

2009-09-29

Ethnische Segregation in deutschen Schulen

Christine Baur und Hartmut Häussermann

Zusammenfassung: Die internationalen Schulleistungstudien PISA und IGLU zeigen, dass in Deutschland Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem benachteiligt sind. Der Beitrag untersucht Erklärungen, die vor allem im Schulsystem ansetzen und möchte deutlich machen, dass zusätzlich die hohe Segregation in Schulen in Gebieten mit hoher Konzentration ethnischer Minderheiten in den Blick genommen werden muss. Denn die Sozialstruktur in Schule und Stadtteil ist ebenfalls eine wichtige Ursache der Bildungsbenachteiligung. Abschließend werden Maßnahmen zur Überwindung der ethnischen und sozialen Segregation an Schulen diskutiert.

Schlüsselwörter: Bildungsbenachteiligung, Segregation, Quartier, Schulerfolg, Schulleistungstudien, Schulsystem, PISA, IGLU, Migrationshintergrund, Schulkomposition

Abstract: International studies of achievement such as the Programme of International Students Assessment (PISA) and the Progress of International Reading Literacy Study (PIRLS) show that in Germany young people with a migratory background are deprived at school. This article analyses explanations which primarily focus on the school system and would like to point out, that additionally the high segregation in schools and neighbourhoods with elevated concentrations of ethnic minorities has to be focussed. The social structure of schools and neighbourhoods as well is an important cause of the deficient educational opportunity. In conclusion measures of overcoming ethnic and social segregation in schools are discussed.

Keywords: Segregation, neighbourhood, school composition, migratory background, PISA, PIRLS, disadvantage, school achievement

Autorenadressen:

C.Baur, Erziehungswissenschaftlerin, Promovendin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Sozialwissenschaften, Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung; Georg-Simmel-Zentrum für Metropolenforschung
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
ch.baur@gsz.hu-berlin.de

Prof. Dr. H. Häussermann
Prof. für Stadt- und Regionalsoziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin
(i.R.)

Adr.: Humboldt-Universität, Institut für Sozialwissenschaften
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
hartmut.haeussermann@sowi.hu-berlin.de

Ethnic Segregation in Germany's Schools

Einleitung

Seit der PISA 2000-Studie (Programme for International Student Assessment), die für Deutschland schlechte Ergebnisse bei den Schulleistungen erbracht hatte, finden die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärkere Beachtung. Die alarmierende Aussage der ersten Studie im Jahr 2000 war, dass in Deutschland schulischer Erfolg so eng wie in keinem anderen der getesteten Länder an die soziale Herkunft geknüpft ist. Diese Ergebnisse haben aus verfassungsrechtlicher Sicht (Grundrecht auf Bildung), aber auch aus demographischer Sicht eine besondere Brisanz (vgl. Kersten 2007). In Deutschland haben nach dem Mikrozensus 2007 18,7% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, d.h. entweder ihre Eltern oder sie selbst sind im Ausland geboren. Bei den Kindern unter 15 Jahren sind es 27%, und in vielen Großstädten liegt der Anteil bei den Jugendlichen unter 18 Jahren bereits bei 40 bis über 50%. Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse wurde das Thema Bildung ein Dauerthema in den Medien. Angesichts des ständig wachsenden Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund und niedrigem Bildungsniveau kann der wachsende Bedarf an ausbildungsfähigen bzw. qualifizierten Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt bald nicht mehr gedeckt werden. Aus volkswirtschaftlicher Sicht ist eine höhere Bildungsbeteiligung von Kindern, deren Väter keinen akademischen Abschluss haben (und bisher nur zu 23% ein Studium aufnehmen), der einzige Weg, einem absehbaren Arbeitskräftemangel entgegenzuwirken. Kinder von Akademiker/-innen nehmen bereits zu 83% ein Studium auf (BMBF 2007, S.111).

Die Kritik des UN-Menschenrechtsinspektors Vernor Munoz am dreigliedrigen deutschen Schulsystem und an der damit verbundenen frühen Auslese der Schüler/-innen wurde von Bundesbildungsministerin Annette Schavan und den Kultusminister/-innen der Länder zunächst mit Empörung abgewiesen, sie entzündete jedoch Reformdebatten, die an den verschiedensten Aspekten des Schulsystems ansetzen.

Wir wollen hier danach fragen, wie die Misere beim Bildungserfolg bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erklären ist und welche Reformen bisher eingeleitet wurden. Bei der Frage, welche weiteren Schritte notwendig wären, um die Benachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zu vermindern, wird die Auffassung vertreten, dass nicht nur die Schulstruktur, sondern auch die soziale und ethnische Segregation in den Schulen und in den Wohnquartieren die Bildungsbenachteiligung verschärft. Lösungsansätze, so unsere These, müssen dementsprechend auch eine soziale Durchmischung der Schüler/-innenschaft anstreben.

Nach der Darstellung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien PISA 2006 und IGLU 2006 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) gehen wir auf die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund bei der Schullaufbahnpflicht ein. Danach werden die homogene Sozialstruktur und die ethnische Segregation in den Schulen diskutiert. Wie sich dies in der Praxis auswirkt, zeigt sodann das Beispiel des Schulalltags in einem Stadtteil mit hohem Anteil von Migrant/-innen in Berlin. Bildungsorientierte Eltern meiden solche Schulen und werden dadurch zum Motor der sozialen und ethnischen Entmischung in Schule und Quartier. Abschließend folgt eine kurze Würdigung der bisherigen Maßnahmen und Handlungsvorschläge zur Überwindung der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Was zeigen uns die Schulleistungsstudien IGLU und PISA 2006?

Die Grundschulstudie IGLU testet seit 2001 im Abstand von 5 Jahren die Lesekompetenz von Viertklässlern im internationalen Vergleich. PISA testet seit dem Jahr 2000 fünfzehnjährige Schüler/-innen auf Lesekompetenz und mathematische sowie naturwissenschaftliche Grundbildung im Abstand von drei Jahren. Obwohl Bildungsforscher/-innen und andere Wissenschaftler/-innen die Ergebnisse unterschiedlich bewerten bzw. die Durchführung der Tests kritisieren (vgl. Jahnke u. Meyerhöfer 2006), wurde doch bei beiden Studien allgemein anerkannt, dass die Testergebnisse auf erhebliche Defizite im deutschen Bildungssystem aufmerksam gemacht haben.

Nach fünf Jahren schien plötzlich alles weniger dramatisch. Die ersten Pressemeldungen nach der Veröffentlichung der IGLU-Studie 2006 im November 2007 (vgl. Bos et al. 2007a; Tagesspiegel vom 01.12.2007) betonten, dass sich die

Leseleistungen der Viertklässler/-innen in Deutschland gegenüber 2001 signifikant verbessert hätten. Die soziale Kluft beim Übergang in das Gymnasium habe sich verkleinert, denn Facharbeiter/-innenkinder kämen nun leichter ins Gymnasium. Dass es aber um die getesteten Grundschüler/-innen in Deutschland schlechter bestellt ist, deren Eltern weder Akademiker/-innen noch Facharbeiter/-innen sondern ohne Berufsausbildung, arbeitslos und allenfalls prekär beschäftigt sind, zeigt sich erst bei der genaueren Betrachtung der IGLU-Studie (vgl. Bos 2007b). Und Familien mit diesen Merkmalen sind überproportional bei Kindern mit Migrationshintergrund zu finden.

Der Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund wird auch 2006 mit ca. einem Schuljahr angegeben, das entspricht 48 Punkten, bei gleicher sozialer Schicht immerhin noch mit 27 Punkten (Schwippert et al. 2007, S. 264). Ein Viertel der Kinder, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, liegt mit ihren Leseleistungen in den untersten Kompetenzstufen I und II, die nur das Erkennen einfacher Texte bis hin zur Fähigkeit, einfache Schlussfolgerungen ziehen zu können, erlauben. Die höchste Kompetenzstufe liegt bei V und wird von 14,16 % der Schüler/-innen ohne und nur von 3,6% mit Migrationshintergrund erreicht.

Selbst das Erreichen der dritten Kompetenzstufe wird in den Schlussfolgerungen der IGLU-Studie als nicht ausreichend für weiteren schulischen Erfolg angesehen: „Zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund verfügen am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über die Kompetenz im Lesen, die es ihnen erlaubt, sicher und selbstständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen. [...] Darüber hinaus wird aus diesen Befunden deutlich, dass ein umfassender Förderbedarf für diese Kinder auch in der Sekundarstufe besteht, denn sie werden sonst vermutlich überproportional zu denjenigen gehören, die nicht in der Lage sein werden, einen Beruf zu erlernen“ (Valtin et al. 2007, S. 342). Kinder italienischer und türkischer Herkunft liegen in der Notenskala auf dem untersten Niveau und besuchen überwiegend die Hauptschule. 56% der Jugendlichen türkischer und 50% italienischer Herkunft mit und ohne Hauptschulabschluss absolvieren keine Berufsausbildung (Kristen 2003). Bezogen auf den Bildungsstand der Eltern zeigt sich hier eine Tradierung der Bildungsarmut, denn nach der IGLU-Studie gehen in Deutschland mit 38,4% fast viermal so viele Zugewanderte als im Inland Geborene manuellen Tätigkeiten nach, die dem untersten Qualifikationsbereich zugeordnet werden. (vgl. Bos 2007b, S. 256-258)

Die Zunahme an Leistungspunkten der deutschen Schüler/-innen bei den PISA-Befunden von 2006 (vergleichbar mit den Punkt- und Kompetenzeinteilungen bei der IGLU-Studie) mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften zeigt zwar einen Fortschritt im hierfür zentralen Testfach, in den Teilbereichen Lesen und Mathematik sind jedoch keine signifikanten Zuwächse zu entdecken. Bei den Jugendlichen der zweiten Generation, also den in Deutschland geborenen Kindern von Einwanderern, ist bei den Naturwissenschaften im Vergleich zu den einheimischen Kindern ein Leistungsrückstand von etwa zwei Jahren (entspricht 95 Punkten) zu erkennen. Dieser Sachverhalt ist dramatisch, da diese Kinder ja das ganze deutsche Schulsystem durchlaufen haben.

Die Befunde zu den Schulleistungsstudien zeigen also, dass in Deutschland die wichtige bildungspolitische Herausforderung darin besteht, die Unterschiede in den Kompetenzen zwischen den Schüler/-innen aus verschiedenen sozialen Schichten (weiterhin) abzusenken. Die leistungsschwächeren Schüler/-innen müssen gefördert werden, um ein akzeptables Grundbildungsniveau zu erreichen (Ehmke u. Baumert 2007, S. 333).

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund werden bei Bildungsempfehlungen benachteiligt

Neben der Benachteiligung beim Wissenserwerb der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sind auch Praktiken bei der Schullaufbahneempfehlung festgestellt worden, die Jugendliche mit Migrationshintergrund diskriminieren. So müssen Kinder aus Migrantenfamilien bessere Leistungen als ihre deutschen Mitschüler/-innen erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (vgl. Ditton 2007 und Gomolla u. Radtke 2002). Auch die IGLU-Studie 2006 zeigte, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern von ihren Lehrer/-innen erst bei deutlich höheren Leistungswerten eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder aus Familien, in denen die Eltern einen höheren Schulabschluss haben. Kindern aus unterprivilegierten Schichten wird erst bei 614 Punkten eine Gymnasialpräferenz gegeben im Gegensatz zu jenen aus der „oberen Dienstklasse“ - wie sie in der IGLU-Studie bezeichnet wird -, bei denen im Schnitt bereits 537 Punkte für eine solche Empfehlung reichen.

Die Eltern mit sehr hohem sozio-ökonomischen Status verlangen diese Empfehlung - notfalls mit Nachdruck - bereits bei 498 Punkten, obwohl die Gymnasialempfehlung

erst ab 550 Punkten gegeben wird. Vergleichbare Forderungen werden von ungelerten Arbeiter/-innen erst ab 606 Punkten erhoben (Arnold et al. 2007, S. 288). Diese Diskrepanz ist bei der IGLU-Studie im Jahr 2006 noch deutlicher als 2001. Das bedeutet, dass die Kinder aus bildungsarmen Familien doppelt benachteiligt sind, da sie weder in der schulischen noch in der familiären Umgebung Zutrauen und Zuspruch für einen höheren Bildungsgang erfahren.

Dabei sind die Bildungsempfehlungen oft subjektiv gefärbt. Lehrer/-innen vermuten, dass ein Kind aus der Unterschicht und aus einer Familie, in der zuhause nicht genügend familiäre Unterstützung zu erwarten ist und nicht Deutsch gesprochen wird, den Anforderungen im Gymnasium nicht gewachsen ist. Ursache dafür scheinen „implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien zu sein, teils in Form stereotyper Erwartungshaltungen, die sich auf die Diagnosekompetenz auswirken und sich in der Notengebung niederschlagen.“ (Ditton 2007, S. 265) Die dieser Überzeugung folgende Empfehlung für einen niedriger qualifizierenden Schulzweig ist zwar keine offene Diskriminierung, vielleicht sogar gut gemeint, hat jedoch weitreichende Wirkungen, da Übergänge zwischen den Schulzweigen später kaum noch möglich sind.

Unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus an den verschiedenen Schultypen und Schulstandorten sind ein weiterer benachteiligender Faktor. Schüler/-innen auf dem Gymnasium haben einen weitaus höheren Lernzuwachs als Schüler/-innen auf Hauptschulen, das zeigt die vergleichende Kontrolle ihrer kognitiven Fähigkeiten (vgl. Baumert et al. 2006). Das bedeutet, dass Kinder, die in der 4. Klasse noch gleich leistungsstark sind, nach der Überweisung auf verschiedene Schultypen in den beiden folgenden Jahren einen deutlich unterschiedlichen Lernzuwachs erfahren.

Hauptschulen, bei denen durchschnittlich 26% der notwendigen Stellen in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht besetzt sind, perpetuieren die Misere eines mangelnden Lernzuwachses (Senkbeil et al. 2007, S. 187). 39% der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund liegen unter dem Kompetenzbereich 1 in den Naturwissenschaften. Das bedeutet, dass sie lediglich dazu in der Lage sind, einfaches Faktenwissen wiederzugeben oder unter Verwendung von Alltagswissen Schlussfolgerungen zu ziehen und zu beurteilen.

Bundesweit ist die Richtung der ca. 80.000 Schularwechsel eindeutig: 20% sind Aufstiege und 60% Abstiege (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 51f.).

Dabei steigen im Verlauf der Sekundarstufe I (Klassen 7-10 aller Schularten) Kinder mit Migrationshintergrund zu 20% in die Hauptschule ab, bei Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund sind es nur 10%. Die Praxis, Kinder aus dem Gymnasium oder der Realschule auszusortieren und an die Hauptschule zu verschieben, führt dazu, dass sich an den Hauptschulen nicht nur bildungsbenachteiligte, sondern auch durch das Abwärtswandern im Schulsystem frustrierte Schüler/-innen befinden.

Homogene Sozialstruktur und ethnische Segregation an den Schulen

PISA 2006 weist gegenüber 2003 für Deutschland im internationalen Vergleich zwar einen Punktezuwachs im naturwissenschaftlichen Bereich aus, aber das mehrgliedrige Schulsystem birgt die Gefahr des Zurückbleibens von Schüler/-innengruppen, wenn sie sich in einer niedrig qualifizierenden Schulform befinden. Dies ist der Fall bei den Jugendlichen, die in den nach Baumert (2006) klassifizierten „Hauptschulen in schwierigem Milieu“ den Großteil der Schüler/-innenschaft bilden (Baumert et al. 2006, S. 160f.; Stanat 2006). Kennzeichnend für diese Schulen ist eine homogene Sozialstruktur, d.h. die Jugendlichen kommen fast ausschließlich aus prekären sozialen Verhältnissen. Die Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft weist eine Häufung von Risiko- und Belastungsfaktoren auf: 40% der Eltern verfügen über keine Berufsausbildung und ein Drittel ist von Arbeitslosigkeit betroffen. Mehr als die Hälfte der Schüler/-innen stammt aus Familien, in denen zuhause nicht Deutsch gesprochen wird. Der Anteil an Wiederholer/-innen und Schüler/-innen, die Gewaltbereitschaft zeigen, ist hoch und das Leistungsniveau der Schule niedrig.

„Hauptschulen in schwierigem Milieu“ heben sich bei verschiedenen Faktoren deutlich von den von Baumert als „Spiegelbild“ benannten Hauptschulklassen ab, die dem unteren Realschulniveau entsprechen (Baumert et al. 2006, S.160f). Damit wird zwar im Vergleich der Hauptschultypen die Wirkung allgemeiner Ungleichheitsmuster aufgezeigt, nicht aber die Merkmale Prekariat und extreme Armut als weitere Form der Benachteiligung. Die räumliche Konzentration von Armut, Arbeitslosigkeit und geringem Bildungsniveau der Bewohner schafft Sozialisationsbedingungen, die die Kinder und Jugendlichen über die individuelle Soziallage hinaus zusätzlich benachteiligen (vgl. Häussermann u.Kronauer 2009). Dabei geht es nicht einfach um

soziale Ungleichheit, sondern um die Frage von Exklusion, also um die Verfestigung einer neuen Unterklasse.

In den Schulen spiegelt sich nun nicht einfach die soziale Zusammensetzung der Wohnumgebung bzw. des Einzugsbereichs wieder, sondern es zeigt sich dort oft eine stärkere Konzentration von sozialen Problemen als im Wohnumfeld. Als Beispiel mag eine Schule in Berlin-Kreuzberg¹ gelten: im faktischen Einzugsgebiet hatten im Jahr 2008 48,3% Bewohner/-innen einen Migrationshintergrund, die Arbeitslosigkeit der Erwerbsbevölkerung lag bei 14,1%. In der Schule haben jedoch 100% Jugendliche Migrationshintergrund und ihre Familien leben zu 89% von staatlichen Transferleistungen.

Die starke Segregation in der Schule ist keine selbst gewählte Präferenz, denn die Jugendlichen haben keine andere Wahl. Ihr Verbleib in der Hauptschule bedeutet eine erzwungene subkulturelle Abschottung und damit eine herkunftsspezifische Differenzierung von sozialen und Leistungsentwicklungs-Milieus (Solga u. Wagner 2007, S. 187). Schümer (2005) kam in einer Mehrebenenanalyse auf der Basis der im Rahmen von PISA 2000 erhobenen Daten zu dem Ergebnis: "Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstigen Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt." (Schümer 2005, S. 102)

Anhand der erreichten Schulabschlüsse und Zensuren vermuten Schulleistungsforscher/-innen, dass bei einer hohen Konzentration an Schüler/-innen mit niedrigen Leistungsvoraussetzungen in einer Schule das Niveau unbewusst nach unten angepasst wird (Schümer 2005, S. 105). Dies wäre ein weiterer Negativeffekt, der benachteiligend auf die Bildungserfolge der Jugendlichen wirkt. Eine Untersuchung in Ost-Londoner Schulen hat ergeben, dass schulische Leistung an das Ausmaß der sozialen Mischung der Schüler/-innenschaft geknüpft ist und Schüler/-innen - unabhängig von ethnischer und sozialer Herkunft - bessere Leistungen in Schulen erzielen, in denen der überwiegende Anteil der Schüler/-innen aus Stadtvierteln mit einer wohl situierten Bewohnerschaft kommt. (Hamnett et al. 2007, S. 1278).

¹ Die folgenden Angaben entstammen einer Fallstudie der Mit-Verfasserin dieses Aufsatzes

Amerikanische Studien über Effekte in sozial und ethnisch segregierten im Vergleich zu gemischten Schulen zeigen, dass schulischer Erfolg sogar mehr davon abhängt, aus welchen Elternhäusern die Mitschüler/-innen kommen als vom eigenen Elternhaus (Hochschild u. Scovronick 2004, S. 192 f.). Der Einfluss der sozialen Umgebung hat Kontexteffekte für Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen insbesondere dann, wenn sich deren Aktions- und Kommunikationsraum stark auf den lokalen Kontext ihrer Wohnumgebung beschränkt (Häussermann u. Siebel 2007, S. 107). Dies ist vor allem bei Hauptschüler/-innen der Fall, die nach einer Untersuchung von Oberwittler (2004) den kürzesten Schulweg und den Freundeskreis überwiegend aus der unmittelbaren Schulumgebung haben.

Der mangelnde Schulerfolg ist also von mehreren Faktoren abhängig: er ist eine Folge von sozialer Herkunft, von räumlicher Konzentration von sozialen Problemen und von institutionell verstärkten Nachteilen bei fehlender sozialer Mischung in einem niedrig qualifizierenden Schultyp. Wie sich dies im Schulalltag auswirkt, soll die folgende Darstellung aus einer Haupt- und Realschule in einem Quartier in Berlin zeigen, das eine hohe ethnische und soziale Segregation aufweist.

Ein Beispiel: Die Eberhard-Klein-Schule – eine integrierte Haupt- und Realschule in Berlin

Seit Mitte der 90er Jahre die Quotierungen von ausländischen Kindern (vgl. AV ausländische Schüler 1984, Berliner Schulgesetz) an den Berliner Schulen abgeschafft wurde und gleichzeitig die Schüler/-innenzahlen zurückgingen, wuchs in der in Kreuzberg liegenden integrierten Haupt- und Realschule der Anteil von Schüler/-innen mit vorwiegend türkischem, kurdischem und arabischem Migrationshintergrund auf 100%. Die Schüler/-innen kommen überwiegend aus einem Umkreis von ca. zwei Kilometern. 43% der unter 18jährigen haben eine ausländische Staatsangehörigkeit, darunter die Hälfte die türkische. 59,3% der Kinder leben von ALG II und sind von Armut betroffen

Das „Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2007“ zeigt für das die Schule umgebende Gebiet gegenüber 2006 einen Rückgang bei der Arbeitslosenquote. Gleichzeitig sind dort die nichtarbeitslosen und nichterwerbsfähigen Bezieher/-innen

von Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch angestiegen. Letzteres bedeutet einen Anstieg der Kinderarmut. Bei einem Rückgang der Arbeitslosenzahl und gleichzeitigem Anstieg der Kinderarmut liegt die Vermutung nahe, dass an die Stelle von Arbeitslosigkeit prekäre Arbeitsverhältnisse oder geringes Erwerbseinkommen getreten sind. Erwerbstätigkeit garantiert unter postmodernen Arbeitsmarktbedingungen offenbar immer seltener eine ausreichende Existenzsicherung.

Im Jahr 2003 hatte die Eberhard-Klein-Schule noch ca. 30% Kinder mit Realschulempfehlungen aufgenommen, seit 2006 gab es keine Anmeldungen mehr mit dieser Präferenz, d.h. mit dem Rückgang der Schüler/-innenzahlen in Berlin setzte eine drastische Entmischung in der Schule ein. Der Notendurchschnitt aller Neuaufnahmen im Schuljahr 2006/07 war schlechter als „ausreichend“. Ein Sprachstandstest im siebten Jahrgang ergab eine durchschnittliche Punktzahl von 2,93 (bei maximal 10 Punkten).

Geht man von der Lernmittelbefreiung aus, die bedürftige Schüler/-innen vom Schulbuchkauf entbindet, so lässt sich erkennen, dass 89% der Familien im Jahr 2007 ihren Lebensunterhalt mithilfe staatlicher Transferleistungen verschiedener Art bestreiten. In Beratungsgesprächen mit Eltern in der Schule und bei Hausbesuchen wird offenbar, dass häufig ein häuslicher Erziehungsnotstand herrscht: Zu spät in den Unterricht kommen in der Regel diejenigen, die morgens nicht geweckt werden und mit denen keiner frühstückt. Die Eltern sind häufig damit überfordert, ihren eigenen Alltag zu meistern und die nötige Fürsorge für ihre Kinder aufzubringen.

Dauerarbeitslosigkeit und ein Leben in Armut sind neben Orientierungsschwierigkeiten wegen geringer Kenntnisse der deutschen Sprache Ursachen eines unstrukturierten Alltags. Die Eltern beklagen Krankheit und Depressionen, die zur Einschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten führen. Insgesamt sind die Elternhäuser als ´bildungsfern` zu bezeichnen, wobei häufig unrealistische Erwartungen in Bezug auf die berufliche Zukunft ihrer Kinder und mangelnde Unterstützung zusammenfallen. Der Schulalltag ist geprägt von Maßnahmen und Hilfestellungen, die die Unterrichtsfähigkeit der Schüler/-innen herstellen und ihre Persönlichkeitsentwicklung unterstützen sollen. Dazu gehört die intensive Einzelberatung von Schüler/-innen und Eltern, die sowohl von den Lehrer/-innen als auch von Sozialpädagog/-innen geleistet wird, oftmals unter Einbezug außerschulischer Kooperationspartner/-innen.

96% der Eltern haben keine qualifizierte Berufsausbildung und sind mehrheitlich arbeitslos oder prekär beschäftigt. Viele ältere Geschwister befinden sich in berufsvorbereitenden Warteschleifen, die sich über Jahre hinweg ziehen können und äußerst demotivierend wirken. Nach Angaben des Jobcenters melden sich ca. 20% dieser Jugendlichen nach verschärften Auflagen beim Bezug von ALG II nicht mehr beim Arbeitsamt und fallen damit aus dem staatlichen Hilfesystem heraus. Der transferabhängige Familienverband kann die fehlende finanzielle Unterstützung auf Dauer nicht auffangen.

2007 erhielten von 83 Schulabgänger/-innen lediglich 13 den Mittleren Schulabschluss, und obwohl es für alle Schüler/-innen besondere Unterstützung bei der Lehrstellensuche und bei der Bewerbung gab, fanden nur fünf von ihnen einen Ausbildungsplatz. Trotz meist fehlerfreier Bewerbungsschreiben wurde selten ein/e Schüler/-in dieser Schule zum Bewerbungsgespräch eingeladen. Offensichtlich stellen ein türkisch-arabisch klingender Name, der Schultyp und der Wohnort bereits Negativkriterien bei der Bewerberauswahl dar. Eine im Rahmen des Projektes 'Jobcoaching' durchgeführte telefonische Umfrage unter 100 mittelständischen Unternehmen ergab, dass viele kleinere Betriebe vor allem Jungen mit muslimischem Hintergrund als Praktikanten ablehnen, weil diese ‚Disziplinprobleme‘ hätten und Schwierigkeiten, sich in den Betriebsablauf einzuordnen. Mädchen mit Kopftuch werden in Unternehmen mit Kundenkontakt nur ganz selten als Auszubildende genommen, da eine negative Reaktion der Kundschaft befürchtet wird (vgl. Baur u. Wiese 2007). Die extreme soziale und ethnische Segregation in der Schule hat also weit ausgreifende benachteiligende Wirkungen. Wie entsteht diese Segregation?

Von wem geht die Entmischung aus?

Im Berliner „Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2007“ wird argumentiert, dass bildungsbewusste Familien - unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft – dann, wenn die Einschulung ihrer Kinder bevorsteht, Quartiere mit einer hohen Konzentration von sozialen Problemen verlassen. Dadurch polarisiert sich die sozialräumliche Struktur der Stadt. Die Bilanz des Vergleichs der Quartiere mit unterschiedlichem Sozialstatus lautet: „Man muss wohl von einer gespaltenen Kindheit in der Stadt reden: Immer mehr Kinder in Umgebungen mit immer größeren Problemen gegenüber Kindern in Umgebungen mit immer weniger Problemen.“ (Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2007, S. 78)

Hinzu kommt die Praxis bildungsbewusster Eltern, selbst beim Verbleib am Wohnort die Kinder in Schulen mit besonderem Profil, in freier oder privater Trägerschaft einzuschulen. Regelungen zum Schuleinzugsbereich können mit Wohnort-Ummeldungen, Profilwünschen, Trägerwünschen und neuerdings auch mit der Wahl einer gebundenen Ganztageschule oder einer verlässlichen Halbtagsgrundschule umgangen werden. In einigen Bundesländern wie z.B. Nordrhein-Westfalen und Thüringen sind Schuleinzugsbereiche bereits ganz aufgehoben.

Die Konsequenz ist, dass sich die Schüler/-innenschaft in den einzelnen Schulen sozial stärker entmischt. In sozial und ökonomisch schwachen Wohngebieten entstehen einerseits Schulen, die mit einem mittelschichtsorientierten Profil bildungsbewusste Familien zu halten versuchen, andererseits aber zunehmend „100%-Schulen“, die die (Rest-)Schüler/-innenschaft aus weniger mobilen und bildungsfernen, zumeist armen Familien mit Migrationshintergrund aufnehmen. Dort fehlen dann die Mittelschichtskinder, die mehr kulturelles Kapital im Sinne einer elterlichen Investition in außerschulische Bildung mitbringen (z.B. Theater, Instrumentalunterricht, Tanzen, Besuch von Kulturveranstaltungen, Nachhilfe). Ambitionierte Schüler/-innen mit hoher Lernmotivation gibt es kaum noch, und das wirkt sich auf das Leistungsniveau aller aus. In Hauptschulen mit einer überwiegenden Zahl an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass Schüler/-innen selbst bei individuell besseren Voraussetzungen schlecht abschneiden. Das Leistungsniveau sinkt insbesondere bei einer homogenen Zusammensetzung von Schüler/-innen aus Familien, in denen Deutsch nicht die Umgangssprache ist. Die Quoten der Mittleren Schulabschlüsse (MSA) in Berlin, die der Mittleren Reife in anderen Bundesländern entsprechen - zeigen dies: an den Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund liegen die Zahlen für den bestandenen MSA deutlich unter dem Berliner Durchschnitt (Wendt 2007, S. 79).

Radtko (2007) hat gezeigt, dass die ethnische Segregation an Schulen einem unkoordinierten Lenkungsmechanismus folgt. Dabei spielen die Qualität des Wohnumfeldes, die Struktur des lokalen Schulangebots, das pädagogische Profil der Schulen, die Aufnahme-, Versetzungs- und Empfehlungspraxis der Schulen und das Schulwahlverhalten der Eltern eine wichtige Rolle. Das Schulamt, das die Schuleinzugsbereiche immer wieder nach Bedarf neu anpasst, beteiligt sich an diesem Segregationsprozess über den Zuschnitt und die zahlreichen

Ausnahmeregelungen, die die Beschulung außerhalb dieser Bereiche gestatten. „Die Entmischung der Schülerpopulation durch Schulwahl geht jedenfalls nicht von ‚integrationsunwilligen‘, ethnisch vergemeinschafteten Migranten aus, sondern von deutschen und ausländischen Eltern, die über das notwendige soziale und kulturelle Kapital verfügen, um wählen und ihre Wahl auch realisieren zu können.“ (Radtke 2007, S. 207f.)

Die im Zusammenhang mit der ethnischen Segregation an Schulen diskutierte Aufhebung der Grundschuleinzugsbereiche und die Öffnung eines gesamtstädtischen „Bildungsmarkts“, in dem die Schulen mit ihrem jeweiligen Schulprofil in einen regulären „Bildungswettbewerb“ treten (vgl. Kersten 2007; Wößmann 2007), dürfte die Situation noch verschärfen. Schulen mit einem leistungs- und mittelschichtorientierten Profil werden von bildungsbewussten Eltern nachgefragt und diese dominieren dann, da sich die Schulen ihre Schüler/-innen nach eben diesem Kriterium aussuchen.

Die Profilbildung und Eigenständigkeit der Schulen, die sich so im „Wettbewerb“ miteinander sehen und gute Ergebnisse bei Schulabschlüssen und Schulleistungstests vorweisen wollen, erzeugen einen hohen Druck an den Schulen, der dazu führt, dass bevorzugt wettbewerbstaugliche Schüler/-innen ausgesucht werden, um Schul-Erfolge nachweisen zu können (vgl. Radtke 2007). Denn Schulleistungstests untersuchen sowohl die Leistungen der Schüler/-innen als auch die der Schule. Dass schulisches Personal häufig ganz andere Aufgaben übernehmen muss, die nicht in Leistungspunkten gemessen werden können, hat sich in der obigen Beschreibung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen an einer Schule mit einer stark segregierten Schüler/innenschaft angedeutet. Lehrer/-innen und - wenn vorhanden - Sozialpädagog/-innen müssen häufig elterliche Erziehungsaufgaben und Fürsorge für die Schüler/-innen übernehmen, um die sozialisatorischen Voraussetzungen für schulisches Lernen überhaupt erst herzustellen.

Bisherige Maßnahmen

Nach den Debatten über die bildungsbenachteiligende Schulstruktur infolge der PISA- und IGLU-Studien planen nun einige Bundesländer tiefgreifende strukturelle Reformen. Da fast jedes Bundesland eine andere Schulstruktur (vgl. Internet,

Schulaufsicht in Deutschland) hat, gibt es kein einheitliches bundesdeutsches Vorgehen.

Bisherige Vorschläge bzw. Reformansätze in Deutschland zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beziehen sich vorwiegend auf die Schulstruktur und auf die Verbesserung der Unterrichts- und Lernprozesse.

Seit dem Schuljahr 2008/2009 wird zum Beispiel in Berlin das Modellprojekt Gemeinschaftsschule erprobt, in dem Kinder und Jugendliche von der 1. bis zur 10. Klasse bzw. bis zum Abitur gemeinsam lernen. Zudem wurde die Einführung der Sekundarschule beschlossen, die ab dem Schuljahr 2010/2011 die Haupt-, Real- und Gesamtschule ablösen und einzige Alternative zum Gymnasium sein soll, in der aber auch die Hochschulreife erreicht werden kann. Auch einige andere Bundesländer wie z.B. Hamburg und Bremen favorisieren die Stadtteil- bzw. Sekundarschule oder haben die Hauptschule als gesonderten Bildungsgang bereits abgeschafft. Ob dies die Verfestigung eines Zwei-Klassen-Systems bedeutet, oder ob dadurch den bisher benachteiligten Schülerschichten ein besserer Zugang zu weiterführenden Abschlüssen eröffnet wird, wird man abwarten müssen. Diese ‚kleine Demokratisierung‘ war wohl nur dadurch durchzusetzen, dass das Gymnasium als die Einrichtung der bildungsorientierten Mittelschichten unangetastet bleibt. Eine Bresche in die Wand der für die akademische Mittelschicht gesicherten Zugänge zum Abitur, die das Gymnasium umgibt, wird in Berlin durch eine – von den Gymnasialvertretern heftig bekämpfte – neue Regelung bei der Auswahl der Schüler/-innen an den begehrten und übernachgefragten Gymnasien geschlagen: zu 60% können sich die Gymnasien ihre Schüler/-innen direkt auswählen, aber 30% der Plätze sollen in einem Losverfahren unter denjenigen, die bei der Direktauswahl nicht zum Zuge gekommen sind, vergeben werden. Da, wie wir gezeigt haben, auf den direkten Wegen ins Gymnasium bisher vor allem die Kinder aus ‚bildungsfernen‘ Schichten auf der Strecke blieben, dürften diese nun eine zumindest geringfügig vergrößerte Chance haben, über das Losverfahren auf den privilegierten Bildungsweg zu gelangen – denn das Wohnortprinzip wird dabei keine Rolle spielen. Das Wiederholen von Klassenstufen wurde in einigen Bundesländern zumindest partiell eingestellt. In Berlin wie auch Hamburg wurde in der Grundschule die flexible Schulanfangsphase eingeführt, die einen ein- bis dreijährigen Verbleib in der

jahrgangsübergreifenden Lerngruppe vor dem Übergang in die dritte Klasse erlaubt. In dem seit 2004 gültigen Schulgesetz in Berlin wurde verankert, dass jede Schule - auch die Gymnasien - für alle gefährdeten Schüler/-innen rechtzeitig vor den Zeugnissen ‚Bildungspläne‘ aufstellen muss. In diesen wird fächerbezogen festgehalten, welche Leistungsdefizite vorhanden sind und mithilfe welcher Maßnahmen diese überwunden werden können. Das heißt: bevor ein Kind nach unten durchgereicht werden kann, muss zumindest eine Klassenkonferenz abgehalten und mit Eltern wie Schülern gesprochen worden sein. Allerdings werden keine zusätzlichen Fördermittel bereitgestellt, um die Leistungsdefizite aufzuarbeiten.

Eine zentrale Rolle bei den bisherigen Maßnahmen spielt außerdem die Sprachförderung, da Sprachkenntnisse eine Schlüsselkompetenz für Bildung und gesellschaftliche Integration sind. Zentrale Erkenntnis der letzten Jahre ist dabei, dass Bildungsprogramme im frühen Kindesalter beginnen und die Eltern als Partner/-innen gewinnen müssen. Dementsprechend forcieren nun einige Bundesländer die frühe Sprachförderung. In Hessen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Berlin wird auf eine Sprachstandsfeststellung vor der Einschulung mit anschließender Sprachförderung gesetzt, wobei die Verbindlichkeit der Teilnahme unterschiedlich geregelt ist. Bayern legte das Programm „Mama lernt Deutsch“ auf, in dem Mütter in der Grundschule ihrer Kinder die deutsche Sprache lernen. Deutschlandweit bieten aktive Schulen themenzentrierte Elterncafés und Elterntrainings zur Stärkung der Erziehungskompetenz an. In der Ganztagschule liegt die Hoffnung auf einer Förderung auch nach dem Unterricht, die besonders für Kinder wichtig ist, deren Eltern keine Ressourcen für private Bildungsförderung haben.

Doch welche Erfolge bringen diese Maßnahmen? Bisher gibt es keine verlässlichen Evaluationen. Die Schulen sind dazu zwar aufgefordert, aber eine systematische wissenschaftliche Unterstützung dabei ist nicht in Sicht. Auf eine evidenzbasierte Politikentwicklung, die angesichts der vielen unterschiedlichen und widerstreitenden theoretischen Begründungen für verbesserte Bildungsleistungen dringend nötig wäre, legen die Kultusbehörden der Länder bisher wenig Wert.

Fazit

Die Optimierung der geplanten und begonnenen Vorhaben zur Verbesserung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nur ein Tropfen auf den heißen Stein, wenn nicht gleichzeitig der ethnischen und sozialen

Segregation an Schulen entgegengewirkt wird. Ethnisch und sozial segregierte Schulen, wie die beschriebene Eberhard-Klein-Schule, bilden ein leistungsminderndes und gesellschaftlich ausgrenzendes Milieu - und zwar primär aufgrund der sozialen Segregation, denn die hoch segregierten Schulen werden ja auch von den integrations- und aufstiegsorientierten Mittelschichtsangehörigen ethnischer Minderheiten gemieden.

Wie kann das Bildungsdefizit der Kinder mit Migrationshintergrund verringert werden? Eine besonders gute materielle und personelle Ausstattung an Schulen in benachteiligten Stadtteilen mit einem besonders qualifizierten und motivierten Lehr- und sozialpädagogischem Personal ist die zu fordernde Basisausstattung. Eine erhöhte personelle Ausstattung von Schulen ab 40% Schüler/-innen mit Lernmittelbefreiungen oder Migrationshintergrund, wie sie 2008 in Berlin beschlossen wurde, ist ein sinnvoller Schritt, der an den Folgen sozioökonomischer Benachteiligung ansetzt. Allerdings können bessere Ausstattungen nicht das Grundproblem der ethnischen und sozialen Segregation an Schulen lösen. Da die Bildung der Kinder und Jugendlichen stark von ihrer Peergruppe abhängt, reicht es nicht, sie *wie* Mittelschichtskinder zu erziehen, vielmehr müssen sie *mit* Mittelschichtskindern lernen. (Hochschild u. Scovronick 2003, S. 201) Dafür ist eine soziale Mischung unabdingbar, die nur durch eine staatliche Regulierung herzustellen ist. Die immer stärker um sich greifenden Tendenzen zur Privatisierung und Vermarktlichung des Schulwesens vergrößern die Probleme dagegen nur.

Nur durch eine erzwungene soziale Mischung kann verhindert werden, dass einerseits Gemeinschaftsschulen oder Sekundarschulen entstehen, die durch ihr Profil oder den Standort überwiegend bildungsbewusste Eltern anziehen, und andererseits solche Schulen, die vor allem oder fast ausschließlich Kinder aus Elternhäusern rekrutieren, die bildungsfern sind oder nicht die finanziellen Mittel für Fahrten in andere Stadtteile haben. Notwendig ist eine gesteuerte Mischung der Schüler/-innenschaft nicht nach ethnischen, sondern nach sozioökonomischen Gesichtspunkten, entsprechend der Quote an Arbeitslosen und weiteren Empfängern staatlicher Transferleistungen. Die Anzahl der Lernmittelbefreiungen an Schulen gibt darüber indirekt Auskunft. Vor allem in Großstädten mit einem gut ausgebauten öffentlichen Transportsystem ist eine Schüler/-innenverteilung über schulische Einzugsbereiche hinaus nicht kostenintensiv, und selbst wenn sie mit Bussen

erfolgen müsste, können die Kosten niemals höher sein als die einer verfehlten Bildungs- und Integrationspolitik

Eine soziale Quotierung müsste auch die Privatschulen mit einbeziehen, da ihre Klientel traditionell stark bildungsbewusst ist und die zunehmende Zahl der Neugründungen – deutschlandweit gibt es im Schuljahr 2007/2008 laut statistischem Bundesamt 53% mehr private Schulen als 1992 – wettbewerbs- und finanzstarke Schüler/-innen dem staatlichen Schulsystem entzieht. Schließlich werden ja auch diese Schulen überwiegend aus Steuermitteln finanziert.

Die Widerstände gegen solche Maßnahmen sind freilich sehr groß. Wahlen werden bisher nicht über die Aktivierung der Unterprivilegierten und Benachteiligten entschieden, und die kulturpolitische Öffentlichkeit wird von einer Mittelschicht dominiert, gegen deren Interessen an einer möglichst ungestörten Bildungssituation für ihre Kinder sich bisher kaum eine Partei stark zu machen wagt.

In den 1960er Jahren wurde (in der alten Bundesrepublik) schon einmal eine ‚Bildungskatastrophe‘ diagnostiziert (vgl. Picht 1964). Picht und andere Kritiker prophezeiten damals einen Mangel an qualifiziertem Nachwuchs und fürchteten um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Damals ging es um die statistisch nachgewiesene Benachteiligung von Kindern aus dem katholischen Milieu und solchen, die auf dem Land aufwuchsen – und um die Mädchen. Alle drei Dimensionen der Bildungsungleichheit spielen heute kaum mehr eine Rolle, nachdem durch Schulreformen und Bildungswerbung eine beispiellose Bildungsexpansion erreicht worden ist. Heute sind es die männlichen Nachkommen von Migrant/-innen in den Großstädten, die zu den Verlierern des Bildungssystems gehören. Vielleicht hilft auch ihnen irgendwann die nüchterne volkswirtschaftliche Überlegung, dass dieses Humankapital nicht einfach links liegen gelassen werden darf?

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert und Tobias Stubbe. 2007. Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe, in *IGLU 2006*, Hrsg. Wilfried Bos et al., 271-297, Münster: Waxmann
- Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche (AV ausländische Schüler), 1984 (Vom 24. Mai 1984 – ABl. S.821 – DBI. III/1984 Nr.7 S.95), in: *Berliner Schulgesetz*.

- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. 2006. Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und, Rainer Watermann, 95-188, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, Christine und Birgit Wiese. 2007. Das können wir unseren deutschen Kunden nicht erklären. In: *blz 2007*, Heft 7-8, <http://www.gew-berlin.de/blz/7271.htm> (10.03.2009)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2007. 18. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*, Berlin/Bonn.
- Bos, Wilfried et al. 2007a. IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich, Pressekonferenz http://www.bmbf.de/pub/IGLU_zusammenfassung.pdf , (06.04.2009)
- Bos, Wilfried (Hg).2007b. IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Die Konferenz der Schulaufsicht in Deutschland. 2009. <http://www.ksdev.de/Schulstruktur.htm>; (09.03.2009)
- Die Linke. 2009. <http://www.gemeinschaftsschule-berlin.de/>, (09.03.2009).
- Ditton, Hartmut. 2007. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 243-271, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ehmke, Timo und Jürgen Baumert. 2007. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, in PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Hrsg. Manfred Prenzel et al., 309-335, Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth. 2003. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten, Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 107).
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häussermann, Hartmut und Walter Siebel. 2007. Integration trotz Segregation – zum Stand der wissenschaftlichen Debatte, in *Handlungsfeld stadträumliche Integrationspolitik. Ergebnisse des Projektes „Zuwanderer in der Stadt“*, Hrsg. Regina Höbel et al., 92-119, Darmstadt: Schader Stiftung.
- Häussermann, Hartmut. 2007. Ihre Parallelgesellschaften, unser Problem. Sind Migrantenviertel ein Hindernis für Integration? *Leviathan* 35, 4, 458-469.
- Häussermann, Hartmut und Martin Kronauer. 2009. Räumliche Segregation und innerstädtisches Getto, in *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung* Robert Castel u. Klaus Dörre, 113-130. Frankfurt am Main: Campus.

- Hamnett, Chris, Mark Ramsden und Tim Butler. 2007. Social Background, Ethnicity, School Composition and Educational Attainment in East London, *Urban Studies*, 44, 7, 1255–1280.
- Hochschild, Jennifer und Nathan Scovronick. 2003. *The American Dream and the Public Schools*, New York: Oxford University Press.
- Jahnke, Thomas und Wolfram Meyerhöfer (Hg.). 2006. *PISA & Co - Kritik eines Programms*, Hildesheim: Franzbecker
- Kersten, Jens. 2007. Segregation in der Schule. *Die öffentliche Verwaltung*, 2, S. 50-58.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristen, Cornelia. 2003. Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. B 21-22, S. 26–32.
- Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2007, [http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2007/Endbericht-Monitoring 2007.pdf](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2007/Endbericht-Monitoring%202007.pdf), (04.04.2009)
- Oberwittler, Dietrich. 2004. Stadtstruktur, Freundeskreise und Delinquenz, in *Soziologie der Kriminalität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 43, Hrsg. Dietrich Oberwittler und Susanne Karstedt, 135-170, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picht, Georg. 1964. *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Prenzel, Manfred, Kerstin Schütte und Oliver Walter. 2007. Interesse an den Naturwissenschaften, in *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Hrsg. Prenzel et al., 107-124. Münster: Waxmann.
- Radtke, Frank-Olaf.. 2007. Segregation im deutschen Schulsystem, in *Was heißt hier Parallelgesellschaft?*, Hrsg. Wolf-Dietrich Bukow, Claudia Nikodem und Erika Schulze, 201-212, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schümer, Gundel. 2005. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. *Die deutsche Schule*, 3, 73-114.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg, Martin Freiberg, Tobias C. Stubbe, 2007: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos et al., 249-269, Münster: Waxmann.
- Senkbeil, Martin, Barbara Drechsel und Katrin Schöps. 2007. Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten für die Naturwissenschaften, in *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Hrsg. Manfred Prenzel et al., 181-201, Münster: Waxmann.
- Solga, Heike und Sandra Wagner. 2007. Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, in *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu Ursachen der*

- Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 187-210, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, Petra. 2006. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 189-219, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Valtin, Renate et al. 2007. Zusammenschau und Schlussfolgerungen, in *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, 329-348. Münster: Waxmann.
- Wendt, Wolfgang. 2007. MSA 2006 Berlin. Erster Bericht zu den Ergebnismeldungen der Schulen, <http://www.isq-bb.de/uploads/media/MSA-2007-Bericht-1.pdf>, (10.03.09)
- Wößmann, Ludger. 2007. *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. München: Zabert Sandmann.