

aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive nicht vertretbar. Eine konsequente individuelle Förderung jedoch würde das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler anheben und Kompetenzarmut, die Ungleichheiten im weiteren Bildungsverlauf bedingt, verringern können. Doch Lern- und Bildungsprozesse finden eben nicht nur innerhalb von Bildungsinstitutionen statt, sondern unterliegen auch Einflüssen des Sozialraums oder der Peer Group, die den Zugang zu Bildung bzw. den Kompetenzerwerb erschweren können. Bildungspolitisch scheint daher unbestritten, dass wirksame Ansätze zur Verringerung sozialer Ungleichheiten eine umfassende Betrachtung des sozialen Lebensumfeldes erfordern. Für Schulen bestünde zum Beispiel eine Möglichkeit darin, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern zu stärken. Nur wenn die Maßnahmen in allen Lebens- und Bildungs-

bereichen ineinandergreifen, können Ungleichheiten nachhaltig abgebaut werden.

Ein solcher Ansatz wird mit der 2021 gestarteten Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ verfolgt. Das Vorhaben begleitet und unterstützt die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Professionalisierung der pädagogisch-didaktischen Tätigen sowie die Vernetzung in den Sozialraum an deutschlandweit 200 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen. In enger Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis werden nicht nur Strategien und Konzepte zum Abbau sozialer Ungleichheiten entwickelt, sondern auch Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen bereitgestellt. Damit wird eine wichtige Handlungsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen geschaffen.

Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Wo keine Villa ist, ist auch kein Weg – zum Abitur?

## Bildungsungerechtigkeit – im Kontext betrachtet

### Rainer Dahlhaus

**Der Titel dieses Textes lehnt sich an eine Kapitelüberschrift von Butterwege/Butterwegge (2021) an: „Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg – zum Abitur ...“. Ziel dieser Zeilen ist es, die Frage der Bildungs(un)gerechtigkeit ein weiteres Mal aus einer rein (?) pädagogischen Diskussion um didaktische, curriculare und kompensatorische Maßnahmen zu lösen und in einen gesellschaftstheoretischen, gesellschaftspolitischen Kontext einzubetten:**

Bildungsungerechtigkeit wird damit zum Teil einer ungerechten Gesellschaftsordnung neoliberal-kapitalistischer Prägung. Handlungsperspektiven sehen dann Veränderungen für die Schule vor, reichen aber auch deutlich über die Schule hinaus.

### Die bildungspolitische Diskussion – ein unvollständiger Überblick

Die Bildungsungerechtigkeit die insbesondere das deutsche Schulwesen prägt, wird seit Jahren immer wieder angeprangert, zuletzt etwa in der vom DGB herausgegebenen Expertise „Alle Jahre wieder - Zur Kons-

tanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen“ vom Klaus Klemm (Essen 2021). So ist auch die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit derzeit wieder in aller Munde. Die Vorschläge, Bildungsungerechtigkeit zu beseitigen, sind dabei vielfältig und ganz offenbar abhängig von der Verortung des jeweiligen Autors, der Autorin im politischen Spektrum.

Im eher konservativen Spektrum wird auf jedes Hinterfragen der Schulstruktur verzichtet. Vielmehr werden die (scheinbaren) Auswirkungen einer verbindlichen Zuweisung der Kinder am Ende

der Klasse vier auf die weiterführenden Schulformen in den Blick genommen, insbesondere hinsichtlich des Zugangs zum Gymnasium. Bildungsgerechtigkeit wird auf Leistungsgerechtigkeit reduziert. Da in Bundesländern mit verbindlicher Schulformempfehlung (etwa auf der Grundlage von Notenkonstellationen) die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I deutlich besser seien als in Bundesländern mit nicht verbindlichen Schulformempfehlungen, wird die Rückkehr zu mehr Verbindlichkeit als Heilmittel proklamiert. Dies habe auch Vorteile für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten und sei damit ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit (Esser/Seuring 2020, S. 298). Zur Relativierung der Ergebnisse Esser/Seurings vergleiche Klemm (2021).

Aus der politischen Mitte findet sich die Forderung, „Ungleiches ungleich zu behandeln“. Gemeint ist, Schulen an sozial herausfordernden Standorten mit zusätzlichen Ressourcen (lehrendem und nicht lehrendem Personal, Ganztagsbetrieb mit zusätzlichen unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Angeboten inklusive kostenfreiem Mittagessen, zusätzlichen Räumen etc.) auszustatten und damit mehr Bildungsgerechtigkeit für die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen zu erreichen. Viele der Autor\*innen verzichten dabei auf eine grundsätzliche Infragestellung der Schulstruktur mit ihren unterschiedlich wertgeschätzten Schulformen. Wie ein solches Modell der Ressourcensteuerung nach „Sozialindex“ aussehen kann, lässt sich bei Schröpfer/Jeworutzki (2020) nachlesen, Kritik an die-

ser Methode findet sich u.a. bei Dahlhaus (2021). Im Hintergrund stellt sich – ausgesprochen oder nicht – die Frage, die ein leitender Ministerialbeamter aus dem Schulministerium NRW vor einigen Jahren so formulierte: „Ist nicht jede Schulform neben dem Gymnasium eine Restschule?“.

Aus linker Sicht schließlich geht es zur Verringerung von Bildungsgerechtigkeit um den grundlegenden Umbau der Schulstruktur. Beispiel:

*„Wesentliche Ursache der sozialen Spaltung in der Bildung ist die frühe Aufteilung der Schüler\*innen in unterschiedliche Schulformen. In der Coronazeit hat sich gezeigt, wie unterschiedlich die Voraussetzungen der Schüler\*innen sind: Einige haben ein eigenes Zimmer und einen Laptop, andere müssen sich beides teilen. Nicht alle bekommen wertvolle Unterstützung zu Hause. (...) Wir wollen eine Schule für alle: Eine Gemeinschaftsschule, die kein Kind zurücklässt und sozialer Ungleichheit entgegenwirkt“* (Die Linke 2021, S. 48).

Zur Bewertung solcher Vorschläge lohnt immer wieder der Blick auf die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Schülerinnen und Schüler lernen und Leistung erbringen. Dazu gibt es vielfältige, auch vergleichende Daten (vgl. etwa Klemm 2021), die im Folgenden um regionale Aspekte ergänzt und aufgefächert werden sollen.

### Leistungen und soziale Belastungen im Bundesländer-Vergleich

Als Maßstab für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler und damit der Schulsysteme der Bundesländer werden gern die Daten des IQB herangezogen und die Länder danach

gerankt, hier etwa anhand der Leistungen in Mathematik (**Tabelle 1**, IQB-Bildungstrend 2018, S. 203).

Schon hier werden auf Grund der Befunde Konsequenzen eingefordert:

*„Zusammenfassend zeigt sich anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2018, dass soziale Herkunftsmerkmale der Familie für den Kompetenzerwerb in Mathematik (...) in der Sekundarstufe I nach wie vor sehr relevant sind, (...). Daher sollte es auch künftig ein Ziel bildungspolitischer und schulpraktischer Bemühungen sein, Bedingungen zu schaffen, die zur Verringerung sozialer Disparitäten beitragen und Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Ausgangslage möglichst gute Entwicklungschancen bieten“* (Stanat et.al. 2019, S. 292).

Tabelle 1: Bundesland	Kürzel	IQB 2018 M
Sachsen	SN	530
Bayern	BY	524
Thüringen	TH	507
Baden-Württemberg	BW	503
Brandenburg	BB	493
Sachsen-Anhalt	ST	493
Niedersachsen	NI	491
Hessen	HE	491
Rheinland-Pfalz	RP	490
Nordrhein-Westfalen	NW	490
Hamburg	HH	488
Schleswig-Holstein	SH	486
Mecklenburg-Vorpommern	MV	482
Saarland	SL	481
Berlin	BE	479
Bremen	HB	460
<b>Deutschland</b>	<b>D</b>	<b>499</b>

Tabelle 1

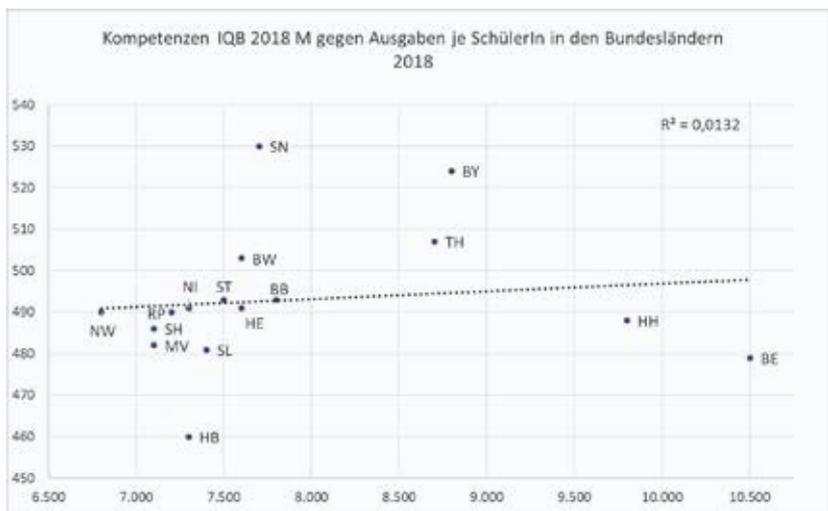
Unter den vier Spitzenreitern dieser Tabelle finden sich übrigens die Länder mit besonders stringenter Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulen: Sachsen, Bayern und (ehemals) Baden-Württemberg. Die Leistungsunterschiede sind deutlich und verdienen in der Tat, auf ihre Ursachen hin noch genauer befragt zu werden.

Anders als das IQB, das sich auf Indikatoren für den sozioökonomischen Status wie etwa den sozioökonomischen Index (ISEI) oder die EGP-Sozial-Klassifikation (siehe Stanat et.al. 2019, S. 267ff.) bezieht, werden im Folgenden Daten des Statistisches Bundesamtes (Destatis) herangezogen, um Ursachenforschung voran zu bringen. Diese Sozialstatistik erlaubt es, zusätzliche relevante Daten mit der Tabelle der Schülerleistungen in Verbindung zu bringen. Man findet: Während weder die Ausgaben der Bundesländer je Schüler\*in (**Grafik 1**) noch das durchschnittliche Familieneinkommen in den Ländern (**Grafik 2**) Auswirkungen auf die Ergebnisse der IQB-Erhebung zu haben scheinen – die Streuung der Punkte ist einfach zu groß -, fällt ein Merkmal auf.

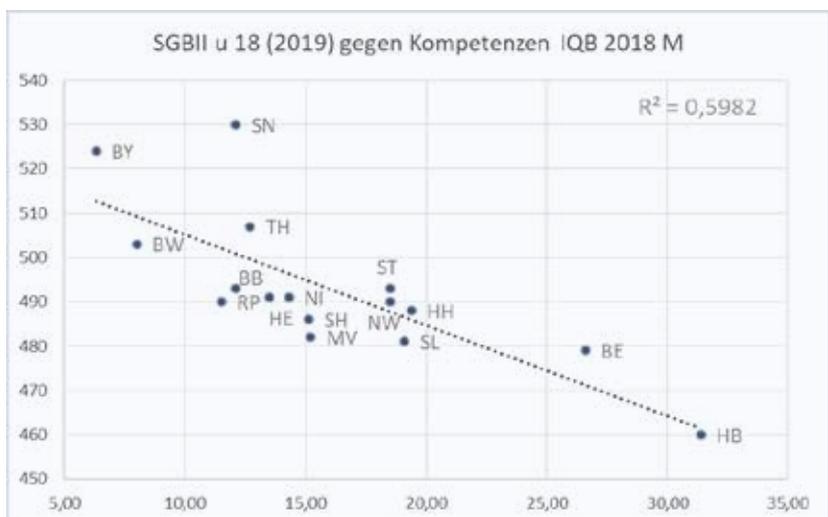
Ein häufig herangezogenes Datum zur Charakterisierung von Bevölkerungsteilen ist die Quote der Menschen, die Leistungen nach SGB II (vulgo Sozialhilfe) erhalten. Diese Daten liegen zudem verfeinert bezogen auf Menschen unter 18 Jahren vor.



Grafik 1



Grafik 2



Grafik 3

Bundesland	Kürzel	SGBII u18 (2019)
Bayern	BY	6,30
Baden-Württemberg	BW	8,00
Rheinland-Pfalz	RP	11,50
Sachsen	SN	12,10
Brandenburg	BB	12,10
Thüringen	TH	12,70
Hessen	HE	13,50
Niedersachsen	NI	14,30
Schleswig-Holstein	SH	15,10
Mecklenburg-Vorpommern	MV	15,20
Sachsen-Anhalt	ST	18,50
Nordrhein-Westfalen	NW	18,50
Saarland	SL	19,10
Hamburg	HH	19,40
Berlin	BE	26,60
Bremen	HB	31,40
Deutschland	D	13,70

**Tabelle 2**

Die Daten der **Tabelle 2** (entnommen Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe – BIAJ 2021, S. 3) beziehen sich auf 2018 und auf die Altersgruppe, die auch durch das IQB 2018 getestet wurde. Die Daten zu „SGB II u 18“ beschreiben dabei die Anteile der Jugendlichen unter 18 Jahren, die in Bedarfsgemeinschaften leben. Bringt man beide Datensätze zueinander in Bezug, ergibt sich das in **Grafik 3** dargestellte Bild.

Auch hier sind die drei seinerzeit (2018) besonders stringent zuweisenden Länder unter den ersten vier der Länder mit den niedrigsten SGB-II-Quoten.

Die Regressionsgerade wie das Bestimmtheitsmaß  $R^2$  deuten auf einen belastbaren statistischen Zusammenhang hin: je geringer die regionale SGB-II-Belastung der unter 18-jährigen, damit auch der Schülerinnen und Schüler der allgemeinbil-

denden Schulen, ist, umso besser sind ihre (fachlichen) Leistungen.

Die Analyse der SGB-II-Quoten mit ihren erkennbaren Auswirkungen auf schulische Leistungen lässt sich auf Städteregionen herunterbrechen. Eine aufschlussreiche Quelle und Konkretisierung dazu bietet der Bildungsbericht Ruhr 2020 (im Folgenden BbR 2020), herausgegeben vom Regionalverband Ruhr: In den Ballungsräumen, die einem tiefgreifenden Strukturwandel unterworfen waren und sind wie die Kohle- und Stahlregion des Ruhrgebiets, leiden die Jugendlichen besonders unter sozialen Belastungen – und damit absehbar auch an besonders schwerwiegenden Auswirkungen auf ihre schulische Bildung, ihre abrufbaren Leistungen und damit ihre Schulabschlüsse.

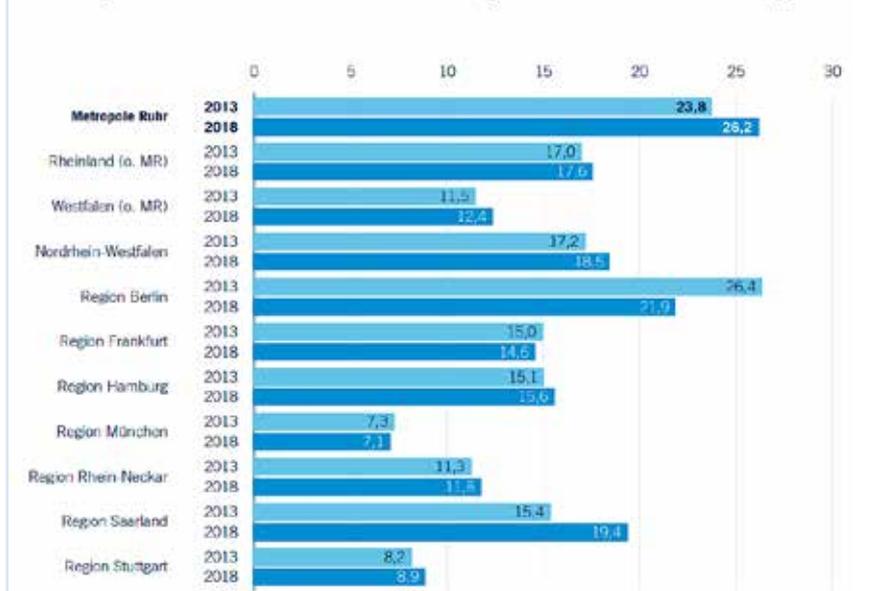
Hier wird auch die Entwicklung der SGB-II-Quoten der unter 15-

jährigen deutlich (**vgl. Grafik 4**): während in der Region München die ohnehin bereits niedrige Quote im Vergleich der Jahre 2015 – 2018 noch weiter sinkt, steigt die im Vergleich mit München schon um 200 % höhere Quote in der „Metropole Ruhr“ nochmals an. Ein ähnliches Verhältnis findet sich auch gegenüber der Region Stuttgart. Könnte es sein, dass die sozialen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler sie in ihrer Leistungsentwicklung und damit hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit, der sie ausgesetzt sind, weit mehr beeinträchtigen als z.B. Verbindlichkeit der Schulformempfehlungen?

### Analyse auf der Ebene der Kommunen: das Beispiel Dortmund

Regional noch kleinräumiger betrachtet verstärkt sich die soziale Belastung der Kinder und Jugendlichen mit den absehbaren Folgen für ihre Bildungskarrieren ein weiteres Mal. Dortmund

**Abbildung 1.15: SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen 2013 bis 2018 in den Regionen**



**Grafik 4**

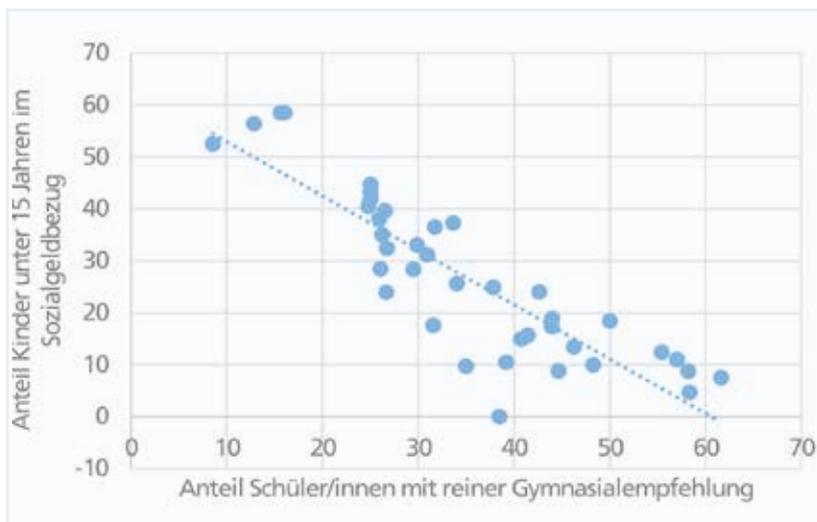
als eine der Städte der belasteten Metropole Ruhr betreibt seit Jahren ein ausgeprägtes Projekt zur Quartiersentwicklung. Teil des Projektes ist eine vergleichsweise systematische Datenerhebung hinsichtlich vielfältiger Daten, die ein städtisches Quartier beschreiben.

Bei einer hierarchisch gegliederten Schulstruktur wie in NRW - fünf (!) allgemeinbildende Schulformen in der Sekundarstufe I - gewinnt der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und in Verbindung damit die Grundschulempfehlung besondere Bedeutung. Einer der Zusammenhänge, der bereits am Ende der Grundschule zum Tragen kommt, ist der Zusammenhang zwischen dem Anteil der Kinder im SGB-II-Bezug in den jeweiligen Stadtbezirken und der Quote der Gymnasialempfehlungen am Ende der Grundschulzeit in diesen Bezirken. Der statistische Zusammenhang ist offensichtlich, vergleiche **Grafik 5**.

Je höher die SGB-II-Quote in einem der 39 Dortmunder Stadtbezirke (in % der Viertklässler\*innen - senkrechte Achse) ist, umso geringer ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung (waagerechte Achse) – und umgekehrt (Quelle: Stadt Dortmund 2018, S. 45).

Kaum jemand wird zur Begründung dafür behaupten, dass die Kinder aus diesen belasteten Bezirken eben einfach nur dumm geboren wären.

*„Brutal ist der (...) Befund, dass die Kinder aus unteren Milieus selbst dann, wenn sie die gleichen Schulnoten und die gleichen Kompetenzen vorweisen, eine deut-*



**Grafik 5**

*lich geringere Wahrscheinlichkeit haben, von den Lehrkräften für ein Gymnasium empfohlen zu werden“* (Mafaalani 2020, S. 81).

Dass die Kinder der benachteiligten Quartiere im Übergang aus der Grundschule in die Schulen der Sekundarstufe I noch aus einem anderen Grund benachteiligt werden, macht eine weitere Beobachtung aus Dortmund deutlich:

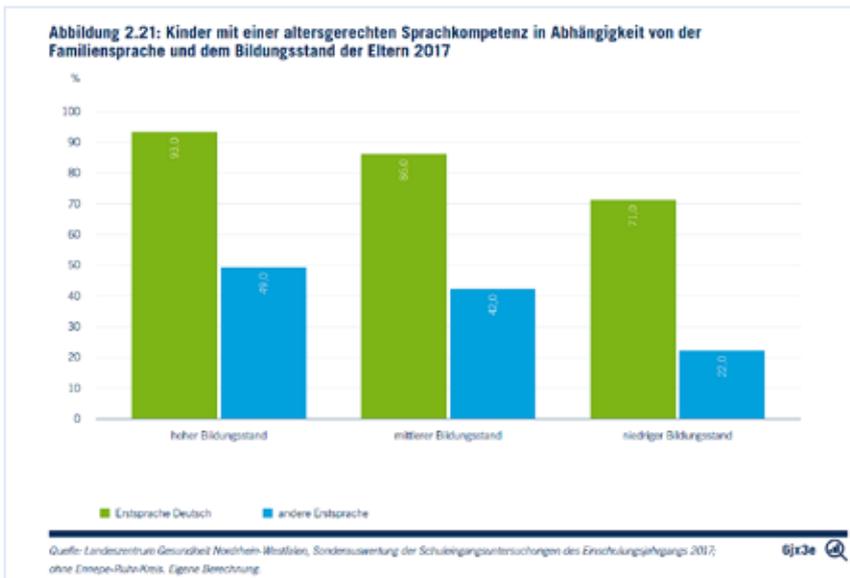
„Studien und die vorliegende Datengrundlage zeigen, dass Familien, die in sozial benachteiligten Sozialräumen leben, häufiger einer Schulformempfehlung folgen als Familien, die in privilegierten Sozialräumen leben. (...) Bemerkenswert ist beispielsweise die hohe Quote der Kinder aus (dem sozial privilegierten Quartier – RD) Brechten/Holthausen, die auf ein Gymnasium wechseln (über 85,0 Prozent), denn eine Gymnasialempfehlung als erste Schulformempfehlung haben hier nur rund 35,0 Prozent erhalten“ (Bildungsbericht Dortmund 2018, S. 46f.).

**Wo eine Villa ist, ist offenbar immer auch ein Weg zum Abitur.**

Die Unterschiede bahnen sich bereits vor der Grundschule an. Auch hier bietet der BbR (2020) Hinweise, wenn auch auf einer etwas anderen Folie: Bei der Schuleingangsuntersuchung vor Eintritt in die Grundschule wird erhoben, ob die Kinder eine altersgerechte Sprachkompetenz verfügen. In Abhängigkeit von der Familiensprache und dem Bildungsstand der Eltern (der oft mit dem Familieneinkommen und der Wohn- und Lebenssituation eng verwoben ist) ergibt sich das folgende Bild (**vergl. Grafik 6**):

Kinder aus Familien mit nicht-deutscher Familiensprache und niedrigem Bildungsstand haben nur zu 22 % eine altersgerechte Sprachkompetenz, Kinder aus Familien mit deutscher Familiensprache und hohem Bildungsstand zu 93 %.

Angesichts der herausragenden Bedeutung von Sprache (Bildungssprache) für den Schulerfolg nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in fast allen anderen Fächern, führen solche Unterschiede schon in der Grund-



### Grafik 6

schule zu kaum aufholbarer Bildungsungerechtigkeit.

Viele weitere Belege ließen sich aufführen, die nachweisen, dass die Bildungsungerechtigkeit in Deutschland, die dann auch zu erheblichen Leistungsunterschieden und Benachteiligungen bei den Schulabschlüssen führt, durch die soziale Lage der Kinder bedingt ist, die unter ihr leiden. Die Situation ist bekannt und wird allseitig wortreich beklagt, und viel zu wenig passiert. Da darf man sich fragen: cui bono? In der Kriminalistik wird dann oft die Empfehlung gegeben: Folge dem Geld!

### Was also tun?

Auch die Vorschläge dazu sind Legion. Butterwegge/Butterwegge (2021) nennen eines ihrer Kapitel „Ungleichheit bekämpfen, Armut beseitigen und Reichtum begrenzen.“

Mafaalani konstatiert:  
*„Bildungsinstitutionen, insbesondere Schule, sind die einzigen gesellschaftlichen Institutionen, die alle Menschen gleichermaßen*

*erreichen können. Hier und nur hier könnte eine Gesellschaft systematisch und präventiv auf Ungleichheit einwirken und Benachteiligungen entgegenwirken“* (Mafaalani 2020, S.63).

Man beachte den Konjunktiv im zweiten Satz. Und dann findet sich bei ihm – nahezu subversiv – auch der Satz:

*„Für die soziale Ordnung einer Gesellschaft gibt es nichts Gefährlicheres als Massen gut Gebildeter mit einem ausgeprägten Ungerechtigkeitsgefühl“* (Mafaalani 2020, S 54).

Deswegen lohnt es sich hoffentlich doch, auf unterschiedlichen Ebenen an der Bildung gerade der Kinder aus sozial belasteten Quartieren zu arbeiten, zum Beispiel: **auf der Ebene der Schulen** durch eine habitusangepasste Pädagogik, die solides, auch abstraktes, also universell verwendbares Wissen, Aufklärung, auch Aufklärung über die eigene Klassenlage, zum Ziel hat und die Kinder auf solidarisches politisches Handeln vorbereitet – durch eine nicht nur

vereinzelnde („individualisierende“) neoliberale Didaktik; **auf der Ebene der Städte und Kommunen** durch eine integrierte Quartiersentwicklung, die gerade belastete Quartiere bevorzugt mit architektonisch ansprechenden attraktiven Schulen und (Bildungs-)Einrichtungen versorgt; **auf der Ebene der Bundesländer** durch eine quotierte Verteilung der Lasten von Integration und Inklusion auf die Schulformen, als Schritt zur Abkehr von einer selektierenden Schulstruktur durch ein allgemeines Abschulungsverbot, durch die Versorgung der Schulen mit dem nötigen Personal, aktiv gesteuert nach Sozialindex, und Ausstattung der Kommunen mit den finanziellen Mitteln, die eine sozial ausgleichende und gerechte Quartiersentwicklung erst möglich machen, **auf der Ebene des Bundes** durch eine finanzielle Ausstattung der Länder und Kommunen, so dass sie leisten können, was sie leisten müssen.

Keine gute Idee ist dabei, eine die Infrastruktur des Landes ruinierende Schuldenbremse mit weitreichenden Steuerentlastungen für Reiche zu verbinden.

Und ja:

**„Es gibt nichts Gutes außer: Man/frau tut es“**  
 (nach E. Kästner)

Literaturliste auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)