

Dollmann, Jörg

**Article — Published Version**

Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem: Ein ausgeprägtes Phänomen und dennoch nicht die Erklärung für ethnische Unterschiede im Bildungserfolg

KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

**Provided in Cooperation with:**

Springer Nature

*Suggested Citation:* Dollmann, Jörg (2025) : Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem: Ein ausgeprägtes Phänomen und dennoch nicht die Erklärung für ethnische Unterschiede im Bildungserfolg, KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, ISSN 1861-891X, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, Vol. 77, Iss. 1, pp. 1-26, <https://doi.org/10.1007/s11577-025-00991-5>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/323573>

**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.*



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



# Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem: Ein ausgeprägtes Phänomen und dennoch nicht *die* Erklärung für ethnische Unterschiede im Bildungserfolg

Jörg Dollmann 

Eingegangen: 21. Dezember 2023 / Angenommen: 26. Februar 2025 / Online publiziert: 24. März 2025  
© The Author(s) 2025

**Zusammenfassung** Die Frage nach dem Ausmaß und der relativen Bedeutung von Diskriminierung für ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem hat in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erhalten. Ethnische Disparitäten im Schulerfolg werden teils auf diskriminierende Praktiken zurückgeführt, sei es durch individuelles Verhalten von Lehrkräften oder durch strukturelle Hürden im deutschen Bildungssystem. Andererseits zeigen viele quantitative Studien, dass Diskriminierung nur eine begrenzte Rolle bei ethnischen Disparitäten spielt. Dieser Beitrag beleuchtet beide Perspektiven und versucht, den scheinbaren Widerspruch zu klären. Er argumentiert, dass Diskriminierung durch Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwar existiert und kein Einzelfall ist, sich jedoch im Aggregat nur begrenzt auf deren Schulerfolg auswirkt. Mögliche Erklärungen liegen in einer höheren Resilienz der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie in gegenläufigen Effekten im Lehrkräfteverhalten, bei denen negative Diskriminierungen durch positive kompensiert werden, sodass ethnische Unterschiede im Aggregat nicht mehr sichtbar sind.

**Schlüsselwörter** Diskriminierung · Ethnische Ungleichheit · Resilienz · Kompensation · Positive Diskriminierung · Erwartungseffekte

---

✉ J. Dollmann

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung MZES, Universität Mannheim  
Postfach, 68131 Mannheim, Deutschland  
E-Mail: joerg.dollmann@uni-mannheim.de

Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e. V.  
Mauerstr. 76, 10117 Berlin, Deutschland

# Ethnic Discrimination in the German Education System: A Pronounced Phenomenon and Yet Not *the* Explanation for Ethnic Differences in Educational Success

**Abstract** The question of the extent and significance of discrimination in shaping ethnic inequalities in the German education system has attracted increasing attention in recent years. Ethnic disparities in academic success are partly attributed to discriminatory practices, whether through individual actions by teachers or because of structural barriers within the education system. However, many quantitative studies suggest that discrimination plays only a limited role in explaining these disparities. This paper examines both perspectives and seeks to resolve the apparent contradiction. It argues that while discrimination by teachers against students with migration backgrounds does exist and is not merely anecdotal, its impact on academic success at the aggregate level is limited. Possible explanations include a higher level of resilience among affected students and counterbalancing effects in teacher behaviour, in which negative discrimination is offset by positive bias, rendering ethnic disparities less visible at the aggregate level.

**Keywords** Discrimination · Ethnic inequality · Resilience · Compensation · Positive discrimination · Expectancy effects

## 1 Einleitung

Die Frage nach dem Vorhandensein, Ausmaß und der relativen Bedeutung von Diskriminierung für ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies ist wenig verwunderlich, da der Anteil von Schülern<sup>1</sup> mit eigenem oder elterlichem Migrationshintergrund stetig zunimmt (Destatis 2023; Hofherr 2020) und gleichzeitig deutliche Unterschiede im Bildungserfolg zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen bestehen (z. B. OECD 2023; SVR 2023). Diese Disparitäten werden teilweise als Folge diskriminierender Praktiken im deutschen Bildungssystem interpretiert, die sowohl individuelle Handlungen (z. B. durch Lehrkräfte) als auch strukturelle und institutionelle Hürden umfassen, die bestimmte Gruppen ungleich behandeln können (vgl. Jennessen et al. 2013).

Die Ausprägtheit der Wahrnehmung ethnischer Diskriminierung<sup>2</sup> in Deutschland, insbesondere im Bildungssystem, zeigt sich beim Blick in aktuelle Statistiken. Im Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) geben fast drei

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird an geeigneten Stellen das generische Maskulinum verwendet, um die Lesbarkeit zu vereinfachen. Es sind ausdrücklich immer sowohl die weibliche, die männliche als auch diverse Formen gemeint.

<sup>2</sup> Auch wenn in diesem Beitrag teilweise auf Arbeiten zu Rassismus im Allgemeinen und im Bildungssystem im Besonderen Bezug genommen wird, liegt der Fokus auf ethnischer Diskriminierung. Diese wird im Sinne eines individuellen Diskriminierungsbegriffs definiert als der Unterschied zwischen der Behandlung, die eine ethnische Gruppe erfährt, und der Behandlung, die sie erhalten würde, wenn sie nicht zu dieser ethnischen Gruppe gehören würde, bei sonst gleichen Merkmalen (Quillian 2006).

Viertel der 14–24-Jährigen an, von Rassismus betroffen zu sein. Fast zwei Drittel dieser Personen besuchen noch die Schule (DeZIM 2022, S. 33, Abb. 2), was darauf hindeutet, dass ein Teil der diskriminierenden Erfahrungen im Schulkontext stattfindet.

Diese Annahme wird durch das „Zivilgesellschaftliche Lagebild antimuslimischer Rassismus“ (CLAIM 2023) gestützt, demzufolge ein Fünftel der gemeldeten antimuslimischen Diskriminierungsfälle im Schulkontext, insbesondere durch Lehrkräfte, auftritt. Diese Diskriminierung innerhalb des Machtgefälles zwischen Lehrkräften und Schülerschaft ist problematisch, da sie „den Bildungserfolg und damit einhergehende gesellschaftliche Teilhabe ... der betroffenen Schüler\*innen stark beeinträchtigen“ kann (CLAIM 2023, S. 26). Diese Ergebnisse decken sich mit zahlreichen Erfahrungsberichten zu schulischen Rassismuserfahrungen, die in qualitativen Studien gesammelt wurden (z. B. Karabulut 2020; Nguyen 2013; Scharathow 2017).

Diese Befunde zeigen deutlich, dass ethnische Diskriminierungserfahrungen auch im schulischen Kontext verbreitet sind. Es liegt nahe, dass solche Erfahrungen „eine bedeutsame Rolle [spielen] und ... für die betroffenen Kinder und Jugendlichen prägend für die gesamte weitere Bildungslaufbahn, teilweise sogar für das gesamte Leben sein [können]“ (Yegane 2023, S. 81).

Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass wahrgenommene oder selbstberichtete Diskriminierung oftmals eine subjektive Bewertung von mehrdeutigen Situationen umfasst, was bedeuten kann, dass negative Erfahrungen als Diskriminierung interpretiert werden, ohne dass tatsächliche Diskriminierung stattgefunden hat (Diehl et al. 2021). Mitglieder stigmatisierter Gruppen neigen eher dazu, negatives Feedback als Diskriminierung zu werten, auch zum Schutz ihres Selbstwertgefühls (Branscombe et al. 1999; Crocker und Major 1989; vgl. Diehl et al. 2021). Diese Subjektivität erschwert die Nutzung selbstberichteter Diskriminierung zur Erkennung echter Diskriminierungsfälle und kann zu einer Über- oder Unterberichterstattung führen. Daher müssen subjektive Erfahrungen von Diskriminierung nicht zwingend auf diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften zurückzuführen sein.

Ungeachtet dieser Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass es neben subjektiven Berichten zu ethnischer Diskriminierung aufgrund einer (unbewussten) Fehleinschätzung der Situation auch eine Vielzahl an Fällen gibt, denen eine tatsächliche Diskriminierung zugrunde liegt. Den umfassenden Berichten zu Diskriminierungserfahrungen stehen jedoch Befunde aus zahlreichen quantitativen Studien gegenüber, die keine klare Schlussfolgerung zur Bedeutung diskriminierendes Verhaltens für den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund zulassen (vgl. Diehl und Fick 2016). Studien mit einem enger gefassten Verständnis von Diskriminierung, die den Berichten über diskriminierendes Verhalten (z. B. durch Lehrkräfte) entsprechen, zeigen, dass „die Bedeutung von Diskriminierungen für die Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten ... als gering einzuschätzen [ist]“ (Diehl und Fick 2016, S. 273).

Wie lässt sich dieser Widerspruch zwischen häufigen Berichten über Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem und fehlenden eindeutigen Befunden in quantitativen Analysen erklären? Liegen Betroffene falsch, wenn sie Diskriminierung angeben, empirische Studien aber keine derart eindeutigen Befunde liefern? Oder

gibt es methodische Probleme bei quantitativen Studien, die die Auswirkungen von Diskriminierung auf den Bildungserfolg unzureichend erfassen?

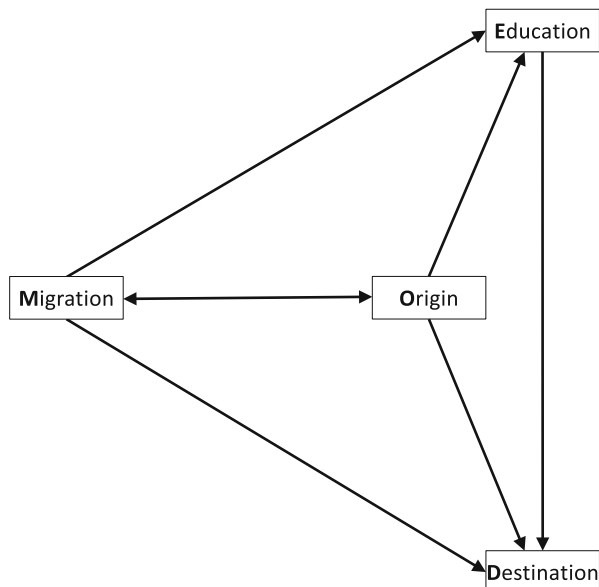
Dieser Beitrag beleuchtet beide Perspektiven und versucht, den vermeintlichen Widerspruch aufzulösen und beide Positionen zu vereinen. Zunächst wird ein heuristischer Rahmen aus der sozialen Ungleichheitsforschung vorgestellt und um ethnische Diskriminierung als migrationsbezogenen Prozess des Bildungserwerbs erweitert. Es wird dargelegt, warum diskriminierendes Verhalten der Lehrkräfte zwar Auswirkungen auf die *Leistungsentwicklung* haben könnte, dies jedoch in Studien, die auf *Leistungsbeurteilungen* fokussieren, oft verborgen bleibt. Weiterhin wird die Möglichkeit erörtert, dass höhere Resilienz bei Schülern mit Migrationshintergrund dazu führen könnte, dass sich Diskriminierung nur begrenzt auf ihre Leistungen auswirkt. Auch mögliche gegenläufige Effekte im Lehrverhalten werden betrachtet. Im empirischen Überblicksteil werden Befunde aus quantitativen Studien dargestellt, die sich mit diesen einzelnen Aspekten befassen, bevor im letzten Abschnitt eine Synthese der Ergebnisse vorgenommen wird.

## 2 Theoretische Überlegungen

### 2.1 Analytischer Rahmen der (sozialen und ethnischen) Ungleichheitsforschung: Das OED-Dreieck

Die Frage nach der Bedeutung ethnischer Diskriminierung für Unterschiede im Bildungserfolg zwischen ethnischen Gruppen betrifft einen möglichen Mechanismus bei der Entstehung ethnischer Bildungsungleichheiten. Es bietet sich daher an, die zugrunde liegende Forschungsfrage in ein allgemeineres analytisches Schema

**Abb. 1** Das OED-Dreieck und seine Erweiterung um „Migration“



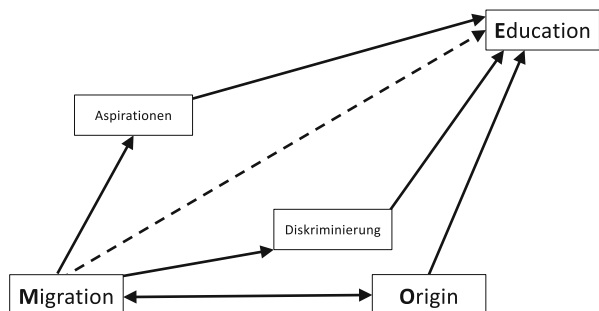
einzubetten. Grundlage hierfür ist das OED-Dreieck, das in der sozialen Ungleichheitsforschung etabliert ist (vgl. Abb. 1). Hierbei geht es um die theoretische und empirische Beziehung zwischen sozialer Herkunft (Origin), Bildung (Education) und eigens erreichter sozialer Positionierung (Destination) (Breen 2004; Breen und Müller 2020; Goldthorpe 2016; Kalter 2022). Im Kern geht es darum, wie Bildung mit der sozialen Herkunft zusammenhängt ( $O \rightarrow E$ ), wie sich Bildung auf die spätere Platzierung auswirkt ( $E \rightarrow D$ ) und welche bildungsfremden Prozesse eine Rolle in der intergenerationalen Mobilität spielen ( $O \rightarrow D$ ). „Bildung“ kann dabei für eine Vielzahl möglicher Outcomes stehen, wie Testergebnisse, Noten, Übergangsempfehlungen und tatsächlich realisierte Übergänge oder Abschlüsse.

Die Forschung zu ethnischer Bildungsungleichheit hat sich an diesem heuristischen Rahmen orientiert und Mobilitätsprozesse um migrationspezifische Besonderheiten erweitert (Kalter 2022; Kalter et al. 2007; Heath et al. 2008; siehe die Erweiterung um „Migration“ in Abb. 1). Diese Ergänzung ermöglicht es, das Zusammenspiel von Migration und sozialer Herkunft (M und O) sowie migrationspezifische Einflüsse – unabhängig von der sozialen Herkunft – auf Bildungserfolg ( $M \rightarrow E$ ) und Platzierung ( $M \rightarrow D$ ) zu analysieren.

In diesem Beitrag spielt das Dreieck MOE eine zentrale Rolle, wobei migrationspezifische Effekte auf den Bildungserfolg, *unabhängig* von der sozialen Herkunft, untersucht werden (vgl. Abb. 2). Ein Beispiel für einen solch spezifisch ethnischen Mechanismus ( $M \rightarrow E$ , unter Kontrolle von O) sind die häufig beobachteten hohen Bildungsaspirationen von Schülern mit Migrationshintergrund (Rudolphi und Salikutluk 2021; Salikutluk 2016; Becker et al. 2023). Diese führen zu optimistischen Übergangentscheidungen und resultieren darin, dass Schüler mit Migrationshintergrund bei vergleichbarem sozialen Hintergrund (und teilweise auch bei ähnlichem Leistungsniveau) oft anspruchsvollere Bildungswege wählen. Dies wird auf die höheren Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund zurückgeführt (Dollmann 2021; Fernández-Reino 2016).

Ein weiteres Beispiel für einen spezifisch ethnischen Mechanismus ist ethnische Diskriminierung – also die Ungleichbehandlung von Personen mit Migrationshintergrund oder bestimmten ethnischen Hintergründen bei ansonsten vergleichbaren Merkmalen, wie etwa der sozialen Herkunft. Auf diesen zentralen Prozess wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

**Abb. 2** Das MOE-Dreieck und zwei spezifisch ethnische Effekte auf den Bildungserfolg



## 2.2 Ethnische Diskriminierung im Bildungssystem

Zeigen Lehrkräfte systematisch diskriminierendes Verhalten, etwa durch schlechtere Noten bei gleichem Leistungsniveau für Kinder mit Migrationshintergrund, oder benachteiligt das Bildungssystem bestimmte Gruppen intendiert oder unbeabsichtigt aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, könnte dies zu Bildungsunterschieden führen, wie Abb. 2 zeigt. Man würde dann von ethnischer Diskriminierung als Ursache ethnischer Bildungsungleichheit sprechen. In diesem Beitrag wird der Fokus auf individuelle Diskriminierung durch Lehrkräfte gelegt, da sich viele der in der Einleitung dargestellten Befunde auf konkrete Verhaltensweise von Lehrkräften beziehen.<sup>3</sup> Dieser Fokus schließt jedoch nicht aus, dass solche Verhaltensweisen strukturell verankert sein könnten.

In der Diskussion über individuelle Diskriminierung werden oft zwei „klassische“ Erklärungsansätze aus der Sozialpsychologie und der Ökonomie herangezogen, die Stereotype, Vorurteile und Informationsmangel als Ursache für diskriminierendes Verhalten sehen (Diehl und Fick 2016, S. 246). Der Fokus auf unbewusste Diskriminierungsprozesse aufgrund spezifischer Stereotype hängt vermutlich damit zusammen, dass offensichtliche Formen ethnischer Diskriminierung abgenommen haben, subtile jedoch weiterhin bestehen (Hamidou-Schmidt und Elis 2023). Insbesondere bei der Notengebung und Bildungsempfehlung am Ende der Grundschule wird angenommen, dass negative Stereotype unbewusst zu schlechteren Noten und ungünstigeren Empfehlungen für bestimmte Gruppen führen, auch bei gleichen Leistungen (z. B. Bonefeld und Dickhäuser 2018).

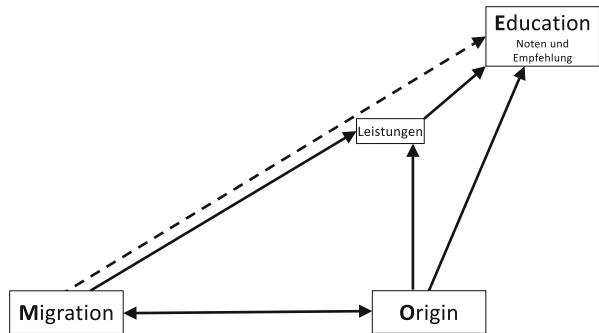
Neben Stereotypen und Vorurteilen kann auch Informationsmangel bei Lehrkräften zu Urteilsverzerrungen führen. Wenn Lehrkräfte wenig Kontakt zu Schülern hatten und ihnen objektives Wissen über deren Leistungsfähigkeit fehlt, könnten sie auf Informationen über die durchschnittliche Leistung der Herkunftsgruppe zurückgreifen („statistical discrimination“; vgl. Arrow 1998; Phelps 1972). Schüler aus Gruppen mit durchschnittlich schlechteren Leistungen könnten dann schlechter bewertet werden, obwohl ihre individuellen Leistungen besser sind. Allerdings ist zu beachten, dass sich durch Prozesse der statistischen Diskriminierung nur individuelle Ungleichbehandlungen erklären lassen und das Konzept nur bedingt herangezogen werden kann, wenn es um die Erklärung von Gruppenunterschieden geht (vgl. Aigner und Cain 1977). Da Lehrkräfte jedoch meist mindestens ein Jahr Kontakt mit ihren Schülern haben und über Informationen zur tatsächlichen Leistungsfähigkeit verfügen, sollten Informationsmängel bei der Beurteilung weniger relevant sein (Kristen 2006; Diehl und Fick 2016).

Der Nachweis derartiger Diskriminierungsprozesse erfolgt oft durch Analysen, die sich an dem analytischen Rahmen aus Abb. 2 orientieren, der in Abb. 3 erweitert wurde (vgl. Kalter 2022, S. 141). Hierbei bilden häufig Noten und Übergangs-

---

<sup>3</sup> Dieser Beitrag berücksichtigt keine Merkmale der Lehrkräfte, wie etwa die Frage, ob Lehrkräfte mit eigener Migrationsbiografie weniger zu ethnischer Diskriminierung neigen. Diese Einschränkung resultiert aus der oft begrenzten Verfügbarkeit entsprechender Daten in den Studien. Zudem weisen empirische Untersuchungen zu diesem konkreten Thema darauf hin, dass Lehrkraftmerkmale für ethnische Unterschiede im Bildungserfolg eine eher untergeordnete Rolle spielen (z. B. Neugebauer et al. 2024).

**Abb. 3** Das MOE-Dreieck und wie es häufig zum Nachweis von Diskriminierung genutzt wird



empfehlungen die abhängigen Variablen. Es wird geprüft, ob Schüler verschiedener ethnischer Gruppen bei gleichen Leistungen (z. B. erfasst über Leistungstests) und einem vergleichbaren sozialen Hintergrund gleiche Noten und Bildungsempfehlungen erhalten. Bleiben negative ethnische Residuen übrig, existiert also eine direkte Verbindung zwischen „Migration“ und „Education“ auch bei gleichem sozialem Hintergrund und gleichem Leistungsniveau (gestrichelter Pfeil in Abb. 3), liegt der Verdacht nahe, dass ethnische Diskriminierung vorliegt.

Empirische Studien finden mit diesem methodischen Ansatz jedoch nur begrenzt und unsystematisch Effekte diskriminierenden Verhaltens; meist zeigen sich, unter Kontrolle von Leistungen und sozialem Hintergrund, keine eigenständigen negativen Effekte der ethnischen Herkunft auf Lehrerbewertungen. Dies spricht gegen eine systematische Bedeutung ethnischer Diskriminierung für Bildungsungleichheiten im deutschen Bildungssystem (Diehl und Fick 2016; vgl. auch ausführlich Abschn. 3.1).

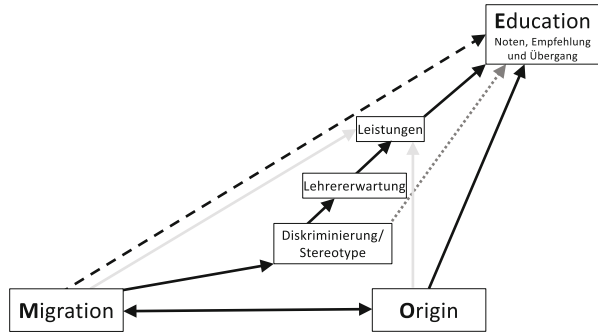
Wie lässt sich die Befundlage mit Berichten über ethnische Diskriminierung vereinbaren, die in vielen Studien dokumentiert sind (z. B. CLAIM 2023; DeZIM 2022; Karabulut 2020)? Der zentrale Punkt dieses Beitrags ist, dass eine Verbindung zwischen „Migration“ und „Diskriminierung“ in Abb. 2 besteht, was die Studien zur Wahrnehmung von Diskriminierung nahelegen. Schüler mit Migrationshintergrund werden wahrgenommen, aber auch tatsächlich, anders behandelt als jene ohne Migrationshintergrund (Karabulut 2020; Nguyen 2013; Yegane 2023). Diese Ungleichbehandlungen wirken sich jedoch kaum auf die schulischen Leistungen aus. Die Verbindung zwischen „Diskriminierung“ und „Education“ im Sinne systematischer Notenunterschiede und Bildungsempfehlungen ist daher weniger eindeutig. Warum ist das aber der Fall? Im Folgenden sollen zur Beantwortung dieser Frage mögliche Erklärungsansätze dargestellt werden.

### 2.3 Ungleichbehandlung durch unterschiedliche Erwartungen der Lehrkräfte

Der Erfolg der Analysestrategie, Diskriminierung in Notengebung oder Bildungsempfehlung durch Kontrolle von Leistungen und sozialem Hintergrund zu identifizieren, hängt entscheidend davon ab, dass die objektiv gemessenen Leistungen nicht bereits durch diskriminierendes Verhalten der Lehrkräfte beeinflusst sind (z. B. Kristen et al. 2018; Lorenz 2018, 2021). Diese Möglichkeit zeigt Abb. 4.



**Abb. 4** Das MOE-Dreieck und die Möglichkeit des Einflusses verzerrter Lehrererwartungen auf den Kompetenzerwerb



Diskriminierendes Verhalten und Stereotype von Lehrkräften können sich in verzerrten Leistungserwartungen gegenüber bestimmten Schülergruppen zeigen. Diese Erwartungen wirken dann möglicherweise als sich selbst erfüllende Prophezeiung. Niedrige Erwartungen beeinträchtigen das Lernen, während hohe Erwartungen den Bildungserfolg fördern und zu höheren Leistungsgewinnen bei Schülern führen, von denen diese erwartet werden (Gentrup et al. 2020). Erwartungseffekte entstehen in drei Schritten: (1) Lehrkräfte haben Stereotype über Gruppen; (2) behandeln diese unterschiedlich und (3) Schüler passen sich diesen Erwartungen an und bestätigen so die Stereotype (Jussim 1986; Jussim et al. 2009; vgl. zu den Ausführungen auch Gentrup et al. 2020).

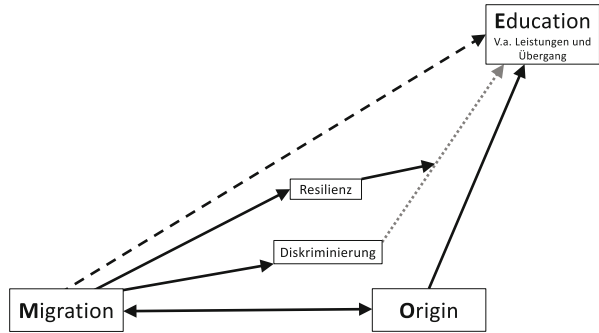
Diese Ausführungen zeigen, dass die Einflüsse unterschiedlicher Lehrererwartungen auf die Leistungen ethnischer Gruppen nicht allein durch Schulnoten und Bildungsempfehlungen erfasst werden können, sondern komplexere Daten nötig sind. Neben der Erfassung der Gruppenzugehörigkeit braucht es eine Messung von Lehrer-Stereotypen und eine detaillierte Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion. Zudem sind Leistungsmessungen zu Beginn und am Ende der Studie erforderlich, um die Einflüsse der Lehrererwartungen zu erkennen (vgl. Kristen et al. 2018). Da großangelegte Schulleistungsstudien diese Informationen oft nicht liefern, könnten die Folgen diskriminierender Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund unbemerkt bleiben.

#### 2.4 Resilienz als Kompensationseffekt gegen Diskriminierung

Im vorigen Abschnitt wurde diskutiert, dass Diskriminierung subtil die Leistungsentwicklung beeinflussen könnte, jedoch nicht die Notengebung oder Übergangsempfehlungen und somit schwer in quantitativen Studien nachweisbar ist. Eine weitere Erklärung könnte in der höheren Bildungsresilienz („educational resilience“) von Personen mit Migrationshintergrund liegen (Wang et al. 1997, S. 4), also der Fähigkeit, trotz widriger Bedingungen Bildungserfolg zu erzielen. Demnach wäre es möglich, dass bestimmte ethnische Gruppen Diskriminierung im Bildungssystem erfahren, dies aufgrund protektiver Faktoren aber nicht auf den Bildungserfolg durchschlägt. Abbildung 5 zeigt diese Möglichkeit.

Zu den protektiven Faktoren zählt eine hohe Motivation für Bildungserfolg (McMillan und Reed 1994), die bei Personen mit Migrationshintergrund besonders aus-

**Abb. 5** Das MOE-Dreieck und die Möglichkeit von Resilienz als kompensierendem Faktor

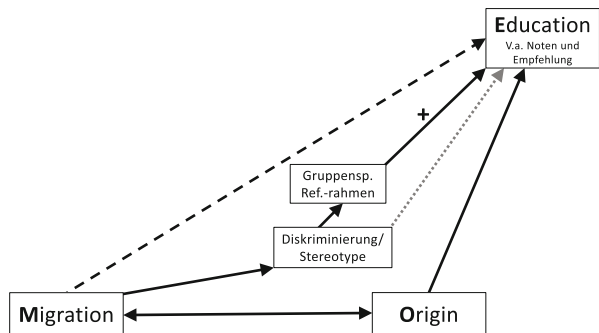


geprägt ist (Becker et al. 2023; Salikutluk 2016). Auch familiäre Unterstützung und hohe elterliche Bildungserwartungen, die in Familien mit Migrationshintergrund oft stärker sind, spielen eine Rolle (Gresch et al. 2012; McMillan und Reed 1994). Diese Faktoren könnten Schüler mit Migrationshintergrund dabei unterstützen, Diskriminierungen besser zu bewältigen. Resilienz dürfte insbesondere Prozesse beeinflussen, die im Handlungsbereich der Schüler liegen, wie etwa die Leistungsentwicklung durch zusätzliche Anstrengungen oder Bildungsübergänge, bei denen aufgrund und trotz erlebter oder antizipierter Diskriminierung ein möglichst hoher Bildungsweg angestrebt wird (Dollmann 2021). Weniger direkt sollte Resilienz hingegen Prozesse betreffen, die im Handlungsbereich der Lehrkräfte liegen, wie die Notengebung oder die Vergabe von Übergangsempfehlungen.

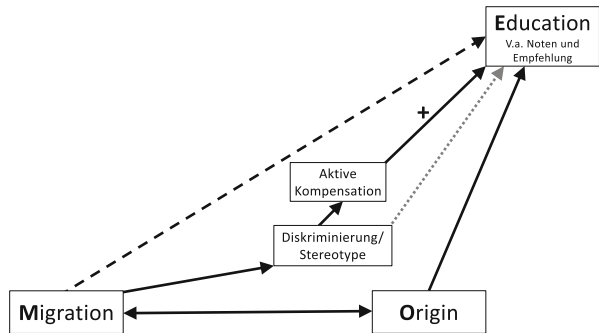
2.5 Shifting Standards und die Möglichkeit gegenläufiger Diskriminierungseffekte

In Abschn. 2.3 wurde diskutiert, wie negative Stereotype über Menschen mit Migrationshintergrund die Leistungsentwicklung beeinflussen können. Es gibt jedoch auch Ansätze, wonach solche Stereotype positive Effekte haben können. Das Shifting-Standards-Modell beschreibt, dass Kontrasteffekte auftreten können, wenn Individuen anhand gruppenspezifischer Standards bewertet werden, die aufgrund negativer Stereotype niedriger sind (Biernat 2012; Biernat und Manis 1994). So können gleiche Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund besser bewertet werden als

**Abb. 6** Das MOE-Dreieck und die Möglichkeit gegenläufiger Effekte aufgrund von Shifting Standards



**Abb. 7** Das MOE-Dreieck und die Möglichkeit aktiver Kompensation von Unterschieden in den Startchancen



die von der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund, nach dem Motto: „Für ein türkeistämmiges Kind ist das eine gute Leistung.“ Diese Möglichkeit zeigt Abb. 6.

Solche Effekte können auftreten, wenn schulische Leistungen von Gruppen mit unterschiedlichen Stereotypen bewertet werden. Studien zu Geschlechtsunterschieden zeigen, dass Mädchen oft besser bewertet werden als ihre standardisierten Testergebnisse es erwarten lassen, besonders wenn Lehrkräfte geschlechtsspezifische Stereotype teilen (vgl. Schuster et al. 2021). So erhalten Mädchen in Fächern, in denen sie stereotypisch als schwächer gelten, nicht nur bessere Noten, sondern oft auch detaillierteres Feedback (für einen Überblick vgl. z. B. Schuster et al. 2021). Da auch über ethnische Gruppen Stereotype bestehen, könnte es sein, dass negative Stereotype zu positiveren Bewertungen für bestimmte Gruppen führen.

Neben unbewussten Entscheidungen aufgrund unterschiedlicher Standards könnten Lehrkräfte auch bewusst versuchen, Unterschiede in den Startchancen von Kindern verschiedener Gruppen durch bessere Noten und vorteilhaftere Bildungsempfehlungen auszugleichen, wie in Abb. 7 dargestellt. Dieser Mechanismus unterscheidet sich insofern von dem zuvor dargestellten, als er nicht auf zugrunde liegenden Stereotypen basiert, sondern auf anderen Prozessen, wie einem Gerechtigkeitsempfinden oder dem Wunsch, Chancengleichheit herzustellen. Das Ergebnis bleibt jedoch dasselbe: eine bessere Beurteilung von Schülern mit Migrationshintergrund, weshalb beide Mechanismen in diesem Abschnitt wie auch bei den empirischen Studien gemeinsam betrachtet werden.

Beide Argumente beziehen sich auf Prozesse im Handlungsbereich der Lehrkräfte, wie die Notengebung oder die Vergabe von Bildungsempfehlungen, da sich hier unterschiedliches Verhalten der Lehrkräfte, sei es durch Stereotype oder durch Gerechtigkeitsnormen, besonders deutlich manifestieren kann.

### 3 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden empirische Studien besprochen, die individuelle Diskriminierung aufgrund ethnischer oder migrationsspezifischer Merkmale mithilfe direkter und indirekter Messungen untersuchen. In den darauffolgenden Abschnitten wird erläutert, warum diese Ergebnisse oft uneinheitlich ausfallen. Dabei wird explizit auf die zuvor beschriebenen, theoretischen Mechanismen Bezug genommen.

Hierbei handelt es sich nicht um ein systematisches Review, das für sich in Anspruch nimmt, einen vollständigen Überblick über die Literatur zu den jeweiligen Forschungsfragen zu geben – dies ist an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich. Stattdessen erfolgt die Literaturübersicht mittels eines „Scoping Reviews“, um Literatur in einem bestimmten Gebiet möglichst breit zu erfassen und strukturieren (Arksey und O'Malley 2005). Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf Studien, die sich auf das deutsche Bildungssystem beziehen. Zusätzlich werden vereinzelt auch Befunde aus dem europäischen Ausland dargestellt, die in besonderer Weise geeignet sind, die theoretischen Annahmen zu prüfen. Hierbei ist zu beachten, dass die Interpretation der Befunde vor dem Hintergrund einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der nationalen Kontexte erfolgen muss. Da es seit Ende der 1990er- und insbesondere ab Anfang der 2000er-Jahre zu einem Erstarren der empirischen Bildungsforschung in Deutschland gekommen ist (Köller 2014) und sich die Befundlage seither deutlich gebessert hat, soll zudem eine zeitliche Einschränkung auf Arbeiten gelegt werden, die ab dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden. Neben dieser geografischen und zeitlichen Einschränkung wird zu Beginn der folgenden Unterkapitel dargelegt, wie die konkreten Studien für das Scoping Review gesucht wurden. Die Studienauswahl begründet sich dabei insbesondere auf methodische Aspekte. Zur Überprüfung der theoretischen Überlegungen sind oftmals ganz bestimmte Informationen und Variablen oder spezielle Untersuchungsdesigns notwendig. Diese Einschränkungen wurden bei der Recherche über spezifische Suchbegriffe in deutscher sowie in englischer Sprache umgesetzt, die zu Beginn der folgenden Abschnitte gesondert dargestellt werden.

### 3.1 Studien mit indirekter und direkter Messung individueller Diskriminierung

#### 3.1.1 Studien mit indirekten Messungen

*Notengebung* Ethnische Unterschiede in der Notengebung werden oft mittels Residualanalysen untersucht. Dabei ist die Schulnote in einem zentralen Fach wie Deutsch oder Mathematik die abhängige Variable. Um Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen zu erklären, werden neben objektiven Leistungen (z. B. aus Leistungsmessungen) auch relevante Hintergrundmerkmale, wie der soziale Hintergrund der Kinder, berücksichtigt. Bleiben nach Kontrolle dieser Merkmale Unterschiede bestehen, wird angenommen, dass diese auf diskriminierendes Verhalten der Lehrkräfte zurückzuführen sind (vgl. Abb. 3). Insofern wurde bei der Recherche darauf geachtet, dass neben (*Schul-*)Noten als abhängige Variable objektive *Schulleistungsmessungen* und der *soziale Hintergrund* als zentrale unabhängige Variablen erfasst wurden. Zudem musste in den Erhebungen auch ein Indikator für den *ethnischen* oder *Migrationshintergrund* vorhanden sein.

Kristen (2006) zeigt an sechs Mannheimer Grundschulen eine bedeutsame, aber nicht signifikant schlechtere Notenvergabe für türkei- und italienstämmige Kinder im Fach Deutsch bei gleichen Leistungen. In Mathematik lassen sich für beide Gruppen keine Benachteiligungen feststellen. Lüdemann und Schwerdt (2013) finden auf Basis der IGLU-E 2001-Daten Nachteile für Schüler mit Migrationshintergrund in Mathematiknoten bei Jungen und Mädchen sowie in Deutschnoten bei Mädchen,

selbst nach Kontrolle von Leistungstests, kognitiven Tests und familiärem Hintergrund. Ähnliche Ergebnisse berichten Bonefeld et al. (2017) für Mathematiknoten in den Klassen 5 und 6 auf Gymnasien. Kiss (2013) bestätigt diese Befunde auf Grundlage der IGLU-E 2001-Daten für die zweite Generation, während er auf Basis der PISA 2003-Daten keine Unterschiede in den Noten im Sekundarbereich nach Kontrolle von Leistungen und sozialem Hintergrund findet.

Becker und Beck (2012) berichten mit Daten der ELEMENT-Studie keine Benachteiligung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsgruppen, wie türkei- oder arabischstämmigen Schülern, wenn objektive Leistungsdaten und soziale Hintergrundmerkmale in den Analysen berücksichtigt werden. Dieser Befund trifft auf die Deutschnote zu, während sich bei der Mathematiknote sogar bessere Bewertungen für türkei- und arabischstämmige Kinder ergeben. Ein ähnlicher Befund zeigt sich bei Gresch (2012) auf Basis der TIMMS-Übergangsstudie, die ebenfalls für türkeistämmige Schüler der zweiten Generation leichte Vorteile im Fach Mathematik nachweisen kann, aber keine Unterschiede im Fach Deutsch nach Kontrolle von schulischen Leistungen und sozialem Hintergrund.

Ein vergleichbares Muster einer teilweisen Besserstellung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutsch und Mathematik zeigt eine Untersuchung auf Basis von insgesamt sechs Wellen des IQB-Ländervergleichs (2008–2012) und des IQB-Bildungstrends (2015–2018) in der Primar- und Sekundarstufe (Bredtmann et al. 2024). Der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund fiel geringer aus, wenn er auf den Bewertungen der Lehrkräfte basierte statt auf objektiven Testleistungen. Dieser „positive grading bias“ (Bredtmann et al. 2024, S. 23) war besonders stark bei türkeistämmigen Kindern ausgeprägt.

*Bildungsempfehlungen und Bildungsübergänge* Der Ansatz zum Nachweis von Diskriminierung bei Grundschulempfehlungen ähnelt dem der vorherigen Studien: Die *empfohlene Schulart* oder *Grundschulempfehlung* ist die abhängige Variable, während *Schulleistungen* (objektiv gemessen oder über Noten), insbesondere in Deutsch und Mathematik, sowie der *soziale, ethnische* und *Migrationshintergrund* der Schüler zentrale unabhängige Variablen sind. Ein Nachteil für bestimmte Gruppen bei gleicher Leistung und sozialem Hintergrund deutet auf mögliche Diskriminierung hin. Für die Recherche wurden entsprechend die oben kursiv dargestellten Begriffe verwendet.

Die Studien zeigen, dass schulische Leistungen zentrale Faktoren für die Vergabe der Übergangsempfehlung sind. Gleichzeitig wird eine deutliche soziale Selektivität sichtbar: Kinder aus privilegierten Elternhäusern erhalten bei gleichen Leistungen häufiger Empfehlungen für anspruchsvollere Schularten (z. B. Pietsch 2007; Pietsch und Stubbe 2007; Schneider 2011).

Ein solch eindeutiger Befund zeigt sich bei der Betrachtung der ethnischen Herkunft nicht. Die Mehrheit der relevanten Studien kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler mit Migrationshintergrund bei gleichen schulischen Leistungen und vergleichbarem sozialen Hintergrund keine systematisch unterschiedlichen Empfehlungen von Lehrkräften erhalten als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (Becker und Beck 2012; Ditton et al. 2005; Dollmann 2010; Dumont et al. 2013; Kristen 2006; Lüdemann und Schwerdt 2013; Schneider 2011; Stubbe et al. 2016

[hier aber nur die Schullaufbahnpräferenz der Lehrkräfte, keine Empfehlung]; Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007).

Die Studie von Bos et al. (2004) mit IGLU-Daten zeigt dagegen, unter Berücksichtigung der Lesekompetenz und Sozialschicht, leichte Nachteile für Kinder aus Migrantenfamilien, wobei nur die Lesekompetenz als Leistungsindikator herangezogen wurde. Im Gegensatz dazu findet Gresch (2012; S. 151 f.) mit TIMSS-Daten einen marginal signifikanten Vorteil für Schüler der zweiten Generation: Bei gleichen Leistungen und vergleichbarem sozialen Hintergrund haben sie tendenziell höhere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung.

### 3.1.2 Studien mit direkten Messungen

Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Residualanalysen zielt ein weiterer Ansatz darauf ab, Diskriminierung gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund direkter zu messen, und zwar durch Experimente. Hier bewerten Lehrpersonen Schularbeiten, die je nach Gruppe entweder einem Kind mit oder ohne Migrationshintergrund zugeschrieben werden, wobei der Migrationshintergrund oft durch den Namen signalisiert wird. Da die Arbeiten nur in der manipulierten Herkunft der fiktiven Schülerschaft variieren, lassen sich Unterschiede in der Benotung oder der ausgesprochenen Bildungsempfehlung auf Basis dieser Arbeiten direkt auf die Herkunft und diskriminierende Bewertungsmuster zurückführen. Die Studienrecherche konzentrierte sich daher auf *experimentelle Settings* mit variiertem *ethnischer Herkunft* und *Leistungsbeurteilungen* wie *Noten* und *Bildungsempfehlung* als abhängiger Variable.

*Notengebung* Sprietsma (2013) liefert einen der ersten Hinweise auf ethnische Diskriminierung bei der Notengebung. In ihrer Studie bewerteten 88 Grundschullehrkräfte Essays fiktiver Kinder mit deutschen oder türkischen Vornamen. Essays mit türkischen Vornamen wurden im Schnitt um 0,1 Notenpunkte schlechter bewertet als solche mit deutschen Vornamen. Dieser Effekt wurde jedoch von einer kleinen Gruppe Lehrkräfte getrieben, während die Mehrheit sich nicht von der vermuteten Herkunft beeinflussen ließ. Eine sehr kleine Gruppe bewertete Aufsätze mit türkischen Vornamen sogar besser.

Bonefeld und Dickhäuser (2018) berichten ähnliche Ergebnisse. In ihrer Studie mit 203 Lehramtsstudierenden wurden Schüler mit Migrationshintergrund schlechter bewertet, besonders bei Diktaten mit geringerem Leistungsniveau. Dagegen fanden Wenz und Hoenig (Wenz 2020; Wenz und Hoenig 2020) in ihrer Untersuchung mit 237 Grundschullehrkräften keine Hinweise darauf, dass die ethnische Herkunft (türkeistämmig, manipuliert über den Vornamen) die Bewertung beeinflusste.

Eine dänische Studie von Bischoff et al. (2021) wird aufgrund ihres starken Designs in diese Betrachtung aufgenommen, auch wenn sie sich nicht auf Deutschland bezieht. Mithilfe eines quasi-experimentellen Ansatzes analysieren die Autoren die Auswirkungen einer Änderung der Benotungspraxis an einer dänischen Universität zwischen 2018 und 2019. Während 2018 Klausuren mit Namen bewertet wurden, erfolgte 2019 eine anonyme Benotung mit einer ID. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede in den Noten zwischen ethnischen Gruppen unabhängig davon waren,

ob die Namen (und damit die ethnische Herkunft) den Prüfern bekannt waren oder nicht.

*Bildungsempfehlungen und Bildungsübergänge* Sprietsma (2013) untersuchte neben der Notengebung auch die Bildungsempfehlungen von Lehrkräften auf Basis eines Aufsatzes. Kinder mit türkeistämmigen Namen erhielten etwas seltener Gymnasialempfehlungen als solche mit deutsch klingendem Namen. Dieser Effekt wurde erneut von einer kleinen Gruppe Lehrkräfte getrieben, während eine noch kleinere Gruppe positivere Empfehlungen für türkeistämmige Kinder abgab.

Schulze und Schiener (2011) baten 775 angehende Grundschullehrkräfte, für Kinder mit manipulierten Merkmalen wie Geschlecht, sozialer Herkunft, Leistungs niveau und Migrationshintergrund (deutsch versus nicht-deutsch als Familiensprache) Bildungsempfehlungen abzugeben. Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede, die auf den Migrationshintergrund zurückzuführen waren.

### 3.1.3 Zwischenfazit

Die Befunde zur Notengebung und Vergabe von Bildungsempfehlungen sind uneindeutig, unabhängig davon, ob Residualanalysen oder experimentelle Methoden verwendet wurden. Einige Studien zeigen eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, während andere keine Hinweise auf diskriminierendes Verhalten der Lehrkräfte finden. Zudem zeigen manche Studien positive Effekte, d. h. dass Kinder mit Migrationshintergrund bei gleichen Voraussetzungen häufiger bessere Noten oder Empfehlungen für eine anspruchsvollere Schulart erhalten.

Worauf könnten diese heterogenen Effekte zurückzuführen sein? Ein wichtiger Unterschied liegt im Design der Studien. Einige Analysen zum indirekten Nachweis von Diskriminierung bei der Notengebung nutzen lediglich einen einzelnen Leistungsindikator aus einem Test, während andere versuchen, die Breite eines Fachs durch mehrere Leistungstests abzudecken. Zudem verwenden die berichteten Studien unterschiedliche Gruppene Definitionen und wurden in verschiedenen Erhebungszeiträumen durchgeführt. Es bleibt denkbar, dass bestimmte Gruppen stärker von Diskriminierung betroffen sind oder dass sich Diskriminierungstendenzen über die Zeit verändert haben – möglicherweise früher häufiger auftraten und mit zunehmendem Problembewusstsein aufseiten der Lehrkräfte abgenommen haben. Abbildung 8 unternimmt den Versuch, die Heterogenität der Befunde hinsichtlich der Herkunftsgruppen und zeitlichen Dimensionen darzustellen.

Es wird deutlich, dass viele Studien aus den frühen 2000er-Jahren stammen, insbesondere basierend auf ersten PISA- und IGLU-Daten zur Notengebung. Studien zur Bildungsempfehlung sind zeitlich breiter gestreut. Gleichzeitig zeigt die Übersicht, dass experimentelle Studien, wie zuvor beschrieben, weiterhin eher selten sind.

Aus der Darstellung lassen sich weder gruppenspezifische noch zeitliche Muster ableiten. Generell überwiegen Befunde, die keine Effekte zeigen, und es gibt keine klaren Hinweise auf eine Benachteiligung bestimmter Gruppen. Auch Anzeichen für eine zeitliche Veränderung sind nicht erkennbar. Es ist jedoch zu beachten,

Jahr (Zu...)	Gruppendifinition	Residualanalysen						Experimente								
		Noten		Empfehlung		Noten		Noten		Empfehlung		Noten				
		00-05	06-10	11-15	16-20	21+	00-05	06-10	11-15	16-20	21+	00-05	06-10	11-15	16-20	21+
	Effekt- richtung: + Vorteile - Nachteile															
	+					19un*										
	0						8;12	9	10	11				18		
	-				3m*		13									
	+		5m			19un*										
	0	6m*	5d					5								
	-	24m; 6m*						2								
	+	4m	5m			19un*										
	0	1m; 4d	5d				1;4	7	16;17	15+		16;17	14			
	-	(1d)							14							
	+															
	0	1m														
	-	(1d)														
	+	4m														
	0															
	-	4d														
	+							4								
	0															
	-	4dm														

Anmerkungen: \*Fach Deutsch; \*\*Fach Mathematik.

<sup>1</sup>Kristen 2006 (die Ergebnisse im Fach Deutsch sind in Klammern, da sich zwar bedeutsame Unterschiede zeigen, die aber aufgrund geringer Fallzahlen statistisch nicht signifikant sind); <sup>2</sup>Lüdemann und Schwerdt 2013; <sup>3</sup>Bonefeld et al. 2017; <sup>4</sup>Becker und Beck 2012; <sup>5</sup>Gresch 2012; <sup>6</sup>Kiss 2013; <sup>7</sup>Dollmann 2010; <sup>8</sup>Ditton et al. 2005; <sup>9</sup>Schneider 2011; <sup>10</sup>Dumont et al. 2013; <sup>11</sup>Stubbe et al. 2016; <sup>12</sup>Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007; <sup>13</sup>Bos et al. 2004; <sup>14</sup>Spritsma 2013; <sup>15</sup>Bonefeld und Dickhäuser 2018; <sup>16</sup>Wenz und Hoenig; <sup>17</sup>Wenz; <sup>18</sup>Schulze und Schiener 2011; <sup>19</sup>Bredtmann et al. 2024.

\*Hier ergeben sich unterschiedliche Effekte, je nach dem, ob man die Primar- oder die Sekundarstufe betrachtet.

+Kein Erhebungsdatum angegeben (Bonefeld und Dickhäuser 2018) oder Verwendung gepoolter Daten zwischen 2008 und 2018 (Bredtmann et al. 2024), daher wurde das Publikationsdatum verwendet.

**Abb. 8** Heterogene Effekte nach Gruppendifinition und Erhebungszeitraum



dass die Anzahl der verfügbaren Studien insgesamt begrenzt ist, sodass robuste Schlussfolgerungen schwierig sind.

Das uneindeutige Befundmuster stimmt mit einem Übersichtsartikel zu Schullaufbahnpfehlungen überein, der Ergebnisse aus 24 europäischen Studien (indirekte und direkte Messungen) zusammenfasst (Batruch et al. 2023). Neun Studien zeigen Hinweise auf einen Bias *zuungunsten* von Schülern mit Migrationshintergrund, sechs Studien finden keine Ungleichbehandlung und sechs Studien berichten einen Bias *zugunsten* dieser Gruppe. Der Artikel zeigt auch, dass Diskriminierungstendenzen eher in direkten Messungen, wie Experimenten und Vignettenstudien, erkennbar sind, was sich mit den hier dargestellten Befunden deckt.

Experimentelle Studien bieten zwar den Vorteil, den kausalen Effekt der ethnischen Herkunft auf Bildungsergebnisse in Form von Diskriminierung besser zu erfassen, weisen jedoch Schwächen auf. Die externe Validität ist eingeschränkt, da Lehrkräfte im realen Schulalltag mehr Informationen über ihre Schüler haben als nur einen Namen und einen Aufsatz. Zudem sind die Stichproben oft nicht zufällig, da Lehrkräfte und Lehramtsstudierende sich häufig selbst selektieren, was zu Verzerrungen führen kann (Wenz 2020, S. 163). Außerdem wird in den meisten Studien die *soziale Herkunft* der Kinder nicht kontrolliert, sodass unklar bleibt, ob Benachteiligungen auf die ethnische Herkunft oder die soziale Herkunft zurückzuführen sind (vgl. hierzu Wenz 2020; Wenz und Hoeng 2020).

Die Uneinheitlichkeit der Befunde und teils gegenläufige Ergebnisse, die eine Besserstellung von Kindern mit Migrationshintergrund zeigen, passen nicht zu den zahlreichen Berichten individueller Diskriminierung im deutschen Schulsystem. Woran liegt das? Warum lässt sich ein kausaler Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und Leistungsbeurteilungen durch Lehrkräfte nicht klarer nachweisen? Drei mögliche Erklärungen werden in den folgenden Abschnitten näher untersucht.

### 3.2 Verzerrte Lehrererwartungen an die schulischen Leistungen

Ein möglicher Grund für die uneinheitlichen Nachweise von ethnischer Diskriminierung bei Leistungsbeurteilungen und Bildungsempfehlungen könnte sein, dass relevante Prozesse bereits vor der Notengebung stattfinden. Dabei können durch bewusste oder unbewusste Handlungen der Lehrkräfte Unterschiede im Kompetenzerwerb zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund entstehen. Wenn diese ungleichen Kompetenzen in Analysen als Kontrollvariablen genutzt werden, stimmen Noten möglicherweise mit den Kompetenzen überein. Gleichzeitig können die geringeren schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund bereits das Ergebnis diskriminierender Handlungen, wie niedrigeren Leistungserwartungen, sein. Für die Recherche wurden die Begriffe (*Lehrer-*) *Erwartungseffekte*, *Leistungen*, *Benotung*, *Stereotype*, *Diskriminierung* verwendet.

Bei der Recherche zeigte sich, dass die Bedeutung von Lehrererwartungen für ethnische Leistungsdisparitäten in Deutschland bisher selten erforscht wurde. Eine Ausnahme bildet die KuL-Studie (Kristen et al. 2018), die 2013/2014 an 39 Grundschulen durchgeführt wurde. In dieser Mini-Panelstudie wurden Erstklässler und ihre Lehrkräfte in Deutsch und Mathematik über das erste Schuljahr hinweg begleitet.

Es fanden drei Erhebungswellen statt: zu Beginn und Ende des Schuljahres wurden Befragungen sowie Leistungsmessungen durchgeführt, in der Mitte des Schuljahres Videoaufnahmen vom Unterricht und den Schüler-Lehrer-Interaktionen gemacht. Die Studie erfasst Lehrererwartungen zu Beginn des Schuljahres, als das tatsächliche Leistungsniveau noch kaum bekannt war, sowie objektive Leistungsmessungen. Mithilfe der Videoaufnahmen kann untersucht werden, ob sich diese Erwartungen in differenziellen Interaktionen oder Feedbackverhalten niederschlagen und wie sich dies auf die Leistungsentwicklung zwischen den Erhebungswellen auswirkt (Gentrup et al. 2020).

Die Befunde der Studie zeigen, dass Lehrererwartungen oft ungenau sind und diese Verzerrungen das Verhalten der Lehrkräfte sowie die schulische Leistungsentwicklung der Kinder beeinflussen können. Diese Verzerrungen können durch Stereotype über die Gruppenzugehörigkeit ausgelöst werden, die entweder durch sichtbare Merkmale wie einen nicht-deutschen Akzent (Lorenz et al. 2024) oder andere wahrgenommene Hinweise auf den Migrationshintergrund aktiviert werden. Hohe, ungenaue Erwartungen standen mit größeren Leistungszuwächsen in Lesen und Mathematik in Verbindung, während niedrige, unpräzise Erwartungen nur im Lesen mit geringeren Zuwächsen korrelierten (Gentrup et al. 2020; Lorenz 2018; siehe auch Tobisch und Dresel 2017). Besonders auffällig war, dass türkeistämmige Schüler im sprachlichen Bereich unterschätzt, während osteuropäische Schüler im mathematischen Bereich überschätzt wurden (Lorenz et al. 2016). Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung gruppenspezifischer Analysen, da eine allgemeine Betrachtung von Schülern mit Migrationshintergrund die vermuteten Muster weniger deutlich sichtbar oder gar unsichtbar machen würde. Insgesamt sind die Effekstärken der Verzerrungen im unteren bis mittleren Bereich, wobei zu beachten ist, dass sich größere Gesamteffekte über die gesamte Schulzeit ergeben können. In einer weiteren Studie im Rahmen des Projekts konnte Lorenz (2021) bestätigen, dass Lehrkräfte Stereotype haben, die sich in verzerrten Leistungserwartungen widerspiegeln. Diese hatten jedoch keinen nachweisbaren Einfluss auf ethnische Leistungsdisparitäten.

### 3.3 Resilienz minimiert die Auswirkungen von Diskriminierung bei der Leistungsentwicklung, bei den Schulnoten und den Bildungsempfehlungen

Eine weitere mögliche Erklärung, warum diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften nur begrenzt Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und Abschlüsse von Schülern mit Migrationshintergrund zeigen, ist die höhere Prävalenz protektiver Faktoren in dieser Gruppe, insbesondere im Vergleich zu ähnlichen sozialen Schichten.<sup>4</sup> Ein zentraler Faktor ist die höhere Bildungsmotivation, die sich sowohl bei Kindern als auch bei Eltern mit Migrationsbiografie konsistent zeigt (Becker et al. 2023; Dollmann 2017, 2021; Gresch et al. 2012; Salikutluk 2016). Erste Studien im

<sup>4</sup> Dieser Zusatz ist wichtig, da in den Studien unter Abschn. 3.1 immer auch die soziale Herkunft kontrolliert wird. Insofern muss das Vorhandensein protektiver Faktoren ebenfalls unter dem Gesichtspunkt einer Vergleichbarkeit der sozialen Herkunft zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund erfolgen.

internationalen Kontext legen nahe, dass positive Bildungserwartungen tatsächlich die Überwindung von Widrigkeiten fördern (z. B. European Commission 2018).

Für den deutschen Kontext fehlen jedoch Studien, die diese Frage mit einem Ansatz wie in Abb. 4 untersuchen. Mit Suchbegriffen wie (*Bildungs-*)*Resilienz*, *protektive Faktoren*, (*Schul-*)*Leistungen*, *ethnischer* und *Migrationshintergrund* und *Diskriminierung* konnten keine entsprechenden Arbeiten identifiziert werden. Daher wird hier exemplarisch auf (deutsche wie internationale) Studien verwiesen, die nahelegen, dass protektive Faktoren bei Kindern mit Migrationshintergrund häufiger anzutreffen sind und somit dazu beitragen könnten, dass Diskriminierung nicht unmittelbar den Schulerfolg beeinflusst.

Ein weiteres protektives Element ist ein hohes Selbstwertgefühl, das helfen kann, stressige Situationen, wie rassistische Erfahrungen, besser zu bewältigen (Aspinwall und Taylor 1992; Cassidy et al. 2004; Göbel und Preusche 2022). Gleichzeitig können Diskriminierung und rassistische Erlebnisse das Selbstwertgefühl negativ beeinflussen (Crocker und Quinn 1998; Göbel und Preusche 2022). Diese Zusammenhänge variieren jedoch zwischen Migrantengruppen (Göbel und Preusche 2022). So berichtet Salikutluk (2016) etwa ein etwas höheres Selbstwertgefühl bei türkeistämmigen Kindern im deutschen Kontext.

Trotz Herausforderungen im Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund stellen sich deren psychische Faktoren eher unproblematisch dar (Schotte et al. 2018), und mit ihnen auch eine Reihe von protektiven Faktoren wie Bildungsmotivation und Selbstwertgefühl.

### 3.4 Diskriminierung ist vorhanden, aber es gibt eben auch gegenläufige Effekte

Das Bewusstsein von Lehrkräften, dass Schüler mit Migrationshintergrund häufiger schulische Schwierigkeiten haben, könnte nicht nur zu verzerrten Leistungserwartungen führen (siehe Abschn. 3.2), sondern auch zu positiveren Beurteilungen durch angepasste Standards. Hierzu wurden Studien im deutschen Kontext mit den Begriffen *Shifting Standards*, *variierende Bewertungsmaßstäbe*, *Lehrererwartungen*, *ethnischer* oder *Migrationshintergrund*, *Kompensation(-seffekte)* gesucht.

Es wurde deutlich, dass es im deutschen Kontext hierzu wenige Studien gibt, meist mit Vignettendesigns und Fokus auf Lehramtsstudierende. Nishen et al. (2023) zeigen, dass Kinder mit türkischem Namen bei der Frage der gymnasialen Eignung milder beurteilt wurden: Für eine positive Bewertung reichten bei türkeistämmigen Kindern weniger Hinweise auf lernförderliches Verhalten als bei deutschen Kindern (Nishen et al. 2023; vgl. auch Kessels und Nishen 2022). Dieser Effekt trat jedoch nur bei der Bewertung von Minimalstandards auf.

Befunde zum *Shifting-Standards-Ansatz* zeigen, dass Lehrkräfteerwartungen nicht zwangsläufig negativ verzerrt sein müssen. Schüssler und Sønderskov (2023) untersuchen dies mithilfe dänischer Registerdaten, die Migrationshintergrund und schulische Leistungen dokumentieren. Sie vergleichen von Lehrkräften vergebene Noten mit landesweit standardisierten Testergebnissen, die dieselben Fähigkeiten messen sollen. Ihre Analysen zeigen, dass 37 bis 45% der Lehrkräfte Schüler mit Migrationshintergrund schlechter bewerten, als es die Testergebnisse erwarten lassen, während ein größerer Anteil positive Verzerrungen aufweist, d. h. bessere

Noten vergibt. Die Autoren deuten dies als Hinweis auf einen Kompensationseffekt, der dazu führt, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Aggregat leicht *besser* bewertet werden, als es objektiv gerechtfertigt wäre. Ob der Befund allerdings wirklich auf eine aktive Kompensation zurückzuführen ist oder auf unterschiedliche Bewertungsstandards der Lehrkräfte aufgrund von Stereotypen, kann an dieser Stelle aber nicht geklärt werden. Ungeachtet dieser Einschränkung verdeutlichen die Ergebnisse die Heterogenität in den Beurteilungen: Während einige Lehrkräfte Schüler mit Migrationshintergrund systematisch benachteiligen, bewerten andere sie überdurchschnittlich positiv, während bei wieder anderen keine Verzerrung erkennbar ist. Insgesamt kann diese Vielfalt dazu führen, dass trotz vieler negativer Verzerrungen im Durchschnitt leichte Vorteile für Schüler mit Migrationshintergrund entstehen.

Ähnliche positive Befunde liefert eine deutsche Studie mit einem vergleichbaren Design zur zuvor dargestellten dänischen Untersuchung (Bredtmann et al. 2024). Auch hier zeigen sich im Aggregat Vorteile für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Autoren gehen davon aus, dass Lehrkräfte ihre Bewertungsmaßstäbe anpassen, um Unterschiede in den Ausgangsbedingungen der Schüler, wie etwa einen durchschnittlich niedrigeren sozioökonomischen Status in Familien mit Migrationshintergrund, auszugleichen.

Batruch et al. (2023) argumentieren in ihrem Überblicksartikel ähnlich, dass die widersprüchlichen Befunde zum Einfluss des Migrationshintergrundes auf Übergangsempfehlungen darauf zurückzuführen sein könnten, dass Lehrkräfte Schüler mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich bewerten. Negative und positive Diskriminierungen könnten sich dabei gegenseitig aufheben, was zu einem nicht signifikanten Gesamteffekt des Migrationshintergrundes auf die Bildungsempfehlungen führt.

## 4 Synthese und Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, eine zentrale Widersprüchlichkeit zwischen der empirischen Bildungsforschung und der Rassismus- und Diskriminierungsforschung zur Bedeutung von ethnischer Diskriminierung für ethnische Bildungsungleichheit näher zu beleuchten: Zahlreiche quantitative und qualitative Studien, insbesondere in der Rassismus- und Diskriminierungsforschung, zeigen, dass ethnische Diskriminierung ein verbreitetes Phänomen im deutschen Bildungssystem ist und von Betroffenen so wahrgenommen wird. Im Gegensatz dazu lassen sich in der empirischen Bildungsforschung keine so eindeutigen Befunde finden. Diese Studienlage legt eher nahe, dass ethnische Diskriminierung für die systematisch schlechteren Chancen von Schülern mit Migrationshintergrund keine wesentliche Rolle spielt (Diehl und Fick 2016).

Der Beitrag wollte nicht nur auf diesen Widerspruch hinweisen, sondern auch Ansätze zu seiner möglichen Auflösung liefern. Es ist denkbar, dass beide Positionen zutreffen: Betroffene Bevölkerungsgruppen liegen nicht falsch, wenn sie meinen, Diskriminierung in ihrer Bildungsbiografie zu erleben und von dieser berichten; und ebenso könnten großangelegte Studien korrekt sein, wenn sie Diskriminierung eine

geringe Rolle für Bildungsungleichheiten zuschreiben. Betroffene können durchaus massive Diskriminierungen erfahren, diese schlagen sich im Aggregat jedoch aus bestimmten Gründen nur teilweise oder gar nicht in verzerrten Leistungsbeurteilungen nieder.

Der Beitrag nennt als Gründe eine höhere Resilienz bei Personen mit Migrationshintergrund, die Betroffene vor den Auswirkungen von Diskriminierung schützen kann. Besonders die häufig hohen Bildungsaspirationen dieser Schüler wirken als wichtiger protektiver Faktor im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen. Zudem wird die Möglichkeit gegenläufiger Effekte diskutiert, bei denen negativ diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften durch positiv diskriminierendes Verhalten kompensiert wird. Studien zeigen, dass Lehrkräfte eine heterogene Gruppe sind: Während einige negativ verzerrt und diskriminierend bewerten, beurteilen andere Schüler Migrationshintergrund positiver als durch deren individuelle Leistungen gerechtfertigt.

Die Möglichkeit gegenläufiger Effekte verdeutlicht, wie sich die eingangs dargestellte Widersprüchlichkeit erklären lässt. In der dänischen Studie von Schüssler und Sønderskov (2023) zeigen sich im Aggregat keine Verzerrungen zuungunsten von Schülern mit Migrationshintergrund, ein Befund, der auch in vielen quantitativen Studien in Deutschland beobachtet wurde. Stattdessen finden Schüssler und Sønderskov (2023) sogar leichte Vorteile, ähnlich wie bei Bredtmann et al. (2024) auf Basis umfangreicher deutscher Daten des IQB-Ländervergleichs und des IQB-Bildungstrends. Betrachtet man jedoch die individuellen Beurteilungen, wird deutlich, dass ein erheblicher Teil der Schüler mit Migrationshintergrund schlechter bewertet wird, als es die individuellen Leistungen rechtfertigen würden (Schüssler und Sønderskov 2023). Dies spiegelt die Erfahrungen von Diskriminierung im Schulalltag wider. Gleichzeitig führen positiv verzerrte Beurteilungen bei anderen Schülern mit Migrationshintergrund dazu, dass sich diese Effekte im Gesamtergebnis ausgleichen und verdeckt bleiben.

Die Aussage, dass ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem keine oder nur eine nachgeordnete Rolle bei ethnischen Bildungsungleichheiten spielt, bedeutet also keineswegs, dass es keine diskriminierenden Praktiken oder Erfahrungen gibt oder diese lediglich bedauernswerte Einzelfälle darstellen. Im Gegenteil: Sie treten vermutlich häufiger auf, als die empirisch-quantitative Bildungsforschung bislang vermutet hat. Dennoch haben sie im Aggregat nur eine begrenzte Wirkung auf die Entstehung ethnischer Bildungsungleichheiten.

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, individuelle Diskriminierungsprozesse stärker in größeren Studien zu untersuchen, wie es etwa in der KuL-Studie geschieht (Lorenz et al. 2016; Gentrup et al. 2020). Das Fazit, dass Diskriminierung nur eine untergeordnete Rolle spielen mag, sollte nicht den Blick auf die Vielzahl an Diskriminierungserfahrungen verstellen, ein Aspekt, den auch die dänische Studie eindrucksvoll verdeutlicht hat (Schüssler und Sønderskov 2023).

Zukünftige Forschung sollte verstärkt untersuchen, warum diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften oft keinen Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Mögliche Erklärungen wurden hier angesprochen und liegen in der Resilienz von Schülern mit Migrationshintergrund oder in gegenläufigen und kompensatorischen Prozessen seitens der Lehrkräfte. Besonders vielversprechend wäre es, Schüler zu analysieren, die

trotz Diskriminierungserfahrungen erfolgreich waren, idealerweise im Rahmen von Längsschnittanalysen. Welche Persönlichkeitsmerkmale zeichnen sie aus? Welche Unterstützungsressourcen aus ihrem sozialen Umfeld, wie Familie oder Freundeskreis, stehen ihnen zur Verfügung? Gleichzeitig sollte auch der Fokus auf Lehrkräfte gelegt werden, die entweder negativ verzerrend bewerten und diskriminierend handeln oder bewusst kompensierend und positiv bewerten, um diese unterschiedlichen Verhaltensweisen besser zu verstehen. Warum verhalten sie sich so, und welche Ergebnisse erwarten sie davon? In großangelegten Studien wäre es sinnvoll, diese möglicherweise gegenläufigen Tendenzen von Lehrkräften mit positiven und negativen Verzerrungen gegenüberzustellen und im Aggregat zu analysieren, wie sich diese auf ethnische Disparitäten im Bildungserfolg auswirken.

Abschließend sei auf die Bedeutung von Diskriminierung für Ungleichheiten in anderen Lebensbereichen hingewiesen. Ob ethnische Diskriminierung ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt, scheint angesichts der zahlreichen Befunde außer Frage zu stehen, doch bleibt offen, wie stark sich diese Erfahrungen auf die jeweiligen Outcomes auswirken. Dieser Beitrag hat einen ersten Ansatz im Bereich der Bildungsungleichheiten geliefert, doch in anderen Bereichen, wie dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt, insbesondere im Ausbildungssystem, könnten stärkere Effekte diskriminierender Praktiken sichtbar sein (Auspurg et al. 2017; Horr et al. 2018; Kaas und Manger 2012).

**Funding** Die Studie wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG unter der Bewilligungsnummer KA 1602/8-3 gefördert.

**Author Contribution** Die Idee zu diesem Manuskript stammt von Jörg Dollmann, der auch die Literaturrecherche durchgeführt und den Artikel selbst verfasst hat.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Datenverfügbarkeit** Der Artikel ist ein reiner Übersichtsartikel. Es sind keine Daten und kein Code verfügbar.

## **Einhaltung ethischer Richtlinien**

**Interessenkonflikt** J. Dollmann erklärt, dass er keine konkurrierenden Interessen hat. Der Autor hat keine relevanten finanziellen oder nicht-finanziellen Interessen offen zu legen.

**Ethische Standards** Für diese Arbeit musste kein Votum der Ethikkommission eingeholt werden, da keine Primärdaten erhoben und analysiert wurden. Außerdem werden in diesem Artikel keine Sekundärdaten verwendet. Stattdessen handelt es sich um einen reinen Übersichtsartikel. Einverständnis: Da keine Primärdaten erhoben wurden, war keine Einwilligung der Teilnehmer erforderlich.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Aigner, Dennis J., und Glen G. Cain. 1977. Statistical theories of discrimination in labor markets. *Industrial and Labor Relations Review* 30:175–187.
- Arksey, Hilary, und Lisa O'Malley. 2005. Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology* 8:19–32.
- Arrow, Kenneth J. 1998. What has economics to say about racial discrimination? *Journal of Economic Perspectives* 12:91–100.
- Aspinwall, Lisa G., und Shelley E. Taylor. 1992. Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 63:989–1003.
- Auspurg, Katrin, Thomas Hinz und Laura Schmid. 2017. Contexts and conditions of ethnic discrimination: Evidence from a field experiment in a German housing market. *Journal of Housing Economics* 35:26–36.
- Batruch, Anatolia, Sara Geven, Emma Kessenich und Herman G. van de Werfhorst. 2023. Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education* 123:103985.
- Becker, Rolf, und Michael Beck. 2012. Herkunftseffekte oder Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In *Soziologische Bildungsforschung*. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 137–163. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Birgit, Cornelia Gresch und Thomas Zimmermann. 2023. Are they still aiming high? The development of educational aspirations of lower secondary school students with immigrant backgrounds in Germany. *International Migration Review* 57:1216–1248.
- Biernat, Monica. 2012. Stereotypes and shifting standards: Forming, communicating, and translating person impressions. In *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 45, Hrsg. Patricia Devine und Ashby Plant, 1–60. Amsterdam: Elsevier.
- Biernat, Monica, und Melvin Manis. 1994. Shifting standards and stereotype-based judgments. *Journal of Personality and Social Psychology* 66:5–20.
- Bischoff, Carina Saxlund, Anders Ejrnæs und Olivier Rubin. 2021. A quasi-experimental study of ethnic and gender bias in university grading. *PLoS one* 16:e0254422.
- Bonefeld, Meike, und Oliver Dickhäuser. 2018. (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology* 9:1–13.
- Bonefeld, Meike, Oliver Dickhäuser, Stefan Janke, Anna-Katharina Praetorius und Markus Dresel. 2017. Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 49:11–23
- Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. 2004: Schullaufbahnmempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin und Gerd Walther, 191–228. Münster: Waxmann.
- Branscombe, Nyla R., Michael T. Schmitt und Richard D. Harvey. 1999. Perceiving pervasive discrimination among African Americans. Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 77:135–149.
- Bredtmann, Julia, Sebastian Otten und Christina Vonnahme. 2024. Discrimination in grading? Evidence on teachers' evaluation bias towards minority students. *Ruhr Economic Papers* 1122. Essen: RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung.
- Breen, Richard (Hrsg.). 2004. *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, Richard, und Walter Müller (Hrsg.). 2020. *Education and intergenerational social mobility in Europe and the United States*. Stanford: Stanford University Press.
- Cassidy, Clare, Rory C. O'Connor, Christine Howe und David Warden. 2004. Perceived discrimination and psychological distress: The role of personal and ethnic self-esteem. *Journal of Counseling Psychology* 51:329–339.
- CLAIM (Hrsg.). 2023. *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus*. Claim – Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit in Kooperation mit ZEOK e. V. im Rahmen des Kompetenznetzwerks Islam- und Muslimfeindlichkeit. Berlin: CLAIM.
- Crocker, Jennifer, und Brenda Major. 1989. Social stigma and self-esteem. The self-protective properties of stigma. *Psychological Review* 96:608–630.



- Crocker, Jennifer, und Diane Quinn. 1998. Racism and self-esteem. In *Confronting racism: The problem and the response*, Hrsg. Jennifer L. Eberhardt und Susan T. Fiske, 169–187. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Destatis. 2023. Zahl der Schülerinnen und Schüler 2022/2023 um 1,9% gestiegen. Hoher Zuwachs bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern. Pressemitteilung 105. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23\\_105\\_211.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_105_211.html) (Zugegriffen: 11. Dez. 2023).
- DeZIM. 2022. Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa). Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.
- Diehl, Claudia, und Patrick Fick. 2016. Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 243–286. Wiesbaden: Springer.
- Diehl, Claudia, Elisabeth Liebau und Peter Mühlau. 2021. How often have you felt disadvantaged? Explaining perceived discrimination. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73:1–24.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüskens und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8:285–304.
- Dollmann, Jörg. 2010. *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, Jörg. 2017. Positive choices for all? SES-and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility* 49:20–31.
- Dollmann, Jörg. 2021. Ethnic inequality in choice- and performance-driven education systems: A longitudinal study of educational choices in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *The British Journal of Sociology* 72:974–991.
- Dumont, Hanna, Marko Neumann, Michael Becker, Kai Maaz und Jürgen Baumert. 2013. Der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor und nach der Schulstrukurreform in Berlin: Die Rolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In *Die Berliner Schulstrukurreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*, Hrsg. Kai Maaz, Jürgen Baumert, Marko Neumann, Michael Becker und Hanna Dumont, 133–207. Münster: Waxmann.
- European Commission. 2018. *Against the odds—academically resilient students with a migrant background and how they succeed: final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Reino, Mariña. 2016. Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. *Research in Social Stratification and Mobility* 46:141–156.
- Gentrup, Sarah, Georg Lorenz, Cornelia Kristen und Irena Kogan. 2020. Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction* 66:101296.
- Göbel, Kerstin, und Zuzanna M. Preusche. 2022. The relationship between minority students' ethnic identity, perceived discrimination, and their self-esteem: evidence from Germany. In *The challenge of radicalization and extremism. Integrating research on education and citizenship in the context of migration*, Hrsg. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Hermann J. Abs und Kerstin Göbel, 106–128. Leiden: Brill.
- Goldthorpe, John H. 2016. Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process. *Journal of the British Academy* 4:89–111.
- Gresch, Cornelia. 2012. *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, Cornelia, Kai Maaz, Michael Becker und Nele McElvany. 2012. Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt. In *Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft: Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren*, Hrsg. Patricia Pielage, Ludger Pries und Günther Schultze, 56–67. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hamidou-Schmidt, Hayfat, und Jonas Elis. 2023. Wie rassistische Einstellungen gemessen werden: Rassistiskonzepte und Messinstrumente in quantitativen Verfahren. In *Rassismuskonzepte und interdisziplinäre Perspektiven*, Hrsg. Serpil Polat, 129–168. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heath, Anthony F., Catherine Rethon und Elina Kilpi. 2008. The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology* 34:211–235.
- Hofherr, Stefan. 2020. Allgemeinbildende Schulen. In *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020: Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*, Hrsg. Susanne Lochner und Alexandra Jähnert, 107–124. Bielefeld: wbv Media.



- Horr, Andreas, Christian Hunkler und Clemens Kroneberg. 2018. Ethnic discrimination in the German housing market: A field experiment on the underlying mechanisms. *Zeitschrift für Soziologie* 47:134–146.
- Jennessen, Sven, Nicole Kastirke und Jochem Kotthaus. 2013. *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich: eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Jussim, Lee. 1986. Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review* 93:429–445.
- Jussim, Lee, Stacy L. Robustelli und Thomas R. Cain. 2009. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school*, Hrsg. Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield, 349–379. New York: Routledge.
- Kaas, Leo, und Christian Manger. 2012. Ethnic discrimination in Germany's labour market: A field experiment. *German economic review* 13:1–20.
- Kalter, Frank. 2022. Integration in migration societies. In *Handbook of sociological science, contributions to rigorous sociology*, Hrsg. Klarita Gërkhani, Nande Graaf und Werner Raub, 135–153. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kalter, Frank, Nadia Granato und Cornelia Kristen. 2007. Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Hrsg. Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte und Markus Gangl, 214–245. Frankfurt a. M.: Campus.
- Karabulut, Aylin. 2020. *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kessels, Ursula, und Anna K. Nishen. 2022. Shifting Standards and positiver Feedback-Bias: Wenn negative Stereotype zu positiveren Urteilen führen. In *Stereotype in der Schule II*, Hrsg. Sabine Glock, 70–103. Heidelberg: Springer.
- Kiss, David. 2013. Are immigrants and girls graded worse? Results of a matching approach. *Education Economics* 21:447–463.
- Köller, Olaf. 2014. Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, Hrsg. Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers, 102–122. Weinheim: Beltz.
- Kristen, Cornelia. 2006. Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58:79–97.
- Kristen, Cornelia, Petra Stanat, Irena Kogan, Georg Lorenz, Sarah Gentrup und Susanne Rahmann. 2018. *Kompetenzerwerb und Lernvoraussetzungen (KuL) (Version 1) [Datensatz]*. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätentwicklung im Bildungswesen. [https://doi.org/10.5159/IQB\\_KuL\\_v1](https://doi.org/10.5159/IQB_KuL_v1).
- Lorenz, Georg. 2018. *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lorenz, Georg. 2021. Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education* 24:537–571.
- Lorenz, Georg, Sarah Gentrup, Cornelia Kristen, Petra Stanat und Irena Kogan. 2016. Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68:89–111.
- Lorenz, Georg, Irena Kogan, Sarah Gentrup und Cornelia Kristen. 2024. Non-native accents among school beginners and teacher expectations for future student achievements. *Sociology of Education* 97:76–96.
- Lüdemann, Elke, und Guido Schwerdt. 2013. Migration background and educational tracking: is there a double disadvantage for second-generation immigrants? *Journal of Population Economics* 26:455–481.
- McMillan, James H., und Daisy F. Reed. 1994. At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House* 67:137–140.
- Neugebauer, Martin, Oliver Klein und Marita Jacob. 2024. Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education* 33:203–221.
- Nguyen, Toan Quoc. 2013. „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36:20–24.
- Nishen, Anna K., Katja Corcoran, Katharina Holder und Ursula Kessels. 2023. When ethnic minority students are judged as more suitable for the highest school track: a shifting standards experiment. *European Journal of Psychology of Education* 38:367–387.
- OECD. 2023. *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media, Bielefeld.

- Phelps, Edmund S. 1972. The statistical theory of racism and sexism. *The American Economic Review* 62:659–661.
- Pietsch, Marcus. 2007. Schulformwahl in Hamburger Schülerfamilien und die Konsequenzen für die Sekundarstufe I. In *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 2*, Hrsg. Wilfried Bos, Carola Grünlich und Marcus Pietsch, 127–165. Münster: Waxmann.
- Pietsch, Marcus, und Thorsten C. Stubbe. 2007. Inequality in the transition from primary to secondary school: school choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal* 6:424–445.
- Quillian, Lincoln. 2006. New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology* 32:299–328.
- Rudolph, Frida, und Zerrin Salikutluk. 2021. Aiming high, no matter what? Educational aspirations of ethnic minority and ethnic majority youth in England, Germany, the Netherlands and Sweden. *Comparative Sociology* 20:70–100.
- Salikutluk, Zerrin. 2016. Why do immigrant students aim high? Explaining the aspiration–achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review* 32:581–592.
- Scharathow, Wiebke. 2017. Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Hrsg. Karim Fereidooni und Meral El, 107–127. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Thorsten. 2011. Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14:371–396.
- Schotte, Kristin, Petra Stanat und Aileen Edele. 2018. Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of Youth and Adolescence* 47:16–37.
- Schüssler, Julian, und Kim Mannemar Sønderkov. 2023. Compensating discrimination: Behavioral evidence from Danish school registers. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/5zm87>.
- Schulze, Alexander, und Jürgen Schiener. 2011. Lehrerurteile und Bildungsgerechtigkeit: Schullaufbahneempfehlungen angehender Lehrkräfte im Vignettenexperiment. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 31:186–200.
- Schuster, Carolin, Susanne Narciss und Jessica Bilz. 2021. Well done (for someone of your gender)! Experimental evidence of teachers' stereotype-based shifting standards for test grading and elaborated feedback. *Social Psychology of Education* 24:809–834.
- Sprietsma, Maresa. 2013. Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics* 45:523–538.
- Stubbe, Tobias C., Jennifer Lorenz, Wilfried Bos und Daniel Kasper. 2016. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Hrsg. Heike Wendt, Wilfried Bos, Christoph Selter, Olaf Köller, Knut Schwippert und Daniel Kasper, 351–365. Münster: Waxmann.
- SVR. 2023. *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Kurz und bündig*. Berlin: Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR).
- Tiedemann, Joachim, und Elfriede Billmann-Mahecha. 2007. Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10:108–120.
- Tobisch, Anita, und Markus Dresel. 2017. Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education* 20:731–752.
- Wang, Margaret C., Geneva D. Haertel und Herbert J. Walberg. 1997. Fostering educational resilience in inner-city schools. *Publication Series No. 4*. Philadelphia, US: Laboratory for Student Success. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419856.pdf> (Zugegriffen: 11. Dez. 2023).
- Wenz, Sebastian E. 2020. Discrimination in education: Methodology, theory, and empirics of teachers' stereotypes, prejudice, and discriminatory behavior. (GESIS-Schriftenreihe, 26). Köln: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Wenz, Sebastian E., und Kerstin Hoenig. 2020. Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 65:100461.
- Yegane, Aliyeh. 2023. Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit in der Schule. In *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus*, Hrsg. CLAIM – Allianz gegen Islam- und Mus-

limfeindlichkeit in Kooperation mit ZEOK e. V. im Rahmen des Kompetenznetzwerks Islam- und Muslimfeindlichkeit, 81–83. Berlin.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

**Jörg Dollmann** 1975, Dr. rer. soc., Projektleiter am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung MZES der Universität Mannheim sowie Leiter des Forschungsdatenzentrums am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM, Berlin. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, soziale und ethnische Ungleichheitsforschung. Veröffentlichungen: Less choice, less inequality? A natural experiment on social and ethnic differences in educational decision-making. *European Sociological Review* 32, 2016; Is ‚immigrant optimism‘ in educational choice a problem? Ethnic gaps in Swedish upper secondary school completion. *European Sociological Review* 39, 2023 (mit J. O. Jonsson, C. Mood und F. Rudolphi).