/Main, 2006, S. 175-190.
- Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, 2003, S. 243-260.
- Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Stanat, Petra/Watermann, Rainer/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden, 2006, S. 189-219.

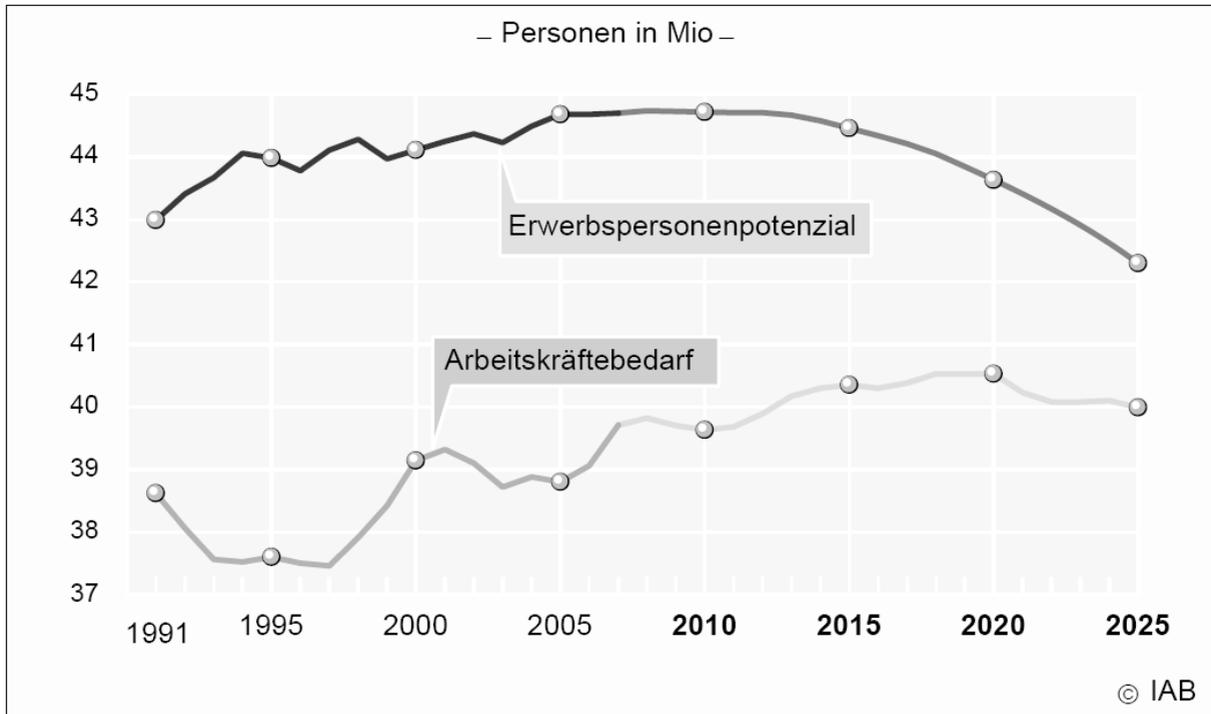
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001, S. 249-269.
- Stürzer, Monika: Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Gender-Datenreport, 2005, S. 17-91. Unter <http://www.bmfsfj.de> [Zugriff: 22.04.2008].
- Trautwein, Ulrich/Köller,Olaf/Lehmann, Rainer/Lüdke, Oliver: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 13., Hamburg, 2006. Unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de> [Zugriff: 01.08.2008].
- Tremmel, Inken/Cornelißen, Waltraud: Jungen und junge Männer in Deutschland. Lebenssituationen – Problembereiche – Maßnahmen, München, 2007. Unter: <http://www.dji.de> [Zugriff: 22.04.2008].
- Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Knut: Jungen – benachteiligt? Einige Ergebnisse aus IGLU. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 194, 2006, S. 18-19.
- van Ackeren, Isabell/Hovestadt, Gertrud: Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung, Berlin, 2003.
- Weber, Martina: Apartheid im Schulhaus? Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Grenzen im Schulalltag. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule. Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe, Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs, Bad Heilbrunn, 2005, S. 149-171.
- Weißhuhn, Gernot/Große Rövekamp, Jörn: Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin, 2004.



# Anhang: Abbildungen und Tabellen

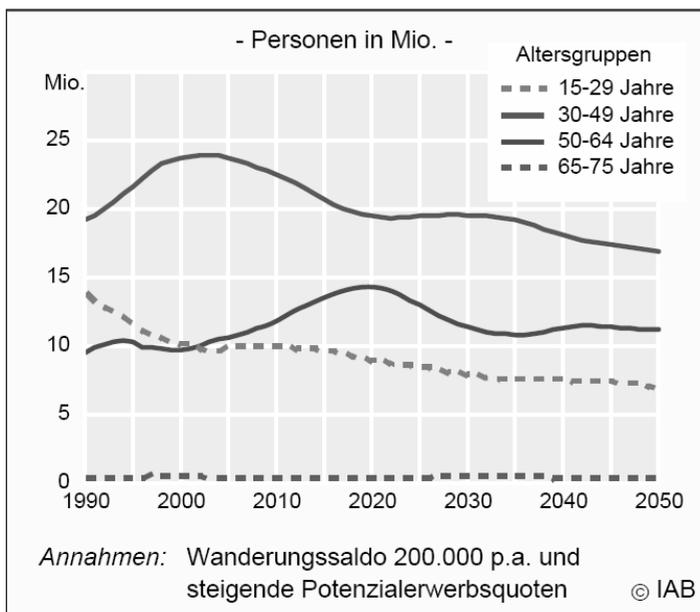
## Abbildungen

Abb. 1: Arbeitsmarktbilanz in Deutschland, 1991 bis 2025



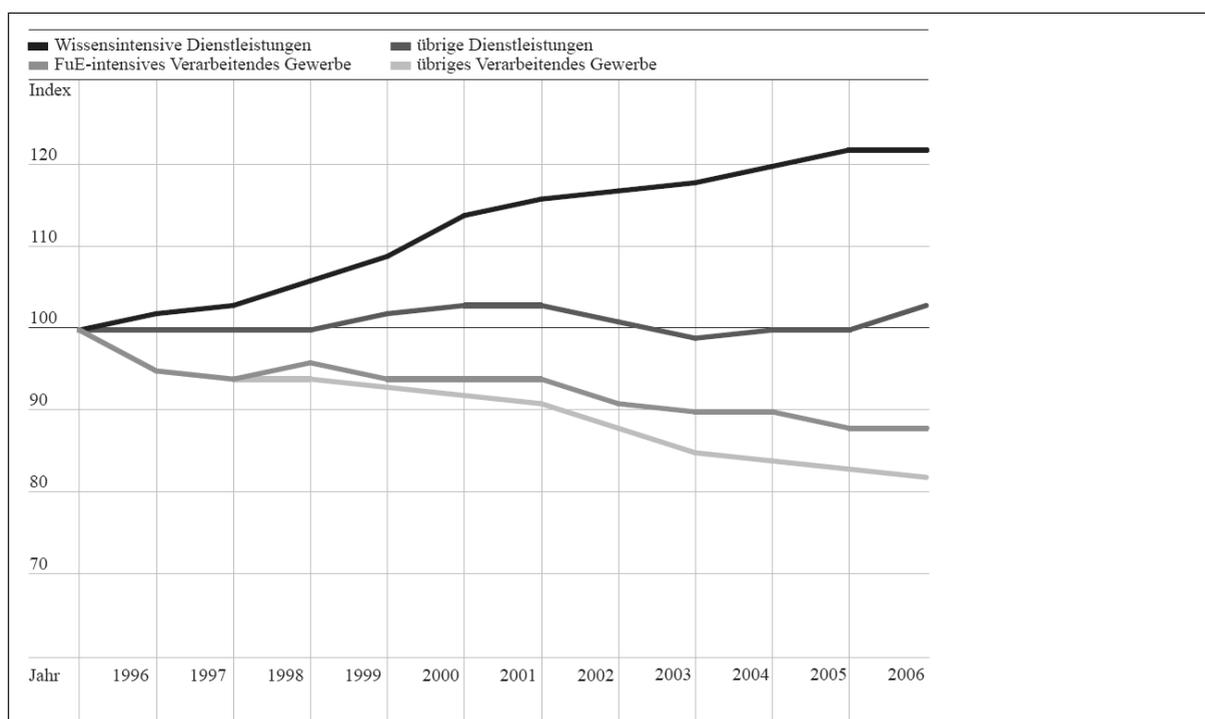
Quelle: IAB-Kurzbericht Nr. 26/2007, S. 3.

Abb. 2: Altersstruktur des Erwerbspersonenpotenzials bis 2050



Quelle: IAB-Kurzbericht Nr. 11/2005, S. 3.

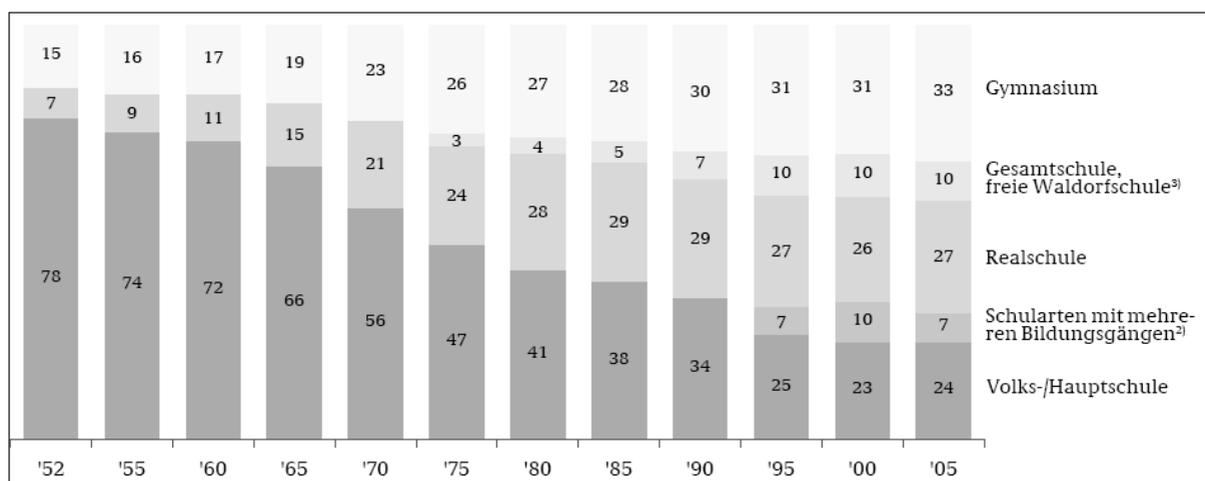
**Abb. 3: Arbeitseinsatz (geleistete Arbeitsstunden) nach Wirtschaftsbereichen in Deutschland**



Index: 1995 = 100. 2006 hochgerechnet auf Basis der Bundesagentur für Arbeit, Statistik der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.

Quelle: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hrsg.): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit 2008, Berlin, 2008, S. 48.

**Abb. 4: Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr nach Schularten in Deutschland<sup>1)</sup>, 1998 bis 2005 (in Prozent)**



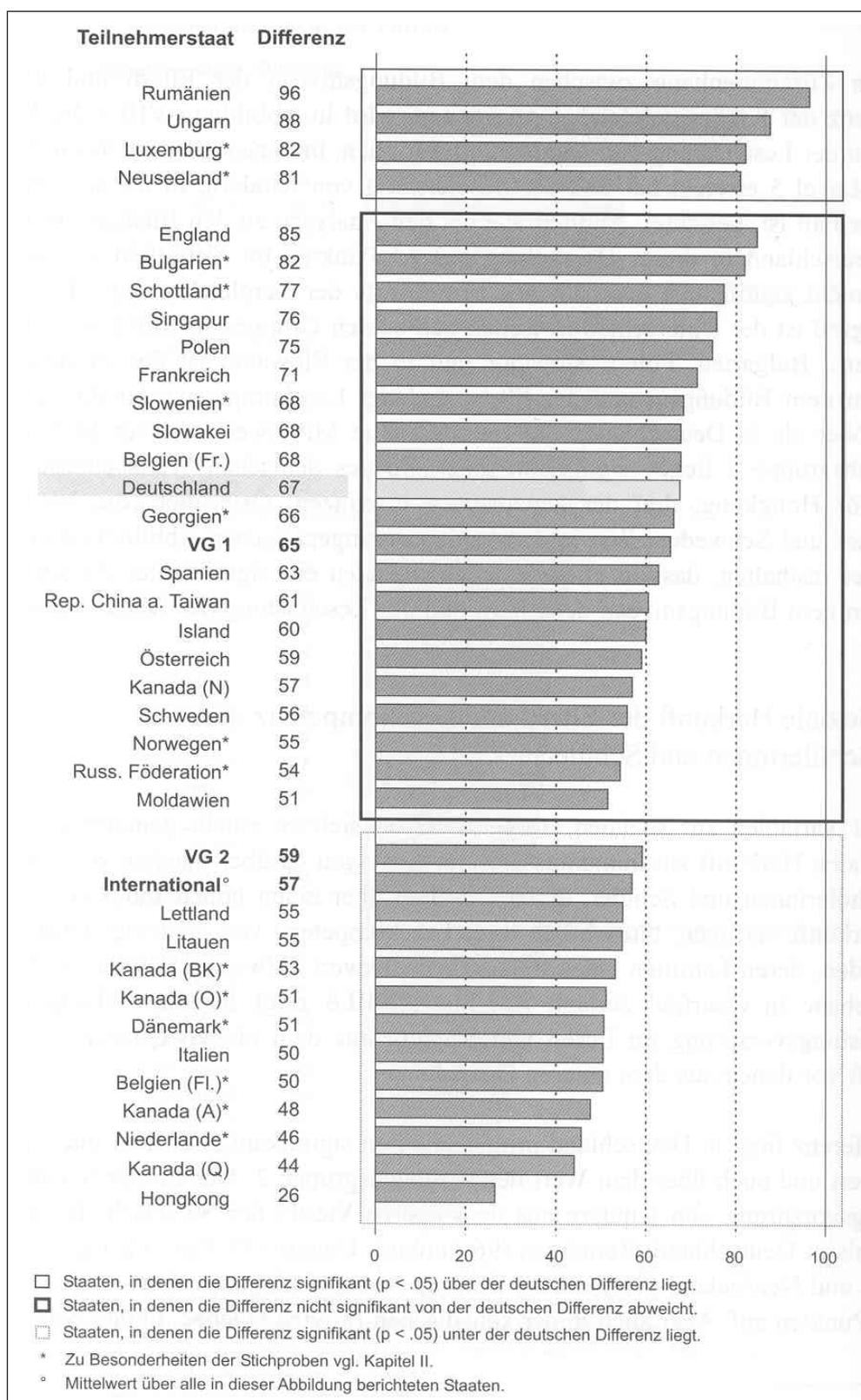
1) Ab 1995 einschließlich neue Länder; ohne Förderschulen.

2) Integrierte Klassen für Haupt- und RealSchülerinnen und Schüler.

3) Ab 1975 separat in der amtlichen Statistik aufgeführt.

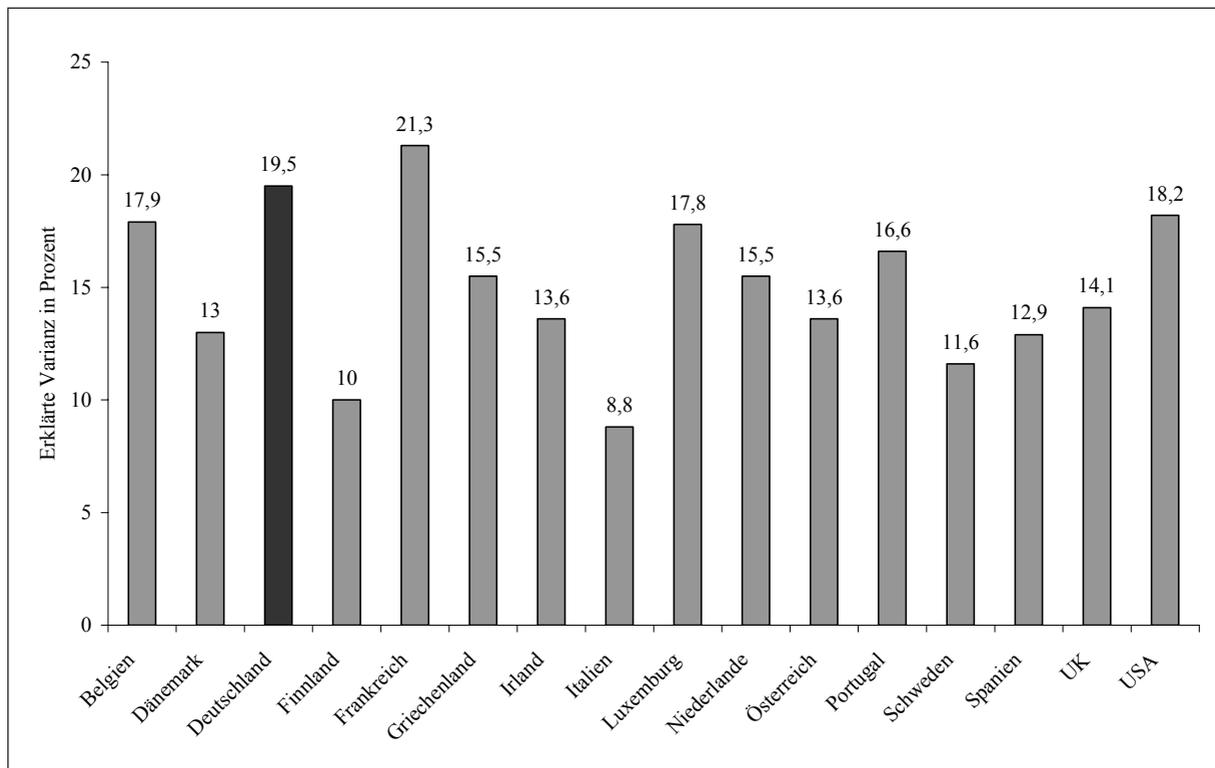
Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland, Bonn, 2008, S. 25.

**Abb. 5: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien des oberen Quartils der sozialen Herkunft vor denen aus dem unteren Quartil**



Quelle: Bos, Wilfried/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C.: Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Hornberg, Sabine u.a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 2007, S. 240.

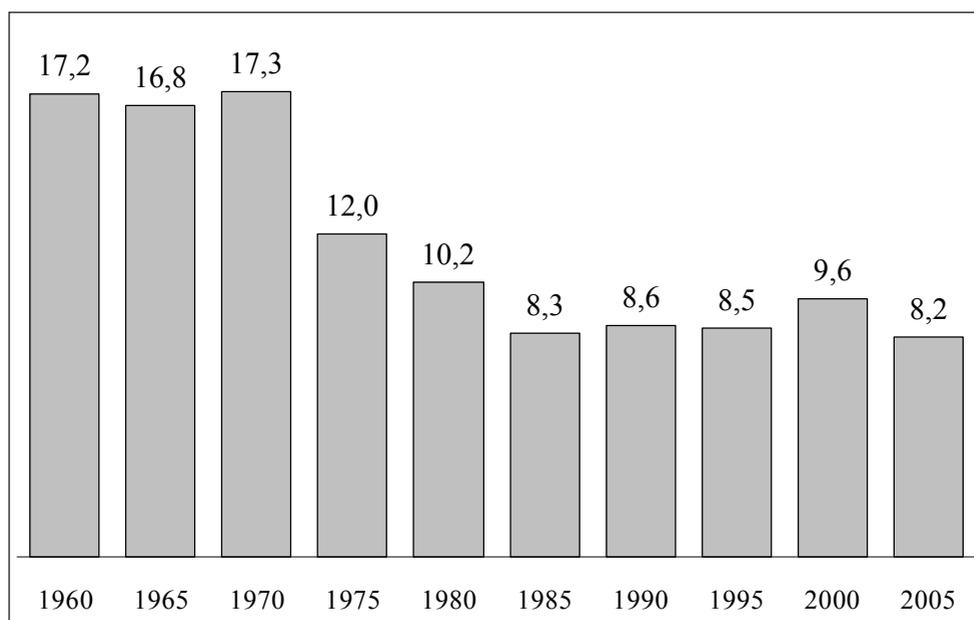
**Abb. 6: Stärke des Zusammenhangs zwischen mathematischer Kompetenz und dem ESCS-Index (PISA 2006; Anteil der erklärten Varianz in Prozent)**



Quelle: PISA 2006 results online. Chapter 4, Tables, Table 4.4d.

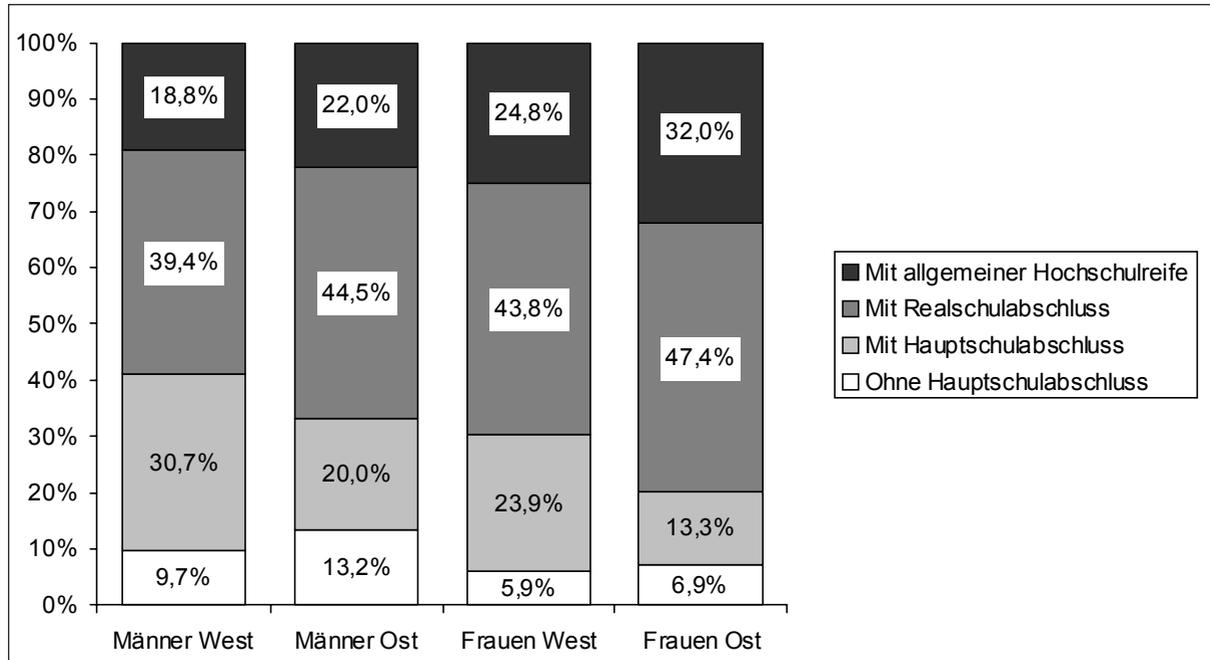
<http://www.oecd.org>

**Abb. 7: Abgänger/innen aus allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss 1960 bis 2005 (in Prozent)**



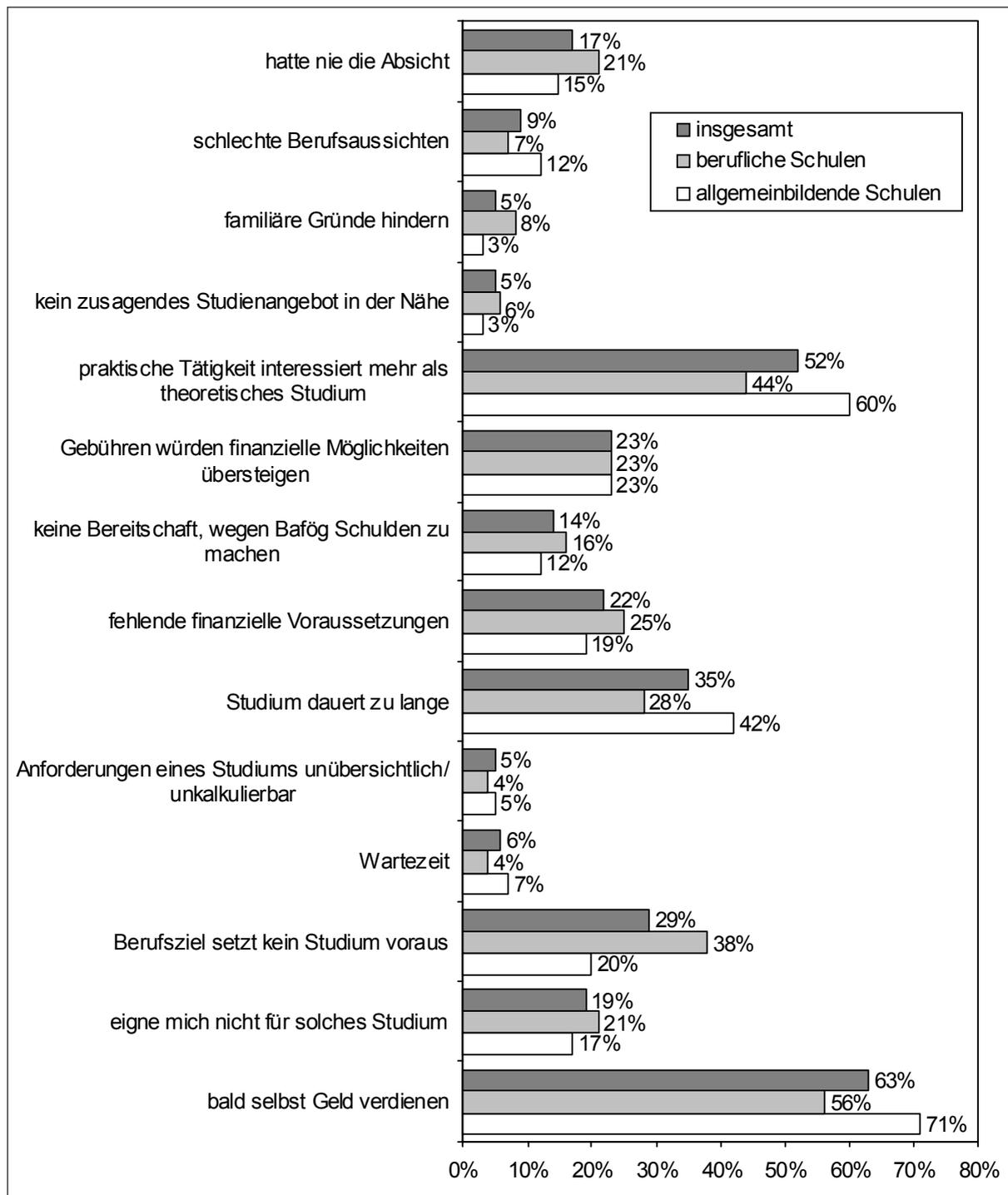
Quelle: Daten aus: BMBF, Portal für Grund- und Strukturdaten, <http://gus.his.de>.

**Abb. 8: Schulabschlüsse nach Geschlecht und Region, Schuljahr 2005/2006**



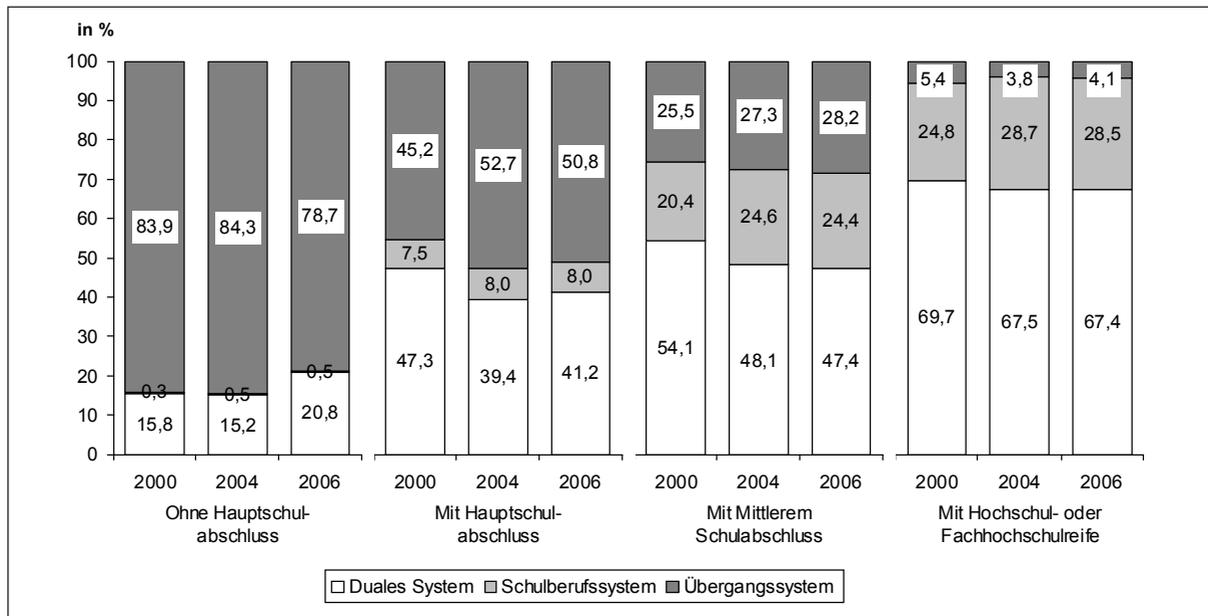
Quelle: Budde, Jürgen: Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen, 2008, S. 11.

**Abb. 9: Studienverzichtsgründe nach Art der besuchten Schule (in Prozent der Studienberechtigten 2004 ohne Studienabsicht, Mehrfachnennungen möglich)**



Quelle: Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule, Rheine, 2007, S. 91.

**Abb. 10: Verteilung der Neuzugänge\* auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2004 und 2006 nach schulischer Vorbildung\*\* (in Prozent)**

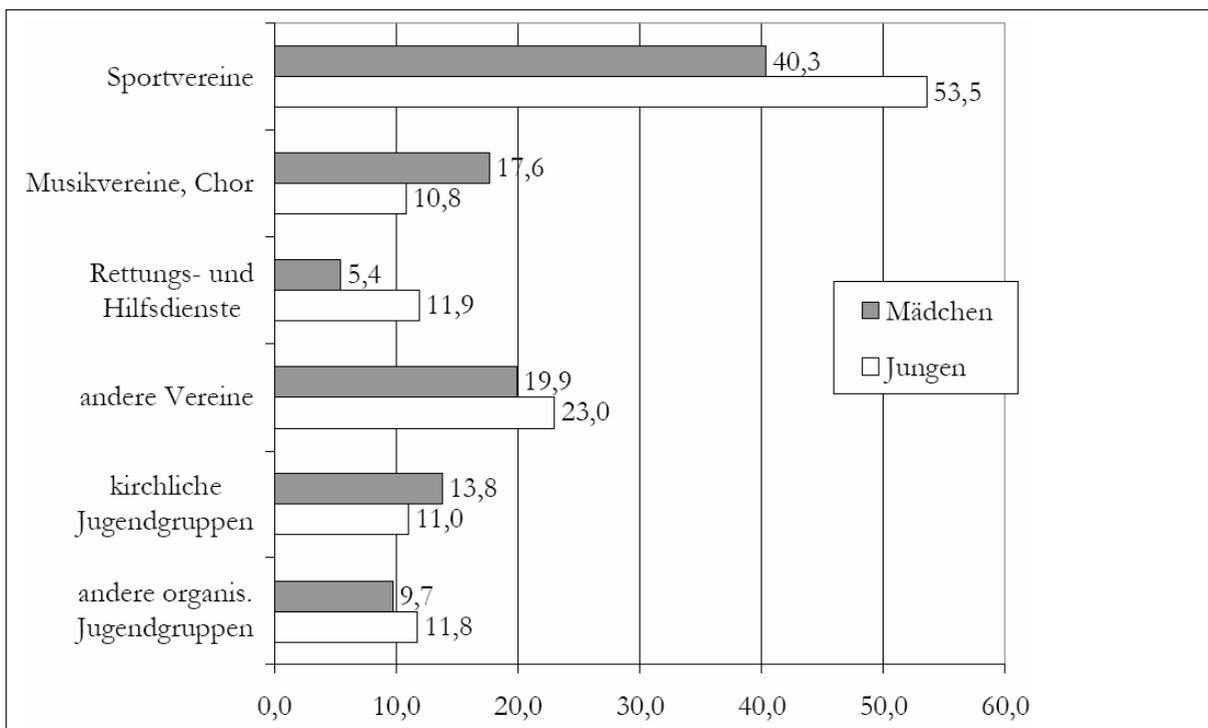


\* Neben den Abgänger/innen aus den allgemeinbildenden Schulen des gleichen Jahres sind auch jene aus früheren Entlassjahrgängen enthalten, die neu in ein Berufsbildungsprogramm (oder eine „Maßnahme“) einsteigen.

\*\* Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2008, S. 158.

**Abb. 11: Aktivitäten in Vereinen/Jugendgruppen (in Prozent)**



Quelle: BMBF: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bonn, 2004, S. 240.

## Tabellen

**Tab. 1: Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Lesekompetenzstufen nach Schulform (PISA 2006; in Spaltenprozenten)**

	alle Schulformen	Hauptschule	Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
Kompetenzstufe 5	9,9	0,3	3,9	5,3	25,3
Kompetenzstufe 4	22,5	3,4	13,6	25,3	40,5
Kompetenzstufe 3	27,3	15,9	25,7	39,4	26,9
Kompetenzstufe 2	20,3	30,3	29,0	22,8	6,6
Kompetenzstufe 1	11,8	30,5	18,0	6,3	0,8
unter Kompetenzstufe 1	8,3	19,6	9,7	0,9	0

Quelle: Drechsel, Barbara/Artelt, Cordula: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen der Lesekompetenz nach Schulart in Deutschland. In: Pisa-Konsortium Deutschland (Hrsg.): Pisa – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster, 2007, S. 241.

**Tab. 2: Schulabgänger/innen ohne Hauptschulabschluss 2006 nach Ländern (in Prozent der 15- bis unter 17-Jährigen)**

Land	Ohne Hauptschulabschluss insgesamt		Davon				Darunter		Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren
	Anzahl	in %	Ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen		Ohne Hauptschulabschluss von sonstigen allgemeinbildenden Schularten		Mit Abschluss des Förderschwerpunkts Lernen		
			Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl
D	75.897	7,9	39.322	4,1	36.575	3,8	26.620	2,8	961.100
W	56.071	7,4	28.726	3,8	27.345	3,6	19.698	2,6	761.807
O	19.826	9,9	10.596	5,3	9.230	4,6	6.922	3,5	199.293
BW	7.932	6,3	4.488	3,5	3.444	2,7	3.111	2,5	126.831
BY	10.463	7,2	4.918	3,4	5.545	3,8	3.079	2,1	144.902
BE	3.390	9,9	843	2,5	2.547	7,4	464	1,4	34.271
BB	3.555	10,7	2.042	6,1	1.513	4,5	1.369	4,1	33.364
HB	580	8,9	279	4,3	301	4,6	98	1,5	6.545
HH	1.802	11,2	800	5,0	1.002	6,3	616	3,8	16.025
HE	5.435	8,1	2.803	4,2	2.632	3,9	1.769	2,6	66.790
MV	2.768	12,1	1.612	7,0	1.156	5,0	1.089	4,7	22.928
NI	7.749	8,2	3.936	4,2	3.813	4,0	2.967	3,1	94.629
NW	14.444	6,8	7.534	3,5	6.910	3,2	5.027	2,4	212.696
RP	3.613	7,4	1.966	4,0	1.647	3,4	1.347	2,8	48.545
SL	889	7,4	436	3,6	453	3,8	206	1,7	11.966
SN	4.316	8,7	2.533	5,1	1.783	3,6	1.785	3,6	49.700
ST	3.486	11,3	2.142	7,0	1.344	4,4	1.407	4,6	30.729
SH	3.164	9,6	1.566	4,8	1.598	4,9	1.478	4,5	32.881
TH	2.311	8,2	1.424	5,0	887	3,1	808	2,9	28.302

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2008, S. 272.

**Tab. 3: Schulabgänger/innen nach Abschlussart, Bildungsgang und Abgangsjahr**

Abschlussart und Bildungsgang	1996		1999		2004	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
<i>Ohne Hauptschulabschluss</i>	78.747	100,0	83.761	100,0	82.212	100,0
Hauptschulen	29.828	37,9	29.202	34,9	26.066	31,7
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	5.796	7,4	7.064	8,4	6.798	8,3
Realschulen	3.933	5,0	4.691	5,6	3.496	4,3
Gymnasien	1.661	2,1	1.705	2,0	861	1,0
Integrierte Gesamtschulen	4.689	6,0	5.681	6,8	5.212	6,3
Freie Waldorfschulen	89	0,1	112	0,1	194	0,2
Sonderschulen	32.751	41,6	35.306	42,2	39.585	48,1
<i>Mit Hauptschulabschluss</i>	274.983	100,0	276.666	100,0	288.124	100,0
Hauptschulen	174.493	63,5	167.283	60,5	168.583	58,5
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	13.804	5,0	15.787	5,7	22.020	7,6
Realschulen	9.579	3,5	12.135	4,4	9.768	3,4
Gymnasien	3.165	1,2	3.554	1,3	2.868	1,0
Integrierte Gesamtschulen	21.636	7,9	25.680	9,3	26.930	9,3
Freie Waldorfschulen	392	0,1	518	0,2	359	0,1
Sonderschulen	8.516	3,1	8.968	3,2	9.487	3,3
Abendhauptschulen	558	0,2	537	0,2	510	0,2
Abendrealschulen	779	0,3	1.093	0,4	1.166	0,4
Abendgymnasien	75	0,0	32	0,0	2	0,0
Kollegs	–	–	127	0,0	15	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	8.933	3,2	8.612	3,1	4.529	1,6
Berufsschulen im dualen System	14.432	5,2	12.291	4,4	13.821	4,8
Berufsvorbereitungsjahr	13.904	5,1	15.434	5,6	18.949	6,6
Berufsgrundbildungsjahr	2.371	0,9	2.133	0,8	6.705	2,3
Berufsfachschulen	1.596	0,6	1.680	0,6	2.412	0,8
Kollegschulen	750	0,3	802	0,3	–	–
<i>Mit Mittlerem Abschluss</i>	404.239	100,0	439.964	100,0	499.140	100,0
Hauptschulen	35.214	8,7	36.038	8,2	45.977	9,2
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	44.076	10,9	43.456	9,9	62.333	12,5
Realschulen	200.809	49,5	215.607	49,0	215.671	43,2
Gymnasien	29.373	7,2	33.200	7,5	47.852	9,6
Integrierte Gesamtschulen	34.719	8,6	40.099	9,1	40.622	8,1
Freie Waldorfschulen	1.129	0,3	1.312	0,3	1.743	0,3
Sonderschulen	656	0,2	804	0,2	881	0,2
Abendrealschulen	2.222	0,5	2.546	0,6	3.438	0,7
Abendgymnasien	52	0,0	78	0,0	75	0,0
Kollegs	18	0,0	207	0,0	101	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	1.131	0,3	948	0,2	1.097	0,2
Berufsschulen im dualen System	11.221	2,8	20.187	4,6	28.026	5,6
Berufsvorbereitungsjahr	257	0,1	221	0,1	138	0,0
Berufsgrundbildungsjahr	873	0,2	1.948	0,4	3.346	0,7
Berufsaufbauschulen	2.465	0,6	1.394	0,3	503	0,1
Berufsfachschulen	32.611	8,1	37.084	8,4	43.791	8,8
Fachgymnasien	–	–	–	–	12	0,0
Kollegschulen	1.007	0,2	1.140	0,3	–	–
Berufsobere-/Technische Oberschulen	–	–	–	–	32	0,0
Fachschulen	6.406	1,6	3.695	0,8	3.502	0,7

**Fortsetzung Tab. 3**

Abschlussart und Bildungsgang	1996		1999		2004	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
<i>Mit Fachhochschulreife</i>	73.328	100,0	85.593	100,0	123.396	100,0
Gymnasien	4.356	5,9	6.266	7,3	7.838	6,4
Integrierte Gesamtschulen	776	1,1	1.461	1,7	1.808	1,5
Freie Waldorfschulen	194	0,3	292	0,3	395	0,3
Sonderschulen	2	0,0	3	0,0	2	0,0
Abendrealschulen	126	0,2	70	0,1	17	0,0
Abendgymnasien	686	0,9	602	0,7	963	0,8
Kollegs	342	0,5	499	0,6	648	0,5
Externe (Schulfremdenprüfungen)	30	0,0	–	–	12	0,0
Berufsschulen im dualen System	–	–	44	0,0	1.133	0,9
Berufsfachschulen	19.612	26,7	19.774	23,1	34.055	27,6
Fachoberschulen	35.114	47,9	34.803	40,7	49.540	40,1
Fachgymnasien	1.076	1,5	1.095	1,3	1.773	1,4
Kollegschulen	3.410	4,7	3.161	3,7	–	–
Berufsober-/Technische Oberschulen	–	–	2.446	2,9	3.879	3,1
Fachschulen	6.754	9,2	14.093	16,5	20.493	16,6
Fach-/Berufsakademien	850	1,2	984	1,2	840	0,7
<i>Mit allgemeiner Hochschulreife</i>	242.013	100,0	254.311	100,0	263.509	100,0
Gymnasien	196.474	81,2	204.117	80,3	202.162	76,7
Integrierte Gesamtschulen	10.661	4,4	14.239	5,6	16.098	6,1
Freie Waldorfschulen	1.668	0,7	2.054	0,8	2.227	0,8
Sonderschulen	86	0,0	66	0,0	62	0,0
Abendrealschulen	154	0,1	121	0,0	–	–
Abendgymnasien	2.903	1,2	2.199	0,9	2.445	0,9
Kollegs	3.480	1,4	2.778	1,1	3.010	1,1
Externe (Schulfremdenprüfungen)	382	0,2	271	0,1	391	0,1
Berufsfachschulen	1.618	0,7	2.072	0,8	4.630	1,8
Fachoberschulen	–	–	–	–	611	0,2
Fachgymnasien	22.160	9,2	23.833	9,4	28.896	11,0
Kollegschulen	752	0,3	876	0,3	–	–
Berufsober-/Technische Oberschulen	1.639	0,7	1.650	0,6	2.926	1,1
Fachschulen	–	–	–	–	–	–
Fach-/Berufsakademien	36	0,0	35	0,0	51	0,0

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2006, S. 255f.

**Tab. 4: Verteilung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf unterschiedliche Lesekompetenzstufen (in Prozent)**

Teilnehmerstaat	Kein Elternteil im Ausland geboren					Beide Elternteile im Ausland geboren				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Belgien (Fl.)*	0,42	6,74	38,62	45,56	8,70	2,92	21,34	50,00	23,62	2,08
Belgien (Fr.)	5,10	23,30	43,18	24,96	3,46	12,66	33,50	38,90	13,32	1,62
Bulgarien*	4,02	11,74	30,60	36,36	17,24	21,20	23,02	31,16	18,28	6,38
Dänemark*	2,98	9,98	32,60	42,22	12,26	7,26	22,58	37,46	28,36	4,30
Deutschland	1,00	5,68	31,46	47,72	14,16	3,24	22,46	44,26	26,38	3,64
England	4,46	12,58	29,40	35,30	18,24	12,04	23,38	32,82	24,50	7,28
Frankreich	3,22	16,16	40,00	34,12	6,52	7,10	29,86	43,36	17,16	2,50
Italien	1,44	10,18	33,70	40,16	14,52	5,20	16,46	42,26	28,24	7,90
Lettland	1,90	10,90	40,46	38,28	8,50	1,30	10,36	36,54	40,36	11,46
Litauen	1,12	11,12	42,94	39,14	5,66	7,62	17,66	47,02	23,44	4,30
Luxemburg*	0,26	3,28	23,52	49,44	23,52	2,34	18,00	42,88	30,14	6,66
Niederlande*	0,42	6,20	39,04	46,90	7,46	1,88	20,74	55,24	20,12	2,02
Österreich	1,18	10,02	38,06	42,00	8,46	7,38	27,68	40,86	21,18	2,92
Polen	6,30	19,44	37,22	30,04	7,02	7,40	38,68	33,96	18,44	1,52
Rumänien	13,88	22,78	35,46	23,20	4,70	14,36	27,80	43,54	14,30	0,00
Schottland*	4,30	14,30	37,60	33,10	10,70	18,06	26,42	29,70	19,68	6,12
Schweden	1,18	8,06	33,64	45,20	11,96	4,58	19,18	42,34	28,78	5,14
Slowakei	5,04	13,76	36,74	36,38	8,06	21,80	14,84	23,80	37,22	2,34
Slowenien*	4,44	17,50	38,86	32,86	6,30	10,98	28,40	41,92	17,36	1,32
Spanien	4,38	19,46	41,80	29,06	5,30	12,42	31,36	40,56	14,56	1,08
Ungarn	2,46	10,54	33,22	39,36	14,38	0,90	15,42	31,54	35,46	16,72
VG 1	3,54	12,84	36,22	37,28	10,10	6,14	22,42	41,42	25,10	4,94

\* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

Quelle: Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C.: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Hornberg, Sabine u.a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 2007, S. 253.

**Tab. 5: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (2000) in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in Zeilenprozenten)**

Migrationshintergrund/ Herkunftsgruppe	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GY
	in %			
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund insgesamt	31,8	29,7	14,0	24,6
davon:				
Türkei	48,3	22,1	17,0	12,5
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	30,0	31,4	13,6	25,1
(Spät-)Aussiedler (ehem. Sowjetunion)	38,4	33,6	9,8	18,2
Sonstige Staaten	20,5	29,3	15,5	34,6

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2006, S. 152.

**Tab. 6: Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 2000 bis 2006 (Differenz zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in Testpunkten)**

Jahr	Migrationshintergrund	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
		Differenz in Testpunkten		
2000	Erste Generation	-79	-73	-88
	Zweite Generation	-75	-77	-90
	Ein Elternteil zugewandert	-7	-15	-10
2003	Erste Generation	-72	-66	-76
	Zweite Generation	-81	-79	-95
	Ein Elternteil zugewandert	-11	-22	-19
2006	Erste Generation	-73	-67	-79
	Zweite Generation	-84	-80	-95
	Ein Elternteil zugewandert	-31	-30	-37

Datenbasis sind für 2000 und 2003 die großen Stichproben des PISA-Ländervergleichs. Für 2006 stand lediglich die internationale Stichprobe zur Verfügung; diese Daten sind daher mit einem größeren Stichprobenfehler behaftet.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2008, S. 268.

**Tab. 7: Kompetenzunterschiede zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen in Deutschland und für die OECD-Staaten insgesamt 2000 bis 2006 (Differenz in Testpunkten)**

Jahr		Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
		Differenz in Testpunkten <sup>1)</sup>		
2000	OECD-Durchschnitt	32	-11	0
	Deutschland	35	-15	4
2003	OECD-Durchschnitt	34	-11	6
	Deutschland	42	-9	6
2006	OECD-Durchschnitt	38	-11	2
	Deutschland	42	-20	7

1) Positive Werte entsprechen einem Leistungsvorsprung der Mädchen.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2008, S. 269.

**Tab. 8: Ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich und in Sonderschulen nach Nationalität und Geschlecht (in Zeilenprozenten)**

Staatsangehörigkeit nach Herkunftsland		Schulart-unabhängige Orientierungsstufe	Hauptschulen	Schular-ten m. mehr. Bildungs-gängen	Real-schulen	Gymna-sien	Gesamt-schulen	Sonder-schulen
Frankreich	weiblich	3,8	17,5	1,1	11,8	55,7	6,9	2,3
	männlich	5,0	18,1	1,6	10,0	52,4	9,2	3,6
Griechenland	weiblich	3,7	40,6	1,0	21,2	23,4	9,9	4,4
	männlich	3,7	46,7	1,1	19,5	19,4	9,4	5,9
Italien	weiblich	3,8	49,3	2,0	20,4	13,4	11,0	6,2
	männlich	3,8	54,1	2,2	17,8	10,9	10,9	9,8
Spanien	weiblich	4,9	23,7	0,6	25,5	31,0	13,5	3,7
	männlich	5,8	31,0	0,7	21,4	25,2	14,9	6,1
Bosnien-H.	weiblich	6,3	36,3	1,9	22,7	19,2	13,4	4,9
	männlich	7,6	44,7	2,0	18,1	14,2	13,5	6,1
Jugoslawien	weiblich	7,4	51,8	2,1	15,9	13,4	9,3	11,2
	männlich	7,3	58,6	2,0	13,2	9,5	9,3	14,2
Kroatien	weiblich	3,5	26,2	0,5	29,2	33,5	6,8	3,0
	männlich	4,2	34,7	0,8	26,0	26,9	7,2	4,8
Polen	weiblich	7,2	19,4	1,5	19,5	40,4	11,6	1,8
	männlich	8,0	27,8	1,3	19,3	30,7	12,6	5,9
Türkei	weiblich	7,5	42,9	1,2	18,7	12,4	17,2	5,2
	männlich	8,1	47,0	1,3	16,7	10,5	16,5	7,5
Deutschland	weiblich	6,4	14,0	7,0	21,3	41,8	8,3	2,9
	männlich	6,9	18,6	8,1	20,9	35,5	9,0	5,0

Die Prozentangaben bei den Sonderschulen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler insgesamt (auch im Primarbereich). Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden Schulformen mit geringen Fallzahlen (beispielsweise Waldorfschulen) nicht in die Tabelle aufgenommen.

Quelle: Heß-Meining, Ulrike: Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, Iris/Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden, 2004, S. 144.

**Tab. 9: Ausländische und deutsche Schulabgänger/innen nach Abschlussart, Bildungsgang und Abgangsjahr\***

Jahr	Ausl./Dt.	Anzahl	Allg. bildend insg.	HS	SMBG	RS	GY	IGS	FWS	SO	AS und KO	Externe/Schul-fremden-prüfungen	Beruflich insg.	DS	BVJ	BGJ	BFS	FOS	FGY	BOS/TOS	FS	FA	Kolleg-schulen	Davon an... (in%)										
																								Ohne Hauptschulabschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit Mittlerem Abschluss	Mit Fachhochschulreife	Mit allgemeiner Hochschulreife						
1996	Ausl.	16.880	100	60,4	0,7	3,4	1,1	5,6	0,0	28,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
1999	Ausl.	15.663	100	52,6	1,2	3,7	1,2	6,9	0,1	34,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
2004	Ausl.	15.302	100	47,6	2,3	2,6	0,9	5,7	0,1	40,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
1996	Dt.	61.867	100	31,7	9,2	5,4	2,4	6,1	0,1	45,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
1999	Dt.	68.098	100	30,8	10,1	6,0	2,2	6,8	0,2	44,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
2004	Dt.	66.910	100	28,1	9,6	4,6	1,1	6,5	0,3	49,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
<b>Mit Hauptschulabschluss</b>																																		
1996	Ausl.	42.780	87,5	70,1	0,2	2,3	0,9	6,8	0,0	3,2	1,3	2,7	12,5	2,0	8,4	0,9	0,7	-	-	-	-	-	0,4											
1999	Ausl.	38.060	87,3	65,7	0,9	3,3	1,1	8,9	0,0	3,3	1,7	2,4	12,7	2,3	8,2	0,8	0,8	-	-	-	-	-	0,5											
2004	Ausl.	40.355	85,8	65,7	2,1	2,6	0,6	9,4	0,0	2,9	1,0	1,4	14,2	2,4	9,4	1,4	1,0	-	-	-	-	-	-											
1996	Dt.	232.203	88,1	62,2	5,9	3,7	1,2	8,1	0,2	3,1	0,4	3,3	11,9	5,8	4,4	0,9	0,6	-	-	-	-	-	0,2											
1999	Dt.	238.606	88,5	59,6	6,5	4,6	1,3	9,3	0,2	3,2	0,5	3,2	11,5	4,8	5,2	0,8	0,6	-	-	-	-	-	0,3											
2004	Dt.	247.769	85,4	57,3	8,5	3,5	1,1	9,3	0,1	3,4	0,5	1,6	14,6	5,2	6,1	2,5	0,8	-	-	-	-	-	-											
<b>Mit Mittlerem Abschluss</b>																																		
1996	Ausl.	29.321	80,6	20,5	0,3	38,7	7,9	11,1	0,1	0,1	1,4	0,5	19,4	2,2	0,4	0,6	13,8	-	-	-	-	0,6	1,0											
1999	Ausl.	29.722	78,8	17,9	1,1	37,6	7,4	12,4	0,1	0,1	1,8	0,4	21,2	3,3	0,3	1,4	14,4	-	-	-	-	0,3	0,9											
2004	Ausl.	32.816	79,4	18,5	2,0	37,1	7,4	12,1	0,1	0,2	1,4	0,5	20,6	3,3	0,3	1,6	14,7	-	-	-	0,0	0,4	-											
1996	Dt.	374.918	86,9	7,8	11,7	50,5	7,2	8,4	0,3	0,2	0,5	0,3	13,1	2,8	0,0	0,2	7,6	-	-	-	-	1,7	0,2											
1999	Dt.	410.242	85,5	7,5	10,5	49,8	7,6	8,9	0,3	0,2	0,6	0,2	14,5	4,7	0,0	0,4	8,0	-	-	-	-	0,9	0,2											
2004	Dt.	466.324	84,4	8,6	13,2	43,6	9,7	7,9	0,4	0,2	0,7	0,2	15,6	5,8	0,0	0,6	8,4	-	-	-	-	0,7	-											
<b>Mit Fachhochschulreife</b>																																		
1996	Ausl.	4.593	12,8	-	-	-	7,2	3,3	0,1	-	2,2	-	87,2	-	-	-	39,2	35,0	1,3	-	2,8	0,1	8,7											
1999	Ausl.	5.870	15,0	-	-	-	8,3	4,1	0,0	0,0	2,5	-	85,0	-	-	-	36,3	32,2	1,7	1,8	6,5	0,3	6,3											
2004	Ausl.	6.930	15,4	-	-	-	7,7	4,1	0,1	0,0	3,5	0,0	84,6	0,9	-	-	38,9	28,9	1,2	1,1	13,4	0,2	-											
1996	Dt.	68.735	8,6	-	-	-	5,9	0,9	0,3	-	1,5	-	91,4	-	-	-	25,9	48,7	1,5	-	9,6	1,2	4,4											
1999	Dt.	79.723	10,4	-	-	-	7,2	1,5	0,4	0,0	1,3	-	89,6	0,1	-	-	22,1	41,3	1,2	2,9	17,2	1,2	3,5											
2004	Dt.	116.466	9,1	-	-	-	6,3	1,3	0,3	0,0	1,2	0,0	90,9	0,9	-	-	26,9	40,8	1,5	3,3	16,8	0,7	-											
<b>Mit allgemeiner Hochschulreife</b>																																		
1996	Ausl.	8.615	85,0	X	X	X	69,9	12,2	0,3	-	2,3	0,2	15,0	-	-	-	1,2	-	12,4	0,8	-	-	0,7											
1999	Ausl.	9.432	83,9	X	X	X	66,2	14,0	0,4	0,0	3,1	0,1	16,1	-	-	-	1,0	-	13,5	0,9	-	-	0,7											
2004	Ausl.	8.997	83,7	X	X	X	65,2	14,7	0,4	0,0	3,3	0,1	16,3	-	-	-	2,0	0,4	13,0	0,8	-	-	0,0											
1996	Dt.	233.398	89,3	X	X	X	81,6	4,1	0,7	-	2,7	0,2	10,7	-	-	-	0,7	-	9,0	0,7	-	-	0,3											
1999	Dt.	244.879	89,0	X	X	X	80,8	5,3	0,8	0,0	2,0	0,1	11,0	-	-	-	0,8	-	9,2	0,6	-	-	0,0											
2004	Dt.	254.512	86,0	X	X	X	77,1	3,8	0,9	0,0	2,0	0,1	14,0	-	-	-	1,8	0,2	10,9	1,1	-	-	0,0											

*Abendhauptschulen, -realschulen, -gymnasien und Kollegs wurden angesichts der geringen zahlenmäßigen Bedeutung zusammengefasst. Berufsaufbauschulen werden nicht explizit dargestellt, da sie nur beim Mittleren Abschluss relevant sind (bei den Ausländern sank der Anteil zwischen 1996 und 2004 von 0,8 % auf 0,3 %; bei den Deutschen von 0,6 % auf 0,1 %).*

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2006, S. 257.

**Tab. 10: Umgang mit Mathematik nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Status der Familien**

ESCS	Lernbezogene Autonomieunterstützung		Lernunterstützung		Leistungsdruck		Wertschätzung von Mathematik	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
0-25% Quartil	-0,14	1,06	-0,09	1,03	0,21	1,04	0,05	0,99
25-50% Quartil	-0,09	0,95	-0,08	1,02	-0,01	0,96	-0,09	0,97
50-75% Quartil	0,02	1	-0,05	1	-0,04	1,01	-0,07	1,01
75-100% Quartil	0,02	0,94	0,2	0,91	-0,15	0,94	0,09	1,02

Quelle: Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule, Rheine, 2007, S. 53.

**Tab. 11: Relative Chancen des Gymnasialbesuchs in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit nach Bundesländern (Odds ratios)**

	Obere Dienstklasse (I)	Untere Dienstklasse (II)	Routinedienstleistungen (III)	Selbstständige (IVa-d)	Facharbeiter und leitende Arbeiter (V-VI)	Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)
Baden-Württemberg	3,23	2,26	1,72	ns	1	0,56
Bayern	6,22	3,87	3,53	2,48	1	ns
Hessen	2,58	2,09	ns	ns	1	ns
Niedersachsen	4,42	2,78	ns	ns	1	ns
Nordrhein-Westfalen	3,09	2,12	ns	2	1	ns
Rheinland-Pfalz	4,87	2,26	ns	ns	1	ns
Saarland	3,41	2,19	ns	ns	1	ns
Schlesweig-Holstein	6,46	3,53	1,68	ns	1	ns
Alte Länder <sup>3</sup>	3,73	2,46	1,68	1,71	1	0,82
Brandenburg	1,73	1,99	ns	ns	1	ns
Meckl.-Vorpommern	3,57	2,03	ns	ns	1	ns
Sachsen	2,07	1,75	ns	ns	1	ns
Sachsen-Anhalt	2,59	3,33	ns	ns	1	0,58
Thüringen	3,33	2,57	ns	2,9	1	ns
Neue Länder	2,41	2,11	ns	ns	1	ns
Bremen	2,96	1,59	ns	ns	1	ns
Großstädte 4	4,26	3,48	ns	ns	1	ns
Deutschland insgesamt	3,12	2,12	3,18	1,47	1	0,83

1 Ohne Sonderschüler  
2 EGP-Klassenzugehörigkeit; fehlende Werte imputiert (NORM)  
3 Ohne Stadtstaaten  
4 Städte über 300.000 ohne Stadtstaaten

Quelle: Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole: Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule, Rheine, 2007, S. 48.

**Tab. 12: Neuzugänge\* in das berufliche Ausbildungssystem 2006 nach Geschlecht und schulischer Vorbildung**

Schularten/ Bildungsprogramme	Insgesamt	Davon		Davon				
		Männer	Frauen	Ohne Haupt- schul- abschluss	Mit Haupt- schul- abschluss	Mit Mittlerem Schul- abschluss	Mit Hochschul- oder Fachhoch- schulreife	Mit sonstigem Abschluss
		Anzahl						
Duales System insgesamt	551.434	321.103	230.331	29.780	158.905	265.059	94.209	3.481
Schulberufssystem insgesamt	212.984	65.987	146.997	677	30.978	136.643	39.806	4.880
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	26.226	8.669	17.557	168	5.970	12.802	5.616	1.670
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO	112.181	36.760	75.421	374	16.791	83.501	11.153	362
Schulen des Gesundheits- wesens <sup>1)</sup>	44.357	10.627	33.730	99	6.199	21.580	15.718	761
Fachschulen (nur Erstausbildung)	30.220	9.931	20.289	36	2.018	18.760	7.319	2.087
Übergangssystem insgesamt	503.401	288.266	215.135	112.575	195.670	157.582	5.733	31.841
Schulisches Berufs- grundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit <sup>2)</sup>	36.612	26.457	10.155	3.207	15.955	17.179	149	122
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	188.230	95.499	92.731	4.439	88.314	93.335	1.741	401
Schulisches Berufs- vorbereitungsjahr (BVJ)	50.001	30.634	19.367	34.926	13.404	856	18	797
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	83.126	50.469	32.657	30.430	34.909	15.910	415	1.462
Sonstige Bildungsgänge <sup>3)</sup>	11.861	7.612	4.249	6.106	4.033	1.518	7	197
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.) <sup>4)</sup>	110.778	65.032	45.746	32.479	31.566	20.023	1.763	24.947
EQJ (Bestand 31.12.)	22.793	12.563	10.230	988	7.489	8.761	1.640	3.915
		in %						
Duales System insgesamt	100	58,2	41,8	5,4	28,8	48,1	17,1	0,6
Schulberufssystem insgesamt	100	31,0	69,0	0,3	14,5	64,2	18,7	2,3
Übergangssystem insgesamt	100	57,3	42,7	22,4	38,9	31,3	1,1	6,3

\* Brandenburg 1. Schuljahr; Sachsen-Anhalt 1. Schuljahr für Schulen des Gesundheitswesens

1) Ohne Hessen

2) Soweit nicht als 1. Ausbildungsjahr im dualen System anerkannt

3) Enthalten berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter (soweit nicht im Rahmen des dualen Systems), Schüler mit und ohne Berufstätigkeit sowie Arbeitslose, Teilnehmer an Lehrgängen/Maßnahmen der Arbeitsverwaltung

4) Ohne Artikel 4: außerbetriebliche Ausbildung; Vorbildung teilweise geschätzt

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland Bielefeld, 2008, S. 320.

**Tab. 13: Ausgewählte Freizeitaktivitäten von 10- bis 18-jährigen Jugendlichen nach Geschlecht (in Minuten und Prozent des Freizeitbudgets)**

Freizeitaktivität	Männlich		Weiblich		Insgesamt	
	Min.	%	Min.	%	Min.	%
Fernsehen/Video	117	28	114	29	116	28
Computerspiele	56	13	16	4	36	9
Lesen	19	5	28	7	24	6
Radio Musik	10	2	13	3	12	3
Hobbys/Spiele (ohne Computerspiele)	57	13	52	13	55	13
Sport/Bewegung/Natur	57	13	41	10	49	12
Soziale Kontakte	51	12	65	17	59	14
Unterhaltung und Kultur	23	5	26	7	24	6
Ausruhen/Auszeit	9	2	11	3	10	2
Wegezeiten für Freizeit	31	7	29	7	30	7
Summe	430	100	395	100	415	100

Quelle: Cornelißen, Waltraud/ Blanke, Karen: Zeitverwendung von Mädchen und Jungen. In: Statistisches Bundesamt: Forum der Bundesstatistik, Bd. 43/2004, 2004, S. 169.



## Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

## Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

## Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

## Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

## Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

## Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

## Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.

Mit der Homepage [www.boeckler.de](http://www.boeckler.de) bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

### Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf

Telefon: 02 11/77 78-0  
Telefax: 02 11/77 78-225





