



Antidiskriminierungsstelle
des Bundes

Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich

Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche
Bestandsaufnahme

**Expertise im Auftrag der
Antidiskriminierungsstelle des Bundes**

Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich

Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche
Bestandsaufnahme

**Expertise im Auftrag der
Antidiskriminierungsstelle des Bundes**

vorgelegt von

Prof. Dr. Sven Jennessen (Universität Koblenz/Landau)

Prof. Dr. Nicole Kastirke (Fachhochschule Dortmund)

Prof. Dr. Jochem Kotthaus (Fachhochschule Dortmund)

Januar 2013

Inhalt

Abkürzungen und Fachbegriffe 4

Einführung..... 5

I. Relevante Begriffe..... 8

 1.1 Bildung..... 8

 1.2 Bildungssystem..... 11

 1.3 Bildungsübergänge und Bildungsentscheidungen..... 14

 1.4 (Soziale) Ungleichheit..... 16

 1.5 Benachteiligung oder Diskriminierung 18

 1.6 Diskriminierungsdimensionen in Anlehnung
 an die AGG-Merkmale..... 20

 1.7 Mehrfachdiskriminierungen und Intersektionalität 24

 1.8 Gerechtigkeitsmodelle als Gegenkonzept 25

II. Diskriminierung in Institutionen der frühkindlichen Bildung..... 28

 2.1 Migration/ethnische Herkunft..... 29

 2.2 Behinderung 32

 2.3 Geschlecht und sexuelle Identität..... 35

 2.4 Weitere Ergebnisse 37

 2.5 Zusammenfassung..... 37

III. Diskriminierung in der Grundschule..... 39

 3.1 Migration/ethnische Herkunft..... 40

 3.2 Geschlecht 42

 3.3 Behinderung..... 44

 3.4 Sexuelle Identität 48

 3.5 Soziale Herkunft..... 50

 3.6 Weitere Ergebnisse 53

 3.7 Zusammenfassung..... 56

IV. Diskriminierung in der Sekundarstufe I (und II)..... 57

 4.1 Migration/ethnische Herkunft 57

 4.2 Geschlecht 60

 4.3 Behinderung..... 63

 4.4 Soziale Herkunft..... 64

 4.5 Weitere Ergebnisse 67

 4.6 Zusammenfassung..... 72

V. Fallbeispiele Bildungsdiskriminierung..... 73

VI. Publizierte Handlungsempfehlungen	80
6.1 Bildungsgerechte Kindertagesstätten.....	80
6.2 Übergang Kindertagesstätte zur Grundschule.....	82
6.3 Bildungsgerechte Schule.....	83
VII. Zusammenfassende Diskussion	85
Literaturverzeichnis	91

Abkürzungen und Fachbegriffe

Diskriminierung	»böswillige« Benachteiligung von Individuen oder Gruppen, kann interaktional, strukturell oder institutionell erfolgen
EGP-Klassen	Klassenschema zur sozioökonomischen Kategorisierung nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero
Herkunftseffekte	unterschiedliche Bildungsbedingungen (primär) und unterschiedliche Bildungsentscheidungen (sekundär), jeweils in Abhängigkeit zur sozialen Lage
IGLU	<i>Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung</i> , internationale Bildungsstudie
Intersektionalität	Mehrdimensionalität von Diskriminierungsdimensionen
LGBTQ-Familien	Familien, in denen sich die Eltern als lesbisch, schwul, bisexuell, transgener oder queer bezeichnen (bedeutungsgleich: Regenbogenfamilien)
Mikrozensus	Erhebung der Statistischen Landesämter und des Statistischen Bundesamtes (Privathaushalte)
MINT-Fächer	Fächerverbund aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> , internationale Bildungsstudie in dreijährigen Rhythmen
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel, repräsentative Wiederholungsbefragung
soziale Ungleichheit	unterschiedliche Verteilung ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen, verschiedene Position und Teilhabe in sozialen Bezügen
U3-Kinder	Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen im Alter unter drei Jahren

Einführung

Zielsetzung und Auftrag

Ziel der Expertise ist es, auf der Basis aktueller empirischer Studien einen Überblick über den Forschungsstand zur **Diskriminierung im schulischen und vorschulischen Bildungsbereich** in Deutschland zu geben. Die Ausarbeitungen geben einen Einblick in Erscheinungsformen, Ursachen und den Umgang mit Diskriminierung im Bildungsbereich. Relevante Begrifflichkeiten und Forschungsdesiderata werden aufgearbeitet und Präventions- und Interventionsmöglichkeiten im Kontext von Diskriminierung empfohlen.

Aufbau und Vorbemerkungen

Im Kontext von Möglichkeiten und Grenzen der Analyse erscheint es wenig sinnvoll und zudem aufgrund der Anzahl von Studien zu bestimmten Teilaspekten kapazitär nicht möglich, alle verfügbaren Studien im Hinblick auf *sämtliche* Diskriminierungsmerkmale des *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes* (AGG) auszuwerten. Vielmehr geht es darum, eine zielführende Auswahl zu treffen, die eine möglichst differenzierte und Kriterien übergeordnete Analyse ermöglicht. Dieses Vorgehen beruht auch auf der Tatsache, dass die verfügbaren Studien zu Diskriminierungsprozessen aufgrund bestimmter Merkmale bislang qualitativ und quantitativ sehr divergieren. So ist beispielsweise das Kriterium »sexuelle Identität« bislang nur äußerst marginal empirisch erfasst, soll aber in seiner potenziell diskriminierenden Dimension dennoch analytisch Berücksichtigung finden. Aus diesem Grund werden Erkenntnisse zu einzelnen Diskriminierungsmerkmalen exemplarisch zusammengetragen und aufgearbeitet, ohne diese in ein quantitatives Verhältnis zueinander zu setzen. Vielmehr setzt die Analyse der Studien stärker darauf, grundlegende, **merkmalsübergreifende Diskriminierungsprozesse** zu benennen, um so zu allgemeingültigen Aussagen gelangen zu können. Diese können neben konvergenten Erkenntnissen durchaus auch widersprüchliche Einschätzungen beinhalten.

Für die Analyse wird die institutionelle Ebene (Kindertagesstätte, Grundschule, Sekundarstufen I und II) in den Blick genommen, da davon ausgegangen werden kann, dass diesen lebensphasen- und strukturbedingte Unterschiede in Bezug auf Diskriminierung zugeordnet werden können. Zudem werden die unterschiedlichen interpersonellen Analyseebenen zur Erfassung diskriminierender Prozesse herangezogen. Eine besondere Herausforderung und möglicherweise auch interpretative Grenze der Analyse stellt die nicht immer ganz eindeutig identifizierbare Trennung zwischen empirischen Erkenntnissen, (normativen) Theorien und Thesen bzw. Positionen zu Diskriminierungen im Bildungsbereich dar. Diese sind in der Fachliteratur nicht durchgängig voneinander abgrenzbar – vor allem in der gegenseitigen Rezeption.

Theoretischer Hintergrund

Unter dem Etikett *Diversity Studies* wird eine Vielzahl unterschiedlichster Themen und Forschungsschwerpunkte zusammengeführt, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit Aspekten von Vorurteilen, Ungleichheiten, Diskriminierungen, Minderheiten, aber auch Gleichbehandlung und Gleichstellung auseinandersetzen. Konzeptionell ist die Liste möglicher Diversity-Dimensionen fast unendlich lang, beinhaltet aber nahezu durchgängig die Aspekte *Gender, Nationalität, Alter, Kultur, Religion, Behinderung, sexuelle Orientierung* und *Ethnizität*. Trotz der zunehmenden Bedeutung diversitärer Lebensformen liegen bislang kaum theoretische Entwürfe vor, die ohne hierarchische Differenzierungen auskommen. So wird die Norm einer Gesellschaft von einer als dominant zu bezeichnenden Gruppe festgelegt. Für Fragen der Bildungsdiskriminierungen im Elementar- und Schulbereich scheint demnach die Feststellung interessant, dass diese sogenannte dominante Gruppe statistisch nicht einmal in der Mehrheit sein muss: »Sie besetzt aber die entscheidenden Positionen und prägt die Kultur einer Organisation – oder übertragen auf die gesellschaftspolitische Ebene: die Leitkultur eines Landes beziehungsweise einer Mehrheitsgesellschaft« (Krell et al. 2007, S. 10).

In der exemplarischen Übertragung auf das Phänomen Behinderung bedeutet dies beispielsweise, dass die dominante gesellschaftliche Gruppe ohne Behinderung lebt und dieses Kriterium als ein Maßstab fungiert, nach dem abweichende oder gar defizitäre Zuschreibungen erfolgen. Für sämtliche gesellschaftlichen Bereiche – und somit auch für den Bildungsbereich – beinhaltet diese Norm auch die Rechtfertigung sozialer Ungleichheit und/oder die Erwartung der Anpassung der dominierten Gruppen (beispielsweise im Sinne eines zielgleichen Unterrichts in der Schule). Die *Diversity Studies* zielen darauf ab, »Ausgrenzungen und Diskriminierungen gegenzusteuern, die Qualifikationen und Potenziale der vielfältigen Menschen zu maximieren und ihr Zusammenleben reibungsloser zu gestalten« (Krell et al. 2007, S. 14). Hiermit einher geht die Idee einer Pädagogik der Vielfalt, die den theoretischen Bezugsrahmen von Fragen nach Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit darstellen kann. Kernelement einer **Pädagogik der Vielfalt** ist die »Wertschätzung der Vielfalt der Adressaten von Pädagogik«, die sich zum Beispiel als »starker antihierarchischer Impuls verbunden mit Freude an allem was ›anders‹ ist« (Prengel 2009, S. 105) zeigt. Entgegen der in der schulischen Praxis häufig anzutreffenden Überzeugung, dass eine große Heterogenität innerhalb einer Gruppe oder Schulklasse vorrangig belastend ist und für Unterrichtsplanung und -durchführung eine Vielzahl von Problemen mit sich bringt, geht eine Pädagogik der Vielfalt davon aus, dass die divergierenden Charaktermerkmale, sozialen Unterschiede, Begabungsprofile und Leistungsstände der Kinder und Jugendlichen vorrangig als bereichernd zu interpretieren sind. Dass sich diese Grundannahme nicht unmittelbar in der integrativen Schul- und Unterrichtspraxis widerspiegelt, zeigt sich beispielsweise dann, wenn innerhalb der Regelschulen Untergruppen zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gebildet werden und so eine erneute Separation stattfindet.

Intersektionalität

In der Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Separationserfahrungen zielen Intersektionalitätstheorien darauf ab, bewusst zu machen, dass Menschen immer gleichzeitig verschiedenen Gruppierungen angehören, die mit unterschiedlichen Diversitätsdimensionen gefasst werden. Für den vorschulischen und schulischen Sektor ist dieser Ansatz weiterführend, weil er auf die vielfältigen, sich überschneidenden und einander beeinflussenden Differenzen, die das Leben aller Menschen betreffen, aufmerksam macht und so dazu beiträgt, Pauschalisierungen zu vermeiden (vgl. auch Prengel 2009, S. 107). Prengel weist aber auch darauf hin, dass eine Pädagogik der Vielfalt zwangsläufig die Auseinandersetzung mit Paradoxien impliziert, die sich nicht kurzfristig ausblenden oder umgehen lassen, sondern Denkanstrengungen erfordern, die auch Unvereinbares und Heterogenes grundsätzlich zulassen: »Bereicherung versus Leiderfahrung, Standardisierung versus Individualisierung und illusionäre Ideologisierung von Vielfalt versus Bemühen und partielle Annäherung an Vielfalt« (Prengel 2009, S. 109). Diese Paradoxien gilt es gerade angesichts der unterschiedlichsten Diskriminierungsmerkmale nicht aus dem Blick zu verlieren, da sich hier Themen offenbaren, die die Lebenswirklichkeiten von Schüler_innen häufig existenziell kennzeichnen und somit in der Gestaltung inklusiver, auf Antidiskriminierung abzielender Bildungssettings Berücksichtigung finden müssen. Dies beinhaltet auch die Notwendigkeit, im Kontext von Verschiedenheit ein Vergleichskriterium zu präzisieren, da ohne dieses sämtliche Gleichheits- und Differenzaussagen über humane Beziehungen pauschal und unsinnig werden (vgl. Prengel 2007, S. 56).

Für die in dieser Expertise zu berücksichtigenden Merkmale (*Ethnie, Geschlecht, Behinderung, Sprache, Religion, sexuelle Identität, soziale Herkunft* und *Armut*) bedeutet dies, dass auf der Grundlage allgemeiner Diskriminierungserfahrungen spezifische Bedingungen vorschulischen und schulischen Lernens von Kindern und Jugendlichen in Hinblick auf das jeweils betreffende Merkmal zu konkretisieren sind, um daraus gleiche und verschiedene Anforderungen an schulische Lebens- und Lernprozesse abzuleiten.

I.

Relevante Begriffe

Die Debatte um Diskriminierung im (weiteren) Bereich der Bildung kann nicht ohne begriffliche Klärung geschehen. So ist bspw. unklar, wo die Grenzen bzw. die Gemeinsamkeiten von frühkindlicher Bildung und Betreuungsangeboten verlaufen, inwiefern frühkindliche Bildung eine Schulvorbereitung oder einen eigenständigen Bildungsauftrag beinhaltet und wie sich die Rolle der familienunterstützenden bzw. -ergänzenden Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe beschreibt (vgl. Carle/Wenzel 2007). Auch im Bereich der primären und sekundären Schulsysteme ist der Bildungsbegriff nicht eindeutig definiert. Typisierungen und Kategorisierungen (Determinanten sozialer Ungleichheit) tragen ohne sie hervorbringende Ursachen nicht zur Ungleichheit bei. Es ist prinzipiell ohne Vor- oder Nachteil, ob Menschen als Mann oder Frau geboren werden, trotzdem wird für kinderlose Arbeitnehmerinnen ebenso eine geringere Produktivität aufgrund einer vorgeblich höheren Bereitschaft zu Beendigung oder Wechsel des Arbeitsverhältnisses angenommen wie für solche mit Kindern. Diese »statistische Diskriminierung« bezeichnet die Diskriminierung Einzelner aufgrund von Erwartungen, die ihnen als Teil einer statistischen Gruppe entgegengebracht wird (vgl. Littmann-Wernli/Schubert 2001). Sie ist bspw. von Vorurteilen und anderen Benachteiligungsstrategien zu trennen, andererseits auch mit diesen verwandt. In diesem Abschnitt erfolgt deshalb eine begriffliche Annäherung an die Thematik.

1.1 Bildung

Die Frage nach dem Wesen von Bildung und nach dem, was Bildung ist, intendiert und zur Folge hat, lässt sich grundsätzlich und somit auch in diesem Rahmen nicht eindeutig und umfassend beantworten. Bildung besitzt auch immer eine normative Komponente – basierend auf den Vorstellungen, was der Mensch von seinem Wesen her sei und in welche Richtung er sich entwickeln solle. Die Erörterung von Diskriminierung im Rahmen dieser Expertise streift diese Diskussion. Bildungskategorien beinhalten Wertvorstellungen, die zumindest in ihrer weiterführenden Beurteilung den Raum des Messbaren verlassen und normative Konzepte zur Grundlage haben: So greift ein »technologisch« orientierter Bildungsbegriff (Stichwort »MINT-Fächer« und deren Förderung) aus dem Blickwinkel der Befürworter_innen einer rein humanistischen Bildung möglicherweise zu kurz. Umgekehrt werden andere eben diese individualisierte und umfassende »Menschenbildung« als ungerichtet und insbesondere für ökonomische Prozesse wenig zielgerichtet einschätzen. Aus diesem Grund soll den weiteren Ausführungen ein Bildungsverständnis zugrunde gelegt werden, das in seiner Kürze geeignet scheint, die terminologische Grundlage für Fragen personaler und institutioneller Diskriminierung in verschiedenen Bildungskontexten zu bilden.

Was ist Bildung?

So kann davon ausgegangen werden, dass **Bildung ein interpersonaler Prozess ist, der durch institutionelle Rahmenbedingungen beeinflusst werden kann und optimalerweise durch diese begünstigt werden sollte**. Bildung als lebenslanger Prozess findet jedoch nicht nur in spezifischen Bildungsinstitutionen statt, sondern ist in unterschiedlicher Form Bestandteil verschiedener Lebenswirklichkeiten des Menschen – z. B. auch in Familie, Freizeit und Peergroups. Seibert beschreibt Bildung als »die menschliche Fähigkeit des Umlernens, Weiterlernens und Vergessens dessen, [...] was sich als falsch oder unbrauchbar herausgestellt hat« (Seibert 2009, S. 76).

Hilfreich für das Verstehen verschiedenster Formen von Diskriminierung im Kontext von Bildung sind »die dem neuzeitlichen Bildungsgedanken eingeschriebenen Maximen, Individualität individuell zu fördern und somit Ungleiches ungleich zu behandeln, aber auch allen Menschen gleiche Bildungschancen zu eröffnen und somit Gleiches gleich zu behandeln« (Zirfas 2008, S. 7). Somit gilt: »Bildung ist damit das Besondere, das jeder Mensch aus sich machen kann. Sie kann jedem Menschen zuteil werden und ist mehr als die bloße Anhäufung von Faktenwissen. Sie äußert sich in Gesinnung, Haltung und Handlung« (Seibert 2009, S. 76).

Was will Bildung?

Eine andere Akzentuierung, die für die hier erarbeitete Expertise von grundlegender Bedeutung ist, zeigt der *Dritte Bildungsbericht der Bundesrepublik Deutschland* von 2010. Dieser »orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele sich in den drei Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen niederschlagen« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 1). Vor allem der Beitrag der Bildungsinstitutionen zu den Humanressourcen, der auf die »Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens, als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 1), ausgerichtet ist, zeigt, dass Bildung und Erziehung hier nicht mehr als von gesellschaftlichen Mächten und Bedarfen unabhängig bewertet werden.

Die hier angedeutete Diskrepanz zwischen individuellen, auf Originalität und Selbstbestimmung setzenden Bildungsbestrebungen einerseits und einem auf homogenisierende und gesellschaftliche Verwertbarkeit abzielenden Bildungsanspruch andererseits bestimmt maßgeblich den aktuellen Bildungsdiskurs. »Das Bildungsproblem der Moderne besteht in der ungeklärten Vermittlung zwischen Bildungsansprüchen der Gesellschaft und dem Anspruch der Selbstbehauptung des Subjekts, der die Entfaltung von Besonderheiten und Diversität beinhaltet. In der gegenwärtigen Bildungsdiskussion wird das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Allgemeinbildung, zwischen verbindlichen Standards für alle und der Anerkennung von spezifischen Bildungsvoraussetzungen wie Geschlecht, Interkulturalität, individuellen Lernfähigkeiten, sozialer Herkunft und sozialer Lage aufs Neue verhandelt« (Sting/Wakounig 2011, S. 3). Diese

Problematik kann heute als grundlegend bedeutsamer Aspekt von Bildung bewertet werden. Sie zeigt sich auch an unterschiedlichsten Stellen der nachfolgend rezipierten empirischen Erkenntnisse, in denen verschiedene Formen und Auswirkungen diskriminierender Praktiken des deutschen Bildungssystems deutlich werden.

Außerschulische Bildung

In Anlehnung an Gansen (2009) sollen die Ausführungen zum Bildungsverständnis hier ergänzt werden durch die **Bedeutung familialer Bildungsprozesse**. Verwendet wird hier der Begriff der *information literacy* als Sammelbegriff für eine informelle Grundbildung von Basiskompetenzen und Orientierungen und zeigt, »dass Familien höchst unterschiedliche Formen des generationalen Austauschs von kulturellen Werten und Praktiken haben, die das Aufwachsen der Kinder prägen und ihre Auseinandersetzung mit anderen außerfamiliären Kulturen und Bildungsformen beeinflussen« (Gansen 2009, S. 199).

Die Tatsache, dass Bildungsprozesse also innerhalb der Familie in verschiedener Weise den Erfolg bzw. das Scheitern in der Schule beeinflussen, hebt demnach die scharfe Trennung zwischen institutionalisierter und familiärer bzw. lebensweltlicher Bildung auf und weist explizit auf die Zusammenhänge dieser Bildungskontexte hin. Problematisch ist allerdings, dass die empirische Bildungsforschung »Bildung vornehmlich über deren institutionelle Ausprägungen definiert und misst sowie in Bezug auf systemische Bildungsprozesse bewertet. Erfahrungsweltliche Bildungsinhalte werden damit nicht für sich genommen thematisiert, sondern allein in Hinblick auf ihren Erklärungsbeitrag für schulischen Erfolg« (Grundmann et al. 2010, S. 53). Wird das Ineinandergreifen von informellen und formalen Bildungsformen genauer untersucht und werden unterschiedliche Familienkulturen betrachtet, kann davon gesprochen werden, dass »schulische Bildung für spezifische Kindergruppen als ›Weiter-Bildung‹ des schon Bekannten oder aber als ›Dekulturation‹ informeller Bildung beschreibbar ist und somit einen Bruch mit den familial geprägten Erfahrungen und Fähigkeiten darstellt« (Betz 2007, S. 164). Das Verhältnis zwischen den beiden Bildungsorten ist jedoch niemals ein gleichberechtigtes: »Das Gefälle an professioneller Kompetenz zwischen Lehrern und Eltern ist immer zu Lasten der letzteren auslegbar. Diese sind pädagogische Laien und selbst bildungsbedürftig; das entsprechende Programm heißt Elternbildung« (Tyrell/Vanderstraeten 2007, S. 167). Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass dem strukturellen Dualismus zwischen Schule und Erfahrungswelt Familie bislang wenig Positives abgewonnen werden konnte.

Diese Tatsache wird in den weiteren Ausführungen die Folie für vielfältige Formen ungleicher Bildungschancen darstellen, die ihren Niederschlag auch in der Struktur des bundesdeutschen Bildungssystems finden.

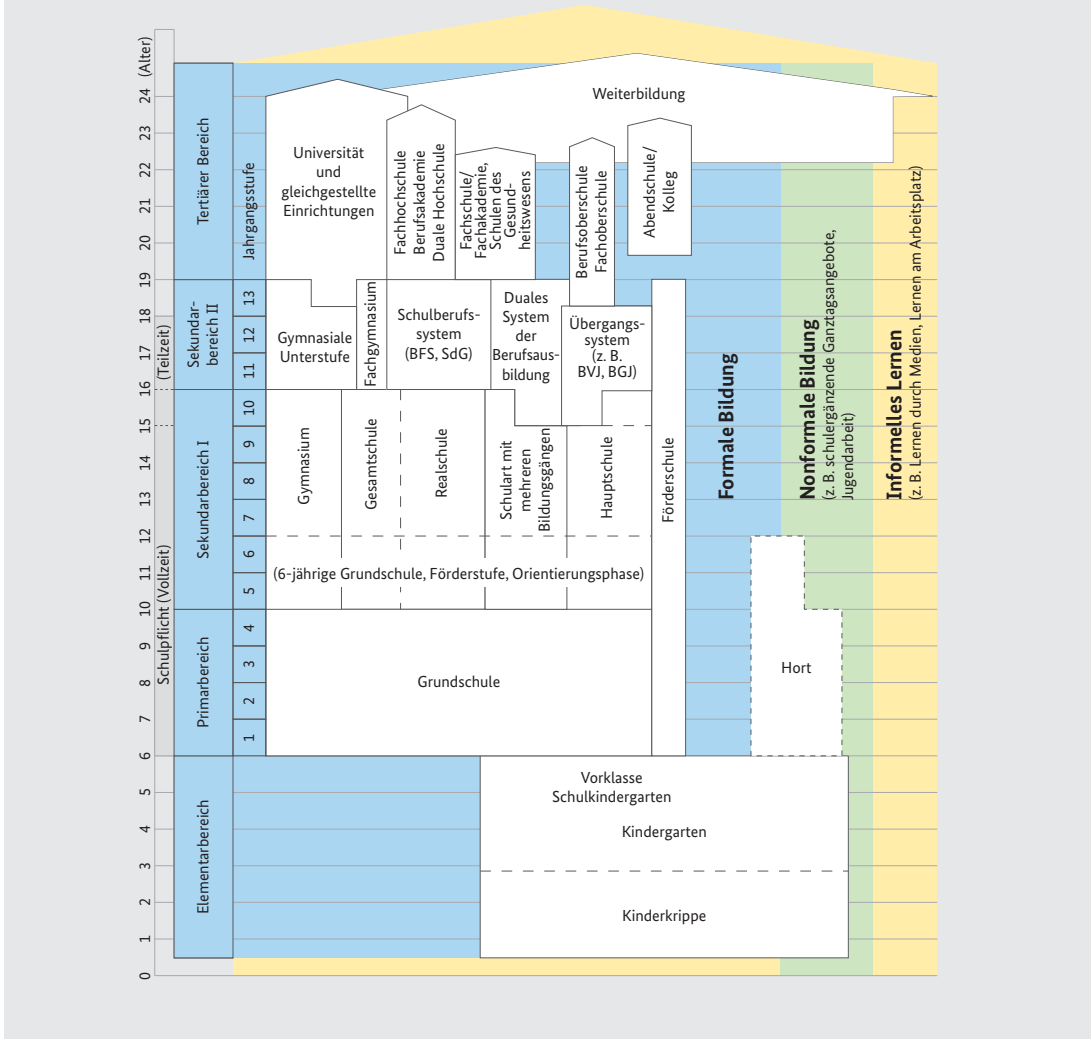
1.2 Bildungssystem

Es ist davon auszugehen, dass das derzeitige föderale Bildungssystem, wie es unten stehende Abbildung zeigt, in den kommenden Jahren zwar durchaus Weiterentwicklungen erleben wird, jedoch auch Kontinuitäten. Fend stellt hierzu fest, dass das Bildungswesen »auch in Zukunft jener Ort sein [wird], an dem sich die Identität einer Kultur, die Selbstvergewisserung über die eigene Herkunft ereignen kann« (Fend 2009, S. 20). Hierbei habe das Bildungswesen als Daseinsvorsorge, also als »Grundversorgung mit Bildung«, sowohl den Einzelnen zu dienen, wie auch die Interessen der Gemeinschaft der Bürger_innen im Blick zu halten.

So zeigt die Struktur des Bildungssystems verschiedene, z. T. rigide Formen der Leistungsdifferenzierung auf, die sich vor allem in einem hohen strukturellen Differenzierungsgrad der Sekundarstufen I und II niederschlagen. Die Struktur des Sekundarstufenbereichs variiert zwischen den einzelnen Bundesländern deutlich – so stehen zwischen zwei und fünf weiterführende Schulformen bzw. Bildungsgänge nach dem Besuch der Grundschule zur Verfügung. Von einer klassischen Dreigliedrigkeit kann alleine schon aus dem Grund nicht gesprochen werden, da diese Formulierung die Existenz der Förderschulen schlichtweg nicht berücksichtigt. Aktuell stehen vor allem die Förderschulen – je nach Förderschwerpunkt in unterschiedlicher Gewichtung –, aber auch die Hauptschulen im Zentrum bildungspolitischer Diskussionen über ihre Existenzberechtigung. Die Hauptschule hat »in der jüngeren Vergangenheit große Veränderungsprozesse durchlaufen und sich durch rückläufige Schülerzahlen in einigen [...] Bundesländern zu einer Art ›Restschule‹ mit einer leistungsmäßig und sozial problematisch zusammengesetzten Schülerschaft entwickelt« (Maaz et al. 2009, S. 172). Neben Gesamtschulen haben sich in einigen Bundesländern neue Schulformen herausgebildet und zum Teil bereits etabliert, denen vorrangig eine strukturelle Zusammenführung von Haupt- und Realschule zugrunde liegt – beispielsweise Realschule Plus, Gemeinschaftsschule, Sekundarschule. Dieser Trend spiegelt eine Entwicklung wider, die aus der massiven Kritik an der scharfen institutionellen Abgrenzung der verschiedenen Schulformen und der mit dieser einhergehenden mangelnden Durchlässigkeit »nach oben« gekoppelt ist: die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss. So wurden beispielsweise im Jahr 2004 nur noch 52 % der Realschulabschlüsse an Realschulen erworben, die verbleibenden 48 % verteilen sich nahezu gleichmäßig auf andere Schulen der Sekundarstufe I (vgl. Maaz et al. 2009, S. 177).

Die frühe Entscheidung für eine weiterführende Schule – in der Regel nach dem vierten Schulbesuchsjahr – kann demnach nicht mehr zwingend als Indikator für den zu erwartenden Bildungsabschluss herangezogen werden.

Abb. 1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. X)



Aktuelle Tendenzen

Abschließend werden einige strukturelle Aspekte skizziert, die auf der Grundlage der umfangreichen Datenanalysen des Bildungsberichts von 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) für die zukünftige Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems wesentlich sein werden:

- Die Anzahl der Geburten ist weiter rückläufig: Während im Jahr 1991 noch 830.000 Kinder geboren wurden, waren es im Jahr 2008 nur noch 683.000. Auch die Schüler_innenzahlen im Schulbereich sind rückläufig: Bis 2025 wird die Anzahl aller Schüler_innen an allgemeinbildenden Schulen von 9 Millionen im Jahr 2008 auf 7,3 Millionen zurückgehen. Von dem Schüler_innenrückgang werden insbesondere die westdeutschen Flächenländer betroffen sein (ebd., S. 5).
- Gleichzeitig besteht ein Zuwachs bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Frauen, die nicht in Deutschland geboren wurden, werden hier zu etwa 70 % Mutter, bei der in Deutschland geborenen Vergleichsgruppe sind es 56 %. Auch die Zahl der Zugewanderten mit mehr als einem Kind liegt höher als bei in Deutschland geborenen Menschen (70 % zu 62 %) (vgl. ebd., S. 5).

- Fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren wächst mit sozialen, finanziellen und/oder kulturellen Risiken auf: Im Jahr 2008 lebten insgesamt gut 29 % der 13,6 Millionen Kinder unter 18 Jahren in mindestens einer Risikolage (vgl. ebd., S. 6).
- Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt bis 2007 war weiter rückläufig, ein Anstieg erfolgte ab dem Jahr 2008: In Deutschland wurden 2007 147,8 Milliarden Euro für Bildung ausgegeben. Das waren nominal etwa 22 Milliarden Euro mehr als 1995. Da die Bildungsausgaben unterproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung gesteigert wurden, ist der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) von 6,8 % in 1995 auf 6,2 % in 2008 gesunken. Im internationalen Vergleich gibt Deutschland gemessen an der Wirtschaftskraft weniger für Bildung aus als der OECD-Durchschnitt (vgl. ebd., S. 6).
- Die Ausgaben je Bildungsteilnehmer_in steigen leicht, zwischen 1995 und 2007 je Schüler_in an öffentlichen Schulen von 4.300 auf 5.000 Euro (vgl. ebd., S. 6).
- Die Bildungsbeteiligung der »unter dreijährigen Kinder« (im Folgenden: U3-Kinder) steigt weiter an; hohe Nutzungsquoten von Angeboten der Kindertagesbetreuung sind bei den Vier- bis Fünfjährigen zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 6).
- Immer mehr Schüler_innen werden außerhalb von Förderschulen integrativ gefördert, bei gleichzeitiger Zunahme der Schüler_innenzahlen in Förderschulen (vgl. ebd., S. 6).
- Die Teilnehmer_innen-Anzahl in Einrichtungen in freier Trägerschaft (z.B. Privatschulen) steigert sich kontinuierlich: Die Anzahl der Bildungsteilnehmer_innen in Einrichtungen freier Träger_innen ist zwischen 1995/96 und 2008/09 von 2,2 Millionen auf 2,6 Millionen gestiegen. Das entspricht einer Steigerung um 22 % (vgl. ebd., S. 7).
- Der Ausbau von Schulen mit Ganztagsbetrieb hält an, allerdings überwiegend als offenes Organisationsmodell: Etwa ein Viertel der Schüler_innen nutzt Angebote an Ganztagschulen (vgl. ebd., S. 7).
- Es besteht großer Ersatzbedarf an qualifiziertem pädagogischen und wissenschaftlichen Personal: 40 % des gesamten Bildungspersonals in Deutschland und 50 % der Lehrkräfte im Schulbereich sind 50 Jahre und älter (vgl. ebd., S. 8).
- Nur ein geringer Anteil des pädagogischen Personals hat einen Migrationshintergrund: 2007 hatte rund ein Viertel der Bildungsteilnehmer_innen, aber nur 7 % der pädagogisch tätigen Personen des formalen Bildungswesens einen Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 8).
- Es ist ein neuer Personalhöchststand bei den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen, aber große Länderunterschiede beim Personalschlüssel: Insgesamt waren 2009 ca. 360.000 pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beschäftigt (vgl. ebd., S. 8).
- Arbeitszeiten der Lehrkräfte und Klassengrößen in Deutschland liegen im internationalen Mittel: Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland in allen drei Schulstufen eine relativ große Anzahl von Schüler_innen je Lehrkraft. Demgegenüber weicht die Klassengröße in Deutschland kaum vom internationalen Durchschnitt ab (vgl. ebd., S. 8).
- Übergänge in höher qualifizierende Schularten nehmen zu, aber Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufiger an niedriger qualifizierenden Schularten zu finden (vgl. ebd., S. 8).

- Die Wiederholer_innen-Quote ist rückläufig: Die Quote der Klassenwiederholungen wurde in allen drei Schulstufen von insgesamt 2,7 % auf 2,2 % gesenkt (vgl. ebd., S. 9).
- Erstmals seit 2000 ist das Übergangssystem deutlich rückläufig, weiterhin bestehen aber große Ausbildungsprobleme für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 9).
- Die Abschlussquoten im Schulwesen sind relativ konstant bei zunehmendem Anteil aus beruflichen Schulen; der Anteil der Schulabgänger_innen ohne Hauptschulabschluss ist rückläufig (vgl. ebd., S. 10).
- Mittlerweile wird in 14 Bundesländern der Sprachstand von vier- bis sechsjährigen Kindern landesweit mit 17 unterschiedlichen Verfahren überprüft (vgl. ebd., S. 9).
- Zwischen 2000 und 2006 hat sich das Kompetenzniveau der 15-jährigen Schüler_innen im PISA-Lesetest fast überall verbessert, wobei die Steigerung des Kompetenzniveaus bei Schüler_innen aus bildungsfernen Familien eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. ebd., S. 10).
- Ein Rückgang des Platzbedarfs im Kindergartenalter ist zu erwarten; jedoch verdoppelt sich in den westlichen Flächenländern bis 2013 der Anteil der U3-Kinder in Tagesbetreuung (vgl. ebd., S. 12).

1.3 Bildungsübergänge und Bildungsentscheidungen

Für eine weitere theoretische Fundierung von Diskriminierung im Bildungsbereich bedarf es der näheren Betrachtung der Bildungsübergänge und der an diese gekoppelten Bildungsentscheidungen. Mit Bildungsübergängen ist nicht nur formal der Wechsel in eine (andere) Schulform gemeint – der **Begriff umfasst vielmehr auch die gesamte Breite der mit dem Prozess verbundenen und biografisch relevanten Veränderungen**. Im Sinne kritischer Lebensereignisse stellen Übergänge Herausforderungen in den Lebensläufen und Bildungsbiografien der Menschen dar. In diesem Zusammenhang wird auch von Transitionen gesprochen, die sich dadurch vom Übergangsbegriff abgrenzen lassen, dass bei Übergängen das Lebensereignis an sich betont wird, während der Begriff Transitionen die Bewältigung der mit diesem Lebensereignis verbundenen Diskontinuitäten betont (vgl. Heinzl 2009, S. 298). Die immer in soziale Prozesse eingebundenen Übergänge werden auch als Statuspassagen bezeichnet, da sie einen Wechsel von einem sozialen Status in einen anderen kennzeichnen. »Bildungsverläufe sind durch Episoden und Übergänge gekennzeichnet, die im individuellen Lebensverlauf endogen zusammenhängen« (Hillmert 2010, S. 87). Die erste und grundlegend bedeutsame Entscheidung von Eltern wird hinsichtlich der Frage, ob und wann ihr Kind welche Kindertagesstätte besucht, gefällt. Diese Entscheidung hat Auswirkungen auf die Voraussetzungen, mit denen ein Kind später den Schuleintritt bestreitet (vgl. Becker/Reimer 2010, S. 7).

Übergangsmöglichkeiten

Von **Bildungsübergängen** ist an unterschiedlichen biografischen Stellen die Rede: So stellen der Wechsel von einer **Kindertageseinrichtung in die Grundschule**, der Übergang von der **Primarstufe in die Sekundarstufe I**, der eventuelle Übergang in die Sekundarstufe II und/oder Übergänge **in die verschiedenen Strukturen des tertiären Bildungsbereiches** entscheidende Weichenstellungen für die weitere Bildungsbiografie von Heranwachsenden dar. Außerdem besteht die Möglichkeit, außerhalb der altersbedingt fixierten Zeitpunkte, die Bildungsinstitution zu wechseln. Dieser Wechsel der gewählten Schulform findet jedoch eher selten statt und bedeutet meist den Wechsel »von oben nach unten« – auch wenn der aktuelle Bildungsbericht eine wachsende Tendenz des Schulwechsels »nach oben« aufzeigt. Trotz – wie oben bereits angemerkt – der zunehmenden Entkopplung von besuchter Schulform und erreichbarem Abschluss sowie immer besserer Möglichkeiten, auch im späteren Bildungsverlauf Abschlüsse nachzuholen, bleibt vor allem die hohe Bedeutung des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe gegeben (vgl. Ditton/Krüsken 2010, S. 36).

Bedeutung sozialer Herkunft

Maaz et al. stellen fest, dass im Kontext von Bildungsübergängen »soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieherinnen und Lehrkräften und ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstehen oder verstärkt werden können« (Maaz et al. 2011b, S. 28). Exemplarisch sei hier auf eine Studie von Ditton/Krüsken verwiesen, die belegt, dass Eltern ihr Kind beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe vorwiegend in der Schulform anmelden, für die die Lehrkräfte eine Empfehlung ausgesprochen haben. Aber: »Anmeldung an einer höheren Schulform als der empfohlenen nehmen eher Eltern der oberen sozialen Schichten vor, hinter der Empfehlung zurück bleiben eher Eltern der unteren Schichten« (Ditton/Krüsken 2010, S. 35). Hier ist nur eine Seite der Medaille berücksichtigt. Inwieweit auch die empfehlenden und beratenden Lehrkräfte bereits sozial selektiv agieren, stellt ein weiteres Diskriminierungspotenzial beinhaltendes Problemfeld dar. Diese soziale Selektivität ist mittlerweile auf Grundlage auch verschiedener weiterer empirischer Befunde unstrittig. Um die den Entscheidungen zugrunde liegenden Mechanismen, individuellen Motive und systemimmanenten Strukturen jedoch im Detail analysieren zu können, bedarf es der systematischen Zusammenführung psychologischer, soziologischer und pädagogischer Erkenntnisse aus den verschiedenen Zweigen der Transitionsforschung sowie Längsschnittstudien zur Erfassung von Bildungsbiografien und Bildungsverläufen.

Faust verweist zudem auf die Tatsache, dass die bereits in den 1920er-Jahren festgelegten unterschiedlichen Zuständigkeiten der Ministerien für den Elementar- und den Primarbereich und eine Kindergartenkonzeption, die das soziale Lernen fördert und schulische Lernsituationen in der Konzeption eher ablehnt, zu einem Mangel an Kontinuität führen, die für einen erfolgreichen Bildungsverlauf in jungen Jahren wichtig wäre (vgl. Faust 2003, S. 45).

Als entscheidende Strategie für die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen gilt die Entwicklung von Kontinuitäten »über die Institutionen hinweg« (Heinzel 2009, S. 302), wofür die Kooperation zwischen abgebender und aufnehmender Bildungsinstitution und die partnerschaftliche Beteiligung der Eltern an den Entscheidungsprozessen von maßgeblicher Bedeutung sind.

1.4 (Soziale) Ungleichheit

Bildungsübergänge und Bildungsentscheidungen sind auf einer strukturellen Ebene risikoreich, da durch sie ungleiche Erfahrungen, Überzeugungen, Fähigkeiten, Möglichkeiten und Erkenntnisse Wirkung entfalten. Diese sind nicht gleichwertig in dem Sinne, dass bestimmte soziale Herkunft für Bildungsentscheidungen strukturell günstiger sind als andere. Ungleichheiten entstehen somit im Kontext sozialer Herkunft.

Begriffsbestimmung

Der zentrale Begriff bei der Frage der Bildungsgerechtigkeit in dem beschriebenen Bildungssystem ist deshalb die »soziale Ungleichheit«. Mit dieser Kategorie ist die asymmetrische Verteilung von »Positionen« im gesellschaftlichen Gefüge gemeint. Dies bedeutet, dass Menschen weder identische Startchancen bei ihrer Geburt besitzen noch eine in Bezug auf die Verteilung von bspw. Macht, Einfluss, Gütern oder Verwirklichungschancen ausgeglichene Verteilung stattfinden wird. Beide Phänomene – die Tradierung von sozialer Ungleichheit sowie die ungleiche Verteilung von Positionen und von Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen – hängen miteinander zusammen. Hradil (2004) führt aus, dass drei Gegebenheiten erfüllt sein müssen, um soziale Ungleichheit sowohl zu konstruieren als auch erkennen zu können: Die Positionen im Verteilungsmechanismus müssen demzufolge einen »Wert« oder ein »Gut« darstellen. Dies ist in zentraleuropäischen Gesellschaften in der Regel der Besitz verschiedener Kapitalsorten. Zweitens müssen diese Werte und Güter ungleich verteilt sein. Ungleichheit ist hier rein deskriptiv und nicht wertend gemeint. Abschließend muss drittens Ungleichheit sozial konstruiert sein. So ist die Arbeitsunfähigkeit aufgrund eines Autounfalls rein zufällig, die aufgrund der erfahrenen Staubbelastung im Rahmen der Erwerbsarbeit und die damit einhergehende Lungenerkrankung allerdings ein Produkt sozialer Ungleichheit.

Vier Dimensionen sozialer Ungleichheit

Hradil (2004, S. 196 f.) gliedert den Begriff soziale Ungleichheit in vier Dimensionen. Unter »Ursachen« seien zunächst die Zusammenhänge und Mechanismen gemeint, welche soziale Ungleichheit bewirken. Die Notwendigkeit, sich im Rahmen von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsstrukturen insbesondere mit sozialer Ungleichheit zu beschäftigen, erklärt sich aus deren Bedeutung für die »Rechtfertigung« ungleicher Zugänge zu den gesellschaftlichen Ressourcen: »Beispiele für Ursachen sozialer Ungleichheit sind Ausbeutungsverhältnisse, soziale Vorurteile oder Diskriminierung. Dies bedeutet, dass Merkmale von Personen (wie Ausbildung, Geschlecht, Alter, Beruf, ethnische Zugehörigkeit) erst dann zu Determinanten sozialer Ungleichheit werden, wenn sie über soziale Mechanismen vermittelt systematisch mit Vor- und Nachteilen

(als Dimension sozialer Ungleichheit) verbunden werden« (Solga et al. 2009, S. 19). Ohne die erwähnten Trigger gewinnen »Determinanten« sozialer Ungleichheit nicht ihre Bedeutung. Hiermit werden »soziale Merkmale von Menschen (Berufe bzw. Berufsgruppen, Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit etc.), die an sich keine Vor- oder Nachteile darstellen, mit denen aber empirisch nachweisbar mit erheblicher Wahrscheinlichkeit soziale Ungleichheit einhergehen« (Hradil 2004, S. 197), bezeichnet.

»Dimensionen« sind die Felder von Lebensbedingungen, welche durch Auswirkungen sozialer Ungleichheit mit unterschiedlichen Zugängen versehen und damit verschieden verteilt sind. Die wesentliche Dimension ist die berufliche Stellung. Hierüber lassen sich praktisch alle Lebenssituationen erfassen und vermessen: Der Zugang zur Erwerbsarbeit ist über Bildung, Bildungsabschlüsse und Netzwerke geregelt; die berufliche Stellung selbst entscheidet über materiellen Wohlstand, Prestige und soziale Stellung; die Erwerbsarbeit ist ausschlaggebend für die Lebensbedingungen des Alters. Die Folgen ungleicher Lebensbedingungen bestimmen praktisch jeden Bereich des individuellen Handelns (sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Erziehung, Delinquenz, Lebensstil, Gesundheitsfürsorge etc.). Alle Strukturelemente sozialer Ungleichheit sind eng miteinander verbunden und können sich ggf. (im Falle erworbener Merkmale) gegenseitig bedingen und tradieren: »Eine Dimension sozialer Ungleichheit kann dabei auch zu einer Determinante für eine andere Ungleichheit werden. So kann soziale Herkunft zu Bildungsungleichheiten (Dimension) führen und diese können dann zur Determinante von Einkommensungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt werden« (Solga et al. 2009, S. 18). Ebenso können Folgen sozialer Ungleichheit (bspw. Delinquenz) zu Determinanten (Gruppe der Straffälligen) werden, diese scheinbar monokausalen Herleitungen sind in der Realität jedoch kaum vorzufinden und müssen multidimensional gedacht werden.

Folgen sozialer Ungleichheit

Ausführungen über »soziale Ungleichheit« verweisen in aller Regel auf ihren deskriptiven Gehalt: Ungleichheit beinhaltet in einem rein soziologischen Konzept keine normativen Konnotationen, das bedeutet, dass das Phänomen festgestellt, jedoch nicht als unerwünschter oder unrechter Zustand bewertet wird. In Anlehnung an Horkheimer ist es aber gerade die Aufgabe einer sich kritisch darstellenden Wissenschaft, nicht nur zu erklären, zu verstehen und Wahrheit zu erörtern, sondern als gesellschaftskritische Auseinandersetzung einen Prozess der Veränderung und der Emanzipation und die »Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts« (Horkheimer 1992, S. 259) zu betreiben (dazu auch Raithel et al. 2009, S. 188–195). Diskriminierungen entstehen auf einer sozialen Ebene, wenn Zugänge zu privilegierten Lebenssituationen durch Unterschiedlichkeiten verstellt werden, auf einer individuellen Ebene, wenn diese als persönliche Belastung und ebenso ungerechtfertigte wie ungerechte Zuschreibung wahrgenommen werden. In diesem Sinne bedeutet Ungleichheit auch Ungerechtigkeit: **Lebenssituationen und gruppenbezogene Eigenschaften werden dann zu Diskriminierungsmerkmalen, wenn Menschen aufgrund ihrer benachteiligt werden.** Im Folgenden werden nach einer Definition des Diskriminierungsbegriffes entsprechend dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) deren mögliche Merkmale näher beschrieben. In Beziehung zur sozialen Ungleichheit werden hiermit Kategorien benannt, welche zur sozialen Unterscheidung dienen und aufgrund derer Menschen diskriminiert werden.

1.5 Benachteiligung oder Diskriminierung

Uneindeutige Begriffslage

Die verwendete Terminologie der ausgewerteten Studien ist zum Teil nicht einheitlich und variiert; hauptsächlich wird auf die Begriffe *Benachteiligung* und *Diskriminierung* rekurriert. Im Zuge dieses Textes wird – wenn möglich – der Begriff der Diskriminierung verwendet. Hierunter wird im Rahmen dieser Expertise nicht der erkenntnisleitende Prozess der Unterscheidung und Bewertung zwischen gleichwertigen und gleich wahrscheinlichen Alternativen verstanden. Diskriminierung meint stattdessen, im Sinne Gomolla/Radtkes (2009), die »böswillige« Variante. Diskriminierung »erkennt« nicht mehr, sondern steht im Gegenteil einem Erkenntnisprozess aufgrund vorgefertigter, von Evidenzen unbeeindruckter, herabwürdigender und den eigenen Status legitimierender Vorurteile im Wege. **Diskriminierungen sind Prozesse des systematischen Ausschlusses der als minderwertig wahrgenommenen Interaktionspartner_innen:** »Diskriminierung bringt in direkter Art und Weise die Aberkennung des gleichen ›Wertes‹ bzw. der Gleichberechtigung zum Ausdruck. Ein diskriminierender Akt als solcher führt daher in zweifacher Hinsicht zu einem negativen Effekt: Einerseits durch die Verweigerung eines Rechtes, einer Dienstleistung oder einer Sache [wie bspw. eines gleichwertigen Bildungsangebotes oder einer gerechten Leistungsbemessung – d. Verf.] und andererseits durch das Bestreiten des gleichen Wertes der diskriminierten Person« (Erben 2009, S. 38). Beispielsweise wird einem körperbehinderten Menschen aufgrund vermeintlich geringerer Leistungsfähigkeit Minderwertigkeit zugeschrieben. Diskriminierungsprozesse sollen damit auch Ungleichheitsstrukturen und Mehrheitsprivilegien sichern.

Diskriminierung, nicht Benachteiligung

Im Gegensatz zur »Benachteiligung« weist der Diskriminierungsbegriff auf die strukturelle Einbindung, die intersubjektive Konstruktion und die individuellen Folgen hin. Eine Benachteiligung erfahren Individuen, indem andere eine Bevorzugung erhalten. Diese Bevorzugung ist situativ und nicht strukturell begründet – ein Fußballspiel auf einem Kunstrasenplatz benachteiligt beispielsweise die Mannschaft, die immer auf Naturrasen trainiert. Eine Diskriminierung fragt im Gegensatz dazu nicht nach den Vorteilen der Entscheidung jenseits der Sicherung ungleicher Machtbeziehungen und kann diese moralisch nur mit dem Hinweis auf bestehende Ungleichheit (Zugehörigkeit zu den »Einheimischen« oder den »Fremden« im Sinne von Ausgrenzungsabsichten) auf niedrigem Niveau rechtfertigen (vgl. Petersen 2008, S. 161). Wir erweitern den Begriff der Diskriminierung insofern, als dass er sich nicht nur auf gruppenbezogene Merkmale wie Ethnie oder religiöse Orientierung richtet, sondern soziale Herkunft mit einschließt.

Diskriminierungsformen

Diskriminierung hat verschiedene Ausprägungen und Formen. Die unterschiedlichen Diskriminierungsformen sind analytisch voneinander abzugrenzen, in der Praxis der (vor-)schulischen Bildung bedingen sie sich.

Interaktionelle Diskriminierung

Interaktionelle Diskriminierung bezieht sich auf **Verhalten zwischen Individuen, das einzelne Personen ausgrenzt oder abwertet**. Die Diskriminierung geschieht aufgrund der tatsächlichen oder vermuteten Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (bspw. ethnische Herkunft, Religion), sozialer Herkunft oder körperlichen bzw. kognitiven Merkmalen (z.B. Behinderungen). Individuelle Diskriminierung kann mit struktureller und institutioneller zusammenhängen bzw. aus diesen hervorgehen. Sie benötigt keine Begründung, ist rational häufig nicht zu erklären, d.h. empirische Nachweise der Gültigkeit der ihr zugrunde liegenden Annahmen existieren nicht. Individuelle Diskriminierung kann von Einzelnen oder Gruppen ausgeübt werden und auf diese auch gerichtet sein. Interaktionelle Diskriminierung ist als Verhalten individuell und unmittelbar. Sie kann auf der Praxis einer Organisation oder dem Kodex einer Institution beruhen (vgl. Sprung 2011).

Strukturelle Diskriminierung

Strukturelle Diskriminierung ist dann in der sozialen Architektur und ihrem Aufbau zu finden, wenn diese **einzelne Individuen oder Gruppen alleine aufgrund von Zugehörigkeitsmerkmalen ungleich behandelt und benachteiligt**. Strukturelle Diskriminierung liegt bspw. in der Verteilung von Kindertageseinrichtungen innerhalb einer Stadt vor. Migrant_innen und sozial schwächere Familien ziehen häufig vermehrt in problematische Stadtviertel, da hier aufgrund u. a. baulicher und infrastruktureller Mängel vergleichsweise günstige Mieten zu zahlen sind. Somit entsteht eine ungünstige Bevölkerungsstruktur, die sich homogen in Bezug auf ethnische Herkunft oder sozialen Status darstellt. Hierdurch können die Stadtviertel unattraktiv für Träger_innen und Personal von Bildungseinrichtungen werden – die Organisationen verfügen über häufig wechselnde und/oder unmotivierte Mitarbeiter_innen. Die Qualität der Einrichtungen ist damit vergleichsweise geringer. Da Bildung jedoch einen Schlüssel zum sozialen Aufstieg darstellt, ist eine gute Kindertageseinrichtung oder Grundschule insbesondere für die Bewohner_innen des Viertels essenziell. Der Besuch einer weiter entfernten Schule ist aufgrund ihrer finanziellen Situation wiederum nicht möglich. Somit entsteht eine strukturelle Diskriminierung, d.h. Ungleichgewichtung in der Infrastruktur und Qualität von Bildungseinrichtungen zum Nachteil bestimmter Bevölkerungsgruppen. Strukturelle Diskriminierung benötigt keine Akteur_innen, sie entsteht vielmehr durch die Normalitäts- und Rationalitätsvorstellungen in Politik, Ökonomie, Verwaltung etc.

Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung hat im Wesentlichen zwei Ebenen. Zum einen geschieht sie durch die **Institutionalisierung von Regeln in Gesetzen und Vorschriften**, welche bspw. Deutsche von Migrant_innen juristisch differenzieren und ihnen somit unterschiedliche Chancen und Rechte zusichern. So wird völlig selbstverständlich angenommen, dass nicht deutsche Bürger_innen nicht wählen dürfen, jedoch gleichzeitig Steuern zahlen müssen. Zum anderen erfolgt **institutionelle Diskriminierung in Institutionen (Schule als Bildungsinstitution etc.) und Organisationen (u.a. eine konkrete Grundschule im Ort) durch eigene, tradierte Regelungen und ungeschriebene Gesetze**. Da diese nicht schriftlich codiert sind, sind bspw. Entscheidungsprozesse in der Notenfindung bei Schüler_innen in ihrer institutionell diskriminierenden Dimension nur schwer empirisch nachzuweisen. Hier vermischen sich nachträglich legitimierende Begründungen und Vorannahmen, aufgrund derer eine Entscheidung tatsächlich getroffen wurde. Institutionelle Diskriminierung erfolgt *direkt* durch Lehrer_innen, welche aufgrund der ungeschriebenen Regeln der Institution bestimmte Schüler_innen bei gleicher Leistung schlechter bewerten, und *indirekt* durch die Summierung von Regeln, die bspw. Minoritäten wiederkehrend benachteiligen (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

1.6 Diskriminierungsdimensionen in Anlehnung an die AGG-Merkmale¹

Diskriminierungen sind oft mehrdimensional und damit nur schwer einzelnen Merkmalen zuzuordnen. Da die Gründe nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen sind, berücksichtigt diese Expertise den Ansatz der Intersektionalität oder mehrdimensionalen Betrachtung von Diskriminierungsmerkmalen. Diese Sichtweise und die Wahrnehmung von möglichen Verflechtungen und Überkreuzungen von Merkmalen haben auch Einfluss auf die Darstellung der Formen und Muster von Diskriminierung im späteren Verlauf des Textes. In den relevanten untersuchten Studien werden ebenfalls Merkmale nicht immer sauber voneinander getrennt und operationalisierbar benannt, um im Nachgang eventuell klare und eindeutige Diskriminierungsgründe nennen zu können. Diese Tatsache hat dazu geführt, dass im späteren Verlauf teilweise mehrere Merkmale zusammengefasst im Hinblick auf ihr Diskriminierungspotenzial analysiert werden.

Ethnische Herkunft

Eine *Ethnie* ist eine Gruppe von Menschen, welche sich durch ein oder mehrere Merkmale wie bspw. kulturelle, religiöse oder geschichtliche Gemeinsamkeiten eine eigene »kollektive Identität« (Elwert 2007, S. 269) schafft. Brauchtum und Sprache können ebenfalls ein solches verbindendes Merkmal darstellen, insbesondere Letzteres muss

¹ Der Begriff Merkmale wird von uns an einigen Stellen durch Dimensionen ersetzt. Da Merkmale im Sprachgebrauch eher an Personen als an Situationen oder Zustände gekoppelt sind und eine Vermeidung von Zuschreibungen von Stereotypen ein erster Schritt in Richtung einer diskriminierungsfreien Gesellschaft ist, wird dies natürlich auch im Sprachgebrauch dieser Expertise bevorzugt.

jedoch kein gemeinsames Kriterium sein. *Ethnische Herkunft* schließt den Migrationsbegriff ein und wird im Rahmen dieses Textes auch synonym verwendet. Hierbei ist es völlig unerheblich, von welcher Generation Migrant_innen gesprochen wird; für die Diskriminierung aufgrund *ethnischer Herkunft* reicht ein wahrnehmbares Zugehörigkeitsmerkmal oder die Vermutung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie. Im Umkehrschluss gilt: Angehörige ethnischer Gruppen, die sich aufgrund der Abwesenheit wahrnehmbarer Merkmale nicht als solche identifizieren lassen, werden wahrscheinlicher keine Diskriminierung erleben. Im Übrigen geht der Begriff ethnische Herkunft deutlich über den Migrationsbegriff hinaus und umfasst auch die Diskriminierung von bspw. Arbeitnehmer_innen der Sorben außerhalb ihrer üblichen Wohngebiete.

Eine bestimmte Staatsangehörigkeit sagt an sich noch nichts über den ethnischen Hintergrund einer Person aus und wird dennoch häufig mit dem Begriff Ethnie gleichgesetzt. Dies bildet die Basis für stereotype Annahmen über ganze Volksgruppen, Vergleichbares gilt für ethnische Gruppen.

Das Diskriminierungsmerkmal Sprache wird häufig im Kontext ethnischer Herkunft als eine mangelnde Kommunikationskompetenz interpretiert, die bei Kindern, vor allem im vorschulischen Bereich, unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Faust (2003) betont, dass das Problem der schwachen Sprachkompetenzen im deutschen Bildungswesen nicht ausschließlich auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund bezogen werden kann, für die sie im Übrigen schulische Angebote in der Muttersprache vorschlägt, sondern auch auf Kinder und Jugendliche mit grundsätzlich schlechteren Lernvoraussetzungen (Stichwort: soziale Herkunft), für die sie eine bevorzugte Unterstützung der Lesekompetenz empfiehlt.

Geschlecht

Abgeleitet von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird auch im Bildungswesen nach dem Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit gestaltet, gehandelt und gelehrt. Diese gesellschaftliche Vorgabe und die damit verbundenen Rollenvorstellungen und Rollenhierarchien haben einen entscheidenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Schüler_innen und Konsequenzen im Sinne von Diskriminierungen und Ungleichheiten (vgl. Hagemann-White 1984; Höblich 2010). Im Rahmen dieser Expertise wird *Geschlecht* als »kulturell und sozial hergestellt und damit prinzipiell wandelbar« (Höblich 2010, S. 45) definiert, was Auswirkungen auf die Betrachtung von Ungleichheit und Diskriminierung im Bildungswesen nach sich zieht.

Religion

Unter *Religion* werden solche Überzeugungen verstanden, die »durch die Gewissheit über Aussagen zum Weltganzen sowie zur Herkunft und zum Ziel menschlichen Lebens gekennzeichnet« (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2010, S. 17) sind. Es liegt nahe, anzunehmen, dass Religion und Weltanschauung von Kindern, Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten einen Einfluss auf Bildungsentscheidungen und Bildungserfolg haben können. Zwar kann ein religiöser und weltanschaulicher

Hintergrund im Sinne von transzendenten Wirklichkeiten und innerweltlichen Bezügen Auswirkungen auf die vorschulische und schulische Teilhabe haben, er ist allerdings häufig schwer von ethnischen Diskriminierungsmerkmalen abzugrenzen.

Behinderung

Der äußerst komplexe Begriff *der Behinderung* soll in diesem Zusammenhang auf seine gesellschaftliche Implikation und hier insbesondere auf die Verortung im Rahmen des Bildungswesens vertieft werden. Das AGG orientiert sich diesbezüglich an der Definition des Sozialgesetzbuches, wonach Menschen behindert sind, »wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist« (§ 2 Abs. 1 SGB IX). Jantzen (2002) beschreibt Behinderung als eine *soziale Konstruktion*, die sich auf drei Faktoren bezieht, welche im Zusammenspiel das Phänomen erst hervorbringen: soziale Ausgrenzung, individuelle biografische Probleme und eine Ideologie, die sich auf die Abweichung von der Norm des mitteleuropäischen gesunden Mannes mit guter Schulbildung bezieht. Die Abweichung von der Norm führt zu jeder Form von sozialem Ausschluss, den die Kinder und Jugendlichen durch ihre Überweisung auf die Förderschule und in Förderklassen oder Förderkurse konkret jeden Tag erleben und den sie durch verschiedene Strategien zu kompensieren versuchen (vgl. Jantzen 2002).

Ein solches Verständnis fragt danach, ob Behinderung als etwas begriffen wird, was einen Menschen beeinträchtigt, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, oder als etwas, was ihm von außen als Schädigung oder Defizit zugeschrieben wird. Die Frage lautet also, ist das Kind behindert oder wird es durch seine Umgebung behindert? Besonders deutlich wird diese Behinderung am Beispiel von Kindern mit Migrationshintergrund, die z. B. aufgrund von nicht ausreichenden Sprachkenntnissen am regulären Schulunterricht nicht teilnehmen können und als lernbehindert diagnostiziert und auf die Förderschule überwiesen werden.

Innerhalb der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) nimmt der Begriff der Partizipation einen hohen Stellenwert ein und betont Behinderung als komplexes bio-psycho-soziales Phänomen. Ein potenzieller Hilfebedarf ist hier auf die Wiederherstellung oder Besserung der Funktionsfähigkeit bezogen, was einen eher ökologisch orientierten Charakter hat. Aus einer solchen ökologisch orientierten Perspektive wird die Relativität des Phänomens Behinderung deutlich (vgl. Lindmeier 2002) und als »ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im Wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in die Gesellschaft« (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2004, S. 25) gesehen. Auf dieser Grundlage wird die erschwerte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als Behinderung definiert, welche zum zentralen Ansatzpunkt der Unterstützung und Hilfen werden muss (vgl. Metzler/Wacker 2001) und als handlungsleitend bei der Darstellung von Diskriminierungen und Ungleichheiten im Bildungswesen gelten soll.

Die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung definiert in ihrem zweiten Artikel als »Diskriminierung aufgrund von Behinderung« jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird« (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, S. 4).

Alter

Das Diskriminierungsmerkmal *Alter* weist auf die Schwierigkeiten hin, die die Abgrenzungsversuche zwischen alt und jung mit sich bringen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2010, S. 19). Bezogen auf den Bereich Bildung kann beispielsweise angenommen werden, dass Kindern und Jugendlichen allein aufgrund ihres Alters eine Fähigkeit zur Partizipation und Mitbestimmung im Schulalltag abgesprochen wird. Sie werden benachteiligt, indem ihre Meinung und ihre eventuell vorliegenden Kompetenzen nicht gehört und nicht einbezogen werden. Institutionelle oder strukturelle Ungleichbehandlung aufgrund des Alters liegt ebenso im Bereich der vorschulischen Bildung vor, da Kinder lediglich aufgrund ihres Alters keinen Zugang zu Tagesstättenplätzen haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 45–53).

Sexuelle Identität

Sexuelle Identität beinhaltet die Geschlechtsidentität des Individuums, d. h. das biologische und das konstruierte/empfundene Geschlecht ebenso wie seine sexuelle Präferenz (vgl. Plett 2010). Diskriminierung betrifft damit homo- und bisexuell lebende Menschen ebenso wie Heterosexuelle, welche sich nicht den Formen des Mainstream-Sexualverhaltens zuordnen lassen (sog. »special interest groups«). Hier verweisen alleine das Fehlen einer treffenden deutschen Bezeichnung sowie die Tendenzen, den mit einer »Störung der Sexualpräferenz« einhergehenden »Paraphilie«-Begriff zu benutzen, auf das Diskriminierungspotenzial hin. Transsexualität und Zwischengeschlechtlichkeit widersprechen einer an Vorschule und Schule vor allem im Hinblick auf die dort reproduzierte Annahme einer Zweigeschlechtlichkeit und der damit verbundenen gesellschaftlich erwarteten und erwünschten sexuellen Orientierung. Homophobie wird im Rahmen dieser Expertise nicht als Randproblem, sondern als den Schulalltag von vielen Kindern und Jugendlichen beeinflussender Faktor ebenfalls mit betrachtet. Gleichzeitig wird sich mit der sexuellen Identität von Eltern befasst, die Diskriminierungsanlässe gegen deren Kinder zu bieten scheint (vgl. Streib-Brzič/Quadflieg 2011).

Soziale Herkunft

Auch wenn die *soziale Herkunft* nicht zu den im AGG formulierten Merkmalen gehört (anders als in der EU-Charta, die eine Diskriminierung aufgrund des Vermögens verbietet), so befassen sich doch alle aktuellen Studien zur Diskriminierung und Ungleichheit im Bildungswesen mehr oder weniger mit diesem multivariaten Phänomen. Soziale Herkunft beinhaltet nach Maaz et al. (2011a) mehrere Dimensionen. So

wird die soziale Herkunft eines Kindes oder Jugendlichen derzeit »üblicherweise mithilfe der sozioökonomischen Stellung ihrer Familie bestimmt, das heißt, mithilfe von Daten zur relativen Position ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie, deren Ordnungsprinzipien in der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht und Prestige bestehen« (Maaz et al. 2011a, S. 11). Diese Aspekte werden in den relevanten Untersuchungen gewöhnlich mit dem Merkmal *Berufstätigkeit* erfasst, welches Hinweise auf die zur Verfügung stehenden Mittel, Macht und das damit verbundene Prestige geben kann.

In Anlehnung an Bourdieu (1983) und Coleman (1988, 1996) werden laut Maaz et al. (2011a) auch das »kulturelle« und das »soziale« Kapital in die Diskussionen mit eingebunden. Hierbei wird davon ausgegangen, dass kulturelle und soziale Ressourcen, indem sie das Handeln der Personen mitbestimmen, auch die sozioökonomische Stellung beeinflussen können. Coleman konstatiert, dass Bildungseinrichtungen dann erfolgreich arbeiten können, wenn die Kinder und Jugendlichen Werte, Normen und Einstellungen innerhalb von sozialen Beziehungen erworben haben. Weil diese sozialen Beziehungen allerdings vielfältig und vielschichtig sind und sich nicht nur auf das engere familiäre Umfeld beziehen, sind diese Werte, Normen und Einstellungen in ihrer Herkunft nicht immer eindeutig zuzuordnen und dementsprechend ist es schwer, ihre Auswirkungen auf den Bildungserfolg etc. zu differenzieren.

Soziale Herkunft ist die entscheidende Variable in Bezug auf Bildungsdiskriminierung – dies gilt sowohl für die Schüler_innen als auch für deren Eltern. Die soziale Herkunft eines Kindes wird für sich alleine wirksam (so in der unterschiedlichen Benotung von schulischen Leistungen von Kindern mit Eltern unterschiedlicher Einkommenssituationen bei objektiv gleicher Leistung). Sie ist jedoch auch der entscheidende Trigger der aufgeführten Diskriminierungsmerkmale Alter, Ethnie, Religion und sexuelle Identität: Dass die Kinder eines erfolgreichen, aus dem Iran stammenden, islamischen Rechtsanwalts mit hohem Interesse an Schulpflegschaftsangelegenheiten und einer großen Bereitschaft zur Mitarbeit diskriminiert werden, ist deutlich unwahrscheinlicher als die Diskriminierung ihrer aus unteren Einkommenschichten stammenden Pendants.

1.7 Mehrfachdiskriminierungen und Intersektionalität

Eine Betrachtung der Studien zur Diskriminierung im Bildungswesen, die sich ausschließlich an den im Antidiskriminierungsgesetz festgelegten Merkmalen orientiert, erweist sich als schwer durchführbar. In der intensiven Betrachtung und Auswertung läuft es immer wieder darauf hinaus, die Dimensionen oder Kategorien, innerhalb derer Diskriminierung stattfindet, auf ihre intersektionellen Verknüpfungen und Überschneidungen hin zu überprüfen. Ausgehend von der Genderforschung ist eine vor allem von US-amerikanischen Feministinnen vorangetriebene Debatte entstanden, bei der unter anderem Crenshaw (1994) und Smith (1998) einfordern, eine sogenannte Intersektionsanalyse vorzunehmen. Sie gehen davon aus, »dass es notwendig und möglich ist, Geschlecht, Ethnizität, Klasse, sexuelle Orientierung, Nationalität usw. in ihrem Zusammenspiel und in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkung zu untersuchen. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Feststellung, dass alle Men-

schen sozusagen am Schnittpunkt (*intersection*) dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität« (Leiprecht/Lutz 2005, S. 220).

Ebenso konstatieren Leiprecht/Lutz: »Wenn Vorstellungen zu »Rasse«, Ethnizität, Geschlecht und Klasse *nicht* als soziale Konstruktionen eingeordnet werden, die auf Grundlage historischer und sozialer Prozesse entstanden sind, fällt es schwer, die *naturalisierende* Form von Zuschreibungsmustern, die gesellschaftliche Diskriminierungen von Gruppen zu rechtfertigen und zu legitimieren suchen, zu erkennen und herauszuarbeiten. Diese naturalisierende Form verschiebt die Ursache einer Benachteiligung aus der Sphäre des Sozialen in die angeblich naturgegebene (biologische) Ausstattung von Gruppen und Individuen und versucht gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse, die im Rahmen einer hegemonialen und hierarchisierenden Struktur stattfinden, *vergessen* zu machen. Mit dem Theorieelement Soziale *Konstruktion* kann diesem Versuch der Unkenntlichmachung realer Prozesse entgegengearbeitet werden« (2005, S. 221).

1.8 Gerechtigkeitsmodelle als Gegenkonzept

Bedeutung von Bildung

Wird soziale Ungleichheit als ein zu beendender Zustand verstanden, dann kann die Förderung von Bildung als entscheidende Gegenstrategie begriffen werden. Das Verhältnis zwischen sozialer Ungleichheit und Bildung definiert Szydlik (2007): Zu betonen sei hier die immense »Bedeutung von Bildung für soziale Ungleichheit. Bildung bietet Lebenschancen. Die individuelle Bildung hat enormen Einfluss auf Einkommen, Beruf, Prestige, Karriere, Arbeitsplatzsicherheit, Beschäftigungsbedingungen, Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatz, Vermögen, Rentenhöhe, Partnerwahl, Gesundheit und Lebensdauer. Bildung ist damit eine zentrale Dimension sozialer Stratifikation« (Szydlik 2007, S. 83). Benachteiligungseffekte wie Arbeitslosigkeit, niedriges Erwerbseinkommen oder – in größerem Rahmen gedacht – ein geringeres volkswirtschaftliches Wachstum ließen sich somit durch längere und qualitativ hochwertigere Bildung vermeiden: So liegt die Arbeitslosigkeit bei Menschen ohne Schulabschluss fast drei Mal so hoch wie bei Menschen mit Abitur, mit einem akademischen Abschluss reduziert sich das Risiko einer Erwerbslosigkeit nochmals um etwa die Hälfte (vgl. Wößmann 2008). Zugespißt bedeutet dies, dass sich an Bildungsentscheidungen – weniger an der individuellen Lebensplanung – biografische Verläufe festmachen lassen. Wenn »Ungleichheit« sich reproduziert, d. h. wenn soziale Ungleichheit sowohl den Erhalt höherer Bildungsabschlüsse für ohnehin bereits privilegierte Sozialschichten wahrscheinlicher macht und diese wiederum für Zugänge zu privilegierten Lebenslagen (höheres Einkommen, höherer sozialer Status, bessere Gesundheitsversorgung, vermindertes Risiko von Belastungen wie Armut) eröffnen bzw. befördern, dann handelt es sich hier um das entscheidende mögliche Steuerungselement, weitere Diskriminierung zu beenden oder zumindest einzuschränken.

Gerechtigkeit und Gleichheit

Das Gegenkonzept der »sozialen Ungleichheit« ist damit »Gerechtigkeit«. Ohne ein Maß an Gleichheit ist Gerechtigkeit jedoch nicht möglich, sie stellt gleichsam ihre Grundbedingung dar. Die Kontextualisierung des Begriffs der »Gleichheit« mit der »Gerechtigkeit« ist politisch umkämpft. Becker (2009, S. 85 ff.) führt aus, dass Chancengleichheit zwar grundgesetzlich verbrieft sei, dieses Postulat jedoch zunächst rein formal interpretiert werden könne: Chancengleichheit würde dann bedeuten, dass jede_r theoretisch jeden Bildungsabschluss und damit auch jeden Zugang zum Arbeitsmarkt (in der Folge: jede Lebensbedingung) erreichen könne. Einziges Kriterium sei hier die individuelle Leistung. Vom Prinzip her handelt es sich also um eine Umdeutung des Gleichheitsbegriffes durch die besondere Konnotation der Chance als Möglichkeit – alleine die Existenz einer allgemein zugänglichen Chance beinhalte hier schon Gleichheit. In diesem Denken wird mit dem Konzept von »Gleichheit« eine Bildungs-Dystopie entworfen, in welcher alle Bürger_innen ohne persönliche Qualifikation alleine durch Willensäußerung jeden Abschluss erhalten würden. Eine solche – hier sicherlich verkürzt dargestellte – Kritik am Egalitarismus macht aus Gleichheit Gleichmacherei ohne persönliche Leistung oder Befähigung (vgl. einführend Krebs 2000), bis hin zu der These, dass Gleichheit und Gerechtigkeit einander ausschließende Kategorien seien (vgl. Krebs 2002).

Gleichheit als Teil von Gerechtigkeit

Gleichheit in dem hier verwendeten Sinn ist jedoch Teil eines Prinzips von »Gerechtigkeit«, der Begriff weist darauf hin, dass alle Menschen jenseits sozialer oder persönlicher Einschränkungen und Erschwernisse über den gleichen Wert verfügen und mit dem gleichen Recht an individuellen Entfaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten gegenüber Institutionen ausgestattet sind (Rawls 1999, S. 171–227). **Gleichheit muss ohne Gerechtigkeitsanspruch unvollständig bleiben – anders ausgedrückt: Das Ziel der Beendigung und Abschaffung von Diskriminierungen ist nicht die Illusion von Gleichheit** (»Alle sind ohne Anstrengung gleich gut!«), **sondern Gerechtigkeit allen Bürger_innen gegenüber**. Das rein leistungsbezogene Verständnis von Chancengleichheit übersieht, dass nicht alle Bürger_innen die gesellschaftliche Position erhalten, die sie aufgrund von Leistung oder Talent verdienen, und dass aufgrund von Diskriminierungsmechanismen Gelegenheit und Wahrscheinlichkeit auseinanderfallen (vgl. Meyer 2007). Lebensbedingungen sind immer eng an Startvoraussetzungen gekoppelt: Wären Bildungsentscheidungen und -verläufe olympische Laufwettbewerbe, so würden Kinder aus unterprivilegierten Sozialschichten ihren Wettkampf mit verbundenen Beinen deutlich vor der Startlinie beginnen. Der Start aller Teilnehmer_innen an einer willkürlich gezogenen Linie wäre vielleicht gleich, aber nicht gerecht, da die Entscheidung über die Festlegung des Startpunktes auf wenige beschränkt bliebe.

Gerechtigkeit und Leistung

Gerechtigkeit, in dem hier verstandenen Sinne, bedeutet nicht den Verzicht auf Unterschiede, sondern die Verantwortlichkeit des und der Einzelnen für alle obliegenden Handlungen, Entscheidungen und Leistungen. Dies schließt eine Ungleichverteilung von Gütern und Lebenslagen nicht aus, bindet deren Mehrbesitz jedoch an eine individuelle, d. h. »verdiente« Leistung (vgl. Brighthouse 2003a, 2003b; dazu auch Stojanov 2011, S. 28–46). Von besonderer Bedeutung ist hier Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit bedeutet mehr als (aber auch) einen Abbau von Bevorzugungen privilegierter Schüler_innen in Fragen der Notengebung oder der Empfehlung von Bildungsentscheidungen, des Ausgleichs ökonomischer Ressourcen bei der nachschulischen Förderung (»Nachhilfe«) oder des Kontaktes der Eltern zur Schule. Sie teilt sich auf in Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Stojanov 2011, S. 28–46), wobei die drei Felder sowohl eine aktuell Ungleichheit abbauende (im Sinne einer auf Schule/Bildung bezogenen Gleichheit der Bedingungen und Chancen) wie auf Zukunft hin gerichtete Funktion (im Sinne der Möglichkeit einer Besetzung fairer und verdienter privilegierter Lebensbedingungen) einnehmen.

Die hier aufgeworfenen Gedanken – die Abhängigkeit von Bildungsverlauf und -erfolg von verschiedenen Diskriminierungsmechanismen, welche insbesondere mit sozialer Herkunft im Zusammenhang stehen, und die Möglichkeit von Bildungsgerechtigkeit als entscheidendes Konzept, genau diese sozialen Ungleichheiten zu verringern – werden im Anschluss in den Teilbereichen vorschulische Bildung, Primar- und Sekundarbildung weiter untersucht.

II.

Diskriminierung in Institutionen der frühkindlichen Bildung

Die Aufgaben moderner frühkindlicher Pädagogik gehen über reine Betreuungsaufgaben hinaus: »Ziel der Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte ist es, die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Dabei umfasst der Begriff der Bildung nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es in gleichem Maße darum, die Kinder in allen möglichen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern« (Schäfer 2007, S. 182). Unter Kindertagesstätten werden an dieser Stelle alle *Institutionen frühkindlicher Bildung bis zum Einsetzen der Schulpflicht* verstanden; die individuellen Angebote von Tagesmüttern und Tagesvätern werden hierbei nicht berücksichtigt.

Gansen (2009) stellt fest, dass der Anteil an Kindern, die eine vorschulische Erziehungseinrichtung besuchen, mittlerweile zwar erfreulich hoch ist, allerdings immer noch Kinder mit nur wenigen oder ohne Vorerfahrungen mit institutionalisierter Erziehung in die Schule kommen: Die Inanspruchnahme von Kindergartenplätzen variiert stark mit dem Alter der betreffenden Kinder. In Deutschland besuchen derzeit mit starken länderspezifischen Unterschieden etwa 20 % der U3-Kinder ein öffentlich gefördertes Betreuungs- und Bildungsangebot, der innereuropäische Durchschnitt liegt bei 25 %. Von den dreijährigen Kindern besuchen im Osten etwa 92 %, in Westdeutschland hingegen nur 83 % ein öffentliches Angebot. Etwa 95 % der vier- und fünfjährigen Kinder in Deutschland besuchen derzeit einen Kindergarten, der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist mit ca. 85 % deutlich geringer (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 45–53). Eltern betrachten Kindertagesstätten zunehmend als Institutionen des Bildungssystems, an die entsprechende pädagogische Erwartungen – vor allem die Vorbereitung schulrelevanter Fähigkeiten – geknüpft sind. »Diese Erwartungen werden durch Untersuchungen unterstützt, die zeigen, dass die Besuchsdauer einer vorschulischen Einrichtung positiv mit dem späteren Schulerfolg korreliert« (Gansen 2009, S. 201).

Die Nutzung öffentlicher frühkindlicher Bildungsangebote obliegt in Deutschland zum einen der Entscheidung der Eltern und hängt zum anderen davon ab, ob ihnen de facto ein Platz in einer Kindertageseinrichtung zur Verfügung steht, was gerade in Westdeutschland für die Alterskohorte der U3-Kinder immer noch durchaus fraglich ist. »Kinder, die zu diesen Leistungen keinen Zugang erhalten, können somit in ihrer Entwicklung benachteiligt werden« (Kreyenfeld 2010, S. 103).

Zu Fragen der Diskriminierung im Kontext frühkindlicher Bildung liegen bislang vorrangig empirische Erkenntnisse zu den Merkmalen ethnische Herkunft/Migration und Behinderung vor, sodass vor allem auch auf diese Aspekte nachfolgend Bezug genommen werden kann.

2.1 Migration/ethnische Herkunft

Spracherwerb und Sprachkompetenz

Insgesamt wird von positiven Effekten des Besuchs von Kindertagesstätten hinsichtlich der Kompensation von Bildungsdiskriminierungen aufgrund fehlender bildungsrelevanter Ressourcen in der Familie ausgegangen. Die Ergebnisse sind jedoch nicht in einfachen Kausalketten darzustellen, dementsprechend muss nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung von Zusammenhängen und nicht von Kausalitäten gesprochen werden: Bildungsangebote im Kindergarten haben – vereinfacht gesagt – unterschiedliche Auswirkungen auf das jeweilige Kind. Je länger ein Kind betreut wird, desto deutlicher und in Bezug auf Kompetenzbereiche umfangreicher können Bildungseffekte erkannt werden (vgl. Tietze et al. 2012). Gleichzeitig gilt jedoch: Die Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote ist ebenfalls selektiv. Becker (2010) ist der Frage nachgegangen, *welche Kinder welchen Kindergarten besuchen*. Sie konnte feststellen, dass »türkische Eltern Kindergärten für ihre Kinder auswählen, die einen wesentlich höheren Migrantenanteil aufweisen, als die Kindergärten, die von deutschen Familien für ihre Kinder ausgewählt werden« (Becker 2010, S. 43). Dies ist insofern problematisch, als dass Familien mit Migrationshintergrund deutlich ungünstigere innerfamiliäre Bildungsbedingungen aufweisen (vgl. Tietze et al. 2012). Damit entstehen Lerngruppen, welche in Bezug auf Bildungsprozesse eine unvorteilhafte Homogenität erzeugen. Als Element institutioneller Diskriminierung kommt hinzu, dass die Entscheidung für eine bestimmte Einrichtung auch von strukturellen Aspekten wie Öffnungszeiten und räumlicher Nähe zum Wohnort abhängt – weshalb sich mehr türkische als deutsche Familien für den Besuch solcher Kindergärten entscheiden. Dies trägt in der Folge zu weiterer Segregation bei. Türkische Eltern sind zudem schlechter über das Thema Kindergarten informiert als die deutsche Parallelgruppe. Die Erkenntnisse der Studie legen nahe, dass die Selbstselektion der türkischen Familien negative Auswirkungen auf die Deutschkenntnisse der Kinder hat und somit deren Diskriminierung vor Schuleintritt verschärft.

Mit diesem Problem geht die Tatsache einher, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, häufig in Kindertagesstätten auf ebenfalls nicht deutschsprachige Muttersprachler_innen treffen. So zeigt sich, dass in Bundesländern mit lediglich »3 bis 4 % an Einrichtungen mit hohen Anteilen von Kindern nicht-deutscher Familiensprache (SH, RP, NI, SL) schon jedes *fünfte* dieser Kinder in der von ihm besuchten Einrichtung auf mehr als 50 % Kinder trifft, die zu Hause selber auch nicht deutsch sprechen. In diesen Einrichtungen sind nur 2 % der Kinder mit deutscher Muttersprache zu finden« (Leu 2007, S. 24). Hinzu kommt, dass deutsche Kinder sehr viel häufiger schon im Alter von drei Jahren den Kindergarten besuchen, als dies bei Kindern aus Migrant_innenfamilien der Fall ist (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), was für Letztgenannte einen deutlich benachteiligten Start in die frühkindliche Bildungskarriere bedeutet.

In der Rezeption verschiedener Studien zu Bildungsungleichheiten in Kindertagesstätten stellen Biedinger/Becker (2010) fest, dass Kinder aus Migrant_innenfamilien nicht nur bezüglich ihrer Deutschkenntnisse, sondern auch in den Bereichen allgemeine Sprachfähigkeit, Kognition und Wahrnehmung im Vergleich zu deutschen Kindern häufiger

Defizite aufweisen (vgl. Biediger/Becker 2010, S. 49 f.). In einer Studie der Autorinnen wurden die Ergebnisse von 6.114 Kindern statistisch ausgewertet, die ein bestimmtes Verfahren der Schuleingangsdiagnostik (»Osnabrücker Modell«) durchlaufen haben. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass 61 % der türkischen Kinder, die nur ein Jahr einen Kindergarten besucht haben, einen Förderbedarf in Deutsch aufweisen, wohingegen dieser Anteil auf 19 % sinkt, wenn die Kinder über drei Jahre Kindertagenerfahrungen verfügen. Die positive Wirkung eines längeren Kindergartenbesuchs zeigt sich auch in den anderen erfassten Entwicklungsbereichen und hängt maßgeblich mit der »sozialen Komposition« (Biedinger/Becker 2010, S. 74) der Einrichtungen zusammen. Diese wiederum ist entscheidend vom Aspekt »Wohnumgebung« abhängig. Da Familien mit Migrationshintergrund überproportional häufig in benachteiligten Wohngebieten leben, sind deren Kinder hinsichtlich der Zusammensetzung der Kindertagengruppen strukturell entwicklungsbenachteiligt.

Sozialkompetenzen

Diehm/Kuhn (2005) stellen fest, dass im deutschsprachigen Raum bislang kaum Untersuchungen zum sozialen Umgang von Kindern im Kindergartenalter mit ethnischen Unterschieden zur Verfügung stehen. In einer eigenen Studie wurde mittels eines ethnografischen Zugangs der kindliche Umgang mit Ethnizität in realen Spiel- und Handlungskontexten beobachtet. Sie konnten feststellen, dass Kinder in ungesteuerten Interaktionen bereits ein deutliches Interesse an ethnischen Unterschieden zeigen. »Sie setzen diese [...] etwa fremddistinktiv ein, was bis zu eindeutig negativen Zuschreibungen und Diskriminierungen führen kann [...]. Die Möglichkeit zur Selbstdistinktion entlang ethnischer Merkmale wird von den Kindern ebenfalls genutzt« (Diehm/Kuhn 2005, S. 229). Die Autorinnen schließen daraus, dass ein spezifisches Wissen bzw. eine Ahnung bezüglich der sozialen Relevanz ethnischer Unterscheidungen bei den Kindern vorausgesetzt werden kann, was wiederum potenziell diskriminierende Auswirkungen auf die Interaktionen haben kann.

Inanspruchnahmekultur der Eltern

In einer Analyse der Daten des Scientific-Use-Files des Mikrozensus in Ost- und Westdeutschland konnte Kreyenfeld (2010) ebenfalls feststellen, dass sozialstrukturelle Unterschiede in der Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesstätten vorliegen. »Im Einklang mit früheren Studien zeigt sich, dass ausländische Kinder deutlich seltener den Kindergarten besuchen als deutsche Kinder« (Kreyenfeld 2010, S. 117). Diese Unterschiede betragen mit starken länderspezifischen Varianzen im Durchschnitt etwa 10 Prozentpunkte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 52 f.). Es liegen keine Erkenntnisse darüber vor, in welchem Ausmaß diese Unterschiede aus religiösen Gründen existieren. Grundsätzlich scheint Religion in der hier angesprochenen Altersklasse möglicherweise ein Merkmal ethnischer Zugehörigkeit darzustellen, als direktes Diskriminierungsmerkmal jedoch keine größere Rolle zu spielen.

Auffällig ist ebenfalls, dass Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss häufiger Kindertagesstätten nutzen (vgl. Kreyenfeld 2010, S. 117). Diese Beobachtung trifft auch für den Besuch von Krippe und Hort zu. So werden gerade in den alten Bundesländern diese Betreuungsformen vorrangig von Kindern alleinerziehender Eltern und von Kindern, deren Mütter über einen Hochschulabschluss verfügen, besucht.

Eine ähnliche Tendenz findet sich in der Untersuchung von Thole/Cloos (2005) zu Situation und Bedarfen frühkindlicher Betreuung. Sie stellen fest, dass in Stadtteilen des Arbeiter_innen- und unteren Angestelltenmilieus, respektive in den Stadtteilen mit einem hohen Migrationsanteil Familien »Bildungschancen sowie die Möglichkeiten der sozialen Integration und der Förderung von Autonomie und Unabhängigkeit durch eine institutionelle Betreuung in einem weitaus geringeren Umfang als Familien ohne Migrationshintergrund« erkennen (Thole/Cloos 2005, S. 22).

Rabe-Kleberg (2011) stellt fest, dass die verfügbaren empirischen Daten zu Kindern, die in Armut leben, zeigen, dass eine bedrohte Gesundheit und ein fehlendes Wohlfühl, ein angeschlagenes Selbstbild und insgesamt eine schwache Sozialentwicklung die Folgen dieser Armutslage sein können. »Alles Merkmale, die sich ganzheitlich gesehen auf die Entwicklung von Motivation, Intelligenz, Sprache und damit letztlich auf die Bildungsprozesse auswirken« (Rabe-Kleberg 2011, S. 51). Diese soziostrukturellen Unterschiede bewirken eine Bildungsdiskriminierung für Kinder aus sozial unterprivilegierten Lagen, da sich schon im frühkindlichen Bildungsbereich primäre und sekundäre Herkunftseffekte² kumulieren und zu einer Manifestation ungleicher Startbedingungen für die schulische Bildungsbiografie führen.

Ausgleich von Benachteiligungen

Becker/Lauterbach (2010) stellen in einer Studie, die der Frage nachgeht, ob vorschulische institutionelle Kinderbetreuung zum Abbau herkunftsbedingter Chancenungleichheit beiträgt und Leistungen und Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund steigert, fest, dass der Besuch vorschulischer Einrichtungen Vorteile bei der Realisierung von Bildungschancen gewährt. »Vor allem Arbeiterkinder können auf diesem Wege ihre Bildungschancen deutlich verbessern und die Bildungsdisparitäten zu den Kindern aus privilegierten Sozialschichten reduzieren« (Becker/Lauterbach 2010, S. 148). Dennoch bleiben signifikante Unterschiede bestehen, da sie deutlich geringere Chancen auf eine Gymnasialaufbahn haben als andere Kinder. Am deutlichsten benachteiligt sind Kinder ungelernter und angelernter Arbeiter_innen, deren Bildungschancen durch die gegenwärtigen Programme frühkindlicher Bildung nicht angehoben werden können, was möglicherweise mit der für Kompensationserfolge noch unzureichenden Qualität der Einrichtungen in Verbindung steht. Neueste Untersuchungen scheinen diese Einschätzung zu bestätigen (vgl. hierzu auch Tietze et al. 2012). Insgesamt kommen die Autor_innen jedoch zu der Erkenntnis, dass »über frühe Bildungsinvestitionen die überaus deutlichen Bildungsdisparitäten zwischen den Sozialschichten verringert werden können« (Becker/Lauterbach 2010, S. 149).

² Als primäre Herkunftseffekte werden die Auswirkungen von an die soziale Herkunft gekoppelten Lernvoraussetzungen und schulischen Leistungen bezeichnet. Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen der Eltern (vgl. z.B. Becker/Lauterbach 2010).

2.2 Behinderung

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an dem bereits skizzierten Behinderungsverständnis, bei dem Subjektivität, Situationsbezogenheit und Relativität von Behinderung erläutert wurden. Ebenso wenig wie es *die* Behinderung gibt, gibt es *die* Gruppe behinderter Kinder (im Kindergartenalter). Von daher gilt es, die vorliegenden empirischen Erkenntnisse sowohl hinsichtlich spezifischer Beeinträchtigungen und Entwicklungerschwierigkeiten, Krankheitsbilder und gelingender bzw. misslingender Aktivitätsmöglichkeiten als auch in Bezug auf das einzelne Kind zu differenzieren. Kinder mit unterschiedlichsten Behinderungen haben das gleiche *Recht* auf frühe Bildungsangebote wie Kinder ohne Behinderungen. Dieses Recht impliziert jedoch nicht, dass sie diese Angebote auch an den gleichen *Bildungsorten* wie Kinder ohne Behinderung in Anspruch nehmen können.

Angebotsformen

Aktuell existieren für Kinder mit Behinderung unterschiedliche Angebotsformen:

- Kindertagesstätten, die im Sinne von Einzelintegrationen einzelne Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufnehmen;
- integrative Kindertagesstätten, in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen und spielen, sowie
- heilpädagogische Kindertagesstätten, in die ausschließlich Kinder mit Behinderung aufgenommen werden.

Der entscheidende Unterschied zwischen diesen Bildungseinrichtungen ist in ihrer Ausstattung (Personal, Professionen, Räume etc.) sowie zudem in ihrer pädagogischen Zielsetzung zu sehen (Vorbereitung auf die Schulbiografie, Erwerb individuell bedeutsamer Kompetenzen etc.). Der in der UN-Konvention zur Gleichstellung behinderter Kinder festgeschriebene Rechtsanspruch auf lebenslange, inklusive Bildung von größtmöglicher Qualität kann somit auch für den vorschulischen Bereich als nicht eingelöst betrachtet werden. Allein die Tatsache der Existenz besonderer Einrichtungen für Kinder im Vorschulbereich ist ein Merkmal institutioneller Diskriminierung, da bestimmten Kindern die Teilhabe an wohnortnahen und somit sozialräumlich relevanten Institutionen verwehrt bleibt. Im Zuge der Inklusionsdebatte lässt sich aber zunehmend sowohl eine fachliche Diskussion über die gemeinsame frühkindliche Bildung als auch in der Praxis eine aus dieser Debatte hervorgehende Öffnung von Einrichtungen für Kinder mit Behinderung erkennen (vgl. einführend Klemm 2010). Auch bis dato heilpädagogische Einrichtungen rekonzeptionieren in wachsender Anzahl ihre inhaltliche Ausrichtung, erweitern ihre Angebote auch für Kinder ohne Behinderung und tragen somit dem Inklusionsanspruch »von der anderen Seite kommend« Rechnung.

Integrative/inklusive Angebotsformen

Der Anteil integrativ betreuter Kinder mit Behinderungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Einrichtungen der Schulverwaltung) lag 2007 zwischen 42,1 % in Niedersachsen und 100 % in Thüringen (vgl. Sarimski 2012, S. 19) und wächst zunehmend. Jedoch sind Integrationsplätze in vielen Regionen immer noch nicht in ausreichender Anzahl vorhanden, wie die Erfahrung einer Fachkraft exemplarisch zeigt: »Ja zum einen, dass es immer kompliziert ist, diese Integrationsplätze für Kinder mit Behinderung zu vergeben, weil der Mangel und die Nachfrage immer so groß sind. Also es ist nicht so leichtfertig, wie man einer Familie begegnet – wenn wir sechs Plätze haben, dann haben wir da vielleicht 20 Leute auf der Warteliste und dann können nur sechs diese Plätze haben [...]. Und diese Situation finde ich außerordentlich belastend, immer wieder so vielen Eltern sagen zu müssen: ›Es tut mir leid, wir haben keinen Platz mehr‹. Weil es diesen riesengroßen Mangel an Integrationsplätzen gibt, das ist einfach ein Riesendesaster« (Albers 2011, S. 106 f.).

Die verfügbaren Daten zeigen zudem, dass Betreuungen von Kindern mit Behinderungen *unter* drei Jahren in Kindertageseinrichtungen nahezu nicht vorkommen. Über die Ursachen für diese Tatsache kann nur spekuliert werden: Entweder sind die Kindertagesstätten auf die frühe Betreuung von Kindern mit Behinderung noch weniger ausgerichtet als auf höhere Alterskohorten oder aber die Eltern geben ihre Kinder gezielt erst ab dem dritten Lebensjahr in eine Einrichtung frühkindlicher Bildung. Der gravierende Unterschied zu dem wachsenden Prozentanteil von U3-Kindern ohne Behinderung bedarf jedoch zwingend der vertieften Analyse, um mögliche Diskriminierungen der Kinder aufzudecken und diesen entgegenwirken zu können.

Konstruktionen von Behinderung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen

Kreuzer/Ytterhus (2011) haben in einem in der Elementar- und Inklusionspädagogik viel beachteten Sammelband mit dem eindeutigen Titel *Dabeisein ist nicht alles* Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien zur gemeinsamen frühen Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertagesstätten zusammengetragen. Als elementare Ergebnisse der einzelnen Studien lassen sich folgende Aspekte festhalten:

Der Aspekt Behinderung spielt im Kontext des Kindergartens eine eher untergeordnete Rolle. Stattdessen verwenden Kinder zur Beschreibung Gleichaltriger eher soziale Kategorien wie die »Netten«, die »Komischen« oder die »Kranken«. Behinderung ist somit kein sinnvolles Merkmal, nach dem pädagogische Situationen in Kindergärten beschrieben werden können. Entscheidendes Auswahlkriterium für die Einschätzung bei Kindern dieses Alters ist die Frage, ob der oder die Andere ein guter Spielpartner oder eine gute Spielpartnerin ist.

Erzieher_innen und Eltern kommt eine entscheidende Funktion bei der Gestaltung des sozialen Klimas in Kindergärten zu. Ihre Funktion als Vorbilder für gelingende oder auch ungünstig gestaltete Beziehungen zwischen den Kindern ist in dieser Altersstufe als äußerst bedeutsam einzustufen.

Scheinakzeptanz von besonderen Merkmalen und/oder Verhaltensweisen, übertriebene Fürsorglichkeit sowie das grundsätzliche Gewähren von Schonräumen erweisen sich für die Gestaltung gleichberechtigter Entwicklungsräume als ebenso ungünstig wie das Ignorieren von individuellen Unterstützungsbedarfen und die damit einhergehende Nichtbewilligung von individuellen Nachteilsausgleichen.

Für gelingende Inklusion ist die Auseinandersetzung aller beteiligten Erwachsenen und Kinder mit dem Thema Beeinträchtigung und Behinderung sinnvoll. Dieser Diskurs muss auch negative Emotionen und Befürchtungen, Frustrationen und Ängste beinhalten dürfen und darf nicht nur ideologisch-normativ geführt werden, wenn alle Beteiligten ehrlich in den Prozess eingebunden werden sollen (vgl. Kreuzer/Ytterhus 2011; dazu auch Schöler et al. 2005).

Interaktionsformen

Kreuzer konnte in einer eigenen qualitativen Studie, in der er umfangreiche Interaktionsbeobachtungen in Alltagssituationen von Kindergärten durchführte, grundsätzlich feststellen, dass Zurückweisung und aktive Marginalisierung von Kindern mit Behinderung eher selten auftreten, »Nichtbeachtung und passive Marginalisierung treten dagegen wohl häufiger auf, bleiben aber selten« (Kreuzer 2011, S. 186). In der Feinanalyse der Einzelitems wird jedoch deutlich, dass mehr als die Hälfte der 24 beobachteten Kinder »lange Phasen der Beobachtung des Gruppengeschehens (12 Kinder) und der Selbstbeschäftigung (13 Kinder) sowie eine hohe Orientiertheit an Erwachsenen (11 Kinder) zeigen und im Wesentlichen in (vor)strukturierten Gruppenphasen stärker einbezogen sind (10 Kinder)« (Kreuzer 2011, S. 186). Da die beobachteten Kinder bereits länger als ein Jahr in der Gruppe sind und somit nicht auf positive, sich selbst verstärkende Gruppenprozesse allein gesetzt werden kann, scheint es hier absolut notwendig, pädagogisch auf die Gruppensituation einzuwirken, um den beobachteten Prozessen entgegenzuwirken, die für die Kinder mit Behinderung soziale Diskriminierungen implizieren.

Andererseits kann die Situation in inklusiven Einrichtungen nicht als durchweg zufriedenstellend bezeichnet werden: Im Rahmen einer Befragung von Eltern, deren Kinder mit Behinderung integrative Kindertageseinrichtungen besuchen, gaben 55 % der Proband_innen an, dass Kinder mit Behinderung in der Einrichtung zu kurz kämen, 60 % der Eltern von Kindern mit schweren Behinderungen wünschten sich ein stärkeres Interesse der Erzieher_innen an der Integration/Inklusion ihrer Kinder in das Gruppengeschehen und 35 % der Befragten glaubten sogar, dass ihre Kinder in heilpädagogischen Einrichtungen besser aufgehoben wären (vgl. Kobelt Neuhaus 2001).

Sarimski zieht aus der aktuellen Forschungslage zu Entwicklungsverläufen von Kindern mit Behinderungen in integrativen Kindertagesstätten zwei Schlüsse:

1. »Die Voraussetzungen zur Entwicklung positiver sozialer Beziehungen behinderter Kinder zu anderen Kindern – Häufigkeit sozialer Kontakte und Bildung von Freundschaften – sind in integrativen Gruppen günstiger als in Sondereinrichtungen.
2. Jedoch besteht auch in diesem Kontext ein besonderer Hilfebedarf bei Kindern mit eingeschränkten kognitiven oder kommunikativen Fähigkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen« (Sarimski 2012, S. 38).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass frühkindliche Bildung in Sonderinstitutionen grundsätzlich als *institutionelle Diskriminierung* zu bewerten ist, da sie die Kinder bezüglich wichtiger Entwicklungschancen benachteiligt. Um diese positiven Effekte gemeinsamen Lernens für alle Kinder entfalten zu können, müssen die Einrichtungen jedoch mit fachlich kompetentem Personal ausgestattet sein, das Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Gestaltung sozialer Beziehungen angemessen unterstützt.

Adäquate Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in inklusiven Settings frühkindlicher Bildung »erfordert ein grundlegendes Wissen um diese Entwicklungsprobleme und spezifische Möglichkeiten der Anpassung an den Hilfebedarf der Kinder. Diese Möglichkeiten reichen von der Gestaltung der Umgebung über die gezielte Anleitung zu sozialen Basisfertigkeiten bis zur Übernahme von Pflegeaufgaben bei Kindern mit besonderen körperlichen Bedürfnissen« (Sarimski 2012, S. 127).

2.3 Geschlecht und sexuelle Identität

Personalstruktur

Wenn – wie verschiedentlich gefordert – Bildungseinrichtungen in ihrer Praxis und in ihrem Personal die Vielfalt der Menschen in den lokalen Gemeinschaften widerspiegeln sollen, gilt das auch für das Geschlecht der Fachkräfte. In Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit sind immer noch größtenteils Frauen beschäftigt – bei leichter Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte, der im Jahr 2009 bei durchschnittlich 3,35 % lag. »Den höchsten Männeranteil haben nach wie vor die Stadtstaaten Bremen mit 10,19 % und Hamburg mit 9,28 %, gefolgt von den Flächenstaaten Schleswig-Holstein mit 5,58 % und Hessen mit 5,29 % männlichen Fachkräften« (Rohrman 2009, S. 1).

Das Forum Bildung (2001) schließt aus dieser Tatsache zwei grundlegende Aspekte:

- Jungen finden für ihre Belange keine Bündnispartner.
- Es herrscht eine traditionell weibliche Kultur vor, die für beide Geschlechter von Nachteil ist, da »Mädchen an der Entfaltung gehindert werden und Jungen leicht zu auffälligen Kindern werden. Auch die im vorschulischen Bereich vorhandenen Medien und Spiele sind nach wie vor sehr geschlechterstereotyp« (Forum Bildung 2001, S. 35).

Mädchen in Kindertagesstätten zeigen damit weniger expressiv ausagierende Verhaltensweisen. Sie gelten somit als unauffälliger, haben weniger Sprechchancen in Stuhlkreisgesprächen und ziehen weniger Aufmerksamkeit auf sich. Hier kann von einer deutlichen Diskriminierung der Mädchen ausgegangen werden, die einen geschlechtersensiblen Blick erfordert, wenn Bildungsgerechtigkeit für beide Geschlechter im Vorschulbereich intendiert ist.

Sexuelle Identität

Der Aspekt sexuelle Identität (der Eltern) spielt in bisherigen empirischen Studien zu Diskriminierung im Bereich frühkindlicher Bildung keine Rolle. Auch die im Weiteren erwähnte umfassende Studie *School is out* setzt erst im biografischen Alter des Grundschulbereichs an. Lediglich in der Kölner Untersuchung *Wir sind Eltern. Eine Studie zur Lebenssituation Kölner Regenbogenfamilien* aus dem Jahr 2011 wird dieser Bereich tangiert. Hier berichten 4% (n=177) der Befragten, dass ihre Kinder diskriminierende Erfahrungen im Kindergarten gemacht hätten, die sich durch das Auslachen ihrer Kinder aufgrund der häuslichen Familiensituation gezeigt hätten. 44% der Befragten fühlen sich durch ihre Lebenssituation insgesamt stärker belastet als andere Familien – unabhängig von konkreten Diskriminierungserfahrungen (vgl. Frohn et al. 2011, S. 39). In der Aussage eines befragten Elternteils heißt es hierzu: »Wir haben im Kindergarten [...] empörende Erfahrungen gemacht und auch die sehr netten Erzieherinnen in unserem jetzigen städtischen Kindergarten befassen sich jetzt durch uns zum ersten Mal mit dem Thema. Unser Glück, dass sie so offen sind. Das Regenbogenthema gehört unbedingt in die fachliche Ausbildung hinein. Unser Kind bekommt schon mit, dass es ungefähr so exotisch ist wie ein Mars-Weibchen. Das ist nicht gut« (Frohn et al. 2011, S. 41).

Es wird ein deutlicher Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte in frühkindlichen Bildungseinrichtungen evident. Die triangulativ angelegte Studie enthält in ihrem qualitativen Teil auch wertschätzende Erfahrungen gleichgeschlechtlicher Eltern mit anderen Eltern. So berichtet ein schwuler Vater: »Auf der Karnevalsfeier der Kita sprach mich eine türkische Mutter eines Mädchens an, mit der (Name des Sohnes) häufig spielt und mit der wir uns deswegen immer mal wieder kurz aber freundlich unterhalten. Sie sagte sinngemäß, dass sie total froh sei (Name Partner) und mich kennen gelernt zu haben. Früher habe sie immer große Angst gehabt, dass ihr etwas zustoßen könne, da sie sicher sei, dass ihr Mann nicht mit den beiden Kindern klar käme. Nun wisse sie, dass auch Männer (ohne Frauen) Kinder gut erziehen könnten. Diese Erfahrung habe ihr viel Angst um ihre Kinder genommen« (Frohn et al. 2011, S. 63).

Hier ermöglicht die positive Erfahrung von Diversität einen Einstellungswandel, der mit der Abkehr von festgelegten geschlechtsspezifischen Rollenbildern einhergeht. Interessant ist an den verfügbaren Daten zudem, dass eine Analyse der Bildungssituation der Familien ein gegenüber dem Bevölkerungsdurchschnitt deutlich höheres Bildungsniveau aufweist. Das heißt, dass Kinder in Familien mit homosexuellen Eltern bezüglich ihrer zukünftigen Bildungsbiografie besonders günstige Startvoraussetzungen vorfinden.

2.4 Weitere Ergebnisse

Neben den dargestellten Diskriminierungen in Bezug auf einzelne Merkmale lässt sich in der aktuellen Kindertagesstättenlandschaft ein Trend beobachten, für den bislang zwar empirische Belege fehlen, der aber situativ eines der AGG-Merkmale (vorrangig Alter oder Geschlecht) zum Teilhabeausschlusskriterium werden lässt. So achten immer mehr Einrichtungen auf eine in Bezug auf die Aspekte Alter und Geschlecht der Kinder ausgewogene Zusammensetzung der einzelnen Gruppen. Dies kann dazu führen, dass ein bestimmter Geburtsmonat eines Kindes oder aber die Tatsache, dass nur Plätze für drei Jungen und nur ein Mädchen zur Auswahl stehen, die Aufnahme eines Kindes in eine gewünschte Bildungseinrichtung verhindern (vgl. Kraft 2012). Ein entsprechendes Konzept der Institution – sei es auch pädagogisch noch so ausgefeilt – hat somit die Benachteiligung einzelner Kinder zur Folge, deren Eltern sich angesichts immer noch unzureichender Angebotsplätze gerade für U3-Kinder im Westen Deutschlands dann auf die nicht immer erfolgreiche Suche nach potenziell auf die Merkmale ihres Kindes passenden Plätzen begeben müssen.

2.5 Zusammenfassung

Die Bildungsdiskriminierung von Kindern hat ihren Ursprung in ungleichen familialen oder individuellen Startbedingungen und setzt sich bereits im Kontext der ersten Formen institutioneller Bildung fort. Eine Variante struktureller Diskriminierung zeigt sich zunächst in der Tatsache, dass Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren in insgesamt zu geringer Anzahl zur Verfügung stehen (bei explizitem Ost-West-Gefälle). Die verfügbaren Plätze werden gerade von Kindern mit Migrationshintergrund, Kindern aus bildungsfernen Familien und Kindern mit Behinderung in deutlich unterrepräsentierter Form in Anspruch genommen. Dies bedeutet, dass sie die frühen Möglichkeiten zur Kompensation ungünstiger Ausgangsbedingungen nicht in dem Maße in Anspruch nehmen, damit eben diese Kompensation erfolgreich verlaufen könnte. Zudem kann es zu Formen alters- und geschlechtsspezifischer Diskriminierung kommen, wenn Kinder nicht den gerade relevanten Aufnahmekriterien einer Einrichtung entsprechen.

Soziostrukturelle Unterschiede bedingen auch Diskriminierungen für Kinder in den für die westdeutschen Bundesländer »klassischen« Alterskohorten frühkindlicher Bildung der Drei- bis Sechsjährigen. Auch hier sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert und treffen beim Kindergartenbesuch aufgrund der sozialräumlichen Bedingtheit der vorrangig gewählten Einrichtungen häufig auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, und/oder mit eher niedrigem familiärem Sozialkapital. Dies bedeutet, dass die Option des Ausgleichs von Bildungsdisparitäten durch gemeinsames Leben und Lernen in heterogenen Gruppen nur bedingt genutzt werden kann. Für Kinder mit Behinderungen ist zudem eine eindeutige Form institutioneller Diskriminierung durch die häufig praktizierte Exklusion aus sozialräumlichen Bezügen in Sonderinstitutionen auszumachen. Für alle Kinder ist zudem die Sozialstruktur des Personals in Einrichtungen frühkindlicher Bildung insofern

ungünstig, dass durch die nahezu vollständig weibliche Personalsituation genderspezifische Perspektiven frühkindlicher Bildung nur eingeschränkt verwirklicht werden können, was diskriminierende Verhaltensweisen gegenüber Jungen und Mädchen potenziell begünstigt.

Im Kontext *unmittelbarer, interaktionaler Diskriminierungen* zeigen die rezipierten Studien auf unterschiedlichsten Ebenen Formen der Diskriminierung, die auf einen nicht (immer) gelingenden Umgang mit Differenz hindeuten. Dieser ist jedoch im Kindergartenalter im Gegensatz zu höheren Altersstufen meist als unbewusster Prozess zu verstehen, in dem Kinder ihnen nicht bekannten oder nicht verständlichen Phänomenen menschlichen Seins und Handelns im Sinne passiver Marginalisierung mit Skepsis, Verwunderung, Ablehnung oder Desinteresse begegnen. Diese kindlichen Verhaltensweisen sind jedoch nicht zwangsläufig als zielgerichtete Aktionen zu interpretieren, sondern entsprechen z. T. auch einem altersgemäßen Egozentrismus. Hier wird die Bedeutung der pädagogischen Haltungen und des gezielten pädagogischen Handelns evident, die – so die vorliegenden empirischen Daten – zur Gestaltung diversitätsbewusster, antidiskriminierender Interaktionen und eines wertschätzenden Sozialklimas in der Einrichtung erforderlich sind. Fachkräfte in Institutionen frühkindlicher Bildung benötigen hierfür ein Kompetenzprofil, das explizit an Fragen des gelingenden Umgangs mit Differenz ausgerichtet ist, um Diskriminierungen erkennen und pädagogisch adäquat bearbeiten zu können.

III.

Diskriminierung in der Grundschule

Ausgehend von der PISA-Studie 2000 hat Faust (2003) eine Analyse vorgenommen, die sich als interessant im Hinblick auf die Feststellung sowohl *institutioneller* als auch *individueller* Diskriminierung im deutschen Bildungswesen erweist. Es werden Hypothesen zu den komplexen Zusammenhängen in der Grundschule entwickelt, die das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen 15-jährigen erklären könnten. Hierbei werden auch weitere Ergebnisse der empirischen Schulforschung hinzugezogen. Unterteilt in vier Ebenen, werden Einflussgrößen und Maßnahmen benannt, die sich auch in Interventionen niederschlagen können und im späteren Verlauf dieser Expertise in den Handlungsempfehlungen ihren Ort finden werden. Zu den vier erwähnten Ebenen gehören außerschulisch-gesellschaftliche Zusammenhänge, systemische Einflüsse (also Merkmale des Bildungssystems), Einflüsse auf der Ebene der Einzelschule und die unterrichts- und lehrer_innenkompetenzspezifischen Zusammenhänge.

Zunächst stellt Faust fest, dass in Deutschland keine explizite »Kultur der (schulischen) Anstrengung und des (schulischen) Lernens« (2003, S. 36) herrscht. Zudem sind »die Schule und der Unterricht nicht durchgängig so organisiert [...], dass Anstrengung und Lernen gefördert werden« (2003, S. 37). Weiterhin gilt, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems fast ausschließlich nach unten funktioniert und bereits die Notengebung in den Grundschuljahren dafür sorgt, dass eine Rangfolge verfestigt wird, die einem individuell angemessenen und fördernden Beurteilungsmerkmal widerspricht (siehe zuletzt bspw. Berkemeyer et al. 2012).

Diskriminierung findet also aufgrund der systemisch nach oben nicht vorhandenen Durchlässigkeit und der Ziffernnotengebung sowie der in Deutschland im europäischen Vergleich einzigartigen Klassenwiederholungen statt (vgl. Faust 2003, S. 37 f.).³ Dieses Kapitel beleuchtet also exemplarisch verschiedene Dimensionen der Diskriminierung in der Grundschule.

³ Die sogenannte *Mobilitätsquote*, d. h. der Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen, liegt länderspezifisch zwischen 10% und 20%. Entscheidend ist jedoch, dass hiervon nur ein Viertel auf Aufsteiger_innen, jedoch drei Viertel auf solche Schüler_innen entfallen, die dann eine weniger anspruchsvolle Schulform besuchen (vgl. Belenbergh et al. 2004, S. 79–82).

3.1 Migration/ethnische Herkunft

Methodische Überlegungen als Diskriminierung

Hormel/Scherr führen aus, dass »ein enger Begriff von Diskriminierung als direkt an Merkmalen der ›ethnischen Herkunft‹ ansetzende Ungleichbehandlung keine hinreichende Grundlage für eine Analyse der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem bietet. In einer solchen Fassung wird Diskriminierung nur dann als solche gewertet, wenn die Benachteiligung von Individuen in keinem Bezug steht zu dem, was die jeweilige Organisation in ihrer eigenen Binnenlogik als zu erbringende Leistungen, Anforderungen, Kompetenzen, Qualifikationen etc. voraussetzen« (2010, S. 16). Hormel kritisiert den gegenwärtigen Trend (ausgelöst u. a. durch Kristen 2006 und anschließend mehrfach rezipiert), dass »nur quantitative Analysen geeignete Informationen bezüglich einer möglichen Diskriminierung von MigrantInnen im Bildungssystem bereitstellen können« (2010, S. 174 f.) – aus dem klassischen Argument heraus, dass bei qualitativen Analysen die Repräsentativität nicht vorhanden sei. Aus diesem Grunde werden Untersuchungen zu Diskriminierung auf die jeweiligen Merkmale hin operationalisiert, da diese Variablen eine vermeintliche Verdichtung auf ein bestimmtes Kriterium nach sich ziehen können. Die explizite Verdichtung in der Erforschung von Diskriminierungsaspekten im Bildungssystem auf quantitative Merkmale reicht nicht aus. Vielmehr benötigt die derzeitige Forschung gerade in Bezug auf »ethnische Diskriminierung« offenere Fragestellungen jenseits von Leistungsbeurteilung und Bildungsentscheidungen, d. h. solche, die nach »Begründungen« fragen und den unterschiedlichen Auswirkungen zwischen Gruppen und Merkmalen Rechnung zollen (vgl. bereits Heid 1988, S. 11).

Eine Untersuchung von Gomolla/Radtke im Bereich Grundschule geht der Frage nach, wie Ungleichheit in der Schulform, in der »alle wichtigen und folgenreichen Entscheidungen über die Bildungskarriere von Kindern getroffen werden« (2009, S. 31), hergestellt wird. Es wird kritisiert, dass die Grundschulforschung bisher eher aus der Richtung der pädagogischen Psychologie als »Grundschülerforschung« (2009, S. 31) durchgeführt wird, die »dem Sog der Evaluationsmessungen« (2009, S. 31) ausgesetzt ist. Im Rahmen von qualitativen Fallstudien wird gezeigt, »wie die Ungleichbehandlung und die Produktion und Re-Produktion von sozialen Ordnungen entlang der Unterscheidungen nach ethnischer Herkunft in der Grundschule institutionalisiert sind« (2009, S. 31 f.). Ziel ist, das schwer zugängliche Geschehen der institutionellen Diskriminierung, das im Moment des Geschehens nur ausnahmsweise direkt zu beobachten ist, zu rekonstruieren. Sowohl Schulentwicklungsplanung, kommunalpolitische Debatten wie auch Mikroentscheidungen in den einzelnen Grundschulen wurden einbezogen und beobachtet. Diese sind insgesamt so komplex und im Individuum repräsentiert als Diskriminierungsstrategie »verinnerlicht«, dass eine Sichtbarmachung durch Forschung nur rekonstruktiv erfolgen kann. Ziel der Befragungen war die Rekonstruktion der Auswirkungen von Entscheidungen auf allen organisationalen Handlungsebenen. Die Ergebnisse von Gomolla/Radtke veranschaulichen in deutlicher Weise die Mechanismen *direkter* und *indirekter* Diskriminierung. Im Fokus stehen hierbei die hegemoniale Stellung der Einsprachigkeit, vor allem auch in der

Grundschule, und die dazugehörigen Diskriminierungsmechanismen, die sich hieraus ergeben. Bedeutsam sei die »besondere pädagogische Verantwortung der Grundschule [...], wenn betont wird, daß sie die Aufgabe habe, Schülerinnen vor Mißerfolg und Enttäuschungen in den weiterführenden Schulen zu bewahren« (Gomolla/Radtke 2009, S. 273). Kriterien für einen gelingenden Erfolg werden zum Beispiel an der Dimension Sprache festgemacht und es wird somit existenziell »in der abgebenden Grundschule über die Erfüllung der Mitgliedschaftsbedingungen befunden« (2009, S. 273).

Institutionelle Diskriminierung

Eindrücklich weisen die Autor_innen in ihrer zusammenfassenden Übersicht konkrete direkte und indirekte Diskriminierungsmechanismen nach, die im Folgenden übernommen werden. Somit konstatieren Gomolla/Radtke, dass Mechanismen institutioneller Diskriminierung dann vorliegen,

- »wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben und
- wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden und
- wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der »nationalen Herkunft«/»Kultur« handelt« (Gomolla/Radtke 2009, S. 275).

Direkte Diskriminierung

Direkte Diskriminierung in der Dimension Migrationshintergrund liegt nach Gomolla/Radtke (2009, S. 280–282) vor, wenn folgende Bedingungen zutreffen:

- Zuweisungen in Vorbereitungs-, Förder-, Auffangklassen bei einer von der Grundschule vorgegebenen nicht angemessenen sprachlichen Ausstattung der Schüler_innen (positive Diskriminierung);
- Zurückstellungen in Schulkindergärten oder Vorschulen aufgrund von »Sprachdefiziten« oder »kulturellen Differenzen« führen zu einer Verlängerung der Schulzeit und sind rechtswidrig, da sie nicht explizit zum Spracherwerb vorgesehen sind. Sie führen zudem eventuell zu einem Vermerk, der an den entsprechenden Entscheidungsstellen der Grundschule sowie im Anschluss immer wieder auftauchen und negativ bewertet werden kann;
- Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs, die an den fehlenden Deutschkenntnissen festgemacht werden;
- das unzureichende Ausschöpfen von Fördermöglichkeiten im Unterrichtsalltag einer Regelklasse;
- eine Orientierung der Übergangsempfehlungen der Grundschulen an dem tatsächlichen Platzangebot in den weiterführenden Schulen und damit verbundene Begründungen für mögliche Nichtüberweisungen an einem dem kognitiven Leistungsstand orientierten Verfahren;

- das Verfahren, Elternempfehlungen zu geben, die aus Herunterstufungen bestehen;
- die verstärkte Überweisung an Gesamtschulen als Umgehung von Empfehlungsentscheidungen;
- die Anwendung von Quoten, mit denen in Aufnahmeverfahren sowohl positiv als auch negativ diskriminiert wird.

Indirekte Diskriminierung

Als indirekte Diskriminierung lassen sich an gleicher Stelle folgende Aspekte einordnen:

- Gründlichere Untersuchungen im Rahmen von Schulfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund von vermuteten »Sprachdefiziten«, die häufig zu »allgemeinen Entwicklungsverzögerungen« werden;
- fehlende Kindergartenzeiten als Begründung für »mangelnde Gruppenfähigkeit« und »nicht angemessenes Sozialverhalten« in Verbindung mit der Empfehlung eines besonderen Förderbedarfes per se auf der Basis von Normalitätserwartungen aus Sicht der Grundschule;
- im Rahmen von Förderschulaufnahmeverfahren werden sprachliche Defizite als Begründungen für bereits zurückliegende Entscheidungen hinzugezogen – anschaulich wird dieses in folgender Argumentationslinie: »Negative Leistungsprognosen, die eine Entscheidung rechtfertigen, ein Kind von der Grundschule zu nehmen, werden dann mit gravierenden Lernbeeinträchtigungen begründet, die aufgrund von »Motivationsmängeln« zustande kämen, welche wiederum auf »Sprachdefizite« oder »generalisierte Teilleistungsschwächen in der deutschen Sprache« zurückgeführt werden« (Gomolla/Radtke 2009, S. 282);
- grundsätzliche Annahmen über den kulturellen Hintergrund (zur Elternunterstützung, Selbstsegregation, diverse Hindernisse etc.) als Defizitperspektive, die auch beim Übergang auf die weiterführende Schule herangezogen werden;
- absichtsvolle Veränderungen durch Gesamtschulen beim Schuleinzugsgebiet, um sozial stärkere deutsche Familien zu bewerben.

Auf der Basis der genannten Diskriminierungsmechanismen, die wirken, wenn ein Kind mit Migrationshintergrund den Schulbesuch begehrt oder vor einem Schulwechsel steht, kann festgehalten werden, dass es sowohl in der Betrachtung der direkten als auch der indirekten Diskriminierung erhebliche Hinweise auf unzureichende Rechtslagen und Umgangsweisen als auch intra- und interinstitutionelle Herangehensweisen gibt, die Diskriminierung in dieser Dimension des AGG implizieren.

3.2 Geschlecht

Ethnische Herkunft und Geschlecht

Weber unterstreicht in ihrem Diskurs über sozialwissenschaftliche Debatten zur Konstruktion von Geschlecht und Ethnizität in Bildungszusammenhängen, dass die Dramatisierung von Geschlecht und Ethnizität grundsätzlich einen Beitrag zur Bildungsdiskriminierung leistet. Sie schlägt eine Entdramatisierung im Sinne eines »Übersehens« dieser Zuschreibungen in schulischen Interaktionen vor und unterstützt den Gedanken einer »reflexiven Pädagogik, die einerseits in entdramatisierender Weise nicht per se

geschlechtliche und ethnische Besonderheit unterstellt, aber andererseits in dramatisierender Weise sensibel bleibt für soziale Besonderungen aufgrund ethnischer und geschlechtlicher Zuordnungen« (2006, S. 223). Machtverhältnisse in der sozialen Ordnung und die ungleiche Verteilung sozialer und bildungsrelevanter Ressourcen müssen hierbei ebenso adressiert werden wie die Sensibilisierung von Lehrkräften und pädagogischem Personal als auch die »Forschenden, die erziehungswissenschaftliche Wissensbestände produzieren« (Weber 2006, S. 223).

Geschlecht

Die Diskriminierungsdimension *Geschlecht* wurde in den Studien des *DJI-Kinderpanels* untersucht und es ergeben sich aus diesen nach den eher deskriptiven Aussagen auf Grundlage der oben genannten bivariaten Prüfungen im Anschluss vertiefend multivariat analysierte Befunde. So wurden zum Beispiel Gegenüberstellungen vorgenommen bei Schüler_innendaten, die sich besonders gut einschätzten und denjenigen, die sich besonders schlecht einschätzten und dann jeweils mit regionalen Einflussfaktoren, Faktoren zum Familienklima, dem allgemeinen Wohlbefinden aus Sicht der Mutter und mit soziodemografischen Informationen verglichen sowie nach Geschlecht kontrolliert. So zeigt sich nach Alt/Lange, dass Mädchen in der Grundschule eine »doppelt so hohe Chance [haben], zu den sehr guten Schülern gezählt zu werden wie Jungen. Des Weiteren erhöht sich im Osten die Wahrscheinlichkeit, zu den sehr guten Schülern zu gehören deutlich« (2007, S. 147). Ein mit den aktuellen Tendenzen in der Bildungssoziologie korrespondierendes Ergebnis der *Kinderpanel*-Untersuchungen ist die auf der subjektiven Einschätzung der Mütter basierende Überlegenheit von Mädchen im Rechnen, Schreiben und Lesen. Dieser Vorteil gegenüber den Jungen zeigt sich auch im Schulnotenvergleich.

Förderungsbedingungen

Ein ebenso starker Effekt ergibt sich aus einem »lernförderlichen, emotional positiven Familienklima« (Alt/Lange 2007, S. 158). Damit kann gesagt werden: »Stimmt das Klima in der Familie und hat sich das Wohlbefinden in der Familie nach Einschätzung der Mutter verbessert, so werden gleichzeitig Zuwächse in der Rechtschreibkompetenz berichtet« (2007, S. 158). Dieses Ergebnis stützt nach Alt/Lange die aktuelle Annahme, dass ein förderliches Familienklima stärkere Auswirkungen auf die Lernleistungen und das Wohlbefinden in der Schule hat als die immer stark in den Vordergrund gestellten Familienstrukturen.

Grundsätzlich halten Alt/Lange fest, dass die Grundschule in der Lage ist, wie auch in IGLU teilweise konstatiert wird, eine »gute, wenn auch geschlechterspezifische Lernförderung zu gewährleisten« (2007, S. 159). Innerschulische Leistungsförderung gleicht jedoch im Gegensatz zu in Alltagstheorien formulierten Ansichten Benachteiligungen nicht aus. Im Gegenteil kommt es in der Grundschule, weiterführend aber auch in der Sekundarstufe, zu sogenannten Schereneffekten: Schüler_innen, welche seitens ihrer Familie eine gute »Grundausrüstung« erfahren, profitieren von einer entsprechenden Ausstattung in der Schule nachweisbar mehr als solche, die familialerseite hierüber nicht verfügen. Senkbeil (2005) hat den Schereneffekt im Rahmen der PISA-Untersuchung 2003 anhand des Kompetenzgewinns von Schüler_innen mit unterschiedlicher

technischer Grundausstattung in den jeweiligen Familien untersucht. Als Ergebnis zeigt sich, dass Schüler_innen mit einer kompletten Computerausstattung stärker von schulischen entsprechenden Angeboten profitieren als solche, in deren Familie nur eine rudimentäre technische Ausstattung vorhanden ist. Die Kompetenzunterschiede nehmen zudem weiter zu, anstatt sich zu verringern. Dies bedeutet, dass Schüler_innen aus fördernden Familien – welche in der Regel mit denen höherer EGP-Klassen⁴ (Klassifikationsmodell nach Erikson, Goldthorpe, Porocarero aus dem Jahr 1979) identisch sind – ihren Vorsprung behalten und ausbauen und eine innerschulische Bildung nach derzeitigen Strukturen nicht in der Lage sein wird, Diskriminierungseffekte auszugleichen.

Geschlecht und sozialer Status

Signifikante Unterschiede im *Kinderpanel* des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Alt 2007a) zeigen sich auch in der Betrachtung des sozialen Status unter Berücksichtigung des Geschlechts der Kinder. So schätzen Mütter aus höheren Schichten ihre Jungen in den Fächern Rechnen, Schreiben und Lesen weit überproportional besser ein als Mütter aus niedrigeren sozialen Klassen. Dieser Effekt zeigt sich in Bezug auf Mädchen allerdings nicht. Lediglich im Bereich der Rechtschreibung profitieren die Mädchen von einer höheren sozialen Klassenzugehörigkeit.

In Abgrenzung zum sozialen Status im Sinne einer Zugehörigkeit zu einer Sozialklasse zeigen sich in der Betrachtung von Jungen und Mädchen in Armutslagen keine signifikanten Effekte. Unter der Annahme eines Nettoäquivalenzeinkommens von 40% werden die Mädchen aus diesen Familien schlechter in ihrer Lesekompetenz eingeschätzt. In dem Fach Heimat- und Sachkunde gilt für beide Geschlechter die Zugehörigkeit zu einer höheren Einkommensgruppe als positive Auswirkung auf die geschätzte Leistung und Jungen werden in armutsgefährdeten oder armen Familien in diesem Fach sogar deutlich schlechter eingeschätzt (vgl. Alt/Lange 2007).

3.3 Behinderung

Länderspezifisch verteilte Segregation

Die Tatsache, dass in Deutschland Kinder mit Behinderungen respektive sonderpädagogischem Förderbedarf immer noch zu einem hohen Anteil nicht an allgemeinen Schulen unterrichtet und gefördert werden, stellt u. E. an sich bereits

4 Die PISA-Untersuchungen orientieren sich in der Untersuchung sozialer Schichtung an den *EGP-Klassen*, die Sozialstatus anhand der beruflichen Tätigkeit, aber auch Stellung, Weisungsbefugnis, Qualifikationsanforderungen kategorisieren:

- I Obere Dienstklasse (freie akademische Berufe, leitende Angestellte, höhere Beamte, Hochschul- und Gymnasiallehrer_innen, Selbstständige mit mehr als zehn Angestellten)
- II Untere Dienstklasse (Semiprofessionelle, mittleres Management, Beamte und Angestellte in mittleren Positionen)
- III a/b Routinedienstleistungen in Handel/Verwaltung (Büro- und Verwaltungstätigkeiten, Service und Verkauf)
- IV a-c Selbstständige und selbstständige Landwirte (mit und ohne Mitarbeiter_innen, verfügen über unterschiedliches Einkommen bei hoher Autonomie)
- V Facharbeiter und Arbeiter mit Leistungsfunktion
- VI Angestellte mit manuellen Tätigkeiten
- VII Un- und angelernte Arbeiter_innen/landwirtschaftlich Beschäftigte (vgl. Steinig et al. 2009, S. 38–57)

einen Akt von Diskriminierung dar. Entgegen des unmissverständlichen, von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten und mit Rechtscharakter ausgestatteten Anspruchs auf lebenslange, qualitativ hochwertige inklusive Bildung (BRK Artikel 24) ist die Praxis des Schulbesuchs immer noch von starker struktureller Segregation geprägt. Hier sind deutliche länderspezifische Unterschiede zu beobachten. Diese beziehen sich sowohl auf die Anzahl der Schüler_innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf als auch auf deren Möglichkeiten der Teilhabe am Schulbesuch der allgemeinen Schulen.

So legt der aktuelle *Chancenspiegel* (Berkemeyer et al. 2012) in der Analyse verfügbarer Daten offen, dass bei einer Dreiteilung der Bundesländer in eine *obere*, *mittlere* und *untere* Gruppe die obere Ländergruppe eine im Bundesdurchschnitt relativ geringe durchschnittliche Förderquote (Anteil der Schüler_innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf) von 4,9% aufweist, während die Förderquote in den unteren Ländergruppen um 4,5% über dieser liegt. In dieser unteren Ländergruppe befinden sich ausschließlich ostdeutsche Bundesländer. Auch das Exklusionsrisiko – also das Risiko, aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfes nicht eine allgemeine, sondern eine Förderschule zu besuchen – ist stark von dem Bundesland abhängig. »So steht einer durchschnittlichen Exklusionsquote von 4,1 Prozent in der oberen Ländergruppe (aufgrund identischer Werte umfasst diese Gruppe hier sechs Länder) in der unteren Ländergruppe eine Quote von durchschnittlich 7,4 Prozent gegenüber« (Berkemeyer et al. 2012, S. 15). Hierbei spielt es keine Rolle, ob diese Unterschiede aufgrund der Schultypenstruktur oder unterschiedlichen Messmethoden des Förderbedarfs zustande kommen. Beides deutet auf eine Ungleichbehandlung und mithin eine Diskriminierung der betroffenen Menschen hin.

Integrative Beschulung im internationalen Vergleich

Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland stellt fest, dass trotz einer zunehmenden Tendenz, Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, der Anteil der Schüler_innen an Förderschulen im Verhältnis zu ihrer Gesamtzahl im Alter der Vollzeitschulpflicht seit 2001 nahezu stabil ist. »Insgesamt ist die Förderschulbesuchsquote zwischen 2001 und 2010 von 4,7% auf 4,9% gestiegen« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XII). Seit 2001 hat der Anteil der Integrationsschüler_innen in allgemeinen Schulen an allen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 12,4% auf 22,3% im Jahr 2010 um knapp 10 Prozentpunkte zugenommen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XIII), wobei – wie oben bereits beschrieben – erhebliche bundeslandspezifische Unterschiede bestehen. Diese Daten belegen auch, dass im Bundesdurchschnitt immer noch nahezu 80% der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine allgemeine Schule besuchen (können). Im europaweiten Vergleich ist hier eine ungünstige Ausgrenzung zu konstatieren: Nur in Belgien und der Schweiz sowie auf deutlich geringerem Niveau in Frankreich entspricht die Quote der Schüler_innen mit festgestelltem Förderbedarf der in einer entsprechenden Sondereinrichtung beschulten Kinder und Jugendlichen. Der festgestellte Förderbedarf liegt in Dänemark (12%), Island (15%) und Finnland (18%) zwar deutlich höher, die

entsprechenden Schüler_innen werden jedoch i. d. R. im Regelbetrieb gefördert (vgl. Katzenbach/Schroeder 2007). Somit ist es deutlich leichter möglich, kurzfristige Maßnahmen und Unterstützungsangebote zu gewähren, ohne diesen Förderbedarf strukturell institutionalisieren zu müssen. Für eine Reduktion dieser Zahlen sind zwar punktuell durchaus ambitionierte Bemühungen erkennbar, eine konsequente Abkehr von schulischer Exklusion ist jedoch bislang ausschließlich in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg zu sehen. Ein vertiefender Blick in die entsprechenden Zahlen zeigt zudem, dass innerhalb der Gruppe von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine deutliche Diskriminierungshierarchie besteht:

Abb. 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Förderschulen nach Förderschwerpunkten 2010 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. XV)

Förderschwerpunkt	Förderschule	Allgemeine Schule
Lernen	41%	43,5%
Sehen	1,3%	2,1%
Hören	2,9%	4,8%
Sprache	9,7%	15,2%
Körperliche und motorische Entwicklung	6,6%	6,8%
Geistige Entwicklung	19,9%	2,9%
Soziale und emotionale Entwicklung	9,8%	23,5%
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	6,0%	1,1%
Kranke	2,7%	0,2%
Gesamt	100%	100%

Für Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist demnach der in der UN-Konvention für Menschen mit Behinderung formulierte Anspruch auf inklusive Bildung bislang kaum umgesetzt, wohingegen Kinder und Jugendliche, die mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in den Bereichen Sprache oder sozial-emotionale Entwicklung etikettiert worden sind, deutlich häufiger allgemeine Schulen besuchen. Dieser, durch die statistischen Zahlen eindeutig belegte, Zustand scheint auch strukturell intendiert. So lässt sich in den bildungspolitischen Debatten um schulische Inklusion eine klare Fokussierung auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten identifizieren – bei deutlicher Vernachlässigung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung und schwersten Behinderungen. Dies hat eine doppelte Diskriminierung dieser Schüler_innengruppen zur Folge.

Nachfrageverhalten der Eltern

Als weiteres charakteristisches Merkmal schulischer Inklusion ist die – empirisch noch zu belegende – Feststellung zu betrachten, dass Formen schulischer Einzelintegration vorrangig dann praktiziert werden, wenn Eltern diesen Anspruch gegenüber Schulen und der Schulverwaltung einfordern. Dies setzt ein umfassendes bildungspolitisches Know-how und die entsprechenden sprachlich-kommunikativen Kompetenzen

zen für die in der Regel stattfindenden Auseinandersetzungen mit den entsprechenden Entscheidungs- und Kostenträger_innen voraus. Diese Feststellung bedeutet andererseits, dass sich für bildungsferne und/oder arme Familien die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs ihres Kindes erhöht. Es kann also im Sinne eines intersektionalen Verständnisses von Diskriminierung ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Kategorien *Behinderung* und *sozialer Status* bezüglich der Wahrnehmungs- und Umsetzungsmöglichkeiten bestehender Rechtsansprüche auf inklusive Bildung angenommen werden.

Behinderung und ethnische Herkunft

Der Zusammenhang zwischen den Dimensionen Behinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf und soziale Lage wird vor allem im Förderschwerpunkt Lernen deutlich, bei dem die Ursache für die spezifischen Bedarfe häufig im unzureichenden Bildungskapital der Familien zu verorten ist. So ist 2010 der Anteil der ausländischen Schüler_innen an der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen mit 16,4 % höher als in den sonstigen Schwerpunkten mit 10,7 % (vgl. KMK 2012, S. XVII). Bos et al. bezeichnen die Förderschulen und Hauptschulen als diejenigen Institutionen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die schwächsten Schüler_innen aufzufangen, und sie kritisieren gleichzeitig das Gelingen dieses Unterfangens, da empirisch belegt ist, dass diese Schüler_innen »nicht nur kognitiv schwach, sondern auch im Hinblick auf ihr kulturelles Kapital deutlich benachteiligt sind« (2010, S. 375). Potenzial für die persönliche und kognitive Entwicklung ist an Hauptschulen weniger gegeben, Wocken (2007) stellt diesen Effekt auch für die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen fest.

Kornmann (2003) kritisiert weiterhin, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind. In seinen Untersuchungen orientiert sich Kornmann an dem in den 1990er-Jahren in Statistiken verwendeten Begriff »Ausländer« und umschreibt damit pragmatisch alle Menschen, die keinen deutschen Pass haben. Die Überrepräsentanz beträgt in den 1990er-Jahren fast das Doppelte, allerdings mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern und Nationalitäten. Übertragen lässt sich dieser als Bildungsdiskriminierung einzuordnender Umstand auch auf die Zurückstellungen vom Schulbesuch im Eintrittsalter, in der höheren Anzahl von Klassenwiederholungen, niedrigeren Schulabschlüssen und Schulentlassungen ohne Schulabschluss.

Durch Kornmann (2003) wird hervorgehoben, dass sich die meisten Untersuchungen auf eingrenzende Fragestellungen und häufig auf dem Migrationshintergrund zuzuordnende und implizite, vermeintlich typische Merkmale beziehen. Ähnliches findet sich bereits bei Czock/Radtke (1984). Diese Zuschreibungen sind zu Recht ethnisch, stereotypisierend sowie diskriminierend und »begrenzen den möglichen Erkenntnis-horizont und engen somit die Handlungsspielräume zur Verbesserung erheblich ein« (Kornmann 2003, S. 84). Demnach gehen auch Handlungsangebote vielfältig davon aus, dass Schulschwierigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund auf vermeintlich »typischen Defiziten oder Eigenarten« (Kornmann 2003, S. 84) beruhen. Der Einfluss des Zusammenhangs von gesamter Lebenslage, Schulumgebung und Unterrichtsorganisation auf die Schüler_innen wird stark vernachlässigt.

Begründungen

Gomolla/Radtke (2009) unterstreichen mit ihren Untersuchungen besonders kritisch die Begründungsmechanismen von Lehrer_innen bei der Begutachtung in Feststellungsverfahren, in denen Stereotypisierungen und Zuschreibungen eine entscheidende Rolle spielen. Von einer besonderen Sensibilisierung der Lehrkräfte in Bezug auf Lebensumstände und kulturelle Eigenschaften kann eher nicht gesprochen werden. Auf den Grundsatz systemerhaltender Selektionsentscheidungen in einem vertikal gegliederten Bildungssystem verweist auch Kornmann (2003). Die durchaus zum Standardangebot gehörenden Vorschläge der zusätzlichen Förderangebote für diese stark defizitorientierten Ansätze der direkten und indirekten Diskriminierung seien wenig zielführend.

3.4 Sexuelle Identität

Diskriminierung sexueller Präferenz

Der Umgang mit vom Mainstream abweichenden Formen der Sexualität und die Diskriminierung von Personen, die eine solche sexuelle Präferenz zeigen bzw. bei denen diese vermutet wird, ist in allen Schulformen unterschiedlich stark ausgeprägt. Homophobie zeigt sich in der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (FS L) gehäuft. Ein Grund scheint die Überrepräsentanz von Jungen (etwa 67%) in Kombination mit einem Männlichkeitsbild der sog. Unterschicht (90%) zu sein, das geprägt ist von externalisierendem Verhalten und Gewaltaffinität. Beziehen wir nun die typische geschlechtliche Sozialisation von Jungen mit ihrer Orientierung am Leitbild hegemonialer Männlichkeit in die Analyse mit ein, wird deutlich: Den solchermaßen stigmatisierten bleibt im Grunde zur Erlangung von sozialer Normalität gar nichts anderes übrig, als sich auf eben jenes Leitbild in verstärktem Maße positiv zu beziehen. Das gilt nicht nur für Migranten (für diese aber in besonderem Maße), sondern für alle Jungen in der FS L. Sie erleben durch ihre Stigmatisierung als »unnormale Unterschichtler« einen männlichen Identitätsverlust, der mittels einer Konstruktion von Männlichkeit zu kompensieren versucht wird, die bestimmt ist von aggressiven Körperinszenierungen und übersexualisiertem Verhalten (vgl. Moser 2006, S. 311–314). Ein heterosexueller, selbstbewusster, durchsetzungs- und leistungsfähiger Mann zu werden – der zudem noch kulturell kongruent ist, also einen positiven Bezug zu »seiner« Kultur lebt –, der gesellschaftlichen Normalität also in vollem Maße zu entsprechen, das erscheint Jungen, denen diese Normalität ansonsten ausschließlich negativ, in Form von Ausschluss und diskriminierenden Zuschreibungen, begegnet, als ungemein verlockend. Ein Symptom der praktischen Umsetzung dieser Verlockung ist die grassierende Homophobie (vgl. Kastirke/Holz 2010).

Neue Familienmodelle

Der Tatsache, dass sich auch in Deutschland neue Familienmodelle und verwandtschaftliche Bezugsmodelle entwickeln und diese den sozialen Hintergrund vieler Schüler_innen bestimmen, haben sich Streib-Brzič/Quadflieg (2011) gewidmet. Dies

geschieht vorrangig im Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen für Kinder und Eltern in sogenannten Regenbogenfamilien. Vorurteile gegenüber gleichgeschlechtlichen Paaren sind tief verwurzelt und beeinflussen den Schulalltag. Bisher kamen alle Studien, die sich seit den 1980er-Jahren mit der Gleichstellung und der Entstehung von Vorurteilen in diesem Feld befassen, zu dem Ergebnis, »dass sich Kinder, die mit LGBTQ-Eltern aufwachsen, in ihrer Entwicklung nicht von denen unterscheiden, die von heterosexuellen Eltern erzogen werden. Die Forscher_innen resümieren, dass Kinder aus Regenbogenfamilien tendenziell eine höhere soziale Kompetenz zeigen, respektvoller auf Unterschiede reagieren und reflektiertes Verständnis von sexueller Identität haben« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 7). Weiterhin wird ausgeführt, dass »Kinder durch die LGBTQ Lebensform ihrer Eltern von Diskriminierung und Stigmatisierung, also sowohl von direkten und indirekten Formen von Gewalt als auch von intentionalen und nicht intentionalen Diskriminierungen [sic!], betroffen sind. Diese Ausformungen von Gewalt und Diskriminierung können, da sie Bezüge zu der sexuellen Orientierung der Eltern herstellen, als homophob identifiziert werden« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 7).

Gleichwohl benennen die Autor_innen die fehlende Fokussierung auf die Kinder und führten daher 124 offene leitfadengestützte Interviews mit Kindern, Eltern und pädagogischen Expert_innen in drei Ländern (Schweden, Slowenien, Deutschland) durch. Ziel war es, Diskriminierungserfahrungen zu analysieren und Strategien zur Vermeidung von und zum Umgang mit Diskriminierung in einem heteronormativen Umfeld zu entwickeln. Die Ergebnisse zeigen für Deutschland, dass die befragten Schüler_innen mit LGBTQ-Eltern zwar keine Erfahrungen mit körperlicher Gewalt, jedoch »Erfahrungen und Befürchtungen von Diskreditierung und Ausgrenzung auf verbaler und non-verbaler Ebene durch Peers und Pädagog_innen« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 32) gemacht haben. Von Lehrer_innen oder Peers »als ›nicht-normal‹ oder ›un-normal‹ wahrgenommene Familie assoziiert zu werden, wird als potentiell bedrohlich empfunden und ist mit Gewalterfahrungen und -befürchtungen verbunden« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 32).

Schule als Institution der Sozialisation

Der Kontext Schule gilt als Feld struktureller Heteronormativität und birgt für die Kinder die Herausforderung, dieser Heteronormalität zu entsprechen. Die Studie von Streib-Brzič/Quadflieg (2011) zeigt deutlich die fehlende Sensibilität und Ausstattung der Schulen bezüglich des Adressat_innenkreises. So sind Schulbücher und weitere Unterrichtsmaterialien geprägt von heterosexuellen Lebensformen, klaren Rollenaufteilungen und stereotypisierten Darstellungen von Geschlecht. Streib-Brzič/Quadflieg bemerken abschließend: »Solange Regenbogenfamilien in Schulbüchern, in Curricula und häufig auch in der Vorstellung von Pädagog_innen nicht vorkommen bzw. als zu vernachlässigendes ›Anderes‹ unsichtbar gemacht werden, sind Kinder und Jugendliche aus Regenbogenfamilien im schulischen Alltag potenzielle Adressat_innen von Diskriminierung, vermeintlich sichtbar gemacht nur durch und in der De-Normalisierung und damit werden sie nicht in ihrer Vielfalt und mit ihren ähnlichen wie auch ihren anderen Erfahrungen wahrgenommen« (2011, S. 33 f.). Gleiches lässt sich auch auf Kinder mit Migrationshintergrund, Behinderung etc. übertragen.

3.5 Soziale Herkunft

Chancenungleichheit und Bildungsdiskriminierung zeichnen sich gravierend dadurch aus, dass die Selektionsverfahren am Ende der Grundschulzeit nicht immer valide sind und es zu Fehlplatzierungen kommt, die in Längsschnittstudien mit bis zu 25 % beziffert werden (vgl. Bos et al. 2003, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, Baier 2007). Eine begrenzte Anzahl von freien Schulplätzen steuert ebenfalls die Überweisung von Grundschüler_innen auf die weiterführenden Schulen, wonach dann »die soziale Herkunft von SchülerInnen ein zentraler Faktor ist, der über den zukünftig möglichen Schulbesuch entscheidet« (Baier 2007, S. 230). Die soziale Herkunft spielt aber in fast allen empirischen Studien zur Bildungsungleichheit der letzten Jahre eine bedeutende Rolle. Im internationalen Vergleich ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg nirgendwo so direkt zu erkennen und so gravierend wie in Deutschland.

Leistungsbewertung und sozialer Status der Eltern

Stocké (2010) konnte aus einer Analyse von Bestimmungsfaktoren der Leistungsbewertung von Lehrkräften in der vierten Grundschulklasse rheinland-pfälzischer Grundschulen folgende Erkenntnisse gewinnen: Erstens zeigen die Ergebnisse, »dass die Zensurenvergabe der Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und Mathematik in starkem Maße durch die soziale Herkunft der Kinder geprägt ist. Dabei wirkt sich die Bildung der Eltern stärker als ihre Klassenlage und beide Statuscharakteristiken der Mütter als die der Väter [...] aus [...]. Das zweite Ergebnis belegt, dass die Grundschullehrkräfte in starkem Ausmaß für die leistungsbezogenen Merkmale der Kinder empfänglich sind [...]. Das dritte und wichtigste Ergebnis [...] ist aber, dass Kinder, deren Eltern häufiger Elternabende besuchen, signifikant vorteilhaftere Zensuren im Fach Deutsch erhalten [...]. Als viertes Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Unterschiede in der Ausstattung der Familie mit schulbezogenem Sozialkapital und Diskrepanzen in dessen Wirkung nicht als Hauptursache für die sozialen Disparitäten im Schulerfolg der Kinder angesehen werden können« (Stocké 2010, S. 110 f. – im Original hervorgehoben).

Oswald/Krappmann verfolgen in ihrer Studie die Frage, »ob sich auf den Schulerfolg nicht nur die sozioökonomische Lage der Herkunftsfamilie (SES) und der Erziehungsstil der Eltern auswirken, sondern auch die in jeder Schulklasse entstehende Ungleichheit der Kinder nach ihrem sozialen Rang« (2004, S. 479). An zwei Berliner Schulen wurde eine Querschnittsuntersuchung durchgeführt, die 234 Mädchen und Jungen aus zehn Schulklassen der dritten und fünften Jahrgangsstufe umfasste. Es wurde deutlich, dass der Schulerfolg, gemessen an der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und am Urteil der Klassenlehrer_innen über die Lernbefähigung, in Bestätigung der PISA-Studie von der sozioökonomischen Lage der Familie und dem Erziehungsstil der Eltern beeinflusst wird. Gleichwohl korrelieren der Einfluss- und Beliebtheitsrang der Kinder und ihr Verhalten gegenüber anderen Kindern mit dem Schulerfolg, während hier ein noch deutlicherer Zusammenhang mit dem Lehrer_innenurteil über die Lernbefähigung besteht als in der Verbindung mit der Durchschnittsnote. »Diese Zusammenhänge bleiben erhalten, wenn für SES und Erziehungs-

stil kontrolliert wird. Dabei dürfte es sich um Wechselwirkungen handeln. Für künftige Längsschnittforschung richtungweisend ist aber die generalisierende Interpretation und Feststellung: Die auf der Grundlage von Interaktionen und Kommunikationen unter Kindern entstehende Ungleichheit des sozialen Ranges der Kinder in der Schulklasse wirkt sich ebenso auf den Schulerfolg aus wie die soziale Ungleichheit des Familienhintergrundes. Auch Prozesse in der eigenständigen Kinderwelt befördern oder mindern Lern- und damit Lebenschancen« (Oswald/Krappmann 2004, S. 479).

Zöller et al. (2006) belegen ebenfalls, dass die soziokulturellen Merkmale von Bedeutung für den schulischen Lernerfolg sind. Es wurden 777 Kinder eines Einschulungsjahrganges über den Zeitraum ihrer Grundschulzeit hinweg untersucht und Leistungstests im Lesen und Rechtschreiben durchgeführt als auch soziokulturelle Faktoren, wie etwa das elterliche Bildungsniveau und Informationen zur familiären Sprachsituation, erhoben. Sie konnten in Übereinstimmung mit vorangehenden Studien belegen, »dass Kinder, deren Eltern ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau aufweisen, im Vergleich zu Kindern aus bildungsfernen Schichten bessere Lese- und Rechtschreibleistungen erzielen. Hinsichtlich der familiären Sprachsituation lässt sich ein besseres Abschneiden rein deutschsprachig aufwachsender Kinder gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern nur für das Lesen, nicht jedoch für das Rechtschreiben finden. Unabhängig von der familiären Sprachsituation erzielen Kinder aus bildungsnahen Familien im Mittel bessere Testleistungen: Ein mehrsprachig aufwachsendes Akademikerkind hat im Durchschnitt also bessere Aussichten auf gute und sehr gute Testleistungen als etwa ein einsprachig aufwachsendes Kind aus einer Nicht-Akademiker-Familie. Betrachtet man die Leistungseinschätzungen durch die Lehrkräfte, so ergibt sich ein vergleichbares Bild« (Zöller et al. 2006, S. 45).

Sozialkapital und Kompetenzvorsprung

Der *Sonderforschungsbereich 504* der Universität Mannheim untersucht schulbezogenes Sozialkapital in Bezug auf Schulerfolge vor der Fragestellung, ob es sich hierbei um einen Kompetenzvorsprung oder eine statistische Diskriminierung durch das Lehrpersonal handelt (vgl. Stocké 2010). Sozialkapital umfasst heterogene Faktoren wie das Interesse an der kindlichen Lebenswelt, die Unterstützungsintensität bei Hausaufgaben sowie die Quantität der Diskussion schulischer Angelegenheiten. Stocké befasst sich mit den Effekten der verschiedenen Intensitäten im Kontakt zwischen Lehrer_innen und Eltern, wobei angenommen wird, dass »Familien mit weniger privilegiertem Sozialstatus über weniger schulbezogenes Sozialkapital verfügen, was als Ursache für schwache Schulleistungen und einen unvorteilhaften Verlauf der Bildungskarrieren angesehen wird« (Stocké 2010, S. 82). Die vorliegende Studie umfasst eine Grundgesamtheit von 2.402 Familien, welche sich aus Kindern zusammensetzt, die im Jahr 2003 die 3. Klasse einer Grundschule in Rheinland-Pfalz besucht haben (randomisierte Auswahl aus 48 Grundschulen in vier Landkreisen). Auf Grundlage des Indikators »Teilnahme an Elternabenden« lässt sich eine nach sozialer Herkunft gegliederte Häufigkeitsverteilung feststellen, welche sich wiederum auf die Zensurverteilung auswirkt. Jedoch lässt sich keine gleichmäßige Verteilung (»je höher die Sozial- und Erwerbsklassenzugehörigkeit, desto häufiger werden Elternabende besucht«) feststel-

len. Positive Leistungen werden Kindern vor allem im Fach Deutsch zugesprochen, jedoch weniger in Mathematik – dies mag mit der Möglichkeit interpretativer Bewertungen im Gegensatz zu eher bivalenten Antwortmöglichkeiten in Mathematik zusammenhängen. Die Leistungsbeurteilung (gemessen in den Fächern Deutsch und Mathematik) der Lehrkräfte ist von den Dimensionen elterliche Bildung und Klassenzugehörigkeit abhängig (einzige Ausnahme bildet die väterliche Klassenangehörigkeit). Tendenziell steigt die positive Bewertung kindlicher Leistungen mit dem Klassen- und Bildungsniveau ihrer Eltern.

Diese Aussage unterstützen Maaz/Nagy, die darlegen: »Bildungsungleichheit entsteht durch das Zusammenwirken der sozialen Herkunft, der objektiven und bewerteten Schülerleistung, der Schullaufbahnpfehlung und des gezeigten Übergangsverhaltens« (2009, S. 153). Neben den Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen wurden im Kinderpanel auch die Fächer Heimat- und Sachkunde betrachtet, wobei sich ein starker Effekt bei den ökonomisch deprivierten Kindern feststellen lässt, die es schwerer haben, eine gute Note zu erreichen, weil sie außerhalb der Schule zu erwerbende Kompetenzen nicht so leicht oder gar nicht erlangen können.

Übergangsempfehlungen

Eine nach sozialer Herkunft zugeschriebene Verteilung der Schulempfehlungen für die weiterführende Schule konnte auch mit den Daten einer Stichprobe aus Bayern und Sachsen belegt werden. Das Anmeldeverhalten der Eltern für die Übergänge zu den weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) wurde in Relation zu den Empfehlungen der Lehrer_innen untersucht. Es zeigt sich, dass eine Anmeldung an einer höheren Schulform als der von den Lehrer_innen empfohlenen eher in oberen sozialen Schichten vorgenommen wird. Eher weniger anspruchsvolle Schulformen wählen im Vergleich zu den Schulempfehlungen Eltern aus unteren sozialen Schichten (vgl. Ditton/Krüsken 2010, S. 35).

Basierend auf Daten aus 51 Klassen der 4. Klassenstufe in Rheinland-Pfalz, die mithilfe von Schulleistungstests und Fragebögen untersucht wurden, konnten anhand von multinomialen logistischen Mehrebenenanalysen Übergangsempfehlungen und -entscheidungen rekonstruiert werden. Erwartungsgemäß spielt dabei auf der Individual-ebene die soziale Herkunft – im Gegensatz zum Migrationsstatus – über die Leistung hinaus eine bedeutsame Rolle. Die Übergangsempfehlung erweist sich als starker Prädiktor für die Bildungsgangwahl, wobei die individuelle Schulleistung sowie partiell auch die soziale Herkunft bedeutsam bleiben. Auch unter Kontrolle der Übergangsempfehlung bleibt der leistungsbezogene Referenzgruppeneffekt bei der Bildungsgangwahl bestehen. Für das durchschnittliche Leistungsniveau von Klassen ergeben sich – entsprechend der postulierten Referenzgruppeneffekte – negative Assoziationen mit den Übertrittsempfehlungen und -entscheidungen (vgl. Wagner et al. 2009).

Die soziale Lage und das Bildungsniveau der Familien wurden auch im aktuellen *Chancenspiegel* erhoben, welcher die unterschiedlichen Ausgangslagen, mit denen Kinder in die Bildungskarriere in der Grundschule eintreten, unterstreicht. So wurde

ausgehend vom Besitz von Büchern in Familien festgestellt: »Kinder, deren Familien mehr als 100 Bücher zu Hause hatten, erreichten 40 Punkte mehr als eine Familie mit nur wenig Büchern. Diese 40 Punkte kommen einem Rückstand von einem Schuljahr gleich« (Berkemeyer et al. 2012, S. 27).

Nach Maaz/Nagy (2009), die sich mit den Effekten der sozialen Herkunft auf die objektiven Leistungen, die Leistungsbenotung und die Empfehlungen für die Schullaufbahn befassen, kann zwischen primären und sekundären Effekten differenziert werden: »Während die primären Effekte ausschließlich als indirekte Effekte wirksam werden, wirken die sekundären Effekte als indirekte und direkte Effekte. In Bezug auf die betrachteten Konsequenzen (Leistungsbewertung, Empfehlung und Übergang) wurden folgende Ergebnisse ermittelt: Primäre und sekundäre Effekte konnten für jedes der drei betrachteten abhängigen Merkmale nachgewiesen werden. Bei der Leistungsbewertung war der relative Anteil des primären Effekts größer als der des sekundären. Bei der Empfehlungsvergabe waren beide Effekte gleich groß und beim Übergangsverhalten der sekundäre größer als der primäre. Damit konnte erstmals gezeigt werden, wie sich der soziale Herkunftseffekt zusammensetzt und welche relative Bedeutung primäre und sekundäre Effekte haben« (Maaz/Nagy 2009, S. 153). Auf die Bedeutung soll nochmals hingewiesen werden, besagen diese Ergebnisse doch nichts andere, als dass die Vorstellung einer Leistungsmessung ohne Ansehen der individuellen sozialen Herkunft nicht möglich ist. Dies negiert die Vorstellung einer »gerechten Bewertung« der schulischen Leistung als Ausgangspunkt der persönlichen Bildungs-, Berufs- und Einkommensbiografie und stärkt eine auf Chancengerechtigkeit beruhende Argumentation.

Hinweise zur Reduzierung von Diskriminierung

Müller-Benedict versucht zu beantworten, wodurch soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden kann. Er stellt sich die Frage, welche Ursache, wenn sie neutralisiert werden könnte, den größten Effekt auf die soziale Ungleichheit hat und weist auf der Basis der PISA-Daten aus dem Jahr 2000 nach, »dass in dieser Hinsicht der sekundäre soziale Effekt, der vor allem durch die Elternentscheidungen für Übergänge auf verschiedene Schulformen sichtbar wird, mindestens so groß ist wie der primäre soziale Effekt, der Einfluss der familiären Sozialisation in allen ihren Facetten. In einfachen Simulationen wird gezeigt, wie sich die soziale Ungleichheit bei Neutralisierung des primären oder sekundären sozialen Effekts verändern würde, und dass die Größe dieser Veränderungen sich nicht einfach aus der Größe der Effekte vorhersagen lässt« (2007, S. 615).

3.6 Weitere Ergebnisse

Grundschule als Risiko

Auch wenn es in den in den letzten Jahren vorgelegten repräsentativen Schulleistungsstudien vorrangig eher um die Kompetenzen von Schüler_innen der Sekundarstufe I geht, so richten sich aktuelle bildungspolitische Forderungen doch häufig an den

Grundschulsektor unter besonderer Berücksichtigung der Übergänge (Kindergarten zu Grundschule bzw. Grundschule zu Sekundarstufe I). Dem Bildungsverlauf von risikobelasteten oder benachteiligten Kindern in dieser Altersklasse wurde bisher eher weniger strukturierte Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Schröder-Lenzen 2006). Die Grundschulzeit ist geprägt von mehreren entscheidenden, formalisierten und in das Rechtssystem eingebundenen Phasen mit erheblichem Diskriminierungspotenzial. Hierzu gehören das Aufnahmeverfahren und die Einschulungsphase, die Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vormals »Sonderschul-aufnahmeverfahren«) im Laufe der Grundschulzeit (vgl. bspw. Bellenberg et al. 2004, S. 43–47) sowie die Verteilung an ihrem Ende, die sogenannten Übergangsempfehlungen (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Mit den schon bei den Schuleingangsuntersuchungen vorgenommenen Kategorisierungen nach »schulreif« und »schulunreif« werden Bildungswege vorbestimmt und zum großen Teil in nicht revidierbare Stigmatisierungen, die sich durch die weitere Bildungskarriere ziehen, umgewandelt. Eine bereits in der Grundschule rigide betriebene und nicht immer valide Selektionspraxis führt zu ausgesprochen starker Chancenungleichheit für Kinder, die gravierenden Einfluss auf die Zukunfts- und Lebenschancen hat. Fehleinschätzungen und damit einhergehende Fehlplatzierungen beruhen auf der Annahme, Schüler_innengruppen homogenisieren zu müssen und frühzeitig für bestimmte Bildungsverläufe zu selektieren (vgl. Baier 2006). Alle relevanten aktuellen Schulleistungsstudien zeigen, dass eine Chancengleichheit, vor allem in Bezug auf Armut und soziale Herkunft, nicht gegeben ist. Übertragen lässt sich diese Erkenntnis zum großen Teil auch auf die weiteren im AGG genannten Dimensionen der Behinderung, des Migrationshintergrundes, des Geschlechtes und der sexuellen Identität von Schüler_innen und Eltern.

Wohlbefinden der Schüler_innen

Es existieren zahlreiche Studien, die belegen, dass das Wohlbefinden eines Kindes sich innerhalb der ersten vier Schuljahre eher negativ entwickelt (vgl. Pekrun 1993; Ulich 1998), dieses geht einher mit der Abnahme der Lernfreude, allerdings vornehmlich im Fach Deutsch (vgl. Helmke 1993). Im Laufe der Schulzeit in den Sekundarstufen wird dieser Effekt noch deutlicher, allerdings konnten bisher noch keine Erklärungen für diesen Verlauf gefunden werden (vgl. Gisdakis 2007).

Das *Kinderpanel* des Deutschen Jugendinstitutes hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine eigene kind-zentrierte Surveyforschung zu entwickeln, bei der »die Lebenssituation der Kinder mit ihren eigenen Aussagen abbildbar wird« (Alt 2007b, S. 7). Diskriminierung aus Perspektive der Betroffenen, insbesondere von Kindern, selbst formulieren zu lassen, ist eher ungewöhnlich, was die Studie zu einem wichtigen Meilenstein in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Bildungsbereich macht und hier besondere Berücksichtigung finden soll. Die für diese Expertise interessanten forschungsleitenden Fragestellungen waren hierbei insbesondere die Fragen nach den Förderungen und Gefährdungen für Kinder in der Entwicklung sowie die Konstellationen, die die persönlichen und sozialen Entwicklungen einschränken und Problemverhalten entstehen lassen können (vgl. Alt 2007b).

Alt kritisiert, dass in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen »über die Bedingungen des Aufwachsens in Deutschland die Deskription der ›objektiven‹ Verhältnisse bzw. der ›äußeren‹ Umstände« (Alt 2007b, S. 7) dominiert. Die Sozialberichterstattung wird in seinem Ermessen von strukturellen Indikatoren beherrscht und vernachlässigt zum Beispiel die individuellen Bedürfnisbefriedigungen und subjektiv wahrgenommenen persönlichen Eindrücke von Lebensqualität. Da aber nicht nur äußere Rahmenbedingungen, Formen von oder Handlungsräume an sich die jeweils günstigen oder ungünstigen Sozialisationsbedingungen schaffen, sondern auch die Interpretationen und Interaktionen der Kinder selbst als jeweils Beteiligte an entsprechenden Sozialisationsprozessen (vgl. Alt 2007b), sollten diese auch explizit an den Untersuchungen beteiligt werden.

Das *Kinderpanel* versucht also »nicht lediglich die erfragte subjektive Zufriedenheit der Kinder mit den ›objektiven‹ Lagen zu verstehen. Dem Individuum wird ein größerer Stellenwert beigemessen, indem die Persönlichkeitsmerkmale und die Beziehungen der Kinder sowie das komplexe Zusammenspiel beider Aspekte mit (sich verändernden) Kontexten analysiert werden« (Alt 2007b, S. 8).

Hierzu wurden 2004 die Untersuchungen der zweiten Welle des *Kinderpanels* durchgeführt, welche 1.493 Familien umfasste. Es wurden Mütter, Kinder und Väter befragt. Die jüngere Kohorte der Kinder wurde im ersten Halbjahr nach Eintritt in die Grundschule zu ihrer Lebenssituation befragt und die ältere Kohorte kurz vor dem Übergang in die Sekundarstufe zu den Fragen der schulischen Entwicklung, wie sich ihre Situation in der Schule verändert und welche Konsequenzen dieses womöglich für die Interaktionspartner in Familie und Peers hatte (vgl. Alt 2007b). Als eine Analyserichtung benennen Betz et al. die »ungleichen Teilhabemöglichkeiten in inter- und intra-generationaler Perspektive« (2007, S. 43), die davon ausgeht, dass die soziale Position von Kindern grundsätzlich zu ungleichen Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft aufgrund von ungleichen Machtstrukturen führt.

In der Teiluntersuchung von Gisdakis (2007) wurde mithilfe der repräsentativen und deutschlandweiten Daten der *DJI-Kinderpanelstudie* dargelegt, dass beispielsweise das schulische Wohlbefinden sowohl aus Sicht der Mütter als auch aus Sicht der Kinder von der 1. bis zur 4. Grundschulklasse abnimmt. Ob nun die Grundschule den Schüler_innen bezüglich des Wohlbefindens Chancengleichheit ermöglicht, galt es ebenso zu überprüfen. Interessanterweise widersprechen diese Ergebnisse den IGLU-Erkenntnissen (vgl. Bos et al. 2003): Schule erfülle sehr wohl ihre Aufgabe der Verteilung gleicher Chancen in Bezug auf das Wohlbefinden aus Perspektive der Kinder unabhängig vom sozialen Status, von der Einkommenslage, vom Migrationshintergrund und vom Äquivalenzeinkommen: Aus »der subjektiven Sichtweise der Kinder schafft es die Schule als öffentliche Erziehungseinrichtung durch Beziehungsarbeit, Struktur sowie Möglichkeiten zum Erleben und Entfalten, die Auswirkungen von Armut zu kompensieren« (Gisdakis 2007, S. 131). Weiterhin deckt die Studie allerdings andere Einflussfaktoren auf, die es in Schule zu berücksichtigen gilt. Genannt sei hier der »hohe Zusammenhang zwischen der Partizipation im Unterricht und schulischem Wohlbefinden« (Gisdakis 2007, S. 131).

Belastung durch schulische Bildung

Frank (2006) untersucht, wie sehr und wodurch Kinder im Grundschulalter belastet sind, und berücksichtigt in ihrer Studie die Bewältigungsstrategien von Schüler_innen in der Grundschule. Aus der Überprüfung von Daten zu Ressourcen, Belastungseinschätzungen, Problembewältigung und Gesundheit von 210 Schüler_innen aus zehn dritten Klassen geht hervor, dass vornehmlich die »Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung für einen positiven Umgang der Schüler mit Problemen sowie für die Gesundheit bedeutsam sind« (Frank 2006, S. 156). Als Selbstwirksamkeit wird das individuelle Erleben der eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Umwelt bezeichnet, und zwar sowohl in einer kurzen- wie einer biografischen Perspektive. Selbstwirksamkeit kann in Institutionen durch eine strukturell verankerte Teilhabe gefördert werden. Die Wahrnehmung eigener Möglichkeiten ist eine Voraussetzung für eine aktive und zufriedene Rolle des Individuums in sozialen Zusammenhängen. Die Aufgaben der Schule, ihre Schüler_innen gerade in diesem Bereich zu fördern, sind dementsprechend anspruchsvoll.

3.7 Zusammenfassung

Die sozial konstruierte Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten für Kinder beginnt, wie bereits gesehen, im vorschulischen Bereich und setzt sich noch stärker in der Grundschule fort.

Es wurde gezeigt, dass *strukturelle und institutionelle Diskriminierung* systematisiert und benannt werden kann (vgl. hierzu besonders Gomolla/Radtke 2009 am Beispiel der Dimension Migrationshintergrund). Ihre Mechanismen sind bekannt und die Auswirkungen verheerend. Im Grundschulsektor gelingt es nur schlecht, die vorhandenen und stark zunehmenden heterogenen Strukturen auszugleichen, sodass selbst die Motivation und das Wohlbefinden der Schüler_innen in den ersten vier Schuljahren stark abnehmen. Allein die Tatsache, dass Bildungsinstitutionen existieren, aber auch, dass sie qualitativ und kapazitär (im Sinne von Aufnahmekapazitäten) ungleich im Land verteilt sind, ist diskriminierend und führt zur Ungleichbehandlung. Das in Deutschland mit dem viergliedrigen Schulsystem verbundene stark selektierende Bildungssystem wirkt sich im Sinne institutioneller Diskriminierung auf die Schüler_innen aus. Da diese Institutionen allerdings von Menschen gestaltet und von Menschen mit Inhalten und Wertesystemen belebt werden, spielt die Interaktion der Beteiligten eine immens große Rolle. Der Fokus sollte also verstärkt auf der individuellen Sensibilisierung und Antidiskriminierungsschulung von allen an Schule Beteiligten liegen.

Entscheidend ist also, dass Diskriminierung in entscheidendem Maße von der Haltung und Reflexionsfähigkeit der jeweiligen Bildungsakteur_innen bzgl. diskriminierender Grundannahmen und Handlungen abhängt und somit die Formen der *interaktionalen Diskriminierung* eine ebenso große Rolle spielen. Im Gegensatz zur *institutionellen Diskriminierung* sind die Formen und Auswirkungen interaktionaler Diskriminierung in der Grundschule allerdings bisher noch nicht ausreichend erhoben worden. So existieren wenige empirische und belastbare Aussagen zum Diskriminierungsverhalten von Lehrkräften, Mitschüler_innen und auch Eltern sowie anderen am Schulleben Beteiligten im Verlaufe des sogenannten Schulalltags.

IV.

Diskriminierung in der Sekundarstufe I (und II)

In ihrem Resümee des aktuellen Standes der *Bildungsungleichheitsforschung* ziehen Krüger et al. (2010) eine ambivalente Bilanz: Einerseits attestieren sie der Bildungsforschung eine Flut an Aktivitäten, Forschungsprojekten und Untersuchungen größten Umfangs auch im europäischen Rahmen, welche Fragen von Diskriminierung stärker unter dem Aspekt der Auswirkungen sozialer Herkunft im weitesten Sinne diskutieren. Andererseits sprechen sie speziell in der Frage nach Diskriminierungen von Widersprüchen und hoher Heterogenität. Dies beginnt bei der Frage der Ab- oder Zunahme von Ungleichheit und Diskriminierungen, führt über Begründungsansätze auf Mikro-, Makro- und Mesoebene und endet bei der Frage von Kausalitäten (Herkunft oder Bildungssystem als Ausgangspunkt von Diskriminierung). Zentral ist auch, dass die Folgen von Bildungsungleichheit nicht unter einer Perspektive von Bildung als Instrument der Aufklärung bzw. Kritikfähigkeit diskutiert werden. In der »aktuellen Debatte stehen die bildungsökonomischen Argumente stärker im Mittelpunkt. Nicht nur führende deutsche Wirtschaftsinstitute weisen nachdrücklich darauf hin, dass die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems die Innovationsansprüche des Wirtschaftssystems gefährdet« (Krüger et al. 2010, S. 8 – Herv. d. Verf.). Diese nachgefragte und z. T. schon umgesetzte Revision des Bildungssystems unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten erfolgt auch durch die Forschung selbst (vgl. Blossfeld et al. 2007, 2008). Gerechtigkeit bedeutet hier Chancengleichheit im Sinne einer Selektion entsprechend Begabung und herkunftsunabhängiger Leistung (vgl. Stojanov 2011, S. 47–64), eindeutig unter Verwertbarkeitsaspekten.

Der nachfolgende Abschnitt führt Aspekte der Bildungsdiskriminierung mit dem Schwerpunkt der Sekundarstufe(n) zusammen. Es handelt sich hier ausdrücklich nicht um Versuche, den Gehalt der aktuellen empirischen Bildungsforschung zusammenzufassen. Vielmehr ist es das Ziel, Perspektiven, Merkmale und Strategien der Diskriminierung herauszuarbeiten.

4.1 Migration/ethnische Herkunft

Dass Migrant_innen, gemeint sind hiermit alle Personen anderer, d. h. nicht deutscher, ethnischer Herkunft, im Durchschnitt im Vergleich zur Gruppe der Schüler_innen mit deutscher Herkunft schlechtere Leistungen und Kompetenzen entwickeln und in Bezug auf ihren Bildungserfolg geringere Chancen besitzen, ist hinlänglich und auch schon im Vorfeld der PISA-Erhebungen bekannt (vgl. Nauck 1994; Prenzel et al. 2004; Hummrich 2009; Gomolla 2010; Becker 2011). Insbesondere männliche Migranten haben das »katholische Mädchen vom Lande« als Sinnbild der Bildungsverlierer_innen abgelöst.

Soziale Konstruktion ethnischer Diskriminierung

Ethnische Herkunft und der Umstand, dass das Individuum oder seine Vorfahren eingewandert sind, konstituieren Disparität, d. h. ein offensichtliches und wahrnehmbares Unterscheidungsmerkmal zum gesellschaftlichen Mainstream. Dies stellt jedoch an sich noch keinen Begründungszusammenhang für Bildungsdiskriminierung im Allgemeinen dar. Hierzu ist es notwendig, dass allen Mitgliedern der Gruppe über-individuelle Defizite als kategorische Merkmale zugeschrieben werden. Zwei Erklärungsansätze der Benachteiligung von Migrant_innen im Bildungsbereich herrschen vor, die zwar einer empirischen Überprüfung nicht vollständig standhalten – aufgrund ihrer Kommunikation jedoch weiter real bleiben und tradiert werden (dazu auch Becker 2011). Dies ist zunächst die *Kulturdefizit-These*, d. h. die Annahme, dass die »importierte« Kultur der Einwander_innen nicht als Bereicherung, sondern als »kulturelle Grundausstattung« im Verhältnis zur eigenen als weniger modern einzuschätzen sei und zu wenig kompatiblen Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen führe. Dies gilt auch und gerade im Hinblick auf elterliche Bildungsentscheidungen. Die *humankapital-theoretische* Erklärung stellt im Wesentlichen auf ungünstige familiäre Sozialisationsbedingungen, d. h. die Annahme ab, dass ungebildete Eltern keine gebildeten Kinder erziehen können. Primäre Diskriminierungseffekte für Migrant_innen korrelieren hoch mit der Schulgröße, die Leistungen ethnischer Minoritäten verschlechtern sich mit der zunehmenden Schulgröße deutlich (Entsprechendes gilt im Übrigen auch für Kinder niedriger sozial-ökonomischer Klassen). Die Klassengröße hat einen ambivalenteren Einfluss auf den Lernerfolg. Grundsätzlich ist es nicht so, dass der Effekt kleinerer Klassen ein besserer Lernerfolg aller Schüler_innen wäre (vgl. Lengfeld 2007, S. 186–197), feststellbar ist jedoch eine Leistungsverschlechterung in Klassen mit hohem Anteil an Migrant_innen. Dieser Effekt schwächt sich in höheren Schultypen ab und ist für Gymnasien kaum mehr feststellbar. Dies ist weniger darauf zurückzuführen, dass hier quantitativ weniger Menschen anderer ethnischer Herkunft anzutreffen sind, sondern dass Gymnasiast_innen in der Regel aus privilegierten und fördernden Familien stammen. Sie kommen also mit erhöhten Kapitalressourcen in ihre Schulform; Diskriminierungseffekte von Migrant_innen verkreuzen sich hier mit solchen sozial Benachteiligter.

Klassenzusammensetzung

Damit kann zweierlei gesagt werden: Die Homogenisierung von Klassenverbänden durch eine institutionelle Leistungsdifferenzierung in der Sekundarstufe trägt nicht notwendigerweise zu höherer Bildungsgerechtigkeit bei. Bei gleichen Voraussetzungen ist die Schulform für den Bildungserfolg entscheidend (vgl. Baumert et al. 2003). Gleichzeitig führt Leistungshomogenisierung zu sozialer Segregation und durch die frühe Selektion zur Diskriminierung von sozial schwachen Migrant_innen. Da Angehörige ethnischer Minderheiten, die das Gymnasium besuchen, in der Regel höheren sozialen Klassen angehören, wird eine Vielzahl von Migrant_innen mehrfach benachteiligt: Mittels einer Tradierung der sozialen Herkunft, durch eine frühzeitige schulische Selektion aufgrund ihrer ethnischen und sozialen Herkunft, durch eine Homogenisierung von Lerngruppen, die nicht (nur) ihrer Leistung, sondern den (Neben-) Effekten ihrer Herkunft zuzuschreiben ist.

Effekte

Kristen/Dollmann (2010) untersuchen im Anschluss an Boudon (1974) die sekundären Diskriminierungseffekte der ethnischen Herkunft türkischer Kinder in Bezug auf Bildungsentscheidungen (Grundschule zu weiterführender Schule). Zentrale Fragestellung ist, »ob die zu beobachtenden Bildungsungleichheiten zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund eher mit den vielfach nachgewiesenen Disparitäten in den schulischen Leistungen in Verbindung stehen oder ob sie darüber hinaus durch das Entscheidungsverhalten der Akteure an den unterschiedlichen Weichenstellungen in der schulischen Laufbahn beeinflusst werden« (Kristen/Dollmann 2010, S. 118). Untersucht wurden türkischstämmige Schüler_innen in Köln in den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006 (Kontrollerhebung, auch aufgrund der Veränderung im Übergangsverfahren) sowie solche ohne Migrationshintergrund als Vergleichsgruppe. Die Stichprobe beläuft sich auf ca. 1.500 Fälle. Verglichen werden die Faktoren Leistung der Kinder, soziale Herkunft der Eltern (Bildung der Eltern sowie berufliche Stellung) sowie deren Bildungsaspiration (gewünschter Bildungsabschluss und dessen Bewertung). Im Hinblick auf Bildungsdiskriminierungseffekte lässt sich feststellen, dass diese sich wie erwartet abzeichnen: »Mit steigenden schulischen Leistungen erhöhen sich die Chancen, auf eine anspruchsvollere Schulart zu wechseln« (Kristen/Dollmann 2010, S. 133). Somit konstituiert sich dann ein Diskriminierungsaspekt, wenn die Bewertung von Schüler_innen durch das Lehrpersonal nicht alleine aufgrund ihrer Leistungen, sondern im Kontext ihrer Herkunft und des Status ihrer Eltern getroffen wird (vgl. Stocké 2010). Weitere Diskriminierungen bestehen für Kinder türkischer Herkunft, da ihre Eltern im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund wahrscheinlicher keine Übergangsentscheidungen auf das Gymnasium treffen werden. Umgekehrt kann gesagt werden, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und höherem beruflichen Status sowie einer größeren Bildungsaspiration den Wechsel auf höhere Schulformen vermehrt vollziehen. Nicht unerwähnt bleiben dürfen die von Kristen/Dollmann gefundenen Abstufungen der Übergangswahrscheinlichkeiten in Bezug auf die Dauer des Aufenthaltes. Hier kann gesagt werden, dass sich bei der »dritten Generation« von Migrant_innen Tendenzen erkennen lassen, in der Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule die höhere Schulform zu wählen.

Spracherwerb und Sprachkompetenz

Sprachkompetenz bzw. der deutsche Spracherwerb wird als zentraler Schlüssel für den Bildungserfolg erachtet (vgl. zusammenfassend und vertiefend Becker/Beck 2011). Hierbei kann nicht nur der Umstand einer anderen Muttersprache als Diskriminierungsfaktor gewertet werden. Im Kontext einer ethnologischen Feldforschung in vier Schulen in Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden und Deutschland konnte zum Verhältnis von Landessprache und Muttersprache der Schüler_innen an einer Berliner Schule Folgendes festgestellt werden: Die Lehrkräfte waren der Ansicht, »dass die Schüler, die den [...] Vorbereitungskurs durchlaufen hatten, gut genug Deutsch beherrschen müssten, um dem normalen Unterricht folgen zu können. Im Übrigen hätten es die Schüler selbst zu verantworten, ob sie richtig Deutsch lernten und ob sie Türkisch sprächen oder nicht. Im Regelunterricht wurde so generell (und gegen besseres Wissen) die Beherrschung des Deutschen vorausgesetzt. Wenn die

Schüler diese Voraussetzung nicht erfüllten, wurde die Schuld weniger bei der Schule gesehen als beim Versagen des häuslichen Umfeldes – genauso wie bei den vielen deutschen Jugendlichen mit sprachlichen Defiziten« (Sunier 2002, S. 149). Der Gebrauch der Muttersprache wird hierbei dann nicht mehr als kulturelle Eigenart gesehen, sondern als mangelnder Integrationswillen gedeutet: »Von vielen deutschen Lehrerinnen und Lehrern wurde [...] die Omnipräsenz des Türkischen in der Schule und im angrenzenden Wohngebiet als Zeichen des Unwillens interpretiert, sich an die Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft anzupassen. [...]. In einer Klasse reagierte sie [eine Lehrerin – d. Verf.] auf einen Schüler, der mit seinem Schulfreund Türkisch sprach, wie folgt: ›Ihr sprecht Türkisch, ihr bleibt unter euch, kauft nur in türkischen Geschäften – da kann die Integration doch nicht funktionieren« (Sunier 2002, S. 150). Mit dieser Einstellung geht unbewusst ein Diskriminierungsprozess einher. Hier wird Sprache als ethnisches Herkunftsmerkmal identifiziert und zum Indikator einer gelungenen oder misslungenen Sozialisation stilisiert: Die Aufgabe der »muttersprachlichen Grundausstattung« ist das zu erbringende Opfer, welches für soziale Teilhabe zu leisten sei. Dabei konstituiert Spracherwerb weder die Garantie konformen Verhaltens noch eine Übernahme von Werten und Normen. In Umkehrung des simplen Gedankens eines Zwangs zum Spracherwerb wäre eine muttersprachliche Bildung auf hohem Niveau und die damit verbundene Erwartung möglich, dass Bildungsaspekte – also tief greifende Veränderungsprozesse – eher Integration bewirken als ein rein »technisches« Element.

4.2 Geschlecht

Konstruktion von Geschlecht

Eines der am stärksten diskutierten Themen der Bildungsdiskriminierung ist die geschlechtergerechte Bildung. Die »klassische« Herangehensweise an Fragen der Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen schließt an die Frauenbewegung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an. Erkenntnis ist hier, dass die Frau in ihrer gesellschaftlichen Position und vor allem ihrer Relation zu dem Mann nicht von der »Natur« bestimmt ist. Vielmehr sei »Das Weibliche« sozial konstruiert: »On ne naît pas femme, on le devient« (Simone de Beauvoirs, vgl. dazu Ruhe 1998). Der Schule als Sozialisationsinstanz und -institution kommt hier eine besondere Bedeutung zu: Diese besteht sowohl in der Abwesenheit/Einschränkung von Möglichkeiten im Schulbesuch wie in der Tradierung von Frauenbildern im Unterricht, im Lehrmaterial oder der Klassengemeinschaft. Insofern sind bildungspolitische Überlegungen und Initiativen sowie außercurriculare und institutionelle Bildungsangebote seit den 1970er-Jahren als Beitrag zur Demokratisierung und Symmetrisierung von Machtbeziehung sowie dem Abbau von Diskriminierungen zu verstehen (vgl. Schüter 2010). Die Betrachtung von Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen geschieht somit im Mikrokosmos Schule ebenso wie in der sie umfassenden Sozialstruktur – zwischen-geschlechtliche Diskriminierungsaspekte wie Sexismus, fehlende oder geringe Wertschätzung von Mädchen und Frauen, geschlechtsspezifische Zuschreibungen sind recht gut beschrieben. Forderungen nach einer »geschlechtergerechten Bildung« (Heinzel et al. 2007) sind damit als Teil eines Abbaus von Diskriminierungen, welche aus geschlechterdisparaten Herrschafts- und Machtverhältnissen, Zuschreibungen sowie Tradierungen entstehen, zu begreifen.

Mädchenförderung

Die »klassische« Bearbeitung von geschlechtsspezifischer Disparität in der Schule sieht sich trotz erwähnter Erfolge nicht am Ende ihrer Bemühungen. Noch immer – so die Selbsterkenntnis – basieren die Forderungen auf einer nicht zufriedenstellenden empirischen Basis: »Empirische Erkenntnisse zu Schule und Geschlecht sind nach wie vor geringer als die Zahl der Publikationen, die man zum Thema finden kann, vermuten lassen. D. h. es gibt weit mehr Erfahrungsberichte und Vorschläge für praktisches Handeln als »gesicherte Fakten« aus empirischen Studien« (Wieland-Faulstich 2008, S. 673). Wenn »geschlechtergerechte Bildung« bedeutet, dass Jungen und Mädchen sich nicht nur entsprechend ihres Anteils an der Population über die Bildungsinstitutionen verteilen, sondern auch wesentlich umfassender auf eine Befähigung zur Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung und eine umfängliche freie Entfaltung eigener Vorstellungen (vgl. Heinzel et al. 2007, S. 6), dann impliziert dies die Feststellung der Abwesenheit eben dieser Grundbedingungen.

Leistungsverhalten

Als Kohorten entwickeln sich Mädchen und Jungen unterschiedlich. Sie beginnen ihre Schullaufbahn bereits mit unterschiedlichen Ausstattungen und Perspektiven. Generell sind Jungen in ihrem Selbstwertgefühl schon in der Grundschule eher selbstbezogen, während Mädchen stärker von positiver sozialer Rückmeldung abhängig sind. Auch scheinen Mädchen sich im mathematischen Bereich vergleichsweise weniger Kompetenzen zuzutrauen als ihre Klassenkameraden, was sich im Laufe der schulischen Karriere bestätigt. Im außerschulischen Bereich beeinflussen Selbstkonzepte in starkem Maße motivationale Prozesse und damit den eigentlichen Kompetenzerwerb. Hier können gesellschaftliche Zuschreibungen – d. h. die Vorstellung von dem, was als Mädchen oder Junge sozial akzeptiert und/oder auch gewünscht ist – Hindernis wie Motor für erfolgreiche Lernprozesse sein (vgl. Stanat/Kunter 2003). So zeigen Befunde der PISA-Erhebung 2000, dass etwa doppelt so viele Mädchen wie Jungen Lesen als »liebstes Hobby« angeben (41 % zu 17 %) sowie umgekehrt deutlich mehr Jungen als Mädchen Lesen für Zeitverschwendung halten. Diese Werte haben sich in Nachfolgeuntersuchungen nicht deutlich verändert (vgl. Schultheis/Fuhr 2007; dazu auch Blossfeld et al. 2009). Die weitere Existenz geschlechterbezogener Disparität in naturwissenschaftlichen Fächern (hier zeigen Jungen bessere Leistungen) und in der Lesekompetenz (hier sind die Mädchen stärker) bei 15-jährigen kann als Folge von vorschulischen Zuschreibungen und einer entsprechenden Entwicklung in der Grundschule verstanden werden (Ergebnis der PISA-Erhebungen, vgl. zusammenfassend Faulstich-Wieland 2008). Die Diskriminierung von Mädchen und jungen Frauen im Bildungsprozess besteht damit nicht mehr in ihrem systematischen Ausschluss, sondern in der Konstruktion von sozialer Erwünschtheit und Frauenbildern. Diese Position muss auch im Kontext der weiteren beruflichen Karriere von Frauen gesehen werden. Diese studieren tendenziell eher »soziale« Berufe mit im Vergleich unterdurchschnittlichen Einkommen.

Jungenförderung

Während die »klassische« Geschlechterforschung trotz einer Verbesserung der Situation von Schülerinnen weiter auf die Beendigung von Diskriminierungsstrukturen abhebt, findet durch die »Jungenforschung und -förderung« eine andere Deutung geschlechtlicher Disparitäten statt. Eine weibliche Bildungsdiskriminierung wird hier verneint: »Die Bildungsnachteile von jungen Frauen gehören in Deutschland und anderen EU-Ländern weitgehend der Vergangenheit an. Diese Veränderungen können als Ergebnis der Bildungsexpansion gesehen werden, mit der die Öffnung der Sekundär- und Tertiärstufe für breitere Schichten der Bevölkerung verbunden war«, so Blossfeld et al. (2009, S. 40) in einem *Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung*. Frauen hätten »im Hinblick auf den Erwerb allgemeiner Bildungszertifikate zu den Männern aufgeschlossen bzw. diese in Teilen sogar überholt. Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht kann dementsprechend in Deutschland nicht mehr als zentrale Kategorie der Bildungsbenachteiligung angesehen werden« (Blossfeld et al. 2009, S. 19 f.). Unterschiede zwischen den Kompetenzen von Jungen und Mädchen in verschiedenen Fächern, aber auch in Leistungsbereitschaft und Arbeitsverhalten seien zwar vorhanden, die Bewertungen und die Folgerungen jedoch falsch. Es kommt nunmehr zu einer Diskriminierung von Jungen im Bildungssystem. Dies geschehe nicht wie vor etwa vier Jahrzehnten durch die Verwehrung von Zugängen für Mädchen und Frauen, sondern durch strukturelle Diskriminierung. So folgern Maaz et al. (2011b, S. 69–76) aus der Analyse von Daten des am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Projekts *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, dass die im Vergleich durchschnittlich bessere Bewertung von Mädchen gegenüber Jungen einer Überprüfung durch standardisierte Leistungstests nicht standhält. Hier wie im späteren Bildungsverlauf gibt es Hinweise auf eine in dem »Notenvorsprung« der Schülerinnen abgebildete Diskriminierung der Jungen. Diese sei zumindest zu einem Teil »vermutlich darauf zurückzuführen, dass Mädchen gewissenhafter und anstrengungsbereiter sind als Jungen« (Maaz et al. 2011b, S. 70). Die oben beschriebene Fähigkeit, sich den unausgesprochenen Erwartungen des Lehrpersonals anzupassen, wird nicht als »soziale Konstruktion des Weiblichen« gedeutet, sondern als Diskriminierung der Schüler.

»So würden heute besonders weibliche Qualitäten wie Sprachbegabung, Lesefreude, Kommunikationstalent oder Teamfähigkeit in der Schule betont und auch als Schlüsselqualifikation für eine erfolgreiche Bildungskarriere gelten« (Schultheis/Fuhr 2007, S. 14). Mädchen weisen damit Verhaltensweisen auf, die im Allgemeinen als wünschenswert erlebt werden (vgl. Diefenbach 2010), d. h. sie bringen als Grundvoraussetzung Merkmale mit, die dem »heimlichen Lehrplan« (Zinnecker 1975) des eher weiblich geprägten Bildungssystems am ehesten entsprechen. Die Forschung bemüht sich angesichts dieser Entwicklung »zunehmend um Aufarbeitung von Versäumtem, so dass die Grundzüge der Nachteile, die Jungen gegenüber Mädchen im deutschen Bildungssystem haben und die in einer großen Differenz bezüglich der erreichten Schulabschlüsse kumulieren, inzwischen einigermaßen gut beschrieben und bekannt sind [...]. In der Öffentlichkeit finden diese Daten große Resonanz, so dass man sagen kann, dass die gesellschaftliche Situation, in der der Staatsfeminismus als leitende Ideologie« (Diefenbach 2010, S. 246) besteht, zunehmend beendet wird.

4.3 Behinderung

Integrative Beschulung körperbehinderter Schüler_innen

Strukturelle und interaktionale Formen der Diskriminierung im Bildungsbereich im Kontext von Behinderung sind bereits grundsätzlich im oberen Abschnitt zur Diskriminierung in der Primarstufe erörtert worden. An dieser Stelle soll ergänzend eine qualitative Studie von Uhrlau (2006) angeführt werden, die ausschließlich die Erfahrungen körperbehinderter Jugendlicher in weiterführenden Schulen retrospektiv erhoben hat. Bei allen zwölf befragten Heranwachsenden wurde vor Beginn der Aufnahme in eine allgemeine Schule kein sonderpädagogischer Förderbedarf erhoben, was eine zielgleiche Unterrichtung der Befragten mitbedingte. In den Aussagen der Interviewten wurden neben vielfältigen positiven Erfahrungen mit Mitschüler_innen und Lehrer_innen auch diskriminierende Handlungsweisen deutlich, die nachfolgend stichpunktartig wiedergegeben werden:

Diskriminierende Handlungsweisen der Schüler_innen

Es wurden folgende diskriminierende Handlungsweisen benannt:

- anstarren;
- sich distanzieren, den Betroffenen ausgrenzen/abschieben;
- Hilfe verweigern oder widerwillig leisten;
- Neid auf den Nachteilsausgleich bekunden;
- hänseln, ärgern, verspotten;
- Integrität missachten und handgreiflich werden (vgl. Uhrlau 2006, S. 256).

Diskriminierende Handlungsweisen der Lehrer_innen

Die befragten Schüler_innen nahmen folgende Handlungsweisen der Lehrer_innen wahr, die sie als diskriminierend erlebten:

- sich nicht mit der Schädigung und den Folgeproblematiken auseinandersetzen;
- Engagement vortäuschen, das Kind mit seinen Interessen nicht ernst nehmen, Probleme »aussitzen«;
- mit der Einzelfallhilfe kommunizieren, das Kind übergehen;
- das Kind mit seinen Problemen ablehnen, abschieben, abwehren, verspotten;
- das Kind vor den Mitschüler_innen nicht in Schutz nehmen;
- von dem Kind mehr (Leistung) einfordern als von den anderen Schüler_innen;
- das Kind vor den Mitschüler_innen bloßstellen, vor anderen schlechtmachen;
- alltägliche Hilfen verweigern, Nachteilsausgleiche verwehren (vgl. Uhrlau 2006, S. 259 f.).

Diskriminierende Handlungsweisen der Schulleitung

Die diskriminierenden Handlungsweisen der Schulleitung deuten auch auf hierarchische und institutionelle Diskriminierungen:

- das Kind unbegründet oder mit Ausreden abweisen;
- architektonische Barrieren nach Hinweis nicht beseitigen;
- die Schüler_innen nicht nach speziellen Bedarfen fragen;
- das Kind zur Imagepflege benutzen (vgl. Uhrlau 2006, S. 264).

Es wird deutlich, dass den Befragten verschiedenste Formen der Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen entgegengebracht wurden, für deren Begegnung die betroffenen Jugendlichen zumeist auf eigene oder familiäre Ressourcen und Bewältigungsstrategien zurückgreifen mussten.

4.4 Soziale Herkunft

Soziale Herkunft als entscheidender Faktor

Soziale Herkunft und Bildungserfolg korrelieren in hohem Maße miteinander. Wie bereits ausgeführt wurde, kann insbesondere die Einschränkung des möglichen Bildungserfolges von Migrant_innen als Spezialfall des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungschancen gesehen werden (vgl. Becker/Beck 2011). Soziale Herkunft bezieht sich in diesem Kapitel ausschließlich auf den sozial-ökonomischen Status der Familien, d.h. die Menge des zur Verfügung stehenden Kapitals aufgrund der familialen Erwerbssituation. Erklärungsansätze für Ungleichheit und Diskriminierung rekurren häufig auf vertikale, vereinzelt auf horizontale Differenzierungsmodelle. Vertikale Ungleichheit unterscheidet in der Regel nach Bildung, beruflichem Status, ökonomischem Kapital (oder einem aus diesen Faktoren gebildeten Index). Horizontale Ungleichheit unterscheidet nach Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, ethnischem Hintergrund oder sexueller Orientierung. Beide Modelle schließen einander nicht aus, sondern können in »Verkreuzung« bspw. die Diskriminierung von Frauen in Führungsposition trotz gleicher oder ggf. besserer Bildungsabschlüsse erklären (vgl. hierzu Hartmann 1999).

Unterschiedliche Kompetenzwerte

Die Analyse aktueller Zahlen belegt diese sozial bedingten Disparitäten eindrucksvoll in Bezug auf die Kompetenzwerte von Jugendlichen. Unter Kompetenzwert ist ein insbesondere in Vergleichsstudien benutzter Index zu verstehen, welcher die Leistung von Schüler_innen über Schul- und Ländergrenzen hinweg misst und in Rangfolgen bringen kann. »So haben die Jugendlichen aus den sozial besser gestellten Elternhäusern der oberen Ländergruppe [der ländervergleichenden Analyse – d. Verf.] im Durchschnitt einen Vorsprung von 52 Punkten gegenüber den Jugendlichen aus unteren Sozialschichten. In der unteren Ländergruppe ist der Unterschied sogar noch gravierender: Hier liegen Jugendliche aus unteren Sozialschichten durchschnittlich um 84 Kompetenzpunkte (das entspricht zwei Schuljahren) hinter denjenigen aus oberen Sozialschichten zurück« (Berkemeyer et al. 2012, S. 28).

Nachteile homogener Lerngruppen

Es lässt sich auch feststellen, dass das Gymnasium nicht mehr über die Exklusivität früherer Jahre verfügt, d. h., dass Allokation von Bildungsabschlüssen breiter geschieht und auch ehemals chancenarme Gruppen (Landbevölkerung, Frauen) vermehrt Bildungserfolge erzielen: Das Gymnasium ist nicht mehr ausschließlich den Angehörigen oberer Sozialklassen vorbehalten. Wenn jedoch noch vor sechzig Jahren fast vier Fünf-

tel aller Schüler_innen die Hauptschule besuchten (heute etwas über ein Fünftel) und der Anteil der Besucher_innen des Gymnasiums von knapp über einem Zehntel auf genau ein Drittel (immer gemessen am Gesamt der Schüler_innen) stieg, dann bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass keine Diskriminierung von Kindern aus weniger privilegierten Situationen stattfindet. Gerade leistungs- und sozial schwache Schüler_innen besuchen Hauptschulen (vgl. aktuell auch Berkemeyer et al. 2012, S. 18). In der Folge kommt es zu problematischen Konzentrationen (vgl. Wenzel 2011): Von außen wird die Hauptschule als Abstellgleis wahrgenommen, im Binnenverhältnis werden schlechtere Schulleistungen erbracht, da weniger bessere die schlechteren Schüler_innen unterstützen können. In der Analyse der Daten der Lebenslaufstudie des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* kommen Solga/Wagner (2010) zu folgenden Schlussfolgerungen: »Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass die soziale Distanz zwischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern und Schulkindern in höheren Schultypen größer geworden ist. Die Schrumpfung der Hauptschule wurde im Wesentlichen durch eine Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, erzeugt. Zurückgeblieben sind überproportional Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder gar nicht erwerbstätig sind und die in instabilen Familienverhältnissen aufgewachsen sind [...]. Die Entscheidung über den weiteren Lebensverlauf für Hauptschüler/innen findet damit heute früher statt: nicht erst beim Zugang zur Berufsausbildung, sondern bereits beim Wechsel auf die Hauptschule« (Solga/Wagner 2010, S. 209). Der Verbleib auf der Hauptschule wird zudem zunehmend einem »individuellen Leistungsdefizit zugeschrieben« und die soziale Benachteiligung somit als »individuelles Versagen legitimierbar« (Solga/Wagner 2010, S. 209).

Bildungsentwicklung

Klein et al. (2009) untersuchten auf Grundlage von 72.011 Datensätzen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsentwicklung der Geburtsjahrgänge 1910 bis 1984 im Gebiet der alten Bundesländer. Hierbei zeigen sich vor allem zwei Entwicklungen: Zunächst ist festzustellen, dass in Bezug auf die Sekundarbesuchung Kinder aller Herkunftsklassen im Vergleich zu der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts heute in einem größeren Maße höhere Schulformen besuchen. Die anteilige Steigerung der unteren Klassen fällt dabei stärker aus. Weiterhin, so Klein et al., ließe sich zeigen, »dass für beide Geschlechter zugleich auch die Disparitäten nach den Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus langfristig kleiner geworden sind. Vor allem Familien, in denen der Vater höchstens einen Hauptschulabschluss hat, konnten ihren Beteiligungsrückstand verringern. Es ist also in beiden zentralen Ressourcendimensionen – der sozio-ökonomischen Klassenlage und in der mit Bildung indizierten kulturellen Dimension – zur Verringerung von Disparitäten gekommen« (2009, S. 66). Ehmke (2008) versucht im Hinblick auf den naturwissenschaftlichen Kompetenzerwerb das *Lebensstil-Modell* auf Fragen lernförderlicher Prozesse anzuwenden. Dieses Modell beinhaltet die Annahme, dass Einstellungen und Haltungen zwar von den Lebensbedingungen beeinflusst, jedoch nicht vollkommen überformt sind. Innerhalb sozialer Milieus konstruieren Menschen Lebensführung, Alltagsleben, Freizeit, Werteorientierung, Geschmack etc. Lebensstile ergeben damit eine vertikale und horizontale

Demarkationen überschreitende »Landkarte«. Da sich Lebensstile und die Zufriedenheit mit ihnen typisieren lassen, ist in Bezug auf Bildungsbedingungen »anzunehmen, dass sich bestimmte Wertorientierungen von Familien auch als vorteilhafter oder weniger vorteilhaft im Hinblick auf das häusliche Lernen von Kindern und Jugendlichen erweisen« (Ehmke 2008, S. 133). Ehmkes Studie basiert auf einer im Rahmen von PISA 2006 gewonnenen, repräsentativen Stichprobe von 9.577 Schüler_innen der 9. Klassenstufe. Drei Forschungsfragen stehen hierbei im Mittelpunkt:

- »(1) Welche Profile bildungsrelevanter Prozesse und Einstellungen im Elternhaus lassen sich anhand von Eltern- und Schülerangaben identifizieren? [...]
- (2) Sind bildungsrelevante Prozesse und Einstellungen im Elternhaus abhängig von der sozialen Lage? [...]
- (3) Welche Bedeutung haben unterschiedliche Profile bildungsrelevanter Prozesse und Einstellungen im Elternhaus für den Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen« (Ehmke 2008, S. 135)?

Hier werden zunächst vier Elternhauskategorien mit abnehmend lernförderlichen innerfamiliären Verhaltensweisen erstellt (bildungs- und naturwissenschaftsorientiert; bildungs-, aber wenig naturwissenschaftsorientiert; wenig bildungs-, aber naturwissenschaftsorientiert, wenig bildungs- und nicht naturwissenschaftsorientiert). Stellt man diese vier Kategorien den EGP-Klassen als Sozialschichtindikator gegenüber, so zeigt sich, dass bildungs- und naturwissenschaftsorientierte Elternhaustypen zwar in den Dienstklassen verstärkt vorkommen, weniger förderliche Cluster jedoch auch hier existent sind. Umgekehrt lässt sich feststellen, dass auch in unteren EGP-Klassen ein Anteil von fast 20% besonders förderlichen Elternhaustypen zu finden ist. Vergleicht man diese Ergebnisse nun mit dem Leistungsstand der 9. Klassen in naturwissenschaftlichen Fächern, dann zeigt sich erwartungsgemäß, dass Schüler_innen aus fördernden Elternhäusern und höheren Sozialschichten über ein höheres Kompetenzniveau verfügen. Innerhalb einer Sozialschicht schwächt sich qualitativ der Abstand zwischen förderlichen und wenig förderlichen Elternhäusern ab, insgesamt bleibt dieser jedoch noch erhalten. Damit ergeben sich drei zentrale Ergebnisse: »Ers- tens sollte bei der Interpretation von Befunden zu vertikalen Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung berücksichtigt werden, dass von den Lebensbedingungen in einer spezifischen Sozialschicht nicht direkt auf deren Denk- und Verhaltensmuster geschlossen werden kann [...]. Zweitens liefern die Befunde einen möglichen Ansatz dafür, interindividuelle Unterschiede in der sozialen Mobilität und in der intergenerationalen Statusverbesserung zu erklären [...]. Ein dritter Aspekt bezieht sich auf mögliche Interventionsmaßnahmen. Während die Sozialschichtzugehörigkeit weitgehend stabil ist und von außen kaum beeinflusst werden kann, stellt das lernförderliche Elternverhalten einen veränderbaren Bereich von Familien dar« (Ehmke 2008, S. 144 f.). Bisher liegen jedoch wenige Programme zur intensiven Beratung von Eltern vor. Interventionen im Bereich Bildung und Schule konzentrieren sich in der Regel auf die Kinder und Jugendlichen. Entsprechend weitreichend konzipierte Interventionsansätze sollten durchgeführt und evaluiert werden.

4.5 Weitere Ergebnisse

Die soziale Herkunft ist in hohem Maße für den Prozess der Menschwerdung der Einzelnen ausschlaggebend. Das Konzept der eigenen Selbstwirksamkeit des Individuums hängt von dem Bildungsniveau des Herkunftsmilieus ab. Kinder aus bildungsnahen Milieus erfahren in ihrer familialen Sozialisation eine stärkere Betonung affektiver und kommunikativer Prozesse, weshalb sie sich »selbst stärker in psychologischen Kategorien beschreiben, die kognitive und emotionale Qualitäten in den Vordergrund stellen. Kinder aus bildungsfernen Milieus tendieren dahingegen eher dazu, soziale oder auf Aktivitäten zielende Aspekte in die Selbstbeschreibung einfließen zu lassen« (Grundmann et al. 2010, S. 58), was sich in der Schilderung von Freizeitbeschäftigungen oder anderen sozialen Ereignissen äußern kann.

Auswirkungen von Bildungsentscheidungen

Auch in schulischer Hinsicht sind Disparitäten entscheidend. Van Ophuysen/Wendt (2009) stellen auf Basis einer längsschnittlichen Untersuchung in den Klassenstufen 4 bis 6 (n=630, Daten auf Basis des Projektes *Grundschulübergänge*) die Kompetenzgewinne im mathematischen Bereich in unterschiedlichen Schultypen dar: Zusätzlich zu einer primären und sekundären Diskriminierung aufgrund von Herkunft etc. führt die Wahl des Schultypus demnach auch zu einer individuellen Einschränkung im Lernzuwachs. Konkret bedeutet dies, dass Schüler_innen der Hauptschulen aufgrund des dort vorherrschenden, deutlich ungünstigeren Lernmilieus weniger Lernzuwachs erhalten als solche der Gymnasien. Dieser Lernzuwachs kann in Punkten quantifiziert werden. Unterschiedliche Leistungszuwächse treten auch dann auf, wenn bei der Aufnahme in die verschiedenen Schultypen die Leistungsausgangssituation gleich war: »Schulformunterschiede lassen sich ebenfalls bei den Zuwachsraten nachweisen. Die mittlere jährliche Leistungssteigerung bei Gymnasiasten beträgt 15,7 Punkte. An Gesamt- und Hauptschulen fällt der Lernzuwachs signifikant geringer aus. So beträgt die Zuwachsrate bei Gesamtschülern 11,9 Punkte und bei Hauptschülern nur 9,2 Punkte. Rund 75 Prozent der Interklassenvarianz kann durch die Schulform erklärt werden. Dies ist als Indiz für die »differenziellen Entwicklungsmilieus« zu deuten« (Van Ophuysen/Wendt 2009, S. 316).

Übergangsempfehlungen

In der Diskussion der Frage von Übergangsempfehlungen (siehe Kapitel 1.3) wird das Ausmaß der Diskriminierung und deren Bedeutung für die individuelle Biografie deutlich: Nicht nur Leistungsbewertungen und Übergangsempfehlungen werden von Diskriminierungsmechanismen beeinflusst. Genau diese führen dazu, dass die einzelnen Schüler_innen in den weniger anspruchsvollen Formen der Sekundarstufe nicht in dem Maße Leistungszuwächse erreichen können, wie dies bei gleicher Ausgangslage in einer höheren Schulform möglich gewesen wäre. Biografisch weitergedacht bedeutet dies, dass Möglichkeiten des Erreichens von höheren Bildungsabschlüssen entfallen, was seinerseits mit geringerem sozialem Prestige, weniger Einkommen etc. einhergeht.

Auswirkung auf die Berufsausbildung

Die Chance, in der besuchten Schule einen qualifizierten Schulabschluss zu erwerben, variiert je nach Bundesland erheblich. Der Anteil der Heranwachsenden, die die Schule ohne Abschluss verlassen, liegt im Durchschnitt bei 7% der deutschen Bevölkerung im typischen Alter – variiert aber zwischen 6,1% und 11,9%. Die Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, ist in den ostdeutschen Bundesländern am höchsten. Dies liegt, wie bereits in Kapitel 3.3 thematisiert, auch daran, dass dort die meisten Schüler_innen mit entsprechendem Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet werden (vgl. Berkemeyer et al. 2012, S. 32). Der Hauptschulbesuch und ein entsprechender Abschluss oder der Besuch einer Förderschule mit oder ohne Schulabschluss haben erhebliche Auswirkungen auf die Möglichkeit, eine Berufsausbildung beginnen zu können. Dies bleibt aber Voraussetzung dafür, eine gesicherte soziale Existenz zu erlangen. So zeigt sich beim Zugang zum dualen System ein Ungleichgewicht nach schulischer Vorbildung, das in allen Bundesländern zulasten der Jugendlichen ohne Abschluss bzw. mit Hauptschulabschluss geht (vgl. Berkemeyer 2012, S. 21). Besonders alarmierend ist der Anteil der Förderschüler_innen ohne Abschluss, der aktuell 75,3% beträgt (vgl. KMK 2012, S. XVI). Die durch den Besuch einer Haupt- oder Förderschule bereits feststellbaren ungünstigen Bildungsbedingungen setzen sich im weiteren Verlauf der individuellen Bildungsbiografie kontinuierlich fort.

Da die Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe bereits getroffen worden sind, konzentriert sich die Ungleichbehandlung von Schüler_innen auf die Aspekte der Leistungsbewertung durch Lehrer_innen und die Leistungsförderung im familialen Umfeld. An dieser Stelle stellt auch die fehlende Durchlässigkeit des Schulsystems »nach oben« ein gravierendes Problem dar. So gibt es »in den deutschen Schulsystemen mehr Abstiege als Aufstiege: Vor allem in Berlin, Hessen, Niedersachsen und Sachsen erhalten nur wenige Kinder die Chance, auf eine höhere Schulform zu wechseln« (Berkemeyer et al. 2012, S. 17). Die Quoten liegen zwischen lediglich 0,5% und 3,8% in Bezug auf den Aufstieg aus einer Förderschule in eine höhere Schulform.

Abstumpfungseffekte

Rottleuthner/Mahlmann (2011) kategorisieren vorhandene Studien nach den im AGG genannten Diskriminierungsmerkmalen, erheben rechtliche Reaktionen auf einzelne Ereignisse und ergänzen dies mit einer eigenen Onlineuntersuchung (Datenerhebung Winter/Frühjahr 2009/10). Diese deckt Diskriminierungsereignisse in einer Vielzahl von Lebensbereichen ab, relevant für die vorliegende Expertise sind weniger die dargestellten Fallbeispiele (im Wesentlichen geht es hier um Ungleichbehandlung in der Leistungsbewertung sowie um Diskriminierung aufgrund des Tragens eines Kopftuches), sondern die Verteilung der berichteten Diskriminierungsereignisse über die verschiedenen Lebensbereiche hinweg. Hier nehmen Diskriminierungserfahrungen in der Schule (obwohl mit dem Bereich Universität gekoppelt) mit 12,5% der Nennungen nur eine untergeordnete Bedeutung ein. Dies hängt sicherlich einerseits mit der nicht repräsentativen, selbst-selektierenden Erhebungsmethode zusammen, zeigt aber andererseits auch die »gefühlte Normalität« von Schüler_innen in Bezug auf erlittene

Ungleichbehandlungen: Bei einer praktisch vollständigen Durchlaufquote und der vergleichsweise langen Verweilzeit in Grundschule und wenigstens Sekundarstufe I von mindestens zehn Jahren sowie einer gleichzeitigen strukturellen Benachteiligung wäre ein deutlich höherer Anteil von schulischen Diskriminierungserfahrungen zu erwarten gewesen. Es kann damit argumentiert werden, dass Diskriminierungserfahrungen sich dauerhaft zur individuellen Wirklichkeit entwickeln. Die konstante Benachteiligung und Entwertung wird damit nicht als Störung, sondern als Normalfall angesehen. Gleichzeitig kann Abwehr echter und vermuteter Diskriminierung zum individuellen Habitus werden und es dort zu Verteidigungshandlungen kommen, wo keine echte Ungerechtigkeit vorhanden ist.

Gesamtgesellschaftliche Bildungsarmut

Von besonderer Bedeutung ist das Konzept der *Bildungsarmut* (Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2003). Gemeint ist hiermit die Verteilung von Bildungszertifikaten und Kompetenzen, Bildungsarmut ist damit ein »institutionell geprägtes, auf individueller Ebene gemessenes Merkmal. Aggregiert kann man auf das gesamte Verteilungsspektrum abstellen. Bildungssysteme in ihrer Gesamtheit lassen sich danach beurteilen, wie sich eine Jahrgangskohorte auf unterschiedliche Bildungsabschlüsse verteilt, aber auch danach, wie und in welchen Kompetenzwertbereichen sie über Kompetenzstufen hinweg streut« (Allmendinger/Leibfried 2003, S. 15). Bildungsarmut macht damit die individuellen Folgen mangelnder Beteiligung und Benachteiligung messbar. Bedeutsam ist Bildungsarmut, da hiermit der Mechanismus gesellschaftlicher Exklusion aufgrund fehlender Zertifikate und Kompetenzen erfasst werden kann – Bildungsarmut und strukturelle Benachteiligung stehen miteinander im Kontext. Dies gilt insbesondere gerade weil – wie bereits beschrieben – große bildungspolitische Investitionen getätigt und Erfolge erreicht wurden, d. h. trotz und aufgrund einer – wie Baumert/Maaz es nennen – »beeindruckende[n] Erfolgsgeschichte: Der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss sank seit 1970 von 17,2 Prozent der 15- bis 17-Jährigen auf 7,9 Prozent im Jahre 2006« (2010, S. 160).

Hauptsächlich auf Grundlage der dritten Welle des *European Social Survey* erörtern Bacher et al. (2010) die feststellbaren Folgen von Bildungsarmut. In politischer Hinsicht steht einem geringeren Interesse und Wahlmüdigkeit (insbesondere für Frauen und ältere Menschen) kein geringeres Vertrauen in öffentliche Einrichtungen entgegen. Die sozialen Folgen erklären sich aus dem Mangel an Kompetenzen: geringeres ehrenamtliches Engagement und weniger Hilfsbereitschaft. In wirtschaftlicher Hinsicht kann ein Zusammenhang zwischen dem Anteil an Bildungsarmen in Bezug auf die Gesamtbevölkerung und das Wirtschaftswachstum erkannt werden (je höher, desto geringer): »Eine Reduktion des Anteils Bildungsarmer fördert das Wirtschaftswachstum vermutlich deshalb, weil Bildungsarme nur unzureichend in den Arbeitsmarkt integriert sind. Sowohl eine Höherbelastung mit Arbeitslosigkeit als auch eine Abdrängung in schlecht bezahlte Jobs implizieren ein eher bescheidenes Einkommen für Konsum und damit eine Schwächung eines Hauptmotors wirtschaftlicher Entwicklung. Ein hohes Niveau von Bildungsarmut behindert zudem die Innovationskraft der Ökonomie. Eine Verminderung des Anteils von Bildungsarmen würde sich also auch wirtschaftlich lohnen« (Bacher et al. 2010, S. 492).

Büchner (2010) problematisiert auf der Grundlage von Falldarstellungen die Reduktion von Bildungsarmut bezüglich des Erlangens von Kompetenzen und Abschlüssen innerhalb des formalen Bildungssystems. Gerade die Betonung der Bedeutung von Bildung in einem engen, auf Funktionalität und Formalität gerichteten Begreifen degradiert die Bedeutung von außerschulischer Leistung. In einem breit angelegten Verständnis, in dem Bildung als Menschwerdung und als Kunst der Auseinandersetzung mit sich und der kulturellen Differenz gedeutet werden kann, ist der Nichterwerb von Zertifikaten einer auf Normierung gerichteten Schulbildung ggf. eben kein Zeichen von Bildungsarmut, sondern eines adaptiv-anspruchsvollen, selbst und eigenverantwortlich gesteuerten Erkenntniserwerbs. Diesen Gedanken radikalisiert Amos (2011) aus einem binationalen Vergleich mit dem Schulsystem der Vereinigten Staaten heraus: Sie stellt die Frage, inwiefern die Schule schlechthin in ihrer Allokationsfunktion nicht nur soziale Schließung, sondern über ihren punitiven Umgang mit Widerständigkeit auch sozialen Ausschluss impliziert (und ihren integrierenden Auftrag damit konterkariert). Die Störung des Unterrichts und des Prozesses der Beschulung wird als individuelle Krise verstanden und eben nicht als generelle strukturelle, institutionale und curriculare Infragestellung. Vergleichbares ist auch für den Bereich von Benachteiligung festzustellen: **Wer schulische Diskriminierungsprozesse beenden will, wird nicht umhinkommen, eine Auseinandersetzung mit der Funktion und Bedeutung von Schule auf einem grundsätzlichen Niveau zu führen.** Benachteiligung in der Schule ist nicht zu beenden, wenn Verantwortlichkeiten individualisiert und nicht als Symptom eines strukturellen – gesellschaftsweiten Mangels erkannt werden.

Bildungsdiskriminierung als nicht gewährleistetes Menschenrecht

Motakef (2006) stellt die Beendigung von armutsbedingter, (vor-)schulischer Benachteiligung als Erfüllung eines Menschenrechts dar. Analytische Folie ihrer Überlegungen ist die normative Festlegung eines Rechts auf Bildung. Dieses »enthält nach der Auslegung des UN-Sozialpaktausschusses vier Strukturelemente. Demnach soll das Bildungssystem die Kriterien der allgemeinen Verfügbarkeit, des diskriminierungsfreien Zugangs sowie der Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung gewährleisten« (Motakef 2006, S. 19). Schulbildung sei zwar auch für Menschen in relativer Armut (und mit Migrationshintergrund) verfügbar, jedoch findet eine individuelle Förderung als strukturelles Merkmal in qualitativ und quantitativ verringerter Qualität statt. Wenn, wie Motakef ausführt, jedes zehnte Kind (mit steigender Tendenz) in relativer Armut lebt, dann muss gefragt werden, warum die angeregten Maßnahmen – Einführung von lernanregenden und kompetenzfördernden Ganztagschulen, Unterstützung der Erziehungsberechtigten, Maßnahmen der Jugendhilfe – nicht grundlegender Natur sind: Armutsrisiko sowie Diskriminierung aufgrund eines anderen ethnischen Hintergrundes und Bildungsbenachteiligung bedingen sich gegenseitig und bilden einen Kreislauf. Armut kann somit nicht als Individualisierungsproblem, sondern muss als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden. Dies bedeutet gerade nicht, Bildungsbenachteiligung innerhalb eines benachteiligenden Systems beenden zu wollen, sondern dieses external durch eine Neuregelung der Grundbedingungen zu verändern. Konkret führt dies zu einer Neu- und Umverteilung, bspw. durch die Beendigung von Armutsbedingungen.

Veränderungsansätze

Gomolla (2005) konzentriert sich in ihrer multilateralen Studie auf den Vergleich dreier Strategien zur Entwicklung von Schulstrukturen inklusiver Art, d.h. solchen Ansätzen, die Konzepte der Schulentwicklung mit interkulturellen Fragestellungen verbinden. Ausgewählt wurden neben Initiativen zur Verbesserung der Schulleistung ethnischer Minderheiten und zum Abbau deren Diskriminierung in England das Projekt »Qualität in multikulturellen Schulen« (QUIMS) in der Schweiz und Teile des Landesprogrammes »Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule« (GÖS) in Nordrhein-Westfalen. Ausgangspunkt der Überlegungen dieser Programme ist es, Barrieren des Bildungserfolges von ethnisch bzw. sozial benachteiligten Menschen abzubauen. Hierbei wird deutlich, dass – das unterschiedliche Verständnis der zentralen Ansatzpunkte Qualität, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Evaluation und Chancengleichheit ignorierend – Modelle der Bearbeitung und des Umgangs mit Benachteiligung an eine Transformation des Bildungsbegriffes gekoppelt sind.⁵ In dem bundesdeutschen Modell, so Gomolla, werden vor allem überfachliche und nicht primär leistungsbezogene Einstellungen und Haltungen wie Sozialkompetenzen, Mündigkeit und kulturelles Interesse gefördert. Analog hierzu richtet sich der Maßnahmenkatalog auf eine Öffnung der Schule Richtung Gemeinwesen. Die beiden anderen Strategien sind stärker leistungsorientiert, d.h. im Fokus stehen Instrumente zur Verbesserung der Leistungen und Beteiligungen. Gomolla thematisiert ausführlich die Frage einer kritisch-emanzipativen Perspektive: An welcher Stelle sollen Benachteiligungen bearbeitet werden? Dies kann durch den Abbau von Diskriminierung im sozialen Kontext geschehen, wodurch die Effekte von Bildungsbenachteiligungen abgeschwächt werden können, oder durch eine intensive schulische Förderung, die in der langfristigen Perspektive Diskriminierungseffekte vermindern kann (Output-Orientierung).

Insgesamt lassen sich durch die vorliegende Studie drei idealtypische Interventionsmechanismen identifizieren:

- die Anreicherung von Unterricht und Schulleben um Perspektiven von Vielfältigkeit und Akzeptanz;
- Prozesse der Lernorganisation im Hinblick auf Pluralität und Gleichheit;
- die Output-orientierte Leistungssteigerung insbesondere von Minderheiten, d. h. im vorliegenden Fall von strukturell benachteiligten Schüler_innen-Gruppen (vgl. Gomolla 2005, S. 253).

⁵ An dieser Stelle kann keine Diskussion der Transformationsprozesse gegenwärtiger Gesellschaftsformationen geführt werden. Kursorisch kann gesagt werden, dass Bildungssystem, -institutionen, -begriff, -verständnis und -inhalt im Kontext von Umwandlungsprozessen stehen und sich somit fortwährend verändern. Auf Schulbildung bezogen/heruntergebrochen bedeutet dies: Die Benennung der »MINT-Fächer« und damit die gezielte Förderung von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik kann als Reaktion auf ein demografisches Problem (die Annahme einer Verknappung von Fachkräften in den genannten Bereichen) verstanden werden. Hierbei handelt es sich jedoch gerade nicht um eine bildungspolitische Initiative, sondern um eine Kampagne von Teilen der deutschen Wirtschaft. Mittels Förderungen, Preisen, Auszeichnungen wird direkt auf das Schulprogramm und den Fächerkanon Einfluss genommen. Hierbei handelt es sich um eine Privatisierung und Ökonomisierung der Schulbildung, Bildungsprozesse werden damit zu »Dienstleistung und Ware« (Gomolla 2005, S. 244) und erfahren eine auf Nutz- und Verwendbarkeit hin ausgerichtete Technisierung.

Hierbei bleibt fraglich, ob rein Output-orientierte Strategien der Leistungssteigerung langfristig Erfolge in der Bearbeitung von Benachteiligungen erreichen, d.h. ob die positiven Effekte individueller Förderung ausreichen, um primäre und sekundäre Diskriminierungen strukturell zu verändern.

4.6 Zusammenfassung

In der Sekundarstufe I (und II) verdichten sich Disparitäten und Diskriminierungen im Bildungsverlauf. Besondere Bedeutung kommt dieser Schulstufe zu, da sie unmittelbar in die berufliche Bildung leitet. Weitere Möglichkeiten der sekundären Bildung als Korrektiv existieren nicht. »Die Befunde zu den herkunftsbedingten Disparitäten der schulischen Bildungsbeteiligung und des schulischen Bildungserfolgs zeigen grundsätzlich eine eher stabile Tendenz, die als soziale Diskriminierung von Arbeiterkindern bezeichnet worden ist«, stellt Büchner (2003, S. 15) fest, und obwohl dieses Fazit vor der momentanen Welle bildungspolitischer Aktivitäten gezogen wurde, besitzt es immerhin noch Gültigkeit. Gleichfalls gilt, dass es »sich im Verlauf einer entsprechenden Schullaufbahn vor dem Hintergrund der Wechselwirkung zwischen schulischen Lernbedingungen und dem herkunftsbedingt unterschiedlichen familialen Anregungspotenzial eher noch verstärken kann. Außerdem ist infolge der ungleichen Verteilung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf weiterführende Schulformen eine Verstärkung der sozialen Disparitäten zu beobachten, weil sich schulformspezifische Entwicklungsmilieus (mit unterschiedlichem Anregungsgehalt) nachweisen lassen« (Büchner 2003, S. 15). Alle im AGG genannten Merkmale benötigen eine ungünstige soziale Herkunft als »Motor«. Im Umkehrschluss entfalten sexuelle Identität, Geschlecht oder ethnische Herkunft in den entsprechenden höheren Sozialklassen in Bezug auf Bildungsdiskriminierung deutlich weniger Wirkung.

In der Frage geschlechtsspezifischer Disparitäten wird eine Reduktion des quantitativen Abstandes zwischen männlichen und weiblichen formalen Bildungserfolgen bis zu dem Punkt konstatiert, dass Frauen (insbesondere aus unteren Sozialklassen) öfter das Abitur erreichen als Männer. Damit kann gezeigt werden, dass Disparitäten nicht unveränderbar und durch bildungspolitische Maßnahmen veränderlich sind und dass die Wirkung von Steuerungsmechanismen aufgrund der Komplexität der Systeme und der Eigenständigkeit der Akteur_innen schwer zu berechnen und direkt nachzuweisen ist. Die Auswirkungen von Bildungsdiskriminierung reichen von individuellen Folgen bis hin zu einem gesamtstaatlichen Rückgang an Bildung (Bildungsarmut).

V.

Fallbeispiele Bildungsdiskriminierung

Einzelfälle und Fallbeispiele sind zum Teil unverzichtbar, um komplexen Sachverhalten ein Gesicht zu geben. Sie sollten jedoch aufgrund ihrer geringen Signifikanz mit Vorsicht betrachtet werden: Ein Beispiel von Diskriminierung im Bildungsbereich belegt nicht die These von Diskriminierung im Bildungsbereich. Die folgenden Falldarstellungen⁶ sollten vor diesem Hintergrund als Illustration der bisherigen Erörterungen gelesen werden.

Wohlmeinende Diskriminierung – ein Kind mit Behinderung als Objekt

Die gemeinsame frühkindliche Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung kann aufgrund des großen Maßes an Unvoreingenommenheit bzgl. Diversität gelingen, wenn die Kinder pädagogisch in einer Weise begleitet werden, die die Unterschiede positiv aufgreifen kann. Gerade bei Kindern mit schwersten Behinderungen und eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten besteht die Gefahr, dass diese im Sinne eines (lieb gewonnenen) Objektes für die anderen Kinder fungieren, ohne dass ihre subjektiven Bedürfnisse in angemessener Form berücksichtigt werden. Dies zeigt nachfolgendes Beispiel (vgl. Fritzsche 2005).

Max ist drei Jahre alt, sehr kontaktfreudig und hat aufgrund einer Hirnschädigung eine spastische infantile Zerebralparese, die mit einer stark eingeschränkten Sprechfähigkeit bei gutem Sprachverständnis einhergeht. Max besucht eine integrative Kindertagesstätte, in der im Rahmen einer qualitativen Studie folgende Situation beobachtet wurde:

»Max wird gefilmt und die Kinder werden nach und nach auf die laufende Kamera aufmerksam. Das Kind, Diana, rückt Max besser zur Kamera [...]. Die anderen Kinder gehen, nur Diana bleibt in der Nähe von Max und amüsiert sich sehr. Sie erklärt quasi der Kamera, dass Max »gleich sprechen kann« und fordert ihn auf, sich groß zu machen [...]. Sie merkt, dass er ihre Brille anfassen möchte und geht auf diesen Wunsch in einer längeren Spielphase ein.

6 Die z. T. stark unterschiedliche Syntax der direkt zitierten Falldarstellungen wurde beibehalten.

Später klatscht sie für ihn in die Hände und will, dass er dies auch tut (kann er jedoch nicht). Max reagiert mit äußerst freudigen Lauten. Als wieder andere Kinder hinzukommen und Max nach nebenan geschoben werden soll, entbrennt zwischen Diana und einem zweiten Mädchen (Anna) ein Streit darum, wer den Stuhl schieben darf. Max' Rufe beachten die beiden nicht, es geht um den Akt des Schiebens, darum eine beliebte Handlung ausführen zu können. [...] Max ist für Diana eher ein Spielzeug, eine »echte« Baby-puppe. Es macht Spaß damit zu spielen und Anna und Diana streiten sich um Max auch wie um eine Puppe« (Fritzsche 2005, S. 89 f.).

Diskriminierung in der Schule

Diskriminierung in der Schule findet auf mehreren Ebenen statt, gegenüber den Schüler_innen ebenso wie gegenüber den Eltern. Hierbei ist Wahrnehmung der eigenen Differenz zunächst keine Diskriminierung, sie wird hierzu, wenn aufgrund dieses Merkmals das eigene Verhalten sanktioniert oder herabgewürdigt wird. Streib-Brzič/Quadflieg (2011) berichten von zwei Fällen, in denen genau solche Reaktionen anzutreffen sind:

»Lisa berichtet, dass sie ihr nicht an die Genderrolle angepasstes Outfit veränderte, als sie die Irritation der anderen bemerkte: »ganz früher, als ich in der zweiten Klasse war, hatte ich ganz kurze Haare und [...] Pullis, die eigentlich nur Jungs tragen, und da wurde ich immer für einen Jungen gehalten und [...] da haben wir das dann aussortiert und da hab' ich dann nur noch normale Sachen getragen« (Lisa, 12)« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 30).

Und aus Sicht eines jüngeren Schülers:

»Enno beschreibt, dass er der einzige Junge in seiner Klasse sei, der sich nicht schlägt. Er sagt: »ich bin ein bisschen anders, also in meiner Klasse wird sehr viel gehauen und geschlagen [...] und da bin ich einer der einzigen, die das nicht machen und nicht mögen« (Enno, 8)« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 30).

Diese Situationen werden durch Lehrmaterial unterstützt, welches auf klassische, konservative und heterosexuelle Bilder als »Normalvorstellung« abhebt.

»Susan sagt über die Schulbücher ihres Sohnes in der Grundschule: »also ich glaube Lehrmaterialien sind echt ein ganz wichtiges Ding, also in den Schulbüchern, wie taucht das da auf generell, also nicht nur dieses Muster, Papa, Mama, Kind, sondern, dass da wirklich auch von Papa und Papa und Mama und Mama gesprochen wird, also ganz normal« (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 32).

Auf der anderen Seite sehen sich homosexuelle Eltern oft in der Position, ihre eigene sexuelle Präferenz der Institution Schule gegenüber zu offenbaren. Dies geschieht aus dem Gefühl heraus, dass Teile der sozialen Umgebung hier über mehr Wissen verfügen und den eigenen Kindern durch Gerüchte und Lästereien Nachteile entstehen könnten. Somit entsteht eine paradoxe Situation: Die Institution, in der Diskriminierungen aufgrund sexueller Präferenz stattfinden, ist gleichzeitig diejenige, in der um Schutz des Kindes nachgesucht wird.

»Tanja erlebt die Situation, sich persönlich in der Schule vorzustellen, durchaus ambivalent: *»es ist ja auch eine blöde Situation, ich meine kein normaler Mensch geht los und sagt ich bin heterosexuell, ich möchte hier mein Kind anmelden, und wir müssen immer überall hin und unsere Hosen runterziehen, ich meine, das ist wirklich ein bisschen doof, also das war eigentlich auch immer ein Part, der uns manchmal nicht so gut gefallen hatte, weil wir dachten auch immer, wir überfallen die Leute so, ich meine, wer will denn das auch wissen, manche wollen das ja gar nicht wissen«* (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 32).

Sexuelle Orientierung in der Sekundarstufe

Spätestens in der Sekundarstufe ist nicht mehr nur die sexuelle Orientierung der Eltern, sondern auch der Schüler_innen selbst Ziel möglicher Diskriminierung. Entgegen der Annahme, dass es sich in Sekundarstufen um ein flexibles, tolerantes, institutionelles Klima handelt, scheinen Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung Realität zu sein. Pates et al. (2010) berichten von den Diskriminierungen, die eine 15-jährige Gymnasiastin erlebt hat, und welche Lehren sie aus diesen Vorfällen zieht.

»Ich bin in ein Mädchen aus der Parallelklasse verliebt, aber das sagen wir niemanden! Einmal war da ein Junge aus meiner Schule, 16 Jahre alt: der geht auf einen anderen Jungen vor unserer Schule zu, knutscht mit ihm und geht dann Arm in Arm davon. Was glaubst du, was da los war? »Igitt, kuckt mal, die schwulen Säue!« war noch das Mildeste. Die Lehrer haben nichts gesagt dagegen, bloß gefragt: »Könnt ihr das nicht zu Hause machen?« Beim nächsten Elternabend forderte ein Vater den Schulverweis des Schülers, weil er sonst andere Jungs zur Homosexualität verführe und HIV an der Schule einschleppe« (Pates et al. 2010, S. 24).

Die Marginalisierung von Menschen mit einer sexuellen Orientierung, die nicht dem Mainstream entspricht, gedeiht in einem Klima, in welchem sexuelle Akte und Geschlechtsorgane abwertend konnotiert werden.

»Sie [eine 13-jährige Schülerin – d. Verf.] erklärt des Weiteren den Umgang mit »krassen Wörtern«, die – wie sie betont – unter Jugendlichen nicht mehr als Beleidigungen verstanden werden: *»in unserer Klasse ist das nie böse gemeint. Ich weiß nicht, wie es in andern Klassen ist, aber unsere Klasse ist da eigentlich, man sagt auch »fick dich« nur, um zu sagen »ich mag dich«. Sachen wie »fick dich«, »halt's Maul«, »Schlampe«, »Nutte«, »Fotze«, alles Mögliche ist im [...] Wortschatz sag' ich jetzt mal mit drin. Das ist eigentlich ganz normal, das nehmen wir auch nicht mehr als Schimpfwort«* (Streib-Brzič/Quadflieg 2011, S. 25).

Diskriminierung durch Lehrer_innen (Sekundarstufe I)

Weber (2009) stellt den Fall einer Lehrerin dar, die ihre (männlichen) Schüler mit Migrationshintergrund diskriminiert. Sie empfindet einerseits einen ethnisch bedingten »Kulturkampf«, d.h. eine kontinuierliche Auseinandersetzung, welche sie für insbesondere diese Gruppe von Schülern für typisch hält. Andererseits erlebe sie sich als Frau diskriminiert, und zwar nicht aufgrund eines konkreten Erlebnisses, sondern weil das Geschlechterverhältnis in anderen ethnischen Gruppen vorgeblich ein den Mann begünstigendes, hierarchisches ist. Diese Zuschreibung selbst ist wiederum eine Diskriminierung, ähnlich der empirisch zweifelhaften These einer systematischen »Deutschenfeindlichkeit«.

»Im Umgang mit türkischen Schülern, da bin ich manchmal so müde und habe die Faxen dicke von diesem ewigen Kulturkampf, den sie hier führen. Manchmal will ich ihn nicht mehr führen, weil er immer wieder der gleiche ist. [...] wir hatten ja gerade hier so einen extremen Konflikt hier mit Schülern aus der achten Klasse, die türkischen Jungen das war ja granatenartig und ja, jetzt sind die ja wie immer« (Weber 2009, S. 77).

Und weiter heißt es in Bezug auf das Verhältnis zu türkischen Schülern:

»Und auch der Kampf in der Kantine mit irgendwelchen türkischen Schülern, die sich benehmen wie die Axt im Walde und wenn man ihnen sagt, nimm einmal das Papier hoch, natürlich habe ich auch Schwierigkeiten mit deutschen Jungen, (lacht) die machen das auch nicht, ne? Aber da kommt immer noch dieses Element dazu, [...] als Lehrerin hat man noch viel größere Widerstände zu überwinden, weil die Mütter ja in diesen Familien in der Regel überhaupt nicht zählen [...], ne? Was Papa sagt, das ist das, was zählt« (Weber 2009, S. 78).

Der Gebrauch des Begriffes »Kulturkampf« erfolgt in Anlehnung an Huntington (2002) und ist auch deshalb bezeichnend, weil hier ein Diktum aufgegriffen wird, welches nicht auf Koexistenz abhebt, sondern auf Auseinandersetzung. Auch in der Kantine der Schule geht es nicht um pädagogische Herausforderungen, sondern einen »Kampf«. In diesem martialischen Duktus ist das türkische Kind kein Partner oder Zögling, sondern ein Gegner, der in seinem Wesen vernichtet werden muss. Die Grundsätzlichkeit der Auseinandersetzung wird dadurch betont, dass der zu führende Kampf »immer wieder der gleiche« sei. Die differenzierungslose Zuordnung von »türkischen Schülern« aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit und mit diesen scheinbar in Verbindung stehenden kulturellen Merkmalen und ihre gleichzeitige Herabstufung führt zu einer Diskriminierung dieser Gruppe. Insbesondere interessant ist hier, dass die deutsche Vergleichsgruppe in Bezug auf die Ansprache in der »Kantine« sehr ähnlich reagiert, dieses Verhalten jedoch völlig anders bewertet wird.

Diskriminierung innerhalb der Schüler_innenschaft

Pates et al. berichten von Diskriminierungen, die aufgrund ethnischer Herkunft innerhalb der Schüler_innenschaft stattfinden. Hier erzählt ein 16-jähriger Realschüler:

»Ich komme aus der Russischen Föderation und lebe seit drei Jahren in Deutschland. Meine Eltern haben ihre Arbeitsplätze dort aufgegeben und sind nach Deutschland gegangen, da sie als Juden ihre Religion nicht praktizieren konnten. An meiner neuen Schule habe ich nicht erzählt, dass wir Juden sind. Ist besser so. In den Pausen werden oft Witze erzählt, die auf den Holocaust und die Verbrennung jüdischer Menschen anspielen und dass die Juden reich sind und die Politik manipulieren. Ich sage lieber nichts, meinen Eltern traue ich mich nicht davon zu berichten« (Pates et al. 2010, S. 24).

In gewisser Weise ergänzen und benötigen Diskriminierungserfahrungen durch Lehrer_innen und die Schüler_innenschaft einander. Die Wahrnehmung von Diskriminierung durch höhere hierarchische Stufen (Lehrer_innen) legitimiert das eigene, entsprechende Verhalten. Nicht nur wird hiermit ein »erlernter Sadismus« durch die »Weitergabe« der verletzenden Handlung emotional befriedigt. Auch wird auf einer kognitiven Ebene durch einfaches Modelllernen die Legitimität von Diskriminierungen internalisiert.

»Das primitive Afrika« als ethnisches Stereotyp

Diskriminierung auf anderer Ebene, jedoch auch im Bezugsrahmen ethnischer Herkunft, findet zudem in den Bildungsinhalten der weiterführenden Schule statt. Reichart-Burikukiye fragt in ihrer Untersuchung Berliner Schüler_innen nach deren Bild von dem Leben im derzeitigen Afrika. Hierbei überwiegen Bilder einer archaischen, vormodernen Gesellschaft:

»Ich stelle mir den Tagesablauf so vor, daß nach dem Aufstehen am Morgen die Frauen Nahrung ernten mit den jüngeren Kindern und die Männer mit den älteren Kindern Nahrung jagen, damit sie am Morgen etwas zu essen haben. Mach [sic!] meiner Meinung verläuft der Tag so, daß die Männer meist jagen und auch Hütten bauen und die älteren Kinder helfen ihnen. Die Frauen waschen meist die leichte Bekleidung und erledigen die leichte Arbeit mit den jüngeren Kindern« (Reichart-Burikukiye 2001, S. 76).

Reichart-Burikukiye führt diese stereotypen Assoziationen auf eine institutionelle Form der Diskriminierung zurück, nämlich die Inhalte von sich mit dem Leben in Afrika beschäftigenden Schulbüchern. Hier würde nicht das Bild des modernen Afrikas kommuniziert, sondern kolonialistisch inspirierte Bilder von archaisch lebenden Massai, Pygmäen, von den schönen, armen, glücklichen Wilden.

Bildungsanstrengungen als Reaktionen auf Diskriminierung

Das »Innenleben« von Kindern sozial schwacher Eltern mit Migrationshintergrund schildert King (2009). Sie zitiert ein Interview mit Selcin, einer 23-jährigen Krankenschwester aus unterprivilegierten Verhältnissen und deren Situation im Lauf der Schulzeit.

- »S[elcin]: >... Weil ich hab mich sehr lange Zeit allein gefühlt mit meiner Bildung und mit mir selbst so.
- I[interviewer_in]: Innerhalb der Familie?
- A [sic!]: Innerhalb der Familie, ja. Ich konnte mich halt an niemanden wenden.
- I: Aber das war jetzt nicht, dass das deine Eltern bewusst gemacht haben?
- A [sic!]: Nein. Also, die haben auch immer gesagt, wir bezahlen dir irgendwie Nachhilfelehrer und mach. Aber mir hat die Motivation gefehlt dafür, weil ich hab halt bei anderen Klassenkameraden und Kameradinnen gesehen, die sind nach Hause, haben mit ihren Eltern die Hausaufgaben gemacht oder wurden noch mal von der Mutter oder dem Vater durchgelesen und das hatte ich nie. Ich war halt immer auf mich allein gestellt (...) und ich denk mal das (...) wäre wenn es anders gewesen wäre, wäre es auch anders gelaufen« (King 2009, S. 40).

Der Bildungsaufstieg ist damit gleichzeitig eine Entfremdung von den eigenen kulturellen Wurzeln und der eigenen Identität. Erfolg im Sinne des Erreichens von Bildungsabschlüssen ist damit nicht nur die Voraussetzung des sozialen Aufstiegs, sondern genau dieser führt auch zu einer Trennung von der eigenen Herkunft. Stereotype und diskriminierende Bilder ethnischer Minderheiten können also an zwei Enden »extreme« Verhaltensreaktionen auslösen: Die erste Reaktion besteht in einer sukzessiven Abstumpfung, einer Ablehnung der kulturellen und als oppressiv wahrgenommenen Mainstreamkultur und/oder einem aggressiven Verhalten. Diskriminierung wird in die eigene Realität eingearbeitet, der Widerstand zum allgegenwärtigen Habitus. Die andere Reaktion besteht in besonderen Bildungsbemühungen, gleichsam als Überkompensation des Integrationsanspruches und der Erfahrung von Diskriminierung trotz gleicher Leistung. King berichtet hier von einem Jurastudenten und Sohn marokkanischer Einwanderer. Die Notwendigkeit, besser und anstrengungsbe-reiter als seine deutschen Mitschüler_innen zu sein, wurde ihm sozusagen in die Wiege gelegt. In der Folge ist auch hier eine Abspaltung von der Herkunftskultur vorgenommen worden: Kulturelle Differenz wird als Belastung, nicht als Bereicherung erlebt und nach Möglichkeit nivelliert.

»Er [der Vater – d. Verf.] hat mir z.B. erzählt, wie er ... angekommen ist ... und wie stark ihn das beeindruckt hat, (bewegt) wie stark ihn das beeindruckt hat, was für ein Reichtum da herrscht, wie krass das ist und wie er gemeint hat, ey, wir sind nichts, wir in Afrika sind nichts und wir werden es nie schaffen, wir werden es nie schaffen,Und das hat mein Vater mir auch so erzählt, in diesem Moment hat er genau gemerkt, als er diesen Reichtum gesehen hat, wir sind nichts, wir sind nichts und da wird nie was werden.Und, ehm, das war halt ein Grund warum er wollte / o.k., – mein Sohn soll hier integriert werden. Er soll hier hoch kommen, das hatte dann auch was mit meinem Bildungsweg zu tun, so, der soll hier ganz klar nach oben kommen, so. Und ich werde alles dafür tun, dass er das hinkriegt sozusagen und werd ihm dann eben halt eben keine andere Sprache / er soll halt Deutscher werden so, ja. Und das zog sich halt eben, wie ich vorhin schon angedeutet habe, durch meine ganze Kindheit...das ist ein Auftrag, (lauter) der wurde mir so beschissen noch mal mitgegeben so, ja. – Und das ist'n Druck, und dieser Druck ist immer da – (wird immer leiser) und jetzt da –, vor allem wenn man ihn sich bewusst macht und nicht verdrängt, so hm« (King 2009, S. 27).

Tertiärer Bereich

Die tiefe Verwurzelung von Normalitätserwartungen und der unflexible Umgang mit Differenz wird auch im tertiären Bereich, also dort deutlich, wo sich Bildungserfolge einerseits bereits gezeigt und die soziale Umgebung andererseits aus ebenso gebildeten Individuen zusammensetzt. Discher/Plößer (o.J.) berichten von Studierenden, die aufgrund ihrer nicht perfekten Sprache wie Kinder behandelt und korrigiert worden sind:

»(...) das war auch von Anfang an, als ich sozusagen irgendwelche Satz angefangen habe, dann wird der Satz von meinem Gesprächspartner zu Ende gebracht. Ja, ohne mich zu fragen. Das macht mich auch wütend. Dass mein Gesprächspartner so ungeduldig ist.« (Discher/Plößer o.J., S. 9).

Die Reaktion auf Sprache als Differenz, welche sich ggf. gerade im Bereich höherer Bildung noch ausgeprägter darstellt, drückt sich auch durch entsprechend eindeutige Verhaltensweisen aus:

»Also ich fang an mit denen gebrochen deutsch zu sprechen und die [Studierenden und Lehrenden] so lächeln mich halt an, nicken und dann gehen sie weg« (Discher/Plößer o.J., S. 10).

VI.

Publizierte Handlungsempfehlungen

Die meisten in dieser Expertise rezipierten Studien zur Fragen der Bildungsgerechtigkeit verbleiben nicht nur auf einer deskriptiven oder analytischen Ebene, sondern formulieren Handlungsempfehlungen, die auf den empirischen Erkenntnissen fußen und für das deutsche Bildungssystem oder den jeweiligen Bildungsbereich konkrete Maßnahmen zur Optimierung von Bildungsgerechtigkeit implizieren. Diese sind zum Teil Strukturveränderungsvorschläge, konkrete Bildungsprogramme und -konzepte oder auch Hinweise zur Gestaltung nicht diskriminierender Interaktionen zwischen den beteiligten Akteur_innen. Diese sollen nachfolgend ebenfalls strukturiert, jedoch weitgehend unkommentiert wiedergegeben werden. Die aus Sicht der Verfasser_innen zentralen Aspekte für eine gerechte Bildungslandschaft werden jedoch im abschließenden Fazit punktuell erneut aufgegriffen.

6.1 Bildungsgerechte Kindertagesstätten

Organisationale Bedingungen

Für inklusiv gestaltete Institutionen frühkindlicher Bildung liegen bereits sehr konkrete Handlungsempfehlungen auf institutioneller und interaktionaler Ebene unterschiedlicher Autor_innen vor, die nachfolgend komprimiert werden. So gelingt gemeinsames Spielen und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung am besten, wenn

- das Team (inkl. der Leitung) einer Kindertagesstätte alle Kinder und Eltern willkommen heißt;
- eine entwicklungsförderliche, nicht defizitorientierte Grundeinstellung zur gemeinsamen Erziehung vorherrscht;
- die Bildung von Kleingruppen bzw. Untergruppen möglich ist, die die Annäherung und Kooperation der Kinder begünstigen. Hierfür werden entsprechende Personalkapazitäten benötigt;
- die kindliche Unvoreingenommenheit in Bezug auf Beeinträchtigung genutzt wird;
- Aktivitäten angeboten werden, die alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen beteiligen;
- Kinder individuell bei der Kontaktaufnahme und bei Einigungen unterstützt werden;
- Räume auf die Bedürfnisse aller Kinder angepasst (auch in Bezug auf Pflege) und Spielsachen sowie sonstige Materialien allen Kindern zugänglich gemacht werden;

- | Förderung und Therapie in den Gruppenalltag integriert werden;
- | die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Kinder individuell begleitet wird;
- | vor Aufnahme eines Kindes die Erwartungen der Eltern und der Hilfebedarf des Kindes kommuniziert werden;
- | interdisziplinäre professionelle Kompetenz in Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern vorhanden ist;
- | Möglichkeiten zur Beratung mit anderen Fachkräften bestehen (vgl. Kobelt Neuhaus 2007; Kron 2011; Sarimski 2012).

Index für Inklusion

Zur Entwicklung und Etablierung inklusiver Strukturen in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit hat sich zudem der Index für Inklusion von Booth et al. (2006, S. 14) als pragmatisch-hilfreiches Instrument erwiesen, dessen strukturierter und prozessorientierter Einsatz Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund unterschiedlicher Merkmale entgegenwirkt. Zu den Kernelementen des Index gehören folgende Bedingungen:

- | Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an kulturellen und sozialen Aktivitäten ihrer örtlichen Einrichtungen erhöhen sowie die Ausgrenzung reduzieren;
- | die Kultur, Leitlinien und Praxis in Einrichtungen neu strukturieren, damit sie auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in der unmittelbaren Umgebung eingehen;
- | inklusive Werte in die Praxis umsetzen;
- | alle Kinder, Jugendlichen, Eltern und Mitarbeiter_innen in gleicher Weise wertschätzen;
- | die Unterschiede zwischen den Kindern als Chancen für gemeinsames Spielen und Lernen sehen, anstatt sie als Probleme zu betrachten, die es zu überwinden gilt;
- | das Recht der Kinder auf eine wohnortnahe, qualitativ gute Erziehung, Bildung und Betreuung in ihrer Umgebung anerkennen;
- | Verbesserungen für Mitarbeiter_innen ebenso wie für Kinder herbeiführen;
- | die Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder abbauen, nicht nur für jene mit Beeinträchtigungen oder diejenigen, die als Kinder »mit sonderpädagogischem Förderbedarf« eingestuft wurden;
- | von den bisherigen Versuchen zum Abbau von Barrieren für Spiel, Lernen und/oder Partizipation für besondere Zielgruppen lernen, damit Veränderungen herbeigeführt werden, die Kindern in größerem Ausmaß zugute kommen;
- | sowohl die Entwicklung der Gemeinschaft und Werte als auch der Leistungen betonen;
- | die nachhaltigen Beziehungen zwischen den Einrichtungen und ihrem sozialen Umfeld fördern;
- | begreifen, dass Inklusion in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der frühen Kindheit ein Aspekt von Inklusion in der gesamten Gesellschaft ist (vgl. auch Hansen 2010, S. 76 ff.).

Bildungsprogramm Rucksack

Das aus den Niederlanden stammende und auch in Nordrhein-Westfalen praktizierte Programm *Rucksack* basiert auf der Erkenntnis, dass ein Kind eine Sprache besser erlernt, wenn es seine Herkunftssprache gut beherrscht. Es zielt nicht nur auf das Erlernen der Umgebungssprache ab, sondern unterstützt die Sprachhandlungsfähigkeit der Kinder sowie die soziale Integration ihrer Eltern (vgl. Becker 2006). Die Umsetzung des Programms erfolgt durch Unterstützung sogenannter »Stadtteilmütter«, unter Beteiligung von Müttern aus unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Milieus und vorgefertigten Arbeitsmaterialien in verschiedenen Sprachen, die sowohl in herkunftssprachlichen Gruppenstunden als auch in den Kindertagesstätten in deutscher Sprache eingesetzt werden. Die Evaluation der Rucksack-Projekte zeigt sehr positive Wirkungen, die sich vor allem auf eine deutliche Verbesserung der Kooperation von Eltern und den beteiligten Kindertagesstätten beziehen: »So wird bemerkt, dass Eltern offener im Zugang zur Bildungsinstitution geworden sind und bereitwilliger die Anregungen und Informationen der frühkindlichen Fachkräfte aufnehmen und umsetzen. Gruppenleiterinnen beobachten einen Abbau von Hemmschwellen und eine Verbesserung der Kontakte, Eltern werden stärker als Partner im Erziehungsprozess angenommen« (Albers 2011, S. 103).

Projekt Kinderwelten

Das Berliner Institut für den Situationsansatz (ISTA) an der FU Berlin verfolgt mit diesem Projekt eine vorurteilsbewusste Fortbildung der Fachkräfte in Verbindung mit konkreten Projekten zur Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Auf der Grundlage des *Anti-Bias-Approach* werden zum einen in der pädagogischen Praxis schon kleine Kinder zu einem konstruktiven Umgang mit Aspekten der Differenz, Ungleichheit und Diskriminierung befähigt. Zum anderen sollen im Sinne einer diversitäts- und diskriminierungsbewussten Organisationsentwicklung Teilhabe- und Entwicklungsbarrieren für Kinder im Kontext frühkindlicher Bildung aufgedeckt und abgebaut werden. Erste Evaluationsergebnisse zeigen deutliche Erfolge des Programms im Sinne der Zielerreichung – Fachkräfte vollziehen thematisch sinnvolle Sichtwechsel und Kompetenzerweiterungen, Träger_innen integrieren Aspekte der Diversität und Nicht-diskriminierung in Prozesse des Qualitätsmanagements (vgl. Gomolla 2007, S. 85 ff.).

6.2 Übergang Kindertagesstätte zur Grundschule

Wie bereits erläutert, kommt nicht nur der Gestaltung einzelner Bildungsinstitutionen, sondern auch den Transitionen zwischen bildungsbiografischen Lebensabschnitten eine hohe Bedeutung für die Reduktion von Bildungsbenachteiligungen zu. Für den Übergang in die erste Form schulischer Bildung werden folgende Aspekte empfohlen:

- »Konsistenz: Enge Verzahnung der *institutionen- und ressortübergreifenden Kooperation* zur Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsarbeit insbesondere zur Unterstützung benachteiligter Kinder und ihrer Eltern, beispielsweise nach dem Vorbild der *Early Excellence Centers* in Großbritannien.

- | Frühe Diagnostik der kindlichen Lernvoraussetzungen [...]
- | Förderung von Vorläuferfähigkeiten [...]
- | Anwendung von erprobten Modellen der Öffnung am Beginn der Grundschule: altersgemischte, offene Eingangsstufen für 5-8-jährige Kinder, halbjährige Einschulung [...] und/oder
- | Einrichtung von Förderklassen in der Art der *reception class* für alle 5-jährigen Kinder nach englischem Vorbild« (Gansen 2009, S. 204)⁷.

6.3 Bildungsgerechte Schule

Für Schulen aller biografischen Phasen liegt mittlerweile eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen mit dem Ziel eines Höchstmaßes an Bildungsgerechtigkeit vor. Da die Zusammenhänge und Korrelationen zwischen den verschiedenen bildungsbiografisch relevanten und strukturell miteinander verwobenen Institutionen evident sind, wird nachfolgend auf eine Trennung zwischen Primarstufe und Sekundarstufen verzichtet. Die verschiedenen vorliegenden Studien zeigen, dass für die Schaffung einer bildungsgerechten Schullandschaft auf der **Ebene des Bildungssystems und der Bildungspolitik** institutionell und programmatisch zuvörderst folgende Maßnahmen notwendig wären:

- | Abschaffung der hierarchischen Mehrgliedrigkeit des Schulsystems im Sekundarbereich.
- | Umbau der Grundschule/Sekundarstufe I zu einer Einheitsgrundschule für alle 6- bis 16-Jährigen, in der gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum Erreichen eines ersten Schulabschlusses möglich ist. Eine separierende Verteilung der Kinder nach dem vierten Schuljahr auf verschiedene Schultypen entfällt bei diesem Modell.
- | Eine reformierte Lehrer_innenbildung, die einen wertschätzenden und konstruktiven Umgang mit Heterogenität vermittelt, dies beinhaltet auch die Entwicklung längerfristiger Perspektiven, externer Vorgaben, Richtlinien und Überprüfungsverfahren für den Umgang mit Bildungsdiskriminierung.
- | Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung auf unterschiedlichen, miteinander vernetzten politischen Ebenen (z.B. Bildungs-, Wohnungs-, Stadtentwicklungs- und Beschäftigungspolitik).
- | Die Ausweitung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote und gezielter Förderangebote im Jugendhilfebereich.
- | Bildungspolitische und bildungspraktische Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und individueller Diskriminierung als zentrale Aufgabe einer »Bildung für die Einwanderungsgesellschaft«.
- | Zusammenführung der bislang getrennt geführten Debatten über die Bildungsbenachteiligung von Migrant_innen, den Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität sowie Erfordernisse einer Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus.
- | Ganztagschulen, die mehr Möglichkeiten und Zeit für das Erlernen unterschiedlichster Kompetenzen bieten (vgl. hierzu auch Faust 2003).

⁷ Vorläuferfähigkeiten sind Fähigkeiten, die als Voraussetzung für schulisches Lernen gelten. *Reception classes* sind Vorschulklassen, in denen gezielt auf schulische Lernerfordernisse vorbereitet wird.

Auf der Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung (organisational):

- Eine reformierte Unterrichtspraxis, die stärker auf individuelle Beratung und Förderung denn auf Belehrung abzielt.
- Eine diesem Unterricht entsprechende materielle und räumliche Ausstattung der Schulen.
- Die Bildung kleinerer Klassen, welche Face-to-Face-Interaktionen auf regelmäßiger Basis zulassen.
- Integration von antidiskriminierenden Maßnahmen in laufende Reformvorhaben der Schulen. Diese sollten nicht nur in zeitlich begrenzten Einzelprojekten bestehen, sondern in die tägliche Schulpraxis integriert werden und alltägliches Handeln reflektieren und handeln.
- Erhöhung der Kompetenz von Schulen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und soziokultureller Heterogenität im Sinne einer aktiven Anpassung an die veränderten Voraussetzungen schulischer Aktivitäten durch die systematische Berücksichtigung dieser Aspekte auf allen Ebenen der Schulpraxis und -politik.
- Unterstützung von Schulen bei der Untersuchung schuleigener diskriminierender Handlungskontexte und Arbeitskulturen sowie Steigerung der Problemlöse- und Lernfähigkeit der Organisationen in Bezug auf Heterogenität und Gleichheit.
- Orte und Gelegenheiten vermindern, in denen (unverlierbare) Merkmale sozial bedeutsam, Diskriminierung ermöglicht und Über- bzw. Unterordnung begründet werden.
- Weiterentwicklung der Schulen als »lernende Systeme«.
- Einbezug externer Fachleute und Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Akteur_innen in den Organisationen und aus ihrem Umfeld (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011).
- Dialogische und konflikt- und partizipationsorientierte Arbeitsweisen im Kontext von Schulentwicklung.
- Schaffung von Lerngelegenheiten für Jungen, die eine Gleichziehung mit den Mädchen in den Bereichen Lese- und Rechenkompetenz ermöglichen – z. B. durch relevante Themenwahlen oder aber auch spezifische Interaktionsstile.
- Angebot von Lernphasen, die vom Regelunterricht abweichen und – familienanalog – weniger leistungsorientierte Erfahrungswelten und Lernepisoden ermöglichen (vgl. z.B. Alt/Lange 2007; Gomolla 2005, 2007, 2011; Hormel/Scherr 2005; Müller-Benedict 2007; Maas 2009).

VII.

Zusammenfassende Diskussion

Differenziertes Gesamtbild

Die ausgewerteten Studien in den Bereichen frühkindliche Erziehung, Primar- und Sekundarstufenbeschulung zeigen ein differenziertes und gleichzeitig heterogenes Bild in Bezug auf Benachteiligung und Diskriminierung. Es lässt sich zunächst feststellen, dass der Forschungsstand in Bezug auf den Leistungsstand einzelner Bevölkerungsgruppen und Minoritäten sich insgesamt fundiert und detailliert, zum Teil auch im europäischen Vergleich beeindruckend darstellt. Dies bezieht sich insbesondere auf Mädchen/Frauen, Migrant_innen sowie Menschen schwieriger sozialer Herkunft, zum Teil auf Menschen mit Behinderung. Weniger gut erhoben sind die Einflüsse der Faktoren sexuelle Orientierung und Religion bzw. weltanschauliche Einstellungen.

Uneindeutige Begriffslage

Nicht immer ganz eindeutig ist die Begriffslage; klare Definitionen von (Un-)Gerechtigkeit, (Un-)Gleichheit, Benachteiligung oder Diskriminierung liegen nicht vor. In verschiedenen Studien werden diese unterschiedlich gebraucht, sodass der Vergleich und die Inbezugstellung einzelner Untersuchungen notwendigerweise mit Anpassungsverlusten und Unschärfen verbunden sind. Deutlich ist, dass dies auch für den Begriff *Bildung* selbst zutrifft. Über die Operationalisierungsnotwendigkeit werden verschiedene Aspekte von *Bildung* betont oder vernachlässigt – im Ergebnis geben die gemessenen Werte Teilbereiche und Einzelaspekte (Kompetenzerwerb, Leistungsmessung, mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenzen etc.) wieder, die die Kategorie jedoch nicht vollumfänglich erheben. Hier ist die Verschiebung von einer humanistischen Menschen-Bildung hin zu einer auf Wertungsaspekte und Funktionalität, auf eine Teilnahme an dem Erwerbsleben hin ausgerichteten Bildung auffällig. Eine deutliche rekursive Einwirkung ökonomischer Aspekte (MINT-Fächer oder die Deutung bzw. Begutachtung im Auftrag der Bayerischen Wirtschaft) ist beobachtbar, ohne dass dies in empirischen Arbeiten über Diskriminierung im Bildungssystem tiefer gehend problematisiert würde. Dieser Metadiskurs müsste im Bestreben einer Beendigung von Bildungsdiskriminierung jedoch geführt werden: Im Verständnis der Autor_innen bedeutet dies mehr als eine gerechtere, aber technisch orientierte Verteilung von Bildungsabschlüssen und -zertifikaten, sondern das Recht des Individuums auf einen inhaltlichen, sozialen, kulturellen und persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess. Unmerklich ist hier – wobei die gegenwärtigen Untersuchungen möglicherweise einen erheblichen Beitrag leisten können – eine Verschiebung von einem

emanzipatorischen hin zu einem affirmativen Verständnis von Bildung erfolgt. Die Forderung einer Kritikfähigkeit als Synonym einer weitreichenden Kenntnis und Reflexionsfähigkeit gesellschaftlicher Zusammenhänge ist bereits hinreichend formuliert – sei es in Adornos zugespitzter Forderung der unter allen Umständen zu verhindernden Reproduktion eines zweiten Auschwitz oder Heydorns Warnung vor der maximalen Effizienz in einer technologischen Gesellschaft der Anpassung –, gerät jedoch mitunter in Vergessenheit. Die Frage von Funktionalität/Brauchbarkeit und Persönlichkeitsbildung ist in den derzeitigen Diskursen weitgehend unberücksichtigt. Ebenso gilt für die Frage kultureller, sozialer oder politischer Teilhabe. Die Frage der Bildungsdiskriminierung geht deshalb zwangsweise mit der Frage nach einer generellen Geeignetheit jetziger Bildungssysteme einher. Scharf formuliert können auf Selektion und Segregation beruhende Bildungssysteme nur zu einer tradierten »Bildungsapartheid« (Sünker 2012, S. 254) führen.

Derzeitige Erhebungsmethoden

In diesem Sinne muss gefragt werden, inwieweit Leistungs- und Kompetenzmessungen oder Zertifikatszuweisungen geeignet sind, Diskriminierungsprozesse im Bereich von Bildung zu messen. Eindeutig ist, dass Mädchen auch aufgrund struktureller Veränderungen ihren Anteil am Erwerb der allgemeinen Hochschulreife erhöht haben und in Bezug auf Abschlüsse auch im tertiären Bereich zu den Gewinnerinnen zählen. Aus »dem katholischen Mädchen vom Lande« sei, so die vielfache Diagnose, »der verarmte Migrant« geworden – angesichts einer Zunahme des Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund an der (west-)deutschen Gesamtbevölkerung von 4,3 % im Jahr 1970 und 7,3 % im Jahr 1987 (vgl. Hubert 1998; ausführlich: Bade 2004, S. 417–436) und gleichzeitig fortschreitender Binnenwanderung der Landbevölkerung in Richtung der urbanen Zentren vielleicht nicht ganz unerwartet. Von einem Ende der Bildungsdiskriminierung von Mädchen und Frauen zu sprechen, ist jedoch weithin in einer lebenslaufbegleitenden, ggf. sogar intergenerationellen Perspektive gewagt: Frauen sind in Führungspositionen weiterhin ebenso unter- wie sie in sozialen, (früh-)pädagogischen und pflegerischen Berufen überrepräsentiert sind. Die Erhöhung der Attraktivität der technischen Berufe für Arbeitnehmerinnen mag ein Weg der Veränderung sein, die bewusste Steuerung des Einkommensniveaus zugunsten »typisch weiblicher« Berufe und Professionen könnte ein anderer sein. Da diese Positionen häufig im öffentlichen Dienst oder ihm nah gestellt angesiedelt sind, kann ein möglicher Eingriff in die unternehmerische Freiheit kein Hinderungsgrund sein. Bildungsgerechtigkeit kann somit durch die Aufweitung des Spektrums primärer und/oder tradierter Interessen ebenso geschehen wie durch eine bildungsgerechte Entlohnung. Die Verweigerung einer Frauenquote für Unternehmen mit Aufsichtsrat ist hier im Übrigen statistisch vielleicht wenig relevant, im Hinblick auf ihre Symbolkraft für einen die Diskriminierung bekämpfenden Staat jedoch ungünstig.

Bildung als Persönlichkeitsbildung beinhaltet auch eine normative Ebene. Anders als ein funktionales Verständnis von Bildung, welches über den Grad der Passung zur wirtschaftlichen Verwertung von Bildungsinhalten operationalisiert werden kann, entzieht sich Persönlichkeitsbildung zum Teil der empirischen Messbarkeit und wird damit in der derzeitigen Forschung nicht dargestellt. Dieser normative Anteil – die Vorwegnahme des zukünftig Wünschenswerten (Jürgen Zinnecker) – macht jedoch genau den diskriminierungsabbauenden Teil von Bildung aus.

In Bezug auf das AGG kann gesagt werden, dass dieses aufgrund fehlender Intersektionalität und sozialer Herkunft/Armut die Wirklichkeit von Bildungsdiskriminierung nur bedingt abbilden kann. Ethnische Herkunft, Geschlecht, Behinderung oder sexuelle Orientierung stellen vom Grundsatz her keine falschen Kategorien dar, werden in allen Bildungsbereichen in der Regel erst in Kombination, d.h. in der Verschränkung, mit einer ungünstigen sozialen Herkunft und einem niedrigen Sozialstatus relevant. Vereinfacht gesprochen wird der Sohn des iranischstämmigen, promovierten Rechtsanwaltes muslimischen Glaubens wahrscheinlich im Bildungssystem keine Benachteiligungen erfahren, sein Gegenpart aus der ungelerten Arbeiter_innenschaft aufgrund der bereits dargestellten Mechanismen jedoch schon. Da soziale Herkunft auch ohne konfundierende Merkmale in Bezug auf Diskriminierung wirksam ist, kann deren Ausklammerung nur als unglücklich bezeichnet werden.

Schlussfolgerungen und Forderungen

In der Literatur werden nur wenig Kontroversen in Bezug auf Bildungsdiskriminierung benannt. Praktisch alle Studien identifizieren Formen der Benachteiligung, Begründungen sind häufig die soziale Herkunft der Eltern oder die Zuschreibung abweichender Merkmale, bspw. im Kontext von Behinderung. Hiermit hängen institutionelle Bildungsentscheidungen zusammen, die ihrerseits durch das viergliedrige Bildungssystem bedingt werden. In der Folge tradiert sich Benachteiligung.

Die, praktisch unwidersprochene und in den letzten Jahrzehnten immerfort wiederholte, zentrale These lautet hierbei, dass Benachteiligung im und durch das Bildungssystem tatsächlich gegeben ist. Diese Disparität im Bildungserwerb entsteht primär aufgrund sozialer Herkunft und führt zu primären/kognitiven/lerntheoretischen und sekundären/strukturellen/strategischen Herkunftseffekten in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit. Aber auch Aspekte, die in enger Verbindung zu personalen Eigenschaften einer Person stehen – z.B. kognitive oder körperliche Beeinträchtigungen –, können Diskriminierung auf unterschiedlichsten Ebenen zur Folge haben. Kontroversen sind ggf. in der Bedeutung von Bildung festzustellen (instrumentelle Verwertbarkeit, Akteur_innen am Markt oder Persönlichkeitsbildung). Weiterhin herrscht weitgehend Einigkeit über die politische Steuerbarkeit, strittig ist allenfalls die Art und Weise eben dieser.

In Betrachtung der bisher dargelegten Einzelergebnisse und Diskussionen regen die Autor_innen dieser Expertise in Bezug auf den Umgang mit Bildungsdiskriminierung an:

- | Bildung muss in ihrem Gehalt (wieder) neu be- und überdacht werden. Hierin liegt die Aufforderung, Bildung zu re-humanisieren und zu ent-funktionalisieren. Lernen kann nicht nur auf eine zukünftige (ökonomische) Verwertbarkeit hin gemessen, geplant und durchgeführt werden.
- | Multinationale Testungen sind in ihrem Design und ihrer Aussagekraft über den Leistungs- und Kompetenzstand beeindruckend. Zu diskutieren ist jedoch, inwieweit tatsächlich Diskriminierung im Sinne der hier benutzten Nichtexistenz von Gerechtigkeit gemessen wird. Wenn Bildung breiter zu verstehen ist, nämlich als Möglichkeit eines weit verstandenen inhaltlichen, kulturellen, individuellen und sozialen Lernens, sind derzeitige Instrumente der Leistungsmessung für Aussagen über den Umfang von Diskriminierung möglicherweise eher ungeeignet – Bildungsdiskriminierungen müssten anders erfasst, operationalisiert und erhoben werden.
- | Die einzelnen AGG-Merkmale müssen zusammengeführt und insbesondere im Kontext sozialer Herkunft diskutiert werden. Eine Debatte zu einzelnen Merkmalen entspricht weder der Realität der Betroffenen noch ist sie in der Praxis umzusetzen: Antidiskriminierung muss als gesamtgesellschaftliche Anstrengung verstanden werden. Dies schließt die Bearbeitung einzelner Diskriminierungsmerkmale bei gleichzeitigem Fortbestehen anderer aus. Diskriminierung muss analytisch und im öffentlichen Diskurs als intersektionaler und damit konstruierter und konstruierender Prozess verstanden werden.
- | Damit sind Defizitorientierungen grundsätzlich infrage zu stellen. Diese konstruieren einen Normalitätsbegriff, welcher im vordergründigen Diskurs über Diskriminierung untergeht: So entspricht das *Alter* der Abweichung der Norm »Jung-Sein«. Antidiskriminierungsansätze sind dann reichlich technisch verstanden (Einbau von Rampen oder Barrierefreiheit), ohne dass die grundsätzliche Typisierung und Diskriminierung damit bearbeitet wäre.
- | Hiermit verbunden ist die Beendigung eines Gedankens, der Diskriminierung als zeitlich befristetes und situativ auftretendes Moment versteht. Diskriminierungen haben für das Individuum langfristige Folgen und müssen deshalb in biografischer Perspektive gedacht und bearbeitet werden: So führt Diskriminierung im Bildungsbereich zu Diskriminierung im Alter. Gleichzeitig ist die Diskriminierung von Frauen nicht durch eine Veränderung der Zertifikatsquote erreicht, wenn in der biografischen Perspektive im Erwerbsleben Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten fortbestehen.
- | Im Bezug auf Bildung sind umfangreichere Konzepte und Veränderungen zu fordern. Hier müssen *Bottom-up-Ansätze* (Diskriminierungsabbau durch Förderung individueller Leistung und Zugänge zu höherwertigen Zertifikaten, Diversity-Mainstreaming in den Bildungsinstitutionen) und *Top-down-Modelle* (Diversity-Mainstreaming als verpflichtendes Ausbildungsfach in Studium/Ausbildung, Akademisierung der frühkindlichen Pädagogik, strukturelle und systematische Veränderungen im Bildungssystem, Abbau von Armut) gleichzeitig ansetzen. Das Ende von Benachteiligungen kann nur durch eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung geschehen.

- I Schaffung von Gerechtigkeit im Bildungssystem: Auflösung der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, dadurch Beendigung von Segregation und Homogenisierung ungünstiger Lerngruppen und -situationen, »wirkliche« Ganztagschule im Sinne ganzheitlichen Lernens über den gesamten Schultag (jedoch nicht als Betreuungsmöglichkeit), verpflichtende kostenfreie frühkindliche Bildung.
- I Verpflichtender Einsatz des Index für Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2003; Booth et al. 2006) als Instrument, um Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt zu entwickeln. Der Index für Inklusion bietet Schulen und Kindertagesstätten einen Orientierungsrahmen, mit dem systematisch an humanistischen, inklusiven Wertehaltungen gearbeitet werden kann. Der Index für Inklusion ist mittlerweile in zahlreiche Sprachen übersetzt worden und findet seine Anwendung derzeit zum Beispiel in Kölner Grundschulen, die sich von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in ihrem Inklusionsprozess professionell begleiten lassen.
- I Flächendeckender Einsatz von Schulsozialarbeiter_innen und weiterem pädagogischen Personal an Schule als selbstverständliche Rahmenbedingung für gelingende Bildung in allen Schulstufen und -formen.

Zentrale Forschungsdesiderata

- I Die durchaus als tragisch zu bezeichnende Reduzierung intrinsischer Motivation innerhalb der ersten Schuljahre eines Kindes kann als alarmierend gewertet werden und die Suche nach Ursachen und Verantwortlichkeiten sollte sowohl aus bildungspolitischer Sicht als auch innerhalb der Forschung verpflichtend sein (vgl. Gisdakis 2007).
- I *»Demgegenüber sind sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Diskriminierungen im Bildungssystem darauf verwiesen, nicht von den Eigenschaften und Merkmalen von Individuen als Angehörige sozioökonomisch und ethnisch unterscheidbarer Gruppen auszugehen, die aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit Benachteiligung erfahren«* (Hormel/Scherr 2010, S. 16). Dies bedeutet für Forschungsansätze, dass diese die Strukturen von Diskriminierungen in den Bildungsinstitutionen nachvollziehen und sichtbar machen müssen. Selbiges gilt auch für Unterricht/Bildungsangebote als Tätigkeit in der individuellen und direkten Verantwortung der Lehrer_innen. In kaum einer anderen Profession ist der Gestaltungsraum, die Interpretation und Umsetzung der Lehrpläne etc. in derart unmittelbarer und unkontrollierter Verantwortung der individuellen Lehrkraft. Zudem handelt es sich bei verbeamteten Lehrer_innen um ein besonderes Beschäftigungsverhältnis, das durch die formal gegebene Sicherheit (gerade im Vergleich zu prekären Arbeitsverhältnissen) die Ausstattung von Inhalten im Sinne der Fachkräfte begünstigt. Inhalte, Unterrichtsdidaktik, die eigene Positionierung gegenüber den Schüler_innen usw. könnten demnach unkontrolliert an die individuellen Eigenschaften und persönlichen Ausrichtungen angepasst werden. Diese Mechanismen gilt es transparent zu machen.

- | Die Expertise zeigt, dass eine Vielzahl von empirischen Studien vorliegt, die die systematische Herstellung und Verfestigung von Diskriminierung und Bildungsgerechtigkeitsungerechtigkeit durch das deutsche Bildungssystem offenlegen. Wenige Erkenntnisse sind nach wie vor zu alltäglichen, interaktionalen Formen von Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen verfügbar. Die Fragen, wie die Beteiligten diskriminierende Umgangsformen erleben, wie sie damit umgehen und welche Konsequenzen sich aus ihrer Sicht für ihre weiteren (Bildungs-)Wege aus diesen Erfahrungen ergeben, sind noch weitgehend unerforscht. Hier sind dringend qualitative Forschungsdesigns zu entwickeln, die die subjektiven Perspektiven der Betroffenen erfassen, nachzuvollziehen helfen und als Basis für die Entwicklung antidiskriminierender Strategien dienen können. Es ist vorstellbar, dass allein die inkorporierte Haltung bzw. Einstellung spezifischer Personengruppen gegenüber Lehrer_innen bereits Ungleichheit produziert. Die erkenntnisleitende Frage wäre hierzu, wie dies geschieht und welche Auswirkungen hieraus entstehen. Zudem: Verstärken Lehrer_innen differenzierte Verhaltensweisen unterschiedlicher Eltern?
- | Bildungspolitische Entscheidungen, die Verbesserung von Unterrichtsqualität und die gesamten Lebenslagen der Schüler_innen und ihrer Familien sollten in Forschungszusammenhängen eine stärkere und systematische Berücksichtigung erhalten (vgl. Kornmann 2003).
- | Qualitative Forschungen mit dem Ziel einer vertiefenden Erkenntnis zu den Rahmenbedingungen eines gelingenden, diskriminierungsfreien Bildungsortes unter Berücksichtigung sowohl der Schüler_innen, der Eltern als auch der Lehrer_innen und ihrer Erfahrungen und Strategien sowie Konzepte sollten von Erziehungswissenschaftler_innen konzipiert und öffentlichen Stellen finanziert werden.

Literaturverzeichnis⁸

- Albers, T. (2011):** Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München
- Allmendinger, J. (1999):** Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 50. Jg., H. 1, S. 35–50
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003):** Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22, S. 12–18
- Alt, C. (2007a):** Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden
- Alt, C. (2007b):** Die Grundschul Kinder im Kinderpanel. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 7–17
- Alt, C./Lange, A. (2007):** Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen im benachteiligten Stadtgebiet? Bildungsvergleich im Wandel der Zeit. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 137–162
- Amos, K. (2011):** Schule und sozialer Ausschluss. In: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen. Wiesbaden, S. 319–336
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2010):** AGG-Wegweiser. Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. Berlin
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Bacher, J. (2010):** Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 475–496
- Bade, K. (2004):** Sozialhistorische Migrationsforschung. Osnabrück
- Baier, F. (2007):** Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern
- Baumert, J./Maaz, K. (2010):** Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 159–180

⁸ Zur besseren Lesbarkeit wurden alle Angaben ab drei Autor_innen im Text abgekürzt, hier die vollständigen Daten.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden

Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten. Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 261–331

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin. (http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschure_UNKonvention_KK.pdf?_blob=publicationFile, Mai 2012)

Becker, B. (2010): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion. Die Wahl von unterschiedlich stark segregierenden Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 17–48

Becker, B./Biedinger, N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58. Jg., H. 4, S. 660–684

Becker, B./Reimer, D. (2010): Etappen in der Bildungsbiographie. Wann und wie entsteht Ungleichheit? In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiografie. Wiesbaden, S. 7–16

Becker, J. (2006): Rucksack: Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. In: Regiestelle E&C der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund. Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen. Berlin, S. 63–68 (<http://www.eundc.de/pdf/50000.pdf>, März 2012)

Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 85–129

Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung* Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 11–38

Becker, R./Beck, M. (2011): Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung* Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 121–138

- Becker, R./Lauterbach, W. (2010):** Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung. Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 126–155
- Bellenberg, G./Hovestadt, G./Klemm, K. (2004):** Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Essen
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V. (2012):** Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh (herausgegeben durch: Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung)
- Betz, T. (2007):** Formale Bildung als »Weiter-Bildung« oder »Dekulturation« familialer Bildung. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 163–188
- Betz, T./Lange, A./Alt, C. (2007):** Das Kinderpanel als Beitrag zur Sozialberichterstattung über Kinder. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3. Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 19–60
- Biedinger, N./Becker, B. (2010):** Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 49–80
- Biermann, C. (2007):** Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim, München
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Daniel, H.-D./Hannover, B./Lenzen, D./Prenzel, M./Roßbach, H.-G./Tippelt, R./Wößmann, L. (2012):** Gutachten zur Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Hannover, B./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Prenzel, M./Wößmann, L. (2009):** Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden (herausgegeben durch: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.)
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L. (2007):** Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden (herausgegeben durch: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.)
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Prenzel, M./Wößmann, L. (2008):** Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. Wiesbaden (herausgegeben durch: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.)

- Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.) (2003):** Index für Inklusion. Halle, Wittenberg
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2006):** Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertagesstätte entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Frankfurt/M.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (2003):** Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg
- Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. (2010):** Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 375–397
- Boudon, R. (1974):** Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971):** Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Brighouse, H. (2003a):** Educational Equality and Justice. In: Curren, R. (Ed.): A Companion to the Philosophy of Education. Oxford, S. 471–486
- Brighouse, H. (2003b):** School Choice and Social Justice. Oxford
- Büchner, P. (2003):** Stichwort. Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. J., H. 1, S. 5–24
- Büchner, P. (2010):** Kindliche Bildungsarmut und die relationale Logik des Bildungsgeschehens. Über die Herstellung von Bildungsarmut und mögliche Auswege aus der biographischen Sackgasse. In: Brake, A./Bremer, P. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit. Weinheim, München, S. 31–44
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006):** Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Carle, U./Wenzel, D. (2007):** Vorschulische Bildung im Kindergarten. In: Haring, M./Palentien, C./Rolfs, C. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Wiesbaden, S. 185–202
- Crenshaw, K. (1994):** Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: Fineman, M./Mykitiuk, R. (Eds.): The public nature of private violence. New York, S. 93–118

- Czock, H./Radtke, F. (1984):** Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung. In: päd. extra, 12. Jg., H. 10, S. 34–39
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2004):** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln
- Diefenbach, H. (2010):** Jungen – die »neuen« Bildungsverlierer. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 245–271
- Diehm, I./Kuhn, M. (2005):** Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden, S. 221–232
- Discher, K./Plößer, M. (o. J.):** Ergebnisbericht. Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel. (http://www.fhkiel.de/fileadmin/data/praesidium/Hochschule_mit_Zukunft/Aktuelles/Migration_und_Bildung/Ergebnisbericht_Studierendenumfrage_Migration.pdf, Mai 2012)
- Ditton, H./Krüsken, J. (2010):** Effekte sozialer Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe. In: Neuenschwander, M. P./Grunder, H.-U. (Hrsg.): Schulübergang und Selektion. Zürich, S. 35–59
- Ehmke, T. (2008):** Welche Bedeutung haben lernförderliche Prozesse und naturwissenschaftsbezogene Einstellungen im Elternhaus für die Erklärung sozialer Disparitäten in der naturwissenschaftlichen Kompetenz? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 10/2008, S. 129–148
- Elwert, G. (2007):** Ethnizität und Nation. In: Joas, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/M., S. 267–286 (überarbeitet von E. Alber)
- Erben, S. (2009):** Zwischen Diskriminierung und Straffälligkeit. Diskriminierungserfahrungen straffällig gewordener türkischer Migrant*innen der dritten Generation in Deutschland. München
- Faulstich-Wieland, H. (2008):** Schule und Geschlecht. In: Helsper, H./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 673–696 (2. Auflage)
- Faust, G. (2003):** PISA und die Grundschule. Interpretation der Befunde und mögliche Konsequenzen. In: Politische Studien, 54. Jg., Sonderheft 3, S. 36–55
- Fend, H. (2009):** Entwicklungslinien im Bildungswesen des 21. Jahrhunderts. In: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrbildung. Wiesbaden, S. 19–24

Forum Bildung (2001): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

Frank, A. (2006): Personale und soziale Ressourcen von Grundschulkindern bei schultypischen Problemen. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Wiesbaden, S. 156–176

Fritzsche, R. (2005): Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe. In: Schöler, J. (Hrsg.)/Fritzsche, R./Schastok, A. [sic!]: Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Weinheim, S. 80–116 (2. Auflage)

Frohn, D./Herbertz-Floßdorf, M./Wirth, T. (2011): Wir sind Eltern. Eine Studie zur Lebenssituation Kölner Regenbogenfamilien. Köln

Gansen, P. (2009): Chancenungleichheit von Anfang an - Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. In: Buschkühle, C.-P./Duncker, L./Oswalt, V. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Wiesbaden, S. 193–214

Gisdakis, B. (2007): Oh, wie wohl ist mir in der Schule ... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 107–136

Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster

Gomolla, M. (2006): Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele. Münster

Gomolla, M. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 61–93 (2. Auflage)

Gomolla, M. (2010): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 87–102 (4. Auflage)

Gomolla, M. (2011): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach, S. 41–60

Gomolla, M./Radtke, F. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden

Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2010): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 51–78 (4. Auflage)

Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: weiblich–männlich? Meisenheim

Hansen, G. (2010): Inklusion und frühe Förderung. In: Jennessen, S./Ortland, B./Lelgemann, R./Schlüter, M. (Hrsg.): Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion. Stuttgart, S. 75–90

Hartmann, P. (1999): Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung. Opladen

Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., H. 1, S. 1–17

Heinzel, F. (2007): Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. Frankfurt/M.

Heinzel, F./Prenzel, A. (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Opladen

Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7. Jg., H. 2/3, S. 77–86

Hillmert, S. (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 79–106 (4. Auflage)

Höblich, D. (2010): Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von Schülerinnen. Wiesbaden

Horkheimer, M. (1992) [1937]: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M.

Hormel, U. (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 173–195

Hormel, U./Scherr, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bonn

Hormel, U./Scherr, A. (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Dies. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 7–20

Hradil, S. (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden

Hubert, M. (1998): Deutschland im Wandel. Geschichte der deutschen Bevölkerung seit 1815. Stuttgart

Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden (2. Auflage)

Huntington, S. P. (2002): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München

Jantzen, W. (2002): Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 4. Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. München, S. 317–394

Kastirke, N./Holz, A. (2010): »Bist Du schwul oder was?« Erklärungsansätze und Interventionsstrategien zur Homophobie an Schule. In: Köker, A./Romahn, S./Textor, A. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Bad Heilbrunn, S. 146–153

King, V. (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 27–45

Katzenbach, D./Schroeder, J. (2007): »Ohne Angst verschieden sein können«. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, 2. Jg., H. 1. (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>, Mai 2012)

Kirsten, C./Dollmann, J. (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 116–144

Klein, M./Schindler, S./Pollak, R./Müller, W. (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 12. Jg., H. 12, S. 47–73

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh (http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf, Mai 2012)

- Kobelt Neuhaus, D. (2001):** Qualität aus Elternsicht. Seelze
- Köker, A./Romahn, S./Textor, A. (2010):** Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn
- Köller, O. (2004):** Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Kornmann, R. (2003):** Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in »Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen«. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Opladen
- Kraft, D. (2012):** Jesus? Kommt nicht in die Krippe! In: taz, 17.02.2012, S. 13
- Krebs, A. (2000):** Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt/M.
- Krebs, A. (2002):** Gleichheit oder Gerechtigkeit. Warum der Feminismus nicht auf Gleichheit setzen sollte. In: Christensen, B. (Hrsg.): Wissen Macht Geschlecht. Philosophie und die Zukunft der »Condition Féminine«. Zürich, S. 563–575
- Kreienbaum, M. (2010):** Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 697–704
- Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (2007):** Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt
- Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.) (2011) :** »Dabei sein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München (2. Auflage)
- Kreyenfeld, M. (2010):** Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Hormel, U./Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 99–123.
- Kron, M. (2011):** Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): »Dabei sein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 190–200 (2. Auflage)
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (2011):** Bildungsungleichheit revisited? – Eine Einleitung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (Hrsg.): Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 7–21

Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden

Lehmann, R. (2006): Zur Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für den Lernstand am Ende der Klassenstufe 4. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Wiesbaden, S. 109–121

Leiprecht, R./Lutz, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, S. 218–234

Leu, H. R. (2007): Segregation – schon im Kindergarten? In: DJI Bulletin 80, S. 23–24

Liebscher, D./Fritzsche, H./Pates, R./Schmidt, D. (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden.

Littmann-Wernli, S./Schubert, R. (2001): Frauen in Führungspositionen – Ist die »gläserne Decke« diskriminierend? In: Arbeit, 10. Jg., H. 2, S. 135–148

Lohfeld, W. (2008): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden

Maas, M. (2009): Zur Bildungsgerechtigkeit der Schule im Jahr 2020. In: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrbildung. Wiesbaden, S. 105–110

Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U. (2011a): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf, Berlin

Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn

Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2011b): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 69–102

Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden, S. 153–182 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009)

- Maaz, K./Neumann, M./Trautwein, U. (2009):** Schulsysteme im deutschsprachigen Raum. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 171–179
- Melzer, W./Bilz, L./Dümmler, K. (2008):** Mobbing und Gewalt in der Schule im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Weinheim, S. 116–140
- Meyer, K. (2007):** Warum sollten Chancen gleich sein? Chancengleichheit und Egalitarismuskritik. In: Bohse, H./Walter, S. (Hrsg.): Ausgewählte Beiträge zu den Sektionen der GAP.6. Paderborn, S. 764–779
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011):** Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Freiburg
- Moser, V. (2006):** Geschlechterinszenierungen in der Sonderschule. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik, 75. Jg., H. 4, S. 310–317
- Motakef, M. (2006):** Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin
- Müller-Benedict, V. (2007):** Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am Stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59. Jg., H. 4, S. 615–639
- Münchmeier, R./Otto, H. U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002):** Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen
- Nauck, B. (1994):** Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München, S. 107–142
- Oswald, H./Krappmann, L. (2004):** Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 4, S. 479–496
- Pates, R./Liebscher, D./Fritzsche, H./Karawanskij, S./Schmidt, D. (2010):** Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden
- Pekrun, R. (1993):** Themenschwerpunkt »Lernmotivation«: Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7. Jg., H. 2, S. 71–76
- Petersen, P.-E. (2008):** Autoritarismus und Diskriminierung. In: Petersen, P.-E./Six, B. (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim, Basel, S. 161–171

Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Aufl. Wiesbaden

Prenzel, M. et al.: (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster (herausgegeben durch das PISA-Konsortium Deutschland)

Prenzel, M. et al. (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster (herausgegeben durch das PISA-Konsortium Deutschland)

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

Rabe-Kleberg, U. (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 45–65 (2. Auflage)

Raitzel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Wiesbaden (3. Auflage)

Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.) (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 12. Wiesbaden

Rawls, J. (1999): A Theory of Justice. Revised Edition. Oxford

Reichart-Burikukiye, C. (2001): Wo liegt Afrika? Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: Gesellschaft für Ethnographie (Hrsg.): Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge. Münster, S. 72–97

Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (2008): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, München

Rohrmann, T. (2009): Männer verändern den Kindergarten. (http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Rohrmann%20Maenner%20in%20Kitas%20200910.pdf, Feb. 2012)

Rottleuthner, H./Mahlmann, M. (2011): Diskriminierung in Deutschland. Vermutungen und Fakten. Baden-Baden

Ruhe, D. (1998): Simone de Beauvoir, Satre und Fanon. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterdifferenz im interdisziplinären Gespräch. Kolloquium des Interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterstudien an der Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald. Würzburg, S. 171–195

Sarimski, K. (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart

- Schäfer, G. E. (2007):** Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin
- Scharathow, W./Leiprecht, R. (2011):** Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit Band 2. Schwalbach
- Schöler, J. (Hrsg.)/Fritzsche, R./Schastok, A. [sic!](2005):** Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Weinheim, Basel
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006):** Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden
- Schultheis, K./Fuhr, T. (2007):** Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 12–73
- Seibert, N. (2005):** Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgabe. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 72–79
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012):** Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001–2010. Dokumentation Nr. 196. Berlin
- Senkbeil, M. (2005):** Die schulische Computernutzung in den Ländern und ihre Wirkung. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster, S. 157–168
- Smith, V. (1998):** Not just race, not just gender. Black feminist readings. London
- Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (2009):** Soziale Ungleichheit – kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/M., S. 11–20
- Solga, H./Wagner, S. (2010):** Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 191–220 (4. Auflage)
- Sprung, A. (2011):** Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster
- Stanat, P./Kunter, M. (2003):** Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA-2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 211–242

- Steinig, W./Betzel, D./Geider, F.-J./Herbold, A. (2009):** Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster
- Stichweh, R. (2005):** Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld
- Sting, S./Wakounig, V. (2011):** Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Wien, S. 3–16
- Stocké, V. (2010):** Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder. Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 81–116
- Stojanov, K. (2011):** Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffes. Wiesbaden
- Streib-Brzič, U./Quadflieg, C. (Hrsg.) (2011):** School is Out!?! Vergleichende Studie »Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule« durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland. Berlin
- Sunier, T. (2002):** Landessprache und Muttersprache. In: Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Münster, S. 141–160
- Sünker, H. (2012):** Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 249–268
- Szydlik, M. (2007):** Familie und Sozialstruktur. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 78–93
- Tepecik, E. (2011):** Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden
- Thole, W./Cloos, P. (2005):** Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Vorschulalter. In: Sozialextra, 19. Jg., H. 1, S. 19–23
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012):** NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick (<http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>, Mai 2012)
- Tyrell, H./Vanderstraeten (2007):** Familie und Schule. Zwei Orte der Erziehung. In: Aderhold, J./Kranz, O. (Hrsg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden, S. 159–174
- Uhlrau, K. (2006):** Es war eine harte Schule. Menschen mit Körperschädigungen ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule. Oldenburg

Ulich, K. (1998): Schulische Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, K. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel, S. 377–396 (5. Auflage)

van Ophuysen, A./Wendt, H. (2009): Zur Veränderung der Mathematikleistung von Klasse 4 bis 6. Welchen Einfluss haben Kompositions- und Unterrichtsmerkmale? In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden, S. 302–327 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009)

Wagner, P. (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg/Br.

Wagner, W./Helmke, A./Schrader, F.-W. (2009): Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12, S. 183–204

Walter, P. (2005): Urteile und Fehltritte von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 55–67

Weber, M. (2009): Das Konzept »Intersektionalität« zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München, S. 73–94

Wenzel, H. (2011): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeholte Forderung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsgleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 57–68

Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 35–60

Wößmann, L. (2008): Die Bildungsfinanzierung in Deutschland im Licht der Lebenszyklusperspektive. Gerechtigkeit im Widerstreit mit Effizienz? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 2, S. 214–233

Zirfas, J. (2008): Bildung und Ungerechtigkeit. Eine Einleitung in die pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen, S. 7–44

Zöllner, I./Roos, J./Schöler, H. (2006): Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Wiesbaden, S. 45–65

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes; es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeberin:

Antidiskriminierungsstelle des Bundes
11018 Berlin
www.antidiskriminierungsstelle.de

Telefon: 03018 555-1855
E-Mail: poststelle@ads.bund.de

Gestaltung: www.avitamin.de

Stand: Januar 2013