pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Klemm, Klaus

Bildungschancen in der Stadt? Sozialräumliche Segregation und selektives Bildungssystem

Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 272-280

Quellenangabe/ Reference:
Klemm, Klaus: Bildungschancen in der Stadt? Sozialräumliche Segregation und selektives Bildungssystem - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 272-280 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272563 - DOI: 10.25656/01:27256

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272563
https://doi.org/10.25656/01:27256

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Klaus Klemm

Bildungschancen in der Stadt?

Sozialräumliche Segregation und selektives Bildungssystem

Educational Opportunities in the City? Socio-spatial Segregation and the Selective Educational System

Für das Verständnis des Zusammenhangs, der zwischen sozialstrukturellen Entwicklungen und der Bildungsentwicklung insbesondere innerhalb der größeren Städte besteht, muss sich der Blick auf demographische Entwicklungen, auf Prozesse der sozialräumlichen Segregation und auf die Wirkungen des gegliederten Schulsystems richten. Dies soll im folgenden in drei Abschnitten geschehen, bevor dann abschließend danach gefragt werden kann, wie sich aktuell erkennbare Entwicklungen der Schulpolitik auf den beschriebenen Zusammenhang auswirken und ob es einen erkennbaren Veränderungsdruck gibt, der die Auswirkungen des Zusammenspiels von Demographie, städtischer Segregation und selektivem Schulsystem abzuschwächen oder gar aufzuheben geeignet erscheint.

Schlüsselwörter: demographischer Wandel, sozialräumliche Segregation, Bildungsbeteiligung, Selektion im Schulsystem, Chancenungleichheit, regionale Schulpolitik

In order to comprehend the interrelation between the development of the social structure and of the educational situation especially in large cities, demographic changes, the process of socio-spatial segregation and the effects of the three-tiered school system must be taken into consideration. This will be done in three steps. Subsequently, the effect of current trends of education policy on the described conditions will be discussed. Finally, the article will reconsider whether there is a pressure to change, which might soften or even outweigh the effects of demography, urban segregation and selective school system.

Keywords: demographic change, socio-spatial segregation, selection in the school system, unequal opportunities, participation in educaton, regional education policy

1. Grundtendenzen der Bevölkerungsentwicklung

Inzwischen sind die Grundtendenzen der erwartbaren demographischen Entwicklung unter der Überschrift ‚demographischer Wandel' so bekannt, dass hier eine knappe Erinnerung genügen kann: Die Zahl der Einwohner Deutschlands wird sich, folgt man der zumeist herangezogenen mittleren Variante der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes, von derzeit etwa 82 Millionen bis zum Jahr 2050 auf dann nur noch etwa 69 Millionen verringern. Innerhalb dieser ‚Schrumpfung' lassen sich altersspezifische Entwicklungen verfolgen: Die Gruppe der unter Zwanzigjährigen wird deutlich kleiner (deren Zahl sinkt von 17 auf 10 Millionen), die der Zwanzig-

bis Fünfundsechzigjährigen verringert sich ebenfalls (von 50 auf 36 Millionen), während zugleich die Zahl der Fünfundsechzigjährigen und Älteren von 16 auf 23 Millionen ansteigt. Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler werden also ebenso wie die Zahlen der potenziell Erwerbstätigen deutlich sinken, die der nicht mehr Erwerbstätigen dagegen stark ansteigen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Demographische Entwicklung in Deutschland

Altersgruppe	2005	2030	2050
insgesamt	82	77	69
unter 20	17	13	10
20 bis unter 65	50	42	36
65 und älter	16	22	23

Quelle: Statistisches Bundesamt 2006; Angaben in Mio.

Innerhalb dieser generellen demographischen Entwicklung sind zwei Merkmale für das in diesem Beitrag zu behandelnde Thema von besonderer Bedeutung: Die Geburtenhäufigkeiten variieren sowohl mit dem Bildungs- und Ausbildungsstand der Frauen wie auch mit ihrem Migrationshintergrund:

- Von den Frauen, die 2006 40 Jahre oder älter waren, sind in der Gruppe der Frauen mit einem ‚hohen Bildungsstand' (gemäß der OECD-Klassifikation Hochschul- und Fachschulabschlüsse) deutschlandweit 21% kinderlos geblieben, in der Gruppe der Frauen mit einem ‚niedrigen Bildungsstand' (gemäß der OECD-Klassifikation ohne eine berufliche Qualifikation) lediglich 14%. Dieser qualifikationsspezifische Unterschied ist in den alten Bundesländern besonders ausgeprägt: Hier liegt die Quote bei den Frauen mit einem ‚hohen Bildungsstand' bei 26% gegenüber 13% in der Gruppe mit einem ‚niedrigen Bildungsstand' (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 34).
- In der Gruppe der ausländischen Frauen wurden (2006) je Frau im Durchschnitt 1,6 Kinder geboren, bei den Frauen mit deutscher Staatsangehörigkeit dagegen nur 1,3 (Statistisches Bundesamt 2007, S. 20). Daten zu den Frauen mit einem Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben, liegen bedauerlicherweise nicht vor.

Dies bedeutet, dass der Anteil der Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte ebenso wie aus Familien mit einem eher geringen Bildungs- und Ausbildungsabschluss an der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen ansteigen wird. Damit wächst auch der Anteil Heranwachsender, denen es – darauf haben die großen Leistungsstudien der letzten Jahre eindringlich hingewiesen – im deutschen Schulsystem schwer fällt bzw. schwer gemacht wird, erfolgreich zu lernen.

2. Regionale Verteilungsmuster: Zur sozialräumlichen Segregation

Diese, was die soziale ebenso wie die ethnische Herkunft angeht, Unterschiede in der heranwachsenden Generation verteilen sich nicht gleichmäßig über alle

Regionen eines Landes oder einer Stadt, da sich arme und reiche Familien, kinderarme und kinderreiche Familien sowie Familien mit und ohne Migrationsgeschichte in je ‚eigenen' Stadtteilen konzentrieren. Klaus Peter Strohmeier hat dies knapp und bündig so formuliert: „Die meisten ‚Ausländer' in den Städten leben heute in den Stadtteilen, in denen auch die meisten armen ‚Inländer' leben, und dort wohnen heute auch die meisten Familien und Kinder" (2006, S. 14). Dieser ausgewiesene Kenner sozialräumlicher Segregationsprozesse hat dies am Beispiel unterschiedlicher Städte eindringlich demonstriert:

In der Ruhrgebietsmetropole Essen leben in den nördlichen Stadtteilen 20% bis 30%, in einzelnen Stadtteilen sogar mehr als 30% aller unter Sechsjährigen in Familien, die Empfänger von Sozialtransfers sind. In den südlichen Stadtteilen sind dies durchweg weniger als 7,5%.

In Freiburg differiert der Anteil der unter Achtzehnjährigen an der jeweiligen Wohnbevölkerung zwischen den Stadtteilen von 7% bis hin zu 35%.

In München reicht der Anteil der nicht deutschen Einwohner von Stadtteilen mit etwa 15% bis hin zu solchen mit 40%. Lägen Daten nicht nur zur ausländischen Bevölkerung, sondern zur weit größeren Bevölkerung mit Migrationshintergrund vor, so lägen die hier referierten Werte noch deutlich höher.

Diese so unterschiedlichen Verteilungsmuster gewinnen ihre volle Bedeutung erst durch das Zusammentreffen dieser drei Merkmale in immer denselben Stadtteilen. So zeigt Strohmeier für die Ruhrgebietsstädte Essen und Gelsenkirchen, dass in einzelnen Stadtteilen hohe Anteile der ausländischen Bevölkerung mit hohen Anteilen der unter Achtzehnjährigen und einem im Durchschnitt niedrigen sozialen Status der Einwohner dieser Stadtteile einhergehen.

3. Das gegliederte Schulsystem als Verstärker sozialräumlicher Segregation

Die hier beschriebene sozialräumliche Segregation, die dazu führt, dass sich in einzelnen Stadtteilen eher kinderreiche, sozial schwächere und durch eine Migrationsgeschichte ausgezeichnete Familien konzentrieren, wird in Deutschland durch die Mechanismen des gegliederten Sekundarschulsystems weiter verstärkt und damit zementiert. Spätestens seit den Untersuchungen, die Preuß Ende der sechziger Jahre durchgeführt hat (vgl. Tabelle 2), können wir empirisch gesichert zeigen, dass

- Kinder am Ende der Grundschulzeit überwiegend in Folge ihrer familialen Sozialisation in Abhängigkeit von ihrer sozialen Schicht unterschiedlich leistungsfähig sind,
- die Lehrer und Lehrerinnen Kindern aus einfacheren sozialen Schichten auch dann, wenn sie leistungsmäßig für einen Gymnasialbesuch geeignet sind, seltener als leistungsmäßig gleich starken Kindern eine Empfehlung dafür geben und
- sozial schwächere Familien noch hinter dieser Empfehlung zurück bleiben, während sozial stärkere Familien ihr Kind auch dann auf einem Gymnasium anmelden, wenn die Lehrenden dies nicht empfehlen.

Tabelle 2: Schüler der vierten Grundschulklasse nach Testergebnissen, Lehrerurteil und Anmeldung zum Gymnasium

soziale Schicht	Eignung nach Test	Eignung nach Lehrerurteil	Anmeldung durch Eltern
an- und ungelernte Arbeiter	15	8	5
Leitende Angestellte, Beamte, freie Berufe	40	59	71

Quelle: Preuß 1970, S. 42; Angaben in Prozent

Diesen Befund der 1970 veröffentlichten Preuß-Studie bestätigen die Ergebnisse der neueren Leistungsstudien auch fast vierzig Jahre später. Offensichtlich sind die Reformanstrengungen an diesem Muster spurlos vorüber gegangen:

Die Grundschulstudie IGLU 2006 zeigt uns, dass Kinder aus sozial ‚starken' Familien am Ende der vierten Klasse im Durchschnitt leistungsstärker als die Kinder aus sozial ‚schwachen' Familien sind. Zwischen den Kindern aus dem sozial stärksten Viertel der Familien und denen aus dem sozial ‚schwächsten' klafft (bei einem Testmittelwert von 500) im Leseverständnis in der vierten Klasse eine Kompetenzlücke von 67 Testpunkten. Einen vergleichbaren Leistungsunterschied von 48 Testpunkten haben in dieser Studie die Kinder mit einem Migrationshintergrund gegenüber denen ohne einen solchen Hintergrund (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Leseverständnis am Ende von Klasse 4 nach Sozialschicht und nach Migrationshintergrund

Leistungsdifferenz zwischen	Leseverständnis (IGLU 2006)
dem sozial stärksten und dem sozial schwächsten Viertel	67
den Kindern mit und denen ohne Migrationshintergrund	48

Quelle: Bos u.a. 2007b, S. 240 und 252; Angaben in Punkten

Die gleiche Grundschulstudie belegt auch, dass Kinder aus der ‚oberen Dienstklasse' im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien, die über die gleiche Lesekompetenz und über die gleichen kognitiven Grundfähigkeiten verfügen, eine 2,64fache Chance haben, eine Empfehlung zum Besuch eines Gymnasiums zu erhalten. In ihren Leseleistungen und in ihren kognitiven Grundfähigkeiten gleich starke Kinder erhalten je nach Migrationsgeschichte gleichfalls unterschiedliche Schullaufbahnempfehlungen: Einem Kind ohne wird im Vergleich zu einem mit Migrationshintergrund mit 1,2facher Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung gegeben (vgl. die Tabellen 4 und 5).

Tabelle 4: Relative Chancen der Schullaufbahnempfehlung in Abhängigkeit von der Sozialschicht (IGLU 2006)

soziale Schicht	Empfehlung zum Gymnasium*
obere Dienstklasse	2,64
Facharbeiter	1,00

Quelle: Bos u.a. 2007b, S. 287 *bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und Lesekompetenz

Tabelle 5: Relative Chancen der Schullaufbahnempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (IGLU 2006)

Migrationshintergrund	Empfehlung zum Gymnasium*
beide Eltern in Deutschland geboren	1,20
beide Eltern im Ausland geboren	1,00

Quelle: Bos u.a. 2007b, S. 289 *bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und Lesekompetenz

Eltern aus der ‚oberen Dienstklasse' setzen sich, auch dies zeigen neuere Untersuchungen (in diesem Fall die Hamburger KESS-Studie), häufig über die Grundschulempfehlung hinweg: Die sozial stärkeren Familien der ‚oberen Dienstklasse' folgten, wenn ihr Kind ‚nur' eine Empfehlung zur Haupt- oder Realschule erhielt, zu 22% dieser Empfehlung, 39,6% schickten ihr Kind zum Gymnasium, die übrigen zur Gesamtschule. Un- und angelernte Arbeiter dagegen folgten der Grundschulempfehlung zu 52%, 13,6% wählten für ihr Kind ein Gymnasium und die übrigen die Gesamtschule (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Schullaufbahnempfehlung und Elternentscheidung nach Sozialschicht

soziale Schicht	Lehrerempfehlung	Schulformwahl der Eltern (in %)		
		HS/RS	Gy	IGS
obere Dienstklasse	HS/RS	21,6	39,6	38,8
	Gymnasium	0,4	95,0	4,6
un- und angelernte Arbeiter	HS/RS	51,9	13,6	34,6
	Gymnasium	3,9	88,8	7,3

Quelle: Bos u.a. 2007a, S. 156

Aus dem Zusammenspiel von unterschiedlicher familialer Sozialisation mit der Folge schicht- und migrationsspezifischer Leistungsfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit, von schicht- und migrationsspezifischen Grundschulempfehlungen auch bei vergleichbarer Leistungsfähigkeit und schichtspezifischem Übersteigen der Grundschulempfehlungen ergibt sich in den unterschiedlichen

Stadtteilen mit ihrer sozialräumlichen Segregation eine schulstrukturell verursachte Verschärfung der ohnedies schon bestehenden innerstädtischen Segregation. In Regionen mit hohen Anteilen sozial schwacher Familien und von Familien mit Migrationshintergrund werden die schon durch die familiale Sozialisation dort bedingten Unterschiede beim Übergang in die unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgänge durch Lehrerempfehlungen ebenso wie durch Elternentscheidungen im Vergleich zu den ‚stärkeren' Regionen noch vergrößert. Terpoorten hat dies in einer Analyse von Ruhrgebietsdaten eindrucksvoll vorgeführt: Auf der Grundlage einer Einteilung in sechs unterschiedliche Sozialraumtypen zeigt er für die Städte Essen und Gelsenkirchen, dass die Übergangsquoten zu den Gymnasien in diesen – was die soziale Stärke angeht – sechs unterschiedlichen Regionen der beiden Städte in einem engen Zusammenhang stehen: Im stärksten Sozialraumtyp 1 liegt diese Quote bei 50%, im schwächsten Sozialraumtyp 2 dagegen nur bei 20% – bei einem Durchschnitt der beiden Städte von 34% (Terpoorten 2005, S. 197).

Der hier belegte Zusammenhang betrifft aufgrund der beschriebenen demographischen Entwicklung der schicht- und migrationsspezifischen Geburtenhäufigkeiten einen wachsenden Anteil der Heranwachsenden. Der Prozess der Auseinanderentwicklung von Stadtteilen mit immer unterschiedlicheren Lebensbedingungen wird dadurch noch bestärkt und beschleunigt.

4. Problemlösungsbeiträge der (regionalen) Schulpolitik

Ein Blick auf die aktuell sich abzeichnende Schulentwicklung macht auf Politikelemente aufmerksam, von denen in unterschiedlicher Weise Rückwirkungen auf die Entwicklung der Bildungschancen erwartet werden können. Dieses sind im Vorfeld der Grundschule die Steigerung der Bildungsbeteiligung im Elementarbereich, die Sprachstandsfeststellungen bereits im Elementarbereich in Verbindung mit Maßnahmen der Sprachförderung, der Ausbau der Ganztagsschulen, die Freigabe der Grundschuleinzugsbezirke, die Veränderung der Übergangsmodalitäten am Ende der Grundschulzeit sowie die Entwicklung hin zu einem zweigliedrigen Sekundarschulwesen. Eine Durchmusterung dieser Ansätze und eine vorsichtige Abschätzung ihrer Wirkungen im Feld der Chancenentwicklung ergibt ein differenziertes Bild:

Bos u.a. haben in der ersten IGLU-Studie zeigen können, dass es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die Kinder vor Schuleintritt in Einrichtungen des Elementarbereichs verbrachten, und ihrer späteren Kompetenzentwicklung gibt. Sie zeigten aber auch, dass sich Kinder aus den unterschiedlichen Sozialschichten in einem in etwa gleichen Umfang bei längerem Besuch vorschulischer Einrichtungen leistungsmäßig steigern konnten (Bos u.a. 2003, 129). Von einem Ausbau der Kindergartenangebote und einer Besuchspflicht wäre demzufolge eine generelle Leistungssteigerung zu erwarten, die Abstände zwischen den Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten würden zugleich aber auf einem höheren ‚Niveau' erhalten bleiben.

Darüber, ob und wie sich Sprachstandsfeststellungen in Verbindung mit Sprachförderung auf die Gleichheit von Bildungschancen – insbesondere zwi-

schen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – auswirken werden, liegen derzeit keine empirischen Studien vor. Vieles spricht allerdings dafür, dass es im Verlauf der Durchführung derartiger Programme zu einer Minderung der Chancenungleichheit kommen kann.

Die gleiche Erwartung lässt sich auch – allerdings gleichfalls ohne belastbare empirische Befunde – mit dem Ausbau ganztägiger Angebote verknüpfen. Angesichts des Ausbautempos, die KMK berichtet für das Jahr 2005 von einem Angebot für immer noch nur 9,9% der Grundschulkinder und von 15,2% für alle allgemein bildenden Schulen (KMK 2007), sind jedoch nur sehr kleine Fortschritte beim Abbau von Chancenungleichhcit durch dieses Politikelement zu erwarten.

In dem Maße, in dem in den Städten und Gemeinden – wie derzeit in Nordrhein-Westfalen – die festen Grundschuleinzugsbezirke aufgegeben werden, ist es erwartbar, dass sich die Ungleichheit von Bildungschancen noch dadurch verstärken wird, dass sich Schulen mit leistungsstärkeren und solche mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern mehr noch als bisher herausbilden werden. Dies wird zumal dann eintreten, wenn dies mit einer Veröffentlichung von Ergebnissen, die die einzelnen Grundschulen bei jährlich durchgeführten Leistungsstudien erzielen, also mit Schulrankings, verbunden sein wird. Van Ackeren hat aus ihrer Durchmusterung entsprechender Studien aus England, Frankreich und Schweden den Schluss gezogen, dass es erwartet werden muss, „dass der Fall von Schulbezirken – zudem verstärkt durch die öffentliche Bereitstellung leistungsbezogener, einzelschulischer Daten – die Entwicklung von Brennpunktschulen befördern kann" (2006, S. 306).

Veränderungen der Übergangsmodalitäten von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen, die darauf abzielen, den Empfehlungen der abgebenden Grundschulen ein größeres Gewicht zu geben, lassen, anders als vielfach unterstellt, keine Verstärkung von Ungleichheitsentwicklungen erwarten. Angesichts der Tatsache, dass Eltern der oberen weit stärker als die aus den unteren sozialen Schichten dazu neigen, auch dann ihre Kinder in Realschulen oder Gymnasien zu schicken, wenn die Grundschule davon abrät, ist anzunehmen, dass eine Stärkung des Gewichts der Grundschulempfehlung Ungleichheit mildert. Ditton schreibt dazu, gestützt auf seine eigenen Studien, „dass bei der Freigabe des Elternwillens bei Übertrittsentscheidungen soziale Disparitäten zunehmen, da die stärker an die schulischen Leistungen gebundene regulierende Funktion von Übergangsempfehlungen verloren geht." (Ditton 2005, 129)

In den vergangenen Jahren ist die strukturelle Gestalt der allgemein bildenden Schulen in den meisten Bundesländern in Bewegung geraten. Insbesondere das Sekundarschulwesen hat sich in einer größeren Zahl der Länder deutlich zu verändern begonnen: Während sich in den neuen Ländern – mit länderspezifischen Zwischenschritten – aus der Polytechnischen Oberschule ein gegliedertes Sekundarschulwesen entwickelt hat, das aus Gymnasien und einer weiteren Sekundarschule (mit unterschiedlichen Bezeichnungen wie Regel-, Mittel-, Sekundar- bzw. Oberschule oder Regionale Schule), aus Förderschulen sowie zumeist nur vereinzelt angebotenen Gesamtschulen besteht, haben einzelne alte Länder begonnen, ihr gegliedertes Sekundarschulwesen stärker zusammenzufassen, so dass dort ne-

ben den Gymnasien ebenfalls eine zweite Sekundarschule (als Gemeinschaftsschule, als Stadtteilschule, als Regionale Schule) angeboten wird, auch hier ergänzt um Gesamt- und Förderschulen. Insgesamt hat sich damit in zehn der sechzehn Länder – z.T. angekündigt (wie in Rheinland-Pfalz), z.T. geplant (wie in Hamburg), z.T. gesetzlich verpflichtend gemacht, aber erst in der Umsetzung begriffen (wie in Schleswig-Holstein), z.T. realisiert (wie im Saarland, in Bremen und in den fünf neuen Ländern) – der Tendenz nach eine zweigliedrige Struktur des allgemein bildenden Sekundarschulwesens durchgesetzt. In weiteren Ländern wird eine solche Struktur intensiv diskutiert. Derzeit lässt sich kaum abschätzen, ob dieser Weg zu einer Abschwächung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb bzw. der Bildungsbeteiligung beitragen kann. Immerhin ist dieser Zusammenhang, was z.B. den Kompetenzerwerb im Bereich der Mathematik angeht, in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt – also in den drei neuen Bundesländern, die am frühesten auf ein zweigliedriges Modell gesetzt haben – ausweislich der PISA 2003-Studie im innerdeutschen Ländervergleich deutlich schwächer ausgeprägt als in der Mehrheit der übrigen Länder (Prenzel u.a. 2005, S. 254). Beim Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft einerseits und dem Besuch von Gymnasien andererseits, bei der Bildungsbeteiligung also, bietet sich dieses Bild nicht: In Sachsen-Anhalt z.B. ist dieser Zusammenhang nach Bayern am stärksten ausgeprägt, in Thüringen ist er stärker ausgeprägt als z.B. in Schleswig-Holstein und in Sachsen stärker als in Hessen (Prenzel u.a. 2005, S. 262).

Die hier vorgestellte Durchsicht der aktuell verfolgten politischen Ansätze im Elementar-, im Primar- sowie im Sekundarbereich verweist darauf, dass ein Teil dieser Ansätze über ein Potenzial der Minderung von Chancenungleichheit verfügt, dass ihr Tempo und die zugleich verfolgten gegenläufigen Ansätze insgesamt aber wenig Anlass bieten, einen deutlichen Abbau der Chancenungleichheit im deutschen Schulwesen und – damit verbunden – der zunehmenden Segregation in den Städten erwarten zu lassen.

5. Veränderungsdruck in Sicht?

So offensichtlich es ist, dass das Ineinandergreifen von Demographie, innerstädtischer Segregation und Schulstruktur dazu beiträgt, in den Städten in sich mehr und mehr homogene und voneinander immer stärker abgeschottete Lebensräume zu schaffen, und so offenkundig es auch ist, dass dies für städtische Gesellschaften insgesamt hoch problematisch ist, so gering ist die Wahrscheinlichkeit, dass Politik diesen Prozess aufhalten oder gar umkehren wird. Die schon angeführten Untersuchungen Strohmeiers verweisen, wiederum am Beispiel Essens, darauf, dass die Wahlbeteiligung in den von diesem Prozess besonders benachteiligten Stadtteilen besonders gering ist. Er schreibt mit Blick auf Essen: „Die Stadtteile mit den höchsten Anteilen von Kindern (und Familien) an der Bevölkerung sind zugleich jene mit besonders hohen Armutsquoten, hoher Arbeitslosigkeit, hohen Anteilen von Alleinerziehenden und besonders vielen Aussiedlern und Ausländern. Bei der letzten Kommunalwahl gingen dort z. T. mehr als zwei Drittel der wahlberechtigten Bevölkerung nicht zur Wahl, d.h. wir finden hier die niedrigsten Niveaus lokaler Integration und Identifikation der Bevölkerung mit ihrer Stadt und ihrem Stadtteil“ (2006, S. 17).

Die Erklärung dafür liefern bereits ältere Untersuchungen, die zeigen konnten, dass das politische Interesse mit dem Bildungsabschluss steigt. Der enge Zusammenhang, der zwischen schulischer Bildung und politischem Interesse besteht und der bei gering Qualifizierten zu politischer ‚Enthaltsamkeit' beiträgt, wurde anhand einer Auswertung von Allbus-Daten belegt. Danach variiert das politische Interesse in einem hohen Ausmaß mit dem erreichten Bildungsabschluss. Befragte mit ‚einfachem' Schulabschluss (also mit und ohne Hauptschulabschluss) geben in den alten Bundesländern zu 21% an, sich sehr stark oder stark für Politik zu interessieren, solche mit einem hohen Bildungsabschluss (alle Varianten der Hochschulreife sind darunter zusammengefasst) sagen dies zu 53% von sich (vgl. dazu Klemm 2005, S. 145). Diejenigen, so lässt sich feststellen, die in der Gesellschaft am stärksten benachteiligt werden, zeigen sich an den politischen Prozessen, die zu ihrer Benachteiligung beitragen und die sie abbauen könnten, am wenigsten interessiert. Fraglos stabilisiert dieser Sachverhalt den Fortbestand und womöglich die Beschleunigung der beschriebenen Segregation in Deutschlands Städten.

Literatur

van Ackeren, I.(2006): Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. In: DDS 98, H. 3, S. 301-31.

Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2003): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2007a): Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann

Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2007b): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2006): Kess 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann.

Ditton, H.(2005): Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Holtappels, H.-G./Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim: Juventa, S. 121-130.

Klemm, K.(2005): Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In: Avenarius, H. u.a.: Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen. München: Luchterhand, S. 137-148.

KMK (2007): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: KMK.

Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2005): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Münster: Waxmann.

Preuß, O.(1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim: Juventa.

Statistisches Bundesamt (2007): Geburten in Deutschland. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2006): Bevölkerung Deutschlands bis 2050 – 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.

Strohmeier, K.P. (2006): Segregation in den Städten. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Terpoorten, T. (2005): GIS-gestützte kleinräumige Analyse von amtlichen Schuldaten. In: Standort – Zeitschrift für Angewandte Geographie 10, H. 4, S. 196-198.

Klaus Klemm, geb. 1942, Prof. Dr., ehem. Leiter der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen.
Anschrift: Hektorstraße 14, 45131 Essen
E-Mail: Kl.Klemm@t-online.de