

**Carl von Ossietzky  
Universität Oldenburg**

**Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften**

**BACHELORARBEIT**

## **Benachteiligte Wohngebiete und Bildung**

vorgelegt von:  
Georg Große-Löscher

Betreuender Gutachter: Dr. Norbert Gestring

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Michael Daxner

Oldenburg, 09.10.2007

# **Inhaltsverzeichnis**

Abstract	3
<b>Einleitung</b>	4
<b>1. Soziale Segregation und Quartierseffekte</b>	6
1.1 Segregation in Städten	6
1.2 Benachteiligte Quartiere und ihre Effekte	9
<b>2. Deutschland und die Niederlanden im Vergleich</b>	12
2.1 Deutschland	12
2.1.1 Das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland	12
2.1.2 Bildungsungleichheit und soziale Herkunft	14
2.1.3 Bildungsungleichheit und ethnische Herkunft	17
2.1.4 Bildungsungleichheit und räumliche Segregation	19
2.2 Niederlande	24
2.2.1 Das Schulsystem der Niederlande	24
2.2.2 Bildungsungleichheit und soziale Herkunft	25
2.2.3 Bildungsungleichheit und ethnische Herkunft	27
2.2.4 Bildungsungleichheit und räumliche Segregation	29
<b>3. Vergleichende Betrachtung</b>	32
<b>Fazit</b>	37
Literatur	40

## **Abstract**

Wie im Titel dieser Bachelorarbeit („Benachteiligte Wohngebiete und Bildung“) zu erkennen, beschäftigt sich die folgende Arbeit mit zwei Themengebieten. Aus der Stadtsoziologie wird die Problematik von benachteiligten Wohngebieten in Folge einer zunehmenden sozialen und ethnischen Segregation thematisiert. Bildungssoziologischer Inhalt ist vor allem die bestehende Ungleichheit im Bildungssystem nach sozialer und ethnischer Herkunft. Die Fragestellung dieser Arbeit verbindet beide Forschungsgebiete, indem sie nach dem Zusammenhang zwischen Wohngebiet und Bildungsungleichheit sucht. Ausgehend von der Annahme, dass benachteiligte Wohngebiete benachteiligende Effekte auf ihre Bewohner haben können, wird diskutiert, ob Bildungsungleichheit oder Bildungsbenachteiligung Teil dieser Effekte sein kann. Die aufgeworfene Problematik betrifft vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Quartieren.

Neben der Situation in Deutschland wird ein Vergleich mit den Niederlanden vorgenommen, der dabei helfen soll internationale Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen.

Als Ergebnis dieser Arbeit lässt sich die Vermutung eines Zusammenhangs von Wohnort und Bildungschancen für beide untersuchten Länder bestätigen. In welchem Ausmaß jedoch der Wohnort und die Lage der entsprechenden Schulen negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben, bleibt im Rahmen von größeren empirischen Untersuchungen zu klären.

## Einleitung

In den letzten zehn Jahren hat die soziale Segregation innerhalb deutscher Großstädte immer mehr zugenommen. Proportional zur wachsenden sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft zeichnet sich auch in den großen Städten ein neues Bild von Ungleichheit und Segregation ab. Die Schere zwischen reichen und armen Menschen wird immer größer und zeigt sich in den Städten durch sozial differenzierende Barrieren.

Gut gepflegte und ansehnliche Stadtteile stehen Quartieren gegenüber, die offiziell als „soziale Brennpunkte“ oder benachteiligte Wohngebiete bezeichnet werden. In diesen benachteiligten Wohngebieten wohnen und leben vor allem Angehörige unterer sozialer Schichten, die sich die Mieten in anderen Stadtteilen nicht leisten können.

Durch die räumliche Konzentration von sozial benachteiligten, häufig als Modernisierungsverlierer benannten, Menschen, kann es zu einer Form der kumulativen sich selbst verstärkenden Abwärtsentwicklung kommen, aus der viele Betroffene nicht mehr in der Lage sind auszubrechen. Aus stadtsoziologischer Perspektive bedeutet dies in schlimmster Konsequenz ein Weg in Richtung sozialer Ausgrenzung und Abkapselung gesamter Stadtgebiete von der gesellschaftlichen Norm.

In diesem Zusammenhang steht auch die Vermutung, dass diese benachteiligten Quartiere, mit ihrer hohen Konzentration an sozial schlechter gestellten Bewohnern<sup>1</sup>, selbst zu einer Ursache der Benachteiligung werden. Aus einem benachteiligten Quartier könnte ein benachteiligendes Quartier werden, das zusätzliche negative Auswirkungen auf seine Bewohner hat und somit die soziale Ungleichheit verstärkt.

Thema dieser Arbeit ist der Zusammenhang zwischen eben diesen benachteiligten Wohngebieten, ihren möglichen benachteiligenden Quartierseffekten und den Bildungschancen ihrer Bewohner. Es wird untersucht, inwieweit sich eine sozialräumlich segregierte Stadtgesellschaft auf die Bildungschancen und –ambitionen von Jugendlichen auswirkt, die in benachteiligten Wohngebieten leben und zur Schule gehen.

Ausgehend von der These, dass benachteiligte Wohngebiete selbst benachteiligend auf ihre Bewohner wirken können, wird die Frage diskutiert, ob Bildungsbenachteiligung ein benachteiligender Quartierseffekt ist oder sein kann.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird hier und im Folgenden auf die weibliche Form verzichtet.

Die Frage nach den Folgen des Lebens in einem benachteiligten Wohngebiet auf Bildungschancen bezieht seine Relevanz zum einem aus der einleitend skizzierten Segregationsproblematik und zum anderen spielt hier die Diskussion über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung eine Rolle.

Bildung, sei es in Form von berufsqualifizierenden Abschlüssen oder sozial nützlichen Lebenserfahrungen, wird in einer marktorientierten und leistungsfixierten Gesellschaft immer wichtiger für die Gestaltung des eigenen Lebens. Nicht nur die PISA-Studien haben für Deutschland einen erschreckend engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft bzw. Schichtzugehörigkeit attestiert. Jugendliche aus Familien mit einem hohen sozialen Status besuchen das Gymnasium ca. fünfmal so häufig wie Jugendliche aus sozialschwachen Familien (Baumert/Schümer 2001: 355).

Die in der Fragestellung erfasste Verbindung zwischen Wohnort und Bildungsbeteiligung ist zu beleuchten. Zu klären ist, in wieweit die Gründe für die weniger guten Bildungserfolge sozial schwächerer Jugendliche auf ihr Leben in einem benachteiligten Quartier zurückgeführt werden können und welche Rolle das Schulsystem mit seinen Institutionen ergänzend oder im Gegensatz dazu einnimmt.

Diese Arbeit ist auf eine vergleichende Bestandsaufnahme zwischen den beiden OECD-Staaten Deutschland und Niederlande angelegt. Der Blick über die nationale Grenze soll dabei nicht nur als Referenz für die Situation in Deutschland fungieren sondern darüber hinaus gemeinsame Probleme, gravierende Unterschiede und erfolgsversprechende Lösungsstrategien erfassen.

Eine weitere interessante Dimension dieses Vergleiches ist die Frage nach der Integration von Migranten in das jeweilige Bildungs- und Gesellschaftssystem. Diese Thematik lässt sich weder bei der Bearbeitung sozialräumlicher Segregation noch der Ungleichheit von Bildungschancen ausklammern und wird deshalb in dieser Arbeit zwangsläufig zur Diskussion stehen.

Vom inhaltlichen Aufbau ist die Arbeit in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird kurz auf das Phänomen der sozialen Segregation, seiner Schnittmenge mit ethnischer Segregation und seiner möglichen Auswirkungen in Form von benachteiligenden Quartierseffekten eingegangen. Diese Darstellung stadtsoziologischer Theorieelemente soll dazu dienen im Folgenden die Zusammenhänge zwischen Quartier und Bildungsbeteiligung zu erkennen und zu analysieren.

Der Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden bildet den Hauptteil dieser Arbeit. Dabei wird in zwei getrennten Abschnitten auf die verschiedenen Schulsysteme der Länder, ihren Umgang mit sozialer und ethischer Herkunft und den Zusammenhang zwischen räumlicher Segregation und Bildungsbeteiligung eingegangen.

## **1. Soziale Segregation und Quartierseffekte**

### **1.1 Segregation in Städten**

Eine Stadt bildet einen komplexen Sozialraum in dem sich verschiedene soziale Gruppen und Milieus bewegen und wieder finden lassen. Diese verschiedenen Gruppen und Schichten sind nicht gleich über die Stadt und ihren Wohnraum verteilt, zum Beispiel gibt es Stadtteile in denen überwiegend arme oder reiche Menschen wohnen, Arbeiterviertel oder Gebiete in denen sich hauptsächlich Migranten ansiedeln. Ursache der ungleichen Verteilung ist die sozialräumliche Struktur der Stadt, welche durch komplexe Prozesse entsteht und während ihrer Entwicklung den verschiedenen Gruppen einen Ort innerhalb der Stadt zuweist oder finden lässt. Diese Struktur der ungleichen Verteilung bezeichnet man als residentielle oder soziale Segregation (Häußermann/Siebel 2004: 139).

Soziale Segregation stellt eine Verbindung zwischen sozialer und räumlicher Ungleichheit her. Die sozialen Unterschiede innerhalb der Bewohnerschaft einer Stadt, seien sie materieller, kultureller oder symbolischer Natur, projizieren sich gleichermaßen auf ihre sozialräumliche Struktur. Besonders durch milieuspezifische Differenzen entstehen exklusive Wohn- und Lebensräume, die zum Teil durch nur schwer überwindbare Barrieren von einander getrennt werden. Die Exklusivität kann sowohl von unten als auch von oben wirken. Ökonomische Barrieren sorgen dafür, dass ein Stadtteil nur für bestimmte Schichten zugänglich ist (Mietbarrieren). Durch die Ausschließung großer Anteile von sozial benachteiligten und/oder diskriminierten Bewohnergruppen können Orte der Ausgrenzung und Exklusion entstehen (Häußermann/Siebel 2004: 140). Städte bieten somit immer Raum für soziale und symbolische Konflikte, die sich ergeben wenn unterschiedliche Klassen und Schichten aufeinanderprallen. Die sozialräumliche Struktur einer Stadt ist demnach immer auch Ausdruck ihrer Sozial- und Machtstrukturen.

Der Begriff der Segregation dient dazu die Konzentration bestimmter sozialer Gruppen in bestimmten Teilräumen der Stadt zu messen. Als statistische Maße stehen dafür der Segregationsindex oder der Dissimilaritätsindex zur Verfügung. Der gängigste Index (IS) stammt aus dem Jahr 1955 und ist auf Duncan und Duncan zurückzuführen (Friedrichs 1995: 79; Häußermann/Siebel 2004: 140f.).

In der Regel gilt, dass besonders die reicheren Bewohner einer Stadt stark segregiert und getrennt von den übrigen Bevölkerungsschichten leben. In solchen Fällen der freiwilligen Segregation wird jedoch selten ein Problem attestiert. Erst wenn sozialräumliche Konzentration soziale Ungleichheiten verfestigt oder verstärkt, wird die Problematik des Phänomens gesehen (Zimmer-Hegmann 2006: 18). Sobald mit dem Wohnstandort eine Beeinträchtigung der Lebenschancen oder eine Gefährdung der normalen gesellschaftlichen Teilhabe einhergeht, kann Segregation sowohl Konsequenzen für die individuelle Lebensführung als auch für die soziale Ordnung einer Stadtgesellschaft haben. Durch eine enorme Konzentration von sozial benachteiligten Menschen in einem Quartier kann es schlimmstenfalls zu einer Abkoppelung von der „Mainstream“-Gesellschaft kommen. Diese dauerhafte Marginalisierung wirkt sich dann besonders auf die Zukunftschancen jüngerer Bewohnergruppen aus, worauf im Abschnitt über Quartierseffekte noch kurz eingegangen wird.

Generell als Bedingung für Segregation gilt, dass in einer Stadt soziale und räumliche Unterschiede vorhanden sein müssen. Wie beide Faktoren zusammenhängen und welche Konsequenzen sich daraus für die Stadt und ihre Bewohner ergeben, ist das eigentliche Untersuchungsgebiet der Segregationsforschung (Häußermann/Siebel 2004: 143).

Neben sozialer Segregation, die ungleiche Verteilung sozialer Gruppen auf das Wohngebiet nach Einkommen bzw. Schichtzugehörigkeit, ist für diese Arbeit ethnische Segregation ein relevantes Thema. Dabei geht es um die Segregation nach ethnischer Herkunft, Nationalität und Kultur. Durch die hohe Anzahl von Einwanderern und Migranten in den großen (west)europäischen Städten ist die ethnische Segregation das in der Segregationsforschung, neben der sozialen Segregation, am meisten untersuchte Phänomen.

Analytisch sind beide Kategorien strikt voneinander zu trennen, doch in der urbanen Realität gibt es eine große Schnittmenge zwischen beiden Segregationstypen. Ethnische

Minderheiten und Zuwanderer gehören oft den unteren Sozialschichten an und sind in ihrer Mobilität was den Wohnungsmarkt betrifft stark beschränkt. Dasselbe gilt für einheimische Angehörige der unteren Sozialschichten, so dass es schnell zu einem Zusammenspiel von sozialer und ethnischer Segregation kommen kann. Die daraus resultierenden Konstellationen bergen ein erhebliches Potenzial für inter-ethnische Konflikte (Häußermann 2000: 18f.).

Für den Bereich der Bildung ist eine Trennung zwischen sozialer und ethnischer Segregation schwer zu bewerkstelligen. Wenn ein benachteiligtes Wohngebiet einen hohen Migrantenanteil besitzt, geht damit meist auch ein prozentual hoher Migrantenanteil an den im Quartier liegenden Schulen einher. Die implizierte Sprachproblematik und kulturelle Differenz zwischen Zuwanderern und Einheimischen stellen große Herausforderungen an die Integrationsfähigkeit des Bildungssystems und an die betroffenen Schulen im speziellen dar.

Für europäische Städte gilt generell, dass das Problem der sozialen und ethnischen Segregation an Schärfe und Brisanz zunimmt. Häußermann (2000) konstatiert dabei in Bezug auf deutsche Städte die „Herausbildung neuer Ungleichheitsstrukturen“ oder die „Spaltung der Stadt“. Power (2002) spricht den Städten in Großbritannien ihre bestimmende Rolle für Kultur und Wirtschaft ab und diagnostiziert stattdessen räumlich zersiedelte und sozial polarisierte Orte. Musterd und de Winter (1998) stellen drei Hypothesen auf, die zwar nicht direkt von einem Anstieg von sozialer Segregation ausgehen, den europäischen Kontext jedoch in einen Gesamtzusammenhang stellen, der darauf hinaus läuft:

- „Cities are confronted with increasing globalisation and decreasing state intervention.
- Spatial differences are undesired: a more equal population is desired, according to income and status.
- Spatial policy and housing policy offer limited instruments to prevent population segregation“ (Musterd/de Winter 1998: 673).

Für europäische Städte kann man weiterhin festhalten, dass sowohl die ethnische als auch die soziale Segregation geringer sind als in Städten der Vereinigten Staaten von Amerika (Musterd 2005: 332; Musterd/de Winter 1998: 669). Allerdings ist die vergleichende Messung von Segregation in verschiedenen europäischen Städten schwierig, da kein gemeinsamer Index für die Messung von räumlicher und sozioökonomischer Ungleichheit benutzt werden kann (Musterd 2005: 333). In den Staaten Europas lassen sich große Unterschiede hinsichtlich der sozialstaatlichen



Ausrichtung, der ökonomischen Entwicklung, des historischen Kontextes und der Migrationsmuster finden, die sich auch auf die Stadtentwicklung auswirken. Das Modell der „europäischen Stadt“ zum Beispiel bietet jedoch auch Gemeinsamkeiten. Armutsgebiete seien hier nur ein zu nennendes Beispiel (Friedrichs/van Kempen 2004: 76f.).

## **1.2 Benachteiligte Quartiere und ihre Effekte**

Vorraussetzung für mögliche Effekte eines benachteiligten Quartiers ist die Entstehung eines solchen Ortes an sich. Deshalb soll im Folgenden kurz skizziert werden wie es durch Prozesse der sozialen Segregation dazu kommt, dass Quartiere sozialer Ausgrenzung und Exklusion entstehen können.

Räumliche Ungleichheit in Abhängigkeit von Einkommen und Wohnungsangebot bzw. Diskriminierung und Maßnahmen des sozialen Wohnungsbaus haben sich durch einen ökonomischen Wandel in den Großstädten innerhalb der letzten drei Jahrzehnte verändert. Ehemals segregierte Arbeiterviertel sind zum Beispiel durch den massiven Wegfall von Arbeitsplätzen in der Industrie zu regelrechten Arbeitslosenvierteln geworden („Fahrstuhleffekt“). Wanderungen von Bewohnern unter dem Gesichtspunkt der „selektiven Mobilität“ haben aus vorherigen Mischgebieten ebenfalls Quartiere mit einer hohen Konzentration von Arbeitslosen und sozial Schwachen gemacht. Folge beider Prozesse ist die Herausbildung von Problemgebieten, „sozialen Brennpunkten“ oder benachteiligten Wohngebieten. Diese Gebiete kennzeichnen sich durch einen hohen Anteil von Haushalten mit multiplen sozialen Problemen und schweben in der Gefahr zu Orten der sozialen Ausgrenzung zu werden, die dann weitere Benachteiligungen für die benachteiligten Bewohner mit sich bringen (Häußermann/Siebel 2004: 160ff.; Häußermann 2003: 147; Zimmer-Hegmann 2006: 20).

Häußermann und Siebel (2004) haben in Anlehnung an Bourdieus ökonomisches (Geld, Eigentum), soziales (Beziehungsnetzwerke) und kulturelles (Schichtzugehörigkeit) Kapital – jede Kapitalsorte kann von Individuen beim Erlangen von sozialen Positionen benutzt werden – Dimensionen bestimmt, in denen ein benachteiligtes Wohngebiet zusätzlich benachteiligend wirken kann. Benachteiligende Quartierseffekte sind demnach:

„[...] in der materiellen Dimension durch unzureichende Infrastrukturen, in der symbolischen Dimension durch Stigmatisierung und in der sozialen

Dimension durch die Herausbildung eines subkulturellen Milieus vorstellbar“ (Gestring/Janssen 2005: 167f.).

Ferner ist eine Benachteiligung in der politischen Dimension vorstellbar, die auf schwache oder nicht vorhandene Repräsentation in der Stadtpolitik zurückzuführen ist. (Ebd.: 168).

Benachteiligungen in der *materiellen Dimension* können verschiedene Ausprägungen haben. Ein negativer Faktor für die Lebenssituation von Bewohnern ist die Abnahme und der Qualitätsverlust von Infrastruktur. Dies betrifft sowohl die Versorgung mit kommerziellen Gütern, als auch das kulturelle Angebot. Durch die Konzentration von Arbeitslosen und ökonomisch schlecht gestellten Bewohnern nimmt die Kaufkraft innerhalb eines Wohngebietes ab, so dass die Versorgung auf Güter des alltäglichen Bedarfs reduziert wird. Komplementär dazu fehlen Geschäfte, Restaurants oder Kneipen, die das Wohngebiet über den Stadtteil hinaus attraktiv machen könnten. Als Folge kann eine Form der sozialen Isolation von anderen Stadtgebieten eintreten. Verwahrlosung oder mangelnde Pflege von öffentlichen Anlagen, wie Parks oder Plätzen, verbildlichen und verstärken diese Isolation (Gestring/Janssen 2005: S. 168).

Auf Grund von Konflikten in und mit öffentlichen Institutionen, die sich mit der Ballung sozialer Probleme konfrontiert sehen, kann sich die Versorgung in diesem Bereich ebenfalls verschlechtern. Die Arbeit von Schulen bzw. Lehrern wird mit steigenden sozialen Problemen immer schwieriger und kann mit häufigen Misserfolgen auf beiden Seiten einhergehen (Häußermann 2003: 152). So genannte „Problemschulen“ oder „Ausländerschulen“ finden sich verstärkt in Quartieren mit überwiegend benachteiligten Bewohnern. Gleichwohl gibt es, wie Callies (2003) erwähnt, in solchen Gebieten ebenso Schulen, die eine hervorragende Integrationsarbeit leisten und somit besonders die Lebenschancen der Jugendlichen verbessern – ein Umstand der in der Öffentlichkeit weniger bekannt ist.

Die *symbolische Dimension* benachteiligender Quartiereffekte speist sich aus einem dem Quartier zugeschriebenen Bündel von Merkmalen. Das Image was einem Quartier, sei es auf Grund von historischen Hintergründen, Darstellung in den Medien oder seiner baulichen Struktur anhaftet kann zum Stigma für die Bewohner werden. Eine negative Etikettierung des Wohnorts kann sich, bei unfreiwillig Verbleibenden, auf das Selbstwertgefühl der Bewohner niederschlagen. Handlungsmöglichkeiten werden durch

die symbolische Dimension besonders auf dem Arbeitsmarkt beschnitten, da die Angabe einer „schlechten Adresse“ zur sofortigen Ablehnung seitens des Arbeitgebers führen kann (Gestring/Janßen 2005: 168f.; Häußermann 2003: 153, 2000: 19).

Die *soziale Dimension* kann in zweierlei Weisen benachteiligend wirken. Die erste Problematik betrifft negative Sozialisationseffekte, die durch eine von gesellschaftlichen Normen abweichende Kultur, besonders für Kinder und Jugendliche, zu ernstzunehmenden Problemen führen kann. Ein durch Arbeitslose und sozial belastete Bewohner bestimmtes Milieu erzeugt schnell einen sozialen Lernraum in dem gesellschaftliche bzw. arbeitsmarktrelevante Normen sekundär werden und positive Vorbilder verschwinden. Jugendliche, in deren Umfeld Erwerbstätigkeit kaum noch vorhanden ist, verlieren den Blick dafür, dass pünktliches bzw. regelmäßiges Aufstehen und eine gepflegte äußere Erscheinung positive Lebensmöglichkeiten beinhalten können.

Die Verengung und Homogenisierung von sozialen Netzwerken ist der zweite Effekt. Soziale Netzwerke von Benachteiligten oder Arbeitslosen sind in der Regel kleiner und lokaler zentriert als die von Mittelschichtangehörigen. Dadurch verringert sich das soziale Kapital, welches aus diesen Netzwerken hervorgeht. Ein Arbeitsloser, der hauptsächlich mit anderen Arbeitslosen in Kontakt steht, hat es zum Beispiel schwerer über Kontakte an Informationen zu gelangen, die ihm eine Chance auf dem Arbeitsmarkt bieten könnte (Gestring/Janssen 2005: 169; Häußermann 2003: 149ff., 2000: 20).

Die *politische Dimension* von Benachteiligung zeigt sich in einer schwachen Repräsentation des benachteiligten Gebiets in der Stadtpolitik. Damit verbunden kann ein Rückzug des Staates oder der Kommune aus dem Quartier sein. Gestring und Janßen (2005) benennen drei Gründe für diesen Effekt: Es besteht eine große soziale Distanz zwischen Benachteiligten und politischen Funktionsträgern bzw. das kulturelle Kapital zur Formulierung politischer Interessen ist nicht gegeben (1), Armut und Ausgrenzung gehen oft mit politischer Apathie oder Desinteresse einher (2) und viele Bewohner benachteiligter Quartiere sind Migranten, die in Deutschland kein Wahlrecht besitzen (3).

Eine potenzielle Verbindung zwischen diesen Dimensionen und Bildung bzw. Bildungsbenachteiligung sehe ich vor allem in der materiellen und sozialen Dimension. Beide Dimensionen beinhalten Faktoren und Bedingungen, die sich negativ auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen auswirken können. Aus der materiellen Perspektive könnte die Qualität der Institution Schule auf Grund von räumlichen Einflüssen, die nur mangelnd kompensiert werden, abnehmen. Sozialisationsdefizite bzw. die Aneignung einer von der Norm abweichenden Lebensweise können ebenso zu einer Benachteiligung im Schulsystem führen. Denkbar wäre hier unter anderem das verstärkte Auftreten von schulaversiven oder sogar schulabsenten Verhalten.

## **2. Deutschland und die Niederlanden im Vergleich**

Die folgende vergleichende Betrachtung zwischen Deutschland (2.1) und den Niederlanden (2.2) ist in zwei Abschnitte unterteilt.

Zu Beginn des jeweiligen Abschnittes steht eine kurze Skizze des Bildungssystems bzw. Schulsystems. Hierbei soll ein Überblick gegeben werden, der für das Verständnis von Unterschieden und Gemeinsamkeiten hilfreich sein dürfte.

Im weiteren Verlauf sollen sowohl die Bildungsungleichheit in Relation zur sozialen Herkunft, als auch zum Merkmal Migrationshintergrund untersucht werden. Abschließend und mit Bezug auf die vorangegangenen Punkte wird der Bildungserfolg im Zusammenhang mit sozialräumlicher Ungleichheit bzw. dem Wohngebiet untersucht.

Neben Verweisen und Anmerkungen zum Vergleich innerhalb der beiden geschlossenen Abschnitte findet sich in Punkt 3. eine kurze zusammenfassende und vergleichende Betrachtung.

### **2.1 Deutschland**

#### **2.1.1 Das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland**

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozial verfasster Föderalstaat. Durch die Föderalstruktur liegt ein Großteil der bildungspolitischen Aufgaben und Entscheidungen bei den Bundesländern. Dieses ist die verfassungsmäßig

gewollte „Kulturhoheit der Länder“ (Winter 2001: 174). Unterschiedliche Verfahrensweisen oder Bezeichnungen<sup>2</sup> zwischen den Bundesländern sind deshalb keine Seltenheit. Trotzdem gibt es eine einheitliche Grundstruktur, die das gesamte Bildungssystem der BRD kennzeichnet. Das Schulwesen ist in folgende Bereiche unterteilt:

- Elementarbereich,
- Primarbereich,
- Sekundarbereich I,
- Sekundarbereich II.

Der Elementarbereich ist nicht an das Bildungswesen angegliedert, sondern in nichtstaatlichen Kindergärten mit privaten oder kirchlichen Trägerschaften organisiert. Der Besuch ist freiwillig und mit Gebühren verbunden.

Die Vollschulpflicht besteht in der Regel ab der Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert neun bis zehn Jahre. Zuständig für den Primarbereich ist die Grundschule mit den Klassenstufen eins bis vier. In fast allen Bundesländern ist die Grundschulwahl noch an den Wohnort bzw. das Einzugsgebiet der Schule gebunden. Tendenzen zur Lockerung dieser Regelung in Richtung mehr Entscheidungsfreiheit sind zu verzeichnen (Winter 2001: 177). Am Ende der Grundschulzeit erfolgt in fast allen Bundesländern eine „Orientierungsstufe“ bzw. zweijährige Übergangsphase von der Primar- in die Sekundarstufe, die meistens schon direkt an eine weiterführende Schulform angeschlossen ist, aber auch eine eigene Schulform darstellen kann (Sekretariat der KMK 2006: 35). Die Gestaltung dieser Klassenstufen fünf und sechs ist stark länderabhängig.

Der Übergang von der Grundschule auf eine der weiterführenden Schulformen orientiert sich zum einen an einer Durchschnittsnoten abhängigen „Grundschulempfehlung“, zum anderen gilt der Vorrang des Elternwillens. Jedoch gibt es für den Fall der Abweichung nach oben in fast allen Ländern Aufnahmeprüfungen und/oder Probezeiten, so dass die Empfehlung einen sehr hohen Stellenwert einnimmt.

Zur Auswahl im Sekundarbereich stehen die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Döbert 2002: 102f.). Das Gymnasium verbindet, neben der Gesamtschule als einzige Schulform die Sekundarstufen I und II. Der Abschluss erfolgt nach dem 12. bzw. 13. Schuljahr mit dem Abitur (Allgemeine Hochschulreife). Die Realschule endet nach dem zehnten Schuljahr mit dem

---

<sup>2</sup> Zum Beispiel: Die Grundschulzeit in Brandenburg und Berlin beträgt nicht vier sondern sechs Jahre, in Sachsen gibt es statt der Realschule die Mittelschule.

Erweiterten Sekundar-I-Abschluss, der zum einen eine qualifizierte berufliche Ausbildung ermöglicht und zum anderen den fließenden Anschluss an die gymnasiale Oberstufe oder eine Fachoberschule eröffnet. Die Hauptschule endet mit der neunten oder zehnten Klasse und bereitet hauptsächlich auf eine Berufsausbildung vor. Zunehmend gilt die Hauptschule als eine Art „Restschule“, an der sich „Problemkinder“ sammeln und ein geringes Lernniveau vorherrschend ist (Döbert 2002: 105).

Diese drei Schulformen stellen das traditionelle dreigliedrige Schulsystem der BRD dar. Kritikansatz bietet vor allem die frühe Selektion (nach der vierten Klasse). Es ist umstritten, ob zu diesem Zeitpunkt eine zuverlässige Leistungsprognose überhaupt schon möglich ist (Döbert 2002: 103). Auf weitere Ausdifferenzierung des Schulsystems, wie den Bereich der Berufsschulbildung oder das Sonderschulwesen soll an dieser Stelle nicht mehr eingegangen werden. Zu erwähnen sei noch das Modell der integrierten Gesamtschulen (IGS), in der alle drei Typen der weiterführenden Schulen miteinander verschmolzen sind. Der Unterricht an diesen Schulen wird zwar nach Leistung differenziert, doch bleiben die Schüler bis zum Ende ihrer Schulpflichtzeit in einem Klassenverband. Innerhalb Deutschlands ist die Häufigkeit dieser Schulform sehr unterschiedlich<sup>3</sup>, da sie unter anderem einen Streitpunkt zwischen den beiden großen Volksparteien Deutschlands bildet (Winter 2001: 183).

### **2.1.2 Bildungsungleichheit und soziale Herkunft**

Ein grundlegendes Bildungsziel sozialstaatlich verfasster demokratischer Gesellschaften ist die gerechte und gleiche Verteilung von Bildungschancen. Junge Menschen sollten prinzipiell, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder ethnischen Zugehörigkeit, eine optimale wie angemessene Förderung im Bereich der Bildung erhalten; oder anders formuliert: soziale, kulturelle oder ethnische Ungleichheiten sollten vermieden oder durch eine optimale Förderung ausgeglichen werden. (Loeber/Scholz 2003: 245, PISA-Konsortium Deutschland 2004: 225).

In Deutschland haben nicht zuletzt die Befunde der PISA-Studie 2000 die Schieflage beim Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zurück in die öffentliche und wissenschaftliche Debatte gebracht. Abweichend vom oben angeschnittenen Postulat der Chancengleichheit zeigt sich in Deutschland, gerade auch

---

<sup>3</sup> In Brandenburg ist die Gesamtschule der beherrschende Schultyp für die Sek I, in Baden-Württemberg hingegen gibt es insgesamt nur drei Gesamtschulen.

im internationalen Vergleich der PISA-Studie, ein besonders signifikanter Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft. Der Befund lautet,

„[...] dass in Deutschland im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten die soziale Lage der Herkunftsfamilie den stärksten Effekt auf die gegen Ende der Vollzeitschulpflicht erreichte Lesekompetenz hat“ (Baumert/Schümer 2001: 389).

Ein Rückblick in die Geschichte der Bildungssoziologie und Bildungsforschung zeigt, dass diese Problematik keineswegs unbekannt ist. Von Anfang der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre war der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ein viel diskutiertes Thema dieser Forschungsdisziplinen. Empirische Befunde, die belegten, dass Arbeiterkinder weitaus schlechtere Chancen auf den Besuch des Gymnasiums hatten, als etwa Beamtenkinder, standen im krassen Gegensatz zum Anspruch der Chancengleichheit. Ralf Dahrendorfs Veröffentlichung „Bildung ist Bürgerrecht“ von 1965 mit seinen Forderungen nach mehr Einheitlichkeit im Bildungssystem und Gerechtigkeit hinsichtlich Bildungschancen stellt nur ein Beispiel für die Aktualität dieses Themas in den sechziger Jahren da. Die von Hansgert Peisert Ende der 1960er Jahre eingeführte Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ stand für determinierende Benachteiligung in den Bereichen Konfession, Geschlecht, soziale Herkunft und Region (Böttcher/Klemm 2000: 20; Loeber/Scholz 2003: 247f.). Mitte der siebziger Jahre geriet das Thema mit zunehmenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten und anderen für bedeutsamer gehaltenen Problemen wieder aus der Diskussion.

Diese kurze Rückschau in die Geschichte soll verdeutlichen wie lange schon über Bildungsungleichheit im Zusammenhang mit sozialer Herkunft diskutiert wird und wie wenig sich verändert hat. Autoren der PISA-Studie konstatieren dazu passend:

„Trotz des Nachweises eines langsamen Entkopplungsprozesses – dieser Nachweis ist deshalb so wichtig, weil er an die grundsätzliche Modifizierbarkeit des Zusammenhangs erinnert – muss man von einer hohen Stabilität der Grundstruktur sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sprechen“ (Baumert/Schümer 2001: 352).

Betrachtet man die von der PISA-Studie 2000 ermittelten Prozentzahlen der 15 Jährigen Schüler nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang, erkennt man die zentralen Disparitäten des Bildungssystems. Besonders im Vergleich zwischen Hauptschule und Gymnasium und der Sozialschicht<sup>4</sup> zeigt sich eine deutliche Disparität. Über 50 Prozent

---

<sup>4</sup> Die Einteilung und Erfassung der Sozialschicht erfolgte bei PISA 2000 weitestgehend mit Hilfe des Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modells (EGP), welches insgesamt über elf Klassen verfügt, die nach

der Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, besuchen das Gymnasium, nur ca. zehn Prozent die Hauptschule. Auf der anderen Seite der Verteilung steht die Sozialschicht der un- und angelernten Arbeiter, deren Hauptschulquote bei über 40 Prozent liegt. Nur ca. zehn Prozent Kinder aus dieser „untersten“ Kategorie besuchen das Gymnasium (Baumert/Schümer 2001: 355).

Ähnliche Tendenzen zeigen sich für das Empfehlungsverhalten der Lehrer in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern. Die besondere Brisanz besteht hier in der ungleichen Behandlung, die in relativer Unabhängigkeit von der eigentlichen Leistung geschieht und an der entscheidenden Gelenkstelle des deutschen Schulsystems, dem Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schulform, stattfindet (Ditton 2007: 258f.). Damit zusammen hängt ein grundlegendes Element der Debatte um die Bildungsbenachteiligung von sozial schwachen und bildungsfernen Schichten: die Frage nach der Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen, in diesem Falle durch das Bildungssystem. Radtke (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch von indirekter „institutioneller Diskriminierung“. Das Schulsystem ist auf einen bestimmten Schülertypus angelegt, der sich an Ober- und Mittelschicht orientiert und Schwierigkeiten für Kinder aus der Unterschicht mit sich bringt. Zurückzuführen ist diese These auf Bourdieus Annahme, dass die Schule über eine an Mittelschichtnormen angelehnte institutionalisierte Weltordnung, einen bestimmten Sprachcode und bestimmte Verkehrsformen verfügt (Baumert/Schümer 2001: 352).

Begründungs- und Erklärungsversuche für die Reproduktion von ungleichen Bildungschancen von der Eltern- auf die Kindergeneration, womit die Beständigkeit dieses Zustandes einhergeht, führen in der Regel zwei Ursachenkomplexe an. Diese stehen im Kontext der bildungssoziologischen Arbeiten des französischen Soziologen Boudoun und unterteilen sich in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft. Die primären Effekte beziehen sich auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Kinder aus höheren Sozialschichten profitieren in diesem Bereich von ihrer Erziehung, besserer materieller Ausstattung und spezieller Förderung, welches sich in besseren Schulleistungen gegenüber Kindern aus sozial schwächeren Schichten auswirkt, die weniger günstige Voraussetzungen in ihren Elternhaus vorfinden. Die sekundären Effekte beziehen sich auf die elterlichen Bildungsentscheidungen, welche in

---

bestimmten Kriterien des Berufs der Eltern ermittelt werden. Bei PISA 2000 wurden diese Klassen wie folgt zusammengefasst: Obere Dienstklasse (I), Untere Dienstklasse (II), Routineleistungen (III), Selbständige (IV), Facharbeiter (V,VI), Un- und angelernte Arbeiter (VII) (Baumert/Schümer 2001: 327f.).



Abhängigkeit zu den im Haushalt vorhandenen materiellen Ressourcen stehen. Hierbei gibt es deutliche Abweichungen in den Entscheidungsprozessen zwischen den unterschiedlichen Sozialschichten (Becker/Lauterbach 2006: 12f.). Becker und Lauterbach (2006) fassen diesbezüglich zusammen:

„Somit beruhen zentrale Mechanismen der Bildungsungleichheit auf schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, in die auch (sozial differenzierte) Schulleistungen und Bildungserfolge einfließen.“

Die sekundären Effekte der sozialen Herkunft werden hier stärker gewichtet als die primären. Beachtet werden muss in diesem Zusammenhang vor allem die Struktur des deutschen Schulsystems, in dem die erste maßgebliche Entscheidung über den weiteren Verlauf der Schulkarriere im Alter von zehn Jahren gelegen ist.

### **2.1.3 Bildungsungleichheit und ethnische Herkunft**

Analog zu der stadtsoziologischen Aufteilung in soziale und ethnische Segregation, lässt sich die Verteilung von Bildungschancen ebenso differenziert nach sozialer und ethnischer Herkunft betrachten. Zudem gibt es bei der Benachteiligung durch ethnische Herkunft, in diesem Falle Migrationshintergrund, immer Parallelen hinsichtlich Bildungsbenachteiligung durch soziale Herkunft. Wir haben es hier mit einem komplexen ineinander wirkenden Cluster von Wirkungsmechanismen und Ursachen zu tun, der vielfältige Verbindungen und Verzahnungen aufweist. Im folgenden Abschnitt wird auf Schwierigkeiten von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem hingewiesen. Wie stark ist die Integrationsleistung gegenüber einer möglichen Benachteiligung? Die Thematik bezieht ihre Relevanz unter anderem aus der hohen Bedeutung des Bildungsabschlusses bzw. von Bildungszertifikaten auf dem Arbeitsmarkt. Je besser die Zugangsbedingungen für junge Migranten auf den Arbeitsmarkt sind, desto mehr kann die gesamtgesellschaftliche und individuelle Akzeptanz und Integration voranschreiten (Diefenbach 2003/04: 225).

Bereits 1996 hat die Kultusministerkonferenz die Empfehlung ausgesprochen, dass interkulturelle Bildung und Erziehung nicht nur als Maßnahme der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund dienen soll, sondern als Schlüsselqualifikation für alle Schüler und Schülerinnen angesehen werden muss (Herwartz-Emden 2005: 709).

Die Ergebnisse der PISA-Studien oder der ländervergleichenden Untersuchung EFFNATIS<sup>5</sup> zeigen jedoch, dass im Bereich der Integration und Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland erhebliche Defizite vorhanden sind.

In Hinblick auf die PISA-Studie 2000 zeigen sich Tendenzen, die Schülern mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungserfolge und -chancen einräumen. Die Unterschiede zwischen 15 Jährigen Schülern ohne Migrationshintergrund zu den gleichaltrigen Schülern mit Migrationshintergrund (beide Eltern im Ausland geboren<sup>6</sup>) liegen zum Beispiel in dem Bereich des Deutsch-Lesens ca. eine bis eineinhalb Kompetenzstufen höher. In den naturwissenschaftlichen Fächern zeigt sich ein ähnliches Bild (Stanat 2003: 247f.).

Herwartz-Emden (2005) schreibt zu den Befunden der PISA-Studie:

„Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien entspricht nach der PISA-Studie in etwa der Situation, die für Deutschland insgesamt in den 1970er Jahren typisch war.“

Füllt man diesen Befund mit Zahlen, ergibt sich für das Jahr 2000 ein Bild, welches die deutliche Unterrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund an den höheren Schulformen offenbart. Der an allen Schülern gemessene prozentuale Anteil von ausländischen Schülern am Gymnasium beträgt in Deutschland lediglich 3,9 Prozent. Demgegenüber stehen die Besuchszahlen der Hauptschule mit 17,3 Prozent und der Sonderschule mit 14,9 Prozent. Entsprechend erreichten im Schuljahr 1999/2000 nur 9,8 Prozent der ausländischen Schüler in Deutschland das Abitur, 19,9 Prozent beendeten ihre schulische Laufbahn ohne Abschluss. Kinder deutscher Eltern erlangten hingegen zu 25,8 Prozent das Abitur und nur 8,3 Prozent machten keinen Abschluss (Herwartz-Emden 2005: 687).

Die erwähnte EFFNATIS-Studie zeigt ein ähnliches Bild: Fast 50 Prozent der einheimischen Schüler erreichen eine „higher level“<sup>7</sup> Bildung, nur um die 15 Prozent fallen in den Bereich „lower level“. Türkische Migrantenkinder sind zu gut 45 Prozent in dieser Kategorie zu finden und proportional dazu mit knapp 20 Prozent im „higher

---

<sup>5</sup>„Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in Comparative European Perspective“

<sup>6</sup> Die Untersuchungen der PISA Studie verwenden als Kriterium für Kinder mit Migrationshintergrund nicht den Ausländerstatus, sondern differenzieren nach Migrationsgeschichte und Herkunftsland der Eltern.

<sup>7</sup> Um die Vergleichbarkeit der einzelnen Staaten zu gewährleisten wird die Bildungsbeteiligung in den Kategorien „higher level“, „middle level“ und „lower level“ erfasst.

level“. Migrantenkinder aus dem ehemaligen Jugoslawien stehen zu 40 Prozent im „lower“ und zu gut 20 Prozent im „higher level“ (EFFNATIS Finalreport 2001: 43).

In diesem Zusammenhag soll noch mal auf die Schnittmenge von Bildungsungleichheit in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund verwiesen werden. Die meisten Einwandererfamilien gehören unteren Sozialschichten an, so dass für sie auch die im Punkt 2.1.2 beschriebene Situation zutrifft (Heidmeier et al. 2004: 272). Mit dem benachteiligten sozialen Status geht zumeist ein relativ niedriger Bildungsstand innerhalb der Familie, bzw. der Eltern einher.

Darin liegt bereits eine Ursache für das vergleichbar schlechte Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. Verstärkend kommt die Sprachproblematik hinzu. Viele Kinder mit Migrationshintergrund sprechen, selbst wenn ihre Familie schon längere Zeit in Deutschland lebt und sie selbst dort geboren sind, zu Hause noch die Sprache ihrer ursprünglichen Heimat. In Kombination mit mangelhafter Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich der Schulen ergibt sich für viele Kinder eine schwierige Ausgangslage, da die „[...] Beherrschung der Unterrichtssprache als eine Grundvoraussetzung für den Kompetenzerwerb in der Schule angesehen werden“ muss (Ehmke et al. 2004: 272). In Verbindung dazu steht auch die Ausrichtung des deutschen Schulsystems auf Homogenität innerhalb der Schülerschaft, welche sich in mangelnder Anerkennung der Zweisprachigkeit als Kapital oder Chance auswirkt.

#### **2.1.4 Bildungsungleichheit und räumliche Segregation**

Der folgende Abschnitt stellt die Benachteiligung im Bereich der Bildung durch soziale und ethnische Herkunft in einen sozialräumlichen Kontext. Wie in dem Kapitel über soziale Segregation erläutert, entstehen oder existieren in großen Städten benachteiligte Wohngebiete, die eine hohe Dichte an sozial Schwachen und/oder Migranten aufweisen. Welche Folgen hat dieser Zustand für den Bildungserfolg von den dort lebenden Jugendlichen? Wirkt die soziale oder ethnische Segregation als zusätzliche Dimension der Benachteiligung?

Die zunehmende Segregation in Stadtteilen bleibt nicht ohne Folge für die entsprechenden Schulen in diesen Vierteln. Die strukturelle Zusammensetzung des Quartiers projiziert sich, bildlich gesprochen, auf die Situation im Klassenzimmer. Leben in einem großstädtischen Quartier, dem eine Grundschule mit festem

Einzugsgebiet zugeordnet ist, zum Beispiel hauptsächlich türkische Migranten und deutsche Arbeitslose bzw. Sozialhilfeempfänger, wirkt sich diese Konstellation auch in der Anzahl von türkischen und deutschen sozial schwachen Kindern an der Schule aus. Die Schule im Stadtteil – will sie ihren Bildungsauftrag (siehe Punkt 2.1.2) erfüllen – sieht sich unter solchen Bedingungen (Chancengleichheit und Integration) mit einer Vielzahl neuer An- und Herausforderungen konfrontiert (Auernheimer 2001: 75). An dieser Stelle sei noch einmal auf die Relevanz der ersten vier bzw. sechs Schuljahre hingewiesen. Da der Grundschulbesuch in Deutschland noch nach einem festen Einzugsgebiet organisiert ist, sind diese ersten Jahre an den betreffenden Stadtteil gebunden. Am Ende dieses Zeitraumes steht die entscheidende Gelenkstelle des deutschen Schulsystems, die Auswirkungen auf den gesamten weiteren Verlauf der Bildungskarriere haben kann. Erfolgreiche Wechsel von einer weiterführenden Schule auf eine andere „höhere“ Schule sind zum Beispiel eher die Ausnahme als der Regelfall.

Führt man die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule in einem benachteiligten Wohngebiet maßgeblich auf die durch segregierte Stadtteile geprägte Bevölkerungsstruktur zurück, stellt sich die Frage nach den Folgen für die Bildung. Sollten Schulklassen mit einem hohen Anteil von sozial schwachen und/oder Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine negative bzw. benachteiligende Wirkung auf den Lernerfolg und die Qualität der Bildung aller Schüler haben, wäre dies ein indirekter Hinweis auf die Verstärkung von Bildungsbenachteiligung durch sozialräumliche Segregation.

Die wissenschaftliche Diskussion über solche so genannten Kompositionseffekte, die mit der Zusammensetzung der Schülerschaft einhergehen, ist allerdings recht uneinig über das tatsächliche Ausmaß der Auswirkungen. Zwei Grundpositionen liegen ihr zu Grunde:

„Auf der einen Seite steht Colemans berühmte Studie von 1966 *Equality of Educational Opportunity*, in der er feststellt, dass die soziale Zusammensetzung der stärkste die Schulleistung beeinflussende Faktor einer Schule sei, auf der anderen Seite sind die grundlegenden Arbeiten von Hauser (1970) und Hauser, Sewell und Alwin (1976) zu nennen, in denen diese zum Schluss kommen, dass die meisten berichteten Kontexteffekte nicht weiter als das Resultat fehlspezifischer Modelle seien“ (Baumert et al. 2006: 104).

Daten aus PISA weisen darauf hin, dass es in Deutschland durchaus ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerwerb und der Zusammensetzung der Schülerschaft an einer Schule geben kann. Eine von Schümer (2004) durchgeführte Mehrebenenanalyse auf

Grundlage der PISA-2000 und PISA-E Daten kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler aus ungünstigen familialen Verhältnissen durch den Besuch einer Schule mit einer hohen Konzentration von leistungs- bzw. sozioökonomisch schwachen Schülern eine zusätzliche Benachteiligung erfahren. De facto handelt es sich dabei hauptsächlich um Hauptschulen, die somit zu „Problemschulen“ avancieren. Es gilt allerdings, dass die individuellen Schülerleistungen nicht linear mit der Zusammensetzung der Schülerschaft zusammenhängen, vielmehr sind nicht lineare Kompositionseffekte zu verzeichnen. Jugendliche die zum Beispiel eine Schule mit mehr als 31 Prozent Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern besuchen sind in ihren Leistungen beim Lesen um 29 Testpunkte (Mittelwert der Leistungen: 498,8 Punkte) schlechter, als es ihre kognitiven Fähigkeiten erwarten lassen würden. Ein Anteil von 35 Prozent Schülern, die zu Hause nicht Deutsch sprechen hat negative Auswirkungen von bis zu 18 Punkten (Schümer 2004: 96f.).

Ein weiterer Aspekt, unter anderem auch in der PISA-Studie untersucht, ist die Bedeutung des Anteils von Schülern nicht deutscher Herkunft für den Leistungsdurchschnitt bzw. der Bildungsqualität an einer Schule. Unter dem Gesichtspunkt der ethnischen Segregation und der Frage nach der Integrationsleistung der Schulen scheint dieser Aspekt durchaus interessant und soll an dieser Stelle kurz erörtert werden. Zunehmend lassen sich auch Reaktionen von deutschen Eltern auf so genannte „Ausländerschulen“ registrieren, die nachhaltige Folgen und Veränderungen für die sozialräumliche Struktur einer Stadt haben können.

Die (Grund-)Schulwahl ist als zunehmender Motor des Entmischungsprozesses anzusehen. Im Rahmen „selektiver Mobilität“ verlassen einheimische Eltern ein Gebiet, wenn die anliegende Schule einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund hat. Sie fürchten um die Qualität der Bildung für ihre Kinder. Eine solche Schulsegregation kann zu dauerhaften Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung eines Quartiers führen und gefährdet damit die kulturelle und soziale Integrationskraft einer Stadt (Häußermann 2002: 78). Für manche Regionen Hamburgs wurde zum Beispiel belegt, dass bis zu 27 Prozent der Neuanmeldungen aus einem fremden Einschulungsbereich ausgingen (Schulz 2000: 466).

PISA-Daten belegen tatsächlich die generelle Leistungsminderung an einer Schule durch einen hohen Migrantenanteil. Steigt der Anteil von Jugendlichen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen an einer Schule über einen Grenzwert von 20 Prozent, zeigen

sich deutliche Rückgänge in den Testleistungen. Das mittlere Leistungsniveau verringert sich jedoch nicht weiter, wenn der Anteil von 20 Prozent deutlich überschritten wird (Stanat 2003: 256, 259f.).

Betrachtet man die Schülerzusammensetzung in deutschen Großstädten unter dem Gesichtspunkt dieser 20-Prozentmarke, lassen sich außerordentlich viele Schulen im Bereich der negativen Beeinflussung finden. Dies gilt zum Beispiel für über die Hälfte der Schulen in Bremen<sup>8</sup>. Daraus folgt ein anderes Gesamtbild schulischer Ungleichheit als üblich. In der Regel wird angenommen, dass ein sehr hoher Migrantenanteil (zum Beispiel bis zu 80 Prozent) eine Schule in ihrem Leistungsdurchschnitt und ihren Lernbedingungen gegenüber Schulen mit einem niedrigeren Anteil (zum Beispiel 20 Prozent) von Jugendlichen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, abfallen lässt. Nach den oben geschilderten Befunden aus der PISA-Studie gibt es jedoch bei einem Anstieg des Migrantenanteils über 20 Prozent keine weitere Benachteiligung, so dass sich ein anderes Bild ergibt. Wenn die Mehrzahl der Schulen durch einen Anteil von mindestens 20 Prozent einen negativen Effekt verzeichnet, sind nur noch die Schulen im Vorteil, die unter dieser Grenzmarke liegen. Im großstädtischen Bereich sind diese Schulen wohl die Ausnahme (Callies 2003: 127).

Eine von Schulz (2000) durchgeführte Untersuchung an Berliner Grundschulen in verschiedenen Stadtbezirken beschäftigt sich unter der Frage nach dem Zusammenhang von Schulstandorten und Bildungsdisparitäten auch mit den Auswirkungen des Migrantenanteils an Schulen. In den Berliner Bezirken Kreuzberg und Steglitz wurden Grundschulen nach ihren Gymnasialempfehlungen in Abhängigkeit der sozioökonomischen Stellung und des Migrantenanteils in der Schülerschaft untersucht und verglichen. Es wurden Daten für die Schuljahre 1991/92 und 1998/99 analysiert und verwertet. Für 1991/92 ist ein klarer Unterschied zwischen der privilegierten Region Steglitz und der sozial schwachen Region Kreuzberg zu verzeichnen. In Steglitz liegt der Durchschnitt der Gymnasialempfehlungen bei 38 Prozent, in Kreuzberg bei 26 Prozent. Diese Diskrepanz lässt sich als Beweis für den Zusammenhang vom Schulstandort und Bildungsungleichheit deuten (Schulz 2000: 477).

Im Schuljahr 1998/99 zeigt sich hingegen eine deutliche Reduktion der Differenz von 11 auf sechs Prozent. Die Grundschulen in Steglitz weisen dabei einen Verlust von sieben Prozent auf (31 Prozent Gymnasialempfehlungen), obwohl sich der Anteil der

---

<sup>8</sup> Ergebnisse der PISA-Studie 2000 haben ergeben, dass in 56 Prozent der Schulen in Bremen mehr als 20 Prozent der Schüler in ihrer Familie nicht Deutsch sprechen (Stanat 2003: 258).

nicht deutschen Schüler prozentual im Gesamten nicht verändert. Allerdings zeigt sich eine Abnahme des soziökonomischen Status. Kreuzberg hat in demselben Zeitraum einen Verlust von nur einem Prozent an den Gymnasialempfehlungen und einen leichten Anstieg des Sozialindizes zu verzeichnen. Der Abfall der Gymnasialempfehlungen in Steglitz lässt sich auf eine ungünstige Umverteilung der Schüler nicht deutscher Herkunft zwischen den einzelnen Schulen zurückführen. Dieser Erklärungsansatz steht auch im Kontext des generellen Befundes der Untersuchung, dass die Anzahl der Gymnasialempfehlungen mit steigendem Anteil von Schülern nicht deutscher Herkunft abnimmt (Schulz 2000: 476f.). Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse in Hinblick auf die Segregationsproblematik zeichnet sich nicht zuletzt für Kreuzberg ein Bild, dass die Bildungsbenachteiligung durch den Schulstandort, also auch dem Wohnort, bestätigt. Kreuzberg kann hier wohl als Beispiel für ein benachteiligtes Wohngebiet innerhalb deutscher Großstädte dienen.

Eine von Lehmann und Peek (1997) durchgeführte Untersuchung an Hamburger Schulen bestätigt die Ergebnisse der Untersuchung in Berlin. In dem durchgeführten Test zur individuellen Leistungserfassung erreichten die Schüler in einigen Regionen durchschnittlich nur 50 von 130 möglichen Punkten. In anderen Stadtregionen hingegen mehr als 80 Punkte. Bei den niedrigpunktenden Regionen handelte es sich um sozial schwache und belastete Stadtteile oder Wohnquartiere. Wichtigste Faktoren für die Leistungsdifferenz waren hier das soziokulturelle Merkmal des Buchbestandes im Haushalt und der Anteil der Schüler nicht deutscher Herkunft an einer Schule (Lehmann/Peek 1997: 54f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungsbenachteiligung in Deutschland zu mindest eng mit dem Wohnort bzw. dem Standort der Schule zusammenhängt. In wieweit ein Quartier tatsächlich negativen Einfluss auf den Bildungserfolg hat, lässt sich nicht genau bestimmen. Hauptfaktor für die Schulleistung sind und bleiben die individuellen kognitiven Fähigkeiten der Schüler. Diese stehen in enger Verbindung zum soziokulturellen Milieu und Hintergrund des einzelnen Schülers. Fest steht, dass die soziale Segregation in Städten Quartiere entstehen lässt, die durchweg geringere Entwicklungsmöglichkeiten für Jugendliche und Kinder bieten.

## 2.2 Niederlande

### 2.2.1 Das Schulsystem der Niederlande

In den Niederlanden ist der Elementarbereich (Kindergarten) in das Grundschulsystem integriert. Eine Einschulung ist bereits im Alter von vier Jahren möglich, allerdings freiwillig. Die offizielle Schulpflicht beginnt nach dem fünften Geburtstag. Die Wahl der Grundschule bzw. Primarschule ist frei, also den Eltern überlassen. Die Grundschule endet mit dem Abschluss der achten Gruppe<sup>9</sup>, in der Regel im Alter von 12 Jahren. Der Unterricht findet in der gesamten Zeit hauptsächlich beim Klassenlehrer statt und orientiert sich inhaltlich an den so genannten „Kernzielen“ (Ven, van de 2002: 337f.).

Nach der Grundschule folgt der Übergang in eine weiterführende Schule. Im Sekundarbereich stehen im Wesentlichen drei Schulformen zur Verfügung: Die VMBO-Schule, welche einen Zusammenschluss von VBO<sup>10</sup> und MAVO<sup>11</sup> darstellt, bietet einen vorbereitenden mittleren Berufsschulunterricht und dauert vier Jahre. Einen höheren allgemein bildenden Unterricht gibt es an den HAVO<sup>12</sup>-Schulen (fünf Jahre) und schließlich den vorbereitenden wissenschaftlichen Unterricht an den VWO<sup>13</sup>-Schulen (sechs Jahre; Zugangsberechtigung für die Universität) (Peschar; Veenstra 2001: 77). Die ersten beiden Jahre der weiterführenden Schulen nennen sich „Basisbildung“ und orientieren sich an für alle Schultypen ähnlichen Kernzielen. Am Ende dieses Zeitraumes steht ein Gutachten, welches den Besuch der gewählten Schule bestätigt oder einen Wechsel empfiehlt.

Der Übergang von der Primarschule in eine der weiterführenden Schulen orientiert sich maßgeblich an drei Aspekten. Neben dem Elternwillen gibt es den CITO-Test<sup>14</sup>, den fast alle Schüler in den Niederlanden in Gruppe acht absolvieren. Dieser einheitliche Test ermittelt ein Niveau, welches den weiterführenden Schulformen zugeordnet werden kann. Zusätzlich gibt es Empfehlungen vom Schulleiter und Klassenlehrer. Weiterhin kann es Bedingungen von Seiten der aufnehmenden Schule geben, die entscheiden, ob ein Kind zugelassen wird oder nicht (Ven, van de 2002: 338).

---

<sup>9</sup> In den Niederlanden wird nicht mehr von „Klassen“ gesprochen, sondern man benutzt den Begriff der „Gruppe“.

<sup>10</sup> VBO: Voorbereidend Beroepsonderwijs

<sup>11</sup> MAVO: Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs

<sup>12</sup> HAVO: Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs

<sup>13</sup> VWO: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs

<sup>14</sup> Im Jahr 2001 beteiligten sich 84 Prozent der niederländischen Schüler am CITO-Test. Dabei handelt es sich um einen vom Testinstitut CITO („Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling“) bereitgestellten und ausgewerteten Leistungstest (Ven, van de 2002: 339)



Im Sekundarbereich sind in den Niederlanden Schulgemeinschaften verbreitet, d.h. es lassen sich die verschiedenen Schultypen unter einem Dach finden (VMBO/HAVO/VWO-Schulen). Diese Struktur soll den Wechsel zwischen den Schultypen erleichtern. Nach jedem erlangten Abschluss, in der Regel durch Examensprüfungen, besteht die Möglichkeit in den nächst höheren Bildungsgang überzugehen. Dabei erfolgt jedoch eine Rückstufung in der Gruppenstufe (mit dem MAVO-Abschluss kommt man in die fünfte Gruppe VWO). Der Sekundarunterricht lässt sich in zwei Phasen unterteilen: zum einen die „Basisbildung“ und zum anderen hält verstärkt die Form des „Studienhauses“ Einzug (vor allem in die VWO-Schulen), die das selbständige Lernen und Arbeiten fördern soll.

Generell für das Schulsystem in den Niederlanden gilt, dass es eine große Anzahl von Privatschulen gibt und nur wenige öffentlich staatliche Schulen. Dies hängt nicht zuletzt mit den bildungspolitisch einflussreichen vier verschiedenen Richtungen (Säulen) in der niederländischen Politik und der Freiheit der Schulgründung zusammen (Ven, van de 2002: 330).

### **2.2.2 Bildungsungleichheit und soziale Herkunft**

Auch in den Niederlanden, als mit Deutschland vergleichbar demokratisch verfasster Staat, gilt im Bereich der Bildung der Grundsatz der Chancengleichheit. Darüber hinaus ist die Freiheit in Bildungsentscheidungen und Schulwahl eine maßgebliche Säule des niederländischen Schulwesens. Waren bis in die achtziger Jahre Bildungsbenachteiligung nach Geschlecht und sozialer Schicht dominierende Themen der niederländischen Bildungsforschung, zeigt sich nicht erst in jüngster Zeit ein Trend der eindeutig die ethnische Herkunft in den Fokus der Debatten und Untersuchungen legt. Unter anderem stellt sich die Frage nach dem Zusammenwirken und Parallelen beider Phänomene (Driessen/Wolbers 1996: 109).

Durch den starken Anstieg von Schülern, die einer ethnischen Minderheit angehören, ergeben sich in den Niederlanden für das klassische Bild des benachteiligten Arbeiterkindes neue Perspektiven. Die Chancen der sozial schwachen Einheimischen auf einen Arbeitsplatz oder eine Wohnung verschlechtern sich durch die höhere Konkurrenz im „unteren Sektor“. Mehr oder weniger rassistisch geprägte Konflikte zwischen sozial schwachen Einheimischen und Zugewanderten sind keine Seltenheit

und belasten die städtische Umwelt. Grade Schulen und Bildungspolitik sind in einem integrativen Sinne hoch gefragt, aber auch belastet (Jungbluth/Driessen 1994: 4).

Generell ist in den Niederlanden ein Zusammenhang zwischen Bildungserfolg bzw. –beteiligung und sozialer Herkunft vorhanden. Besonders in den höheren Schulformen der Sekundarstufe sind Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien deutlich unterrepräsentiert. Eine Untersuchung von de Wit (1994), die sich auf sozial schwache Schüler und ihre Bildungsbeteiligung konzentriert, belegt dies für die ersten drei Jahre der sekundären Bildung. 16,8 Prozent der Jugendlichen mit einem schwachen sozioökonomischen Hintergrund lassen sich im ersten Jahr an einer HAVO/VWO- oder reinen VWO-Schule finden. Dem gegenüber stehen 37,3 Prozent aus nicht belasteten Haushalten. Für das dritte Jahr lässt sich mit 19,1 Prozentpunkten Unterschied eine ähnlich hohe Differenz feststellen (28,9 Prozent vs. 9,8 Prozent). Eine Differenz, wenngleich um einiges geringer, zeigt sich auch bei dem Anteil der Schüler, die eine Klasse wiederholen müssen. Für den untersuchten Zeitraum von drei Jahren galt dies für 15 Prozent der sozial schwächeren Schüler und 11 Prozent der Unbelasteten. In dieser Kategorie stechen Schüler mit Migrationshintergrund mit einem Prozentsatz von 19 hervor.

Passend zu der skizzierten Verteilung von Schülern auf verschiedene Schulformen in Abhängigkeit zu ihrer sozialen Herkunft, fallen auch die am Ende der Grundschulzeit gegebenen Empfehlungen aus. Trotz der Prämisse freier Schulwahl haben diese bei den Eltern und aufnehmenden Schulen der sekundären Bildung einen hohen Stellenwert. Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen der „Educational Priority Policy“<sup>15</sup> zeigen, dass Schüler mit einer ungünstigen sozialen Herkunft nur zu 10,8 Prozent für eine HAVO/VWO- oder VWO-Schulen empfohlen werden. Schüler aus besser gestellten Verhältnissen erhalten diese zu 23,6 Prozent (Mulder 1994: 42).

Die PISA-Studie belegt für die Niederlande ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb. Da allerdings die Daten für die Niederlande, auf Grund der geringen Anzahl teilnehmender Schulen, nicht unumstritten sind, sei hier zunächst auf eine vertiefende Darstellung verzichtet.

Karsten et al. (2006) fassen die Situation in den Niederlanden wie folgt zusammen:

---

<sup>15</sup> Die „Educational Priority Policy“ (EPP) ist eine Maßnahme der niederländischen Regierung, die das Ziel hat Ausbildungsnachteile von sozial, kulturell und wirtschaftlich benachteiligten Kindern zu reduzieren. Die Maßnahme läuft seit 1995 (Vergleiche dazu weiterführend zum Beispiel: Driessen, Geert und Hetty Dekkers 1997: Educational Opportunities in the Netherlands. Policy, Students` Performance and Issues. In: International Review of Educatioun 43: 299-315.

„Because pupils` achievement levels highly correlate with their social background in the Netherlands as in most countries (the higher the social background, the more successful the school career), academic selection in secondary education results in an uneven distribution by social background.”

### **2.2.3 Bildungsungleichheit und ethnische Herkunft**

Als ehemalige Kolonialmacht pflegen die Niederlande einen anderen Umgang mit Einwanderern. Viele Migranten kommen aus früheren Kolonien und haben deswegen nicht nur das Anrecht auf die niederländische Staatsbürgerschaft, sondern sind zum Teil mit der niederländischen Kultur vertraut und sprechen die Landessprache. Ein großer Anteil der eingewanderten Bevölkerung der Niederlande stammt aus südpazifischen Gebieten (Surinam, Niederländische Antillen). Die Kinder der Einwanderer durchlaufen heute in der zweiten oder dritten Generation das niederländische Bildungssystem und sind überwiegend in den Niederlanden geboren. Weiterhin gab es in den Niederlanden, vergleichbar mit Deutschland, eine intensive Phase der Arbeitsmigration. Die Kinder türkischer und marokkanischer Gastarbeiter stellen heute einen erheblichen Anteil der Schulkinder, die einer ethnischen Minorität zu zuordnen sind. Auf Grund von demographischen Entwicklungen und Familiennachzügen ist die prozentuale Anzahl der Jugendlichen, von denen mindestens ein Elternteil nicht in den Niederlanden geboren ist besonders in den größeren Städten relativ hoch. Schon 1996 stellte diese Gruppe in Amsterdam 65 Prozent der Null bis 18 Jährigen. In ganzen Zahlen ist dies ein Anteil von 82 000 an der Gesamtmenge von 130 000 in dieser Alterskategorie (Gramberg 1998: 551).

Dieser hohe Anteil von nichtniederländischen Schulkindern, der auch in anderen Städten zu verzeichnen ist, verteilt sich weder im Stadtgebiet noch in den verschiedenen Schulen gleichmäßig, sondern spiegelt sich in einer scharfen und nicht zu unterschätzenden Schulsegregation wider. In den vier größten Städten der Niederlande (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag und Utrecht) wuchs die Anzahl der Grundschulen mit einem Anteil von mehr als 70 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund in den Jahren zwischen 1985 und 2000 von 15 auf 35 Prozent. Maßgebliche Gründe dafür sind demographische Entwicklungen und ethnische Segregation. Hinzu kommt die freie Schulwahl von Seiten der Eltern und die Möglichkeit selbst Schulen zu gründen (zum Beispiel nach moslemischen oder hinduistischen Glauben ausgerichtet). Beide Aspekte

sind fest im niederländischen Bildungswesen verankert und gesetzlich festgeschrieben (Karsten et al. 2006: 230).

In den Niederlanden wird in diesem Zusammenhang von „white schools“ und „non-white schools“ oder „black schools“ gesprochen. Leistungsmäßig zeigt sich eine Tendenz, die die „black schools“ zu einer benachteiligten „Schulform“ avancieren lassen. Dabei spielen besonders der bildungsferne Hintergrund und die sozioökonomische Position der meisten Einwandererfamilien eine große Rolle, aber auch die hohe Konzentration von Migranten an den einzelnen Schulen bleibt nicht ohne Effekt. Untersuchungen haben ergeben, dass Testergebnisse in Niederländisch und Mathematik im Vergleich von „white schools“ zu „black schools“ um durchschnittlich zwei bzw. einundeinhalb Prozentpunkte geringer sind. Dieser Unterschied ist zwar nicht gravierend zeigt aber eine Tendenz auf:

„This means that an individual pupil experience extra disadvantage at non-White school and gained extra advantages from attending a school with lots of White privileged children“ (Karsten et al. 2006: 239).

Zahlen für Amsterdam zeigen eine deutlich ungleiche Verteilung von niederländischen Jugendlichen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die höchste Schulform im sekundären Bildungsbereich (HAVO/VWO). 23 Prozent der Niederländischen Schüler besuchen diese Schulform, dem gegenüber stehen nur sieben Prozent der Surinamesen und ein Prozent der Türken und Marokkaner. Am anderen Ende der Bildungshierarchie zeigt sich mit 43 Prozent der Surinamesen und 61 Prozent der Türken und Marokkaner, gegenüber 33 Prozent der Schüler ohne Migrationshintergrund auf den VBO/MAVO-Schulen ein entsprechendes Bild (Gramberg 1998: 555). Der Hauptfaktor für das schlechtere Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund liegt, wie erwähnt, nicht bei der Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern an dem sozioökonomischen Status und dem meist geringen Bildungsstandard im familialen Umfeld.

Neben dem schlechterem Abschneiden von Schülern in Schulen mit einer hohen Konzentration von ethnischen Minderheiten, wird in jüngster Zeit auch um die soziale Integrationsleistung der Schulen gefürchtet. Durch eine frühe schulische Trennung nach Ethnie, Glauben oder Hautfarbe können Vorurteile und Diskriminierung verstärkt werden bzw. entstehen.

Viele Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund haben besonders bei weißen Niederländern aus privilegierteren Schichten ein denkbar schlechtes Image. Dies zeigt sich in dem Phänomen des „white flight“. Gerade im Elementar- und Primarbereich achten die Eltern darauf, dass sie ihr Kind auf eine

Schule schicken, die sie zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld als passend empfinden. Für Angehörige der oberen Schichten bedeutet dies die Wahl einer „white school“. Dabei werden unter Umständen auch weitere Schulwege und andere Erschwernisse in Kauf genommen. Homogenität innerhalb der Schülerschaft spielt bei der Entscheidung eine große Rolle. Die Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund haben betreffend der Schulwahl andere Präferenzen, so dass die Segregation innerhalb der Schulen verstärkt wird (Karsten et. al 2003: 455). Betrachtet man die Zusammensetzung der Schulen in Amsterdam im Verhältnis zur Zusammensetzung der Bevölkerung in den dazugehörigen Stadtgebieten zeigt sich das 25 Prozent der Grundschulen in Amsterdam nicht repräsentativ für ihre unmittelbare Umgebung sind. Mehr als die Hälfte der Schulen ist im Verhältnis zum Stadtteil zu „weiß“. Die meisten dieser Schulen liegen in Stadtteilen, die ethnisch nicht besonders stark segregiert sind, sondern eine durchmischte Bevölkerungsstruktur aufweisen (Karsten et al. 2006: 233). Die Freiheit der Elternentscheidung, im Sinne des „white flight“, spielt bei der Entstehung von ethnisch segregierten Schulen durchaus eine Rolle.

Eine weitere Verstärkung der ungleichen Verteilung nach Ethnie innerhalb der niederländischen Schulen ist auf die hohe Anzahl von Privatschulen zurückzuführen (ca. 65 Prozent). Diese fungieren zum Teil als so genannte „gate keeper“, indem sie bestimmten Schülergruppen, sei es aus konfessionellen oder leistungsorientierten Gründen, den Zugang zu ihrer Institution verwehren. Solche Praktiken sind zwar selten, kommen aber vor und benachteiligen und diskriminieren Jugendliche mit Migrationshintergrund, da diese oft die unerwünschten Personen sind (Karsten et al. 2003: 496).

Zusammenfassend lassen sich drei Hauptursachen für die starke ethnische Segregation und ihre Folgen in niederländischen Schulen benennen: sozialräumliche Segregation nach Ethnie (1), freie Schulwahl (2) der Eltern und „gate keeping“ von Seiten der Privatschulen (3).

#### **2.2.4 Bildungsungleichheit und räumliche Segregation**

Die Verbindung zwischen der sozialräumlichen Konzentration von Migranten in den großen Städten der Niederlanden und der ethnischen Segregation innerhalb von Schulen bzw. ihre Unterscheidung in „white“ und „black schools“ ist im vorangegangenen Kapitel schon erwähnt wurden. Im Folgenden soll genauer untersucht werden, wie stark

sich die sozialräumliche Segregation tatsächlich auf die Zusammensetzung der Schülerschaft auswirkt und in wiefern damit eine Benachteiligung durch den Wohnort entsteht. Der Fokus liegt auf der Situation der Jugendlichen, die einer ethnischen Minorität angehören.

Bezeichnend für den Zusammenhang zwischen Schule und Wohngebiet ist, dass sich die so genannten „black schools“ meistens in den sozial schwächeren Stadtgebieten befinden. Die Zusammensetzung des Quartiers spiegelt sich vor allen in der Schülerzusammensetzung der niederländischen Grundschulen wieder, da bei der Auswahl dieser Schulform von den meisten Eltern verstärkt auf die geografische Nähe zum Wohnort geachtet wird (Karsten et al. 2003: 470). In Amsterdam konzentrieren sich die Kinder, deren Eltern einer ethnischen Minorität zuzuordnen sind, hauptsächlich in den Stadtteilen Bos en Lommer, Zeeburg, De Baarsjes und Oost. Zusätzlich ist für diese Gebiete ein geringer Bildungsstand bei den Eltern festzustellen (Gramberg 1998: 551). Ebenfalls gering ist der sozioökonomische Status, so dass in diesen Fällen von benachteiligten Quartieren ausgegangen werden kann („backward areas“). Statistisch gesehen befinden sich zudem weniger Schulen in den oben genannten Stadtteilen, was die Auswahlsituation der Eltern beschränken kann. In der Regel wenden weniger gut gebildete Eltern mit Migrationshintergrund weniger Zeit und Mühe dafür auf eine ihnen passend erscheinende Schule für ihre Kinder zu finden. Die Nähe zum Wohnhaus ist die oberste Priorität, was zum Teil einem kleineren Aktionsradius innerhalb der Stadt, der durch den geringen sozioökonomischen Status bedingt wird, zuzuschreiben ist. Oftmals bestehen auch nur geringe Kenntnisse über das Schulsystem der Niederlande, so dass schnell Verwirrungen und Komplikationen auftreten können (Gramberg 1998: 550).

Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt, wirkt sich die Schülerzusammensetzung auf die Leistungen des Einzelnen aus. In den „black schools“ innerhalb von „backward areas“ bzw. benachteiligten oder sozial belasteten Quartieren bedeutet dies eine Benachteiligung durch den Wohnort:

„It has been shown that children with a foreign background have less chance of receiving a good education if they attend a 'black school' than when they go to 'white schools'” (Bolt et al. 1998: 86f.)

Weitere Nachteile, die sich auf den Schulerfolg auswirken können und mit dem segregierten Wohngebiet zusammenhängen sind zum Beispiel die Beschränkung der sozialen Kontakte mit anderen Kindern. Wenn ein Kind eine „black school“ besucht, hat es in seiner Freizeit wahrscheinlich überwiegend mit Kindern dieser Schule bzw. seines Viertels zu tun. Da es sich dabei ebenfalls, um Kinder mit Migrationshintergrund

handelt, kann sowohl die sprachliche als auch die gesellschaftliche Integration in Mitleidenschaft gezogen werden.

Unter diesem Gesichtspunkt ist es interessant festzustellen, dass es in Stadtteilen, die einen vergleichbar niedrigen Anteil an Einwanderern aufweisen, ebenfalls zu einer Schulsegregation kommen kann. In den Amsterdamer Bezirken Zuid und Noord lassen sich zum Beispiel signifikante Unterschiede hinsichtlich ethnischer Zusammensetzungen und Übergangsempfehlungen zwischen verschiedenen Schulen finden. Die Bereiche „Stadionbuurt“ und „Concertgebouwbuurt“ im Stadtteil Zuid zeigen, auf welchem engem Raum sich die sozialräumliche Konzentration von ethnischen Minderheiten und sozial schwachen Bewohnern auf Schulen auswirken kann.

In einer Untersuchung von Gramberg (1998) zeigen sich in jeweils einer Schule innerhalb der genannten Gebiete des Zuids starke Differenzen. Die Schule im Bereich „Stadionbuurt“ hat lediglich einen Anteil von 11 Prozent niederländischen Kindern. Die Mehrzahl stellen Türken und Marokkaner mit 75 Prozent. Der Bildungsstand der Eltern ist für gut 80 Prozent der Väter und 75 Prozent der Mütter mit „low-educated“ erfasst. Die Arbeitslosenquote der Väter beträgt über 50 Prozent. Die Schüler der Schule stammen überwiegend aus soziökonomisch schwachen Familien. Ausgehend von dem Befund, dass die Nähe zur Schule ein dominierendes Auswahlkriterium für ihren Besuch ist, lässt sich feststellen, dass es sich hier um einen belastetes oder benachteiligtes Quartier des Stadtbezirkes Zuid handelt.

Ein gegenteiliges Bild zeigt sich für das Gebiet um den „Concertgebouwbuurt“. Die Schule hat einen Anteil von 72 Prozent niederländischen Kindern, deren Eltern überwiegend höher gebildet und nicht arbeitslos sind. Türken oder Marokkaner sind an der Schule überhaupt nicht zu finden, mit 16 Prozent sind Surinamesen die am häufigsten vertretene ethnische Minderheit.

Drei weitere Schulen im, in „Voogelbuurt“, „Nieuwendam“ und „Banne Buiksloot“ aufgeteilten, Stadtteil Noord entzerren das Bild ein wenig. Die Schule im Bereich „Voogelbuurt“ zeigt zwar ein ähnliches Bild wie die im „Stadionbuurt“, die anderen beiden jedoch nehmen eine Mittelposition zwischen den beiden Extremen ein. Dies lässt sich auch auf die gut durchmischte Bevölkerung dieses Amsterdamer Stadtteils zurückführen.

Betrachtet man nun die Schulempfehlungen dieser fünf Grundschulen nach Ethnie aufgeschlüsselt, zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Kapitel 2.2.3: Eine HAVO/VWO-Empfehlung erhalten die niederländischen Kinder bzw. Jugendlichen zu 54 Prozent.

Kinder mit türkischen oder marokkanischen Wurzeln hingegen nur zu 19 Prozent und Kinder mit einem surinamesischen Hintergrund zu 21 Prozent. Das untere Ende der Bildungshierarchie füllen analog dazu die ethnischen Minderheiten. Eine VBO/MAVO-Empfehlung erhalten die türkischen und marokkanischen Kinder zu 51 Prozent, die Surinamesen zu 47 Prozent. Niederländische Kinder kommen hier nur auf einen Anteil von 18 Prozent ihrer Empfehlungen (Gramberg 1998: 559).

In wie weit dieses schlechtere Abschneiden tatsächlich auf den Wohnort zurückzuführen ist, lässt sich empirisch nicht genau bestimmen. Hauptausgangspunkte sind die Bildung der Eltern und die individuellen kognitiven Fähigkeiten des jeweiligen Kindes. Die Konzentration von Schülern aus bildungsfernen und sozioökonomisch schwachen Schichten in einem Stadtgebiet und damit auch an den entsprechenden Schulen ist allerdings sicherlich nicht förderlich für Leistungsniveau und Lernklima. Zum einen haben die Schulen mit einer Vielzahl sozialer Probleme zu kämpfen, die von den Elternhäusern in die Schulen getragen werden und leicht zur Überforderung des pädagogischen Personals führen können. Zum anderen sind die betroffenen Kinder oft auf sich allein gestellt und erfahren nur wenig positive Unterstützung von Seiten ihrer Eltern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Segregation innerhalb des niederländischen Schulsystems und die damit verbundene Benachteiligung der Kinder – meistens mit Migrationshintergrund – auch auf die räumliche Segregation nach Ethnie und Schichtzugehörigkeit zurückführen lässt. Andere Faktoren, wie die freie Schulwahl oder der Bildungsstand der Eltern sind ebenfalls zu berücksichtigen.

### **3. Vergleichende Betrachtung**

Im Folgenden wird eine kurze, zusammenfassende und vergleichende Betrachtung zwischen den beiden dargestellten Ländern angestrebt. Dabei wird auf die auffälligsten Unterschiede beider Schulsysteme im Umgang mit den oben erläuterten Punkten und Problemen eingegangen. Zunächst erfolgt ein knapper Blick in internationale Studien, die sich mit dem Thema sozialer Ungleichheit und Bildung auseinandersetzen.

#### *Internationale Vergleichsstudien*

In der deutschsprachigen Literatur werden die Niederlande oft als Beispiel für die Reduktion des Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft herangezogen. Eine von Blossfeld und Schavit (1993) durchgeführte Vergleichsstudie



attestiert den Niederlanden, neben Schweden, als einzigen Teilnehmer eine positive Entwicklung zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen:

„Mit der Ausnahme von Schweden und der Niederlande zeigen die Länderstudien keine konsistente Abnahme des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsniveau“ (Blossfeld/Schavit 1993: 41).

Unter den 13 untersuchten Industriestaaten befand sich auch Deutschland (bzw. die ehemalige Bundesrepublik), wo jedoch keine Veränderung des Zusammenhangs festgestellt werden konnte. Das gute Abschneiden der Niederlanden und Schweden ist nicht direkt auf bildungspolitische Maßnahmen oder strukturelle Veränderungen zurückzuführen, sondern resultiert maßgeblich aus einer gesamtgesellschaftlichen sozialen Egalisierung (Ebd.: 45).

Daten des internationalen Vergleichs der PISA-Studie von 2003 zeigen ein ähnliches Bild. Zwar besteht auch in den Niederlanden ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, in diesem Falle Kompetenzerwerb, doch ist dieser geringer als in Deutschland.

Als Messinstrument dient der PISA-Studie dabei der „Soziale Gradient“. Für die Studie 2003 wurde dieser anhand einer einfachen Regression der Kompetenzwerte im Bereich Mathematik auf den in der Studie verwendeten Index zur Messung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gebildet. Die Steigung der Regressionsgrade („sozialer Gradient“) beschreibt den funktionalen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Die enge Kopplung zwischen Kompetenzerwerb, in diesem Fall Mathematik und sozialer Herkunft bzw. Stärke des Zusammenhangs wird über den Anteil der Varianzaufklärung des „sozialen Gradienten“ ermittelt (Ehmke et al. 2004: 247f.). Deutschland befindet sich mit einer Steigung des sozialen Gradienten von 47 zusammen mit den Niederlanden (45) im Durchschnitt der OECD Länder. Die Varianzaufklärung, also die geschätzte Stärke des Zusammenhangs, beträgt für Deutschland 22,8 Prozent. Ein Wert der nur noch von Ungarn mit 27,0 Prozent und Belgien (24,2 Prozent) übertroffen wird. Die Niederlande weisen einen geringeren Wert von 18,6 Prozent auf. Nach den PISA-Daten ist in Deutschland die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im Bereich Mathematik demnach höher als in den Niederlanden. Weiterhin liegt der Mittelwert der mathematischen Kompetenz in den Niederlanden mit 538 Punkten um 35 Punkte höher als in Deutschland (503) (Ehmke et al. 2004: 248f.).

Schon die PISA-Studie 2000 hatte eine vergleichbare Tendenz im Kompetenzbereich des Lesens ergeben. Deutschland führt in diesem Teil der Untersuchung von 2000 die

Rangliste der Staaten mit dem steilsten sozialen Gradienten an. Die Steigung des sozialen Gradienten beträgt für Deutschland 45,1. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb wird mit einer Korrelation von 0,41 angegeben. Die Niederlande weisen hingegen nur eine Steigung von 30,6 und einen Zusammenhang von 0,35 auf, womit sie sich im internationalen Vergleich im oberen Mittelfeld, weit hinter Deutschland, platzieren (Baumert/Schümer 2001: 391).

Die Daten der PISA-Studie lassen vermuten, dass in Deutschland generell ein höherer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit besteht als in den Niederlanden. Dieser schlägt sich in der Benachteiligung sozial schwacher Jugendlichen im Bildungssystem nieder bzw. lässt sich auf diese zurückführen.

Eine weitere Untersuchung, auf Daten der PISA-Studie 2000 basierend, hat ihren Fokus auf internationale Unterschiede des Zusammenhangs zwischen sozialer Ungleichheit und Bildung. In Anlehnung an die EGP-Klassierung wird die Leseleistung von 15 Jährigen Schülern in Abhängigkeit zu der „Berufsklasse“ ihrer Eltern dargestellt und die Auswirkungen verschiedener Variablen ermittelt. Deutschland schneidet bei dem internationalen Vergleich in allen Zusammensetzungen schlechter ab als die Niederlande. Zwar ist die Differenz zwischen den beiden Ländern oft nicht sehr stark ausgeprägt, aber sie ist vorhanden. Die für die direkte Beziehung zwischen Klasse der Eltern und Leseleistung verwendete Maßzahl  $R^2$  beträgt zum Beispiel für Deutschland 0,12. Für die Niederlande nur 0,08 (Marks 2005: 491).

Weiterhin lässt sich bei Marks (2005) ein Begründungsansatz für das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems, was den Umgang mit sozialer Ungleichheit betrifft, finden. Generell zeigt sich, dass in Ländern deren Schulsysteme sehr frühe Selektionen vorsehen, der berufliche Status der Eltern einen stärkeren Einfluss auf die Leseleistung hat. Im Gegensatz zu den Niederlanden gibt es im deutschen Schulsystem bis zum Alter von 15 Jahren zwar nur drei Entscheidungsmöglichkeiten, diese stehen allerdings schon im Alter von zehn Jahren an. Insgesamt kommen die Niederlande auf fünf Wahlmöglichkeiten, mit denen sich die Schüler erst im Alter von 12 Jahren konfrontiert sehen. Die Selektionsstruktur des deutschen Schulsystems scheint nicht ganz unschuldig an dem schlechteren Abschneiden gegenüber den Niederlanden im internationalen Vergleich zu sein.

Die bis hier dargestellten Daten lassen darauf schließen, dass in Deutschland generell ein stärkerer Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Schulerfolg

besteht als in den Niederlanden. Im Zuge der PISA-Debatte scheint diese Feststellung fast schon banal, sie zeigt jedoch, dass die Niederlande scheinbar einen etwas besseren Umgang mit sozial schwachen Schülern pflegen bzw. das niederländische Schulsystem Schüler aus sozial schwachen Familien besser integriert.

Interessant ist dies im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit in sofern, da sich in benachteiligten Wohngebieten genau diese Kategorie von Schülern konzentriert und sich dadurch, wie oben gezeigt, eine zusätzliche Benachteiligung bzw. Beeinträchtigung der Leistungen einstellen kann. An diesem Punkt könnte angesetzt werden, um gleiche Bildungschancen, unabhängig von der sozialen Herkunft, für alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen.

### *Unterschiede im Bildungssystem*

Von der Grundstruktur kann sowohl das deutsche als auch das niederländische, als stark untergliedertes Bildungssystem bezeichnet werden. Die Gliederung in Deutschland nach der Grundschule in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule lässt sich zwar nicht analog in den Niederlanden finden, doch ist die Aufteilung in VBO/MAVO (VMBO), HAVO und VWO insgesamt ähnlich.

Abgesehen davon bestehen erhebliche Unterschiede. Die Beiden wichtigsten sind die längere Grundschulzeit in den Niederlanden und die freie Schulwahl der Eltern. Bezieht man den Elementarbereich mit ein, beträgt die Grundschulzeit in den Niederlanden ganze acht Schuljahre. In Deutschland findet die erste entscheidende Selektion in der Regel schon nach vier Schuljahren statt.

Hinsichtlich der freien Grundschulwahl sei hier nur kurz erwähnt, dass dieser Trend zunehmend ebenfalls in Deutschland zu finden ist. Die Kulturhoheit der Bundesländer verhindert hier eine einheitliche Regelung, womit ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Ländern angesprochen wäre. In Nordrhein-Westfalen wird die Regelung für feste Einzugsgebiete von Grundschulen zum 1. August 2008 abgeschafft, so dass Eltern die ihr Kind für das Schuljahr 2008/2009 anmelden, nicht mehr an die wohnortsnächste Schule gebunden sind (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006: 5f.)

Die freie Schulwahl ist in den Niederlanden nicht unumstritten. An ihrer Festschreibung in Gesetzesform wird sich vermutlich allzu bald nichts ändern, doch gibt es Stimmen die sich kritisch dazu äußern:

„Thus, while parental choice is advocated in several countries as an instrument for school improvement, the research reported here suggests that at least some

restrictions on that argument need to be made. The market forces model of school accountability certainly has some drawbacks as the Dutch case shows“ (Karsten 1994: 223).

Dieses Zitat erhält seinen Stellenwert vor allem in Hinblick auf die erwähnten Tendenzen im deutschen Schulsystem, der Entwicklung hin zu mehr freier Schulauswahl.

#### *Unterschiede im Umgang mit ethnischen Minderheiten*

Die Darstellung hat gezeigt, dass in Deutschland und den Niederlanden Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechter abschneiden als einheimische Schüler. In der deutschen Literatur findet jedoch nicht eine so harsche Trennung zwischen „white“ und „black schools“ wie in den Niederlanden statt. Ein entsprechender Begriff wie zum Beispiel „Ausländerschule“ ist längst nicht so häufig zu finden. Allerdings zeigt sich in der urbanen Realität deutscher Großstädte ein dem niederländischen Bild entsprechendes Szenario. Schulen mit einem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund über 70 Prozent sind keine Seltenheit, wie unter anderem die dargestellte Studie an Berliner Grundschulen gezeigt hat. Im Sekundarbereich dürften vor allem Hauptschulen in benachteiligten Wohngebieten die Kriterien einer „black school“ erfüllen.

#### *Unterschiede Bildungsungleichheit und sozialräumliche Segregation*

Für niederländische und deutsche Schulen, die einen hohen Anteil von Schülern aus sozial schwachen und benachteiligten Elternhäusern und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen, gilt gleichermaßen, dass diese Zusammensetzung stark mit der Bevölkerungsstruktur des Quartiers, indem die Schule liegt, zusammenhängt. Diese Struktur lässt sich wiederum auf Prozesse der sozialen und ethnischen Segregation innerhalb des urbanen Lebensraums zurückführen, die in beiden Ländern zu beobachten sind.

Ein Unterschied in dieser Hinsicht lässt sich bei dem Phänomen des „white flight“ erkennen. Durch die freie Schulwahl in den Niederlanden kann es selbst innerhalb eines durchmischten Quartiers zu einer scharfen Segregation in den Schulen kommen. Vorausgesetzt es sind mehrere Schulen in relativer Nähe vorhanden. Interessant ist, dass in Deutschland dieses Phänomen ebenfalls immer stärker zu beobachten ist. Selbst die festen Einzugsgebiete, die in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer noch bestehen,

halten viele Eltern nicht davon ab entweder umzuziehen oder ihr Kind auf bürokratischen Um- und Schleichwegen an einer andern Grundschule anzumelden.

Ob nun als „Problem- oder Ausländerschulen“ in Deutschland oder „black-schools“ in den Niederlanden bezeichnet, beide Formen der Konzentration von ethnischen Minderheiten und sozial benachteiligten Schülern, lassen sich überwiegend in sozial schwachen und benachteiligten Wohngebieten wiederfinden. Eine Verstärkung der ohnehin schon angespannten Lebensverhältnisse in solchen Gebieten scheint damit vorprogrammiert. Schulen und Bildungspolitik sehen sich somit in beiden Ländern mit einer wachsenden Herausforderung konfrontiert.

An dieser Stelle sei noch kurz angemerkt, dass es durchaus Schulen in benachteiligten Wohngebieten gibt, die diese Herausforderung annehmen und meistern. Als Beispiel sei hier die Gesamtschule Mümmelmannsberg in Hamburg genannt. Die im Ganztagsbetrieb laufende Schule hat doppelt so viele Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit, wie der Durchschnitt an Hamburger Schulen. In den über 40 Prozent Ausländeranteil sind eingebürgerte Kinder mit Migrationshintergrund oder Aussiedler aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion noch nicht mit einbezogen. Mümmelmannsberg ist eine Großsiedlung, die innerhalb der Hansestadt kein besonders gutes Ansehen genießt. Die Schule hingegen ist über die Landesgrenzen der Stadt hinweg als positives Beispiel bekannt. Mit Hilfe von konsequenten Regeln und einem gut aufgestellten pädagogischen Konzept gelingt es hier ein Lernklima zu schaffen, dass besonders auch den Kindern aus sozial schwachen Familien zu Gute kommt. Gezielte Sprachförderung und Leistungsdifferenzierung bleiben nicht ohne Effekt: Die Abschlussquote beim Abitur liegt zwischen 25 und 30 Prozent (Callies 2003: 123ff.). Schulen wie diese zeigen, dass es Wege und Möglichkeiten gibt die Situation von sozial Schwachen und Angehörigen einer ethnischen Minderheit im deutschen Schulwesen zu verbessern.

## **Fazit**

Das eben genannte Beispiel der Gesamtschule in Hamburg ist bedauerlicherweise nicht repräsentativ für die beiden untersuchten Staaten. Dennoch wird hier an einem Einzelfall die Möglichkeit aufgezeigt, wie es gelingen kann Jugendlichen, die in einem

sozial belasteten Wohngebiet leben und zur Schule gehen, eine Chance in dem bestehenden System zu ermöglichen.

Wie im Vergleich gezeigt, gelingt es weder in Deutschland noch in den Niederlanden eine generelle Chancengleichheit im Schulsystem herzustellen. Sowohl die sozioökonomische Stellung des Elternhaushaltes, als auch die ethnische Herkunft spielen nach wie vor eine Rolle bei der Vergabe von Bildungschancen. In Hinblick auf das Postulat der Chancengleichheit zeigen sich in beiden behandelten Ländern erhebliche Defizite. Deutschlands schlechteres Abschneiden im internationalen Vergleich ist in diesem Zusammenhang möglicherweise auf die Struktur des Bildungssystems zurückzuführen. Besonders die frühe Selektion nach der vierten Schulklasse wirkt sich negativ auf die Bildungsbeteiligung von sozialschwachen oder ausländischen Schulkindern aus. Das niederländische Konzept, das Kindern einen Grundschulbesuch von bis zu acht Schuljahren ermöglicht, versteht es vermutlich etwas besser Leistungsunterschiede, die aus Schichtzugehörigkeit oder Sprachproblematik resultieren, zu kompensieren.

Für den Zusammenhang von Bildung und Wohnquartier lässt sich feststellen, dass die soziale und ethnische Zusammensetzung eines Quartiers nicht spurlos an den entsprechend gelegenen Schulen vorbei geht. Durch eine zunehmende soziale und ethnische Segregation in den großen europäischen Städten zeigt sich auch in Deutschland und den Niederlanden ein Bild, welches Auswirkungen auf die Schulen und damit auf die Bildung innerhalb der Stadt hat. Die Segregation innerhalb von Schulen nimmt zu, so dass die Konzentration von sozial schwachen und ausländischen Schülern wächst. Die Zusammensetzung des Quartiers projiziert sich gleichermaßen ins Klassenzimmer.

Im jetzigen Schulsystem Deutschlands führt eine solche Zusammensetzung zu einer schlechteren Platzierung innerhalb der Hierarchie des Bildungswesens, es erfolgt also eine Benachteiligung. Natürlich spielen hier andere Faktoren ebenso, wenn nicht gar eine bedeutendere Rolle. Die individuellen kognitiven Fähigkeiten eines Kindes oder der Bildungsstand der Eltern seien hier zu nennen.

Dennoch kann man davon ausgehen, dass Schulen in benachteiligten Wohngebieten schnell zu Schulen avancieren, die ihrerseits zusätzlich benachteiligend wirken. Das

Beispiel der Gesamtschule Mümmelmannsberg zeigt jedoch, dass es im Ausnahmefall auch anders sein kann.

Bezieht man mögliche negative Quartierseffekte der sozialen Dimension in die Überlegungen mit ein, verschlechtern sich die Bedingungen für Schüler aus benachteiligten Wohngebieten weiter. Durch eine von der Norm abweichende Sozialisation entfernen sich die Kinder und Jugendlichen von dem Standardtypus, auf den das deutsche Schulsystem ausgelegt ist. Die belastete Lebensumwelt wird somit in die Schule herein getragen.

Darüber hinaus ist eine zusätzliche Entmischung der Bevölkerungsstruktur einer Stadt, wie sie in den Niederlanden mit dem Phänomen des „white flights“ schon weit voraus geschritten ist, auch in Deutschland vorstellbar; besonders wenn die Aufweichung der Einzugsgebietsregelung weiter voranschreitet und es am Bildungserfolg ihrer Kinder interessierten Eltern erleichtert wird die Kinder auf eine Schule ihrer Wahl zu schicken. Das Ergebnis wäre eine noch schärfere Segregation innerhalb der Schulen.

Kersting und Strohmeier (2002) konstatieren passend zu dem Thema dieser Arbeit:

„Die Bildungschancen in unserer Gesellschaft sind systematisch entlang den Barrieren sozialer und sozialräumlicher Ungleichheit verteilt und verstärken heute die bestehende soziale und sozialräumliche Ungleichheit“ (Kersting/Strohmeier 2002: 1).

Größere Bildungsstudien, wie PISA, oder große stadtsoziologische Untersuchungen behandeln den Zusammenhang zwischen Wohnort und Bildungsbeteiligung hingegen nicht im speziellen, so dass empirisch fundierte Aussagen zu diesem Thema schwer zu finden sind.

Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, die Verbindung zwischen sozialräumlicher Segregation und Bildungsungleichheit herzustellen. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass Bildungsbenachteiligung durchaus als benachteiligender Quartierseffekt verstanden werden kann, der besonders die Zukunftschancen der jüngeren Bewohner beeinträchtigt und die vorhandene Abwärtsspirale verstärkt.

## Literatur

- Auernheimer, Georg 2001: Anforderungen an die Schule im Stadtteil. In: Gestring, Norbert, Herbert Glasauer, Christine Hannemann, Werner Petrowsky und Jörg Pohlen (Hg.): Jahrbuch StadtRegion 2001. Schwerpunkt: Einwandererstadt. Opladen: Leske + Budrich, 75-91
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann 2006: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, 95-188
- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-410
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Schavit 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39: 25-52
- Bolt, Gideon, Jack Burgers und Ronald van Kempen 1998: On the Social Significance of Spatial Location. Spatial Segregation and Social Inclusion. In: Journal of Housing and the Built Environment 13: 83-95
- Böttcher, Wolfgang und Klaus Klemm 2000: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd, Klaus Klemm, Ernst Rösner, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. München: Juventa, 11-43
- Callies, Oliver 2003: Nachbarschaft als Abseitsfalle? Junge Arbeitslose und ihr Wohnviertel. Hamburg: VSA-Verlag
- Diefenbach, Heike 2003/04: Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem. Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 21/22: 225-255
- Ditton, Hartmut 2007 (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, 243-271
- Döbert, Hans 2002: Deutschland. In: Döpert, Hans, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp und Wolfgang Micker (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 92-114



- Driessen, Geert und Maarten Wolbers 1996: Social Class or Ethnic Background? Determinants of Secondary School Careers of Ethnic Minority Pupils. In: Netherlands Journal of Social Sciences 32: 109-126
- Driessen, Geert und Paul Jungbluth 1994: Educational Inequality Research in the Netherlands. Conditions, constraints and opportunities for critical commitment. In: Dies. (Hg.): Educational Opportunities. Tackling Ethnic, Class and Gender Inequality Through Research. Münster/New York: Waxmann, 1-10
- Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective – EFFNATIS 2001: Final Report. <http://web.uni-bamberg.de/~ba6ef3/pdf/finalreportk.pdf> [05.10.2007]
- Ehmke, Timo, Heike Heidemeier, Fanny Hohensee und Manfred Prenzel 2004: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, 225-253
- Friedrichs, Jürgen und Ronald van Kempen 2004: Armutsgebiete in europäischen Großstädten - Eine vergleichende Analyse. In: Siebel, Walter (Hg.): Die europäische Stadt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 67-84
- Friedrichs, Jürgen 1995: Stadtsoziologie. Opladen: Leske + Budrich
- Gestring, Norbert und Andrea Janssen 2005 (2002): Sozialraumanalyse aus stadtsoziologischer Sicht. In Riege, Marlo und Herbert Schubert (Hg.): Sozialraumanalyse. Grundlagen. Methoden. Praxis. Wiesbaden: VS Verlag, 159-173
- Gramberg Peter 1998: School Segregation. The Case of Amsterdam. In: Urban Studies 35: 547-564
- Herwartz-Emden, Leonie 2005 (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Baumert, Jürgen, Kai S. Cortina, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommler (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 661-709
- Heidemeier, Heike, Manfred Prenzel, Gesa Ramm und Oliver Walter 2004: Soziokulturelle Herkunft. Migration. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, 254-272
- Häußermann, Hartmut und Walter Siebel 2004: Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag
- Häußermann, Hartmut 2003: Armut in der Großstadt. In: Informationen zur Raumentwicklung 3/4: 147-159

- Häußermann, Hartmut 2002: Global, lokal, sozial. Von der Unteilbarkeit der Stadt. In: Walther, Uwe-Jens (Hg.): Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur sozialen Stadt? Opladen: Leske + Budrich, 71-84
- Häußermann, Hartmut 2000: Die Krise der „sozialen Stadt“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Wochenzeitung das Parlament 10/11: 13-21
- Karsten, Sjoerd, Charles Felix, Guuske Ledoux, Wim Meijnen, Jaap Roeleveld und Erik van Schooten 2006: Choosing Segregation or Integration? The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities. In: Education and Urban Society 38: 228-247
- Karsten, Sjoerd, Dorothé Elshof, Charles Felix, Guuske Ledoux und Jaap Roeleveld 2003: School Choice and Ethnic Segregation. In: Educational Policy 17: 452-477
- Kersting, Volker und Klaus Peter Strohmeier 2002: Bildung und Sozialraumstrukturen im Ruhrgebiet. In: Beilage zum „Schulbuchinformationsdienst Ruhrgebiet“ 43. <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Volker.Kersting/home02.htm> [05.10.2007]
- Lehmann, Rainer und Rainer Peek 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Eigendruck BSJB
- Loeber, Heinz-Dieter und Wolf-Dieter Scholz 2003: Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock - Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In: Kattmann, Ulrich, Hanna Kiper und Barbara Moschner (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung – Perspektiven für Lehren und Lernen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 241-286
- Marks, Gary N. 2005: Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education. In: International Sociology 20: 483-505
- Mulder, Lia 1994: The Impact of Secondary School Recommendations on the Educational Careers of Disadvantaged Pupils. In: Driessen, Geert; Jungbluth, Paul (Hg.): Educational Opportunities. Tackling Ethnic, Class and Gender Inequality Through Research. Münster/New York: Waxmann, 37-53
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006: NRW Schulgesetz verabschiedet. In: Presseinformation. [www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/PM\\_2006/pm\\_22\\_06\\_2006\\_pdf.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/PM_2006/pm_22_06_2006_pdf.pdf) [05.10.2007]
- Musterd, Sako 2005: Social and Ethnic Segregation in Europe: Levels, Causes, and Effects. In: Journal of Urban Affairs 27: 331-348
- Musterd, Sako und Mariëlle de Winter 1998: Conditions for Spatial Segregation: Some European Perspectives. In: International Journal of Urban and Regional Research 22: 665-673

- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) 2004: PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Power, Anne 2002: Die Zukunft der Stadt – Nachbarschaften und soziale Exklusion. In: Berliner Debatte Initial 13: 17-25
- Radtke, Frank-Olaf 2003: Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit. In: Grimm, Andrea (Hg.): Nach dem PISA-Schock. Wie gelingt eine Neuorientierung in der Bildungspolitik? Loccum Protokolle 63/02. Rehburg-Loccum: Bertelsmann Media on Demand, 53-68
- Schulz, Andreas 2000: Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen. In: Die Deutsche Schule 4: 464-479
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2006: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005 - Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. [www.kmk.org/dossier/dossier\\_dt\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/dossier/dossier_dt_ebook.pdf) [05.10.2007]
- Stanat, Petra 2003: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 243-260
- Ven, van de Bob 2002: Niederlande. In: Döpert, Hans, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp und Wolfgang Micker (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren 329-346.
- Winter, Klaus 2001: Einblicke in das deutsche Schulwesen. In: Moldenhauer, Gebhard und Jan Vis (Hg.): Die Niederlande und Deutschland – Einander kennen und verstehen. Münster: Waxmann, 173-186
- Wit, de Walter 1994: The Educational Disadvantage of Indigenous and Non-Indigenous Working-class Children in Secondary Education. In: Driessen, Geert; Jungbluth, Paul (Hg.): Educational Opportunities. Tackling Ethnic, Class and Gender Inequality Through Research. Münster/New York: Waxmann, 55-70
- Zimmer-Hegmann, Ralf 2006: Sozialraumanalyse: soziale, ethnische und demographische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. ILS NRW Schriften 201. Dortmund: ILS NRW

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Georg Große-Löscher