

Heike Diefenbach

Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien
im deutschen Bildungssystem

Heike Diefenbach

Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem

Erklärungen und
empirische Befunde

2., aktualisierte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2007

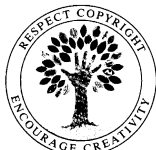
2. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Frank Engelhardt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15856-3

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
1 Einleitung	11
2 Bildungsbeteiligung, schulische Leistungen und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem	13
2.1 Die Voraussetzungen der Beschreibung	13
2.1.1 Indikatoren der Situation von Schülern oder Schülergruppen im Schulsystem: Bildungsbeteiligung, Schulleistungen und Bildungserfolg	14
2.1.2 Wer sind “Migrantenkinder und -jugendliche”?	19
2.1.3 Datenquellen: Amtliche Statistiken, Surveys, Schulleistungsstudien	22
2.1.3.1 Amtliche Statistiken	22
2.1.3.2 Surveys der Wohnbevölkerung Deutschlands mit Anspruch auf Repräsentativität	24
2.1.3.3 Schulleistungsstudien	26
2.1.3.4 Nicht-repräsentative Surveys	36
2.1.4 Zusammenfassung: Menge und Qualität der Informationen über den Bildungserfolg von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem	37
2.2 Ergebnisse	38
2.2.1 Häufigkeit ausländischer Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland	38
2.2.2 Bildungsbeteiligung	49
2.2.2.1 Vorschulische institutionelle Betreuung, Einschulung und Grundschulbesuch	49
2.2.2.2 Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe	51
2.2.2.3 Bildungsbeteiligungsquoten ausländischer und deutscher Schüler an verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe	56
2.2.2.4 Über- und Unterrepräsentation ausländischer Schüler an verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe	59
2.2.2.5 Besuch von Sonderschulen	63
2.2.3 Schulleistungen	68
2.2.4 Bildungserfolg	69
2.3 Zusammenfassung: Die Stellung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen System schulischer Bildung	75

3	Warum sind Bildungsnachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien problematisch?	81
4	Erklärungen für die Nachteile der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen System schulischer Bildung: Argumentationen und empirische Befunde	87
4.1	Die Erklärung durch kulturelle Defizite	89
4.1.1	Defizitäre Herkunfts- oder Lernkultur	90
4.1.2	Unterschichtskultur als defizitäres Sozialisationsumfeld	99
4.2	Die humankapitaltheoretische Erklärung	100
4.3	Bildungsentscheidungen und Strategien sozialer Platzierung in der Migrationssituation	108
4.4	Die kulturökologische Erklärung von John U. Ogbu	115
4.5	Die Bedrohung durch Stereotype als Erklärung für Schulversagen	120
4.6	Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens	124
4.6.1	Effekte der Schulformen im Schulsystem Deutschlands	124
4.6.2	Konzentration von Kindern aus Migrantenfamilien in Schulklassen	130
4.6.3	Die ethnische Zugehörigkeit von Lehrern und Schülern	132
4.7	Institutionelle Diskriminierung	135
4.8	Die Bedeutung von Sprachkenntnissen für den Schulerfolg	140
4.9	Was wir über die Erklärung der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem wissen, und was wir darüber wissen sollten	143
5	Implikationen für die pädagogische Praxis und die Bildungspolitik	147
6	Zusammenfassung	151
7	Literatur	159

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Indikatoren für die schulische Situation (verschiedener Gruppen) von Schülern	14
Abbildung 2:	Entwicklung der Anzahl ausländischer Schüler an allgemein bildenden Schulen 1992 bis 2006* in Deutschland	39
Abbildung 3:	Anzahl ausländischer Schüler an den Schülern allgemein bildender Schulen in den verschiedenen Bundesländern im Schuljahr 2006/07	40
Abbildung 4:	Anteil ausländischer Schüler an den Schülern allgemein bildender Schulen in den verschiedenen Bundesländern im Schuljahr 2006/07	41
Abbildung 5:	Entwicklung des Ausländeranteils an allgemein bildenden Schulen in Deutschland und den einzelnen alten Bundesländern, 1992 bis 2006*	42
Abbildung 6:	Schülerzahlen in den quantitativ bedeutsamsten Nationalitätengruppen unter den ausländischen Schülern (nach der Gruppe der türkischen Schüler) an allgemein bildenden Schulen in Deutschland von 1992 bis 2006	44
Abbildung 7:	Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2006/07	45
Abbildung 8:	Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Berlin im Schuljahr 2006/07	46
Abbildung 9:	Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Hamburg im Schuljahr 2006/07	46
Abbildung 10:	Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2006/07	47
Abbildung 11:	Übergang von Kindern aus Migrantenfamilien und Kindern aus deutschen Familien von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Zeitraum von 1985 bis 2006 nach Schultyp (prozentuale Anteile)	53
Abbildung 12:	Übergang von Kindern aus Haushalten mit türkischem, (ex-) jugoslawischem griechischem, italienischem, spanischem und deutschem Haushaltsvorstand von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Zeitraum von 1985 bis 2006	55
Abbildung 13:	Bildungsbeteiligungsquoten ausländischer Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile)	57
Abbildung 14:	Bildungsbeteiligungsquoten deutscher Schüler an verschiedenen Sekundarschulformen in den Jahren 1992 bis 2006 (prozentuale Anteile)	57

Abbildung 15:	Schulformbezogene Ausländeranteile in den Jahren 1992 bis 2006	59
Abbildung 16:	Prozentualer Anteil ausländischer Schüler an allen Schülern und an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, 1991 bis 2006	64
Abbildung 17:	Ausländische Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)	69
Abbildung 18:	Deutsche Abgänger von Sekundarschulen in den Jahren 1992 bis 2006 nach erreichten Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)	70
Abbildung 19:	Ausländische Sekundarschulabgänger in den alten Bundesländern nach erreichten Schulabschlüssen (arithmetische Mittel über die Schuljahre 1992-2006)	72
Abbildung 20:	Von Jugendlichen aus Migrantenfamilien und von Jugendlichen aus deutschen Familien in der Sekundarstufe erworbene Bildungsabschlüsse (prozentuale Anteile)	74
Abbildung 21:	Von Ausländern und von Deutschen auf dem Ersten und auf dem Zweiten Bildungsweg erworbene Sekundarschulabschlüsse im Jahr 2003	79
Abbildung 22:	Mögliche Determinanten der Bildungsbeteiligung oder des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Überblick	88
Abbildung 23:	Differenzen zwischen den prozentualen Anteilen ausländischer Absolventen von Integrierten Gesamtschulen und von Sekundarschulen des dreigliedrigen Schulsystems in den Schuljahren 1990/91 bis 1999/2000 nach erreichten Schulabschlüssen	126
Abbildung 24:	Ausländische Absolventen von IGS in den Schuljahren 1990/1991 bis 1999/2000 nach Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)	127
Abbildung 25:	Deutsche Absolventen von IGS in den Schuljahren 1990/1991 bis 1999/2000 nach Schulabschlüssen (prozentuale Anteile)	128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die Berechnung des Relativen Risiko-Index (RRI)	15
Tabelle 2:	Die Verteilung der Schüler der deutschen Mittelstufenstudie im Rahmen von TIMSS/II auf Schularten und Jahrgänge.....	29
Tabelle 3:	Über- und Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an Gymnasien in Deutschland und den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002: Rangreihe	60
Tabelle 4:	Über- und Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an Realschulen in Deutschland und den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002: Rangreihe	61
Tabelle 5:	Über- und Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an Hauptschulen in Deutschland und den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002: Rangreihe	61
Tabelle 6:	Über- und Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an Integrierten Gesamtschulen in Deutschland und den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002: Rangreihe	62
Tabelle 7:	Anzahl deutscher und ausländischer Schüler an allen Schulen und an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Bildungsbeteiligungsquoten sowie Relative Risiko-Indizes für die Jahre 1991-2000	65
Tabelle 8:	Über- und Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Deutschland und den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002: Rangreihe.....	66
Tabelle 9:	Über- und Unterrepräsentation von ausländischen Schülern unterschiedlicher Nationalitäten an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und an Sonderschulen mit sonstigen Förderschwerpunkten in Deutschland im Jahr 2002 (Relative Risiko-Indizes)	67
Tabelle 10:	Determinanten allgemein bildender Sekundarschulabschlüsse: Indikatoren für die Erklärung durch defizitäre Herkunftskulturen (logistische Regressionen; ausgewiesen sind exp (b) und deren Signifikanzniveaus sowie Maße für die Güte der Modellanpassung)	97

Tabelle 11:	Determinanten allgemein bildender Schulabschlüsse: Indikatoren für die humankapitaltheoretische Erklärung (logistische Regression; ausgewiesen sind exp (b) und deren Signifikanzniveaus sowie Maße für die Güte der Modellanpassung) 105
Tabelle 12:	Durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen von ausländischen Jugendlichen und von deutschen Jugendlichen in unterschiedlichen beruflichen Stellungen: Beträge, Differenzen und Zugewinne 112

1 Einleitung

Die Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem ist im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (OECD 2001) und – weniger pointiert – der PISA-Studie von 2003 in das Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik gerückt. Für die schlechten Ergebnisse, die die Schüler an Deutschlands Schulen im Rahmen dieser Studie erzielten, wurden von einigen die Schüler aus Migrantenfamilien verantwortlich gemacht. Tatsächlich schnitten sie unabhängig davon, ob sie in Deutschland geboren waren oder nicht, im Vergleich zu deutschen Kindern in der PISA-Studie von 2000 deutlich schlechter ab, und zwar in allen Bereichen der Lesefähigkeit, die getestet wurden, nämlich der Fähigkeit, literarische, mathematische sowie wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verstehen (OECD 2001: 152-156).¹

Der Befund, nach dem Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem Nachteile gegenüber einheimischen Schülern haben, ist jedoch keineswegs neu. Vielmehr wurden bereits während der 1980er Jahre und zu Beginn der 1990er Jahre entsprechende Untersuchungen sowohl für einzelne (der alten) Bundesländer als auch für Gesamt(west)deutschland durchgeführt, die diesen Befund erbrachten (Hopf 1981; 1990; Köhler 1990; Nauck 1994; Reiser 1981). Blickt man auf nunmehr etwa 20 Jahre Forschung über die schulische Situation von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem zurück, so zeigt sich aber, dass es sich bei diesen Untersuchungen lediglich um Teildarstellungen handelt, die – auch zusammen betrachtet – keine adäquate und systematische Situationsbeschreibung bieten. Ein Ziel des vorliegenden Buches ist es daher, die Art und das Ausmaß der Nachteile der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber einheimischen Kindern im deutschen Schulsystem anhand verschiedener Indikatoren aufzuzeigen. Zu diesem Zweck werden Daten aus amtlichen Bildungsstatistiken und Surveys analysiert und die Ergebnisse dargestellt, nachdem die definitorischen und datentechnischen Voraussetzungen dieses Unterfangens geklärt worden sind (in Kapitel 2).

Mit der Feststellung von Art und Ausmaß der Nachteile, die Migrantenkinder gegenüber einheimischen Kindern im deutschen Schulsystem haben, ist jedoch nichts darüber ausgesagt, inwiefern es erstens überhaupt notwendig oder auch nur wünschenswert ist, Kindern mit Migrationshintergrund zu größerer Bildungsbeteiligung oder größerem Bil-

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass die vergleichsweise schlechten Leistungen der Schüler aus Migrantenfamilien in der PISA 2000-Studie das schlechte Abschneiden Deutschlands im Vergleich zu anderen Ländern *nicht* erklären. Als Beleg hierfür sei zweierlei angeführt: Zum einen haben in Kanada und Australien, beides Länder mit deutlich höheren Anteilen von Schülern aus Migrantenfamilien als Deutschland, die Migrantenkinder ebenso gute Leistungen gezeigt wie einheimische Kinder (OECD 2001: 152-156). Zum anderen zeigen Schüler in Deutschland auch in solchen Bundesländern schlechte Leistungen, die keinen nennenswerten Anteil an Migrantenkindern in Schulen aufweisen, nämlich in den Neuen Bundesländern: Unter den Neuen Bundesländern hatte Sachsen im Schuljahr 1999/2000 mit 0,8% den höchsten Anteil ausländischer Schüler an allen Schülern. Zum Vergleich: Unter den Alten Bundesländern war im selben Schuljahr Schleswig-Holstein dasjenige mit dem niedrigsten Anteil ausländischer Schüler an allen Schülern; er betrug 4,7% (vgl. <http://www.destatis.de>).

dungserfolg zu verhelfen, und zweitens gerechtfertigt ist, von Benachteiligung von oder Ungerechtigkeit gegenüber diesen Kindern zu sprechen. Beide Fragen werden in Deutschland bislang nicht hinreichend diskutiert (ja, meist nicht einmal gestellt). Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass dem öffentlichen wie dem wissenschaftlichen Diskurs einige Annahmen zugrunde liegen, deren Status als unhinterfragte Prämissen gerade dadurch deutlich wird, dass sie implizit bleiben: So wird z.B. davon ausgegangen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlichem Wachstum bestünde oder davon, dass jede ungleiche Verteilung von Ressourcen auf Bevölkerungsgruppen auf eine Benachteiligung oder Ungerechtigkeit verweise. Mit diesen Prämissen wird sich Kapitel 3 beschäftigen.

Es wird sich zeigen, dass es insbesondere in Bezug auf die Frage danach, inwieweit schulische Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien als Benachteiligung aufgefasst werden können, notwendig ist, die Ursachen für die existierenden Nachteile festzustellen: Eine absichtliche oder unabsichtliche Diskriminierung der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch die Institutionen des Bildungssystems bzw. durch deren Repräsentanten ist ebenso eine mögliche Ursache wie Defizite auf Seiten der Schüler aus Migrantenfamilien oder ihrer Eltern, die das deutsche Schulsystem vielleicht nicht durchschauen oder den Zielsetzungen, die in ihm verfolgt werden (sollen), misstrauen. Möglicherweise sind die Nachteile der Schüler aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Schülern aber auch Ergebnis rationaler Erwägungen, nach denen sich eine lange Bildungskarriere und die damit eventuell verbundenen Bildungsabschlüsse angesichts der Lebenspläne der Migranten einfach nicht lohnen. Diese und weitere mögliche Erklärungen für die in Kapitel 2 beschriebenen Befunde werden in Kapitel 4 vorgestellt. In ihm wird erstmals eine umfassende Darstellung verschiedener möglicher Erklärungen für die schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien versucht, die sowohl die in der Fachliteratur vorgebrachten Argumentationsmuster als auch in den USA entwickelte, aber bislang in Deutschland nicht rezipierte Erklärungen berücksichtigt. Jede Erklärung wird auf ihren empirischen Bewährungsgrad hin untersucht: Zum einen werden – sofern verfügbar – die Befunde berichtet, die Prüfungen anderer Autoren ergeben haben, zum anderen werden Forschungslücken durch eigene statistische Analysen zu schließen versucht, wo dies mittels verfügbarer Daten möglich ist. Am Ende von Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit wird eine Zusammenfassung dessen möglich sein, was wir über die Ursachen der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Kindern und Jugendlichen im System schulischer Bildung wissen und was wir nicht wissen, aber aus bestimmten (später zu nennenden) Gründen wissen sollten.

Anschließend (in Kapitel 5) wird danach gefragt, ob und ggf. welche Folgerungen aus der Darstellung und Diskussion der verschiedenen Erklärungen für die pädagogische Praxis oder die Bildungspolitik abgeleitet werden können.

Das vorliegende Buch endet mit der Zusammenfassung der Ergebnisse sowohl des beschreibenden als auch des theoretischen und empirischen Teils sowie der hierauf basierenden Überlegungen zum Stand der Forschung und zu den Implikationen für die pädagogische Praxis und die Bildungspolitik.

2 Bildungsbeteiligung, schulische Leistungen und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem

Ziel dieses Kapitels ist es, einen möglichst systematischen und umfassenden Überblick über die Bildungsbeteiligung, die Schulleistungen und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zu geben. Bevor die inhaltliche Darstellung geleistet werden kann, muss geklärt werden, anhand welcher Kriterien die Situation im deutschen Schulsystem beschrieben werden kann und soll, wer genau als Migrantenkind oder -jugendlicher gelten soll und welche Daten zur Beschreibung der schulischen Situation von Migrantenkindern oder -jugendlichen in Deutschland überhaupt zur Verfügung stehen. Kapitel 2.1 behandelt diese Fragen und bietet somit die Grundlagen für das Verständnis und die sinnvolle Interpretation der in Kapitel 2.2 berichteten Ergebnisse.

2.1 Die Voraussetzungen der Beschreibung

Die Situation von Schülern bzw. Schülergruppen im Bildungssystem lässt sich auf vielerlei Weise und anhand einer Vielzahl verschiedener Indikatoren beschreiben. Um zu einer umfassenden Darstellung zu kommen, müssten individuelle Merkmale wie die Zufriedenheit von Schülern mit ihrem Schulalltag ebenso wie strukturelle Faktoren wie z.B. die Ausgaben für Bildung pro Schüler Berücksichtigung finden. Dies ist jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten und soll auch nicht versucht werden, weil es im Zusammenhang mit der schulischen Situation von Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund letztlich immer um die Frage nach der Existenz sowie der Erklärung oder der Legitimation sozialer Ungleichheit geht. Deshalb sollen hier nur diejenigen Indikatoren zur Beschreibung berücksichtigt werden, die in der Bildungsforschung gewöhnlich verwendet werden, wenn es um soziale Ungleichheit geht, weil sich für sie ein direkter Einfluss auf die späteren Lebens- und Erwerbschancen herstellen lässt. Es handelt sich dabei um die Bildungsbeteiligung, die Schulleistungen und den Bildungserfolg. Alle drei Indikatoren werden in Kapitel 2.1.1 erläutert.

Zweitens ist unklar, wer als Migrantenkind oder -jugendlicher bzw. als Schüler aus einer Migrantenfamilie gelten soll. Kapitel 2.1.2 wird zeigen, dass es gänzlich falsch wäre, diese Population als homogene, klar abgrenzbare Gruppe aufzufassen. Vielmehr werden unter der Klammer "Migrantenkinder und -jugendliche" oder "Schüler aus Migrantenfamilien" sehr heterogene Schülergruppen zusammengefasst. Diese Gruppen auch nur hinsichtlich der drei oben genannten Indikatoren differenziert zu beschreiben, erweist sich allerdings angesichts des vorliegenden Datenmaterials, das in Kapitel 2.1.3 vorgestellt wird, als unmöglich.

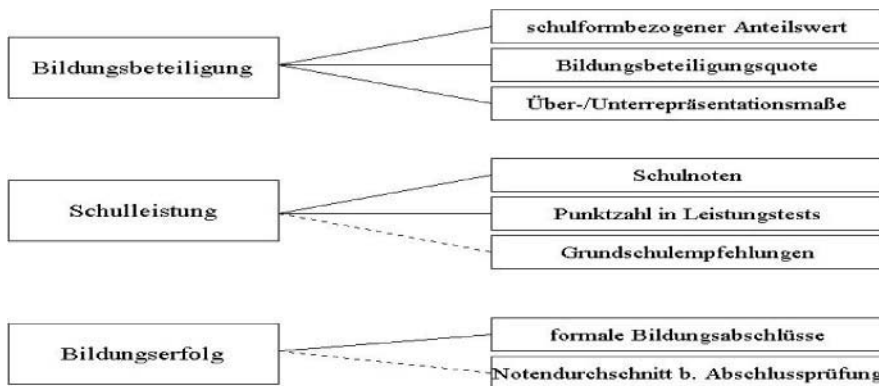
Kapitel 2.1.4 zieht ein Resümee zur Menge und Qualität der Informationen über die Situation von Schülern aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem und stellt die

Schwierigkeiten, die mit der Betrachtung des Gegenstands verbunden sind, noch einmal zusammen.

2.1.1 Indikatoren der Situation von Schülern oder Schülergruppen im Schulsystem: Bildungsbeteiligung, Schulleistungen und Bildungserfolg

Als Indikatoren für die Situation von verschiedenen Schülergruppen im Allgemeinen und Migrantenkindern und -jugendlichen im Besonderen werden gewöhnlich die Bildungsbeteiligung, die Schulleistungen und der Bildungserfolg in verschiedenen Operationalisierungen herangezogen. Abbildung 1 stellt diese Indikatoren zusammen.

Abbildung 1: Indikatoren für die schulische Situation (verschiedener Gruppen) von Schülern



Bezüglich der Bildungsbeteiligung lassen sich der schulformbezogene Anteilswert und die sog. Bildungsbeteiligungsquote (auch "sozialer Beteiligungswert" genannt) unterscheiden. Bei beiden handelt es sich um in Prozenten ausgedrückte Anteilswerte; jedoch sind die Grundgesamtheiten, auf die sie sich beziehen, jeweils unterschiedlich: Beim *schulformbezogenen Anteilswert* wird errechnet, wie groß die Anteile von Schülern aus verschiedenen sozialen oder ethnischen Gruppen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Schulform besuchen bzw. eine bestimmte Bildungsmöglichkeit nutzen, im Verhältnis zueinander sind. Ein Beispiel für einen schulformbezogenen Anteilswert ist z.B. der Ausländeranteil an einer bestimmten Schulform in einem bestimmten Schuljahr. Die Grundgesamtheit, auf deren Basis schulformbezogene Anteilswerte errechnet werden, sind also alle Schüler, die die jeweilige Schulform besuchen bzw. die jeweilige Bildungsmöglichkeit nutzen.

Die Grundgesamtheit, die der *Bildungsbeteiligungsquote* zugrunde liegt, ist die Gesamtheit aller Personen, die einer bestimmten Gruppe (z.B. der Gruppe der ausländischen Schüler) angehören. Die Bildungsbeteiligungsquote drückt aus, wie groß die Anteile unter den Personen in dieser Gruppe sind, die zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Schulformen besuchen oder bestimmte Bildungsmöglichkeiten nutzen. Wenn man sagt, dass im Schuljahr 1999 von allen ausländischen Schülern in der Sekundarstufe 44,8% eine Haupt-

schule und 15,4% eine Integrierte Gesamtschule besuchten, so gibt man Bildungsbeteiligungsquoten an. In der Literatur wird sowohl für den schulformbezogenen Anteilswert als auch für die Bildungsbeteiligungsquote häufig der Überbegriff "Bildungsbeteiligung" benutzt, so dass jeweils zu prüfen ist, von welchem Indikator für Bildungsbeteiligung tatsächlich die Rede ist.

Auch *Maße für die Über- oder Unterrepräsentation* von Schülern, die verschiedenen sozialen Gruppen zugerechnet werden können, an bestimmten Schulformen werden als Indikatoren für deren Bildungsbeteiligung herangezogen. Sie werden gewöhnlich auf der Grundlage der Differenz berechnet, die sich aus dem Vergleich der Kontingenz- und der Indifferenztabelle ergibt (z.B. bei Diefenbach & Klein 2002; Kornmann & Schnattinger 1989). Manchmal wird auch von einer Über- oder Unterrepräsentation bestimmter Schülergruppen gesprochen, wenn ihr Anteil an einer bestimmten Schulform, d.h. ihr schulformbezogener Anteilswert, über oder unter ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft liegt.²

Eines der Über- und Unterrepräsentationsmaße, nämlich der Relative Risiko-Index (RRI), wird hier näher beschreiben, weil es gegenüber verschiedenen alternativen Maßen Vorteile hat (vgl. hierzu den Vergleich verschiedener Maße zur Beschreibung der Bildungsbeteiligung bei Burgard 1998) und in Kapitel 2.2 verwendet wird.

Beim RRI handelt es sich um ein Assoziations- und Effektmaß zur Quantifizierung der Stärke eines statistischen Zusammenhangs. Es ist der Epidemiologie entlehnt, wo es als „Relatives Risiko“ (RR) bezeichnet wird. Es gibt an, um wie viel wahrscheinlicher oder weniger wahrscheinlich das Eintreten eines Ereignisses oder das Auftreten eines Merkmals bei Vorhandensein eines bestimmten Faktors im Vergleich zum Nichtvorhandensein dieses Faktors ist. Tabelle 1 illustriert, wie der RRI berechnet wird:

Tabelle 1: Die Berechnung des Relativen Risiko-Index (RRI)

	Merkmal vorhanden	Merkmal nicht vorhanden	Insgesamt
Population 1	A	B	a + b
Population 2	C	d	c + d
Insgesamt	a + c	b + d	a + b + c + d

Risiken (R) des Vorhandenseins des Merkmals in den beiden Populationen (1 und 2):

$$R_1 = a / a + b; R_2 = c / c + d$$

Relatives Risiko der Population 1, das Merkmal aufzuweisen, im Vergleich zur Population 2:

$$R_1 / R_2$$

Der RRI kann als Maß für die Stärke eines Zusammenhangs aufgefasst werden: $RRI = 1$ bedeutet, dass kein Zusammenhang zwischen dem jeweils interessierenden Merkmal und der Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Population besteht, d.h. keine der beiden Populationen wäre im Hinblick auf das Merkmal über- oder unterrepräsentiert. Ein $RRI > 1$ zeigt eine Überrepräsentation von Population 1 gegenüber Population 2 bezüglich des Merkmals, ein $RRI < 1$ eine Unterrepräsentation. Z.B. besagt $RRI = 2$, dass Population 1

² Dies ist z.B. bei Merkens (1990: 242) der Fall, der u.a. für das Schuljahr 1985 den Ausländeranteil an Gymnasien in Westdeutschland mit dem Ausländeranteil an der gesamten Schülerschaft an allgemein bildenden Schulen in Westdeutschland im selben Schuljahr vergleicht und feststellt, dass Ersterer mit 3,3% deutlich niedriger ist als Letzterer mit 9,2%, was er als eine Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an Gymnasien bezeichnet.

das Merkmal doppelt so häufig aufweist wie Population 2 – jeweils gemessen an ihren relativen Häufigkeiten (siehe Tabelle 1). Umgekehrtes gilt für $RRI = 0,5$: Population 1 weist das Merkmal nur halb so häufig auf wie Population 2. Es sei betont, dass der Zusammenhang, den der RRI abbildet, nicht notwendigerweise ein kausaler Zusammenhang ist; vielmehr ist zu klären, warum bzw. wie der Zusammenhang zustande kommt.

Für den RRI lässt sich durch Berechnung des 95%-Konfidenzintervalls angeben, ob er statistisch signifikant von 1 verschieden ist. Dies ist jedoch nur dann notwendig, wenn ein RRI für eine Stichprobe aus der Grundgesamtheit errechnet wird, wenn sich also die Frage danach stellt, inwieweit die Stichprobe mit der Grundgesamtheit übereinstimmt. In Fällen, in denen RRI für die Grundgesamtheit selbst (z.B. bei Vollerhebungen) berechnet werden, stellt sich diese Frage nicht, und die Berechnung von Konfidenzintervallen ist nicht notwendig.

Neben dem RRI gibt es eine Reihe weiterer Maße, die relative Risiken schätzen. Unter ihnen ist das Chancen-/Quotenverhältnis oder 'odds ratio' (OR) das am häufigsten benutzte und insofern bekannteste Maß. Jedoch ist der RRI stabiler als andere Risikomaße (auch als das OR) gegenüber Veränderungen der Stichprobengröße sowie der Gruppengrößen (vgl. hierzu ausführlich Burgard 1998).³

Ein Über- bzw. Unterrepräsentationsmaß, das nicht auf der Bildungsbeteiligungsquote aufbaut, sondern der Logik der schulformbezogenen Anteilswerte folgt, haben Pierre Bourdieu und Claude Passeron in ihrer bekannten Studie zur "Illusion der Chancengleichheit" (1971 [1964]) verwendet: Sie haben die Anteile von Jugendlichen, deren Eltern verschiedenen Berufsgruppen angehören, an der Studentenschaft errechnet und diese Anteile in Beziehung gesetzt zur Größe der jeweiligen Berufsgruppen in der Gesamtbevölkerung. Aus beiden Anteilen wird der Quotient gebildet, so dass ein Quotient, der größer als eins ist, eine überproportionale Vertretung der Jugendlichen mit Eltern aus der entsprechenden Berufsgruppe anzeigt, ein Quotient, der kleiner als eins ist, jedoch eine unterproportionale Vertretung. Dieser so genannte Rekrutierungsindex ist insbesondere zur Beschreibung der Bildungsbeteiligung von Schülern mit Eltern aus verschiedenen Berufsgruppen über die Zeit hinweg geeignet, weil er eine Zu- oder Abnahme der Erwerbstätigen in den verschiedenen Berufsgruppen in Rechnung stellt. Wird z.B. eine Zunahme von Schülern mit Eltern aus einer bestimmten Berufsgruppe über einen bestimmten Zeitraum hinweg beobachtet, so wird sie mit der Zu- oder Abnahme von Erwerbstätigen in dieser Berufsgruppe im selben Zeitraum ins Verhältnis gesetzt, um herauszufinden, ob die Zunahme der Schüler mit Eltern aus dieser bestimmten Berufsgruppe einfach der Tatsache geschuldet ist, dass es mehr Personen als früher in dieser Berufsgruppe gibt, oder ob es sich tatsächlich um eine Veränderung des Bildungsverhaltens der Schüler mit Eltern aus dieser Berufsgruppe handelt (vgl. hierzu die Erläuterungen und Berechnungen von Rodax 1995).

Schulleistungen werden entweder als fächerspezifische *Schulnoten* oder als *in Leistungstests erreichte Punktzahlen* abgebildet. Noten als Indikatoren für Schulleistungen haben den Vorteil, dass sie leicht nachvollziehbar sind. Außerdem haben die von Lehrern tatsächlich vergebenen Noten einen entscheidenden Einfluss auf die Schulkarriere eines Kindes insofern als sie die Versetzungschancen des Kindes bestimmen, beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe die Grundlage für die *Grundschulempfehlung*, die das Kind erhält, darstellen und auch herangezogen werden, wenn entschieden werden muss, ob

³ Im Übrigen gleicht sich das OR dem RRI umso stärker an, je seltener das Ereignis ist, dessen Auftretenswahrscheinlichkeit für verschiedene Personengruppen berechnet werden soll.

die schulische Bildung über den gesetzlich bestimmten Mindestzeitraum hinaus fortgesetzt werden soll oder die Schulform gewechselt werden soll. Da jedoch die Noten eines Kindes für die Grundschulempfehlung nicht in allen Bundesländern gleichermaßen bindend sind, in die Empfehlung der Grundschullehrer andere Schülermerkmale als deren Noten einfließen dürfen und dem Elternwillen ein jeweils unterschiedlicher Stellenwert zukommt, sind Grundschulempfehlungen einerseits nicht mit Noten gleichzusetzen (vgl. hierzu Büchner & Koch 2001: 19-22 sowie zur empirischen Forschung über das Verhältnis zwischen Elternwünschen und Grundschulempfehlungen Ditton 1989; Merkens & Wessel 2002: 112-115), andererseits sind die Grundschulempfehlungen aber in der Regel nicht unabhängig von den Schulnoten. Inwieweit Grundschulempfehlungen tatsächlich ein geeigneter Indikator für Schulleistungen sind, ist also eine empirische Frage (weswegen der entsprechende Zusammenhang in Abbildung 1 als eine unterbrochene Linie dargestellt ist). Dennoch sind Grundschulempfehlungen ein wichtiger Indikator zur Beschreibung der Situation verschiedener Schülergruppen im System schulischer Bildung, weil sie den Übergang vom Primar- in den Sekundarschulbereich beeinflusst, der im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland die zukünftigen Bildungschancen weitgehend determiniert, auch wenn Wechsel innerhalb des Sekundarschulbereichs möglich sind.

Im Rahmen von Schulleistungsstudien wie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), die beide von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiiert und gefördert wurden, oder dem Programme for International Student Assessment (PISA) der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) gibt man sich jedoch mit den Noten als Indikatoren für Schulleistungen nicht zufrieden. Zum einen bilden Noten die Einschätzungen der schulischen Leistungen von Kindern durch den jeweiligen Fachlehrer ab; es handelt sich bei ihnen also nicht um "objektive" Messungen der Schulleistungen der Kinder. Zum anderen interessieren sich die an Schulleistungsstudien beteiligten Forscher häufig nicht für die fachlichen Leistungen, die die Schüler erbringen, als solche, sondern für Kompetenzen, die den fachlichen Leistungen zugrunde liegen. Aus diesem Grund werden im Rahmen von Schulleistungsstudien Tests verwendet oder erst entwickelt, die die interessierenden Kompetenzen erheben und eine vergleichende Bewertung dieser Kompetenzen ermöglichen sollen.⁴ Die Schülerleistungen werden dann als in diesen Tests erreichte Punktzahlen gefasst und die Punktzahlen wiederum in Kompetenzstufen zusammengefasst.

Obwohl Schulleistungen plausiblerweise als ein Indikator für Bildungserfolg betrachtet werden können, ist es üblich, als *Bildungserfolg* den *Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse* zu bezeichnen. Während Schulleistungen Bildungserfolg punktuell, d.h. zu einem bestimmten Zeitpunkt und in bestimmten Schulfächern messen, bilden formale Bildungsabschlüsse oder Bildungszertifikate den langfristigen Bildungserfolg ab. Wenn Informationen über erworbene Bildungsabschlüsse nicht vorliegen, z.B. aufgrund des (niedrigen) Lebensalters der interessierenden Personen, kann ersatzweise die Wahrscheinlichkeit, bestimmte formale Bildungsabschlüsse zu erreichen, als Maß für Bildungserfolg herangezogen werden.⁵

⁴ Erläuterungen hierzu werden in Kapitel 2.1.3 gegeben.

⁵ Wie die Berechnung der Wahrscheinlichkeiten für Schüler, die noch keinen Schulabschluss aufzuweisen haben, einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen, vorgenommen werden kann, ist in Nauck, Diefenbach & Petri 1998 dargestellt.

In Ländern, in denen bestimmte, meist weiterführende Bildungsabschlüsse durch zentrale Prüfungen erworben werden, wie z.B. Großbritannien, wird häufig nicht (nur) der Abschluss als solcher als Indikator für Schulleistungen oder Bildungserfolg herangezogen, sondern auch der *Notendurchschnitt, der im Rahmen der Abschlussprüfung erzielt wurde*. Der Informationsgehalt ist in diesem Fall größer, weil nicht nur das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen eines bestimmten Abschlusses festgestellt und beschrieben werden kann, sondern auch angegeben werden kann, wie qualifiziert der Abschluss ist. Dass dies wichtig ist, ist unmittelbar einleuchtend, wenn man bedenkt, dass z.B. die Abiturnote mit darüber entscheidet, ob ein bestimmtes Fach an der Universität studiert werden kann oder nicht, nämlich dann, wenn verschiedene Studienfächer mit einem unterschiedlich hohen *numerus clausus* belegt sind.⁶ Dennoch werden die bei Abschlussprüfungen erreichten Noten bzw. der entsprechende Notendurchschnitt in der Bildungsforschung – vermutlich mangels Verfügbarkeit – selten als Indikatoren für Schulleistungen oder Bildungserfolg herangezogen.

Im Verlauf dieser kurzen Darstellung der verschiedenen Maße, die in der Bildungsforschung benutzt werden, um die Situation von Schülern oder verschiedenen Schülergruppen in einem Bildungssystem zu beschreiben, wurden bereits einige Vor- oder Nachteile bestimmter Maße angesprochen. In der deutschen Bildungsforschung wird die Bildungsbeteiligungsquote besonders häufig als Indikator benutzt. Vielleicht liegt dies darin begründet, dass sie der amtlichen Statistik zu entnehmen ist und in Surveys auf der Basis der Antworten, die Schüler (bzw. deren Eltern) auf die Frage nach der von ihnen besuchten Schule geben, leicht errechnet werden kann. Häufig liegt der Benutzung der Bildungsbeteiligungsquote (bzw. auf der individuellen Ebene: der Kenntnis des derzeit besuchten Schultyps) die Annahme zugrunde, nach der die Bildungsbeteiligungsquote (bzw. der besuchte Schultyp) im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland in einem engen Zusammenhang mit dem formalen Bildungsabschluss stünde.⁷ Der Hinweis scheint angebracht, dass es eine empirische Frage ist, ob dies tatsächlich so ist, und ob sie ggf. für verschiedene Schultypen und für verschiedene Schülergruppen unterschiedlich zu beantworten ist. So hat Diefenbach (2003) anhand der Daten der amtlichen Bildungsstatistik gezeigt, dass über einen Zeitraum von 1992 bis 1999 hinweg mehr ausländische Schüler eine Hauptschule besuchen als ausländische Schüler im gleichen Zeitraum einen Hauptschulabschluss machen, während bei deutschen Schülern im selben Zeitraum geringfügig mehr Schüler einen Hauptschulabschluss machen als eine Hauptschule besuchen. Sowohl ausländische als auch deutsche Schüler besuchen seltener eine Realschule als Absolventen die Schule mit einem Real schulabschluss verlassen, und bezüglich des Gymnasiumsbesuchs bzw. des Abiturs verhält es sich umgekehrt. Die Bildungsbeteiligungsquote bzw. der Besuch eines bestimmten Schultyps ist also ein Näherungswert an die formalen Bildungsabschlüsse, die erzielt werden, aber der direkte Schluss von der Bildungsbeteiligung auf den Bildungsabschluss ist ein Fehlschluss.

Welches Maß zur Beschreibung der schulischen Situation von Schülern oder bestimmten Schülergruppen das geeignete ist, hängt von der spezifischen Fragestellung ab, die man

⁶ Im israelischen Bildungssystem sind neben dem 'bagrut' als solchem, das mit dem deutschen Abitur vergleichbar ist, die Noten wichtig, die man in den einzelnen Fächern sowohl im Schulunterricht als auch in den zentralen Prüfungen erzielt hat. Zusätzlich ist die Fächerkombination, in der man die Prüfungen abgelegt hat, entscheidend dafür, welche Bildungswege im Bereich tertiärer Bildung offen stehen.

⁷ So stellt z.B. Nauck (1994: 114) fest: "Bemerkenswert ist im Hinblick auf den *Schulerfolg* von Ausländerkindern die Rolle der Gesamtschulen, auf die nach anfänglich zögernder Öffnung inzwischen ein erheblich und ständig steigender *Anteil* der Schüler ausländischer Herkunft entfällt" (Hervorhebung d. d. A.).