

Religion und Bildungserfolg im Migrationskontext – Theoretische Argumente, empirische Befunde und offene Fragen

David Ohlendorf · Matthias Koenig · Claudia Diehl

Zusammenfassung Angesichts des steigenden Interesses an der Bedeutung des religiösen Hintergrundes von Zugewanderten und ihren Nachkommen für Integrationsprozesse wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, ob und inwieweit Religion den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beeinflusst. Er bietet zunächst einen Überblick über vorhandene Befunde und spezifiziert theoretische Argumente über mögliche Einflüsse religiöser Zugehörigkeit, Überzeugungen und Praktiken auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Vor diesem Hintergrund werden zentrale Argumente mittels einer Sekundäranalyse zum Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg unter 14-jährigen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund geprüft. Grundlage ist die erste Welle des deutschen Teildatensatzes von CILS4EU aus den Jahren 2010/11. Im Vergleich verschiedener religiöser Gruppen bestätigt sich, dass Muslime einen deutlich geringeren Bildungserfolg aufweisen. Dass sie etwa deutlich seltener das Gymnasium besuchen, wird aber auch in dieser Studie weitgehend durch ihren sozialen Hintergrund erklärt und ist unabhängig von ihrer individuellen Religiosität. Auffällig ist hingegen der deutlich

D. Ohlendorf (✉)
Sozialwissenschaftliches Institut der EKD
Arnswaldtstr. 6, 30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: david.ohlendorf@si-ekd.de

M. Koenig
Institut für Soziologie, Georg-August Universität Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 3, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: mkoenig@gwdg.de

C. Diehl
Fachbereich Geschichte und Soziologie, Universität Konstanz
Universitätsstr. 10, 78467 Konstanz, Deutschland
E-Mail: claudia.diehl@uni-konstanz.de

positive Effekt der individuellen Religiosität auf den Bildungserfolg evangelischer Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund.

Schlüsselwörter Religion · Bildung · Ethnische Ungleichheiten · CILS4EU · Migration

Religion and Ethnic Educational Inequalities – Theoretical Arguments, Empirical Findings and Open Questions

Abstract Religion has received extensive attention as a factor influencing immigrants' integration. This paper examines the role of religion in explaining ethnic educational inequalities in Germany. Due to a general lack of research in this field, the paper provides an overview of existing empirical findings, specifies theoretical arguments on how religious affiliation, belief and participation possibly affect educational achievement among children of immigrants. Using data from the first wave of the “Children of Immigrants Longitudinal Survey in four European Countries” collected in 2010/11 the paper tests key arguments on the influence of religion on the educational attainment among 14-year-old immigrant and non-immigrant students at German schools. Compared to other religious groups, Muslims display lower rates of educational achievement. However, this can be largely explained by their social background and is independent from their levels of individual religiosity. Interestingly, individual religiosity has a positive effect on the educational achievement among Protestant students, whether with or without a migration background.

Keywords Religion · Education · Ethnic inequalities · CILS4EU · Migration

1 Einleitung

1.1 (Wie) beeinflusst die Religion den Bildungserfolg?

In öffentlichen und sozialwissenschaftlichen Debatten zur Integration von Migrantinnen und Migranten ist die Bedeutung von Religion zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (überblickshalber vgl. Breton 2012; Connor 2014; Kivisto 2014). Im Zentrum der Auseinandersetzung steht die Frage, ob Religion, wie im europäischen Kontext mit Blick auf den Islam oft unterstellt wird, eine Barriere für die Integration von Einwanderern und ihren Kindern darstellt oder umgekehrt sogar, wie die nordamerikanische Forschung betont, förderlich dafür ist (vgl. Foner und Alba 2008; Voas und Fleischmann 2012). Ob Religion oder Religiosität überhaupt einen Effekt auf Integrationsprozesse ausüben, ist empirisch alles andere als geklärt. So kommt der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) in seinem Jahresgutachten 2016 zu dem Ergebnis, dass Religion zwar durchaus einzelne Aspekte von Integration beeinflussen kann, ihre Effekte, verglichen mit der öffentlichen Prominenz des Religionsthemas, aber möglicherweise überschätzt werden (SVR 2016, S. 60 f.). Die empirische Forschungslage sei

allerdings zu lückenhaft für eine abschließende Einschätzung, insbesondere für den deutschen Kontext (SVR 2016, S. 60 f.).

Dies betrifft insbesondere die Frage nach dem Bildungserfolg der zweiten Generation, der als wesentliche Voraussetzung für die spätere Teilhabe am Arbeitsmarkt gilt. Dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem gegenüber Einheimischen benachteiligt sind, ist in etlichen bildungs- und migrationssoziologischen Studien gezeigt worden (für eine Übersicht vgl. Becker 2011; Becker und Reimer 2010; Diehl et al. 2016; Diefenbach 2009, 2010a, 2010b). Festgestellt wurden ethnische Bildungsungleichheiten für die Lese- und Mathematikkompetenz (Schwippert et al. 2012; Tarelli et al. 2012), für Bildungsübergänge (Diefenbach 2010b; Kristen 2002; Kristen und Dollmann 2010), für den Besuch unterschiedlicher Schulformen oder für Abschlüsse und Schulabbrüche (Baumert und Schümer 2001; Diefenbach 2010a; Müller und Stanat 2006). Zwar scheinen sich ethnische Bildungsungleichheiten im Generationen- sowie im Zeitverlauf abzuschwächen (vgl. Kalter et al. 2011; Klieme et al. 2010), nach wie vor aber sind Disparitäten unübersehbar (vgl. Stanat et al. 2010, S. 227).

In der Bildungssoziologie ist weitgehend unstrittig, dass ethnische Bildungsungleichheiten zu einem Großteil mit dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsniveau der Eltern zu erklären sind (Baumert und Schümer 2001; Heath et al. 2008; Kristen und Granato 2007). Gerade in Deutschland ist internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU zufolge der Bildungserfolg aufs Engste an die soziale Herkunft geknüpft. Aber selbst unter Kontrolle der sozialen Herkunft bleiben Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen bestehen (vgl. Alba et al. 1994; Müller und Stanat 2006), insbesondere im Bereich der schulischen Kompetenzen (vgl. Gebhardt et al. 2013). In der bisherigen Forschung wurden diese Ungleichheiten zumeist auf eine Reihe sozio-kultureller Faktoren, etwa die im Elternhaus gesprochene Sprache (Esser 2006), elterliche kulturelle Aktivitäten (Jungbauer-Gans 2004) oder traditionelle Geschlechter Einstellungen (Saliktuk und Heyne 2014), zurückgeführt. Vor allem aufgrund des vergleichsweise schlechteren schulischen Abschneidens der Kinder türkischer Einwanderer wurde indessen auch die Frage nach der Bedeutung kultureller Faktoren aufgeworfen (Baumert und Schümer 2001; Döbert et al. 2004; Stanat 2009). Ein wesentlicher kultureller Faktor ist die Religion. Da Religiosität für Zuwanderer, insbesondere aus muslimischen Ländern, eine durchschnittlich höhere Alltagsrelevanz besitzt als für die einheimische Mehrheitsbevölkerung und auch im Generationenverlauf überraschend stabil bleibt (Diehl und Koenig 2013; Jacob und Kalter 2013), liegt die Vermutung nahe, dass sie auch im schulischen Kontext eine größere Prägekraft besitzt als bisher angenommen.

Die spezifisch religiösen Aspekte ethnischer Bildungsungleichheiten wurden indessen in der bisherigen bildungs- und migrationssoziologischen Forschung allenfalls cursorisch behandelt. So konstatiert etwa Stanat (2009, S. 53), dass „der aktuelle Forschungs- und Diskussionsstand mehr Fragen aufwirft als beantwortet“, wobei sie die zögerliche Beschäftigung mit dem Thema auf die allgemeinen Fallstricke kulturalistischer Erklärungen zurückführt (vgl. auch Karakaşoğlu 2000). Ein ähnliches Bild zeigt sich in der bildungs- und religionssoziologischen Forschung, die sich dem Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg widmet. Wurde in den 1960er und 1970er-Jahren noch vielfach das „katholische Bildungsdefizit“ dis-

kutiert, hat die jüngere Forschung jegliches Interesse an Konfessionszugehörigkeit verloren (vgl. dazu Schneider und Dohrmann 2015, S. 294). In den letzten Jahren sind lediglich vereinzelte empirische Studien dem Zusammenhang zwischen Religion und Bildungserfolg nachgegangen (Helbig und Schneider 2014; Pollack und Müller 2013; Schneider und Dohrmann 2015), ohne jedoch die spezifische Bedeutung von Religion im Migrationskontext zu analysieren.

Genau diese steht im Zentrum unseres Artikels. Angesichts der Prominenz des Themas in der öffentlichen Debatte und dem gleichzeitig lückenhaften Forschungsstand, beginnen wir mit einer Sichtung der verstreuten empirischen Befunde, die sich dezidiert auf die Bedeutung von Religion für den Bildungserfolg im Migrationskontext beziehen (Abschn. 2). Sodann spezifizieren wir unter Rückgriff auf religions-, migrations- und bildungssoziologische Einsichten eine Reihe theoretischer Argumente über mögliche Einflüsse religiöser oder konfessioneller Zugehörigkeit, Überzeugungen und Praktiken auf den Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund (Abschn. 3). Um diese Argumente explorativ zu analysieren, greifen wir auf den deutschen Teildatensatz des CILS4EU-Projektes zurück, der trotz bestehender Einschränkungen von allen derzeit verfügbaren Datensätzen für die Analyse am besten geeignet ist. Nach kurzer Erläuterung unserer sekundäranalytischen Methodik (Abschn. 4), präsentieren wir empirische Befunde, die Rückschluss darüber geben, ob und wie sich Religion oder Religiosität grundsätzlich auf den Bildungserfolg im Migrationskontext auswirkt, um daraus Perspektiven für weitergehende Forschungen abzuleiten (Abschn. 5).

2 Religiosität und Bildungserfolg – existierende Befunde und offene Fragen

Blickt man insgesamt auf die quantitativ orientierte Forschung zum Zusammenhang von Religiosität und Bildungserfolg, so stechen zunächst markante Unterschiede im Zuschnitt der Forschungsfragen ins Auge. Untersuchen eine Reihe nordamerikanischer Studien die Auswirkungen von Religiosität auf Sozialisations- und Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen, so liegt in der europäischen Literatur der Fokus umgekehrt auf den Auswirkungen von Bildung auf Religiosität oder deren Bedeutungsrückgang. Ähnlich heterogen stellen sich auch die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Religiosität und Bildungserfolg unter Zuwanderern und unter deren Kindern dar.

Ein weitgehend stabiler Befund der nordamerikanischen Forschung sind positive Effekte von Religiosität auf den Bildungserfolg (überblickshalber vgl. Fagan 2010; Mayrl und Oeur 2009; Smith 2003). Die Effekte sind zwar in keiner der Studien ausgesprochen stark, aber sie sind auf nahezu allen Bildungsetappen von der Vorschule bis zur Universität messbar (für Kompetenzen vgl. Regnerus 2000; für Schulnoten vgl. Regnerus und Elder 2003; für Noten, Zufriedenheit und Abbruchquoten vgl. Glanville et al. 2008). Nur ganz vereinzelt finden sich auch negative Auswirkungen einer höheren Religiosität, insbesondere unter evangelikalen Protestanten (vgl. Darnell und Sherkat 1997; Massengill 2008). Aufschlussreich ist, dass die Forschung auf Konfessionsunterschiede im Bildungserfolg hinweist. So zeigt

etwa Sander (2010) auf Basis des *General Social Survey* (GSS), dass jüdische und muslimische Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt höhere Bildungsabschlüsse erzielen als Angehörige anderer Religionszugehörigkeiten. Die wenigen Studien, die dezidiert die Bildungsintegration von Zuwanderern und deren Nachkommen betrachten, deuten darauf hin, dass sowohl die religiöse Zugehörigkeit als auch die religiöse Partizipation mit einem signifikant höheren Bildungsniveau einhergehen (Portes und Rumbaut 2006, S. 324; vgl. auch Bankston und Zhou 1996).

Angesichts des Kontrasts zwischen der religiös vitalen US-amerikanischen Gesellschaft und den zunehmend säkularisierten Gesellschaften Westeuropas kann nicht überraschen, dass sich die westeuropäische und insbesondere auch die deutschsprachige Forschung vorwiegend dafür interessiert hat, ob und in welchem Ausmaß Bildungserfolg religiösen Weltbildern die Plausibilität entzieht und mithin zur Erklärung des Bedeutungsrückgangs kirchlich gebundener Religiosität beiträgt. Tatsächlich lässt sich für Deutschland seit langem eine schwach negative Korrelation zwischen Bildungserfolg und Religiosität nachweisen (vgl. exemplarisch Pollack und Müller 2013; Helbig und Schneider 2014). Diese negative Korrelation findet sich unter Kontrolle weiterer Einflussfaktoren auch bei Zuwanderern und ihren Kindern (vgl. Fleischmann 2011). Zu ähnlichen Befunden kommen Diehl und Koenig (2009) auf der Basis von Daten des *Gender and Generations Survey* (GGS) für die türkischstämmige zweite Generation. In Ermangelung von Längsschnittdaten bleibt die Kausalrichtung in diesen Studien allerdings weitgehend ungeklärt.

Mit der Frage nach möglichen Effekten von Religion auf den Bildungserfolg haben sich in den letzten Jahren nur vereinzelte Arbeiten beschäftigt, und nur eine Handvoll empirischer Studien widmet sich der Bedeutung der Religion von (zumeist muslimischen) Zuwanderern für deren Bildungsverläufe. In einer vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF 2009) durchgeführten Studie zu den in Deutschland lebenden Muslimen beispielsweise lässt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zum Islam und der Bildung feststellen (BAMF 2009, S. 220). Brettfeld und Wetzels (2007) stellen in ihrer Analyse von Daten, die unter Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse an Schulen in Hamburg, Köln und Augsburg erhoben wurden, fest, dass das Bildungsniveau muslimischer Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund niedriger ist als sowohl in der deutschen Vergleichsgruppe als auch bei nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In einer anderen Studie (2003) zeigen sie, dass Religiosität bei den einheimischen Schülerinnen und Schülern leicht positiv mit dem Bildungsniveau korreliert, wohingegen der Effekt bei denen mit Migrationshintergrund tendenziell negativ ist. Demgegenüber findet eine auf einer Nürnberger Stichprobe beruhende Studie (Worbs et al. 2003) keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen Religionszugehörigkeit und besuchter Schulform, und auch die Stärke der Religiosität zeigt hier keinerlei Effekt. Zu einem anderen Ergebnis wiederum kommt ein Bericht vom Bundesinnenministerium und dem kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN), in dem auf der Grundlage einer Befragung von Schülerinnen und Schülern ein negativer Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Religiosität konstatiert wird (Baier et al. 2010, S. 100).

Wie generalisierbar diese verstreuten empirischen Befunde sind, ist unklar. Insbesondere der vergleichsweise geringe Bildungserfolg von muslimischen Schüle-

rinnen und Schülern ist vor dem Hintergrund der eingangs zitierten Forschung zu ethnischen Ungleichheiten in hohem Maße auf sozio-ökonomische Faktoren zurückzuführen (Schneider und Dohrmann 2015). Insgesamt muss der Forschungsstand jedoch vor allem aus den drei folgenden Gründen als unbefriedigend eingeschätzt werden: *Erstens* stützen sich die existierenden Befunde überwiegend auf deskriptive Datenauswertungen, meist in Form bivariater Zusammenhangsanalysen, ohne die aus der Migrationsforschung bekannten Faktoren der sozialen oder ethnischen Herkunft zu berücksichtigen. *Zweitens* hat sich die Forschung in Deutschland lediglich auf die Analyse muslimischer Zuwanderergruppen beschränkt. Demgegenüber ist es erforderlich, den Fokus zu erweitern und auch Angehörige anderer Religionsgemeinschaften einzubeziehen und zudem mögliche Varianz innerhalb der Gruppe der Muslime zu berücksichtigen. *Drittens* bleibt in den vorliegenden Studien die Messung der Variablen „Religiosität“ und „Bildungserfolg“ meist auf sehr basale Items wie die Religionszugehörigkeit oder den höchsten Schulabschluss beschränkt. Dies ist nicht nur im Lichte der eingangs knapp referierten bildungssoziologischen Literatur unbefriedigend, sondern ignoriert auch die religionssoziologische Einsicht, wonach Religiosität als mehrdimensionales Phänomen operationalisiert werden sollte.

Um die möglichen Einflüsse von Religion auf die Bildungsintegration der zweiten Generation zu analysieren, bedarf es daher nicht nur einer verbesserten Datengrundlage, sondern vor allem einer genaueren Klärung der theoretischen Argumente und der zur prüfenden Kausalmechanismen, die zwischen Religion und Bildungserfolg vermitteln. Diesen theoretischen Argumenten wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

3 Theoretische Argumente – Religion als motivationaler Faktor, soziale Ressource und Quelle von Diskriminierung

Wenn wir im Folgenden nach dem Einfluss von Religion auf den Bildungserfolg im Migrationskontext fragen, folgen wir einem in der Religionssoziologie gängigen substanziellen Religionsbegriff (zur Diskussion vgl. Pollack 1995). Verstanden als eine durch Transzendenzbezug erfolgende Bewältigung von Kontingenz, umfasst dieser mehrere analytisch zu unterscheidende Dimensionen, die in der quantitativen Forschung üblicherweise durch verschiedene Indikatoren gemessen werden (vgl. Glock 1962; Kecskes und Wolf 1993; Huber 2003). Wir konzentrieren uns in diesem Artikel auf die drei Dimensionen der religiösen oder konfessionellen Zugehörigkeit, der subjektiven Religiosität und der religiösen Partizipation.

Die Fokussierung auf gerade diese drei Religionsdimensionen ergibt sich, wie wir im Folgenden begründen, aus religions-, bildungs- und migrationssoziologischen Argumenten, die bislang zwar unverbunden nebeneinander standen, für die Frage nach den Effekten von Religion auf den Bildungserfolg im Migrationskontext aber von besonderer Relevanz sind. Die *erste* Argumentationslinie leitet sich aus dem im Rahmen neuerer Assimilationstheorien entwickelten Konzept symbolischer Grenzziehungen ab und besagt, dass Konfessionszugehörigkeit als Auslöser sozialer Exklusions- und Diskriminierungsprozesse fungieren kann. Eine *zweite* Ar-

gumentationslinie geht auf Webers berühmte „Protestantismus-These“ zurück und beschreibt den Zusammenhang zwischen individueller Religiosität, Leistungsmotivation und Bildungserfolg. Die *dritte* Argumentationslinie schließlich beschreibt den Zusammenhang zwischen religiösen Netzwerken und Bildungserfolg und wurde vorwiegend in der US-amerikanischen Theorie segmentärer Assimilation entwickelt.

Die drei genannten Argumentationslinien gehen allesamt von der Prämisse aus, dass zwischen Religion und Bildungserfolg überhaupt ein Zusammenhang besteht und spezifizieren dafür maßgebliche kausale Mechanismen. Schon diese Prämisse ist aber, wie bereits einleitend erwähnt, empirisch strittig (SVR 2016). Bevor wir daher im Folgenden näher auf die drei genannten Argumentationslinien eingehen, diskutieren wir zunächst ein *viertes* Argument, das sich in Anknüpfung an einschlägige Befunde der neueren Religionssoziologie als „säkularisierungstheoretische Nullhypothese“ bezeichnen ließe.

3.1 Die „säkularisierungstheoretische Nullhypothese“

Fragt man nach der Bedeutung von Religion für andere gesellschaftliche Teilsysteme, wie etwa für das Bildungssystem, führt kein Weg an der wohl prominentesten religionssoziologischen Theorie vorbei, nämlich der Säkularisierungstheorie. Ihre Kernaussage lautet, dass Religion im Zuge der Modernisierung ihre ehemalige Relevanz für Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit einbüßt (vgl. exemplarisch Berger 1967; zur neueren Diskussion vgl. Koenig 2011; Pickel 2010; Pollack und Rosta 2015). Eine treibende Kraft für diesen Relevanzverlust sei insbesondere die Ausdifferenzierung eigengesetzlicher Teilsysteme, deren spezifische Rationalität nicht länger in religiöse Transzendenzbezüge eingebettet sei.

Folgte man einer streng säkularisierungstheoretischen Perspektive, dürfte Religion grundsätzlich keinen besonderen Stellenwert für Integrationsprozesse von Zuwanderern in Europa besitzen. Denn um an den zentralen gesellschaftlichen Teilsystemen, beispielsweise dem Bildungssystem, teilhaben zu können, wäre religiöse Zugehörigkeiten, Identitäten oder Partizipationsmuster irrelevant.

Es gibt allerdings auch triftige Einwände gegen diese „Nullhypothese“, insbesondere für die hier interessierende Fragestellung. Schon klassische Säkularisierungstheoretiker haben stets darauf hingewiesen, dass Religion in der Moderne dann ihre gesellschaftliche Bedeutung behalten könne, wenn sie, wie beispielsweise bei eingewanderten Diaspora-Gemeinschaften, als Garant marginalisierter Identitäten und Mittel einer „cultural defense“ fungiere (Bruce 2011). Tatsächlich gibt es empirische Hinweise, dass Religiosität im Migrationskontext anders als andere Integrationsdimensionen erstaunlich stabil ist, zumindest bei Muslimen (z. B. Diehl und Koenig 2009; Jacob und Kalter 2013). Wenn aber zumindest die Möglichkeit besteht, dass Religion gerade im Migrationskontext eine auch andere Lebensbereiche prägende Rolle behält, lohnt es sich, ihre möglichen Einflüsse in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, beispielsweise dem Bildungssystem, theoretisch genauer in den Blick zu nehmen.

3.2 Religiöse Zugehörigkeit als Auslöser sozialer Exklusionsprozesse

Ein erster kausaler Mechanismus für Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg im Migrationskontext lässt sich aus der „New Assimilation Theory“ herleiten (vgl. Alba 2008; Alba et al. 2009). Deren Vertreter betonen, dass Religion für die Produktion und Reproduktion symbolischer Grenzen („symbolic boundaries“) relevant sei. Dies gelte in besonderer Weise für westeuropäische Gesellschaften, wo eine „bright boundary“ gegenüber dem Islam existiere (Alba 2005). Diese symbolische Linie grenze das nach wie vor christlich geprägte, zugleich jedoch zunehmend säkulare Europa von muslimischen Zuwanderern ab, die damit zu prototypischen Fremden stilisiert würden (Foner und Alba 2008; Zolberg und Woon 1999).

Noch völlig unabhängig von eigenen religiösen Überzeugungen oder aktiver religiöser Praxis kann daher allein die (sichtbare) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion mit Prozessen der Inklusion oder Exklusion einhergehen. Die Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einer im öffentlichen Diskurs insgesamt stigmatisierten ethno-religiösen Gruppe, etwa der türkischstämmigen Musliminnen und Muslime, kann bei Lehrern oder auch bei Mitschülern negative Assoziationen hervorrufen und somit Auslöser für Prozesse der Diskriminierung oder Ausgrenzung sein. So könnten die Lehrkräfte Stereotypisierungen unbewusst in ihren Umgang mit einzelnen Schülern oder in ihr Bewertungsverhalten einfließen lassen. Empirisch konnten solche (schwachen) Effekte allerdings allenfalls im Bereich des Kompetenzerwerbs nachgewiesen werden (Diehl und Fick 2016). Lehrkräfte haben offenbar gruppenspezifische Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die möglicherweise deren Kompetenzerwerb beeinflussen (für Deutschland vgl. Lorenz et al. 2016). Schließlich kann allein das subjektive Gefühl der Exklusion und der vermeintlichen „Inferiorität“ die schulischen Leistungen beeinflussen. Diese in der Literatur als „Stereotype-Threat“ beschriebenen Effekte bezeichnen die Angst, über negative Vorurteile gegenüber der eigenen ethnischen oder religiösen Gruppe bewertet zu werden, auch wenn *de facto* gar keine Diskriminierung vorliegt (Steele und Aronson 1995). Im Sinne des Thomas-Theorems ist die Diskriminierung real, wenn das Individuum sie als real wahrnimmt, das heißt allein die Antizipation diskriminierender Handlungen kann zu größerer Vorsicht, Demotivation oder geringerer Konzentration in schulischen Tests führen (Steele und Aronson 1995).

Auch unabhängig von faktischer oder wahrgenommener individueller Diskriminierung können sich für Angehörige einzelner Religionsgemeinschaften aufgrund bestimmter Spezifika des deutschen Schulsystems oder anderer schulischer Kontextfaktoren ungleiche Lernbedingungen ergeben. Dabei stehen das organisatorische Handeln der historisch gewachsenen und kulturell geprägten Institution Schule mit den damit verbundenen Formen institutioneller Diskriminierung im Vordergrund (exemplarisch Gomolla und Radtke 2009). Während eine formale und intendierte Ungleichbehandlung der Anhänger unterschiedlicher Religionen im deutschen Schulsystem *prima facie* eher unwahrscheinlich ist, könnten die historisch gewachsenen institutionellen Arrangements dieses Systems die christlichen Kirchen deutlich begünstigen. Dies gilt zum Beispiel (bislang) für die Möglichkeit der Organisation eines konfessionellen Religionsunterrichtes als ein ordentliches Lehrfach oder die

Befreiung der Schüler vom Unterricht an christlichen Feiertagen. Ob und wie sich dies jedoch tatsächlich auf den Bildungserfolg von Schülern unterschiedlicher Religionsgemeinschaften auswirkt, etwa durch Exklusionserfahrungen oder eine geringere Identifikation mit dem Bildungssystem, ist empirisch weitgehend ungeklärt.

Während die Verbreitung muslimfeindlicher Einstellungen in der deutschen Bevölkerung gut dokumentiert wurde (vgl. Leibold 2010; SVR 2016), fehlt es bislang an Studien, die untersuchen, ob und inwieweit sich diese abwertenden Haltungen auch in diskriminierende Handlungen umsetzen. Die empirische Analyse von religiöser Diskriminierung gestaltet sich aus mehreren Gründen schwierig (vgl. SVR 2016, S. 62 f.). Während Einstellungen und Diskriminierungserfahrungen über klassische Survey-Techniken abgefragt werden können, erfordert die Analyse faktischer Diskriminierungsprozesse methodisch anspruchsvollere Designs wie zum Beispiel experimentelle Prüf- oder Testing-Verfahren. Hinzu kommt eine Konfundierung der Einflussfaktoren Ethnie und Religion. So weist das SVR-Jahresgutachten 2016 daraufhin, dass in Deutschland die Gruppen der „Türken“ und „Muslime“ in der öffentlichen Wahrnehmung verschwimmen. Türkeistämmige erfahren in Deutschland stärkere Ablehnung, weil sie (vermeintlich) Muslime sind (SVR 2016, S. 72). Für den schulischen Bereich gibt es zwar vereinzelte experimentelle Studien zu Diskriminierungen gegenüber türkischen Schülerinnen und Schülern (vgl. Sprietsma 2009), allerdings ohne Berücksichtigung spezifisch religiöser Diskriminierung.

3.3 Individuelle Religiosität und Bildungserfolg

Als Ausgangspunkt für Argumente zu individueller Religiosität wird vielfach auf Max Webers (1904/5) Studie über die protestantische Ethik rekurriert. In ihr findet sich bekanntlich die These, wonach die im Protestantismus zu findende „innerweltliche Askese“ die Ausbildung eines pflichtbewussten, arbeitsamen und tendenziell puritanischen Lebensstils gefördert habe (vgl. kritisch: Becker und Wößmann 2010). Diese Argumentationslinie hat nicht nur die klassische, auf Konfessionsunterschiede abzielende Bildungsforschung (vgl. neuerdings Schneider und Dohrmann 2015), sondern auch die oben erwähnte US-amerikanische Forschungsliteratur zu individuellen Religiositätseffekten beeinflusst (vgl. Jeynes 2003; Johnson und Morris 2008; Fagan 2010; Regnerus und Elder 2003).

Auch im Migrationskontext ist durchaus denkbar, dass die individuelle Religiosität von Eltern und Kindern die Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen und Bildungsinvestitionen beeinflusst. Denn religiöse Glaubensvorstellungen, Welt- und Menschenbilder beinhalten oftmals auch normative Auffassungen darüber, was eine gute Erziehung bedeutet und welcher Stellenwert der Bildung und Leistung im Leben zukommt. Das Argument, dass individuelle Religiosität mit stärkerer Selbstdisziplin, größeren Leistungsmotivationen und höheren Bildungsaspirationen einhergeht, ist nicht notwendigerweise auf den Protestantismus beschränkt (Jeynes 2003, S. 46). So weist z. B. Behr (2008) unter Bezugnahme auf den hohen Stellenwert von Bildung im Islam auf die höhere Leistungsmotivation muslimischer Schüler hin (vgl. auch Karakaşoğlu-Aydın 2007, S. 84 f.). Allerdings ist umgekehrt auch denkbar, dass individuelle Religiosität im Konflikt mit den meist an säkularen Prinzipien orientierten Bildungs- und Erziehungszielen moderner Schulsysteme steht,

wie dies bislang vor allem für Hochreligiöse oder Fundamentalisten in den USA gezeigt wurde (vgl. Darnell und Sherkat 1997; Massengill 2008). Im säkular geprägten deutschen Kontext könnten derartige Effekte sogar noch stärker ausgeprägt sein.

So plausibel es scheint, dass sich eine positive Wertschätzung von Bildung in höheren Bildungsaspirationen und in der Förderung von Selbstdisziplin niederschlägt, so schwierig ist es allerdings, Aussagen über die spezifischen Erziehungsideale oder Sozialisationsvorstellungen einzelner religiöser Traditionen zu treffen, etwa im Sinne einer Annahme typisch „christlicher“ oder „islamischer“ Erziehung. In ihrer Untersuchung zum Zusammenhang zwischen muslimischer Religiosität und Erziehungsvorstellungen von türkischen Lehramtsstudentinnen kommt Karakaşoğlu-Aydın (2000) beispielsweise zu dem Ergebnis, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen der religiösen Identität der Befragten und den von ihnen vertretenen Erziehungsnormen gebe, zumal die tatsächlichen Erziehungspraktiken in muslimischen Familien oft nicht mit den religiösen Erziehungsidealen übereinstimmen (Karakaşoğlu-Aydın und Öztürk 2007).

3.4 Religiöse Netzwerke und Bildungserfolg

Ein drittes Set theoretischer Argumente lässt sich aus der Theorie segmentierter Assimilation ableiten. Im Vordergrund steht hier weniger die individuelle Religiosität, sondern vielmehr das Zusammenspiel der Akkulturation von Eltern und Kindern im Rahmen religiöser Vergemeinschaftung (vgl. Greeley 1997; Portes und Rumbaut 2006; Warner 2007; Bankston und Zhou 1996, 1998; Zhou 2014). Bewahren die Kinder die religiösen Traditionen der Eltern und sind mit ihnen gemeinsam in religiöse Gemeinden eingebunden, können Eltern und soziales Umfeld ein effektives Motivations- und Unterstützungsnetz für die Kinder bieten, das diese in ihrem schulischen Fortkommen fördert. Religiöse Netzwerke stellen demnach Lernorte außerhalb von Schule und Familie dar, in denen Kinder und Jugendliche wichtige Fähigkeiten wie Sozial- oder Leitungskompetenzen sowie kulturelles Kapital erwerben (Smith 2003; Barrett 2010). Außerdem kann sowohl Eltern als auch Kindern durch diese religiösen Netzwerke der Zugriff auf Wissen und Informationen, die für den schulischen Erfolg förderlich sein können, erleichtert werden. Hinzu kommen offiziell von den Gemeinden organisierte Bildungs- und Beratungsangebote (Hirschman 2004, S. 1228 f.). Zudem können andere Mitglieder religiöser Gemeinden eine Vorbildfunktion einnehmen und somit höhere Bildungsaspirationen der Kinder und Jugendlichen fördern (vgl. etwa Nauck 2011; Kroneberg 2008; Fleischmann et al. 2013). Auch kann die regelmäßige Teilnahme an gemeindlichen Aktivitäten die Intensität religiöser Glaubensüberzeugungen verstärken und insofern, wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, wiederum bei Kindern und Jugendlichen Selbstdisziplin, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit fördern (vgl. Regnerus und Elder 2003, S. 646).

Eine stärkere Einbindung in ein dichtes soziales Netzwerk der ethnischen oder religiösen Gemeinschaft im Aufnahmeland stellt darüber hinaus für jugendliche Migranten eine mögliche soziale Kontrollinstanz außerhalb der eigenen Familie dar. Indem diese negatives Verhalten, wie zum Beispiel Drogenkonsum oder Alkoholmissbrauch, Schulabbrüche, Klassenwiederholungen, schlechte Noten usw., sank-

tioniert und die Einhaltung von Normen oder die Erfüllung von Erwartungen, wie zum Beispiel das Erreichen eines guten Schulabschlusses oder guter Noten, belohnt, wirken sich ethnische oder religiöse Netzwerke möglicherweise positiv auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund aus (Zhou 1997, S. 991 f.; Bankston und Zhou 1998, S. 105 f.; Portes und Rumbaut 2006, S. 317).

Es ist freilich umstritten, inwieweit die in den USA anzutreffende Brückenfunktion religiöser Netzwerke auch auf den westeuropäischen Kontext übertragbar ist (vgl. Connor und Koenig 2013). Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen „bright boundary“ wären auch *negative* Effekte der Partizipation in religiösen Gemeinschaften denkbar. Einerseits könnten sie die Entstehung ethnisch segregierter Netzwerke befördern, die kaum Kontakte und Verbindungen über die eigene Gruppe hinaus eröffnen und die soziale und strukturelle Integration behindern. Schon Wiley (1967) hat darauf hingewiesen, dass ethnische Religionsgemeinden eine „Mobilitätsfalle“ für den sozialen Aufstieg von Migrantinnen und Migranten darstellen können. Ähnlich argumentiert Warner (2007, S. 107), dass religiöse Gemeinschaften dysfunktional sein können, sofern hier in der Herkunftssprache kommuniziert wird und damit das Erlernen der Sprache des Ziellandes, die eine wesentliche Ressource für den Bildungserfolg darstellt, erschwert wird. Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten theoretischen Ansätzen, die vor allem die Integrations*opportunitäten* ethnisch-religiöser Gemeinschaften betonen, werden letztere in der hier diskutierten theoretischen Perspektive vielmehr als Integrations*alternativen* beschrieben. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass sich zunächst ethnisch basierte Religionsgemeinschaften im Generationenverlauf deutlich verändern (z. B. zur Sprache des Aufnahmelandes übergehen), sodass sich auch die Effekte der Einbindung in religiöse Netzwerke über die Zeit hin verändern dürften (vgl. Mullins 1987).

Die bisherige Diskussion hat gezeigt, dass sich auf der Grundlage von bildungs-, religions- und migrationssoziologischen Argumenten eine Reihe kausaler Mechanismen formulieren lassen, die mögliche Zusammenhänge zwischen individueller Religiosität, religiöser Partizipation oder Religionszugehörigkeit mit Bildungserfolg erklären und damit zur weiteren Analyse ethnischer Bildungsungleichheiten beitragen könnten. Dass die empirische Untersuchung dieser kausalen Mechanismen indessen noch immer in den Kinderschuhen steckt, hat auch mit den verfügbaren (quantitativen) Daten zu tun.

4 Daten, Operationalisierungen und Methoden

Im Folgenden präsentieren wir eine Sekundäranalyse, mit dem Ziel einer ersten Einschätzung zur empirischen Tragfähigkeit der oben skizzierten theoretischen Argumente. Da bisher kein Datensatz existiert, der in puncto Design und verfügbarer Items eine strenge Prüfung der kausalen Mechanismen erlaubt, bleibt eine solche Analyse notwendigerweise explorativ. Die folgenden Ergebnisse erheben daher auch nicht den Anspruch einer deduktiven Hypothesenprüfung, sondern sollen erste empirische Evidenzen über den Zusammenhang zwischen Religion und Bildungserfolg im Migrationskontext in konfessionsspezifischer Perspektive liefern, die Potenziale

und Grenzen derzeit möglicher quantitativer Analysen aufzeigen sowie auf weitere Forschungsdesiderata hinweisen.

Als Grundlage für unsere Analyse nutzen wir die Daten des im Rahmen des NORFACE-Programms geförderten Projekts CILS4EU (*Children of Immigrants Longitudinal Study in Four European Countries*; www.cils4.eu). Sowohl hinsichtlich des Designs, als auch bezogen auf die erhobenen Items eignen sich die CILS4EU-Daten derzeit am besten zur Analyse der skizzierten Zusammenhänge. Das Forschungsinteresse des CILS4EU-Projekts betrifft die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland, den Niederlanden, Schweden und Großbritannien. Zu diesem Zweck wurden 2010/11 Kinder von Migranten im Alter von 14 Jahren (in Deutschland umfasst dies Schüler der Klassenstufe 9), ihre Mitschüler, Eltern und Lehrer befragt. Die Stichprobe ist eine zweistufige disproportional geschichtete Klumpenauswahl. In einem ersten Schritt wurde eine Zufallsauswahl von Schulen gezogen, bevor in einem zweiten Schritt innerhalb dieser Schulen einzelne Klassen zufällig ausgewählt wurden, in welchen dann sämtliche Schülerinnen und Schüler standardisiert befragt wurden. In Deutschland wurden rund 5000 Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Herkunftsländern sowie knapp 4000 Eltern und rund 250 Lehrer interviewt. Die Studie ist als Längsschnitterhebung angelegt und enthält neben zentralen Items zum Bildungserfolg und zur Religiosität auch Angaben zu weiteren Integrationsdimensionen, wie zum Beispiel zu Sprachkenntnissen, zum sozio-ökonomischen Hintergrund oder zu sozialen Netzwerken. Für die folgenden Auswertungen nutzen wir den deutschen Teildatensatz von CILS4EU.

Den Bildungserfolg, die abhängige Variable unserer Analysen, operationalisieren wir über drei Indikatoren: den *besuchten Schultypus* (Gymnasium vs. andere) sowie die *Noten* (1-6), die die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik und Deutsch in ihrem letzten Zeugnis erreicht haben. Diese stellen in der empirischen Bildungsforschung häufig verwendete Indikatoren für Bildungserfolg dar, neben den schulischen Kompetenzen, die im CILS4EU-Datensatz nicht erhoben wurden.

Für die Analyse nutzen wir multivariate Regressionsanalysen, in die wir sukzessive Variablen aufnehmen, um die skizzierten theoretischen Argumente zu untersuchen. In einem ersten Schritt überprüfen wir, ob sich die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund je nach Konfessionszugehörigkeit unterscheiden. Hierzu nutzen wir die Angaben zur Religionszugehörigkeit der Befragten, die in fünf Kategorien codiert sind: „protestantisch“, „katholisch“, „muslimisch“, „andere“ und „keine“.¹ Für die Auswertungen kombinieren wir die Religionszugehörigkeit mit dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler, woraus sieben Vergleichsgruppen resultieren: evangelisch mit und ohne Migrationshintergrund; katholisch mit und ohne Migrationshintergrund; muslimisch; sowie

¹ Es sei angemerkt, dass keine dieser Gruppen religiös homogen ist. Im Hinblick auf Webers Protestantismus-These wäre es etwa hilfreich, zwischen Lutheranern und freikirchlichen Gruppen unterscheiden zu können. Ebenso ist für die Gruppe der Muslime dokumentiert, dass sich Schiiten, Sunniten und Alawiten im Hinblick auf ihre Religiositätsgrade oder soziodemografische Merkmale unterscheiden. In den CILS4EU-Daten ist eine weitere Differenzierung der Religionsgruppen jedoch nicht erfasst.

„keine Religion“ und „andere Religion“.² Der Migrationshintergrund wird hierzu über zwei Variablen operationalisiert: erstens das *Herkunftsland* und zweitens die *Einwanderergeneration*, die sich mit den Daten bis zur dritten Generation nachverfolgen lässt. Sind entweder die Kinder selbst und/oder ihre Eltern oder Großeltern nicht in Deutschland geboren, werden sie in den Analysen als „Schüler mit Migrationshintergrund“ bezeichnet.³ Auf eine weitere Differenzierung nach Einwanderergeneration verzichten wir. Primär zielt unsere Analyse auf den Gruppenvergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, wie sie derzeit im Bildungssystem vertreten sind. Ferner hätte die zusätzliche Berücksichtigung der Einwanderergeneration aufgrund der genannten Konstruktion des Migrationshintergrundes hohe Autokorrelationswerte zur Folge. Und schließlich gehört im CILS4EU-Datensatz designbedingt der größte Teil der befragten Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation an, wohingegen die Fallzahlen für die erste und insbesondere für die dritte Generation deutlich kleiner sind. Wir haben *zusätzliche* Analysen⁴ ohne die erste Generation durchgeführt, um zu untersuchen, ob wir zu ähnlichen Befunden gelangen, wenn nur die in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler betrachtet werden (siehe Fußnoten 6–9).

Da anzunehmen ist, dass mögliche Gruppenunterschiede soziodemografische Kompositionseffekte widerspiegeln, berücksichtigen wir im nächsten Schritt zusätzlich die in der bildungs- und migrationssoziologischen Forschung zu ethnischen Ungleichheiten gängigen Kontrollvariablen. Die *soziale Herkunft* der Schülerinnen und Schüler operationalisieren wir einerseits über den höchsten Berufsstatus der Eltern als ISEI-Wert und andererseits über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, wobei wir zwischen einem Universitätsabschluss, dem Abitur sowie einem niedrigeren und gar keinem Abschluss differenzieren. Schließlich berücksichtigen wir das Geschlecht und den besuchten Schultyp als Kontrollvariablen.

Um die nach Kontrolle soziodemografischer Variablen noch verbleibenden religiösen Gruppenunterschiede zu erklären, testen wir in einem weiteren Schritt, inwieweit Exklusionserfahrungen und Diskriminierungen aufgrund der Religionszugehörigkeit für etwaige Unterschiede im Bildungserfolg verantwortlich sein können. Für eine empirische Analyse religiöser Diskriminierungen wäre es erforderlich, Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit innerhalb derselben ethnischen Gruppen zu vergleichen. Einzelne Studien in Großbritannien (Heath und Martin 2013) und Frankreich (Adida et al. 2016) finden tatsächlich Hinweise auf spezifische religiöse Diskriminierung unter weitgehender Kontrolle ethnischer Zugehörigkeit. Im deutschen Kontext ist dies aufgrund der Komposition der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nicht möglich. Um den Einfluss religiöser Diskriminierungen dennoch zumindest näherungsweise testen zu können, ziehen wir in einem weiteren

² In der Gruppe der Muslime ist eine weitere Aufteilung nicht möglich, da im Datensatz alle Muslime einen Migrationshintergrund aufweisen. In den Gruppen „Keine Religion“ und „Andere Religion“ wird ebenfalls auf eine Trennung nach Migrationshintergrund verzichtet, da dies sehr kleine Fallzahlen zur Folge hätte.

³ Zur Konstruktion der Variablen zur ethnischen Herkunft und zur Einwanderergeneration wurde das Verfahren von Dollmann et al. (2014) genutzt.

⁴ Siehe Online-Anhang: kzfss.uni-koeln.de/download/materialien/anhaenge/ks-69-4-ohlendorf-et-al.pdf.

Modell zusätzlich die sprachlichen und kognitiven Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler als Kontrollvariable heran (CFT-20R; Weiß 2006; KFT 5–12 + R; Heller und Perleth 2000). Sollten sich selbst unter Kontrolle dieser Grundkompetenzen noch Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen den einzelnen Religionsgruppen zeigen, lässt sich dies als Indiz für das Vorliegen religiöser Diskriminierung deuten.

Zur Überprüfung des Argumentes, wonach eventuelle Effekte der Religiosität auf den Bildungserfolg vor allem über arbeits- und pflichtbetonte Werthaltungen vermittelt werden, ergänzen wir die Modelle in einem nächsten Schritt um die Wichtigkeit der Religiosität, die im CILS4EU-Fragebogen über die Frage „Wie wichtig ist Religion für dich?“ erfasst wurde und bei welcher sich die Schüler auf einer vierstufigen Skala einordnen sollten („überhaupt nicht wichtig“, „nicht sehr wichtig“, „ziemlich wichtig“, „sehr wichtig“).⁵ Wenn es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen individueller Religiosität und Bildungserfolg gibt, sollte die Selbsteinschätzung der Religiosität auch unter Hinzunahme der soziodemografischen Kontrollvariablen einen isolierten Effekt auf den Bildungserfolg zeigen. Um zusätzlich zu überprüfen, ob der Effekt der Religiosität durch ein besonderes Leistungsethos vermittelt wird, ergänzen wir im nächsten Modell einen additiven Werteindex, der aus drei Items zur Leistungsorientierung gebildet wird. Die Schülerinnen und Schüler waren jeweils aufgefordert, auf einer fünfstufigen Skala anzugeben, wie stark sie den folgenden Aussagen zustimmen: „Es ist sehr wichtig für mich, gute Noten zu bekommen“, „Ich gebe mir sehr viel Mühe für die Schule“ und „Bildung ist sehr wichtig, um später mal ein gutes Leben zu haben“. Schließlich untersuchen wir mithilfe von Interaktionseffekten aus Religionszugehörigkeit und Religiosität, ob der Zusammenhang zwischen Religiosität und Bildungserfolg möglicherweise zwischen den einzelnen Religionsgruppen variiert.

In einem letzten Schritt gehen wir der Frage nach, ob und inwieweit Religionsgemeinschaften, religiöse Netzwerke und Bildungserfolg miteinander in Verbindung stehen. Hierzu ergänzen wir das letzte Modell um eine binäre Variable zur Besuchshäufigkeit religiöser Begegnungsstätten (Kirche, Moschee, Synagoge, Tempel usw.), die zwischen einem monatlichen oder selteneren Besuch differenziert. Die Besuchshäufigkeit religiöser Veranstaltungen kann hier selbstverständlich nur als Proxy-Variable gesehen werden. Um die skizzierten Zusammenhänge zu religiösen Netzwerken tatsächlich prüfen zu können, wäre eine sehr viel elaboriertere Operationalisierung erforderlich. Andere Items zu und religiösen Netzwerken liegen jedoch im CILS4EU-Datensatz nicht vor.

Die Gesamtfallzahl von 5013 befragten Schülerinnen und Schülern reduziert sich aufgrund fehlender Angaben bei einzelnen Items. Konkret fehlen bei 167 Fällen Angaben über eine oder mehrere Dimensionen der Religiosität. Bei weiteren 134 Fällen liegen keine Angaben zu den Schulnoten vor. Zudem fehlen bei einem relativ großen Teil der Schülerinnen und Schüler ($n = 624$) Angaben zum Bildungshintergrund oder sozioökonomischen Status der Eltern. Schließlich lässt sich bei

⁵ Wir behandeln die Religiosität in den Analysen als quasi-metrische Variable. Im Vergleich zur Aufnahme der Religiosität als ordinale Variable zeigt sich, dass die quasi-metrische Lösung den Religiositätseffekt leicht überschätzt. Die Modellgüte wird hierdurch jedoch nicht beeinflusst.

10 Personen der Migrationshintergrund nicht eindeutig zuordnen und bei weiteren 41 Befragten fehlen Angaben zu den Kompetenztests oder zum Werteindex. Nach fallweisem Ausschluss beträgt der Stichprobenumfang $n = 4037$.

5 Explorative Befunde

5.1 Konfessionszugehörigkeit und Bildungserfolg

Basierend auf dem Argument zu religiösen Grenzziehungen in Europa, müsste bereits die bloße Religions- oder Konfessionszugehörigkeit Prozesse der Exklusion und Diskriminierung von Migranten in Gang setzen und somit deren Integration in gesellschaftliche Teilsysteme beeinflussen. Um erste Hinweise auf die Tragfähigkeit dieses Arguments mit Blick auf das Bildungssystem zu erhalten, vergleichen wir in einem ersten Schritt den besuchten Schultyp sowie die Noten zwischen den einzelnen religiösen Gruppen. Wie in Abb. 1 zu erkennen ist, zeigen sich hinsichtlich des besuchten Schultyps in den deskriptiven Befunden teils beträchtliche Unterschiede. Unter den Personen mit Migrationshintergrund weisen die evangelischen Schülerinnen und Schüler die höchste Gymnasialquote auf. Fast die Hälfte dieser Gruppe besucht das Gymnasium (48,0 %). Unter den katholischen Migranten ist dieser Anteil mit 28,1 % bereits deutlich geringer und von den muslimischen Schülerinnen und Schülern besuchen nur noch 16,1 % ein Gymnasium. Gleichzeitig ist der Anteil an Hauptschülern mit 33,5 % unter den Muslimen größer als in allen anderen Gruppen.

Nun ist bekannt, dass Bildungserfolg, hier gemessen am Besuch des Gymnasiums, in hohem Maße von anderen Variablen, insbesondere der sozialen Herkunft, abhängig ist. Wir haben daher in einem zweiten Schritt multivariate Regressionsmodelle berechnet und zusätzlich zur Religionszugehörigkeit den sozioökonomischen Status und Bildungsgrad der Eltern und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Verglichen mit den bivariaten Zusammenhängen ist nun nur noch der Effekt für die katholischen Schülerinnen signifikant, die eine rund 60 % geringere Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen als die evangelische Vergleichsgruppe (Annex, Tab. 3, Modell 1). Tendenziell unterscheiden sich aber auch die anderen Gruppen von der Vergleichsgruppe der nicht „gewanderten“ Protestanten, d. h. sie besuchen seltener als diese das Gymnasium (einzige Ausnahme: Protestanten mit Migrationshintergrund, die tendenziell häufiger das Gymnasium besuchen)⁶. Hier ist also ein Vorteil der Protestanten mit und ohne Migrationshintergrund zu erkennen – und kein spezifischer Nachteil etwa der Muslime oder Katholiken mit Migrationshintergrund. Die Suche nach Diskriminierungen (etwa durch Berücksichtigung der Kompetenzen in den Modellen) erübrigt sich angesichts des Fehlens erklärungsbedürftiger ethnischer Residuen für die Gruppe der Muslime.

⁶ Berücksichtigt man in den Analysen nur die bereits in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, verstärkt sich dieser positive Effekt in der Gruppe der protestantischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sogar noch leicht.

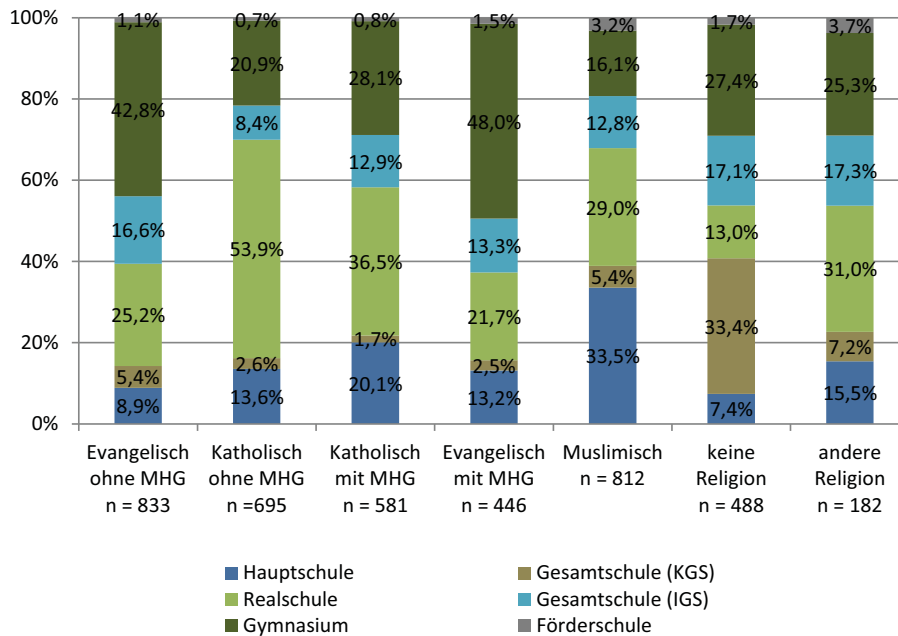


Abb. 1 Religionszugehörigkeit und besuchte Schulform. Quelle: CILS4EU, eigene Berechnungen unter Verwendung von Samplegewichten

Für die Schulnoten als abhängige Variable lassen sich nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen konfessionellen Gruppen beobachten. Allerdings fällt im Bereich der Deutschnote das signifikant schlechtere Abschneiden der muslimischen, aber auch der protestantischen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf. Für die muslimischen Schülerinnen und Schüler zeigt sich dieser negative Effekt auch bei der Mathematiknote. Während dieser negative Effekt jedoch bei der Mathematiknote unter Kontrolle der soziodemografischen Variablen nicht mehr signifikant ist, schwächt er sich bei der Deutschnote nur leicht ab und bleibt bei den protestantischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sogar stabil (Anhang, Tab. 4 und 5, Modell 1). Um zu testen, inwieweit das schlechtere Abschneiden im Bereich der Deutschnoten eventuell auf Diskriminierungsprozesse gegenüber einzelnen Religionsgruppen zurückzuführen ist, haben wir in einem weiteren Modell die Ergebnisse der kognitiven und sprachlichen Grundkompetenztests als Kontrollvariable integriert (Anhang, Tab. 5, Modell 1b). Sollten selbst bei gleichen Kompetenzen Unterschiede in den Gruppen bestehen bleiben, ließe sich dies als erster Hinweis auf Diskriminierung deuten. In der Gruppe der Muslime, bei denen man aufgrund der starken Stigmatisierung in vielen westlichen Gesellschaften am ehesten eine solche religiöse Diskriminierung erwarten würde, verschwindet der negative Effekt der

Gruppenzugehörigkeit jedoch tatsächlich vollständig.⁷ Anders bei den protestantischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Diese erhalten selbst bei gleichen Testergebnissen in den Kompetenztests im Durchschnitt schlechtere Deutschnoten. Um zu klären, ob dies tatsächlich ein Diskriminierungseffekt ist oder aber auf andere Ursachen zurück zu führen ist, bedarf es weiteren Analysen.

5.2 Individuelle Religiosität und Bildungserfolg

Wir gehen nun der Frage nach, ob neben der Religionszugehörigkeit möglicherweise auch die Stärke und Ausprägung der *individuellen* Religiosität die schulischen Leistungen beeinflusst – etwa, indem sie bildungsrelevante Werthaltungen fördert oder im Widerspruch zu christlich geprägten oder säkularen Bildungs- und Erziehungszielen steht und damit den Bildungserfolg behindert. Um diese theoretischen Argumente zu prüfen, isolieren wir die Effekte der Wichtigkeit von Religion auf Schultyp, Mathematik- und Deutschnoten. Zunächst ist zu betonen, dass sich zwischen den einzelnen Religionsgruppen deutliche Unterschiede bezüglich der individuellen Religiosität zeigen (Abb. 1). Dabei zeichnet sich die Mehrheit der einheimischen katholischen und evangelischen Schüler durch eine relativ große Distanz gegenüber der Religion aus. Zwischen den einzelnen Migrantengruppen bestehen hingegen deutliche Unterschiede. Während Religion für katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien eine ähnlich geringe Bedeutung besitzt wie für ihre einheimischen Mitschüler, geben mehr als 90 % der muslimischen Schülerinnen und Schüler an, ihre Religion sei für sie wichtig oder sogar sehr wichtig.

Interessanterweise scheint die individuelle Religiosität den Bildungserfolg bei allen drei abhängigen Variablen positiv zu beeinflussen (Anhang, Tab. 3–5, Modell 2). Die Effektstärke ist zwar jeweils eher gering ($\exp(\beta) = 0,164$ beim Schultyp sowie $\beta = 0,099$ bei der Mathematik- und $\beta = 0,093$ bei der Deutschnote), bleibt aber zumindest bei den Noten selbst unter Kontrolle aller übrigen Variablen signifikant. Beim Schultyp ist der Effekt auf einem 5%-Level knapp nicht mehr signifikant. Dass in den Modellen 2 und 4 unter Kontrolle der individuellen Religiosität (Stärke der Religiosität oder die Häufigkeit des Gottesdienstbesuches) die Gruppenunterschiede beim besuchten Schultyp und bei der Deutschnote zwischen den muslimischen Migranten und den übrigen Gruppen wieder deutlicher hervortreten, zeigt vor allem, dass religiöse Protestanten Bildungsvorteile genießen. Beim Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen individuellen Religiositätsniveaus führt dies dazu, dass die Angehörigen anderer Konfessionen tendenziell und teilweise

⁷ Für die Noten im Fach Deutsch zeigt sich dieser Befund in gleicher Weise, wenn nur die in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler betrachtet werden: Auch hier verschwindet der zunächst selbst unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Eltern signifikant negative Effekt für die Muslime, wenn zusätzlich die sprachlichen und kognitiven Grundkompetenzen in das Modell aufgenommen werden. Bei der Mathematiknote bleibt, anders als bei der Analyse für alle Generationen, zunächst auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Eltern ein Residualeffekt in der Gruppe der Muslime bestehen. Ähnlich wie bei der Deutschnote sind diese Gruppenunterschiede unter Berücksichtigung der sprachlichen und kognitiven Grundkompetenzen jedoch nicht mehr signifikant. Insgesamt lassen sich demzufolge in unseren Modellen bei der Betrachtung der Noten auch dann keine Hinweise auf religiöse Diskriminierungen im deutschen Schulsystem nachweisen, wenn nur die in Deutschland Geborenen betrachtet werden.

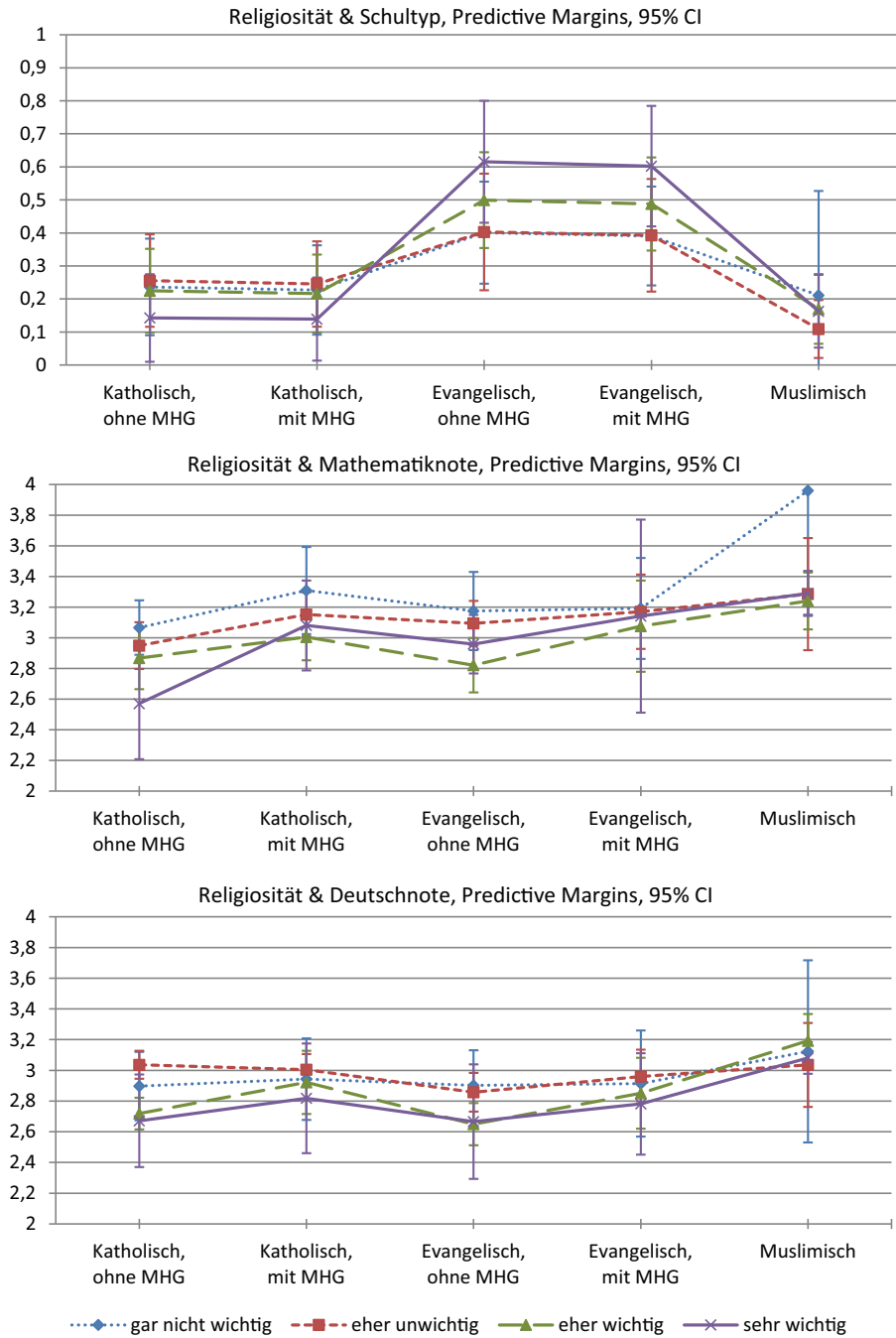


Abb. 2 Interaktionseffekte zwischen individueller Religiosität und Religionszugehörigkeit. Quelle: CILS4EU, eigene Berechnungen unter Verwendung von Samplegewichten, $N = 4037$. Angegeben sind die Predictive Margin Effects sowie die zugehörigen 95 %-Konfidenzintervalle. Die zugrundeliegenden Interaktionsmodelle kontrollieren zusätzlich für das Geschlecht, sowie den sozioökonomischen Status und höchsten Schulabschluss der Eltern

auch signifikant im Vergleich zu den religiösen Protestanten Bildungsnachteile aufweisen, wie einige negative Gruppenkoeffizienten zeigen (Anhang, Tab. 3 und 5; Modelle 2 und 4).

Um zu überprüfen, ob diese positiven und offenbar auch konfessionsspezifischen Effekte der individuellen Religiosität über die Beeinflussung von arbeits- und pflichtbetonten Werthaltungen vermittelt sind, haben wir im nächsten Schritt den additiven Werteindex als Kontrollvariable aufgenommen (Modell 3). Tatsächlich schwächt sich der Religiositätseffekt auf die Mathematik- und Deutschnote leicht ab, wohingegen sich beim besuchten Schultyp fast keine Veränderung zeigt. Zumindest ein kleiner Teil des Religiositätseffektes scheint also durch bildungsaffine Werthaltungen religiöser Schülerinnen und Schüler erklärt werden zu können. Wir haben zudem die additiven Modelle jeweils um Interaktionsterme aus der Wichtigkeit der Religion und der Religionszugehörigkeit ergänzt, um zu zeigen, ob und wie die Bedeutung individueller Religiosität für den Bildungserfolg zwischen den einzelnen Religionsgruppen variiert. Aus Gründen der einfacheren Interpretation werden die Interaktionsterme in Abb. 2 mithilfe sogenannter „predictive margins“ für alle drei abhängigen Variablen dargestellt. Die Grafiken zeigen die Zusammenhänge zwischen der Stärke der individuellen Religiosität und der Chance, ein Gymnasium zu besuchen und der Durchschnittsnote für jede der einzelnen Vergleichsgruppen – unter Kontrolle der Variablen Geschlecht, sozioökonomischem Status und höchstem Schulabschluss der Eltern. Da die Zusammenhänge zwischen Religiosität und Schultyp auf Basis einer logistischen Regression erstellt wurden, bedeutet ein höherer Wert in der ersten Abbildung eine größere Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen. Besonders auffällig ist, dass evangelische Schülerinnen und Schüler, die die eigene Religion als „ziemlich“ oder sogar „sehr wichtig“ einschätzen, mit höherer Wahrscheinlichkeit das Gymnasium besuchen als die sehr religiösen Schülerinnen und Schüler anderer Religionsgruppen. Das gilt für die einheimischen evangelischen Schüler als auch für diejenigen aus Migrantenfamilien gleichermaßen. Bei den anderen Gruppen, gerade auch bei den Muslimen, beeinflusst die Religiosität nicht die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen. Bezüglich der Mathematik- und Deutschnoten lassen sich ebenfalls kaum signifikante Unterschiede in der Effektstärke zwischen den konfessionellen Gruppen beobachten (angesichts sehr geringer Fallzahlen bei den Muslimen, die Religion als gar nicht wichtig einschätzen, sollte der Befund, dass diese schlechtere Mathematiknoten aufweisen, nicht überbewertet werden).⁸

5.3 Religiöse Partizipation und Bildungserfolg

Um erste Hinweise auf die möglichen Auswirkungen der Partizipation in einer Religionsgemeinde oder in einem religiösen Netzwerk auf den Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten (Stichwort: ressourcenverzehrende Enklave versus Sozialisations-, Lern- und Kontrollinstanz) für den deutschen Kontext zu erhalten,

⁸ Bezüglich der Effekte der individuellen Religiosität auf den Bildungserfolg verändern sich bei einer Begrenzung der Analysen auf die in Deutschland Geborenen die Stärke der Koeffizienten nur leicht (ohne dass sich die Signifikanzen ändern). Insgesamt entspricht die Interpretation den dargestellten Befunden auch bei dieser Analysepopulation.

haben wir überprüft, ob und in welchem Ausmaß eine höhere religiöse Partizipation der befragten Schülerinnen und Schüler mit variierenden schulischen Leistungen einhergeht. Ein erster Blick auf die univariate Randverteilung zeigt ein ähnliches Bild wie bereits bei der Selbsteinschätzung der Religiosität (Abb. 2). Unter den christlichen Schülerinnen und Schülern bewegt sich der Anteil derjenigen, die mindestens einmal pro Monat an einem Gottesdienst oder einer anderen kirchlichen Veranstaltung teilnehmen, lediglich um 20 %. Der überwiegende Rest besucht hingegen nur selten oder nie eine Kirche. Schüler nicht-christlicher Religionsgemeinschaften sind hinsichtlich ihrer religiösen Partizipation deutlich aktiver. Von den muslimischen Schülerinnen und Schülern besucht rund die Hälfte mindestens einmal im Monat eine Moschee, etwa 30 % sogar wöchentlich oder öfter. Auch bei den anderen nicht-christlichen Religionen beträgt der Anteil derjenigen, die mindestens einmal im Monat eine religiöse Begegnungsstätte aufsuchen, immerhin noch rund 40 %.

Anders als die Wichtigkeit der Religiosität scheint sich die religiöse Partizipation nicht signifikant auf den besuchten Schultyp auszuwirken (Anhang, Tab. 3, Modell 4). Für die Noten lässt sich hingegen ein signifikanter positiver Effekt der religiösen Partizipation festhalten. Dieser Effekt verringert sich für die Mathematiknote zwar leicht, wenn zusätzlich die Selbsteinschätzung der Religiosität in die Regression aufgenommen wird, lässt sich aber, anders als für die Deutschnote, dadurch nicht vollständig erklären (Modell 5). Insgesamt deuten die schwachen oder ganz fehlenden Effekte also daraufhin, dass der Einfluss religiöser Netzwerke und die Bedeutung von Religionsgemeinschaften für die Bildungsintegration von Kindern mit Migrationshintergrund in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte überschätzt werden. Eindeutige Schlüsse über die relative Bedeutung religiöser Netzwerke lassen sich aus diesen Befunden jedoch nicht ziehen. Hierzu bedarf es einer differenzierteren Erfassung von Indikatoren zu religiösen Netzwerken, die in den bisherigen quantitativen Datensätzen jedoch nicht zur Verfügung steht.⁹

6 Fazit und Ausblick

Das Anliegen unseres Beitrags war es, angesichts der zunehmenden Aufmerksamkeit für religiöse Aspekte des Integrationsgeschehens in Deutschland einen ersten Überblick über Zusammenhänge von Religion und Bildungserfolg im Migrationskontext zu geben. Nach Sichtung bisheriger sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse haben wir unter Rückgriff auf die religions-, bildungs- und migrationssoziologische Literatur neben einer säkularisierungstheoretischen Nullhypothese drei theoretische Argumente formuliert, wonach Religion sich auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken könnte. Anhand einer explorativen empirischen Analyse haben wir diese Argumente schließlich auf ihre Relevanz hin abgeklöpft und auf weitere Forschungslücken hingewiesen.

⁹ Wie auch bereits bei der Religiosität zeigen sich auch bei der religiösen Partizipation keine nennenswerten Unterschiede in den Effekten, wenn die Analysen auf die in Deutschland Geborenen beschränkt werden.

Unser Überblick zum Stand der Forschung bestätigte zunächst, dass zur Bedeutung von Religion für die Integration im deutschen Bildungssystem bislang nur verstreute Einzelergebnisse vorliegen. Dies hat auch damit zu tun, dass die kausalen Mechanismen, die zwischen religiöser Zugehörigkeit, individueller Religiosität und religiöser Partizipation im Migrationskontext einerseits und dem Bildungserfolg andererseits vermitteln, nicht hinreichend spezifiziert wurden. Auf die Identifikation solcher Mechanismen zielte daher unsere theoretische Argumentation. Teilweise ist die unbefriedigende Forschungslage aber auch auf die quantitative Datenlage zurückzuführen. Viele Datensätze, mit deren Hilfe die kausalen Mechanismen sekundäranalytisch geprüft werden könnten, weisen Begrenzungen auf, was die Messungen der Religiosität oder des Bildungserfolgs angeht. Am ehesten geeignet sind die im CILS4EU-Projekt generierten Daten, die wir daher für eine exemplarische Analyse verwendet haben. Im Ergebnis zeigt unsere Analyse zur *Religionszugehörigkeit*, dass sich die Unterschiede zwischen den einzelnen konfessionellen Gruppen hinsichtlich des besuchten Schultyps unter Kontrolle der sozialen Herkunft deutlich abschwächen. Bei der Deutschnote schneiden die muslimischen Schülerinnen und Schüler dann zwar immer noch schlechter ab als diejenigen der evangelischen Kontrollgruppe ohne Migrationshintergrund. Allerdings liefern unsere Analysen keine Hinweise für das Vorliegen ethno-religiöser Diskriminierung im deutschen Schulsystem, vielmehr verschwinden die auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes fortbestehenden Nachteile unter Kontrolle der sprachlichen Kompetenzen vollständig.

Auffällig und erklärungsbedürftig bleibt allerdings der deutliche Effekt der *individuellen Religiosität* auf den Bildungserfolg, der sich in der Gruppe der evangelischen Schülerinnen und Schüler beobachten ließ. Während ähnliche Befunde für die USA bekannt sind, konnte sie für den deutschen Kontext bislang kaum festgestellt werden. Ob sich dies tatsächlich im Sinne von Max Webers Protestantismus-These auf ein spezifisch protestantisches Arbeits- und Leistungsethos zurückführen lässt, ist auf der Grundlage unserer Analysen allerdings nicht abschließend zu beantworten. Dagegen spricht, dass der Effekt auch unter Berücksichtigung einer additiven Werteskala zur Leistungsorientierung bestehen bleibt oder sich bei den Noten nur leicht abschwächt. Eine andere denkbare Erklärung schließt an die Ergebnisse von Helbig und Schneider (2014) zu Diaspora-Effekten an, wonach Protestanten in einer Minderheitensituation höhere Chancen haben, das Gymnasium zu besuchen als Mitglieder anderer Konfessionen. Ob sich die hier dargestellten Befunde unter Berücksichtigung regionaler Disparitäten reproduzieren lassen, wäre insofern nochmals zu prüfen.

Die *religiöse Partizipation* erweist sich in unseren Analysen hingegen als weitgehend irrelevant für den Bildungserfolg, abgesehen von geringen Effekten auf die Mathematiknote. Weder die in der deutschsprachigen Debatte vorherrschende These von ethno-religiösen Gemeinden als ressourcenverzehrende und integrationsfeindliche Enklaven noch die eher aus der US-Amerikanischen Forschung bekannte Annahme, dass Religionsgemeinschaften als relevante Sozialisations-, Lern- und Kontrollinstanz für den Bildungserfolg fungieren, lässt sich mit den vorliegenden Daten bestätigen. Die Bedeutung religiöser Gemeinden, Netzwerke, Vereine oder auch religiöser Schulen konnten wir allerdings anhand der vorliegenden Daten nur begrenzt

untersuchen. Dies liegt vor allem daran, dass letztlich nur ein kleiner Anteil der Zielpopulation an den Aktivitäten derartiger Vereinigungen teilnimmt (der Anteil liegt einer kürzlich durchgeführten Befragung in Baden-Württemberg zufolge bei 20 % der Türkeistämmigen, bei den anderen großen Einwanderergruppen liegt er noch deutlich niedriger, vgl. Fick et al. 2014, S. 74). Für belastbare Aussagen sind daher andere Forschungsdesigns vonnöten, als sie in der Survey-gestützten Migrations- und Bildungsforschung derzeit üblich sind.

Fasst man die Forschungslage und die hier präsentierten empirischen Befunde zusammen, so lässt sich sagen, dass die Diskussion um ethnische Bildungungleichheiten gut beraten ist, die religiösen Aspekte nicht überzubewerten. Insbesondere der bekannte Befund, wonach in Deutschland muslimische Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem weniger erfolgreich sind als christliche, suggeriert zwar auf den ersten Blick einen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und religiöser Zugehörigkeit. Allerdings hält diese intuitive Interpretation einer Überprüfung auf der Individualebene nicht stand: Weder die individuelle Religiosität noch die religiöse Partizipation scheint im Bildungssektor integrationshinderlich zu sein scheinen. Religiöse Muslime sind *ceteris paribus* weder weniger erfolgreich als religiöse Christen, noch unterscheiden sie sich nennenswert von säkularen Muslimen. Eine Replikation dieser Befunde, die strenger zwischen religiösen und ethnischen Gruppenzugehörigkeiten unterscheiden könnte, steht allerdings noch aus. Ob und, wenn ja, welche allgemeinen kulturelle Besonderheiten muslimisch geprägter Familien den niedrigeren Bildungserfolg von deren Kindern erklären können, bedarf weiterer empirischer Forschung. Dies wäre eine begrüßenswerte Gelegenheit, die Migrations- und Religionssoziologie aus der engen Fokussierung auf die (vermeintlichen) Integrationsbarrieren des Islam herauszuführen.

Danksagung Die diesem Beitrag zu Grunde liegenden Forschungsarbeiten wurden dankenswerter Weise von der Mercator Stiftung finanziell gefördert. Für wertvolle Mithilfe bei Literaturrecherchen und Datenaufarbeitung danken wir Dagmar Winkler.

Anhang

Tab. 1 Religionszugehörigkeit und Mathematiknote

	<i>n</i>	Mean	SD	95 % CI	
Evangelisch ohne MGH	833	3,03	0,0853	2,86	3,20
Katholisch ohne MGH	695	2,93	0,0658	2,80	3,06
Katholisch mit MGH	581	3,13	0,0636	3,01	3,26
Evangelisch mit MGH	446	3,14	0,0746	3,00	3,29
Muslimisch	812	3,29	0,0636	3,17	3,41
Keine Religion	488	3,07	0,0703	2,93	3,21
Andere Religion	182	2,98	0,0887	2,80	3,16

Quelle: CILS4EU, eigene Berechnung unter Verwendung von Samplegewichten und clusterrobusten Standardfehlern.

Tab. 2 Religionszugehörigkeit und Deutschnote

	<i>n</i>	Mean	SD	95 % CI	
Evangelisch ohne MGH	833	2,80	0,0637	2,67	2,92
Katholisch ohne MGH	695	2,91	0,0541	2,80	3,02
Katholisch mit MGH	581	2,94	0,0792	2,79	3,10
Evangelisch mit MGH	446	2,90	0,0746	2,75	3,05
Muslimisch	812	3,11	0,0677	2,97	3,24
Keine Religion	488	2,79	0,0674	2,66	2,93
Andere Religion	182	3,00	0,0705	2,86	3,14

Quelle: CILS4EU, eigene Berechnung unter Verwendung von Samplegewichten und clusterrobusten Standardfehlern.

Tab. 3 Religion und Schultyp (Gymnasium vs. andere), logistische Regression

	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Religionszugehörigkeit (Ref.: evangelisch ohne MHG)</i>						
Kath. ohne MHG	0,354* (0,146)	0,397* (0,167)	0,401* (0,169)	0,401* (0,169)	0,391* (0,165)	0,398* (0,168)
Kath. mit MGH	0,521* (0,154)	0,674 (0,226)	0,679 (0,229)	0,690 (0,237)	0,672 (0,227)	0,677 (0,229)
Evang. mit MGH	1,234 (0,208)	1,378 (0,232)	1,357 (0,228)	1,323 (0,230)	1,357 (0,233)	1,352 (0,231)
Muslimisch	0,257** (0,116)	0,481 (0,205)	0,400* (0,175)	0,427 (0,186)	0,452 (0,195)	0,399* (0,175)
Keine Religion	0,504 (0,186)	0,581 (0,219)	0,659 (0,268)	0,659 (0,270)	0,600 (0,231)	0,657 (0,267)
Andere Religion	0,452** (0,128)	0,650 (0,194)	0,590 (0,174)	0,582 (0,180)	0,616 (0,184)	0,585 (0,174)
Wichtigkeit Religion (1–4)	–	–	1,164 (0,108)	1,190 (0,110)	–	1,144 (0,100)
Gottesdienst mind. 1 × pro Monat	–	–	–	–	1,233 (0,243)	1,082 (0,200)
SES Eltern (ISEI)	–	1,038** (0,005)	1,038** (0,004)	1,038** (0,004)	1,038** (0,004)	1,038** (0,004)
<i>Schulabschluss Eltern (Ref.: ohne Abschluss)</i>						
Untere Sekundarstufe	–	1,968 (1,845)	2,024 (1,873)	2,113 (1,980)	1,995 (1,876)	2,027 (1,881)
Obere Sekundarstufe	–	3,764 (2,979)	3,845 (3,025)	3,847 (3,072)	3,792 (3,025)	3,844 (3,036)
Universität	–	8,628** (6,857)	8,670** (6,877)	8,650** (6,941)	8,656** (6,941)	8,671** (6,902)
Leistungsorientierung (Index 1–5)	–	–	–	0,732* (0,105)	–	–
Konstante	0,749 (0,301)	0,075** (0,062)	0,055** (0,046)	0,176 (0,166)	0,072** (0,061)	0,056** (0,046)
<i>n</i>	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037

Standardfehler in Klammern; Odds Ratios; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Das Nullmodell zeigt die bivariaten Zusammenhänge zwischen Religion und Schultyp. Alle übrigen Modelle kontrollieren zusätzlich für das Geschlecht. Quelle: CILS4EU, eigene Berechnung unter Verwendung von Samplegewichten und clusterrobusten Standardfehlern

Tab. 4 Religion und Mathematiknote (6–1), OLS

	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Religionszugehörigkeit (Ref.: evangelisch ohne MHG)</i>						
Kath. ohne MHG	0,162* (0,0689)	0,168* (0,0690)	0,173* (0,0684)	0,172* (0,0691)	0,152* (0,0684)	0,159* (0,0687)
Kath. mit MGH	-0,0639 (0,0689)	-0,0516 (0,0698)	-0,0523 (0,0687)	-0,0742 (0,0628)	-0,0560 (0,0693)	-0,0553 (0,0688)
Evang. mit MGH	-0,131 (0,0813)	-0,126 (0,0797)	-0,133 (0,0789)	-0,104 (0,0739)	-0,139 (0,0779)	-0,140 (0,0779)
Muslimisch	-0,181* (0,0750)	-0,138 (0,0777)	-0,263** (0,0855)	-0,313** (0,0849)	-0,209** (0,0766)	-0,270** (0,0855)
Keine Religion	-0,00967 (0,0839)	-0,0121 (0,0829)	0,0673 (0,0885)	0,0755 (0,0853)	0,0202 (0,0837)	0,0627 (0,0874)
Andere Religion	0,104 (0,139)	0,117 (0,141)	0,0444 (0,130)	0,0492 (0,135)	0,0627 (0,136)	0,0306 (0,131)
Wichtigkeit Religion (1–4)	–	–	0,099** (0,0275)	0,077** (0,0275)	–	0,064* (0,0294)
Gottesdienst mind. 1 × pro Monat	–	–	–	–	0,219** (0,0492)	0,159** (0,0506)
SES Eltern (ISEI)	–	0,001 (0,001)	0,001 (0,001)	0,001 (0,001)	0,001 (0,001)	0,001 (0,001)
<i>Schulabschluss Eltern (Ref.: ohne Abschluss)</i>						
Untere Sekundarstufe	–	0,101 (0,188)	0,111 (0,184)	0,102 (0,195)	0,107 (0,181)	0,112 (0,180)
Obere Sekundarstufe	–	0,245 (0,156)	0,256 (0,151)	0,263 (0,163)	0,253 (0,148)	0,258 (0,147)
Universität	–	0,395* (0,172)	0,396* (0,168)	0,408* (0,177)	0,400* (0,165)	0,399* (0,164)
Leistungsorientierung (Index 1–5)	–	–	–	0,307** (0,0420)	–	–
Konstante	3,892** (0,0686)	3,764** (0,176)	3,564** (0,181)	2,385** (0,223)	3,735** (0,170)	3,614** (0,178)
<i>n</i>	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037
<i>R</i> ²	0,036	0,043	0,050	0,078	0,051	0,053

Standardfehler in Klammern; beta-Werte (unstandardisiert); ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Das Nullmodell zeigt die bivariaten Zusammenhänge zwischen Religion und Mathenote, lediglich unter Kontrolle des Schultyps. Alle übrigen Modelle kontrollieren zusätzlich für das Geschlecht

Quelle: CILS4EU, eigene Berechnung unter Verwendung von Samplegewichten und clusterrobusten Standardfehlern

Tab. 5 Religion und Deutschnote (6–1), OLS

	(0)	(1)	(1b)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Religionszugehörigkeit (Ref.: evangelisch ohne MHG)</i>							
Kath. ohne MHG	–0,0131 (0,0693)	–0,0177 (0,0662)	–0,0338 (0,0626)	–0,0137 (0,0654)	–0,0140 (0,0682)	–0,0311 (0,0667)	–0,0232 (0,0658)
Kath. mit MHG	–0,0770 (0,0720)	–0,0698 (0,0709)	–0,0621 (0,0699)	–0,0705 (0,0715)	–0,0866 (0,0745)	–0,0734 (0,0711)	–0,0726 (0,0716)
Evang. mit MHG	–0,107* (0,0543)	–0,112* (0,0498)	–0,0987* (0,0492)	–0,119* (0,0524)	–0,0974 (0,0520)	–0,123* (0,0497)	–0,124* (0,0513)
Muslimisch	–0,174** (0,0604)	–0,156** (0,0529)	–0,0346 (0,0514)	–0,273** (0,0632)	–0,310** (0,0625)	–0,213** (0,0636)	–0,278** (0,0651)
Keine Religion	0,00522 (0,0635)	0,0171 (0,0611)	–0,00904 (0,0625)	0,0921 (0,0643)	0,0980 (0,0641)	0,0430 (0,0652)	0,0888 (0,0641)
Andere Religion	–0,119 (0,0974)	–0,0878 (0,0951)	–0,0414 (0,0940)	–0,157 (0,0914)	–0,153 (0,0974)	–0,132 (0,0907)	–0,166 (0,0907)
Wichtigkeit Religion (1–4)	–	–	–	0,0934** (0,0198)	0,0772** (0,0209)	–	0,0690** (0,0216)
Gottesdienst mind. 1x pro Monat	–	–	–	–	–	0,175** (0,0635)	0,111 (0,0691)
SES Eltern (ISEI)	–	0,003** (0,0010)	0,002* (0,0010)	0,003** (0,0010)	0,003** (0,0010)	0,003** (0,0010)	0,003** (0,0010)
<i>Schulabschluss Eltern (Ref.: ohne Abschluss)</i>							
Untere Sekundarstufe	–	0,302* (0,125)	0,277* (0,120)	0,312* (0,123)	0,305* (0,120)	0,307* (0,118)	0,312* (0,120)
Obere Sekundarstufe	–	0,315** (0,119)	0,251* (0,115)	0,326** (0,117)	0,332** (0,122)	0,322** (0,114)	0,328** (0,114)
Universität	–	0,334* (0,130)	0,261* (0,127)	0,334* (0,128)	0,343* (0,132)	0,338** (0,126)	0,337** (0,126)
<i>Kompetenzen</i>							
Sprachlich	–	–	0,040** (0,0058)	–	–	–	–
Kognitiv	–	–	–0,002 (0,0083)	–	–	–	–
Leistungsorientierung (Index 1–5)	–	–	–	–	0,225** (0,0461)	–	–
Konstante	3,938** (0,0712)	3,147** (0,154)	3,188** (0,147)	2,959** (0,152)	2,092** (0,252)	3,124** (0,149)	2,994** (0,149)
<i>n</i>	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037	4,037
<i>R</i> ²	0,070	0,121	0,150	0,129	0,150	0,128	0,131

Standardfehler in Klammern; beta-Werte (unstandardisiert); ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Das Nullmodell zeigt die bivariaten Zusammenhänge zwischen Religion und Deutschnote, lediglich unter Kontrolle des Schultyps. Alle übrigen Modelle kontrollieren zusätzlich für das Geschlecht

Quelle: CILS4EU, eigene Berechnung unter Verwendung von Samplegewichten und clusterrobusten Standardfehlern

Literatur

- Adida, Claire L., David Laitin und Marie-Anne Valfort. 2016. *Why Muslim Integration Fails in Christian-Heritage Societies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Alba, Richard. 2005. Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies* 28:20–49.
- Alba, Richard. 2008. Why we still need a theory of mainstream assimilation. *Migration und Integration* 48:37–56.
- Alba, Richard, Johann Handl und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46:209–237.
- Alba, Richard, Albert Raboteau und Josh DeWind. 2009. *Immigration and Religion in America: Comparative and historical perspectives*. New York: New York University Press.
- Baier, Dirk, Christian Pfeiffer, Susann Rabold, Julia Simonson und Cathleen Kappes. 2010. *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministerium des Inneren und des KFN*. Forschungsbericht Nr 109. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
- Bankston, Carl L., und Min Zhou. 1996. Religious participation, ethnic identification and adaptation of Vietnamese adolescents in an immigrant community. *The Sociological Quarterly* 36:523–534.
- Bankston, Carl L., und Min Zhou. 1998. *Growing up American. How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York: Russell Sage Foundation.
- Barrett, Brian. 2010. Religion and habitus: Exploring the relationship between religious involvement and educational outcomes and orientations among urban African American students. *Urban Education* 45:448–479.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, 323–407. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf. 2011. Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 11–36. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Birgit, und David Reimer. 2010. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Sascha O., und Ludger Wößmann. 2010. The effect of protestantism on education before the industrialization: Evidence from 1816 Prussia. *Economic Letters* 107:224.
- Behr, Harry Harun. 2008. Was hat Schule mit Allah zu tun? Anmerkungen zum statistisch erfassten Zusammenhang zwischen Religion und Bildung bei jungen muslimischen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren. In *Bertelsmann Religionsmonitor 2008: Muslimische Religiosität in Deutschland*, Hrsg. Bertelsmann Stiftung, 50–59. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Berger, Peter. 1967. *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Garden City: Anchor Books.
- Breton, Raymond. 2012. *Different gods: Integrating non-Christian minorities into a primarily Christian society*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Brettfeld, Katrin, und Peter Wetzels. 2003. Junge Muslime in Deutschland. Eine kriminologische Analyse zur Alltagsrelevanz von Religion und Zusammenhängen von individueller Religiosität mit Gewalterfahrungen, -einstellungen und -handeln. In *Islamismus. Texte zur Inneren Sicherheit*, Hrsg. Bundesministerium des Inneren, 261–316. Berlin.
- Brettfeld, Katrin, und Peter Wetzels. 2007. *Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen (Texte zur Inneren Sicherheit)*. Berlin: Bundesministerium des Inneren.
- Bruce, Steve. 2011. *Secularization: In defence of an unfashionable theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2009. *Muslimisches Leben in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Connor, Phillip. 2014. *Immigrant faith. Patterns of immigrants religion in the United States, Canada and Western Europe*. New York: University Press.

- Connor, Phillip, und Matthias Koenig. 2013. Bridges and barriers: Religion and immigrant occupational attainment across integration contexts. *International Migration Review* 47:3–38.
- Darnell, Alfred, und Darren E. Sherkat. 1997. The impact of protestant fundamentalism on educational attainment. *American Sociological Review* 62:306–315.
- Diefenbach, Heike. 2009. Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 449–473. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike. 2010a. Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 221–245. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike. 2010b. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehl, Claudia, und Patrick Fick. 2016. Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 243–286. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehl, Claudia, und Matthias Koenig. 2009. Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: Ein Befund und einige Erklärungsversuche. *Zeitschrift für Soziologie* 38:300–319.
- Diehl, Claudia, Christian Hunkler und Cornelia Kristen. 2016. *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehl, Claudia, und Matthias Koenig. 2013. God can wait. Polish and Turkish new immigrants in Germany between early adaptation and religious reorganization. *International Migration* 51:8–22.
- Döbert, Hans, Eckhard Klieme und Wendelin Sroka. 2004. *Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results*. Münster: Waxmann.
- Dollmann, Jörg, Konstanze Jacob und Frank Kalter. 2014. *Examining the diversity of youth in Europe. A classification of generations and ethnic origins using CILS4EU data (Technical Report)*. Arbeitspapiere. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Fagan, Patrick 2010. *Religious practice and educational attainment*. Washington DC: Family Research Council.
- Fick, Patrick, Thomas Wöhler, Claudia Diehl und Thomas Hinz. 2014. *Integration gelungen? Die fünf größten Zuwanderergruppen in Baden-Württemberg im Generationenvergleich. Ergebnisse einer Mehrthemenbefragung im Auftrag des Ministeriums für Integration Baden-Württemberg*. Stuttgart.
- Fleischmann, Fenella, Patrick Deboosere, Karel Neels und Karen Phaet. 2013. From ethnic capital to ethnic educational inequality: How family and co-ethnic neighbourhood resources affect second-generation attainment in Belgium. *European Sociological Review* 29:1239–1250.
- Fleischmann, Fenella. 2011. *Second-generation Muslims in European societies. Comparative perspectives on education and religion*. Dissertation, University of Leuven.
- Foner, Nancy, und Richard Alba. 2008. Immigrant religion in the U.S. and Western Europe: Bridge or barrier to inclusion? *International Migration Review* 42:360–392.
- Gebhardt, Markus, Dominique Rauch, Julia Mang, Christine Sälzer und Petra Stanat. 2013. Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Hrsg. Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Eckhard Klieme, und Olaf Köller, 275–308. Münster: Waxmann.
- Glanville, Jennifer L., David Sikkink und Edwin I. Hernández. 2008. Religious involvement and educational outcomes: The role of social capital and extracurricular participation. *The Sociological Quarterly* 49:105–138.
- Glock, Charles. 1962. On the study of religious commitment. *Religious Education* 57:98–110.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greeley, Andrew M. 1997. Coleman revisited: Religious structures as a source of social capital. *The American Behavioral Scientist* 40:587–594.
- Heath, Anthony F., Catherine Rethon und Elina Kilpi. 2008. The second generation in Western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology* 34:211–236.
- Heath, Anthony und Jean Martin. 2013. „Can Religious Affiliation Explain ‚Ethnic‘ Inequalities in the Labour Market?“. *Ethnic and Racial Studies* 36(6):1005–27.

- Helbig, Marcel, und Thorsten Schneider. 2014. *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, Kurt A., und Christoph Perleth. 2000. *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. Bis 12. Klassen. Revision. KFT 4–12+R*. Göttingen: Hogrefe.
- Hirschman, Charles. 2004. The role of religion in the origins and adaptation of immigrant groups in the United States. *International Migration Review* 38:1206–1233.
- Huber, Stefan. 2003. *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, Konstanze, und Frank Kalter. 2013. Intergenerational change in religious salience among immigrant families in four European countries. *International Migration* 51:38–56.
- Jeynes, William H. 2003. The effects of religious commitment on the academic achievement of urban and other children. *Education and Urban Society* 36:44–62.
- Johnson, Matthew C., und Robert G. Morris. 2008. The moderating effects of religiosity on the relationship between stressful life events and delinquent behavior. *Journal of Criminal Justice* 36:486–494.
- Jungbauer-Gans, Monika. 2004. Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz: Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33:375–397.
- Kalter, Frank, Nadia Granato und Cornelia Kristen. 2011. Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland. Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 275–288. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin. 2000. *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin. 2007. Zur Interdependenz von Religion und Bildung am Beispiel muslimischer Jugendlicher in Deutschland. In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Hrsg. Marius Haring, Carsten Rohlf und Christian Palentien, 81–97. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin, und Halit Öztürk. 2007. Erziehung und Aufwachsen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft. In *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Hrsg. Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke, 157–172. Opladen: Budrich.
- Keckes, Robert, und Christof Wolf. 1993. Christliche Religiosität: Konzepte, Indikatoren, Meßinstrumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 45 :270–287.
- Kivisto, Peter. 2014. *Religion and immigration: Migrant faiths in north America and western Europe*. Hoboken: Wiley.
- Klieme, Eckhard. 2010. *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Koenig, Matthias. 2011. Jenseits der Säkularisierungstheorie? Zur Auseinandersetzung mit Charles Taylor. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63:649–673.
- Kristen, Cornelia. 2002. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54:534–552.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Hrsg. Birgit Becker und David Reimer, 117–144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia, und Nadia Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7:343–366.
- Kroneberg, Clemens. 2008. Ethnic communities and school performance among the new second generation in den United States: Testing the theory of segmented assimilation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620:138–160.
- Leibold, Jürgen. 2010. Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie. Fakten zum gegenwärtigen Verhältnis genereller und spezifischer Vorurteile. In *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*, Hrsg. Gerald Schneiders, 149–158. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, Georg, Sarah Gentrup, Cornelia Kristen, Petra Stanat und Irena Kogan. 2016. Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68:89–111.
- Massengill, Rebekah Peebles. 2008. Educational attainment and cohort change among conservative protestants. *Journal for the Scientific Study of Religion* 47:545–562.

- Mayrl, Damon, und Freedom Oeur. 2009. Religion and higher education: Current knowledge and directions for future research. *Journal for the Scientific Study of Religion* 48:260–275.
- Müller, Andrea G., und Petra Stanat. 2006. Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 221–255. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mullins, Mark. 1987. The life-cycle of ethnic churches in sociological perspective. *Japanese Journal of Religious Studies* 14:321–334.
- Nauck, Bernhard. 2011. Kulturelles und soziales Kapital als Determinanten des Bildungserfolgs bei Migranten? In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 71–93. Wiesbaden: Springer VS.
- Pickel, Gert. 2010. Säkularisierung, Individualisierung oder Marktmodell? Religiosität und ihre Erklärungsfaktoren im Europäischen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62:219–246.
- Pollack, Detlef. 1995. Was ist Religion? Probleme der Definition. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 3:163–190.
- Pollack, Detlef, und Olaf Müller. 2013. *Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pollack, Detlef, und Gergely Rosta. 2015. *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut. 2006. *Immigrant America: A portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Regnerus, Mark D. 2000. Shaping school success: Religious socialization and educational outcomes in urban public schools. *Journal for the Scientific Study of Religion* 39:363–370.
- Regnerus, Mark D., und Glen Elder. 2003. Staying on track in school: Religious influences in high- and low-risk settings. *Journal for the Scientific Study of Religion* 42:633–649.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. 2016. *Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und Teilhabe im Einwanderungsland*. Berlin.
- Salikutluk, Zerrin, und Stefanie Heyne. 2014. Wer ist tatsächlich benachteiligt? Die Wirkung traditioneller Geschlechterrollen auf schulische Leistungen und elterliche Aspirationen in deutschen und türkischen Familien. *Zeitschrift für Soziologie* 43:421–440.
- Sander, William. 2010. Religious background and educational attainment: The effects of Buddhism, Islam, and Judaism. *Economics of Education Review* 29:489–494.
- Schneider, Thorsten, und Julia Dohrmann. 2015. Religion und Bildungserfolg in Westdeutschland unter besonderer Berücksichtigung von Diasporaeffekten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67:2993–320.
- Schwippert, Knut, Heike Wendt und Irmela Tarelli. 2012. Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert, 191–207. Münster: Waxmann.
- Smith, Christian. 2003. Theorizing religious effects among American adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion* 42:17–30.
- Sprietsma, Maresa. 2009. Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school. *ZEW Discussion Paper 09–074*.
- Stanat, Petra. 2009. Kultureller Hintergrund und Schulleistungen – Ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In *Kulturen der Bildung: Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Wolfgang Melzer und Rudolf Tippelt, 53–70. Dresden: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Stanat, Petra, Dominique Rauch und Michael Segeritz. 2010. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat, 200–230. Münster: Waxmann.
- Steele, Claude M., und Joshua Aronson. 1995. Stereotype threat and intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69:797–811.
- Tarelli, Irmela, Knut Schwippert und Tobias C. Stubbe. 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In *TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im inter-*

- nationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Heike Wendt, Olaf Köller und Christoph Selter, 247–267. Münster: Waxmann.
- Voas, David, und Fenella Fleischmann. 2012. Islam moves west: Religious change in the first and second generations. *Annual Review of Sociology* 38:525–546.
- Warner, Stephen R. 2007. The role of religion in the process of segmented assimilation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 612:102–115.
- Weiß, Rudolf H. 2006. CFT-20R: *Grundintelligenzskala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Wiley, Norbert F. 1967. The ethnic mobility trap and stratification theory. *Social Problems* 15:147–159.
- Worbs, Susanne, Friedrich Heckmann und Sybille Fritsch-Oppermann. 2003. Islam in Deutschland. Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration. In *Texte zur Inneren Sicherheit. Islamismus*, Hrsg. Bundesministerium des Innern, 133–220. Berlin.
- Zhou, Min. 1997. Segmented assimilation: Issues, controversies and recent research on the new second generation. *International Migration Review* 31:975–1008.
- Zhou, Min. 2014. Segmented assimilation and socio-economic integration of Chinese immigrant children in the USA. *Ethnic and Racial Studies* 37:1172–1183.
- Zolberg, Aristide R., und Long Litt Woon. 1999. Why Islam is like Spanish. Cultural incorporation in Europe and the United States. *Politics and Society* 27:5–38.

David Ohlendorf wiss. Mitarbeiter am Sozialwissenschaftliches Institut der EKD, Hannover. Forschungsgebiete: Religionssoziologie, Religion und Integration, Kirche und Zivilgesellschaft. Veröffentlichungen: Die Entstehung interethnischer Kontakte von Neuzuwanderern aus Polen und der Türkei in Deutschland – eine Frage der Religion? *Zeitschrift für Soziologie* 44, 2015.

Matthias Koenig Prof. Dr., Institut für Soziologie der Georg-August Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Religionssoziologie, soziologische Theorie, Menschenrechte. Veröffentlichungen: Religion and new immigrants' labor market entry in Western Europe. *Ethnicities* 16, 2016 (mit M. Malipaard und A. Guveli); *Religion and national identities in an enlarged Europe*. Basingstoke 2015 (hrsg. mit W. Spohn und W. Knöbl); *Religion und Gesellschaft. Sonderheft 53 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden 2013 (hrsg. mit C. Wolf).

Claudia Diehl Prof. Dr., Fachbereich Geschichte und Soziologie der Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Migrations- und Integrationsprozesse, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung. Veröffentlichungen: *Starting out: New migrants' socio-cultural integration trajectories in four European destinations. Ethnicities Special Issue* 16, 2016 (hrsg. mit M. Lubbers, L. Platt und P. Mühlau); *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden 2016 (mit C. Hunkler und C. Kristen); Turning back to Turkey – or turning the back on Germany? Remigration intentions and behavior of Turkish immigrants in Germany between 1984 and 2011. *Zeitschrift für Soziologie* 44, 2015 (mit E. Liebau).