ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Kirsten, Cornelia

Working Paper

Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse

WZB Discussion Paper, No. SP IV 2006-601

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Kirsten, Cornelia (2006) : Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, WZB Discussion Paper, No. SP IV 2006-601, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/49765

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.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Veröffentlichung der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

AKI

Cornelia Kristen

Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem?

Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse

Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Social Science Research Center Berlin
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

Telefon: +49/30/25491-0 E-Mail: wzb@wz-berlin.de
Telefax: +49/30/25491-684 Internet: http://www.wz-berlin.de

WZB

Abstract

The paper addresses the question whether and, if so, to what extent there is ethnic discrimination in the German school system. In addition, it focuses on the relative impact of discrimination in an account on ethnic educational inequality. After discussing different theoretical perspectives on ethnic discrimination in schools, I briefly refer to the problem of adequate measurement. In a next step, I evaluate the currently available empirical evidence on ethnic discrimination in teacher assessments in German elementary schools. So far, the results seem to indicate that teachers do not systematically discriminate in their performance assessments. With respect to the relative impact of ethnic discrimination, I draw upon additional studies. For Germany, the findings show that ethnic educational disadvantages primarily result from social rather than from specific ethnic inequalities. Accordingly, ethnic discrimination does not play a key role in an explanation of the relative disadvantages children of immigrants encounter in the German school system.

Zusammenfassung

In diesem Bericht wird der Frage nachgegangen, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß ethnische Diskriminierungen im deutschen Schulsystem praktiziert werden und welche Bedeutung dem Phänomen in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit im Vergleich zu anderen Einflussgrößen zukommen könnte. Nach einer Beschreibung verschiedener theoretischer Perspektiven und einer knappen Diskussion des Problems der geeigneten Messung folgt ein Überblick zum derzeit bestehenden, empirisch belastbaren Wissens zur ethnischen Diskriminierung in den Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte im deutschen Grundschulsystem. Es wird gezeigt, dass sich derzeit keine Hinweise auf eine Schlechterstellung von Kindern aus Zuwandererfamilien aufgrund von Diskriminierungen bei den Leistungseinschätzungen finden lassen. Mit Blick auf die empirische Relevanz des Phänomens im Vergleich zu anderen Größen lässt sich anhand weiterer Studien belegen, dass die in der Bundesrepublik zu beobachtenden ethnischen Ungleichheiten im Bildungssystem in erster Linie sozioökonomischer Art sind. Ethnische Diskriminierungen spielen demnach keine Schlüsselrolle bei der Erklärung der bestehenden Bildungsunterschiede.

Zur Person

Dr. Cornelia Kristen ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Soziologie der Universität Leipzig. Sie beschäftigt sich mit Fragen der Entstehung ethnischer und schichtspezifischer Bildungsungleichheiten.

Inhalt

Vorbemerkung (Karen Schönwälder)

1. **Einleitung** 1

2. **Theoretische Überlegungen** 2

   2.1 Ökonomische Theorien der Diskriminierung 2

      2.1.1 Diskriminierungspräferenzen 2

      2.1.2 Statistische Diskriminierung 3

   2.2 Institutionelle Diskriminierung 5

      2.2.1 Zentrale Überlegungen 5

      2.2.2 Diskussion 8

3. **Zur Messung von Diskriminierung** 12

   3.1 Fortbestehen ethnischer Effekte nach Kontrolle relevanter Drittvariablen 13

   3.2 Experimente 14

4. **Empirische Studien** 16

   4.1 Ethnische Diskriminierungen in den schulischen Beurteilungen? 16

      4.1.1 IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) 17

      4.1.2 LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) 20

      4.1.3 DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ 22

   4.2 Diskriminierung in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit 27

      4.2.1 Mikrozensus 28

      4.2.2 SOEP (Sozio-ökonomisches Panel) 31

      4.2.3 PISA (Programme for International Student Assessment) 32

5. **Zusammenfassung und Ausblick** 35

   5.1 Die zentralen Ergebnisse im Überblick 35

   5.2 Was fehlt? Vorschläge zur Schließung der Forschungslücken 36

6. **Literatur** 39

Vorbemerkung

Werden in Deutschland Menschen aufgrund ihres als fremd wahrgenommenen Aussehens, ihrer Religion oder Herkunft diskriminiert? In welchem Maß sind die im Durchschnitt niedrigeren Bildungsabschlüsse und schlechtere berufliche Positionen von Menschen mit Migrationshintergrund auf deren Diskriminierung zurückzuführen? In Deutschland – mehr als in einigen anderen Ländern – sind dies wissenschaftlich wie politisch heiß umstrittene Fragen, nicht zuletzt wohl, weil im Begriff „Diskriminierung" immer ein Vorwurf an die Mehrheitsgesellschaft mitschwingt und ein Rassismusverdacht nahe liegt.

Die hier vorgelegte Analyse der Leipziger Soziologin Cornelia Kristen versteht sich als Beitrag zur empirischen Klärung der Kontroverse. Kristen geht dabei von einem vor allem in den Wirtschaftswissenschaften verbreiteten Diskriminierungsbegriff aus. Sie fragt im Folgenden, ob sich Belege dafür finden lassen, dass etwa LehrerInnen ihre Beurteilungen nicht allein an den Leistungen der Kinder oder Jugendlichen orientieren, sondern auch deren ethnische Herkunft eine Rolle spielt. Nur dann, wenn Bewertungen, Beurteilungen etc. sehr direkt mit einem askriptiven Merkmal in Verbindung gebracht werden können, hält sie es für sinnvoll, von (in diesem Fall ethnischer) Diskriminierung zu sprechen.

Dieser Diskriminierungsbegriff ist keinesfalls unumstritten, und natürlich hängt es auch vom zugrunde liegenden Begriffsverständnis ab, ob und wann „Diskriminierung" festgestellt wird. Das Spektrum der Diskriminierungsbegriffe verdeutlicht nicht zuletzt eine von unserer Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration im Oktober 2006 veröffentlichte Forschungsbilanz. Dezidierter als Kristen geht deren Autorin Janet Schofield davon aus, dass verbreitete negative Stereotype gegenüber Migrantengruppen deren Bildungsergebnisse beeinflussen. Und selbst dann, wenn keine bildungsrelevanten negativen Stereotype vorliegen sollten, hält sie Benachteiligungen für wahrscheinlich, die durchaus als Diskriminierung bezeichnet werden könnten: „Doch selbst wenn deutsche LehrerInnen das tatsächliche Leistungsniveau von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Empfehlungen völlig gerecht – im Sinne der tatsächlichen Schulleistungen – beurteilen sollten, könnte man aufgrund der wichtigen Rolle, die Sprachkenntnisse bei der Schulempfehlung spielen, diesbezüglich von einer Form der indirekten oder institutionellen Diskriminierung sprechen. Denn in der Tat können unzureichende Sprachkenntnisse zu falschen Rückschlüssen über das Potential oder die Motivation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (die im Elternhaus nicht Deutsch sprechen) und damit zu einer Platzierung in einer Schulform führen, deren Anforderungen unter den intellektuellen Potentialen der SchülerInnen liegen" (Schofield 2006: 55).

Die hier angesprochene Unterscheidung indirekter bzw. institutioneller Diskriminierung von deren direkten Formen wird international sehr verbreitet gebraucht, wobei

das Konzept sich vom Begriff der „statistischen" Diskriminierung, auf den Kristen Bezug nimmt, unterscheidet. So untersagen neuere Dokumente der Europäischen Union[1] und des Europarates[2] sowohl Formen der direkten (auch: unmittelbaren) als auch der indirekten (auch: mittelbaren) Diskriminierung. Auch in das seit August 2006 in Deutschland geltende Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz wurde – gemäß den EU-Richtlinien – ein Verbot sowohl der unmittelbaren als auch der mittelbaren Benachteiligung aufgenommen, wobei der Begriff „Diskriminierung" vermieden wird. Eine „unmittelbare Benachteiligung" liegt nach diesem Gesetz vor, wenn eine Person aufgrund der „Rasse" oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität „eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erfährt, erfahren hat oder erfahren würde." (§ 3) Wie in der Begründung des Gesetzentwurfs der Bundesregierung erläutert, muss demnach die benachteiligende Maßnahme „durch eines (oder mehrere) dieser Merkmale motiviert sein bzw. der Benachteiligende muss bei seiner Handlung hieran anknüpfen" (Bundesregierung 2006: 32).

Dies ist bei einer „mittelbaren Benachteiligung" nicht der Fall. Denn „Eine mittelbare Benachteiligung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen wegen eines in § 1 genannten Grundes [also wiederum der „Rasse" oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität] gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich." (§ 3)

Welche Verfahren oder Vorschriften genau unter dieses Verbot fallen, wird vermutlich vor den Gerichten geklärt werden. Deutlich aber ist, dass hier nicht mehr nur die individuelle Benachteiligung angesprochen ist, sondern es um Fälle geht, in denen z. B. eine ethnische Gruppe faktisch gegenüber einer anderen Gruppe der Bevölkerung durch neutral erscheinende Vorschriften benachteiligt wird. Eine solche „mittelbare" Diskriminierung oder Benachteiligung läge zum Beispiel vor, wenn ein Restaurant verlangen würde, dass alle Beschäftigten eine Dienstuniform mit einem kurzen Rock tragen, eine Vorschrift, die für die Ausübung der Tätigkeit nicht erforderlich ist und

---

1 Vgl. etwa die EU-Richtlinien zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes (2000/43/EG) und zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (2000/78/EG) aus dem Jahr 2000.

2 Vgl. etwa European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI), General policy recommendation No 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination. Adopted by ECRI on 13 December 2002 (www.coe.int/ecri).

unter Umständen mit religiösen Auffassungen kollidiert. Werden für eine Tätigkeit etwa als Reinigungskraft oder als Bauhilfsarbeiter umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift verlangt, stellt dies in der Regel eine mittelbare Benachteiligung von MigrantInnen dar. Auch eine informelle Rekrutierungspraxis, bei der Stellen an Familienangehörige von Betriebsangehörigen vergeben werden und damit etwa Einwanderern als Neuankömmlingen kaum zugänglich sind, kann als mittelbare Benachteiligung gewertet werden. Im Bildungssystem könnte man es als eine solche Form der mittelbaren Diskriminierung werten, wenn etwa in Abschlussexamen von Schulen oder Prüfungen der Handwerkskammern fachliche Kenntnisse auf eine Weise getestet werden, die ein sachlich nicht erforderliches Niveau der sprachlichen Kompetenzen voraussetzt.

Hintergrund der Verwendung dieses erweiterten Diskriminierungsbegriffs ist eine politische und wissenschaftliche Debatte über den Gleichheitsbegriff (formelle und materielle Gleichheit) sowie über wirksame Instrumente zur Herstellung vergleichbarer Lebenschancen. So hat sich in der Menschenrechtsdebatte in den letzten Jahrzehnten ein „allgemeiner Konsens" herausgebildet, wonach „auch die indirekten und strukturellen Formen von Diskriminierung als Menschenrechtsverstöße zu werten sind, für deren Überwindung Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen" (Bielefeldt 2005: 4). Grundlage für die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Diskriminierung ist die Überlegung, dass nicht jede Diskriminierung das Ergebnis intentionalen Handelns ist. In den Mittelpunkt rücken die tatsächlichen Auswirkungen bestimmter Verfahrensweisen, die unabhängig von den Motiven für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen verschieden sein können. Wenn es beim Schutz vor Diskriminierung darum geht, „gleiche Möglichkeiten zur tatsächlichen Ausübung von Menschenrechten" zu gewährleisten, dann müssen auch solche indirekten Formen der Diskriminierung erfasst werden (Bielefeldt/Follmar-Otto 2005: 7). Wie genau die anzustrebende Gleichheit und damit eine Abwesenheit von Diskriminierung zu definieren ist, ist dabei Gegenstand anhaltender Diskussionen (vgl. etwa Bell 2004).

In der gesellschaftlichen Diskussion vorgeschlagene Konzepte gehen zum Teil über die in internationalen Vereinbarungen und nationalen Gesetzen festgehaltenen Diskriminierungsverbote hinaus. Dies gilt etwa für den Befund einer „strukturellen Diskriminierung" im deutschen Bildungssystem, das Nicht-Muttersprachlern selten eine adäquate Förderung bietet. Auch eine formelle Gleichbehandlung von SchülerInnen mit ungleichen Startchancen wird verschiedentlich als Diskriminierung bewertet.

In den USA hat eine Expertengruppe der National Academy of Sciences (2004) vorgeschlagen, dass Sozialwissenschaftler auch über die gesetzlichen Definitionen hinaus versuchen sollten, subtile Formen der Diskriminierung zu erfassen. Eine Kombination unterschiedlicher Methoden, angewandt in unterschiedlichen Kontexten, verspreche hier die besten Ergebnisse. „Consistent patterns of results across studies and different approaches tend to provide the strongest argument." Von einer solchen, hier eingefor-

derten Vielfalt unterschiedlich angelegter Studien sind wir in Deutschland noch weit entfernt. Mit ihrer fünften Forschungsbilanz hat die AKI eine Analyse vorgelegt, die die Aufmerksamkeit für subtile Prozesse schärft, die auch jenseits scheinbar objektiv gemessener Leistungen spezifische Benachteiligungen von MigrantInnen oder Mitgliedern ethnischer Minderheiten erklären können (Schofield 2006). Aus dem Blickwinkel einer anderen, soziologisch quantitativen Forschungsrichtung untersucht im folgenden Text Cornelia Kristen Hinweise auf ethnische Diskriminierungen bei der Leistungsbewertung und den Schulempfehlungen in deutschen Schulen. Sie liefert damit einen Beitrag zu einer laufenden Debatte über die Ursachen ungleicher Bildungschancen.

Karen Schönwälder (Leiterin der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, AKI)

Literatur:

Bell, Mark (2004), The Concept of Equality. Presentation to the Seminar "Fight against discrimination: the race and framework employment directives", Trier, 1-2 October 2004, www.era.int

Bielefeldt, Heiner (2005): Diskriminierungsschutz als menschenrechtliche Verpflichtung, Stellungnahme bei der öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages zum „Antidiskriminierungsgesetz" am 7. März 2005 (www.bundestag.de/ ausschuesse/archiv15/a12/Oeffentliche_Sitzungen/20050307).

Bielefeldt, Heiner/Follmar-Otto, Petra (2005): Diskriminierungsschutz in der politischen Diskussion, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin (www.institut-fuer-menschenrechte.de).

Bundesgesetzblatt 2006, Teil I, Nr. 39 (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz).

Bundesregierung (2006). Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Gesetzes zur Umsetzung europäischer Richtlinien zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung, Deutscher Bundestag, Drucksache 16/1780 vom 8.6.2006.

National Academy of Sciences (2004), Free Executive Summary: Panel on Methods for Assessing Discrimination, Rebecca M. Blank, Marilyn Dabady, and Constance F. Citro (Eds.), National Research Council, Washington 2004 (books.nap.edu/catalog/10887.html).

Schofield, Janet Ward, in Zusammenarbeit mit Kira Alexander, Ralph Bangs und Barbara Schauenburg (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozial-psychologie, AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin.

1. Einleitung

Auf die Frage hin, welche Gründe für das nachteilige Abschneiden von Kindern aus Zuwandererfamilien im deutschen Schulsystem verantwortlich sind, wird sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion regelmäßig auf Diskriminierungen seitens der Schule verwiesen. Diskriminierungen von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien im schulischen Alltag seien mit verantwortlich dafür, dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund im deutschen Schulsystem deutlich schlechtere Positionen einnehmen als gleichaltrige Deutsche ohne Migrationshintergrund.

In Anbetracht dieser Feststellung mag es verwundern, dass derzeit noch immer erhebliche Defizite im Wissen über ethnische Diskriminierungen im schulischen Bereich bestehen. Dies betrifft neben theoretischen Fragen vor allem die empirisch abgesicherten Erkenntnisse. Zu klären wäre dabei, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß ethnische Diskriminierungen im deutschen Schulsystem praktiziert werden sowie welche Bedeutung dem Phänomen in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten im Vergleich zu anderen Größen zukommt.

Zielsetzung dieser Expertise ist es, das bislang durch quantitative empirische Daten abgesicherte Wissen zur ethnischen Diskriminierung im schulischen Bereich zu bündeln und damit einen Überblick zum Forschungsstand in diesem Gebiet zu erstellen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse stehen die folgenden Aspekte:

- eine Beschreibung der zentralen theoretischen Überlegungen zur ethnischen Diskriminierung in der Schule,
- eine kurze Diskussion des Problems der geeigneten Messung von Diskriminierung,
- ein Überblick zum derzeit bestehenden, empirisch belastbaren Wissen über das Ausmaß der Diskriminierung im deutschen Schulsystem und ihrer Relevanz im Vergleich zu anderen Einflussgrößen sowie
- das Aufzeigen von Forschungslücken sowie die Formulierung verschiedener Vorschläge für deren Schließung.

2. Theoretische Überlegungen

Mit dem Begriff der Diskriminierung werden zum Teil sehr unterschiedliche Phänomene beschrieben. Dies lässt sich anhand einer Gegenüberstellung von ökonomischen Diskriminierungstheorien (Abschnitt 2.1) und dem Ansatz der institutionellen Diskriminierung (Abschnitt 2.2) zeigen.

2.1 Ökonomische Theorien der Diskriminierung

In ökonomischen Zusammenhängen wird der Begriff der Diskriminierung dann verwendet, wenn Merkmale, die nicht mit der Produktivität der Individuen in Verbindung stehen, einen Einfluss auf die Erträge haben (Arrow 1973: 3). Ausschlaggebend sind in diesem Fall nicht oder nicht ausschließlich die individuellen Leistungen der Akteure, sondern bestimmte askriptive Charakteristika wie die ethnische Zugehörigkeit, die Hautfarbe oder das Geschlecht. Angewandt auf den schulischen Bereich läge ethnische Diskriminierung beispielsweise dann vor, wenn Kinder aus verschiedenen Gruppen, welche dieselben Leistungen aufweisen, unterschiedlich beurteilt werden, weil sich die Lehrerinnen und Lehrer an der ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler orientieren. Wird also die Vergabe von Noten oder die Zuweisung zu verschiedenen Bildungswegen oder Leistungszügen durch eine askriptive Eigenschaft beeinflusst und nicht allein durch die erbrachten schulischen Leistungen, dann kann von Diskriminierung gesprochen werden. Wichtig dabei ist, dass die Benachteiligung sehr direkt mit dem askriptiven Merkmal in Verbindung gebracht wird (Kalter 2003: 81). Diese Standarddefinition von Diskriminierung findet in weiten Teilen der Ökonomie, der Psychologie und der Soziologie Anwendung.

Die ökonomischen Diskriminierungstheorien unterscheiden sich in der Begründung diskriminierenden Handelns. Während Gary S. Becker (1971) von nicht weiter spezifizierten Diskriminierungspräferenzen ausgeht (Abschnitt 2.1.1), werden Ungleichbehandlungen im Rahmen von Theorien der statistischen Diskriminierung auf Informationsdefizite zurückgeführt (Abschnitt 2.1.2).

2.1.1 Diskriminierungspräferenzen

Mit den so genannten ‚tastes for discrimination' bezeichnet Becker (1971: 14) individuelle Präferenzen für bzw. gegen eine Gruppe, die zu Bevorzugungen oder Benachteiligungen von Mitgliedern dieser Gruppe führen. Wer diskriminiert, muss zusätzliche nicht-monetäre Kosten in Kauf nehmen, weil nicht allein die individuelle Produktivität bzw. Leistung zählt, sondern eine an askriptiven Merkmalen ausgerichtete Präferenz: "If an individual has a 'taste for discrimination', he must act as *if* he were willing to pay something, either directly or in the form of a reduced income, to be associated with some persons instead of others" (Becker 1971: 14; Hervorhebung im Original). Die

Stärke der Diskriminierungsneigung kann dabei variieren und verursacht entsprechend unterschiedliche Kosten. Becker führt Diskriminierungspräferenzen als exogene Größe ein und beschäftigt sich vor allem mit den Effekten der Diskriminierung auf das Marktgeschehen. Bei gegebenen Diskriminierungsneigungen lassen sich damit Aussagen über die zu erwartenden Konsequenzen sowohl für die diskriminierte Gruppe als auch für die diskriminierenden Akteure treffen. Dabei lässt er jedoch offen, wie solche Vorlieben entstehen und wie es zu unterschiedlich ausgeprägten Neigungen kommen kann. Insofern wird die Frage nach den Ursachen der Diskriminierung über die Einführung von Präferenzen lediglich verschoben.

Für den Arbeitsmarkt weist Becker nach, dass ein dauerhafter Fortbestand der Diskriminierung unter den Bedingungen des vollkommenen Wettbewerbs unwahrscheinlich ist. Denn ein Verhalten, das sich auf Merkmale stützt, die nicht mit den Leistungen der Individuen und damit mit deren Produktivität in Verbindung stehen, schadet nicht nur den Arbeitnehmern, die den Diskriminierungen ausgesetzt sind. Es ist auch für die Unternehmen selbst von Nachteil, weil ein solches Handeln zusätzliche Kosten verursacht und damit Gewinneinbußen zur Folge hat. Dagegen können Firmen, die nicht diskriminieren, auf billigere Arbeitskräfte ausweichen und somit höhere Gewinne erzielen. Auf diese Weise werden sie langfristig diskriminierende Firmen vom Markt verdrängen (Arrow 1973: 10). Ein dauerhafter Fortbestand der Diskriminierung seitens der Arbeitgeber erscheint deshalb unter Wettbewerbsbedingungen unwahrscheinlich.

Allerdings lassen sich diese Überlegungen nicht ohne weiteres auf das Bildungssystem übertragen, da hier vermutlich nicht von Marktbedingungen ausgegangen werden kann. Für den schulischen Bereich kann demzufolge nicht ausgeschlossen werden, dass die Einstellungen und das Verhalten der Verantwortlichen durch ethnische Präferenzen geprägt sind. Die Frage, ob solche Vorlieben vorliegen und ob sie sich auf die Bildungschancen von Kindern verschiedener Herkunftsgruppen auswirken, soll deshalb empirisch untersucht werden.

2.1.2 Statistische Diskriminierung

Neben den Diskriminierungspräferenzen lassen sich als weitere mögliche Ursache ethnischer Diskriminierungen in der Schule Informationsdefizite anführen. In Situationen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer über keine oder nur unzureichende Informationen zu den Leistungen des Einzelnen verfügen, können sie als Grundlage für ihre Beurteilungen die im Durchschnitt erbrachten Leistungen einer Gruppe heranziehen. Askriptive Merkmale dienen in diesem Fall als Anhaltspunkt für die Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe. Wird die Einschätzung auf Basis der Gruppenzugehörigkeit getroffen, dann werden die Leistungen einzelner Individuen falsch eingeschätzt. Manche werden besser bewertet und manche schlechter als es ihrer tatsächlichen Leistung entspricht. Dieser Sachverhalt wird als ‚statistische Diskriminierung' bezeichnet (Arrow 1973; Phelps 1972).

Im Schulkontext erscheinen statistische Diskriminierungen bei der Anfangseinschätzung von Schülerkompetenzen durchaus plausibel (Kristen 2006: 83). Sie könnten vor allem in solchen Situationen eine Rolle spielen, in denen die schulischen Verantwortlichen Zuschreibungen ohne genauere Kenntnis der Schülerinnen und Schüler vornehmen müssen. Dies wäre zum Beispiel bei Entscheidungen über den Zugang zu den Schulen der Fall. Haben Schulen die Möglichkeit, ihre Schülerinnen und Schüler selbst auszuwählen und möchten sie dabei möglichst die leistungsstärksten Kinder gewinnen, dann könnten sie zur Leistungsbeurteilung auf den jeweiligen Gruppenmittelwert zurückgreifen. Das im Schnitt vergleichsweise schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien könnte in einem solchen Szenario als Informationsgrundlage herangezogen werden und ihre Chancen auf einen Zugang zu diesen Schulen vermindern (Kristen 2005: 165-168).

Allerdings ist dieser Aspekt im deutschen Schulsystem vermutlich von untergeordneter Bedeutung. So geht es beispielsweise am ersten Verzweigungspunkt von der Grundschule in die nachfolgenden Bildungsgänge in erster Linie um die Frage, ob die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium erreicht wird, und damit um die vorausgehenden Leistungen und Leistungsbeurteilungen und weniger darum, ob die Schülerinnen und Schüler Zugang zu einer bestimmten Schule innerhalb des realisierten Bildungsgangs erhalten. Auch beim Eintritt in die Grundschule scheint es im deutschen Schulsystem nur relativ wenig Spielraum für Auswahlprozesse durch die Schulen zu geben. Der Grundschulzugang wird in der Bundesrepublik in erster Linie über die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Einzugsgebiet geregelt und bleibt damit in der Regel nicht den Schulen überlassen. Selbst in einem Bundesland wie Nordrhein-Westfalen, in dem neben den gemeinschaftlichen Grundschulen auch öffentliche katholische und zum Teil protestantische Schulen zur Wahl stehen, scheinen die Schulen von ihren Auswahlmöglichkeiten kaum Gebrauch zu machen (vgl. Kristen 2005: 149-152).

Neben statistischen Diskriminierungen beim Schulzugang könnte diese Form der Diskriminierung auch in anderen Situationen, in denen die Verantwortlichen in den Schulen zunächst über unzureichende Informationen zu den Leistungen der einzelnen Kinder verfügen, auftreten, wie bei der Einschulung oder zum Beginn eines neuen Schuljahres,. Beispielsweise könnten die Lehrerinnen und Lehrer am Anfang eines neuen Schuljahres als ersten Indikator für bestimmte schulische Fähigkeiten den Migrationshintergrund heranziehen. Dabei könnte sich das Wissen über das durchschnittlich schlechtere Abschneiden von Kindern aus Migrantenfamilien im sprachlichen Bereich in einer niedrigeren Leistungseinschätzung im Deutschen niederschlagen. Allerdings kann eine solche auf der Gruppenzugehörigkeit basierende falsche Ausgangseinschätzung im Schuljahresverlauf angesichts der dann vorhandenen vielfältigen individuellen Leistungsindikatoren (z.B. aus Klassenarbeiten) ohne weiteres korrigiert werden. Die anfängliche Ungewissheit über die Leistungen eines neuen Kindes wird damit über die zahlreichen Leistungsmessungen, die nach und nach im schulischen Alltag bereitgestellt werden,

abgebaut. Deshalb ist eine andauernde statistische Diskriminierung in den Beurteilungen gerade im schulischen Kontext nicht zu erwarten.

Während statistische Diskriminierungen also wenig plausibel erscheinen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Lehrkräfte ethnische Präferenzen verfolgen, welche für ihre Einstellungen und ihr Verhalten wirksam werden und sich hierüber in den Bildungsprozessen niederschlagen. Mit Blick auf den empirischen Teil stellt sich deshalb die Frage, ob sich im deutschen Schulsystem eine auf ethnische Diskriminierung zurückgehende Schlechterstellung von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien ausmachen lässt.

2.2 Institutionelle Diskriminierung

Das Verständnis von Diskriminierung, das im Ansatz der institutionellen Diskriminierung vorgeschlagen wird, unterscheidet sich grundlegend von der ökonomischen Auffassung. In der Anwendung auf die Bundesrepublik, wie sie vor allem von Gomolla und Radtke vorgenommen wurde, werden Einflüsse institutioneller Rahmenbedingungen auf die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien behandelt (z.B. Gomolla 1998; 2003; Gomolla und Radtke 2000; 2002; Radtke 1996; 2004). Dabei geht es insbesondere um die Frage, welche Folgen sich aus den formellen und informellen Regelungen im schulischen Alltag für die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ergeben.

2.2.1 Zentrale Überlegungen

Im Zentrum des Interesses steht zunächst die Organisationsebene der Schule. Es wird davon ausgegangen, dass die dort institutionalisierten Routinen, Regeln, Rahmungen, Konzepte, Gewohnheiten, Erwartungen, Gewissheiten und die damit einhergehenden internen Logiken das Handeln der beteiligten Akteure strukturieren (Radtke 2004: 153). Alle Mikroentscheidungen seien auf das Organisationsziel der Schule, auf ihr Funktionieren und ihre Stabilität ausgerichtet (Radtke 1996: 125). Motive und Interessen der beteiligten Individuen träten demgegenüber in den Hintergrund (vgl. Radtke 2004: 152). Radtke (1996: 122) stellt in diesem Zusammenhang fest: Die institutionelle Diskriminierung „ist in die Operationen und Entscheidungsprozesse der verschiedenen Märkte, Institutionen und Organisationen eingewoben, ohne dass sie dort als Programm festgeschrieben wäre oder den jeweiligen Entscheidern (...) als Absicht unterstellt werden könnte. (...) Informelle Entscheidungen, Absprachen, Kalküle, Sprachregelungen und Kompensationsgeschäfte vollziehen sich ‚im Dunkeln' einer Organisation und bisweilen auch ‚hinter dem Rücken' der beteiligten Entscheider."

Dieser Sichtweise folgend werden die bestehenden Bildungsungleichheiten auf institutionelle Einflüsse zurückgeführt, während individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien weitgehend unberücksichtigt bleiben. „Die statistisch meßbaren Differenzen im Verlauf der Schulkarrieren von einheimischen und Migran-

tenkindern wurden als *Effekte* schulischer Entscheidungspraktiken aufgefaßt und auf *Mechanismen der Diskriminierung* in der Organisation Schule zugerechnet“ (Gomolla und Radtke 2000: 322 f.; Hervorhebung im Original). Die Bedeutsamkeit institutioneller Einflüsse für die Bildungschancen der Kinder wird damit an der ungleichen „Verteilung von begehrten Gütern oder an einer überproportionalen Belastung mit Nachteilen“ festgemacht (Radtke 1996: 122). Alternative Einflussgrößen, welche für die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien ebenfalls bedeutsam sein könnten, werden dabei nicht behandelt. Sie werden aber auch nicht ausgeschlossen (z.B. Gomolla und Radtke 2000: 322; Radtke 2004: 152).

Unterschiede im schulischen Abschneiden verschiedener Bevölkerungsgruppen werden als Effekt einer langen Kette von Selektions- und Allokationsentscheidungen aufgefasst, an denen verschiedene Akteure und Organisationen beteiligt sind (Radtke 2004: 152). Wichtig sind dabei vor allem die Schnittstellen im Grundschulbereich, an denen die Weichen für die weitere Bildungslaufbahn gestellt werden. Unter anderem wird dabei auf Zurückstellungen, Versetzungen, Überweisungen auf Sonderschulen sowie den ersten Bildungsübergang am Ende der Grundschulzeit verwiesen. Da bereits an diesen frühen Verzweigungspunkten Unterschiede in den Bildungsverläufen verschiedener Bevölkerungsgruppen sichtbar werden, eignen sie sich in besonderer Weise für eine Untersuchung der zugrunde liegenden Prozesse.

Um die Wirkungsweise institutioneller Strukturen und Praktiken aufzuzeigen, wird zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung unterschieden. Unter direkter institutioneller Diskriminierung wird eine wissentliche und gewollte Ungleichbehandlung von Mitgliedern verschiedener Gruppen durch formelle Regelungen und informelle Strategien verstanden, die zu Nachteilen von Kindern aus Zuwandererfamilien führen (z.B. Gomolla 1998: 188; Gomolla und Radtke 2000: 326). Zu den formellen Regelungen sind administrative oder rechtliche Regeln zu zählen wie die Zuweisung zu separaten Förder-, Vorbereitungs- oder Auffangklassen (Gomolla und Radtke 2000: 329f.). Als Beispiel für eine informelle Strategie wird die Zurückstellung von Kindern in den Schulkindergarten aufgrund von Sprachproblemen angeführt, die den formalen Regeln nach eigentlich nicht erfolgen dürfte, weil diese Einrichtung nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist (ebd.). Formelle und informelle Regelungen dieser Art schaffen unterschiedliche Bedingungen für das schulische Leben und Lernen von Kindern aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund und können hierüber die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Welche Prozesse dabei relevant sind und welche Folgen sich hieraus für verschiedene Bevölkerungsgruppen ergeben, muss jeweils für die einzelnen für wichtig erachteten Regelungen aufgezeigt werden.

Als indirekte institutionelle Diskriminierungen werden dagegen unintendierte Benachteiligungen bezeichnet, die aus einer undifferenzierten Gleichbehandlung von unterschiedlichen Gruppen resultieren, welche ungleiche Voraussetzungen mitbringen. Es

geht dabei um die „Anwendung von gleichen Regeln und Normen, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben“ (Gomolla und Radtke 2000: 326). Als Beispiel wird unter anderem angeführt, dass Deutschkenntnisse in der Schule als Maßstab zur Bewertung sprachlicher Leistungen herangezogen werden (Gomolla und Radtke 2000: 326). Dies hat zur Folge, dass Kinder aus Migrantenfamilien, deren deutsche Sprachkenntnisse im Schnitt schlechter ausfallen als die von Kindern ohne Zuwanderungshintergrund, an den zentralen Bildungsübergängen nachteiliger abschneiden. „Diskriminierungseffekte stellen sich ein, weil bestimmte Gruppen die offiziellen Kriterien überproportional nicht erfüllen können“ (Radtke 1996: 122).

In diesem Zusammenhang wird außerdem betont, dass in der Schule eine Umwandlung von askriptiven ethnischen und kulturellen Merkmalen in universelle pädagogische Handlungs- und Entscheidungskriterien erfolgt (Gomolla 1998: 188). Die „ethnische Diskriminierung ist ein Resultat der Transformation von ethnischen Merkmalen, die als Indikatoren (für Schwierigkeiten) gewertet werden, in negative Erziehungscharakteristiken und -prognosen. (...) Bei (...) Selektionsentscheidungen müssen die Entscheider soziale und ethno-kulturelle Charakteristiken in Erziehungskonstruktionen verwandeln, um auf diese Weise ihre Entscheidungen (und auch sich selbst) als organisations- und kindgerecht präsentieren zu können“ (Radtke 1996: 127). „Dabei werden im Fall von MigrantInnen die vermeintlich ‚neutralen’ Leistungskriterien vielfach mit askriptiven Merkmalen in Bezug auf den kulturellen und religiösen Hintergrund der Kinder und ihrer Familien gefüllt“ (Gomolla und Radtke 2000: 331).

Damit umfasst die indirekte institutionelle Diskriminierung mindestens zweierlei: Sie kritisiert (1) das Heranziehen von allgemeinen Leistungskriterien, deren Erfüllung für Kinder aus Zuwandererfamilien vergleichsweise schwerer ist als für Kinder ohne Migrationshintergrund; und sie schließt (2) eine Transformation ethnischer Merkmale in Erziehungskriterien ein, die für Beurteilungen und Prognosen der Schule relevant sind.

Zusammenfassend halten Gomolla und Radtke (2000: 329; Hervorhebung im Original) fest, dass die Mechanismen der Diskriminierung „sowohl auf Formen der *Ungleichbehandlung* von Migrantenkindern im Vergleich mit ihren MitschülerInnen, aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen, als auch auf Formen der *Gleichbehandlung* mit anderen Kindern unter vermeintlich neutralen (‚universellen’) Leistungskriterien“ basieren, „wobei die spezifischen Voraussetzungen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten ignoriert werden“.

Wichtig im Rahmen der Überlegungen zur direkten und indirekten institutionellen Diskriminierung ist nicht zuletzt der Verweis auf die Möglichkeit der Kumulation von Nachteilen über die Bildungskarriere hinweg (vgl. Gomolla 1998: 188; Gomolla und Radtke 2000: 328). Es wird gezeigt, dass sich aus der Anwendung institutioneller Regelungen für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien Benachteiligungen ergeben können, die nicht nur die jeweils nachfolgende Bildungsetappe beeinflussen, sondern

sich an späteren Selektionspunkten durch zusätzliche institutionelle Einflüsse weiter verstärken. Als Beispiel wird angeführt, dass die Zuordnung zu einer Fördermaßnahme wie dem Schulkindergarten dazu führen kann, dass die Schullaufbahn verzögert begonnen wird und somit die Gefahr der Überalterung in der Grundschule steigt (Gomolla 1998: 194; Gomolla und Radtke 2000: 333; 2002: 272f.). Die Überalterung stellt ihrerseits einen erheblichen Risikofaktor für die weitere Schullaufbahn des Kindes dar und könnte an späteren Selektionsstellen die Chancen auf eine vorteilhafte Beurteilung verringern, zum Beispiel, indem das vergleichsweise hohe Alter oder eine frühere Teilnahme an einer Förderung zu einem späteren Zeitpunkt als Indikator für eine Leistungsschwäche gewertet wird.

2.2.2 Diskussion

In den Überlegungen zur institutionellen Diskriminierung rücken die Folgen, die sich aus der Anwendung institutioneller Regelungen für die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftsgruppen ergeben, in den Mittelpunkt. Dabei wird nicht nur auf die Bedeutsamkeit institutioneller Bedingungen für die Strukturierung und den Verlauf von Bildungskarrieren hingewiesen, sondern es wird auch auf die Wirkungsweise ausgewählter Regelungen eingegangen. Anhand verschiedener Beispiele aus dem deutschen Grundschulbereich wird illustriert, wie institutionelle Einflüsse an einzelnen Selektionspunkten wirken und so zu einem schlechteren schulischen Abschneiden von Kindern aus Migrantenfamilien beitragen können. Von großer Bedeutung ist dabei der Verweis auf die Möglichkeit der Kumulation von Nachteilen, wonach sich die negativen Folgen institutioneller Einflüsse an späteren Übergangspunkten weiter verstärken können. Ebenfalls wichtig erscheint, dass trotz des zentralen Interesses an der Organisationsebene der Schule immer wieder deutlich gemacht wird, dass es für eine Untersuchung der ablaufenden Prozesse notwendig ist, alle beteiligten Akteure zu berücksichtigen, also Schulen, Lehrkräfte, Familien und Kinder gleichermaßen. In all diesen Punkten lässt sich der Ansatz der institutionellen Diskriminierung ohne weiteres mit einer allgemeinen Erklärung ethnischer Unterschiede in den Bildungsverläufen verknüpfen, zum Beispiel mit den im Rahmen der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung vorgetragenen Überlegungen (vgl. Erikson und Jonsson 1996). An anderen Stellen scheint dies dagegen nicht immer möglich.

Ein zumindest unvollständiges Bild der Entstehung ethnischer Bildungsungleichheiten spiegelt sich im Rückschluss von bestehenden Bildungsunterschieden auf institutionelle Ursachen wider. Auch wenn das Hauptinteresse auf der Wirkungsweise institutioneller Rahmenbedingungen liegt, sollte darüber nicht außer Acht gelassen werden, dass diese im Vergleich zu anderen Größen nachweislich von nachgeordneter Bedeutung innerhalb einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten sind. Wie die inzwischen vorliegenden vielfältigen empirischen Arbeiten zu diesem Thema konsistent belegen, lassen sich die bestehenden Bildungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in erster Linie auf Unterschiede in der sozialen Herkunft bzw. auf die damit

verknüpften Bedingungen des schulischen Erfolgs zurückführen (Alba et al. 2004; Baumert und Schümer 2001; Müller und Stanat 2006; Kristen und Granato 2004; vgl. Abschnitt 4.2). Sobald die elterliche Bildung und die soziale Positionierung der Familie berücksichtigt werden, reduzieren sich die eingangs festgestellten Bildungsunterschiede ganz erheblich und lassen sich zum Teil sogar vollständig aufklären. Mit Blick auf die relative Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen impliziert dies, dass diesen keine Schlüsselrolle in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit zukommen kann. Dies heißt jedoch nicht, dass institutionelle Einflüsse irrelevant seien und folglich auch keine Bedeutung für die Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien besäßen. Vielmehr müssten, sofern sich das Interesse auf die Erklärung ethnisch unterschiedlicher Bildungsverläufe richtet, institutionelle Rahmenbedingungen zusätzlich zu anderen Bedingungen des Bildungserfolgs systematisch in eine solche Erklärung einbezogen werden. Letztlich ist also auch an dieser Stelle eine Verknüpfung mit einer allgemeinen Erklärung ethnisch unterschiedlicher Bildungsmuster möglich.

Im Gegensatz hierzu ergeben sich mit Blick auf die indirekte institutionelle Diskriminierung Diskrepanzen. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass sich Diskriminierungseffekte aufgrund einer undifferenzierten Gleichbehandlung von Kindern aus Migrantenfamilien und Gleichaltrigen ohne Zuwanderungshintergrund einstellen. Die Diskriminierung liegt nun beispielsweise darin, dass bei gleichen sprachlichen Leistungen auch ähnliche Beurteilungen erfolgen – Beurteilungen, bei denen die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen von Kindern aus Zuwandererfamilien unbeachtet bleiben. Bei dieser Argumentation steht nun nicht länger das askriptive Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit im Mittelpunkt, sondern eine damit korrelierte andere Charakteristik wie die Sprachkenntnis. Die Diskriminierung ist in dieser Perspektive also nicht unmittelbar an die ethnische Herkunft geknüpft, sondern über andere Merkmale vermittelt. Da die ethnische Zugehörigkeit jedoch mit einer Vielzahl von Einflussgrößen korreliert ist, sind die Vorgänge, die unter den Begriff der indirekten institutionellen Diskriminierung fallen, kaum abgrenzbar. Vertreter der ökonomischen Diskriminierungstheorien merken in diesem Zusammenhang an, dass immer dann, wenn das askriptive Merkmal über bestimmte Drittvariablen wirkt, wie hier im Beispiel über die Sprache, der Befund der Diskriminierung davon abhängig ist, ob man diese Drittvariablen kontrolliert oder nicht (Aigner und Cain 1977: 177). Aus diesem Grund wird an die ökonomischen Diskriminierungstheorien im engeren Sinne die Anforderung gestellt, dass sie Benachteiligungen sehr direkt mit dem jeweiligen askriptiven Merkmal in Verbindung bringen (Kalter 2003: 81). In dieser Perspektive scheiden deshalb mit der ethnischen Herkunft lediglich korrelierte Einflüsse als Quelle der Diskriminierung aus.

Ein weiteres Problem der Überlegungen zur indirekten institutionellen Diskriminierung betrifft das Argument, Gleichbehandlungen von Kindern unterschiedlicher Herkunft beinhalteten unter Umständen Diskriminierung. Neben normativen Einwänden (Wie sollen intersubjektiv nachvollziehbare Beurteilungskriterien festgelegt werden, die sich

nicht an der Anwendung gleicher Regeln und Standards orientieren?) ist auch eine sinnvolle empirische Überprüfung des Vorliegens von indirekter institutioneller Diskriminierung schwierig. Denn solange nicht genau festgelegt ist, welche individuellen Ausgangsunterschiede (ethnisch, kulturell, sozioökonomisch etc.) auf welche Art und Weise in den Selektionsentscheidungen der Schule berücksichtigt werden sollen, lässt sich im Grunde genommen vielerlei Handeln im schulischen Bereich, das sich an der Anwendung von gleichen Regeln auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler orientiert, als Diskriminierung deuten.

Weiterhin wird die indirekte institutionelle Diskriminierung mit Vorgängen in Verbindung gebracht, bei denen eine Transformation ethnischer Merkmale in negative Erziehungscharakteristika/-prognosen stattfindet. Dieser Aspekt ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam als hier, wenn auch nicht explizit, die ökonomische Sichtweise zutage tritt. Dies wird insbesondere in den qualitativen empirischen Arbeiten immer wieder deutlich. Beispielhaft wird in diesem Zusammenhang angeführt, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Beurteilung des Leistungsstands sprachliche Defizite von Kindern in die Einschätzung kognitiver Defizite transformieren (Gomolla 1998: 196). Das kognitive Leistungspotential der Kinder werde unterschätzt, weil aus Teilleistungsschwächen in der deutschen Sprache auf umfassende Lernbeeinträchtigungen geschlossen werde (ebd.). Damit wird vermutet, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Leistungseinschätzungen an den vergleichsweise schlechteren Sprachkenntnissen von Kindern aus Zuwandererfamilien orientieren und ihr Urteil deshalb nicht den tatsächlich vorhandenen, eventuell besseren Kompetenzen in anderen Schulfächern oder Leistungsbereichen entspricht. Das folgende Zitat verweist auf ein ähnlich gelagertes Beispiel: „Der Mangel an Unterstützung durch die Familie ist das inoffizielle, aber legitime Argument, das die Entscheidung rechtfertigt, eine Überweisungsempfehlung für die höhere Schule zu verweigern, sogar dann noch, wenn der formale Erfolg des [türkischen] Mädchens, etwa ausgedrückt durch Testergebnisse oder Noten, eine solche Empfehlung erlauben würde“ (Radtke 1996: 130). Hier wird unterstellt, dass die antizipierte Elternunterstützung ein wesentliches Kriterium bei der Eignungsempfehlung spielt und nicht die Leistungen der Schülerin (vgl. Gomolla 1998: 200). Gleiches gilt für die Feststellung: „Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich“ (Gomolla 2003: 104). In diesen Beispielen geht es um vermutete Ungleichbehandlungen durch die Lehrerinnen und Lehrer in Form von inadäquaten, der individuellen Leistung nicht angemessenen Einschätzungen und Bewertungen von Schülerkompetenzen und damit letztlich um Diskriminierungen im ökonomischen Sinne.

Zusammenfassend lässt sich dreierlei festhalten:

1. Im Zentrum der Überlegungen zur institutionellen Diskriminierung stehen spezifische, mit den institutionellen Rahmenbedingungen verknüpfte Mechanismen der

Entstehung ethnischer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Die Wirkungsweise institutioneller Regelungen ließe sich dabei prinzipiell als eine wichtige Randbedingung des Bildungserfolgs neben anderen in einer allgemeinen Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit berücksichtigen.

2. Das im Rahmen der Überlegungen zur indirekten institutionellen Diskriminierung vorgeschlagene Verständnis von Diskriminierung unterscheidet sich grundlegend von der ökonomischen Sichtweise, zum einen weil Gleichbehandlungen als Quelle der Diskriminierung benannt werden, zum anderen weil mit der ethnischen Herkunft lediglich korrelierte Merkmale mit Diskriminierung in Verbindung gebracht werden.
3. Die indirekte institutionelle Diskriminierung beinhaltet zwei sehr unterschiedliche Aspekte: Eine Kritik an der Gleichbehandlung von Kindern, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, sowie den Verweis auf Ungleichbehandlungen im ökonomischen Sinne, bei denen askriptive Merkmale als Grundlage für negative Leistungseinschätzungen herangezogen werden.

3. Zur Messung von Diskriminierung

Je nach verfolgter Perspektive können sich sowohl die Beurteilungen des Ausmaßes vorhandener Diskriminierung als auch die eingeschätzten Folgen für die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien unterscheiden. Dementsprechend muss bei der Frage nach der geeigneten Messung ethnischer Diskriminierungen in der Schule zwischen den jeweils angewandten Definitionen differenziert werden.

Der empirische Nachweis der institutionellen Diskriminierung, wie sie im vorangegangenen Abschnitt behandelt wurde, gestaltet sich insofern schwierig, als hierunter eine Vielzahl unterschiedlicher Vorgänge fallen, welche Ungleichbehandlungen genauso wie Gleichbehandlungen einschließen. Während das Vorliegen von Ungleichbehandlungen prinzipiell erfasst werden könnte,[3] ist die Frage, welche Arten von Gleichbehandlungen der indirekten institutionellen Diskriminierung zuzurechnen sind, nicht ohne weiteres zu beantworten. Hierfür müsste zunächst festgelegt werden, welche der Merkmale, die mit der ethnischen Herkunft korreliert sind, auf welche Weise in den Selektionsentscheidungen der Schulen berücksichtigt werden sollen. Wird also beispielsweise davon ausgegangen, dass die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen von Kindern aus Zuwandererfamilien beachtet werden müssten, so wären die Sprachkenntnisse einzubeziehen. Da im Prinzip eine Vielzahl solcher Drittvariablen berücksichtigt werden könnten, ist ohne eine weitergehende Präzisierung eine systematische empirische Prüfung kaum möglich. Die nachfolgende Darstellung beschränkt sich deshalb ausschließlich auf Diskriminierungen, bei denen Ungleichbehandlungen im Vordergrund stehen, die in sehr direkter Weise mit der ethnischen Herkunft verknüpft sind (vgl. Abschnitt 2.1).

Wie eingangs beschrieben, stehen in diesem Bericht zwei Fragen im Vordergrund: Zum einen soll untersucht werden, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß ethnische Diskriminierungen im deutschen Schulsystem praktiziert werden und zum anderen, welche Bedeutung dem Phänomen in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten im Vergleich zu anderen Größen zukommen könnte (vgl. Abschnitt 1). Letztlich lassen sich beide Fragestellungen nur anhand geeigneter quantitativer Studien beantworten. Qualitative Untersuchungen sind für die Klärung dieser Fragen deshalb ungeeignet, weil sie nur kleine Stichproben einbeziehen, die zudem nicht zufällig, sondern nach inhaltlichen Aspekten ausgewählt werden. Diese unsystematische Auswahl hat zur Folge, dass, anders als bei den großen Zufallsstichproben quantitativer Studien, von der

---

3 Bei der direkten institutionellen Diskriminierung ginge es um den Nachweis der Folgen, die sich aus der Anwendung spezifischer Regeln auf Kinder aus Zuwandererfamilien ergeben, bei der indirekten institutionellen Diskriminierung um den Nachweis der Transformation ethnischer Merkmale in negative Leistungseinschätzungen.

Stichprobe nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann. Deshalb lassen sich aus der qualitativen Befragung von Einzelfällen keine Aussagen darüber treffen, wie häufig Diskriminierungen im schulischen Bereich anzutreffen sind. Gleiches gilt für die zweite zentrale Fragestellung: Der relative Einfluss diskriminierender Praktiken auf den Bildungserfolg im Vergleich zu anderen Einflussgrößen kann nur dann statistisch analysiert werden, wenn die Stichprobe Rückschlüsse auf die untersuchten Zusammenhänge in der Grundgesamtheit erlaubt, wenn sie also auf einer ausreichend großen Zufallsauswahl von Fällen beruht. Deshalb richtet sich das Interesse an dieser Stelle auf Methoden, welche sich für eine Klärung dieser Fragen eignen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Analyse von Befragungsdaten (Abschnitt 3.1). Aber auch Daten aus Labor- und Feldexperimenten (Abschnitt 3.2) spielen bei der Messung von Diskriminierungen im schulischen Bereich eine wichtige Rolle (vgl. Blank et al. 2004: 71ff.).

3.1 Fortbestehen ethnischer Effekte nach Kontrolle relevanter Drittvariablen

In statistischen Analysen von Befragungsdaten wird das Vorliegen von Diskriminierung hypothetisch abgeleitet, wenn die ethnischen Herkunftskategorien signifikant bleiben, nachdem andere für relevant erachtete Faktoren kontrolliert wurden. In diesen Fällen wird von verbleibenden Unterschieden zwischen den Mitgliedern verschiedener Gruppen auf Diskriminierung als Ursache geschlossen. Allerdings kann man selten sicher sein, dass alle relevanten Faktoren berücksichtigt wurden und das Modell damit korrekt spezifiziert ist (vgl. Aigner und Cain 1977: 177). Deshalb bleibt der Rückschluss von verbleibenden ethnischen Effekten auf Diskriminierung weitgehend hypothetisch (Alba et al. 1994: 212).

Weiterhin lässt sich in diesem Zusammenhang einwenden, dass auch die Kontrollvariablen, die in den Modellen berücksichtigt werden, eine ethnische Verzerrung enthalten könnten und in diesem Fall keine valide Einschätzung des Phänomens ermöglichen. Beispielsweise könnte dies bei der Verwendung standardisierter Leistungstests, die nicht speziell auf ethnisch unterschiedliche Herkunftsgruppen ausgerichtet sind, der Fall sein (Holzer und Ludwig 2003: 1153). Außerdem besteht die Möglichkeit, dass die kontrollierten Drittvariablen selbst durch Diskriminierungen beeinflusst sind (ebd.). Ein Beispiel hierfür läge vor, wenn die einbezogene berufliche Stellung eines Elternteils unter anderem durch Arbeitgeberdiskriminierungen bei der Einstellung bestimmt wurde. Allerdings handelt es sich bei diesen Aspekten um vorgelagerte Einflüsse, die für die Feststellung des Vorliegens gegenwärtiger Diskriminierung nicht unmittelbar relevant sind (vgl. Neal und Johnsson 1996). Auch wenn der indirekte Nachweis der Diskriminierung über die Kontrolle von Drittvariablen insbesondere in Anbetracht der möglichen Unvollständigkeit der berücksichtigten Merkmale letztendlich nicht ausreichend ist, gilt gleichzeitig, dass, solange der statistische Einfluss der ethnischen Herkunft nicht eliminiert werden kann, das Vorliegen von Diskriminierung plausibel bleibt.

Insbesondere hinsichtlich der hier angesprochenen Fragen nach dem Ausmaß und der Relevanz von Diskriminierungen im Schulsystem erscheint die Analyse von Befragungsdaten von großer Bedeutung. Dies sei abschließend anhand einer gerade für den Bildungsbereich besonders nahe liegenden Anwendung dieses Verfahrens illustriert (vgl. Abschnitt 4.1). Hierbei werden standardisierte Leistungsmessungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen eingesetzt und als objektive, von den Einschätzungen der Lehrkräfte unabhängige Leistungsindikatoren, genutzt. Über die Berücksichtigung der Testergebnisse lässt sich feststellen, ob die schulischen Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern (in Form von Noten, Übergangsempfehlungen, Zuweisungen zu unterschiedlichen Leistungszügen, Versetzungen, Gutachten etc.) durch die ethnische Herkunft beeinflusst werden oder ob hierfür die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den jeweils relevanten Fähigkeitsbereichen ausschlaggebend sind. Lassen sich in den Einschätzungen der Lehrkräfte auch nach Kontrolle der individuellen Testergebnisse systematische Verzerrungen für bestimmte Gruppen nachweisen, so könnte dies als Hinweis auf ethnische Diskriminierung in den Lehrerbeurteilungen gedeutet werden (vgl. Holzer und Ludwig 2003).

3.2 Experimente

Labor- und Feldexperimente stellen eine weitere Option zur Messung von ethnischen Diskriminierungen im schulischen Bereich dar. Laborexperimente eignen sich beispielsweise um herauszufinden, ob sich bei Lehrerinnen und Lehrern ethnisch verzerrte Einstellungen feststellen lassen (vgl. Holzer und Ludwig 2003: 1164). Mit ihnen verbindet sich dabei insbesondere die Möglichkeit, subtilere Mechanismen der Diskriminierung abzubilden (vgl. Schofield 2006). Gleichzeitig sind sie jedoch weniger für eine Abschätzung der Folgen von Diskriminierungen auf Aggregatebene geeignet. Über den experimentellen Nachweis von Diskriminierung lassen sich deshalb kaum Aussagen zum Ausmaß und den Folgen von Diskriminierungen im schulischen Bereich treffen.

Feldexperimente werden bislang vor allem zur Messung von Diskriminierungen beim Zugang zum Wohnungs- und Arbeitsmarkt eingesetzt. Im Vergleich zu den Laborexperimenten ist die experimentelle Kontrolle unter Feldbedingungen zwar nur eingeschränkt möglich, allerdings lassen die Ergebnisse eher Rückschlüsse auf Aggregatebene zu. Auch wenn diese Methode im schulischen Bereich derzeit noch kaum angewandt wird, könnte sie je nach Ausgestaltung des Schulsystems eventuell auch hier sinnvoll genutzt werden (vgl. Holzer und Ludwig 2003: 1165-1166; zur Kritik vgl. Heckman 1998). Beispielsweise ließen sich in Systemen, in denen neue Schülerinnen und Schüler von den Schulen anhand ihrer bisherigen Zeugnisse oder Testergebnisse ausgewählt werden, unter die tatsächlichen Bewerberinnen und Bewerber fiktive mischen, die sich bis auf den ethnischen Hintergrund nicht von anderen Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Hierüber könnte geprüft werden, ob bei der Zuweisung auch andere Kriterien als reine Leistungsaspekte eine Rolle spielen. Im deutschen Schulsystem bietet sich eine solche Anwendung jedoch nicht unmittelbar an, da die vermutlich wichtigste Selekti-

onsentscheidung am Ende der Grundschulzeit von den Verantwortlichen in den Grundschulen über die Bildungsempfehlungen maßgeblich beeinflusst wird und nicht von den Entscheidungsträgern in den aufnehmenden Sekundarschulen. Insofern eignen sich für die Messung von Diskriminierung im deutschen Kontext wohl eher Experimente sowie Analysen von Befragungsdaten.

4. Empirische Studien

Die bislang vorliegenden empirischen Ergebnisse zu ethnischen Diskriminierungen im deutschen Schulsystem gehen zumeist auf Studien zurück, in denen zunächst andere inhaltliche Aspekte als die Diskriminierung im Vordergrund standen. Die vorliegenden Analysen sind deshalb nicht immer auf das Phänomen zugeschnitten.

Die folgende Überblicksdarstellung beschränkt sich auf quantitative Studien, welche Aussagen über das Ausmaß und die Folgen der Diskriminierung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Vergleich zur Bevölkerung ohne Zuwanderungshintergrund zulassen. Im ersten Teil wird untersucht, ob sich ethnische Diskriminierungen in den Beurteilungen von Lehrkräften finden lassen (Abschnitt 4.1). Von Interesse ist dabei das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern wie es sich in Leistungseinschätzungen niederschlägt. Andere Bereiche wie Unterschiede in den Wahrnehmungen oder Erwartungen, welche die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern entgegenbringen, können dagegen nicht behandelt werden. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der ethnischen Diskriminierung in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten im Vergleich zu anderen Einflussgrößen empirisch zukommen könnte (Abschnitt 4.2).

4.1 Ethnische Diskriminierungen in den schulischen Beurteilungen?

Eine aussagekräftige Möglichkeit zum Nachweis von ethnischen Diskriminierungen in der Schule bieten Studien, in denen standardisierte Leistungsmessungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen mit den Beurteilungen von Lehrerinnen und Lehrern verglichen werden (vgl. Abschnitt 3.1). Über eine Berücksichtigung der Testwerte, welche losgelöst von den Lehrereinschätzungen als Indikatoren für die Fähigkeiten der Kinder in bestimmten Bereichen herangezogen werden, soll festgestellt werden, ob die Lehrerinnen und Lehrer ihre Beurteilungen, zum Beispiel in Form von Noten oder Schullaufbahnempfehlungen, allein an den Leistungen der Kinder festmachen oder ob dabei auch deren ethnische Herkunft eine Rolle spielt. Lassen sich in den Einschätzungen der Lehrkräfte auch nach Kontrolle der individuellen Testergebnisse systematische Verzerrungen für bestimmte Gruppen nachweisen, so könnte dies als Hinweis auf ethnische Diskriminierung gedeutet werden.

Bevor nun genauer auf die einzelnen Studien eingegangen wird, sei auf verschiedene Aspekte verwiesen, die bei der Einschätzung der Ergebnisse und dabei insbesondere beim Vergleich unterschiedlicher Studien zu berücksichtigen sind. Zunächst muss bei der Interpretation der Studien darauf geachtet werden, welche Instrumente jeweils zur Leistungsmessung herangezogen werden. Dies ist wichtig, weil je nach eingesetzten Instrumenten stärkere bzw. schwächere Übereinstimmungen mit den Beurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer zu erwarten sind. Beispielsweise ergibt sich aus der Verwen-

dung von Testinstrumenten, welche an den Lehrplänen ausgerichtet sind, eine höhere Übereinstimmung mit den Lehrerbeurteilungen als bei Leistungsmessungen, die unabhängig vom Lehrplan bestimmte Kompetenzen erfassen. Zweitens ist zu berücksichtigen, welche Beurteilungen jeweils betrachtet werden, ob also Einschätzungen in Form von Noten, von Übergangsempfehlungen oder von anderen Kriterien einbezogen werden. Drittens werden teilweise unterschiedliche Altersgruppen bzw. unterschiedliche Etappen in der Bildungslaufbahn herausgegriffen. Viertens werden die Ergebnisse nicht immer nach einzelnen ethnischen Herkunftsgruppen differenziert ausgewiesen, sondern werden zum Teil zusammengefasst dargestellt. Außerdem können zur Identifikation der jeweiligen ethnischen Gruppen nicht immer dieselben Merkmale herangezogen werden. Fünftens werden in den Analysen zumeist unterschiedliche Variablen einbezogen. Auch dies erschwert einen Vergleich der Ergebnisse unterschiedlicher Studien. Dabei ist nicht zuletzt die Qualität der Daten zu den Beurteilungen durch die Lehrkräfte in Betracht zu ziehen. So sind Angaben zu den Noten, die direkt aus den Unterlagen der Schulen erfasst werden (z.B. bei LAU) vermutlich zuverlässiger als Selbstauskünfte von Schülerinnen und Schülern (z.B. bei PISA).

Im nachfolgenden Überblick zu den derzeit für Deutschland verfügbaren Ergebnissen werden Studien herangezogen, die sich auf das Ende der Grundschulzeit richten. Im deutschen Bildungssystem werden an diesem frühen Verzweigungspunkt vielfach die entscheidenden Weichen für den weiteren Verlauf der Bildungskarriere gestellt. Einmal eingeschlagene Bildungswege legen dabei nicht nur weitgehend fest, welche Optionen an den nachfolgenden Übergängen im Schulsystem zur Verfügung stehen, sie sind auch zu einem späteren Zeitpunkt in der Regel nicht ohne weiteres revidierbar. Nachteile, die aus ethnischen Diskriminierungen an dieser frühen Schnittstelle im Bildungsverlauf resultieren, könnten die Bildungschancen von Kindern aus Zuwandererfamilien über eine Strukturierung der weiteren Bildungslaufbahn nachhaltig beeinflussen.

Für den deutschen Grundschulbereich lassen sich in diesem Zusammenhang vor allem zwei wichtige Studien ausmachen: die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; vgl. Bos et al. 2003, 2004a; Abschnitt 4.1.1) sowie die Hamburger Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU; vgl. Lehmann und Peek 1997; Lehmann et al. 1998, 1999, 2002, 2004; Abschnitt 4.1.2). Zusätzlich sollen erste Ergebnisse aus dem Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ vorgestellt werden (vgl. Kristen 2006; Abschnitt 4.1.3).

4.1.1 IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

In der 2001 durchgeführten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wurden die Lesekompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschülern der vierten Jahrgangsstufe erfasst (für Deutschland n=7.633). Zusätzlich wurden in der nationalen Erweitungsstudie (IGLU-E) die Fähigkeiten in Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreibung und Aufsatz erhoben (n=5.943; vgl. Bos et al. 2003; 2004a). Neben

den Leistungsmessungen sind auch Informationen zu den Beurteilungen der Kinder durch die Lehrkräfte verfügbar. Hierzu gehören insbesondere die Noten in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie die Schullaufbahnempfehlung für einen der verschiedenen Bildungszweige der Sekundarstufe I. Die Bildungsempfehlung wurde über eine an die Lehrkräfte gerichtete Frage operationalisiert: „Welche der folgenden Schullaufbahnen würden Sie für den Schüler/die Schülerin empfehlen?“

Mit den IGLU Daten kann analysiert werden, ob sich die Kompetenzmessungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen in den Noten bzw. den Bildungsempfehlungen niederschlagen oder ob sich für Kinder aus Migrantenfamilien dabei systematische Nachteile (bzw. Vorteile) ergeben. Die in diesem Zusammenhang veröffentlichten Ergebnisse des nationalen IGLU-Konsortiums finden sich in den Tabellen 1 und 2 (vgl. Bos et al. 2004b: 191-228).

Tabelle 1: Relative Chancen auf eine Realschul- und Gymnasialempfehlung (odds ratios)[4]

	Realschule versus Hauptschule				*Gymnasium versus Hauptschule*			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Migrationsstatus der Familie								
beide Elternteile in D geboren	2.73	2.43	1.83	1.73	4.69	3.27	2.11	1.66
ein Elternteil in D geboren	1.55	1.43	ns	ns	2.14	1.65	ns	ns
kein Elternteil in D geboren	Referenzgruppe (odds ratio = 1)							

Anmerkung: nur statistisch signifikante Befunde ausgewiesen ($p < .05$); abhängige Variable: Bildungsgang; Modell I und V: ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell II und VI: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit; Modell III und VII: Kontrolle von Lesekompetenz; Modell IV und VIII: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz.

Quelle: Bos et al. 2004b: 211 [Daten: IGLU-Germany; IEA: Progress in International Reading Literacy Study]

Tabelle 1 zeigt die relativen Chancen (odds ratios) eines Kindes, eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung anstelle einer Hauptschulempfehlung zu erhalten. Im Ausgangsmodell I wird zunächst nur der Migrationsstatus berücksichtigt. In den Modellen II bis IV werden nacheinander die Schichtzugehörigkeit sowie die Lesekompetenz und schließlich alle drei Faktoren gemeinsam einbezogen. Die Ergebnisse verweisen auf deutliche Nachteile für Kinder aus Zuwandererfamilien. Ihre Chancen, eine Übergangsempfehlung für die Realschule oder das Gymnasium zu erhalten, sind gegenüber den Chancen von Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren sind, auch bei gleichen

4 Die odds ratios geben an, welche Chancen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit zwei in Deutschland geborenen Elternteilen bzw. aus Familien mit einem in Deutschland geborenen Elternteil im Vergleich zu Jugendlichen aus Migrantenfamilien auf den Besuch einer Realschule bzw. eines Gymnasiums im Vergleich zur Hauptschule haben. Werte, die kleiner als eins ausfallen, verweisen dabei auf geringere Chancen auf den Besuch einer der beiden höheren Schulformen, Werte, die größer als eins ausfallen, auf entsprechend erhöhte Chancen.

Leseleistungen und derselben sozialen Schichtzugehörigkeit deutlich vermindert (Modell IV).

Allerdings lässt sich aus diesem Ergebnis nicht unmittelbar schlussfolgern, dass die Lehrkräfte Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich beurteilen. Denn für die Bildungsempfehlung sind nicht nur die Leseleistungen, sondern die Fähigkeiten im Deutschen insgesamt genauso wie die Ergebnisse im Fach Mathematik relevant. Dies bedeutet, dass für eine adäquate Vorhersage der Schullaufbahnempfehlung alle wichtigen Leistungsbereiche einbezogen werden müssten. Erst anschließend können Aussagen über mögliche ethnische Verzerrungen in den Lehrerbeurteilungen getroffen werden. Da IGLU-E Leistungsmessungen sowohl im Lesen als auch in Rechtschreibung, Aufsatz und in Mathematik enthält, könnte eine solche Analyse durchgeführt werden. Eine analoge Vorgehensweise könnte für die Notenvergabe gewählt werden.

Tabelle 2: Einflüsse ausgewählter Variablen auf die Schullaufbahnempfehlung (standardisierte Regressionskoeffizienten)

	IX
Kompetenzen	
Testleistung Lesen	.06***
Testleistung Mathematik	.03*
Kognitive Fähigkeiten	.06***
Schulnahe Kriterien	
Deutschnote	-.43***
Mathematiknote	-.31***
Anstrengungsbereitschaft	.05***
Leistungsangst	-.02*
Soziale Merkmale	
Schülergeschlecht	-.02*
Migrationsstatus	.02*
Sozioökonomischer Status	.12***
R^2	.68

*Anmerkung: *** p < .01; ** p < .05; * p < .1; abhängige Variable: Schullaufbahnempfehlung (0=Hauptschule, 1=Realschule, 2=Gymnasium); Kodierung der Variablen: Schülergeschlecht 0=Jungen, 1=Mädchen; Migrationsstatus der Familie 0=kein Elternteil im Ausland geboren, 1=ein Elternteil im Ausland geboren; 2=beide Elternteile im Ausland geboren.*

Quelle: Bos et al. 2004b: 217 [Daten: IGLU-Germany; IEA: Progress in International Reading Literacy Study]

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse einer weiteren Analyse. Hier werden Leistungsmessungen in den zentralen Kompetenzbereichen Mathematik und Lesen (lediglich Rechtschreibung und Aufsatz bleiben unberücksichtigt), Noten, psychologische Merkmale und die Herkunftsvariablen zur Schichtzugehörigkeit und zum Migrationshintergrund einbezogen. In diesem Modell findet sich sogar ein geringfügiger positiver Effekt für Kinder aus Zuwandererfamilien. Die Resultate belegen damit, dass es kaum noch ins

Gewicht fällt, ob ein Kind aus einer Familie mit Migrationsgeschichte stammt (Bos et al. 2004b: 218). Dies wiederum scheint nahe zu legen, dass keine ethnischen Diskriminierungen bei der Aussprache der Schullaufbahnempfehlung vorliegen. Allerdings kann auch diese Schlussfolgerung nicht ohne Einschränkung gezogen werden. Denn mit den Noten werden zentrale Beurteilungskriterien der Lehrkräfte als unabhängige Variablen berücksichtigt. Bereits die Notenvergabe könnte jedoch durch Diskriminierungen beeinflusst worden sein. Insofern ist abschließende Einschätzung an dieser Stelle nicht möglich.

Da sich die IGLU Studie in besonderer Weise zur Untersuchung der hier interessierenden Fragestellung eignet, könnten einige der noch offenen Fragen anhand weiterer Analysen beantwortet werden. Hierbei wären vor allem die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Einflüsse der Testleistungen auf die Noten und auf die Bildungsempfehlung sollten jeweils getrennt untersucht werden. Zusätzlich ließe sich analysieren, ob sich die Notenvergabe in den Bildungsempfehlungen niederschlägt (analog zu Tabelle 2). Eine solche Vorgehensweise würde es erlauben, schrittweise den Zusammenhang zwischen Leistungen und Noten und schließlich die daraus resultierenden Schullaufbahnempfehlungen zu untersuchen.
- In die Analysen müssten jeweils alle für die Bildungsempfehlung relevanten Testbereiche einbezogen werden: Lesen, Rechtschreibung, Aufsatz, Mathematik und eventuell die kognitiven Grundfähigkeiten.
- Schließlich sollte der Migrationshintergrund weiter differenziert werden (soweit dies die Fallzahlen und die im Datensatz enthaltenen Informationen zulassen). Dies ist unerlässlich, da sich ethnische Diskriminierung auf bestimmte Gruppen beschränken und eine zusammengefasste Betrachtung Unterschiede in den Beurteilungen verdecken könnte. Mit den Daten der IGLU Studie ließe sich beispielsweise eine Unterscheidung anhand der Familiensprache treffen (vgl. Bos et al. 2003: 276-280).

4.1.2 LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung)

Die Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – LAU“ dokumentiert die Lernstände, Lernentwicklungen und schulbezogenen Einstellungen von nahezu allen Hamburger Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern des Schuljahres 1996/97 sowie von den später in diesen Jahrgang eingetretenen Schülerinnen und Schülern. Sie begann 1996 mit dem Ende der Grundschulzeit (LAU 5, Lehmann und Peek 1997) und wurde jeweils im Abstand von zwei Schuljahren fortgeführt: LAU 7: 1998/99 (Lehmann et al. 1998, 1999); LAU 9: 2000/01 (Lehmann et al. 2002); LAU 11:

2002/03 (Lehmann et al. 2004).[5] Die unterschiedlichen Erhebungen beinhalten neben den im Mittelpunkt stehenden standardisierten Leistungsmessungen Informationen zum ethnischen und sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie zu den Beurteilungen durch die Lehrkräfte.

Die erste Erhebung, LAU 5, richtete sich auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I und konzentrierte sich auf ausgewählte Aspekte der Lernausgangslage (n=13.099; Lehmann und Peek 1997). Die verwendeten Schulleistungstests umfassen die Bereiche Lesen, Sprachverständnis, Rechtschreibung und Mathematik. Außerdem wurde ein nonverbaler Test zur Erfassung schlussfolgernden Denkens verwendet, der vom Grad der Beherrschung der deutschen Sprache weitgehend unabhängig ist (ebd., S. 12). Ebenfalls bedeutsam sind die aus den Schulakten erfassten Angaben zu den Noten, der ausgesprochenen Schullaufbahnempfehlung, der Nationalität und einigen anderen Aspekten (ebd., S. 13). Auch mit dieser Studie lässt sich untersuchen, ob ethnische Verzerrungen in den Beurteilungen der Lehrkräfte festzustellen sind.

Lehmann und Peek (1997: 85) berichten in diesem Zusammenhang, dass Kinder aus Migrantenfamilien (hier nach dem Kriterium der Staatsbürgerschaft betrachtet) im Vergleich zu deutschen Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern etwas besser im Fach Mathematik zensiert werden als es ihre Testleistungen nahe legen. Für das Fach Deutsch trifft dies dagegen nicht zu. Leider werden die entsprechenden Koeffizienten bzw. Modelle an dieser Stelle nicht berichtet. Für die Bildungsempfehlung wird gezeigt, dass der Testwert, bei dem die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, bei über 50% liegt, für Kinder aus Zuwandererfamilien geringer ist als für deutsche Kinder (vgl. ebd., S. 89-90). Daraus schließen die Autoren, dass der von den Lehrkräften für Migranten angelegte Standard niedriger ausfällt als für die deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Erstere erhielten damit einen gewissen Bonus seitens der Schule (ebd., S. 90). Allerdings ist zu beachten, dass diese Standards lediglich für die Gymnasialempfehlung spezifiziert werden, nicht jedoch für die darunter angesiedelten Bildungsgänge.

In zusätzlichen unveröffentlichten Analysen zeigt Lehmann für die 7. Realschulklassen, dass Kinder anderer Nationalitätengruppen bei gleichen Mathematiknoten niedrigere Fachleistungen aufweisen als deutsche (vgl. Tabelle 3, Modell II). Allerdings stellen sich bereits die im Ausgangsmodell I aufgeführten geringfügigen Nachteile für Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Vergleich zu Deutschen als nicht statistisch signifikant heraus. Dennoch ist es beachtenswert, dass sich das Vorzei-

5 Alle Berichte finden sich unter: http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau (Stand: 27.9.2006).

chen des Nationalitäteneffekts nach Kontrolle der Testwerte umkehrt und somit eine geringfügig vorteilhaftere Beurteilung von Kindern aus Zuwandererfamilien signalisiert.

Tabelle 3: Einflüsse auf die Mathematiknote (standardisierte Regressionskoeffizienten)

	I	II
Nationalität (Ref. Deutsch)		
andere Nationalität	.014	-.040
Leistungsmessung		
Mathematik		-.421*

*Anmerkung: * p < .01; abhängige Variable: Mathematiknote.*
Quelle: Lehmann 2005: unveröffentlichte Analysen [Daten: LAU 7]

Auch die nachfolgenden Erhebungen (LAU 9 und LAU 11) enthalten Informationen zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, zur Nationalität bzw. dem Migrationshintergrund sowie zu den Lehrerbeurteilungen in Form von Noten (vgl. Lehmann et al. 2002; 2004). Dementsprechend ließen sich auch hier ähnliche Analysen zur Notengebung durchführen. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es sich bei der LAU Studie um eine reichhaltige Längsschnittdatenquelle handelt, die zu einer vertiefteren Untersuchung ethnischer Diskriminierung in den Lehrerbeurteilungen herangezogen werden könnte.

4.1.3 DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“

Als weitere Datenquelle kann auf eine Teilstudie des DFG-Projekts „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ zurückgegriffen werden, welche im Rahmen einer Studie zur ersten Übergangsentscheidung von türkischstämmigen Familien im Vergleich zur deutschen Bevölkerung ohne Zuwanderungshintergrund konzipiert war (vgl. Kristen 2006). Darin wurden die Kompetenzen von Viertklässerinnen und Viertklässlern in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen anhand standardisierter Leistungstests erfasst. Neben Messinstrumenten, für deren erfolgreiche Bearbeitung deutsche Sprachkenntnisse erforderlich sind, wurden auch Testinstrumente eingesetzt, die keine spezielle Sprachkompetenz voraussetzen. Ergänzend zu den Leistungsmessungen erstellten die Klassenlehrerinnen und -lehrer Listen mit den Noten der Kinder in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik sowie der ausgesprochenen Schullaufbahnempfehlung. Außerdem erteilten sie Auskunft zur Nationalität. Allerdings ließen sich über die Klassenlisten, in denen lediglich die Staatsbürgerschaft verzeichnet war, weder eingebürgte Kinder aus Zuwandererfamilien noch Aussiedler gesondert identifizieren. Deshalb wird der Anteil von Kindern mit Zuwanderungshintergrund unterschätzt. Die Fallzahlen ermöglichen eine Unterscheidung zwischen deutschen, türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern. Alle übrigen Nationalitäten werden zusammengefasst betrachtet.

Die Studie wurde gegen Ende des Schuljahres 2000/01 an sechs Mannheimer Grundschulen durchgeführt. Um zu gewährleisten, dass türkische Schülerinnen und Schüler bereits in der Vorstudie in ausreichend großer Anzahl vertreten sind, wurden Schulen mit vergleichsweise hohen Anteilen türkischer Kinder einbezogen. Diese unsystematische Auswahl einzelner Schulen hat zur Folge, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Datensatz überrepräsentiert sind. Gleichzeitig ist zu beachten, dass sich türkische Kinder aufgrund der ausgeprägten ethnischen Segregation im deutschen Grundschulbereich typischerweise in Schulen mit hohen Migrantenanteilen befinden.[6] Insofern lässt sich vermuten, dass die Stichprobe eine zumindest für diese Gruppe durchaus typische Verteilung widerspiegelt.

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, ob ethnische Unterschiede in der Notenvergabe auch nach Berücksichtigung der Testleistungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen festzustellen sind. Anschließend werden die Ergebnisse für die Schullaufbahnempfehlung besprochen.

Einflüsse auf die Notenvergabe

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse verschiedener linearer Regressionsmodelle, in denen nacheinander Einflüsse auf die Mathematik- und auf die Deutschnote untersucht werden. Für jedes Modell sind in der ersten Ergebnisspalte die Regressionskoeffizienten angegeben und in der zweiten die dazugehörigen robusten Standardfehler. Im ersten Modell wird zunächst nur die ethnische Herkunft berücksichtigt. Die Beta-Koeffizienten verweisen auf ausgeprägte Nachteile für türkische und italienische Kinder. Ihre Resultate im Fach Mathematik fallen um etwa eine halbe Note schlechter aus als die ihrer deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Bezieht man zusätzlich die Testergebnisse in den verschiedenen Leistungsbereichen ein (Modell II), so reduzieren sich die eingangs festgestellten ethnischen Nachteile deutlich, und die noch verbleibenden Unterschiede sind nicht mehr statistisch signifikant. Die ethnische Zugehörigkeit hat somit keinen eigenständigen Einfluss auf die Notenvergabe im Fach Mathematik.

Für die Deutschnote sind im Ausgangsmodell III noch ausgeprägtere ethnische Unterschiede festzustellen als zuvor bei der Mathematiknote. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Kinder aus Zuwandererfamilien häufiger mit Sprachproblemen konfrontiert sind. Die Deutschnoten türkischer und italienischer Kinder fallen im Schnitt um fast eine dreiviertel Note schlechter aus als die deutscher Kinder. Bezieht man zusätzlich die Testergebnisse in die Analyse ein (Modell IV), so reduzieren sich auch hier die Nationa-

6 Im Schuljahr 2000/01 hätten in Mannheim 48% aller türkischen Kinder die Grundschule wechseln müssen, um eine Gleichverteilung mit deutschen Kindern über die 34 Grundschulen der Stadt zu erzielen (eigene Berechnung des Dissimilaritätsindex; Quelle: Schulverwaltungsamt Mannheim, Amtliche Schuldaten 2000/01).

litäteneffekte ganz erheblich. Allerdings bleiben für türkische und italienische Kinder bei der Deutschnote geringfügig ausgeprägtere Unterschiede bestehen als zuvor bei der Mathematiknote. Bei gleichen Leistungen in den verschiedenen Testteilen schneiden sie um etwa eine viertel Note schlechter ab als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Unterschiede erweisen sich in den Analysen zwar als nicht statistisch signifikant, allerdings muss die Signifikanz in Anbetracht der geringen Fallzahlen, insbesondere für die Gruppe der italienischen Kinder, vorsichtig bewertet werden. Insofern stellt sich die Frage, ob der verbleibende ethnische Nachteil bei der Deutschnote als Hinweis auf Diskriminierung zu deuten ist.

Tabelle 4: Einflüsse auf die Mathematik- und Deutschnote (Regressionskoeffizienten)

	Mathematiknote				Deutschnote			
	I		II		III		IV	
	B	*se*	*B*	*se*	*B*	*se*	*B*	*se*
Nationalität (Ref. Deutsch)								
Türkisch	.57*	.22	.17	.16	.72**	.14	.24	.09
Italienisch	.64	.33	.22	.22	.79**	.16	.30	.14
Sonstige	.10	.21	-.05	.15	.36	.21	.21	.16
Testwerte								
verbal (KFT 4 R verbal 1)			-.05*	.01			-.07**	.01
mathematisch (KFT 4 R quantitativ 3)			-.13***	.01			-.06**	.01
sprachfrei I (CPM)			-.03*	.01			-.01	.01
sprachfrei II (HIT 3-4 Reproduktionen)			-.05**	.01			-.04*	.01
Konstante	2.78	.19	6.12	.29	2.97	.17	5.31	.27
R^2	.07		.40		.12		.37	

*Anmerkung: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; abhängige Variable: Mathematiknote, Deutschnote; robuste Schätzung der Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster (Schulen); n=387. Bei den Tests zur Leistungsmessung (KFT, CPM, HIT) handelt es sich um Intelligenztests.*

Quelle: Kristen 2006: 89 [Daten: Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“]

Ein solcher Rückschluss erscheint an dieser Stelle verfrüht, weil das eingesetzte sprachliche Instrument für den verbleibenden ethnischen Effekt verantwortlich sein könnte. Der verbale Test erfasst ausschließlich den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler, nicht aber andere für die Deutschnote relevante Aspekte wie beispielsweise Kenntnisse der deutschen Grammatik und Rechtschreibung oder das Schreiben von Aufsätzen. Damit bildet es die Leistungen der Kinder im Deutschen nur unzureichend ab. Die vergleichsweise schlechtere Benotung von Kindern aus Migrantenfamilien im Schulfach Deutsch könnte aus dieser Unvollständigkeit resultieren. Bezöge man also zusätzliche Messinstrumente ein, die andere sprachliche Aspekte abdecken, dann schwächten sich die noch bestehenden ethnischen Nachteile eventuell weiter ab. Mit anderen Wor-

ten müsste vor einer abschließenden Einschätzung geeignetere Messinstrumente zur Erfassung der Fertigkeiten im Deutschen eingesetzt werden.

Gegen einen unmittelbaren Rückschluss auf Diskriminierungen bei der Notenvergabe spricht aber auch, dass sich der ethnische Nachteil nur an der Deutschnote, nicht aber an der Note im Fach Mathematik festmachen lässt. Geht man davon aus, dass die beobachteten ethnischen Unterschiede die Folge von Diskriminierungen sind, so würde dies bedeuten, dass die Lehrerinnen und Lehrer Kinder mit Migrationshintergrund nur in bestimmten Fächern diskriminieren, sich in anderen Fächern dagegen an das meritokratische Prinzip halten. Warum die Lehrkräfte allerdings eine solche gezielte fächerspezifische Diskriminierung betreiben sollten, müsste zusätzlich begründet werden.

Einflüsse auf die Schullaufbahnempfehlung

Tabelle 5 enthält die Ergebnisse der verschiedenen multinomialen Regressionsanalysen für die Schullaufbahnempfehlung mit den drei Ausprägungen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In den Modellen werden für jede unabhängige Variable jeweils zwei Koeffizienten gleichzeitig geschätzt: das (logarithmierte) Chancenverhältnis, eine Empfehlung für die Realschule versus die Hauptschule zu erhalten, sowie das Chancenverhältnis, eine Empfehlung für das Gymnasium versus die Hauptschule zu erhalten. Hieraus ergibt sich gleichzeitig das Chancenverhältnis für die dritte Merkmalskombination: die Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums versus der Realschule. In der Tabelle werden die logistischen Regressionskoeffizienten für die inhaltlich bedeutsamen Vergleichspaare ausgegeben: ‚Realschule versus Hauptschule' sowie ‚Gymnasium versus Realschule'. Daneben sind die odds ratios und darunter in Klammern die robusten Standardfehler aufgeführt.

Modell V beschreibt zunächst die Ausgangssituation für türkische Kinder im Vergleich zu den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern. Auch hier lassen sich zunächst deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen ausmachen, wonach die Chancen türkischer Kinder auf eine Empfehlung für einen der beiden höheren Bildungszweige geringer ausfallen als die gleichaltriger Deutscher. Allerdings ist dieser Zusammenhang nur für die Kontrastierung zwischen den beiden höheren Bildungsgängen ‚Gymnasial- versus Realschulempfehlung' statistisch signifikant.

Tabelle 5: Einflüsse auf die Schullaufbahnempfehlung (logistische Regressionskoeffizienten, odds ratios)

	V				VI				VII			
	RS/HS		Gym/RS		RS/HS		Gym/RS		RS/HS		Gym/RS	
	B	*exp(B)*	*B*	*exp(B)*	*B*	*exp(B)*	*B*	*exp(B)*	*B*	*exp(B)*	*B*	*exp(B)*
Nationalität (Ref. Deutsch)												
Türkisch	-.75 (.50)	.47	-.78 (.35)	.46*	-.63 (.44)	.53	.21 (.44)	1.23	-.33 (.32)	.72	-.11 (.87)	.90
Sonstige	-.21 (.51)	.81	-.93 (.62)	.40	-.16 (.44)	.85	-.53 (.59)	.59	.27 (.51)	1.32	-1.27 (.68)	.28
Testwerte												
verbal					.06 (.05)	1.06	.15 (.05)	1.16**				
math.					.23 (.04)	1.26***	.09 (.05)	1.09				
sprachfrei I					-.03 (.03)	.97	.19 (.09)	1.21*				
sprachfrei II					.07 (.05)	1.08	.02 (.07)	1.02				
Noten												
Deutsch									-3.46 (1.27)	.03**	-5.58 (1.21)	.00***
Mathematik									-3.12 (1.12)	.04**	-4.05 (.91)	.02***
Konstante	-.45 (.43)		.49 (.32)		-3.10 (.97)		-9.36 (2.58)		20.78 (7.41)		24.56 (5.32)	
Chi^2	30.3				165.1				575.4			
Mc Fadden's Pseudo-R^2	.04				.21				.74			

*Anmerkung: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; abhängige Variable: Bildungsempfehlung; robuste Schätzung der Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster (Schulen); n=380; Abkürzungen: HS = Hauptschule, RS = Realschule, Gym = Gymnasium.*

Quelle: Kristen 2006: 91 [Daten: Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien"]

Werden in einem nächsten Schritt die in den einzelnen Leistungsbereichen erzielten Testwerte einbezogen (Modell VI), dann ergibt sich für das erste Vergleichspaar (‚Realschul- versus Hauptschulempfehlung') eine geringfügige Reduktion des Ausgangseffekts. Es verbleiben zwar weiterhin Nachteile, diese sind jedoch, wie schon im vorausgegangenen Modell V, nicht statistisch signifikant. Für das zweite Vergleichspaar zu den beiden höheren Bildungszweigen fällt dagegen auf, dass sich der signifikante Ausgangsnachteil für türkische Kinder (Modell V) in einen positiven Effekt (Modell VI) umkehrt. Bei gleichen Testwerten lassen sich an dieser Stelle also keine ethnischen Unterschiede bei der Aussprache der Empfehlung für einen höheren Bildungsgang ausmachen.

Ähnliches gilt für Modell VII, in dem anstelle der Testwerte die für die Schullaufbahnempfehlung relevanten Noten in den Kernfächern Deutsch und Mathematik berücksich-

tigt werden. Die Ausgangsunterschiede verringern sich auch hier ganz beträchtlich und die noch verbleibenden geringfügigen Nachteile erweisen sich als nicht statistisch signifikant. Türkische und deutsche Kinder weisen damit bei gleichen Zensuren auch nahezu identische Chancen auf eine Empfehlung für einen der beiden höheren Bildungsgänge auf. Insgesamt ergeben die Analysen also keine Hinweise darauf, dass die Lehrerinnen und Lehrer Empfehlungen in Abhängigkeit der ethnischen Herkunft aussprechen.

Zusammenfassend betrachtet scheinen die Ergebnisse der verschiedenen Studien keinen unmittelbaren Anlass dafür zu geben, von systematischen Diskriminierungen in den Lehrerbeurteilungen auszugehen. Für eine zuverlässigere Einschätzung dieser Aussage müssten allerdings geeignete zusätzliche Auswertungen durchgeführt werden. Mindestens zwei Aspekte erscheinen dabei bedeutsam. Zum einen sollte die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht zusammengefasst betrachtet werden. Eine getrennte Untersuchung der einzelnen ethnischen Gruppen ist unerlässlich, weil sich die Diskriminierung auf bestimmte Bevölkerungssegmente beschränken und eine solche zusammengefasste Untersuchung ethnische Unterschiede in den schulischen Beurteilungen verdecken könnte. Zum anderen müssten alle für das jeweils interessierende Beurteilungskriterium (Deutschnote, Mathematiknote, Schullaufbahnempfehlung etc.) relevanten Leistungsbereiche in die Analysen einbezogen werden. Ansonsten lassen sich verbleibende ethnische Nachteile nicht ohne weiteres als Hinweis auf Diskriminierung deuten, weil sie gleichermaßen auf Unterschiede in den nicht berücksichtigten Leistungsaspekten zurückgehen könnten. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang nochmals auf den Unterschied zwischen den für eine Vorhersage der Deutsch- und der Mathematiknote erforderlichen Informationen verwiesen. Während sich die Fertigkeiten im Fach Mathematik vergleichsweise sparsam erfassen lassen, werden für eine geeignete Vorhersage der Deutschnote gleich eine ganze Reihe von verschiedenen Leistungsindikatoren benötigt (u.a. Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik, Aufsatz).

4.2 Diskriminierung in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit

Im Anschluss an den Überblick über einige ausgewählte Ergebnisse zur ethnischen Diskriminierung in den Lehrerbeurteilungen soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung dem Phänomen in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten im Vergleich zu anderen Einflussgrößen zukommen könnte. Im Gegensatz zum vorangegangenen Abschnitt sind die nachfolgenden Ergebnisse indirekterer Natur. Es wird untersucht, ob Nachteile für bestimmte Zuwanderergruppen auch nach der Einbeziehung von Einflussgrößen, die für den Schulerfolg als relevant erachtet werden, bestehen bleiben. Verbleibende ethnische Effekte lassen zwar keine Rückschlüsse darüber zu, ob die fortbestehenden Unterschiede tatsächlich auf ethnische Diskriminierungen zurückzuführen sind (vgl. Abschnitt 3.1), sie können aber zumindest für eine Einschätzung der möglichen relativen Bedeutung der Diskriminierung in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit genutzt werden.

Für Deutschland lassen sich hierzu verschiedene empirische Arbeiten heranziehen, die unter anderem auf Analysen von Massendaten wie dem Mikrozensus, dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) und der PISA Studie (Programme for International Student Assessment) beruhen.

4.2.1 Mikrozensus

Die jährlich stattfindende Mikrozensuserhebung des Statistischen Bundesamtes umfasst 1% aller Haushalte in der Bundesrepublik. Für wissenschaftliche Analysen steht eine anonymisierte 70%-Unterstichprobe (Scientific Use File) zur Verfügung. Der Mikrozensus eröffnet aufgrund der großen Fallzahlen die Möglichkeit, Aussagen über einzelne ethnische Gruppen zu treffen. Allerdings konnte hierfür bislang nur die Staatsbürgerschaft herangezogen werden.[7]

Tabelle 6: Logistische Regressionsanalysen der schulischen Platzierung (odds ratios)

	13-15 Jahre alt		*16-18 Jahre alt*	
	I Gym. + RS vs. HS	II Gym. vs. RS+HS	III Gym. + RS vs. HS	IV Gym. vs. RS+HS
Herkunft				
Türkei	0.60*	0.50*	0.73*	0.67*
Jugoslawien	0.73*	0.84	0.68*	1.00
Italien	0.48*	0.41*	0.49*	0.60
Griechenland	1.00	2.08*	2.22*	5.00*
andere Länder	1.01	1.14	0.96	1.37
Deutsche	Referenzgruppe (odds ratio = 1)			

*Anmerkung: * p < .05; abhängige Variable: Bildungsgang; Modelle: unter Kontrolle von Generation, Bildung und Beruf des Haushaltsvorstands, Familiengröße, Geschlecht, Wohnortbedingungen; Abkürzungen: Gym=Gymnasium, RS=Realschule, HS=Hauptschule.*

Quelle: Alba et al. 1994: 222-223 [Daten: anonymisierte 70%-Unterstichprobe des Mikrozensus 1989.

Alba, Handl und Müller (1994) untersuchen anhand des Mikrozensus von 1989 die Frage, welche Gründe für die schlechte Positionierung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien im deutschen Bildungssystem verantwortlich sein könnten. Tabelle 6 gibt die in ihren Analysen ausgewiesenen Chancen (odds ratios) der schulischen Platzierung verschiedener Herkunftsgruppen im Vergleich zur deutschen Bevölkerung wider. Nicht gesondert aufgeführt sind die Ergebnisse für die in den Modellen berücksichtigten Kovariaten.

7 Beginnend mit dem Mikrozensus 2005 wird der Migrationshintergrund inzwischen jedoch differenzierter erfasst.

Das erste Modell zeigt, dass 13 bis 15 Jahre alte italienische, türkische und jugoslawische Kinder auch unabhängig von sozioökonomischer Herkunft, Generationsstatus und anderen Kontrollvariablen stärker in den Hauptschulen konzentriert sind als deutsche Kinder. Ihre Wahrscheinlichkeit, die Realschule oder das Gymnasium zu besuchen, ist gegenüber deutschen Kindern signifikant vermindert. Gleichzeitig ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Während für griechische Schülerinnen und Schülern keinerlei Unterschiede mehr zu den Deutschen bestehen und diese bei jugoslawischen Kindern nicht sehr ausgeprägt sind, lassen sich deutliche Nachteile für türkische und italienische Kinder ausmachen. Dieses Muster findet sich in ähnlicher Weise im nachfolgenden Modell II, in dem der Gymnasialbesuch mit dem Realschul- und Hauptschulbesuch kontrastiert wird. Wiederum ergeben sich für italienische und türkische Kinder die größten Nachteile, während sie für jugoslawische Kinder nur noch sehr geringfügig sind und für griechische Kinder gar ein deutlicher Vorteil gegenüber deutschen Schülerinnen und Schülern sichtbar wird.

In den Modellen III und IV zeigt sich für die 16 bis 18-Jährigen ein ähnliches Muster, wobei die ethnischen Nachteile insgesamt etwas geringer ausfallen als bei den 13 bis 15-Jährigen. In Modell III ergeben sich zunächst für türkische, jugoslawische und italienische Jugendliche schlechtere Chancen auf den Besuch einer der beiden höheren Schulformen. Für türkische Jugendliche sind diese Effekte weniger ausgeprägt als zuvor, für Italiener bleiben sie jedoch weiterhin beträchtlich. In Modell IV schwächen sich die Nachteile türkischer und italienischer Jugendlicher gegenüber den für die 13 bis 15-Jährigen festgestellten (Modell II) leicht ab. Wiederum auffällig sind die Resultate für die Griechen. Sie haben eine fünfmal höhere Chance als Deutsche, ein Gymnasium zu besuchen.

Insgesamt zeigen die Resultate, dass die berücksichtigten zentralen Größen wie die Anwesenheitsdauer oder die sozioökonomische Herkunft nicht ausreichen, um das nachteilige Abschneiden von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund vollständig zu erklären. Dies gilt insbesondere für türkische und italienische Jugendliche, die durchweg die größten Benachteiligungen erfahren. Gerade weil sich mit dem Mikrozensus jedoch nur eine begrenzte Auswahl der in diesem Zusammenhang für relevant erachteten Einflüsse einbeziehen lassen, ist ein Rückschluss von den verbleibenden ethnischen Effekten auf Diskriminierungen problematisch. Gleichzeitig kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass Diskriminierungen hierbei eine Rolle spielen.

In einer neueren Analyse von Mikrozensusdaten gelangen Kristen und Granato (2004) zu einem etwas veränderten Ergebnis. Anders als Alba et al. (1994) können sie den Schulerfolg im Mikrozensus nicht länger über die Unterscheidung zwischen den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium abbilden. Diese Variable wurde im Mikrozensus von 1989, den Alba et al. für ihre Berechnungen verwendeten, zum letzten Mal berücksichtigt. Seitdem wird nur nach der besuchten Klassenstufe einer allgemeinbildenden Schule gefragt (1-4, 5-10 oder 11-13), nicht aber danach, um welche Schulart

es sich handelt. Unterschiede in den Bildungsverläufen verschiedener Nationalitätengruppen lassen sich deshalb nicht mehr vor dem Übergang in die Klassenstufen 11-13 identifizieren. Kristen und Granato unterscheiden deshalb zwischen Personen im Alter von 18 Jahren, welche die Klassenstufe 11-13 besuchen oder bereits das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erworben haben, und 18-Jährigen mit einem niedrigeren Schulabschluss als dem Abitur. Diese Abgrenzung reduziert die verfügbaren Fallzahlen und macht eine Verwendung aller seit 1991 verfügbaren Scientific Use Files des Mikrozensus notwendig.

Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse zweier Schätzungen zur schulischen Platzierung. Im ersten Modell wird lediglich die ethnische Herkunft berücksichtigt (neben den Kontrollvariablen Geschlecht und Erhebungszeitpunkt). Hier ergeben sich ausgeprägte Nachteile für türkische, (ex-)jugoslawische und italienische 18-Jährige. Sie weisen im Vergleich zu gleichaltrigen Deutschen wesentlich geringere Chancen auf, einen höheren Bildungsgang zu besuchen oder erfolgreich abzuschließen. Bezieht man in einem nächsten Schritt die sozioökonomische Herkunft sowie weitere Kontrollvariablen ein (Modell VI), so reduzieren sich die Ausgangsnachteile für türkische, (ex-)jugoslawische und italienische 18-Jährige deutlich. Außerdem ist keiner dieser Effekte mehr statistisch signifikant. Für Griechen ergibt sich dagegen ein noch stärkerer positiver Herkunftseffekt.

Tabelle 7: Logistische Regressionsanalysen der schulischen Platzierung (odds ratios)

	V	VI
Herkunft		
Türkei	0.39*	1.04
(Ex-)Jugoslawien	0.39*	0.86
Italien	0.30*	0.76
Griechenland	1.08	2.97*
Portugal/Spanien	0.59	1.55
andere Länder	1.00	1.31
Deutsche	Referenzgruppe (odds ratio = 1)	

*Anmerkung: * p < .01; n=20.982; abhängige Variable: 1=Klassenstufe 11-13 bzw. Fachhochschulreife/Abitur versus 0=Schulabschluss niedriger als Fachhochschulreife/Abitur; Modell V unter Kontrolle von Geschlecht und Erhebungszeitpunkt; Modell VI unter Kontrolle von Geschlecht, Erhebungszeitpunkt, Bildung und Beruf des Haushaltsvorstands, Nettoeinkommen, Familientyp.*

Quelle: Kristen und Granato 2004: 139 [Daten: anonymisierte 70%-Unterstichprobe der Mikrozensen 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998; Scientific Use Files].

Zieht man also in Betracht, dass sich Familien anderer Nationalitätengruppen von der deutschen Bevölkerung nicht nur in ihrer typischen Ausstattung mit Humankapital, sondern auch in den von ihnen besetzten beruflichen Positionen systematisch unterscheiden, so verbleiben in den Analysen keinerlei Nachteile für Jugendliche aus Migrantenfamilien, die auf ethnische Diskriminierungen verweisen könnten. Allerdings gilt dieses Ergebnis nur für den Besuch des höchsten schulischen Bildungsgangs, der

auf den Erwerb der Fachhochschulreife oder des Abiturs abzielt. Ob es in ähnlicher Weise auch auf den Hauptschulbesuch zutrifft, kann mit den derzeit im Mikrozensus vorhandenen Informationen nicht festgestellt werden.

Die Analysen stehen in einem gewissen Widerspruch zu den von Alba et al. vorgestellten Resultaten, die für türkische und italienische Jugendliche auch nach Einbeziehen des sozioökonomischen Hintergrunds ethnische Nachteile finden. Am ehesten lassen sich die Ergebnisse von Kristen und Granato mit den Koeffizienten in Modell IV (Tabelle 6) vergleichen, da hier eine ähnliche Altersgruppe betrachtet und ebenfalls ein Vergleich zwischen höchstem schulischen Bildungsgang und den darunter angesiedelten Schularten getroffen wird. Auch wenn die beiden Analysen mit Blick auf die verbleibenden ethnischen Effekte zu abweichenden Ergebnissen führen, so belegen sie dennoch gleichermaßen, dass die bestehenden ethnischen Unterschiede in erster Linie mit der sozialen Herkunft bzw. mit den damit einhergehenden unterschiedlichen Bedingungen des Bildungserfolgs in Verbindung stehen.

4.2.2 SOEP (Sozio-ökonomisches Panel)

Beim sozio-ökonomischen Panel (SOEP) handelt es sich um eine Längsschnittstudie privater Haushalte, die seit 1984 im jährlichen Rhythmus durchgeführt wird. Das SOEP bietet nicht nur die Möglichkeit, zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen zu unterscheiden, sondern umfasst darüber hinaus eine Reihe bedeutsamer Integrationsindikatoren.

Tabelle 8: Ordinales Probitmodell der schulischen Platzierung

	B	se
Herkunft Haushaltsvorstand		
Türkei	-0.94*	0.49
(Ex-)Jugoslawien	-0.79*	0.43
Griechenland	-0.31	0.31
Italien	-1.11*	0.38
Spanisch	-1.09*	0.28
Deutsche	Referenzgruppe	

*Anmerkung: * p < .01; n=1.361; abhängige Variable: 0=Hauptschule, 1=Realschule, 2=Gymnasium; Modell unter Kontrolle von Geschlecht, beruflicher Stellung, Abitur, Familientyp, Haushaltsgröße, Haushaltseinkommen, Gemeindegröße, Schulbesuch Herkunftsland, Rückkehrabsicht, Deutschkenntnisse, Assimilation, Aufenthaltsdauer, Jahr.*
Quelle: Büchel und Wagner 1996: 92 [Daten: SOEP, Westdeutschland, gepoolter Querschnitt der Jahre 1984-1993].

Büchel und Wagner (1996) gehen der Frage nach, inwiefern zuwanderungsspezifische Aspekte neben den klassischen sozioökonomischen Einflussgrößen die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien beeinflussen (siehe auch Haisken-DeNew, Büchel und Wagner 1997; Wagner et al. 1998). In ihrer empirischen Analyse berücksichtigen sie deshalb neben Merkmalen des Kindes und des Haushalts eine Reihe wichtiger Integrationsindikatoren wie Rückkehrabsicht, Deutschkenntnisse

und Aufenthaltsdauer. Tabelle 8 weist die Nationalitäteneffekte des geschätzten ordinalen Probitmodells aus. Die Koeffizienten für die übrigen im Modell berücksichtigten Variablen sind nicht gesondert aufgeführt.

Positive Effekte verweisen auf eine erhöhte Wahrscheinlichkeit (für den Besuch einer Realschule bzw. eines Gymnasiums) und negative auf eine entsprechend verminderte Wahrscheinlichkeit. Es zeigt sich, dass auch nach Einbeziehung verschiedener wichtiger Hintergrundmerkmale alle berücksichtigten Nationalitätengruppen geringere Wahrscheinlichkeiten als Deutsche aufweisen, eine der beiden höheren Schulformen zu besuchen. Lediglich für griechische Schülerinnen und Schüler sind diese Nachteile deutlich schwächer ausgeprägt und der Koeffizient ist auch nicht statistisch signifikant. Die für die übrigen ethnischen Gruppen verbleibenden negativen Effekte könnten auf Diskriminierungen genauso wie auf andere, im Modell nicht berücksichtigte Einflussgrößen zurückzuführen sein.

4.2.3 PISA (Programme for International Student Assessment)

Im Rahmen der Schulleistungsstudie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) aus dem Jahr 2000 wurden die Basiskompetenzen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Fähigkeitsbereichen erfasst (für Deutschland n=5.000). Diese internationale Untersuchung wurde durch eine nationale Erweiterungsstudie (PISA-E) zu den Neuntklässlern bzw. Fünfzehnjährigen ergänzt (n=45.899). Im Mittelpunkt standen Messungen im Bereich der Lesekompetenz. Zusätzlich wurde die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung der Jugendlichen erfasst. Die Fragebögen beinhalten außerdem Angaben zum Migrationshintergrund, wobei auch Differenzierungen nach ausgewählten Zuwanderergruppen möglich sind. In den meisten der zunächst veröffentlichten Analysen zu ethnischen Unterschieden im Bildungserfolg wurde nicht nach Herkunftsgruppen unterschieden, sondern in erster Linie danach, ob die Eltern der Jugendlichen in Deutschland geboren sind oder nicht.[8]

Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse verschiedener logistischer Regressionsanalysen, in denen die Chancen für den Besuch einer Realschule bzw. eines Gymnasiums versus eines Hauptschulbesuchs aufgezeigt werden. In den Modellen I und V zeigt sich, dass Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen. Auch für Schülerinnen und Schüler mit einem in Deutschland geborenen Elternteil ist diese

8 Eine Ausnahme bilden die Analysen von Baumert und Schümer (2001: 378), in denen die Kompetenzen nach dem Herkunftsland des Vaters ausgewiesen werden. Allerdings bleibt hier die Sozialschicht der Jugendlichen unberücksichtigt. Auch Stanat (2003: 254-255) differenziert zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen. Sie konzentriert sich dabei auf Unterschiede zwischen den Bundesländern und führt deshalb keine Gesamtergebnisse für die Bundesrepublik an.

Wahrscheinlichkeit gegenüber Gleichaltrigen mit im Ausland geborenen Eltern erhöht. Bezieht man wie in den Modellen II-IV bzw. VI-VIII nacheinander die Sozialschichtzugehörigkeit und die Lesekompetenz ein, so reduzieren sich die Ausgangsnachteile und die Unterschiede sind nicht länger statistisch signifikant.

Tabelle 9: Relative Chancen des Sekundarschulbesuchs (odds ratios)

	Realschule versus Hauptschule				*Gymnasium versus Hauptschule*			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Migrationsstatus der Familie								
beide Elternteile in D geboren	2.64	2.19	ns	ns	4.42	2.69	ns	ns
ein Elternteil in D geboren	1.46	ns	ns	ns	3.46	2.10	ns	ns
kein Elternteil in D geboren	Referenzgruppe (odds ratio = 1)							

Anmerkung: nur statistisch signifikante Befunde ausgewiesen; abhängige Variable: Bildungsgang; Modell I und V: ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell II und VI: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit; Modell III und VII: Kontrolle von Lesekompetenz; Modell IV und VIII: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz.
Quelle: Baumert und Schümer 2001: 374 [Daten: PISA 2000].

Tabelle 10: Lesekompetenz (Mittelwerte)

	IX	X	XI
Migrationsstatus der Familie			
beide Elternteile in D geboren	492	488	484 (ns)
ein Elternteil in D geboren	489	492	490 (ns)
kein Elternteil in D geboren	439	459	479 (ns)

Anmerkung: abhängige Variable: Lesekompetenz; Modell IX: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit; Modell X: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Verweildauer; Modell XI: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Verweildauer.
Quelle: Baumert und Schümer 2001: 378 [Daten: PISA 2000].

Tabelle 10 weist ein ähnliches Ergebnis für die Leseleistung aus. Wiederum vermindern sich die Ausgangsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund und sind nach Kontrolle von Sozialschicht, Verweildauer und Umgangssprache nicht länger statistisch signifikant.

Allerdings könnte die zusammengefasste Betrachtung nennenswerte Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen verdecken. Tabelle 11 zeigt deshalb die Ergebnisse einer neueren Studie von Müller und Stanat (2006), in der eine entsprechende Differenzierung zwischen Jugendlichen sowjetischer, türkischer und deutscher Herkunft vorgenommen wird.

Tabelle 11: Einflüsse auf die Leseleistung (Regressionskoeffizienten)

	XII	XIII	XIV	XV
Geburtsland Eltern				
mind. ein Elternteil in der ehem. Sowjetunion geboren	-30.88*	1.66		
mind. ein Elternteil in der Türkei geboren			-40.61*	-21.20*
beide Elternteile in D geboren		Referenzgruppe		

*Anmerkung: * p < .05; abhängige Variable: Lesekompetenz; Modell XII und XIV: unter Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsgang, Modell XIII und XV: unter Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten, Bildungsgang, Alter bei Zuwanderung, Familiensprache, Sozialschicht, Bildung Eltern, Kinderzahl, soziokulturelle und motivationale Merkmale.*

Quelle: Müller und Stanat 2006: 240-241 [Daten: PISA 2000].

Die Modelle XII und XIV illustrieren zunächst die ethnischen Unterschiede, welche nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeit und der Schulformzugehörigkeit bestehen. Für die Jugendlichen mit mindestens einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil zeigt sich im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ein Leistungsrückstand von etwa 31 Punkten (Modell XII). Diese Unterschiede lassen sich jedoch durch Einbeziehung einer Vielzahl relevanter individueller Einflüsse vollständig aufklären (Modell XIII). Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem in der Türkei geborenen Elternteil weisen dagegen bereits im Ausgangsmodell einen ausgeprägteren Leistungsnachteil von etwa 41 Punkten auf (Modell XIV). Dieser lässt sich jedoch, anders als bei den Jugendlichen mit ehemals sowjetischem Hintergrund, nicht vollständig aufklären. Modell XV zeigt, dass auch nach Kontrolle wichtiger Merkmale türkische Jugendliche noch immer um 21 Punkte schlechter abschneiden als gleichaltrige Deutsche. Für die Schülerinnen und Schüler aus türkischen Familien kann demzufolge nicht ausgeschlossen werden, dass Diskriminierungen für die verbleibenden Nachteile bei den Leseleistungen verantwortlich sind.

5. Zusammenfassung und Ausblick

5.1 Die zentralen Ergebnisse im Überblick

Die derzeit für Deutschland verfügbaren, auf großangelegten Datensätzen beruhenden Studien zur ethnischen Diskriminierung in den Beurteilungen der Lehrkräfte ergeben – zumindest für den Grundschulbereich – derzeit keine Hinweise auf systematische Diskriminierungen von Kindern aus Zuwandererfamilien (vgl. Abschnitt 4.1). Wie erste Analysen der IGLU Daten zeigen, scheinen sich die Schullaufbahnempfehlungen nicht an ethnischen Kriterien zu orientieren. Gleiches gilt für die Ergebnisse der LAU Untersuchung. Hier wurde nachgewiesen, dass Kinder anderer Nationalitäten im Fach Mathematik sogar etwas besser beurteilt werden als deutsche Kinder. Und schließlich fanden sich auch in den Daten des Projekts „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ weder in den Notenbeurteilungen im Fach Mathematik noch in den Bildungsempfehlungen der Lehrkräfte Hinweise auf ethnische Diskriminierungen. Lediglich in der Deutschnote verblieben Nachteile für türkische und italienische Kinder. Dieses Ergebnis könnte jedoch mit der unzureichenden Leistungsmessung im Deutschen in Verbindung stehen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass, zumindest was die Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte im schulischen Alltag angeht, derzeit keine Anzeichen dafür zu bestehen scheinen, dass Grundschulkinder aus bestimmten Herkunftsgruppen systematisch diskriminiert werden und deshalb am ersten Bildungsübergang schlechter abschneiden als Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund. Gleichzeitig kann diese Schlussfolgerung in Anbetracht der begrenzten Datenlage und der noch ausstehenden differenzierteren Analysen der Datensätze nur vorsichtig gezogen werden und sollte deshalb in zukünftigen Studien einer rigoroseren Prüfung unterzogen werden.

Zusätzlich zur Beschäftigung mit ethnischen Diskriminierungen in den Leistungseinschätzungen der Lehrkräfte wurde im empirischen Teil der Frage nachgegangen, welche Bedeutung im Vergleich zu anderen Einflussgrößen dem Phänomen der Diskriminierung für die Bildungschancen von Kindern aus Zuwandererfamilien zukommen könnte (vgl. Abschnitt 4.2). Hierzu wurden verschiedene Arbeiten herangezogen, die sich mit der Positionierung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien im deutschen Schulsystem beschäftigen und dabei großangelegte Datensätze wie den Mikrozensus, das SOEP oder die PISA Studie auswerten. In den meisten der vorgestellten Untersuchungen verbleiben auch nach Einbeziehung wichtiger individueller Merkmale Nachteile für bestimmte ethnische Gruppen (z.B. Alba et al. 1994; Büchel und Wagner 1996; Müller und Stanat 2006). Diese Effekte könnten als indirekte Hinweise auf ethnische Diskriminierungen gedeutet werden. Sie könnten jedoch gleichermaßen auf andere Größen zurückgeführt werden, die in den jeweiligen Analysen nicht berücksichtigt wurden.

Auch wenn die Ergebnisse damit keine abschließende Einschätzung zum genauen Einfluss von Diskriminierung zulassen, verweisen sie dennoch auf einen in diesem Zusammenhang bedeutsamen Sachverhalt. Sie belegen nachhaltig, dass die in der Bundesrepublik zu beobachtenden ethnischen Ungleichheiten im Bildungssystem in erster Linie sozioökonomischer Art sind. Ethnische Unterschiede im schulischen Abschneiden ergeben sich damit empirisch als Spezialfall einer mit der sozialen Herkunft in Verbindung stehenden Bildungsungleichheit (Kalter 2005: 326). Hinzu kommen spezifische, mit der Migrationsbiografie verknüpfte Unterschiede, zum Beispiel in Form mangelnder Sprachkenntnisse, die zu weiteren Nachteilen führen. Die Arbeiten zeigen konsistent, dass sich bestehende Ausgangsunterschiede im Bildungserfolg zwischen Migranten und einheimischer Bevölkerung nennenswert vermindern, sobald sozioökonomische und migrationsspezifische Aspekte einbezogen werden. Mit Blick auf die relative Bedeutung der ethnischen Diskriminierung in einer Erklärung ethnischer Bildungsunterschiede impliziert dies, dass ihr keineswegs die manchmal vermutete Schlüsselrolle zukommt.

5.2 Was fehlt? Vorschläge zur Schließung der Forschungslücken

Die vorgestellten Studien geben eine Vielzahl wichtiger Hinweise zur ethnischen Diskriminierung im schulischen Bereich. Sie lassen aber auch noch viele Fragen offen. Auf theoretischer Seite müsste zunächst der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen Diskriminierungen im schulischen Kontext zu erwarten sind. Auf empirischer Seite mangelt es zum Teil an geeigneten Analysen vorhandener Daten; vor allem jedoch fehlen Daten, mit denen nicht nur Fragen nach dem Ausmaß und relativen Einfluss ethnischer Diskriminierungen auf die Bildungschancen von Personen mit Migrationshintergrund gezielter untersucht werden könnten, sondern mit denen sich, mit Blick auf die institutionelle Diskriminierung, gleichermaßen Einflüsse ausgewählter institutioneller Rahmenbedingungen analysieren ließen.

Für eine weitergehende empirische Klärung der Frage nach dem Vorliegen ethnischer Diskriminierungen wäre es hilfreich, zunächst systematische (Re-)Analysen vorhandener Datensätze vorzunehmen. Hierbei ist vor allem an die Studien zu den Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte zu denken (vgl. Abschnitt 4.1). In Sekundäranalysen könnten zunächst genauere Differenzierungen nach verschiedenen ethnischen Gruppen erfolgen (z.B. bei IGLU oder LAU). Außerdem sollten alle für die jeweils betrachtete Beurteilung (Notengebung, Schullaufbahnempfehlung, Versetzung etc.) relevanten Testbereiche einbezogen werden, um so zu präziseren Aussagen zu gelangen.

Weiterhin ist zu beachten, dass sich die vorgestellten Ergebnisse lediglich auf einen spezifischen Bereich richten: auf das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer bei der Vergabe ausgewählter schulischer Beurteilungen. Andere Diskriminierungen im Schulkontext wurden dagegen nicht behandelt. Zu denken wäre dabei vor allem an subtilere diskriminierende Prozesse wie Unterschiede in den Ermunterungen oder Erwartungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer den Kindern entgegenbringen (vgl. Farkas 2003:

1141; Ferguson 1998: 311-313; Schofield 2006). In diesem Zusammenhang geht es nicht nur um die Frage, ob ethnische Verzerrungen in den Wahrnehmungen und Erwartungen der Lehrkräfte vorliegen, sondern vor allem darum, wie sich derartige Urteile in den täglichen Interaktionen im Schulalltag, in den Lernprozessen und letztlich im Schulerfolg der Kinder niederschlagen. In Anbetracht der schwierigen Messung solch subtilerer Einflüsse ist es wenig verwunderlich, dass in diesem Bereich nach wie vor viele Fragen offen bleiben: „The full story is quite complicated and parts of it currently hang by thin threads of evidence“ (Ferguson 1998: 313).

Um zusätzlich einen systematischen Nachweis institutioneller Einflüsse auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu erbringen, und damit an die Überlegungen zur institutionellen Diskriminierung anzuknüpfen, werden ebenfalls geeignete Studien benötigt. Hierzu sollten zunächst einzelne für bedeutsam erachtete institutionelle Regelungen herausgegriffen werden. Ausgehend von einer Klärung der zugrunde liegenden Mechanismen wäre zu untersuchen, ob sich das Abschneiden von Individuen, die diesen besonderen Regelungen ausgesetzt sind, vom schulischen Erfolg vergleichbarer Individuen, die nicht mit den interessierenden Bedingungen konfrontiert sind, unterscheidet. Wichtig ist dabei die gleichzeitige Kontrolle aller relevanten individuellen Hintergrundmerkmale und Kontexteinflüsse. Erst dann lässt sich feststellen, ob und gegebenenfalls welchen Einfluss die jeweilige institutionelle Rahmenbedingung auf den Schulerfolg verschiedener Bevölkerungsgruppen ausübt. Hierfür werden geeignete Längsschnittdaten benötigt, die es erlauben, den Bildungsverlauf von Kindern aus bestimmten Zuwanderergruppen mit den Bildungskarrieren Gleichaltriger ohne Migrationshintergrund zu vergleichen.

Um Einflüsse institutioneller Bedingungen in einer Erklärung ethnischer Unterschiede im Leistungsstand einer bestimmten Schülerkohorte bzw. in deren schulischem Abschneiden zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungskarriere zu erklären, müsste letztlich die gesamte bisherige Bildungslaufbahn betrachtet werden (vgl. Kristen et al. 2005: 74ff.). Dabei geht es um eine möglichst genaue Rekonstruktion aller vorausgegangenen Bildungsinvestitionen. Hierzu gehören die Etappen der frühkindlichen Förderung im Elternhaus und Kindergarten oder anderen Betreuungseinrichtungen, die Entwicklung über die ersten Grundschuljahre hinweg, der nachfolgende erste Bildungsübergang sowie die weitere Leistungsentwicklung in der Sekundarstufe. Allein aus der groben Aufzählung der verschiedenen Bildungsetappen wird deutlich, dass sich prinzipiell in jedem Abschnitt der schulischen Karriere unterschiedliche Wege auftun können und auch institutionelle Regelungen, bildungspolitische Maßnahmen und schulische Einflüsse zu ganz verschiedenen Zeitpunkten in der Schullaufbahn wirksam werden können. Will man also neben individuellen Faktoren die Einflüsse derartiger Rahmenbedingungen auf die Leistungsergebnisse oder den Schulerfolg untersuchen, so ist es notwendig, die verschiedenen Etappen in der schulischen Karriere im Zeitverlauf zu verfolgen und an den bedeutsamen Stellen die Wirkungsweise spezifischer Bedingungen und Einflussgrößen nachzuweisen.

6. Literatur

Aigner, Dennis J. und Glen G. Cain (1977): Statistical Theories of Discrimination in Labor Markets, Industrial and Labor Relations Review 30: 175-187.

Alba, Richard D., Johann Handl und Walter Müller (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2): 209-237.

Arrow, Kenneth J. (1973): The Theory of Discrimination, in: Ashenfelter, Orley et al. (Hg.), Discrimination in Labor Markets, Princeton: Princeton University Press, S. 3-33.

Baumert, Jürgen und Gundel Schümer (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, Jürgen et al. (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.

Becker, Gary S. (1971): The Economics of Discrimination, Chicago: University of Chicago Press.

Blank, Rebecca M., Marilyn Dabady und Constance F. Citro (2004): Measuring Racial Discrimination, Washington, D.C.: National Academies Press.

Bos, Wilfried et al. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried et al. (2004a): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried et al. (2004b): Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. S. 191-228 in: Bos, Wilfried et al. (Hg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Büchel, Felix und Gert G. Wagner (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern, in: Zapf, Wolfgang et al. (Hg.), Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt, Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland 7, Frankfurt: Campus, S. 80-96.

Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case, in: Erikson, Robert et al. (Hg.), Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, Stockholm: Westview Press, S. 1-63.

Farkas, George (2003): Racial Disparities and Discrimination in Education: What Do We Know? How Do We Know It, and What Do We Need to Know?, Teachers College Records 105 (6): 1119-1146.

Ferguson, Ronald F. (1998): Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap, in: Jencks, Christopher et al. (Hg.), The Black-White Test Score Gap, Washington, D.C.: Brookings Institution, S. 273-317.

Gomolla, Mechthild (1998): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Grundschule, in: Apeltauer, Ernst et al. (Hg.), Erziehung für Babylon, Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 22, Opladen: Leske + Budrich, S. 184-207.

Gomolla, Mechthild (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Auernheimer, Georg (Hg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Opladen: Leske + Budrich, S. 97-112.

Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S. 321-341.

Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.

Haisken-DeNew, John P., Felix Büchel und Gert G. Wagner (1997): Assimilation and other Determinants of School Attainment in Germany: Do Immigrant Children Perform as well as Germans?, Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 66 (1): 169-179.

Heckman, James J. (1998): Detecting Discrimination, Journal of Economic Perspectives 12(2): 101-116.

Holzer, Harry J. und Jens Ludwig (2003): Measuring Discrimination in Education: Are Methodologies From Labor Markets Useful?, Teachers College Records 105 (6): 1147-1178.

Kalter, Frank (2003): Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfussball, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kalter, Frank (2005): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: Abraham, Martin und Thomas Hinz (Hg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag, s. 303-332.

Kristen, Cornelia und Nadia Granato (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: Bade, Klaus et al. (Hg.), Migration - Integration - Bildung, IMIS-Beiträge Heft 23, Osnabrück, S. 123-141.

Kristen, Cornelia, Anika Römmer, Walter Müller und Frank Kalter (2005): Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung. Beispiele aus Europa und Nordamerika, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Reihe Bildungsreform, Band 10.

Kristen, Cornelia (2005): School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany, Münster: Waxmann.

Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58 (1): 79-97.

Lehmann, Rainer H. und Rainer Peek (1997): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996, Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Rainer Peek und Rüdiger Gänsfuß (1998): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung. Jahrgangsstufe 7. Bericht über die Voruntersuchung in zwei Hamburger Schulaufsichtsbezirken im September 1997, Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Rainer Peek und Rüdiger Gänsfuß (1999): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1998 (LAU 7), Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Rainer Peek, Rüdiger Gänsfuß und Vera Husfeldt (2002): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung. Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg, Hamburg.

Lehmann, Rainer H., Susanne Hunger, Stanislav Ivanov, Rüdiger Gänsfuß und Ellen Hoffmann (2004): LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung. Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, Hamburg.

Müller, Andrea G. und Petra Stanat (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen et al. (Hg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-255.

Neal, Derek A. und William R. Johnson (1996): The Role of Premarket Factors in Black-White Wage Differences, Journal of Political Economy 104 (5): 869-895.

Phelps, Edmund S. (1972): The Statistical Theory of Racism and Sexism. American Economic Review 62: 659-661.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Grundschule, in: Kersten, Ralph et al. (Hg.), Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf 22, Frankfurt: Haag + Herchen Verlag, S. 121-132.

Radtke, Frank-Olaf (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem, in: Bade, Klaus et al. (Hg.), Migration - Integration - Bildung, IMIS-Beiträge Heft 23, Osnabrück, S. 143-178.

Schofield, Janet et al. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin.

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E, in: Baumert, Jürgen et al. (Hg.), PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen: Leske + Budrich, S. 243-260.

Wagner, Gert G., et al. (1998): Education as a Keystone of Integration of Immigrants. Determinants of School Attainment of Immigrant Children in West Germany, in: Kurthen, Hermann et al. (Hg.), Immigration, Citizenship and the Welfare State in Germany and the United States: Immigrant Incorporation, Stamford: Jai Press, S. 35-45.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)

Die Arbeitsstelle wurde 2003 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) eingerichtet und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert. Sie ist mit zwei Wissenschaftlerinnenstellen ausgestattet und hat eine fünfköpfige Steuerungsgruppe sowie einen Beirat, der Mitglieder aus Wissenschaft, Politik und Medien umfasst.

Maßgebend bei der Einrichtung des Projekts waren zwei Grundüberlegungen: Durch vielfältige und anhaltende Wanderungsbewegungen in Europa ist das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit zur Normalität geworden. Diese Situation beinhaltet Herausforderungen und Konfliktpotenziale, aber auch Chancen. Zweitens geht das Projekt davon aus, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung sowohl weit entwickelte theoretische Modelle als auch eine umfangreiche empirische Evidenz für die Analyse von Problemen und die Vorbereitung politischer Entscheidungen vorliegen, diese Ressourcen aber aus verschiedenen Gründen nicht optimal genutzt werden.

Ein zentrales Ziel der Arbeitsstelle ist die problemgeleitete systematische Bilanzierung der in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erarbeiteten Forschungsevidenz zu ausgewählten Fragestellungen im Themenfeld. Die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) will so zur Weiterentwicklung der Forschung beitragen sowie – soweit möglich – Grundlagen für politisches Handeln bieten. Allgemein macht es sich die AKI zur Aufgabe, die Kommunikation und Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Themenfeld Migration-Integration-Konflikte zu fördern. Sie möchte auch einen Beitrag dazu leisten, dass das Forschungsfeld Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration mehr Kontur und Gestalt gewinnt und wissenschaftlich wie gesellschaftlich stärker sichtbar wird.

Die *AKI-Forschungsbilanzen* verstehen sich als Beitrag zur Entwicklung angemessener Formen, um komplexe Wissensbestände komprimiert, zuverlässig und mit Blick auf ihre politische Relevanz erfassen und bewerten zu können. Angesichts der Zunahme und Ausdifferenzierung wissenschaftlichen Wissens, immer stärker internationaler Kommunikationszusammenhänge, der Forderung nach interdisziplinärer Orientierung und nicht zuletzt auch der Komplexität vieler Probleme unserer modernen Gesellschaften gewinnen solche Synthesen an Bedeutung. Die AKI-Forschungsbilanzen sollen den Kenntnisstand zu ausgewählten Thematiken bewerten, hinreichend gesicherte Erkenntnisse von Hypothesen und kontroversen Positionen scheiden, Lücken und Desiderata aufweisen, wissenschaftliche Erkenntnisse systematisieren und damit auch Grundlagen für politisches Handeln bieten. Ziel der Arbeitsstelle ist es, zu gesellschaftlich bedeutenden Fragen wissenschaftliche Analysen zu bieten, die ihre Fragen und Interpretationsansätze eigenständig formulieren, aber auch zur Lösung politischer und gesellschaftlicher Probleme beitragen.

Zu den Aktivitäten der AKI gehören neben der Erstellung der Forschungsbilanzen interdisziplinäre Expertenworkshops; außerdem gibt sie den AKI-Newsletter heraus.

Weitere Informationen zur Arbeitsstelle und ihren Veranstaltungen, der AKI-Newsletter sowie weitere Veröffentlichungen sind online unter www.aki.wz-berlin.de verfügbar. Der Newsletter kann als Print- oder Online-Ausgabe bei der Arbeitsstelle abonniert werden.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)
am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Veröffentlichungen

- Miles Hewstone, *Neuere Forschungen über Intergruppenkonflikte: Konsequenzen für den Umgang mit Migration und Integration*, WZB-discussion paper Nr. SP IV 2004-601, Berlin 2004.
- Karen Schönwälder, Dita Vogel, Giuseppe Sciortino, *Migration und Illegalität in Deutschland*. AKI-Forschungsbilanz 1, Berlin 2004. [auch auf Englisch]
- AKI (Hrsg.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, WZB-discussion paper SP IV 2005-601, Berlin 2005; Dokumentation einer AKI-Tagung mit Beiträgen von R. Slavin/A. Cheung, Chr. Rossell/J. Kuder, G. Driessen, M. Axelsson, H. Reich und I. Gogolin.
- Janina Söhn, *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*, AKI-Forschungsbilanz 2, Berlin 2005.
- AKI, *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Band 14 der Reihe Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin 2005.
- Karen Schönwälder, Janina Söhn, Ines Michalowski (unter Mitwirkung von Katarina Löbel), *Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland*, AKI-Forschungsbilanz 3, Berlin 2005.
- Hartmut Esser, *Migration, Sprache und Integration*, AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006.

* * *

Die Arbeitsstelle am WZB: Dr. habil. Karen Schönwälder (Leiterin), Dipl. Soz. Janina Söhn (wissenschaftliche Mitarbeiterin), Ines Michalowski, MA (wissenschaftliche Mitarbeiterin), Manuela Ludwig (Sekretariat), Nadine Schmid (studentische Mitarbeiterin).

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe der AKI: Prof. Dr. Klaus J. Bade, Osnabrück, Prof. Dr. Hartmut Esser, Mannheim, Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer, Bielefeld, Prof. Dr. Amélie Mummendey, Jena, Prof. Dr. Friedhelm Neidhardt, Berlin.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
Tel.: 030-25491-352
aki@wz-berlin.de
www.aki.wz-berlin.de

Bestellschein

Arbeitspapiere aus der WZB-Discussion-Paper-Reihe können bestellt werden. Besteller werden gebeten, diesen Bestellschein auszufüllen und an uns zurückzuschicken. Bitte fügen Sie auch unbedingt folgendes bei: einen an Sie adressierten Aufkleber sowie eine Briefmarke im Wert von € 0,55 pro Discussion Paper oder – für Besteller aus dem Ausland – einen Coupon-Réponse International (internationalen Antwortschein, der auf Postämtern erhältlich ist) pro Discussion Paper. Wir weisen sonst darauf hin, dass die meisten Arbeitspapiere des WZB kostenlos zum Download auf unseren Internet-Seiten zur Verfügung stehen:

<http://www.wz-berlin.de/publikation/discussion_papers/liste_discussion_papers.de.htm>

An das

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Informations- und Kommunikationsreferat
Reichpietschufer 50
10785 Berlin

Besteller (Name, Adresse):

_____

_____

_____

_____

_____

Hiermit bestelle ich folgende Discussion Papers:

Autor, Kurztitel	Discussion-Paper-Nummer