

Claudia Diehl & Patrick Fick  
Universität Göttingen

# **Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem**

Working Paper, Januar 2012

erstellt für die Arbeitsgruppe „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina)

## Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Theoretischer Hintergrund: Welche Formen ethnischer Diskriminierung im Bildungssystem lassen sich unterscheiden?</b> .....	<b>5</b>
2.1 Individuelle Diskriminierung.....	6
2.2 Institutionelle Diskriminierung .....	10
2.2.1 Direkte institutionelle Diskriminierung .....	11
2.2.2 Indirekte institutionelle Diskriminierung .....	12
<b>3. Individuelle Diskriminierung: Empirische Evidenzen</b> .....	<b>16</b>
3.1 Individuelle Diskriminierung im Bereich der Kompetenzen und Leistungen .....	17
3.1.1 Indirekte Untersuchungen (Residualanalysen) .....	17
3.1.2 Direkte Untersuchungen .....	20
3.2 Individuelle Diskriminierung im Bereich der Leistungsbeurteilungen.....	21
3.2.1 Indirekte Untersuchungen (Residualanalysen) .....	22
3.2.2 Direkte Untersuchungen .....	25
3.3 Individuelle Diskriminierung im Bereich der Bildungsübergänge.....	26
3.3.1 Indirekte Untersuchungen (Residualanalysen) .....	26
3.3.2 Direkte Untersuchungen .....	29
<b>4. Institutionelle Diskriminierung: Empirische Evidenzen</b> .....	<b>29</b>
4.1 Institutionelle Diskriminierung im Bereich des Kompetenzerwerbs und der Leistungen.....	30
4.2 Institutionelle Diskriminierung im Bereich der Leistungsbeurteilungen .....	33
4.3 Institutionelle Diskriminierung im Bereich der Bildungsübergänge .....	35
<b>5. Zusammenfassung und Diskussion</b> .....	<b>38</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>44</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>50</b>

## 1. Einleitung

Kinder und Jugendliche mit direkter oder indirekter Migrationserfahrung<sup>1</sup> schneiden im deutschen Bildungssystem durchschnittlich schlechter ab als Kinder deutscher Abstammung. Dies ist für den Grundschulbereich vielfach nachgewiesen worden, etwa in Form von Unterschieden bei Leistungstests, Noten, Übergangsempfehlungen bis hin zu typischen Übergangsmustern (Bos et al. 2007; Dollmann 2010; Kristen/Dollmann 2009; Schwippert et al. 2003). Auch für die sich an die Primarstufe anschließenden Bildungsphasen bis hin zur beruflichen Bildung sind Unterschiede im Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit MHG gegenüber solchen ohne MHG bekannt (Alba et al. 1994; Baumert/Schümer 2001; Diehl et al. 2009; Fick 2011; Hunkler 2008; Kristen 2008; Stanat et al. 2006; vgl. auch die Expertise von Hunkler). Dabei zeigt sich immer wieder, dass eine Differenzierung entlang des ethnischen Hintergrunds (EHG) notwendig ist, denn während viele türkisch- und italienischstämmige Kinder und Jugendliche wenig erfolgreich sind, erzielen andere Gruppen sogar bessere Ergebnisse als autochthone Schülerinnen und Schülern. Die möglichen Gründe für ethnische Disparitäten im Bildungssystem sollen an dieser Stelle nicht im Detail wiedergegeben werden, hier lässt sich auf die bereits zitierten Arbeiten verweisen.

Im Zentrum dieser Expertise stehen *ethnische Diskriminierungen* als eine aus nahe liegenden Gründen viel diskutierte Ursache ethnischer Bildungsungleichheiten: Zum einen betreffen diese einen Lebensbereich, der besonders folgenreich für die gesamten weiteren Lebenschancen ist. Zum anderen werden Ungleichheiten im Kindesalter als besonders ungerecht weil nicht selbst verantwortet betrachtet. Und schließlich gibt es in vielen anderen Bereichen deutliche empirische Hinweise für ausgeprägte soziale Distanzen gerade gegenüber türkischen Einwanderern und ihren Nachkommen – und damit der Gruppe, die im Bildungssystem besonders schlecht abschneidet: In Studien zum Wohnungs- und Arbeitsmarkt, in denen Diskriminierung direkter untersucht wird, finden sich empirische Evidenzen für – moderate – Benachteiligungen aufgrund der ethnischen Herkunft (Auspurg et al. 2011; Kaas/Manger 2010). Gerade Türkischstämmige fühlen sich auch subjektiv recht stark benachteiligt (Hans 2010), dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler (Diehl/Fick 2011), und tatsächlich sind die sozialen Distanzen der Mehrheitsangehörigen gegenüber dieser Gruppe stärker ausgeprägt als gegenüber anderen Einwanderergruppen in Deutschland (Blohm/Wasmer 2008). Es liegt daher nahe zu fragen, welche Rolle dieser

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird von Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund (MHG) bzw. von Schülerinnen und Schülern mit einem spezifischen ethnischen Hintergrund (EHG) die Rede sein.

Sachverhalt bei der Erklärung des schlechteren Abschneidens gerade von Kindern und Jugendlichen mit türkischem MHG im Bildungssystem spielt.

Theoretisch werden ethnische Diskriminierungen in Anlehnung an die von Boudon unterschiedenen primären (d.h. auf den Kompetenzerwerb bezogenen) und sekundären (d.h. auf die Bildungsentscheidungen bezogenen) Effekte der sozialen und ethnischen Herkunft als „tertiäre Herkunftseffekte“ diskutiert. Diese können sich ebenfalls auf den Kompetenzerwerb bzw. die gezeigten Leistungen auswirken oder auch auf die Erträge wie Noten oder Bildungsübergänge von Kindern und Jugendlichen mit MHG (Diefenbach 2010: 90; Kristen/Dollmann 2009).

Die empirischen Studien, die es in Deutschland zu dem Thema gibt, nähern sich dem Thema auf ganz unterschiedliche Art und Weise an. Einerseits wird untersucht, ob Kinder und Jugendliche mit und ohne MHG im Bildungssystem *ceteris paribus* unterschiedlich erfolgreich sind. So wird beispielsweise analysiert, ob erstere unter statistischer Kontrolle ihres sozialen Hintergrundes (SHG) im Bildungssystem überhaupt noch schlechter abschneiden als Einheimische (vgl. Kristen/Granato 2007). Einer ähnlichen Logik folgen Studien, die darauf abzielen, Diskriminierung direkter zu erfassen. Sie analysieren beispielsweise, ob die selben Aufsätze schlechter benotet werden, wenn auf ihnen ein ausländisch klingender anstelle eines deutschen Namens steht (vgl. Sprietsma 2009). Eine ganz andere Argumentationsweise liegt, andererseits, Versuchen zugrunde, diskriminierende Praktiken innerhalb der Institution Schule zu identifizieren. Von den Vertretern dieses Forschungsansatzes wird die Konzentration auf die individuellen (und familiären) Ressourcen der Kinder mit MHG und auf ein mögliches individuelles Fehlverhalten der Lehrerinnen und Lehrer abgelehnt und es wird gefordert, die spezifischen institutionellen Hürden ins Zentrum der Betrachtung zu stellen, mit denen diese Kinder im Bildungssystem konfrontiert sind (Flam 2007). Diese können, so das Argument, sowohl in der Form von rechtlich kodifizierten als auch in Gestalt von „normal“ gewordenen informellen Routinen und Praktiken auftreten, die in die Alltags- und Berufskultur der Organisation Schule eingelassen sind (Gomolla 2003).

Es ist das Ziel der vorliegenden Expertise, die theoretischen Argumente zur Rolle von Diskriminierungen bei der Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten zu systematisieren und einen Überblick über die neueren empirischen Forschungsarbeiten zu diesem Thema zu geben<sup>2</sup>. Wie gezeigt wurde, müssen dabei sehr unterschiedliche Sichtweisen auf und Herangehensweisen an das Thema zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zunächst werden daher die bereits er-

---

<sup>2</sup> Wir werden uns ganz überwiegend auf Veröffentlichungen seit dem Jahr 2000 beziehen.

wähnten unterschiedlichen Ebenen von Diskriminierung thematisiert: Diskriminieren, falls überhaupt, nur bestimmte Lehrpersonen oder das gesamte „System“ Schule? Welche konkreten diskriminierenden Mechanismen lassen sich auf beiden Ebenen unterscheiden, und wie gut sind deren Wirkweise und Auswirkungen empirisch belegt? Das zentrale Ergebnis der vorliegenden Expertise sei hier bereits vorweggenommen: Wie bedeutsam die Rolle der Diskriminierung bei der Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten eingeschätzt wird, hängt vor allem davon ab, wie Diskriminierung definiert wird. Diesbezüglich wird auch die vorliegende Expertise keine Festlegung treffen, sondern vielmehr überblicksartig aufzeigen, welche Formen in der Literatur zu dem Thema diskutiert werden und wie empirisch abgesichert diese in Veröffentlichungen sind. Auf eine Diskussion darüber, was für und was gegen einen „eng“ gefassten (individuellen) bzw. für einen „weit“ gefassten institutionellen Diskriminierungsbegriff spricht, soll am Ende aber dennoch nicht verzichtet werden.

## **2. Theoretischer Hintergrund: Welche Formen ethnischer Diskriminierung im Bildungssystem lassen sich unterscheiden?**

Im Folgenden wird ein Überblick über die Handlungsweisen und Regelungen im Bildungssystem gegeben, die in der Literatur unter dem Stichwort „Diskriminierung“ diskutiert werden. Die verwendete Differenzierung folgt der weit verbreiteten Unterscheidung individuell/institutionell. An einem Ende dieses Kontinuums steht die Ungleichbehandlung von ansonsten merkmalsgleichen Personen durch Einzelne. Zugrunde liegt ein eng gefasster und damit recht präziser Diskriminierungsbegriff, der sich definieren lässt als: „difference between the treatment that a target group actually receives and the treatment they would receive if they were not members of the target group but were otherwise the same“ (Quillian 2006: 302).

Am anderen Ende dieses Kontinuums finden sich verschiedene Formen der sogenannten institutionellen Diskriminierung. Der Begriff wurde in den 1960er Jahren geprägt, als zunehmend ins öffentliche und akademische Bewusstsein rückte, dass es Diskriminierung auch ohne individuelle Vorurteile und Intentionen geben kann. Auf diesen Sachverhalt hatte bereits Robert K. Merton mit dem Typus des „unprejudiced discriminator“ in seiner Abhandlung „Discrimination and the American Creed“ hingewiesen (vgl. Feagin/Eckberg 1980). Im Zentrum des Interesses stehen hier zum einen Regelungen und Praktiken, die bestimmte Gruppen direkt diskriminieren. Eine größere Bedeutung wird im Bildungsbereich allerdings den sogenannten indirekten Diskriminierungen zugeschrieben, die sich aus der Gleichbehandlung von Ungleichen ergeben (Gomolla/Radtke 2000: 326). Bei diesen geht es nicht darum, dass Angehörige einer wie auch immer abgegrenzten Minderheit für gleiche Ressourcen andere Erträge erhalten, sondern darum, dass sie über andere, „spezifische“, z.B. Human-, kulturelle und soziale Ressourcen verfü-

gen und dennoch genauso behandelt werden wie Mehrheitsangehörige. Dadurch können sie innerhalb der bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen seltener allgemein geteilte Ziele wie Status und soziale Anerkennung erreichen als Mehrheitsangehörige (vgl. Esser 2000, Kapitel 3 und 4). Die Kritik an diesen Rahmenbedingungen steht daher im Zentrum des Konzepts der institutionellen Diskriminierung. Das Verständnis von Diskriminierung als individueller „Verfehlung“ wird durch das Konzept der institutionellen Diskriminierung in zweifacher Hinsicht erweitert: Einerseits wird der Diskriminierungsbegriff nicht nur auf individuelle Handlungen, sondern auch auf formale Regelungen und informelle Routinen angewendet. Andererseits ist die Frage, welche Regelungen und Routinen diskriminierend sind, von deren Auswirkungen abhängig, wie in der folgenden Definition deutlich wird: „discrimination consists of the practices and actions [...] that have a differential and negative impact on subordinate race-ethnic groups“ (Feagin/Eckberg 1980: 9).

### 2.1 Individuelle Diskriminierung

Individuelle ethnische Diskriminierung im Bildungssystem setzt eine *intendierte oder unintendierte* individuell „diskriminierende“ Handlung des oder der Lehrenden voraus, die auf *individuelle* Präferenzen oder Annahmen zurückgeführt werden kann. Ethnische Diskriminierung läge „beispielsweise dann vor, wenn Kinder aus verschiedenen Gruppen, welche dieselben Leistungen aufweisen, unterschiedlich beurteilt werden, weil sich die Lehrerinnen und Lehrer an der ethnischen Herkunft orientieren“ (Kristen 2006a: 82). Damit stellt sich die Frage, *warum* Lehrpersonen eigentlich diskriminierend handeln sollten, warum sie also ein in Deutschland geborenes Kind mit türkischen Eltern schlechter bewerten sollten als ein autochthones Kind mit gleichen Leistungen. Diese Frage wird zunächst erörtert, indem die „klassischen“ (sozial-)psychologischen und ökonomischen Diskriminierungsansätze vorgestellt und die Rolle von *Stereotypen und Vorurteilen* sowie *Informationsmangel* beschrieben werden. Des Weiteren stellen wir zwei Ansätze vor, bei denen es weniger um die Frage nach den Ursachen sondern eher um die spezifischen Wirkungsweise individueller Diskriminierungen geht: *Erwartungseffekte* und das Konzept der *Bedrohung durch Stereotype (Stereotype Threat)*.

#### *Vorurteile und Informationsmangel*

*Stereotype und Vorurteile* stellen eine wichtige Ursache für Diskriminierungen dar, wobei die emotional aufgeladenen Vorurteile bessere Prädiktoren diskriminierenden Handelns sind als die vor allem kognitiv begründeten (Komplexitätsreduktion!) Stereotype (Fiske 1998: 372). Vorurteile können bewusst und offen oder unbewusst und subtil existieren, für die hier interessierende Form der ethnischen Diskriminierung in der Schule des 21. Jahrhunderts sind möglicher-

weise letztere besonders relevant. Sie führen anders als offener Rassismus, der auch zu gewalttätigen oder verbalen Attacken führen kann, zu diskriminierendem Handeln vor allem in Form der Kontaktvermeidung, d.h. „choosing the comfort of one’s own racial group [...] over interaction with another racial group [...]“ (National Research Council 2004: 57). In der Schule wäre Kontaktvermeidung etwa denkbar als Versuch, ausländische Schülerinnen und Schüler aus bestimmten schulischen Institutionen wie dem Gymnasium herauszuhalten, um „unter sich bleiben“ und die ethnisch homogene Schule bewahren zu können.

Anders als auf dem Arbeitsmarkt, wo dieser Versuch oftmals dadurch negativ sanktioniert wird, dass Arbeitgeber, die nur Mehrheitsangehörige einstellen, möglicherweise Wettbewerbsnachteile gegenüber nicht-diskriminierenden Kollegen haben (Kalter 2005), sind die Kosten der Diskriminierung für Lehrpersonen im Schulsystem eher nebensächlich bzw. nicht-monetärer Natur (vgl. Kristen 2006b: 3). Da die Internalisierung von Vorurteilen interindividuell variiert, ist davon auszugehen, dass nur bestimmte Lehrpersonen Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit MHG aufweisen und dies möglicherweise auch nur gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen. So ist eine Ungleichbehandlung aller „Ausländer“ oder nur bestimmter sozialer, ethnischer oder nationaler (Sub-)Gruppen denkbar (z.B. kopftuchtragender türkischer Mädchen), was der Kontrolle des jeweiligen Zuschreibungsmerkmals bedarf, welches zur Diskriminierung führt (vgl. Kalter 2003, 2006a). In Deutschland wäre davon auszugehen, dass sich negative Stereotype insbesondere auf türkische Schülerinnen und Schüler richten, weil die wahrgenommene kulturelle Distanz dieser Gruppe besonders hoch ist (Kühnel/Leibold 2007).

Das Konzept der *statistischen Diskriminierung* setzt nicht bei den Vorurteilen potenzieller „Diskriminierer“ an, wenn es darum geht, Diskriminierung zu erklären, sondern bei deren Unkenntnis. Wie Gary S. Becker es an prominenter Stelle am Beispiel der Einstellung schwarzer Bewerber durch weiße Arbeitgeber formulierte: „His behavior is discriminatory not because he is prejudiced against them but because he is ignorant of their true efficiency“ (Becker 1971: 16). Diese Form der Diskriminierung tritt dann auf, wenn aufgrund von Informationsdefiziten (Arrow 1973) individuelles und „objektives“ Wissen zur Feststellung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit nicht oder nur in unzureichender Form zur Verfügung steht. Im Falle der statistischen Diskriminierung durch Lehrende bedeutet dies, dass sie wegen fehlender Informationen, die zur „objektiven“ Benotung einer bestimmten Schülerin benötigt würden, die betroffene Person anhand sichtbarer Merkmale einer askriptiv definierten Gruppe zugerechnen (Frau, Schwarzer,

Behinderte), deren Gruppenmittelwert im Hinblick auf das eigentlich interessierende Merkmal (z.B. Leistungsfähigkeit) zur Beurteilung des Individuums herangezogen wird (ebd.).<sup>3</sup>

Kristen macht darauf aufmerksam, dass statistische Diskriminierung im Bildungssystem eine eher unwahrscheinliche und lediglich randständige Erscheinung sein dürfte (Kristen 2006b: 3ff.). Sie argumentiert, dass Informationsdefizite lediglich zu Beginn einer individuellen Schullaufbahn wahrscheinlich und damit bedeutsam sind. Angesprochen sind hier etwa Probleme bei der Anfangseinschätzung von Schülerinnen und Schülern, weil den Lehrpersonen gerade zu Beginn eines Schulhalbjahres bzw. am Beginn der Primarstufe noch wenige objektive Informationen vorliegen. Im Gegensatz zu Einstellungsentscheidungen auf dem Arbeitsmarkt, bei denen den Entscheidungsträgern zunächst nur qualitativ unterschiedliche Informationen in Schriftform vorliegen, besteht in der Schule die Möglichkeit, im Laufe eines Schulhalbjahres mögliche Informationsdefizite abzubauen und sowohl über den direkten Kontakt sowie die tatsächlich vorliegenden Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu einer „informierten Entscheidung“ über die Leistungsfähigkeit zu kommen.

Der empirische Nachweis statistischer Diskriminierung ist ähnlich schwierig wie ein Nachweis der oben beschriebenen individuellen Diskriminierungspräferenzen, zumal häufig unklar bleibt, auf welche dieser beiden Formen askriptiv basierte Ungleichbehandlungen zurückzuführen sind. In feldexperimentellen Untersuchungsdesigns wird häufig versucht, durch gezieltes Hinzufügen von Informationen über die zu beurteilenden Personen zu klären, ob Diskriminierungen Abneigung oder Informationsmangel zugrunde liegt (für den Arbeitsmarkt siehe Bertrand/Mullainathan 2004).

### *Erwartungseffekte*

Bei dem Konzept der *Erwartungseffekte* wird angenommen, dass die Leistungserwartung der Lehrperson einen Einfluss auf die tatsächlichen zukünftigen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben kann (Alexander/Schofield 2006a). Diese Erwartungen speisen sich, ähnlich wie bei dem Ansatz der statistischen Diskriminierung, aus stereotypen Annahmen über bestimmte demographisch, sozial und/oder ethnisch definierte Gruppen, zusätzlich aber auch über die bisherigen individuellen Leistungen sowie weitere individuelle Merkmale einer Schülerin oder eines Schülers (Jussim 1986). Anders als bei der „klassischen“ Theorie statistischer Diskriminierung befinden sich die Lehrpersonen, bei denen Erwartungseffekte wirksam werden, in einem

---

<sup>3</sup> Damit wird auch deutlich, dass statistische Diskriminierung per definitionem eine Form unintendierter Diskriminierung ist. Sobald z.B. die Schätzung der Leistungsfähigkeit auf Basis eines entsprechenden Gruppenmittelwerts mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit übereinstimmen würde, wäre dies eine „faire“, wenn auch „zufällige“, und keine diskriminierende Beurteilung (vgl. Kalter 2005: 311).



mehr oder minder stark vorstrukturiertem ethnischen Frame, der die Situationswahrnehmung beeinflusst. Die Interaktion der Lehrperson mit den Kindern und Jugendlichen wird durch bestimmte Erwartungen beeinflusst. So können insbesondere sprachliche Defizite der Schülerinnen und Schüler mit MHG eine Ursache dafür sein, ihr tatsächliches kognitives Potential zu unterschätzen und sich ihnen gegenüber „anders“ zu verhalten als gegenüber einheimischen Lernenden. Konkret kämen für solcherlei Verhaltensunterschiede Differenzen bei der emotionalen Unterstützung, der Quantität und Qualität von Leistungsfeedbacks und dem „Exposure“ mit neuem Lernstoff in Frage (Alexander/Schofield 2006a: 58). Die beschriebenen Unterschiede in der Interaktion zwischen Lehrenden und diskriminierten Lernenden können dann zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden.

Diese Form der ethnischen Diskriminierung verdient besondere Aufmerksamkeit, weil hier mögliche Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb im Mittelpunkt des Interesses stehen. Diese geraten naturgemäß aus dem Blick, wenn – wie in vielen Studien zur Rolle individueller Diskriminierungen – primär untersucht wird, ob Schülerinnen und Schüler mit MHG bei gleichen Kompetenzen bzw. Leistungen anders beurteilt werden als Kinder ohne MHG.

#### *Bedrohung durch Stereotype*

Dem Konzept der *Bedrohung durch Stereotype* liegt eine stärker sozialpsychologisch ausgerichtete Argumentation zugrunde (vgl. Steele 1997; Steele/Aronson 1995). Anders als bei den Erwartungseffekten, bei denen die Stereotype auf Seiten der Lehrer zu einer ungleichen Behandlung der Schülerinnen und Schüler führen, wird hier angenommen, dass die Betroffenen selbst gesellschaftlich vorhandene (ethnische, geschlechtliche oder auch soziale) Stereotype verinnerlichen, die sich dann in bestimmten Situationen auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit auswirken (Alexander/Schofield 2006b: 15): „It is the social-psychological threat that arises when one is in a situation or doing something for which a negative stereotype about one's group applies. This predicament threatens one with being negatively stereotyped, with being judged or treated stereotypically, or with the prospect of conforming to the stereotype“ (Steele 1997: 614). Stereotype, so die Argumentation, wirken hier nicht auf die Erwartung der Lehrpersonen sondern – im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung – auf die Leistungsfähigkeit derjenigen, die sich von ihnen „bedroht“ fühlen. Die Bedrohung durch Stereotype vermindert das Potential insbesondere dann, wenn ein Stereotyp für einen Bereich salient ist, mit dem sich die jeweilige Person identifiziert. Hat z.B. eine türkische Schülerin das Stereotyp verinnerlicht, als Türkin in der Schule eine „Versagerin“ zu sein und ist die Schule für ihr Selbstkonzept relevant, so wirkt sich dieses Stereotyp als ein bedrohliches aus. Wahrgenommene Stereotype können in einem schwachen

Selbstbewusstsein oder einer Übervorsichtigkeit resultieren. Dies wiederum kann zu schlechteren Ergebnissen in schulischen Leistungstests führen.

Wir werden im empirischen Teil dieser Expertise zeigen, dass die Befunde zur Bedrohung durch Stereotype Hinweise dafür liefern, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die bestimmten Minderheiten angehören, geringer ausfallen können, wenn diese ihre Leistungsfähigkeit betreffende Stereotype verinnerlicht haben. Als eine Form individueller Diskriminierung wird *Stereotype Threat* aber deshalb diskutiert, weil es der entsprechenden Rahmung einer (Prüfungs-)Situation als einer für das Stereotyp salienten Situation (Steele/Aronson 1995) bedarf. Das Verfassen eines Aufsatzes müsste also z.B. von der Lehrperson, intendiert oder unintendiert, als eine Situation gerahmt werden, in der für die Schülerin oder den Schülern internalisierte Stereotype als Bedrohung wirken und in der Konsequenz zu einer schlechteren Leistung führen. Ein verinnerlichtes Stereotyp auf Schülerseite muss sich also in der Lehrerhandlung widerspiegeln. Gleichzeitig geht es aber um allgemeine gesellschaftliche Stereotype, die von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht wurden.

Die bislang diskutierten Varianten individueller Diskriminierung gehen von diskriminierenden Handlungen einzelner Lehrpersonen aus. Die ihnen zugrundeliegenden Vorurteile bzw. stereotypisierenden Erwartungen können außerhalb der Institution Schule erworben sein und ganz unabhängig von dieser als plausible Erklärungsmuster für die Nachteile von Migrantenkindern herangezogen werden. Wie gezeigt wurde, können diese diskriminierenden Handlungen in vorurteilsbasierten oder in Unwissenheit begründeten unfairen Beurteilungen hinsichtlich der Noten oder der Schullaufbahneempfehlung ihren Niederschlag finden, über erwartungsbasierte Ungleichbehandlungen im Bereich der Schüler-Lehrer Interaktion den Kompetenzerwerb von Kindern mit MHG erschweren oder über den Mechanismus des *Stereotype Threat* deren Leistungen negativ beeinflussen. Wie wir im nächsten Abschnitt noch genauer ausführen werden, können die institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungssystem individuelle Ungleichbehandlungen erleichtern oder erschweren. Diese „institutionellen Opportunitäten“ diskriminierenden Handelns stehen im Zentrum des nächsten Abschnitts.

## 2.2 Institutionelle Diskriminierung

Unter dem Stichwort „institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem“ werden Praktiken diskutiert, die in Studien zur individuellen Diskriminierung nicht untersucht werden bzw. als Prämissen in diese eingehen. Dort stellt etwa die Tatsache, dass fehlende Deutschkenntnisse zu schlechten Noten und Übergangsempfehlungen führen, keine Diskriminierung dar – eine Sichtweise, die von Verfechtern des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung kritisiert wird (vgl.

Diefenbach 2010). Von der individuellen Diskriminierung unterscheidet sich die institutionelle Diskriminierung insofern, als ihr zufolge das Verhalten der Lehrperson nicht auf individuelle Vorurteile oder Informationsmangel zurückzuführen ist, sondern darauf „wie die systemische Rationalität der gesamten Organisation Schule das individuelle Verhalten der Rektorinnen und LehrerInnen (sic!) prägt, strukturiert und steuert“ (Gomolla/Radtke 2000: 326). Ausgangspunkt sind also für alle Schulen bzw. alle Lehrpersonen mehr oder weniger gleiche, gesetzlich festgelegte oder durch Routinen erworbene, institutionelle Regeln. Diese stellen die Basis für das Handeln der Lehrpersonen dar. Eine solche *institutionelle Diskriminierung* setzt also immer noch eine „Übersetzung“ in diskriminierende Handlungen voraus, ist aber auf strukturell bedingte, mehr oder weniger formalisierte Regelungen zurückzuführen. Unter dem Begriff „institutionelle Diskriminierung“ wird in der Literatur allerdings ein breites Spektrum an Praktiken und Phänomenen diskutiert. Um diese zu systematisieren, wird im Folgenden zunächst die etablierte Unterscheidung zwischen einer direkten und einer indirekten institutionellen Diskriminierung zugrunde gelegt (Feagin/Feagin 1986: 28).

### 2.2.1 Direkte institutionelle Diskriminierung

Intendierte institutionelle oder „*direkte(n) institutionelle Diskriminierung*“ beruht auf der Anwendung von *ungleichen* Normen und Regeln, die – mit benachteiligenden Konsequenzen – in Organisationen auf verschiedene soziale Gruppen angewendet werden. Dabei kann es sich sowohl um hochformale gesetzlich-administrative Regelungen handeln, als auch um informelle organisatorische Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind“ (Gomolla/Radtke 2000: 326). Vor dem Hintergrund des (verfassungs-)rechtlichen Rahmens in Deutschland, vom Grundgesetz über die Schulpflicht bis hin zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, scheidet eine institutionell verankerte intendierte oder direkte Diskriminierung von ethnischen Minderheiten als systematische Erklärung für ungleiche Bildungserfolge aus. Bezüglich bestimmter Gruppen, z.B. Kinder im Asylverfahren oder ohne legalen Aufenthaltstitel, kann argumentiert werden, dass diese nicht unter dem gleichen rechtlichen Schutz wie einheimische oder „legale“ ausländische Kinder bzw. Kinder mit MHG stehen (vgl. Söhn 2011). Zwar halten Gomolla und Radtke den „Einfluß direkter Diskriminierung für sich genommen noch (für) beachtlich“ (ebd.: 326), die von ihnen aufgeführten „Mechanismen“ direkter Diskriminierung, etwa die segregative Zuordnung von Migrantenkindern in Vorbereitungsklassen, können die vorliegenden Befunde ethnischer Ungleichheit jedoch nicht begründen (Gomolla/Radtke 2002: 266ff.). Gresch macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass Sonderregelungen für Migrantenkinder existieren, die als eine Form der positiven Diskriminierung zu interpretieren sind

(Gresch 2011). Die negative direkte oder intendierte institutionelle Diskriminierung bleibt eine sehr spezielle Form der institutionellen Diskriminierung.

### 2.2.2 Indirekte institutionelle Diskriminierung

Ausgangspunkt des Konzepts der *indirekten institutionellen Diskriminierung* ist die Annahme, dass Lehrpersonen im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit – durchaus denkbar wäre dies aber auch für den Bereich ihrer Aus- und Weiterbildung – mit Handlungsrouninen konfrontiert werden, die sie übernehmen bzw. auf die sie zurückgreifen. Der mehr oder minder „automatische“ Rückgriff auf diese Routinen führt dazu, dass den Lehrenden bei Problemen, die im Schulalltag durch zunehmende ethnische Diversität entstehen, bestimmte Entscheidungsstrategien – z.B. eine Sonderschulüberweisung für Kinder mit Sprachproblemen – normal und legitim erscheinen. Eine so definierte Form der institutionellen Diskriminierung kann theoretisch als „Anreizsystem“ gefasst werden, das zur Reduktion von Komplexität und zu einer Entlastung der Lehrpersonen beiträgt. Diese Sichtweise lenkt den Blick auf die Frage der Wechselwirkung zwischen individueller und institutioneller Diskriminierung. So können etwa Lehrerinnen und Lehrer mit Diskriminierungspräferenzen diese an Schulen mit entsprechenden Routinen ausleben, ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Gerade Lehrenden, die den Kontakt mit Schülerinnen oder Schüler einer bestimmten Herkunft meiden wollen, steht mit dieser Routine eine „unauffällige“ und (sogar vor ihnen selbst) leicht zu begründende Strategie zur Verfügung, sich dieser zu entledigen. Umgekehrt können vorgegebene Routinen zwar entsprechende Handlungen begünstigen, nicht jede Lehrperson muss diesen Routinen aber in gleicher Weise folgen. Wie wir weiter unten zeigen werden, ist es in der Tat auffällig, dass sich in qualitativen Studien stets zeigt, wie groß individuelle Unterschiede im Umgang mit diesen Routinen sind, z.B. bei der Sonderschulüberweisung (Gomolla/Radtke 2002: 143) oder dem Umgang mit fehlenden Sprachkenntnissen (Flam 2007: 104ff.).

Zudem gilt zu beachten, dass der Kern indirekter institutioneller Diskriminierung, die Gleichbehandlung von „Ungleichen“, auch zur Benachteiligung von Kindern aus „bildungsfernen“ sozialen Schichten führen kann, die sich dann mit einer Ungleichbehandlung auf Basis askriptiver Merkmale verbindet. Die institutionelle Benachteiligung wird damit eher zu einem allgemeinen Problem der sozialen und weniger der ethnischen Herkunft. Bekannt sind solche Argumente aus der Diskussion über die Notwendigkeit des individuellen Matches von „Schülerhabitus“ und dem je spezifisch ausgeprägten „Schulhabitus“ (Kramer/Helsper 2010). So kann sich z.B. hinter dem „Schulhabitus“ eine Anreizstruktur verbergen, die manche Schülerinnen und Schüler mehr zum Lernen motiviert als andere, und so individuelle Lernprozesse beeinflusst, ganz unabhängig von systematischen Diskriminierungen auf Basis askriptiver Merkmale. Erneut schiebt sich also der

soziale Hintergrund in seiner Bedeutung vor die ethnische Herkunft. Auch bei den Ansätzen zur institutionellen Diskriminierung wird auf diesen Zusammenhang hingewiesen, z.B. wenn deren Mechanismen als „feinmaschiges Netz“ beschrieben werden, das „für Kinder mit einem Migrationshintergrund, *zumal wenn sie aus Familien mit geringem ökonomischem und sozialem Kapital* stammen, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von *Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen*, prägen die gesamte Schullaufbahn eines Kindes“ (Gomolla 2003: 105, Hervorhebung nicht im Original). Hier wird ersichtlich, dass die Diskriminierung aufgrund der allgemeinen sozialen und der speziellen ethnischen Herkunft nicht ohne weiteres voneinander zu trennen ist.

Der folgende Überblick über die wichtigsten in der Literatur unterschiedenen Mechanismen indirekter institutioneller Diskriminierung wird dennoch auf solche Praktiken beschränkt, bei denen die möglichen negativen Auswirkungen insbesondere auf Kinder mit MHG besonders augenscheinlich sind. Auf Eigenheiten des deutschen Schulsystems, die dazu beitragen, dass in Deutschland generell Unterschiede der Herkunft besonders folgenreich für die Bildungskarriere sind, wird indes nicht gesondert eingegangen (vgl. dazu aber die Expertise von Schallock). Dies ist insofern nicht unproblematisch, als diese für Kinder mit MHG oft besonders nachteilige Auswirkungen haben. Hier sind etwa das weitgehende Fehlen von Ganztagesbetreuungsangeboten oder die frühe Homogenisierung der Lernenden nach Leistung und damit auch nach SHG und MHG zu nennen. Aus Platzgründen erscheint eine solche selektive Darstellung allerdings unvermeidbar, wenngleich eine gewisse Willkür in der Auswahl sicherlich nicht in Abrede zu stellen ist.

#### *Die Praxis der Sonderschulzuweisung*

Neben dem mehrgliedrigen Regelschulsystem existieren in Deutschland *Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt*, kurz: Sonder- oder Förderschulen. Diese sollen eine Beschulungsmöglichkeit für Kinder bieten, deren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten schwer beeinträchtigt sind. Kinder, bei denen ein besonderer Förderbedarf festgestellt wird, werden im Anschluss an ein so genanntes Sonderschulaufnahmeverfahren auf eine solche Schule überwiesen. Insgesamt besuchen rund 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs eine Sonderschule (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 69f.)<sup>4</sup>. Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler mit

---

<sup>4</sup> Dabei gibt es erheblich Unterschiede zwischen den Bundesländern. In Rheinland-Pfalz findet man dabei die niedrigste (4,3 Prozent), in Mecklenburg-Vorpommern die höchste Förderquote (11,7 Prozent).

sonderpädagogischem Förderbedarf, unter den EU-Staaten ist die Förderquote sogar am höchsten (ebd.).

Die Überrepräsentanz von Kindern mit MHG an deutschen Sonderschulen wird seit langem diskutiert (vgl. Gomolla/Radtke 2000; Wagner/Powell 2003). Kornmann berichtet, dass ausländische Schülerinnen und Schüler doppelt so häufig (RRI = 2,23) wie deutsche an Sonderschulen für Lernbehinderte zu finden sind (Kornmann 2003: 72). Bei der Sonderschulzuweisung lassen sich ferner nationalitätenspezifische Unterschiede beobachten. So sind einzelne Nationalitäten in den Sonderschulen unterrepräsentiert (Vietnam, Ukraine, Russische Föderation, Polen, Iran), während Schülerinnen und Schüler anderer Nationalitäten mit Förderschulbesuchsquoten von 13 Prozent und mehr auffallen. In der Argumentation von Gomolla und Radtke liegt der Kern des Problems schon in der bloßen Existenz einer Schule neben der Regelschule (2000). Dadurch ist ein institutioneller Rahmen vorgegeben, der von den Lehrpersonen und/oder Schule genutzt werden kann, um betreuungsintensivere (aber eigentlich nicht lernbehinderte) Kinder auf die Sonderschule zu überweisen. Aber auch die fehlenden Standards in der sonderpädagogischen Diagnostik werden problematisiert (vgl. Bos et al. 2010: 385).

#### *Umgang mit sprachlichen Defiziten*

Die Bedeutung von Bi- oder Multilingualität als Determinante der kognitiven Entwicklung in der Schule ist kontrovers diskutiert worden (vgl. Esser 2006a, 2006b, 2008, 2011; Gogolin/Neumann 2009; Gogolin/Oeter 2011). Im Kern geht es bei dieser Debatte um die Frage, ob Mehrsprachigkeit Bildungschancen bedingen kann und als eine sprachliche Ressource vom Bildungssystem zu wenig Aufmerksamkeit erfährt. Auf die Kontroverse soll hier nicht weiter eingegangen werden. Angesichts der empirischen Befunde scheint es jedoch legitim zu sein, sie insoweit zusammenzufassen: Mehrsprachigkeit bzw. eine Förderung der Herkunftssprache scheint den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes nicht zu stören, von ihr ist allerdings auch keine allgemeine kognitive oder sprachliche Kompetenzsteigerung zu erwarten (siehe dazu Esser 2006a, 2006b, 2011; Söhn 2005).

Die Bedeutung der deutschen Sprache im Unterricht als zentrales Medium der Kommunikation und zugleich Instrument des Wissenserwerbs ist indes unumstritten (vgl. Michalak 2010: 229). Wie PISA 2000 gezeigt hat, kommen allerdings rund 22 Prozent der 15-Jährigen nicht über die erste Lesekompetenzstufe hinaus (Ohm 2010: 274). Diese Jugendlichen sind damit nicht in der Lage, sich mit Hilfe von Überschriften und Druckkonventionen einen Eindruck vom Hauptgedanken eines Textes zu verschaffen. Ca. die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler erreichen nicht einmal die erste Stufe und sind damit in der Regel nicht dazu in der Lage, einem Text Informationen zu entnehmen, darunter sind viele Schülerinnen und Schüler mit MHG

(Stanat/Schneider 2004). Insgesamt kann für Schülerinnen und Schüler mit MHG gezeigt werden, dass ihre Gruppenmittelwerte in den Deutsch-Kompetenzen Lesen, Zuhören und Orthographie deutlich unter denjenigen der Einheimischen liegen (Böhme et al. 2010).

Vor diesem Hintergrund ist argumentiert worden, dass der Umgang mit der Unterrichtssprache bzw. mit Fremdsprachigkeit im deutschen Bildungssystem eine Form institutioneller Diskriminierung darstellt. Eine erste Art könnte in der fehlenden Berücksichtigung von Verständnisproblemen im Unterricht bestehen (Knapp 1999), eine zweite in der Gleichbehandlung von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern bei der Benotung und damit auch bei der Übergangsempfehlung, wenn hierbei auch Orthographie und Wortschatz berücksichtigt werden (Flam 2007).

#### *Fehlende ethnische Diversität der Lehrpersonen*

Zahlreiche Initiativen versuchen gegenwärtig in Deutschland, Schülerinnen und Schüler mit MHG für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Dahinter steckt der Versuch, mit der „Normalität“ zu brechen, dass sich die deutsche Lehrerschaft ganz überwiegend aus Mehrheitsangehörigen rekrutiert<sup>5</sup>. Tatsächlich ist der Anteil der Lehrpersonen mit MHG in Deutschland verhältnismäßig niedrig, insbesondere wenn man ihn in Relation zu den Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit MHG setzt. Während je nach Schulform Klassen mit mehr als 50 Prozent Migrantanteil keine Seltenheit sind, arbeiten an deutschen Schulen nur 5,6 Prozent Lehrpersonen mit MHG.<sup>6</sup>

Diese Initiativen setzen vor allem darauf, dass eigenethnische Lehrpersonen bzw. solche aus Migrantenfamilien den Kindern und Jugendlichen als Vorbild dienen und ihre Probleme möglicherweise besser berücksichtigen können (vgl. Karakaşoğlu 2011: 126). Studien darüber, welchen Einfluss Lehrpersonen mit MHG in Deutschland auf Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler haben, existieren allerdings nicht (vgl. zur Rolle von Lehrpersonen mit MHG auch die Expertise von Gniewosz). Es erscheint aber plausibel, dass bei Lehrpersonen mit MHG die oben unterschiedenen Mechanismen individueller Diskriminierung zumindest weniger ausgeprägt auftreten: So sollten sie seltener Vorurteile und Informationsmangel gegenüber *Ingroup* Mitgliedern haben; auch die beschriebenen negativen Erwartungseffekte dürften bei Lehrpersonen mit

---

<sup>5</sup> Für bestimmter Subgruppen von Kindern mit MHG wie kopftuchtragende muslimische Mädchen lässt sich hier auch eine Verbindung zu *direkten* institutionellen Diskriminierung herstellen: Aufgrund des in vielen Bundesländern geltenden Kopftuchverbots könnte diese Gruppe von individuellen Diskriminierungen (Erwartungseffekte, Unwissenheit und Informationsmangel) besonders betroffen sein.

<sup>6</sup> Eigene Berechnung auf Basis des Mikrozensus 2009.

MHG ausbleiben oder sogar positiv werden, weil die Lehrkräfte mit MHG in Kindern mit MHG vergleichbarer sozialer Herkunft möglicherweise ein größeres Potenzial erkennen. Auch *Stereotype Threat* ist seltener zu erwarten. Zudem könnten Lehrpersonen mit MHG weniger dazu neigen, sprachliche Probleme zur Bewertung der Leistungsfähigkeit insgesamt heranziehen und sie können möglicherweise auch Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler besser identifizieren und ihnen hinsichtlich der Sprache eine gezieltere Förderung zukommen lassen. Und schließlich könnten diese Lehrpersonen als positives Rollenvorbild dienen, d.h. über die wahrgenommenen Erfolgchancen schulischer Anstrengungen die individuelle Motivation der Schülerinnen und Schüler steigern. Allerdings stellt sich die Frage, ob diese Effekte nur für die *Ingroup* der Schülerinnen und Schüler gleicher ethnischer Herkunft gilt oder für Minderheitenangehörige generell. Da für Deutschland geeignete Studien zu den aufgeworfenen Mechanismen und Fragen fehlen, soll bei der Präsentation der empirischen Befunde kurz auf nordamerikanische Studien zu dem Thema eingegangen werden.

#### *Fehlende ethnische Diversität im Lehrmaterial*

Die intuitiv möglicherweise überzeugende aber schwer konkret zu fassende Idee der „Normalitätserwartungen“ (Gomolla/Radtke 2002: 254ff.), die Kritikern zufolge das deutsche Schulsystem auszeichnen, lässt sich am Beispiel der Schulbücher recht anschaulich konkretisieren. Höhne, Kunz und Radtke (2000: 24) argumentieren, dass Kinder mit MHG im Schulbuchkontext in eine Objekt- bisweilen auch Opferrolle gebracht werden und zwar sowohl wenn Migration explizites Unterrichtsthema ist als auch bei anderen Themen. Eine negative Darstellung ethnischer Minderheiten in Schulbüchern kann Folgen für den sozialen Status und die Anerkennung der Kinder mit MHG haben, nachzuweisen wäre allerdings auch, ob tatsächlich Effekte auf ihre Leistungen zu erwarten sind.

Im Folgenden werden nun zunächst die zentralen Forschungsergebnisse zur individuellen Diskriminierung im Schulsystem überblicksartig dargestellt.

### **3. Individuelle Diskriminierung: Empirische Evidenzen**

In diesem Abschnitt wird zwischen diskriminierenden Praktiken unterschieden, die sich auf die Kompetenzen bzw. Leistungen, auf die Leistungsbeurteilungen sowie auf die Bildungsübergänge auswirken. Für jede dieser Größen wird zunächst gefragt, welche ethnischen Residuen sich überhaupt feststellen lassen, wenn die jeweils entscheidenden Unterschiede in den Voraussetzungen statistisch kontrolliert werden, die Kinder mit und ohne MHG mitbringen (diese „Residualanalysen“ sind im Anhang in Tabelle 1 noch einmal zusammenfassen dargestellt). Diese beziehen sich im Bereich der Kompetenzen bzw. Leistungen auf den SHG, im Bereich der Beurtei-



lungen in Form von Noten auf die Kompetenzen bzw. Leistungen und im Bereich der Übergangsempfehlungen und der Bildungsübergänge auf die Beurteilungen. Daran anknüpfend werden Studien vorgestellt, die individuelle Diskriminierungen in den genannten Bereichen direkter untersucht haben. Dort, wo solche Studien zur Situation in Deutschland fehlen, soll versucht werden, diese Lücken durch internationale Forschungsergebnisse zu schließen, um davon ausgehend die Relevanz der jeweiligen Faktoren für den deutschen Kontext abschätzen zu können.

### *3.1 Individuelle Diskriminierung im Bereich der Kompetenzen und Leistungen*

Da bei Konzepten der individuellen Diskriminierung das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit eine wichtige Rolle spielt, ist die Frage, ob sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne MHG unterscheiden, von zentraler Bedeutung. Allerdings wurde oben argumentiert, dass Leistungen bereits durch Diskriminierungen beeinflusst sein können (z.B. durch *Stereotype Threat*), so dass es genau genommen auch um die Frage geht, ob sich beide Gruppen im Hinblick auf ihre Kompetenzen unterscheiden. Da beide Größen stark vom Elternhaus beeinflusst werden, soll zunächst untersucht werden, ob sich nach Kontrolle des SHG überhaupt ethnische Residuen im Bereich der Kompetenzen und Leistungen der Schülerinnen und Schülern finden lassen. Zwar könnten diese keinesfalls direkt als Folge der Benachteiligung durch Lehrpersonen interpretiert werden, zumindest aber als besonders erklärungsbedürftige Disparitäten.

#### *3.1.1 Indirekte Untersuchungen (Residualanalysen)*

Müller und Stanat (2006) analysieren die Daten aus PISA 2000 und schätzen Prädiktoren für die Lesekompetenz. Unter Kontrolle aller relevanten Einflussfaktoren verbleiben dabei keine residualen Effekte für Kinder mit Eltern aus der ehem. UdSSR, allerdings zeigen sich nach wie vor negative Effekte migrationsspezifischer Einflüsse wie Zuwanderungsalter und Familiensprache. Selbst unter Kontrolle des SHG, kognitiver Grundfähigkeiten, der instrumentellen Motivation und weiteren relevanten Einflussfaktoren verbleibt zusätzlich zu negativen Effekten der Familiensprache sowie des Zuwanderungsalters ein negativer residualer Effekt für Türkischstämmige.

Segeritz et al. (2010) können diesen Befund teilweise in Bezug auf die Mathematikkompetenz bestätigen. Ihrer Studie liegt eine Teilstichprobe von PISA-E 2003, der nationalen PISA-Erweiterungsstudie, zugrunde, die Analysestichprobe umfasst über 35.000 15-jährige Schülerinnen und Schüler. Da im Rahmen von PISA auch die Kompetenzen der Jugendlichen gemessen wurden, können Segeritz et al. neben einem Modell für die Bildungsbeteiligung auch eines für die Mathematikkompetenz schätzen (ebd: 132). Im Hinblick auf letztere verbleiben selbst in dem Modell, in dem verschiedene Indikatoren des SHG kontrolliert werden, unerklärte und signifikante Residuen für alle Generationen der türkischstämmigen und übrigen Jugendlichen mit

MHG<sup>7</sup>. Für diejenigen mit Eltern aus der ehem. UdSSR finden sich Residuen nur für die 1. und 1,5. Generation. Insbesondere türkische Schülerinnen und Schüler weisen somit – unter Kontrolle relevanter Einflussfaktoren – schlechtere Mathematikkompetenzen auf als einheimische Schülerinnen und Schüler. Bei der Frage nach möglichen diskriminierenden Effekten sind die differenzierten Ergebnisse der unterschiedlichen Generationen besonders interessant. So zeigt die Analyse deutlich, dass ethnische Residuen bei der Erklärung der Mathematikkompetenz abnehmen, je länger die Migration der Elterngeneration zurückliegt. Dies deutet also eher daraufhin, dass erklärungs mächtige Faktoren in den Modellen nicht berücksichtigt wurden. Denn es wäre unplausibel, würde man die Residuen als Ergebnis von Diskriminierung interpretieren, warum die 1. Generation stärker diskriminiert werden sollte als die 1,5. Generation usw.

Auch eine bezüglich des Generationenstatus weniger ausdifferenzierte, parallele Analyse der Daten von PISA 2000, 2003 und 2006 fördert einen ähnlichen Befund zu Tage (Walter 2008). Jeweils unter Kontrolle von SHG, Einreisezeitpunkt, Bildungsniveau der Eltern sowie den kulturellen Besitztümern erreichen die türkischstämmigen Jugendlichen um 56 (PISA 2003) bzw. 43 (PISA 2006) Punkte geringe Leistungen im Lesetest als einheimische Schülerinnen und Schüler (ebd.: 163ff.). Während sich bei den übrigen Gruppen mit MHG keine signifikanten Residualeffekte bei der Lesekompetenz ergeben, erreichen zumindest in PISA 2006 auch die italienischstämmigen Jugendlichen *ceteris paribus* schlechtere Mathematikleistungen<sup>8</sup>. Bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen schließlich schneiden in PISA 2006 sogar Jugendliche mit türkischem, jugoslawischem, italienischem sowie sonstigem MHG unter Kontrolle der genannten Einflussfaktoren schlechter ab als diejenigen ohne MHG. Die Modelle erreichen dabei eine durchschnittliche Varianzaufklärung von gut 20 Prozent.

Da im Gegensatz zu PISA in der *nationalen Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E)* Grundschul Kinder betrachtet werden, machen die Ergebnisse einer Analyse von Kristen zunächst ganz allgemein darauf aufmerksam, dass bereits vor dem Eintritt in die Sekundarstufe Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne MHG bestehen (Kristen 2008). Dabei führt die Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen (Familiensprache Deutsch), unter Kontrolle weiterer relevanter Einflussfaktoren, zu besseren Lesewerten

---

<sup>7</sup> Kontrolliert werden im vollen Modell der sozioökonomischen Status im Elternhaus, Bildungsniveau, kulturelle Besitztümer, Wohlstandsindex sowie die vorwiegend gesprochene Sprache. Unterschieden werden die Kinder der 1., 1,5 und 2. Generation sowie diejenigen mit nur einem Elternteil mit MHG (vgl. Segeritz et al. 2010: 118).

<sup>8</sup> Unterschieden werden hier neben Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei, diejenigen aus der ehem. Sowjetunion, Polen, ehem. Jugoslawien, Italien sowie sonstige Staaten (vgl. Walter 2008: 153).

der Kinder mit sonstigem MHG im Vergleich zu Kindern mit deutschen Eltern (ebd.: 243)<sup>9</sup>. Für die Kinder mit türkischen Eltern, die beide selbst migriert sind, ergeben sich allerdings selbst dann noch – nun wieder im Einklang mit den berichteten Ergebnissen aus PISA – um 20 bzw. 25 Punkte schlechtere Lesewerte. Bei der Analyse der Mathematikleistungen zeigt sich ebenfalls der durchschlagende Effekt der sprachlichen Voraussetzungen, hier verbleiben sogar für die türkischstämmigen Kinder keine signifikanten Residualeffekte (ebd.: 245). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss zumindest die für die türkische Gruppe geringe Fallzahl (n=225) berücksichtigt werden. Darüber hinaus fällt auf, dass bei der Erklärung der Mathematikleistung der (negative) Residualeffekt für die Türkischstämmigen nach Kontrolle der Familiensprache zu einem (nicht mehr signifikanten) positiven Effekt wird. Während dies bei der Erklärung der Leseleistung noch plausibel wäre (dort der Residualeffekt aber nur geringer wird und signifikant bleibt), ist bei der Mathematikleistung erklärungsbedürftig, warum die Familiensprache sich in dieser Form auf die Leistungen in Mathematik auswirkt.

Dollmann (2010) konzentriert sich in seiner umfassenden Analyse der Daten des Projektes „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ auf einen Vergleich von türkisch- und deutschstämmigen Grundschülerinnen und -schülern. In den Ergebnissen bleiben nach der Kontrolle relevanter individueller und kontextueller Merkmale keine schlechteren (eher bessere) Leistungen türkischstämmiger Grundschülerinnen und -schüler bei der Rechtschreibung oder in Mathematik bestehen, bei den Leseleistungen bleibt es jedoch bei einem nicht weiter erklärbaren Residualeffekt (ebd.: 94ff)<sup>10</sup>.

Die vorgestellten Arbeiten zeigen, dass Kinder mit türkischem MHG je nach Studie bei Kompetenzmessungen schlechter abschneiden als Kinder ohne MHG, und zwar auch dann noch, wenn eine Reihe relevanter Einflussfaktoren kontrolliert wird. Dies könnte als Ergebnis eines ethnisch unterschiedlichen Kompetenzerwerbs (in der Familie) gewertet werden – oder eben als Resultat einer Kumulation diskriminierender Effekte etwa auf die Lesekompetenzen. Um ethnische Residuen auf Diskriminierung zurückführen zu können, müsste direkter beobachtet werden, ob und wie sich Lehrerhandeln auf die Leistungen der Schüler auswirkt. Nachfolgend sollen die nicht sehr zahlreich gesäten Studien vorgestellt werden, in denen genau dies versucht wurde.

---

<sup>9</sup> Im Einzelnen sind dies neben dem Geschlecht und dem Zeitpunkt der Zuwanderung, die Bildung der Eltern und ihre EGP-Klassenzugehörigkeit, kulturelle und ökonomische Ressourcen sowie die Zahl der Geschwister (Kristen 2008: 235).

<sup>10</sup> Detailliert erfasst wurde dabei der Bildungs- und sozioökonomische Hintergrund, individuelle kognitive Leistungen („Grundintelligenz“) sowie die Leistungszusammensetzung der Schulklasse (Dollmann 2010: 73ff.).

### 3.1.2 Direkte Untersuchungen

Wie oben gezeigt wurde, könnten individuelle Diskriminierungen im Bereich des Kompetenzerwerbs vor allem in Form von *Erwartungseffekten* eine Rolle spielen. Zu deren Einfluss liegen allerdings für Deutschland bislang noch keine empirischen Studien vor. Für die USA weist etwa die Meta-Analyse von Tenenbaum und Ruck (2007) darauf hin, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler europäischer Herkunft gegenüber afroamerikanischen oder lateinamerikanischen favorisieren und an die beiden letztgenannten Gruppen geringere Erwartungen bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit richten.

Jussim und Harber fassen in ihrem Überblicksartikel verschiedene internationale Forschungsergebnisse zusammen und bewerten die teils widersprüchlichen Ergebnisse. Zusammenfassend halten sie fest, dass sowohl positive wie negative Effekte von Erwartungen der Lehrpersonen auf die Intelligenz ihrer Schülerinnen und Schüler höchstens in einem sehr geringen Maße auftreten (durchschnittlich  $r=.1$  bis  $.2$ ). Was diesen Effekt tatsächlich kausal verursacht, kann dabei nicht abschließend geklärt werden. (Jussim/Harber 2005: 140). Die Autoren bemängeln zugleich, dass es zu wenig Erfahrung über die Wirkung situationaler (z.B. höhere Genauigkeit der Erwartung im fortgeschrittenen Schuljahr) und interpersonaler (z.B. SHG) Moderator- und Mediatorvariablen gibt. So kann etwa die Stärke des Erwartungseffektes im späteren Verlauf des Schuljahres schwächer ausfallen, weil Lehrpersonen ihre Erwartungen angepasst haben (vgl. Alexander/Schofield 2006a; Jussim/Harber 2005; Thomas et al. 2009).

Die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Länderkontexten durchgeführten Replikationsstudien (für die Niederlande vgl. Jungbluth 1993; Van der Hoeven-Van Doornum et al. 1991) lassen Erwartungseffekte auch im deutschen Schulkontext wahrscheinlich erscheinen. Denn auch hier kann angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit MHG von negativen Stereotypen durch die Lehrpersonen betroffen sind und unterschiedlich behandelt bzw. gefördert werden (vgl. Sprietsma 2009). Es ist daher bemerkenswert, dass bislang keinerlei Replikationsstudien für Deutschland vorliegen, die versuchen, die Wirksamkeit von Lehrererwartungen zu reproduzieren. Diese Lücke wird künftig das vom BMBF geförderte Projekt „Klassenklima und Lernerfolge“ (KUL) füllen, welches als Verbundvorhaben an den Universitäten Bamberg und Mannheim sowie dem Berliner Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen von Cornelia Kristen, Irena Kogan und Petra Stanat seit Herbst 2011 durchgeführt wird. Erstmals werden hier die Erwartungen der Lehrkräfte, deren Verhalten sowie die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf systematische Abweichungen auf Basis des sozioökonomischen oder ethnischen Hintergrunds hin untersucht.

Die Beeinträchtigung von Schülerleistungen aufgrund von verinnerlichten Stereotypen (*Stereotype Threat*) ist in Deutschland bislang kaum diskutiert worden, noch sind die entsprechenden ausländischen Studien reproduziert worden (vgl. jedoch dazu Alexander/Schofield 2006b; Diefenbach 2010). Insbesondere die früheren Arbeiten von Steele, teilweise zusammen mit Aronson, beschäftigen sich mit den Effekten der Bedrohung durch Stereotype auf ethnische Minderheiten (Steele 1997; Steele/Aronson 1995): „Taken together these experiments show that stereotype threat – established by quite subtle instructional differences – can impair the intellectual test performance of Black students, and that lifting it can dramatically improve that performance“ (Steele/Aronson 1995: 808). Tatsächlich können sie in mehreren Experimenten feststellen, dass die Leistung afroamerikanischer Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vergleich zu weißen schlechter ausfällt, wenn ein Test als diagnostischer Test angekündigt wird und die Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Ende individuelle Stärken und Schwächen, u.a. im Lesen, aufgezeigt bekommen, während gegenüber der Kontrollgruppe die diagnostische Absicht und Aussagekraft des Testes verschleiert wird. Auch die Geschwindigkeit der Aufgabenbearbeitung reduziert sich signifikant, wenn eine Situation erzeugt wird, in der ein Stereotyp salient wird.

Es ist durchaus möglich, dass nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe an sich, sondern nur in Kombination mit anderen Faktoren Stereotype bedrohlich wirken lässt: hier sind etwa das Geschlecht oder die soziale Herkunft zu nennen (Alexander/Schofield 2006b: 20). So wirken in den durchgeführten Experimenten die Stereotype nur auf einen kleineren Teil der schwarzen Versuchsgruppe „bedrohlich“. Dies könnte z.B. darauf zurückzuführen sein, dass soziale oder psychologische Faktoren, die mit der ethnischen Zugehörigkeit zusammenhängen, die Reaktion auf die Experimentalsituation beeinflussen. Dennoch unterstreichen diese Ergebnisse die Bedeutung des Lernklimas. Lehrpersonen, die ein Klassenklima erzeugen, welches gesellschaftliche Stereotype salient werden lässt, können damit einerseits durch aktives Handeln, z.B. durch unterschiedliche Förderung, und andererseits passiv durch die Aktivierung „bedrohlicher Stereotype“ zu einer Demotivation der Schülerinnen und Schüler beitragen.

### *3.2 Individuelle Diskriminierung im Bereich der Leistungsbeurteilungen*

Stellt man zunächst einmal die Frage, wie Leistungsbeurteilungen überhaupt zustande kommen, lohnt ein etwas genauerer Blick auf die vom BMBF geförderte Studie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“ (TIMSS-Übergangsstudie, Anders et al. 2010; zur TIMSS-Übergangsstudie vgl. Maaz et al. 2010). Die Autoren beziehen in ihre Stichprobe Daten aus einer Befragung von Schülerinnen und Schülern (N=4101) in der Phase des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe sowie Informationen aus zwei Befragungen der Klassenlehrerinnen

bzw. -lehrer (N=231) am Anfang und am Ende der vierten Klasse ein. Im Fokus ihrer Analyse steht die Einschätzung der Lehrkräfte zu schul- und unterrichtsrelevanten Merkmalen, dazu wurden 10 „Fähigkeitsfacetten“ unterschieden, die über 30 einzelne Fähigkeiten und Merkmale operationalisiert und den Lehrpersonen zur Einschätzung vorlegt wurden (Anders et al. 2010: 317).<sup>11</sup> Als Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse stellen Anders et al. schließlich ein Modell vor, bei dem die Einschätzung der Lehrpersonen auf drei Dimensionen zurückgeht. Differenziert wird zwischen Begabung und Fähigkeiten, sozialen Merkmalen sowie motivationalen Aspekten (ebd. 322). Die Autoren zeigen jedoch auch, dass diese drei Faktoren miteinander korreliert sind und sich zu einem Gesamtfaktor verdichten. Der bivariate Zusammenhang zwischen dem MHG und diesen drei Faktoren ist eher gering. So berichten die Autoren einen geringen Zusammenhang der Einschätzung von Begabung und Leistung und dem MHG ( $r = .15$ ) sowie noch geringere Korrelationen für die beiden übrigen Faktoren. Der Einfluss des MGH auf diese drei differenzierten Faktoren ist insgesamt also eher marginal, vor allem im Vergleich mit den bivariaten Zusammenhängen zwischen Geschlecht und SHG. Die Autoren machen zugleich darauf aufmerksam, dass die moderaten Zusammenhänge durchaus auch auf tatsächlich bestehende Unterschiede zwischen den Schülergruppen zurückzuführen sein könnten. Die Frage, ob die Einschätzung der Lehrpersonen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen möglicherweise variiert, kann mit der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden.

### *3.2.1 Indirekte Untersuchungen (Residualanalysen)*

Anhand einer klassischen Residualanalyse zeigen Ditton et al. (2005), dass sich in einem Strukturmodell nur ein geringer direkter Effekt des MHG (.09) auf die Benotung finden lässt, insofern als Schülerinnen und Schüler mit MHG unter Kontrolle von SHG, Geschlecht, kognitiven Fähigkeiten sowie der Bildungsaspiration der Eltern etwas schlechter benotet werden als Kinder ohne MHG.

Kristen (2006a) setzt sich ausführlicher mit dem Einfluss der ethnischen Herkunft auf die Mathematik- und Deutschnoten auseinander. Untersuchungsbasis bilden hier die Daten des DFG-

---

<sup>11</sup> Im Einzelnen werden bei diesem Instrument folgende Faktoren mit den entsprechenden Eigenschaften erfasst: Begabung (Begabung für praktische oder technische Dinge, Musische Begabung, Akademische Begabung, Gedächtnis, Allgemeine kognitive Fähigkeiten); Unterrichtsverhalten (Mitarbeit im Unterricht, Aufmerksamkeit im Unterricht); psychische Stärke (Belastbarkeit, Selbstvertrauen in Leistungssituationen, Durchsetzungsfähigkeit); Motivation (Interesse am Lernen, Lernmotivation); schulische Fähigkeiten (Mathematische Fähigkeiten, Lesekompetenz); Durchhaltevermögen (Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer); Tugenden (Gewissenhaftigkeit und Fleiß, Pünktlichkeit und Disziplin); Selbstbeherrschung (Selbstbeherrschung und Emotionskontrolle, Impulskontrolle); soziale Fähigkeiten (Teamfähigkeit, Sozialverhalten, Angemessenes Konfliktverhalten, Empathie, Verantwortungsbereitschaft, positive Beeinflussung der Gefühle anderer); Leistungsstreben (Leistungsmotivation, Ehrgeiz, Betragen in der Schule, Selbstständiges Arbeiten/Lernen), (vgl. Anders et al. 2010: 317f.).

Projektes „*Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien*“, welche am Ende des Schuljahres 2000/2001 in Mannheim erhoben wurden und 387 auswertbare Fälle umfassen. Über standardisierte Leistungstests werden dabei u.a. die Fertigkeiten von Viertklässlern gemessen; darunter wurden auch solche Instrumente eingesetzt, für deren Bearbeitung keine spezielle Sprachkompetenz benötigt wird. Die Studie ermöglicht – basierend auf der Staatsbürgerschaft – eine differenziertere Betrachtung des MHG. Auf diese Weise können die Ergebnisse separat für türkische, italienische und Kinder „sonstiger“ Staatsbürgerschaft ausgewiesen werden.

Erneut wird die Notwendigkeit der Differenzierung unterschiedlicher ethnischer Gruppen deutlich. So zeigen sich im ersten Modell, bei dem die türkische, italienische und sonstige ethnische Herkunft kontrolliert wird, Effekte auf die Mathematik- und Deutschnoten von türkischen und italienischen Schülerinnen und Schülern, bei den übrigen Kindern ausländischer Herkunft können jedoch – bereits ohne die Kontrolle etwaiger UVs – nur schwache, nicht-signifikante Effekte berichtet werden. In weiteren Modellen werden die Ergebnisse der Leistungstests berücksichtigt, dabei zeigt sich, dass die berichteten ethnischen Effekte teilweise deutlich an Erklärungskraft verlieren: „Die ethnische Zugehörigkeit hat somit keinen eigenständigen Einfluss auf die Notenvergabe im Fach Mathematik. [...] Allerdings bleiben für türkische und italienische Kinder bei der Deutschnote geringfügige Unterschiede bestehen [...]“ (ebd.: 89). Diese Unterschiede sind zwar statistisch nicht signifikant, könnten aber dennoch als ein Hinweis auf mögliche ethnische Diskriminierung bei der Bildung der Deutschnote durch die Lehrpersonen gedeutet werden<sup>12</sup>. Eine solche Interpretation hält Kristen allerdings für verfrüht. Sie zieht vielmehr die Möglichkeit in Erwägung, dass die verbleibenden ethnischen Effekte bei der Deutschnote Ergebnis eines unzureichenden sprachlichen Messinstruments sind. Der Befund wirft zudem die Frage auf, warum ethnische Diskriminierung nur bei der Bildung der Deutschnote, nicht aber bei der Mathematiknote eine Rolle spielen sollte, scheint es doch wenig plausibel, dass Deutschlehrerinnen und -lehrer diskriminieren sollten, ihre Mathematikkolleginnen und -kollegen jedoch nicht. Insgesamt macht die Studie von Kristen auf ethnisch unterschiedlich starke Effekte aufmerksam, die aber zu einem großen Teil durch die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erklärt werden können (vgl. dazu ebenfalls die Analysen auf Basis der TIMMS-Übergangsstudie in der Expertise von Gresch).

Mit IGLU-E 2001 liegen knapp 6.000 Fälle vor, bei denen in der nationalen Erweiterungsstudie zusätzlich die Fähigkeiten in Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreibung sowie im Ver-

---

<sup>12</sup> Kristen macht darauf aufmerksam, dass die Signifikanzen aufgrund der geringen Fallzahl vorsichtig bewertet werden müssen (Kristen 2006a: 90). Sie verweist daher auf vergleichend angestellte „fixed-effect models“, bei denen für die Deutschnote unter Kontrolle der Testleistungen statistisch signifikante Nachteile bestehen bleiben, nicht jedoch für die Bildung der Mathematiknote.

fassen von Aufsätzen gemessen wurden (vgl. Bos et al. 2003; Bos et al. 2004). Neben den entsprechenden Informationen über den SHG der Kinder und die Ergebnisse der Kompetenzmessungen sind auch Daten zu den Beurteilungen durch die Lehrpersonen verfügbar. Lüdemann und Schwerdt (2010) verwenden diese Daten, um Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bei der Bildung von Deutsch- und Mathematiknoten zu untersuchen. Anders als in den Arbeiten von Kristen berichten die Autoren eine Benachteiligung bei der Benotung von in Deutschland geborenen Kindern mit MHG: Unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status, des Kindergartenbesuchs, der zu Hause gesprochenen Sprache sowie der kognitiven Fähigkeiten erzielen Jungen und Mädchen mit MHG eine um etwa 0,10 Notenpunkte schlechtere Deutschnote sowie eine um 0,19 (Jungen) bzw. 0,17 (Mädchen) schlechtere Mathematiknote als Kinder ohne MHG (ebd.: 15f.). Dies wird von ihnen als Effekt einer „zweiten Benachteiligung“ beschrieben, die dazu führt, dass zusätzlich zu den Unterschieden in den objektiven Testergebnissen – die, wie oben beschrieben, bereits kumulative Benachteiligungen beinhalten können – subjektive Beurteilungen der Lehrkräfte die Noten der zweiten Generation beeinflussen. Die Analysen haben allerdings den Nachteil, dass lediglich zwischen Kindern der zweiten Generation und einheimischen Kindern unterschieden wird. Unklar bleibt damit, ob die berichteten abweichenden Beurteilungen der Lehrkräfte alle ethnischen Gruppen in gleicher Weise betreffen. Darüber hinaus scheint es wichtig zu beachten, dass die berichteten Effekte des MHG, bei Abweichungen von maximal 0,19 Notenpunkten unter Kontrolle der relevanten Einflussfaktoren, durchweg sehr gering ausfallen.

Kiss (2010) analysiert die Daten aus IGLU 2001 und PISA 2003, um mögliche Diskriminierungen bei der Benotung in der Primar- und Sekundarstufe aufzudecken. Während sich für die drei Schultypen der Sekundarstufe (unter Kontrolle der relevanten Einflussfaktoren) keine Benachteiligung zeigen lässt, bleibt ein Resteffekt für die zweite Generation in der Primarstufe bestehen, während derjenige für die 1. Generation insignifikant wird. Demzufolge erhalten Grundschülerinnen und -schüler der zweiten Generation auch unter Kontrolle von Mathematik- und Lesekompetenz, der mündlichen Beteiligung am Unterricht sowie weiterer relevanter individueller und familialer Hintergrundvariablen geringfügig aber signifikant schlechtere Noten. Interessanterweise verringert sich der Bewertungsbias für die 2. Generation deutlich, wenn zusätzlich zur Mathematikkompetenz die Lesekompetenz kontrolliert wird. Auch hier stellt sich die Frage, warum die Lesekompetenz einen Einfluss auf die Mathematiknote hat. Zunächst könnte man meinen, dass Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Leseleistungen weniger verstehen oder dem Unterricht schlechter folgen können. Da jedoch die Mathematikkompetenz kontrolliert wird, kann der Effekt der Leseleistung darauf hinweisen, dass die Qualität der Deutschkenntnisse mit in die Mathematikzensur in der Grundschule einfließt.



Gresch (2011) kann in ihrer bislang unveröffentlichten Analyse der TIMSS-Übergangsstudie einen interessanten Befund berichten. Zunächst zeigen sich unter Kontrolle der Deutschleistung sowie weiterer relevanter Einflussfaktoren bei der Notengebung keine bzw. keine bedeutenden residualen Effekte für Türkischstämmige oder (Spät-)Aussiedler unterschiedlicher Generationen (ebd.: 156ff.). Nicht überraschend geht von der Deutschleistung ein starker Effekt auf die Deutschnote aus. Allerdings zeigt sich bei der Einführung von Interaktionstermen, dass die Deutschleistung der Türkischstämmigen – insbesondere der ersten Generation – einen deutlich geringeren Einfluss auf die Note besitzt als bei (Spät-)Aussiedlern oder Kindern ohne MHG. Türkischstämmige Schülerinnen und Schüler der ersten Generation erhalten demzufolge bei gleichen Deutschleistungen schlechtere Noten. Das gleiche Modell angewandt auf die Mathematiknoten ergibt einen positiven Effekt für die Türkischstämmigen der zweiten Generation. Die erste Generation wiederum erhält für gleiche Mathematikleistungen schlechtere Noten als die Referenzgruppe.

### *3.2.2 Direkte Untersuchungen*

Mit Hilfe eines experimentellen Designs untersucht Sprietsma ethnische Diskriminierung bei der Benotung durch Lehrpersonen (Sprietsma 2009). Dabei wurden 10 identische Aufsätze von Viertklässlern insgesamt 88 Grundschullehrerinnen und -lehrern zur Benotung vorgelegt. Den Aufsätzen wurden zufällig türkische und deutsche Namen zugeordnet, wobei sichergestellt wurde, dass die Lehrpersonen das jeweilige „ethnische Labeling“ auch tatsächlich zur Kenntnis nahmen. Die Ergebnisse des Experiments weisen tatsächlich einen ethnischen Bias in der Bewertung der Aufsätze auf. Die Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die mit einem türkischen Namen versehen wurden, erhalten eine um 0,12 Notenpunkte geringere Bewertung als die mit „typisch deutschen“ Namen versehenen Aufsätze. Der Befund selbst ist bemerkenswert, ebenso wie die Übereinstimmung mit den Abweichungen bei der Deutschnote um 0,10 Notenpunkte in den Analysen von Lüdemann und Schwerdt (2010: 15). In weitergehenden Analysen kann gezeigt werden, dass der ethnische Bias in der Benotung auch bestehen bleibt, wenn in einem Modell die Qualität des Aufsatzes sowie die generelle Tendenz bestimmter Lehrpersonen, besser oder schlechter zu bewerten, berücksichtigt wird. Sprietsma zeigt auf, dass es sich nicht um einen systematischen Bias handelt, sondern die ungleiche Beurteilung nur von bestimmten Lehrpersonen ausgeht. So tritt die berichtete Abweichung bei der Bewertung „türkischer“ Aufsätze nur bei rund 14 Prozent der Lehrpersonen auf. Einen Hinweis dafür, dass sich alle oder zumindest eine deutliche Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer von einem türkisch klingenden Namen bei der Bewertung beeinflussen lassen, gibt es also nicht.

Die Gründe für den ethnischen Bias in der Bewertung können in dem Experiment von Sprietsma zudem nicht zuverlässig erklärt werden. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Lehrpersonen, die besonders viele „türkische“ Aufsätze zur Bewertung bekommen haben, einen geringeren Bias aufweisen. Ob die Versuchspersonen, insbesondere ab einer bestimmten hohen Quote von „türkischen“ Arbeiten, das Experiment durchschaut haben und der Bias deshalb geringer ausfällt, muss offen bleiben. Auch deshalb scheint eine größer angelegte Replikation dieses Experimentes notwendig. Zur Einordnung der Ergebnisse ist darüber hinaus dreierlei zu beachten. Erstens ist die festgestellte Abweichung in Notenpunkten äußerst gering. Zweitens geht sie nur von einer kleinen Gruppe von Lehrpersonen aus. Und drittens verfügen die Lehrenden in der Realität über mehr Information als den Namen sowie das Arbeitsergebnis der Schülerinnen und Schüler.

### *3.3 Individuelle Diskriminierung im Bereich der Bildungsübergänge*

Der Zuweisung auf eine Schule der Sekundarstufe kommt im deutschen Bildungssystem eine außerordentliche Bedeutung zu, werden die Kinder doch früh auf unterschiedliche Schulformen verteilt, die für ihre weiteren Bildungschancen entscheidend sein können. Auch hier könnten individuelle Diskriminierungen in Form von *ceteris paribus* unterschiedlichen Laufbahneempfehlungen für Kinder mit und ohne MHG eine Rolle spielen (vgl. dazu auch die Expertisen von Dollmann sowie Gresch). In der Mehrzahl der Bundesländer entscheiden zwar die Eltern über die Schulform, die ihr Kind im Anschluss an die Grundschule besucht (Arnold et al. 2007: 272). Allerdings kann von einem Interaktionsprozess zwischen Eltern und Lehrpersonen ausgegangen werden, der beide Seiten zu einer jeweiligen Korrektur ihrer Entscheidung kommen lässt (Ditton/Krüsken 2006). Eine durch askriptive Merkmale beeinflusste Übergangsempfehlung seitens der Lehrpersonen kann sich somit nicht nur direkt (in Form einer bindenden Empfehlung) sondern auch indirekt auswirken, indem sie die Elternentscheidung für eine bestimmte Schulform beeinflusst.

#### *3.3.1 Indirekte Untersuchungen (Residualanalysen)*

Ditton et al. (2005) analysieren die Daten einer Pilotierung für das DFG geförderte Projekt „Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs“. Befragt wurden 719 Drittklässler aus 30 Klassen an 30 bayerischen Grundschulen. Während das logistische Modell zur Vorhersage einer Gymnasialempfehlung unter Kontrolle des SHG keine signifikanten Effekte für Migranten mit einem oder zwei im Ausland geborenen Elternteilen aufweist, besitzen in einem Modell zur Vorhersage der Hauptschulempfehlung Kinder mit zwei ausländischen Elternteilen selbst dann eine um das 3,9fache erhöhte Chance, diesen Schulzweig nahegelegt zu bekommen, wenn Deutsch-, Mathe- und Sachkundenoten kontrolliert werden. Dieser Effekt verliert erst seine Signifikanz

(nicht aber seine Stärke), wenn zusätzlich sprachliche und mathematische Testleistungen sowie kognitive Fähigkeiten kontrolliert werden. Betrachtet man die Zensuren als besonders relevant für die Übergangsempfehlung, so wirft der hier verbleibende residuale Effekt für Kinder mit MGH umso größere Fragen auf.

Segeritz et al. (2010) führen eine Analyse der Daten der Daten aus PISA-E 2003 durch und schätzen die Chancen des Gymnasialbesuchs von 15-Jährigen, wobei es das Datenmaterial zulässt, sowohl bestimmte ethnische Herkunftsgruppen als auch Generationen differenziert zu betrachten. Dabei zeigt sich zunächst, dass Kinder mit türkischem Hintergrund unter Kontrolle weiterer relevanter Einflussfaktoren (s. FN 7 oben) geringere Chancen auf einen Gymnasialbesuch aufweisen als Kinder ohne MHG (ebd: 130). Schülerinnen und Schüler aus der ehem. Sowjetunion, Polen oder anderen Staaten schneiden im Vergleich zu einheimischen Kindern hingegen nicht signifikant schlechter ab – ganz im Gegenteil: Hier hat die jeweilige 2. oder 1,5. Generation häufig sogar *bessere* Chancen als Kinder ohne MHG.

*Arnold et al.* (2007) analysieren die Daten aus IGLU 2006 und kommen zu dem Ergebnis, dass unter Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenzen Kinder ohne MHG eine 1,2 mal höhere Chance besitzen, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Ein ähnlicher Befund zeigt sich in einer Analyse auf Basis von IGLU 2001, hier wurde jedoch zusätzlich der SHG der Eltern berücksichtigt (Bos et al. 2004: 211). Bos et al. können zeigen, dass der Bias zumindest für das Bundesland Baden-Württemberg höher ausfällt als in Deutschland insgesamt, insofern als Kinder ohne MHG hier eine deutliche höhere Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung aufweisen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass nicht nur kognitive Kompetenzen und die Leseleistung, sondern weitere Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler relevant für die Übergangsempfehlung sein dürften (vgl. Kristen 2006b: 19). Tatsächlich zeigt sich in zwei komplexeren Pfadmodellen, bei denen weitere relevante Einflussfaktoren (u.a. kognitive Fähigkeiten, Lesekompetenz, ISEI) berücksichtigt werden und in denen 52 Prozent der Varianz in der Lehrerempfehlung für eine bestimmte Schulform aufgeklärt werden können, dass von der Variable Migrationshintergrund nur noch ein sehr geringer und nun positiver Effekt ausgeht (Arnold et al. 2007: 290ff.). Bestätigt wird dieser Befund in der bereits eingeführten Arbeit von Lüdemann und Schwerdt auf Basis von IGLU-E 2001. Die anfängliche Benachteiligung bei der Lehrerempfehlung für die Hauptschule bzw. das Gymnasium ist dann nicht mehr signifikant, wenn zusätzlich zu den kognitiven Fähigkeiten Variablen des SHG berücksichtigt werden, die eine starke Erklärungskraft aufweisen (Lüdemann/Schwerdt 2010: 15). Die Autoren finden also Evidenzen für eine soziale, nicht aber für eine ethnische Diskriminierung.

Die vorliegenden Analysen auf Basis der IGLU Daten unterscheiden lediglich zwischen Kindern mit und ohne MHG. Eine Aussage darüber, ob einzelne ethnische Gruppen eine Benachteiligung bei der Zuweisung auf die Sekundarschule erfahren, ist damit also nicht möglich. Anhand der in Mannheim gewonnenen Daten für das DFG-Projekt „*Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien*“ (Kristen 2006a) lassen sich aber zumindest spezifische Effekte für die Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen MHG schätzen. Insbesondere für die von negativen Stereotypen besonders betroffenen Türkischstämmigen wären Diskriminierungen durch Lehrpersonen ja am ehesten erwartbar. Tatsächlich zeigen sich zunächst deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen. Werden in einem multinomialen Regressionsmodell zur Erklärung der Lehrerempfehlung für die Realschule oder das Gymnasium unterschiedliche Ergebnisse objektiver Leistungsmessungen einbezogen, verringern sich die Ausgangseffekte der ethnischen Herkunft zwar nur geringfügig, verlieren aber ihre statistische Signifikanz. Die Erklärungskraft des Modells erhöht sich, wenn alternativ die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik berücksichtigt werden. Die ethnischen Residuen reduzieren sich bei Kontrolle der Schulnoten deutlich, statistisch signifikant sind sie auch in diesem Modell nicht mehr. Die Beurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer haben somit einen großen Einfluss auf die entsprechende Übergangsempfehlung.

Im Rahmen dieses Projektes wurde eine weitere Datenerhebung in der Stadt Köln durchgeführt (Kristen/Dollmann 2009). Zwar geht es bei der vorliegenden Analyse des Datenmaterials nicht um eine Erklärung der Lehrentscheidung, dennoch sind die Ergebnisse relevant, wenn es um die Frage nach möglichen diskriminierenden Effekte geht. Denn auch auf Basis dieser Daten können Kristen und Dollmann keinen Hinweis für ethnische Nachteile nach Kontrolle der sozialen Herkunft finden, im Gegenteil: „Anstelle einer zusätzlichen Benachteiligung an der Weichenstellung zur Sekundarstufe weisen Kinder aus türkischen Zuwandererfamilien aufgrund ihrer ausgeprägten Bildungsmotivation nun sogar höhere Chancen auf, im Anschluss an die Grundschulzeit einen der anspruchsvolleren Bildungszweige zu besuchen“ (ebd.: 219).

Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) nutzen in ihrer Analyse der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe die Daten der vierten Welle der *Hannoverschen Grundschulstudie*. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden seit dem Jahr 2000 in mehreren Wellen Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Viertklässlern untersucht. Die vierte Welle umfasst 620 Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 31 Schulklassen, der Anteil der Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit liegt bei rund 27 Prozent. Die Autoren differenzieren in ihren multivariaten Analysen zur Erklärung der Übergangsempfehlung nicht direkt nach ethnischer Herkunft oder MHG. Sie beziehen dafür die Familien- sowie Freizeitsprache als Prädiktor ein, unterscheiden somit Kinder, bei in der Familie bzw. Freizeit hauptsächlich Deutsch gesprochen wird von Kindern, bei

denen dies nicht der Fall ist. Sie berücksichtigen damit also weniger askriptive Merkmale, die zu ethnischer Diskriminierung führen könnten, sondern den Grad der sprachlichen Assimilation. Bei Kontrolle von Rechtschreib- sowie Lesekompetenz, kognitiver Fähigkeiten und der „Bildungsorientierung“ kann ein Pseudo-R<sup>2</sup> von .43 für die Realschule (vs. Gymnasium) erreicht werden<sup>13</sup>. Ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit oder Familie in der Hauptsache deutsch sprechen, hat dabei keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Übergangsempfehlungen<sup>14</sup>. Die Analyse bestätigt damit die Bedeutung der individuellen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler für die Übergangsempfehlungen der Sekundarstufe.

### *3.3.2 Direkte Untersuchungen*

Sprietsma analysiert in ihrer oben vorgestellten experimentellen Studie auch die Übergangsempfehlung der Lehrpersonen. Sie kann zunächst einen Bias in den Einstellungen der untersuchten Lehrpersonen gegenüber türkischen Schülerinnen und Schülern berichten: „The average attitude gap amounts to 8,5 points on a 100 point scale“ (Sprietsma 2009: 10). Dies spiegelt sich dann auch in den Übergangsempfehlungen wider. Obwohl die Lehrpersonen als Information nur identische Aufsätze zur Verfügung hatten, die sich lediglich hinsichtlich des (türkischen bzw. deutschen) Namens des Verfassers unterschieden, erhielten vermeintlich türkischstämmige Schülerinnen und Schüler mit einer um 11 Prozent geringeren Wahrscheinlichkeit eine Empfehlung für das Gymnasium (Sprietsma 2009: 11). Wie oben bereits angemerkt, ist die externe Validität dieser Studie möglicherweise eingeschränkt, da Lehrpersonen normalerweise über mehr Informationen zur Beurteilung verfügen.

## **4. Institutionelle Diskriminierung: Empirische Evidenzen**

Analog zu dem vorherigen Kapitel wird im folgenden Teil der Expertise ein Überblick über die wichtigsten empirischen Befunde zu den diskutierten Mechanismen institutioneller Diskriminierung gegeben. Auch dieser erfolgt entlang der Achse Kompetenzen, Leistungen bzw. Leistungsbeurteilungen und Bildungsübergänge. So kann gezeigt werden, an welcher Stelle unterschiedliche Formen institutioneller Diskriminierung am ehesten eine Wirkung entfalten könnten. Da sich schon aufgrund der Breite des institutionellen Diskriminierungsbegriffs ein Großteil der vorhandenen Literatur darauf beschränkt, „verdächtige“ Mechanismen zu identifizieren und zu beschreiben, sind belastbare empirische Forschungsergebnisse über deren Auswirkungen rar.

---

<sup>13</sup> Die Autoren weisen eine „erklärte Varianz“ aus, da es sich aber um logistische Regressionen handelt, wurden die Angaben als Pseudo-R<sup>2</sup> Werte interpretiert.

<sup>14</sup> Dieser Befund zeigt sich auch auf der Klassenebene, d.h. auch mit steigendem Anteil von Schülerinnen und Schülern, die überwiegend nicht deutsch sprechen, lässt sich kein signifikant negativer Effekt auf die Übergangsempfehlungen berichten.

Die folgende Aufstellung dient insofern zwangsläufig vor allem der Illustration der konstatierten Mechanismen. Studien, die in der eigentlichen Tradition des Konzepts der institutionellen Diskriminierung stehen, werden dabei ergänzt um solche, die dieses selbst nicht verwenden, aber empirische Hinweise dafür liefern, dass bestimmte – innerhalb dieses Forschungszweigs unter „Diskriminierungsverdacht“ stehende – institutionellen Regelungen und Routinen tatsächlich negative Folgen für Kinder mit MHG haben könnten.

#### *4.1 Institutionelle Diskriminierung im Bereich des Kompetenzerwerbs und der Leistungen*

Bei den hier dargestellten empirischen Studien, die sich mit den Auswirkungen institutioneller Diskriminierung auf den Kompetenzerwerb und die Leistungen von Kindern mit MHG beschäftigen, stehen zwei der oben unterschiedenen Mechanismen im Vordergrund: Erstens die Folgen des Umgangs mit sprachlichen Defiziten und zweitens die Auswirkungen einer fehlenden ethnischen Diversität im Lehrmaterial, die sich in einer stereotypen Darstellung von Kindern mit MHG in Schulbüchern niederschlägt, und möglicherweise deren Leistungen beeinträchtigt. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch erwähnt, dass sich Schülerinnen und Schüler mit MHG aufgrund der für Deutschland typischen frühen Homogenisierung der Schülerschaft nach Leistung häufig auch in sozial und ethnisch segregierten Kontexten wiederfinden (Schofield 2006: 72). Es ist umstritten, ob und in welchem Ausmaß die ethnische Segregation über die soziale Segregation hinaus den Kompetenzerwerb bremst (vgl. dazu die Expertise von Gresch). Es spricht aber viel dafür, dass die Schule – sofern sie nicht ethnisch segregiert ist – Gelegenheiten für frühe informelle interethnische Kontakte schafft, die beim Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen (Esser 2006: 131f.). In der frühen Homogenisierung der Schülerschaft könnte insofern auch eine dem schulischen Kompetenzerwerb abträgliche institutionelle Regelung gesehen werden.

##### *Umgang mit sprachlichen Defiziten*

Unentdeckte Sprachschwierigkeiten können dazu führen, dass den Kindern und Jugendlichen mit MHG Nachteile entstehen, weil sie am Unterrichtsgeschehen nicht in gleicher Weise teilnehmen können: „Bei einer nicht zu unterschätzenden Zahl der Kinder aus Sprachminderheiten, die in Deutschland eingeschult werden, reichen weder der Wortschatz noch die Kenntnisse von morphologischen, syntaktischen und textuellen Strukturen aus, um auf Dauer erfolgreich am Deutschunterricht teilnehmen zu können. Dabei handelt es sich in vielen Fällen um verdeckte Sprachschwierigkeiten, die vor allem in mündlichen Dialogen oft nicht erkannt werden. [...] Die Lehrerinnen und Lehrer gehen von Kenntnissen aus, die so nicht vorhanden sind. Dies führt dazu, dass der Unterricht an den Kindern vorbeigeht“ (Knapp 1999: 33).

Die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz, etwa bei der Informationsgewinnung aus einem Text, steigt ebenso wie die Komplexität der Sprache mit jeder Klassenstufe und dem Anspruch, Lernen zunehmend eigenverantwortlich zu organisieren. Obwohl in „industrialisierten Gesellschaften [...] die schulische Vermittlung von Fachwissen untrennbar mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten verbunden“ ist (Ohm 2009: 28), begreifen offenbar gerade die Gymnasien eine Steigerung der Lesekompetenz nicht als ihre Aufgabe. D.h. sie reagieren nicht auf etwaige Bedarfe oder Defizite, sondern setzen Basiskompetenzen eher voraus, um auf diesen aufbauend den fachspezifischen Stoff zu vermitteln. Baumert et al. halten dementsprechend im Anschluss an eine vergleichende Analyse von Schülerinnen und Schülern der sechsjährigen Grundschule mit denen der Klassen fünf und sechs des grundständigen Gymnasiums fest: „Die Befunde sprechen eher für einen Entwicklungsprozess der Lesekompetenz, der von den Vorleistungen der Schüler und des Elternhauses lebt und von dem die grundständigen Gymnasien profitieren, ohne ihn selbst aktiv zu fördern“ (Baumert et al. 2009: 212).

Michalak (2010) stellt eine Evaluation eines Projektes zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I und II durch Deutsch-Förderunterricht vor, der von angehenden Germanistiklehrerinnen und -lehrern durchgeführt wird. Dazu hat sie Unterrichtsbeobachtungsprotokolle, Lehrportfolios sowie qualitative Interviews mit Förderlehrkräften ausgewertet und offenbart so Defizite in der Lehrerbildung. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte häufig Fehler im Bereich der Orthographie identifizieren, jedoch nicht erkennen, dass schwerwiegendere Defizite im Bereich Morphologie und Syntax dominieren (ebd.: 238). Zugleich arbeiten die Lehrkräfte eher intuitiv, es fehlen ihnen spezifische Grundsätze der unterrichtlichen Förderung des Zweitsprachenerwerbs: „Von 32 Befragten gaben 22 zu, die Normen der deutschen Sprache kaum zu kennen. Sie handeln im Unterricht intuitiv, ohne auf fundiertes Wissen in diesem Bereich zurückzugreifen. [...] Bei der Frage nach Beurteilungskriterien der Schülertexte wurde – bis auf drei Befragte – zwischen Rechtschreib- und Grammatikfehlern nicht unterschieden“ (ebd.: 238). Im Gegensatz dazu zeigte sich, dass Förderlehrkräfte mit MHG auf ein spezifischeres linguistisches Wissen und Lernstrategien zurückgreifen konnten, und deshalb weniger häufig „intuitiv“ arbeiteten.

#### *Fehlende ethnische Diversität im Lehrmaterial*

Die Leistungen, die Kinder mit MHG bei gegebenen Kompetenzen zeigen, könnten durch eine spezielle Form des *Stereotype Threats* beeinflusst werden. Dieser wiederum könnte mit der fehlenden ethnischen Diversität im Lehrmaterial zusammenhängen, d.h. damit, wie Kinder mit MHG in Schulbüchern dargestellt werden. Höhne et al. haben im Rahmen eines Forschungsprojektes Schulbücher der 1990er Jahre analysiert, denen sie eine hohe Bedeutung zumessen, weil Schul-

buchwissen „institutionell gebundenes, soziokulturell anerkanntes und dominantes Wissen“ (Höhne et al. 2000: 17) darstellt.

Sie liefern Beispiele für eine stereotypisierende Darstellung von Zugewanderten: „Die selbstverständliche Konstruktion des ausländischen Kindes als „ausländischem Mitschüler mit Identitätskonflikt“ im Schulbuch führt dazu, dass diese Kinder, ob sie wollen oder nicht, als Problemgruppe entlang der Zugehörigkeitsachse deutsch/ausländisch konstituiert werden“ (ebd.: 24). Ihtiyar et al. (2004) haben mehr als 100 Schulbücher unterschiedlicher Fächer, erschienen zwischen 1995 und 2002, durchgesehen und eine (recht unsystematische) deskriptive Übersicht zur Darstellung des Islam vorgelegt. Auffällig ist dabei der offenbar häufig noch antiquierte Sprachgebrauch („Gastarbeiter“) sowie Arbeitsaufträge, die bestimmte Gruppen inhaltlich ausschließen, wenn z.B. die Schülerinnen und Schüler gefragt werden, ob sie Muslime kennen – eine Frage, die davon ausgeht, dass sie sich ausschließlich an Mehrheitsangehörige richtet (ebd.: 227). Eine systematischere Deskription hessischer und bayerischer Schulbücher für den Bereich Sozial-, Gesellschafts- bzw. Sachkunde haben Höhne et al. vorgestellt (Höhne et al. 2005). Im Einklang mit den oben genannten Befunden berichten sie zusammenfassend, dass einerseits kulturelle Unterschiede in den Schulbüchern positiv herausgestellt werden, insgesamt jedoch eine Beschreibung von Migranten als Problemgruppe vorgenommen wird (ebd.: 599ff.).

Eine aktuellen Studie zur Darstellung des Islam in 24 Schulbüchern im Bereich Politik/politische Bildung und Geschichte, die zwischen 2005-2010 für die Sekundarstufe I und II erschienen sind, kritisiert, dass der Islam vereinfachend als homogene Einheit dargestellt wird. Muslime erscheinen als religiöses, vormodernes Kollektiv außereuropäischer „Anderer“, dem ein differenzierter dargestelltes modernes Europa gegenübersteht. Die Konfrontation mit Europa wird betont, während Gemeinsamkeiten kaum dargestellt werden (Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung 2011). Obwohl ein Zusammenhang zwischen Islam und Terror nicht direkt formuliert wird, werden der Studie zufolge Islam und Muslime mit Themen gewalttätiger Bedrohungen verknüpft.

Diese Befunde werfen die Frage auf, ob und wie sich solche Darstellungen auf die Schülerinnen und Schüler auswirken. Good et al. (2010) haben ein Experiment vorgestellt, das sich zwar mit geschlechterstereotypen Darstellungen in Schulbüchern beschäftigt, aber den Grundmechanismus gut verdeutlicht, über den stereotype Darstellungen askriptiver Gruppen wirken könnten. In einem Experiment mit 81 Schülerinnen und Schülern der 9ten bzw. 10ten Klasse in den USA konnten sie dabei einen negativen Effekt von Gender-Stereotypen in Schulbüchern auf die Leis-



tungen nachweisen.<sup>15</sup> Ihr Experiment knüpft an die Forschungen zur oben beschriebenen Bedrohung durch Stereotype an, dabei stellen sie geringe aber signifikante geschlechterspezifische Effekte fest: Werden in dem ausgeteilten Unterrichtsmaterial ausschließlich Forscherinnen auf Bildern gezeigt, schneiden die männlichen Studienteilnehmer schlechter ab, umgekehrt verhält es sich, wenn ausschließlich Forscher gezeigt werden. Werden Frauen und Männer zu gleichen Anteilen gezeigt, sind keine Unterschiede in den Testergebnissen feststellbar (ebd: 141). Eine direkte Übertragung auf die Wirkung solcher Stereotype in Schulbüchern auf ethnische Minderheiten ist natürlich nicht möglich, hier bedarf es der Replikation des Experiments von Good und Kolleginnen. Darüber hinaus bleibt erneut erklärungsbedürftig, warum der eingesetzte Stimulus nur bei einer Teilgruppe wirkt (s. dazu die Anmerkungen zu den Bedrohungen durch Stereotype weiter oben). Aufgrund der referierten Befunde verdient die Frage nach den Auswirkungen der Darstellungen von Migranten in Schulbüchern in der empirischen Forschung sicher größere Aufmerksamkeit.

#### *4.2 Institutionelle Diskriminierung im Bereich der Leistungsbeurteilungen*

Ein strukturelles Merkmal der deutschen Schule, das häufig unter dem Stichwort der institutionellen Diskriminierung diskutiert wird, ist die fehlende ethnische Diversität der Lehrerschaft (vgl. Georgi et al. 2011). Es spricht viel dafür, dass bei Lehrerinnen und Lehrern mit MHG verschiedene Formen individueller Diskriminierungen (z.B. Erwartungseffekte, Vorurteile, Informationsmangel) weniger ausgeprägt sind. Im Bereich der Leistungsbeurteilungen lassen sich empirische Hinweise darauf finden, dass dies tatsächlich der Fall ist. Daneben soll in diesem Abschnitt kurz auf die wichtige aber wenig erforschte Frage eingegangen werden, wie Lehrende bei der Benotung mit fehlenden Deutschkenntnissen umgehen.

##### *Fehlende ethnische Diversität der Lehrpersonen*

Rocha und Hawes diskutieren die mögliche Bedeutung einer ethnisch heterogeneren Lehrerschaft für die Leistungsbeurteilung von *Minority Children* und berichten, dass afroamerikanische sowie lateinamerikanische Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler aus diesen beiden ethnischen Gruppen offenbar anders bewerten, sie z.B. häufiger für eine spezielle Förderung vorschlagen (Gifted and Talented Programs) bzw. seltener als leicht entwicklungsverzögert einstu-

---

<sup>15</sup> Im Rahmen des Experiments wurden dazu die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer in drei Gruppen eingeteilt. Alle Gruppen erhielten einen identischen Text einer Chemie-Unterrichtseinheit, lediglich drei Fotografien wurden manipuliert. In der „counter-stereotypic“ Variante waren auf allen drei Fotos Forscherinnen zu sehen, in der „stereotypic“ Variante ausschließlich Forscher und schließlich in der mixed Variante eine weibliche und eine männliche Darstellung sowie ein gemischtes Bild einer Chemikerin und eines Chemikers bei der Arbeit (Good et al. 2010: 138).

fen (Rocha/Hawes 2009: 338). Dabei profitieren offenbar nicht nur die Schülerinnen und Schüler der eigenethnischen Gruppe von einer Lehrperson mit MHG, sondern Migrantenkinder insgesamt. Rocha und Hawes fassen zusammen, dass „the benefits of minority employment within bureaucratic agencies might extend to multiple minority groups, and not simply to the co-ethnics of the represented group“ (ebd.: 229).

Einen ähnlichen Befund beschreiben Downey und Pribesh in ihrer Analyse der US-amerikanischen National Educational Longitudinal Study von 1988. Unter Kontrolle des SHG sowie weiterer relevanter Einflussfaktoren kann der Ausgangseffekt, eine schlechtere Bewertung des Unterrichtsverhaltens schwarzer Schülerinnen und Schüler, über das ethnische *Matching* mit den Lehrpersonen fast vollständig erklärt werden (Downey/Pribesh 2004: 277). Dies bedeutet, dass eine negativere Evaluation durch weiße Lehrpersonen zu dem schlechteren Abschneiden der schwarzen Schülerinnen und Schüler führt. In Übereinstimmung mit dem Befund von Rocha und Hawes zeigt sich, dass umgekehrt weiße Schülerinnen und Schüler nur geringfügig bzw. nicht signifikant schlechter von Lehrpersonen mit MHG evaluiert werden. Gleichzeitig zeigen die Autoren, dass andere Faktoren, insbesondere der SHG, zwar nach wie vor deutlich stärker den unterschiedlichen Schulerfolg erklären, die ethnische Zusammensetzung des Lehrkörpers aber eben doch einen Beitrag zur Aufklärung des Unterschieds in der Bewertung schwarzer und weißer Lernender leistet.

In ihrer „empirischen Reflexion“ der Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern mit MHG kommen Strasser und Steber (2010) im Anschluss an die Sichtung der wenigen empirischen Evidenzen aus der amerikanischen Forschung sowie der „eher anekdotischen Datenlage“ der deutschsprachigen Forschung zu einem gemischten Fazit. Einerseits halten sie positive Effekte von Lehrpersonen mit MHG für „nicht unberechtigt“, gleichzeitig gehen sie jedoch eher von indirekten Wirkungen etwa auf das Klassenklima bzw. die interkulturelle Orientierung der Institutionen aus, die auch auf andere Art erreicht werden könnten (ebd.: 117). Strasser und Steber unterstreichen jedoch, dass es gerade in der deutschsprachigen Forschung sowohl einer stärkeren theoretischen als auch empirischen Fundierung bedarf, um die Bedeutung von Lehrpersonen mit MHG abschätzen zu können.

### *Umgang mit sprachlichen Defiziten*

Ein kurzer Blick auf die Schulgesetzgebung des Landes Nordrhein-Westfalen verdeutlicht, dass in der schulischen Praxis offenbar Regelungsbedarf im Bereich des Umgangs mit sprachlichen Defiziten bei der Benotung besteht. Im Runderlass „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen“ vom 21.12.2009 des nordrheinwestfälischen Bildungsministeriums erhalten die Lehrenden Hinweise zu Prüfungen und

Zeugnissen: „Bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind, sollen bei der Beurteilung der Schülerleistungen sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens angemessen berücksichtigt und im Zeugnis erläutert werden“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: 7). Der institutionelle Rahmen ist also relativ „offen“ und schafft für die Lehrenden einen individuellen Entscheidungsspielraum. Damit ist freilich nicht beantwortet, wie dieser im schulischen Alltag genutzt wird, ebenso wenig wie die Frage, wie mit Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation umgegangen werden soll. Hier besteht ein deutlicher Forschungsbedarf.

#### *4.3 Institutionelle Diskriminierung im Bereich der Bildungsübergänge*

In diesem Abschnitt werden empirische Studien vorgestellt, bei denen es um die Rolle der Deutschkenntnisse bei der Übergangsempfehlung geht und damit auch um die Frage, ob die Anwendung ähnlich restriktiver Notenanforderungen für Gruppen, die aufgrund der von ihnen kontrollierten kulturellen Ressourcen weniger Chancen haben, diese zu erfüllen, eine Form der institutionellen Diskriminierung darstellen könnte. Des Weiteren werden einige Untersuchungen zur Praxis der Sonderschulzuweisung präsentiert.

##### *Umgang mit sprachlichen Defiziten*

Gomolla und Radtke beschreiben, wie der Bildungsübergang von Kindern mit MHG an drei unterschiedlichen Schnittstellen, der Einschulung, dem Sonderschulnahmeverfahren, sowie der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe, dadurch beeinträchtigt wird, dass Kinder in der Schule mit „sprachlichen Normalitätserwartungen“ konfrontiert werden (Gomolla/Radtke 2002). Auf Basis qualitativer Interviews mit Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern arbeiten sie heraus, dass diese „entscheidenden“ Personen insbesondere die defizitären Sprachkenntnisse zur Grundlage ihrer Entscheidungen machen. Nahezu perfekte Deutschkenntnisse werden in diesem Zusammenhang als unabdingbar für den Übergang auf ein Gymnasium angesehen und können ein Hindernis für eine Übergangsempfehlung im Anschluss an die Grundschule oder die Erprobungsstufe sein (ebd.: 252). Dabei stellen sie fest, „daß das Entscheidungshandeln als eine Kombinationsleistung der Entscheider zu begreifen ist, die auftretende Probleme (Kinder und ihre besonderen Merkmale) mit organisatorischen Ressourcen (Optionen), den rechtlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Überzeugungen zu einer Lösung verknüpfen, die erfolversprechend, darstellbar und begründbar ist [...]“ (ebd.: 181).

Flam sieht diese Einschätzung auf der Grundlage von Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen des EU Projekts *Xenophob* bestätigt: „Das beachtliche Maß an Beliebigkeit, mit der die Deutschkenntnisse von Migrantenkindern bewertet werden, erlaubt es der Schule als Orga-

nisation, eigene Spielräume auszuweiten und sich dadurch internen Bedingungen – verfügbare Plätze in Sonderklassen und benachbarten Institutionen wie Sonderschulen bzw. anderen Schulzweigen [...] anzupassen“ (Flam 2007: 107). Sie konstatiert eine „Verkoppelung zwischen sprachlichen Schwierigkeiten während der Grundschulzeit und einem potenziellen Misserfolg auf dem Gymnasium, der hier das entscheidende Kriterium für eine Nicht-Empfehlung darstellt“ (ebd.: 104ff.). Allerdings bleibt bei beiden Studien unklar, ob die weitgehend unhinterfragte Routine, perfekte Sprachkenntnisse als unerlässlich für den Übergang aufs Gymnasium zu betrachten, in der Notengebung oder in den Übergangsempfehlungen ihren Niederschlag findet. Die oben dargestellten Residualanalysen zeigen ja relativ eindeutig, dass Kinder mit MHG bei gleichen Noten beim Übergang auf weiterführende Schulen nicht benachteiligt werden. Offenbar entfaltet eine mögliche Diskriminierung – in Form des Festhaltens an einheitlichen Notenanforderungen für Kinder mit und ohne MHG – ihre Wirkung eher in Form einer Berücksichtigung der Deutschkenntnisse bei der Notengebung. Dafür sprechen zumindest die weiter oben (vgl. insbes. die Analysen von Gresch 2011) diskutierten Befunde. Diese weisen zwar auf differentielle Berücksichtigung der Deutschleistungen bei der Notengebung bei Kindern mit und ohne MHG hin. Der Bildungsübergang selbst stellt dann aber Greschs Einschätzung zufolge eher einen Automatismus dar (ebd.: 165).

Gresch (2011) hat auch analysiert, ob bestimmte rechtliche Regelungen die Benachteiligungen von Kindern mit MHG abmildern können, die aus der Kombination der frühen Selektion und der Einbeziehung von Sprachkenntnissen bei der Bewertung resultieren (ebd.: 85ff.). Wenn dem so wäre, könnte man im Umkehrschluss folgern, dass die gängige Praxis tatsächlich Migrantenkinder benachteiligt. Gresch untersucht einerseits, ob eine *nicht-verpflichtende Ableitung der Übergangsempfehlung von den Noten* Kinder mit Sprachproblemen begünstigen könnte. Des Weiteren fragt sie, ob es die Übergangsraten positiv beeinflusst, wenn *Migrantinnen und Migranten auch mit schlechteren Deutschkenntnissen der Zugang zum Gymnasium* ermöglicht wird (ebd.: 100ff.). In der Regel handelt es sich dabei um relativ offene Vorgaben, etwa Anweisungen zu einer moderateren Bewertungspraxis. Allerdings weist Gresch auch auf explizitere Verwaltungsvorschriften hin. So ist z.B. die Deutschnote für Kinder mit MHG in Hessen bis zur zehnten Klasse nicht versetzungsrelevant; in Bayern ist der für das Gymnasium erforderliche Notendurchschnitt auf 3,33 abgesenkt, zumindest dann, wenn dieser behebbare erscheinende sprachliche Defizite widerspiegelt.

Gresch analysiert die Daten der TIMSS-Übergangsstudie und ist damit in der Lage, den Einfluss der genannten Faktoren auf die Übergänge zum Gymnasium zu testen. Sie differenziert dabei den unterschiedlichen Generationenstatus der Kinder mit MHG, nicht aber ihren EHG (ebd.:

205). Es zeigt sich, dass die Chancen auf eine Gymnasialempfehlung unter Kontrolle der Noten und Leistungen tatsächlich etwas geringer ausfallen, wenn in einem Bundesland die Übergangsempfehlung rein notenbasiert ausgesprochen wird. Allerdings betrifft dieser Effekt gleichermaßen Kinder mit und ohne MHG. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Lehrenden generell dazu tendieren, vorhandene Entscheidungsspielräume *zugunsten* einer Gymnasialempfehlung zu nutzen. Die Analysen liefern damit keinen Hinweis darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer Kindern mit MHG bei gleichen Noten aufgrund antizipierter Sprachschwierigkeiten eine Gymnasialempfehlung vorenthalten. In den Analysen findet sich auch kein positiver Effekt der beschriebenen „positiv diskriminierenden“ Sonderregelungen für Migranten mit Sprachproblemen. Ein Absenken der Notenanforderungen für diese Gruppe verbessert deren Chancen auf eine Gymnasialempfehlung nicht.

### *Die Praxis der Sonderschulzuweisung*

Gemessen an der Intensität der Debatte über das Thema Sonderschulzuweisung sind die vorhandenen empirischen Befunde, die die Überrepräsentanz von Kindern mit MHG an deutschen Sonderschulen erklären könnten, dünn. Der bei der Sonderschulzuweisung verwendete Relative Risiko Index (RRI) ist insofern eine unterkomplexe Maßzahl, als auf tatsächliche Leistungs- oder Förderbedarfe zurückgehende Zuweisungspraktiken nicht von ungerechtfertigten Zuweisungen unterschieden werden können.: „Insbesondere bei den Kindern aus Griechenland, Italien, Marokko, Portugal und der Türkei zeigen sich keine rückläufigen Förderschulbesuchsquoten, obwohl diese Kinder überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind. [...] Da keine Leistungsinformationen über die Förderschüler nach Nationalität vorliegen, sind die Befunde als Hinweis anzusehen, die Prozesse der Förderschulbegutachtung, die individuellen Leistungsvoraussetzungen und sozioökonomischen Lebensumstände der Förderschüler nach Nationalität genauer zu untersuchen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 72).

In ihrer qualitativen Studie des Schulsystems einer deutschen Großstadt haben sich Gomolla und Radtke (2002) mit den Zuweisungspraktiken und damit den Sonderschulaufnahmeverfahren beschäftigt. Untersuchungsbasis bilden dabei u.a. Interviews an 10 Grundschulen, zwei Gruppeninterviews sowie 40, von einer Lehrerin als exemplarisch bezeichnete und ausgewählte, Gutachten für das Verfahren zur Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte (20 deutsche, 20 ausländische Kinder, jeweils die Hälfte wurde für die Sonderschule „empfohlen“, ebd.: 143). Herausgearbeitet werden vor allem die Argumentationsmuster, die zu einer Überweisung an die Sonderschule führen. Dabei zeigt sich, dass häufig auch eine vermutete kulturelle Nicht-Passung, sprachliche Probleme, die soziale Einbindung der Kinder oder die Migrationserfahrung an sich (z.B. eine vermutete oder erwartete psychische Belastung) als Lern-, Leistungs- und In-

tegrationshemmnis beschrieben werden, mit denen eine Beschulung außerhalb der Regelschule gerechtfertigt wird. Für Gomolla und Radtke eröffnet das Sonderschulsystem den Grundschulen die Möglichkeit „sich von Schülern zu entlasten, die den reibungslosen Ablauf des Unterrichts stören“ (ebd.: 188).

Wagner und Powell stützen dies zumindest teilweise, wenn sie feststellen, dass dort, wo mangels einer ausreichend großen und homogenen Zahl an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern keine muttersprachlichen Klassen angeboten werden können, auf die Überweisung an die Sonderschule als Ersatz für eine solche „interne Lösung“ zurückgegriffen wird (Wagner/Powell 2003: 195ff.). Für die Schweiz beschreibt Kronig (2003) eine gewisse Willkür bei der Zuordnung von Migrantenkindern zur Sonderschule. Selbst Kinder mit mittleren Leistungen in der Unterrichtssprache lassen sich auf der Sonderschule wiederfinden, dies gilt auch, wenn nicht die sprachlichen Fähigkeiten, sondern die Messung der Intelligenz herangezogen wird. „Insgesamt widersprechen die Daten der Vorstellung, dass in der Überweisungspraxis ein generelles Leistungskriterium angelegt wird oder, umgekehrt formuliert, dass einheitliche Ansprüche existieren, die zum Verbleib in der Regelklasse berechtigen“ (ebd.: 134). In Ermangelung einer klaren Definition des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler werden offenbar unterschiedliche diagnostische Instrumente herangezogen.

Betrachtet man die Tatsache, dass „nur“ 5 Prozent eines Jahrgangs die Sonderschule besuchen, dann wird allerdings deutlich, dass sie im deutschen Schulsystem eine eher unbedeutende Rolle spielt. Allerdings sind einzelne ethnische Gruppen mit einem Anteil von über 10 Prozent in dieser Schulform vertreten. Da diese Schülerinnen und Schüler in den großen Bildungsstudien aufgrund der geringen Fallzahl nicht getrennt ausgewiesen werden können, sind sowohl die Abläufe innerhalb der Sonderschulen als auch die kritisierten Zuweisungsprozesse bislang nicht ausreichend erforscht.

## **5. Zusammenfassung und Diskussion**

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen kann die Frage nach der Bedeutung tertiärer Effekte der ethnischen Herkunft im deutschen Bildungssystem relativ eindeutig beantwortet werden, solange von einem individuellen Diskriminierungsverständnis ausgegangen wird (“[the] difference between the treatment that a target group actually receives and the treatment they would receive if they were not members of the target group but were otherwise the same” Quillian 2006: 302). Bei gleichen Kompetenzen werden Schülerinnen und Schüler mit MHG ähnlich bewertet und zeigen ähnliche Übergangsmuster wie Schülerinnen und Schüler ohne MHG. Die in einigen Residualanalysen verbleibenden geringen Unterschiede können die ausgeprägten

ethnischen Disparitäten im deutschen Bildungssystem nicht erklären. Darüber hinaus gibt es aber institutionelle Spezifika des deutschen Bildungssystems, die dazu führen, dass es diejenigen Kinder besonders schwer haben, die sich im Hinblick auf ihre soziale und kulturelle Ressourcenausstattung, mit der sie ihre Bildungskarriere antreten, von Kindern ohne MHG unterscheiden. Die entsprechenden Regelungen werden häufig unter dem Sammelbegriff der *institutionellen Diskriminierung* diskutiert, im Sinne der „practices and actions [...] that have a differential and negative impact on subordinate race-ethnic groups“ (Feagin/Eckberg 1980: 9).

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was für und was gegen den einen oder den anderen Diskriminierungsbegriff spricht, sollen auf der Grundlage des hier zusammengetragenen empirischen Materials noch einmal die unserer Ansicht nach wichtigsten Mechanismen ethnischer Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem herausgearbeitet werden. Um zu zeigen, an welcher Stelle diese am ehesten ihre Wirkung entfalten könnten, soll diese „Zuspitzung“ wieder entlang der Kausalkette Kompetenzen bzw. Leistungen, Beurteilungen und Bildungsübergänge erfolgen.

- *Erstens* sollte der Blick stärker auf die möglichen Benachteiligungen gelenkt werden, mit denen Kinder mit MHG bereits beim Kompetenzerwerb konfrontiert sein könnten. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund eines Arguments von Van de Werfhorst und Van Tubergen (2007), die darauf hinweisen, dass die Bildungsungleichheiten zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne MHG in statistischen Residualanalysen möglicherweise systematisch unterschätzt werden. Bei diesen wird analysiert, ob nach Kontrolle v.a. des SHG unerklärte Effekte der ethnischen Herkunft („ethnische Residuen“) im Hinblick auf den Bildungserfolg verbleiben. Allerdings kommen die eingewanderten Eltern von Kindern mit MHG überwiegend aus Ländern, in denen keine Bildungsexpansion stattgefunden hat und in denen folglich ein deutlich größerer Bevölkerungsanteil als in Deutschland keinen oder einen Pflichtschulabschluss besitzt. Die Autoren schließen daraus: „Parents of immigrant pupils from non-western countries are more intelligent, more talented than equally educated parents of native pupils [...]“ (ebd: 436). Kinder aus Einwandererfamilien müssten daher bei gleichen Bildungsabschlüssen der Eltern im Bildungssystem tendenziell erfolgreicher sein als Kinder ohne MHG, d.h. größere „generationale Sprünge“ machen als diese. Dies ist den oben genannten Studien zufolge aber gerade für die Zuwanderergruppen, für die das Argument in besonderem Maße gelten müsste, nicht der Fall. Greift dieses Argument, begänne die vielfach untersuchte Kausalkette sozialer Hintergrund, Kompetenzen, Leistungen, Noten und Übergänge bereits mit erklärungsbedürftigen Residuen im Bereich der Kompetenzen. Im Hinblick auf die Frage, wie sich diese erklären lassen, sollte insbesondere möglichen →*Erwartungseffekten* größere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Diese könnten dazu beitra-

gen, dass Kinder mit MHG im Unterricht anders behandelt werden und in der Folge weniger lernen als Kinder ohne MHG. Befunde aus amerikanischen Studien verweisen darauf, dass Erwartungseffekte (ebenso wie anderen Formen individueller Diskriminierung) bei Lehrerinnen und Lehrern mit MHG weniger ausgeprägt sind. Sie könnten insofern durch die →*fehlende Diversität* der Lehrerschaft verschärft werden. Der Kompetenzerwerb von Kindern mit MHG könnte zusätzlich auch durch den →*Umgang mit unzureichenden Deutschkenntnissen* gebremst werden. Aufgrund einer ineffizienten und gerade an weiterführenden Schulen unzureichenden Sprachförderung können sie unter Umständen vom Unterricht nicht in gleichem Maße profitieren wie Kinder deutscher Abstammung. Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass Kinder mit MHG trotz gleicher Kompetenzen möglicherweise schlechtere Leistungen zeigen als Kinder ohne MHG. Zwei Mechanismen sind denkbar, die dazu beitragen könnten. Empirische Forschungsarbeiten zur Benachteiligung von Mädchen auf Grund von Geschlechterstereotypen zeigen, dass diese unter den Bedingungen von →*Stereotype Threat* und einer →*fehlenden Diversität in Schulbüchern* oder in sonstigen Lehrmaterialien schlechtere Leistungen zeigen als Jungen. Allerdings fehlen belastbare empirische Befunde, die eine Übertragung dieses Mechanismus auf das askriptive Merkmal Herkunft zulassen würden.

- *Zweitens* kann im Bereich der Notengebung nicht ausgeschlossen werden, dass zumindest einzelne Subgruppen von Lehrenden einzelnen Subgruppen von Schülerinnen und Schülern mit MHG trotz gleicher Leistungen durch →*Vorurteile oder Informationsmangel* verzerrte Noten geben. Schwer zu erklären wären andernfalls die Ergebnisse der feldexperimentellen Studie von Sprietsma (2009). Gleiches gilt für die durch verschiedene Studien belegten Befunde über – moderate – ethnische Residuen bei der Notengebung, die v.a. türkischstämmige Kinder und Jugendliche betreffen (vgl. Tabelle 1 im Anhang). Allerdings scheint dies nicht der zentrale Mechanismus zu sein, über den die Notengebung zuungunsten von Kindern mit MHG erfolgt. Dringlicher ist die Frage, wie genau der →*Umgang mit unzureichenden Deutschkenntnissen* im Bereich der Benotung aussieht. An dieser Stelle besteht ein eklatantes Forschungsdefizit. So müsste beispielsweise untersucht werden, wie Aufsätze mit den gleichen Inhalten in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Korrektheit benotet werden. Dies setzt freilich voraus, dass sich diese beiden Größen klar trennen lassen, was vermutlich gerade in anderen Fächern als den Naturwissenschaften und der Mathematik nur selten der Fall ist. Möglicherweise neigen aber gerade deutsche Lehrerinnen und Lehrer dazu, ein leicht fehlerhaftes Deutsch als Signal für geringere kognitive Kompetenzen aufzufassen – und die Kinder entsprechend anders zu beurteilen: Es ist denkbar, dass in der „Kulturnation“ Deutschland – schwer zu erwerbende – perfekte Sprachkenntnisse historisch offenbar besonders



hoch bewertet werden (Bail 2008)<sup>16</sup>. So spekulativ dieses Argument derzeit noch ist, es könnte eine Erklärung für einige zunächst paradox erscheinende empirische Befunde liefern: So wurde gezeigt, dass die Leseleistung unter Kontrolle der Mathematikkompetenzen einen Einfluss auf die Mathematiknote hat (Kiss 2010) – oder dass türkischstämmige Schülerinnen und Schüler gerade der ersten Generation im Hinblick auf ihre Deutschnote von guten Deutschleistungen weniger stark profitieren als Einheimische oder Aussiedler (Gresch 2011: 156ff.). Dieser Befund ist mit Verweis auf ethnische Präferenzen der Lehrenden nicht sinnvoll zu erklären, denn dann wäre erklärungsbedürftig, warum sich diese stärker auf die erste als auf die zweite Generation richten. Möglicherweise führt aber ein – bei Schülerinnen und Schülern der ersten Generation stärker ausgeprägter – Akzent trotz gleicher messbarer Deutschleistungen dazu, dass deren Kompetenzen als geringer eingeschätzt werden und dass diese schlechtere Noten erhalten als deutsche Mitschülerinnen und Mitschüler. Es könnte sich dabei um eine Art „statistischer Fehlerdiskriminierung“ (Kalter 2006b: 146f.) nicht aufgrund der Herkunft sondern aufgrund der Sprache handeln<sup>17</sup>.

- *Drittens* verbleiben bei den Bildungsübergängen unter der Kontrolle der Noten nur wenigen Studien zufolge ethnischen Residuen. Unzulängliche Sprachkenntnisse werden dem letztgenannten Punkt zufolge also offenbar schon bei der Notengebung berücksichtigt (vgl. auch Gresch 2011: 165). Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass vor allem die →*Praxis der Sonderschulempfehlung* häufig undurchsichtig und ungerecht ist, insofern als Kinder als lernbehindert eingestuft werden, die in Wirklichkeit vor allem sprachliche Probleme haben.

Obwohl an vielen Stellen empirische Befunde fehlen oder diese widersprüchliche Ergebnisse liefern, besteht der wohl wichtigste empirische Beitrag der überwiegend qualitativ angelegten Studien zu den Mechanismen der institutionellen Diskriminierung darin zu zeigen, dass es offenbar an verbindlichen Standards mangelt, wie mit sprachlicher und vielleicht auch kultureller Diversität im deutschen Bildungssystem umgegangen werden soll. Dies stellt die Lehrenden vor Probleme bei der Bewertung von Schülerinnen und Schülern, die sich im Hinblick auf ihre Ressourcenausstattung von Mehrheitsangehörigen unterscheiden. Die Anwendung der üblichen einheitlichen Bewertungsmaßstäbe führt offenbar einerseits dazu, dass häufig auf (zu) leicht verfügbare „Lösungsroutinen“ zurückgegriffen wird, wie eine schlechtere Benotung von Kindern

---

<sup>16</sup> So weisen Surveydaten darauf hin, dass in Deutschland Sprache als Einbürgerungsvoraussetzung als weitaus wichtiger eingeschätzt wird als in anderen Kontexten (Transatlantic Trends 2010).

<sup>17</sup> Das etwa von Kristen vorgebrachte Alternativargument lautet, dass die Tests unzulänglich sind. Aber wie relevant sind Unterschiede in den Deutschkenntnissen, die sich mit bewährten Tests nicht messen lassen? Oder anders gefragt, wie korrekt muss korrektes Deutsch sein? Dies zeigt, dass die Grenze zwischen legitimen (weil funktional relevanten) und nicht legitimen Benachteiligungsgründen fließend ist.

mit Sprachschwierigkeiten, die dann auch zur Überweisung auf die Haupt- oder Sonderschule führt. Da nicht alle Lehrenden diese Routinelösungen wählen, kommt es zu einem sehr uneinheitlichen Umgang der Lehrerschaft mit diesen Schülerinnen und Schülern. Auf diesen weisen die oben dargestellten Studien zur institutionellen Diskriminierung in den verschiedensten Bereichen jedenfalls in auffallender Einmütigkeit hin.

Wie wir gezeigt haben, gibt es auch Versuche, die Lehrenden explizit aufzufordern, von diesen Routinen abzuweichen und etwa fehlende Sprachkenntnisse bei der Notengebung (vgl. die oben erwähnte Regelung in NRW) und der Übergangsempfehlung (Gresch 2011) entsprechend zu berücksichtigen. Bislang ist aber erstens schwer einzuschätzen, wie wirksam diese Versuche sind, und zweitens stellt sich auch angesichts der allgemein hohen sozialen Distanzen Einheimischer gegenüber v.a. türkischen Zuwanderern die Frage, ob solche Möglichkeiten ausreichend genutzt werden. Vor diesem Hintergrund ließe sich argumentieren, dass es eben doch verbindlicher institutioneller Regelungen – und einer entsprechenden Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität bedarf, die diesen nicht dem Zufall überlassen („an den richtigen Lehrer geraten“). Im Anschluss an Heckmann lässt sich das Fehlen solcher Regelungen als „denied support discrimination“ bezeichnen, die seines Erachtens dann vorliegt wenn „market forces’ and / or the group’s own resources cannot improve the situation, [and] more and more the roots of the problem can be attributed to the denial of political and civil society dominant forces to give support“ (Heckmann 2008: 30) und in der er die wichtigste Form der Diskriminierung im Bildungssystem sieht. Wie solche unterstützenden Regelungen konkret aussehen könnten, die üblicherweise unter dem Stichwort *Affirmative Action* oder positive Diskriminierung diskutiert werden, und wie sich negative Auswirkungen solcher Initiativen verhindern lassen (z.B. eine Betonung ethnischer Grenzen, Ungerechtigkeiten gegenüber nicht begünstigten Gruppen, Verringerung der Anreize für leistungsorientiertes Verhalten, vgl. etwa Fryer/Loury 2005) steht freilich auf einem anderen Blatt.

Aber nicht nur was die politischen Konsequenzen anbetrifft, sondern auch methodisch-theoretisch sind mit einem breit gefassten Diskriminierungsbegriff wie dem der institutionellen Diskriminierung viele Schwierigkeiten verbunden. Da dieses Konzept die Auswirkungen bestimmter Routinen und Regelungen in den Mittelpunkt stellt, ist fraglich, wie Praktiken bezeichnet werden sollten, deren Folgen noch unklar sind. Als potenziell strukturell diskriminierend? Und was soll geschehen, wenn sich empirisch keine negativen Auswirkungen zeigen lassen? Solche Unklarheiten eröffnen normativen Bewertungen Tür und Tor, die relativ willkürlich manche Regelungen unter Diskriminierungsverdacht stellen und andere nicht, was wohl ein Grund für die hitzige Diskussion um den richtigen Diskriminierungsbegriff ist. Dem Anspruch, genau zu

spezifizieren, welche Routinen wie wirken, werden die Studien zum Thema der institutionellen Diskriminierung bislang weder theoretisch noch empirisch gerecht. So fragt man sich bei vielen konstatierten Mechanismen, warum nicht mehr, etwa (feld-)experimentelle, Forschung betrieben wurde. Dies gilt beispielsweise für die Wirkungen der Darstellung von Minderheiten in Schulbüchern, für die analoge Forschung zu Geschlechterdarstellungen nur noch repliziert werden müsste, aber auch für die Frage, wie genau kognitive und sprachliche Kompetenzen bei der Notengebung berücksichtigt werden.

Insofern stellt sich die Frage, ob ein engerer und damit auch schärferer Diskriminierungsbegriff im Sinne einer individuellen Ungleichbehandlung nicht sinnvoller ist als ein breit gefasster, der auch Gleichbehandlungen Ungleicher mit einbezieht. Ein enges Verständnis von Diskriminierung als individuelle Ungleichbehandlungen Gleicher ist analytisch präziser, empirisch leichter operationalisierbar und in seinen Auswirkungen besser quantifizierbar. Allerdings lassen sich mit ihm möglicherweise die entscheidenden Probleme, mit denen Kinder mit MHG an der deutschen Schule konfrontiert sind, (noch) nicht hinreichend fassen. Vor diesem Hintergrund sollte nicht alles, was mit dem Instrumentarium der quantitativen empirischen Forschung nicht ausreichend belegt ist, vorschnell als unwichtig erklärt werden.

Unabhängig von diesen Diskussionen hat dieser Forschungsüberblick gezeigt, dass belastbare empirische Befunde an vielen ganz zentralen Stellen noch fehlen. Studien zu liefern, die nicht nur impressionistische Evidenzen liefern, sondern auch eine Quantifizierung der Auswirkungen der verschiedenen – aus nahe liegenden Gründen in der Kritik stehenden – Mechanismen ermöglichen, ist die Aufgabe aller Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema beschäftigen. Dies gilt ganz unabhängig davon, wie sie diese letztendlich bezeichnen und welchen Diskriminierungsbegriff sie favorisieren.

## Literaturverzeichnis

- Alba, R. D./Handl, J./Müller, W.*, 1994: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(2), 209-237.
- Alexander, K./Schofield, J. W.*, 2006a: Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst, in: *Schofield, J. W.* (Hrsg.): *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (AKI-Forschungsbilanz 5)*. Berlin: WZB, 47-69.
- Alexander, K./Schofield, J. W.*, 2006b: Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen, in: *Schofield, J. W.* (Hrsg.): *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (AKI-Forschungsbilanz 5)*. Berlin: WZB, 15-45.
- Anders, Y./McElvany, N./Baumert, J.*, 2010: Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?, in: *Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.* (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: BMBF, 313-330.
- Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P./Stubbe, T. C.*, 2007: Schullaufbahnpräferenz am Ende der vierten Klassenstufe, in: *Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R.* (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 271-297.
- Arrow, K. J.*, 1973: The Theory of Discrimination, in: *Ashenfelter, O./Rees, A.* (Hrsg.): *Discrimination in Labor Markets*. Princeton: Princeton University Press, 3-33.
- Auspurg, K./Hinz, T./Schmid, L.*, 2011: Contexts and Conditions of Ethnic Discrimination: Evidence from a Field Experiment in German Housing Markets. Konstanz: Working Paper 01-2011 DFG-Projekt "Ethnic Discrimination in the German Housing Market – Prevalence, Determinants, and the Contribution to Residential Segregation".
- Bail, C. A.*, 2008: The Configuration of Symbolic Boundaries against Immigrants in Europe, in: *American Sociological Review* 73(1), 37-59.
- Baumert, J./Schümer, G.*, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.): *PISA 2000 : Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 159-202.
- Baumert, J./Becker, M./Neumann, M./Nikolova, R.*, 2009: Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu?, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2), 189-215.
- Becker, G. S.*, 1971: *The Economics of Discrimination*. 2nd Edition, London: The University of Chicago Press.
- Bertrand, M./Mullainathan, S.*, 2004: Are Emily and Greg More Employable than Lakisha and Jamal? A Field Experiment on Labor Market Discrimination, in: *Journal of Labor Economics* 22(4), 723-765.
- Blohm, M./Wasmer, M.*, 2008: Einstellungen und Kontakte zu Ausländern, in: *Noll, H.-H./Habich, R.* (Hrsg.): *Datenreport 2008*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 206-214.
- Böhme, K./Tiffin-Richards, S. P./Schipolowski, S./Leucht, M.*, 2010: Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen, in: *Köller, O./Knigge, M./Tesch, B.* (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 203-226.
- Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C.*, 2010: Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen, in: *Quenzel, G./Klaus, H.* (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 375-397.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R.* (Hrsg.), 2003: *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann.

- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R., 2004: Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 191-228.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.), 2007: IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.
- Diefenbach, H., 2010: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehl, C./Fick, P., 2011: Deutsch werden? Ergebnisse einer Pilotstudie zum Entscheidungsverhalten türkischstämmiger Optionspflichtiger. Vortragsmanuskript.
- Diehl, C./Friedrich, M./Hall, A., 2009: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die betriebliche und schulische Ausbildung. Vom Wollen, Können und Dürfen in: Zeitschrift für Soziologie 38(1), 48-68.
- Ditton, H./Krüskens, J., 2006: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(3), 348-372.
- Ditton, H./Krüskens, J./Schauenburg, M., 2005: Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(2), 285-304.
- Dollmann, J., 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Downey, D. B./Pribesh, S., 2004: When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior, in: Sociology of Education 77(4), 267-282.
- Esser, H., 2000: Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/Main: Campus: 2000.
- Esser, H., 2006a: Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität, in: Berliner Journal für Soziologie 16(4), 525-543.
- Esser, H., 2006b: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, H., 2008: Spracherwerb und Einreisalter: Die schwierigen Bedingungen der Bilingualität, in: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration. KZfSS Sonderheft 48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 202-229.
- Esser, H., 2011: Migranten als Minderheiten? Eine Reaktion auf den Beitrag "Sprachenrechte und Sprachenminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en" von Ingrid Gogolin und Stefan Oeter, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 59(1), 45-54.
- Feagin, J. R./Eckberg, D. L., 1980: Discrimination: Motivation, Action, Effects, and Context, in: Annual Review of Sociology 6, 1-20.
- Feagin, J. R./Feagin, C. B., 1986: Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism. Malabar: Krieger.
- Fick, P., 2011: Berufliche Bildungschancen von Migranten in Deutschland und die Bedeutung von Generation und Herkunft, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(3), 280-295.
- Fiske, S. T., 1998: Stereotyping, Prejudice, and Discrimination, in: Gilbert, D. T./Fiske, S. T./Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology. Vol. 2, New York: McGraw-Hill, 357-411.
- Flam, H., 2007: Migranten in Deutschland. Statistiken - Fakten - Diskurse. Konstanz: UVK.
- Fryer, R. G./Loury, G. C., 2005: Affirmative Action and Its Mythology, in: Journal of Economic Perspectives 19(3), 147-162.
- Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung, 2011: Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut.
- Georgi, V. B./Ackermann, L./Karakaş, N., 2011: Vielfalt im Lehrerzimmer. Münster: Waxmann.

- Gogolin, I./Neumann, U.* (Hrsg.), 2009: Streitfall Zweisprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I./Oeter, S.*, 2011: Sprachenrechte und Sprachenminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59(1), 30-44.
- Gomolla, M.*, 2003: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkidern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: *Auernheimer, G.* (Hrsg.): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder.* Opladen: Leske + Budrich, 97-112.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.*, 2000: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: *Gogolin, I./Nauck, B.* (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER.* Opladen: Leske + Budrich, 321-341.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.*, 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen, Leske + Budrich.
- Good, J. J./Woodzicka, J. A./Wingfield, L. C.*, 2010: The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance, in: *The Journal of social psychology* 150(2), 132-147.
- Gresch, C.*, 2011: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I bei Kindern mit Migrationshintergrund. Schulische Voraussetzungen, Bildungsaspiration und die Bildungsentscheidung vor dem Hintergrund rechtlicher Regelungen. HU Berlin (bislang unveröffentlichte Dissertation).
- Hans, S.*, 2010: Assimilation oder Segregation? Anpassungsprozesse von Einwanderern in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heckmann, F.*, 2008: Education and the Integration of Migrants. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Bamberg: efs.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O.*, 2000: "Wir" und "sie". Bilder von Fremden im Schulbuch, in: *Forschung Frankfurt - Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität*, 16-25.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O.*, 2005: Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern lernen sollen (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien 3). Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Hunkler, C.*, 2008: Diskriminierung im Arbeitsmarkt. Ein Test der Frame-Selektionstheorie. Saarbrücken: VDM.
- Ihtiyar, N./Jalil, S./Zumbrink, P.*, 2004: Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995-2002), in: *Internationale Schulbuchforschung* 26, 223-288.
- Jungbluth, P.*, 1993: Pygmalion and the Effectiveness of 'Black' schools. Teachers' Stereotypes and Hidden Goal Differentiations Towards Ethnic Minorities, in: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 18(2), 99-110.
- Jussim, L.*, 1986: Self-fulfilling Prophecies: A Theoretical and Integrative Review, in: *Psychological Review* 93(4), 429-445.
- Jussim, L./Harber, K. D.*, 2005: Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies, in: *Personality and Social Psychology Review* 9(2), 131-155.
- Kaas, L./Manger, C.*, 2010: Ethnic Discrimination in Germany 's Labour Market: A Field Experiment, in: *IZA Discussion Paper No. 4741.*
- Kalter, F.*, 2003: Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kalter, F.*, 2005: Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: *Abraham, M./Hinz, T.* (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303-332.
- Kalter, F.*, 2006a: Die Suche muss immer weitergehen, die Frage ist nur "wo und wie?". Anmerkungen zu den Kommentaren von Holger Seibert und Heike Solga, in: *Zeitschrift für Soziologie* 35(5), 418-420.

- Kalter, F.*, 2006b: Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?“, in: *Zeitschrift für Soziologie* 35(2), 144-160.
- Karakaşoğlu, Y.*, 2011: Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule, in: *Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 121-135.
- Kiss, D.*, 2010: Are Immigrants Graded Worse in Primary and Secondary Education? Evidence for German Schools. *Ruhr Economic Papers* No. 223, Essen: Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Knapp, W.*, 1999: Verdeckte Sprachschwierigkeiten, in: *Die Grundschule* 5, 30-33.
- Konsortium Bildungsberichterstattung*, 2010: *Bildung in Deutschland 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kornmann, R.*, 2003: Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, in: *Auernheimer, G.* (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-85.
- Kramer, R.-T./Helsper, W.*, 2010: Kulturelle Passung und Bildungsungleichheiten. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit, in: *Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J.* (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-125.
- Kristen, C.*, 2006a: Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen., in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(1), 79-97.
- Kristen, C.*, 2006b: Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. *WZB Discussion Paper SP IV 2006-601*.
- Kristen, C.*, 2008: Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie, in: *Kalter, F.* (Hrsg.): *Migration und Integration. KZfSS Sonderheft 48*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 230-251.
- Kristen, C./Granato, N.*, 2007: The Educational Attainment of the Second Generation in Germany: Social Origins and Ethnic Inequality, in: *Ethnicities* 7(3), 343-366.
- Kristen, C./Dollmann, J.*, 2009: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang., in: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-229.
- Kronig, W.*, 2003: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), 126-141.
- Kühnel, S./Leibold, J.*, 2007: Islamophobie in der deutschen Bevölkerung: Ein neues Phänomen oder nur ein neuer Name?, in: *Wohlrab-Sahr, M./Teczan, L.* (Hrsg.): *Konfliktfeld Islam in Europa. Soziale Welt, Sonderband 17*. Baden-Baden: Nomos, 135-154.
- Lüdemann, E./Schwerdt, G.*, 2010: Migration Background and Educational Tracking: Is there a Double Disadvantage for Second-Generation Immigrants?, in: *CESifo Working Paper* Nr. 3256.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.*, 2010: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: BMBF.
- Michalak, M.*, 2010: Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache - Ja, aber von wem?, in: *Chlosta, C./Jung, M.* (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung*, Göttingen: Universitätsverlag, 229-243.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2009: Runderlass vom 21.12.2009: Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen. Düsseldorf: MSR NRW.
- Müller, A. G./Stanat, P.*, 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-255.
- National Research Council* (Hrsg.), 2004: Measuring Racial Discrimination. Panel on Methods for Assessing Discrimination, Washington, DC: The National Academies Press.
- Ohm, U.*, 2009: Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14(2), 28-36.
- Ohm, U.*, 2010: Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein?, in: *Chlosta, C./Jung, M.* (Hrsg.): DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. Göttingen: Universitätsverlag, 271-284.
- Quillian, L.*, 2006: New Approaches to Understanding Racial Prejudice and Discrimination, in: *Annual Review of Sociology* 32, 299-328.
- Rocha, R./Hawes, D. P.*, 2009: Racial Diversity, Representative Bureaucracy, and Equity in Multiracial School Districts, in: *Social Science Quarterly* 90(2), 326-344.
- Schofield, J. W.*, 2006: Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung, in: *Schofield, J. W.* (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (AKI-Forschungsbilanz 5). Berlin: WZB, 71-106.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M.*, 2003: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, in: *Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R.* (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 265-302.
- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P.*, 2010: Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(1), 113-138.
- Söhn, J.*, 2005: Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. (AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: WZB.
- Söhn, J.*, 2011: Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sprietsma, M.*, 2009: Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School, in: *ZEW Discussion Paper No. 09-074*.
- Stanat, P./Schneider, W.*, 2004: Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe, in: *Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P.* (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-274.
- Stanat, P./Baumert, J./Watermann, R.*, 2006: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.
- Steele, C. M.*, 1997: A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance, in: *American Psychologist* 52(6), 613-629.
- Steele, C. M./Aronson, J.*, 1995: Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 69(5), 797-811.



- Strasser, J./Steber, C.*, 2010: Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung, in: *Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W.* (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tenenbaum, H. R./Ruck, M. D.*, 2007: Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis, in: *Journal of Educational Psychology* 99(2), 253-273.
- Thomas, O. N./Caldwell, C. H./Faison, N./Jackson, J. S.*, 2009: Promoting Academic Achievement: The role of Racial Identity in Buffering Perceptions of Teacher Discrimination on Academic Achievement among African American and Caribbean Black adolescents, in: *Journal of Educational Psychology* 101(2), 420-431.
- Tiedemann, J./Billmann-Mahecha, E.*, 2007: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(1), 108-120.
- Transatlantic Trends*, 2010: Transatlantic Trends: Immigration, Key Findings 2010. Online unter: [http://trends.gmfus.org/immigration/doc/TTI2010\\_English\\_Key.pdf](http://trends.gmfus.org/immigration/doc/TTI2010_English_Key.pdf) [20.01.2012].
- Van de Werfhorst, H. G./Van Tubergen, F.*, 2007: Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands, in: *Ethnicities* 7(3), 416-444.
- Van der Hoeven-Van Doornum, A. A./Voeten, A./Jungbluth, P.*, 1991: The Effect of Teacher Expectations and Aspiration Levels on School Careers of Pupils in Primary Education, in: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 15(1), 23-41.
- Wagner, S. J./Powell, J. J. W.*, 2003: Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen, in: *Cloerkes, G.* (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Edition S, 183-208.
- Walter, O.*, 2008: Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 10, 149-168.

## Anhang

**Tabelle 1: Analysen zur Existenz ethnischer Residuen im Bereich der Kompetenzen, Leistungsbeurteilungen und Bildungsübergänge**

<b>Kompetenzen</b>						
<b>Studie/Quelle</b>	<b>Daten</b>	<b>AV</b>	<b>UV*</b>	<b>Gruppendifferenzierung</b>	<b>Ergebnis/Residuen**</b>	
Müller/Stanat 2006	PISA 2000	Lesekompetenz	SHG: ISEI, Bildungsniveau, Wohlstandsgüter, kommunikative Praxis, kulturelle Aktivitäten, kulturelle Ressourcen instrumentelle Motivation, Anzahl der Kinder, Familiensprache, kognitiver Fähigkeitstest, Alter bei Zuwanderung, Schultyp (RS, GYM, IGS)	getrennte Modell für: Ehem. UdSSR, TR	Ehem. UdSSR: n.s.; negative Effekte für Zuwanderungsalter und nicht deutsche Familiensprache TR: negativ; zusätzliche negative Effekte für Zuwanderungsalter und nicht deutsche Familiensprache	
Kristen 2008	IGLU-E 2001	Lese-, Mathematikkompetenz	SHG: EGP-Klasse, Bildungsniveau, kulturelle Besitztümer, Wohlstandsgüter Anzahl der Kinder, Familiensprache, kognitiver Fähigkeitstest	MHG: kein, ein oder beide Elternteile in D geboren EHG: TR, Andere	Lesekompetenz: TR (beide Eltern Ausl.); positiv f. Andere (beide Eltern Ausl.) Mathematikkompetenz: positiv f. andere (beide Eltern Ausl.)	
Walter 2008	PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006	Lese-, Mathematik-, naturwissenschaftliche-Kompetenz	SHG: HISEI, Bildungsjahre, kulturelle Besitztümer Familiensprache	MHG: 1. Gen., 1,5. Gen., 2. Gen. EHG: Ehem. UdSSR, TR, PL, ehem. Jug., IT, Andere	Lesekompetenz: TR (2003, 2006) Mathematikkompetenz: TR (2000, 2003, 2006), IT (2006) Naturwissenschaftliche-Kompetenz: TR (2003, 2006), ehem. Jug. (2003, 2006), IT (2003, 2006), Andere (2006)	
Dollmann 2010	Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien	Lese-, Rechtschreib-, Mathematikkompetenz	SHG: Bildungsniveau, kulturelle Besitztümer, sozioökonom. Stellung, Einkommensquintile Anzahl der Kinder, Bildungsaspiration, kognitive Fähigkeitstest	MHG: 2. Gen., 2,5. Gen., 3. Gen. EHG: TR	Lesekompetenz: signif. für 2. und 2,5. Gen. Rechtschreibkompetenz: n.s. Mathematikkompetenz: n.s.	
Segeritz et al. 2010	PISA-E 2003	Mathematikkompetenz	SHG: ISEI, ISCED, kulturelle Besitztümer, Wohlstandsgüter Sprachgebrauch im Alltag	MHG: 1. Gen., 1,5. Gen., 2. Gen. (bi- und mononationale Eltern) EHG: Ehem. UdSSR, TR, PL, Andere	signifikant außer für PL und 2. Gen. ehem. UdSSR, besonders stark für TR	

**Tabelle 1 (Fortsetzung)**

<b><u>Leistungsbeurteilungen</u></b>					
<b>Studie/Quelle</b>	<b>Daten</b>	<b>AV</b>	<b>UV*</b>	<b>Gruppendifferenzierung</b>	<b>Zentrale Befunde/Residuen**</b>
Ditton et al. 2005	Pilotierung "Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs"	Pfadmodell, latente Konstrukte: Noten, Empfehlung, Aspiration	Pfadmodell, latente Konstrukte: Leistung, kognitive Fähigkeit, Bildung, Geschlecht, Migration	keine	signifikante aber geringe Korrelation (0,09) der Konstrukte "Migration" und "Noten"
Kristen 2006a	Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien	Deutsch-, Mathematiknote	standardisierte Leistungstests: Coloured Progressive Matrices Test (sprachfrei), Heidelberger Intelligenztest (sprachfrei), kognitiver Fähigkeitstest (verbaler und quantitativer Teil)	EHG: TR, IT, Andere	Mathematiknote: n.s. Deutschnote: n.s. (Residuen für TR und IT evtl. wg. geringer Fallzahl n.s. (vgl. Kristen 2006a: 90)
Kiss 2010	IGLU 2001, PISA 2003	Mathematiknote in Grundschule (IGLU) bzw. HS, RS und GYM (PISA)	SHG: Bildungsniveau Mathematik- und Lesekompetenz, mündliche Beteiligung, Vorschulbesuch	MHG: 1. Gen., 2. Gen	Grundschule: geringer Effekt für 2. Gen. HS: n.s. RS: n.s. GYM: n.s.
Lüdemann/Schwerdt 2010	IGLU-E 2001	Deutsch-, Mathematiknote	SHG: Bildungsniveau, kulturelle Besitztümer, Haushaltseinkommen Lese- bzw. Mathematikkompetenz, Kindergartenbesuch, Familiensprache, kognitiver Fähigkeitstest (verbale und figurative Analogien)	MHG: 2. Gen. (Dummy)	Mathematiknote: geringe Residualeffekte Deutschnote: geringe Residualeffekte (nur für Mädchen)
Gresch 2011 (bisl. unveröffentlicht)	TIMSS-Übergangsstudie	Deutsch-, Mathematiknote	SHG: HISEI, Bildungsabschluss Deutsch- bzw. Mathematikkompetenz, Bedeutung des Abiturs	MHG: 1. Gen., 2. Gen., 2,5. Gen. EHG (nicht in allen Modellen): TR, Aussiedler	Deutschnote: n.s.; neg. Effekt für 1. Gen. Aussiedler, Deutschnote der TR hängt weniger von ihren Deutschkompetenzen ab Mathematiknote: positive Residuen für 1. und 2. Generation; bei Einbezug EHG pos. Effekt 2. Gen. TR, Mathematiknote der 1. Gen. TR hängt weniger von ihren Mathekompetenzen ab

**Tabelle 1 (Fortsetzung)**

<b>Bildungsübergänge</b>					
Daten	AV	UV*	Gruppendifferenzierung	Ergebnis/Residuen**	
Bos et al. 2004	IGLU-E 2001	Schullaufbahnpfhlung (HS, RS, GYM)	SHG: EGP-Klasse Lesekompetenz, kognitive Grundfähigkeiten	MHG: ein bzw. beide Elternteile im Ausland geboren teilweise differenziert nach Bundesländern	höhere Chance (1,7 fach) auf Gymnasialempfehlung in D, in BW (2,6 fach), übrige Bundesländer n.s.
Ditton et al. 2005	Pilotierung "Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs"	Schullaufbahnpfhlung (GYM, HS)	SHG: ISEI, Bildungsniveau Deutsch-, Mathematik- und Sachkunde note Lese-, Rechtschreib-, Sprach- und Mathematikkompetenz, kognitive Fähigkeiten	MHG: ein bzw. beide Elternteile im Ausland geboren	GYM: Bereits im Grundmodell n.s. HS, ein Elternteil im Ausl. geboren: n.s. HS, beide Elternteile im Ausl. geboren: höhere Chance (3,9) ohne Kontrolle, n.s. aber immer noch starker Effekt mit Kontrolle von Kompetenzen und kogn. Fähigkeiten
Kristen 2006a	Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien	Schullaufbahnpfhlung (HS, RS, GYM)	standardisierte Leistungstests: Coloured Progressive Matrices Test (sprachfrei), Heidelberger Intelligenztest (sprachfrei), kognitiver Fähigkeitstest (verbaler und quantitativer Teil) Deutsch-, Mathematiknote	EHG: TR, Andere	n.s.
Arnold et al. 2007	IGLU 2006	Schullaufbahnpfhlung (GYM)	kognitive Fähigkeiten, Lesekompetenz	MHG: ein bzw. beide Elternteile im Ausland geboren	1,2 mal höhere Chance einer Gymnasialempfehlung für Kinder ohne MHG
Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007	Hannoversche Grundschulstudie	Schullaufbahnpfhlung (HS, RS, GYM)	Lese- und Rechtschreibkompetenz, kognitive Fähigkeiten, Bildungsaspiration	MHG: indirekt über Familien- bzw. Freizeitsprache	n.s.
Kristen/Dollmann 2009	Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien	Übergänge auf HS, RS, GYM, IGS	SHG: Bildungsniveau, sozioökonom. Stellung Lese-, Rechtschreib- und Mathematikkompetenz, Deutsch- und Mathematiknote, Bildungsaspiration	MHG: 2. Gen., 2,5. Gen., 3. Gen. EHG: TR	n.s., eher positive Residualeffekte für Übergänge auf Gymn.; signif. größere Chance des Besuchs von RS und GYM im Vergleich zur IGS bei 2. und 2,5. Gen.

**Tabelle 1 (Fortsetzung)**

Lüdemann/Schwerdt 2010	IGLU-E 2001	Schullaufbahnpfehlung (HS, GYM)	SHG: Bildungsniveau, kulturelle Besitztümer, Haushaltseinkommen Lese- und Mathematikkompetenz, Kindergartenbesuch, Familiensprache, kognitiver Fähigkeitstest (verbale und figurative Analogien)	MHG: 2. Gen. (Dummy)	n.s.
Gresch 2011 (bisl. unveröffentlicht)	TIMSS-Übergangsstudie	Schullaufbahnpfehlung (GYM)	SHG: HISEI, Bildungsabschluss Deutsch- und Mathematikkompetenz, Deutsch- und Mathematiknote, Bedeutung des Abiturs	MHG: 1. Gen., 2. Gen., 2,5. Gen.	bei Kontrolle der Kompetenzen: n.s. bzw. eher pos. Effekt für 2. Gen. bei Kontrolle der Noten: n.s. bzw. neg. Effekt für 2,5. Gen.

\*Ggf. weitere Kontrollvariablen (z.B. Alter, Geschlecht)

\*\*Falls nicht näher beschrieben handelt es sich um negative ethnische Residuen