

2. Krisendiagnose und bildungspolitischer Lösungsversuch

2.1 Das schlechte Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Die Situation von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem hat insbesondere mit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wieder mehr öffentliche Aufmerksamkeit erhalten. Dabei liefern die diversen internationalen Schulleistungsstudien bei weitem nicht die ersten Befunde zu Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem (vgl. Hopf 1981; Reiser 1981). Ihr Verdienst besteht allerdings darin, „das Versagen des deutschen Schulsystems angesichts der Herausforderungen, die die moderne Arbeitsmigration an dieses System stellt, materialreicher als je zuvor dargestellt“ (Klemm 2004: 205) zu haben. Im Rahmen der Ende des Jahres 2001 vorgelegten internationalen PISA-Studie wurde die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund erstmals vollständig einbezogen, d.h., der Erfassung der soziodemografischen Hintergrundmerkmale der Schüler lag ein ausdifferenziertes Migrationskonzept zugrunde. Im Rahmen dieser Studie wurde die Migrationsgeschichte nicht nur über das Geburtsland der Jugendlichen erfasst; gefragt wurde auch nach dem Geburtsland beider Elternteile. Auf der Grundlage dieser Informationen lag ein Migrationshintergrund dann vor, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Als Subgruppen wurden Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil, Schüler der zweiten Generation, d.h. die Schüler selbst sind im Inland, beide Elternteile aber im Ausland geboren, sowie Schüler der ersten Generation, bei denen beide Elternteile und der Schüler im Ausland geboren sind, unterschieden (vgl. Baumert et al. 2001).⁵ Aus dieser Definition ergibt sich

⁵ Schwierigkeiten bereitet bei einem tiefergehenden Vergleich der Befunde die variierende Konzeption der Gruppe von Schülern mit Migrationshintergrund in den einzelnen Studien (vgl. Diefenbach 2004; Kemper 2010). Eine Einheitlichkeit in der Konzeption des Migrationshintergrunds bei der Auswertung liegt nicht einmal innerhalb der verschiedenen PISA-Erhebungen vor. Während in der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 noch die Gruppe der Schüler mit einem in Deutschland geborenen Elternteil von der der Schüler mit keinem in Deutschland geborenen Elternteil unterschieden wurde, wobei bei den Angehörigen beider Gruppen per definitionem ein Migrationshintergrund vorlag, kam in einer Sonderauswertung der Daten aus PISA 2003 ein engeres Migrationskonzept zur Anwendung. Danach verfügten nur noch diejenigen Jugendlichen

für die 15-Jährigen für das Jahr 2000 ein Migrationsanteil von 21,7%. Bestätigt wurden die Daten der PISA-Studie durch die IGLU-Untersuchung, die mit dem gleichen Migrationskonzept arbeitet: Bei den Viertklässlern verfügen 22,2% der Schüler über einen Migrationshintergrund (vgl. Bos et al. 2003: 277).

Die PISA-Studie sensibilisierte damit zunächst für die quantitative Bedeutung von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Denn lange Zeit wurde in den Untersuchungen lediglich hinsichtlich der Staatsangehörigkeit und damit zwischen deutschen und ausländischen Schülern differenziert. Dies gilt für offizielle (Schul-)Statistiken auch heute noch, die sich mit Blick auf den schulischen Erfolg lediglich auf deutsche bzw. auf ausländische Schüler beziehen (vgl. Klemm 2004: 209). Damit werden sog. Doppelstaatler, (Spät-)Aussiedler sowie zugewanderte Ausländer, welche die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, nicht gesondert ausgewiesen. Die Gruppe der Deutschen mit Migrationserfahrung, d.h. Personen, die entweder selbst zugewandert sind, oder Personen, die selbst in Deutschland geboren sind, deren Eltern aber zugewandert sind, ist jedoch wesentlich größer, als an den Ausländerzahlen in der amtlichen Statistik zu erkennen ist. So steht dem oben berichteten Migrationsanteil von etwas mehr als einem Fünftel in der PISA-Studie ein ausschließlich über die Staatsangehörigkeit ermittelter Ausländeranteil von lediglich 9,3% gegenüber (vgl. Avenarius et al. 2003: 300).⁶

Die PISA-Ergänzungsstudie, die für Deutschland einen Vergleich der Bundesländer ermöglicht, weist darüber hinaus erhebliche innerdeutsche Unterschiede aus (vgl. Baumert et al. 2002): Der Migrationsanteil in den ostdeutschen Bundesländern liegt deutlich unter 6%. Die Stadtstaaten wie z.B. Bremen oder Hamburg erreichen Spitzenwerte von ungefähr 40%. In den westlichen Flächenländern reichen die Werte von knapp 15% in Schleswig-Holstein bis zu einem Drittel in Hessen.⁷ Der jüngst erschienene „Bildungsbericht Ruhr“ präzisiert diese

über einen Migrationshintergrund, bei denen beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren sind (Jugendliche der ersten und zweiten Generation). Die 15-Jährigen mit einem im Ausland geborenen Elternteil wurden hingegen mit Schülern ohne Migrationsgeschichte zusammengefasst (vgl. OECD 2006). Im Bildungsbericht 2010 wiederum werden auf der Grundlage der Daten aus PISA-E 2003 und PISA-E 2006 Vergleichsgruppen auf Basis des weiteren Migrationskonzeptes gebildet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

⁶ Die veränderte statistische Erfassung vom Ausländer- zum Migrationskonzept fand in Deutschland erstmalig im Jahr 2005 im Mikrozensus Anwendung. Nach diesem kamen zu den 7,3 Mio. Ausländern (9%), die bislang ausschließlich statistisch erfasst wurden, 8,2 Mio. Deutsche mit Migrationshintergrund (10%) hinzu. Damit verdoppelte sich der Anteil von Personen in Deutschland nahezu, die über irgendeine Form der Migrationsgeschichte verfügen.

⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Befunde zu den migrationsbedingten Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen (Deutsch und Englisch) in einem Vergleich der einzelnen Bundesländer aus dem Jahr 2009 (vgl. Böhme/Tiffin-Richards/Schpolowski/Leucht 2010).

Differenzen nochmals für die Region des Ruhrgebiets. Erkennbar wird am Beispiel des Ruhrgebiets, dass auch eine Erhebung auf der Ebene des Bundeslandes für eine differenzierte Betrachtung nicht ausreicht, denn der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund variiert nochmals erheblich in den einzelnen Städten. So liegt der Migrationsanteil in Städten wie Dortmund, Hagen oder Duisburg bei nahezu der Hälfte, während beispielsweise der Kreis Recklinghausen mit ungefähr einem Viertel deutlich darunter liegt (vgl. Regionalverband Ruhr 2012: 89ff.). Hinter diesen Angaben verbergen sich schließlich auf der Ebene der Einzelschule eklatante Unterschiede.

In der letzten PISA-Studie aus dem Jahr 2009 ist im Vergleich zu PISA 2000 ein leichter Anstieg des Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen erkennbar. Inzwischen stammen fast 26% der 15-jährigen Schüler in Deutschland aus zugewanderten Familien (vgl. Klieme et al. 2010). Die Repräsentativität dieser Daten bestätigt auch hier wiederum die IGLU-Studie aus dem Jahr 2006, nach der der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund in der vierten Klasse knapp 27% beträgt (vgl. Bos et al. 2007).

Die verschiedenen internationalen Schulleistungstudien haben jedoch nicht nur ein verändertes Bewusstsein für die quantitative Bedeutung dieser Schülergruppe geschaffen, sondern verdeutlichen zudem eine Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung, den Kompetenzerwerb und den Bildungserfolg. Betrachtet man die verschiedenen Studien, so fällt bei aller Ausdifferenzierung oder gar Widersprüchlichkeit der Ergebnisse ein Befund sofort auf, der sich in allen Erhebungen gleichermaßen andeutet. Die Mehrheit der Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem schneidet bei einem Vergleich der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und des Bildungserfolgs schlechter ab als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Gleich in welcher Untersuchung liegen die Zahlen für Schüler mit Migrationshintergrund bei diesen drei Aspekten tendenziell unterhalb derer für Schüler ohne Einwanderungsgeschichte. Diese zunächst sehr generalisierende Aussage ist jedoch dahingehend zu relativieren bzw. zu präzisieren, dass die Kategorie des Migrationshintergrunds eine Homogenität dieser Personen suggeriert, die ihrer tatsächlichen Heterogenität jedoch nicht gerecht wird bzw. diese nicht abbildet. So unterscheiden sich Personen bzw. Schüler mit Migrationshintergrund u.a. hinsichtlich ihrer Aufenthaltsdauer, ihrer Familiensprache, ihrer religiösen Zugehörigkeit, ihrer Interessen etc. (vgl. dazu Kapitel 3.2) und schließlich auch hinsichtlich ihres schulischen Erfolgs.

Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund deckte die erste PISA-Studie eklatante Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf. Während sich die Bildungsbeteiligung zwischen Jugendlichen mit einem in Deutschland geborenen Elternteil und solchen ohne familiäre Migrationsgeschichte nur geringfügig voneinander unterscheiden, findet man bei Schülern aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung, die für Deutschland in den 1970er Jahren charakteristisch war. Knapp 50% dieser Schüler besuchen eine Hauptschule; ein Gymnasialbesuch liegt hingegen bei lediglich 15% der Jugendlichen vor. Im Vergleich dazu: Bei den 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund beträgt der Hauptschulbesuch knapp ein Viertel; der Anteil der Gymnasialschüler liegt bei fast einem Drittel (vgl. Baumert et al. 2001: 372ff.). Diese grundsätzliche Tendenz in der Verteilung zeigt sich auch in den nachfolgenden PISA-Erhebungen, wobei der konkrete Anteil bei den einzelnen Schularten durchaus über die verschiedenen Untersuchungszeitpunkte variiert (vgl. Ramm et al. 2004: 267). Für eine genauere Beschreibung dieser Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und eine Identifikation von Einflussfaktoren wurden in der PISA-Studie zudem die relativen Chancen des Sekundarschulbesuchs von 15-Jährigen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verglichen. Kontrolliert wurden in diesem Zusammenhang schrittweise sowohl die Sozialschichtzugehörigkeit als auch die erreichte Lesekompetenz. Jugendliche aus einer reinen Zuwandererfamilie haben im Vergleich zu denjenigen, die aus einer Familie mit zwei in Deutschland geborenen Eltern stammen, geringere Chancen, anstelle einer Hauptschule eine andere weiterführende Schule zu besuchen. Die relativen Chancen eines Gymnasialbesuchs für letztere liegen um das 4,4-fache höher, eines Realschulbesuchs um das 2,6-fache. Die Beteiligungschancen für Schüler mit einem Elternteil, das nicht in Deutschland geboren wurde, liegen zwischen diesen beiden Gruppen mit einer Tendenz zu den Chancen von Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte. Baumert und Schümer (2001: 374) betonen jedoch, dass „die Differenzen der Beteiligungschancen zwischen Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationsgeschichte weitaus geringer sind als die Disparitäten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Sozial- und Bildungsschichten“. Wenn die Sozialschicht der Familien kontrolliert wird, verringern sich die Unterschiede in den Chancen der Bildungsbeteiligung. Bei einem anschließenden Vergleich der Jugendlichen mit gleicher Lesekompetenz ist eine Benachteiligung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien nicht mehr nachweisbar (vgl. ebd.).

Anhand von unveröffentlichten Daten aus PISA-E 2003 stellt Stanat (2008: 703f.) die Bildungsbeteiligung der 15-Jährigen nach der nationalen Herkunft der

Eltern dar. Nach diesen Daten besuchen im Jahr 2003 nur knapp 17% der Schüler ohne Migrationsgeschichte, aber mehr als 40% der Schüler aus Familien, die aus Italien und Jugoslawien bzw. den Nachfolgestaaten zugewandert sind, die Hauptschule. Bei Schülern mit mindestens einem aus der Türkei stammenden Elternteil liegt die Quote des Hauptschulbesuchs bei mehr als 50%. Demgegenüber ist der Anteil der Gymnasialschüler sehr niedrig und rangiert um 15%. Bei Schülern, bei denen mindestens ein Elternteil aus der Sowjetunion bzw. den Nachfolgestaaten stammt, ist der Anteil der Hauptschüler zwar mit 35,4% unter dem der anderen Migrantengruppen, die Quote des Gymnasialbesuchs unterscheidet sich hingegen nicht. Lediglich die polnischen Schüler weisen eine Bildungsbeteiligung auf, die sich kaum von Schülern ohne Migrationshintergrund unterscheidet.

Auf der Grundlage der amtlichen Schulstatistik, die in ihren Daten jedoch nur ausländische und deutsche Schüler unterscheidet, weisen einige Autoren zudem darauf hin, dass sich ausländische Schüler häufiger – in einzelnen Bundesländern sogar doppelt so häufig – an Sonderschulen mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ befinden als deutsche Schüler (vgl. z.B. Kornmann 2003). Diese Aussage ist jedoch laut dem Bildungsbericht 2010 je nach Nationalität nochmals deutlich zu differenzieren. Denn unter den ausländischen Schülern finden sich einzelne Nationalitäten wie z.B. Polen oder die Ukraine, deren Besuchsquote von Förderschulen unter derjenigen der deutschen Schüler liegt. Andere Nationalitäten wie Afghanistan und der Libanon fallen mit Förderschulbesuchsquoten auf, die deutlich über 10% liegen. Bei der Betrachtung der Anteile über den zeitlichen Verlauf zeigt sich bei den ausländischen Schülern aus Griechenland, Italien, Portugal und der Türkei eine Konstanz der Förderschulbesuchsquote, obwohl die Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen in Deutschland aufgewachsen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 254).

Angesichts dieser ungleichen Bildungsbeteiligung von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erfährt insbesondere der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I verstärkte Aufmerksamkeit in der fachwissenschaftlichen sowie in der bildungspolitischen Diskussion. Dabei richtet sich das Augenmerk vor allem auf Schüler mit Migrationshintergrund. Zu dieser Gelenkstelle liegen verschiedene Studien vor, die übereinstimmend zeigen, dass Leistungsmerkmale wie z.B. Noten, insbesondere in den Kernfächern, einen Großteil der Varianz der Übergangsempfehlungen erklären (vgl. z.B. Bos et al. 2004). Die Deutschnote erweist sich in diesem Zusammenhang als erklärungskräftiger als die Mathematiknote (vgl. Stubbe/Bos 2008). Daneben greifen Lehrkräfte bei ihrer Laufbahnempfehlung auch auf weitere, eher weichere Kriterien zurück, die in den Vorgaben der jeweiligen Kultusministerien zu finden sind und sich demnach je nach Bundesland marginal unterscheiden. Zu diesen Kriterien gehören u.a. das Ar-

beits- und Sozialverhalten oder die Einschätzung der Lernbereitschaft (vgl. Nölle/Hörstermann/Krolak-Schwerdt/Gräsel 2009). Die IGLU-Studie hat allerdings auch gezeigt, dass neben diesen Kriterien der sozioökonomische Status mit in die Übergangsempfehlung einfließt (vgl. Bos et al. 2004: 217). Bei der Berücksichtigung der Leseleistung ist zunächst eine gewisse Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund zu vermuten, denn bei gleicher Leseleistung und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit verfügen Viertklässler ohne Einwanderungsgeschichte gegenüber Kindern aus einer reinen Zuwandererfamilie über eine 1,66-mal so hohe Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (vgl. Bos et al. 2004: 211f.). Eine komplexere Analyse der IGLU-Daten, bei der neben der Leseleistung auch die mathematische Testleistung und Schulnoten berücksichtigt wurden, zeigt jedoch, dass unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status „kaum noch ins Gewicht [fällt], ob ein Kind aus einer Familie mit Migrationsgeschichte stammt“ (Bos et al. 2004: 218; siehe dazu auch Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Ditton, Krüsken und Schauenburg (2005) können auf der Datenbasis von über 700 Kindern dritter Klassen aus 30 bayerischen Grundschulen sogar nachweisen, dass Kinder mit Migrationshintergrund unter dieser Perspektive sogar leicht bevorteilt werden. Dieser regional erhobene Befund wird durch die TIMS-Übergangsstudie, in der bundesweit Daten zum Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems erhoben wurden, bestätigt. Danach haben Kinder mit Migrationshintergrund grundsätzlich geringere Chancen auf einen Gymnasialbesuch. Dies ließ sich jedoch im Wesentlichen über den sozioökonomischen Status dieser Schüler aufklären. Bei vergleichbaren schulischen Leistungen kehrt sich der negative Herkunftseffekt um, so dass Schüler mit Migrationshintergrund größere Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund.⁸ Dies gilt insbesondere für die Gruppe der türkischstämmigen Schüler. Die Autoren schlussfolgern angesichts dieser Befunde, nach denen mit Blick auf Schüler mit Migrationshintergrund die schulischen Leistungen von zentraler Bedeutung für den Abbau der Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sind, dass die Ursachen für die Unterschiede weniger im Übergangsprozess als vielmehr im Vorfeld zu suchen sind (vgl. Gresch/Becker 2010).

⁸ Vgl. dazu auch die Hamburger LAU-Studie, die unter Berücksichtigung von Testergebnissen in Deutsch und Mathematik für Schüler mit Migrationshintergrund keine Benachteiligung feststellen konnte: Diese Schüler erhalten zwar seltener eine Gymnasialempfehlung, aber in den Fällen, in denen sie eine erhalten, geschieht dies bereits bei geringeren Testleistungen als im Falle von Kindern ohne Migrationsgeschichte (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997: 89ff.).

Auch hinsichtlich des Kompetenzerwerbs zeigen sich zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erhebliche Unterschiede. Die internationalen Schulleistungsstudien belegen: In allen Teilnehmerstaaten verfügen Schüler mit Migrationshintergrund über schwächere Kompetenzen in allen getesteten Bereichen im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülern ohne Migrationshintergrund. PISA 2000 deckte jedoch für Deutschland eine eklatante Kluft zwischen den Testleistungen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf, die größer als in den meisten anderen Teilnehmerstaaten ist⁹: Schüler aus Familien ohne Migrationsgeschichte erreichen beim Lesen einen Mittelwert von 495 Testpunkten; der Mittelwert für Jugendliche aus Familien, in denen ein Elternteil in Deutschland geboren ist, liegt mit 492 Punkten nur unwesentlich darunter. Erheblich ist jedoch der Abstand von Schülern aus reinen Zuwandererfamilien: Diese erreichen lediglich 421 Testpunkte. Die Testwerte in Mathematik und den Naturwissenschaften klaffen ähnlich weit auseinander. Auch unter Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit verändert sich diese Differenz nur marginal. Nach der Kontrolle der Verweildauer in Deutschland schrumpfen die Abstände zwar, bleiben aber statistisch bedeutsam. Erst bei einer abschließenden Berücksichtigung der Umgangssprache in der Familie sind in der PISA-Studie 2000 keine Unterschiede mehr nachweisbar (vgl. Baumert/Schümer 2001: 378f.).

Die Verteilung auf die Kompetenzstufen liefert ebenso einen anschaulichen Eindruck von den eklatanten Leistungsunterschieden zwischen Schülern mit unterschiedlicher Migrationsgeschichte. Deutlich wird, dass sich Jugendliche ohne Migrationshintergrund und aus ethnisch gemischten Familien in ihrer Verteilung auf die Kompetenzstufen nicht nennenswert unterscheiden. Die beiden Extremgruppen, d.h. sowohl die sog. Risikoschüler unterhalb der Kompetenzstufe I als auch die Spitzenleser der Kompetenzstufe V sind jeweils mit ungefähr 10% besetzt. Ganz anders stellt sich hingegen das Bild bei den 15-Jährigen dar, die aus reinen Zuwandererfamilien stammen. Bei dieser Gruppe sind gerade einmal 2% in der Lage, schwierige Texte souverän zu bewältigen (Kompetenzstufe V). Der Anteil extrem schwacher Leser, die mit dem authentischen PISA-Material überfordert und damit in Bezug auf ihr Leseverständnis kaum ausbildungsfähig sind, steigt hingegen auf 20%. Noch erschreckender erscheint dieser

⁹ Dieser deutliche Leistungsunterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu Ländern mit einer ähnlichen Migrationsgeschichte ist auch den nachfolgenden PISA-Studien zu entnehmen: Deutschen Schulen scheint es deutlich schlechter als Schulen in diesen Ländern zu gelingen, migrationsbedingte Disparitäten zu kompensieren. Im Sekundarbereich beträgt die Differenz in den Niederlanden beispielsweise 48 Punkte und liegt damit deutlich unter den 73 Testpunkten in Deutschland (vgl. Prenzel et al. 2007: 265).

Befund, wenn man berücksichtigt, dass fast 50% der Jugendlichen aus dieser Gruppe die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten, obwohl über 70% von diesen Schülern das deutsche Bildungssystem von Beginn an durchlaufen haben (vgl. ebd.: 343, 376).

Diese generalisierenden Aussagen sind jedoch noch weiter zu differenzieren. Bei einer Betrachtung der unterschiedlichen Herkunftsländer zeigen sich deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb, die von den Autoren auf den Zeitpunkt der Zuwanderung, die Verbleibssicherheit in Deutschland sowie den kulturellen und religiösen Lebenszusammenhang zurückgeführt werden. Eine Berücksichtigung dieser Faktoren zeigt allerdings, dass das mittlere Leistungsniveau von Schülern mit Migrationshintergrund in allen Bereichen unter dem von Jugendlichen ohne Einwanderungsgeschichte bleibt. Am deutlichsten ist der Abstand von Jugendlichen türkischer Herkunft (389 Testpunkte im Lesen), gefolgt von Jugendlichen, deren Väter aus dem ehemaligen Jugoslawien (407 Testpunkte), aus Polen oder aus der ehemaligen Sowjetunion (432 Testpunkte) stammen. Schüler mit Wurzeln in Griechenland und Italien wurden aufgrund der geringen Stichprobengröße zu einer Gruppe zusammengefasst, sie erreichen ein mittleres Leistungsniveau im Lesen von 464 Testpunkten (vgl. ebd.: 378).

Mit Blick auf die PISA-Studie aus dem Jahr 2009 lassen sich einige Jahre nach der ersten Untersuchung für Deutschland zwei zentrale Befunde zusammenfassen: Kompetenznachteile für Jugendliche der ersten als auch der zweiten Generation gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bestehen weiterhin und sind nach wie vor groß. Allerdings konnten sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund um 26 Punkte verbessern. Aufgrund der fehlenden Kompetenzsteigerungen der 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund haben sich die Disparitäten damit ein wenig verringert. Die Kompetenzsteigerungen fallen in der ersten Generation mit 33 Testpunkten größer aus als in der zweiten Generation mit 24 Testpunkten sowie bei Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil von 8 Punkten. Statistisch signifikant sind die Unterschiede allerdings lediglich für die Schüler der ersten Generation. Die Autoren weisen darauf hin, dass sich die Fortschritte nicht auf Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung dieser Gruppe zurückführen lassen. Auch zeigen sich für die einzelnen Herkunftsländer unterschiedliche Muster. Die Lesekompetenz von türkischstämmigen Jugendlichen hat sich zwischen PISA 2000 und 2009 geringfügig verbessert. Für Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion ist hingegen durchgängig eine Kompetenzsteigerung zu verzeichnen. Bei dem Versuch, die zu beobachtenden Disparitäten über weitere beeinflussende Faktoren wie Sozialschichtzugehörigkeit und Familiensprache aufzuklären, zeigt sich, dass diese auch nach Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit bestehen bleiben. Im Ver-

gleich zu PISA 2000 hat sich bei PISA 2009 auch der Einfluss der Familiensprache deutlich reduziert (vgl. Klieme et al. 2010).

Der Grundschule scheint es ein wenig besser als der Sekundarstufe I zu gelingen, herkunftsbedingte Disparitäten zu kompensieren. Doch auch die IGLU-Studie weist für diese Schulstufe deutliche Leistungsunterschiede zwischen Viertklässlern mit unterschiedlicher Migrationsgeschichte nach: Bei Testwerten, die auf einen Mittelwert von 100 normiert wurden, erreichen Grundschüler ohne Migrationshintergrund im Leseverständnis einen Testwert von 103, Kinder aus reinen Zuwandererfamilien einen durchschnittlichen Testwert von etwa 92, Grundschulkinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil nehmen mit 97 Testpunkten eine mittlere Position ein (vgl. Bos et al. 2003: 285). Zwar sind die Leistungsdifferenzen im Grundschulbereich geringer als in der Sekundarstufe I, doch sind diese Unterschiede im Vergleich zu anderen Ländern besonders stark ausgeprägt (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003).¹⁰

Bildungserfolg

Die deutlichen Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund spiegeln sich auch in den erreichten Bildungsabschlüssen wider. Diese Daten sind jedoch nur der offiziellen Schulstatistik zu entnehmen, die nach wie vor dem Ausländerkonzept folgt und lediglich zwischen deutschen und ausländischen Schülern differenziert. Eine Erhebung der Daten, die auf dem Migrationskonzept basiert, liegt hingegen nicht vor, so dass die Befunde zu den Schulabschlüssen nur bedingt mit den internationalen Schulleistungsstudien zu vergleichen sind. In dem Jahr der ersten PISA-Studie erreichen laut dem Bildungsbericht für Deutschland 28,5% der Deutschen und 42,4% der Ausländer einen Hauptschulabschluss. Schaut man sich die Daten zur allgemeinen Hochschulreife an, so dreht sich dieses Bild um: 30,2% der Deutschen erwerben die allgemeine Hochschulreife, bei den Ausländern liegt der Anteil bei lediglich 8,2%. Deutlich klaffen auch die Zahlen auseinander, wenn man die Schüler betrachtet, die ihre Schullaufbahn ohne einen entsprechenden Abschluss beenden. 8,5% der Deutschen, aber 17,9% der Ausländer verlassen das Schulsystem ohne irgendeinen Abschluss (vgl. Avenarius et al. 2003: 316). Diese Werte entsprechen in etwa dem in der PISA-Studie ermittelten Anteil an der Risikogruppe.

¹⁰ So steht in der Grundschule der deutschen Leistungsdifferenz von 48 Testpunkten beispielsweise ein Wert von 41 in den Niederlanden und von 37 Testpunkten in Schweden gegenüber (vgl. Bos et al. 2007: 265).

Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung, des Kompetenzerwerbs und des Bildungserfolgs zeigen sich also eklatante Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Diese generalisierende Aussage ist – wie gezeigt – bezüglich verschiedener Faktoren wie z.B. Herkunftsland, Verweildauer und Sozialschichtzugehörigkeit weiter zu differenzieren. Doch auch unter Kontrolle dieser Variablen bleiben Disparitäten bestehen; die Sozialschichtzugehörigkeit kann also nicht vollständig die Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund aufklären.

2.2 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als bildungspolitischer Lösungsversuch

Auf der einen Seite herrscht angesichts der Befunde aus den internationalen Schulleistungsstudien Konsens darüber, dass Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem deutlich schlechter abschneiden als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Auf der anderen Seite sind die Ansätze, die das schlechte Abschneiden von Schülern mit Migrationshintergrund erklären, äußerst disparat und z.T. auch recht widersprüchlich. Lange Zeit wurden ausschließlich Erklärungsansätze herangezogen, die auf der individuellen Ebene ansetzen und versuchen, die Nachteile der Schüler mit Migrationshintergrund durch Merkmale der Schüler bzw. ihrer Familien oder durch deren Entscheidungen zu erklären. Diese Ansätze sind nochmals zu unterteilen in solche, die eher auf Merkmale der Herkunftskultur verweisen, und solche, die Charakteristika einer schichtenspezifischen Kultur heranziehen. Kulturalistische Erklärungen sehen die Ursache für die Nachteile von Schülern mit Migrationshintergrund in kulturellen Werte- und Deutungsmustern der Herkunftskultur begründet, die mit Blick auf die Anforderungen im deutschen Bildungssystem als defizitär bewertet werden und daher einem Bildungserfolg entgegenstünden. Zu diesen kulturellen Werte- und Deutungsmustern werden in den Erklärungsansätzen z.B. traditionelle Einstellungen zum Lernen und zur Schule sowie konservative Vorstellungen zur Geschlechterrolle gezählt (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; Bukow/Llaryora 1998: 12ff.; Leenen/Grosch/Kreidt 1990).¹¹ Aus Sicht der humankapitaltheoretischen Erklärungsansätze werden Benachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund insbesondere auf einen Mangel an notwendigem Humankapital zurückgeführt bzw. als Konsequenz vermeintlich geringerer sozioökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen von Zuwandererfamilien gesehen

¹¹ Siehe zur Kritik an kulturalistischen Interpretationen z.B. die Analyse von Hunger/Thranhardt (2001).

<http://www.springer.com/978-3-658-03816-8>

Zwischen Illusion und Schulalltag
Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften
mit Migrationshintergrund

Rotter, C.

2014, XI, 320 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03816-8