

Anderberg, Dan et al.

Article

Gesellschaftliche Vielfalt – sozialer Sprengstoff oder Treiber für zukünftigen Wohlstand?

ifo Schnelldienst

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Anderberg, Dan et al. (2025) : Gesellschaftliche Vielfalt – sozialer Sprengstoff oder Treiber für zukünftigen Wohlstand?, ifo Schnelldienst, ISSN 0018-974X, ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 78, Iss. 04, pp. 03-28

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/320204>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Gesellschaftliche Vielfalt – sozialer Sprengstoff oder Treiber für zukünftigen Wohlstand?

Deutschland ist das zweitgrößte Einwanderungsland im OECD-Raum. Zuwanderer kommen mit unterschiedlichen Erwartungen, Voraussetzungen, Bedürfnissen und Talenten. Zunehmend wird Diversität – insbesondere, wenn es um Geflüchtete geht – in der Gesellschaft kontrovers gesehen. Auf der einen Seite der Medaille stehen Wohlstand und kultureller Wandel als Bereicherung. Auf der anderen sind Integrationsprobleme und soziale Spannungen. Wie kann in einer Einwanderungsgesellschaft sozialer Zusammenhalt entstehen? Wie beeinflussen soziale Präferenzen, die in der Schule geprägt werden, spätere Kooperationsfähigkeit und Diversität in Teams und am Arbeitsplatz? Wie sind politische Maßnahmen zu bewerten, die Diversität in Schulen steuern?

Dan Anderberg, Gordon B. Dahl, Christina Felfe, Helmut Rainer und Thomas Siedler

Migration, Diversität und sozialer Zusammenhalt: Welche Rolle spielen Schulen*

Migration hat in den vergangenen Jahrzehnten deutlich zugenommen und Gesellschaften weltweit vielfältiger gemacht. In Nordamerika und Europa ist die Zahl der internationalen Migrantinnen und Migranten in den vergangenen 20 Jahren um rund 50% gestiegen (McAuliffe und Triandafyllidou 2021). Prognosen zufolge wird sich dieser Trend fortsetzen (Hanson und McIntosh 2016) und weitere gesellschaftliche Veränderungen nach sich ziehen. Damit das Zusam-

menleben in zunehmend diversen Gesellschaften gelingt, sind Vertrauen und Kooperation über nationale, religiöse oder ethnische Grenzen hinweg essenziell (Algan 2018).

DIE BEDEUTUNG VON BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Bildungseinrichtungen, insbesondere öffentliche Schulen, spielen eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Kooperation und Vertrauen zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft. Ein häufig angeführtes Argument für staatlich bereitgestellte Bildung ist ihre Fä-

* Der vorliegende Artikel ist eine Zusammenfassung von Anderberg, D., G. Dahl, C. Felfe, H. Rainer und T. Siedler (2024), »Diversity and Cooperation«, CESifo Working Paper 10965.



**Prof. Dan Anderberg,
Ph.D.,**

ist Professor of Economics an der Royal Holloway University of London.



**Prof. Gordon B. Dahl,
Ph.D.,**

ist Professor of Economics an der University of California, San Diego.



Prof. Christina Felfe, Ph.D.,

hat den Lehrstuhl für Applied Microeconomics an der Universität Konstanz inne.

higkeit, ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl zu schaffen (Dee 2004; Milligan et al. 2004). Schulen können wesentlich dazu beitragen, interkulturelles Verständnis zu stärken, indem sie jungen Menschen unterschiedlicher Herkunft die Möglichkeit bieten, bedeutsame Beziehungen über Gruppengrenzen hinweg aufzubauen. Dies könnte helfen, Vorurteile und Stereotype abzubauen und Jugendliche darauf vorzubereiten, erfolgreich in einer vielfältigen Gesellschaft zu agieren (Allport 1954; Pettigrew und Tropp 2008; Wells et al. 2016; Tropp und Saxena 2018).

Allerdings zeigt sich, dass nicht jede Form der Diversität automatisch zu mehr Integration führt. Während eine hohe Vielfalt an Kulturen und Gruppen soziale Bindungen fördern kann, kann eine *Polarisierung* – also eine Gesellschaft mit wenigen, großen Gruppen – eher die Abgrenzung zwischen Gruppen verstärken. Dies kann die soziale Integration erschweren, da eine stärkere Bindung an die eigene Gruppe entstehen kann. Tritt Diversität jedoch in Form von *Fragmentierung* auf – also Umfelder, in denen viele kleine Gruppen nebeneinander existieren – kann dagegen eher eine gemeinsame Identität entstehen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkt.

POLARISIERUNG UND FRAGMENTIERUNG

Bislang wurden die Effekte von Polarisierung und Fragmentierung vor allem im Zusammenhang mit Nationenbildung in Entwicklungsländern untersucht (Montalvo und Reynal-Querol 2005; Bazzi et al. 2019). Unsere Studie überträgt diese Konzepte auf Schulklassen in Deutschland. Im Mittelpunkt steht die Frage,

wie sich die Zusammensetzung einer Klasse auf das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Konkret wird untersucht, ob Jugendliche in stark polarisierten Klassen – in denen es zwei große Gruppen gibt – einen stärkeren Ingroup-Bias zeigen als Schülerinnen und Schüler in fragmentierten oder homogeneren Klassen, es also systematische Unterschiede in der Kooperationsbereitschaft gibt. Zudem wird die Bedeutung kultureller Unterschiede zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen betrachtet.

EIN NEUER FORSCHUNGSANSATZ

Unsere Studie weist drei zentrale Merkmale auf. *Erstens* liegt der Fokus auf Jugendlichen – einer Altersgruppe, in der sich Einstellungen und Vorurteile besonders

stark durch soziale Einflüsse formen. Schulen bieten hier ein prägendes Umfeld, in dem Schülerinnen und Schüler täglich mit Gleichaltrigen aus unterschiedlichen Hintergründen in Kontakt treten. Diese Begegnungen können sowohl Kooperation als auch Konflikte fördern und spielen somit eine entscheidende Rolle für die Entwicklung interkultureller Beziehungen (Allport 1954; Depetris-Chauvin et al. 2020; Lowe 2021; Mousa 2020). *Zweitens* erfolgt die Analyse auf Klassenebene, wodurch sich neue Erkenntnisse über die Konsequenzen von Diversität in Schulen gewinnen lassen. Während viele frühere Studien die Auswirkungen von Diversität auf nationaler oder kommunaler Ebene untersuchen, richtet sich der Blick hier gezielt auf die Mikroebene des Klassenzimmers. *Drittens* basiert die Untersuchung auf Daten aus Deutschland, einem Industrieland, in dem Migration eine der zentralen Triebkräfte gesellschaftlicher Veränderungen darstellt. Vor dem Hintergrund demografischer und wirtschaftlicher Entwicklungen ist davon auszugehen, dass sich dieser Trend in den kommenden Jahren weiter verstärken wird.

METHODIK

Die Studie verfolgt einen innovativen methodischen Ansatz, der zwei zentrale Elemente kombiniert, um die Auswirkungen von Diversität in Schulklassen zu analysieren (vgl. Box »Das Vertrauensspiel – erweitert«). Zum einen wurden in 57 deutschen Schulen Schülerinnen und Schüler im letzten verpflichtenden Schuljahr befragt, die im Durchschnitt 15 bis 16 Jahre alt waren. Diese Umfragen wurden mit einem »Laborim-Feld«-Experiment verknüpft, das als sogenanntes »Vertrauensspiel« bekannt ist. Dadurch konnte untersucht werden, inwieweit deutsche Schülerinnen und Schüler mit Partnerinnen und Partnern aus der eigenen Gruppe – also anderen Einheimischen – im Vergleich zu solchen mit Migrationshintergrund kooperieren. Besonders im Fokus stand die Frage, ob es systematische Unterschiede in der Kooperationsbereitschaft gibt, also ein Ingroup-Bias vorliegt. Eine entscheidende Komponente des Experiments war, dass die Interaktionspartnerinnen und -partner für die Teilnehmenden anonym blieben und aus einer anderen Schule stammten.

Zum anderen basiert die Analyse auf der quasi-zufälligen Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf Klassen innerhalb einer Schule. Durch diese natürliche Variation in der Klassenzusammensetzung lassen sich kausale Effekte von Polarisierung und Fragmentierung identifizieren. Empirische Tests bestätigen, dass sich deutsche und migrantische Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Schule weitgehend zufällig auf die Klassen verteilen. Dadurch wird sichergestellt, dass mögliche Verzerrungen durch bewusste Klassenbildung minimiert werden und die beobachteten Effekte tatsächlich auf die Zusammensetzung der Klassen zurückzuführen sind.



Prof. Helmut Rainer, Ph.D.,

leitet das ifo Zentrum für Arbeitsmarkt- und Bevölkerungsökonomik des ifo Instituts und ist Professor für Volkswirtschaftslehre, insb. Sozialpolitik und Arbeitsmärkte, Volkswirtschaftliche Fakultät, der LMU München.



Prof. Thomas Siedler, Ph.D.,

ist Inhaber der Professur für Volkswirtschaftslehre, insb. Wirtschaftspolitik, an der Universität Potsdam.

ZENTRALE ERGEBNISSE: DER EINFLUSS VON DIVERSITÄT AUF KOOPERATION

Ingroup-Bias und Migrantenanteil

Betrachtet man den Gesamtanteil der Migrantinnen und Migranten als Maß für die Diversität in einer Schulklasse, zeigt sich, dass der Ingroup-Bias unter einheimischen Schülerinnen und Schülern zunächst mit einem steigenden Migrantenanteil zunimmt (vgl. Abb. 1). Sobald jedoch eine annähernde Gleichverteilung zwischen Einheimischen und Migrantinnen und Migranten in der Klasse erreicht ist, kehrt sich dieser Trend um. Ab diesem Punkt bewirkt eine weitere Erhöhung des Migrantenanteils, dass die Investitionslücke zwischen Ingroup und Outgroup wieder abnimmt. Dieses Ergebnis legt nahe, dass eine Form der Diversität, bei der Einheimische und Migrantinnen und Migranten als gleich große Gruppen in einer Klasse vertreten sind – also eine Polarisierung –, die Kooperationsbereitschaft zwischen den Gruppen am stärksten einschränkt.

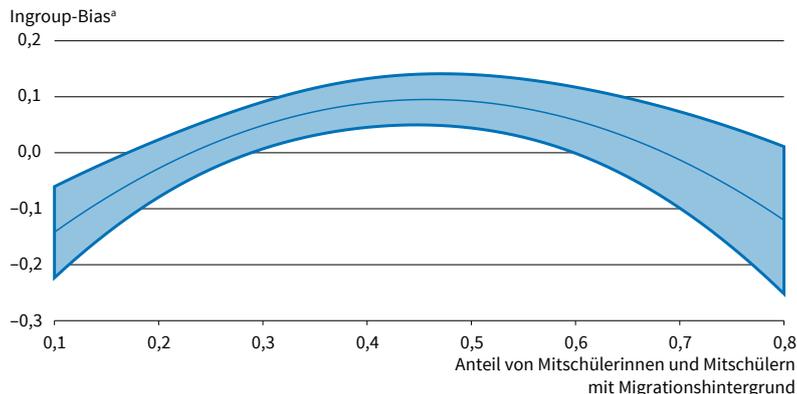
Die Rolle der kulturellen Distanz

Um zu analysieren, welche Rolle der kulturelle Hintergrund sowie die relative Größe kultureller Untergruppen spielen, wird die Religionszugehörigkeit als Indikator für kulturelle Distanz herangezogen. Dabei wird zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern unterschieden. Abbildung 2 veranschaulicht das Ausmaß des Ingroup-Bias in verschiedenen Klassenzusammensetzungen. Dieser beschreibt den Unterschied in der Kooperationsbereitschaft einheimischer Schülerinnen und Schüler gegenüber Gleichgesinnten (Ingroup) im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund (Outgroup). Dunklere Farbnancen in der Abbildung deuten auf einen stärkeren Ingroup-Bias hin.

Es zeigt sich ein auffälliges Muster: Der stärkste Ingroup-Bias tritt in Klassenzimmern auf, in denen zwei große Gruppen mit ausgeprägter kultureller Distanz aufeinandertreffen. Besonders deutlich wird dies, wenn eine knappe Mehrheit einheimischer Schülerinnen und Schüler einer nahezu ebenso großen Gruppe muslimischer Mitschülerinnen und Mitschüler gegenübersteht. In solchen Fällen erreicht die Gruppenbezogenheit ein Maximum, was in Abbildung 2 unter dem Punkt CP (kulturelle Polarisierung) ersichtlich wird.

Im deutlichen Gegensatz dazu zeigen deutsche Schülerinnen und Schüler in Klassen mit anderen Formen von Diversität kaum oder nur geringen Ingroup-Bias. Zu diesen anderen Diversitätsszenarien zählen Klassen mit nicht-kultureller Polarisierung, bei denen eine knappe Mehrheit von Einheimischen mit einer bedeutenden Minderheit nicht-muslimischer Migrantinnen und Migranten zusammenlernt (Punkt NCP in Abbildung 2). Ebenso gehören dazu Klassen

Abb. 1
Ingroup-Bias und Migrantenanteil



^aVorhersagen in Einheiten der Standardabweichung.
Quelle: Anderberg et al. (2024).

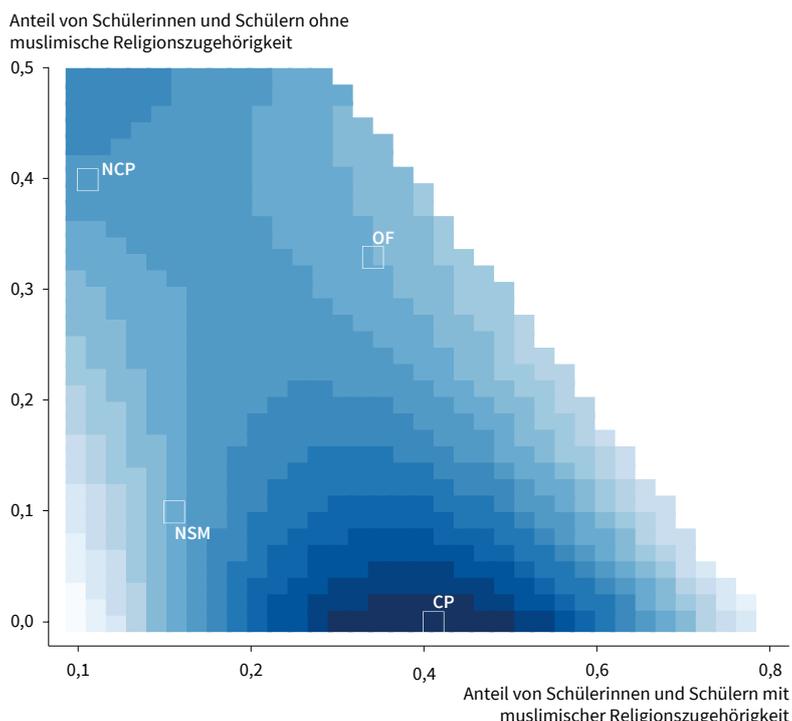
© ifo Institut

mit kultureller Fragmentierung, bei der Einheimische, muslimische und nicht-muslimische Migrantinnen und Migranten jeweils ähnlich große Anteile aufweisen (Punkt OF), sowie Klassen, in denen Einheimische die klare Mehrheit stellen (Punkt NSM).

Warum treten diese Effekte auf?

Die Analyse zeigt, dass kulturell polarisierte Klassen weniger Kooperation aufweisen. In einem weiteren Schritt gehen wir den zugrundeliegenden Mechanismen nach. Zum einen sind die positiven Interaktionen zwischen einheimischen und migrantischen Schülerinnen und Schülern in solchen Klassen begrenzt.

Abb. 2
Ingroup-Bias und die Rolle der kulturellen Distanz



Anmerkung: NCP = nicht-kulturelle Polarisierung; CP = kulturelle Polarisierung; OF = kulturelle Fragmentierung; NSM = einheimische Mehrheit.
Quelle: Anderberg et al. (2024).

© ifo Institut

DAS VERTRAUENSSPIEL – ERWEITERT

Das Experiment basiert auf einem Investitions- oder »Vertrauensspiel«. Mit diesem kann gemessen werden, wie deutsche Schüler mit Partnern aus der Ingroup (andere deutsche Schüler) bzw. der Outgroup (Schüler mit Migrationshintergrund) zusammenarbeiten. Die Gruppe wird in Sender und Empfänger aufgeteilt. Der Sender erhält einen Betrag x und entscheidet, wie viel Geld er überweisen möchte. Dieser Betrag wird mit 3 multipliziert und der Empfänger legt fest, wie viel Geld er zurücküberweisen möchte. Der Schlüssel zu dem Experiment besteht darin, dass jeder Teilnehmer befragt wird, wie er spielen würde, wenn er mit einem deutschen Schüler und einem Migranten zusammen-

kommt, die beide für den Teilnehmer anonym sind. Das Hauptmaß für die Voreingenommenheit (Bias) innerhalb der Gruppe bei der Zusammenarbeit ist die Höhe des Betrags, den ein Sender überweist, wenn er mit einem deutschen Muttersprachler oder einem Migranten zusammenkommt.

Darüber hinaus füllen die Schüler einen umfangreichen Fragebogen aus, der es ermöglicht, Klassenzimmer in Bezug auf ihre ethnische Zusammensetzung zu charakterisieren. 46% der Schüler und der Stichprobe haben einen Migrationshintergrund, der insgesamt 95 verschiedene Herkunftsländer umfasst, wobei die größten Gruppen aus der Türkei, Polen und Russland kommen.

Deutsche Schülerinnen und Schüler in stark kulturell polarisierten Klassen schließen seltener Freundschaften mit Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund, wodurch Gelegenheiten zur interkulturellen Verständigung und zum Abbau von Vorurteilen reduziert werden. Gleichzeitig entwickelt sich in diesen Klassen weniger häufig eine gemeinsame Identität, die das Zusammengehörigkeitsgefühl und die gegenseitige Akzeptanz fördern könnte. Auch die alltäglichen Interaktionen zwischen den Gruppen sind weniger von Reziprozität geprägt, was bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft seltener auf vertrauensvolle und wechselseitig unterstützende Weise begegnen.

Zum anderen zeigen sich in kulturell polarisierten Klassen stärkere Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen. Das Vertrauen deutscher Schülerinnen und Schüler in Menschen mit Migrationshintergrund ist hier am geringsten, was darauf hindeutet, dass Diversität in Form von kultureller Polarisierung den Vertrauensaufbau erschwert. Zudem sind negative Einstellungen gegenüber Migration in diesen Klassen besonders ausgeprägt. Deutsche Schülerinnen und Schüler bevorzugen den Kontakt mit anderen Einheimischen, wodurch die Bereitschaft zur Kooperation mit Migrantinnen und Migranten weiter sinkt. Diese beiden Mechanismen verstärken sich gegenseitig und führen dazu, dass kulturelle Polarisierung in Schulklassen die Integration und den sozialen Zusammenhalt erheblich erschweren kann.

FAZIT UND IMPLIKATIONEN FÜR POLITIK UND PRAXIS

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Ingroup-Bias unter deutschen Schülerinnen und Schülern besonders stark in kulturell polarisierten Klassenzimmern ausgeprägt ist. In anderen Klassenszenarien hingegen, wie etwa bei nicht-kultureller Polarisierung, einer fragmentierten Zusammensetzung oder einer

deutlichen deutschen Mehrheit, sind deutsche Schülerinnen und Schüler wesentlich kooperationsbereiter gegenüber Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund.

Die Ursachen für diese Unterschiede sind sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers zu finden. Innerhalb der Schulklassen entstehen in kulturell polarisierten Umfeldern seltener interkulturelle Freundschaften, und es entwickelt sich nur bedingt eine gemeinsame Identität. Gleichzeitig berichten deutsche Schülerinnen und Schüler in solchen Klassen häufiger von einer weniger positiven Behandlung durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund. Außerhalb der Schule verstärken diese Erfahrungen das Misstrauen gegenüber Migrantinnen und Migranten und verringern die Bereitschaft der Einheimischen, interkulturell zu kooperieren.

Diese Erkenntnisse tragen dazu bei, die teils widersprüchlichen Befunde früherer Studien zur Rolle von Diversität besser zu verstehen. Lange Zeit galt die Annahme, dass Vielfalt in Schulen, am Arbeitsplatz oder in Nachbarschaften eine Brücke zwischen Gruppen schlägt und dabei hilft, Vorurteile abzubauen und interkulturelles Verständnis zu fördern (Allport 1954; Pettigrew und Tropp 2008). Neuere Untersuchungen zeichnen jedoch ein differenzierteres Bild. Während einige Studien darauf hindeuten, dass migrationsbedingte Diversität die interkulturellen Beziehungen verbessert (Calderon et al. 2023), legen andere nahe, dass sie nicht zwangsläufig zu engeren Kontakten führt und unter bestimmten Bedingungen sogar bestehende Spannungen verstärken kann (Algan et al. 2016).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass zwei zentrale Faktoren darüber entscheiden, ob Diversität den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärkt oder hemmt. *Erstens* spielt die Form der Diversität eine entscheidende Rolle – insbesondere ob eine Klasse von Polarisierung oder Fragmentierung geprägt ist. *Zweitens* hat die kulturelle Distanz zwischen Gruppen großen Einfluss auf das soziale Miteinander.

Für Schulen und Bildungspolitik ergeben sich daraus konkrete Handlungsansätze. In kulturell polarisierten Klassenzimmern sollten gezielte Maßnahmen ergriffen werden, um Vertrauen und Kooperation zu stärken. Eine Möglichkeit besteht darin, Lehrpläne stärker auf Inklusion auszurichten und interkulturelle Kompetenzen bewusster zu fördern (Alan et al. 2021). Auch organisatorische Maßnahmen wie eine zufällige Sitzplatzvergabe könnten helfen, Gruppenstrukturen innerhalb der Klasse aufzubrechen und interkulturelle Freundschaften zu erleichtern (Faur und Laursen 2022).

Die Befunde haben darüber hinaus weitergehende Implikationen. Auch auf gesellschaftlicher Ebene stellt sich die Frage, wie Diversität so gestaltet werden kann, dass sie den Zusammenhalt fördert. Beispielsweise setzen Regierungen verschiedene Strategien zur Verteilung von Migrantinnen und Migranten und Geflüchteten auf Städte und Regionen ein. Neue algorithmische Verfahren bieten Möglichkeiten, diese Prozesse zu optimieren (Bansak et al. 2018). Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass bei solchen Verteilungsmechanismen nicht nur wirtschaftliche oder infrastrukturelle Faktoren berücksichtigt werden sollten, sondern auch die soziale Zusammensetzung der Zielgemeinschaften. Insbesondere die Vermeidung kultureller Polarisierung könnte dazu beitragen, das Vertrauen zwischen Gruppen zu stärken und die langfristige Integration zu erleichtern.

REFERENZEN

Alan, S., C. Baysan, M. Gumren und E. Kubilay (2021), »Building Social Cohesion in Ethnically Mixed Schools: An Intervention on Perspective Taking«, *Quarterly Journal of Economics* 136(4), 2147–2194.

Algan, Y., C. Hémet und D. D. Laitin (2016), »The Social Effects of Ethnic Diversity at the Local Level: A Natural Experiment with Exogenous Residential Allocation«, *Journal of Political Economy* 124(3), 696–733.

Algan, Y. (2018), »Trust and Social Capital«, in: J. E. Stiglitz, J.-P. Fitoussi und M. Durand (Hrsg.), *For Good Measure: Advancing Research on Well-Being Metric Beyond GDP*, OECD Publishing, Paris, 283–320.

Allport, G. (1954), *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley Publishing, Cambridge, MA.

Anderberg, D., G. Dahl, C. Felfe, H. Rainer und T. Siedler (2024), »Diversity and Cooperation«, CESifo Working Paper 10965.

Bansak, K., J. Ferwerda, J. Hainmueller, A. Dillon, D. Hangartner, D. Lawrence und J. Weinstein (2018), »Improving Refugee Integration through Data-Driven Algorithmic Assignment«, *Science* 359(6373), 325–329.

Bazzi, S., A. Gaduh, A. D. Rothenberg und M. Wong (2019), »Unity in Diversity? How Intergroup Contact Can Foster Nation Building«, *American Economic Review* 109(11), 3978–4025.

Calderon, A., V. Fouka und M. Tabellini (2023), »Racial Diversity and Racial Policy Preferences: The Great Migration and Civil Rights«, *Review of Economic Studies* 90(1), 165–200.

Dee, T. S. (2004), »Are There Civic Returns to Education?«, *Journal of Public Economics* 88(9), 1697–1720.

Depetris-Chauvin, E., R. Durante und F. Campante (2020), »Building Nations through Shared Experiences: Evidence from African Football«, *American Economic Review* 110(5), 1572–1602.

Faur, S. und B. Laursen (2022), »Classroom Seat Proximity Predicts Friendship Formation«, *Frontiers in Psychology* 13, 796002.

Hanson, G. und C. McIntosh (2016), »Is the Mediterranean the New Rio Grande? US and EU Immigration Pressures in the Long Run«, *Journal of Economic Perspectives* 30(4), 57–82.

Lowe, M. (2021), »Types of Contact: A Field Experiment on Collaborative and Adversarial Caste Integration«, *American Economic Review* 111(6), 1807–1844.

McAuliffe, M. und A. Triandafyllidou (2021) *World Migration Report 2022*. United Nations International Organization for Migration, Geneva.

Milligan, K., E. Moretti und P. Oreopoulos (2004), »Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom«, *Journal of Public Economics* 88(9), 1667–1695.

Montalvo, J. G. und M. Reynal-Querol (2005), »Ethnic Polarization, Potential Conflict, and Civil Wars«, *American Economic Review* 95(3), 796–816.

Mousa, S. (2020), »Building Social Cohesion between Christians and Muslims through Soccer in Post-ISIS Iraq«, *Science* 369(6505), 866–870.

Pettigrew, T. F. und L. R. Tropp (2008), »How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators«, *European Journal of Social Psychology* 38(6), 922–934.

Tropp, L. R. und S. Saxena (2018), »Re-Weaving the Social Fabric Through Integrated Schools: How Intergroup Contact Prepares Youth to Thrive in a Multiracial Society«, Research Brief No. 13. National Coalition on School Diversity.

Wells, A. S., L. Fox und D. Cordova-Cobo (2016), »How Racially Diverse Schools and Classrooms Can Benefit all Students«, *The Education Digest* 82(1), 17.

Christopher Prömel und Max Friedrich Steinhardt

Ethnische Diversität im Klassenzimmer: Chancen für Gesellschaft und Wirtschaft

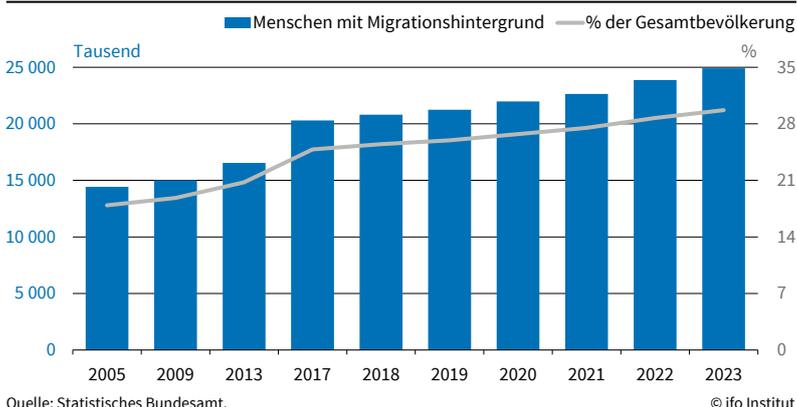
Deutschland ist ein ethnisch und kulturell vielfältiges Land. Unterschiedliche Phasen der Zuwanderung – begonnen mit der Gastarbeitereinwanderung in den 1950er- und 1960er-Jahren und dem Familiennachzug in den 1970ern, dem Zuzug von ethnisch Deutschen aus Osteuropa (Aussiedler) vor allem nach dem Fall der Mauer und der EU-Binnenmigration in den letzten Jahrzehnten – haben die hiesige Gesellschaft sehr viel heterogener gemacht. Der Zuzug von Geflüchteten aus Ländern wie Syrien, Afghanistan, Irak und zuletzt aus der Ukraine haben diese Dynamik im vergangenen Jahrzehnt noch einmal verstärkt. So lebten 2023

laut Statistischem Bundesamt schätzungsweise fast 25 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Abb. 1). 2005 waren es noch unter 15 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund, also in etwa 40% weniger.

Migration und kulturelle Vielfalt können für die aufnehmende Gesellschaft große Vorteile und Chancen bieten. Zuwanderung nach Deutschland bedeutet nicht nur die Migration von Menschen, sondern auch das Einbringen unterschiedlicher Erfahrungen und Hintergründe. Zuwanderer haben andere Fähigkeiten und neue Ideen zum Umgang mit bestehenden

Abb. 1

Entwicklung der Vielfalt in Deutschland seit 2005



Quelle: Statistisches Bundesamt.

© ifo Institut

Herausforderungen und Problemen. Dadurch kann Migration die Produktivität erhöhen, Innovation begünstigen und zu Wirtschaftswachstum beitragen. Zuwanderung liefert aber auch einen wichtigen Beitrag, um wesentliche ökonomische und soziale Probleme wie die negativen Folgen des demografischen Wandels abzumildern. So werden durch die Alterung der Gesellschaft deutlich mehr Arbeitskräfte im Bereich Gesundheit und Pflege benötigt. Es gibt aber auch in vielen anderen Wirtschaftsbereichen einen zunehmenden Arbeitskräftemangel, der durch Migration abgemildert werden könnte.

Jedoch verbinden sich mit Zuwanderung zum anderen auch gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme, die zuletzt auch breit in der Öffentlichkeit und Politik diskutiert wurden. Diese basieren z. B. auf der Sorge, dass Zuwanderung zu einer Überlastung der öffentlichen Infrastruktur (Schulen, Kindergärten, medizinische Versorgung etc.) und Verwaltung führen kann oder dass sie die Krise auf dem Wohnungsmarkt verschärfen kann. In bestimmten Regionen bestehen Herausforderungen hinsichtlich der Integration, einer erhöhten Abhängigkeit von Sozialleistungen, überdurchschnittlicher Schulabbruchquoten sowie räumlicher und sozialer Segregation. Nicht selten wird Migration öffentlich auch mit Kriminalität oder sogar Terrorismus in Verbindung gebracht, was zusätzliche Ängste schürt. Diese Probleme werden dabei nicht selten ausgenutzt, um fremdenfeindliche Ressentiments zu schüren und die Gesellschaft zu spalten. Dies

äußert sich zum einen durch das Erstarken der AfD und anderen rechtspopulistischen und rechtsextremen Bewegungen. Zum anderen kann dies aber auch zu Ausgrenzung, Diskriminierung oder sogar Gewalt und Hasskriminalität gegenüber Migranten führen. Das kann in der Folge die Integration von Zugewanderten erschweren, wenn sich diese zurückziehen und gesellschaftlich isolieren, oder sogar zu Abwanderung führen.

CHANCEN UND RISIKEN VON VIELFALT

Ökonomisch betrachtet können sich durch Migration und eine steigende kulturelle Vielfalt Vor- und Nachteile ergeben. Besonders vorteilhaft ist Diversität für die Wirtschaft immer dann, wenn sich die Fähigkeiten von Zugewanderten möglichst gut mit den Eigenschaften der heimischen Bevölkerung ergänzen und sich dadurch die wirtschaftliche Produktivität erhöht. So gibt es in einer diversen Arbeitnehmerschaft oft auch eine Vielzahl an Perspektiven und Erfahrungen, mit denen Probleme kreativ angegangen werden können. Dies kann z. B. Betriebsabläufe verbessern, wodurch Unternehmen produktiver und leistungsfähiger werden. Auch bieten sich Möglichkeiten für Innovation: Durch offenen Austausch unterschiedlicher Ansichten und Meinungen können neue Ideen und Ansätze entstehen, die den technischen Fortschritt vorantreiben. Auch können Unternehmen von einer kulturell vielfältigen Belegschaft profitieren, um sich besser auf die Bedürfnisse der ebenso diverser werdenden Konsumenten einzustellen. Diversität kann aber auch den internationalen Handel begünstigen und dabei helfen, neue Absatzmärkte zu erschließen. Durch Sprachkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen kann der Kontakt zu internationalen Kunden und die Kommunikation mit ausländischen Institutionen verbessert werden, was den Austausch von Gütern und Dienstleistungen vereinfachen kann. Daneben bieten sich durch Vielfalt weitere Vorteile, darunter die Ausweitung des Angebots an Konsumgütern und Dienstleistungen, z. B. in der Gastronomie oder dem Einzelhandel.

Jedoch können durch Zuwanderung und Diversität auch ökonomische Kosten entstehen, da gesellschaftliche Vielfalt oft auch mit divergierenden Interessen einhergeht. Das kann dazu führen, dass es zu politischen Konflikten kommt und Kompromisse schwieriger zu erreichen sind. In der Folge kann dies auch die Bereitstellung öffentlicher Güter erschweren (Alesina und La Ferrara 2005), insbesondere wenn Meinungsverschiedenheiten zu Problemen bei der Finanzierung führen. Daneben kann Zuwanderung auch direkt hohe Kosten für staatliche Institutionen mit sich bringen. Dies zeigt sich besonders bei der Versorgung von Geflüchteten. Diese sind in den ersten Jahren nach Ankunft meist noch stark auf öffentliche



Dr. Christopher Prömel

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am John F. Kennedy Institut für Nordamerikastudien der Freien Universität Berlin.



Prof. Dr. Max Friedrich Steinhardt

leitet die Abteilung Wirtschaft des John F. Kennedy Instituts für Nordamerikastudien der Freien Universität Berlin.

Transfers und die Bereitstellung von Sprachkursen und anderen Integrationsmaßnahmen angewiesen. Doch auch bei bereits länger ansässigen Migranten können zusätzliche Kosten entstehen, insbesondere im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Kompensation bestehender Integrationsdefizite. Zudem kann es auch innerhalb von Firmen und Organisationen zu Problemen kommen, denn mit einer erhöhten Anzahl an Ansichten und Meinungen steigt auch das Konfliktpotenzial. Zudem kann Diversität die Kommunikation erschweren, insbesondere wenn in Teilen der Belegschaft Sprachdefizite vorhanden sind.

EMPIRISCHE EVIDENZ

In der empirischen Forschung gibt es unterschiedliche Ergebnisse zu den Effekten von Vielfalt auf Wirtschaft und Gesellschaft. Frühe Studien, z. B. von Easterly und Levine (1997), die den Zusammenhang von ethnisch-linguistischer Fragmentierung auf das Wirtschaftswachstum betrachteten, kamen meist zu dem Ergebnis, dass heterogenere Länder langsamer wachsen. Jedoch bezogen sich diese Studien meist auf einen internationalen Querschnitt an Ländern und weitere Arbeiten deuteten an, dass der erhobene Effekt in Demokratien und Ländern mit guten Institutionen fast vollkommen verschwindet (Easterly 2001). Daneben weisen spätere Studien darauf hin, dass es wichtig ist, wie man Diversität misst. So zeigen Alesina et al. (2016), dass der Effekt von Vielfalt auf wirtschaftlichen Wohlstand positiv ist, wenn man sich die Diversität nach Geburtsort anschaut. Auch verändern sich die Effekte, wenn man statt Ländern Städte oder Regionen miteinander vergleicht. Für den Fall der USA wird in der Studie von Ottaviano und Peri (2006) gezeigt, dass Einkommen in diverseren Metropolregionen höher ausfallen, was die Autoren auf einen Anstieg der Produktivität zurückführen. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch für Europa, wenn man NUTS2-Regionen miteinander vergleicht (Bellini et al. 2013).

Neben den ökonomischen Auswirkungen werden in der Forschung auch zunehmend die gesellschaftlichen und politischen Folgen von Zuwanderung und steigender Vielfalt betrachtet. So wird z. B. in einigen Studien gezeigt, dass in den Regionen, in denen mehr Zuwanderung stattfindet, der Stimmanteil für rechts-extreme Partei ansteigen kann (Otto und Steinhardt 2014). Daneben kann sich Zuwanderung von bestimmten Gruppen auch auf bereits ansässige Migranten auswirken. So wird in der Studie von Prömel (2023) untersucht, wie sich der Zuzug von Geflüchteten zwischen 2014 und 2015 auf bereits ansässige Migranten ausgewirkt hat. Dabei wird gezeigt, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund in Gegenden, die mehr Geflüchtete aufgenommen haben, stärker mit ihrem Heimatland verbunden fühlen und z. T. auch weniger Verbundenheit zu Deutschland empfinden. Auch zeigt sich eine politische Polarisierung, wobei

osteuropäische Migranten stärker zur AfD tendieren, während Zuwanderer aus der Türkei und der MENA-Region¹ eher die Linke unterstützten. Diese Ergebnisse zeigen, dass kulturelle Vielfalt und Zuwanderung ganz unterschiedliche Effekte für Wirtschaft und Gesellschaft haben können. Es ist wichtig, Maßnahmen zu ergreifen, damit sich die positiven Effekte von Vielfalt optimal entfalten und um die Risiken und Probleme zu minimieren.

DIE ROLLE VON SCHULEN

Eine zentrale Voraussetzung, um das Potenzial kultureller Vielfalt zu nutzen, ist, dass es zwischen den einzelnen kulturellen und ethnischen Gruppen zu einem Austausch kommt. Segregierte Gesellschaften sind dazu nicht in der Lage. Eine zentrale Rolle spielen hierbei Schulen. Dies zeigen zwei kürzlich veröffentlichte Studien für den Fall der USA (Merlino et al. 2019; Merlino et al. 2024), in denen Mikrodaten des National Longitudinal Survey of Adolescent Health (Add Health) ausgewertet wurden, die in dieser Form für Deutschland nicht vorliegen. Der Datensatz enthält Informationen zum Familienhintergrund, soziodemografischen Merkmalen, Gesundheitsverhalten, Freundschaften und romantischen Beziehungen von US-amerikanischen Jugendlichen in den Jahren 1994–1995 und verfolgt diese über einen Zeitraum von 20 Jahren. Die erste Studie (Merlino et al. 2019) zeigt, dass ein größerer Anteil von afroamerikanischen Mitschülern in einer Schulkohorte dazu führt, dass Weiße im Erwachsenenalter eher Partnerschaften mit Schwarzen eingehen. Auch sorgt ein höherer Anteil an schwarzen Schülern in einem Jahrgang dafür, dass sowohl im als auch außerhalb des Klassenraums soziale Beziehungen ethnisch diverser werden. Dies ist von großer Bedeutung, da in den USA gemischte Partnerschaften immer noch selten sind. Derzeit sind weniger als 8% der verheirateten Afroamerikaner in den USA mit Weißen verheiratet. Dieses als *Assortative Mating* bekannte Phänomen ist ökonomisch relevant, da es Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, die transgenerationale Einkommensmobilität und die Einkommensungleichheit hat.

In Bezug auf den Wirkungskanal diskutieren die Autoren eine Reihe möglicher Erklärungsfaktoren. Eine naheliegende Erklärung ist, dass ein ethnisch diverses Schulumfeld schlicht die Möglichkeit erhöht, jemanden aus einer anderen Ethnie oder mit einer anderen Hautfarbe kennenzulernen. Da der beschriebene Zusammenhang jedoch unabhängig von Ort, Zeit und sozialem Netzwerk gilt, kann dies nicht der treibende Faktor sein. Die Autoren finden auch keine Effekte auf schulische Leistungen, Bildungsabschlüsse oder den späteren Arbeitsmarkterfolg, so dass diese Aspekte ebenfalls keine zentralen Erklärungsfaktoren sein können. Die empirischen Schätzungen legen hingegen nahe, dass

¹ MENA = Middle East and North Africa.

ethnische Diversität in der Schule dazu führt, dass Aspekte wie Ethnie und Hautfarbe bei der Partnerwahl keine wichtigen Faktoren mehr darstellen.

In der Folgestudie (Merlino et al. 2024) kann gezeigt werden, dass der interethnische Kontakt in der Schule auch Auswirkungen auf die Wohnortwahl im Erwachsenenalter hat. So leben weiße Personen, die während ihrer Schulzeit mehr schwarze Mitschüler desselben Geschlechts hatten, später im Leben signifikant wahrscheinlicher in Stadtteilen mit höheren Anteilen schwarzer Bewohner. Dieser Effekt ist besonders stark in Vierteln, in denen schwarze Bewohner 10 bis 20% der Bevölkerung ausmachen – ein Bereich, der in den USA als Schwellenwert für *White Flight* bekannt ist. Dieser Begriff beschreibt, dass weiße Bewohner aus Gegenden wegziehen, wenn der Anteil schwarzer Bewohner steigt. Die Studie zeigt, dass frühe Exposition gegenüber ethnischer Vielfalt die Wahrscheinlichkeit eines solchen Verhaltens verringert, die Wohnintegration fördert und stabilere Gemeinschaften in Gebieten schafft, die ansonsten eine stärkere Segregation erfahren könnten. Die Ergebnisse lassen sich nicht durch interethnische Partnerschaften erklären. Vielmehr deuten die Auswertungen darauf hin, dass die Veränderung der Wohnentscheidungen vor allem von Einstellungsänderungen und nicht von wirtschaftlichen Chancen oder sozialen Netzwerken beeinflusst wird.

In einer bislang noch nicht publizierten Studie für Dänemark zeigen Wren-Lewis et al. (2025) anhand von Registerdaten, die die gesamte dänische Bevölkerung abdecken, einen Einfluss auf ein weiteres Ergebnis – nämlich darauf, wen Manager auf dem Arbeitsmarkt einstellen. Demnach stellen Manager, die in der Schule mehr mit Einwanderern in Kontakt kamen, häufiger Migranten ein. Dabei ist anzumerken, dass die Konzentration von Einwanderern in den Schulen in allen beobachteten Kohorten vergleichsweise gering war. Zudem lassen sich Spillovereffekte beobachten. Zum Beispiel erhöht die Exposition gegenüber Einwanderern aus Pakistan in der Schule die Wahrscheinlichkeit, auch Migranten aus anderen muslimischen Ländern einzustellen. Die Studie zeigt, dass interethnischer Kontakt in der Kindheit dazu beitragen kann, die Integration von Migranten auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.

POLITISCHE IMPLIKATIONEN

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Programme zur Förderung ethnischer Diversität an Schulen dazu beitragen können, Vorurteile abzubauen und die soziale Integration zu stärken. Dementsprechend könnten politische Maßnahmen, die eine größere Durchmischung anstreben, dabei helfen, ethnische Segregation und deren negative gesellschaftliche Folgen zu verringern.

Allerdings ist zu beachten, dass eine hohe Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen auch unerwünschte Gegen-

reaktionen hervorrufen kann. Insbesondere in deutschen Großstädten lässt sich beobachten, dass die Zuweisung zu Grundschulen mit hohem Migrantenanteil dazu führt, dass viele Eltern – primär diejenigen ohne eigene Migrationserfahrung und mit einem höherem Bildungshintergrund – versuchen, eine Alternative zur Einzugschule zu finden (Riedel et al. 2010). Dieses Phänomen, das in der öffentlichen Integrationsdebatte bislang vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat, birgt die Gefahr einer verstärkten Segregation, wodurch die positiven Interaktionseffekte, die durch eine diverse Schülerschaft erreicht werden könnten, ausbleiben.

Neben einer Neugestaltung der Schulbezirke, gezielter Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit könnte die Politik darauf reagieren, indem sie das Einzugschulprinzip für Grundschulen verbindlicher gestaltet und bestehende Schlupflöcher schließt sowie die Förderung privater Grundschulen reduziert, um eine ausgewogenere soziale und ethnische Durchmischung der Schülerschaft zu gewährleisten. Auch wäre es zielführend, didaktische Konzepte und Unterrichtsinhalte stärker danach auszurichten, interethnische Interaktion zu fördern. Bewährte Ansätze wie kooperatives Lernen, Sport oder andere gemeinsame Aktivitäten können dabei helfen, dass sich Schüler mit verschiedenen sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergründen besser kennenlernen und Freundschaften knüpfen.

REFERENZEN

- Alesina, A. und E. La Ferrara (2005), »Ethnic Diversity and Economic Performance«, *Journal of Economic Literature* 43(3), 762–800.
- Alesina, A., J. Harnoss und H. Rapoport (2016), »Birthplace Diversity and Economic Prosperity«, *Journal of Economic Growth* 21, 101–138.
- Bellini, E., G. I. P. Ottaviano, D. Pinelli und G. Prarolo (2013), »Cultural Diversity and Economic Performance: Evidence from European Regions«, in: R. Crescenzi und M. Percoco (Hrsg.), *Geography, Institutions and Regional Economic Performance. Advances in Spatial Science*, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Easterly, W. (2001), »Can Institutions Resolve Ethnic Conflict?«, *Economic Development and Cultural Change* 49(4), 687–706.
- Easterly, W. und R. Levine (1997), »Africa's Growth Tragedy: Policies and Ethnic Divisions«, *The Quarterly Journal of Economics*, 1203–1250.
- Merlino, L. P., M. F. Steinhardt und L. Wren-Lewis (2019), »More than Just Friends? School Peers and Adult Interracial Relationships«, *Journal of Labor Economics* 37(3), 663–713.
- Merlino, L. P., M. F. Steinhardt und L. Wren-Lewis (2024), »The Long Run Impact of Childhood Interracial Contact on Residential Segregation«, *Journal of Public Economics* 239, 105242.
- Ottaviano, G. I. P. und G. Peri (2006), »The Economic Value of Cultural Diversity: Evidence from US Cities«, *Journal of Economic Geography* 6(1), 9–44.
- Otto, A. H. und M. F. Steinhardt (2014), »Immigration and Election Outcomes – Evidence from City Districts in Hamburg«, *Regional Science and Urban Economics* 45, 67–79.
- Prömel, C. (2023), »Belonging or Estrangement – The European Refugee Crisis and Its Effects on Immigrant Identity«, *European Journal of Political Economy* 78, 102394.
- Riedel, A., K. Schneider, C. Schuchart und H. Weishaupt (2010), »School Choice in German Primary Schools. How Binding Are School Districts?«, *Journal for Educational Research Online* 2(1), 94–120.
- Wren-Lewis, L., M. F. Steinhardt, L. P. Merlino und P. Rosenbaum (2025), »The Impact of Childhood Inter-Ethnic Contact on Managers' Hiring Decisions«, SSRN Working Paper 4944159, verfügbar unter: <https://ssrn.com/abstract=4944159>.

Havva Engin

Schülerinnen und Schüler mit Migrations- bzw. Fluchtbiografie: Welche Faktoren wirken sich auf den Bildungserfolg aus?

Als Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg Gastarbeiter anwarb, war nicht geplant, dass bald auch deren Familien nachkommen würden. Daher hatte die Politik im Allgemeinen und die Bildungspolitik im Besonderen keine Agenda für die neue Schülergruppe, da erwartet wurde, dass diese bald in die Heimatländer zurückkehren würden.

Allerdings blieben die Familien und damit auch die Kinder, deren Anwesenheit im Bildungssystem lange Zeit ignoriert wurde. Im »Strukturplan für das Bildungswesen« des Deutschen Bildungsrats von 1970 wurden die Gastarbeiterkinder mit keinem Wort erwähnt, auch nicht in den Folgejahren 1973 und 1976, obwohl deren Zahl stetig zunahm (Hopf 1981, S. 845). Dabei hatte diese Schülergruppe bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren massive schulische Probleme; deutlich mehr als die Hälfte von ihnen verließ die Schule ohne Abschluss (Hopf 1981, S. 843). Das System reagierte kaum bzw. hielt an segregierenden Maßnahmen wie den nationalhomogenen Ausländerregelklassen oder Deutsch-Förderklassen weiter fest (Engin 2003). Diese bildungspolitische Haltung behielt bis in die 1990er-Jahre ihre Gültigkeit und wurde kaum hinterfragt; die Bildungssituation zugewandter Schülerinnen und Schüler wurde weiterhin mit deren unzureichenden Deutschkenntnissen und ihrer familiären Sozialisation erklärt (Hopf 1981, S. 852).

Dass die Gründe ganz andere waren als die bis dahin kommunizierten, belegte eindrücklich die PISA-Studie, welche für Deutschland eine hohe Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs vom Familienstatus verdeutlichte (Artelt et al. 2001). Demnach gehörten Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien, unter denen sich überproportional viele mit Zuwanderungserfahrung befanden (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), zu den tatsächlichen Bildungsverlierern.

Die Abhängigkeit der besuchten Schulart vom familiären Hintergrund wies auch die IGLU-Studie nach, welche den Fokus auf den Übergang Grundschule/weiterführende Schule richtete und aufzeigte, dass Schülerinnen und Schülern entsprechend ihres familiären Kontexts, trotz gleicher Noten und Leistungen, seitens der Schule unterschiedliche Empfehlungen für die weiterführende Schule ausgesprochen wurden. Die Chance für Schülerinnen und Schüler aus bildungsaffinen Familien, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, lag – im Vergleich zu denen aus Arbeiterfamilien – viermal höher (Stubbe et al. 2023, S. 241).

Im Folgenden werden entlang bildungsbiografischer Etappen ausgewählte bildungspolitische Wei-

chenstellungen und administrative Mechanismen aufgezeigt und deren Effekte auf Bildungsdisparitäten beleuchtet.

BILDUNGSBIOGRAFISCHE ETAPPE

Frühkindliche und vorschulische Bildung

In der Fachwelt ist seit Jahren die herausragende Bedeutung der ersten Lebensjahre für die kindliche Entwicklung in den Bereichen Sprache, Kognition, Motorik und sozioemotionale Entwicklung anerkannt, ebenso die gravierenden Effekte von Entwicklungsversäumnissen auf die Bildungsbiografie der Kinder. Betrachtet man für Deutschland die Inanspruchnahme von Krippenbetreuungsplätzen für die Altersgruppe null bis drei Jahre bei Kindern mit und ohne Zuwanderungserfahrung im Zeitverlauf, so zeigt sich eine große Differenz: Während 45% der Null- bis Dreijährigen ohne Zuwanderungshintergrund eine Krippe besuchen, liegt der Anteil bei Gleichaltrigen mit Zuwanderungserfahrung bei weniger als der Hälfte (22%). Die Ursache lässt sich hauptsächlich mit der geringen Zahl von Betreuungsplätzen begründen, die kommunal finanziert werden und deren Vergabe nach eigens festgelegten Kriterien gesteuert wird. Nicht so massiv, aber auch signifikant unterschiedlich, ist die Quote der Inanspruchnahme von Kitaplätzen in der Altersgruppe vier bis sechs Jahre; bei Kindern ohne Zuwanderungserfahrung liegt sie bei 99%, bei Kindern von Zugewanderten bei 77% (SVR 2025, S. 3).

Viele Kinder aus sozial schwachen Familien mit Zuwanderungserfahrung fallen bereits in den ersten Lebensjahren durch fehlenden Kitabesuch in ihrer Entwicklung zurück, obwohl sie besondere pädagogische Unterstützung benötigen, was sich beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Form einer Schulbesuchszurückstellung vom Schulbesuch zeigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dazu kommt, dass in den meisten Bundesländern in vorschulischen Einrichtungen immer noch kein wissenschaftlich fundiertes Förderkonzept zum Einsatz kommt, das diagnosegeleitet die kindliche Entwicklung in den zentralen Entwicklungsfeldern unterstützt; ebenso steht eine engere Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis aus.



Prof. Dr. Havva Engin

leitet das Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Grundschule und Übergang in die Sekundarschule

Sprachliche Defizite bzw. nicht altersangemessene Deutschkenntnisse, die nicht in der Vorschulzeit kompensiert werden, bleiben in der Grundschulzeit zumeist bestehen und wirken sich negativ aus. Die Ergebnisse der IQB-Studien zur Lese- bzw. Mathematikkompetenz von Viertklässlern zeigen, dass das Leistungsniveau von Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien und Zuwanderungserfahrung um mehr als ein ganzes Schuljahr zurück liegt (Stanat et al. 2022).

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule findet, bis auf zwei Bundesländer, nach der vierten Klassenstufe statt. In den allermeisten Ländern erfolgt er mittels einer Grundschulempfehlung, an denen sich die Eltern orientieren können. Die Empfehlung für den Gymnasialbesuch variiert entsprechend des sozioökonomischen Familienstatus sowie dem Zuwanderungshintergrund. Kinder aus Arbeiterfamilien bzw. aus Familien mit Zuwanderungs-/Fluchterfahrung müssen deutlich bessere Leistungen erbringen, damit sie auf das Gymnasium wechseln können, als Kinder aus bildungsaffinen Familien (Stubbe et al. 2023, S. 241).

FOKUS

Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung

Seit 2015 hält der Zugang von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung ins Bildungssystem unvermindert an; ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft liegt zwischenzeitlich in den alten Bundesländern zwischen 8% und 10% (Hoffmann und Janke 2017). In Deutschland besteht auch für Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie Schulpflicht, die auf der Grundlage der Aufnahme richtlinie der Europäischen Union 2024/1346/EU (Europäische Union 2024) sowie mittels entsprechender Verwaltungsvorschriften der jeweiligen Kultusministerien geregelt wird. Entsprechend der EU-Richtlinie sind schulpflichtige Kinder und Jugendliche spätestens nach zwei bzw. drei Monaten nach ihrer Einreise zu beschulen. Allerdings wird diese Vorgabe in den Bundesländern in unterschiedlichen Formen und Zeiträumen umgesetzt; viele Kommunen ermöglichen den Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern erst nach deren Umzug aus der Erstaufnahmeeinrichtung in eine Anschlussunterbringung bzw. in eine private Unterkunft, der in manchen Bundesländern bis zu sechs Monate dauern kann. Diese Regelung hat für Kinder und Jugendliche, die längere Zeit in Erstaufnahmeeinrichtungen bleiben müssen, negative Konsequenzen, da sie in dieser Zeit keinen Zugang zur schulischen Bildung haben (SVR 2025, S. 6). Ausgenommen hiervon sind ukrainische Schülerinnen und Schüler, die sich gemäß der EU-Aufnahmerichtlinie 2024/1346/EU direkt an Schulen ihres Wohnorts melden.

In vielen Bundesländern besuchen Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie als Quereinsteigende besondere Klassen mit eigenem Fächerkanon und Stundenplan, deren Besuch auf zwei Jahre begrenzt ist. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass diese Zeit für Quereinsteigende nicht ausreicht, um den Anschluss in Regelklassen zu schaffen, auch weil diagnosebasierte Förder-/Unterstützungsangebote fehlen, um die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem Leistungsniveau zu fördern. Hinsichtlich der Einrichtung solcher Klassen in der Sekundarstufe ist anzumerken, dass sich diese häufig an niedrig qualifizierenden Schularten befinden, so dass Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie im Anschluss in die Regelklassen dieser Schulen wechseln, auch wenn ihre Leistungen den Besuch einer Sekundarschule mit höher qualifizierenden Abschlüssen rechtfertigen würde (von Maurice und Will 2021). Eine Studie des Sachverständigenrats Integration und Migration (SVR) zeigte zudem auf, dass es sich bei diesen häufig um segregierte Schulstandorte handelt, in denen kaum Kooperationen zwischen Lehrpersonen der Willkommensklassen und Regelklassenlehrkräften erfolgen (SVR 2018).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationsbiografie an Förderschulen

Längsschnittstudien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungserfahrung überproportional Förderschulen besuchen, insbesondere den Förderschwerpunkt Lernen, an denen ihr Anteil mit 44% die höchste Quote innerhalb aller Förderschulformen zeigt. Erwähnenswert ist auch der Umstand, dass Förderschulen überproportional von Schülerinnen und Schülern aus Ländern des Ex-Jugoslawien besucht werden (Kemper und Weishaupt 2011, S. 422). Begründet wird die starke Präsenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungserfahrung an Förderschulen mit deren niedrigen Deutschkenntnissen und dem bildungsarmen familiären Umfeld. Tatsächlich zeigen Untersuchungen die Existenz benachteiligender Strukturen auf, konkret bei der Förderdiagnostikwahl sowie in Form kulturalistischer Einstellungen in den Verfahrensabläufen (Kornmann 2006; Gomolla 2017). Für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungserfahrung hat die dysfunktionale Zuweisung an Förderschulen gravierende Auswirkungen auf die Bildungsbiografie, denn nahezu die Hälfte der Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen bleibt ohne Abschluss (Hansen und Heisig 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bestehende schulische Bildungsdisparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungsbiografie nicht mit individuellen Schulleistungen sowie dem familiären Status allein erklärt werden können, sondern Studien auf institutionelle Strukturen hinweisen, welche diese Schülerklientel benachteiligen.

gen und einige von ihnen sogar von Bildungsteilhabe ausschließen. Daher ist die Frage zu stellen, wie bestehende bildungspolitische und pädagogische Rahmenbedingungen verändert bzw. weiterentwickelt werden müssen, damit gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler gegeben sind. Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende bildungspolitische Umsetzungsschritte als Handlungsempfehlungen für eine Verbesserung der Bildungssituation formulieren:

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Frühkindlicher bzw. vorschulischer Bereich

Ausgehend vom Betreuungsplatzdefizit im frühkindlichen Bereich benötigt es den flächendeckenden Ausbau entsprechender Angebote für alle Kinder in der Altersgruppe null bis drei Jahre. Da dieser Bereich in kommunaler Verantwortung liegt, ist eine ausreichende finanzielle Unterstützung notwendig, damit genügend Kapazitäten aufgebaut werden (Wößmann et al. 2023).

Hinsichtlich der Sicherstellung eines hochwertigen pädagogischen Angebots braucht es den verpflichtenden Einsatz von Diagnostikverfahren, welche die Grundlage für Maßnahmen im sprachlichen Bereich bilden (SWK 2025). Parallel sind die pädagogischen Fachkräfte fachlich zu qualifizieren, damit die Programme effektiv umgesetzt werden. Kindertageseinrichtungen, die sich in segregierten Quartieren befinden, sind mit multiprofessionellen Teams zu verstärken, die sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch (neuzugewanderte) Eltern unterstützen.

Schulischer Bereich

Ausgehend von internationalen und nationalen Studienergebnissen, die aufzeigen, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien an integrierenden Schulformen wie Gemeinschaftsschulen, Sekundarschulen oder Gesamtschulen größere Chancen haben, höherqualifizierende Schulabschlüsse zu erwerben, ist die Zahl dieser Schularten mit mehreren Bildungsgängen/Leistungsniveaus, im Sinne chancengerechterer Bildung, zu erhöhen. In diesem Zusammenhang sollte, ähnlich wie in den skandinavischen Ländern, die Schullaufbahndauer flexibilisiert werden (Wößmann et al. 2023).

Schulen in sozial herausfordernden Stadtteilen benötigen eine sozialindexbasierte Mittelzuweisung und Ausstattung sowie personelle Unterstützung durch multiprofessionelle Teams. Damit könnten Maßnahmen zur sprachlichen Bildung flächendeckend an Schulen umgesetzt werden (SWK 2025). Als flankierende Maßnahme ist die Implementierung von evidenzbasierten Angeboten zur Lehrkräftequalifizierung für sprachliche Bildung denkbar. Einen starken sozialen Impact auf diese Schulstandorte hat die Ein-

richtung von Familienzentren, deren Effekte an Standorten wie Gelsenkirchen dokumentiert ist (Born et al. 2019). Sie ermöglichen, sozial benachteiligte Eltern in die Schule zu holen und an Bildungsprozessen zu beteiligen.

Berufsbildende Schulen

Schülerinnen und Schüler mit familiärer Zuwanderungserfahrung, insbesondere diejenigen mit Fluchtbiografie, sind im dualen Ausbildungssystem geringer vertreten als im Übergangssystem (Brücker et al. 2023). Für mehr Bildungserfolg bedarf es der Fokussierung auf den schulischen Übergang zur Berufsausbildung bzw. auf berufsvorbereitende Maßnahmen bereits in niederen Klassenstufen sowie auf die intensive schulische Förderung von Fachsprachkompetenzen in Deutsch und den MINT-Fächern. Um Ausbildungsabbruchquoten zu verringern, ist eine stärkere Berücksichtigung individueller Lebenslagen der Jugendlichen notwendig sowie ihre Unterstützung durch Mentoring-Programme.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Migrationsdiversität ist im hiesigen Bildungssystem zwischenzeitlich zur Normalität geworden. Trotzdem fühlen sich noch viele pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte überfordert, damit angemessen umzugehen. Es benötigt kluge bildungspolitische Entscheidungen und Programme, um das Bildungssystem in Zeiten demografischen Wandels und tiefgreifender gesellschaftlicher und technischer Veränderungen zukunftsfähig zu machen. Es liegt an den Verantwortlichen, diese Aufgaben zeitnah anzugehen.

REFERENZEN

- Artelt, C., J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, G. Schümer, P. Stanat, K.-J. Tillmann und M. Weiß (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Zusammenfassung der zentralen Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld, verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Born, A., E. K. Klaudy, B. Micheel, T. Risse und S. Stöbe-Blossey (Hrsg.) (2019), *Familienzentren an Grundschulen. Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen*, Duisburg, verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/301456/1/IAQ-Forschung-2019-04.pdf>.
- Brücker, H., P. Jaschke, Y. Kosyakova und E. Vallizadeh (2023), »Entwicklung der Arbeitsmarktintegration seit Ankunft in Deutschland: Erwerbstätigkeit und Löhne von Geflüchteten steigen deutlich«, IAB-Kurzbericht 13/2023.
- Engin, H. (2003), *Kein institutioneller Wandel von Schule? Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse*, IKO-Verlag, Frankfurt am Main.
- Europäische Union (2024), *Richtlinie (EU) 2024/1346 des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen*, Amtsblatt der Europäischen Union, verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401346.

Gomolla, M. (2017), »Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung«, in: A. Scherr, A. El-Maafalani und G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*, Springer VS Verlag, Wiesbaden, 1–23

Hansen, J. und K. Heisig (2018), »Mit intensiver Betreuung zum regulären Schulabschluss«, *ifo Dresden berichtet* 25(6), 7–11.

Hoffmann, L. und C. Janke (2017), »Wie viele neu zugewanderte Kinder gehen zur Schule?«, *Mediendienst Integration*, 21. Dezember, verfügbar unter: <https://mediendienst-integration.de/artikel/bildung-schule-neuzugewanderte-fluechtlinge-auslaendische-kinder.html>.

Hopf, D. (1981), »Schulprobleme der Ausländerkinder«, *Zeitschrift für Pädagogik* 27(6), 839–861.

Kemper, T. und H. Weishaupt (2011), »Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit«, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(10), 419–431.

Kormann, R. (2006), »Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen«, in: G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem: die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Springer VS Verlag, Wiesbaden, 71–86.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld, verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf>.

Sachverständigenrat für Integration und Migration – SVR (2018), *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*, Berlin, verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Bildungsintegration-8.pdf

Sachverständigenrat für Integration und Migration – SVR (2025), »Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem«, 23. Januar, aktualisierte Fassung, verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/publikation/ungleiche_bildungschancen/.

Stanat, P., S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich und S. Henschel (Hrsg.) (2022), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Waxmann Verlag, Münster/New York.

Ständige Wissenschaftliche Kommission – SWK (2025), »Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch«, Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, verfügbar unter: <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf>.

Stubbe, T. C., R. Schaufelberger, M. Krieg, R. Kleinkorres und T. Schlitter (2023), »Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen«, in: N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher und T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*, Waxmann Verlag, Münster/New York, 231–248.

von Maurice, J. und G. Will (2021), »Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES«, *LifBi Forschung kompakt* Nr. 2, Bamberg, verfügbar unter: <https://www.lifbi.de/reges>.

Wößmann, L., F. Schoner, V. Freundl, F. Pfaehler (2023), »Der ifo-Ein Herz für Kinder- Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?«, *ifo Schnelldienst* 76(4), 33–45.

Haci-Halil Uslucan

Hochbegabt und trotzdem nicht gesehen

Seit Langem ist bekannt, dass verschiedene Populationen in ihrer Bildungskarriere mit ihren Begabungen zu wenig bzw. zu spät gesehen werden. So scheint es nach wie vor einen Geschlechtsbias zuungunsten von hochbegabten Mädchen zu geben, d. h., ihre Begabungen werden seltener erkannt und gewürdigt; dann aber auch hochbegabte Kinder mit körperlichen Behinderungen, weil vielfach die körperliche Behinderung als eine so dominante Einschränkung wahrgenommen wird und die außergewöhnliche intellektuelle

Begabung des Kindes zu wenig gesehen wird. Ferner sind hier auch die sogenannten *Underachiever*, also »Minderleister« zu nennen, die eher mittelmäßige oder schlechte Noten haben, in Intelligenztests hingegen sehr hohe Werte aufweisen. Aus verschiedenen Gründen rufen diese Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen in der Schule nicht ab, zeigen jedoch in einem anderen Kontext, dass sie hohe Potenziale haben (Uslucan 2011). Aber hier soll vor

allem die letzte Gruppe, und zwar die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, stärker in den Blick genommen werden.

Wissenschaftlicher Konsens ist, dass Hochbegabung in allen kulturellen Kontexten vorkommt. D. h., es gibt keine Kultur, die besonders Hochbegabte produziert, und andere, die nur »Ausschuss« produzieren, sondern Hochbegabung ist etwas, was kulturübergreifend gleichverteilt vorkommt (Uslucan 2015). Man hat jedoch hinreichend Grund zu der Annahme, dass es zu einer Filterung kommt, so dass nicht alle gleichermaßen in ihren Begabungen erkannt und gefördert werden. Was sind also die kulturellen Barrieren der Wahrnehmung dieser Potenziale? Und mit Fokussierung auf den Bildungssektor: Was sind die schulischen bzw. curricularen Barrieren der Identifikation dieser Potenziale?

Die gesellschaftspolitische Relevanz dieses Themas erfordert eigentlich keine besondere Begründung; denn es ist heutzutage unbestritten, dass es sich kaum eine Gesellschaft, vor allem nicht eine, die in erster Linie auf Wissen und Können als ihre grundlegenden »Rohstoffe« aufbaut, leisten kann, die Talente und Begabungen einiger ihrer Mitglieder zu ignorieren,



Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan

ist wissenschaftlicher Direktor des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung sowie Professor für Moderne Türkeistudien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

verkümmern zu lassen oder unangemessen zu fördern. Und dies gilt unabhängig von der Frage ethnischer, religiöser, sozialer, kultureller und sonstiger Zugehörigkeiten. Doch genau hier liegt ein eklatanter Widerspruch: Einerseits ist die Schere zwischen einheimischen und jenen Schülerinnen und Schülern, die eine kulturelle, sprachliche oder religiöse Diversität aufweisen, nach wie vor zuungunsten der letzteren offen und die Anstrengungen zur Schließung dieser Lücke nicht ausreichend; und andererseits wird systematisch versäumt, die außergewöhnlichen Fähigkeiten und Potenziale dieser Gruppe (und dies manchmal trotz ihrer Mehrbelastungen) zu entdecken und auszubauen.

KULTURELLE KONZEPTIONEN VON INTELLIGENZ UND BEGABUNG

Menschliches Verhalten ist weitestgehend kulturgebunden; insofern ist auch die Intelligenz, mit der vielfach kognitive Begabungen gemessen werden, eher kulturspezifisch als universal. Intelligenztests sind jedoch nur dann angemessen, wenn sie in der jeweiligen Kultur relevante Fähigkeiten bzw. Kenntnisse messen. Auch wenn wir den kulturellen Bias, die kulturelle Zurichtung, nicht immer sofort merken: Kultur ist, unausgesprochen, das Wasser um uns herum, in dem wir schwimmen. Wir machen uns in der Regel über sie keine Gedanken, aber unsere Auffassungen von Intelligenz stammen natürlich aus einer intellektuellen Tradition moderner Leistungsgesellschaften. Intelligenz wird weitestgehend über das Schulsystem bzw. das Bildungssystem vermittelt und spielt eine herausragende Rolle.

Diesen Unterschied würden wir sehr schnell merken, wenn wir bspw. für eine kurze Zeit in der Savanne oder am Amazonas leben müssten: Wie weit könnten wir mit unserer Intelligenz kommen, die sehr symbolisch, figural, mathematisch und logisch orientiert ist, aber die uns bspw. nicht in die Lage versetzt, Spuren zu deuten, giftige und ungiftige Pflanzen auseinanderhalten zu können, in dieser Umgebung überleben zu können? Das jedoch wären Fähigkeiten und Kompetenzen, die relevant für diese Umgebung wären.

Mit Blick auf Deutschland haben wir durch die selektive Einwanderung auch einen Schicht- und Kultur-Bias, d. h., wir haben hier eine weitestgehend mittelschichtorientierte Auffassung von dem, was ein intelligentes/begabtes Kind ist. Mit Blick auf Kinder mit Zuwanderungsgeschichte haben wir aber nicht unbedingt Mittelschichtkinder vor uns. Aus der Türkei sind nicht die Kinder der Akademiker oder der Bankdirektoren nach Deutschland gekommen, sondern weitestgehend Menschen aus einer ländlichen und agrarischen Tradition, die eher der Unterschicht zuzuordnen wären und bei denen andere Fähigkeiten und Kompetenzen stärker ausgebildet waren. Die in Deutschland bildungserfolgsrelevanten Fähigkeiten und Kenntnisse konnten also von den Eltern erst gar nicht weitergegeben werden.

VERKENNUNG DER POTENZIALE VON ZUWANDERERN

Die Studien von Stamm (2007, 2009) zeigen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Hochbegabtenprogrammen in Deutschland, aber auch in angelsächsischen Ländern, zwischen 4 und 9% liegt, ihr realer Anteil in der deutschen Bevölkerung jedoch mindestens zwischen 30 bis 40%, wir also auch hier eine disproportionale Verteilung haben.

Es gibt verschiedene Klassifikationen von Hochbegabungen (IQ > 130 etc.). Eine davon hat als Kriterium: Als hochbegabt gilt, wer zu den oberen x% gehört; meistens zu den oberen 2 oder 3% seiner Referenzgruppe in seinen/ihren (kognitiven) Leistungen (Lehwald 2014).

Dies lässt sich auch an einem kleinen Beispiel verdeutlichen: Wenn wir die Normalverteilung vor Augen haben und davon ausgehen, dass also 2 bis 3% hochbegabt sind, dann lassen sich die (statistisch realistischen) Zahlen hochbegabter Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland leicht ermitteln. Bei der letzten Schätzung im Jahre 2022 hatten von den 14,3 Mio. Kindern etwa 5 Mio. einen Migrationshintergrund (ca. 39%). Somit wären 2% 100 000 und 3% 150 000. Aus der statistischen Erwartungshaltung heraus müsste es also in dieser Größenordnung hochbegabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland geben. Woran liegt es, dass wir kaum einen gehaltvollen Diskurs über diese Gruppe haben sowie ihrer Potenziale nicht angemessen gewahr werden?

Hier sollen vier gravierende Quellen der Verknennung kurz benannt werden:

1. Konzepte von Begabungen und Talenten unterliegen einem inexpliziten kulturellem Bias: Vielfach führen sie deshalb zu einer Unterrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungsgeschichte, weil kulturspezifische Begabungen bzw. Talente zu wenig berücksichtigt oder gewürdigt werden (Tan 2008). So sind bestimmte Formen der Musikalität oder der Körperbeherrschung, wie etwa Virtuosen am Saz – einer Langhalslaute – oder Kolbastitänzer – ein körperlich sehr anspruchsvoller Tanz in der Türkei – hier noch zu wenig bekannt und die entsprechenden Fähigkeiten werden zu wenig gewürdigt. Die Vorstellung, was als besonders gut und wer als begabt gilt, gehorcht spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen; insbesondere spiegeln sich darin die Ideale der herrschenden (Mittel- und Oberschicht) Gruppen wider. Einwanderinnen und Einwanderer in Deutschland, vor allem jene aus der Türkei, rekrutieren sich jedoch weitestgehend aus unteren Schichten bzw. anderen Milieus.

2. Bereits bei der Konstruktion und Eichung bzw. der Ermittlung von Eichnormwerten gebräuchlicher

Begabungs- und Intelligenztests ist bislang kulturelle Vielfalt zu wenig berücksichtigt worden: Die Testung basiert also auf einer Normierung, die nicht angemessen und nicht repräsentativ für die entsprechende Zielgruppe ist (Barkan und Bernal 1991). Darüber hinaus verzerren sprachgebundene bzw. sprachlastige Wissens- und Intelligenztests oft die Ergebnisse, wenn die Person bzw. die Schülerin oder der Schüler nur geringe Deutschkenntnisse hat und u. a. die Instruktion nicht ganz versteht. Das Kind hat möglicherweise die mathematische Kompetenz, weiß aber nicht, was es tun soll. Wenn Erzählungen, Einfallsreichtum, Wortassoziationen nur in einer Sprache getestet werden, werden die Mehrsprachigkeit bzw. andere Sprachkenntnisse als die Landessprache als kognitive Kompetenzen des Kindes nicht angemessen berücksichtigt. Zu bedenken ist auch, dass abgefragte Wissensinhalte in Intelligenztests für Zuwanderinnen und Zuwanderer nicht dieselbe Alltagsrelevanz haben bzw. denselben lebensweltlichen Kontexten entstammen wie für Einheimische und deshalb nicht immer angemessen sind. So wachsen bspw. türkische Kinder nicht immer mit Grimms Märchen auf; oftmals kennen sie vermutlich Figuren und Geschichten nicht, die für Einheimische selbstverständlich sind.

3. Begabungsförderung fängt schon bei der Vermutung, der Suche, der Erkennung und Anerkennung von Begabung an (Textor 2014): Und auch hier ist eine Unterrepräsentation festzustellen. Um diese umzukehren bzw. auszugleichen, ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte zunächst erst einmal bewusst sind, dass Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte seltener mit ihren Begabungen gesehen, erkannt und später auch gefördert werden, so dass sie bspw. im Anschluss an die Schule auch in den Begabtenförderwerken vertreten sind. Damit die besonderen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte überhaupt erst erkannt werden, schlägt bspw. die National Association For Gifted Children (NAGC 2015) einen multidimensionalen Paradigmenwechsel bei den Pädagogen von einem Defizitzu einer Stärkenperspektive vor. So zeigt die Studie von Lorenz et al. (2016), dass die Lehrererwartungen bzgl. der Leistungsfähigkeit nach ethnischer Herkunft verzerrt sind. Die Erwartungen im ersten Schuljahr im Fach Deutsch waren bei den türkeistämmigen Schülerinnen und Schülern geringer als bei Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte. Dort, wo bereits die Erwartungen geringer sind, werden vermutlich Leistungspotenziale nicht gesehen. Auch zeigt die methodisch sehr aufwändige Studie »Vielfalt im Klassenzimmer« (BIM und SVR-Forschungsbereich 2017), dass die Lehrerinteraktion mit türkischen und arabischen Schülerinnen und Schülern bei gleichen Ausgangsleistungen und -fähigkeiten statistisch signifikant kürzer ist als bei Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte, und dass diese auch weniger »drangenommen« werden und (vermutlich) des-

halb oft auch eine schlechtere Benotung bekommen. Wenn Lehrkräfte im Unterricht also unterschiedliche Leistungserwartungen gegenüber diversen Zuwanderergruppen haben (die einen als leistungsstärker und die anderen als leistungsschwächer vermuten), erzeugen sie ungewollt sogenannte »selbsterfüllende Prophezeiungen«, weil sie dann ihre Aufmerksamkeit und ihre Lernunterstützung eher selektiv vergeben. So rufen sie diese Schülerinnen und Schüler seltener auf oder gestalten ihre Interaktion mit diesen deutlich kürzer. Folge ist, dass bestimmte Gruppen, vor allem die, von denen weniger Leistung erwartet wird, benachteiligt werden. Und umgekehrt konnte auch gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler schlechtere Leistungen in Testsituationen hatten, wenn sie wahrnehmen, dass sie einer negativ stereotypisierten Gruppe angehören (Steele und Aronson 1995; Owens und Massey 2011). Dies wird in der Psychologie vielfach mit dem Begriff *Stereotype Threat* umschrieben. Ferner weisen Lehrkräfte vielfach eine höhere kulturelle Ähnlichkeit im Lebensstil, in ihren Werthaltungen und Weltansichten mit einheimischen (Mittelschicht-) Schülerinnen und Schülern auf, sehen, erkennen und fördern die Potenziale dort eher als bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte (so etwa, wenn diese eine sehr kreative Sprachverwendung in der Muttersprache haben, aber ein rudimentäres Deutsch sprechen).

4. In einigen Fällen haben Zuwanderinnen und Zuwanderer den gesellschaftlichen Blick auf sie und ihre soziale Einschätzung so sehr verinnerlicht, dass dieses zu einem Bestandteil des Selbstbildes geworden ist und sie ihrerseits kaum an eigene besondere Begabungen und Talente glauben oder diese als eine Besonderheit wahrnehmen (Tan 2008). Vielleicht haben sie aber auch wenig Kenntnisse über das Vorhandensein von Begabtenförderungsprogrammen, weil sie das hiesige Schulsystem und die Fördersysteme nicht kennen, so dass sie ihre Kinder nicht rechtzeitig für entsprechende Programme und Kurse anmelden können.

Gelegentlich verengen Eltern die intellektuellen Potenziale ihrer Kinder auf gesellschaftlich akzeptierte und unmittelbar konvertierbare Formen symbolischen Kapitals: So sind Eltern mit Zuwanderungsgeschichte oft weniger bereit, ästhetische, expressive, poetische Talente ihrer Kinder zu erkennen bzw. diese zu fördern und auszubauen (wie übrigens vor einigen Generationen auch in Deutschland), weil diese mit einem geringeren Prestige in den Herkunftsländern verbunden sind und sie über gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten mit diesen Berufen in Deutschland zu wenig vertraut sind.

Zuletzt sind auch Verkennungen seitens der Eltern durch kulturell tradierte Fehlkonzeptionen von Begabungen und Intelligenz zu nennen (die in Schattierungen möglicherweise auch für deutsche Eltern gelten). So hat Sak (2011) in einer empirischen Studie mit Eltern in der Türkei (N = 812) feststellen können, dass

ein substanziell hoher Anteil von ihnen einer Fehlkonzeption von Begabung aufsitzt. In seiner Studie stellte sich heraus, dass ein Großteil der Meinung war, Hochbegabung sei angeboren, Hochbegabung sei gottgegeben, Hochbegabte seien etwas »psychisch schräg« bzw. abnormal oder krank sowie Hochbegabung sei ein alle Domänen übergreifendes Phänomen. Zwar wurde diese Studie in der Türkei und nicht mit türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten in Deutschland durchgeführt, doch kann angenommen werden, dass mit graduellen Abweichungen diese verzerrten Auffassungen auch in Deutschland zu erwarten sind.

IMPLIKATIONEN FÜR DIE POLITISCHE UND DIE BILDUNGSPRAXIS

Abschließend soll auf die immensen Folgen dieser Verknennung von Potenzialen hingewiesen werden: Eine gravierende Folge ist natürlich eine individuelle Benachteiligung. Menschen, die ein hohes Potenzial haben, aber dieses nicht ausleben können, werden an ihrem Recht auf freie Entfaltung gehindert. Folgen können jedoch auch gesellschaftliche und ökonomische Benachteiligungen sein. Wir vergeuden Potenziale, wenn wir sie nicht zeitig erkennen.

Bei Zuwanderinnen und Zuwanderern hat das auch Auswirkungen auf gesellschaftliche Integrationsprozesse und soziale Akzeptanz: Wir haben hier eine Chance, das Image dieser Gruppe positiv zu ändern, wenn wir auch stärker ihre Potenziale erkennen, in ihnen nicht nur eine Belastung und eine Gefahr für die Gesellschaft sehen, sondern verstärkt wahrnehmen, welche intellektuelle, kulturelle, künstlerische und ästhetische Bereicherung sie für die Gesellschaft darstellen (Uslucan 2012). Zugleich heißt das: Ethnische Diskriminierung im Bildungssystem explizit als ein Thema stärker ins öffentliche Bewusstsein zu bringen und auf eine Änderung/Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas, der medialen Berichterstattung über Zuwanderung und ihre Folgen hinzuwirken.

Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Schule?

Damit Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht bereits mit Schuleintritt Versagenserfahrungen machen, gilt es, für eine qualitativ bessere Bildung bereits im vorschulischen Bereich zu sorgen und hier insbesondere eine bessere sprachliche Förderung zu erzielen, damit auch intellektuelle Potenziale des Kindes sichtbar werden können. Die Schulen benötigen mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, um gerade auch sprachliche Kompetenzen, Eigenheiten, Kreativität in einer anderen Sprache, die das Kind hat, zu erkennen. Welchen Wortwitz, welchen Sprachschatz hat es, wenn man es einmal nicht nur im Deutschen testet, sondern in einer anderen Sprache?

Darüber hinaus benötigen alle Lehrkräfte stärkere interkulturelle Kompetenzen in ihrer Ausbildung.

D. h., höhere Sensibilität für Lebenslagen von Kindern mit anderen kulturellen Bezügen. Checklisten, Beobachtungsmanuale, die es für die Identifikation für den Beruf gibt, sollten sowohl für Lehrkräfte als auch für Eltern vorhanden sein. Eine wertschätzende Haltung der Lehrkräfte im Umgang mit interkulturellen Themen und positive Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte kann ihnen auch – jenseits von schulischen Leistungsaspekten – Schutz geben und ihre Entwicklung unterstützen. Bspw. kann ein Kind aus einer Flüchtlingsfamilie, trotz der Belastungen während der Flucht und im Aufnahmeland (mögliche traumatische Erlebnisse, neue Sprache, neue Kultur, Alltagsstress) nur in der Lage sein, sich in der Schule zu konzentrieren, wenn es in der Schule auch gut aufgenommen wird.

Lehrkräfte sollten ihre Leistungsrückmeldung möglichst transparent machen, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Einflussnahme geben (Beispiel: Lehrkräfte, die nach jedem Unterricht kurze Rückmeldungen geben, sei es in Symbolen +, - oder 0, sei es verbal). Dadurch können sie langfristig Schülerinnen und Schüler motivieren bzw. bei ungünstiger Notengebung diese transparenter rechtfertigen. Insbesondere ist es ratsam, bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder mit zeitlich kurz zurückliegendem Fluchthintergrund, die eher schlechte Schulleistungen aufweisen, an die Befunde der pädagogischen Psychologie zu Bezugsnormorientierung anzuknüpfen und ihre Leistungen nicht nur an einer sozialen Bezugsnorm – meistens die gleichaltrige deutsche Altersgruppe in der Klasse – zu messen. Denn dann spüren sie, dass sie trotz Anstrengungen vielfach nicht die erforderlichen Leistungen bringen und sind eher geneigt zu resignieren. Deutlich förderlicher ist es, ihre individuellen Entwicklungsschritte und Verbesserungen zu berücksichtigen und diese dann zu würdigen (Rheinberg 2006). So wird Schule von ihnen nicht mehr nur als ein Ort von Versagenserfahrungen wahrgenommen, denen sie manchmal aus einer doppelten Sprachlosigkeit heraus (geringe Deutschkenntnisse, geringe Transparenz der Leistungsrückmeldung) mit Gewalt oder Rückzug begegnen, und deshalb ihre Potenziale nicht entfalten können.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich nicht scheuen, bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte die schulischen Begabtenförderungsmaßnahmen (Klasse überspringen, Drehtürmodell, schulinterne und -externe Wettbewerbe, Schulcamps) in Erwägung zu ziehen (Heinbokel 2014). Zu fordern wäre, dass Schulen selbst ein Interesse daran haben sollten, ein geeignetes Hochbegabtenförderungsprogramm für ihre Schule zu erarbeiten und zu etablieren. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Förderung und Identifizierung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte gelegt werden. So fördert bspw. das Avicenna Studienwerk insbesondere muslimische Schülerinnen und Schüler mit einem Studien- und Doktorandenstipendium,

bei dem neben Leistungsexzellenz auch gesellschaftlich-religiöses Engagement wichtige Kriterien bei der Auswahl sind.

REFERENZEN

Barkan, J. H. und E. M. Bernal (1991), »Gifted Education for Bilingual and Limited English Proficient Students«, *Gifted Child Quarterly* 35, 144–147.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung und Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration – BIM und SVR-Forschungsbereich (2017), *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*, Berlin.

Heinbokel, A. (2014), »Die Bedeutung des Klassenüberspringens für die Talententwicklung«, in: M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*, Huber Verlag, Bern, 193–203.

Lehwald, G. (2014), »Talent und Begabung: Ein Thema der Psychologie?«, in: M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*, Huber Verlag, Bern, 33–44.

Lorenz, G., S. Gentrup, C. Kristen, P. Stanat und I. Kogan (2016), »Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68(1), 89–111.

National Association for Gifted Children (NAGC) (2015), *2014-2015 State of the States in Gifted Education*, Washington, D.C.

Owens, J. und D. S. Massey (2011), »Stereotype Threat and College Academic Performance: A Latent Variables Approach«, *Social Science Research* 40(1), 150–166.

Rheinberg, F. (2006), *Motivation*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Sak, U. (2011), »Prevalence of Misconceptions, Dogmas, and Popular Views About Giftedness and Intelligence: A Case from Turkey«, *High Ability Studies* 22, 179–197.

Stamm, M. (2007), »Begabtenförderung und soziale Herkunft«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, 227–242.

Stamm, M. (2009), *Begabte Minoritäten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Steele, C. M. und J. M. Aronson (1995), »Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African-Americans«, *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 797–811.

Textor, M. (2014), »Hochbegabte Vorschulkinder entdecken und angemessen fördern«, in: M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*, Huber Verlag, Bern, 143–160.

Tan, D. (2008), »Migration als Chance«, in: M. Adelman (Hrsg.), *Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft*, Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind, LIT Verlag, Münster, 243–260.

Uslucan, H.-H. (2011), »Bildung und Migration – einmal anders (gesehen)«, *Labyrinth* 34, 12–14.

Uslucan, H.-H. (2012), »Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte«, *Marmara. Zeitschrift für Deutsch-Türkische Studien* 1, 53–59.

Uslucan, H.-H. (2015), »Kulturelle und Curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern«, in: S. Keuchel und V. Kelb (Hrsg.), *Diversität in der Kulturellen Bildung*, Transcript Verlag, Bielefeld, 59–73.

Thomas Liebig

Der Stand der Arbeitsmarkt- und Bildungsintegration in Deutschland

EINGEWANDERTE IN DEUTSCHLAND: EINE ÄUSSERST HETEROGENE GRUPPE

Deutschland ist das zweitgrößte Aufnahmeland von Eingewanderten im OECD-Raum. 2022 lebten hier über 14 Mio. Personen, die im Ausland geboren sind. Seit 2022 sind zudem mehr als eine Million vorübergehend Schutzberechtigte aus der Ukraine und rd.

800 000 Asylsuchende nach Deutschland gekommen. Dies sind absolut gerechnet mehr als in jedem anderen europäischen OECD-Land. Die Eingewanderten in



Dr. Thomas Liebig

ist leitender Ökonom in der
Direktion für Arbeit, Beschäftigung,
und Soziales der OECD,
Paris.

* Dieser Beitrag ist eine aktualisierte und erweiterte Zusammenfassung des OECD-Berichts *Stand der Integration von Eingewanderten in Deutschland* (OECD 2024a), den der Autor zusammen mit Alina Winter auf Grundlage der gemeinsamen Integrationsindikatoren von OECD und EU (OECD und Europäische Kommission 2023) verfasst hat.

Deutschland kommen aus verschiedenen Ländern und unterschiedlichen sozioökonomischen Gruppen. Vor allem die Gründe, die sie zur Migration bewegen, sind sehr unterschiedlich – und damit auch der Integrationsbedarf.

Zu den historisch bedeutenden Einwanderungsgruppen gehören die ehemaligen sogenannten »Gastarbeiter« und ihre Familien aus dem Mittelmeerraum sowie die deutschstämmigen (Spät-)Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa. Darüber hinaus ist Deutschland zu einem wichtigen Zielland für Geflüchtete geworden, die vor Kriegen und Verfolgung in ihren Herkunftsländern fliehen. In der öffentlichen Debatte liegt der Fokus auf der humanitären Migration; die bei weitem wichtigste Einwanderungskategorie in Deutschland ist jedoch die Migration im Rahmen der EU-Freizügigkeit. In den letzten zehn Jahren kamen rund zwei von drei Neuzuwanderern im Rahmen der EU-Freizügigkeit nach Deutschland. Während die Bedeutung dieser Kategorie tendenziell abnimmt, führen Initiativen zur

Gewinnung von Talenten aus dem Ausland (»FEG 2.0«) zu einem langsamen, aber steten Anstieg der Zahl der Arbeitsmigranten aus Nicht-EU-Ländern.

Eine weitere Gruppe, die in sich sehr heterogen ist, sind Familienmigranten – 17% der dauerhaften Einwanderung nach Deutschland erfolgt in diesem Rahmen; OECD-weit sind es sogar 46% (OECD 2024b). Sie sind kaum im Fokus der Integrationspolitik, weil die Familienzusammenführung in der Regel ein gesichertes Einkommen des sich bereits in Deutschland befindenden Einwanderers voraussetzt.

INVESTITIONEN ZAHLEN SICH AUS

Seit mittlerweile mehr als zwanzig Jahren steht das Thema Integration weit oben auf der politischen Agenda. Deutschland investiert große Summen in die Integration von Neueingewanderten, nicht zuletzt im Rahmen der Integrationskurse. Es gibt Anzeichen dafür, dass sich diese Investitionen bezahlt machen.

Die Beschäftigungsquote der Eingewanderten ist im Vergleich zu anderen Ländern hoch. 2022 erreichte ihre Erwerbstätigenquote in Deutschland ein Rekordhoch von 70% und war damit deutlich höher als in den meisten anderen EU-Vergleichsländern. 2023 ist jedoch wieder ein Rückgang zu beobachten, nicht zuletzt aufgrund der vergleichsweise niedrigen Beschäftigungsquoten der aus der Ukraine Geflohenen, und die Beschäftigungsquoten von Eingewanderten und in Deutschland Geborenen haben sich wieder auseinanderentwickelt.

Die umfassende Sprachförderung, die in Deutschland – wie auch in fast allen anderen OECD-Ländern – der Schwerpunkt der spezifischen Integrationsmaßnahmen ist, scheint sich positiv auf die Integration auszuwirken: Die Sprachkenntnisse Eingewanderter verzeichnen in Deutschland einen stärkeren Fortschritt als in den meisten anderen EU-Ländern.

BESONDERS NIEDRIGQUALIFIZIERTE: EINE GROSSE GRUPPE MIT HERAUSFORDERUNGEN

Während die Integration in Deutschland global gesehen besser als in vielen Vergleichsländern verläuft, stehen Eingewanderte mit sehr niedrigem Bildungsniveau (höchstens Grundschulbildung) bei der Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt jedoch vor Herausforderungen. Diese Gruppe macht mehr als ein Sechstel der Einwanderungsbevölkerung aus – einer der höchsten Werte in der OECD. Unter den Geflüchteten verfügt sogar mehr als ein Drittel noch nicht einmal über einen Hauptschulabschluss. Nur die Hälfte der Eingewanderten ohne Grundqualifikationen ist erwerbstätig und nur ein Viertel erreicht nach mindestens fünf Jahren Aufenthalt ein fortgeschrittenes Deutschniveau. Aufgrund ungünstiger Bedingungen in ihren Herkunftsländern hatten viele vor der Migration nur begrenzte Bildungsmöglichkeiten und nur wenige setzen ihren Bildungsweg in Deutschland fort. Die

skandinavischen Länder haben vor allem für diese Gruppe mehrjährige Integrationsprogramme, um sicherzustellen, dass alle Einwanderer die notwendigen Basisqualifikationen für eine nachhaltige Integration in Wirtschaft und Gesellschaft haben.

FAMILIENASPEKTE IN DER INTEGRATION MÜSSEN STÄRKER BERÜCKSICHTIGT WERDEN

Obwohl eingewanderte Frauen etwas bessere Bildungsergebnisse und Sprachkenntnisse aufweisen als Männer, befinden sie sich am Arbeitsmarkt in einer deutlich schwächeren Position. Unter Eingewanderten ist das Geschlechtergefälle dreimal größer als unter im Inland Geborenen. Bei einer Verringerung der Genderlücke unter Eingewanderten auf das Niveau der im Inland Geborenen wäre eine halbe Million Frauen mehr in Beschäftigung. Unter den erwerbstätigen Frauen, die im Ausland geboren sind, arbeitet zudem mehr als die Hälfte in Teilzeit (51%). Dies ist der höchste Anteil im OECD-Raum (ohne die Schweiz) und noch etwas mehr als unter den im Inland Geborenen, die auch eine vergleichsweise hohe Teilzeitquote haben (48%).

Die Geburt eines Kindes ist oft mit niedrigeren Erwerbstätigenquoten für Frauen assoziiert – die sogenannte Kinder- oder Mutterschaftsstrafe. Aus jüngsten Arbeiten der OECD geht jedoch hervor, dass dieser Effekt unter eingewanderten Frauen, insbesondere in Deutschland, sehr viel stärker ausgeprägt ist (OECD 2023). Nur etwa zwei Fünftel der eingewanderten Frauen mit Kleinkindern (0–4 Jahre) sind berufstätig. Dies steht im Gegensatz zu den überdurchschnittlichen Erwerbstätigenquoten der im Inland geborenen Mütter in derselben Altersgruppe (25–54 Jahre). Die Erwerbstätigenquoten von außerhalb der EU geborenen Frauen mit Kleinkindern sind sogar noch niedriger. In dieser Gruppe ist nur etwas mehr als ein Drittel erwerbstätig. Das hohe Beschäftigungsgefälle zwischen im Ausland und im Inland geborenen Müttern lässt sich z. T. aus Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit sowie aus sozioökonomischen Unterschieden erklären.

INTEGRATION DER IN DEUTSCHLAND GEBORENEN NACHKOMMEN VON EINGEWANDERTEN: BESSER ALS IHR RUF

Obwohl in Deutschland ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Bildungserfolg besteht, erzielen im Inland geborene Kinder eingewanderter Eltern hier bessere Bildungsergebnisse als in den meisten vergleichbaren Ländern. Seit Anfang der 2000er-Jahre haben sich ihre Schulleistungen deutlich verbessert, auch wenn die Mehrheit der Bevölkerung in Umfragen von einer Verschlechterung ausgeht. Zudem verzeichneten sie nach den langen bundesweiten Schulschließungen während der Corona-Pandemie nur einen leichten Leistungsrückgang. Für Schüler, die selbst nach Deutschland

eingewandert sind, stellt sich die Situation allerdings ganz anders dar. Ihre Bildungsergebnisse sind – unabhängig vom Alter bei der Einreise – ungünstiger als die vergleichbarer Schüler in anderen Hauptzielländern. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass in dieser Gruppe die Flüchtlingskinder ein erhebliches Gewicht haben. Auch die Schulschließungen während der Corona-Pandemie scheinen dazu beigetragen zu haben, dass sich der bereits bestehende Leistungsabstand gegenüber den im Inland geborenen Schülern in den letzten Jahren weiter vergrößert hat.

Der Anteil der im Inland geborenen jungen Menschen (15–34 Jahre) mit eingewanderten Eltern, die weder in Beschäftigung noch in Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen sind, ist mit rund 10% deutlich niedriger als im OECD-Durchschnitt (17%). Allerdings ist diese Gruppe in Deutschland im öffentlichen Sektor (öffentliche Verwaltung, Gesundheitsversorgung, soziale Einrichtungen und Bildungswesen) unterrepräsentiert. Dies gilt zwar für die meisten Hauptzielländer, die Unterrepräsentation ist in Deutschland jedoch besonders stark ausgeprägt: Weniger als ein Viertel der Beschäftigten ist im öffentlichen Sektor, im Gegensatz zu fast einem Drittel der im Inland geborenen Eltern.

ÖFFENTLICHE EINSCHÄTZUNG DER INTEGRATION IST NEGATIV

Die im Durchschnitt in vielen Bereichen durchaus positive Entwicklung der Integrationsergebnisse wird in Deutschland jedoch von vielen Menschen nicht wahrgenommen. Wie das Eurobarometer 2021 zeigt, ist sich beispielsweise weniger als ein Drittel der Bürger in Deutschland bewusst, dass die Erwerbstätigenquote von Nicht-EU-Bürgern im letzten Jahrzehnt gestiegen ist – und zwar deutlich (nämlich um 7 Prozentpunkte). Dementsprechend ist die Wahrnehmung der Integration in die Aufnahmegesellschaft in Deutschland insgesamt eher pessimistisch: Nur etwa zwei Fünftel der Befragten betrachten die Integration von Nicht-EU-Bürgern auf nationaler Ebene als sehr oder ziemlich erfolgreich.

REFERENZEN

OECD (2024a), *Stand der Integration von Eingewanderten: Deutschland*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2024b), *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>.

OECD (2023), *International Migration Outlook 2023*, OECD Publishing, Paris, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>.

OECD und Europäische Kommission (2023), *Indikatoren der Integration von Zugewanderten 2023: Settling In*, OECD Publishing, Paris, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/13226de3-de>.

Claudia Diehl und Sabine Trittler

Wahrgenommene Bedingungen und Barrieren von Zugehörigkeit: Perspektiven von Mehrheitsbevölkerung und Neuzugewanderten in Deutschland

ETHNISCHE GRENZZIEHUNGEN UND INTEGRATION

Ethnische Grenzziehungen seitens der Mehrheitsgesellschaft beeinflussen die Integrationsprozesse Zugewanderter. Exklusion aufgrund des legalen Status

ist hier ebenso zu nennen wie fremdenfeindliche Einstellungen oder Diskriminierungsprozesse, die den Zugang zu wichtigen Ressourcen etwa auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt oder im Bildungssystem beeinträchtigen. Die Forschung zu diesen Themen zeigt recht übereinstimmend zwei Befunde: Einwanderungskritische und fremdenfeindliche Einstellungen haben in den letzten Jahrzehnten stark abgenommen (Wasmer und Blohm 2018), auch wenn die Entwicklung in jüngerer Zeit zu stagnieren scheint (Bertelsmann Stiftung 2022). Dieser langfristige Trend hat verschiedene Ursachen, etwa ein in der Bevölkerung steigendes Bildungsniveau sowie die Tatsache, dass ältere Kohorten durch jüngere ersetzt wurden, die einer ethnischen Pluralisierung offener gegenüberstehen. Allerdings steigen xenophobe Einstellungen bei den nach



Prof. Dr. Claudia Diehl

ist Co-Sprecherin des Exzellenzclusters »The Politics of Inequality« und Professorin für Mikrosoziologie an der Universität Konstanz.



Dr. Sabine Trittler

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie an der Universität Göttingen.

1970 Geborenen wieder etwas an (Beller 2023). Zudem weisen Befragungsdaten auf große Unterschiede hin, je nachdem, welche Herkunftsgruppe im Fokus steht. So sind in Deutschland etwa Italiener und Polen beliebter als Türkeistämmige; am unbeliebtesten sind Asylbewerber¹.

Auf der Verhaltensebene belegen Auditstudien die Existenz von Diskriminierungsprozessen etwa im Bildungssystem oder auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt. Auch von dieser sind vor allem Gruppen betroffen, die als kulturell »distanter« wahrgenommen und anhand sichtbarer Merkmale als Minderheitenangehörige identifiziert werden können (Polavieja et al. 2023). Weniger ist darüber bekannt, wie sehr Zugewanderte mit subtilen Formen der Kontaktvermeidung oder des *Othering* etwa in Alltagssituationen konfrontiert sind (DeZIM 2023). Sie können auf Seiten der Betroffenen indirekt ethnisch basierte Ungleichheit verstärken, etwa indem sie die Identifikation mit dem Zielland erschweren oder die Motivation verringern, überhaupt Zugang zu den Statussystemen und sozialen Netzwerken der Aufnahmegesellschaft zu suchen (Bilodeau und Simonsen 2024; Trittler 2019). In diesem Beitrag wird beschrieben, an welchen Merkmalen Mehrheitsangehörige Zugehörigkeit festmachen – und welche Zugehörigkeitsbarrieren Zugewanderte selbst wahrnehmen.

ZUGEHÖRIGKEIT ZU DEUTSCHLAND AUS SICHT DER MEHRHEITSANGEHÖRIGEN: GERINGE BEDEUTUNG VON ABSTAMMUNG UND RELIGION

Einwanderer werden vor allem dann als Bedrohung betrachtet, wenn das kollektiv geteilte Verständnis von Zugehörigkeit »ethnisch« definiert wird (Bail 2008). Dies bedeutet, dass Merkmale wie Abstammung oder christliche Religionszugehörigkeit eine wichtige Rolle spielen (Trittler 2017a). Da Zugewanderte über diese Merkmale keine oder wenig Kontrolle haben, schließt ein solches Zugehörigkeitsverständnis in Deutschland etwa muslimische Zuwanderer weitgehend aus. Zumindest bis zur Wiedervereinigung spielte in Deutschland das Selbstverständnis als christliche Kulturnation, in die man hineingeboren wird, eine wichtige Rolle. Nach der Wiedervereinigung wurde immer offensichtlicher, dass das Festhalten an diesem Selbstverständnis nicht mehr zeitgemäß für ein modernes Einwanderungsland ist, das Deutschland zu diesem Zeitpunkt längst geworden war.

Die sichtbare Manifestation dieses Wandels war die Reform des Staatsbürgerschaftsrechts ab den 1990er-Jahren, das zunehmend offener und »de-ethni-

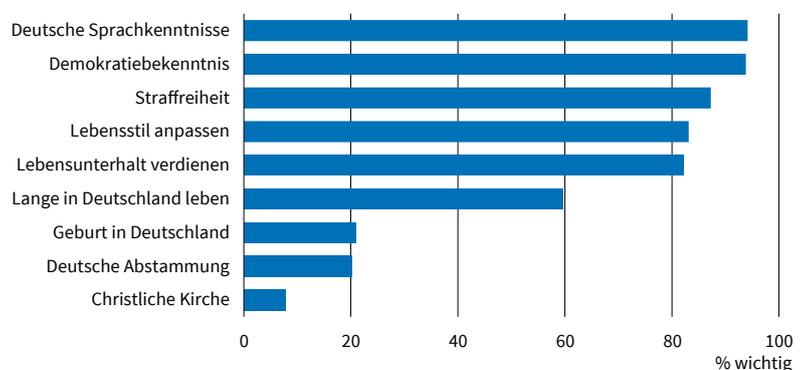
siert« wurde (Joppke 2003). In der gesellschaftlichen Diskussion darüber, wer zu Deutschland dazugehört, geht es mittlerweile nicht mehr um eine grundsätzliche Exklusion nichtdeutscher Einwanderer, sondern vielmehr darum, welchen gesellschaftlichen Beitrag diese vor allem auf dem Arbeitsmarkt leisten. In diesem Sinne hängt der Erwerb der Staatsbürgerschaft nicht mehr von der Abstammung ab, sondern stellt eine »Belohnung« für erfolgreiche Integration dar. Nach der Öffnung des deutschen Einbürgerungsrechts sind für den Erwerb des deutschen Passes neben einer gewissen Aufenthaltsdauer im Land Sprachkenntnisse, wirtschaftliche Unabhängigkeit und das Fehlen eines Strafregisters entscheidend. Positiv gewendet bedeutet dies, dass heute Personen mit Migrationshintergrund zumindest rechtlich die Chance haben, vollständig dazuzugehören, selbst wenn ihre Vorfahren aus einem anderen Land stammen und einen anderen kulturellen Hintergrund haben.

Auf der Ebene individueller Einstellungen lässt sich ein so vages Konzept wie das »Nationenverständnis« empirisch anhand der Kriterien fassen, die Mehrheitsangehörige für den Erhalt der Staatsbürgerschaft als wichtig erachten. Dabei zeigt sich, dass formalrechtliche Regelungen und Einstellungen in der Bevölkerung recht eng korrespondieren und auch die Einstellungen zu Mitgliedschaft und Zugehörigkeit offener geworden sind.

Wie in Abbildung 1 dargestellt ist, betonten fast alle Befragten aus der bereits oben erwähnten Bevölkerungsbefragung ALLBUS 2016 die Bedeutung von deutschen Sprachkenntnissen, wirtschaftlicher Unabhängigkeit und Straffreiheit. Nur noch eine seit Jahren schrumpfende (SVR 2021, S. 112) Minderheit der Befragten ist der Meinung, dass die Zugehörigkeit zu einer christlichen Religion oder Vorfahren im Aufnahmeland Voraussetzungen für den Zugang zur Staatsbürgerschaft sein sollten (Trittler 2017b). Den-

Abb. 1

Wichtigkeit von Kriterien für die Vergabe der Staatsbürgerschaft^a



^a Datenbasis: Befragte mit deutscher Staatsbürgerschaft ohne Migrationshintergrund, N = 882. Item: »Ich nenne Ihnen jetzt verschiedene Dinge, die bei der Entscheidung über die Vergabe der deutschen Staatsbürgerschaft eine Rolle spielen können. Bitte sagen Sie mir anhand der Skala, wie wichtig Ihrer Meinung nach diese Dinge jeweils sein sollten: Ob die Person: in Deutschland geboren ist, deutscher Abstammung ist, die deutsche Sprache beherrscht, lange Zeit in Deutschland gelebt hat, bereit ist, sich an den Lebensstil der Deutschen anzupassen, einer christlichen Kirche angehört, Straftaten begangen hat, für ihren Lebensunterhalt selbst aufkommen kann, sich zur freiheitlich demokratischen Grundordnung bekennt.« Skala von (1) gar nicht wichtig bis (7) sehr wichtig; %-Angaben beziehen sich auf die Antwortkategorien 5, 6 und 7.

Quelle: Allbus (2016); Berechnungen der Autorinnen.

© ifo Institut

¹ Diese Gruppen werden im Befragungsprogramm des ALLBUS differenziert, einer alle zwei Jahre stattfindenden Bevölkerungsumfrage in Deutschland, die seit den 1980er-Jahren durchgeführt wird (GESIS o. A.). Nur etwa 23 % der Deutschen ohne Migrationshintergrund geben an, sie würden türkische Nachbarn »(eher) angenehm« finden (Asylbewerber: 15 %, Polen: 35 %, Italiener: 52 %; die Prozentangaben beziehen sich auf die drei höchsten Kategorien einer 7-er-Skala von (-3) sehr unangenehm bis (3) sehr angenehm; Daten von 2016, Berechnungen der Autorinnen).

noch bleiben zwei wichtige Fragen offen. Wie ist das Kriterium »Anpassung an den deutschen Lebensstil« zu verstehen, das ebenfalls eine hohe und zwischenzeitlich sogar steigende (Wasmer und Blohm 2018) Zustimmung findet? Ob hier lediglich die Akzeptanz von Werten wie Geschlechtergleichheit gemeint ist oder eine weitgehende kulturelle Anpassung, kann anhand dieser Daten nicht beantwortet werden. Zum anderen stellt sich die Frage, ob die Zugehörigkeitskriterien, die Mehrheitsangehörigen wichtig sind, die gleichen sind, die Zuwanderer selbst wahrnehmen. Wovon hängt ihrer Ansicht nach ab, ob man als Einwanderer in Deutschland akzeptiert und als zugehörig erachtet wird?

ZUGEHÖRIGKEIT ZU DEUTSCHLAND AUS SICHT DER MINDERHEITENANGEHÖRIGEN: SPRACHKENNTNISSE UND ARBEITSMARKTINTEGRATION ALS WAHRGENOMMENE SCHLÜSSEL ZUR AKZEPTANZ

Wenn es um die Wahrnehmungen ethnischer Grenzziehungen durch Zugewanderte selbst geht, wird die Evidenzlage deutlich dünner. Zwar erlebt die Forschung zu Diskriminierungswahrnehmungen seit einigen Jahren einen regelrechten Boom, die zugrunde liegenden Surveyfragen bleiben aber in der Regel allgemein. Im Sozio-oekonomischen Panel wird etwa nach Benachteiligungen aufgrund der Herkunft gefragt (für eine detailliertere Messung siehe DeZIM 2023). Die Forschung dazu, wie stark sich Zugewanderte von Diskriminierung und unfairer Behandlung betroffen sehen, hat drei wichtige Befunde geliefert.

Erstens berichtet nur eine Minderheit der Personen mit Migrationshintergrund von eigenen Diskriminierungserfahrungen. Im Sozio-oekonomischen Panel, in dem nach Benachteiligungen aufgrund der Herkunft in den letzten zwei Jahren gefragt wird, antworten über alle Herkunftsgruppen hinweg ca. 8%, dass sie »häufig« solche Erfahrungen gemacht haben (Diehl

et al. 2021). Allerdings gibt es hier deutliche Gruppenunterschiede: Gerade Türkeistämmige machen nicht nur häufiger Diskriminierungserfahrungen als Süd- und Osteuropäer, bei ihnen nehmen diese auch im Generationenverlauf kaum ab.

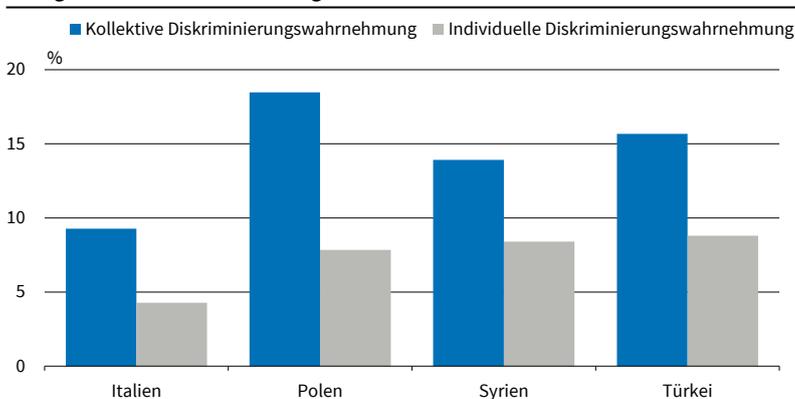
Zweitens deuten verschiedene Studien darauf hin, dass Diskriminierungswahrnehmungen nicht nur faktische Erfahrungen von Ungleichbehandlung widerspiegeln. Sie haben auch etwas mit Ansprüchen auf Gleichbehandlung und einer größeren Sensitivität gegenüber Ungleichbehandlung zu tun. Da diese Ansprüche und Sensitivitäten gegenüber Diskriminierung gerade bei denjenigen ausgeprägt sind, die ein höheres Bildungsniveau haben, berichten diese über mehr Diskriminierung als gering Gebildete, obwohl erstere bei Mehrheitsangehörigen beliebter sind. Dieser Sachverhalt wurde in der Vergangenheit vielfach unter dem Stichwort »Integrationsparadox« diskutiert (für einen Überblick siehe Schaefer und Kas 2023).

Drittens – und damit zusammenhängend – ist der Anteil derjenigen deutlich höher, die glauben, dass Mitglieder der eigenen Herkunftsgruppe Diskriminierung erfahren, als jener, die von persönlichen Diskriminierungserfahrungen berichten. Dieses als *Personal/Group Discrimination Discrepancy* bezeichnete Phänomen ist u. a. darauf zurückzuführen, dass beiden Vergleichen andere Referenzstandards zugrunde liegen (Quinn et al. 1999).

Daten, die es erlauben, die oben beschriebenen Grenzziehungsprozesse seitens der Mehrheitsangehörigen zumindest ansatzweise in den Einstellungen von Minderheitenangehörigen zu »spiegeln«, sind deutlich schwerer zu finden als Informationen über Diskriminierungserfahrungen (vgl. aber Zick und Krott 2021). Im Folgenden werden Daten einer DFG-finanzierten Befragung von Neuzuwanderern (»ENTRA«) in Deutschland vorgestellt, bei der gezielt verschiedene Herkunftsgruppen – Geflüchtete aus Syrien sowie Einwanderer aus der Türkei, aus Polen und aus Italien – zu ihren frühen Erfahrungen in Deutschland befragt wurden (Diehl et al. 2023). In Abbildung 2 sind die Angaben zur kollektiven und individuellen Diskriminierungswahrnehmung abgebildet. Die Anteile derer, die angeben, dass ihre Gruppe diskriminiert wird, sind auch in dieser Befragung höher als diejenigen, die sich selbst als Opfer von Diskriminierung wahrnehmen, was je nach Gruppe auf 4 bis 9% der Befragten zutrifft.

Interessanterweise entspricht das Ausmaß an Diskriminierung, das die verschiedenen Herkunftsgruppen berichten, nicht den eingangs beschriebenen Unterschieden in ihrer Beliebtheit bei der deutschen Bevölkerung. Syrer fühlen sich kaum stärker diskriminiert als Polen, sie sind sogar der Ansicht, dass sie als Gruppe weniger stark diskriminiert werden als Polen und Türken. Dies könnte damit zu tun haben, dass die Ansprüche an Gleichbehandlung bei Syrern, die als Geflüchtete in Deutschland aufgenommen wurden und zum Befragungszeitpunkt erst wenig Erfah-

Abb. 2
Wahrgenommene Diskriminierung^a



^a Datenbasis: Welle 1, N = 2 641. Item kollektive Diskriminierungswahrnehmung: »Manche sagen, dass Menschen aus [Herkunftsland] in Deutschland unfair behandelt werden. Wie oft werden Ihrer Meinung nach [Herkunftsgruppe] in Deutschland unfair behandelt?«; Individuelle Diskriminierungswahrnehmung: »Und Sie persönlich, sind Sie unfair behandelt worden, seit Sie nach Deutschland gezogen sind?«; Antwortskala von (1) nie bis (5) sehr oft; %-Angaben beziehen sich auf die Antwortkategorien »oft« und »sehr oft«.
Quelle: ENTRA (2024); Berechnungen der Autorinnen.

© ifo Institut

rung mit Deutschland gemacht hatten, weniger stark ausgeprägt sind als bei den Einwanderern aus Polen oder der Türkei. Zwischen diesen beiden Ländern und Deutschland gibt es schon sehr viel länger enge Migrationsverflechtungen und die Integrationsbereitschaft gerade Türkeistämmiger ist immer wieder Gegenstand gesellschaftlicher Debatten. An anderer Stelle dargestellte Analysen liefern zudem klare Evidenz für das »Integrationsparadox«. Am häufigsten berichten hochqualifizierte Syrer und Türken von Diskriminierungserfahrungen, die zusätzlich aufgrund individueller phänotypischer Merkmale oder etwa durch das Tragen eines Kopftuchs als Minderheitenangehörige identifizierbar sind (Diehl und Trittlter 2025).

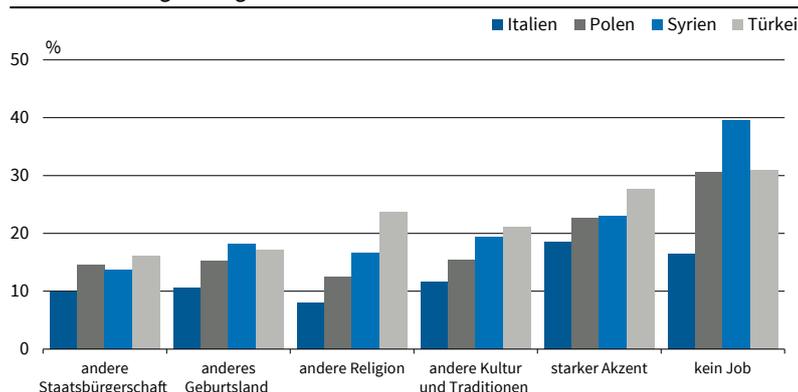
Im ENTRA Survey wurden seitens der Neuzuwanderer auch die wahrgenommenen Barrieren für die Zugehörigkeit in Deutschland erhoben (vgl. Abb. 3). Diese spiegeln die oben beschriebenen Einstellungen der Mehrheitsangehörigen in gewisser Hinsicht wider. Aus Sicht der Neuzuwanderer machen sich Ungleichbehandlungen vor allem an verhaltensbezogenen Zugehörigkeitsbarrieren fest – und weniger an dem religiösen und kulturellen Hintergrund einer Person. Vor allem die syrischen Neuzuwanderer – mehrheitlich Muslime – sind davon überzeugt, dass unfaire Behandlung primär diejenigen trifft, die keinen Job haben. Nur gut 15% sind der Ansicht, dass eine andere Religion oder Kultur dabei (sehr) oft eine Rolle spielen. Die ebenfalls überwiegend muslimischen Türkeistämmigen sind diesbezüglich allerdings skeptischer: Fast ein Viertel der Befragten geht in dieser Gruppe davon aus, dass Menschen in Deutschland häufig ungerecht behandelt werden, wenn sie einer anderen Religion angehören. Darüber hinaus spielt allen Gruppen zufolge auch ein starker Akzent eine wichtige Rolle – und eine weitaus größere als etwa »andere Kultur und Traditionen haben«.

SCHLUSSFOLGERUNG

In diesem Beitrag wurden Befunde aus bestehenden Studien sowie neueren Daten zu den von Mehrheits- und Minderheitsangehörigen wahrgenommenen Voraussetzungen und Barrieren von Zugehörigkeit in Deutschland präsentiert. Insgesamt zeichnen diese Ergebnisse ein positiveres Bild, als es die öffentliche Debatte oftmals vermuten lässt: Spätestens seit der Wiedervereinigung hat sich in Deutschland sowohl auf rechtlicher Ebene als auch im gesellschaftlichen Meinungsbild eine deutliche Liberalisierung vollzogen. Ob sich dieser Trend in jüngster Zeit fortsetzt, stagniert oder sich möglicherweise sogar rückläufig entwickelt, lässt sich auf Basis der derzeit verfügbaren Daten jedoch nicht eindeutig beantworten. Es ist nicht auszuschließen, dass die hohe öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema Zuwanderung im Bundestagswahlkampf 2024/25 sowie der Wahlerfolg der einwanderungskritischen AfD insgesamt zu einer ne-

Abb. 3

Kriterien für Ausgrenzung



^a Datenbasis: Welle 1, N = 2 641. Item: »Allgemein betrachtet, wann werden Menschen in Deutschland Ihrer Meinung nach ungerecht behandelt? Wenn sie: in einem anderen Land geboren wurden, eine andere Staatsbürgerschaft haben, eine andere Religion haben, eine andere Kultur und Traditionen haben, mit einem starken Akzent sprechen, keinen Job haben.« Antwortskala von (1) nie bis (5) sehr oft. %-Angaben beziehen sich auf Antwortkategorien »oft« und »sehr oft«.

Quelle: ENTRA (2024); Berechnungen der Autorinnen.

© ifo Institut

gativeren Haltung gegenüber Migration und Integration geführt haben. In der Folge könnten restriktivere Vorstellungen von Zugehörigkeit wieder an Bedeutung gewinnen (erste Hinweise hierzu finden sich bei Zick und Krott 2021).

Gleichzeitig stimmt optimistisch, dass auch in jüngerer Zeit Zugewanderte zuversichtlich sind, in Deutschland dazugehören zu können und fair behandelt zu werden (detailliert dazu Diehl und Trittlter 2024). Dies gilt auch für Schutzsuchende – eine Gruppe, die laut den im Beitrag genutzten ALLBUS-Daten eher unbeliebt bei den Mehrheitsangehörigen ist. Als zentrale Auslöser ungerechter Behandlung in Deutschland nennen Neuzugewanderte nicht etwa besonders häufig eine andere Religion oder Abstammung, sondern eine fehlende Integration in den Arbeitsmarkt und einen starken Akzent.

Gleichwohl deuten die Befunde auch darauf hin, dass migrationskritische gesellschaftliche Debatten Auswirkungen auf die wahrgenommene Akzeptanz unter Zugewanderten haben können. So sind in jüngerer Zeit zugewanderte Türken bezüglich dieser Akzeptanz skeptischer als Syrer. Ein möglicher Grund hierfür liegt in der stärkeren sozialen Einbettung der türkischen Neuzuwanderer in bestehende migrantische Netzwerke von bereits länger in Deutschland lebenden Personen. Dadurch sind sich Neuzugewanderte aus der Türkei möglicherweise stärker der Bedeutung bewusst, die ein muslimischer Hintergrund als Hürde für Akzeptanz etwa auf dem Arbeitsmarkt spielt (Fernández-Reino et al. 2022). Syrische Neuzuwanderer hingegen kommen erst seit etwa 2015 in größerer Zahl nach Deutschland und haben möglicherweise persönlich erst wenig negative Erfahrungen gesammelt. Dafür zu sorgen, dass auf den anfänglichen Optimismus der in den letzten Jahren nach Deutschland Gekommenen nicht die Ernüchterung folgt, ist eine Aufgabe für alle Beteiligten.

REFERENZEN

Bail, C. A. (2008), »The Configuration of Symbolic Boundaries Against Immigrants in Europe«, *American Sociological Review* 73(1), 37–59.

Beller, J. (2023), »Xenophobia Trends in Germany: Increasing Negative Attitude Towards Foreigners in Younger Birth Cohorts«, *The Social Science Journal* 60(2), 172–178.

Bertelsmann Stiftung (2022), *Willkommenskultur zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ergebnisse der repräsentativen Bevölkerungsbefragung 2022*, Gütersloh.

Bilodeau, A. und K. B. Simonsen (2024), »In the Eye of the Beholder: National Boundary Perceptions and Their Identity Implications Across Immigrant Generations in Multinational States«, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–21.

Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung – DeZIM (2023), *Rassismus und seine Symptome. Bericht des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors*, Berlin.

Diehl, C. und S. Trittler (2024), »Highly Skilled and Highly Skeptical? How Education and Origin Shape Newcomers' Relationship with Their New Home«, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 50, 1777–1802.

Diehl, C. und S. Trittler (2025), »Newcomer's Self-Assessed Visibility and Their Perceptions of Discrimination«, *European Sociological Review*, im Erscheinen.

Diehl, C., E. Liebau und P. Mühlau (2021), »How Often Have You Felt Disadvantaged? Explaining Perceived Discrimination«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73, 1–24.

Diehl, C., M. Koenig und C. Kristen (2023), »The ENTRA Survey: Recent Immigration Processes and Early Integration Trajectories in Germany« [Data set], GESIS Data Archive.

Fernández-Reino, M., V. Di Stasio und S. Veit (2022), »Discrimination Unveiled: A Field Experiment on the Barriers Faced by Muslim Women in Germany, The Netherlands, and Spain«, *European Sociological Review* 39(3), 479–497.

Foroutan, N. (2022), *Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?*, Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), Berlin.

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (o.A.), »ALLBUS – Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften«, verfügbar unter: <https://www.gesis.org/allbus>, aufgerufen am 27. März 2025.

Joppke, C. (2003), »Citizenship between De- and Re-Ethnicization«, *European Journal of Sociology* 44(3), 429–458.

Polavieja J. G., B. Lancee, M. Ramos, S. Veit und R. Yemane (2023), »In Your Face: A Comparative Field Experiment on Racial Discrimination in Europe«, *Socio-Economic Review* 21(3), 1551–1578.

Quinn, K. A., N. J. Roesse, G. L. Pennington und J. M. Olson (1999), »The Personal/Group Discrimination Discrepancy: The Role of Informational Complexity«, *Personality and Social Psychology Bulletin* 25(11), 1430–1440.

Sachverständigenrat für Integration und Migration – SVR (2021), *Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht*, Jahresgutachten 2021, Berlin.

Schaeffer, M. und J. Kas (2023), »The Integration Paradox: A Review and Meta-Analysis of the Complex Relationship Between Integration and Reports of Discrimination«, *International Migration Review* 58(3), 1384–1409.

Trittler, S. (2017a), »Explaining Differences in the Salience of Religion as a Symbolic Boundary of National Belonging in Europe«, *European Sociological Review* 33(5), 708–720.

Trittler, S. (2017b), »Repertoires of National Boundaries in France and Germany – Within-Country Cleavages and Their Political Consequences«, *Nations and Nationalism* 23(2), 367–394.

Trittler, S. (2019), »Consequences of Religious and Secular Boundaries Among the Majority Population for Perceived Discrimination Among Muslim Minorities in Western Europe«, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 45(7), 1127–1147.

Wasmer, M. und M. Blohm (2018), »Einstellungen zu Zuwanderung und zu kultureller Vielfalt«, in: M. Kroh, M. Kühne, J. Goebel, C. Schröder und J. Schupp (Hrsg.), *Datenreport 2018 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 276–282.

Zick, A. und R. Krott (2021), *Einstellungen zur Integration in der deutschen Bevölkerung von 2014 bis 2020*, Stiftung Mercator, Berlin.

David Pipke und Ulrich Schmidt

Sozialer Zusammenhalt und ethnische Diversität: Neue Erkenntnisse aus Deutschland und den USA

Die deutsche Gesellschaft ist heute deutlich vielfältiger als noch vor Jahrzehnten. Mehr als ein Viertel der Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund, und Einwanderung prägt sowohl das gesellschaftliche Leben als auch politische Debatten. Diese zunehmende ethnische Diversität stellt den sozialen Zusammenhalt

vor neue Herausforderungen. Sozialer Zusammenhalt beruht maßgeblich auf gegenseitigem Vertrauen, Solidarität und der Bereitschaft, als Gemeinschaft über Gruppen hinweg zusammenzuarbeiten (Council of Europe 2008). Doch wie wirkt sich Vielfalt auf dieses Vertrauen aus? Befunde der Forschung – insbesondere eine kürzlich veröffentlichte Studie zum Verhalten in Vertrauensspielen zwischen ethnischen Gruppen in Deutschland und den USA (Cetre et al. 2024) – geben wichtige Hinweise darauf, wo Spannungen liegen und wie Politik und Gesellschaft darauf reagieren können.



Dr. David Pipke

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich »Globale Kooperation und gesellschaftlicher Zusammenhalt« am IfW Kiel.



Prof. Dr. Dr. Ulrich Schmidt

ist Leiter des Forschungsbereichs »Globale Kooperation und gesellschaftlicher Zusammenhalt« am IfW Kiel.

VIELFALT UND VERTRAUEN: HERAUSFORDERUNG FÜR DEN ZUSAMMENHALT

Zahlreiche Studien belegen einen Zusammenhang zwischen ethnischer Heterogenität

und geringerem allgemeinen Vertrauen in der Gesellschaft. In Regionen mit größerer Vielfalt wird oft ein niedrigeres gesellschaftliches Vertrauen und weniger Engagement für gemeinsame Güter festgestellt. Eine lange Forschungstradition, von Alesina et al. (1999) über Putnam (2007) und Tabellini (2020), zeigt, dass in ethnisch gemischten Gemeinden tendenziell weniger in öffentliche Güter investiert wird, das bürgerliche Engagement schwächer ausfällt und die Unterstützung für Umverteilung sowie Sozialleistungen abnimmt. Putnam prägte in diesem Zusammenhang das Bild vom *Hunkering Down*, dem Rückzug ins eigene Schneckenhaus: Menschen neigen in einem vielfältigen Umfeld zunächst dazu, sich sozial zurückzuziehen und weniger Vertrauen, sogar *innerhalb* der eigenen Gruppe, zu zeigen.

Diese Entwicklungen bleiben nicht ohne politische Folgen. Empirische Analysen deuten darauf hin, dass Einwanderung und wachsende Diversität zur Unterstützung populistischer und gesellschaftsskeptischer Bewegungen beitragen können. Beispiele dafür sind der Brexit oder die Popularität von Donald Trump in den USA, die teilweise auf Ängste vor Überfremdung und dem Verlust von sozialem Zusammenhalt zurückgeführt wurden (Algan et al. 2019; Norris und Inglehart 2019).

In Deutschland und Europa haben politische Akteure Migration zunehmend als Instrument genutzt, um Ängste hinsichtlich Sicherheit und sozialem Zusammenhalt zu schüren (Dekeyser und Freedman 2023). Im Einklang mit dem europäischen Trend populistischer Parteien, den Schutz vor einer vermeintlichen Islamisierung als Wahlkampfthema zu nutzen (Krastev 2017), gewann eine rechtspopulistische Partei in Deutschland erheblich an Zustimmung, indem sie Migration und Flüchtlinge als Bedrohung darstellte. Als Reaktion verschärften auch Parteien der Mitte und links davon vor der Bundestagswahl ihre Rhetorik, um Wähler zu gewinnen. Solche politisierten Narrative können bestehendes Misstrauen zwischen gesellschaftlichen Gruppen verstärken.

EMPIRISCHE EVIDENZ: INGROUP-BIAS BEIM VERTRAUEN IN DEUTSCHLAND UND DEN USA

Vor diesem Hintergrund liefert eine aktuelle experimentelle Studie neue Erkenntnisse darüber, wie ausgeprägt die Bevorzugung der eigenen Ethnie – ein sogenannter *Ingroup-Bias* – beim Verhalten in Vertrauensspielen in Deutschland ist und wie sie sich von der Situation in den USA unterscheidet. In einem groß angelegten Experiment auf Basis des sogenannten *Trust Games* (Berg et al. 1995) spielten repräsentative Stichproben beider Länder ein Vertrauensspiel. Die Teilnehmer konnten als erste Spieler zwischen null und zehn Euro bzw. US-Dollar an einen anonymen Mitspieler senden. Der übertragene Betrag wurde verdreifacht, bevor ein Mitspieler entschied, wie viel er von der verdreifachten Summe dem ersten Spieler zurück-

geben wollte. Wichtig dabei: Allen Teilnehmern wurde mitgeteilt, ob ihr Gegenüber zur Mehrheitsbevölkerung oder zu einer der größten Minderheiten des Landes gehört. In Deutschland betraf dies Personen mit türkischem oder osteuropäischem Migrationshintergrund, also solche, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil in der Türkei oder einem osteuropäischen Land geboren wurden. In den USA umfasste dies die schwarze und die hispanische Bevölkerung.

In beiden Ländern zeigt die Mehrheitsbevölkerung eine deutliche Bevorzugung der eigenen Gruppe. In den USA vertrauten sowohl weiße Amerikaner als auch afro- und lateinamerikanische Teilnehmer ihrer jeweiligen eigenen Gruppe etwas mehr als den anderen ethnischen Gruppen in insgesamt vergleichbarem Ausmaß (Cetre et al. 2024). Mit anderen Worten: Jede der großen Gruppen in den USA wies einen ähnlichen Ingroup-Bias auf.

In Deutschland hingegen war das Muster asymmetrischer. Die deutschstämmigen Teilnehmer (Mehrheitsgruppe, definiert als in Deutschland geborene Personen, deren Eltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden), zeigten zwar ebenfalls mehr Vertrauen gegenüber der eigenen Gruppe als gegenüber Minderheiten, aber die Stärke dieser Voreingenommenheit variierte deutlich in Abhängigkeit von der jeweiligen Minderheit. Konkret übertrugen Deutschstämmige deutlich weniger an Personen mit türkischem Hintergrund als an Personen mit osteuropäischem Hintergrund – die gemessene Voreingenommenheit gegenüber der türkischen Minderheit war beinahe doppelt so hoch. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden aus Befragungen, wonach Vorurteile gegenüber muslimisch geprägten Gruppen in Teilen der deutschen Bevölkerung stärker ausgeprägt sind als gegenüber europäischstämmigen Zuwanderern (Bansak et al. 2016).

Besonders interessant: Die Minderheiten in Deutschland selbst zeigten kaum einen signifikanten Ingroup-Bias. Teilnehmer mit türkischem oder osteuropäischem Migrationshintergrund vertrauten im Experiment ethnischen Deutschen in etwa genauso viel wie Personen aus der eigenen Herkunftsgruppe (Cetre et al. 2024). Beide Minderheitsgruppen übertrugen ähnlich hohe Geldbeträge an deutsche Mitspieler wie an ihre jeweiligen Landsleute. Allerdings sandten türkischstämmige Teilnehmer weniger an osteuropäische Mitspieler als an andere türkischstämmige. Eine ausgeprägte Bevorzugung der eigenen Community gegenüber der Mehrheitsgesellschaft ließ sich – entgegen möglichen Erwartungen – nicht beobachten. Dieses Ergebnis legt nahe, dass in Deutschland die Vertrauenslücke zum Großteil durch Zurückhaltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber bestimmten Minderheiten entsteht, während die Minderheiten ihrerseits durchaus bereit sind, der Mehrheitsgesellschaft Vertrauen entgegenzubringen.

Die Befunde untermauern, dass soziale Integration kein einseitiger Prozess ist: Zwar werden Minder-

heiten oft aufgefordert, der Mehrheitsgesellschaft zu vertrauen und sich einzufügen, doch die Daten legen nahe, dass in Deutschland eher die Einstellungen der Mehrheit das Nadelöhr für vollständigen gegenseitigen Vertrauensaufbau sind. Wo die Mehrheit bestimmten Gruppen mit Skepsis begegnet, bleibt der gesellschaftliche Zusammenhalt vermutlich fragil – selbst, wenn diese Gruppen umgekehrt zum Vertrauen bereit sind.

STEREOTYPE, WIRTSCHAFTLICHER ERFOLG UND VORURTEILE

Wodurch erklärt sich die selektive Skepsis der deutschen Mehrheitsbevölkerung gegenüber manchen Minderheiten? Die Studie von Cetre et al. (2024) liefert einen wichtigen Hinweis: Ökonomische Stereotype spielen eine Rolle. Eine verbreitete Annahme ist, dass bestimmte Migrantengruppen »leistungsschwach« seien – weniger gebildet, arbeitslos, auf Sozialleistungen angewiesen – und daher womöglich weniger vertrauenswürdig. Solche Vorurteile sind empirisch zwar verzerrt, aber in vielen Köpfen präsent. So zeigen Untersuchungen von Alesina et al. (2023), dass in Deutschland (ähnlich wie in anderen europäischen Ländern) die einheimische Bevölkerung den Anteil der Arbeitslosen unter den Migranten systematisch überschätzt und Zuwanderer häufig als weniger gebildet und stärker von Sozialhilfe abhängig wahrnimmt, konsistent mit früheren Ergebnissen aus den USA (Giles 1999). Im Schnitt überschätzen deutsche Befragte die Arbeitslosenquote von Migranten in dieser Studie um mehr als 20 Prozentpunkte, Minderheiten werden also häufig mit wirtschaftlichem Misserfolg und »Kosten« für den Sozialstaat assoziiert – ein Nährboden für Misstrauen.

Die Vertrauensstudie hat genau hier angesetzt und ein Experiment durchgeführt, um den Einfluss solcher Stereotype zu prüfen. Die Forscher variierten das Szenario: In einigen Runden erhielten die Teilnehmer zusätzlich zur herkunftsbasierten Gruppenzugehörigkeit die Information, dass ihr Spielpartner ein hohes Einkommen (in den oberen 20 % der Einkommensverteilung) hat. Damit wurde ein Mitglied einer Minderheit bewusst als wirtschaftlich erfolgreich dargestellt – im Gegensatz zur oftmals unterstellten Arbeitslosigkeit oder Armut. Das Resultat war eindeutig: Sobald der Minderheitenpartner als erfolgreich bzw. einkommensstark bekannt war, sank die Voreingenommenheit der deutschen Mehrheitsbürger gemessen an dem Unterschied der übertragenen Beträge an verschiedene Gruppen deutlich (Cetre et al. 2024).

Dieser Befund stützt die Interpretation, dass ein Teil des Misstrauens gegenüber Minderheiten auf Vorurteilen basiert – nämlich durch die Annahme, diese seien wirtschaftlich weniger leistungsfähig oder hätten ein Motivationsdefizit. Wird dieses Bild widerlegt, schmilzt ein Teil des Vorbehalts dahin. In der Praxis kann dies beispielsweise bedeuten, dass deutschstämmige Bürger einem türkischstämmigen Arzt oder

Unternehmer deutlich mehr Vertrauen entgegenbringen als einem wirtschaftlich weniger erfolgreichen Bürger derselben ethnischen Herkunft.

Allerdings erklärt die sozioökonomische Lage bei Weitem nicht das gesamte Phänomen. Die Studie schätzt, dass rund vier Fünftel des beobachteten Ingroup-Bias auf sogenannte *taste-based* Diskriminierung zurückzuführen sind – also auf reine Präferenz für die eigene Gruppe – und nicht auf tatsächliche Erwartungsunterschiede hinsichtlich des Verhaltens der anderen (Cetre et al. 2024).

Mit anderen Worten: Der Großteil des Misstrauens entspringt offenbar einer prinzipiellen Voreingenommenheit, nicht rationalen Erwägungen über die Vertrauenswürdigkeit der anderen Gruppe. Diese Resultate passen zu klassischen Befunden der Verhaltensökonomie und Psychologie, wonach Menschen instinktiv zwischen »Wir« und »die Anderen« unterscheiden, selbst wenn objektive Unterschiede gering sein mögen (Brewer 1999; Tajfel 1982).

Interessanterweise zeigten sich in der Studie auch bei den Minderheiten differenzierte Verhaltensmuster. Grundsätzlich übertrugen Teilnehmer jeglicher Herkunft deutlich geringere Geldbeträge an gutverdienende Mitspieler als an solche, deren Einkommen unbekannt war. Darüber hinaus war dieser negative Effekt eines hohen Einkommens jedoch innerhalb der türkischstämmigen Gruppe besonders stark ausgeprägt. Hier fielen die Beträge an gutverdienende Mitglieder der eigenen Gruppe auch im Vergleich zu den Beträgen, die türkischstämmige Teilnehmer an wohlhabende deutschstämmige oder osteuropäischstämmige Mitspieler sendeten, jeweils relativ zu den übertragenen Beträgen an Mitspieler derselben Herkunft, wenn deren Einkommen unbekannt war, besonders gering aus.

Dieses unerwartete Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass innerhalb von Minderheiten unterschiedliche soziale Schichten mitunter Spannungen untereinander aufweisen – etwa ein geringeres Vertrauen in die Fairness wohlhabender Mitglieder der eigenen Community. Möglich ist auch, dass Minderheitenangehörige besonders erfolgreiche Personen aus der eigenen Gruppe kritischer beurteilen (Stichwort Neid oder die Vermutung, derjenige habe »Glück gehabt«). Dies zeigt: Vertrauen und Vorurteile sind komplexe Phänomene, die sich nicht nur entlang eines simplen Mehrheits-Minderheits-Gegensatzes bewegen, sondern auch von Dynamiken innerhalb der Gruppen beeinflusst werden können.

AKTUELLE ENTWICKLUNGEN

Die gewonnenen Erkenntnisse von Cetre et al. (2024) sind hochaktuell, denn Deutschland steht im Zeichen intensiver Debatten über Migration und Integration. Im Vorfeld der Bundestagswahl 2025 beherrschte kaum ein Thema den öffentlichen Diskurs so sehr wie die Zuwanderung. Quer durch die Parteiprogramme finden

sich Forderungen, die von schnelleren Asylverfahren über strengere Grenzkontrollen bis hin zu neuen Migrationsabkommen reichen. Insbesondere nach einigen aufwühlenden Vorfällen in den letzten Monaten und Jahren – etwa einzelne Gewalttaten mit Migrationshintergrund der Täter – ist die Zuwanderungspolitik zu einem dominierenden Thema in der politischen Debatte geworden. Konservative Parteien fordern strengere Kontrollen und mehr Ordnung (»Kontrolle unserer Grenzen«), während die sich als progressiv bezeichnenden Kräfte betonen, dass Integration und ein realistischer Blick auf die absolut gesehen geringe Zahl von Straftaten durch ausländische Täter entscheidend für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sind.

In dieser aufgeheizten Atmosphäre besteht die Gefahr, dass gesellschaftliches Misstrauen gegenüber Fremden weiter angefacht wird. Rechtspopulistische Stimmen nutzen die durch Studien belegten Vorurteile in Teilen der Bevölkerung gezielt aus und inszenieren Migration etwa als Hauptursache für Kriminalität oder Finanzierungsprobleme beim Sozialstaat, was Ängste schürt und den Eindruck eines drohenden Zerfalls des Zusammenhalts erweckt. Solche Narrative fallen auf fruchtbaren Boden, wenn – wie oben beschrieben – viele Menschen ohnehin schon annehmen, Migranten seien überwiegend arbeitslos oder »nutzen den Sozialstaat aus«. Hier zeigt sich ein gefährlicher Kreislauf: Fehlwahrnehmungen und Ängste in der Bevölkerung können von Politikern instrumentalisiert werden, was wiederum die Kluft zwischen Gruppen vergrößern kann und echten sozialen Zusammenhalt erschwert.

Die empirischen Befunde mahnen jedoch zur Differenzierung. Sie machen deutlich, dass es weniger die objektive Unvereinbarkeit von Gruppen ist, die den Zusammenhalt gefährdet, sondern vor allem subjektive Einstellungen und Verzerrungen. Wenn die politische Debatte Migranten pauschal als Problem darstellt, läuft man Gefahr, die bislang größtenteils einseitige Vertrauenslücke (von der Mehrheit gegenüber Minderheiten) in eine gegenseitige Entfremdung zu verwandeln.

Die neue Legislaturperiode könnte zu einem Wendepunkt werden, wie Deutschland mit Vielfalt umgeht. Entweder es gelingt, sachliche Lösungen für Migrationsfragen zu finden und dabei Brücken zwischen Bevölkerungsgruppen zu bauen – oder die Spaltung vertieft sich, falls Angst und Vorurteil überhand nehmen. Aus neutraler Perspektive ist klar: Sozialer Zusammenhalt in einer vielfältigen Gesellschaft hängt entscheidend davon ab, dass Unterschiede nicht zu unüberwindbaren Distanzen zwischen Gruppen verschiedener Herkunft werden. Politik und Öffentlichkeit tragen hierfür Verantwortung.

FAZIT

Deutschland steht als Einwanderungsgesellschaft vor der Aufgabe, Vielfalt und Zusammenhalt in Einklang zu bringen. Empirische Befunde wie aus den beschrie-

benen Vertrauensexperimenten liefern ein gemischtes Bild: Einerseits gibt es deutliche Vertrauensdefizite der Mehrheitsbevölkerung gegenüber bestimmten Gruppen, andererseits zeigen Minderheiten grundsätzlich Offenheit und bestehende Vorurteile lassen sich durch positive Signale abschwächen.

Was lässt sich aus diesen Erkenntnissen für Politik und Gesellschaft ableiten? Die Studie von Cetre et al. (2024) zeigt, dass sichtbarer wirtschaftlicher Erfolg von Minderheiten Vorbehalte reduzieren kann. Da stereotype Vorstellungen – etwa von Minderheiten als arbeitslos oder ungebildet – weit verbreitet sind, sollten Politik und Medien gezielt gegen solche Fehlwahrnehmungen vorgehen. Aufklärungskampagnen und transparente Daten zur Beschäftigungs- und Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund können Vorurteile korrigieren.

Wenn die Mehrheitsbevölkerung erkennt, dass ein Großteil der Zugewanderten arbeitet, Steuern zahlt und damit zur Gesellschaft beiträgt, sinkt höchstwahrscheinlich das Misstrauen. In diesem Zusammenhang ist es auch sinnvoll, dass Parteien verstärkt Kandidaten mit Migrationshintergrund fördern. So hat z. B. die erfolgreiche Wahlkampagne von Barack Obama nachweislich Vorurteile in der weißen Bevölkerung reduziert (Goldman 2012).

Darüber hinaus sollte Integrationspolitik Chancengleichheit stärken. Bildungsförderung für Kinder aus Zuwandererfamilien, Maßnahmen gegen Diskriminierung am Arbeitsmarkt und Unterstützung migrantischer Unternehmer können eine doppelte Wirkung entfalten: Sie verbessern potenziell nicht nur die Lebenssituation der Betroffenen, sondern auch die Wahrnehmung dieser Gruppen in der Mehrheitsgesellschaft. Wird Vielfalt stärker mit Erfolgsgeschichten statt mit Problemen verknüpft, kann der gesellschaftliche Zusammenhalt wachsen.

REFERENZEN

- Alesina, A., R. Baqir und W. Easterly (1999), »Public Goods and Ethnic Divisions«, *The Quarterly Journal of Economics* 114(4), 1243–1284.
- Alesina, A., A. Miano und S. Stantcheva (2023), »Immigration and Redistribution«, *The Review of Economic Studies* 90(1), 1–39.
- Algan, Y., E. Beasley, D. Cohen und M. Foucault (2019), *Les origines du populisme: Enquête sur un schisme politique et social. La République des idées*, Seuil.
- Bansak, K., J. Hainmueller und D. Hangartner (2016), »How Economic, Humanitarian, and Religious Concerns Shape European Attitudes Toward Asylum Seekers«, *Science* 354(6309), 217–222.
- Berg, J., J. Dickhaut und K. McCabe (1995), »Trust, Reciprocity, and Social History«, *Games and Economic Behavior* 10(1), 122–142.
- Brewer, M. B. (1999), »The Psychology of Prejudice: Ingroup Love and Outgroup Hate?«, *Journal of Social Issues* 55(3), 429–444.
- Cetre, S., Y. Algan, G. Grimalda, F. Murtin, D. Pipke, L. Putterman, U. Schmidt und V. Siegerink (2024), »Ethnic Bias, Economic Achievement and Trust Between Large Ethnic Groups: A Study in Germany and the U.S.«, *Journal of Economic Behavior & Organization* 224, 996–1021.
- Council of Europe (2008), *Report of High-Level Task Force on Social Cohesion: Towards an Active, Fair and Socially Cohesive Europe*, Conseil de l'Europe.
- Dekeyser, E. und M. Freedman (2023), »Elections, Party Rhetoric, and Public Attitudes Toward Immigration in Europe«, *Political Behavior* 45(1), 197–209.

Gilens, M. (1999), *Why Americans Hate Welfare: Race, Media, and the Politics of Antipoverty Policy*, University of Chicago Press.

Goldman, S. K. (2012), »Effects of the 2008 Obama Presidential Campaign on White Racial Prejudice«, *Public Opinion Quarterly* 76(4), 663–687.

Krastev, I. (2017), *After Europe*, University of Pennsylvania Press.

Norris, P. und R. F. Inglehart (2019), *Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*, Cambridge University Press.

Putnam, R. D. (2007), »E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture«, *Scandinavian Political Studies* 30(2), 137–174.

Tabellini, M. (2020), »Gifts of the Immigrants, Woes of the Natives: Lessons from the Age of Mass Migration«, *The Review of Economic Studies* 87(1), 454–486.

Tajfel, H. (1982), »Social Psychology of Intergroup Relations«, *Annual Review of Psychology* 33(1), 1–39.