

Inhalt

Vorwort | 7

1 Einleitung | 9

**2 Wohnortsegregation und Kontexteffekte
in ihrer Wirkung auf Bildungserfolg** | 21

2.1 Ethnische und soziale Segregation im Stadtteil | 21

2.2 Bewertung der ethnischen Segregation | 24

2.3 Kontexteffekte des Quartiers | 26

2.4 Forschungslücken in der Quartiersforschung | 32

3 Segregation in der Schule – Befunde zu den Wirkungen | 35

3.1 Veranschaulichung der verschärften Segregation in Schulen anhand
statistischer Daten von drei Berliner Stadtteilen und ihrer Schulen | 36

3.2 Soziale und ethnische Entmischung
geht von der Mitte der Gesellschaft aus | 50

3.3 Auswirkungen schulischer Segregation auf den Schulerfolg | 52

3.4 Die soziale und ethnische Segregation in Schulen beeinflusst
den Bildungserfolg – Zwischenfazit | 77

**4 Methodische Überlegungen
und Forschungsinstrumente** | 81

4.1 Präzisierung der forschungsleitenden Fragen | 81

4.2 Methodische Herangehensweise
und Durchführung der Untersuchung | 84

**5 Fallstudie – Eine Berliner integrierte Haupt-
und Realschule im Wrangelkiez, einem Gebiet mit
besonderem Entwicklungsbedarf** | 97

5.1 Das Quartier | 97

5.2 Die Eberhard-Klein-Schule | 105

5.3 Einflussfaktoren in Familie, Schule und Quartier
auf den Bildungserfolg | 113

5.4 Benachteiligende Faktoren aus Familie, Schule
und Quartier – Zwischenfazit | 168

6	Veränderungsansätze zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	 173
6.1	Desegregative Ansätze in der Schule	173
6.2	Auflösung der Schuleinzugsbereiche und Bildungsgutscheine	178
6.3	Bildungsreformen und Qualitätsentwicklung von Schulen	182
6.4	Lösungsansätze auf Quartiersebene	185
6.5	Weiterer Handlungsbedarf notwendig – Zwischenfazit	187
7	Strategien zur Neutralisierung von Segregationseffekten	 189
7.1	Busing in Frankreich	191
7.2	Busing und weitere Desegregationsstrategien in den USA	200
7.3	Französische und US-amerikanische Desegregationsmaßnahmen – übertragbar auf Berliner Verhältnisse?	207
8	Schulischer Segregation begegnen – Fazit und Handlungsempfehlungen	 213
8.1	Beeinflussende Faktoren der Bildungsbenachteiligung	213
8.2	Wirkung von Kontexteffekten aus Familie, Schule und Quartier auf den Bildungserfolg	215
8.3	Konzepte der Bildungs- und Stadtpolitik zur Verbesserung der Bildungschancen	221
8.4	Desegregationsmaßnahmen als Grundlage der Erhöhung der Bildungschancen	221
8.5	Handlungsempfehlungen für die Bildungs- und Stadtpolitik	222
	Literatur- und Quellenverzeichnis	 225

Vorwort

Mehr als zwei Jahrzehnte Erfahrung in der Schulsozialarbeit und der Steuerungstätigkeit in einer Haupt- und Realschule im Wrangelkiez, einem traditionellen Zuzugsgebiet von türkischen Migrant/-innen im Berliner Stadtteil Kreuzberg, bilden den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Über diesen Zeitraum habe ich in meiner Funktion als Schulsozialarbeiterin den Schul- und Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund begleitet. Gestartet Ende der 1980er Jahre mit dem Eifer einer Hochschulabsolventin, in einer neu konzipierten Schule die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern zu wollen, ist die heutige Bilanz der Erfolge ernüchternd. Nur wenige der Schüler/-innen eines vierzügigen Jahrgangs, die ich bis zu ihrem Schulabschluss im Jahr 2007 begleitet habe, erhielten einen Ausbildungsplatz auf dem ersten Ausbildungsmarkt. Dieser mageren Bilanz gingen Jahre intensiven Bemühens von schulischem Personal und außerschulischen Kooperationspartner/-innen voraus.

Spätestens die mangelhaften Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien, an denen Deutschland seit 2000 teilnimmt, zeigten auf, dass diese Bilanz kein individuelles Problem dieser Schule und seines engagierten Kollegiums ist. Den Ursachen und der Wirkungsweise der Bildungsbenachteiligung und dem geringen Erfolg eigener Bemühungen auf den Grund zu gehen, ist das Motiv dieser Arbeit.

Zunächst danke ich meinen Interviewpartner/-innen, den Schüler/-innen und Expert/-innen in Berlin und Oullins und meinen Kolleg/-innen an der ehemaligen Eberhard-Klein-Schule, insbesondere Bernd Böttig und Cornelia Knoll. Meinem leider viel zu früh verstorbenen wissenschaftlichen Betreuer Hartmut Häussermann habe ich zu verdanken, dass er mir als langjähriger Praktikerin wieder den Weg in die Wissenschaft ermöglichte und mich mit meinem Forschungsvorhaben in vielen Beratungsgesprächen unterstützte. Ein besonderer Dank gilt auch Uwe-Jens Walther, der in gemeinsamen Diskussionen wichtige Reflektionsprozesse anstieß.

Weitere fachliche Beratung erhielt ich von Talja Blokland, Birgit Wiese, Thomas Hartmann, Gundel Schümer, Jens Wurtzbacher, und Wulf Hopf.

Ich danke allen Mitpromovend/-innen im Colloquium von Hartmut Häussermann und am Georg-Simmel-Zentrum für Metropolenforschung, insbesondere Heike Hanhörster, Gesine Bär, Astrid Sundsboe, Gabriele Schmidt, Katharina Steinberg, Heike Oevermann, Florian Wukovitsch und weiteren Freund/-innen mit denen ich über meine Forschung diskutieren, Täler durchschreiten und Berge besteigen konnte. Johanna Eisenbergs Frankreich-Expertise war hilfreich bei der Planung der empirischen Erhebung in Oullins. Der Hans-Böckler-Stiftung habe ich die Förderung meines Forschungsvorhabens mit einem Stipendium zu verdanken. Unterstützt bei der Formatierung und Korrektur haben mich Daniela Kunz und Gisela John.

Abschließender Dank gilt meiner Familie: Rolf Wietzer und mein Sohn Leon Baur gaben mir die emotionale Unterstützung und die Freiheit, die ich benötigte. Meine Schwester Susanne Baur nahm meine Berechnungen kritisch in den Blick und meine Eltern, insbesondere meine Mutter Johanna Baur, der eine höhere Schulbildung verwehrt war, unterstützten mich in jeder Hinsicht.

1 Einleitung

Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit schulischer und sozialräumlicher Segregation

Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹ in Deutschland sind ein Thema, das im letzten Jahrzehnt besondere Beachtung gefunden hat. Ausgelöst wurde das starke öffentliche und bildungspolitische Interesse durch die erstmalige Teilnahme Deutschlands an den internationalen Schulleistungsstudien PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschulleseuntersuchung) in den Jahren 2000 und 2001. Ein alarmierendes Ergebnis der ersten Studien war, dass in Deutschland schulischer Erfolg so eng wie in keinem anderen der Teilnehmerländer an die soziale Herkunft geknüpft ist. Als besonders bildungsbenachteiligt stellte sich die Gruppe der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen mit nicht-deutscher Familiensprache heraus. Sie konnten nur ungenügend lesen, schreiben und rechnen, obwohl die meisten entweder in Deutschland geboren sind oder ihre Bildungslaufbahn in Deutschland durchlaufen haben. Zehn Jahre nach dem ersten PISA-Test in Deutschland hat sich daran wenig geändert. Insgesamt nimmt die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die höher qualifizierende Schularten besuchen zwar zu, jedoch steigt auch gleichzeitig ihr Anteil in den niedriger qualifizierenden

1 Migrationshintergrund wird in dieser Arbeit in Anlehnung an die Definition beim Mikrozensus verwendet. Diese umfasst „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt 2007: 6).

Schularten. Sie besuchen bei gleicher sozioökonomischer Lage doppelt so häufig Hauptschulen wie Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010).

Neben dem Aspekt der Ungleichheit bei den Bildungschancen im allgemeinbildenden Schulsystem wird die volkswirtschaftliche Problematik diskutiert, die sich aus dem Nachwuchsmangel an ausbildungsfähigen bzw. qualifizierten Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt ergibt. Aus bildungsökonomischer Sicht ist bei zurückgehenden Schüler/-innenzahlen und steigendem Fachkräftemangel die Bildung von Kindern aus nichtakademischen Familien verstärkt zu fördern. Sie kommen nur zu 23% an die Hochschule im Vergleich zu 83% der Kinder von Akademiker/-innen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007: 111).

Im Gegensatz zu den wirtschaftlichen Erfordernissen gelangen Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Jugendlichen überdurchschnittlich oft in das Übergangssystem der außerbetrieblichen Qualifizierung und verbleiben dort über Jahre. Diese Bildungsmisere über die gesamte Schullaufbahn hinweg lässt die, nach den Ergebnissen der PISA-Studien eingerichtete, regelmäßige Berichterstattung bilanzieren, dass trotz jahrzehntelanger Diskussion über Migration und Bildung erfolgreiche institutionelle und pädagogische Strategien zur Unterstützung der Schüler/-innen bisher fehlen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 179). Neben der sozialen Herkunft stellt also der Migrationshintergrund einen sehr relevanten Einflussfaktor auf die Bildungschancen dar.

Diese Ungleichheit in den Bildungschancen wird in der nationalen wie internationalen Bildungsforschung seit langem kritisiert (Solga & Wagner 2007, Schümer 2004, OECD 2008). Als eine der Ursachen wird das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland gesehen, das die Schüler/-innen zu früh in leistungsbezogene Schulformen aufteilt und Hauptschulen entstehen lässt, die von einem hohen Anteil an schulmüden, armen, familiär wenig geförderten und teils gewaltbereiten Schüler/-innen besucht werden. Durch die einseitige Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft entstehen benachteiligende Schulmilieus, die als institutionelle Effekte zusammen mit den Herkunftseffekten verstärkt wirken und eine doppelte Benachteiligung darstellen. Die Folgen zeigen sich in Schulabbrecherquoten, niedrig qualifizierten Schulabschlüssen und einem erschwerten Übergang in Ausbildung und Beruf. Bei einer homogenen Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft mit schlechten Bildungsvoraussetzungen und -leistungen kann von schulischer Segregation gesprochen werden. Diese stellt eine Gefährdung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags dar, der die Chancengleichheit, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und eine auf die Gemeinschaft orientierte Erziehung vorsieht (Kersten 2007).

Erziehungswissenschaftliche Ansätze der Bildungsforschung konzentrieren sich bei der Suche nach Ursachen und Lösungen bei dieser Problematik meistens auf den sozioökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern und auf deren kulturelle Orientierungen, sowie seit einigen Jahren im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Schulen auch auf Unterrichts- und Organisationsprozesse in den Schulen (Stanat 2006a).

Die vielfach kritisierte Schulstruktur und die Folgen der Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft bilden jedoch nur eine Seite der Benachteiligung ab. Als weiterer Faktor, der den Bildungserfolg beeinflusst, wird in den letzten Jahren der regionale Kontext der Schulen benannt (Ditton & Krüsken 2007). Bisher wurde eine Koppelung von Arbeitslosigkeitsquoten und Ergebnissen von Schulleistungstests in Schulregionen festgestellt und damit ein Zusammenhang zwischen regionalem Kontext und Bildungsbenachteiligung konstatiert (Baumert, Carstensen & Siegle 2005: 360). Jedoch gibt es bisher wenig qualitative oder quantitative Befunde zu dieser Verbindung.

Hier setzt die stadtsoziologische Forschung an und thematisiert Erscheinungsformen und Ursachen sozialer Ungleichheit. Sie erweitert die Bildungsforschung um die Frage nach (sozial-)räumlichen Rahmenbedingungen und gesamtstädtischen Segregationsprozessen, die einen Einfluss auf Bildung haben. Erforscht wird, welche Wirkung ein Quartier als sozialräumlicher Kontext auf seine Bewohner/-innen und welche Bedeutung insbesondere die soziale und ethnische Segregation als Einflussfaktoren haben. Segregation wird dabei verstanden als ungleichmäßige Verteilung von sozialen Gruppen in der Stadt (Häußermann & Siebel 2004). Sozialräumliche Segregationsprozesse bilden damit auch einen relevanten Rahmen für die Bildungschancen derjenigen Kinder und Jugendlichen, die unter den Bedingungen konzentrierter Benachteiligung aufwachsen und beschult werden (Baur & Häußermann 2009). Vor allem einige Quartiere in großstädtischen Ballungsgebieten sind von einem wachsenden Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geprägt. Hier beträgt ihr Anteil teilweise über 50% bei den Gleichaltrigen; gleichzeitig sind diese Quartiere von einer hohen Armutsquote gekennzeichnet. In den Schulen spiegeln sich die Problemlagen des Quartiers und deren Bewohner/-innen in konzentrierter Form und sie werden daher von mobilen und bildungsbewussten Eltern gemieden. Die Abwanderungsbewegung der bildungsnahen Mittelschicht aus diesen Quartieren, die vielfach vor der Einschulung ihrer Kinder erfolgt, verschärft die soziale und ethnische Segregation in den entsprechenden Quartieren und Schulen. Die lokalen Schulen werden somit überwiegend von jenen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aus dem nahen Schulumfeld besucht, die zu Hause wenig oder gar nicht Deutsch sprechen und deren Familien in der Regel

von staatlichen Transferleistungen abhängig sind. Neben der Wirkung individueller, familiärer und institutioneller Mechanismen spielt also auch die Wohnumgebung beim Bildungserfolg eine zentrale Rolle. Quartiers- bzw. Kontexteffekte können zu einer Verschärfung der Bildungs- und Ausbildungsbenachteiligung führen (Farwick 2001, Häußermann 2003). Bei der Suche nach Lösungsansätzen zur Verbesserung der Bildungschancen sollten demnach Erscheinungsformen und Wirkungen von Segregationsprozessen berücksichtigt werden. Dabei ist es sinnvoll, einen Blick über die Landesgrenzen hinweg auf bereits praktizierte Modelle zu werfen.

Forschungsinteresse und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zur Bildungs- und Ungleichheitsforschung aus der stadtsoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus leisten. Beobachtungen der bestehenden Benachteiligung trotz schulischer Intervention, die sich auch in der Literatur wiederfinden, sind die Grundlage für die eigene Forschung. Ausmaß und Wirkungen sozialer und ethnischer Segregation an Schulen in Berlin sind bisher wenig erforscht. Diesen Mangel will der empirische Teil der Arbeit verringern.

Die Arbeit geht der Fragestellung nach, wie neben den familiären Voraussetzungen sowohl die Schulstruktur als auch die soziale und ethnische Segregation in Schulen und ihren Einzugsbereichen auf den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wirken und welche Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen ergriffen werden können. Hierzu ergeben sich vier leitende Fragestellungen:

1. Welche Faktoren beeinflussen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?
2. Wie beeinflussen Kontexteffekte aus Familie, Schule und Quartier den Bildungserfolg der Jugendlichen, und wie wirken sie zusammen?
3. Welche Konzepte gibt es in der Bildungs- und Stadtpolitik, und welche Strukturen müssen entwickelt werden, um die Bildungschancen zu verbessern?
4. Welche realistischen Interventionen lassen sich aus den Ergebnissen ableiten?

Den Forschungsfragen liegt die Annahme zugrunde, dass Schüler/-innen in sozial und ethnisch segregierten Schulen in benachteiligten Quartieren bildungsbenachteiligt sind, weil es sich selbst verstärkende Negativeffekte in und außerhalb der Schule gibt. Als benachteiligende Faktoren werden Schule, Quartier und soziale Herkunft (Familie) angenommen, woraus folgende Thesen abgeleitet werden:

- These 1: Die Konzentration von Schüler/-innen mit Defiziten in der deutschen Sprache, einem geringen sozioökonomischen Status, geringen kognitiven Fähigkeiten, Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen führt zu einer negativen Leistungsentwicklung aller Schüler/-innen einer Klasse bzw. einer Schule und blockiert die Bildungswege sehr früh.

Als benachteiligende Effekte in Schulen sind homogene Lerngruppen mit dem Merkmal leistungsmindernder Faktoren zu sehen.

- These 2: Kontexteffekte durch den Stadtteil und Stigmatisierungen durch ethnische Herkunft und Wohnort sind außerschulische benachteiligende Wirkungsmechanismen, die eine schulische Integration erschweren.

Liegen diese Schulen in Quartieren, in denen eine Überlagerung von ethnischer und sozialer Segregation vorliegt und die den hauptsächlichlichen Aufenthaltsort der Jugendlichen darstellen, wirken zusätzlich geschlechtsspezifisch zu differenzierende Nachbarschafts- und Quartiereffekte, die in den schulischen Alltag hineinreichen. Nachbarschaft und Quartier als verlängerter Arm der Familie sind für Mädchen Kontrollinstanzen für Verhaltensnormen, deren Konsequenzen sich im Schulalltag zeigen. Die Jungen erfahren eine Straßensozialisation, die eine Peergruppendynamik auslöst, welche schulischen Erfolg eher mindert.

- These 3: Der familiäre Hintergrund der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund wirkt bildungsbenachteiligend. Kulturelle und religiöse Normen schaffen in Verbindung mit geringer Bildung teilweise ein eigenes Wertesystem, das sich der Mehrheitsgesellschaft nicht öffnet. Vor allem Mädchen werden in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung beeinträchtigt.

Der Untersuchungsgegenstand der Arbeit umfasst daher nicht die Unterrichtsqualität und Unterrichtsprozesse, sondern Bildungsbenachteiligungen durch schulische und sozialräumliche Segregation, sowie durch soziale Herkunft.

Die Fallstudie

Für diese Studie habe ich eine Schule in einem Berliner Quartier gewählt, weil es in Berlin Quartiere mit einem hohen Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gibt. Außerdem kann eine differenzierte Schul- und Bevölkerungsstatistik genutzt werden. Berlin hat nach der IGLU-E-Studie von 2006 im Ländervergleich mit 49,3 Prozent den höchsten Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, darunter mit über 40% den größten Anteil an Schüler/-innen türkischer Herkunft aus oftmals sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen (Bos 2008).

In Berlin kommt jede/r dritte der im Rahmen der PISA- und IGLU-Studien erfassten Schüler/-innen aus einer Einwandererfamilie. 15% der Schüler/-innen sprechen im Alltag vor allem die Herkunftssprache der Eltern. Berlin gehört zu den Ländern, in denen die Disparitäten zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern besonders groß sind. Die im Dezember 2008 veröffentlichten Zahlen des Ländervergleichs der IGLU-Studie 2006 zeigen, dass 24,9% der Berliner Viertklässler/-innen in der Lesekompetenz nicht über die zweitniedrigste Kompetenzstufe hinaus kommen. Die Stadtstaaten haben nach den PISA-Studien in den drei getesteten Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften den höchsten Anteil an Schüler/-innen im niedrigsten Kompetenzbereich, der für Berlin bei 20,4% liegt. Für sie werden massive Einschränkungen beim Übergang in das Ausbildungs- und Berufsleben vorhergesagt (PISA-Konsortium Deutschland 2008: 11). Gleichzeitig besteht in Berlin neben Hamburg nach der PISA-E-Studie (Ländervergleich) ein überdurchschnittlich hoher Zusammenhang zwischen Herkunft und Kompetenzniveau. Bei einem rasch wachsenden Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund steht Berlin vor der Herausforderung, Instrumente zu entwickeln, die diesen Kindern und Jugendlichen die Perspektive einer beruflichen Integration eröffnen.

Besondere mediale Aufmerksamkeit erfuhr die hier untersuchte Schule im Jahr 2004, da sie als erste Schule Berlins zu 100% von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht wurde. Im Vergleich zu benachbarten Schulen oder Schulen in anderen Zuwanderungsquartieren Berlins mit 80 oder 90% Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund war der „Vorsprung“ jedoch nur marginal. An der Schule dokumentiert sich daher ein Prozess, der mit der demographischen Entwicklung und Zunahme von Kindern mit Migrationshintergrund für deutsche Großstädte als stellvertretend gelten kann. Damit ist die Schule exemplarisch für Herausforderungen, denen sich die Bildungs- und Stadtpolitik stellen muss.

Auch Schüler/-innen kommen in dieser Arbeit zu Wort und geben einen Einblick in ihre Lebenswelt in Familie, Schule und Quartier, die an ihrer Entwicklung und ihren Bildungschancen beteiligt sind. Die mit ihnen geführten Interviews sind jedoch nur ein Baustein für das Wissen über den schulischen und außerschulischen Alltag, der die Bildungschancen dieser Jugendlichen beeinflusst. Zahlreiche weitere Gespräche mit Schüler/-innen und ihren Eltern sowie Kolleg/-innen erweitern die empirischen Kenntnisse dieser Arbeit. Der Einblick in die Biografien dieser Jugendlichen, die ich größtenteils über vier Jahre hinweg begleiten durfte, bringt das Ringen vor allem der Mädchen um mehr Freiheit und Selbstbestimmung zu Tage, das teilweise mit schweren Konflikten beladen ist. Den Jungen hingegen werden in der Familie oftmals Aufgaben übergeben, die

sie überfordern und verunsichern. Sei es, die ‚Ehre der Familie‘ zu verteidigen oder frühzeitig zum Familieneinkommen beizutragen. Das Verhalten der Jugendlichen unter diesem Druck ist jedoch sehr unterschiedlich, und die Reaktionen beinhalten ein weites Spektrum: von der angepassten Passivität oder Depression über die Mitgliedschaft in Straßenbanden bis hin zur Flucht. Dass diese Konflikte in die Schule Eingang finden, ist unvermeidlich, da die Schüler/-innen einen Großteil des Tages an diesem Ort zubringen.

Für die Schulleistungsforschung hat die Erhebung des konkreten Migrationshintergrunds differenzierte Befunde ergeben. Dabei zeigte bereits die Studie des PISA-Konsortiums zu PISA 2000 auf, dass Jugendliche mit einem Vater aus der Türkei oder aus dem ehemaligen Jugoslawien in den getesteten Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am schlechtesten abschnitten und weit unterhalb der erreichten Punktzahl der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lagen (vgl. detaillierte Aufstellung bei Baumert & Schümer 2001: 378). Im Rahmen dieser Arbeit geht es jedoch um strukturelle Benachteiligung, die sich an den Gesamtzahlen zum Bildungsstand von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in acht Kapitel gegliedert. Nach dem Einführungskapitel beschäftigt sich das *zweite Kapitel* mit der Wirkung von Segregationsprozessen und der Relevanz der Wohnumgebung für die Lebensbedingungen der Bewohner/-innen. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse der sozialwissenschaftlichen Stadtforschung wird der Einfluss von Kontexteffekten des Quartiers neben der Wirkung individueller, familiärer und institutioneller Mechanismen auf den Bildungserfolg untersucht.

Im *dritten Kapitel* erfolgt die Auseinandersetzung mit der sozialen und ethnischen Segregation in der Schule und deren Auswirkungen auf den Bildungserfolg. Dabei wird zunächst die Annahme geprüft, dass die ethnische und schulische Segregation in den Schulen tatsächlich höher ist als im Schulumfeld. Anschließend werden die Befunde der Schulleistungsstudien PISA und IGLU dargestellt und hinsichtlich der Erklärungsansätze für Bildungsbenachteiligung ausgewertet. Sie weisen auf Forschungslücken in Bezug auf den Einfluss von Kontexteffekten des schulischen Umfeldes und Wohnquartiers auf Bildungserfolg hin. Die Bedeutung der sozialen und ethnischen Segregation zeigt sich in der Schulstruktur, der unter anderem die Schullaufbahneempfehlungen zugrunde liegen. Wie sich die schulische und wohnräumliche Segregation auf die gesellschaftliche Teilhabe auswirken, wird am Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt untersucht.

Im *vierten Kapitel* werden Rahmen und Aufbau der empirischen Untersuchungen dargelegt, die eine Untersuchung in Berlin und bei der Frage nach Lösungsmodellen auch eine Studie in Frankreich beinhalten.

Wie Kontexteffekte auf den Bildungserfolg wirken, wird im *fünften Kapitel* untersucht. Die dazu durchgeführte Fallstudie in einem Berliner Quartier wird mit der Darstellung des Quartiers und der Schule eingeleitet, wobei selbst erhobene und Daten verschiedener Ämter sowie wissenschaftliche Berichterstattungen verwendet werden. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden entsprechend der drei am Bildungserfolg beteiligten Kontexte Familie, Schule und Quartier dargestellt. Es zeigt sich ein enges Geflecht von sich gegenseitig beeinflussenden benachteiligenden Faktoren in allen drei Bereichen, die von der Überlagerung von ethnischer und sozialer Segregation gekennzeichnet sind. Ergebnisse bisheriger Studien aus dem Bereich der Schulleistungs- und Kompositionsforschung wie auch der stadtsoziologischen Segregationsforschung scheinen sich zu bestätigen, allerdings ergibt sich ein differenzierteres Bild der benachteiligenden Faktoren. So können Bereiche herausgefiltert werden, die in der bisherigen Forschung zu wenig berücksichtigt wurden.

Im *sechsten Kapitel* wird der Frage nachgegangen, welche Ansätze zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bisher verfolgt worden sind. Die internationalen Schulleistungsstudien haben deutschlandweit eine Reihe von Reformen im Schulwesen angestoßen, die aufgrund des föderalistischen Bildungswesens in jedem Bundesland eine andere Ausprägung haben. Im Rahmen dieser Arbeit werden allgemeine Reformansätze bezüglich der Schulstruktur und Qualitätsentwicklung von Schulen beschrieben. Dabei wird vertiefend auf die Berliner Reformen eingegangen, die gleichzeitig für mehrere andere Bundesländer stehen.

Da der Fokus dieser Arbeit auf Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt, wird zwar die Verflechtung von Quartier und Schule thematisiert, Maßnahmen auf Quartiersebene werden jedoch nicht vertiefend behandelt. Grund dafür ist die Annahme, dass die Steuerung der Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft eine Voraussetzung für weitere wirksame Maßnahmen ist.

Ausgehend von den empirischen Ergebnissen aus der Fallstudie werden die bisherigen Ansätze zur ethnischen und sozialen Desegregation in Berliner Schulen dargestellt. Es folgt eine Auseinandersetzung mit der in einigen Bundesländern diskutierten Auflösung von Schuleinzugsbereichen und der Einführung von Bildungsgutscheinen als bildungsökonomischem Ansatz, der in marktwirtschaftlichen Wettbewerbssystemen die Qualitätsentwicklung von Schulen anzustoßen verspricht.

Das *siebte Kapitel* beschäftigt sich mit bildungsfördernden Strategien, die über bisherige Maßnahmen hinausgehen und gegenüber Quartierseffekten neutralisierend wirken sollen. Der Blick in andere Länder zeigt: Eine längere Tradition der Desegregation gibt es in den USA, bekannt unter dem Begriff „Busing“. Dort wurden über Jahrzehnte hinweg vorwiegend afroamerikanische Schüler/-innen mit Schulbussen in überwiegend angloamerikanische Schulen transferiert, um die gesetzlich beendete Rassentrennung in der schulischen Praxis zu überwinden. Auch in Frankreich gibt es ein Programm, das vorsieht, Kinder aus Schulen in benachteiligten Quartieren mit einer hohen Problemkonzentration in Quartiere und Schulen mit Schulbussen zu transportieren, die eine bessere soziale Mischung aufweisen. Die Übertragbarkeit beider Ansätze auf deutsche, insbesondere Berliner Verhältnisse wird überprüft und geht in die Vorbereitung von Handlungsempfehlungen ein.

Das *achte Kapitel* fasst die Erkenntnisse zusammen und diskutiert die Ergebnisse im Hinblick auf Handlungsempfehlungen für die Bildungs- und Stadtpolitik und weiteren Forschungsbedarf.

Dimensionen der Bildungsbenachteiligung

In der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildungsbenachteiligung setzt sich ein zunehmend erweitertes Verständnis von Bildung durch. Nach dem 12. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005) umfasst Bildung die Aneignung von Kompetenzen, die die Führung eines selbständigen Lebens ermöglichen: „Bildung ist [...] die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. Eigenständigkeit zielt dabei auf die individuelle Fähigkeit, auf die Kompetenz, in einer gegebenen komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch eigenständig aktiv handeln zu können, aber auch auf die Fähigkeit, sich mit anderen auseinander zu setzen, sich auf sie zu beziehen und sich mit ihnen zu verständigen.“ (Ebd.: 109). Bildungsbenachteiligung lässt sich nicht nur als Abwesenheit von Förderung, als Versagen des Bildungsapparates und als Folge schulischer und residenteller Segregationsprozesse verstehen, vielmehr wird in der Bildungsberichterstattung auf die breite gesellschaftliche und politische Verantwortung für Bildungsprozesse hingewiesen. Die Befähigung zur eigenständigen Lebensführung obliegt damit allen Erziehungsverantwortlichen, angefangen von den Eltern über die schul- und wohnungspolitischen bis hin zu den arbeitsmarktpolitischen Akteur/-innen.

Soziale Herkunft und Ungleichheit

Aus dem Artikel 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland kann die Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle Schüler/-innen abgeleitet werden. Diese würde sich etwa in der Verteilung der Schüler/-innen aus verschiedenen sozialen Gruppen auf Schulformen und Abschlüsse proportional zu ihrem Anteil in der Gesamtpopulation der Schüler/-innen zeigen (Fend 2009a: 38ff). Ungleichheiten werden jedoch im deutschen Schulsystem zusätzlich verstärkt, da Bewertungen aufgrund von Leistungen geschehen und der freien Wahl von Schulformen und Bildungsgängen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird (Hopf 2010: 24). Die Bildungsexpansion mit einer Ausdehnung des Bildungswesens und Veränderungen innerhalb des vielgliedrigen Schulsystems hat dazu geführt, dass sich das durchschnittliche Abschlussniveau der Schüler/-innen erhöht, gleichzeitig der Abstand zwischen Schüler/-innen ohne Schulabschluss und jenen mit Hochschulreife beim Leistungsniveau jedoch vergrößert hat. Damit wurden zwar die Bildungschancen für alle Schichten erhöht, gleichzeitig aber Ungleichheiten in den unteren Schichten verfestigt: „Die Hauptverlierer sind die Arbeiterkinder; trotz besserer Chancen hat sich ihr Abstand zu allen anderen Schichten erheblich vergrößert.“ (Geißler 2011: 286).

Erklärungsansätze für herkunftsbedingte Ungleichheiten beziehen sich im Wesentlichen auf die schichtspezifische Sozialisation, die soziale Reproduktion von Klassen und den rational-choice-Ansatz. Die Theorie der schichtspezifischen Sozialisation geht davon aus, dass die familiäre Sozialisation Kinder mit unterschiedlichen Ressourcen ausstattet. Die Berufserfahrungen der Eltern beeinflussen über das familiäre Milieu und die sozialen Beziehungen letztlich die schulische Lern- und Leistungsfähigkeit (Hopf 2010: 127f). Die soziale Reproduktion als kulturelle Reproduktion geht auf den Ansatz von Bourdieu und Passeron (1971) zurück, die herkunftsbedingte Unterschiede in der Bildung weniger individuell und eher im Kontext von Institutionen und ihrem Beziehungsgefüge zur Gesellschaft sehen (vgl. Hopf 2010: 132f).

Der Rational-Choice-Ansatz betont das schichtspezifische Wahlverhalten an den Schulübergängen und bei den Laufbahnentscheidungen, wodurch sich herkunftsbedingte Ungleichheiten wiederholen und während der Bildungslaufbahn die sozialen Disparitäten verstärken (Hopf 2010: 139ff). Die schulische Selektivität fängt damit längst vor dem Übergang in die Sekundarstufe an. Verschiedene Studien, die sich mit den Schullaufbahnentscheidungen sowohl auf Seiten der Eltern als auch der Lehrer/-innen beschäftigen, legen bei gleichen kognitiven Voraussetzungen eine Benachteiligung der Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsstand dar. Dies kann über die Schullaufbahneempfehlungen durch die Lehrer/-innen geschehen, bei der der Herkunftsstatus der Eltern wirkt, wie auch durch die Umsetzung der Bildungsaspirationen der Eltern. Eltern aus der Ober-

schicht setzen unabhängig von den kognitiven Voraussetzungen ihrer Kinder ihre Vorstellungen von einer höheren Schullaufbahn durch (Lehmann & Peek 1997, Arnold u.a. 2007). Das Schulwahlverhalten der Eltern ist nach dem Rational Choice-Ansatz abhängig von den Kosten des Schulbesuchs, der Aussicht auf Erfolg und in höheren Schichten gebunden an den Wunsch des Stuserhalts. Nach der US-amerikanischen Studie von Entwisle, Alexander und Olson (1997) zeigen sich bei den verschiedenen lernbeeinflussenden Faktoren die Elternerwartungen als eine der stärksten Prädiktoren. Niedrige Erwartungen an den Lernfortschritt der Kinder haben geringere Ergebnisse zur Folge. Das kulturelle und soziale Kapital der Familie beeinflusst nachhaltig den Bildungserfolg.

Weiterhin gehören zur Bewältigung schulischer Anforderungen persönliche Ressourcen wie die psychische und physische Gesundheit. In der Resilienz-Forschung wird in diesem Zusammenhang auf die unterschiedlichen Fähigkeiten von Jugendlichen, mit Belastungen umzugehen, verwiesen (Elliott u.a. 2006 zitiert nach Oberwittler 2010). Das Beziehungsgefüge in einer Familie und der Umgang miteinander, d.h., innerfamiliäre positive Bindungen als Teil eines größeren Gefüges an sozialem Kapital, sind von Bedeutung für die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, sich das kulturelle Kapital der Eltern anzueignen. Bei schweren familiären Konflikten können demnach elterliche Ressourcen nicht ausreichend genutzt werden (vgl. Hopf 2010: 207f).

Ethnische Herkunft und Ungleichheit

Wie einleitend erwähnt wurde, wächst die Brisanz sozialer Benachteiligung in ihrer Überlappung mit ethnischer Segregation. Auf den besonderen Charakter der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehen Alba, Handl und Müller (1994) ein: „Wir sprechen dann von Benachteiligung, wenn sie aufgrund der auf sie wirkenden Einflüsse systematisch geringere Chancen haben, in vorteilhafte Bildungsgänge zu gelangen und dort günstige Abschlüsse zu erreichen als Kinder deutscher Eltern.“ (ebd.: 211). Die heute noch bestehende Benachteiligung der Kinder von ungelerten Eltern oder Arbeiter/-innen traf bereits auf die von Dahrendorf in den 1960er Jahren benannten Arbeiter-, Land- und katholischen Kinder sowie Mädchen zu (Dahrendorf 1966). Heute steht an der Spitze der Benachteiligung der „*Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien*“ (Geißler 2008: 95).

Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, die Bildungsbenachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund als ethnisches Problem zu verstehen. Alle bisherigen Untersuchungen deuten darauf hin, dass vor allem die Schichtzugehörigkeit und damit verbunden der Bildungsstand und die Einkommensverhältnisse der Eltern eine zentrale erklärende Rolle spielen. Hinzu kommt, dass Migrant/-innen von institutioneller Diskriminierung betroffen sind. Nach der humankapi-

taltheoretischen Erklärung ist die familiäre Situation für die Anhäufung von Humankapital von Bedeutung, weil Eltern ihren Kindern Wissensbestände, Werte und Gewohnheiten vermitteln, die für schulischen und beruflichen Erfolg notwendig sind (Becker 1993, zitiert nach Diefenbach 2007: 101). Eine erhöhte Geschwisterzahl in einer Familie wird daher als negativ für die Akkumulation von Humankapital gesehen, was durch eine Auswertung der Daten des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung zum Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrant/-innenfamilien bestätigt wurde (Diefenbach 2007: 103f, Nauck, Diefenbach & Petri 1998: 716f). Dies gilt nicht in gleicher Weise für einheimische Familien.

Dimensionen der Bildungsbenachteiligung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lassen sich in unterschiedlichen Phasen der Schullaufbahn dokumentieren: Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU zeigen Defizite von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Primar- und Sekundarbereich auf. Schullaufbahneempfehlungen von der Grundschule für die Wahl der weiterführenden Schule verweisen Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf niedrigqualifizierende Schulformen wie die Hauptschule. Bildungsabschlüsse, die einen weiteren Indikator der Bildungssituation darstellen, dokumentieren eine mehr als doppelt so hohe Quote an Schulabbrecher/-innen unter den Schüler/-innen mit einem ausländischen Pass und bei den deutschen Schüler/-innen eine mehr als dreifache Chance auf die Hochschulreife. Beim Übergang in Ausbildung und Beruf zeigt sich eine hohe Zahl an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ohne Berufsausbildung bleibt und in den berufsvorbereitenden Maßnahmen und außerbetrieblichen Ausbildungsgängen überrepräsentiert ist.

Aus diesen Befunden ergibt sich, dass eine Reihe von sozialen Faktoren die Bildungsbenachteiligung erklärt, und dass der Migrationshintergrund eine zusätzliche benachteiligende Wirkung hat.