

2. Mangelnde Schulleistungen von Schülern mit Migrationsgeschichte

In diesem Kapitel wird die Problemlage entfalten und die Relevanz meiner Forschungsarbeit begründet. Zunächst wird auf die Anzahl der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund eingegangen und die Bildungsbeeteiligung dieser Bevölkerungsgruppe näher betrachtet. Im zweiten Unterkapitel werden die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund in den drei internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMMS und IGLU dargestellt. Dem folgt die Betrachtung möglicher Faktoren, die zur Benachteiligung dieser Schülergruppe führen.

2.1 Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland

Laut Statistischem Bundesamt (2010) lebten in Deutschland im Jahr 2009 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, was knapp 20 Prozent der Gesamtbevölkerung darstellt. „Als Personen mit Migrationshintergrund zählen alle, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder eingebürgert wurden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 38). Entsprechend dieser international anerkannten Definition heißt Migrationshintergrund, dass mindestens ein Eltern- oder Großelternteil einer befragten Person nicht in Deutschland geboren wurde (vgl. Statistische Bundesamt 2010: 37 ff). Dabei wird zwischen erster, zweiter und dritter Migrantengeneration unterschieden. Hat eine Person selbst Migrationserfahrungen gemacht, so gehört sie der ersten Migrantengeneration an, sind die Eltern der Befragten zugewandert, so spricht man von der zweiten Migrantengeneration (vgl. Klieme u.a. 2010: 204). Die dritte Zuwanderungsgeneration stellen diejenigen Personen dar, bei denen mind. ein Großelternteil im Ausland geboren ist.

Die größte Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, nämlich drei Millionen, haben ihre Wurzeln in der Türkei, dicht gefolgt von denjenigen aus der ehemaligen Sowjetunion, die 2,9 Millionen ausmachen und knapp 1,5 Millionen aus Polen. Im Jahr 2009 hatten von den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund 53 Prozent die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Baumert & Maaz 2012: 281). Baumert und Maaz (2012) verwenden in ihrem Bericht den Begriff „deutschstämmig“ für die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Da dies zur Verwirrung führen kann, weil auch die Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion „deutschstämmig“ sind, eben von

Geburt an die deutsche Nationalität haben und aufgrund dieser Tatsache bei der Einreise nach Deutschland sofort die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten, möchte ich in diesem Zusammenhang von der autochthonen Bevölkerung sprechen.

Der kontinuierliche Anstieg der Bevölkerungszahl mit Migrationshintergrund in Deutschland hat einen enormen Einfluss auf die Sozialstruktur der Schulbevölkerung und ist dementsprechend mit großen Herausforderungen für den Bildungssektor verbunden. „In der Gruppe der 20- bis 35-Jährigen machten die jungen Erwachsenen mit Zuwanderungsgeschichte schon rund 26 Prozent aus, und in der Altersgruppe der fünf- bis unter 20-Jährigen lag ihr Anteil 2009 bereits bei etwa 29 Prozent. In der jüngsten Altersgruppe der null- bis fünf-Jährigen betrug ihr Anteil rund 35 Prozent“ (ebd.: 281). In Ballungsräumen liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen 50 und 70 Prozent. Gravierende Unterschiede in Bezug auf den Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte bestehen zwischen Ost- und Westdeutschland. Während im Jahr 2009 22,4 Prozent der Bevölkerung in Westdeutschland einen Migrationshintergrund haben, liegt der Wert in Ostdeutschland vergleichsweise niedrig bei 4,8 Prozent (vgl. ebd.: 281).

Baumert und Maaz (2012) gehen davon aus, dass 2020 die Kinder mit Migrationshintergrund in den alten Bundesländern im Krippen- und Kindergartenalter die Bevölkerungsmehrheit bilden werden. Auch die Ergebnisse aus dem dritten Bildungsbericht (2010) bestätigen diesen Tatbestand. Die Geburtenraten in Deutschland sind seit 1991, wo noch 830.000 Kinder geboren wurden, im Jahr 2008 auf nur noch 683.000 Kinder zurückgegangen (vgl. Bildungsbericht-erstattung 2010: 5). Dies entspricht einem Rückgang von 18%. Entgegen dieser Entwicklung wächst der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders stark in den Ballungsräumen.

Von den insgesamt in Deutschland lebenden Frauen im Alter von 16 bis 54 Jahren (20,9 Millionen) haben 58 Prozent Kinder, die übrigen sind (noch) kinderlos (vgl. ebd.: S 18). Auffällig ist dabei, dass die aus dem Ausland zugezogenen Frauen mit 70 Prozent deutlich häufiger Kinder haben als die in Deutschland geborenen (56 Prozent) (vgl. ebd.). So ist der Anteil der unter 3-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund in Frankfurt seit 2005 um 28 Prozentpunkte gestiegen und liegt bei 72% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 18). In Frankfurt, München und Stuttgart haben inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund (ebd.). Diese Entwicklung stellt das Bildungssystem vor große Herausforderungen, denn derzeit gelingt es nur unzureichend Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten Chancengleichheit und Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. So ist der Anteil der jungen Erwachsenen mit Mig-

rationsgeschichte, die die allgemein bildende Schule ohne Abschluss absolvieren, im Vergleich zu den autochthonen Erwachsenen viermal so hoch (vgl. Baumert & Maaz 2012: 281). Auch der Bildungsbericht 2012 verdeutlicht, dass trotz der im Vergleich zu 2005 verbesserten Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund türkischstämmige Migranten und diejenigen aus den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten auch 2010 die geringste Bildungsbeteiligung aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 40). Im Jahr 2010 verfügen 10% der Migranten im Alter von 30 bis unter 35 Jahren über keinen allgemeinbildenden Schulabschluss. Bei Menschen ohne Migrationshintergrund liegt dieser Wert bei 1,7%. Der Anteil an Personen mit türkischer Herkunft ohne allgemeinbildenden Schulabschluss im Alter von 30-35 Jahren ist im Vergleich zu 2005 von 22,0% auf 19,3% gesunken. Dennoch ist diese Gruppe auch im Vergleich zu anderen Migrantengruppen bezüglich Schulabschluss am stärksten benachteiligt. 11% der Frauen türkischstämmiger Abstammung besitzen keinen allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 43f.).

Auch im Bereich der beruflichen Ausbildung sind die Unterschiede in Deutschland gravierend. Während 14 Prozent der 25- bis 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund 2009 über keinen beruflichen Abschluss verfügen, liegt der Anteil dieser bei der Gruppe mit Migrationshintergrund bei 35 Prozent und ist somit mehr als doppelt so hoch (vgl. ebd.: 281 f.). Demnach machen Migranten mit 55 Prozent die Mehrheit in der Risikogruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung aus. In diesen Fällen werden qualifikatorische Mindeststandards unterschritten, die die Voraussetzungen für eine stabile gesellschaftliche Teilhabe darstellen, so dass man von Bildungsarmut sprechen kann (vgl. ebd.: 282). In Bezug auf Bildungsarmut unterscheidet man zwischen der formalen und der inhaltlichen Dimension. Ein fehlender Ausbildungsabschluss stellt die formale Dimension dar. Die inhaltliche bezieht sich auf einen Mangel an Basisqualifikationen, die die Voraussetzung für selbstständiges Weiterlernen und gesellschaftliche Partizipation darstellen (vgl. ebd.). So besteht ein großer Zusammenhang zwischen formaler und inhaltlicher Bildungsarmut.

Die großen Differenzen im Bildungs- und Ausbildungsniveau zwischen der autochthonen und zugewanderten Bevölkerung korrespondieren mit den Unterschieden bezüglich der Erwerbstätigkeit. So waren laut den Mikrozensusbefunden 2009 6,2 Prozent der Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund arbeitslos bzw. gingen einer geringfügigen Beschäftigung nach. Bei den Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund betrug der Wert 12,7 Prozent (vgl. ebd.). Ein weiterer wichtiger Befund ist, dass Erwerbstätige mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen ohne fast doppelt so häufig als Arbeiter tätig sind. Dies ist einerseits auf das Bildungsniveau zurückzuführen, andererseits werden die im

Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse in den meisten Fällen in Deutschland nicht anerkannt, so dass die Menschen gezwungen sind, niedrig qualifizierte Berufe auszuüben.

Obwohl sich die Lage der Menschen und speziell der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Laufe der letzten Jahre verbessert hat, sind weiterhin starke Disparitäten erkennbar, die mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen.

2.2 Kompetenzen von Schülern mit Migrationsgeschichte

2009 betrug der Anteil der fünfzehnjährigen Schüler mit Migrationshintergrund 25,6%, wobei 5,8% dieser Jugendlichen aus der Türkei, 5,3% aus der ehemaligen UdSSR, 2,8% aus Polen und 11,7% aus einem anderen Herkunftsland kommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Das bedeutet, dass der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland von 2000 bis 2009 um 4 Prozentpunkte gestiegen ist (vgl. Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider, Stanat 2010: 207f.). Der überwiegende Anteil der aus der Türkei stammenden Kinder ist in Deutschland geboren (72,7%) und gehört somit der zweiten Generation an. Aber auch insgesamt ist der Anteil dieser Schülergruppe, seit PISA 2000 deutlich gestiegen (vgl. ebd.).

Wenn man die Verteilung der Schüler in Bezug auf die verschiedenen Schulformen betrachtet, so beträgt 2011 der Anteil der Schüler (15-25 Jahre alt) mit Migrationshintergrund, die das Abitur absolviert haben, 34,0% (Statistisches Jahrbuch 2012). Bei autochthonen Schülern der gleichen Altersgruppe liegt der Wert bei 39,1%. Auffällig ist dabei, dass weibliche Personen mit Migrationshintergrund häufiger das Abitur erreichen als männliche. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, die einen Hauptschulabschluss erreichen (32,5%), ist im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund (22,9%) höher.

Wie das BMBF (2011) treffenderweise formuliert, ist in einer zunehmend globalisierten Welt der Wettbewerb um die Zukunftschancen für Deutschland auch ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden. Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren an wichtigen internationalen Leistungsvergleichsstudien wie das „Programme for International Student Assessment“ (PISA), die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) und die „Trends in Mathematics and Science Study“ (TIMSS) beteiligt. Dadurch können Erkenntnisse über die Kompetenzen und Einstellungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich gewonnen werden.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass deutsche Schüler in den drei zentralen Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissen-

schaft nur durchschnittliche Leistungen erreichen. Zudem ist in kaum einem anderen OECD Land die Korrelation zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und Bildungserfolg so groß wie in Deutschland. Schüler mit Migrationshintergrund erreichen auch in PISA 2009 in allen gemessenen Kompetenzbereichen schlechtere Leistungen. Zudem ist in Deutschland nach Belgien und der Türkei die höchste Leistungsstreuung zu verzeichnen.

Ein besonders überraschendes und erschreckendes Ergebnis ist, dass Schüler der zweiten Migrantengeneration im Durchschnitt keine besseren Leistungen erzielen als Jugendliche, die selbst nach Deutschland eingewandert sind (Seiteneinsteiger). Während Jugendliche der zweiten Generation 457 Punkte erreichen, liegt der Wert bei den selbst eingewanderten Jugendlichen bei 452 Punkten (Klieme u.a. 2010). So bestehen für Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind und ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland durchlaufen haben, keinerlei Vorteile im Vergleich zu den während der Schulzeit eingewanderten Jugendlichen (Seiteneinsteiger) der ersten Generation. Anderen OECD Ländern, wie Finnland, gelingt die Integration der zweiten Migrantengeneration besser.

In der PISA Studie 2003 werden textlastige Mathematikaufgaben von Schülern mit Migrationshintergrund schlechter gelöst als sprachlich einfache Aufgaben (vgl. Prenzel 2004: 47ff.). Des Weiteren wird bei vielen Schülern mit Migrationsgeschichte eine hohe mathematische Intelligenz bei gleichzeitig niedrigen Schulleistungen identifiziert, so dass intellektuelles Potenzial verloren geht und Bildungsreserven ungenutzt bleiben, wenn Sprachlernen nicht in den Mathematikunterricht integriert wird.

Zwar hat die Lesekompetenz seit PISA 2000 signifikant zugenommen, jedoch erreichen Schüler aus „bildungsfernen“ Schichten auch 2009 in allen gemessenen Kompetenzbereichen deutlich geringere Leistungen (vgl. Naumann u.a. 2010: 63). Auch die IGLU- und TIMS-Studien 2011 bestätigen, dass die Gruppe der leistungsschwächeren Grundschüler im Vergleich zu 2006 nicht verkleinert werden konnte. So weist jedes sechste Kind ein nicht ausreichendes Kompetenzniveau beim Lesen bzw. jedes fünfte ein nicht ausreichendes mathematisches Niveau auf, wobei Kinder mit Migrationshintergrund und aus „bildungsfernen“ Elternhäusern häufig zu dieser Gruppe gehören (Tarelli, Valtin, Bos, Bremerich-Vos, Schwippert 2012: 17; Wendt, Stubbe & Schwippert 2012: 185). Nach wie vor ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg in Deutschland im Vergleich zu beispielsweise Finnland deutlich höher (vgl. Ehmke & Jude 2010: 239).

Besonders starke Probleme bei der Entwicklung der Lesekompetenz weisen türkischstämmige Schüler auf (vgl. Stanat, Rauch & Segeritz 2010: 219). Auch in der zweiten Generation bleiben diese Defizite bestehen. Bei Schülern, deren

Eltern aus Polen oder der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zu autochthonen Kindern (vgl. ebd.: 226). Zudem scheint der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Lesekompetenz 2009 im Vergleich zur PISA Studie 2000 sehr gering zu sein.

Im Gegensatz dazu deuten die Ergebnisse der DESI-Studie darauf hin, dass mehrsprachig aufwachsende Jugendliche gegenüber einsprachig aufwachsenden Schülern in Englisch bessere Leistungen erzielen (vgl. Klieme, Eichler, Helmke, Lehmann, Nold, Rolff, Schröder 2006: 24). So kann Mehrsprachigkeit nicht nur defizitorientiert betrachtet werden, sondern auch als Ressource zur Förderung kognitiver und identitativer Prozesse verstanden werden (Meyer & Prediger 2011).

In der aktuellen IQB Studie (Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I) schneiden im nationalen Vergleich Bayern und Sachsen am besten ab, wobei die östlichen Bundesländer im Gesamtvergleich bessere Leistungen erzielen. Im internationalen Vergleich befinden sich Bayern und Sachsen jedoch nur im mittleren Leistungsfeld. NRW nimmt innerhalb Deutschlands den drittletzten bzw. vorletzten Platz ein. Der Abstand zwischen den besten und schlechtesten Bundesländern beträgt für Mathematik 2 bis 2,5 Jahre und für die Naturwissenschaften 1,5 bis 2,5 Jahre (Pant, Stanat, Schröder, Roppelt, Siegle & Pöhlmann 2013). Erschreckend ist, dass 20% der Schüler in Chemie nicht den Mindeststandard (niedrigste Stufe) erreichen, wobei in diesen Aufgabenstellungen häufig sinnentnehmendes Lesen gefordert wird. Zudem scheint ein Zusammenhang zwischen den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zu bestehen.

Bundesländer mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund erreichen im nationalen Vergleich die schlechtesten Leistungen. Doch auch wenn diese Schülergruppe unberücksichtigt bleibt, bleibt die Rangordnung der Bundesländer bestehen. NRW gehört dabei zum unteren Drittel. Anscheinend hat ein hoher Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund einen negativen Effekt auf die Leistungen aller Schüler. Offen bleibt die Frage, ob Lehrpersonen ab einem bestimmten prozentualen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in der Klasse die sprachlichen und fachlichen Anforderungen herabsetzen, was zur Benachteiligung aller Schüler führt.

2.3 Gründe für die Benachteiligung von Schülern mit Migrationsgeschichte

Bei der Auswertung schriftlicher Sprachleistungen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund kann Eckhardt (2008: 214 f) zunächst einen signifikanten Leistungsunterschied zwischen den beiden Schülergruppen feststellen. Dieser

verschwindet jedoch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Eltern. Demnach scheinen Schwierigkeiten beim Erwerb von Bildungssprache primär mit der sozialen Herkunft und insbesondere mit den kommunikativen Praktiken der Familie und weniger mit dem Sprachhintergrund im Zusammenhang zu stehen.

Es kann angenommen werden, dass der Hauptrisikofaktor für das „Versagen“ in der Schule die soziale Herkunft ist. Darauf deuten auch die Ergebnisse der Schulleistungsstudien hin. Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland verfügen im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung über einen niedrigen sozioökonomischen Status und ein niedriges Bildungsniveau (Bildungsbericht 2012), wobei kommunikative Praktiken in diesen Familien tendenziell geringer ausgeprägt sind (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006). So kommt es häufig zu einer Korrelation der beiden Merkmale *Migrationshintergrund und geringer sozialer Status*, was für die Kinder in Bezug auf Schulerfolg eine erhöhte Risikolage darstellt.

Die derzeitigen Forschungsergebnisse (vor allem Schulleistungsstudien) können noch keine hinreichende Antwort zu dem Zusammenhang zwischen kommunikativen Praktiken, Migrationshintergrund und sozialem Status geben, so dass in dem Bereich eine Forschungslücke besteht. Belegt ist jedoch, dass in Deutschland ein großer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung besteht.

Der formale Bildungsstandard der Familie wirkt sich möglicherweise nachhaltiger auf den Schulerfolg und die Beherrschung der Bildungssprache aus als die zu Hause gesprochene Sprache, so dass Kinder aus leseaffinen Elternhäusern ein vergleichsweise höheres Kompetenzniveau erreichen. Nach Dehn (2011: 130) entscheidet vor allem die Schriftorientierung im Elternhaus über den Schulerfolg bzw. -misserfolg der Kinder. Um herkunftsbedingte Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schüler auszugleichen und somit die Chancengleichheit zu erhöhen, muss in der Schule allen Schülern der Zugang zu dem entscheidenden Sprachregister – Bildungssprache – verschafft werden (wie dies in der Unterrichtspraxis aussehen kann, wird in Kapitel 6 und 7 erläutert).

Bezüglich sozialer Herkunft und Bildungsniveau unterscheiden sich die Zuwanderer der ersten Generation systematisch von der autochthonen Bevölkerung. Laut Baumert und Maaz (2012: 297) stellt die Zuwanderung in der ersten Generation einen sozialen Unterschichtungsprozess dar. Eine nennenswerte Aufwärtsmobilität lässt sich auch nach einer Aufenthaltsdauer von mehr als 15 Jahren in Deutschland nicht feststellen. Dies ist nicht überraschend, da die im Ausland erworbenen Abschlüsse und Berufsausbildungen in Deutschland nicht häufig anerkannt werden und eine berufliche Aufstiegsmöglichkeit ohne diese nachzuholen aussichtslos ist.

Einen weiteren Grund stellen sicherlich auch die fehlenden sprachlichen Kenntnisse dar. Die zweite Migrantengeneration ist im Hinblick auf Merkmale kultureller und struktureller Integration durch große ethnische Unterschiede gekennzeichnet. Während sich die in Deutschland geborenen Jugendlichen, deren Eltern aus Polen oder den Staaten der ehemaligen Sowjetunion kommen, bezüglich der kompetenten Beherrschung der Verkehrssprache und der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulformen kaum noch von der autochthonen Altersgruppe unterscheiden, zeigen sich bei Jugendlichen türkischer Herkunft im Vergleich zur ersten Generation kaum veränderte Rückstände in der Beherrschung der Verkehrssprache und in der Bildungsbeteiligung auf Sekundarschulniveau. Diese Befunde sprechen für eine tendenzielle Abwärtsassimilation in der zweiten Generation. So lassen die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien weiterhin große Kompetenznachteile für Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennen.

Bei der Suche nach den Gründen für den schulischen Misserfolg von Schülern mit Migrationsgeschichte werden häufig die Defizite bei den Kindern und ihren Familien gesucht (Bildungskonsortium 2010). Demnach haben folgende Faktoren einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung der Schüler: Umstand der Migration, Rückkehrorientiertheit, Bildungsaspirationen, Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und dem Bildungssystem des Herkunftslandes (Klieme u.a. 2010). In dem Bildungsbericht 2010 werden zudem drei Risikolagen (Bildungsfernes Elternhaus, finanzielle und soziale Risikolage) identifiziert, von denen Schüler mit Migrationshintergrund überproportional häufig betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 27).

Allemann-Ghionda (2006) arbeitet acht unterschiedliche Erklärungsansätze für den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund heraus. Dabei werden einerseits Defizite der Kinder und ihrer Familien für den geringen Schulerfolg verantwortlich gemacht, andererseits zielen die Erklärungen auch auf eine systembedingte Aussortierung der Differenz (dreigliedriges Schulsystem; Sonderklassen) und auf die Einstellung und das Handeln von Lehrpersonen. So werden z.B. Sprachen und ethnische Gruppen in der Bevölkerung und Lehrerschaft unterschiedlich eingeschätzt und akzeptiert (Allemann-Ghionda 2006).

Auf der Suche nach den Gründen für die Bildungsbenachteiligung fragt Gomolla (2006: 87) danach, welchen Anteil die Schule bei der Hervorbringung von Differenzen hat. Sie untersucht das überproportional häufige schulische Scheitern von Migrantenkindern aus der Perspektive der institutionellen Diskriminierung. Demnach lokalisiert sie institutionell bedingte Ursachen für Diskriminierung im *organisatorischen Handeln* zentraler gesellschaftlicher Institu-

tionen wie der Schule. Das deutsche Schulsystem führt auch nach Auernheimer (2006) zu einer erhöhten Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund.

Diskriminierung kann als Rückgriff auf unveränderliche Kriterien der ethnischen und sozialen Herkunft sowie des Geschlechts in der Belohnungsverteilung von Organisationen betrachtet werden, wobei ausschließlich Leistungskriterien eine legitime Entscheidungsgrundlage darstellen. Gomolla (2006: 90) unterscheidet zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. Während unter direkter institutioneller Diskriminierung regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen verstanden werden, bezieht sich die indirekte Diskriminierung auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional im negativen Sinne treffen.

Als institutionell bedingte Ungleichheit identifiziert Gomolla (2006: 91) beim Übergang in die Grundschule das erhöhte Risiko für Migrantenkinder in den Schulkindergarten zurückgestellt zu werden. Auch die Zuordnung von Schülern mit Migrationshintergrund in separate Förderklassen (z.B. Vorbereitungs- oder Auffangklassen) kann als eine Form „wohlmeinender“ direkter Diskriminierung verstanden werden. Häufig schreiben Lehrkräfte fehlenden Deutschkenntnissen automatisch mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit zu. Dies wird z.B. in dem folgenden Interviewzitat deutlich: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat“ (ebd.: 92). In Ähnlicher Weise werden fehlende Kindergartenzeiten bei Migrantenkindern im Zusammenhang einer Vielzahl defizitärer Zuschreibungen gesehen.

Bei Sonderschulüberweisungen für Lernbehinderte werden sprachliche Defizite und kulturalistische Begründungsmuster, wie fehlende Unterstützung durch Eltern, fehlende Anpasstheit im Sozialverhalten („südländisches hitziges Temperament, Aggressivität“) herangezogen (ebd.).

Im folgenden Ausschnitt aus einem Gutachten werden Deutschdefizite als Begründung für die Sonderschulüberweisung herangezogen: „Vermutlich könnte N. in seinem Heimatland unter optimalen Bedingungen die Anforderungen des Hauptschulniveaus erfüllen. Da er jedoch hier erschwerten Umweltbedingungen ausgesetzt ist, reicht seine Kapazität nicht aus, die Sprachdefizite zu kompensieren“ (ebd.: 93). Solche Strategien dienen z.T. zur Entlastung der Schule von überalterten Seiteneinsteigern.

Die hohe Konzentration von Migrantenkindern an Hauptschulen lässt sich auch damit erklären, dass nur in dieser Schulform Vorbereitungs-Klassen angeboten wurden, was Gomolla als direkte Diskriminierung bezeichnet (vgl. ebd.: 94). Dieses Argument trifft vor allem auf die Migrantenkinder der ersten Gene-

ration zu, die trotz guter Noten im Herkunftsland (ohne Prüfung der fachlichen Leistungen) an eine Hauptschule überwiesen werden bzw. wurden.

Wie allgemein bekannt, ist die Durchlässigkeit „nach oben“ im dreigliedrigen Schulsystem verschwindend gering. Beim Übergang in die Sek. I werden Entscheidungen seitens der Lehrkräfte häufig umgangen, in dem die Gesamtschule als die passende Schule für Migrantenkinder erachtet wird. Aufgrund der Aufnahmeselektion (Ausländerquote) an Gesamtschulen kann angenommen werden, dass die abgelehnten Kinder an eine Hauptschule wechseln (vgl. ebd.: 95).

Als eine weitere Ursache für institutionelle Diskriminierung führt Gomolla (vgl. ebd.: 96) die organisatorischen Funktions- und Bestandsinteressen einzelner schulischer Einrichtungen an. So können bei der Neuaufnahme von Schülern Interessen eine bestimmte Zügigkeit zu erhalten, Vorbereitungsklassen mit der nötigen Schülerzahl zu füllen oder zukünftige Konflikte mit Eltern zu delegieren im Vordergrund stehen. Auch die räumliche Nähe bestimmter Schulen kann einen Einfluss auf die Schulübergangsempfehlungen haben.

Insgesamt erweisen sich sprachliche Defizite und kulturelle Begründungsmuster als zentrale Prognosekriterien bei Schulzuweisungen. Gomolla (2006: 95) kritisiert, dass die Lehrpersonen in keinem ihrer Interviews Mehrsprachigkeit als pädagogische Aufgabe der Schule thematisieren. Auch Siebert-Ott (2006: 146 f.) plädiert dafür, die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder als Ressource anzusehen und am herkunftssprachlichen Unterricht festzuhalten. Separate bzw. additive Sprachfördermaßnahmen führen laut Gomolla (2006: 96) zu einer erhöhten negativen Selektion im Verlauf der Schulkarriere und begünstigen die Ausgrenzung dieser Schülergruppen. Zudem kann an der Effektivität von separierenden Sprachförderangeboten gezweifelt werden (Siebert-Ott 2006: 148f).

Trotz institutioneller Diskriminierung und der individuellen Ressourcen der einzelnen Migrantenkinder sind vor allem die Qualität des Unterrichts und das Schulethos der einzelnen Schulen entscheidend (Rutter, Höhn, Hentig 1980). In dem folgenden Zitat von Heintze (2001) werden die Qualitätsmerkmale eines guten Programms für Schüler mit Migrationsgeschichte deutlich:

„An allen diesen reformierten, erfolgreichen Schulen werden die SchülerInnen nicht als defizitär wahrgenommen. Die Schulen sehen sich vielmehr selbst in der Verantwortung, den Kindern optimales Lernen zu ermöglichen. Bei meinen Besuchen einiger dieser Schulen ist mir die intensive Betonung von Schriftsprachlichkeit im Unterricht aufgefallen (...) Die Herkunftssprachen werden nicht als Lernhindernis, sondern als wichtige Ressource für das Lernen betrachtet (...) Alle diese Schulen unternehmen besondere Bemühungen, um die Eltern in die Schule mit einzubeziehen (...)“ (Heintze 2001: 44).

Zudem hat die Einstellung von Lehrpersonen gegenüber Migrantenkindern einen großen Einfluss auf deren Bildungserfolg (Edelmann 2008; Allemann-Ghionda 2006). Qualitative Untersuchungen legen nahe, dass Lehrpersonen dazu neigen, Migrantenkinder für weniger intelligent oder nicht für eine höhere Bildung geeignet zu halten (Allemann-Ghionda 2006).

Wie sich die Integration der kontinuierlich steigenden Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland über die Generationenabfolge hinweg entwickelt, ist eine wichtige politische Zukunftsfrage der Gesellschaft. Unerlässlich ist in diesem Zusammenhang die wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Teilhabe der Migrantengruppen. Eine zunehmende Sozialintegration wirkt sich förderlich auf Assimilationsprozesse aus, wonach sich Unterschiede zwischen Zuwanderergruppen und Aufnahmegesellschaft bzw. Segmenten der Aufnahmegesellschaft verringern (vgl. Baumert & Maaz 2012: 283). Dabei können die Angleichungsprozesse wechselseitig ablaufen.

Assimilation wird in der Migrations- und Sozialstrukturforschung als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet (vgl. Gordon 1964; Alba 2010). Essner (2006; 2008) unterscheidet in Bezug auf die Sozialintegration zwischen vier Dimensionen: strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale Integration. Mit struktureller Angleichung ist gemeint, dass sich in der Generationenfolge Disparitäten zwischen zugewanderten und der einheimischen Bevölkerung hinsichtlich Bildungs- und Erwerbsbeteiligung, Sozialstatus, Einkommen und Einfluss schließen (vgl. Baumert & Maaz 2012: 283).

Soziale Integration meint die Aufnahmen sozialer Beziehungen im alltäglichen Bereich, so dass eine Zunahme interethnischer Freundschaften und Partnerschaften erfolgt. Mit kultureller Integration sind die kompetente Beherrschung der Verkehrssprache und ihre zunehmende Nutzung als Familiensprache sowie die Teilhabe an kulturellen Praxen der Aufnahmegesellschaft gemeint. „Von identifikatorischer Integration spricht man, wenn die Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft ein substanzieller Teil des Identitätsentwurfes einer Person wird und entsprechend emotional besetzt ist“ (ebd. 2012: 283).

Alle vier Dimensionen sind stark voneinander abhängig, so ist die kulturelle Integration und vor allem die Beherrschung der Verkehrssprache eine Grundvoraussetzung für strukturelle Integration, d.h. die Positionierung in einer Gesellschaft.

Esser (2006) betont, dass es ohne strukturelle Assimilation weder zu einer sozialen noch einer emotionalen Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft kommen kann. Die Sozialintegration ist stark vom möglichst frühzeitigen Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft und speziell dem Spracherwerb abhängig, so dass der Eingliederung in vorschulische Einrichtungen eine ganz besondere Rolle zukommt. In den Vordergrund wird der Spracherwerb in alltäglichen interethni-

schen Kontakten gestellt (Esser 2006; Baumert & Maaz 2012: 279, 283). Besonders entscheidend ist dabei der Grad der ethnischen Konzentration, denn bei hohen ethnischen Konzentrationen in Vorschule und Grundschule sinken die Leistungen der Kinder und damit die Übergangsraten auf die weiterführenden Zweige drastisch.

2.4 Zusammenfassung

Etwa 20 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung haben derzeit einen Migrationshintergrund. Je jünger die Altersgruppe, desto höher ist der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. So haben derzeit 35 Prozent der unter 5-Jährigen in den westdeutschen Flächenstaaten einen Migrationshintergrund (vgl. Baumert & Maaz 2012: 297). In Ballungsgebieten liegt der Wert bei 50 bis 70 Prozent. Es kann angenommen werden, dass ihr Anteil bis 2020 bei unveränderten Fertilitätsraten auf über 50 Prozent steigen wird.

Derzeit gelingt es dem Bildungssystem in Deutschland nur unzureichend diesen Schülern die gleichen Chancen auf Bildung zu ermöglichen wie der autochthonen Bevölkerung. So wird in dem Kapitel deutlich, dass die Schülergruppe mit Migrationshintergrund und aus unteren sozialen Schichten in allen Vergleichsstudien schlechtere Leistungen erzielt. Eine Integration von Sprachlernern in den Fachunterricht könnte die Situation dieser Schüler verbessern, da angenommen wird, dass vor allem die Beherrschung der Bildungssprache einen entscheidenden Faktor für Bildungserfolg darstellt. Aufgrund der besonderen Relevanz dieses Themas für die gesellschaftliche Entwicklung und Chancengleichheit aller Schüler widme ich mich in meiner Studie der Untersuchung bildungssprachlicher Anforderungen und Fördermöglichkeiten in der Schule.

Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen
Unterricht

Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell
heterogenen Klassen mit Bildungssprache

Pineker-Fischer, A.

2017, XVII, 389 S. 68 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16352-5