

Rainer Geißler ·
Sonja Weber-Menges

Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt

Deutschland hat sich im vergangenen halben Jahrhundert allmählich von einem Gastarbeiterland über ein Zuwanderungsland

Rainer Geißler

Dr. phil., geb. 1939; Professor für Soziologie an der Universität Siegen; Universität Siegen, Fachbereich 1, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen. geissler@soziologie.uni-siegen.de

Sonja Weber-Menges

Dr. phil.; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Soziologie der Universität Siegen; Universität Siegen, Fachbereich 1, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen. weber@soziologie.uni-siegen.de

wider Willen zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer der modernen Welt entwickelt. Im Bildungswesen lässt sich dieser Wandel daran ablesen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien stammen. Unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ist es 2006 jede bzw. jeder fünfte, unter den Viertklässlern bereits jede bzw. jeder vierte und bei den Kindern unter fünf Jahren schon jedes dritte Kind.¹ Deutschland

steht vor der Herausforderung, das wachsende multiethnische Segment seiner Bevölkerung in die Kerngesellschaft zu integrieren. Wenn man gleiche Teilnahmekanäle am Leben der Aufnahmegesellschaft als das Herzstück der Integration ansieht, wie es viele Wissenschaftler² und Politiker tun, dann sind gleiche Bildungschancen für Migrantenkinder der Schlüssel für ihre Integration. Bildung ist in einer modernen Bildungs- und Wissensgesellschaft die zentrale Ressource für die Teilnahme am ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Es ist vielfach empirisch belegt, dass Unterschiede im Berufsstatus und bei den Arbeitsmarktchancen

und damit zusammenhängend beim Einkommen, Lebensstandard, bei der sozialen Sicherheit und dem gesellschaftlichen Ansehen sowie Unterschiede in der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Beteiligung mit Unterschieden im Bildungsniveau zusammenhängen. Das erworbene „Bildungskapital“ – wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu die Bildungsabschlüsse mit Recht nennt – lässt sich in entsprechende Lebenschancen umsetzen und minimiert gesellschaftliche Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Krankheit oder Straffälligkeit bzw. Kriminalisierung.³

Der normative Hintergrund des vorliegenden Beitrages ist die vage bildungspolitische Leitidee der Chancengleichheit im Bildungssystem. Das Konzept der Chancengleichheit ist komplex und wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik unterschiedlich interpretiert. Wir orientieren uns an einer Variante, die wir als das *sozialisationsbeachtende meritokratische Modell der Chancengleichheit* bezeichnen. „Meritokratisch“ bedeutet, dass ihm das Prinzip „allen nach ihren Fähigkeiten und Leistungen“ zugrunde liegt. Chancengleichheit orientiert sich also am Leistungsprinzip: Allen soll die gleiche Chance auf eine Bildungskarriere garantiert sein, die ihren individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht. Soziale Kriterien wie Herkunft oder Ethnie dürfen beim Bildungsverlauf – unabhängig von Fähigkeiten und Leistungen – keine Rolle spielen. Dabei ist zu beachten, dass auch die Indikatoren, die zur Messung von „Leistung“ herangezogen werden, bereits von leistungsfremden Einflüssen mitbestimmt sein können. So spiegeln Testergebnisse bestimmte Fähigkeiten besser wider

¹ Vgl. Winfried Bos u. a., IGLU 2006, Münster–New York 2007, S. 254; Oliver Walter/Päivi Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006, Münster–New York 2007, S. 346; Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Migrationshintergrund, Wiesbaden 2008, S. 60.

² Vgl. z. B. Hartmut Esser, Integration und ethnische Schichtung, Mannheim 2001; Rainer Geißler, Einheit-in-Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten – ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation, in: Berliner Journal für Soziologie, 14 (2004), S. 287–298.

³ Vgl. Rainer Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden 2008⁵, S. 280 ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 181 ff.

als Schulnoten. Diese werden – wie später noch gezeigt wird – auch von sozialen Kriterien beeinflusst, die mit den Testleistungen selbst nichts zu tun haben.

Ein weiteres Problem des meritokratischen Modells besteht darin, dass sich das Leistungspotential von Individuen im Verlauf von Sozialisationsprozessen entwickelt, die im jungen Alter insbesondere in den Herkunftsfamilien und in den (vor-)schulischen Einrichtungen ablaufen. Dabei sind junge Menschen ungleichen familialen und schulischen Sozialisations- und Lernbedingungen ausgesetzt, die unter anderem mit ihrem sozioökonomischen Status und ihrer ethnischen Herkunft zusammenhängen. In einigen Gruppen wird die Entwicklung des Leistungspotentials begünstigt, in anderen gehemmt. Der Zusatz „sozialisationsbeachtend“ soll verdeutlichen, dass wir bei unserer Analyse auch die ungleichen Entwicklungschancen des Leistungspotentials im Auge behalten.

Die verfügbaren Forschungsergebnisse weisen leider begriffliche Unschärfen auf. Einige Studien und Statistiken – so auch noch die derzeitige deutsche Schulstatistik – nutzen den inzwischen überholten Ausländerbegriff. Dieser erfasst nur eine Minderheit der Migrantenkinder, weil er Kinder aus eingebürgerten Familien und mit doppelter Staatsbürgerschaft sowie Aussiedlerkinder ausschließt. Echte Migrationsstudien arbeiten mit dem Konzept „junge Menschen mit Migrationshintergrund“, das allerdings teils in einer engen Version (beide Eltern sind zugewandert) und teils in einer weiten Version (mindestens ein Elternteil ist zugewandert) verwendet wird. Unsere Ausführungen müssen mit diesen begrifflichen Unschärfen leben und wir machen sie, wenn es sinnvoll und möglich ist, sprachlich deutlich.

Nachteile in der Leistungsentwicklung

Die im vergangenen Jahrzehnt durchgeführten internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass Migrantenkinder in fast allen wichtigen Einwanderungsländern der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) tendenziell mehr oder weniger große Leistungsdefizite im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften gegenüber den Einheimischen aufweisen.

Deutschland gehört allerdings zu denjenigen Gesellschaften, in denen diese Defizite am größten sind (*Tabelle 1*). In der letzten PISA-Studie führt Deutschland die „Hitliste“ der Länder mit den größten Defiziten der Migrantenkinder im Bereich Naturwissenschaften an, in Mathematik ist es bei PISA 2003 „Vizemeister“ der OECD und im Lesen liegt es 2006 auf Platz 3. Die so genannte Zweite Generation – das heißt Jugendliche, die im Zuwanderungsland geboren sind und deren beide Eltern zugewandert sind – weist in Deutschland 2006 in allen drei Leistungsbereichen die größten Rückstände gegenüber den Einheimischen auf. Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, das Leistungspotenzial von jungen Menschen mit Migrationshintergrund so zu fördern und zu entwickeln, wie es in den meisten anderen Einwanderungsländern der Fall ist.

Nachteile in der Bildungsbeteiligung

Es ist nicht verwunderlich, dass diese Leistungsdefizite schlimme Folgen für die Bildungsbeteiligung haben. Allerdings sei hier bereits darauf verwiesen, dass die schlechten Bildungschancen der Migrantenkinder nur teilweise auf ihre Kompetenzdefizite zurückzuführen sind und auch mit unzureichender Förderung und Diskriminierungen in den Schulen zusammenhängen. Die Probleme der Migrantenkinder beginnen bereits im vorschulischen Bereich. 2007 besuchten in Deutschland 90 Prozent aller Drei- bis Fünfjährigen eine Kindertageseinrichtung, aber nur 64 Prozent der Migrantenkinder. Dabei ist belegt, dass gerade die Kinder aus bildungsfernen und zugewanderten Familien von einem möglichst frühen Kindergartenbesuch profitieren: Sie werden seltener bei der Einschulung zurückgestellt, und ihre Chancen, später ein Gymnasium zu besuchen, verdoppeln sich.¹⁴ Die Nachteile setzen sich bei der Einschulung – es werden etwa doppelt so viele ausländische Kinder zurückgestellt –

¹⁴ Vgl. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 30 (2008), S. 1; Rolf Becker/Nicole Biedinger, Ethnische Ungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (2006), S. 276; Jens Kratzmann/Thorsten Schneider, Soziale Ungleichheiten beim Schulstart, DIW Berlin 2008, S. 24 f.; Rolf Becker/Patricia Tremel, Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern, in: Soziale Welt, 57 (2006), S. 414.

Tabelle 1: Leistungsabstände zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund

Rangplatz Deutschlands im Vergleich mit den wichtigsten OECD-Einwanderungsländern*
(Rangplatz 1 = Abstände am größten)

Studie	Migrationshintergrund	Leistungsbereich	Rangplatz Deutschlands
IGLU 2001	beide Eltern zugewandert	Lesen	2
IGLU 2006	beide Eltern zugewandert	Lesen	4
PISA 2006	mind. 1 Elternteil zugewandert	Lesen	3
PISA 2003	mind. 1 Elternteil zugewandert	Mathematik	2
PISA 2006	mind. 1 Elternteil zugewandert	Naturwissenschaften	1
PISA 2003	Zweite Generation	Lesen	1
PISA 2003	Zweite Generation	Mathematik	1
PISA 2003	Zweite Generation	Naturwissenschaften	1
PISA 2006	Zweite Generation	Naturwissenschaften	1

* In der Regel die 14 bis 17 Einwanderungsländer mit den höchsten Anteilen an Kindern aus Migrantenfamilien. IGLU untersucht Kinder der 4. Grundschulklassen, PISA 15-Jährige aus allen Schulformen der Sekundarstufe I. Quelle: W. Bos u. a. (Anm. 24); ders. u. a. (Anm. 1); O. Walter/P. Taskinen (Anm. 1); G. Ramm u. a. (Anm. 12).

und bei der wichtigen Weichenstellung am Ende der Grundschulzeit fort: Zwischen 1985 und 2006 wechselten zwei Drittel der ausländischen Schüler an die Hauptschule (deutsche: 42 Prozent) und nur 9 Prozent auf ein Gymnasium (deutsche: 30 Prozent).¹⁵ Während ihrer Schulkarriere müssen Migrantenkinder insbesondere in den unteren Klassen erheblich häufiger die Klasse wiederholen, in den ersten bis dritten Klassen bleiben sie viermal häufiger sitzen als Einheimische. Sie müssen auch häufiger das Gymnasium wieder verlassen und steigen doppelt so häufig in die Hauptschule ab. Auch das Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, ist doppelt so hoch wie bei Deutschen.¹⁶

Die Probleme auf ihrem Bildungsweg schlagen sich in den Schulabschlüssen nieder: 2007 verließen 17 Prozent der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (deutsche: 7 Prozent), 42 Prozent erwarben den Hauptschulabschluss (deutsche: 23 Prozent); 31 Prozent den Realschulabschluss (deutsche: 42 Prozent), 1,5 Prozent die Fachhochschulreife (deutsche: 1,5 Pro-

zent) und nur 9 Prozent die allgemeine Hochschulreife (deutsche: 27 Prozent). Obwohl die Studienberechtigten aus Migrantenfamilien inzwischen häufiger mit einem Studium beginnen als Einheimische, machen sie unter den Studierenden nur 8 Prozent aus; im Vergleich zu ihrem Anteil unter Gleichaltrigen sind sie etwa um das Dreifache unterrepräsentiert.¹⁷

Am dramatischsten stellt sich die Situation in der Berufsausbildung dar. Beim zunehmenden Kampf um die knappen Lehrstellenplätze seit Mitte der 1990er Jahre sind die Migrantenkinder die Verlierer. Ihr Anteil an den Auszubildenden ging kontinuierlich zurück mit fatalen und alarmierenden Folgen: Fast die Hälfte (42 Prozent!) der 25- bis 34-Jährigen steht 2005 ohne beruflichen Abschluss da (Einheimische: 13 Prozent).¹⁸ Hier tickt eine soziale Zeitbombe: Wenn dieser „verlorenen Generation“ nicht intensiv geholfen wird, ist der Weg für viele von ihnen in die Arbeitslosigkeit und Randständigkeit und für einige auch in die Kriminalität vorprogrammiert.

¹⁵ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 151; Heike Diefenbach, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem, Wiesbaden 2008², S. 63.

¹⁶ Vgl. Julia Ann Krohne u. a., Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), S. 385; Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 152; H. Diefenbach (Anm. 5), S. 65.

¹⁷ Berechnet nach Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2006/07, Wiesbaden 2007, S. 251; Wolfgang Isserstedt u. a., Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, Bonn-Berlin 2007, S. 253.

¹⁸ Vgl. 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Baden-Baden 2007, S. 229.

Tabelle 2: Besuch der Sekundarstufe* nach Staatsangehörigkeit 2006/07
(Index Deutschland = 100)

	<i>Gymnasium</i>	<i>Realschule</i>	<i>Integr. Gesamtschule</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Schüler in 1000</i>
Deutschland	100	100	100	100	4753
<i>ehemalige Anwerbeländer</i>					
Kroatien	67	111	97	185	11
Spanien	65	104	176	160	4
Slowenien	63	104	98	208	1
Bosnien-Herzegowina	56	98	161	204	11
Griechenland	50	98	107	252	17
Tunesien	41	76	223	248	1
Portugal	40	98	145	261	7
Italien	33	94	133	297	30
Mazedonien	29	83	170	303	4
Türkei	29	93	192	275	197
Serbien	28	79	104	350	19
Marokko	24	87	287	247	6
<i>andere Herkunftsländer**</i>					
Vietnam	122	77	89	76	9
Ukraine	117	73	111	86	8
Iran	95	72	184	111	5
Russische Föderation	94	70	117	155	13
Polen	70	81	154	191	13
Afghanistan	56	81	290	155	8
Libanon	15	53	255	344	5

* Ohne Abendschulen, Kollegs, Förderschulen, Freie Waldorfschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen

** Mit den größten Schülerzahlen

Quelle: Eigene Berechnungen nach Daten bei Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/07, Wiesbaden 2007, S. 58 und 224 f.

Unterschiede nach Staatsangehörigkeit

Zwischen den verschiedenen Nationalitäten bestehen erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. *Tabelle 2* zeigt, dass unter den Schülern aus ehemaligen Anwerbeländern die Kroaten, Spanier und Slowenen über die besten Bildungschancen verfügen. Bosnier, Griechen, Tunesier und Portugiesen liegen im Mittelfeld, während Italiener und Türken zusammen mit den Mazedoniern, Serben und Marokkanern die Schlusslichter bilden. Erstaunlich ist die gute Bildungsbeteiligung der Vietnamesen und Ukrainer. Sie besuchen häufiger ein Gymnasium und seltener die Hauptschule als Deutsche. Auch die Bildungschancen der Jugendlichen aus iranischen Flüchtlingsfamilien und aus russischen Familien – darunter viele russische Juden – sind gut, sie entsprechen in etwa denjenigen der Deutschen. Die Aussiedler sind in der bundesweiten Schulstatistik nicht getrennt erfasst. In Nordrhein-Westfalen nehmen sie im Hinblick auf ihre Schulabschlüsse eine mittlere

Position zwischen Deutschen und Ausländern ein.¹⁹ Wie die Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen zu erklären sind, ist bisher nur im Hinblick auf wenige Nationalitäten untersucht.

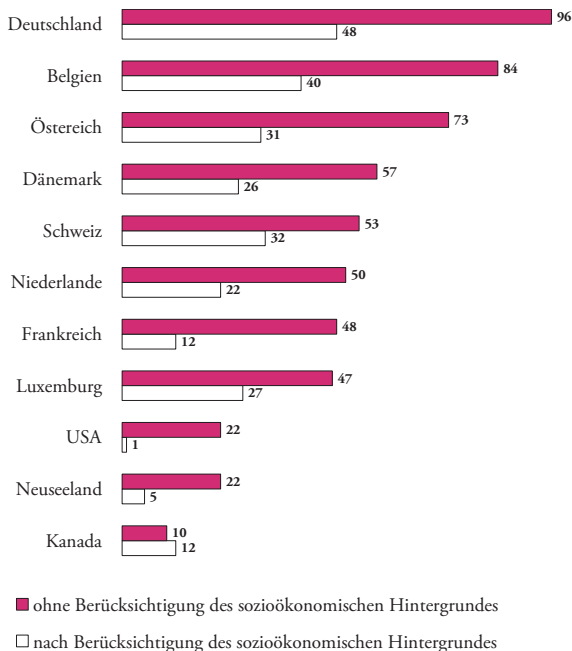
Unterschichtung und Migration

Wie lassen sich die Defizite bei der Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung der Migrantenkinder erklären? Die bisherige Forschung in dieser Richtung ist bruchstückhaft geblieben. Im Folgenden soll versucht werden, einige Schneisen in das unübersichtliche Gestrüpp der Forschungsergebnisse und Zusammenhänge zu schlagen. Wir orientieren uns dabei im Wesentlichen an quantitativen Studien. Im Ursachengeflecht sind zwei große Stränge erkennbar: schichtspezifische und mi-

¹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler. Schuljahr 2006/07, Düsseldorf 2007, S. 30.

Abbildung 1: Lesekompetenz von Schülern der Zweiten Generation*

Punktzahldifferenz zwischen einheimischen Schülern und Schülern der Zweiten Generation (PISA 2003 – 15-Jährige)



Sozioökonomischer Hintergrund: zusammengesetzter Index aus Berufsstatus und Bildungsniveau der Eltern sowie kultureller Ausstattung des Elternhauses.

* In Deutschland geboren, beide Eltern zugewandert.

Quelle: Eigene Grafik nach Daten der OECD (Anm. 10), S. 257.

grationsspezifische Ursachen. Der schichtspezifische Strang geht darauf zurück, dass der sozioökonomische Status der Migrantenfamilien tendenziell niedriger ist als derjenige der Einheimischen; anders ausgedrückt heißt das: Die deutsche Gesellschaft ist durch Migranten tendenziell unterschichtet. Dadurch sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit ähnlichen Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert wie Einheimische aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Das Problem der Unterschichtung ist im deutschen Bildungssystem besonders virulent, weil beide Phänomene – die Unterschichtung durch Migranten und die Bildungsnachteile für Kinder aus ärmeren Familien – in Deutschland extremer ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern. Der migrationsspezifische Strang weist auf Integrationsprobleme hin, die – unabhängig vom sozioökonomischen Status – bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, einem anderen Bildungssystem und teilweise anderen Werten und Normen entstehen.

Das Gewicht der beiden Stränge variiert in etwa zwischen einem und zwei Dritteln – je nach dem, welche Kompetenzen, Aspekte der Bildungsbenachteiligung und Migrantengruppen untersucht werden. Hierzu zwei Beispiele: Im ersten sind beide Stränge gleich stark beteiligt. 15-jährige Einheimische schneiden beim Lesen um 96 Punkte und in Mathematik um 93 Punkte besser ab, als die in Deutschland geborene Zweite Generation aus zugewanderten Familien. Diese Abstände sind erheblich; sie entsprechen etwa dem Vorsprung, den ein durchschnittlicher Gymnasiast gegenüber einem durchschnittlichen Realschüler hat. Vergleicht man dann Einheimische und Angehörige der Zweiten Generation mit gleichem sozioökonomischem Status, dann halbiert sich die Kluft auf 48 bzw. 45 Punkte (Abbildung 1).

Im zweiten Beispiel für Bildungsbenachteiligung ist der schichtspezifische Strang deutlich stärker. Bei einheimischen Jugendlichen aus den alten Bundesländern ist die Chance, eine weiterführende Schule statt einer Hauptschule zu besuchen, um das 2,5-fache größer als bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei statusgleichen Jugendlichen aus beiden Gruppen schmilzt dieser Vorsprung um zwei Drittel auf das 1,5-fache zusammen.¹⁰ Wie sehen nun die Mechanismen in den beiden Strängen im Einzelnen aus?

Extreme Unterschichtung

Die PISA-Studien haben erstmals quantitativ exakt belegt, dass Deutschland stärker durch Migranten unterschichtet ist als die anderen modernen Einwanderungsgesellschaften (Abbildung 2), wobei die tendenzielle Statuskluft bei den Einwanderern aus der Türkei besonders groß ist.¹¹ In einigen europäischen Nachbarländern – Vereinigtes Königreich, Schweden, Norwegen, Frankreich – ist der Statusabstand höchstens halb so groß, und in

¹⁰ Vgl. OECD, Die OECD in Zahlen und Fakten 2007, o. O. 2007, S. 257; Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, S. 198 ff.

¹¹ Vgl. Hartmut Esser, Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/M. 2006, S. 318.

Kanada, das seit drei Jahrzehnten eine durchdachte Migrationspolitik mit einer darauf abgestimmten Integrationspolitik betreibt, gibt es derartige Statusunterschiede kaum. Die extreme tendenzielle Unterschichtung ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

Extreme Folgen

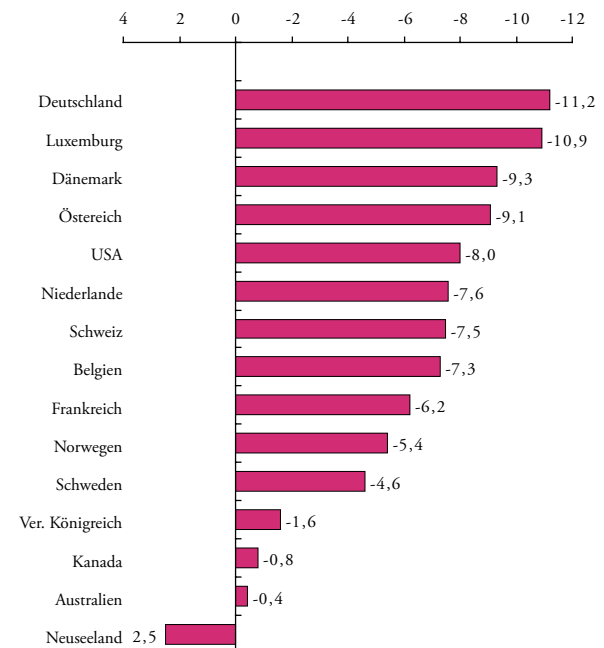
Wie bereits erwähnt, hat die starke Unterschichtung einen enormen Einfluss auf die Bildungskarrieren. Die vielen statusniedrigen Zuwandererfamilien stoßen in Deutschland – so wie einheimische statusniedrige Familien auch – auf hohe Hürden in den Schulen: Sie finden ein Bildungssystem vor, das im internationalen Vergleich die Leistungsentwicklung und noch mehr die Bildungsbeteiligung der jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten besonders stark hemmt. Im Jahr 2000 war Deutschland von allen 41 PISA-Ländern dasjenige, in dem die Leseleistung zwischen dem oberen und unteren Viertel der Statushierarchie mit 111 Punkten am weitesten auseinanderklaffte. In Kanada betrug die Differenz nur 68 Punkte, in Japan lediglich 27. Bei den Oben-Unten-Abständen in der Mathematikleistung lag Deutschland auf Rang 4 – 2003 auf Rang 2 – und in den Naturwissenschaften auf Rang 5.¹²

Die Ursachen für dieses Auseinanderklaffen sind nicht alle im Detail geklärt. Insbesondere ist bisher nicht untersucht worden, ob Statuseffekte bei Migranten anders wirken als bei Einheimischen. Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse stammen aus Studien, die schichtspezifische Einflüsse ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrundes analysiert haben. Wir gehen davon aus, dass sie bei Einheimischen und Migranten in ähnlicher Weise wirksam sind.

¹² Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 385; Gesa Ramm u. a., Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003, Münster 2004, S. 261.

Abbildung 2: Unterschichtung durch Migration (2006)

Unterschiede im sozioökonomischen Status* zwischen Familien von 15-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund** in Einwanderungsländern der OECD



* Sozioökonomischer Status: gemessen mit dem Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI).

** Ohne Migrationshintergrund: beide Eltern im jeweiligen Land geboren, mit Migrationshintergrund: beide Eltern zugewandert.

Quelle: Eigene Grafik nach Daten von PISA 2006 (berechnet von Oliver Walter – besten Dank!).

Schichttypische Lernmilieus und mangelhafte Förderung

Es ist vielfach belegt, dass Unterschiede in den häuslichen und schulischen Sozialisations- und Lernmilieus eine Rolle spielen. Aus der früheren, zu Unrecht in Verruf gekommenen und seit langem völlig vernachlässigten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist bekannt, dass Schulleistungen mit tendenziellen schichttypischen Unterschieden in den familialen Sozialisationsbedingungen zusammenhängen (nicht mit absoluten, „stereotypen“ Unterschieden!). Der höhere materielle und kulturelle Anregeungsgehalt des Familienmilieus in den statushöheren Schichten fördert die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen, die den Schulerfolg der Kinder begünstigen. Dazu gehören kognitive und sprachliche Fähigkeiten genauso wie Leistungsmotivation oder der Glaube an den Erfolg

individueller Anstrengungen.¹³ Diese familial bedingten Ungleichheiten werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern verstärkt. In den Gymnasien, die nur von vergleichsweise wenig statusniedrigen Schülern besucht werden, sind die Lernfortschritte unter gleichen intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Schüler größer als in den Hauptschulen,¹⁴ die häufig zu „Restschulen“ verkommen sind und in denen Jugendliche aus sozial schwachen Familien dominieren.

Eine weitere Ursache dürfte sein, dass die Kultur des Förderns in Deutschland erheblich unterentwickelt ist. In keinem anderen von PISA 2000 untersuchten OECD-Land fühlten sich die Schüler so wenig von ihren Lehrern unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26.¹⁵ Die PISA-Autoren gehen den Ursachen dieser Ergebnisse nicht nach, aber es gibt naheliegende Erklärungen, die auf deutsche Besonderheiten in den institutionellen Rahmenbedingungen hinweisen.¹⁶ Offensichtlich besteht im deutschen Bildungssystem nur wenig Druck, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten, weil allgemein akzeptierte, institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler existieren. Klassenwiederholungen und Abstiege in einen Schultyp mit niedrigerem Niveau, die zu den Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags gehören, ermöglichen den

Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemlöser „zu entledigen“, statt sie zu fördern.

Leistungsunabhängiger sozialer Filter

Die Bildungskarrieren der jungen Menschen aus statusniedrigeren Familien werden des Weiteren dadurch erheblich beeinträchtigt, dass die Auslese im Schulsystem nur etwa zur Hälfte „meritokratisch“, also nach Leistung erfolgt. Es gibt seit langem eine Fülle von empirischen Belegen dafür, dass auch ein leistungsunabhängiger sozialer Filter in Kraft ist. So sind zum Beispiel die gymnasialen Chancen von 15-Jährigen aus der „oberen Dienstklasse“ (im Wesentlichen Akademikerfamilien) um das Sechsfache höher als bei Facharbeiterfamilien. Die Hälfte dieser Chancenunterschiede lässt sich durch schichttypische Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten und in der Leseleistung erklären. Aber auch bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen besuchen Jugendliche der „oberen Dienstklasse“ dreimal häufiger ein Gymnasium als Facharbeiterkinder.¹⁷ Leider wurden bei PISA 2006, wo die schichttypischen Unterschiede etwas kleiner geworden sind, keine entsprechenden Berechnungen durchgeführt. Betrachtet man nur die Lesekompetenz, dann ist der nicht-meritokratische leistungsunabhängige Ausleseeffekt noch stärker: Hier erklärt er 71 Prozent der Unterschiede.¹⁸

Der leistungsunabhängige soziale Filter lässt sich unter anderem auf „meritokratische Defizite“ bei der Bewertung durch die Lehrer zurückführen. Empirisch belegt sind diese bei der Notengebung und bei den Grundschulempfehlungen. Zur Benotung fasst Hartmut Ditton den Forschungsstand wie folgt zusammen: „Kinder der unteren Schichten werden, gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen, zu schlecht, Angehörige der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppen werden bezogen auf die tatsächlichen Leistungen deutlich zu gut benotet.“¹⁹ Der erhebliche

¹³ Vgl. Rainer Geißler, Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: ders. (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, Stuttgart 1994, S. 131–144; Hans-G. Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim–München 1997.

¹⁴ Vgl. z.B. Jürgen Baumert/Olaf Köller, Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem, in: Volker Frederking u.a. (Hrsg.), Nach PISA, Wiesbaden 2005, S. 9–21.

¹⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Bonn 2003, S. 91; Martin Senkbeil u.a., Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003, Münster–New York 2004, S. 300.

¹⁶ Vgl. Rainer Geißler, Bildungschancen und soziale Herkunft, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 37 (2006), S. 44 ff.

¹⁷ Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 10), S. 167 und 169.

¹⁸ Vgl. Timo Ehmke/Jürgen Baumert, Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006, Münster–New York 2007, S. 330.

¹⁹ Hartmut Ditton, Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Schule und Ungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 270.

Einfluss leistungsfremder sozialer Kriterien auf die Grundschulempfehlungen wurde erneut durch die IGLU-Studie 2006 nachgewiesen: Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Lesekompetenz erhalten Kinder der „oberen Dienstklasse“ noch 2,5-mal häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium als Kinder aus Facharbeiterfamilien.¹²⁰ Warum leistungsfremde Kriterien in die Bewertungen einfließen, ist nicht eindeutig geklärt. Vermutlich handelt es sich in der Regel nicht um bewusste oder gezielte Diskriminierungen seitens der Lehrer. Auch schichttypische Bildungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern spielen bei der leistungsunabhängigen Auslese eine Rolle. Ihre bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen ermöglicht den Angehörigen der höheren Schichten riskantere Bildungsinvestitionen; die finanziellen Kosten spielen bei ihren Entscheidungen – anders als in den mittleren und unteren Schichten – keine Rolle.¹²¹

Wie sehen nun die migrationsspezifischen Ursachen aus? Zunächst muss festgestellt werden, dass Deutschland auch hier im internationalen Vergleich negativ auffällt. Wie *Abbildung 1* zeigt, sind die Lesedefizite der Zweiten Generation im Vergleich mit jenen von statusgleichen Einheimischen größer als in anderen OECD-Ländern. Zwar sind die Details der Verflechtungen im migrationsspezifischen Strang ebenfalls nur teilweise empirisch aufgeheilt worden, aber dennoch sind einige wichtige Faktoren erkennbar.

Deutsche Sprachkenntnisse

Was in den 1990er Jahren bereits bekannt war, wurde durch die PISA- und IGLU-Studien eindrucksvoll bestätigt: Die Kenntnisse der Unterrichts- und Verkehrssprache Deutsch spielen eine Schlüsselrolle bei Kompetenzerwerb und Bildungserfolg der Migrantenkinder.¹²² Auf die Bedeutung der Leseleistung für die schichtspezifischen Leistungs- und Bildungsdefizite wurde bereits

hingewiesen. Aber auch unter den migrationsspezifischen Ursachen, die unabhängig von der Schichtzugehörigkeit der Migranten wirken, kommt den Deutschkenntnissen eine herausragende Bedeutung zu.

36 bis 40 Prozent der Kompetenzunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen zwischen statusgleichen Einheimischen und hier geborenen Migranteng Jugendlichen hängen damit zusammen, ob in den Migrantenfamilien Deutsch gesprochen wird oder nicht. Und zugewanderte Migranteng Jugendlichen entwickeln sogar dieselben Kompetenzen wie statusgleiche Einheimische, wenn in ihren Familien Deutsch gesprochen wird (2006).¹²³ Auch bei den Grundschulempfehlungen für die Realschulen und Gymnasien sowie bei Klassenwiederholungen sind fast die Hälfte der Nachteile von statusgleichen Migrantenkinder auf deren unzureichende Deutschkenntnisse zurückzuführen. 15-Jährige mit Migrationshintergrund haben bei gleichem Sozialstatus und gleichen Deutschkenntnissen dagegen dieselben Chancen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen wie die Einheimischen.¹²⁴

Ethnische Konzentration

Nicht alle Nachteile der Migrantenkinder sind ausschließlich Folgen von Unterschichtung und Deutschdefiziten. Welche weiteren migrationsspezifischen Ursachen eine Rolle spielen, ist nur unzureichend geklärt. In Frage kommen sowohl schulische Faktoren – wie unzureichende Förderung, mehr oder weniger bewusste Diskriminierung oder hohe Migrantenteile in Schulen und Klassen – als auch familiäre Faktoren wie Einreisealter, Verweildauer von Kindern und Eltern in Deutschland, Rückkehrabsichten, Offenheit bzw. Abschottung gegenüber der deutschen Kultur und Gesellschaft. Quantitativ genauer ausgeleuchtet sind die folgenden Einflüsse:

- Die Konzentration von Migrantenkinder in bestimmten Schulen bzw. Klassen wirkt sich offensichtlich in Hauptschulen und Grundschulen unterschiedlich aus: Während in den Hauptschulen die Leistungs-

¹²⁰ Vgl. W. Bos u. a. (Anm. 1), S. 287; Rainer H. Lehmann/Rainer Peek, Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen, Hamburg 1997, S. 89.

¹²¹ Vgl. Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach, Dauerhafte Bildungsungleichheit, in: dies. (Hrsg.), Bildung als Privileg?, Wiesbaden 2004, S. 16; R. Geißler (Anm. 16), S. 44 f.

¹²² Vgl. dazu insbes. H. Esser (Anm. 11).

¹²³ Vgl. O. Walter/P. Taskinen (Anm. 1), S. 349.

¹²⁴ Wilfried Bos u. a., IGLU, Münster u. a. 2004, S. 211; J. A. Krohne u. a. (Anm. 6), S. 388 f.; J. Baumert/G. Schümer (Anm. 12), S. 374.

entwicklung mit dem Anstieg des Migrantenanteils etwas gebremst wird,¹²⁵ gibt es in den Grundschulen erst bei extrem hohen Migrantenanteilen von über 80 Prozent Bremseffekte.¹²⁶

- Die Orientierung an der deutschen Kultur und Gesellschaft (Freundeskreise, Medienutzung, Musikpräferenzen, Essgewohnheiten) begünstigt den Bildungserfolg.¹²⁷

Institutionelle Diskriminierung

Auch einige Mechanismen der so genannten „institutionellen Diskriminierung“ sind belegt. In einer aufschlussreichen qualitativen Studie konnten Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla zeigen, dass in die Entscheidungen von Lehrern und Schulleitern zu wichtigen Übergängen – Schulbeginn, Überweisungen auf Sonderschulen für Lernbehinderte und Schulempfehlungen am Ende der Grundschulzeit – auch leistungsfremde Kriterien zu Lasten der Migrantenkinder einfließen. So spielen zum Beispiel spezifische Organisationsinteressen wie die Unter- oder Überlast einzelner Schulen oder ihr Wunsch auf Fortbestehen an einem Standort eine Rolle. Sprachdefizite werden fälschlicherweise als allgemeine Lernbehinderung gedeutet und anderes mehr.¹²⁸

Quantitative Studien bestätigen die Diskriminierungen in der Grundschule. Einheimische Kinder erhalten bei gleichem sozioökonomischen Status und gleicher Leseleistung jeweils 1,7-mal häufiger eine Empfehlung für die Realschule und für das Gymnasium als Migrantenkinder, während diese unter denselben Voraussetzungen um das 1,6-fache häufiger sitzenbleiben. Empirisch belegt ist auch, dass Migrantenkinder in der Grund-

schule bei gleichen Testleistungen etwas schlechtere Noten erhalten.¹²⁹ Für die Sekundarstufe lassen sich dagegen keine zusätzlichen Diskriminierungen nachweisen. Bei der Verteilung von 15-Jährigen auf Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen gibt es keine Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantenkindern mehr, wenn man Status und Leseleistung kontrolliert, und auch die Benotung in der 9. Jahrgangsstufe erfolgt leistungsgerecht und fair.¹³⁰

Fazit: doppelte Benachteiligung

Als Fazit lässt sich festhalten: Migrantenkinder haben es im deutschen Bildungssystem besonders schwer; sie sind doppelt benachteiligt. Infolge der starken tendenziellen Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch Migranten stoßen viele von ihnen auf dieselben Probleme, mit denen einheimische Kinder aus sozial schwachen Familien zu kämpfen haben und die in Deutschland im Vergleich zu anderen Gesellschaften besonders stark ausgeprägt sind. Hinzu kommen die Schwierigkeiten der bi-kulturellen Migrationssituation, das Aufwachsen und Leben in einer „anderen“, „fremden“ kulturellen und sozialen Umgebung. Auch diese Schwierigkeiten sind in Deutschland stärker ausgeprägt als in vielen vergleichbaren Einwanderungsgesellschaften. Bildungs- und Integrationspolitik stehen somit vor einer großen Herausforderung. Es geht dabei nicht nur um Chancengleichheit, sondern auch um Effizienz – um die gesellschaftliche Notwendigkeit, die in der Bevölkerung schlummernden Leistungspotentiale optimal zu entwickeln und zu nutzen.

¹²⁵ Vgl. Petra Stanat, Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Jürgen Baumert u. a. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Paritäten im Bildungswesen*, Wiesbaden 2006, S. 189–219.

¹²⁶ Vgl. Hans Brügelmann, *Schule verstehen und gestalten*, Lengwil 2005, Kap. 26.

¹²⁷ Vgl. Felix Büchel/Gert Wagner, Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland, in: Wolfgang Zapf u. a. (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel*, Frankfurt/M. 1996, S. 92 f.; Bernhard Nauck u. a., Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1998), S. 714 f.

¹²⁸ Vgl. Frank-Olaf Radtke/Mechthild Gomolla, *Institutionelle Diskriminierung*, Opladen 2002.

¹²⁹ Vgl. W. Bos u. a. (Anm. 24), S. 11; J. A. Krohne u. a. (Anm. 6), S. 388; Cornelia Kristen, *Ethnische Diskriminierung in der Grundschule?*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (2006), S. 89 f.; Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 165.

¹³⁰ Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 12), S. 374; Konsortium Bildungsberichterstattung (Anm. 3), S. 165.