



Ada-Lovelace-Projekt Schriftenreihe

2. Jahrgang, Heft 1

Sonja Weber-Menges

Junge Migrantinnen auf dem Weg zum Studium -
doppelt benachteiligt

*„Was ich will,
das kann ich!“*



Inhalt

Vorwort	Seite 3
Abbildungsverzeichnis	Seite 4
1. Der Ausgangsbefund	Seite 5
2. Merkmale der Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem	Seite 6
2.1. Nachteile in der Leistungsentwicklung	Seite 6
2.2. Nachteile in der Bildungsbeteiligung	Seite 6
2.3. Unterschiede nach Staatsangehörigkeit	Seite 7
3. Die doppelte Benachteiligung	Seite 7
3.1. Die beiden Stränge	Seite 8
3.2. Der schichtspezifische Strang	Seite 9
3.2.1. Ursachenkomplex Familie/Sozialisation	Seite 10
3.2.2. Ursachenkomplex Schule	Seite 10
3.3. Der migrationspezifische Strang	Seite 12
3.3.1. Ursachenkomplex deutsche Sprachkenntnisse	Seite 12
3.3.2. Ursachenkomplex Familie/Kultur	Seite 13
3.3.3. Ursachen komplex Schule/Institutionelle Diskriminierungen	Seite 13
4. Was tun?	Seite 14
4.1. Behutsame Perestroika des Bildungssystems „von unten“	Seite 14
4.2. Fördern statt Auslesen	Seite 15
Literatur	Seite 16



Vorwort

Liebe Leser/innen,

die Ergebnisse der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 haben dem deutschen Bildungssystem gleich in mehrerer Hinsicht ein schlechtes Zeugnis ausgestellt. Deutsche Schüler/innen im Alter von 15 Jahren schnitten in den erhobenen Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich nur mäßig oder gar unterdurchschnittlich ab. Der Anteil der Schüler/innen mit dramatischen Defiziten war vergleichsweise hoch, der mit weit überdurchschnittlichen Kompetenzen vergleichsweise niedrig.

Während diese – gemessen an dem bisher ungebrochenen deutschen Selbstwertgefühl Deutschlands als Bildungsnation enttäuschenden – Ergebnisse sofort zu regen Aktivitäten im Schulsystem und zu heftigen bildungsideologischen Disputen führten, geriet ein drittes Defizit, das sich in den PISA -Ergebnissen und auch in denen anderer Schulleistungsvergleichsstudien offenbarte, erst nach und nach in den Fokus der öffentlichen Diskussion: Deutschland war und ist noch immer eines der Länder, in denen die soziale Herkunft einen besonders großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist deutlich ungünstiger als in anderen Ländern mit vergleichbarem Anteil an Migranten. Der Anteil solcher Jugendlicher, der die Schule ohne Abschluss verlässt, ist deutlich höher als der unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung, bleiben häufiger sitzen, machen seltener Abitur und der Anteil von Studierenden aus der Population mit Migrationshintergrund ist kleiner als der entsprechende Anteil bei Nichtmigranten. Interessan-

terweise zeigen sich die gleichen Defizite auch bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern ohne Migrationshintergrund. Die sozioökonomische Lage des Elternhauses hat für Bildungsbenachteiligung nach Aussage des deutschen PISA - Konsortiums sogar die größte Erklärungsrelevanz von allen in Frage kommenden und in der Studie betrachteten Faktoren.

Sonja Weber- Menges zeigt nun in dieser Ausgabe der ALP - Schriftenreihe, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund von den Schwächen des deutschen Bildungssystems in doppelter Hinsicht betroffen sind: Schichtspezifische Benachteiligung geht bei ihnen häufig einher mit den Schwierigkeiten, die der Migrationsstatus per se schon mit sich bringt. Dadurch entsteht die Gefahr einer doppelten Benachteiligung mit entsprechend schlechten Bildungsergebnissen. Ein struktureller Umbau des deutschen Bildungssystems und die Etablierung einer bisher vernachlässigten Kultur des Förderns an deutschen Schulen könnten ein Ausweg aus der Misere sein.

Frau Dr. Weber Menges hat diesen Beitrag als Vortrag auf der 3. ALP-Herbsttagung am Campus Koblenz gehalten. Diese trug den Titel „Vielfalt in Bildung – Wege für junge Migrantinnen zu Studium und Ausbildung“ und diente als Auftaktveranstaltung für den 2011 im ALP neu etablierten Projekt - Zweig „Diversity“. Er richtet sich insbesondere an Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Familien. Ihre Ausführungen zeigen, dass mit „Diversity“ offensichtlich ein wichtiger und richtiger Weg eingeschlagen wurde.

Claudia Quaiser-Pohl, Elisabeth Sander, Martina Endepohls-Ulpe
APRIL 2012



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studierende im Erststudium nach Migrationsstatus (in %)

Seite 5

Abbildung 2: Der leistungsunabhängige soziale und ethnische Filter

Seite 9



1. Der Ausgangsbefund

Junge Migrantinnen sind hinsichtlich ihrer Studienchancen stark benachteiligt. Im Rahmen der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks konnte

gezeigt werden, dass lediglich 11% aller Studierenden im Erststudium im Jahr 2009 über einen Migrationshintergrund verfügten (BMBF, 2009, S. 7).

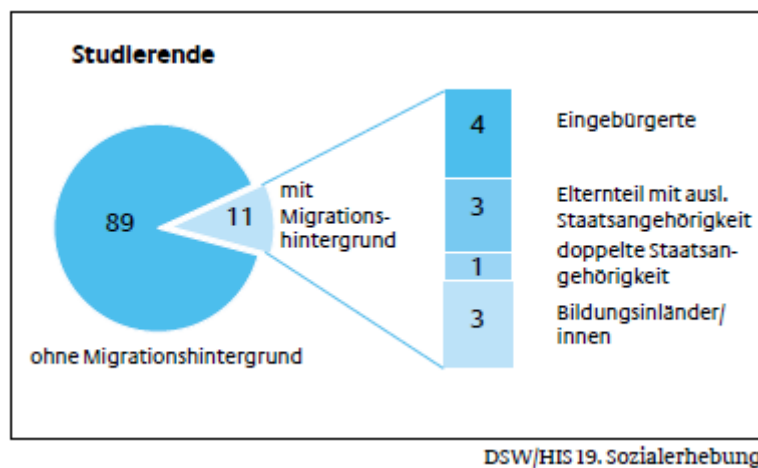


Abbildung 1 Studierende im Erststudium nach Migrationsstatus (in %) DSW/HIS 19. Sozialerhebung

Abbildung 1 zeigt: Migrantenkinder sind an deutschen Universitäten deutlich unterrepräsentiert.

Im Wintersemester 2006/2007 studierten 16,5% aller 20- bis 30-jährigen männlichen und 15,4% der gleichaltrigen weiblichen Deutschen, jedoch nur 3,5% der 20- bis 30-jährigen männlichen und 2,8% der gleichaltrigen weiblichen Ausländer waren im Wintersemester 2006/2007 an einer deutschen (Fach-) Hochschule oder Universität eingeschrieben (Siegert, 2009, S. 49ff). Auffallend ist es dabei, dass im Vergleich zu männlichen Studierenden mit Migrationshintergrund deutlich weniger Migrantinnen ein Studium in einem MINT-Fach beginnen. Hinsichtlich der Studienbeteiligung hingegen sind geschlechtsspezifische Unterschiede zwar noch vorhanden, jedoch eher gering. Die Benachteiligung junger Migrantinnen auf dem Weg zum Studium ist daher weniger auf geschlechtsspezifische Gründe zurückzuführen, sondern darauf, dass Migranten allgemein an deutschen Hochschulen und Universitäten deutlich unterrepräsentiert sind.

Diese Tatsache ist jedoch nicht Ausdruck einer geringeren Studienbereitschaft von Migranten, denn Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nehmen im Gegenteil sogar häufiger ein Studium auf als Studienberechtigte ohne Migrationshintergrund. Vielmehr ist dies eine Folge bereits in den vorangegangenen Bildungsstufen stattgefundener Selektionsprozesse, denn weibliche und auch männliche Migrantenkinder haben es im deutschen Bildungssystem besonders schwer.

Unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern stammte im Jahr 2006 jedes fünfte aus einer Zuwandererfamilie. Unter den Viertklässlern ist heute bereits jedes vierte und bei den Kindern unter fünf Jahren schon jedes dritte ein Migrantenkind (Bos, 2007, S. 254; Walter & Taskinen, 2007, S. 346; Statistisches Bundesamt, 2008, S. 60).¹ Gleiche Bildungschancen im schulischen Bereich sind für sie jedoch nicht nur ein Schlüssel zur Integration, sondern auch später für den Zugang zu den Universitäten, denn wer im deutschen Schulsystem nicht erfolgreich ist oder scheitert, gelangt gar nicht erst dorthin.

¹ Unter einem Migrantenkind versteht man in diesem Zusammenhang nach einer weiten Definition (die auch von den PISA-Studien verwendet wird) sowohl Kinder, die in einem anderen Land geboren wurden und nach Deutschland eingewandert sind, als auch Kinder, die in Deutschland geboren wurden und deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind (unabhängig davon, ob sie die deutsche Staatsangehörigkeit haben oder nicht).



2. Merkmale der Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem

2.1. Nachteile in der Leistungsentwicklung

Die im letzten Jahrzehnt durchgeführten internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass Migrantenkinder in fast allen wichtigen Einwanderungsländern der OECD tendenziell mehr oder weniger große Leistungsdefizite im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften gegenüber den Einheimischen aufweisen. Deutschland gehört allerdings zu denjenigen Gesellschaften, in denen diese Defizite am größten sind (Geißler & Weber-Menges, 2008, S. 15). Die sog. Zweite Generation – d. h. Jugendliche, die im Zuwan-

derungsland geboren sind und deren beide Eltern zugewandert sind – weist in Deutschland 2006 in allen drei Leistungsbereichen die größten Rückstände gegenüber den Einheimischen auf. Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, dass Leistungspotential von jungen Menschen mit Migrationshintergrund so zu fördern und zu entwickeln, wie es in den meisten anderen Einwanderungsländern der Fall ist (Geißler & Weber-Menges, 2008, S. 15).

2.2. Nachteile in der Bildungsbeteiligung

Diese Leistungsdefizite haben schlimme Folgen für die Bildungsbeteiligung. Jedoch sind die schlechten Bildungschancen der Migrantenkinder nur teilweise auf ihre Kompetenzdefizite zurückzuführen.

Die Probleme der Migrantenkinder beginnen bereits im vorschulischen Bereich. 2007 besuchen 90% aller Drei- bis Fünfjährigen eine Kindertageseinrichtung, aber nur 64% der Migrantenkinder. Dabei ist belegt, dass gerade die Kinder aus bildungsfernen und zugewanderten Familien von einem möglichst frühen Kindergartenbesuch profitieren: Sie werden seltener bei der Einschulung zurückgestellt, und ihre Chancen, später ein Gymnasium zu besuchen, verdoppeln sich (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 2008, S. 1; Becker & Biedinger, 2006, S. 676; Kratzmann & Schneider, 2008, S. 24f.; Becker & Tremel, 2006, S. 414).

Die Nachteile der Migrantenkinder setzen sich auf den weiteren Bildungsstufen fort, denn bei der Einschulung werden im Vergleich zu deutschen Kindern etwa doppelt so viele Kinder mit Migrationshintergrund zurückgestellt.

Auch bei der wichtigen Weichenstellung am Ende der Grundschulzeit sind Migrantenkinder deutlich benach-

teiligt. Zwischen 1985 und 2006 erhielten Migrantenkinder deutlich seltener als deutsche Kinder eine Gymnasial- oder Realschulempfehlung und wechselten nach der Grundschulzeit deutlich seltener auf ein Gymnasium (Abb. 2). Zwischen 1985 und 2006 wechselten 75% der ausländischen Schüler, aber nur 42% der deutschen Kinder nach der Grundschulzeit an die Hauptschule. In diesem Zusammenhang erhalten deutsche Kinder fünfmal häufiger eine Gymnasialempfehlung und dreimal häufiger eine Realschulempfehlung als Migrantenkinder (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 151; Diefenbach, 2008, S. 63).

Während ihrer Schulkarriere müssen Migrantenkinder insbesondere in den unteren Klassen erheblich häufiger die Klasse wiederholen, in den ersten bis dritten Klassen bleiben sie viermal häufiger sitzen als Einheimische. Sie müssen auch häufiger das Gymnasium wieder verlassen und steigen doppelt so häufig in die Hauptschule ab. Auch das Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden, ist doppelt so hoch wie bei deutschen Kindern (Krohne et al., 2004, S. 385; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 152; Diefenbach 2008, S. 65).



Die Probleme auf ihrem Bildungsweg schlagen sich in den Schulabschlüssen nieder: 2007 verließen 11% der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss (deutsche 7%), 42% erwarben den Hauptschulabschluss (deutsche 23%); 31% den Realschulabschluss (deutsche 42%), 1,5% die Fachhochschulreife (deutsche 1,5%) und nur 9% die allgemeine Hochschulreife (deutsche 27%).²

Am dramatischsten stellt sich die Situation in der Berufsausbildung dar. Beim zunehmenden Kampf um die knappen Lehrstellenplätze seit Mitte der 90er Jahre sind die Migrantenkinder die Verlierer. Ihr Anteil an den Auszubildenden ging kontinuierlich zurück mit fatalen und alarmierenden Folgen: Fast die Hälfte (42%) der 25- bis 34jährigen steht 2005 ohne beruflichen Abschluss da (Einheimische 13%).³ Dies gilt

in besonderer Weise für junge Migrantinnen. Diese haben zwar hinsichtlich der Bildungschancen mit den männlichen Altersgenossen nahezu gleich gezogen, sind jedoch hinsichtlich der Ausbildungs- und Berufschancen nicht zuletzt wegen geschlechtsspezifisch geteilten Arbeitsmärkten und geschlechtsspezifischer Berufswahl gegenüber jungen Migranten noch einmal deutlich stärker benachteiligt. So werden die sehr zukunftssträchtigen Ausbildungsberufe im MINT-Bereich (z.B. in der Informationstechnologie) nur relativ selten von Migrantinnen gewählt. Damit vergeben sie jedoch nicht nur die Chance, bei der Gestaltung von Technik in ihrem Interesse mitzuwirken, sie nutzen auch viel zu wenig die attraktiven beruflichen Möglichkeiten in den naturwissenschaftlich-technischen Arbeitsfeldern.

2.3 Unterschiede nach Staatsangehörigkeit

Zwischen den verschiedenen Nationalitäten bestehen erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Unter den Schülern aus ehemaligen Anwerbeländern verfügen die Kroaten, Spanier und Slowenen über die besten Bildungschancen. Bosnier, Griechen, Tunesier und Portugiesen liegen im Mittelfeld, während Italiener und Türken zusammen mit den Mazedoniern, Serben und Marokkanern die Schlusslichter bilden. Erstaunlich ist die gute Bildungsbeteiligung der Vietnamesen und Ukrainer. Sie besuchen häufiger ein Gymnasium und seltener die Hauptschule als Deutsche. Auch die Bildungschancen der Jugendlichen aus iranischen Flüchtlingsfamilien und aus russischen Familien – darunter viele russische Juden – sind gut,

sie entsprechen in etwa denjenigen der Deutschen. Die Aussiedler sind in der bundesweiten Schulstatistik nicht getrennt erfasst. In Nordrhein-Westfalen nehmen sie im Hinblick auf ihre Schulabschlüsse eine mittlere Position zwischen Deutschen und Ausländern ein (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 30). Wie die Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen zu erklären sind, ist bisher nur im Hinblick auf wenige Nationalitäten untersucht (z.B. Vietnamesen, Iraner haben höheres Bildungskapital in die Migration mitgebracht, ehemalige Gastarbeitergruppen nur geringes).

3. Die doppelte Benachteiligung

Das Ursachengefüge der Bildungsbenachteiligung ist sehr komplex, vielschichtig und kompliziert. Es ist bis-

her lediglich bruchstückhaft erforscht. Eine Theorie, die dieses Geflecht von Zusammenhängen aufhellt und

2 Berechnet nach Statistischem Bundesamt (2007), S. 251; Isserstedt, W. et al. (2007), S. 253.

3 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007), S. 229.



gewichtet, existiert bisher leider nicht. Dennoch möchte ich versuchen, dieses Ursachengeflecht ein wenig aufzuschnüren.

Warum haben es Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem so schwer? Warum sind Migrantinnen doppelt benachteiligt, wie der Titel des Beitrags impliziert?

Doppelt benachteiligt, wie es im Titel steht, bedeutet nicht: doppelt benachteiligt, einmal durch den Migrantenstatus, einmal durch das Geschlecht.

Im Ursachengeflecht sind vielmehr zwei große Stränge erkennbar: schichtspezifische Ursachen und migrationspezifische Ursachen. Der schichtspezifische Strang geht darauf zurück, dass der sozioökonomische Status der Migrantenfamilien meist niedriger ist als derjenige der Einheimischen, oder anders ausgedrückt: die deutsche Gesellschaft ist durch Migranten tendenziell unterschichtet. Dadurch sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit ähnlichen Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert wie Einheimische aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Kinder aus unteren Schichten waren im deutschen Bildungssystem schon immer benachteiligt. So erkannte Ralf Dahrendorf bereits in den 1960er Jahren Arbeiterkinder als bildungsbenachteiligte Gruppe und machte damit auf die gravierenden schichttypischen Bildungsungleichheiten aufmerksam (vgl. Dahrendorf, 1965).

Der migrationspezifische Strang weist auf Integrationsprobleme hin, die – unabhängig vom sozioökonomischen Status – bei der Wanderung in eine fremde Kultur mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, einem anderen Bildungssystem und teilweise anderen Werten und Normen entstehen.

Die doppelte Benachteiligung bedeutet in diesem Zusammenhang also: Migrantenkinder sind zum einen

ähnlich benachteiligt wie deutsche Kinder aus unteren Schichten. Aber bei ihnen kommt noch einmal eine weitere Benachteiligung durch Migration als „Nachschlag“ hinzu.

Das Gewicht der beiden Stränge variiert in etwa zwischen einem Drittel und Zweidritteln – je nachdem, welche Kompetenzen, Aspekte der Bildungsbenachteiligung und Migrantengruppen untersucht werden.

Im Folgenden sind dazu zwei Beispiele angeführt:

- Im ersten Beispiel sind beide Stränge gleich stark beteiligt. 15jährige Einheimische schneiden nach PISA 2003 beim Lesen um 96 Punkte und in Mathematik um 93 Punkte besser ab, als die in Deutschland geborene Zweite Generation aus zugewanderten Familien. Diese Abstände sind erheblich; sie entsprechen etwa dem Vorsprung, den ein durchschnittlicher Gymnasiast gegenüber einem durchschnittlichen Realschüler hat. Vergleicht man dann Einheimische und Angehörige der Zweiten Generation mit gleichem sozioökonomischem Status, dann halbiert sich die Kluft auf 48 bzw. 45 Punkte.
- Im zweiten Beispiel zur Bildungsbenachteiligung ist der schichtspezifische Strang deutlich stärker beteiligt. Bei einheimischen Jugendlichen aus dem früheren Bundesgebiet ist die Chance, eine weiterführende Schule statt einer Hauptschule zu besuchen, um das 2,5fache größer als bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei statusgleichen Jugendlichen aus beiden Gruppen schmilzt dieser Vorsprung um Zweidritteln auf das 1,5fache zusammen (OECD, 2007, 257; Baumert & Schümer, 2001, 198ff.).

Wie sehen nun die Mechanismen in den beiden Strängen im Einzelnen aus?

3.1 Die beiden Stränge

Deutschland versteht sich als Leistungsgesellschaft. Die Schule soll also eigentlich nach Leistung auslesen. Aber tut sie das wirklich? Bildungserfolg hängt natür-

lich mit Leistung zusammen, aber die meritokratische Auslese ist nur die halbe Wahrheit. Es ist vielfach empirisch belegt, dass auch leistungsfremde Kriterien wie



soziale und ethnische Faktoren wichtige Auslesekriterien sind. Dieser leistungsunabhängige soziale und ethnische Filter (wie ich ihn nennen möchte) hat seine Wurzeln sowohl in der Schule als auch in den Familien. Somit sind die beiden Ursachenstränge noch

einmal ausdifferenziert. So gliedert sich der schichtspezifische Strang noch einmal in die Ursachenkomplexe Familie/Sozialisation und Schule, der migrationspezifische Strang in die Ursachenkomplexe Sprache, Familie/Kultur und Schule.

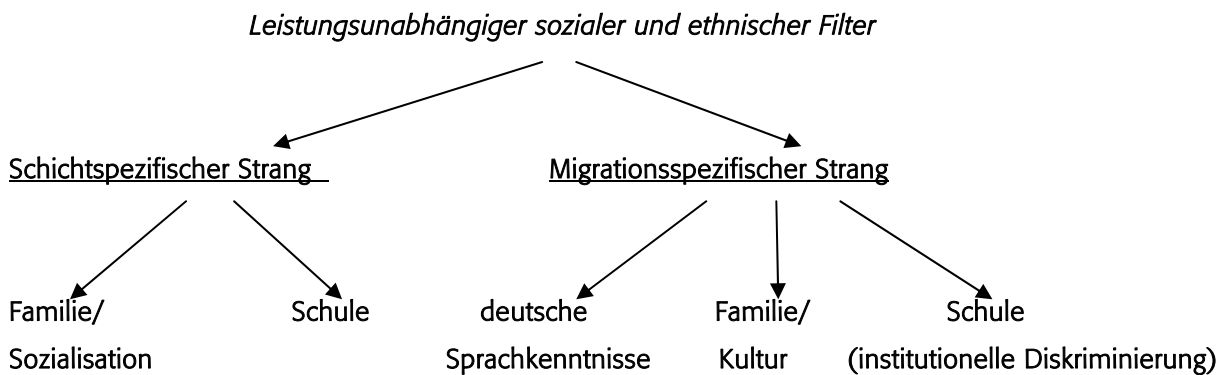


Abbildung 2

Der leistungsunabhängige soziale und ethnische Filter

Sehen wir uns nun die einzelnen Stränge genauer an.

3.2 Der schichtspezifische Strang

Das Problem der Unterschichtung ist im deutschen Bildungssystem besonders virulent, weil beide Phänomene – die Unterschichtung durch Migranten und die Bildungsnachteile für Kinder aus statusniedrigen Familien – in Deutschland extremer ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern.

Die PISA-Studien haben erstmals quantitativ exakt belegt, dass Deutschland stärker durch Migranten unterschichtet ist als die anderen modernen Einwanderungsgesellschaften, wobei die tendenzielle Statuskluft bei den Einwanderern aus der Türkei besonders groß ist (Esser, 2006, S. 318). In einigen europäischen Nachbarländern – Vereinigtes Königreich, Schweden, Norwegen, Frankreich – ist der Statusabstand höchstens halb so groß und in Kanada, das seit drei Jahrzehnten eine durchdachte Migrationspolitik

mit einer darauf abgestimmten Integrationspolitik betreibt, gibt es kaum diesbezügliche Statusunterschiede. Die extreme tendenzielle Unterschichtung ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben (Geißler & Weber-Menges, 2008, S. 14f).

Die starke Unterschichtung hat, wie bereits erwähnt, einen enormen Einfluss auf die Bildungskarrieren. Die vielen statusniedrigen Zuwandererfamilien stoßen in Deutschland – so wie einheimische statusniedrige Familien auch – auf hohe Hürden in den Schulen: Sie finden ein Bildungssystem vor, das die Leistungsentwicklung und noch mehr die Bildungsbeteiligung der jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten im



internationalen Vergleich besonders stark hemmt. Im Jahr 2000 war Deutschland von allen 41 PISA-Ländern dasjenige, in dem die Leseleistung zwischen dem oberen und unteren Viertel der Statushierarchie mit 111 Punkten am weitesten auseinanderklaffte. In Kanada betrug die Differenz nur 68 Punkte, in Japan lediglich 27. Bei den Oben-Unten-Abständen in der Mathematikleistung lag Deutschland auf Rang 4 – 2003 auf Rang 2 – und in den Naturwissenschaften auf Rang 5 (Baumert & Schümer, 2001, S. 385; Ramm et al., 2004, S. 261).

Die Ursachen für dieses Auseinanderklaffen sind nicht alle im Detail geklärt. Insbesondere ist bisher nicht

untersucht worden, ob Statureffekte bei Migranten anders wirken als bei Einheimischen. Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse stammen aus Studien, die schichtspezifische Einflüsse ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrundes analysiert haben.⁴ Es ist jedoch davon auszugehen, dass sie bei Einheimischen und Migranten in ähnlicher Weise wirksam sind. Es ist vielfach belegt, dass Unterschiede in den häuslichen und schulischen Sozialisations- und Lernmilieus eine Rolle spielen.

3.2.1 Ursachenkomplex Familie/Sozialisation

Aus der früheren, zu Unrecht in Verruf gekommenen und seit langem völlig vernachlässigten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist bekannt, dass Schulleistungen mit tendenziellen – nicht absoluten oder stereotypen – schichttypischen Unterschieden in den familiären Sozialisationsbedingungen zusammenhängen. Der höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt des Familienmilieus in den statushöheren Schichten fördert die Entwicklung von Fähigkeiten und Motivationen, die den Schulerfolg der Kinder begünstigen. Dazu gehören kognitive und sprachliche Fähigkeiten genauso wie Leistungsmotivation oder der Glaube an den Erfolg individueller Anstrengungen und andere, für den Schulerfolg wichtige Persönlichkeitsmerkmale. Diese Persönlichkeitsmerkmale entwickeln sich in Akademikerfamilien tendenziell besser als in bildungsfernen Familien.

Auch schichttypische Bildungsorientierungen und Bildungsentscheidungen der Eltern spielen bei der leistungsunabhängigen Auslese eine Rolle. Ihre bessere Ausstattung mit ökonomischen und kulturellen Ressourcen ermöglicht den höheren Schichten riskantere Bildungsinvestitionen; die finanziellen Kosten spielen bei ihren Entscheidungen – anders als in den mittleren und unteren Schichten – keine Rolle. Eltern aus höheren Schichten schicken ihre Kinder häufiger auf ein Gymnasium, während Eltern aus unteren Schichten ihre Kinder auch bei einer Gymnasialempfehlung oft lieber auf eine Haupt- oder Realschule schicken. Der Widerstand der Eltern aus höheren Schichten gegen den Abstieg ihrer Kinder ist stärker ausgeprägt als der Wille der Eltern aus unteren Schichten, dass ihre Kinder aufsteigen.

3.2.2 Ursachenkomplex Schule

Die familiär bedingten Ungleichheiten werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern verstärkt.

Auch in den Schulen existieren ungleiche Lernmilieus, die sich tendenziell schichtspezifisch auswirken. In den Gymnasien, die nur von vergleichsweise wenig status-

4 Z. B. Ditton, 2004; Lehmann & Peek, 1997; Bos et al., 2006; Baumert & Schümer, 2001; Ehmke & Baumert, 2007.



niedrigen Schülern besucht werden, sind die Lernfortschritte unter gleichen intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Schüler am größten. Schüler mit hohem oder niedrigem IQ, Lernwillige und Lernunwillige lernen hier am meisten. Hiervon profitieren hauptsächlich Akademikerkinder, selten Arbeiterkinder. In den Hauptschulen hingegen existieren die schlechtesten Lernmilieus. In diesen „Restschulen“ sind meist Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder unter sich. Wer erst einmal in diesem „Sammelbecken“ gelandet ist, lernt am wenigsten dazu, auch wenn er intelligent und motiviert ist.

Eine weitere Ursache dürfte darin bestehen, dass die Kultur des Förderns in Deutschland erheblich unterentwickelt ist. In keinem der von PISA 2000 untersuchten OECD-Ländern fühlten sich die Schüler so wenig von ihren Lehrern unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, S. 91; Senkbeil et al., 2004, S. 300). Die PISA-Autoren gehen den Ursachen dieser Ergebnisse nicht nach, aber es gibt naheliegende Erklärungen, die auf deutsche Besonderheiten in den institutionellen Rahmenbedingungen hinweisen. Offensichtlich ist im deutschen Bildungssystem der Druck gemildert, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten, weil allgemein akzeptierte, institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schüler existieren. Klassenwiederholungen und Abstiege in einen Schultyp mit niedrigerem Niveau, die zu den Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags gehören, ermöglichen es den Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemkinder „zu entledigen“, statt sie zu fördern.

Die Bildungskarrieren der jungen Menschen aus statusniedrigeren Familien werden des Weiteren erheblich dadurch beeinträchtigt, dass die Auslese im Schulsystem nur etwa zur Hälfte meritokratisch, d. h. nach Leistung erfolgt. Es gibt seit langem eine Fülle von empirischen Belegen dafür, dass auch ein leistungsunabhängiger sozialer Filter in Kraft ist.

Der leistungsunabhängige soziale Filter lässt sich u.a. auf meritokratische Defizite bei der Bewertung durch die Lehrer zurückführen. Kinder aus unteren Schichten werden – gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen – tendenziell zu schlecht benotet. Kinder aus

höheren Schichten erhalten hingegen tendenziell zu gute Noten (Ditton, 2004, S. 270).

Insbesondere bei den Grundschulempfehlungen für die weitere Schullaufbahn tauchen soziale Einflussfaktoren zu Lasten der Kinder aus unteren Schichten auf. Die LAU-Studie an 13.000 Hamburger Fünftklässlern belegt, dass Grundschullehrer bei Kindern aus bildungsfernen Familien erheblich strengere Leistungsmaßstäbe anlegen als bei Kindern aus bildungsnahen Familien. Damit eine Gymnasialempfehlung wahrscheinlich wurde, reichten bei Kindern von Vätern mit Abitur 65 Punkte in einem Schulleistungstest. Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss mussten dagegen 98 Punkte (also 50% mehr) erreichen (Lehmann & Peek, 1997, S. 89).

Der erhebliche Einfluss leistungsfremder sozialer Kriterien auf die Grundschulempfehlungen wurde erneut durch die IGLU-Studie 2006 nachgewiesen: Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Lesekompetenz erhalten Kinder der oberen Dienstklasse noch zweieinhalbmal häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium als Kinder aus Facharbeiterfamilien (Bos et al., 2006, S. 287)

Auch nach Ergebnissen der PISA-Studien (2000 und 2003) sind die gymnasialen Chancen von 15jährigen aus der sog. „Oberen Dienstklasse“ (im Wesentlichen Akademikerfamilien) um das Sechsfache höher als bei Facharbeiterfamilien. Die Hälfte dieser Chancenunterschiede lässt sich durch schichttypische Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten und in der Leseleistung erklären.

Aber auch bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen besuchen Jugendliche der Oberen Dienstklasse dreimal häufiger ein Gymnasium als Facharbeiterkinder (Baumert & Schümer, 2001, S. 167ff.). Leider wurden bei PISA 2006, wo die schichttypischen Unterschiede etwas kleiner geworden sind, keine entsprechenden Berechnungen durchgeführt. Kontrolliert man nur die Lesekompetenz, dann ist der nicht-meritokratische leistungsunabhängige Ausleseeffekt noch stärker: er erklärt 71% der Unterschiede (vgl. Ehmke & Baumert, 2007, S. 330).

Vermutlich handelt es sich in der Regel nicht um bewusste oder gezielte Diskriminierungen seitens der Lehrer. Vielmehr ist beispielsweise davon auszugehen, dass Lehrer bei der Grundschulempfehlung eher



pädagogisch vorgehen. Bei Kindern aus höheren Schichten gehen sie davon aus, dass ihnen bei Lernschwierigkeiten zu Hause geholfen werden kann, während sie das bei Familien aus unteren Schichten aufgrund der sozio-ökonomischen Lage bzw. des

mangelnden Bildungskapitals meist bezweifeln. Daher geben sie Kindern aus unteren Schichten seltener eine Gymnasialempfehlung, um sie vor Überforderung, Frustration und Misserfolg zu beschützen.

3.3 *Der migrationsspezifische Strang*

Soweit zum schichtspezifischen Ursachenstrang. Wie sehen nun die migrationsspezifischen Ursachen aus? Zunächst muss festgestellt werden, dass Deutschland auch hier im internationalen Vergleich negativ auffällt. So sind beispielsweise die Lesedefizite der 2. Genera-

tion gegenüber statusgleichen Einheimischen größer als in anderen OECD-Ländern. Die Details der Verflechtungen im migrationsspezifischen Strang sind ebenfalls nur teilweise empirisch aufgeheilt, aber einige wichtige Faktoren sind dennoch erkennbar.

3.3.1 *Ursachenkomplex deutsche Sprachkenntnisse*

Was in den 90er Jahren bereits bekannt war, wurde durch die PISA- und IGLU-Studien eindrucksvoll bestätigt: Die Kenntnisse in der deutschen Unterrichts- und Verkehrssprache spielen eine Schlüsselrolle bei Kompetenzerwerb und Bildungserfolg der Migrantenkinder. Auf die Bedeutung der Leseleistung für die schichtspezifischen Leistungs- und Bildungsdefizite wurde bereits hingewiesen. Aber auch unter den migrationsspezifischen Ursachen, die unabhängig von der Schichtzugehörigkeit der Migranten wirken, kommt den Deutschkenntnissen eine herausragende Bedeutung zu.

2006 hängen 36 bis 40% der Kompetenzunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen zwischen statusgleichen Einheimischen und Migrantenjugendlichen, die hier geboren sind, damit zusammen, ob in den Migrantenfamilien Deutsch gesprochen wird oder nicht. Und bei den zugewanderten

Migrantenjugendlichen sind unter diesen Bedingungen gar keine Kompetenzdefizite mehr vorhanden (Walter & Taskinen, 2007, S. 349). Auch bei den Grundschulempfehlungen für die Realschulen und Gymnasien sowie bei Klassenwiederholungen ist fast

die Hälfte der Nachteile von statusgleichen Migrantenkindern deren unzureichenden Deutschkenntnissen geschuldet. Und 15jährige mit Migrationshintergrund haben bei gleichem Sozialstatus und gleichen Deutschkenntnissen dieselben Chancen, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen wie die Einheimischen (Bos et al., 2004, S. 111; Krohne et al., 2004, S. 388 f.; Baumert & Schümer, 2002, S. 374).

Nicht alle Nachteile der Migrantenkinder sind jedoch ausschließlich Folgen von Unterschichtung und Deutschdefiziten. So erhalten einheimische Grundschüler bei gleichem Sozialstatus und gleicher Lesekompetenz immer noch 1,7mal häufiger Empfehlungen für Realschulen und Gymnasien als Migrantenkinder, während diese unter denselben Bedingungen 1,6mal häufiger sitzen bleiben (Bos et al., 2004, S. 111; Krohne et al., 2004, S. 388). Welche migrationsspezifischen Ursachen für diese Effekte verantwortlich sind, ist nur unzureichend geklärt. In Frage kommen sowohl schulische, als auch familiäre/kulturelle Einflussfaktoren.



3.3.2 Ursachenkomplex Familie/Kultur

Hier sind die Schwierigkeiten der bi-kulturellen Migrationssituation, das Aufwachsen und Leben in einer anderen, fremden kulturellen und sozialen Umgebung zu nennen.

Quantitativ genauer ausgeleuchtet sind die folgenden Einflüsse:

- Die Verweildauer in Deutschland von Kindern und Eltern.
- Die Rückkehrabsichten (hierzu liegen allerdings widersprüchliche Ergebnisse vor, siehe Büchel & Wagner, 1996, S. 92f; Diefenbach, 2008, S. 111).
- Offenheit bzw. Abschottung gegenüber der deutschen Kultur und Gesellschaft. Die Orientierung an

der deutschen Kultur und Gesellschaft (Freundeskreise, Mediennutzung, Musikpräferenzen, Essgewohnheiten) begünstigt den Bildungserfolg. Wenn in den Migrantenfamilien die Herkunftssprache gesprochen wird und wenn diese sich von der deutschen Gesellschaft fernhalten oder auch isoliert werden, dann erschwert dies den Bildungserfolg der Kinder (Büchel & Wagner, 1996, S. 92f.; Nauck et al., 1998, S. 714f.).

- Kulturspezifische Geschlechterrollenbilder, die sich speziell auch auf die Bildungschancen der Mädchen auswirken.

3.3.3 Ursachen komplex Schule/Institutionelle Diskriminierungen

Die Konzentration von Migrantenkindern in bestimmten Schulen bzw. Klassen wirkt sich in Hauptschulen und Grundschulen unterschiedlich aus: Nach den Ergebnissen der PISA-Studien zeigen sich in der Sekundarstufe im Alter von 15 Jahren bereits bei einem Migrantenanteil von 20% und mehr leichte negative Einflüsse auf den Lernerfolg. Während in den Hauptschulen die Leistungsentwicklung mit dem Anstieg des Migrantenanteil etwas gebremst wird (Stanat, 2006, S. 189–219), tauchen Bremseffekte in den Grundschulen erst bei einem extrem hohen Migrantenanteilen von über 80% auf, wie der Siegener Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann anhand einer Studie zur Leseleistung von 16.000 Grundschulern in NRW herausfand (Brügelmann, 2005, Kap. 26).

Auch einige Mechanismen der sog. „institutionellen Diskriminierung“ von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem sind belegt:

In einer aufschlussreichen qualitativen Studie konnten Radtke und Gomolla zeigen, dass in die Entscheidungen von Lehrern und Schulleitern zu wichtigen Übergängen – Schulbeginn, Überweisungen auf Sonderschulen für Lernbehinderte und Schulempfehlungen am Ende der Grundschulzeit – auch leistungsfremde Kriterien zu Lasten der Migrantenkinder einfließen. So spielen z.B. spezifische Organisationsinteressen wie

die Unter- oder Überlast einzelner Schulen oder ihr Wunsch auf Fortbestehen an einem Standort eine Rolle. Sprachdefizite werden fälschlicherweise als allgemeine Lernbehinderung oder kognitive Defizite gedeutet (Gomolla & Radtke, 2002).

Quantitative Studien bestätigen die Diskriminierungen in der Grundschule. Einheimische Kinder erhalten bei gleichem sozioökonomischen Status und gleicher Leseleistung jeweils 1,7mal häufiger eine Empfehlung für die Realschule und für das Gymnasium, und Migrantenkinder müssen unter denselben Voraussetzungen um das 1,6fache häufiger eine Klasse wiederholen. Empirisch belegt ist auch, dass Migrantenkinder in der Grundschule bei gleichen Testleistungen etwas schlechtere Noten erhalten (Bos et al., 2004, S. 11; Krohne et al., 2004, S. 388; Kristen, 2006, S. 89f.; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 165).

Für die Sekundarstufe lassen sich dagegen keine zusätzlichen Diskriminierungen nachweisen. Bei der Verteilung von 15-jährigen auf Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen gibt es keine Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantenkindern mehr, wenn man Status und Leseleistung kontrolliert, und auch die Benotung in der 9. Klasse erfolgt leistungsgerecht und fair (Baumert & Schümer, 2001, S. 374; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 165).



4. Was tun?

Statt eines Fazits soll an dieser Stelle die Frage gestellt werden, was getan werden kann, um die Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem zumindest etwas zu mildern.

Die Vielfalt der möglichen Maßnahmen lässt sich unter zwei Gesichtspunkten bündeln:

- Behutsame Perestroika des Bildungssystems von unten
- Fördern statt auslesen

4.1 Behutsame Perestroika des Bildungssystems „von unten“

Nötig ist auch ein struktureller Umbau, eine behutsame Perestroika der Gesamtstruktur des Bildungssystems, jedoch ist dieser Gesichtspunkt sehr komplex und umstritten.

- Die IGLU-Studien zeigen: In Ländern, die ihre Schüler in verschiedene Schulformen aufteilen, nimmt die Ungleichheit der Bildungschancen systematisch zu, während sie in Ländern, die ihre Schüler nicht selektieren, systematisch abnimmt. Die Mehrgliedrigkeit im deutschen Schulsystem (Hauptschule als „Restschule“, Realschule, Gymnasium), die es in einigen Bundesländern immer noch gibt, muss abgebaut bzw. zumindest auf Zweigliedrigkeit reduziert werden. Vor allem die Abschaffung der Hauptschule als Schule für Migrantenkinder und Kinder aus sozial schwachen Familien ist notwendig, um eine stärkere soziale Durchmischung und damit eine Erweiterung der Sozialisations- und Lernmöglichkeiten für benachteiligte Kinder zu schaffen.
- Gesamtschulen, Regelschulen oder Realschulen Plus, die Realschule und Hauptschule zusammenfassen und die in vielen Bundesländern heute bereits eingeführt wurden, sind ein Schritt in Richtung größere Chancengleichheit, wie auch die Verbesserung der Kompetenzen von Migrantenkindern zwischen PISA 2000 und 2009 zeigt.
- Je früher junge Menschen auf verschiedene Ebenen eines hierarchisch gestuften Bildungssystems verteilt werden, umso größer sind die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien und deutschen Familien sowie zwischen Kindern und Jugendlichen aus den oberen und unteren Bereichen des Schichtgefüges. Von

daher wäre ein wichtiger Schritt zum Abbau von Bildungsungleichheiten in der deutschen Schule, „Entscheidungen“ über unterschiedliche Bildungswege möglichst spät in der Bildungsbiografie erfolgen zu lassen. Die migrations- und schichtspezifischen Einflüsse sind nämlich stärker ausgeprägt, wenn die selektive Trennung früh (z.B. nach der 4. Grundschulklasse) erfolgt.

- Der Einfluss des ethnischen und kulturellen Familienmilieus ist schwächer, wenn die Schüler länger gemeinsam unterrichtet werden.
- Am schwächsten sind die Zusammenhänge zwischen Schicht und Bildungserfolg in Ländern, in denen die Trennung frühestens im Alter von 16 Jahren erfolgt, wie beispielsweise in Kanada.
- Ziel muss daher sein: Längeres gemeinsames Lernen und Anvisieren des Realschulabschlusses als Regelabschluss. Gemeinschaftsschulen, wie beispielsweise in Schleswig-Holstein oder in Thüringen sind hierbei ein Schritt in die richtige Richtung.

Angesichts der langen Tradition des deutschen Gymnasiums und der hierarchischen Mehrgliedrigkeit und angesichts der damit zusammenhängenden enormen Widerstände gegen deren Abschaffung ist derzeit, wie bereits dargestellt, in den meisten Bundesländern lediglich eine *partielle Perestroika* in Form eines *Zwei-Säulen-Modells* mit einer traditionellen und einer modernen Säule realisierbar bzw. ein realistisches mittelfristiges Ziel. Die traditionelle Säule verkörpert das Gymnasium, die zweite moderne Säule bilden zunehmend integrierte und inklusive Schulen (integrierte Regionalschulen, Realschule Plus, Stadtteilschulen).



Len, Gesamtschulen). Die Eingliedrigkeit zu wagen, ist hingegen schwierig, denn vor allem das Gymnasium ist immer noch eine „heilige Kuh“, sowohl bei Politikern, als auch bei Oberschichtdominierten Elternverbänden. Am Beispiel der Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein wurde die Eingliedrigkeit jedoch mit Erfolg gewagt (z.B. Inselschule Fehmarn).

Der Umbau des Gesamtsystems lässt sich nicht von oben verordnen und gegen den Widerstand von Lehrern und Eltern durchsetzen, sondern: Wer umbauen will, muss das von unten tun und die direkt Betroffenen – Schulleiter, Lehrer, Eltern aus allen Schichten – mit ins Boot holen.

Die vorangegangene Ursachenanalyse zeigt deutlich, dass das Ausmaß der Bildungsungleichheit mit der

frühen Trennung der Schüler in Niveaustufen zu tun hat. Die deutsche Ungleichheitsmisere ist also in erster Linie eine Misere der mehrgliedrigen Sekundarstufe, weniger eine Misere der eingliedrigen Primarstufe. Durch den Abbau der Mehrgliedrigkeit werden drei ungleichheitsstiftende Elemente der Bildungslaufbahn beseitigt:

- die zum Teil leistungsfremden Empfehlungen der Grundschule
- die schichttypisch ungleichen Lernmilieus der verschiedenen Schulformen (u.a. die „Endstation Hauptschule“)
- die Abschiebemechanismen auf niveuniedrigere Schulformen. Der institutionelle Druck zum Fördern wird dadurch erhöht.⁵

4.2 Fördern statt Auslesen

Statt der Kultur des „Abschiebens“ muss die extrem unterentwickelte Kultur des Förderns mit Nachdruck weiterentwickelt und institutionell unterstützt werden.

Dass Lehrerinnen und Lehrer den erhöhten Förder- und Unterstützungsbedarf nicht alleine erbringen können, ist selbstverständlich. Daher bedarf es auch der Einbeziehung von mehr Sozialarbeitern, speziellen Schulsozialarbeitern, Sozialpädagogen, Erziehern und Mentoren in die Bildungsprozesse an Schulen. Diese sollten dabei verstärkt mit den Lehrern und der Schule kooperieren.

Zu denken ist beispielsweise an folgende Maßnahmen⁶:

- Absenkung von Klassenwiederholungen – Beschränkung auf Extremfälle (stattdessen mehr Förderung von Problemschülern)
- Ausbau einer möglichst frühen (kindgemäßen) vorschulischen Erziehung
- Möglichst frühe Sprachdiagnose und -förderung sowie Sprachförderung während der gesamten Schulzeit in allen Fächern und auch an den Hochschulen.

- Um Ungleichheiten im familialen Alltag zu kompensieren, fehlt es unter anderem an „Schulzeit“ bzw. Bildungszeit.
- Für die Verringerung der Chancenungleichheit wird daher auch der Ganztagschule eine wichtige Rolle von Wissenschaft, Politik und Praxis eingeräumt. Zusätzliche (Nachmittags-)Angebote wie Hausaufgabenbetreuung oder betreute kulturelle Freizeitaktivitäten am Nachmittag haben eine kompensierende Wirkung hinsichtlich der heterogenen Ausgangsbedingungen und reduzieren damit soziale Bildungsungleichheiten. Ganztagschulen sollten hierbei verpflichtend eingeführt werden, bisher wird das Ganztagsschulangebot nämlich gerade von den Schülergruppen am wenigsten genutzt, bei denen es eine förderliche Wirkung für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen entfalten soll.
- Auch der außerschulischen Bildung im Sinne einer gesteuerten und betreuten Freizeitgestaltung (beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe) kommt eine große Bedeutung zu.
- Verstärkte Elternarbeit und Zusammenarbeit zwischen Schule/Kita und Eltern (auch in der Familien-

5 Siehe hierzu ausführlich Geißler/Weber-Menges 2010b; Geißler/Weber-Menges 2010a, 162f).

6 Siehe hierzu ausführlich Geißler/Weber-Menges 2010a, 161f).



- hilfe) u.a. unter Einbeziehung der Migrantenorganisationen.
- Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen und Schulmediziner.
 - Professionalisierung der Ausbildung von Erziehern/innen in Richtung „Vorschullehrer/innen“.
 - Stärkere Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in Qualifikationsbereichen wie individuelle Förderung, Sprachdiagnostik und -didaktik, Unterricht in leistungsheterogenen Klassen und interkulturelle Kompetenz.
 - Diversity Management in Form von Fördermaßnahmen und Modellprojekten wie beispielsweise zur Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf oder ins Studium (z.B. im Ada-Lovelace-Projekt im Projektzweig „Diversity“ in Rheinland-Pfalz).

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Maßnahmen und „Modellversuchen“ im schulischen und außerschulischen Bereich, die auf Bundes- und Länderebene, von Kommunen, Kreisen, privaten Trägern und neuerdings auch von der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt werden. Grundsätzlich kann man unterscheiden zwischen präventiven und nachholenden Maßnahmen, wobei erstere in der Regel effektiver und erfolg-

versprechender sind. Denn je früher reagiert wird, desto höher sind auch die Chancen, langfristige positive Effekte erzielen zu können. Nachholende Maßnahmen haben eher den Erwerb eines Schulabschlusses oder die Verbesserung/Erhöhung des Schulabschlusses durch Qualifizierungsmaßnahmen nach Beendigung der Pflichtschulzeit zum Ziel. Diese Maßnahmen setzen allerdings oft zu spät an, um soziale Bildungsungleichheiten wirklich zu verringern. Ein Grund dafür ist, dass den Jugendlichen wichtige Lernvoraussetzungen, die während der Schulzeit hätten erworben werden sollen (wie Lernmotivation, Lernstrategien und Ähnliches), fehlen.

Das Ada-Lovelace-Projekt stellt in diesem Zusammenhang eine wichtige präventive Maßnahme dar. Es wendet sich an junge Migrantinnen und unterstützt sie beim Übergang in eine weiterführende Schule, zur Berufsausbildung oder zu einem Studium. Mentorinnen (Studentinnen mit und ohne Migrationshintergrund) sollen dabei als Rollenmodelle fungieren, informieren, vernetzen und auch mit den Eltern der jungen Migrantinnen zusammenarbeiten. Vor allem sollen den jungen Migrantinnen berufliche Perspektiven aufgezeigt und Informationen über die Möglichkeiten eines Hochschulstudiums, besonders im MINT-Bereich, gegeben werden.

Literatur

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske & Budrich.

Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Ungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 660–684.

Becker, R. & Tremel, P. (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*, 57, 397–418.

Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007). *7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grund-*



schulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann.

Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten.* Lengwil/Schweiz: Libelle-Verlag.

Büchel, F. & Wagner, G. (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In W. Zapf, J. Schupp & R. Habich (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel* (S. 80–96). Frankfurt/New York: Campus.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten.* Bonn: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2009). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009.* 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem, ausgewählte Ergebnisse. Bonn und Berlin: BMBF.

Dahrendorf, R. (1965). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten.* Tübingen: Mohr & Siebeck.

Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und Befunde,* 2. Aufl. Wiesbaden: VS.

Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 243–272). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehmke, T. & Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2006* (S. 309–339). Münster/New York.

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

Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. *Politik und Zeitgeschichte*, 49, 14–22.

Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010a). Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 155–165). Wiesbaden.

Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010b). Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 557–584). Wiesbaden: VS.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske & Budrich.

Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G. & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006 – 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* Bonn/Berlin: BMBF.

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

Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008). *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart: empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung.* Berlin: DIW.

Krohne, J. A. & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 373–391.

Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996.* Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2007). *Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler. Schuljahr 2006/07.* Düsseldorf.

Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Inter-generationelle Transmission von kulturellem Kapital



unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 701–722.

OECD (2007). *Die OECD in Zahlen und Fakten 2007. Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft*. Paris: OECD Publishing.

Ramm, G., Prenzel, M., Heidemeier, H. & Walter, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft: Migration. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254–272). Münster/New York: Waxmann.

Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bosen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H. & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296–314). Münster/New York: Waxmann.

Siegert, M. (2009). Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. In Bundesamt

für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Working Paper 22 aus der Reihe Integrationsreport, Teil 5*. Nürnberg: BAMF.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Paritäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219) Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt (2007). *Fachserie 11, Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/07. Korrigierte Fassung vom 25. März 2008*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2008). *Bevölkerung und Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2006* (S. 337–366). Münster/New York: Waxmann.



Herausgeberinnen:
Prof. Dr. Claudia Quaiser-Pohl
Prof. Dr. Elisabeth Sander
PD Dr. Martina Endepohls-Ulpe

Redaktion:
Vera Heuser, M.A.

Universität Koblenz-Landau
Campus Koblenz
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
Telefon 0261 287 1925
Fax 0261 287 1927
Email info@ada-lovelace.com

www.ada-lovelace.com

Heft 17 2. Jahrgang/1
Erschienen April 2012

ISSN: 2193-2107



RheinlandPfalz
MINISTERIUM FÜR SOZIALES,
ARBEIT, GESUNDHEIT
UND DEMOGRAPHIE



RheinlandPfalz
MINISTERIUM
FÜR INTEGRATION, FAMILIE,
KINDER, JUGEND UND FRAUEN



RheinlandPfalz
MINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT,
WEITERBILDUNG UND KULTUR



Bundesagentur für Arbeit
Regionaldirektion
Rheinland-Pfalz-Saarland



Ada-Lovelace-Projekt
Zentrale Koordinierung

Universität Koblenz-Landau
Campus Koblenz
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz

Fon: 0261 / 287 1925
Fax: 0261 / 287 1927
Email: info@ada-lovelace.com

www.ada-lovelace.com

