

Die Plätze in der letzten Reihe

Zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;

aus: vorgänge Nr. 188, Heft 4/2009, S. 104-115

I. Einleitung

"In der Wissensgesellschaft der Zukunft entscheiden nicht mehr Besitz, Klassen- oder Schichtzugehörigkeit [...] über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung des Einzelnen, sondern seine Bildung", schreiben die Ökonomen Michael Hüther und Thomas Straubhaar in ihrem neuen Buch "Die gefühlte Ungerechtigkeit". Was ist aber, wenn Besitz und Schichtzugehörigkeit über den Bildungserwerb des Einzelnen entscheiden?

Die Frage nach der Chancengleichheit im Bildungsbereich und nach dem Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungskarrieren in Deutschland wurde bereits in den sechziger und siebziger Jahren u. a. im Rahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ausführlich behandelt. Das Thema hat die bildungspolitischen Debatten dieser Zeit geprägt und eine Bildungsexpansion mit ins Leben gerufen. Der "PISA-Schock" im Jahr 2000 ließ die wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskussionen um den Einfluss sozioökonomischer Faktoren auf den Bildungserfolg, die Effizienz der bestehenden Schulsysteme und die Effektivität der Bildungspolitik in Deutschland mit einer neuen Wucht aufkommen. Es wurde deutlich, dass in der - nun allseits anerkannten - Einwanderungsgesellschaft neben der sozialen auch die ethnische Zugehörigkeit bzw. der sog. Migrationshintergrund ein wesentliches Merkmal ist, das über die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland entscheidet. Durch Migration werden das politische und gesellschaftliche Engagement und die politische Gestaltungskraft im Bildungsbereich aufs Neue herausgefordert. Dieser Beitrag versucht, die aktuelle Situation von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zu beleuchten und einige Erklärungsansätze dafür zu liefern.

II. Zur Lage von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem

Etwa 20 Prozent der Schülerschaft an den deutschen Schulen stammen heute aus Migrantenfamilien (BAMF 2008: 16).[1] Die empirische Forschung der letzten drei Jahrzehnte hat gezeigt, dass für diese Kinder und Jugendlichen das Merkmal "Migrationshintergrund" mit großer Wahrscheinlichkeit eine benachteiligte Stellung im deutschen Schulsystem bedeutet (vgl. z. B. Hopf 1981, Alba/ Handl/ Müller 1994, Nauk/ Diefenbach 1997, Hunger/Thränhardt 2001, Esser 2006, Diefenbach 2007 u. a. m.). Sowohl hinsichtlich der Bildungsbeteiligung an den verschiedenen Schulformen als auch hinsichtlich der Schulleistungen und der erreichten Bildungserfolge in Form von Bildungsabschlüssen schneiden Kinder mit Migrationshintergrund deutlich schlechter ab als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

So werden Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit z.B. doppelt so häufig vor der Einschulung zurückgestellt wie deutsche Kinder (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 151). Nach dem Übergang in die Sekundarstufe sind Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil häufiger an Hauptschulen und seltener auf weiterführenden Schulen anzutreffen (ebd.). Zwischen 1985 und 2006 wechselten zwei Drittel der Schüler mit ausländischem Pass von der Grund- auf die Hauptschule und nur 9 Prozent auf das Gymnasium - unter den deutschen Kindern waren es entsprechend 42 und 30 Prozent (vgl. Geißler/ Weber-Menges 2008: 16). Im Schuljahr 2008/09 machten ausländische Kinder gut 14 Prozent der Schülerschaft von Sonder- und Förderschulen, fast 20 Prozent der Hauptschüler und nur 8 Prozent der Realschüler sowie 4,5 Prozent der Gymnasiasten aus (vgl. IWD 43/2009: 3).

Kinder aus Migrantenfamilien haben nicht nur Schwierigkeiten, auf eine weiterführende Schule zu kommen, sondern auch, sich an einer solcher Schule zu halten: 20 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund steigen im Verlauf der Sekundarstufe I auf eine Hauptschule ab - bei Schülern ohne Migrationshintergrund sind es 10 Prozent. Aufgrund von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen brauchen Migrantenkinder außerdem länger, um das Schulsystem zu durchlaufen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152). Eine große Diskrepanz zwischen deutschen und ausländischen Kindern besteht zudem hinsichtlich der erreichten bzw. ausgebliebenen Bildungsabschlüsse: Über Jahre hinweg bleibt der Anteil der ausländischen Jugendlichen, die das Schulsystem ohne jeden Abschluss verlassen, bei 20 Prozent - bei deutschen Jugendlichen liegt dieser Anteil bei 7-8 Prozent (vgl. Diefenbach 2007: 70 ff.)

Schließlich haben die internationalen Studien PISA und IGLU auch gezeigt, dass in Deutschland Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Kindern ohne Migrationshintergrund erhebliche Defizite in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften aufweisen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Zwar wurden in allen wichtigen Einwanderungsländern der OECD Unterschiede zwischen den Leistungen von Migrantenkidern und Einheimischen festgestellt. In Deutschland war die Kluft zwischen den beiden Gruppen aber besonders groß: Der Vorsprung von über 90 Punkten in Lesen und Mathematik, den Einheimische gegenüber den Migrantenkidern zweiter Generation aufweisen, entspricht in etwa dem Vorsprung, den ein durchschnittlicher Gymnasiast gegenüber einem durchschnittlichen Realschüler hat (Geißler/ Weber-Menges 2008: 18).

Die Autoren der einschlägigen Publikationen werden nicht müde zu betonen, dass Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und ihres Bildungserfolges keine homogene Gruppe darstellen. Schüler verschiedener Nationalitäten sind unterschiedlich gut oder schlecht im deutschen Schulsystem positioniert. So sind etwa Schüler italienischer und türkischer Herkunft sowie serbische und mazedonische Kinder am wenigsten erfolgreich, während Spanier, Griechen, Kroaten und Slowenen, aber auch Vietnamesen und Ukrainer besonders gute Ergebnisse erzielen. Aussiedlerkinder^[2] und Kinder portugiesischer Einwanderer besetzen das Mittelfeld (vgl. BMBF: Mehrere Jahrgänge). Gleichzeitig zeigen Migrantenkinder in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Leistungen (ausführlich hierzu Hunger/Thränhardt 2006). So erreichen ausländische Schüler in den süddeutschen Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern deutlich schlechtere Schulabschlüsse (trotz besserer Kompetenzwerte bei PISA) als in den nördlicheren Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Hessen.^[3]

Schon diese knappe Darstellung einiger Daten und Forschungsergebnisse zeigt die Schieflage und die Komplexität der Situation von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. Welche Faktoren sind für die benachteiligte Platzierung der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ausschlaggebend? Sind diese Faktoren auf der Ebene des Einzelnen, der Gruppe oder auf der Ebene des Schulsystems zu suchen? Warum ist die eine Zuwanderungsgruppe besser als die andere? Wie lassen sich die Unterschiede zwischen den Bildungserfolgen von Migrantenkidern in einzelnen Bundesländern erklären? Schließlich, welche Mechanismen sorgen für Interdependenzen zwischen Herkunft und Bildungschancen und welche Möglichkeiten hat und nutzt die Politik, um diese Zusammenhänge zu regulieren? Im Folgenden wollen wir versuchen, einige Antworten auf diese Fragen zu geben, und zwar zunächst mit Blick auf die Mikro-Ebene (Merkmale des Einzelnen), dann mit Blick auf die Meso-Ebene

(Bedeutung der Gruppe) und schließlich mit Blick auf die Makro-Ebene (Bedeutung des Schulsystems).

III. Erklärungen auf der Mikro-Ebene: Hohe Kosten der Migration

Nach wie vor richten viele Ansätze, die den mangelnden Schulerfolg der Migrantenkinder zu erklären versuchen, ihr Augenmerk auf die individuellen Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen oder deren Eltern (zum Forschungsstand vgl. Hunger 2003, Diefenbach 2007). Dabei geht es zum einen um Besonderheiten, die sich aus dem Migrationsereignis und der Migrationssituation der Familien ergeben. Zum anderen werden Besonderheiten betrachtet, die mit der schichtspezifischen Zugehörigkeit der Migranten verbunden sind.

Werden die durch die Migration bedingten Merkmale der Schüler und deren Eltern in den Vordergrund gerückt, so wird der Einfluss von Variablen zur kulturellen Herkunft, der Beherrschung der deutschen Sprache, der Dauer des Aufenthaltes in Deutschland und der Ziele der Migranten in Bezug auf die Aufnahmegesellschaft analysiert (vgl. Alba u.a. 1994, Leenen 1990, Nauck/Diefenbach 1997).

Die kulturelle Andersartigkeit impliziert, so die Annahme der einschlägigen Erklärungsansätze, eine im Vergleich zu den einheimischen Kindern andere, defizitäre "Grundausrüstung" des Schulkindes mit Migrationshintergrund mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen. Da das deutsche Schulsystem aber an einem Durchschnittsschüler orientiert ist, der in einer deutschen Familie und in einem bürgerlichen Milieu mit einem entsprechenden Habitus sozialisiert wird, besitzen Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer "kulturellen Defizite" Nachteile, die das System Schule nur unzureichend ausgleicht (vgl. hierzu auch weiter unten Punkt 5 "Makro-Ebene").

Die Zugehörigkeit zu einem fremden Kulturkreis kann aber auch die Orientierung an anderen Werten und Normen u. a. im Bildungsbereich und eine andere Lernkultur mit sich bringen. So wird türkischen Migranten und Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion zum Beispiel eine "traditionelle", "autoritativ-sachgebundene" Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber zugeschrieben, die eine Ablehnung der deutschen Schulrealität nach sich zieht (vgl. Leenen/ Grosch/ Kreidt 1990: 760 ff., Vogelgesang 2008: 75 f.). Ein Ausgleich dieses "Defizits" kann aus dieser Perspektive nur durch kulturelle Assimilation der Familie oder, wenn diese dazu nicht bereit ist, der Jugendlichen selbst erfolgen, dann oftmals im

Konflikt mit der Familie (vgl. Leenen/ Grosch/ Kreidt 1990: 765).

Ein für die Integration von Migranten im Allgemeinen und den Bildungserfolg von Migrantenkinder im Besonderen ausschlaggebender Aspekt der Kultur ist die Sprache. Der Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der Schüler mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache und ihrem Bildungserfolg wurde durch mehrere Studien und Analysen nachgewiesen. Auch die Bedeutung solcher Hintergrundvariablen wie der Sprachkenntnisse der Eltern, der in der Familie gesprochenen Sprache, des sprachlichen Selbstvertrauens oder der Bilingualität ist Gegenstand der einschlägigen Forschungsarbeiten (zum Forschungsstand vgl. Esser 2006: 285ff.). In das öffentliche Bewusstsein und ins Zentrum der politischen Debatten ist der Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg dennoch erst nach der Veröffentlichung der Daten aus den PISA-Studien gerückt.

Ferner sind auf der Ebene der Individuen die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland und die damit verbundene Kontinuität der Schulkarriere für die Bildungschancen der Migrantenkinder relevant. Folglich werden bei den Kindern der zweiten und dritten Generation bessere Schulerfolge erwartet als bei Zuwanderern der ersten Generation. So vermuteten Alba u.a. bereits in den neunziger Jahren, dass "eine zunehmend größer werdende zweite Generation verbesserte Bildungsergebnisse für die Einwanderergruppen mit sich bringt" (Alba u. a. 1994: 221), auch wenn "innerhalb dieser Generation zwischen ausländischen und deutschen Schülern deutliche Unterschiede bestehen [bleiben]" (ebd.). Die PISA-Studie zeigte allerdings das

Gegenteil. In vielen Bereichen schnitten Schüler der zweiten Generation schlechter ab als neu zugewanderte Schüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005).

Schließlich wird auch der Grad der Orientierung an der Aufnahmegesellschaft bzw. die Rückkehrabsichten von Migranten für den Bildungserfolg ihrer Kinder als ausschlaggebend angenommen. Je ausgeprägter der Wunsch sei, ins Herkunftsland zurückzukehren, desto geringer sind die Bildungsaspirationen und die Bildungsinvestitionen der Familie. Hiermit wurde z.B. lange Zeit die schlechte Schulsituation italienischer Schüler in Deutschland erklärt.

Neben der Analyse der migrationbedingten Faktoren ist die Auseinandersetzung mit den schichtspezifischen Determinanten des Bildungserfolges von Migrantenkindern ein weiterer Forschungsstrang. Es wird davon ausgegangen, dass "der sozioökonomischer Status der Migrantenfamilien tendenziell niedriger ist als derjenige der Einheimischen" (Geißler/ Weber-Menges 2008: 18). Die deutsche Gesellschaft werde daher durch Migranten tendenziell "untergeschichtet" (ebd., vgl. auch Baker/ Lenhardt 1988). Der niedrige sozioökonomische Status der Migranten in Deutschland ist vor allem Folge der Anwerbepolitik von gering- und unqualifizierten Arbeitern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Aber auch bei hoch qualifizierten Zuwanderern kann es zu einem Verlust von sozialen Statuspositionen kommen, wenn die im Heimatland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Fähigkeiten nicht anerkannt werden und die Migranten deswegen im Bereich einer niedrigen Entlohnung und eines geringen gesellschaftlichen Ansehens "landen" und "somit die unterste Schicht der Aufnahmegesellschaft [bilden]" (Han 2005: 228). Dadurch sind Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem genauso benachteiligt wie deutsche Kinder aus schwachen sozialen Schichten, die durch eine mangelhafte Ausstattung mit kulturellem Kapital, geringen ökonomischen Ressourcen und eine distanzierte Haltung zur Bildung gekennzeichnet sind.

Ähnlich wie Schüler aus einer anderen Herkunftskultur werden Schüler aus schwächeren sozialen Schichten aufgrund ihrer bildungsfernen Kultur als "defizitär" angesehen, zum Beispiel im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen. Die entscheidende Rolle kommt in beiden Fällen der Ausstattung der Familie mit kulturellem Kapital, d. h. dem nicht-formalisierten und dem formalisierten Bildungsniveau der Eltern, zu (vgl. Bourdieu 1983: 185 ff.). Mit einem niedrigen Bildungsabschluss der Eltern sinkt die Wahrscheinlichkeit höherer Abschlüsse der Kinder. Die ökonomischen und die zeitlichen Ressourcen der Familie, die Haushaltsgröße und die Wohnverhältnisse sind weitere Determinanten des Schulerfolges. Bei Familien mit Migrationsgeschichte kumulieren diese "Defizite", was ihr schlechtes Abschneiden im Bildungssystem erklärt bzw. erklären soll. Denn die Analyse der migrationbedingten und der schichtspezifischen Effekte des Schulerfolges lässt viele Fragen offen. So bleiben auch nach der Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft der Kinder Unterschiede zwischen Migrantenkindern und den einheimischen Kindern bestehen (vgl. Alba u. a. 1994). Außerdem bestehen zwischen den ethnischen Gruppen, die hinsichtlich ihrer Charakteristika wie Migrationstatus, sozioökonomische Herkunft oder Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik viele Gemeinsamkeiten aufweisen, dennoch große Unterschiede im Hinblick auf die Bildungserfolge der Kinder. So haben italienische und spanische Kinder ähnliche bzw. die italienischen Kinder etwas bessere Voraussetzungen, da ihre Eltern länger in der Bundesrepublik leben und ihre Humankapitalausstattung zum Zeitpunkt der Einwanderung sogar besser war als die der Spanier (vgl. Hunger 2003). Dennoch erzielten italienische Schüler neben den türkischen kontinuierlich die schlechtesten Bildungsergebnisse, während spanische und griechische Kinder viel bessere Erfolge im Bildungsbereich zeigten. Daher muss nach weiteren Erklärungsansätzen gesucht werden.

IV. Erklärungen auf der Meso-Ebene: Rendite aus dem Sozialkapital

Ein ertragreicher, bis dato aber relativ wenig verbreiteter Ansatz analysiert die Rolle des Sozialkapitals für die Bildungschancen von Migrantenkindern. Unter Sozialkapital werden Ressourcen verstanden, die "auf der

Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen" und dem Einzelnen zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen ergeben sich aus einem dauerhaften Netz "von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens" (Bourdieu 1983:190 f.). Eine Gruppe, die über einen hohen Grad an Vernetzung verfügt, welche auch dauerhaft durch Institutionalisierung gesichert ist, hat eine hohe Selbsthilfekraft, wodurch Defizite von einzelnen Gruppenangehörigen ausgeglichen und Interessen nach außen effektiv vertreten werden können.

Das Beispiel für den Einfluss des Sozialkapitals auf Bildungschancen von Migrantenkindern sind in Deutschland spanische Elternvereine und die Bildungserfolge spanischer Kinder. Über die Gründungen von Elternvereinen auf der lokalen Ebene gelang es spanischen Eltern, sich effektiv für die Interessen ihrer Schulkinder gegenüber den deutschen Schulbehörden einzusetzen (z.B. durch die Durchsetzung der Beschulung in deutschen Regelklassen, was bis dahin nicht vorgesehen war) und bestehende "Defizite" bei ihren Kindern (z.B. durch die Organisation von Hausaufgabenhilfe und Beratungen für die Eltern) auszugleichen. Besonders entscheidend war es wohl, in Zeiten der "Ausländerklassen" einen integrativen Unterricht für die spanischen Kinder zu erreichen (vgl. Thränhardt 2000, Hunger/Thränhardt 2001). Italienische Elternvereine existieren dagegen kaum, was den mangelnden Erfolg dieser Gruppe auch miterklären könnte.

Der Sozialkapitalansatz ist mit der Mikro-Ebene eng verbunden. Im Rahmen von spanischen und auch griechischen Elternvereinen werden die Nachteile, die sich aus der sozioökonomischer Situation oder aus dem Migrantenstatus der Familienmitglieder ergeben, effektiv ausgeglichen und die Kinder vorangebracht: Mit dem Sozialkapital wird das Humankapital der Folgegeneration mit geformt. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann sich für Kinder mit Migrationshintergrund aber auch als Nachteil erweisen. Eine starke Einbindung in die ethnischen Milieus kann z.B. die negativen Effekte der ethnischen und der Schichtzugehörigkeit verstärken. Auch im Zusammenhang mit den schulspezifischen Lernmilieus wird vermutet, dass die Konzentration von Migrantenkindern in einer Schule oder in einer Klasse die Bildungschancen des einzelnen Kindes beeinträchtigt (vgl. Kristen 2002). Eine vollständige Klärung der Bedingungen für den Schulerfolg bzw. -misserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund lässt sich mit diesem Ansatz aber auch nicht herbeiführen. Entscheidend ist auch die Gestaltung des Schulsystems auf der Makro-Ebene.

V. Erklärungen auf der Makro-Ebene: Institutionelle Diskriminierung

In den letzten Jahren sind viele Studien erschienen, die in dem deutschen Schulsystem Mechanismen "institutionalisierter" bzw. "institutioneller Diskriminierung" aufdecken und analysieren (Baker/Lenhardt 1988, Bommers/ Radtke 1993; Gomolla/ Radtke 2000, Gomolla 2003). Dabei geht es um institutionelle Vereinbarungen und organisatorisches Handeln, infolge deren Kinder mit Migrationshintergrund unterschiedlich behandelt werden. Wie bereits angemerkt wurde, ist das System Schule in Deutschland auf den Durchschnittsschüler aus einer deutschen bzw. deutschsprachigen Familie aus dem bürgerlichen Milieu ausgerichtet. Dementsprechend impliziert das Schulsystem, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist, und setzt stillschweigend voraus, dass Schüler außerhalb der Institution Schule Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten, die von den Eltern geleistet bzw. organisiert wird. Wer diese Voraussetzungen nicht erfüllt, wird von dem System Schule (z.B. durch schlechte Noten und der daraus resultierenden Hauptschulempfehlung) "bestraft". Bei diesem Mechanismus spricht man von indirekter bzw. impliziter institutionalisierter Diskriminierung.

So zeigt Gomolla (2003), dass bereits beim Eintritt in die Grundschule sowie beim Übergang in die Sekundarstufe verschiedene Formen direkter und indirekter "institutionalisierter Diskriminierung" wirksam werden, wie z.B. die Tendenz, Kinder mit Migrationshintergrund von der Einschulung zurückzustellen, sie

auf Förderklassen zu verweisen, die nur an Hauptschulen bestehen, oder sie pauschal an die Gesamtschule als der "Hauptbeschulungsform" für Ausländer zu vermitteln. Diese Praxis kann insofern eine "institutionalisierte Diskriminierung" implizieren, als dass viele Gesamtschulen aufgrund der großen Anmeldezahlen ihre Bewerber nach ethnischen, sozialen und geschlechtsspezifischen Quotierungsregeln auswählen. Die abgelehnten, auf Grund der oben genannten Quotierungsregeln überwiegend ausländischen Bewerber werden dann in den meisten Fällen an Hauptschulen weiter verwiesen. Diese Beispiele zeigen, wie direkte und indirekte institutionalisierte Diskriminierungsmechanismen in der Organisation Schule wirksam werden, die nicht unbedingt von den handelnden Akteuren (z. B. Beratungslehrern) intendiert sind, sondern sich verselbständigen haben und die unterschiedliche Verteilung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf die vorhandenen Schultypen maßgeblich mitbestimmen.

Sehr viel deutlicher und empirisch leichter nachzuweisen ist der unterschiedliche institutionelle Umgang mit ausländischen Schülern im Schulrecht auf Bundesländerebene (vgl. Hunger 2001). Hier gab und gibt es noch immer deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Beschulung ausländischer Schüler im deutschen Regelklassensystem. So wurden ausländische Schüler in fast allen Bundesländern über lange Zeit in speziellen (rein ausländischen) Klassen unterrichtet, die vor allem an Grund- und Hauptschulen angesiedelt waren.[4] Insbesondere Bayern hat das System der sog. zweisprachigen Klassen sehr lange aufrechterhalten und erst sehr spät aufgegeben. Noch zu Beginn der neunziger Jahre waren über 20 Prozent der ausländischen Schüler in den zweisprachigen Klassen untergebracht. Erst im Schuljahr 1994/95 sank der Prozentsatz der Schüler, die in zweisprachigen Klassen beschult wurden, zum ersten Mal unter 10 Prozent (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1999). Hierdurch wurden viele ausländische Schüler auf einen Schulzweig festgelegt, der keinen weiterführenden Abschluss vorsah. Zudem haben fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache den Übergang auf weiterführende Schulen erschwert. Andere Bundesländer, wie Nordrhein-Westfalen und Hessen, sind weitaus früher als Bayern von diesem Beschulungssystem abgegangen.[5] Die unterschiedliche Behandlung von Ausländern im Schulrecht der Bundesländer resultierte in unterschiedlichen Bildungserfolgen. So waren und sind z.B. italienische Schüler sehr stark in süddeutschen Bundesländern (vor allem in Baden-Württemberg) angesiedelt, was auch ihre schlechteren Schulabschlüsse (mit) erklären könnte. Gerade dieses Beispiel zeigt, dass auch der institutionelle Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund sehr entscheidend ist (vgl. hierzu Hunger 2000, Hunger 2003).

VI. Fazit: Politische Gestaltungsmöglichkeiten und -versuche

Die auf allen drei Ebenen ansetzenden Erklärungsversuche verfügen jeweils über ein Potenzial, den Einfluss von verschiedenen Faktoren auf die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland aufzudecken. Gleichzeitig ist aber keiner der Ansätze, wie wir zeigen wollten, alleine ausreichend, um die Mechanismen der Benachteiligung dieser Kinder im deutschen Schulsystem zu erklären. Die individuellen (migrationbedingten und schichtspezifischen), gruppenbezogenen und strukturellen Merkmale wirken sich, so unsere These, kumulativ auf den Schulerfolg der Einwandererkinder in Deutschland aus. Entsprechend greift es auch zu kurz, Reformen zur Verbesserung der Situation von Schülern mit Migrationshintergrund nur auf einer Ebene ansetzen zu lassen. So kann zwar z.B. die Notwendigkeit einer Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund zum Ausgleich von sprachlichen "Defiziten" kaum in Frage gestellt werden. Ausreichend sind solche Maßnahmen jedoch nicht.[6] Vielmehr kommt es darauf an, die Interdependenzen der einzelnen Ebene zu erkennen und darauf abgestimmt entsprechende Maßnahmen zu ergreifen.

Entscheidend scheint es zu sein, sich über die Verteilung von privater (individueller) und öffentlicher (gemeinschaftlicher) Verantwortung für den Schulerfolg einig zu werden. Bisher ist es so, dass die öffentliche Schule einen ganz gehörigen Anteil der zu erbringenden Leistungen dem privaten Sektor (d.h. der Familie) zuschreibt. Können diese Leistungen nicht erbracht werden, fallen die Schüler durch das "Leistungsrost". Dies ist bei Schülern mit Migrationshintergrund ganz besonders evident. Ihre Familien

können den "privat" zu leistenden Anteil zumeist sowohl aus schichtspezifischen Gründen als auch migrationspezifischen Gründen (d.h. oft sprachlichen Gründen) nicht erbringen. Teilweise kann dies durch Gruppenanstrengungen wie bei den spanischen Elternvereinen kompensiert werden. Gelingt dies aber nicht, sind extrem schlechte Schulerfolgsquoten wie bei italienischen Schülern in Baden-Württemberg (mit Sonderschulquoten von italienischen Schülern von bis zu 20 Prozent) die Folge. Eine Lösung des bildungspolitischen Problems muss also beide Seiten berücksichtigen. Es läuft fast auf eine einfache Dichotomie hinaus: Entweder übernimmt die öffentliche Seite (Schule) eine größere Verantwortung für den Schulerfolg oder die privaten Schultern werden gestärkt, um den Anforderungen des deutschen Schulsystems auf dieser Seite entsprechen zu können.

Der Ausbau der Ganztagschulen ist ein Thema, das die beschriebenen Effekte der Mikro- und Makroebene verbindet. Die Ausweitung von Nachmittagsangeboten in der Schule, von der Hausaufgabenbetreuung bis zu den Sportangeboten, würden bedeuten, dass die Leistungsanforderungen an die Familien zurückgeschraubt würden und die migrations- und schichtbedingten "Defizite" des Elternhauses nicht mehr so stark ins Gewicht fielen. Die Schaffung solcher Angebote setzt aber, neben hohen Ausgaben, den Einsatz des entsprechend ausgebildeten Personals voraus. Von Kritikern der Ganztagschule wird außerdem das Argument ins Feld geführt, dass dadurch die Verantwortung der Familie für die Erziehung und Förderung des Schulerfolges eingeschränkt werde. Hier scheint aber mit Blick auf Schüler mit Migrationshintergrund des Pudels Kern zu liegen.[7]

Angesichts der leeren Kassen der öffentlichen Haushalte ist es aber unwahrscheinlich, dass der Trend in Richtung Verantwortungsausweitung der öffentlichen Schule geht und damit die private Seite entlastet wird. Dies würde bedeuten, dass das Problem nur gelöst werden könnte, wenn Familien, die dann weiterhin in der bildungspolitischen Verantwortung stünden, (massiv) gestärkt würden. Eine realistische Option scheint hier der Weg über Selbsthilfegruppen und -vereine zu sein. Schließlich hat die Auseinandersetzung mit den Effekten des Sozialkapitals gezeigt, welches Potenzial in den Netzwerkstrukturen der einzelnen Gruppen verborgen ist. An diese Erkenntnis kann die Bildungspolitik der Länder und Kommunen anknüpfen und bereits existierende und entstehende Netzwerke innerhalb von Gruppen, aber auch zwischen verschiedenen Akteuren auf der kommunalen Ebene unterstützen. Dieser Weg wird bereits beschritten. So wurden z.B. im sog. "Integrationsplan" der Bundesregierung die Bedeutung von Elternvereinen für den Schulerfolg von Schülern mit Migrationshintergrund erwähnt und entsprechende Förderungsmaßnahmen empfohlen.

Ob aber diese Maßnahmen ausreichen, um die bestehenden Defizite auszugleichen, darf angezweifelt werden. Im Endeffekt muss wahrscheinlich beides gemacht werden: Die Ausweitung des Verantwortungsbereichs der öffentlichen Schule und die Stärkung der Familien, damit einzelne Gruppen nicht mehr durch das "Leistungsrost Schule" fallen. In der globalisierten und technologisierten Welt sollte die Frage nach der sozialen und der ethnischen Herkunft ihrer Bewohner zunehmend an Bedeutung verlieren. Jede Art von Kapital, sei es das Humankapital des Einzelnen, das Sozialkapital der Gruppe oder das ökonomische Kapital des Staates, soll genutzt werden, um der heranwachsenden Generation faire Chancen zu geben, unter diesen Bedingungen ihren Platz zu finden.

[1] Die Daten zur "Bevölkerung mit Migrationshintergrund" wurden in Deutschland zum erst Mal im Mikrozensus 2005 erhoben. Davor wurde in der amtlichen deutschen Statistik nur die Staatsangehörigkeit erfasst. Aussiedler und eingebürgerte Ausländer wurden folglich der Gruppe der Deutschen zugeordnet. In den amtlichen Schulstatistiken werden Schüler weiterhin nach Staatsangehörigkeit unterschieden. Die internationalen Leistungsstudien PISA und IGLU arbeiten dagegen seit 2000 mit dem Konzept "Migrationsintergrund", in dessen Rahmen die Herkunft der Eltern mit berücksichtigt wird. Die Identifizierung der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem ist somit nach wie vor erschwert, da die Erhebung der entsprechenden Daten noch nicht flächendeckend erfolgt ist. Auch in dieser Darstellung muss deswegen sowohl auf Daten zu den "ausländischen Kindern" als auch zu den "Kindern mit Migrationshintergrund" zurückgegriffen werden.

[2] Zu der Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolgen von Aussiedlern liegen bisher keine umfassenden Daten vor. In den Schulstatistiken sind Aussiedlerkindern nur in einigen Bundesländern, z.B. in NRW,

erfasst.

[3] Die Daten der PISA-Studie und der amtlichen Bildungsstatistiken sind in diesem Zusammenhang äußerst widersprüchlich. Während laut PISA-Studien 2000 und 2003 Migrantenkinder in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz besonders gute Kompetenzen aufweisen, bilden diese Länder hinsichtlich der Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder eher das Schlusslicht. In NRW, das laut PISA im Mittelfeld liegt, haben Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit dagegen die besten Chancen, einen weiterführenden Abschluss zu erreichen, und verlassen die Schule besonders selten ohne Abschluss. Mehr dazu vgl. Hunger/Thränhardt 2006.

[4] Lange Zeit bestand das Hauptkonzept in der getrennten Beschulung von Einwandererkindern. Als erste Maßnahme, die in den 1960er und 70er Jahren in den westdeutschen Ländern den neu zugewanderten Kindern im Schulalter galt, wurden für Aussiedlerkinder und Kinder einzelner Nationalitäten eigene Klassen eingerichtet, z.B. "Nationale Übergangsklassen" in Hamburg, "Vorbereitungsklassen in Langform" in Nordrhein-Westfalen, "Zweisprachige Klassen" in Bayern. In diesen Klassen wurden Kinder derselben Nationalität mehrere Jahre lang (bzw. in Bayern über die gesamte Schulzeit) getrennt von den deutschen und anderen ausländischen Kindern unterrichtet. Der Fachunterricht wurde in der Herkunftssprache der Schüler gegeben, darüber hinaus wurde das Erlernen der deutschen Sprache forciert. Dies sollte die spätere Eingliederung in die Regelklassen ermöglichen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003: 65 ff.).

[5] Elemente einer temporären Trennung in Form von Vorbereitungs- oder Übergangsklassen mit einer gemischten nationalen Zusammensetzung finden sich allerdings immer noch in den Schulsystemen der Bundesländer. In Bayern wurden z. B. die so genannten Sprachlernklassen für Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen eingerichtet, die in ein bis zwei Jahren auf den Besuch der Regelklasse vorbereiten sollen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003).

[6] Die Herausforderung besteht zudem darin, effektive Formen einer solchen Förderung zu finden. Die negativen Effekte der "Migrantenklassen" können z. B. durch größere Anteile des integrativen, d. h. mit den deutschen Kindern gemeinsamen, Unterrichts ausgeglichen werden. Eine Verschiebung der Akzente weg von der getrennten Beschulung hin zum Regelunterricht, der durch zusätzliche (sprachliche) Förderung ergänzt wird, hat bereits stattgefunden. In den Schulgesetzen aller Bundesländer ist Förderunterricht für Migrantenkinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen vorgesehen. Gemeinsam von Bund und Ländern wurde für den Zeitraum von 2004-2009 das Programm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FörMig) aufgelegt und mit 12,8 Millionen Euro ausgestattet. Im Rahmen von Einzelprojekten in zehn teilnehmenden Bundesländern sollten "innovative Ansätze entwickelt, erprobt und überprüft [werden], die sich für die Bildung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, die in zwei oder mehr Sprachen leben, möglichst optimal eignen" (Universität Hamburg 2009). Das Programm FörMig soll dazu beitragen, bestehende Mängel des sprachlichen Förderunterrichts, z. B. das Fehlen der geeigneten didaktischen Konzepte oder die unzureichende Qualifikation der Lehrkräfte, zu beheben. Ein wichtiger Bereich ist die Weiterentwicklung der Verfahren der Sprachdiagnostik. Kritisiert wird das Programm u. a. wegen eines seiner zentralen Punkte - des systematischen Einbezugs der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern (vgl. Esser 2009).

[7] Diese Diskussion findet sich auch im Hinblick auf die vorschulische Erziehung. Aus der Praxis und aus der Forschung häufen sich Hinweise auf die Bedeutung der frühkindlichen Phase für die späteren Bildungschancen (vgl. Esser 2009). In Anbetracht der Tatsache, dass unter den Kindern, die jünger als sechs Jahre sind, heute bereits 38 Prozent einen Migrationshintergrund aufweisen, wird dieses Segment des Bildungs- und Betreuungssystems in Zukunft noch stärker in den Blickwinkel des politischen Interesses

rücken (Laschet 2009).

Literatur

Alba, R. D./ Handl, J. / Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 (2), S. 209-237.

Baker, D./ Lenhardt, G. (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40 (1), S. 40-61.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1999): Statistik zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an Grund- und Hauptschulen in Bayern 1999/2000, München.

Bommes, M./ Radtke, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3, 483-497.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Hogrefe, S. 183-198.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (mehrere Jahrgänge): Grund- und Strukturdaten, Bonn/ Berlin.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Integrationsreport: Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Bonn.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Diefenbach, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS.

Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/ New York: Campus.

Esser, H. (2009): Modell, Versuch und Irrtum, in: FAZ, Nr. 173 vom 29. Juli 2009, S. N5.

Geißler, R./ Weber-Menges, S. (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt, in: APuZ 49/2008 vom 1. Dezember 2008, S. 14-22.

Gomolla, M. / Radtke, F.-O. (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: I. Gogolin/ B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Schwerpunktprogramms FABER, Opladen.

Gomolla, M. (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: G. Auernheimer (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden: VS, 2.

Aufl., S. 87-102.

Han, P. (2005): *Soziologie der Migration*, Stuttgart: Lucius & Lucius, 2. Aufl.

Hopf, D. (1981): Die Schulprobleme der Ausländerkinder, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(6), S. 839-861.

Hunger, U. (2001): Bildungspolitik und "institutionalisierte Diskriminierung" auf Ebene der Bundesländer. Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen, in: L. Akgün/ D. Thränhardt (Hrsg.): *Migration in föderalistischen Systemen im Vergleich. Jahrbuch Migration 2000/01*, Münster: Lit Verlag.

Hunger, U./ Thränhardt, D. (2001): Vom 'katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum, italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald'. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem, in: K J. Bade (Hrsg. für den Rat für Migration e.V.): *Integration und Illegalität in Deutschland*, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), S. 51-61.

Hunger, U. (2003): Determinanten des Schulerfolgs ausländischer Schüler. Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Bildungspolitik, in: Karin Meendermann (Hrsg.): *Migration und politische Bildung*, Münster: Waxmann, S. 105-117.

Hunger, U./ Thränhardt, D. (2006): Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen den PISA-Studien und den amtlichen Schulstatistiken, in: G. Auernheimer (Hrsg.): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Wiesbaden: VS, 2. Aufl., S. 51-67.

Hüther, M./ Straubhaar, Th. (2009): *Die gefühlte Ungerechtigkeit*, Berlin: Econ.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2009): Informationsdienst, 43/2009 vom 22. Oktober 2009, S. 3.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit der Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), S. 534-552.

Laschet, A. (2009): Die dritte deutsche Einheit, in: *FAZ*, Nr. 224 vom 21.10.2009, S. 8.

Leenen, W. R. / Grosch, H. / Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 5, S. 753-771.

Nauck, B. / Diefenbach, H. (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme, in: F. Schmidt (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 289-307.

Thränhardt, D. (2000): Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse, in: Ders./ U. Hunger (Hrsg.): *Einwanderer-Netzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel*, Münster/ Freiburg i.Br., S. 15-51.

Universität Hamburg (2009): Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Internetseite des Programms: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>

, Stand: 14.11.2009.

Vogelgesang, W. (2008): Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration, Weimar und München: Juventa.

<https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/188-vorgaenge/publikation/die-plaetze-in-der-letzten-reihe/>

Abgerufen am: 09.02.2023