

AUFSÄTZE

Cornelia Kristen

Migranten im deutschen Schulsystem: Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien erzielen im deutschen Bildungswesen durchweg schlechtere Bildungsqualifikationen als gleichaltrige Deutsche.¹ Sie sind in den niedrigeren Bildungsgängen überrepräsentiert und besuchen dementsprechend seltener einen der höheren Bildungszweige. Auffällig ist auch der im Vergleich zu Deutschen große Anteil von Schulabgängern, die das Schulsystem ohne jeglichen Abschluss verlassen. Aus diesem nachteiligen Abschneiden im Bildungswesen ergeben sich entsprechende Konsequenzen für die späteren Ausbildungsmöglichkeiten und in der Folge auch für die berufliche Positionierung auf dem Arbeitsmarkt.² Vor allem türkische und italienische Kinder und Jugendliche schneiden im Bildungsbereich besonders schlecht ab, während andere Gruppen wie beispielsweise griechische Migranten das Schulsystem mit vorteilhafteren Ergebnissen verlassen.³ Es stellt sich damit die Frage, wie sich diese ethnischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung erklären lassen.

Den Ausgangspunkt des Beitrags bildet eine kurze empirische Beschreibung der ungleichen Bildungssituation (Abschnitt 2). Im Anschluss an diesen deskriptiven Überblick richtet sich das Hauptinteresse dann auf die Frage nach der Entstehung ethnischer Unterschiede im Bildungserfolg (Abschnitt 3). Es wird vorgeschlagen, Bildungsabschlüsse als Resultat einer Vielzahl von Investitionen aufzufassen, die im Laufe einer individuellen Schulkarriere getätigt werden. Die Familien können hierzu die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, Güter, Eigenschaften, Positionen usw. einsetzen. Da die Ressourcenausstattung der Menschen aber letzten Endes immer begrenzt ist, sind sie in ihrem Handeln vielfachen Einschränkungen unterworfen. Dies gilt in besonderer Weise für Migrantenfamilien, denen häufig bedeutsame Ressourcen fehlen, die benötigt werden, um den Schulerfolg ihrer Kinder wirksam abzusichern. Aus Unterschieden in der Ressourcenausstattung ergeben sich damit auch unterschied-

- 1 Z.B. Alba, R./Handl, J./Müller, W., Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1994, 46 (2), S. 209–237. Esser, H., Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher, in: ders. et al. (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Opladen 1990, S. 127–146. Gang, I./Zimmermann, K., Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin, *Journal of Human Resources* 2000, 35 (3), S. 550–569. Kristen, C./Granato, N., Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: Bade, K./Bommes, M. (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung*, IMIS-Beiträge Heft 23, Göttingen 2004.
- 2 Z.B. Granato, N./Kalter, F., Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital?, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 2001, 53 (3), S. 497–520. Seifert, W., Die Zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtung in der Berufseinstiegsphase, 1992, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44 (4), S. 677–696. Szydlík, M. Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1996, 48 (4), S. 658–676.
- 3 Alba, R./Handl, J./Müller, W. 1994, siehe Anm. 1. Kristen, C./Granato, N. 2004, siehe Anm. 1.

liche Möglichkeiten der Bildungsinvestition. Ausgehend von einer Ausarbeitung dieses theoretischen Arguments werden im empirischen Teil einige ausgewählte Ergebnisse zum Einfluss bildungsrelevanter Ressourcen auf die typischerweise eingeschlagenen Bildungswege in zugewanderten und deutschen Familien präsentiert (Abschnitt 4).

2 Ethnische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung

Ethnische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung lassen sich besonders anschaulich anhand der Verteilungen verschiedener Nationalitätengruppen über die unterschiedlichen Bildungswege des deutschen Schulsystems nachweisen.

Abbildung 1: Schulabsolventen 2000/01⁴

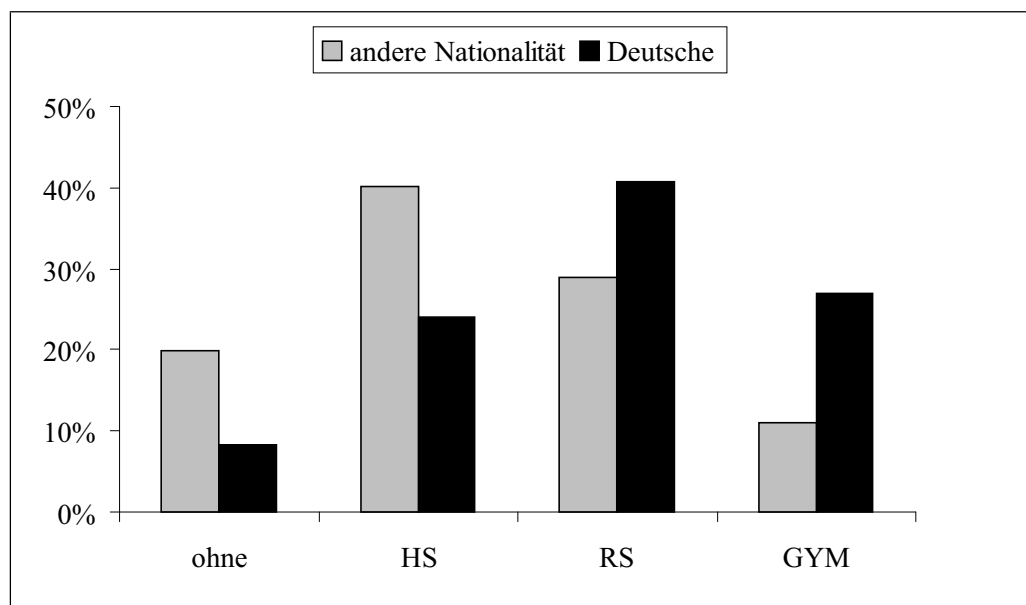


Abbildung 1 zeigt, dass Migranten im allgemeinbildenden Schulsystem durchschnittlich niedrigere Bildungsmuster aufweisen als gleichaltrige Deutsche. Sie besuchen häufiger die Hauptschule (HS: 40 % versus 24 %), während sie in den höheren Bildungsgängen wie der Realschule (RS: 29 % versus 41 %) oder dem Gymnasium (GYM: 11 % versus 27 %) unterrepräsentiert sind. Gleichzeitig verlassen rund 20 % jedes Jahr das Schulsystem ohne Schulabschluss, während es bei den Deutschen nur etwa 8 % sind.⁵

Allerdings unterscheiden sich die verschiedenen Nationalitätengruppen im Ausmaß ihres nachteiligen Abschneidens, wobei türkische und italienische Kinder und Jugendliche die

4 Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2000/01.

5 In der amtlichen Statistik wird der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel unterschätzt, da nur die gegenwärtige Staatsbürgerschaft erfasst wird. D.h. alle Personen, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind und die dann später die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben, werden als Deutsche geführt. Dasselbe gilt für Aussiedler, die nach ihrer Ankunft in der Bundesrepublik die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten.

schlechtesten Positionen im Bildungs- und Berufssystem besetzen, während andere Gruppen wie beispielsweise griechische Migranten bessere Resultate erzielen.⁶ Auch Aussiedlerkinder scheinen vergleichsweise gut abzuschneiden.⁷

Tabelle 1: Schulische und beruflich Abschlüsse nach ethnischer Herkunft (in Prozent)⁸

	<i>Deutsche</i>	<i>Türken</i>	<i>Italiener</i>	<i>Spanier</i>
Kein Abschluss	0.7	17.9	12.6	10.7
Hauptschule				
ohne beruflichen Abschluss	8.6	38.2	37.7	22.9
mit beruflichem Abschluss	42.8	28.7	32.2	30.4
Realschule				
ohne beruflichen Abschluss	1.7	2.9	2.1	4.3
mit beruflichem Abschluss	26.0	6.9	9.5	17.0
Abitur				
ohne beruflichen Abschluss	1.2	1.3	1.0	2.8
mit beruflichem Abschluss	7.3	2.0	1.4	4.7
Hochschulabschluss	11.8	2.0	3.5	7.1
Insgesamt	100.0	100.0	100.0	100.0

Diese ethnischen Unterschiede im Schulsystem setzen sich beim Übergang in das Ausbildungssystem fort. Jugendliche Migranten zeigen eine erheblich geringere Ausbildungsbeteiligung als Deutsche. Sie brechen ihre Ausbildung häufiger ab und konzentrieren sich bei der Berufswahl auf vergleichsweise wenige Berufe.⁹ Dementsprechend finden sich junge Migranten auch in den nachteiligsten beruflichen Positionen. Sie verfolgen häufiger un- und angelernte Tätigkeiten als gleichaltrige Deutsche, verfügen über einen geringeren Verdienst und sind mit höherer Arbeitslosigkeit konfrontiert.¹⁰

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse einer Mikrozensusauswertung, in der die erreichten schulischen und beruflichen Abschlüsse getrennt für einige exemplarische Migrantengruppen betrachtet werden. Auffällig sind bei den Migranten vor allem die hohen Anteile von Schulabgängern, die das Bildungssystem ohne jeglichen Abschluss verlassen. Nimmt man zu dieser Gruppe diejenigen hinzu, die zwar einen Hauptschulabschluss erreichen, danach jedoch keine berufliche Ausbildung abschließen, so ergeben sich insbesondere für türkische und italienische Migranten hohe Prozentwerte. Bei den türkischen Migranten macht diese Gruppe einen Anteil von 56.1% aus, bei den italienischen Migranten einen Anteil von 50.3%. In der deutschen Bevölkerung stellt diese Gruppe lediglich einen Anteil von 9.3%. Betrachtet man dagegen die höheren Bildungsabschlüsse, so kehren sich die Zahlen erwartungsgemäß um. Bei den Deutschen erzielen 11.8% einen Hochschulabschluss, während es bei den Türken nur 2.0% und bei den Italienern lediglich 3.5% sind.

6 Alba, R./Handl, J./Müller, W., 1994, siehe Anm. 1. Kristen, C./Granato, N., 2004, siehe Anm. 1.

7 Kristen, C., Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2002, 54 (3), S. 534-552.

8 Auswertung des Mikrozensus 1996 durch Granato, N./Kalter, F., 2001, siehe Anm. 2.

9 Boos-Nünning, U. et al., Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher, Nürnberg 1990.

10 Z.B. Granato, N./Kalter, F., 2001, siehe Anm. 2. Seifert, W. 1992, siehe Anm. 2. Szydlík, M. 1996, siehe Anm. 2.

3 Wie kommt es zu den beobachteten Unterschieden?

Die beschriebenen ethnischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung werden meist auf eine Vielzahl von einzelnen Bestimmungsfaktoren zurückgeführt. Der Ressourcenansatz bietet die Möglichkeit, diese vielfach unverbundenen Faktoren in einen theoretischen Rahmen zu integrieren. Im Folgenden soll zunächst das zentrale Argument erläutert (Abschnitt 3.1) und dann anhand verschiedener Beispiele konkretisiert werden (Abschnitt 3.2).

3.1 Unterschiede in der Ressourcenausstattung¹¹

Um Unterschiede im Bildungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen zu erklären, ist es hilfreich, sich auf die Produktions- bzw. Investitionsmöglichkeiten der Individuen zu konzentrieren.¹² Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass die Akteure die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen können, um ihre Ziele zu verwirklichen oder aber auch um andere Ressourcen für weitere Investitionen bereitzustellen. Der Ressourcen- bzw. Kapitalbegriff umfasst dabei alle Eigenschaften, Positionen und Güter, die sich die Akteure in irgendeiner Weise zunutze machen können. Im allgemeinen unterscheiden sich die Produktionsmöglichkeiten danach, welche Arten, welche Mengen und welche Kombinationen von Ressourcen die Individuen jeweils kontrollieren.

Der zentrale Punkt besteht nun darin, dass Zuwandererfamilien häufig nicht im selben Ausmaß wie Einheimische über die für den Bildungserfolg wichtigen Ressourcen verfügen. Deshalb fällt es ihnen oftmals schwerer ihre Kinder effektiv im schulischen Vorankommen zu unterstützen. Aus Unterschieden in der Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen ergeben sich für Familien mit Migrationshintergrund systematisch andere Möglichkeiten für den Bildungserwerb als für Deutsche.

Für die Klärung der Frage, warum Migranten seltener über die notwendigen Ressourcen verfügen und es damit für sie schwieriger ist ähnliche Bildungsinvestitionen wie die einheimische Bevölkerung zu tätigen, sind zwei wesentliche Gründe bedeutsam. Erstens verändert sich durch die Migration oftmals die Bedeutsamkeit und damit die Produktivität spezifischer Ressourcen.¹³ Da ihr Erwerb meist in Orientierung auf das Herkunftsland stattfindet, besitzen die verfügbaren Ressourcen nach der Migration nicht notwendigerweise denselben Wert wie zuvor. Im Gegensatz zu den generalisierbaren Kapitalien, die weitgehend unabhängig von bestimmten gesellschaftlichen Kontexten einsetzbar sind, zeichnen sich spezifische Ressourcen gerade dadurch aus, dass ihre Geltung von einer bestimmten Verfassung, also einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext abhängig ist.¹⁴

Sprachkenntnisse beispielsweise sind für einen Aufstieg im Bildungssystem unerlässlich. Allerdings beruht der Nutzen dieses spezifischen Humankapitals weitgehend darauf, ob die

11 Bei diesem Abschnitt handelt es sich um eine gekürzte Fassung des Arguments aus *Kristen, C./Granato, N.*, 2004, siehe Anm. 1.

12 *Becker, G.*, Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago 1964. *Lindenberg, S.*, Social Rationality versus Rational Egoism, in: *Turner, J.* (Hrsg.), Handbook of Sociological Theory, New York 2001, S. 635–668. Anwendungsbeispiele mit Blick auf die Investitionsentscheidungen von Migranten finden sich u.a. bei *Kalter, F./Granato, N.*, Demographic Change, Educational Expansion, and Structural Assimilation of Immigrants. The Case of Germany, *European Sociological Review* 2002, 18 (2), S. 199–216. *Kalter, F.*, Chancen, Fools und Abseitsfällen. Migranten im deutschen Ligenfußball, Opladen, 2003.

13 *Esser, H.*, Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln, Frankfurt 1999, S. 151.

14 Ebd.

beherrschte Sprache im Aufenthaltsland gesprochen wird oder nicht. Auch die Einsetzbarkeit von Bildungszertifikaten ist kontextabhängig. Abschlüsse, die anderswo erworben wurden, lassen sich nicht ohne weiteres in gleichwertige Qualifikationen im Einwanderungsland übertragen.¹⁵ Die Lage ist vermutlich noch problematischer mit Blick auf spezifische Informationsressourcen (z.B. das Wissen um die Struktur des Bildungssystems), die sich ebenfalls nur schwer transferieren lassen. Diese Entwertung vormals bedeutsamer Ressourcen durch die Migration geht häufig einher mit einer fehlenden frühzeitigen Investition in Kapitalien, die sich produktiv im Kontext des Einwanderungslands einsetzen lassen. Damit starten Migrantenfamilien, was ihre Ausgangsausstattung mit relevanten Ressourcen angeht, von einer nachteiligeren Position.

Ein zweiter wichtiger Grund, der es für Zuwandererfamilien ungleich schwieriger macht ihre Kinder in ähnlicher Weise wie die einheimische Bevölkerung im Schulsystem zu unterstützen, liegt darin, dass anfängliche Kapitaldefizite die Akkumulation bzw. die Ansammlung zusätzlicher Ressourcen behindern.¹⁶ Akkumulation basiert auf vorausgegangenen Investitionen. Das heißt, wer bereits über entsprechende Kapitalien verfügt, für den ist es auch leichter zusätzliche Ressourcen hinzuzuerwerben. Dagegen ist bei einer fehlenden Ressourcenausstattung der Akkumulationsprozess gefährdet. Gerade für Humankapitalinvestitionen ist dieses Argument von besonderer Bedeutung. Denn die Übertragung und Akkumulation bildungsrelevanter Ressourcen wie beispielsweise die des kulturellen Kapitals setzt einen zeitintensiven und kontinuierlichen Übertragungs- und häufig auch Verinnerlichungsprozess innerhalb der Familie voraus.¹⁷ Anfängliche Verzögerungen lassen sich deshalb zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr ohne weiteres aufholen.¹⁸

3.2 Beispiele

Anhand verschiedener Beispiele sollen diese Überlegungen nun mit Blick auf die Entstehung ethnischer Unterschiede im Bildungserfolg konkretisiert werden. Neben der Ressourcenausstattung der Familien richtet sich das Interesse auch auf das Lernumfeld der Schule. In Form der ethnischen Schülerzusammensetzung stellt es eine weitere wichtige Ressource für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen dar.

3.2.1 Familienressourcen zur Absicherung des Schulerfolgs¹⁹

Eine der bedeutsamsten Ressourcen für Bildungsinvestitionen ist die von den Eltern gesammelte eigene Bildungserfahrung. Sie steht für die Verfügbarkeit einer Vielzahl von Ressourcen, die zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Ein zentraler Aspekt ist das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, das in vielfacher Weise zu nachhaltiger Unterstützung des Bildungserfolgs befähigt, indem es den Familien die Möglichkeit zu strategisch-geschicktem Verhalten eröffnet.²⁰ Wissen bzw. In-

15 Friedberg, R., You Can't Take it with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital, *Journal of Labor Economics* 2000, 18 (2), S. 221–251.

16 Bourdieu, P., The Forms of Capital, in: Richardson, J. (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport 1986, S. 246.

17 Ebd., S. 244.

18 vgl. Kalter, F., 2003, siehe Anm. 12, S. 72–81.

19 Bei diesem Abschnitt handelt es sich um eine gekürzte Fassung der Darstellung aus Kristen, C./Granato, N., 2004, siehe Anm. 1.

20 Erikson, R./Jonsson, J., Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case, in: Erikson, R. et al. (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Stockholm 1996, S. 22.

formationen können dabei unterschiedlicher Natur sein: z.B. Wissen über den Aufbau des Bildungssystems, über Möglichkeiten der Einflussnahme, über die Bedeutung von Noten für die Übergangschancen oder auch über die Leistungsanforderungen unterschiedlicher Bildungswege. Die Bildungserfahrung der Eltern zählt sich nicht nur über die Bereitstellung bildungsrelevanter Informationen für den Schulerfolg der Kinder aus. Eltern, die selbst die höheren Bildungswege erfolgreich durchlaufen haben, können ihren Kindern darüber hinaus eher kompetente Hilfe bei Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Klassenarbeiten bieten. Aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem Schulsystem ist es für sie außerdem meist leichter, auftretende Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und auszuräumen.

Es ist zu erwarten, dass Migrantenfamilien im Schnitt über weniger bildungsrelevantes Wissen verfügen als einheimische Eltern und dass es für sie darüber hinaus auch schwieriger ist dem Nachwuchs im außerschulischen Lernprozess gleichermaßen beizustehen. Insbesondere dann, wenn die schulische und berufliche Ausbildung der Eltern in einem anderen Land erworben wurden, fehlt die Vertrautheit mit den Leistungsanforderungen des Schulsystems, das Wissen über seine Strukturierung und die entsprechenden Weichenstellungen. Verschärft werden diese Ausgangsdefizite häufig noch durch fehlende Sprachkenntnisse, die eine nachhaltige schulische Hilfestellung verhindern. Aufgrund dieser Unterschiede in der Ausgangsausstattung mit einwanderungslandspezifischem Humankapital ergeben sich für Migrantenfamilien deutlich schlechtere Startbedingungen. Solche Nachteile lassen sich zu einem späteren Zeitpunkt auch nicht mehr ohne weiteres aufholen. Denn die Bildungserfahrung der Eltern entfaltet ihre volle Wirksamkeit nicht zuletzt dadurch, dass sie ganz selbstverständlich zur kontinuierlichen Unterstützung der Kinder im Alltag bereitsteht.²¹

Die angeführten Ressourcenbeispiele können nicht nur zur Erklärung von Investitionsunterschieden zwischen Migranten und der einheimischen Bevölkerung herangezogen werden, sondern lassen sich gleichfalls auf andere Phänomene unterschiedlicher Bildungsbeteiligung anwenden. Die Besonderheit für Familien mit Migrationshintergrund liegt in diesem Zusammenhang lediglich darin, dass sie aufgrund ihrer spezifischen, mit der Migrationsbiografie verknüpften Ressourcenausstattung besonderen Ausgangsrestriktionen unterworfen sind. Diese nachteilige Startposition hindert sie häufig daran, ähnliche Bildungsinvestitionen wie einheimische Familien zu tätigen.

3.2.2 *Ethnische Segregation im Grundschulbereich*²²

Während die bislang behandelten Ressourcenaspekte in erster Linie mit der Familiensituation verknüpft sind, richtet sich ein anderes wichtiges Beispiel auf das Lernumfeld der Schule. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die strukturellen Lernausgangsbedingungen eines ethnisch stark segregierten Grundschulbereichs. Unter ethnischer Schulsegregation ist die ungleiche Verteilung verschiedener ethnischer Gruppen über die Schulen zu verstehen. Insbesondere in den Städten konzentrieren sich Migrantenkinder meist an wenigen Schulen in typischen Stadtteilen, während sich an anderen Grundschulen nur geringe Anteile von Kindern mit Zuwanderungshintergrund finden. In Mannheim beispielsweise müssten derzeit 48 % aller

²¹ Bourdieu, P. 1986, siehe Anm. 16.

²² Vgl. Kristen, C., School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany, Dissertation, Mannheim, 2003, S. 3–7. Kristen, C., Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem, Aus Politik und Zeitgeschichte 2003, B21–22, S. 32.

türkischen Kinder die Grundschule wechseln, um eine Gleichverteilung mit deutschen Kindern zu erzielen.²³ In Essen beläuft sich dieser Anteil auf 50%.²⁴

Die durch die Schülerzusammensetzung bestimmte Lernumgebung stellt eine weitere wichtige Ressource für den Bildungserfolg der Kinder dar. Hohe Migrantenkonzentrationen schaffen aus unterschiedlichen Gründen nachteiligere Lernausgangsbedingungen. Zunächst ist ein hohes Ausmaß an ethnischer Schulsegregation mit Blick auf die Integrationschancen von Migrantenkindern nachteilig. Denn eine getrennte Beschulung, bei der die Migrantenkinder ihre Schulzeit vor allem mit Schülerinnen und Schülern der eigenethnischen Gruppe verbringen und damit kaum alltägliche Kontakte zu einheimischen Kindern aufbauen und pflegen, kann nicht dazu geeignet sein die Integration dieser Kinder in die Aufnahmegesellschaft zu fördern. Gerade der Spracherwerb findet in alltäglichen interethnischen Kontakten statt.²⁵ Diese selbstverständlichen Kontakte zu einheimischen Kindern sind wichtig, weil sie die Möglichkeiten bieten, sich alltäglich in der neuen Sprache zu bewegen und nicht nur innerhalb der festgelegten Unterrichtszeiten. Aus diesem Grund können spezielle Sprachförderungsprogramme zwar ergänzende Effekte haben; einen Ausgleich für fehlende Opportunitäten im Alltag können sie jedoch kaum bieten.²⁶

Schulen mit hohen Migrantenanteilen sind aber auch aus einem anderen Grund kontraproduktiv. Denn Schulen, die sich in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft unterscheiden, schaffen unterschiedliche Ausgangsbedingungen für den Schulerfolg. Wie eine Vielzahl von empirischen Studien nachdrücklich belegen, ist der schulische Kontext, insbesondere in Form der ethnischen und schichtspezifischen Zusammensetzung, für die Bildungschancen der Kinder von Bedeutung.²⁷ Eine hohe Migrantenkonzentration setzt das Leistungsniveau herab und senkt damit die Wahrscheinlichkeit des Einzelnen den Übergang auf die Realschule oder das Gymnasium zu schaffen.²⁸ Es ist damit nicht bedeutungslos, in welcher Schulumgebung ein Kind lernt und aufwächst.

Die angeführten Ressourcenbeispiele zeigen, dass Migrantenkinder in mehrfacher Hinsicht nachteiligeren Ausgangsbedingungen unterworfen sind. Ihre Familien sind aufgrund der Migrationgeschichte und der damit verknüpften spezifischen Ressourcenausstattung häufig nicht in der Lage, die schulische Entwicklung ihres Nachwuchses genauso effektiv zu unterstützen wie deutsche Eltern. Und gleichzeitig gelangen Kinder aus Zuwandererfa-

23 Schulverwaltungsamt Mannheim, Schuljahr 2000/01, eigene Berechnung (Dissimilaritätsindex).

24 Schulverwaltungsamt Essen, Amtliche Schuldaten 2000/01, eigene Berechnung (Dissimilaritätsindex).

25 Fillmore, L., Second-language Learning in Children. A Model of Language Learning in Social Context, in: Bialystok, E. (Hrsg.), Language Processing in Bilingual Children, Cambridge 1991, S. 49–60.

26 Esser, H., Integration und ethnische Schichtung, Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung 40, Mannheim 2001, S. 69, 74.

27 Z.B. Caldas, S./Bankston, C., III, The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement, Educational Administrative Quarterly 1998, 34 (4), S. 533–557. Portes, A./MacLeod, D., Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement Among Children of Immigrants in the United States, Journal of Ethnic and Migration Studies 1999, 25 (3), S. 373–396. Rumberger, R./Willms, J., The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools, Educational Evaluation and Policy Analysis 1992, 14 (4), S. 377–396.

28 Baumert, J. et al., PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, 2003, S. 256–259. Kristen, C. 2002, siehe Anm. 7. Stallmann, M., Soziale Herkunft und Oberschulübergang in einer Berliner Schülergeneration. Eine Logit-Analyse von Schülerbögen, Zeitschrift für Pädagogik 1990, 36 (2), S. 241–258.

milien besonders häufig in Grundschulklassen mit vergleichsweise niedrigem Leistungsniveau.²⁹

Bei der Entstehung der ethnischen Schulsegregation spielen im Übrigen erneut Unterschiede in der Ressourcenausstattung der Familien eine wichtige Rolle.³⁰ Die Familienressourcen sind nicht nur für die Wahl des Wohnstandortes, sondern auch für die Wahl der Grundschule bedeutsam und beeinflussen im Aggregat die Schülerzusammensetzungen an den Schulen. Insgesamt wirken sich die verfügbaren Familienressourcen also sowohl in direkter Weise über die Unterstützungsleistungen der Familien auf den Bildungserfolg der Kinder aus, als auch in indirekter Weise über die Schulwahl und die daraus resultierende ethnisch segregierte Schülerzusammensetzung.

4 Empirische Ergebnisse

Im Folgenden sollen diese Zusammenhänge anhand einiger ausgewählter empirischer Ergebnisse illustriert werden. Zunächst werden Einflüsse der Familienressourcen auf den Bildungserfolg untersucht (Abschnitt 4.1), danach die Folgen hoher Migrantenkonzentrationen im Grundschulbereich für das schulische Abschneiden der Kinder (Abschnitt 4.2).

4.1 Familienressourcen und Bildungserfolg

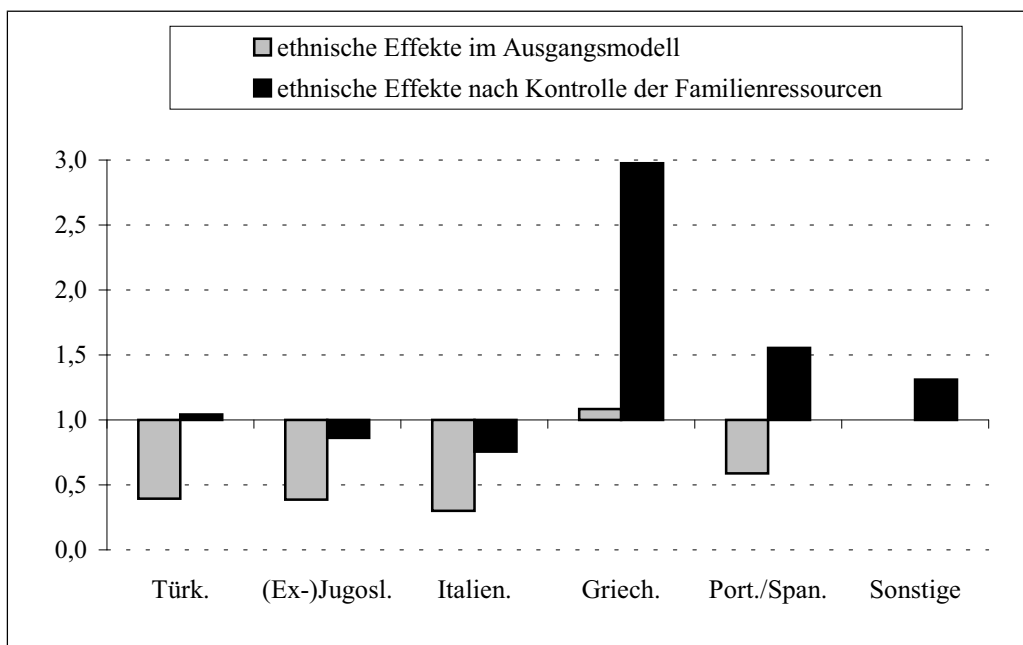
Anhand von PISA³¹-Daten lässt sich zunächst deskriptiv zeigen, dass das schlechte Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung mit Unterschieden in der Ressourcenausstattung der Familien in Verbindung steht.

Tabelle 2: Leistungsvergleich nach der zu Hause gesprochenen Sprache (in Punkten)³²

	<i>Lesekompetenz</i>	<i>Mathematische Grundbildung</i>	<i>Naturwissenschaftliche Grundbildung</i>
Deutschland			
Landessprache	500	505	504
Andere Sprache	386	395	390
OECD			
Landessprache	506	503	504
Andere Sprache	440	454	438

Eine zentrale Ressource für den Bildungserfolg ist die Kompetenz der Familie in der jeweiligen Landessprache. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse eines Leistungsvergleichs, bei dem die Alltagssprache der Familien berücksichtigt wird. Die Punktwerte belegen, dass Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Alltagsleben außerhalb der Schule die deutsche Sprache (bzw. die jeweilige Landessprache) sprechen, in allen getesteten Teilbereichen bessere Leistungen erzielen. Auffällig ist auch, dass die Differenzen zwischen den beiden Sprachkategorien ›Landessprache‹ versus ›andere Sprache‹ für die deutsche Stichprobe deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegen.

29 Rüesch, P., Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse, Bern 1998, S. 82, 84.
30 Vgl. Kristen, C., 2003, siehe Anm. 22.
31 Programme for International Student Assessment
32 OECD 2001, <http://www.pisa.oecd.org/knowledge/chap6/h.htm>.

Abbildung 2: Ethnische Unterschiede vor und nach Kontrolle wichtiger Familienressourcen³³

Mit den Daten verschiedener Mikrozensus³⁴ soll in einem nächsten Schritt anhand verschiedener multivariater Analysen untersucht werden, welchen Einfluss unterschiedliche Verteilungen bildungsrelevanter Ressourcen auf die Bildungslaufbahnen zugewanderter und deutscher Familien haben.³⁵ Die zentrale Frage ist in diesem Zusammenhang, ob die zuvor beschriebenen ethnischen Unterschiede beim Schulerfolg auch nach Kontrolle verschiedener Familienressourcen erhalten bleiben oder ob sie sich auf die unterschiedliche Ausgangsverteilung der Ressourcen zurückführen lassen.

In verschiedenen logistischen Regressionsmodellen werden 18-Jährige, die einen hohen Schulerfolg erzielen (Klassenstufe 11–13 bzw. abgeschlossene Fachhochschulreife oder Abitur) anderen 18-Jährigen gegenübergestellt, die im Schulsystem weniger gut abschneiden (Schulabschluss niedriger als Fachhochschulreife bzw. Abitur). Abbildung 2 zeigt die sogenannten ›odds ratios‹ (bedingte Wahrscheinlichkeiten) zweier Modelle getrennt für die verschiedenen ethnischen Gruppen. Die odds ratios geben für jede dieser Gruppen an, welche Chancen sie im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen auf einen höheren Bildungsabschluss haben. Werte, die kleiner als eins ausfallen, verweisen dabei auf vergleichsweise geringere Chancen auf hohen Schulerfolg, Werte, die größer als eins ausfallen, auf bessere Chancen.

33 Die Analysen basieren auf den anonymisierten 70%-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files); N=20.982.

34 Der Mikrozensus ist eine jährliche Erhebung des statistischen Bundesamtes, bei der ein Prozent aller Haushalte in Deutschland erfasst wird.

35 Eine ausführliche Beschreibung der Daten und Analysen findet sich in Kristen, C./Granato, N., 2004, siehe Anm. 1.

Die grauen Balken geben für die berücksichtigten Gruppen die jeweiligen odds ratios im Ausgangsmodell an, in dem nur die ethnische Herkunft, nicht aber die Ressourcenausstattung der Familien berücksichtigt wird. Hier zeigen sich zunächst ausgeprägte Nachteile für türkische, (ex-)jugoslawische und italienische Migranten. Für diese Gruppen ergeben sich im Vergleich zu den Deutschen wesentlich niedrigere bedingte Chancen einen höheren Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich abgeschlossen zu haben.

Kontrolliert man nun in einem zweiten Schritt verschiedene Familienressourcen (wie die Bildungserfahrung der Eltern, ihre berufliche Stellung, das Einkommen sowie den Familientyp), so verschwinden die zunächst festgestellten ethnischen Nachteile nahezu vollständig. Dies spiegelt sich in den schwarzen Balken wider. Für türkische, italienische und (ex-)jugoslawische Jugendliche verbleiben dann nur noch geringfügige Unterschiede, die auch nicht länger statistisch signifikant sind; und für Griechen ergibt sich sogar eine gegenüber Deutschen deutlich vorteilhaftere Positionierung. Insgesamt lässt sich an den veränderten odds ratios ablesen, dass die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen und nicht deren ethnische Herkunft entscheidend für den Bildungserfolg der Kinder ist.

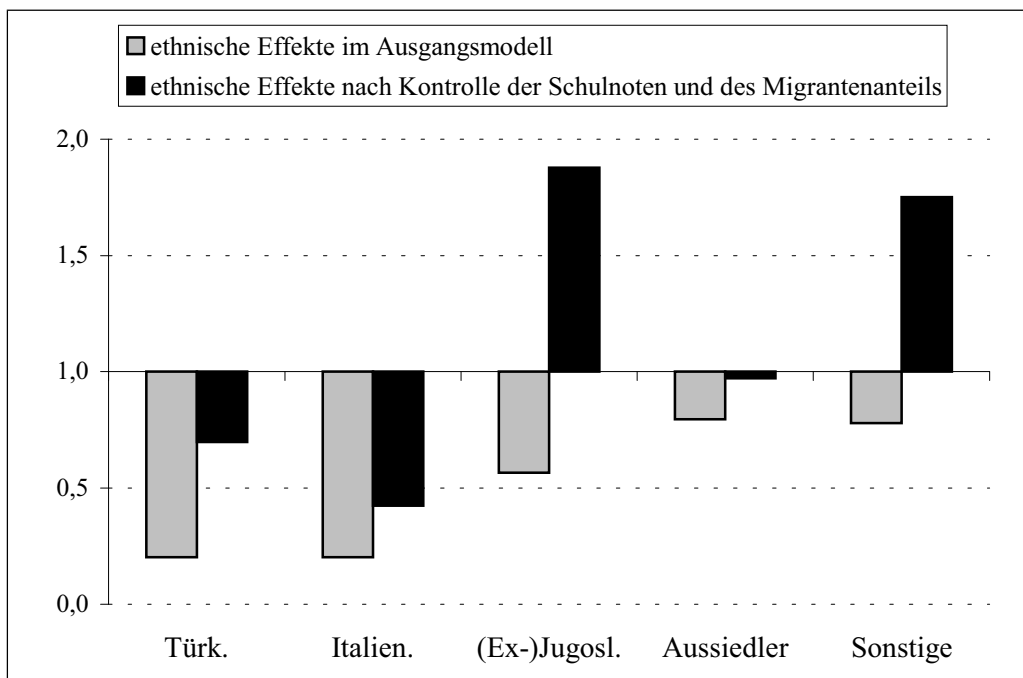
4.2 Ethnische Segregation und Bildungserfolg

In ähnlicher Weise lässt sich auch der Einfluss der Migrantenkonzentration im Lernumfeld der Schule auf den Bildungserfolg untersuchen. Der hierzu verwendete Datensatz wurde an sechs Grundschulen in Baden-Württemberg erhoben und behandelt den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.³⁶ In verschiedenen logistischen Regressionsmodellen werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem 4. Schuljahr auf die Realschule oder das Gymnasium wechseln, denjenigen gegenübergestellt, die auf die Hauptschule übergehen. Auch hier werden damit hoher und niedriger Schulerfolg miteinander verglichen.

Abbildung 3 zeigt wie zuvor die odds ratios zweier Modelle getrennt für die einbezogenen Migrantengruppen. Die grauen Balken geben für jede Gruppe die jeweiligen odds ratios im Ausgangsmodell an, in dem nur die ethnische Herkunft berücksichtigt wird. Zunächst lassen sich auch hier ausgeprägte Nachteile für türkische, italienische und (ex-)jugoslawische Kinder nachweisen. Ihre Chancen den Übergang auf eine der beiden höheren Schulformen zu schaffen sind gegenüber denen deutscher Viertklässler deutlich vermindert.

36 Eine ausführliche Beschreibung des Datensatzes und der Analysen findet sich in *Kristen, C.*, 2002, siehe Anm. 7.

Abbildung 3: Ethnische Unterschiede vor und nach Kontrolle der Noten und des Migrantenanteils³⁷



Diese nachteilige Situation relativiert sich jedoch, wenn man die Schulleistungen der Kinder sowie die ethnische Schülerzusammensetzung kontrolliert. Die schwarzen Balken zeigen, dass sich der ethnische Ausgangsnachteil für Türken und Italiener nennenswert verringert und für Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien umkehrt. Außerdem ist keiner dieser verbleibenden Nationalitäteneffekte im Endmodell mehr statistisch signifikant. Die veränderten odds ratios verweisen also auch hier auf die zentrale Bedeutung der Ressourcenausstattung, die sich in den erbrachten Schulleistungen der Kinder einerseits und in der ethnischen Schülerzusammensetzung andererseits widerspiegelt.

Verglichen mit den Einflüssen der Noten der Kinder nimmt die ethnische Segregation allerdings einen deutlich geringeren Stellenwert bei der Vorhersage des Schulerfolgs ein. Das heisst, dass die Schülerzusammensetzung zwar die schulische Platzierung der Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe beeinflusst, aber bei weitem nicht in dem Ausmaß wie die individuellen Eigenschaften der Kinder.³⁸ Leider lassen sich mit den hier zur Verfügung stehenden Daten der Grundschulen keine weitergehenden Analysen durchführen, in denen gleichzeitig Aspekte der Familiensituation und des schulischen Kontextes kontrolliert werden können.

³⁷ Die Analysen basieren auf den an sechs Grundschulen in Baden-Württemberg erhobenen Daten zur Klassenstufe 4, N=2.186.

³⁸ Dieses Ergebnis resultiert, wenn man in die Modelle nacheinander die verschiedenen Einflussgrößen einbezieht und die Erklärungskraft der Modelle dann miteinander vergleicht; vgl. Kristen, C. 2002, siehe Anm. 7, S. 544, 547. Im Übrigen finden sich ähnliche Ergebnisse auch in vielen anderen Studien, in denen individuelle Einflüsse des Familienhintergrunds mit denen der Schule oder der Schulumgebung verglichen werden: z.B. Coleman, J. et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966. Jencks, C. et al., *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York 1973.

Trotz dieser Einschränkung sprechen die Ergebnisse für die vorgeschlagene Ressourcenperspektive. Die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen und in deutlich geringerem Ausmaß auch die Bedingungen eines ethnisch segregierten Lernumfelds beeinflussen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Unterschiede im Bildungserfolg zwischen der zugewanderten und der einheimischen Bevölkerung lassen sich auf systematische Unterschiede in diesen Ausgangsbedingungen zurückführen.

*Verf.: Cornelia Kristen, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES),
Universität Mannheim, 68131 Mannheim*