

Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen - Benachteiligung aus (Bildungs-) politischen Ursachen?

Fereidooni, Karim

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fereidooni, K. (2012). Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen - Benachteiligung aus (Bildungs-) politischen Ursachen? *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 61(3), 363-371. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96470-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (Bildungs-)politischen Ursachen?

Karim Fereidooni



Karim Fereidooni promoviert an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und arbeitet als Lehrer für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften in NRW. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Diskriminierungsmechanismen im Schulwesen; Interkulturelles Lernen.

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wird zunächst dargestellt, welche unterschiedlichen bildungspolitischen Ansätze im Verlauf der Beschulungshistorie allochthoner SchülerInnen im deutschen Schulwesen Anwendung fanden. Zunächst wird die Entwicklung ab Anfang der 1970er Jahre bis zur Gegenwart phasiert dargestellt, bevor der Frage nachgegangen wird, ob die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen auf (bildungs-)politische Ursachen zurückzuführen ist.

Seit Beginn der Beschulung von Schülern nicht-deutscher Herkunft in der BRD Anfang der 1970er Jahre wurden unterschiedliche bildungspolitische Strategien verfolgt, um eine möglichst bedarfsgerechte schulische Förderung zu ermöglichen. Im Folgenden werden die verschiedenen Konzeptionen vorgestellt. Die schematische Darstellung dieser Bildungsentwürfe und ihre exakte zeitliche Klassifizierung sollen nicht den Eindruck erwecken, dass mit der Einführung einer neuen Bildungskonzeption die vorherigen Strategien in der Praxis keine Gültigkeit mehr besaßen. Vielmehr ist es zur gleichzeitigen Anwendung verschiedener Strategien gekommen.

Da die Bildungspolitik der Bundesländer prinzipiell autonom und souverän gestaltet werden kann und die bildungspolitische Grundorientierung maßgeblich von den Parteien in den Länderparlamenten abhängt, ist es dabei in der Praxis zu Unterschieden zwischen den Ländern gekommen. Die systematische Darstellungsweise in Phasen dient lediglich der besseren Unterscheidbarkeit der verschiedenen Konzepte.

In diesem Aufsatz werden zunächst die unterschiedlichen bildungspolitischen Ansätze dargestellt, bevor der Frage nachgegangen wird, ob die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen auf (bildungs-)politische Ursachen zurückzuführen ist.

Bildungspolitik =
Ländersache

1. Eingliederung durch Segregation: Die Erste Phase

Der Anwerbestopp für Arbeitsmigranten 1973, der den Familiennachzug von Ehepartnern und Kindern in die Bundesrepublik zur Folge hatte, markiert den Beginn der Beschulung von Kindern nicht-deutscher Herkunft im deutschen Bildungssystem. Anfangs waren die politisch Verantwortlichen bestrebt, den Kindern und Jugendlichen die sprachlichen und kulturellen Eigenheiten ihrer Heimatländer zu vermitteln. Aus diesem Grund wurden Kinder gleicher Nationalität in Klassen zusammengefasst und getrennt von deutschen Kindern in ihren Muttersprachen unterrichtet. Bildungspolitiker rechtfertigten diese schulische Separation mit der Wahrung der Rückkehroption der Kinder in das heimatische Gesellschafts- und Schulsystem. Die Bildungspolitik wurde von der Ausländerpolitik dominiert, die wiederum an dem Grundsatz des Anwerbestopps und der zeitlichen Befristung des Aufenthalts der migrantischen Erwerbsbevölkerung ausgerichtet war.

Rückkehroption

dauerhafte
Einwanderung

Im Laufe der Zeit wurde jedoch deutlich, dass in den meisten Fällen aus dem befristeten Aufenthalt eine dauerhafte Einwanderung geworden war. Zwischen den Jahren 1973 und 1979 fand folgende strukturelle Diversifizierung der Zusammensetzung der allochthonen deutschen Bevölkerung statt: Die Zahl der Erwerbstätigen sank von 2,6 Millionen auf 1,8 Millionen. Gleichzeitig blieb die Gesamtzahl der in Deutschland wohnenden Ausländer konstant und stieg ab dem Jahr 1979 deutlich an. Der Grund hierfür lag darin, dass ab 1973 die Anzahl der Frauen und Kinder erheblich zunahm, so dass im Jahr 1974 die Ausländerquote der Wohnbevölkerung bei 6,7 Prozent lag, aber 17,3 Prozent der Neugeborenen in Deutschland Kinder mit Migrationshintergrund waren (Herbert 2003: 232). Im Zeitraum von 1973 bis 1979 stieg die Anzahl allochthoner SchülerInnen um das Anderthalbfache von 309.059 auf 561.613 an (Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2009). Die Ausländer- und Bildungspolitiken einiger Bundesländer reagierten auf den demographischen Wandel der Schülerschaft mit der Aufgabe ihrer vormaligen Beschulungskonzeption. Die sogenannten National- oder Übergangsklassen wurden von manchen Bundesländern schon nach kurzer Zeit (z. B. Nordrhein-Westfalen), von anderen Bundesländern erst nach über einem Jahrzehnt (z. B. Bayern), u. a. aufgrund ihrer segregierenden Wirkung aufgegeben. Die politisch Verantwortlichen mussten feststellen, dass ihre Maßnahmen sowohl wegen der Veränderung des Migrationsverlaufs als auch aufgrund der negativen Auswirkungen auf allochthone SchülerInnen wie z. B. „Ausschluss aus der Regelklasse, längere Schulzeiten, höhere Wahrscheinlichkeit des Sonderschulbesuchs“ (Diefenbach 2007: 126) und mangelnde Sprachkenntnisse, obsolet geworden waren. Die Rückkehroption wurde von den meisten Migranten nicht in Betracht gezogen, sodass die vorrangigen gesellschafts- und bildungspolitischen Ziele nicht mehr nur die zeitweilige, sondern die dauerhafte Integration der SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft in das deutsche Bildungssystem gewährleisten mussten. Zudem hatten Teile dieser SchülerInnen aufgrund des vollständigen Unterrichts in ihren Muttersprachen große Defizite in der deutschen Sprache.

Defizite in der
deutschen Sprache

Der Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund war zu dieser Zeit wesentlich geringer als der von Kindern ohne Migrationshintergrund, was sich u. a. den zertifizierten Bildungsabschlüssen entnehmen lässt: Im Jahr 1980 verließen 10 Prozent deutschstämmiger Schulabgänger (Solga 2002: 6), aber 19,2 Prozent nicht-deutschstämmiger Schüler die Schule nach der zehnten Klasse ohne jeglichen Schulabschluss (Jacobs 1982: 8). Außerdem spiegelt sich der mangelnde Schulerfolg allochthoner SchülerInnen in den rückläufigen Zahlen des Gymnasialbesuches wider. Während dieser Wert im Jahr 1970 bei 7,8 Prozent lag, wurde er 1981 mit 6,3 Prozent beziffert (Jacobs 1982: 9). Von diesen statistischen Ergebnissen lassen sich die Leistungsdefizite von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber deutschstämmigen Schülern sowie ihr fehlender schulischer Fortschritt ablesen. Die Ergebnisse der Erhebungen wurden zum Anlass genommen, um eine Veränderung der bildungspolitischen Konzeption einzuleiten.

Die politischen Ursachen der Bildungsbenachteiligung

Das Festhalten an der rechtlichen Rückkehroption für Arbeitsmigranten markiert eine wichtige politische Ursache für die vergleichsweise schlechte schulische Performanz ihrer Kinder. Zwar hatte sich seit dem Anwerbestopp die Bereitschaft der Migranten, sich dauerhaft in der BRD niederzulassen, in der Bevölkerungs- und Aufenthaltsstatistik abgezeichnet, und das Nachholen der Kinder konnte als Ausdruck einer stärkeren Bleibemotivation gesehen werden. Jedoch stand die Ausländerpolitik, die die Bildungspolitik unmittelbar beeinflusste, unter der Ägide der „Integration auf Zeit“. Allochthone Kinder sollten sich nicht vollständig in die deutsche Gesellschaft bzw. in das deutsche Bildungssystem integrieren. Ihre (zeitweilige) Beschulung in den Muttersprachen ist die schulische Ausdrucksform einer Migrationspolitik, die eine befristete Integration in das deutsche Schulsystem und die spätere Rückgliederung in das „heimatliche“ Schulsystem zum Ziel hatte.

Integration auf Zeit

2. Eingliederung durch Assimilation: Die zweite Phase

Ende der 1970er Jahre waren Bildungsforscher der Ansicht, die sprachliche und kulturelle Heterogenität allochthoner Kinder mit Hilfe von kompensatorischen Bildungsmaßnahmen beheben zu müssen, um das Ziel ihrer Eingliederung und Anpassung in das deutsche Bildungssystem zu erreichen. Diese sogenannte Ausländerpädagogik der späten 1970er Jahre war geprägt von einer Defizit-Sichtweise auf Kinder mit Migrationshintergrund, da deren besondere sprachlichen und kulturellen Ressourcen gegenüber denen deutscher SchülerInnen als nicht förderungswürdig und vielmehr als integrationshemmend betrachtet wurden. Im Zeitraum von 1979-1985 stieg die Anzahl allochthoner Schüler um weitere 110.000 an, so dass im Jahr 1985 insgesamt 666.960 Schüler nicht-deutscher Herkunft im deutschen Bildungssystem unterrichtet wurden.

kompensatorische
Bildungsmaß-
nahmen

Angesichts dieser Entwicklung wurde die einseitige Beschulung von Kindern nicht-deutscher Herkunft in ihren Muttersprachen zugunsten einer Doppelstrategie sprachlicher Förderung aufgegeben. Diese sah die Einrichtung des neuen Faches „Deutsch als Zweitsprache“ vor. Bildungspolitiker und -forscher waren der Ansicht, die intensive Sprachförderung sei das richtige Mittel, um allochthonen Kindern zum Schulerfolg zu verhelfen. Jedoch fand eine inhaltliche wie methodische Vernetzung zwischen Mutter- und Zweitsprache nicht statt, weil u. a. die Schulstruktur die Einbeziehung der Muttersprache in den Regelunterricht – aufgrund des monolingualen Habitus – nicht vorsah. Die Folge war die voneinander isolierte Vermittlung von Mutter- und Zweitsprache. Somit blieben bestehende muttersprachliche Ressourcen der nicht-deutschstämmigen Kinder weitgehend ungenutzt.

Trotz der heterogenen Schülerschaft war die Bildungskonzeption auf eine homogene, deutschsprachige Schülerschaft ausgerichtet. Deshalb hat sich die Umstellung der Bildungsstrategie auf eine verstärkte Förderung in Deutsch als Zweitsprache nicht positiv auf den Schulerfolg von Schülern nicht-deutscher Herkunft ausgewirkt, was sich anhand folgender Daten belegen lässt: Im Zeitraum von 1985 bis 1991 vergrößerte sich die Anzahl allochthoner Schüler um mehr als das Doppelte. Bei einer Gesamtzahl von 1.338.972 Millionen Schülern nicht-deutscher Herkunft an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1991/1992 (Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2009) stieg der Anteil von Schülern, die die Schule ohne Abschluss verließen, auf 20,9 Prozent (Hormel 2007: 92). Bei deutschstämmigen Kindern betrug der Vergleichswert 6,7 Prozent (Hormel 2007: 92). Der Anteil der Abiturienten ausländischer Herkunft stieg im Schuljahr 1991/1992 geringfügig und erreichte einen Wert von 7,8 Prozent (Hormel 2007: 92), so viel wie 1970. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund betrug dieser Wert im Schuljahr 1991/1992 25,8 Prozent. Zwar ist eine geringfügige Transformation in der Schulformverteilung von Kindern mit Migrationshintergrund im Zeitraum von 1981 bis 1991/1992 zu erkennen. Dennoch gelang es weder, deren schulische Kompetenzen an den Leistungsstand von Kindern ohne Migrationshintergrund anzugleichen, noch eine wirkliche Steigerung ihres Schulerfolgs zu erzielen.

Die Abstände zwischen dem Schulerfolg allochthoner SchülerInnen und dem der deutschstämmigen SchülerInnen blieben über die vielen Jahre konstant, weil u.a. institutionelle schulische Rahmenbedingungen die speziellen Förderbedürfnisse und Potenziale allochthoner Schüler nicht berücksichtigten. Auch die zweite Phase der bildungspolitischen Konzeption führte somit zu keinem umfassenden Schulerfolg. Deshalb wurde ab Mitte der 1980er Jahre ein abermaliger Wandel in der bildungspolitischen Konzeption vollzogen, obwohl Untersuchungen über die Beschulungspraxis einiger Bundesländer ergeben hatten, dass „die ausländerpädagogische Phase der Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien (...) in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre noch immer nicht als abgeschlossen gelten konnte“ (Diefenbach 2007: 146).

Die politischen Ursachen der Bildungsbenachteiligung

Anfang der 1980er Jahre wurden die meisten der zu beschulenden allochthonen Kinder in der Bundesrepublik Deutschland geboren, und jeder zehnte Arbeitnehmer in Deutschland war Migrant. Zudem lebten fast 60 Prozent der Migranten über zehn Jahre, 35 Prozent mindestens 15 Jahre sowie 16 Prozent seit 20 und mehr Jahren in Deutschland, sodass man ihre Niederlassung als abgeschlossen bezeichnen konnte. Der größte Teil der Migranten sah sich mithin längst als Teil der deutschen Bevölkerung und hatte keinerlei Rückkehrpläne. Dennoch erkannte die Bundesregierung die faktische Einwanderung in die BRD nicht als solche an. Stattdessen versuchte sie, mithilfe von Rückkehrprämien die Anzahl der Migranten zu reduzieren. Die propagierte Integrationspolitik, die die Einwanderer nach Jahrzehnten noch immer als Gäste betrachtete, war eine Teilursache für die schulische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Der politische Unwille der Bundesregierung, die faktische Einwanderung in die BRD als solche zu benennen, als Konsequenz daraus die Rückkehroption als Teil der Migrationspolitik aufzugeben und stattdessen integrations- und bildungspolitische Reformmaßnahmen zu initiieren, korrespondierte mit der Beibehaltung der schulischen Rahmenbedingungen. Letztere waren auf eine (fiktive) homogene Schülerschaft ausgerichtet, obwohl die Heterogenisierung der Schülerschaft längst Wirklichkeit geworden war. Die Überbetonung von Segregationsstrategien durch die Bundesregierung in der Integrationspolitik ging in der Bildungspolitik mit der defizitären Sichtweise auf nicht-deutschstämmige Schüler einher. Die Vorstellung von der (vermeintlich) homogenen deutschen Gesellschaft stützte den monolingualen Habitus des bundesdeutschen Schulsystems mit isolierter Sprachvermittlung und Intensivierung der Deutschstunden. Der kompensatorische Gedanke der Ausländerpädagogik, nach dem allochthone Kinder möglichst umgehend in das einsprachige bundesdeutsche Schulsystem integriert werden und zugleich ihre Rückkehrfähigkeit beibehalten sollten, blieb bis in die 1990er Jahre der Kern deutscher Bildungspolitik.

Integrationspolitik

Segregationsstrategien

3. Interkulturelle Pädagogik: Die dritte Phase

Ab Mitte der 1980er Jahre kam es zu einem weiteren Paradigmenwechsel in der Bildungsforschung: Die Ausländerpädagogik wurde in der Fachwissenschaft durch die interkulturelle Pädagogik abgelöst. Einige Jahre später wurden auch in der Praxis Veränderungen im Bildungssystem angestrebt. Nun wurde der muttersprachliche Unterricht nicht mehr mit dem Rückkehrgedanken begründet, und erstmalig hatten sich „die Länder der BRD darauf verständigt, interkulturelle Aspekte nicht als Zusatzaufgabe, sondern als Zielsetzung von allgemeiner Bedeutung im Bildungsprozess zu etablieren“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003: 74). Demnach sollte die isolierte Vermittlung der Muttersprache zugunsten ihrer integrierten Vermittlung im Regelunterricht aufgegeben werden. Außerdem sollten struktu-

interkulturelle Aspekte als Zielsetzung

Zwei- oder
Mehrsprachigkeit
als Ressource

relle und inhaltliche Veränderungsprozesse im Bildungswesen dafür sorgen, die „individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern als Ressource zu verstehen und zu fördern“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003: 68). Der etablierte Fremdsprachenkanon sollte durch die Hinzunahme von Muttersprachen der in der BRD lebenden Migranten komplettiert werden. Die Heterogenität von Kindern nicht-deutscher Herkunft wurde, zumindest in der Theorie, nicht mehr als Problem, sondern als Bereicherung angesehen, und Adressaten der interkulturellen Pädagogik sollten alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft sein.

Leider konnten jedoch die meisten dieser Vorsätze nicht in die Realität umgesetzt werden, weil die bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht verändert wurden. Weder der monolinguale Habitus, noch das Streben des deutschen Bildungssystems nach Homogenisierung und Selektion sind reformiert worden. Nach wie vor wurde der muttersprachliche Unterricht isoliert von der deutschen Sprache vermittelt.

Die Politischen Ursachen der Bildungsbenachteiligung

Im Verlauf der 1990er Jahre wurden zwar grundlegende Änderungen der schulischen Rahmenbedingung angedacht und theoretisch in Aussicht gestellt, aber ihre Umsetzung in die Praxis wurde nicht vorangetrieben. Eine Ursache hierfür ist das Fehlen von „advocacy coalitions“, die in der Lage gewesen wären, den Policy-Output zu Gunsten der Reformbemühungen zu verändern. Zwar hatte sich seit den 1970er Jahren der Anteil derjenigen allochthonen SchülerInnen, die einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss erreichten erhöht, zugleich aber stagnierte die Zahl nicht-deutschstämmiger Schüler, die nur zu einem Hauptschulabschluss gelangten. Außerdem waren allochthone Schüler im gleichen Zeitraum an Schulen für Lernbehinderte überrepräsentiert, wohingegen der Anteil von deutschstämmigen Schülern kontinuierlich gesunken war.

4. PISA, IGLU & Co: Die vierte Phase

Seit dem Jahr 2000 werden von der OECD kontinuierlich Evaluationen im Bildungsbereich durchgeführt. Die Kompetenzvergleichsuntersuchungen, die u.a. die Leistungsunterschiede zwischen deutschstämmigen und nicht-deutschstämmigen Schülern dokumentieren, platzieren das Thema der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Fokus der (Fach)Öffentlichkeit. Seitdem erhalten Bildungsforscher zunehmend mehr Aufmerksamkeit. Damit einhergehend werden vielfältige pädagogische Maßnahmen und große finanzielle Ressourcen vor allem in Bezug auf die Erforschung von Bildungsungleichheit eingesetzt. Zunehmend geraten dabei die etablierten schulischen Strukturen – beispielsweise die elementarpädagogische Erziehung, die Dreigliedrigkeit des Schulsystems und die Dauer der (gemeinsamen) Schulzeit – in das Zentrum der Reformbemühungen – eine Reaktion auf die schlechten Kompetenzen allochthoner SchülerInnen im deutschen Schulsystem im Vergleich

Bildungsungleichheit

zu allochthonen SchülerInnen in anderen Ländern (Vgl. OECD 2007). Aus den partiellen bildungspolitischen Reformbemühungen der Vergangenheit, die die Strukturen und Handlungslogiken der Schule weitgehend außerhalb der Betrachtung ließen, hat sich die Einsicht entwickelt, dass eine Neugestaltung des gesamten Bildungssystems erforderlich ist.

Die politischen Ursachen der Bildungsbenachteiligung

Inzwischen hat die Beseitigung von Leistungsdiskrepanzen unterschiedlicher Schülergruppen innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft und des damit zusammenhängenden Bildungs(miss)erfolgs oberste Priorität auf der politischen Agenda der Bundesregierung bzw. der jeweiligen Landesregierungen. Bildung im Allgemeinen und Bildungsbenachteiligung im Speziellen sind zu zentralen Politikfeldern geworden. Politiker sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene haben die Dringlichkeit dieses Themas realisiert. Die verstärkte Einbürgerung von Migranten, die Einsicht, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, der demographische Wandel und der daraus resultierende Fachkräftemangel erzeugen politischen Druck auf die Verantwortlichen, der notwendig ist, um eine grundlegende Reform des deutschen Bildungssystems voranzutreiben. Außerdem haben Politiker die Gruppe der Migranten in Folge der gestiegenen Einbürgerungszahlen als Wählergruppe bzw. als wahlbeeinflussende Klientel entdeckt. Somit steigt der politische Druck auf die Verantwortlichen, institutionell begründeten Benachteiligungen mithilfe von Reformmaßnahmen entgegenzuwirken.

verstärkte
Einbürgerung

Fazit

Weder die muttersprachliche Unterrichtung allochthoner SchülerInnen in der ersten Phase der Beschulungshistorie noch die kompensatorischen Bildungsmaßnahmen in der zweiten haben zur Angleichung ihrer Bildungsperformanz an die der bildungserfolgreichen autochthonen SchülerInnen geführt. Erfolgversprechender für den Schulerfolg sind Maßnahmen, die auf gleichzeitige Förderung der Erstsprache (die häufig nicht die deutsche Sprache ist) und der Zweitsprache (die häufig die deutsche Sprache ist) abzielen, weil bestehende Kompetenzen der SchülerInnen für das Erlernen weiterer Fertigkeiten genutzt werden können. In diesem Zusammenhang weisen Studien auf positive Auswirkungen auf die Spracherwerbskompetenz zweisprachiger Kinder hin (Vgl. Roth/Britz 2006).

Spracherwerbs-
kompetenz
zweisprachiger
Kinder

Positive Auswirkungen besonders auf die Bildungsperformanz von Kindern mit Migrationshintergrund haben jene pädagogischen Maßnahmen, die auf Unterstützung und weniger auf Selektion zielen. Beispielsweise ist das Risiko nicht in die nächst höhere Klasse versetzt zu werden, bei allochthonen Grundschulkindern der ersten bis zur dritten Klasse viermal höher als bei autochthonen Kindern (Vgl. Gomolla 2006). Unterstützungsleistungen in Form der Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit sowie der schulischen Anerkennung

des Bildungswertes der Muttersprachen und des damit einhergehenden Bekenntnisses zur multilingualen schulischen und gesellschaftlichen Realität sind wichtige Maßnahmen für den Schulerfolg von Migranten.

Schichtzugehörigkeit
und Bildungserfolg

Ein weiteres Handlungsfeld markiert die Kovarianz zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungserfolg, die eine aktuelle Studie belegt (Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung 14.12.2011); je höher der familiäre soziale Status der SchülerInnen ist, desto besser fallen ihre Schulnoten aus. Dieses Untersuchungsergebnis korrespondiert mit einer Studie aus dem Jahre 2009, die zusätzlich die familiäre Bildungstradition mit einbezieht, wonach „Kinder mit der Durchschnittsnote 2,0 aus der niedrigsten Bildungs- und Einkommensgruppe nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 76 Prozent eine Gymnasialempfehlung erhalten, stammen sie aus der höchsten Bildungs- und Einkommensgruppe, erhalten sie eine solche nahezu durchgängig, nämlich zu 97 Prozent“ (Bühler-Niederberger 2009: 4). In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund überproportional von Kinderarmut betroffen sind, könnte dieser Befund eine Erklärung dafür sein, weshalb die Anzahl deutschstämmiger Kinder, die von der Primarstufe auf ein Gymnasium wechseln, nahezu dreimal so hoch ist wie die der allochthonen Kinder, wohingegen der Anteil allochthoner Kinder an Förderschulen im Vergleich zu autochthonen SchülerInnen überproportional ist. Dass aber der mangelnde Schulerfolg allochthoner SchülerInnen vornehmlich auf ihren sozialen Status zurückgeführt wird und einige Forscher spezifische Prozesse der Diskriminierung allochthoner SchülerInnen negieren und deren Schulmisserfolg mit dem mangelnden schulischen Erfolg autochthoner Kinder desselben sozialen Status gleichsetzen bzw. vornehmlich mit „Mechanismen der Schichtreproduktion“ (Rössel 2010: 484. Vgl. Dollmann 2010) erklären, stellt eine Verkürzung der Ursachenanalyse dar.

Kinderarmut

Bei einer solchen Argumentationsweise bleiben Forschungsleistungen unbeachtet, die belegen, dass allochthone SchülerInnen trotz gleicher Leistungen und vergleichbarem sozialen Hintergrund seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als deutschstämmige Kinder (Vgl. Geißler 2005). Des weiteren konstatiert die OECD, dass sich die Kompetenzunterschiede zwischen Migrantenkindern und deutschstämmigen Kindern bezüglich ihrer mathematischen Kompetenz zwar von 85 auf 46 Punkte fast halbieren, wenn die Testergebnisse um den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler bereinigt würden (Vgl. OECD 2007). Jedoch bliebe auch weiterhin ein Kompetenzrückstand allochthoner gegenüber autochthonen SchülerInnen bestehen, der fast den Lehrplaninhalt eines ganzen Schuljahres umfasst, obwohl beide Schülergruppen mehrheitlich ihr gesamtes Schülerleben in Deutschland verbracht haben.

Gymnasial-
empfehlung

Deswegen ist anzunehmen, dass weitere Ursachen für den mangelnden schulischen Erfolg allochthoner SchülerInnen wie beispielsweise der unsichere Aufenthaltsstatus einiger Migrantengruppen (Vgl. Söhn 2011), sowie spezifische institutionelle Diskriminierungsmechanismen (Fereidooni 2011), kumulativ verantwortlich sind. Diese müssen auf (bildungs-)politischer Ebene beseitigt werden.

Literatur

- Bühler-Niederberger, Doris (2009): Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 17/2009, S. 3–8.
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, Jörg (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancengleichheit im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger und Heike Kahler (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim: Juventa, S. 71–100.
- Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2006): Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Handlungsbedarf und Strategien. In: Dieselbe. Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele, Münster: Waxmann, S. 31-55.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (14.12.2011): Arbeiterkinder klar benachteiligt. Studie belegt schlechtere Noten bei gleicher Leistung.
- Herbert, Ulrich (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hormel, Ulrike und Scherr, Albert (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-310.
- Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacobs, Hildegard (1982): Ein- und Beschulungsmodelle für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland, München: DJI-Verlag.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: (Stand: 1. 03. 2009), <http://www.mpibberlin.mpg.de/de/forschung/bag/projekte/sekundaerdaten/Datensatze/S1.xls>.
- OECD (Hrsg.) (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Roth, Hans-Joachim und Britz, Lisa (2006): Bilinguale Erziehung und Sprachförderung im Elementarbereich. Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie aus Köln. In: Migration und Soziale Arbeit, 28. Jg. (3), S. 291-296.
- Rössel, Jörg (2010): Ethnische Ungleichheit. Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft oder Reproduktion der geschichteten Sozialstruktur? In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP) 59. Jg. (4), S. 475-486.
- Solga, Heike (2002): Ohne Schulabschluss – und was dann? Bildungs- und Berufseinstiegsbiographien westdeutscher Jugendlicher ohne Schulabschluss, geboren zwischen 1930 und 1971. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Selbständige Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“, Working Paper 2/2002, Berlin.
- Söhn, Janina (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.