

# HERKUNFTSEFFEKTE ODER STATISTISCHE DISKRIMINIERUNG VON MIGRANTENKINDERN IN DER PRIMARSTUFE?\*

Rolf Becker und Michael Beck

*Zusammenfassung:* Im empirischen Theorienvergleich geht es um die Frage, ob die Nachteile von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem auf Diskriminierung beruhen oder ob sie alternativ unter besonderer Berücksichtigung der Migrationsgeschichte und von Sprachproblemen im Elternhaus als Spezialfall des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen erklärt werden können. Die Frage wird mithilfe von Daten der Berliner ELEMENT-Studie untersucht. Vor dem Hintergrund des Erklärungsansatzes von Boudon finden sich für das Berliner Schulsystem keine belastbaren Anzeichen dafür, dass Schulkinder mit Migrationshintergrund beim ersten Bildungsübergang sowie bei der Vergabe von Schulnoten und Bildungsempfehlung systematisch benachteiligt werden. Vielmehr können ihre relativen Nachteile hinreichend gut durch soziale Herkunft, Migrationsgeschichte und individuelle Ausgangsvoraussetzungen erklärt werden. Diese Befunde besagen allerdings nicht, dass in Einzelfällen Migrantenkinder möglicherweise diskriminiert werden, aber es gibt auch keine Belege dafür, dass ihre geringeren Bildungserfolge ursächlich eine Folge von Diskriminierung sind.

## *1. Nachteile oder Benachteiligung von Migranten im Schulsystem?*

In den letzten Jahren wird in der Bildungspolitik und soziologischen Bildungsforschung der Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Diefenbach 2009; Dollmann 2010). Dazu gehört auch die Frage, ob die Sozialintegration von Migranten deswegen mit Problemen behaftet ist, weil sie bei der strukturellen Assimilation über Bildungsteilnahme benachteiligt sind (vgl. Kristen 2006). So wird beispielsweise vermutet, dass Lehrpersonen bei der Vergabe von Schulnoten oder Bildungsempfehlungen Schulkinder aufgrund ihres „Migrant-Seins“ systematisch schlechter stellen (Diefenbach 2011: 463). Die Benachteiligung im Bildungssystem von Individuen widerspricht jedoch den Prämissen einer modernen Demokratie und ihren meritokratischen Prinzipien (vgl. Ditton et al. 2005). Denen zufolge sollen Bildungserwerb sowie Vergabe beruflicher oder gesellschaftlicher Positionen vorwiegend nach individueller Befähigung und Leistung („IQ plus effort“), demonstriert in der Schule und zertifiziert über Leistungsbeurteilungen und Bildungsabschlüsse, erfolgen (vgl. Solga 2005; siehe den Beitrag von Solga in diesem Band).

Ob die Nachteile von Schulkindern mit Migrationshintergrund durch Diskriminierung verursacht werden, wurde trotz vieler Studien nicht endgültig geklärt (vgl. Ditton

---

\* Wir danken Heike Solga und Walter Müller für interessante Diskussionen sowie dem Gutachter und der Gutachterin für wertvolle Hinweise.

und Aulinger 2011; Ditton und Krüsken 2006; Kristen 2006; Schneider 2011). Auf der einen Seite kann dies an bislang herangezogenen Daten und Auswertungsverfahren liegen. Zu geringe Fallzahlen, unvollständige Testinstrumente, unsystematische Auswahlen der Schulen und Schulkinder sowie unangemessene Schätzverfahren oder fehlspezifizierte Modellierungen könnten zu unzu(ver)lässigen Schlussfolgerungen über die Ursachen der Bildungserfolge einzelner Migrantengruppen geführt haben (Kristen 2006: 94). Auf der anderen Seite ist nicht auszuschließen, dass deren Nachteile nicht auf Diskriminierung beruhen, sondern eher eine Folge sozial selektiver Einwanderung sind. Viele der Migrantenkinder wären dann deswegen im Nachteil, und das ist vor allem in Deutschland der Fall, weil ihre Eltern über deutlich geringere Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in die Bildung und die Stützung des Bildungserfolgs ihrer Kinder mobilisieren können (vgl. Alba et al. 1994; Kristen und Granato 2007; Steinbach und Nauck 2004). Die Nachteile der Migrantenkinder im Bildungssystem ließen sich folglich als kausaler Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen beschreiben (vgl. Kalter 2005).

Ob ihre geringeren Bildungserfolge im deutschen Schulsystem auf herkunftsbedingten Nachteilen oder auf Benachteiligungen durch Lehrpersonen basieren, kann nur empirisch entschieden werden. Ziel des vorliegenden Beitrages ist daher, über einen empirischen Theorievergleich das Potenzial beider Erklärungsversuche zu eruieren. An bereits vorhandene Studien anknüpfend, wird die hier vorgelegte Studie durch folgende Replikations- und weiterführende Fragen geleitet: (1) Werden am Ende der Primarstufe Schulübergänge von Schulkindern mit Migrationshintergrund allein durch ihre schulischen Leistungen und deren institutionell geregelten Beurteilungen strukturiert? (2) Erhalten sie von den Lehrpersonen Zensuren und Bildungsempfehlungen, die nicht ausschließlich durch Schulleistungen gerechtfertigt sind? (3) Lassen sich die geringeren Bildungserfolge von Migrantenkindern alternativ zur Diskriminierung durch unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen der Schulkinder und strukturelle Nachteile bei bildungsrelevanten Ressourcen des Elternhauses erklären?

Im zweiten Abschnitt des Beitrags werden der theoretische Hintergrund und der aktuelle Forschungsstand über die Bildungserfolge von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem diskutiert. Die Datenbasis, Variablen und das statistische Verfahren werden im dritten Abschnitt beschrieben. Im vierten Abschnitt werden die empirischen Befunde dargestellt, die im fünften Abschnitt zusammengefasst und abschließend diskutiert werden.

## II. Erklärungen und Befunde für Nachteile von Migrantenkindern

### 1. Theoretischer Hintergrund

Dass der Migrationsstatus *an sich*, gemessen anhand verschiedener Dimensionen, wie z. B. Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, Muttersprache (vgl. Gresch und Kristen 2011), die Nachteile von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem kaum zu erklären vermag, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen (vgl. Alba et al. 1994; Becker und Schubert 2011; Büchel und Wagner 1996; Esser 2001). Empirischen Befunden zufolge ist dies unter anderem deswegen der Fall, weil

der Migrationsstatus stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt und diese wiederum mit den Bildungschancen (Kalter et al. 2007: 259). Darüber hinausgehende Nachteile von Migrantenkindern scheinen „vorwiegend mit noch vorhandenen Sprachproblemen (und hier vorwiegend im Elternhaus) verbunden zu sein“ (Kalter 2005: 326).

Um die Folgen vorhandener Sprachprobleme und sozioökonomischer Ressourcen des Elternhauses für die Bildungschancen von Migrantenkindern zu erklären, wird von Kristen und Dollmann (2010) in Anlehnung an Boudon (1974) zwischen „ethnischen“ primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden.<sup>1</sup> Zum einen führen in Deutschland Sprachprobleme bei den Migrantenkindern und ihren Eltern häufig zu Nachteilen bei den Schulleistungen, Schulnoten und Bildungsempfehlungen (vgl. Esser 2006). Allerdings müssen einheimische Kinder aus einem Elternhaus mit niedrigem Sozialstatus und Bildungsniveau ebenfalls mit Sprachproblemen in der Schule zurechtkommen (vgl. Becker 2010). Zum anderen mangelt es bei der Einwanderung nach Deutschland den meisten zugewanderten Eltern insbesondere an kulturellem Kapital, um genau jene Bildungsentscheidungen treffen zu können, die ihren relativ hohen Bildungsaspirationen entsprechen (vgl. Kristen und Granato 2007; Steinbach und Nauck 2004; siehe Beitrag von Relikowski et al. in diesem Band). Vielen Migrantenfamilien, und im deutschen Fall gibt es große Unterschiede in der Nationalität (vgl. Kalter et al. 2007), fehlen bildungsrelevante Kenntnisse, Mittel und Möglichkeiten, um den Schulerfolg ihrer Kinder abstützen und sie erfolgreich im Bildungssystem platzieren zu können (vgl. Kristen 2002).

Aus Sicht dieser strukturell-individualistischen Theorie gibt es keinen zwingenden „Grund davon auszugehen, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren“ (Ditton 2010: 269). Eher legen empirische Belege nahe, dass gegen Ende der Grundschulzeit besser gebildete Eltern aus höheren Sozialschichten versuchen, die Notengebung und Bildungsempfehlung im Sinne ihrer Bildungsaspirationen zu beeinflussen (vgl. Becker 2000; Ditton et al. 2005; Schneider 2011; Stocké 2007). Hier sind die Migranten wiederum aufgrund von Sprachproblemen, unzureichenden Kenntnissen über die Funktionsweise des Schulsystems und geringen bildungsrelevanten Ressourcen im Nachteil (vgl. Esser 2006; Kristen 2006; Steinbach und Nauck 2004). In dieser Hinsicht erfolgt die relative „Schlechterstellung“ von Migranten im Schulsystem also auch dadurch, dass andere Gruppen eher in der Lage sind, sich Vorteile im Bildungssystem zu verschaffen (z. B. Kalter et al. 2007).

Letztlich ist die Frage immer noch ungeklärt, inwieweit auch leistungsfremde Einflüsse seitens der Schulen und der Lehrpersonen zu den Nachteilen von Migranten im deutschen Schulsystem beitragen (vgl. Diefenbach 2009; Kristen 2006; Sprietsma 2009; Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007). Die Benachteiligung könnte sich, wie von Kristen (2006) angenommen, in den Bewertungen schulischer Leistungen, wie etwa Zensuren oder Bildungsempfehlungen, manifestieren, wenn sie nicht den tatsäch-

---

1 In der ursprünglichen Fassung versteht Boudon (1974) unter dem primären Effekt der sozialen Herkunft die Auswirkungen der Sozialisation und Erziehung im Elternhaus auf die Lernvoraussetzungen und schulischen Leistungen der Kinder. Der sekundäre Herkunftseffekt umfasst die Auswirkungen der sozioökonomischen Ressourcen und der Positionierung des Elternhauses in der gesellschaftlichen Schichtung auf die Bildungsplanungen und -entscheidungen.

lichen Leistungen entsprechen (Aigner und Cain 1977: 177). Bei gleicher schulischer Performanz könnte ein Kind wegen seines Migrationsstatus (z. B. Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, Muttersprache, etc.) als Gruppenmerkmal der „Produktivität“ („statistical discrimination“ nach Arrow 1973) oder aufgrund von Vorurteilen von Lehrkräften gegenüber bestimmten sozialen oder ethnischen Bevölkerungsgruppen schlechtere Schulnoten oder ungünstigere Bildungsempfehlungen erhalten („taste for discrimination“ nach Becker 1971).

Letzteres, d. h. *präferenzbasierte Diskriminierung* von Migranten(gruppen), kann im Schulsystem durchaus in vereinzelt Fällen auftreten. Aber ob sie die im Aggregat betrachtet geringeren Bildungserfolge von Migrantenkinder allein oder als zusätzlicher Mechanismus erklären können, kann wegen dem seltenen Auftreten durchaus bezweifelt werden (vgl. Sprietsma 2009). Denn wenn Lehrpersonen informelle und formale Sanktionen infolge einer Normverletzung bei Leistungsbeurteilungen riskieren (vgl. Ditton 2010: 269), dann geht für sie wegen langfristiger Kosten der anfängliche individuelle Nutzen einer Diskriminierung verloren. Sollte daher diskriminierendes Verhalten einer Lehrperson auch nicht von vornherein unterbleiben, so dürfte es im Zuge ihrer beruflichen Karriere immer seltener werden. Folglich ist es vermutlich, für alle Lehrpersonen betrachtet, für die Bildungschancen von Schulkindern mit Migrationshintergrund unerheblich. Wie bedeutsam ihr Gewicht für Bildungschancen im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren (z. B. bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses) ist, bedarf der empirischen Beurteilung.

*Statistische Diskriminierung* bei der Leistungsbeurteilung könnte hingegen bei den Fällen auftreten, bei denen den Lehrpersonen die individuelle Leistungsfähigkeit der Schulkinder vollständig oder teilweise unbekannt ist.<sup>2</sup> Dieses Informationsdefizit kann bei Migrantenkindern beispielsweise vorhanden sein, je später sie nach dem Einschulungsalter eingewandert sind und im Ankunftsland die Schule besuchen. Des Weiteren könnte statistische Diskriminierung wegen der Interaktion von Migrationsstatus und sozialer Herkunft oder der nationalen Heterogenität in einer Schulklasse auftreten. Das wäre dann gegeben, wenn bei den Migrantenkindern die individuellen Leistungen besonders stark um die von Lehrpersonen erwarteten Gruppendurchschnitte streuen und damit unter- oder überdurchschnittliche Leistungen bei Migrantenkindern wahrscheinlicher werden. Schließlich kann statistische Diskriminierung durch Spielräume bei der Leistungsbeurteilung begünstigt werden. Dieser würde es den Lehrpersonen ermöglichen, leistungsfremde Kriterien einfließen zu lassen. Beispielsweise legte die Kultusministerkonferenz in den Jahren 1996 und 2006 fest, dass bei den Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit neben den Kenntnissen und Fertigkeiten der Schulkinder auch deren Eignung, Neigung und Wille zu geistiger Arbeit berücksichtigt werden solle (Ditton 2010: 261). Werden hier große Interpretations- und Entschei-

2 So zeigt Sprietsma (2009) in einem Experiment, dass Lehrpersonen Aufsätze von Schulkindern in der 4. Klassenstufe auch in Abhängigkeit vom Namen des Schulkindes beurteilen. Weist der Name auf einen türkischen Migrationshintergrund hin, dann wird eine vergleichsweise schlechtere Zensur vergeben. Diese Schulkinder werden zudem seltener für das Gymnasium empfohlen. Allerdings weist die Autorin darauf hin, dass die Effekte sehr klein seien und von einer sehr kleinen Gruppe von Lehrpersonen hervorgebracht werden. Deswegen seien sie wenig bedeutsam für die Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen deutschen und nichtdeutschen Schulkindern.

dungsspielräume zugelassen, dann könnten tatsächlich erbrachte Leistungen in mangelnde Befähigung und Leistungsfähigkeit umdefiniert werden (vgl. Gomolla und Radtke 2009). Zwar ist empirisch belegt, dass sich Lehrkräfte bei den Bildungsempfehlungen eng an den Zensuren der Schulkinder orientieren (vgl. Wagner et al. 2009). Jedoch erachten sie auch andere Merkmale des Arbeitsverhaltens, wie etwa Leistungsbebereitschaft, Selbständigkeit, Zuverlässigkeit, Sorgfalt und Leistungsentwicklung sowie des Sozialverhaltens, wie Kooperation, Anpassung und sozialer Umgang, als relevant (Nölle et al. 2009: 306). Gerade diese Kriterien ermöglichen Benachteiligungen bestimmter Gruppen, die von Dritten nicht ohne weiteres als ungerechtfertigt erkannt werden können.

Wenn institutionell geregelte Verfahren oder Prozessabläufe im Schulalltag systematisch zur Schlechterstellung von Gruppen anhand ihres Gruppenmerkmals führen, dann läge nach Gomolla und Radtke (2009) *institutionalisierte Diskriminierung* vor. So könnten Leistungsüberprüfungen die nichtdeutschsprachigen Migrantenkinder, die nach dem regulären Einschulungsalter eingewandert sind, benachteiligen, wenn im Schulunterricht keine Rücksicht auf vorhandene Sprachprobleme genommen wird (vgl. Diefenbach 2011; siehe den Beitrag von Söhn in diesem Band).

## 2. Aktueller Forschungsstand für das deutsche Schulsystem

Es gibt einige empirische Studien zur (ethnischen) Diskriminierung im deutschen Bildungssystem, gleichwohl deutlich weniger als zum Rassismus in amerikanischen Schulen (z. B. Coleman et al. 1966, 1975; Farkas 2003; Mickelson 2003). Ergebnis dieser Studien ist, dass es „keine Hinweise auf eine systematische Schlechterstellung von Migrantenkindern“ gibt (Kristen 2006: 81). Diskriminierung ist bislang weder für die Notenvergabe noch die Bildungsempfehlung nachgewiesen worden. Zu diesem Schluss kommen sowohl ältere Studien (z. B. Tent et al. 1976; Wiese 1982) als auch aktuelle Analysen. So zeigen neuere Analysen von Arnold et al. (2007), Bos et al. (2004, 2003), Ditton (2010), Ditton et al. (2005), Kristen (2006), Schneider (2011), Sprietsma (2009), Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) oder von Wagner et al. (2009), dass Einflüsse des Migrationshintergrunds auf Notenvergabe, Bildungsempfehlungen oder Bildungsübergang gering oder kaum noch festzustellen sind, wenn sozioökonomische Ressourcen des Elternhauses, testbasierte Messungen von Leistungsvoraussetzungen (wie Intelligenz, Kompetenzen), individuelle Motivationen und Anstrengungsbereitschaften kontrolliert werden. Allerdings variieren die Befunde dieser Studien in Abhängigkeit vom Forschungsdesign, von den verwendeten Stichprobengrößen, statistischen Verfahren und Modellspezifikationen. Mit Ausnahme der Studie von Kristen (2006) wird zudem bei den Migranten nicht zwischen den einzelnen Nationalitäten unterschieden. Folglich sind bei diesen Studien die Schätzungen für den Migrationseffekt erheblich verzerrt, da die Migrantengruppen in Bezug auf die Bildungschancen nicht homogen sind. Zum einen gibt es Migrantengruppen, wie Italiener oder Türken, die relativ geringe Bildungschancen haben, und zum anderen Gruppen, etwa Griechen, die recht erfolgreich im deutschen Bildungssystem sind (vgl. Alba et al. 1994).

Ferner ist der Befund von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) interessant, dass nicht nur die Alltagskommunikation im Elternhaus, sondern auch der Anteil an

Schulkindern mit Migrationshintergrund in einer Schulklasse keine Bedeutung für die Bildungsempfehlung haben (vgl. auch Wagner et al. 2009). Die Autoren schließen daraus, dass die Annahme einer institutionalisierten Diskriminierung, bei der davon ausgegangen wird, dass organisatorischen Strukturen oder institutionelle Regelungen des Bildungssystems zu Benachteiligungen von Migranten führen, kaum aufrechterhalten werden könne (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007: 119). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch Arnold et al. (2007: 294) mit Analysen der Ergänzungsstudie zu IGLU 2006.

Dass Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem bisher nicht nachgewiesen werden konnte, kann erstens daran liegen, dass sie in der Tat nicht benachteiligt werden. Es wäre dann jedoch nachzuweisen, dass andere Prozesse und Mechanismen für die geringeren Bildungschancen von Migrantenkindern verantwortlich sind. Zweitens kann dies an den bislang verwendeten Daten liegen und drittens an eventuellen Messfehlern und Fehlspezifikationen bei multivariaten Analysen. Damit nicht eine den sozialen Tatsachen entsprechende Theorie irrtümlicherweise abgelehnt oder eine nicht den empirischen Fakten entsprechende Erklärung beibehalten wird, wären Replikationen oder Theorienvergleiche sinnvoll. Letzteres ist daher Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

### 3. Diskussion zur Messung von Diskriminierung

Bislang gibt es noch keinen empirischen Theorievergleich für die unterschiedlichen Konzepte von Diskriminierung. Dies mag an der Schwierigkeit liegen, Diskriminierung direkt zu beobachten und zu messen. Sicherlich ist das auch ein Grund dafür, dass bei Modellierungen von Bildungserfolgen oder -chancen die statistisch nicht aufgeklärten Residualeffekte des Migrationshintergrunds als Hinweise für Diskriminierungsprozesse interpretiert werden (z. B. Diefenbach 2007, 2011). In einzelnen Fällen kann dies zutreffend sein. Zu Recht gibt Kristen (2006: 80) mit Verweis auf die Arbeit von Aigner und Cain (1977: 177) zu bedenken, dass unbeobachtete Heterogenität in Bezug auf Migration und andere, bislang nicht berücksichtigte Einflussfaktoren in Erwägung zu ziehen sind, um die Nachteile von Migrantenkindern im Bildungssystem möglichst vollständig zu erklären (vgl. Wagner et al. 2009). Von daher sollten konkurrierende Erklärungen, wie etwa Folgen der Migrationsgeschichte oder das Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte, als Ursachen ausgeschlossen werden. Zudem sind die bisherigen Studien darauf angelegt, lediglich einen *einzigsten* Mechanismus empirisch nachzuweisen. Schließlich lassen es die herangezogenen Daten nicht zu, unterschiedliche Erklärungsansätze gleichzeitig und damit empirisch vergleichend auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen.

Wenn Diskriminierung durch Lehrpersonen dadurch nachgewiesen werden soll, dass Leistungsbeurteilungen nicht den testbasierten Leistungswerten entsprechen, dann ist zu bedenken, dass die (von den Einschätzungen der Lehrkräfte unabhängigen) Leistungen ebenfalls von der sozialen Herkunft der Schulkinder abhängen. Die objektiv gemessenen Indikatoren für Leistungsfähigkeit können deswegen nicht umstandslos als *standardisierte Leistungsmessungen* interpretiert werden (vgl. Solga 2005). Es wird wegen des Einflusses primärer Herkunftseffekte auf die Verteilung solcher Leistungsindikator-

ren und anderer Größen, wie etwa Motivation und Anstrengung, daher bezweifelt, ob von Diskriminierung von Migrantenkindern nur dann gesprochen werden kann, wenn sich „in den Einschätzungen der Lehrkräfte auch nach Kontrolle der individuellen Testergebnisse systematische Verzerrungen für bestimmte Gruppen nachweisen“ lassen (Kristen 2006: 84).

Zudem gibt es bei der Gegenüberstellung von schulischen Leistungsbeurteilungen und (in der Sozialforschung) gemessenen Leistungen methodische Probleme. Zum einen geht in die Schulnote nicht nur die individuelle fachbezogene Performanz ein. Auch andere Kriterien, wie Fleiß, Motivation, Selbstdisziplin oder Lern- und Leistungsbereitschaft, können dabei von den Lehrpersonen in Rechnung gestellt werden. Diese Kriterien bleiben bei „objektiven“ Messungen von Leistung unberücksichtigt und müssen, sofern möglich, durch Forscher selbst erhoben werden. Weil daher nicht immer eindeutig ist, was in die schulischen Beurteilungen tatsächlich einfließt, besteht die Gefahr, dass Äpfel mit Birnen verglichen werden. Zum anderen gibt es Probleme bezüglich des Zeitpunkts der Messung. Während bei durchschnittlichen Zensuren am Ende eines Schulhalbjahres Messungen über einen längeren Zeitraum vorliegen, erfolgt die Messung von Kompetenzen an einem Stichtag. Somit sind Messfehler für beide Konstrukte nicht ausgeschlossen, die sich jedoch in problematischer Weise auf statistische Schätzungen auswirken können.

Für den indirekten Nachweis von Diskriminierung in der Primarschule müssten daher bei den statistischen Schätzungen zur Vergabe von Schulnoten und Bildungsempfehlungen neben den Testwerten (als Größe für tatsächliche Leistungsfähigkeit) und den Leistungsbewertungen durch die Lehrpersonen weitere Mechanismen berücksichtigt werden. Indikatoren dafür wären etwa das Geschlecht, die soziale Herkunft (das Bildungsniveau und der sozioökonomische Status der Eltern) sowie Indikatoren für primäre Herkunftseffekte (z. B. Lernvoraussetzungen, Motivationen, Interessen, Anstrengungen).

Diese Modellierungsstrategie, mit der Effekte der „ethnischen“ und sozialen Herkunft differenziert werden, soll im Folgenden, trotz der zuvor genannten Unzulänglichkeiten, für den Bildungsübergang sowie die Vergabe von Schulnoten und Bildungsempfehlungen verfolgt werden. Wenn bei Kontrolle von Leistungsvoraussetzungen und anderer individueller leistungsbezogener Merkmale die Effekte des Migrationsstatus insignifikant werden, sich aber die soziale Herkunft weiterhin signifikant auf Schulnoten und Bildungsempfehlung auswirkt, so werden neben Selektionseffekten bei der Schulwahl und schulischen Kontexteffekten vor allem *primäre Effekte sozialer Herkunft* abgebildet (vgl. Boudon 1974). Das heißt, dass sozial privilegierte Kinder infolge von Sozialisation und Erziehung im günstigen soziokulturellen Kontext des Elternhauses bei den Startchancen sowie bei der schulischen Performanz im Vorteil wären. Aus den Selektionseffekten bei der Schulwahl (sekundäre Effekte sozialer Herkunft) können sich über die Korrelation von sozial selektiver Residenz und Schulwahl ethnische und soziale Ungleichheiten von Bildungserfolgen (also primäre Herkunftseffekte) ergeben (vgl. z. B. Kristen 2005). Denn damit einhergehende schulische Kontexteffekte wirken sich auf individuelle Bildungserfolge aus, weil die Sozialstruktur einer Schulklasse sowohl sozial selektive Lerngelegenheiten als auch Sozialisationsumwelten darstellt (vgl. Bos et al. 2003). Solche Selektions- und Kontexteffekte verstärken in ihrer Wechselwirkung in



der Regel primäre Herkunftseffekte zu Lasten sozial benachteiligter Schulkinder und das vor allem, wenn sie mit sozialer Homogenität von Schulklassen einhergehen.

Es ist Aufgabe des folgenden empirischen Theorievergleichs zu prüfen, ob es eine Benachteiligung von Migrantenkindern durch Diskriminierung gibt, oder ob ihre schlechteren Bildungschancen auf den ungünstigen Einflüssen ihrer sozialen Herkunft beruhen. Sollten bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds und der standardisierten Leistungstest signifikante Migrationseffekte (z. B. Unterschiede nach „ethnischer“ oder nationaler Herkunft) vorliegen, dann wäre von Diskriminierung auszugehen. Allerdings ist einschränkend zu erwähnen, dass aus Gründen verfügbarer Daten nicht möglich ist, Diskriminierung *direkt* als soziales Handeln abzubilden und hierbei zwischen präferenzbasierter, statistischer oder institutioneller Diskriminierung zu unterscheiden. Somit könnte allenfalls von Hinweisen für Diskriminierung, interpretiert anhand möglicher Folgen dieses sozialen Handelns, gesprochen werden. Sind Migrationseffekte statistisch insignifikant, aber Effekte sozialer Herkunft signifikant, dann spricht dies dafür, dass Nachteile von Migrantenkindern wie bei den einheimischen Schulkindern auf Einflüssen ihrer sozialen Herkunft beruhen. Um den empirischen Theorievergleich möglichst „hart“ zu gestalten, wird der erste Bildungsübergang empirisch analysiert. Bei diesem Übergang nach der Primarstufe ist es zum einen am wahrscheinlichsten, dass Diskriminierung auftritt und aufgedeckt werden kann. Zudem spielt an dieser Stelle des Bildungsverlaufs die „ethnische“ und soziale Herkunft eine besondere Rolle für die Bildungschancen (vgl. Dollmann 2010). Somit ist hinreichend gewährleistet, dass sich die herangezogenen Erklärungsansätze empirisch bewähren müssen.

### III. Datenbasis, Variablen und statistisches Verfahren

#### 1. Datenbasis

Die empirischen Analysen basieren auf Daten der Längsschnittstudie ELEMENT (Lehmann und Nikolova 2005). Die Studie wurde unter der Leitung von Rainer Lehmann (HU Berlin) im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport durchgeführt. Ihr Ziel war es, Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern des Einschulungsjahrgangs 1999 im Übergangsbereich zwischen Primar- und Sekundarstufe an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien zu untersuchen. Die im Vordergrund stehenden Fachleistungen in Deutsch und Mathematik wurden zusammen mit anderen, für unsere Fragestellung interessierenden Variablen an drei Messzeitpunkten von der vierten bis zur sechsten Klasse (also bis zur Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe) bzw. in den Jahren 2003, 2004 und 2005 erhoben. Neben Schulnoten und Testwerten liegen differenzierte Angaben zum Migrationsstatus und der sozialen Herkunft vor. Der Datensatz ist beim Forschungsdatenzentrum des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) als „scientific use file“ in Form multipler imputierter Datensätze verfügbar.

Fehlende Werte wegen „item nonresponse“ ergänzte der Datengeber durch multiple Imputation. Die fünf dabei erzeugten Datensätze wurden mittels einer speziellen Routine in STATA gleichzeitig analysiert. Infolge der multiplen Imputation werden für die



ergänzten Variablen in der Regel zu kleine Standardfehler der Regressionskoeffizienten geschätzt. Um Fehler der 1. Art zu vermeiden, wird die Irrtumswahrscheinlichkeit restriktiv bei einem Signifikanzniveau von mindestens 5 Prozent, in der Regel von 1 Prozent gesetzt. Das damit verbundene Risiko des Fehlers 2. Art wird vor dem Hintergrund einer möglichst konservativen Schätzung, auch bei hinreichend großen Stichproben, in Kauf genommen.

Der Datenerhebung liegt eine geschichtete Zufallsstichprobe zu Beginn des Schuljahres 2003/04 für die staatlichen Grundschulen und Gesamtschulen mit Grundschulzweig sowie eine Vollerhebung der 5. Klassen der öffentlichen Berliner Gymnasien zugrunde. Die Zufallsstichprobe enthält 140 vierte Klassen aus 69 Grundschulen sowie zwei Gesamtschulen mit 3293 Grundschulern. Die Vollerhebung umfasst alle 1724 Schüler der 59 fünften Klassen aus 31 öffentlichen (so genannten „grundständigen“) Gymnasien. Die Ziehung der Schulkinder erfolgte klassenweise mit einer Wahrscheinlichkeit proportional zur Klassengröße. In der Regel wurden zwei Schulklassen pro Schule getestet, um Leistungsunterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb der Schulen zu erfassen. Bei drei- oder mehrzügigen Schulen wurde eine Zufallsauswahl von zwei Schulklassen vorgenommen.

Die Befragung und Testung erfolgte im Jahre 2003 am Ende der 4. Klasse (Juni 2003 für die Grund- und Gesamtschulen) und zu Beginn der 5. Klasse (September 2003 für die Gymnasien) und in den beiden folgenden Jahren am Ende der 5. Klasse (Mai 2004) sowie der 6. Klasse (Mai 2005). Zur Entwicklung der Panelmortalität finden sich Details im Abschlussbericht von ELEMENT (Lehmann und Lenkeit 2008: 9): „Aufgrund von Stichprobenausfällen auf unterschiedlichen Ebenen lagen in der zweiten Erhebung zum Ende des Schuljahres 2003/2004 Daten aus 70 Grundschulen und 135 Klassen für 3080 Schüler sowie Daten für 1701 Gymnasiasten aus 59 Klassen in 31 grundständigen Gymnasien vor. (...) Ähnlich wie im vorangegangenen Jahr wurde durch verschiedenartige Ausfälle auch diese Stichprobe leicht reduziert, sodass hier Daten von 4664 Schülern aus 193 Klassen und 101 Schulen ausgewertet werden konnten“. Durch die multiple Imputation stehen Angaben für insgesamt 4926 Schulkinder zur Verfügung. Für die Analysen wurden, obwohl es möglich ist, individuelle Entwicklungsverläufe hinsichtlich Leistung, Schulzugehörigkeit und Klassenstufe nachzuzeichnen, Schulkinder in der 6. Klassenstufe noch vor dem Übergang auf Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien oder Gesamtschulen berücksichtigt.

Im Vergleich zu den Daten bereits vorliegender Studien weist der hier verwendete Datensatz mit einer großen Fallzahl und vollständigen Testinstrumenten besondere Vorzüge auf. Abgesehen davon, dass sie eine Replikation theoretischer Modelle (Reliabilität) und die Verfolgung weiterführender Fragestellungen erlauben, sind die methodischen Probleme durch Messfehler und Fehlspezifikationen bei multivariaten Analysen (Validität) weitaus geringer als beispielsweise bei der Studie von Kristen (2006). Dadurch können im Rahmen eines empirischen Theorievergleichs konkurrierende Erklärungsansätze eher scheitern (Falsifikation). Allerdings ist explizit darauf hinzuweisen, dass sich die folgenden Analysen auf das Berliner Schulsystem beschränken. Es ist zudem wegen der Besonderheiten der Migrationspopulation in Berlin nicht möglich, die Befunde für alle anderen Bundesländer zu verallgemeinern. Sinnvollerweise müssten unsere Analysen für alle anderen deutschen Schulsysteme durchgeführt werden, was derzeit wegen unzureichender Datenlage noch nicht möglich ist. Sollten in Zukunft

angemessene Daten für alle Bundesländer verfügbar sein, wäre es interessant, die vorliegende Studie zu replizieren.

Eine Replikation wäre alleine wegen der institutionellen Besonderheiten des Berliner Schulsystems wünschenswert. Das Bundesland Berlin hat wie Brandenburg eine sechsjährige Grundschule. Die Bildungsempfehlung ist unverbindlich und die Anmeldung des Kindes an eine Schule in der Sekundarstufe unterliegt dem „Elternwillen“. In Berlin gibt es zudem für die Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder bereits nach der 4. Klassenstufe beim Gymnasium anzumelden. Diese Kinder verbleiben so gut wie alle auch nach der 6. Klassenstufe auf dem Gymnasium. Ob institutionelle Strukturen des Bildungssystems (z. B. früher vs. später Bildungsübergang, verbindliche vs. unverbindliche Bildungsempfehlung, zwei- vs. mehrgliedrige Sekundarstufe I) mit Diskriminierungen von Schulkindern nach askriptiven Merkmalen einhergehen, kann mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht hinreichend präzise untersucht werden. So wäre beispielsweise nicht ausgeschlossen, dass sich Diskriminierungen in Schulsystemen mit unverbindlicher Bildungsempfehlung in einem deutlich geringeren Maße auf die Chancen auswirken, für weiterführende Schullaufbahnen empfohlen zu werden, als in Schulsystemen mit verbindlicher Bildungsempfehlung. Es gibt empirische Hinweise, dass die soziale Ungleichheit von Bildungschancen in Schulsystemen mit verbindlicher Bildungsempfehlung signifikant geringer sein kann als in den anderen Schulsystemen (vgl. Dollmann 2011; Müller-Benedict 2007).

## 2. Abhängige und unabhängige Variablen

Die erste abhängige Variable ist der *Übergang in die Sekundarstufe I* am Ende der Primarstufe (6. Klassenstufe). Die Eltern haben die Wahl zwischen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Die zweite abhängige Variable ist die für Eltern nicht verbindliche *Bildungsempfehlung* für Hauptschule, Realschule oder Gymnasium.<sup>3</sup> Wie bei der ersten abhängigen Variable ist die Hauptschule die Referenzkategorie. Von den Analysen für den Bildungsübergang und die Bildungsempfehlung sind jene Schulkinder ausgeschlossen, die bereits nach der vierten Klassenstufe auf das Gymnasium gewechselt sind, und daher nicht mehr der Risikogruppe für dieses Ereignis angehören.<sup>4</sup> Die dritte abhängige Variable sind *Schulnoten* in Deutsch und Mathematik. Unterschieden wird zwischen den Bewertungen „(sehr) gut“ (Schulnoten: 1 und

3 In Berlin sind Gesamtschulen sehr zahlreich, aber im Datensatz ist bei der Bildungsempfehlung nicht berücksichtigt, ob sie für die Gesamtschule ausgesprochen wurde. Trotz Unverbindlichkeit beeinflusst sie die elterliche Bildungsentscheidung und damit die Struktur von Bildungsübergängen. Eltern aus „bildungsferneren“ Schichten lassen sich von solchen Bildungsempfehlungen stärker leiten als statushöhere und besser gebildete Eltern (vgl. Becker 2000; Dollmann 2011; Schneider 2011).

4 Explorative Analysen haben keine Unterschiede zwischen den Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund beim Versuch ihrer Eltern gezeigt, sie beim Gymnasium anzumelden. Von daher ist in Bezug auf den Migrationshintergrund keine Stichprobenselektivität vorhanden. Jedoch gibt es einen Effekt für die soziale Herkunft: So unternehmen Eltern mit einem Abitur eher einen Anmeldeversuch als andere Eltern. Dieser Herkunftseffekt ist nicht mehr feststellbar, wenn der Notendurchschnitt der Kinder kontrolliert wird. D.h. diese Bildungschance wird offensichtlich durch den primären Herkunftseffekt dominiert.

2), „mittelmäßig“ für die Schulnote „befriedigend (3)“, die zugleich die Referenzkategorie ist, und „(sehr) schlecht“ (Schulnoten: 4 bis 6).

Sofern die unabhängigen Variablen nicht selbsterklärend sind, werden sie im Folgenden detailliert erläutert. Der *Migrationsstatus*, oder allgemeiner: *Migrationshintergrund*, ist eine zentrale unabhängige Variable. Dieser wird daher unter Verwendung aller verfügbaren Informationen über Migration, wie etwa Geburtsland der Eltern und ihrer Kinder, Muttersprache, Staatsangehörigkeit, möglichst präzise operationalisiert. Zunächst wird in Bezug auf das *Geburtsland* klassifiziert, ob das Schulkind in Deutschland oder im Ausland geboren wurde. Um zudem zwischen verschiedenen Migrantengruppen zu unterscheiden und bei in Deutschland geborenen Kindern einen möglichen *Migrationshintergrund* zu identifizieren, wird folgendermaßen vorgegangen. Zunächst wird in Abhängigkeit von der Gruppengröße (beurteilt anhand von Geburtsland, Staatsangehörigkeit und Muttersprache) und dem vergleichsweise hohen Ausmaß ihrer Nachteile im Berliner Schulsystem zwischen folgenden Gruppen unterschieden: Türkischstämmige Kinder, Kinder aus arabischsprachigen Ländern, Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie andere Migrantengruppen. Die Referenzkategorie bilden in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen beide Eltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden. Dann erfolgt die Zuordnung zu einer der entsprechenden Gruppen nach folgenden Kriterien: Im Ausland geborene Kinder, deren Eltern ebenso beide im Ausland geboren wurden, werden gemäß ihrem Geburtsland einer der oben genannten Migrantengruppen zugeteilt. Gleiches gilt für in Deutschland geborene Kinder, deren Eltern beide eingewandert sind und die ein identisches Geburtsland aufweisen. Da die Angaben über die Geburtsländer der Eltern im Datensatz unvollständig sind oder bereits kategorisiert vorliegen (z. B. aus arabischsprachigen Ländern stammend), werden zudem in Deutschland geborene Kinder mit eingewanderten Eltern anhand der Staatsangehörigkeit der Kinder einer Gruppe zugeordnet. Zuletzt werden in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit mit eingewanderten Eltern über die Muttersprache und die zu Hause gesprochene Sprache einer der Migrantengruppen zugeteilt. Die letztlich nicht eindeutig kategorisierbaren Schulkinder werden gemeinsam mit der Residualkategorie „andere Herkunft“ ausgewiesen. Diese beinhaltet auch Kinder mit Eltern, die jeweils aus unterschiedlichen Geburtsländern stammen, aber für die eine eindeutige Zuordnung mangels weiterer Informationen zum Migrationshintergrund nicht möglich ist. Mit der hier vorgenommenen Definition sind gewiss nicht alle Probleme für eine angemessene Operationalisierung des Migrationsstatus behoben. Beispielsweise kann nicht nach dem Rechtsstatus der Migranten, etwa zwischen Arbeitsmigranten, Aussiedlern, Spätaussiedlern, Flüchtlingen, Asylanten, illegale Einwanderer etc., unterschieden werden (siehe Beitrag von Söhn in diesem Band). Jedoch zeigen Gresch und Kristen (2011), dass sich daraus nicht zwangsläufig irreführende Befunde für Zusammenhänge zwischen Migration, Bildungserfolge und Bildungschancen ergeben. Diese erweisen sich bei unterschiedlichen Definitionen des Migrationsstatus und von Migrantengruppen als äußerst robust. Für Schulkinder ohne Migrationshintergrund wird als Abkürzung auch synonym „deutsche Schulkinder“ verwendet.

Für die Messung der *sozialen Herkunft* werden drei Variablen berücksichtigt. Um Einflüsse der sozialen Positionierung des Elternhauses in der gesellschaftlichen Schichtung und, daraus abgeleitet, der schichtspezifischen Bildungsmotivation auf schulische

Leistungen und Bildungsübergänge sowie der ökonomischen Ressourcen für Bildungsinvestitionen zu erfassen, wird der *sozioökonomische Status des Elternhauses* (gemessen über ISEI-Index für *International Socio-Economic Index of Occupational Status*; vgl. Ganzeboom et al. 1992) herangezogen. Diese Statusskala hat sich in vielen bildungssoziologischen Studien bewährt. Sie haben auch gezeigt, dass im Zuge der Bildungsexpansion die Bildungschancen von Kindern zunehmend vom *höchsten Schulbildungsniveau der Eltern* („maximal Hauptschulabschluss“ als Referenzkategorie) abhängen (vgl. Becker und Müller 2011). Offensichtlich steht diese Variable nicht nur für das Motiv, den Sozialstatus in der Generationenabfolge über Bildungsinvestitionen abzusichern. In Form des inkorporierten und institutionalisierten kulturellen Kapitals wird damit auch der Wissensvorsprung besser gebildeter Eltern in Rechnung gestellt, wie dieses Ziel in subjektiv optimaler Weise realisiert werden kann (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Als dritte Herkunftsvariable wird das *Geschlecht* der Schulkinder (Referenzkategorie: männlich) herangezogen und indiziert die migrations- oder herkunftsbedingte Lebensplanung für Kinder nach Geschlecht. Beispielsweise kann der Statusnutzen von Bildungsinvestitionen in die Söhne oder Töchter mit der ethnischen Herkunft korrelieren, je nachdem ob es sich bei den Familien um patri- oder matrilineare Abstammungsgemeinschaften handelt (Nauck 2001: 426-427). Damit verbundene geschlechtstypische Erziehung und Bildungsmotivation würden sich dann in Unterschieden von Schulleistungen und Bildungschancen zwischen ethnischen Gruppen und im Vergleich zu einheimischen Gruppen manifestieren.

Die individuellen Leistungen in der Klassenstufe 6 werden auf verschiedenen Dimensionen gemessen. Neben den *Schulnoten*, vor allem den übergangsrelevanten in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache (Englisch oder Französisch), fungieren zum einen die *Testergebnisse* der Leistungstests in Deutsch (Leseverständnis) und Mathematik als Indikatoren für objektiv gemessene Leistungsindikatoren. Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die in Schulklassen unterschiedlichen Häufigkeiten für den Übergang an das grundständige Gymnasium nach der vierten Klassenstufe sowohl auf die Notengebung als auch auf die Bildungsempfehlung auswirken, wird die vorherige Allokation in das Gymnasium mittels einer Dummy-Variablen kontrolliert. Zum anderen wird ein KFT-Gesamtwert für die kognitive Leistungsfähigkeit am Ende der vierten Klassenstufe herangezogen, der sich aus zwei Untertests des KFT 4-12 R für sprachliches und figurales Denken sowie einem Test für fluide Intelligenz ergibt. Dieser als sprach- und kulturunabhängig geltende und daher für die Beurteilung der Diskrepanzen zwischen den Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund geeignete Test soll kognitive Fähigkeitsdimensionen differenziert ermitteln, die für das schulische Lernen relevant sind. Darüber hinaus wird diesem Test eine hohe prognostische Validität in Bezug auf die Schulleistungen des Kindes nachgesagt (vgl. Heller und Perleth 2000).

Die Verteilung der zentralen abhängigen und unabhängigen Variablen sowie ihrer Kennwerte (Maße der zentralen Tendenz und Dispersion) sind in *Tabelle A1* im Anhang dokumentiert.

### 3. Statistisches Verfahren

Für die Schätzung, eine bestimmte Bildungsempfehlung zu erhalten oder einen bestimmten Bildungsübergang realisieren zu können, werden aus theoretischen wie methodischen Gründen (vgl. Breen und Jonsson 2000) binäre und vor allem multinomiale logistische Regressionen geschätzt (vgl. Long 1997). Für die Vergabe von Schulnoten werden im Unterschied zu Kristen (2006) statt der OLS-Regressionen ausschließlich multinomiale logistische Regressionen verwendet, da Schulnoten ordinalskaliert sind.

Wegen begrenztem Platz werden für die Schätzungen ausschließlich die odds ratios dokumentiert. Aus methodischen Gründen (vgl. Mood 2010) und weil es ausschließlich um die Beurteilung der Tragfähigkeit unterschiedlicher Erklärungsansätze geht, werden die geschätzten Koeffizienten *nicht* inhaltlich interpretiert. Im Vordergrund stehen deswegen Vorzeichen und Signifikanzniveaus als Beurteilungskriterien für die gesamte Modellierung der theoretisch vermuteten Zusammenhänge. Um die Art und Weise der Stichprobenziehung und die Einbettung der Schulkinder in Schulklassen zu berücksichtigen, werden für die geschätzten Koeffizienten robuste, nach Schulklassen gruppierte Standardfehler berechnet.

## IV. Empirische Befunde

### 1. Bildungserfolge von Migranten im Berliner Schulsystem

Im ersten Schritt werden die Bildungserfolge von Schulkindern mit Migrationshintergrund am Ende der Primarstufe im Vergleich zu den deutschen Schulkindern beschrieben (*Tabelle 1*). Hier werden der Bildungsübergang, der Bildungsempfehlung sowie den Deutsch- und Mathematiknoten untersucht. Für alle diese Dimensionen des Bildungserfolgs sind bei Kontrolle des Geburtslandes die meisten Migrantengruppen gegenüber den deutschen Schulkindern im Nachteil. Besonders augenfällig ist dies für die Notengebung und Bildungsempfehlung.

Im Detail gesehen, haben türkischstämmige Schulkinder signifikant geringere Chancen als deutsche Schulkinder, auf das Gymnasium zu wechseln.<sup>5</sup> Alle anderen Migrantenkindern unterscheiden sich hierbei nicht statistisch signifikant von deutschen Schulkindern. Bei der Bildungsempfehlung hingegen werden alle Migrantengruppen signifikant seltener als deutsche Schulkinder für weiterführende Schullaufbahnen (Realschule oder Gymnasium) empfohlen. Lediglich für die Gruppe von Schulkindern mit nicht eindeutig kategorisierbarem Migrationshintergrund besteht kein statistisch signifikanter Unterschied zu deutschen Schulkindern, für die Realschule statt Hauptschule empfohlen zu werden.

Bei der Notenvergabe gibt es ebenfalls signifikante Unterschiede. So haben Schulkinder mit Migrationshintergrund signifikant eher schlechtere Deutschnoten als die

---

5 Von allen Schulkindern wechseln rund 6 Prozent auf die Hauptschule, 21 Prozent auf die Realschule, 31 Prozent auf die Gesamtschulen und die Mehrheit von 42 Prozent auf das Gymnasium. Mit den vorliegenden Schätzergebnissen werden hinlänglich bekannte Befunde repliziert (vgl. Kalter et al. 2007; Esser 2001: 46).

Tabelle 1: Nachteile von Migrantenkindern am Ende der Primarstufe im Berliner Bildungssystem

	Bildungsübergang <sup>1</sup>		Bildungsempfehlung <sup>1</sup>		Deutschnoten <sup>2</sup>		Mathematiknoten <sup>2</sup>	
	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel
<i>Geburtsland</i>								
Deutschland	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausland	2,300	1,176	0,929	0,846	0,976	1,196	1,041	1,041
<i>Migrationshintergrund</i>								
Deutsch	1	1	1	1	1	1	1	1
Türkisch	0,701	0,568*	0,530***	0,272***	0,530***	1,877***	0,855	1,473**
Arabischsprachig	0,462	0,441	0,374***	0,129***	0,463*	2,869***	1,199	2,357**
Ex-Jugoslawien	0,345*	0,383	0,430**	0,244***	0,621	2,006*	0,485	1,478
Andere	1,106	1,210	0,802	0,693*	0,747**	1,188	1,024	1,088
Pseudo-R <sup>2</sup>		0,006		0,018		0,014		0,004
N		3169		3169		4926		4926

Multinominale logistische Regression, odds ratios, robuste Standardfehler.

Referenzkategorien: 1 = Hauptschule; 2 = mittelmäßig („befriedigend“).

\* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01; \*\*\* p ≤ 0,001.

Datenbasis: ELEMENT – eigene Berechnungen.

deutschen. Türkischstämmige Schulkinder und Schulkinder mit arabisch(sprachig)er oder anderer Herkunft haben signifikant geringere Chancen als deutsche Schulkinder, (sehr) gute statt mittelmäßige Deutschnoten zu erzielen. Dabei unterscheiden sich Schulkinder mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund nicht signifikant von deutschen Schulkindern.

Bei den Mathematiknoten bestehen geringere Unterschiede zwischen den Gruppen. Beim Erhalt guter Zensuren ist die Gruppe der Migrantenkinder gegenüber den deutschen Schulkindern nicht im Nachteil. Jedoch bekommen Schulkinder mit türkischem oder arabischsprachigem Migrationshintergrund signifikant häufiger eher schlechte Mathematiknoten als deutsche Schulkinder.

## 2. Herkunftseffekte oder Diskriminierung beim Bildungsübergang?

Für die eher nach sozialer Herkunft und weniger nach dem Migrationshintergrund selektive Gruppe, die nicht bereits nach der 4. Klassenstufe in das Gymnasium gewechselt, sondern in der Grundschule verblieben ist, wird der Übergang auf das Gymnasium nach der 6. Klassenstufe untersucht (siehe Fußnote 4). Werden das Geschlecht der Schulkinder, die soziale Herkunft, der Notendurchschnitt und die Bildungsempfehlung in Rechnung gestellt, dann sind die Effekte des Migrationshintergrunds entweder insignifikant oder gar positiv signifikant für den Übergang auf weiterführende Schulen (siehe *Tabelle 2*). Neben den schulischen Leistungsbeurteilungen strukturiert vor allem die soziale Herkunft den Übergang auf das Gymnasium. Dieser Befund unterstreicht die herausragende Bedeutung elterlicher Bildungsentscheidungen für diesen Bildungsübergang (sekundärer Herkunftseffekt).

Dass zudem Schulkinder mit türkischem oder unspezifischem Migrationshintergrund signifikant bessere Chancen als Schulkinder ohne Migrationshintergrund haben, nach der 6. Klassenstufe auf das Gymnasium zu gelangen, ist ebenfalls auf sekundäre und diesem Fall migrationsbedingte Herkunftseffekte zurückzuführen. Wenn sich bei entsprechenden Schulleistungen, und dies wird durch entsprechende Notendurchschnitte und Bildungsempfehlungen unterstützt, die Chance bietet, dann nutzen Eltern mit diesem Migrationshintergrund diese sehr viel zielstrebigter als deutsche Eltern. In Berlin gelingt ihnen dies wahrscheinlich auch wegen der unverbindlichen Bildungsempfehlung. In dieser Hinsicht werden bekannte Befunde repliziert, dass bei gleichen Leistungen Eltern mit Migrationshintergrund eher als deutsche Eltern versuchen, ihre Kinder möglichst gut im Bildungssystem zu platzieren.

Die kanalisierende Wirkung der Bildungsempfehlung für den Bildungsübergang ist ebenfalls offensichtlich, selbst wenn diese in Berlin für die Eltern nicht verbindlich ist. Auch hierbei sind die Effekte des Migrationshintergrunds insignifikant, wenn für die Schulkinder unter anderem die soziale Herkunft konstant gehalten wird. Für die Gymnasialempfehlung ist neben dem erzielten Notendurchschnitt in den übergangsrelevanten Schulfächern am Ende der Klassenstufe 6, bei Kontrolle kognitiver Fähigkeiten und Testwerte, der sozioökonomische Status des Elternhauses ausschlaggebend. Wie für den Bildungsübergang wird auch für die Bildungsempfehlung die Annahme gestützt, dass in Bezug auf Bildungschancen der Migrationsstatus ein Sonderfall der sozialen Herkunft ist. Alle Unterschiede zwischen den Schulkindern ohne Migrationshinter-



Table 2: Erklärung der Nachteile von Migrantenkindern am Ende der Primarstufe im Berliner Bildungssystem

Referenzkategorien: Hauptschule	Bildungsübergang			Bildungsempfehlung	
	Real- schule	Gymna- sium	Gesamt- schule	Real- schule	Gesamt- schule
<i>Geburtsland</i>					
Deutschland	1	1	1	1	1
Ausland	2,763	1,995	2,802	0,942	0,867
<i>Migrationshintergrund</i>					
Deutsch	1	1	1	1	1
Türkisch	1,844	2,099**	0,793	0,716	0,526
Arabischsprachiges Land	1,397	2,004	0,975	0,635	0,350
Ex-Jugoslawien	0,809	1,221	0,406	0,652	0,630
Andere	1,632	1,955*	0,813	0,981	0,850
<i>Geschlecht</i>					
Männlich	1	1	1	1	1
Weiblich	0,998	1,176	1,262	0,973	1,263
<i>Soziale Herkunft</i>					
HISEI	1,015	1,021*	0,998	1,009	1,022*
Max. Hauptschulabschluss	1	1	1	1	1
Mittlere Reife	1,606*	1,631*	0,805	1,439	1,219
Fachhochschulreife	0,977	1,351	0,572	0,950	1,123
Abitur	1,959	3,510***	1,316	1,104	1,189
<i>Leistungsbewertung</i>					
Notendurchschnitt	0,598*	0,484**	0,664	0,098***	0,004***
<i>Bildungsempfehlung</i>					
Hauptschule	1	1	1		
Realschule	48,57***	12,70***	8,563***		
Gymnasium	9,632**	34,82***	4,846		
<i>Testwerte</i>					
KFT-Gesamtwert				1,011	1,034**
Leseverständnis				1,023**	1,047***
Mathematik				1,017*	1,032**
Pseudo-R <sup>2</sup>		0,239		0,489	
N		3169		3169	

Multinomiale logistische Regression, odds ratios, robuste Standardfehler.

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Datenbasis: ELEMENT (gewichtet) – eigene Berechnungen.

grund und den Schulkindern der hier berücksichtigten Migrantengruppen sind, bei Kontrolle des Geburtslandes, aber ohne Berücksichtigung des Rechtsstatus der Migranten, insignifikant.

### 3. Schulische Beurteilungen

Selbst wenn sowohl der Bildungsübergang als auch die Bildungsempfehlung in Bezug auf die schulische Selektion leistungsgerecht erfolgen, ist jedoch nicht ausgeschlossen,

dass die Notenvergabe als eine zentrale Voraussetzung dafür nicht in jedem Fall „meritokratisch“ ist. Hierzu war angenommen worden, dass gerade die Migrantenkinder besonders im Nachteil sind oder gar benachteiligt werden. Daher wird der Frage nachgegangen, ob die Differenzen in den Zensuren mit ihren Folgen für die Bildungsempfehlung und den Bildungsübergang auf individuelle Leistungsunterschiede oder auf leistungsfremde Kriterien zurückzuführen sind. In den Analysen werden alle Schulkinder, auch diejenigen, die bereits nach der 4. Klassenstufe auf ein Gymnasium gewechselt sind, berücksichtigt.

Für die Deutschnoten kann – bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und den Testwerten für das Leseverständnis sowie der institutionellen Einbettung (d. h. Besuch von Grundschule oder randständigem Gymnasium) nach der 4. Klassenstufe – keine Benachteiligung von Schulkindern mit Migrationshintergrund nachgewiesen werden (siehe *Tabelle 3*). In Bezug auf die leistungsgerechte Vergabe von Deutschnoten werden, soweit dies mit den theoretisch angenommenen und de facto beobachteten Prozessen nachweisbar ist, die Schulkinder mit Migrationshintergrund nicht benachteiligt. Es finden sich soweit für sie keine belastbaren Hinweise für Diskriminierung durch das Lehrpersonal.

Offensichtlich sind sie ohnehin wegen primärer Herkunftseffekte deutlich im Nachteil gegenüber den deutschen Schulkindern. Denn für die Vergabe der Zensuren liegen wiederum signifikante Effekte der sozialen Herkunft vor. Für Schulkinder ohne Migrationshintergrund gelten hierbei die gleichen, herkunftsbedingten Schwierigkeiten wie für Schulkinder mit Migrationshintergrund. Da die individuelle Leistungsfähigkeit kontrolliert wird, kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass nur meritokratische Prinzipien bei der Notenvergabe angewendet werden. So haben Kinder aus höheren Sozialschichten, hier bemessen nach dem kulturellen Kapital des Elternhauses, weiterhin Vorteile, wenn es um die Chancen für vorteilhafte Zensuren geht. Dies verweist zum einen auf die besondere Rolle primärer Herkunftseffekte. Und zum anderen darauf, soweit es mit der gegebenen Datenlage möglich ist, die Befunde so zu interpretieren, dass eine Benachteiligung bei der Vergabe von Deutschnoten eher nach sozialer Herkunft als nach dem Migrationshintergrund erfolgt.

Weil eingangs argumentiert wurde, dass in Bezug auf den Bildungserfolg der Migrationsstatus ein Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist und darüber hinausgehende spezifische Nachteile schulpflichtiger Migrantenkinder hauptsächlich mit Sprachproblemen im Elternhaus zusammenhängen, wäre es sinnvoll, die sprachliche Eltern-Kind-Kommunikation im Alltag zu kontrollieren. Wegen fehlender Imputation der „missing values“ für diese Variable und der Reduktion der Fallzahl wird darauf verzichtet, diese in die Modellierung einzubeziehen. Explorative Analysen zeigten jedoch für andere Operationalisierungen des Migrationsstatus, dass die Effekte der nichtdeutschen Muttersprache oder Staatsangehörigkeit vollständig insignifikant werden, wenn die Sprache in der alltäglichen Eltern-Kind-Kommunikation kontrolliert wird (vgl. Becker und Beck 2011). Somit wird die hier mehrfach erwähnte These von Kalter (2005) empirisch gestützt. Dieser Befund weist auch darauf hin, dass der Erwerb und das Beherrschen der Sprache des Ankunftslandes (Kulturation) *die* Schlüssel-Voraussetzung für die strukturelle Assimilation und damit einhergehende Sozialintegration von Migrantinnen und Migranten ist.

Tabelle 3: Nachteile bei der Leistungsbeurteilung am Ende der Primarstufe im Berliner Bildungssystem

	Deutschnoten		Mathematiknoten	
	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel
<i>Geburtsland</i>				
Deutschland	1	1	1	1
Ausland	1,052	1,122	1,081	1,007
<i>Migrationshintergrund</i>				
Deutsch	1	1	1	1
Türkisch	1,386	0,740	2,457***	0,472***
Arabischsprachiges Land	1,095	1,335	3,546***	0,793
Ex-Jugoslawien	1,358	0,987	1,004	0,529
Andere	0,906	0,947	1,295*	0,760*
<i>Geschlecht</i>				
Männlich	1	1	1	1
Weiblich	1,912***	0,550***	1,320***	0,700***
<i>Soziale Herkunft</i>				
HISEI	1,006*	0,993	1,002	0,994
Maximal Hauptschulabschluss	1	1	1	1
Mittlere Reife	1,027	0,778	0,792	0,831
Fachhochschulreife	1,242	0,736	0,830	0,624*
Abitur	1,384*	0,549***	0,560**	0,657*
<i>Testwerte</i>				
KFT-Gesamtwert	1,043***	0,979***	1,023***	0,965***
Leseverständnis	1,063***	0,944***		
Mathematik			1,080***	0,934***
<i>Allokation nach 4. Klasse</i>				
Primarstufe	1	1	1	1
Gymnasium	0,346***	2,032***	0,215***	3,032***
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,175		0,220	
N	4926		4926	

Multinomiale logistische Regression, odds ratios, robuste Standardfehler.

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Datenbasis: ELEMENT (gewichtet) – eigene Berechnungen.

Analog zu den Deutschensuren kann mit den herangezogenen Daten und der theoretisch abgeleiteten Analysestrategie auch für die Mathematiknoten eine eventuelle Diskriminierung von Schulkindern mit Migrationshintergrund nicht nachgewiesen werden. Denn wenn neben dem Besuch der Schule (Grundschule oder grundständiges Gymnasium) die Testwerte kontrolliert werden, dann zeigt sich zweierlei. Zum einen erhalten neben den Schulkindern mit sonstigem Migrationshintergrund die beim Bildungserfolg besonders benachteiligten türkisch- oder arabischstämmigen Schulkindern eher bessere Zensuren als die deutschen Schulkindern. Diese Gruppen haben demnach relativ geringere Risiken für eine ungünstige Leistungsbeurteilung in Mathematik. Demnach müssen, und hierfür gibt es für andere Länder entsprechende Belege (z. B. Van de Werfhorst und Tubergen 2007), manche Migrantengruppen im Berliner Schulsystem vergleichsweise weniger Leistung als deutsche Schulkindern erbringen, um

gleiche oder bessere Leistungsbeurteilungen zu erzielen. Dieser Befund widerspricht dem Konzept der institutionellen Diskriminierung. Zum anderen sind wiederum Effekte sozialer Herkunft nachweisbar, wonach Kinder von besser gebildeten Eltern im Vorteil sind. Wie bei den Deutschnoten bleibt hierbei unklar, auf welchen Mechanismen die Beurteilung der Lehrkräfte basiert. Ob letztlich eine „positive Diskriminierung“ von Migrantengruppen oder von Kindern höher gebildeter Eltern vorliegt, indem dieselbe Leistung für unterschiedliche Gruppen jeweils unterschiedlich prämiert wird, kann mangels Informationen im Datensatz nicht endgültig beurteilt werden.

### V. Zusammenfassung

Wie von Diefenbach (2009) hervorgehoben, sind die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem sowohl soziologisch als auch gesellschaftlich relevant. Mit der Teilhabe an Bildung sind nicht nur ihre Chancen für soziale Integration verbunden, sondern auch grundlegende Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Gültigkeit meritokratischer Prinzipien und damit auch der Systemintegration (vgl. Esser 2006, 2001; siehe auch den Beitrag von Solga in diesem Band). Für die empirische Beurteilung von Chancenverteilungen im Allgemeinen und von Benachteiligungen von Kindern aus Migrantenfamilien im Besonderen ist es unerlässlich, die Ursachen der vorhandenen systematischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem aufzudecken. Je eindeutiger empirische Befunde dazu sind, desto eher können ideologisch motivierte Behauptungen entlarvt werden (vgl. Ditton und Aulinger 2011). Dafür sind im Sinne kumulativer Sozialforschung systematische Einzelstudien ebenso bedeutsam wie wiederholte empirische Theorievergleiche. Dazu soll die hier vorgelegte Studie beitragen. Leitend war die Frage, ob die vergleichsweise geringeren Bildungserfolge von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem der ungünstigen Ressourcenlage ihres Elternhauses oder der Diskriminierung durch Lehrpersonen geschuldet ist.

So konnten zumindest aus Sicht eines strukturell-individualistischen Erklärungsmodells, das sich an die Theorie von Boudon (1974) anlehnt, und mit den herangezogenen Daten sowohl für den Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulformen in der Sekundarstufe I als auch für die schulischen Leistungsbeurteilungen und Bildungsempfehlungen im Berliner Schulsystem *keine* empirischen Hinweise gefunden werden, die für eine *systematische* Diskriminierung von Migrantenkindern sprechen würden. Selbst wenn Diskriminierung in einzelnen Fällen vorläge, ist ihr Gewicht im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren der sozialen Herkunft offensichtlich so gering, dass sie kaum zur umfassenden Erklärung bestehender Nachteile von Migrantenkindern beitragen. Eher weisen die Befunde darauf hin, dass bei der Notengebung in Deutsch und Mathematik als Schulfächer die Schulkinder aus unteren Schichten oder von weniger gebildeten Eltern wegen ihrer *sozialen Herkunft* benachteiligt werden (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und fachlichen Kompetenzen erhalten die meisten Migrantengruppen hingegen eher bessere Mathematiknoten als deutsche Schulkinder.

Insgesamt decken sich die für das Bundesland Berlin vorgelegten Befunde mit der aktuellen Forschung, die in der bildungssoziologischen Tradition von Boudon (1974)

steht. Die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund basieren, abgesehen von bereits nachgewiesenen Sprachproblemen und Bedingungen der Einwanderung (vgl. Esser 2006), vor allem auf den defizitären bildungsrelevanten Ressourcen der zugewanderten Eltern (vgl. Kalter 2005). Nach Esser (2001) erhalten sie keinen „Malus“ wegen ihres Migrations- oder Ausländerstatus oder als Angehörige ethnischer Gruppen. Die Verteilung der Bildungschancen in der Schule folgen auf den ersten Blick nach meritokratischen Kriterien, wenn außen vor gelassen wird, dass die Möglichkeiten, sich für den Wettbewerb im Schulsystem vorzubereiten, ebenso *sozial ungleich* verteilt sind wie die Lernvoraussetzungen bei der Einschulung und schließlich die Abstützung der Bildungserfolge durch das Elternhaus. In dieser Hinsicht sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (mit großen Unterschieden zwischen den Nationalitäten oder Ethnien) gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund (und hier wiederum gegenüber denjenigen aus den höheren Sozialschichten) oftmals deutlich im Nachteil. Aufgrund dieser Nachteile in den Voraussetzungen für schulische Leistungen reproduziert jedoch das deutsche Schulsystem durch die Gleichbehandlung *ohne* Chancenausgleich die Benachteiligung von Migrantenkindern im Bildungsbereich und als Folge davon später auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Solga 2005). Wie bereits hinreichend bekannt, sind nicht nur sie davon betroffen, sondern auch Einheimische aus Elternhäusern mit geringen bildungsrelevanten Ressourcen (vgl. Becker und Schuchart 2010).

An dieser Stelle sind theoretische und empirische Grenzen der vorliegenden Studie zu benennen. Aufgrund der begrenzten Datenlage können einige der Befunde auch anders gesehen werden. Beispielsweise kann der verbleibende Nettoeffekt der sozialen Herkunft für die schulischen Leistungen und ihre Bewertung auch im Sinne von Bourdieu und Passeron (1971) interpretiert werden. Ihrer Sichtweise zufolge werden im Unterrichtssystem soziale Attribute, wie soziale Herkunft, in natürliche, wie Talent und Anstrengung, transferiert. Den meritokratischen Prinzipien vermeintlich gerecht werdend, werden so Benachteiligungen unterer Sozialschichten im Bildungssystem legitimiert (vgl. Solga 2005). Das käme dem Konzept der *statistischen Diskriminierung* von Arrow (1973) recht nahe. Initiale soziale Differenzen bei der Einschulung und in der Schullaufbahn werden in natürliche Begabungen und schulische Leistungen transformiert. Weil aber Schulkinder aus unteren Sozialschichten strukturell und kulturell bedingte Schwierigkeiten haben, den schulischen Anforderungen im Unterricht gerecht zu werden, werden sie in scheinbar legitimer Weise „leistungsgerecht“ sanktioniert. Dadurch, dass Schulen nur unter der Maxime formaler Chancengleichheit operieren (vgl. Becker 2010), bleiben de facto Ungleichheiten der sozialen und kulturellen Startvoraussetzungen bestehen. Diese ungleichen Lernvoraussetzungen werden von Schuljahr zu Schuljahr verstärkt, wenn kein Chancenausgleich vorgenommen wird (vgl. Becker und Schuchart 2010). Resultat davon ist, dass Kinder in sozial benachteiligten Familien eher aus dem Bildungssystem ausscheiden (müssen) oder ihre Eltern häufiger von weiterführenden Bildungswegen absehen. Auf diese Weise trägt das Bildungssystem, vermittelt über schichtspezifische Chancen an den Übergangsstellen im Bildungssystem und beim Erwerb höherwertiger Bildungsabschlüsse (Boudon 1974: 76), zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten auch außerhalb des Bildungssystems bei. Auf der einen Seite kann dies durchaus als *institutionalisierte Diskriminierung* interpretiert werden (vgl. Gomolla und Radtke 2009). Auf der anderen Seite ist es nicht ausgeschlos-

sen, dass sich dahinter eine Folge des systematischen Zusammenspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte unter gegebenen Randbedingungen der sozialen Ungleichheit außerhalb des Bildungssystems sowie den institutionellen Vorgaben im Bildungssystem verbirgt (vgl. Becker 2011). Solche nicht eindeutigen Interpretationen ergeben sich bei empirischen Analysen in der Regel dann, wenn entweder die Prozesse der Diskriminierung in der Schule nicht direkt gemessen oder alternative Mechanismen nicht gleichzeitig berücksichtigt werden.

Um dieses Problem auch bei ungünstiger Datenlage zu reduzieren, bietet sich neben weiteren empirischen Theorievergleichen und Replikationen zunächst vor allem die Verwendung angemessener Daten an. Beim gegenwärtigen Stand der Dinge kann es nur durch die theoriegeleitete Erhebung informativer Daten über soziale Prozesse und Mechanismen im Längsschnitt behoben werden. Zusätzlich zur präzisen Abbildung des Migrationsstatus (etwa durch systematische Berücksichtigung des Rechtsstatus, der Generationenabfolgen und Migrationsbiographie) und der Beobachtung bildungsrelevanter Prozesse im Elternhaus, im Schulalltag und in der Schulklasse (einschließlich der Selektions-, Kontext- und Bezugsgruppeneffekte) im Sinne einer mechanismenbasierten Modellierung sind Replikationen für alle Schulsysteme Deutschlands (bei Berücksichtigung der jeweiligen Schulstufe) und im internationalen Vergleich notwendig. Letzteres würde nicht nur die systematische Variation institutioneller Strukturen des Bildungssystems und ihrer Folgen für Bildungserfolge und -chancen einschließen, sondern eben auch sozialstrukturelle Folgen nationaler Migrationspolitik und Folgen spezifischer Migrationsströme für die Integration der nachfolgenden Generationen unter den Migrantinnen und Migranten in das Bildungs- und Beschäftigungssystem.

## Anhang

Tabelle A1: Deskription der abhängigen und unabhängigen Variablen (Mittelwert und in Klammern: Standardabweichung)

	Alle Schulkinder	Deutsch	Türkisch	Arabisch	Ex-Jugoslawien	Andere	Nur Schulkinder ohne Gymnasialsten (nach 4. Klassenstufe)
<b>Geburtsland</b>							
Deutschland	0,94 (0,25)						0,93 (0,25)
Ausland	0,06 (0,25)						0,07 (0,25)
<b>Migrationshintergrund</b>							
Deutsch	0,64 (0,48)						0,60 (0,49)
Türkisch	0,08 (0,27)						0,11 (0,31)
Arabischsprachiges Land	0,02 (0,13)						0,03 (0,16)
Ex-Jugoslawien	0,01 (0,09)						0,02 (0,14)
Andere	0,25 (0,43)						0,24 (0,43)
<b>Schulübertritt</b>							
Hauptschule	0,04 (0,19)	0,03 (0,18)	0,08 (0,27)	0,10 (0,34)	0,11 (0,32)	0,03 (0,16)	0,05 (0,23)
Realschule	0,17 (0,38)	0,19 (0,39)	0,24 (0,43)	0,21 (0,41)	0,19 (0,40)	0,17 (0,38)	0,24 (0,43)
Gymnasium1	0,76 (0,43)	0,77 (0,42)	0,63 (0,48)	0,63 (0,48)	0,65 (0,48)	0,79 (0,41)	0,66 (0,47)
Gesamtschule	0,03 (0,17)	0,03 (0,17)	0,04 (0,20)	0,06 (0,23)	0,04 (0,20)	0,02 (0,13)	0,04 (0,20)
<b>Soziale Herkunft</b>							
HISEI	51,45 (16,63)	54,88 (15,35)	37,85 (13,42)	38,59 (15,79)	39,73 (15,34)	48,50 (17,33)	46,49 (15,65)
Höchstens Hauptschule	0,12 (0,33)	0,06 (0,24)	0,47 (0,50)	0,43 (0,50)	0,28 (0,45)	0,14 (0,34)	0,18 (0,38)
Mittlere Reife	0,35 (0,48)	0,38 (0,49)	0,25 (0,43)	0,21 (0,41)	0,28 (0,43)	0,32 (0,47)	0,44 (0,50)
Fachhochschulreife	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,06 (0,23)	0,08 (0,29)	0,11 (0,32)	0,06 (0,46)	0,06 (0,24)
Abitur	0,45 (0,50)	0,48 (0,50)	0,21 (0,41)	0,26 (0,44)	0,32 (0,47)	0,50 (0,50)	0,32 (0,47)
<b>(Schul-)Leistungen</b>							
KFT-Gesamtwert	28,95 (10,24)	30,70 (9,54)	20,87 (9,55)	22,22 (9,63)	22,01 (10,30)	27,88 (10,49)	25,45 (10,03)
Testwerte Deutsch	114,52 (13,70)	117,18 (12,81)	102,60 (11,90)	101,45 (12,43)	103,49 (11,43)	113,06 (13,55)	109,60 (12,71)
Testwerte Mathematik	121,55 (17,34)	124,43 (16,79)	108,37 (13,98)	107,23 (13,98)	106,39 (15,96)	120,28 (16,85)	114,59 (15,20)
Notendurchschnitt	2,84 (0,86)	2,77 (0,84)	3,15 (0,90)	3,28 (0,87)	3,22 (0,93)	2,86 (0,86)	2,94 (0,91)



	Alle Schulkinder	Deutsch	Türkisch	Arabisch	Ex-Jugoslawien	Andere	Nur Schulkinder ohne Gymnasialsten (nach 4. Klassenstufe)
<i>Noten in Mathematik</i>	(sehr) gut	0,39 (0,49)	0,31 (0,46)	0,33 (0,47)	0,21 (0,41)	0,39 (0,49)	0,36 (0,48)
	Mittelmäßig	0,36 (0,48)	0,34 (0,47)	0,24 (0,43)	0,38 (0,49)	0,34 (0,47)	0,33 (0,47)
	(sehr) schlecht	0,27 (0,44)	0,35 (0,48)	0,42 (0,50)	0,41 (0,50)	0,27 (0,45)	0,31 (0,46)
<i>Noten in Deutsch</i>	(sehr) gut	0,26 (0,44)	0,46 (0,50)	0,20 (0,40)	0,25 (0,44)	0,36 (0,48)	0,38 (0,49)
	Mittelmäßig	0,41 (0,49)	0,38 (0,49)	0,38 (0,49)	0,39 (0,49)	0,42 (0,49)	0,39 (0,49)
	(sehr) schlecht	0,20 (0,40)	0,16 (0,37)	0,42 (0,50)	0,35 (0,48)	0,22 (0,41)	0,24 (0,42)
<i>Bildungsempfehlungen</i>	Hauptschule	0,11 (0,31)	0,30 (0,48)	0,37 (0,48)	0,34 (0,48)	0,14 (0,35)	0,19 (0,40)
	Realschule	0,29 (0,50)	0,45 (0,50)	0,43 (0,50)	0,38 (0,49)	0,33 (0,47)	0,44 (0,50)
	Gymnasium	0,55 (0,50)	0,25 (0,43)	0,20 (0,40)	0,28 (0,45)	0,53 (0,50)	0,36 (0,48)
<i>Aktuelle Schulform</i>	Grundschule	0,60 (0,49)	0,91 (0,29)	0,91 (0,29)	0,92 (0,28)	0,65 (0,48)	
	Grundständiges Gymnasium	0,36 (0,48)	0,09 (0,29)	0,09 (0,29)	0,08 (0,28)	0,35 (0,48)	

1. inklusive Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe.

Datenbasis: ELEMENT (gewichtet) – eigene Berechnungen.

## 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, Johann Handl und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-238.
- Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert und Tobias C. Stubbe. 2007. Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, 271-297. Münster: Waxmann.
- Arrow, Kenneth J. 1973. The theory of discrimination. In *Discrimination in labor markets*, Hrsg. Orley Ashenfelter, Albert Rees, 3-33. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Becker, Gary S. 1971. *The economics of discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf, und Claudia Schuchart. 2010. Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 413-436. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Frank Schubert. 2011. Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 161-194. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Michael Beck. 2011. Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 123-137. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-475.
- Becker, Rolf. 2010. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 161-189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf. 2011. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 87-138. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. 2004. Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther, Renate Valtin, 191-228. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Isolde Badel und Nike Plafmeier. 2003. Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried-Bos et al., 69-142. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breen, Richard, und Jan O. Jonsson. 2000. Analyzing educational careers: A multinomial transition model. *American Sociological Review* 65: 754-772.
- Büchel, Felix, und Gert Wagner. 1996. Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Hrsg. Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp, Roland Habich, 80-96. Frankfurt a. M.: Campus.

- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mcpartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, James S., Sara D. Kelly, John A. Moore und Urban Institute. 1975. *Trends in school segregation, 1968-73*. Washington: Urban Institute.
- Diefenbach, Heike. 2007. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike. 2009. Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 221-245. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike. 2011. Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 449-473. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut, und Jan Krüskens. 2006. Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26: 135-157.
- Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. 2011. Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 96-119. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut. 2010. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, 247-275. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüskens und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 285-304.
- Dollmann, Jörg. 2010. *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, Jörg. 2011. Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63: 431-457.
- Esser, Hartmut. 2001. *Integration und soziale Schichtung*. Arbeitspapier Nr. 40 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Mannheim: MZES.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- 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 Record* 105: 1119-1146.
- Ganzeboom, Harry, B., Paul De Graaf und Donald Treiman. 1992. A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research* 21: 1-56.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, Cornelia, und Cornelia Kristen. 2011. Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 208-227.
- Heller, Kurt A., und Christoph Perleth, 2000: *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kalter, Frank. 2005. Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In *Arbeitsmarktsociologie*, Hrsg. Martin Abraham, Thomas Hinz, 303-332. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalter, Frank, Nadja Granato und Cornelia Kristen. 2007. Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Hrsg. Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte, Markus Gangl, 214-245. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kristen, Cornelia, und Nadja Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany. *Social origins and ethnic. Inequality Ethnicities* 7: 343-366.

- Kristen, Cornelia. 2002. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 534-552.
- 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: 79-97.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 117-144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2006. *Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage*. Bonn: KMK.
- Lehmann, Rainer H., und Jenny Lenkeit. 2008. *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Lehmann, Rainer H., und Roumiana Nikolova. 2005. *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Untersuchungsbericht*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Long, J. Scott. 1997. *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks: Sage.
- Mickelson, Roslyn Arlin. 2003. When are racial disparities in education the result of racial discrimination? A social science perspective. *Teachers College Record* 105: 1052-1086.
- Mood, Carina. 2010. Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do and what we can do about it. *European Sociological Review* 26: 67-82.
- Müller-Benedict, Volker. 2007. Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 615-639.
- Nölle, Ines, Thomas Hörstermann, Sabine Krolak-Schwerdt und Cornelia Gräsel. 2009. Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 37: 294-310.
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Method-Studie zur Rolle von Bildungsdifferenzen, Informationsdefiziten und antizipierter Diskriminierung. In *Soziologische Bildungsforschung*, Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 111-136. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Thorsten. 2011. Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 371-396.
- Söhn, Janina. 2012. Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In *Soziologische Bildungsforschung*, Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 164-185. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 19-38. Weinheim: Juventa.
- Solga, Heike. 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten – Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In *Soziologische Bildungsforschung*, Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 459-487. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sprietsma, Maresa. 2009. *Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school*. ZEW-Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: ZEW.
- Steinbach, Anja, und Bernhard Nauck. 2004. Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7: 20-32.

- Stockè, Volker. 2007. Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review* 23: 505-519.
- Tent, Lothar, Walter Fingerhut und Hans-Peter Langfeldt. 1976. *Quellen des Lehrerurteils: Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten*. Weinheim: Beltz.
- Tiedemann, Joachim, und Elfriede Billmann-Mahecha. 2007. Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 108-120.
- Van de Werfhorst, Herman G., und Frank Van Tubergen. 2007. Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities* 7: 416-444.
- Wagner, Wolfgang, Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader. 2009. Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In *Bildungsentscheidungen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 183-204. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiese, Wilhelm. 1982. Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. *Zeitschrift für Soziologie* 11: 49-63.

*Korrespondenzanschrift:* Prof. Dr. Rolf Becker, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Muesmattstraße 27, 3012 Bern, Schweiz  
*E-Mail:* rolf.becker@edu.unibe.ch