

Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer
Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der
Schule benachteiligt?¹

Rolf Becker
Franziska Jäpel
Michael Beck

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Bildungssoziologie
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern

Tel. +41 (0)31 631 5351
Fax. + 41 (0)31 631 5352

E-Mail: rolf.becker@edu.unibe.ch
franziska.jaepel@edu.unibe.ch
michael.beck@edu.unibe.ch

¹ Für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version danken wir Walter Müller ganz herzlich.

Zusammenfassung: Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?

Dass viele der Migranten im Schweizer Bildungssystem in einem geringeren Ausmass als einheimische Kinder und Jugendliche erfolgreich sind, ist hinreichend oft beschrieben worden. Unklar ist beim Versuch, diese Tatsache zu erklären, ob Migranten in der Schule benachteiligt werden oder aufgrund ihrer Sprachprobleme und sozialen Herkunft im Nachteil gegenüber Einheimischen sind. Anhand empirischer Daten soll die Tragfähigkeit der Konzepte wie statistische oder institutionelle Diskriminierung im Kontrast zu einer strukturell-individualistischen Theorie unter besonderer Berücksichtigung von primären und sekundären Herkunftseffekten sowie von weiteren Dimensionen des Migrationshintergrunds untersucht werden. Sowohl für die Notenvergabe in der Primarstufe und in der Sekundarstufe als auch für den Übertritt in die Sekundarstufe I konnten keine belastbaren Hinweise für Benachteiligungen von Migranten durch Lehrpersonen festgestellt werden. Die empirischen Befunde sprechen eher dafür, dass sich die Nachteile von Migranten durch die sozioökonomischen Ressourcen und der Sprachprobleme des Elternhauses ergeben.

Schlüsselwörter: Soziale Ungleichheit, Chancengerechtigkeit, Migration, Diskriminierung

Abstract: Statistical and institutional discrimination against migrants in the Swiss school system. Or: Have migrants been really disadvantaged in the school?

For the Swiss educational system, it is a well-known and evidence based fact that migrants are less successful than native children and juveniles. However, it is unclear whether migrants have been disadvantaged by teachers on the one hand. On the other hand, one could assume that the migrants' penalties depend on their low socioeconomic resources and abilities in speaking and understanding the German language. Therefore it is the aim of the paper to prove empirically the explanative power the several concepts of discrimination against migrants as well as the structural-individualistic theory considering primary and secondary ('ethnic') effects of social origin. The empirical analysis of grading in school as well as the transition from primary to secondary school suggests that there is no statistical or institutional discrimination against migrants. The findings are in favor of the theory suggesting that in regard of educational opportunities the migration status is a special case of the effects of social origin.

Key words: social inequality, educational opportunity, migration, discrimination

1. Einleitung

Zugang zu und Erwerb von Bildung sind in modernen, marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften *die* zentrale Ressource für strukturelle Assimilation und Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Esser 2006, 2001). Dass sie jedoch gegenüber Einheimischen beim Bildungszugang, Bildungserfolg und Bildungserwerb im Nachteil sind, ist auch für die Schweiz als einem klassischen Einwanderungsland hinreichend oft mit unterschiedlicher Präzision beschrieben worden (Beck et al. 2010; Neuenschwander und Malti 2009; Kronig 2007). Im Vergleich zu einheimischen Schulkindern haben Schulkinder mit Migrationshintergrund ein deutlich höheres Risiko, entweder in Sonderschulen oder in anspruchssarmen Schullaufbahnen der Sekundarstufe I unterrichtet zu werden (Kronig 2010). PISA ergibt für die Verteilung von Lesekompetenzen immer wieder das gleiche Bild, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in leistungsschwächeren Gruppen überrepräsentiert sind (Ramseier und Brühwiler 2003). Während Migranten oftmals vorzeitig von der Schule abgehen, sind sie hingegen in der anspruchsvollen Berufsausbildung und im Gymnasium eher unterrepräsentiert (Seibert et al. 2009; Haeberlin et al. 2005). Schließlich haben sie mit grossen Unterschieden zwischen einzelnen Nationalitäten im Vergleich zu altersgleichen Einheimischen deutlich geringere Chancen, eine Studienberechtigung zu erwerben oder in die tertiäre Ausbildung einzutreten (Meyer 2003).

Obwohl die Nachteile von Migranten – oder genauer gesagt: von einzelnen Migrantengruppen – im Schweizer Schul- und Ausbildungssystem als empirisches Faktum nicht in Frage gestellt werden, besteht wenig Konsens in der Frage, wodurch sie zustande kommen. Fasst man vorliegende Erklärungsversuche für die vergleichsweise geringen Bildungschancen von Migranten und ihre Ursachen zusammen, so stehen sich in der empirischen Forschung zwei Argumentationen gegenüber. Auf der einen Seite wird als Folge sozial selektiver Einwanderung angenommen, dass Migrantenkinder im Bildungswesen des Ankunftslandes deswegen im Nachteil sind, weil deren Eltern über deutlich geringere Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in ihre Bildung und Stützung ihrer Bildungserfolge mobilisieren können (Kristen und Granato 2007; Steinbach und Nauck 2004; Alba et al. 1994). Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist der Einfluss des Ausländer- oder Migrationsstatus auf Bildungschancen und Bildungserfolg ein Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen. Darüber hinausgehende spezifische Nachteile von Migranten im Bildungssystem scheinen „vorwiegend mit noch vorhandenen Sprachproblemen (und hier vorwiegend im Elternhaus) verbunden zu sein“ (Kalter 2005: 326).

Zum anderen wird vermutet, dass Migranten im Bildungssystem *benachteiligt* werden (vgl. Haeberlin 2005, 2004; Kristen 2006; Kronig 2010; Diefenbach 2011, 2010, 2007). Infolge von Diskriminierung realisieren sie weniger Bildungserfolge und weisen folglich geringere Bildungschancen als Einheimische auf. Entweder werden sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z.B. Italiener oder Türken) schlechter gestellt, denen von vornherein geringere Leistungsfähigkeit oder Erfolgschancen zugeschrieben werden (*statistische Diskriminierung*). Oder sie werden durch institutionelle Strukturen des Bildungssystems mit dessen Zugangs- und Verfahrensregeln unbeabsichtigt – etwa durch eine frühe Aufteilung nach der Primarstufe – oder durch benachteiligendes Handeln seitens von Lehrpersonen schlechter gestellt (*institutionelle Diskriminierung*) (Gomolla und Radtke 2009; Neuenschwander und Malti 2009; Imdorf 2007; Kronig 2007). Aus reproduktions- und konflikttheoretischer Perspektive könnte man jedoch auch argumentieren, dass mit der Ausgestaltung von Strukturen und Regeln des Bildungssystems von kulturellen Eliten die Absicht verfolgt wird, bestimmte Gruppen bei den Bildungschancen schlechter zu stellen und vom System höherer Bildung auszuschliessen (Bourdieu und Passeron 1971).

Während für das sozialstrukturelle bzw. handlungs- und entscheidungstheoretische Modell inzwischen hinreichend viele empirische Belege vorliegen, statistische Diskriminierung im Schulsystem aber trotz vielfältiger Studien *nicht* nachgewiesen werden konnte (z.B. Becker und Beck 2011; Beck et al. 2010; Kristen und Dollmann 2010; Dollmann 2010; Ditton 2010; Becker und Schubert 2009; Kalter et al. 2007; Stockè 2007; Kristen 2006; Ditton und Krüsken 2006), wurden für das Konzept der institutionellen Diskriminierung noch keine belastbaren empirischen Belege vorgelegt. Abgesehen davon, dass es empirisch schwierig sein dürfte, Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen in Schule und Ausbildung in jeglicher Form direkt messen zu können, dominieren diesbezüglich Behauptungen über empirische Fakten. Ziel des vorliegenden Beitrages ist daher, über einen *empirischen Theorievergleich* zu versuchen, das Potential der angeführten Erklärungsversuche zu eruieren. Zentrale Fragestellung ist, ob Migranten im Schweizer Schulsystem diskriminiert werden oder ob sich ihre Nachteile über ihre soziale Herkunft erklären lassen. Damit zusammenhängend soll geklärt werden, *warum* Migranten beim Bildungserwerb im Nachteil sind oder benachteiligt werden. So gesehen, ist der vorliegende Beitrag eine Replikation der Studie von Kristen (2006) und impliziert einen Vergleich für Deutschland und die Schweiz.

Der Beitrags ist wie folgt aufgebaut: Im zweiten Abschnitt stellen wir zentrale Argumente der strukturell-individualistischen Erklärung sowie der Diskriminierungsansätze dar. Hierbei wird versucht, sie so zu rekonstruieren, dass sie empirisch überprüfbar sind. Im dritten Abschnitt werden Datenbasis und Variablen dargestellt und die empirischen Ergebnisse im vierten Abschnitt. Eine abschliessende Diskussion der Theorien und Befunde erfolgt im fünften Abschnitt.

2. Theoretischer Hintergrund

Nachteile von Migranten im Bildungssystem als Spezialfall der Wirkung sozialer Herkunft

Die Erklärung, dass sich die Nachteile von Migranten(gruppen) in der allgemeinbildenden Schule – stellt man die migrationsbedingten Sprachprobleme in Rechnung – aus ihrer sozialer Herkunft ergeben, hat sich in der Zwischenzeit mehrfach empirisch bewährt (Beck et al. 2010; Kristen und Dollmann 2010; Dollmann 2010; Becker und Schubert 2009; Kalter et al. 2007; Kristen 2006; Esser 2006, 2001; Kalter 2005). Aufgrund der häufig zu beobachtenden sozial selektiven Einwanderung von Familien mit vergleichsweise geringen Ressourcen, die für die Investition in die Bildung ihrer Kinder relevant sind, und der oftmals ungünstigen Allokation der Eltern auf den Arbeitsmärkten als un- und angelernte Arbeiter, als selbständige Gewerbetreibende oder als einfache Dienstleistende, sind ihre Kinder beim Bildungszugang und Erwerb von Bildungspatenten oftmals aus diesen strukturellen Gründen im Nachteil gegenüber einheimischen Kindern und Jugendlichen (Steinbach und Nauck 2004). Auf der einen Seite weisen sie wegen des engen Zusammenhangs von sozioökonomischen Ressourcen und Schulleistungen geringere schulische Leistungen und daran geknüpfte Bildungserfolge auf (primäre Herkunftseffekte). Mit geringer Bildung und grosser Sprachprobleme können sie ihre Kinder beim Bildungserfolg in der Regel kaum unterstützen. Auf der anderen Seite entscheiden sie sich – ressourcenbedingt und wegen Unkenntnis der Möglichkeiten des Bildungssystems im Ankunftsland – selbst bei hohen Bildungsaspirationen eher für kürzere, weniger aufwendig erscheinende Bildungskarrieren (sekundärer Herkunftseffekte). Die Interaktion dieser Herkunftseffekte führt in einem hochgradig stratifizierten und segmentierten Bildungssystem wie etwa dasjenige in der Schweiz zu Nachteilen von Kindern und Jugendlichen aus ressourcenarmen Elternhäusern in unteren, „bildungsferneren“ Sozialschichten (vgl. Boudon 1974). Hiervon sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oftmals besonders im Nachteil.

Bei den Migranten aus fremdsprachigen Ländern erschweren Sprachprobleme die Erzielung entsprechender Bildungserfolge (Esser 2006). Auch in der Schweiz mit seinen vier Sprachregionen ist die Sprache der Schlüssel zur Sozialintegration in das Aufnahmeland und daran anschließenden strukturellen Assimilation in das Bildungssystem. Im Vergleich zu den Einheimischen wiegen in dieser Hinsicht die primären Herkunftseffekte bei den Migranten oftmals besonders schwer. So führen zumeist Sprachprobleme bei Migrantenkindern und ihren Eltern zu grösseren Nachteilen bei den Schulleistungen, Schulnoten und beim Übertritt in die Sekundarstufen als dies bei den einheimischen Schulkindern der Fall ist (Esser 2006). Der Zusammenhang von nationaler bzw. ethnischer Herkunft, Fertigkeiten in der Sprache des Ankunftslandes und ihre Folgen für die schulische Performanz und Leistungsbeurteilung wird in der Literatur als primärer „ethnischer“ Herkunftseffekt bezeichnet (Dollmann 2010; Kristen und Dollmann 2010). Aufgrund der in diesem Zusammenhang problematischen Verwendung des Begriffs der Ethnie schlagen wir vor, diesen Zusammenhang als primärer *migrationsbedingter* Herkunftseffekt zu bezeichnen. Wenn in Bezug auf Bildungschancen der Migrationsstatus ein Spezialfall der sozialen Herkunft ist, dann ist zu berücksichtigen, dass auch einheimische Kinder von Eltern mit niedrigem Sozialstatus und Bildungsniveau mit Sprachproblemen in der Schule zurechtkommen müssen (Becker 2010a).

Aus Sicht dieser theoretischen Erklärung „gibt (es) keinen Grund davon auszugehen, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren“ (Ditton 2010: 269). Vielmehr ist davon auszugehen, dass gegen Ende der Primarstufe und vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I vor allem besser gebildete Eltern aus höheren Sozialschichten versuchen werden, sowohl die Notengebung als auch den Übertrittsentscheid im Sinne ihrer Bildungsmotivation zu beeinflussen (Becker 2000). Empirische Belege für diese elterliche Strategie, die dadurch motiviert ist, über Bildung ihrer Kinder den bislang erreichten Sozialstatus abzusichern, liegen in zunehmender Zahl vor (z.B. Stocké 2007; Ditton et al. 2005; Becker 2003). Sie lässt sich als sekundären (migrationsbedingten) Herkunftseffekt bezeichnen, wenn die Migranten bei diesem institutionellen Prozess in der Regel im Nachteil sind, sofern sie über grosse Sprachprobleme, unzureichende Kenntnisse über die Wirkungsweisen des Schulsystems und über geringe bildungsrelevante Ressourcen verfügen. In dieser Hinsicht erfolgt die *relative* „Schlechterstellung“ von Migranten im Schulsystem dadurch, dass andere Gruppen eher in der Lage sind, sich komparative Vorteile im Bildungssystem zu verschaffen (z.B. Kalter et al. 2007). Dieses Phänomen kann jedoch nicht – wie wir gleich sehen werden – mit Diskriminierung gleichgesetzt werden. Im Gegenteil – dieser Erklärungsansatz kommt in sparsamer und kohärenter Weise ohne Rückgriff auf Diskriminierung aus, um Bildungsungleichheiten nach Migrationsstatus und Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schulsystem zu erklären.

Statistische und institutionelle Diskriminierung

In Anlehnung an Arrow (1973) kann von *Diskriminierung im Bildungssystem* gesprochen werden, wenn individuelle Merkmale eines Schulkindes – wie etwa seine Nationalität oder ethnische Herkunft – dessen Bildungschance beeinflussen, obwohl sie keinen Einfluss auf dessen Performanz – etwa gemessen an Schulnoten – haben. Überträgt man die Überlegungen von Gary S. Becker (1971) zur Ökonomie *präferenzbasierter Diskriminierung* auf Bildungschancen, so könnte zunächst argumentiert werden, dass die Diskriminierung von Migranten im Bildungssystem auf individuellen Vorlieben der Lehrpersonen für bestimmte Gruppen (etwa einheimische Kinder) und Vorurteile gegen andere Gruppen (etwa Türken) beruhen. Wenn Vorurteile der Ursprung für ‚taste of discrimination‘ sind, dann müssten Benachteiligungen von einzelnen Migranten oder Migrantengruppen zu beobachten sein, auch wenn sie gleiche Leistungen wie einheimische Schulkinder mit vergleichbaren Merkmalen erbringen. Präferenzen von Lehrpersonen für Ungleichbehandlung dürften im Schulsystem recht unwahrscheinlich sein, da sie keinen unmittelbaren Nutzen aus der „ethnischen“

Diskriminierung für ihre berufliche Karriere erzielen würden. Eher riskieren sie Sanktionen von ihrer Kollegenschaft und andere Kosten infolge einer Normverletzung bei Leistungsbeurteilungen (Ditton 2010: 269). Individuelle Vorurteile können bei Lehrpersonen durchaus vorhanden sein, müssen aber nicht handlungsrelevant im Schulalltag werden.

Statistische Diskriminierung bei der Leistungsbeurteilung wäre nur dann zu erwarten, wenn den Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit ihrer Schulkinder unbekannt wäre oder sie lediglich über unvollständige und asymmetrisch verteilte Information über sie verfügen. Diese Form von ‚error discrimination‘ (England 1992) ist allerdings am Ende der Primarschulzeit in der Regel recht unwahrscheinlich. Bei Migranten jedoch kann sie auftreten, je später sie nach dem Einschulungsalter einwandern und im Ankunftsland in die Schule gehen. In diesem Fall kann die Notengebung und Abschätzung der zukünftigen Leistungsfähigkeit wegen defizitärer Informationen über das Schulkind und seinem sozialen Hintergrund von Unsicherheit geprägt sein. Insofern sind Rückschlüsse seitens der Lehrpersonen über askriptive Charakteristika der Schulkinder im Klassenverband als leicht beobachtbare Merkmale nicht ausgeschlossen.² So erfolgt beispielsweise die Schlechterstellung einzelner Schulkinder mit einer bestimmten Nationalität oder sozialen Herkunft aufgrund von Durchschnittserwartungen der Lehrpersonen über das Verhalten der ganzen Gruppe mit dieser Nationalität oder mit diesem sozialen Hintergrund. Diese Gruppenmerkmale fungieren unabhängig vom tatsächlichen Leistungsverhalten als Signal für die zu erwartende Leistung des Schulkindes. Werden einzelne Schulkinder mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit (etwa Nationalität oder soziale Herkunft) aufgrund von Durchschnittserwartungen über das Verhalten der ganzen Gruppe beurteilt, dann wird es aufgrund dieser Beurteilung möglicherweise benachteiligt. Liegt die tatsächliche Leistung des Schulkindes unter den Durchschnittserwartungen der Lehrperson, dann sollten zu gute Leistungsbeurteilungen zu beobachten sein. Schulkinder, deren tatsächliche Leistungen über den Durchschnittserwartungen liegen, erhalten jedoch de facto bei der Notenvergabe zu schlechte Leistungsbeurteilungen. Diese Form der statistischen Diskriminierung würde eine erhebliche Benachteiligung dieser Schulkinder bedeuten (vgl. Phelps 1972).³ Statistische Diskriminierung würde desto wahrscheinlicher sein, je grösser die Streuung der individuellen Leistungen in einer Schulklasse ist, weil dann unter- oder überdurchschnittliche Leistungen wahrscheinlicher sind als bei geringen Abweichungen individueller Leistungen vom Durchschnitt der Schulklasse. Gegen diese Argumentation sprechen beispielsweise empirische Befunde von Tiedemann und Billmann-Macheba (2007) für Deutschland. Demnach hat der relative Anteil der Migrantenkinder in einer Schulklasse keine Auswirkung auf Notengebung und Übertrittsempfehlung. Insgesamt kann statistische Diskriminierung bei der eingeschränkten Objektivität, Validität und Reliabilität von

² Allerdings weisen Ditton und Krüsken (2006) darauf hin, dass aufgrund unzureichender Forschungslage die Schlussfolgerung, Unzulänglichkeiten und Ungerechtigkeiten in der Leistungsbeurteilung basiere auf Vorurteilen und Unzulänglichkeiten bei den Lehrpersonen, kaum haltbar ist. In ihrer Studie kommen sie zum Ergebnis, dass die soziale Herkunft eine geringe Rolle bei der Notenvergabe und Übertrittsempfehlung spielt und von Diskriminierung nicht ausgegangen werden könne, da sie der tatsächlichen Leistungen der Schulkinder entspricht. Ähnliches ist der Studie von Stubbe und Bos (2008) zu entnehmen. In Bezug auf die Validität, Reliabilität und Objektivität von Übertrittsempfehlung aus schulischer Sicht finden Baeriswyl et al. (2006) für Fribourg ebenfalls keine Hinweise bei den Übergangsentscheidungen dafür, dass Schulkinder aufgrund ihrer nationalen oder sozialen Herkunft benachteiligt werden.

³ Hier wird ein anderes Problem offensichtlich, wie Diskriminierung gemessen werden soll. Wenn die Abweichung der individuellen Leistungen von Gruppenmittelwerten herangezogen wird, dann ist die Varianz innerhalb der Gruppe der Diskriminierten und der nichtdiskriminierten Individuen in Rechnung zu stellen. Auf der Gruppenebene können sie sich aufheben, so dass das tatsächliche Ausmaß von Diskriminierung unterschätzt wird. Daher ist es sinnvoll, die Diskriminierung auf Individualebene und nicht im Klassenverband zu untersuchen, wobei es Verzerrungen beim Gruppenvergleich geben kann. Dieses Problem ist unvermeidlich, wenn Diskriminierung nicht direkt – etwa über Maße der sozialen Distanz zwischen Lehrpersonen und Schulkindern und über das darauf aufbauende Handeln bei der Notengebung – gemessen werden kann.

Schulzensuren und Abschätzungen der zukünftigen schulischen Performanz anhand des individuellen Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens, des aktuellen Entwicklungsstandes und des Leistungspotentials des Schulkindes nicht ausgeschlossen werden.

Beim *Konzept der institutionellen* oder *institutionalisierten Diskriminierung* wird davon ausgegangen, dass organisationelle Strukturen oder institutionelle Regelungen des Bildungssystems zu Benachteiligungen von Gruppen anhand ihres Gruppenmerkmals führen (Gomolla 2010; Gomolla und Radtke 2009; Bommers und Radtke 1993). Beispielsweise könnte eine Organisationslogik wie etwa die relativ frühe Selektion am Ende der Primarstufe gerade die Schulkinder benachteiligen, die bereits mit sozial bedingten Startnachteilen eingeschult wurden und die aufgrund ihrer sozialen, nationalen oder ethnischen Herkunft auch beim Übergang in die Sekundarstufe I benachteiligt werden (Bommers und Radtke 1993). Institutionelle Diskriminierung funktioniert über institutionalisierte Verfahrensregelungen oder Prozessabläufe des Bildungssystems. Im Vergleich zum Konzept der statistischen Diskriminierung ist das der institutionellen Diskriminierung weitaus weniger elaboriert und weit entfernt vom Status eines kohärenten Aussagesystems. Das erschwert die Ableitung empirisch überprüfbarer Aussagen und die systematische Überprüfung dieses Konzepts.

Bei der Untersuchung von institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem müsse man empirisch zeigen können, „dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Teilpopulationen zurückzuführen sind, sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen gelten können“ (Gomolla 2010: 74). Offenkundig wird – im Unterschied zum theoretischen Modell der statistischen Diskriminierung – die These vertreten, dass in einem Kontext wie dem Bildungssystem, in dem ausschliesslich Leistungskriterien eine legitime Grundlage für die Vergabe von Schulzensuren und Übertrittsentscheiden darstellen, institutionelle Diskriminierung dann vorliegt, wenn für die institutionalisierte Verteilung von Meriten systematisch askriptive Merkmale der Schulkinder wie etwa der nationalen und sozialen Herkunft oder vom Geschlechts herangezogen werden. Sie lässt sich nach Gomolla (2010: 74) daran bemessen, dass bestimmte Gruppen von Schulkindern vergleichsweise schlechtere Bildungserfolge *zugeschrieben* werden als ihnen tatsächlich zustehen, und dass diese Schlechterstellung institutionell legitimiert wird (vgl. Kronig 2007).

Zwischenfazit

Hierfür und auch für andere Annahmen der Vertreter dieses Diskriminierungsansatzes liegen immer noch keine eindeutigen wie belastbaren Evidenzen vor. Eher dominieren spekulative Interpretationen vorhandener Schätzergebnisse die direkten Messungen und Modellierungen von statistischer oder institutioneller Diskriminierung (z.B. Diefenbach 2011; Kronig 2007). Im Unterschied zur strukturell-individualistischen Theorie der Bildungsungleichheiten nach nationaler oder sozialer Herkunft, der zudem ohne Begründung unvollständige Erklärungen von Bildungsungleichheiten unterstellt wird (Gomolla und Radtke 2009: 11), konnten Vertreter des Konzeptes institutioneller Diskriminierung statt systematischer Überprüfung von Hypothesen allenfalls eklektizistische Beschreibungen anhand von Einzelfällen oder methodisch unangemessenen Interpretationen von Aggregatdaten für dieses Phänomen anführen.

Es wird Aufgabe des empirischen Theorievergleichs sein, zu prüfen, ob Beschreibungen aus Sicht statistischer oder institutioneller Diskriminierung sowohl theoretisch alternative als auch empirisch aussagekräftigere Interpretationen zulassen. Für die folgende empirische Analyse konzentrieren wir uns aus mehreren Gründen auf den ersten Bildungsübergang nach der Primarstufe. Aus der Perspektive des strukturell-individualistischen Ansatzes ist dieser Bildungsübergang ein entscheidender Vorgang, der prägend für alle weiteren darauf aufbauenden Bildungsentscheidungen und für die Struktur des Bildungsverlaufs sowie der

Bildungschancen ist (Müller und Haun 1994; Henz und Maas 1995; Becker 2009, 2010b). Aus Sicht der Diskriminierungsansätze müssten hierbei statistische und institutionelle Diskriminierung am ehesten auftreten und auch nachweisbar sein. Insgesamt ist dieser Bildungsübergang aus theoretischen wie methodischen Gründen ideal für solch einen empirischen Theorievergleich. Allerdings ist einschränkend zu erwähnen, dass aus Gründen verfügbarer Daten nicht möglich ist, Diskriminierung *direkt* abzubilden und hierbei zwischen präferenzbasierter, statistischer oder institutioneller Diskriminierung zu unterscheiden. Vielmehr wird eine *indirekte* Theorienüberprüfung verwendet, indem nachgewiesen werden soll, ob Migranten auch dann bei der Notenvergabe und beim Übertrittsentscheid im Nachteil sind, wenn ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit kontrolliert wird (vgl. Kristen 2006).

3. Datenbasis und Variablen

Datenbasis

Für die empirische Analyse werden zwei Datensätze – einen für 12-Jährige am Ende der Primarstufe und einen für 15-Jährige in der Sekundarstufe I – verwendet. Für die Klärung der Frage, ob und welche Migrantengruppen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I diskriminiert werden, indem die Überweisungen nicht nach leistungsgerechten Kriterien erfolgen, ziehen wir Daten der Evaluation von Primarschulen in Zürich aus dem Jahre 1998 heran (Moser und Rhyn 2000: 16), die für den empirischen Theorievergleich hinreichend gute Informationen liefern.⁴ Bei dieser Evaluationsstudie wurden 1.535 Züricher Schüler in 45 Schulen bzw. 80 Klassen in der 6. Klassenstufe befragt und getestet. Die aktuellen Daten für die im Jahre 2008 durchgeführte Replikation der damaligen Evaluation stehen für Sekundäranalysen (noch) nicht zur Verfügung. Mit den derzeit verfügbaren Daten ist es jedoch möglich, die Struktur des Bildungsübergangs von Migranten im Vergleich zu einheimischen Schulkindern theoriegeleitet zu beschreiben und hierbei die Frage zu beantworten, ob sie bei den Bildungschancen benachteiligt werden.

Um etwaige Diskriminierung in der Sekundarstufe I aufzudecken, werden die Daten von PISA 2000 für die Schweiz (Moser 2001) und ihre Erweiterung durch das Projekt TREE (Transitionen von der Erstausbildung in das Erwerbsleben) herangezogen (TREE 2008). Hierbei werden lediglich die 15-jährigen Jugendlichen in der deutschsprachigen Schweiz (n = ca. 2.900) berücksichtigt, um eine Vergleichbarkeit mit dem ersten Datensatz zu gewährleisten. Mit diesen Daten kann im Sinne eines verschärften Theorievergleichs überprüft werden, ob Migranten auch nach dem ersten Bildungsübergang in unterschiedlichen Bildungskontexten diskriminiert werden.

Abhängige und unabhängige Variablen

Zum einen dient der *Entscheid für den Übertritt auf eine weiterführende Schule in der Sekundarstufe I* als abhängige Variable. Unterschieden werden mit Ober- bzw. Realschule, Sekundarschule und Progymnasium drei Schullaufbahnen.⁵ Referenzkategorie ist die

⁴ Im Kanton Zürich bemisst sich die gesprächs- und konsensorientierte Entscheidung für den Übertritt in eine der Sekundarstufen an der Gesamtleistung in den einzelnen Schulfächern (Notendurchschnitt von mindestens 5,2 in Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt), am Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, am aktuellen Entwicklungsstand und Leistungspotential sowie den Fertigkeiten in der Fremdsprache. Im Gespräch der Lehrpersonen mit den Eltern wird ein Konsens für diesen Übertrittsentscheid gesucht. Neben den leistungsbezogenen Kriterien und Einschätzungen seitens der Schule haben somit Eltern durchaus einen Einfluss auf den Übertritt ihrer Kinder (Beck et al. 2010).

⁵ Die Ober- bzw. Realschule ist vergleichbar mit der Hauptschule in Deutschland und die Sekundarschule mit der Realschule (Neuenschwander und Malti 2009: 217). Das Progymnasium ist die höchste Schullaufbahn, an deren Anschluss nach einer Prüfung das Gymnasium in der Sekundarstufe II besucht werden kann.

Sekundarschule. Zum anderen, wenn die Notengebung in der Primar- oder Sekundarstufe untersucht wird, stellen die *Zensuren in den Schulfächern Deutsch und Mathematik* abhängige Variablen dar. Ergänzende Analysen berücksichtigen noch die Noten in anderen naturwissenschaftlichen Schulfächern.

Beim ersten Bildungsgang stehen für die Abgrenzung des *Migrationsstatus* als wichtigste unabhängige Variable die Angaben über eigene Migrationserfahrungen des Schulkindes, dessen Selbsteinschätzung, welche Sprache vor der Einschulung als erstes gelernt wurde, sowie darüber, ob zu Hause überwiegend Schweizerdeutsch bzw. Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, zur Verfügung (vgl. Beck et al. 2010).⁶ Zudem wird kontrolliert, ob das Kind in der Schweiz oder im Ausland geboren wurde. Für die Notengebung in der Sekundarstufe kann auf Angaben über das Geburtsland der Eltern und der Jugendlichen zurückgegriffen werden. Diese Angaben bilden die nationale Herkunft des Schulkindes ab. Zudem wird – wie beim Bildungsübergang – kontrolliert, ob Schweizerdeutsch bzw. Deutsch oder eine andere (Mutter-)Sprache im Elternhaus gesprochen wird. Einheimische sind immer die Referenzkategorie in Bezug auf die Sprache und Nationalität der Schulkinder. Ferner kann mit den Daten von PISA/TREE als weiterer Indikator für die Migrationsgeschichte berücksichtigt werden, wie lange das Kind bereits in der Schweiz lebt.

Die *schulische Leistung* wird anhand der *Schulzensuren* – hauptsächlich in Deutsch und Mathematik – bemessen. Bei den Analysen werden sie sowohl als erklärende als auch zu erklärende Variable verwendet. Weil sie ordinalskaliert sind, können sie nicht – wie es aber häufig doch getan wird (z.B. Kristen 2006) – für eine lineare Regression (OLS) als abhängige Variable herangezogen werden. In diesem Fall werden sie kategorisiert, so dass zwischen (sehr) gute (für die Noten von 5,5 bis 6), mittlere (für die Noten von 5 bis 4,5) und (sehr) schlechte (für die Noten von 4 bis 1) Leistungen unterschieden. Diese Kategorisierung musste ohnehin vorgenommen werden, um leere Zellen und damit verbundene Schätzprobleme bei multivariaten Analysen mit dem statistischen Verfahren der *multinomialen logistischen Regression* zu vermeiden (vgl. Long 1997). Um Fehler durch die Wahl der Kategorisierung zu vermeiden, wurden möglichst viele Kategorien der Originalvariablen zu erhalten versucht. Hierbei ist zu erwähnen, dass im Original die Noten von 3 und weniger ohnehin bereits kategorisiert vorlagen. Explorative Analysen belegen die Validität unserer Kategorisierung.

Da die Schulnoten durch die soziale Herkunft beeinflusst sind und daher kein valides wie reliables Leistungskriterium darstellen, werden *Testwerte aus standardisierten Leistungstests für Mathematik und Deutsch* sowie Ergebnisse eines *IQ-Testes* (CFT-20 für Grundintelligenz) in Rechnung gestellt (Moser und Rhyn 1999). Die Testaufgaben sind sprachfrei, so dass Personen mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache nicht von vornherein im Nachteil sind. Die Testwerte stellen aber keine „objektiven“ Indikatoren für Leistungsfähigkeit dar, da sie selbst wiederum durch die Sozialisation im Elternhaus und in der Schule sozial präformiert sind und somit primäre Herkunftseffekte widerspiegeln. Entscheidend für unsere Problemstellung ist jedoch, dass sie von der *subjektiven* Notenvergabe und anderen Leistungsbewertungen durch Lehrpersonen unabhängige Größen für Leistungspotenziale sind. Daher sind sie relevant für das Aufdecken von Benachteiligungen einzelner Gruppen in der Schule (siehe auch Beck et al. 2010).

Für die Jugendlichen in der Sekundarstufe I werden schliesslich noch die *besuchte Schulform* mit den gleichen Abgrenzungen wie für den ersten Bildungsübergang als institutioneller Lernkontext (Ramseier und Brühwiler 2003) und die *Kompetenzwerte in Lesen, Mathematik*

⁶ Diese Vorgehensweise lässt beim ersten Bildungsübergang eine Unterscheidung zwischen autochthoner Bevölkerung und Einwanderern aus Österreich und Deutschland nicht zu. Jedoch liegen bislang keine Anhaltspunkte für eine Benachteiligung deutschsprachiger Migranten im Schweizer Schulsystem vor. Somit ist es nicht zwingend problematisch, diese Einwanderer mit Einheimischen gleichzusetzen.

und *Naturwissenschaften* aus PISA 2000 für die Schweiz berücksichtigt. Letzterer Indikator ermöglicht wie die individuellen Testwerte für die Primarschulkinder die Abschätzung, ob Leistungsbeurteilung und Notengebung in der Sekundarstufe nach meritokratischen oder anderen Prinzipien erfolgen (Solga 2005).

Bei der *sozialen Herkunft* werden das höchste *Bildungsniveau der Eltern* – gemessen anhand der Auskunft durch das Schulkind bzw. anhand des ISCED (siehe Müller und Klein 2008) sowie der (höchste) *sozioökonomische Status des Elternhauses* (ISEI nach Ganzeboom et al. 1992) berücksichtigt. Beim *Geschlecht* bilden die Knaben die Referenzkategorie.

4. Empirische Befunde

Beim empirischen Theorievergleich wird in zwei Schritten vorgegangen. Im ersten Schritt wird der Übertritt in die Sekundarstufe I (im Alter von 12 Jahren) und im zweiten Schritt die Notengebung in der Sekundarstufe I (im Alter von 15 Jahren der Jugendlichen) untersucht. Um etwaige statistische oder institutionelle Diskriminierung aufzudecken, werden in den Modellschätzungen – mittels multinomialer logistischer Regression (Long 1997) – die schulischen und objektiv gemessenen Leistungsbeurteilungen kontrolliert.⁷ Sollten dann weiterhin signifikante Einflüsse des Migrationsstatus zu beobachten sein, kann – sofern andere, hier nicht berücksichtigte Prozesse und Mechanismen dafür verantwortlich sind – von Diskriminierung ausgegangen werden. Gleichermassen werden zuvor Dimensionen der sozialen Herkunft kontrolliert. Wenn sie bereits in der Lage sind, die Nachteile von Migranten im Schulsystem ohne Rückgriff auf Diskriminierung zu erklären, dann stellen sie eine sparsamere, theoretisch konsistente und kohärente Erklärung dar.

Es ist offensichtlich, dass die Prämisse der *Chancengleichheit* das Beurteilungskriterium für Nachteile und Benachteiligung im Bildungssystem ist.⁸ Dieser Vorgabe zufolge sollten ausschliesslich erbrachte Leistungen (Talente und Anstrengungen) statt leistungsfremde Kriterien (hier askriptive Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, etc.) über Bildungsbeteiligung, Bildungserfolge und Bildungsabschlüsse entscheiden.

Übergang in die Sekundarstufe I

Betrachten wir die Sozialstruktur für den Übergang am Ende der Primarstufe, so werden die Nachteile von Migranten empirisch bestätigt (Modell 1 in Tabelle 1).⁹ Vor allem Schulkinder italienischer, spanischer, portugiesischer, slawischer und albanischer (Sprach-)Herkunft haben

⁷ Aus Platzgründen werden für Schätzungen ausschliesslich die *odds ratios* dokumentiert. Sie geben jeweils das Chancenverhältnis für die miteinander verglichenen Gruppen wieder, einen bestimmten Zustand aufzuweisen oder ein Ereignis zu erfahren. Werte von 1 besagen, dass es keinen Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variablen gibt. Bei Werten größer als 1 liegen positive, und bei Werten kleiner als 1 liegen negative Einflüsse erklärender Variablen auf die abhängige Variable vor.

⁸ In der Schweiz ist das in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (101) vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2011) im Artikel 8 kodifiziert. Unter dem Gebot der Rechtsgleichheit wird in Absatz 3 die Gleichberechtigung von Frau und Mann festgestellt. Dies gilt auch für die rechtliche und *tatsächliche* Gleichstellung – vor allem in der Ausbildung, Arbeit und Familie. In Absatz 2 steht, dass niemand diskriminiert werden darf, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.

⁹ Bei den Schätzergebnissen nach der Sprachherkunft sind angesichts hoher Werte für die *odds ratios* die geringen Zellbesetzungen für die einzelnen Migrantengruppen. So sind 7,5% der Schulkinder italienischer, 4,7% spanischer bzw. portugiesischer und 2,7% türkischer Herkunft. Rund 10% entstammen dem albanischen und slawischen Sprachkreis und 6,3% der Schulkinder aus sonstigen Sprachkreisen. Rund 68 Prozent der Kinder sind – was die Muttersprache anbelangt – Schweizer oder deutschsprachige Kinder aus den Nachbarländern Österreich und Deutschland. Rund 17 Prozent der Schulkinder wurden im Ausland geboren.

ein signifikant grösseres Risiko, auf die Ober- bzw. Realschule statt auf die Sekundarschule zu wechseln. Türkische Schulkinder und Schulkinder mit anderer nationaler Herkunft unterscheiden sich nicht signifikant von den einheimischen bzw. deutschsprachigen Kindern in der relativen Chance, die Ober- bzw. Realschule statt die Sekundarschule zu besuchen.

Tabelle 1: Sozialstruktur des Bildungsübergangs am Ende der Primarstufe

Modell (Nr.) Schullaufbahn in Sekundarstufe I	Grundmodell (1)		Soziale Herkunft (2)		Selektion (3)	
	Ober- bzw. Realschule	Pro- gymnasium	Ober- bzw. Realschule	Pro- gymnasium	Ober- bzw. Realschule	Pro- gymnasium
<i>Nationale Herkunft nach Sprache</i>						
(Schweizer)Deutsch	1	1	1	1	1	1
Italienisch	3,851*	0,646	2,510*	1,454	1,218	0,745
Spanisch, portugiesisch	2,401*	0,565	1,761	0,727	0,589	0,938
Albanisch, slawisch	1,824*	0,265*	1,285	0,423	0,555	0,621
Türkisch	1,918	0,592	0,954	0,911	0,198*	1,664
Andere	1,040	1,140	0,863	1,017	0,434	0,786
<i>Geburtsland</i>						
Schweiz	1	1	1	1	1	1
Ausland	1,937*	0,713	1,767*	0,699	1,285	0,998
<i>Geschlecht</i>						
Männlich			1	1	1	1
Weiblich			0,889	1,035	1,492	0,772
<i>Soziale Herkunft</i>						
Niedrige Bildung			3,594*	0,166*	1,683	0,294*
Mittlere Bildung			1,432*	0,176*	1,298	0,216*
Hohe Bildung			1	1	1	1
<i>Sprache im Alltag</i>						
Andere Sprache am besten			1	1	1	1
Deutsch am besten			0,714	2,871	0,550	5,014*
Immer Deutsch zu Hause			1	1	1	1
Andere Sprache zu Hause			1,146	0,899	0,550	2,527
<i>Leistungsbewertung</i>						
Deutschnote					0,122*	4,324*
Mathematiknote					0,225*	4,701*
Pseudo-R ² (McFadden)	0,049		0,121		0,599	
N	1419		1179		1156	
Verteilung des Übergangs in %	39-50-11		37-50-13		36-51-13	

Odds ratios, geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = Sekundarschule); * mindestens $p \leq 0,05$
Datenbasis: Moser & Rhyn (1999) – eigene Berechnungen

Zudem haben im Ausland geborene Kinder eine geringere Chance, auf die mittlere Schullaufbahn zu wechseln, während im Ausland geborene Kinder, sich nicht von den in der Schweiz Geborenen unterscheiden, statt in die Sekundarschule auf das Progymnasium zu gehen. Unter den Migrantenkindern haben allenfalls die Schulkinder mit albanischer bzw. slawischer Herkunft eine signifikant geringere Chance, auf das Progymnasium überwiesen zu werden. Insgesamt wird angesichts der erklärten Varianz (Pseudo-R² = 0,049) ersichtlich, dass der Migrationsstatus an sich recht wenig zur Erklärung der sozialen Ungleichheit beim ersten Bildungsgang beiträgt. Schliesslich zeigt sich, dass nicht *alle* Migranten von vornherein im Schulsystem im Nachteil sind oder benachteiligt werden. Das dürfte mit der sozial selektiven Wanderung und den mitgebrachten Ressourcen zusammenhängen. Es ist also zwingend geboten, bei den Bildungschancen möglichst differenziert wie theoriegeleitet zwischen den einzelnen Migrantengruppen zu unterscheiden.

Kontrolliert man die Dimensionen der sozialen Herkunft und die Migrationserfahrungen, dann lassen sich die meisten Effekte nationaler Herkunft „erklären“ (Modell 2).¹⁰ So bestehen weiterhin signifikante Nachteile von italienischen und den im Ausland geborenen

¹⁰ So verfügt mehr als die Hälfte der dem italienischen, portugiesisch und türkischen Sprachkreis entstammenden Eltern über ein niedriges Bildungsniveau, aber lediglich 20 Prozent der aus deutschsprachigen Ländern stammenden Eltern. Andererseits gibt es Einwandergruppen, die ebenso wie die Einheimischen über ausgeprägtes Bildungskapital verfügen.

Schulkindern, während Kinder von besser gebildeten Eltern günstigere Chancen haben, in das Gymnasium übertreten zu können. Dass eine leistungsgerechte Chancengleichheit für Migrantenkinder nur Illusion sei, die durch die Differenzierung im Bildungssystem nach Leistung geweckt wird und deren Opfer letztlich vor allem Migranten sind, kann empirisch nicht aufrechterhalten werden. Denn wenn die Zensuren in Deutsch und Mathematik in Rechnung gestellt werden, dann sind die Nachteile der Migrantenkinder – gleich welcher Nationalität oder Geburtsland – vollends aufgeklärt (Modell 3).

Dieser Befund belegt, dass beim Bildungsübergang *keine* Diskriminierung vorliegt. Es sind überhaupt keine negative „ethnische“ Effekte zu beobachten. Im Gegenteil – die türkischen Schulkindern haben zusätzlich Vorteile gegenüber den einheimischen, dass sie eher auf die Sekundarschule statt auf die Ober- bzw. Realschule wechseln. Es scheint bei den Türken besonders ausgeprägte positive sekundäre Effekte zu geben, was wahrscheinlich mit der bekannt hohen Bildungsmotivation dieser Migrantengruppe zu tun hat (vgl. Dollmann 2010). Zudem sind Schulkindern im Vorteil beim Übergang auf das Progymnasium, sofern sie über sehr gute Sprachfähigkeiten in Deutsch verfügen. In Bezug auf die leistungsbezogene Selektion gilt, dass bessere Zensuren mit günstigeren Bildungschancen verbunden sind. Jedoch kann nicht von Meritokratie gesprochen werden, weil die soziale Herkunft den Bildungsübergang strukturiert. Kinder von besser gebildeten Eltern treten eher ins Progymnasium über als Kinder von weniger gebildeten Eltern. Bei Kontrolle primärer Herkunftseffekte sind diese verbleibenden, mit dem Bildungsniveau des Elternhauses korrelierenden Bildungschancen vermutlich der schulischen und elterlichen Entscheidung beim Gespräch über den definitiven Übertrittsentscheid geschuldet und stellen somit sekundäre Herkunftseffekte dar (vgl. Beck et al. 2010).

Tabelle 2: Deutsch- und Mathematiknote am Ende der Primarstufe

	Deutschnote						Mathematiknote	
	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht
<i>Nationale Herkunft (Sprache)</i>								
(Schweizer)Deutsch	1	1	1	1	1	1	1	1
Italienisch	0,751	4,478*	1,639	3,256*	1,170	2,797*	1,591	1,666
Spanisch, portugiesisch	0,427	2,905*	0,648	2,231*	0,790	2,789*	0,982	1,057
Albanisch, slawisch	0,262*	2,802*	0,350	1,911	0,719	1,672	1,262	1,097
Türkisch	0,427	6,543*	0,808	6,213*	1,005	7,944*	2,716	1,966
Andere	1,168	1,747*	1,179	1,376	0,845	1,892	0,729	1,041
<i>Geburtsland</i>								
Schweiz	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausland	1,015	1,572*	0,847	1,382	1,199	0,843	1,302	1,190
<i>Geschlecht</i>								
Männlich			1	1	1	1	1	1
Weiblich			1,726*	0,600*	1,726*	0,587*	1,032	1,134
<i>Soziale Herkunft</i>								
Niedrige Bildung			0,167*	2,754*	0,256*	1,940*	0,764	1,382
Mittlere Bildung			0,296*	1,408*	0,417*	1,304	0,730	1,095
Hohe Bildung			1	1	1	1	1	1
<i>Sprache im Alltag</i>								
Andere Sprache am besten			1	1	1	1	1	1
Deutsch am besten			1,370	0,683	1,524	0,755	1,244	1,237
Immer Deutsch zu Hause			1	1	1	1	1	1
Andere Sprache zu Hause			0,586	1,257	0,940	0,939	1,131	1,294
<i>Testwerte</i>								
CFT-20					1,513*	0,756*	1,798*	0,576*
Deutsch					1,013*	0,986*		
Mathematik							1,015*	0,988*
Pseudo-R ² (McFadden)	0,063		0,129		0,307		0,285	
N	1443		1194		1112		1169	
Verteilung in Prozent	13-50-37		15-50-35		15-52-33		16-50-34	

Odds Ratios, geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie: mittlere Leistungsbeurteilungen); * mindestens $p \leq 0,05$
 Datenbasis: Moser & Rhyn (1999) – eigene Berechnungen

Weil – wie zuvor gesehen – bei Kontrolle der sozialen Herkunft und der Sprachfertigkeiten die Zensuren entscheidend die Nachteile von Migranten aufklären, stellt sich die Frage, ob sie bei den Leistungsbeurteilungen benachteiligt werden. Betrachten wir die Notengebung in Mathematik: Bei Berücksichtigung ihres Geburtslandes, des Bildungshintergrunds ihres Elternhauses und der sprachlichen Kommunikation im Alltag sind Migranten nicht benachteiligt, wenn ihre Intelligenz und Kompetenzen in Mathematik kontrolliert werden (letzte Spalte in Tabelle 2). Individuelle Talente und Fähigkeiten sind alleine entscheidend dafür, ob im Schulfach „Mathematik“ die Schulkinder gute oder weniger gute Beurteilungen von den Lehrpersonen erhalten.

Komplexer sieht die Sachlage bei der Notenvergabe in Deutsch als Schulfach (Tabelle 2). Wie zu vermuten war, erhalten die Migrantenkinder – differenziert nach Nationalität und Geburtsland – eher schlechte Zensuren in Deutsch als die einheimischen bzw. deutschsprachigen Schulkinder (erstes Modell in Tabelle 2). Aber mit Ausnahme albanischer bzw. slawischer Schulkinder haben die anderen Migrantengruppen keine schlechteren Chancen als die deutschsprachigen Schulkinder, eine gute Leistungsbeurteilung zu erhalten.

Die Risiken für schlechte Schulnoten lassen sich nicht durch Geschlecht, soziale Herkunft und Sprachgebrauch in der Alltagskommunikation erklären (zweites Modell). Zumindest sind die Migranten *nicht* im Nachteil gegenüber den deutschsprachigen oder schweizerischen Schulkindern, wenn es darum geht, (sehr) gute statt mittlere Schulnoten zu erhalten.

Allerdings lässt sich das höhere Risiko, ungünstige Leistungsbeurteilungen zu erhalten, für die Migranten – mit Ausnahme albanischer bzw. slawischer Schulkinder sowie für die Schulkinder mit nicht näher spezifizierter nationaler Herkunft – auch dann nicht statistisch aufklären, wenn deren individuellen Leistungspotentiale und tatsächlichen Leistungen in Deutsch kontrolliert werden (drittes Modell). Jedoch kann nicht – was das Konzept der institutionellen Diskriminierung nahelegen würde – behauptet werden, Migranten werden schlechter gestellt, weil sie dem geforderten Sprachcode in der Schule – also den institutionellen Normalitätserwartungen in Bezug auf die Sprachfähigkeit (vgl. Gomolla 2009) – nicht gerecht werden und die Schule bzw. Lehrpersonen keine Rücksicht darauf nehmen würden. Denn für die deutschsprachigen Schulkinder gelten die gleichen, herkunftsbedingten Schwierigkeiten in Bezug auf die Deutschzensur.

Dass die „ethnischen“ Effekte für schlechte Deutschnoten weiterhin zu beobachten sind, kann auf die geringen Zellbesetzungen in diesen Notenkategorien zurückgeführt werden. Aber es könnte auch an den Unzulänglichkeiten des Deutschtests liegen, weil er die Effekte der sozialen Herkunft sehr viel stärker reduzieren müsste. Um dieses Problem zu klären, wäre es wünschenswert, die unbeobachtete Heterogenität bei der sozialen Herkunft reduzieren zu können, was wegen fehlender Angaben zum sozioökonomischen Status des Elternhauses oder der Arbeitsmarktintegration der Eltern im Datensatz nicht möglich ist. Diese Befunde könnten durchaus auch Hinweise für Diskriminierung sein, wofür wir jedoch keine direkten und belastbaren Belege haben. Gegen eine Diskriminierung der Migranten durch Lehrpersonen spräche beispielsweise, dass sie sich nicht in der Chancenstruktur für (sehr) gute Deutschnoten vs. mittlere Deutschnoten widerspiegelt. Gegen Diskriminierung sprechen auch die zuvor geschilderten Befunde für die Mathematiknote. Aus Sicht der statistischen und institutionellen Diskriminierung würden Lehrpersonen keine Unterschiede nach den Schulfächern machen, sondern ausschliesslich nach askriptiven Merkmalen wie dem Migrationshintergrund. Mit den derzeit vorliegenden Daten können wir dieses methodische Problem nicht lösen und müssen Befunde zukünftiger Untersuchungen abwarten. Für Deutschland jedoch liegen eindeutige Belege vor, die gegen Diskriminierung bei der Beurteilung in Deutsch als Schulfach sprechen (Becker und Beck 2011; Ditton und Krüsken 2006; Kristen 2006).

Einen ersten Versuch, dieses methodische Dilemma zu lösen, sehen wir darin, der Frage nachzugehen, ob sich diese Nachteile für Migranten bei der Vergabe der Deutschensuren auch in der Sekundarstufe I beobachten lassen (Tabelle 3). Aus Sicht der präferenzbasierten oder statistischen Diskriminierung gäbe es keinen Grund, warum die Lehrpersonen in der Sekundarstufe ein anderes Verhalten bei der Leistungsbeurteilung aufzeigen sollten. Aus der Perspektive institutioneller Diskriminierung hingegen würde man eher erwarten, dass sich die Schlechterstellung von Migranten durch die Platzierung in anregungsarme Lernkontexte noch verschärfen würde und sie daher grundsätzlich bei den Deutschensuren benachteiligt wären.

Tabelle 3: Deutsch- und Mathematiknote in der Sekundarstufe I

Modell-Nr.	Deutschnote (1)		Deutschnote (2)		Deutschnote (3)		Mathematik	
	(sehr gut)	(sehr schlecht)	(sehr gut)	(sehr schlecht)	(sehr gut)	(sehr schlecht)	(sehr gut)	(sehr schlecht)
<i>Nationale Herkunft</i>								
Schweiz	1	1	1	1	1	1	1	1
Deutschland, Österreich	0,817	0,724	0,764	0,774	0,787	0,787	0,423	1,497
Frankreich, Belgien	0,371	1,609	0,424	1,762	0,476	1,648	0,987	1,031
Italien	0,908	1,468	1,056	1,434	1,191	1,328	0,737	1,295
Spanien, Portugal	0,163	2,359*	0,241	1,710	0,270	1,400	1,328	1,459
Ex-Jugoslawien	0,742	2,001*	1,194	1,619	1,302	1,531	1,161	1,463
Albanien, Kosovo, Türkei	0,266*	2,763*	0,352	2,092*	0,475	1,690	1,494	0,835
Anderer	1,169	1,477	1,270	1,257	1,270	1,224	0,277*	1,119
<i>Schulform</i>								
Vorgymnasium	0,790	0,949	0,590*	1,231	0,182*	3,515*	0,342*	4,087*
Sekundarschule	0,777	0,771	0,664*	1,020	0,327*	1,974*	0,375*	2,068*
Realschule	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Geschlecht</i>								
Männlich			1	1	1	1	1	1
Weiblich			1,862*	0,436*	1,803*	0,442*	1,036	0,964
<i>Soziale Herkunft</i>								
Sozioökonomischer Status			1,006	0,998	1,005	1,000	0,996	1,003
ISCED 2A und 2B			1	1	1	1	1	1
ISCED 2C			1,804	1,002	1,520	1,178	1,523	2,772*
ISCED 3A			1,724	1,044	1,312	1,310	1,229	2,003
ISCED 3B			2,311	0,727	1,664	0,905	1,877	2,463*
ISCED 3C			2,140	0,800	1,652	0,930	1,488	1,903
<i>Migrationshintergrund</i>								
Anderer Sprache zu Hause			1	1	1	1		
Deutsch zu Hause			1,529	1,010	1,282	1,181		
Dauer des Lebens in CH			1,008	0,948*	1,010	0,952		
<i>Kompetenzwerte</i>								
Lesen					1,008*	0,993*		
Mathematik							1,008*	0,992*
Pseudo-R ² (McFadden)	0,016		0,041		0,079		0,073	
N	2656		2462		2459		1400	
Verteilung in %	12-71-17		12-71-17		12-71-17		18-55-27	

Odds Ratios, geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = mittlere Leistungsbeurteilungen); * mindestens $p \leq 0,05$
 Datenbasis: PISA 2000/TREE

Bei Kontrolle der Allokation in eine der Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I (Realschule, Sekundarschule oder Vorgymnasium) erhalten – insbesondere aus Spanien, Portugal, Ex-Jugoslawien, Kosovo, Türkei und Albanien stammende – Migranten im Vergleich zu den schweizerischen Jugendlichen eher ungünstige Beurteilungen (Modell 1). Bei der Erlangung (sehr) guter Deutschnoten sind Migranten – abgesehen von denjenigen aus Albanien, dem Kosovo und der Türkei – nicht im Nachteil gegenüber Einheimischen im Alter von 15 Jahren.

Werden Dimensionen der sozialen Herkunft wie etwa das Geschlecht der Jugendlichen, das Bildungsniveau der Eltern oder der sozioökonomische Status des Elternhauses sowie des Migrationshintergrunds (Sprachgebrauch im Elternhaus oder Zeitpunkt der Einreise in die Schweiz) kontrolliert, so klären sich die Nachteile der Migranten bei der Deutschnote weitgehend auf (Modell 2). Lediglich die aus dem Kosovo, der Türkei oder aus Albanien stammenden Migranten weisen ein signifikant grösseres Risiko auf, eine ungünstige

Leistungsbeurteilung in Deutsch zu erhalten. Werden dann noch die tatsächlichen Leistungen in Lesen kontrolliert, dann bestehen bei der Notenvergabe in diesem Schulfach keine systematischen Differenzen zwischen einheimischen und ausländischen Jugendlichen (Modell 3). Statistische oder institutionelle Diskriminierung liegt daher *nicht* vor. Die Nachteile für einige der Migrantengruppen lassen sich durch ihre Migrationsgeschichte (gemessen an der Alltagskommunikation) erklären. Dass die Schulkinder aus anderen, nicht näher spezifizierten Sprachkreisen vergleichsweise geringere Chancen für positive Leistungsbeurteilungen in Deutsch als Schulfach erhalten, kann wegen der nicht vorhandenen Spezifität dieser Gruppe nicht als Benachteiligung angesehen werden.¹¹

Dass sozioökonomischer Status und das Bildungsniveau des Elternhauses keine signifikanten Effekte haben, erklärt sich durch den zuvor erfolgten Übergang in die Sekundarstufe I, der – wie bereits gesehen – durch soziale Selektivität gekennzeichnet ist (Schubert und Becker 2010; Becker 2010b). Da aber die tatsächlichen Leistungen im Sinne meritokratischer Logik die Notenvergabe bestimmen, kann wiederum *nicht* von einer statistischen oder institutionellen Diskriminierung ausgegangen werden. Ungeklärt bleibt jedoch – und das ist auch nicht die Fragestellung der vorliegenden Studie – die Frage nach den Geschlechterdisparitäten für die schulische Leistungsbeurteilung in Deutsch (vgl. Becker und Müller 2011).

Schliesslich liegen auch für die Zensuren in Mathematik *keine* Hinweise für Benachteiligung der Migranten vor (Modell 4). Ob wie bei den Deutschnoten die Allokation in die Schullaufbahnen und die dortige Notenpraxis als institutionelle Diskriminierung zu bezeichnen ist, kann an dieser Stelle mangels Informationen nicht entschieden werden. Fakt ist jedoch, dass sich bei gleichen Leistungen und Leistungsfähigkeiten die Schulkinder im Vorgymnasium und in der Sekundarschule mehr anstrengen müssen, um die gleiche Leistungsbeurteilung zu erhalten wie Schulkinder in der Realschule. Allerdings entspricht dies wiederum den institutionellen Zielen einer stratifizierten Sekundarstufe I, dass sich die einzelnen Schulen in ihren Leistungsanforderungen systematisch voneinander unterscheiden.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ziel des vorliegenden Beitrags war, in Anlehnung an die Studie von Kristen (2006), empirisch zu klären, ob Migranten oder bestimmte Migrantengruppen im Schweizer Schulsystem diskriminiert werden oder ob ihre Nachteile beim Übertritt in die Sekundarstufe I und bei der Leistungsbeurteilung hauptsächlich durch defizitäre bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses erklärt werden können. Beim empirischen Theorievergleich ging es vor allem darum, eine möglichst sparsame Erklärung für die so genannten ‚ethnic penalties‘ (Kalter et al. 2007) bei der Teilhabe an Bildung als zentrale Voraussetzung für die strukturelle Assimilation von Migranten (Esser 2001) zu finden und diese auf ihre Tragfähigkeit zu testen. Gleichzeitig soll verhindert werden, dass häufig wiederholte Behauptungen wie etwa Diskriminierung als empirisches Faktum hingenommen werden.

Mit Hilfe der Daten einer Schulevaluation in Zürich aus dem Jahre 1998 und den Längsschnittdaten von PISA 2000 und TREE finden sich eindeutige Belege dafür, dass Migranten im Schulsystem *nicht* diskriminiert werden. Sie werden von den Lehrpersonen bei der Notenvergabe entgegen den tatsächlichen Leistungen *nicht* schlechter gestellt. Gleiches gilt für den Übertritt(sentscheid) am Ende der Primarstufe. In dieser Hinsicht wurden die

¹¹ Diese Schlussfolgerung ist auch für die anderen Schulfächer wie Biologie, Chemie, Physik und Naturwissenschaften zu ziehen (siehe Tabelle A-1 im Anhang). Hervorzuheben ist, dass Schulkinder mit Ausländerstatus (d.h. mit Geburtsort im Ausland) eher in der Lage mittlere und gute Schulnoten zu erzielen als die einheimischen bzw. in der Schweiz geborenen Schulkinder.

Befunde von Kristen (2006) auch für die Schweiz repliziert. Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten tragen nicht zur Erklärung von Bildungsungleichheiten bei, wobei immer noch unklar ist, ob das Konzept der institutionellen Diskriminierung überhaupt den Status einer empirisch überprüfbar Theorie hat. Die Behauptung von Dravenau und Groh-Samberg (2005: 114), „die genannten Studien“ – gemeint sind diejenigen von Gomolla und Radtke (2009) und hinzufügen kann man auch die von Kronig (2010) – „liefern eine solide empirische und theoretische Unterstützung für die These, dass die Schule aktiv diskriminiert“, stimmt offenkundig nicht mit den von uns vorgelegten Befunden überein.¹² Es finden sich keine empirischen Hinweise für institutionelle Diskriminierung, dass Migranten aufgrund ihres Migranten- oder Ausländerstatus als „Problemfälle“ im Bildungssystem etikettiert und stigmatisiert werden. Vielmehr weisen unsere Analysen bei Kontrolle migrationsbedingter Sprachprobleme im Elternhaus darauf hin, dass in Bezug auf Bildungschancen der Migrationsstatus ein Spezialfall der sozialen Herkunft ist (vgl. Kalter 2005; Kalter et al. 2007). Aufgrund der im Vergleich zu den Einheimischen oftmals geringfügigen Ausstattung des Elternhauses mit Finanz- und Bildungskapitalien wiegen primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei den Migranten besonders schwer. Die Gründe und Umstände einer Immigration berücksichtigend erklären sie die grossen Unterschiede zwischen den Nationalitäten bei den Bildungserfolgen.

Wenn auch keine empirisch belastbaren Belege für Diskriminierung im Schulsystem vorliegen, kann daraus nicht im Umkehrschluss angenommen werden, dass Bildungschancen ausschliesslich gemäss meritokratischer Kriterien oder anderer Gerechtigkeitsvorstellungen verteilt sind. Soziale Ungleichheiten nach nationaler oder sozialer Herkunft oder nach Geschlecht sind nicht von der Hand zu weisen. Für die Beschreibung und Erklärung ihrer Ursachen und Mechanismen, über die wir zweifelsohne mehr wissen als zuvor, ist es im Sinne kumulativer Sozialforschung weiterhin notwendig, sie mit aktuelleren und informationsreicheren Daten zu untersuchen (vgl. Becker 2011). Dieser Grundsatz gilt auch für die vorliegende Studie.

Tabelle 4: Deutschnote und Übertrittsentscheid – Neutralisierung der Herkunftseffekte

	<i>Einheimische und deutschsprachige Migranten</i>		
	(sehr) gut	mittel	(sehr) schlecht
haben Deutschnote:	16,9%	56,9%	26,2%
und gehen auf das Gymnasium:	60,4%	6,9%	0,0%
	<i>Migranten</i>		
	(sehr) gut	mittel	(sehr) schlecht
haben Deutschnote:	7,0%	37,4%	55,6%
und gehen auf das Gymnasium:	63,9%	3,6%	0,0%

Datenbasis: Moser & Rhyn (1999) – eigene Berechnungen

¹² An dieser Schlussfolgerung muss auch dann festgehalten werden, wenn man eine perfide institutionelle Diskriminierung darin sehen würde, dass die Migranten nach dem Übergang in die Sekundarstufe I ihre Bildungsaspirationen senken und sich im Sinne von Bourdieu und Passeron (1971) „selbst aus dem Bildungssystem eliminieren“. Auch diese Interpretation ist empirisch nicht haltbar (Tabelle A-2 im Anhang). Zwar streben aus Italien stammende Väter eher die Real- bzw. Oberschule und die Väter aus den sonstigen Sprachkreisen eher das Gymnasium als die einheimischen bzw. deutschsprachigen Väter an (Modell 1). Wird neben dem Geschlecht und der tatsächlichen Allokation in der Sekundarstufe I die soziale Herkunft kontrolliert, dann liegen keine Differenzen zwischen Einheimischen und Zugewanderten vor (Modell 3). Dieser Befund belegt die Rolle von schichtspezifischen Herkunftseffekten und damit die Tragfähigkeit des Modells von Boudon (1974). Stellt man die schulischen und objektiv gemessenen Leistungsindikatoren in Rechnung, dann streben die zugewanderten Väter eher das Gymnasium an als die Referenzgruppen an (Modell 3). Gleiches trifft für die Bildungsaspiration der Mütter zu, wobei die besonders benachteiligten Gruppen (Italiener, Spanier, Portugiesen, Albaner und Türken) eher als deutschsprachige Mütter die niedrigste Bildungslaufbahn ablehnen und eher die höheren bevorzugen (Modell 4).

Allerdings ist es möglich, mit den verfügbaren Daten abzuschätzen, was getan werden könnte, um die Nachteile der Migranten auszugleichen, die nach Ankunft in der Schweiz erst in der Schule die deutsche Sprache gelernt haben. Die Verbesserung der Chance, nach der Primarstufe auf das Gymnasium zu wechseln, soll zunächst abhängig von der schulischen Leistungsbeurteilung in Deutsch evaluiert werden. Ausgangsvoraussetzung ist, dass insgesamt 6 Prozent der Migranten, aber 14 Prozent der einheimischen oder deutschsprachigen Migranten auf das Gymnasium wechseln. Aber auch bei den Übergangsraten unterscheiden sich die beiden Gruppen deutlich: So wechseln bei guten Zensuren mehr Migrantenkinder (rund 64 Prozent) ins Gymnasium, während bei der mittleren Leistungskategorie mit rund 7 Prozent mehr einheimische Schulkinder als Migranten ins Gymnasium wechseln (Tabelle 4). Diese Zusammenhänge werden auch für Deutschland beobachtet (Becker und Schubert 2009).

Würde man jedoch die primären Herkunftseffekte der Migranten neutralisieren, dann gingen $16,9\% \cdot 0,639 + 56,9\% \cdot 0,036 + 26,2\% \cdot 0 = 12,8$ statt 6 Prozent der Migrantenkinder auf das Gymnasium. Das entspräche einer Steigerung um fast 7 Prozentpunkte. Diese Strategie wäre erfolgreicher als die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte. So würden $7\% \cdot 0,604 + 37,4\% \cdot 0,069 = 6,8$ statt 6 Prozent der Migrantenkinder das Gymnasium besuchen. Die Steigerung der Übergangsraten unter einem Prozentpunkt fällt hingegen unerheblich aus. Daher wäre es für Migrantenkinder sicherlich sinnvoll, frühzeitig in die Beherrschung der deutschen Sprache zu investieren, bevor sie eingeschult werden (vgl. Becker, B. 2010; Esser 2001). Spätere Förder- und Stützmassnahmen haben sich zumindest für Deutschland als wenig effektiv erwiesen (vgl. Becker und Beck 2011; Esser 2006).

Tabelle 5: Standardisierte Testwerte in Deutsch und Übertrittsentscheid – Neutralisierung der Herkunftseffekte

	<i>Einheimische und deutschsprachige Migranten</i>		
	niedrig	mittel	hoch
haben Leistungsfähigkeit in Deutsch:	24,6%	34,9%	40,5%
und gehen auf das Gymnasium:	0,0%	4,4%	30,4%
	<i>Migranten</i>		
	niedrig	mittel	hoch
haben Leistungsfähigkeit in Deutsch:	48,8%	31,3%	19,9%
und gehen auf das Gymnasium:	0,0%	2,0%	26,6%

Datenbasis: Moser & Rhyn (1999) – eigene Berechnungen

Nun könnte aus Sicht der Diskriminierungsansätze argumentiert werden, dass die Schulnoten nicht nur primäre Herkunftseffekte widerspiegeln, sondern dass sie nicht der tatsächlichen Leistungsfähigkeit entsprechen. Daher werden die Verteilungen der objektiv gemessenen Testwerte in Deutsch und die davon abhängigen Übertritte herangezogen (Tabelle 5). Die Migranten haben eine umgekehrte Verteilung bei den Leistungswerten in Deutsch und auch die Übergangsraten sind für sie andere als bei den Einheimischen. Bei gleichen Leistungswerten wechseln eher die einheimischen als die zugewanderten Schulkinder auf das Gymnasium. Neutralisiert man die primären Herkunftseffekte, d.h. würde man bei den Migrantenkindern die Leistungen in Deutsch verbessern, dann würden $24,6\% \cdot 0 + 34,9\% \cdot 0,02 + 40,5\% \cdot 0,266 = 11,5$ statt 6 Prozent der Migrantenkinder auf das Gymnasium gehen. Die Steigerungsraten – nimmt man entweder die Schulnote oder die Testwerte heran – weichen kaum voneinander ab. Offensichtlich werden Migrantenkinder bei der Notenvergabe in Deutsch und beim Bildungsübergang *nicht* diskriminiert. Allerdings werden durch Neutralisierung der primären Herkunftseffekte, die unter anderem mit den Sprachfertigkeiten in Deutsch korrelieren, die Nachteile der Migranten nicht vollständig kompensiert. Falls es doch Diskriminierung gäbe, dann ist diesen Befunden zufolge der damit in Zusammenhang stehende Effekt auf die Übergangsraten sehr gering. Das kann aber auch daraus resultieren, dass es bei den sehr guten Deutschnoten – und nur die sind im Wesentlichen für den Übergang auf das Gymnasium relevant – keine Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen gibt. Die schlechten Noten, bei denen die Unterschiede zwischen den

einheimischen und immigrierten Schulkindern liegen, sind für den Übergang ohnehin irrelevant.

Diese letzten Analysen zeigen, dass zwar der Beherrschung der Sprache des Ankunftslandes ein nicht unerhebliches Gewicht für die Bildungschancen von Migranten zukommt. Jedoch wiegen – nicht zuletzt wegen sozial selektiver Immigration – auch nach Behebung dieser Sprachprobleme die primären und sekundären Herkunftseffekte verhältnismässig schwer, da sie mit defizitären bildungsrelevanten Ressourcen (d.h. ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) bei den Migranteneltern einhergehen. Wie bei den Einheimischen rührt das nicht ausschliesslich von einer „Schiefelage im Bildungssystem“ her, sondern die Gründe liegen – wie bereits von Boudon (1974) angenommen und von Erikson (1996) für Schweden sowie von Becker (2006) für Deutschland empirisch nachgewiesen – hauptsächlich ausserhalb des Bildungssystems (vgl. Becker 2010b; Becker und Schuchart 2010).

Literatur

- Alba, Richard, Johann Handl und Walter Müller, 1994: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-238.
- Arrow, Kenneth J., 1973: The Theory of Discrimination. S. 3-33 in: Orley Ashenfelter und Albert Rees (Hg.), *Discrimination in Labor Markets*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Baeriswyl, Franz, Christian Wandeler, Ulrich Trautwein und Katrin Oswald, 2006: Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 373-392.
- Beck, Michael, Franziska Jäpel und Rolf Becker, 2010: Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. S. 313-337 in: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.), *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Birgit, 2010: Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 139-163.
- Becker, Gary S., 1971: *The economics of discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf und Frank Schubert, 2009: Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. Erscheint in: Wolfgang Lauterbach und Rolf Becker (Hg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, und Claudia Schuchart, 2010: Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. S. 413-436 in: Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (4., aktualisierte Auflage).
- Becker, Rolf und Michael Beck, 2011: Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? Eine Replikation der Studie von Cornelia Kristen über „Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen“ anhand von ELEMENT-Panel-Daten. Erscheint in: Heike Solga und Rolf Becker (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf, und Walter Müller, 2011: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. S. 55-75 in: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-475.
- Becker, Rolf, 2003: Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic Of Germany. *European Sociological Review* 19: 1-24.
- Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27-62 in: Hadjar, Andreas, und Rolf Becker (Hg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2009: Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 563–593.
- Becker, Rolf, 2010a: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. S. 161-189 in: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg. Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (4., aktualisierte Auflage).
- Becker, Rolf, 2010b: Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. S. 91-108 in: Markus P. Neuenschwander und Hans-Ueli Grunder (Hg.), *Schulübergang und Selektion - Forschungserträge und Umsetzungsstrategien*. Chur: Rüegger.
- Bommes, Michael und Frank-Olaf Radtke, 1993: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 39:483-497.
- Boudon, Raymond, 1974: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Diefenbach, Heike, 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike, 2010: Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. S. 221-245 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Diefenbach, Heike, 2011: Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. S. 449-473 in: Rolf Becker (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut und Jan Krüskens, 2006: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9: 348-372.
- Ditton, Hartmut, 2010: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. S. 247-275 in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüskens und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8: 285-304.
- Dollmann, Jörg, 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dravenau, Daniel und Olaf Groh-Samberg, 2005: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. S. 103-129 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa.
- England, Paula, 1992: Comparable worth. Theories and evidence. New York: Aldine DeGruyter.
- Erikson, Robert, 1996: Explaining Change in Educational Inequality – Economic Structure and School Reforms. S. 95-112 in: Richard Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.), Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press.
- Esser, Hartmut, 2001: Integration und soziale Schichtung. Arbeitspapier Nr. 40 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Mannheim: MZES.
- Esser, Hartmut, 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.
- Ganzeboom, Harry, B., Paul De Graaf und Donald Treiman, 1992: A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. Social Science Research 21: 1-56.
- Gomolla, Mechthild, 2010: Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. S. 61-90 in: Markus P. Neuschwander und Hans-Ueli Grunder (Hg.): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven. Chur: Rüegger.
- Gomolla, Mechthild, 2009: Fördern und Fordern allein genügt nicht! S. 87-102 in: Georg Auernheimer (Hg.), Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke, 2009: Institutionelle Diskriminierung die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig, 2005: Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. Zeitschrift für Pädagogik 51: 116-134.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig, 2004: Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt.
- Henz, Ursula, und Ineke Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47: 605-634.
- Holger Seibert, Sandra Hupka-Brunner und Christian Imdorf, 2009: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61: 595-620.
- Imdorf, Christian, 2007: Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 33: 407-423.
- Kalter, Frank, 2005: Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. S. 303-332 in: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.), Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalter, Frank, Nadja Granato und Cornelia Kristen, 2007: Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. S. 214-245 in: Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte und Markus Gangl (Hg.), From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research. Frankfurt am Main: Campus.

- Kristen, Cornelia und Nadja Granato, 2007: The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality. *Ethnicities* 7: 343-366.
- Kristen, Cornelia, 2006: Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 79-97.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann, 2010: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. S. 117-144 in: Birgit Becker und David Reimer (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronig, Winfried, 2007: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Kronig, Winfried, 2010: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6: 126-141.
- Long, J. Scott, 1997: *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks: Sage.
- Meyer, Thomas, 2003: Jugendliche mit Migrationshintergrund. S. 111-118 in: BfS/TREE (Hg.) (2003): *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser Urs und Heinz Rhyn, 1999: *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.
- Moser Urs und Heinz Rhyn, 2000: *Lernerfolg in der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, Urs, 2001: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000. Bern und Neuenburg: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und Bundesamt für Statistik.
- Müller, Walter und Markus Klein, 2008: Von Schmollers Vorlesung 2008: Schein oder Sein: Bildungsdisparitäten in der europäischen Statistik Eine Illustration am Beispiel Deutschlands. *Schmollers Jahrbuch* 128: 511-544.
- Müller, Walter, und Dietmar Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-43.
- Neuenschwander, Markus P. und Tina Malti 2009: Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12: 216-232.
- Phelps, Edmund S., 1972: The Statistical theory of Racism and Sexism. *American Economic Review* 62: 659-661.
- Ramseier, Erich und Christian Brühwiler, 2003: Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25: 23-58.
- Solga, Heike, 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19-38 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim: Juventa.
- Steinbach, Anja und Bernhard Nauck, 2004: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7: 20-32.
- Stockè, Volker, 2007: Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review* 23: 505-519.
- Stubbe, Tobias C. und Wilfried Bos, 2008: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik* 22: 49-83.
- TREE (Hg.), 2008: *Projekt-Dokumentation 2000-2008*. Bern/Basel: TREE.

Anhang

Tabelle A-1: Zensuren für weitere Schulfächer in der Sekundarstufe

Schulfach Zensuren	Biologie		Chemie		Physik		Naturwissenschaft		Naturwissenschaft	
	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht
<i>Nationale Herkunft</i>										
Schweiz	1	1					1	1		
Deutschland, Österreich	0,537	0,732					0,524	0,690		
Frankreich, Belgien	0,631	1,544					1,042	1,746		
Italien	0,660	1,361					0,780	0,949		
Spanien, Portugal	0,470	0,831					0,864	0,687		
Ex-Jugoslawien	0,523	1,615					0,826	1,548		
Albanien, Kosovo, Türkei	0,726	0,926					0,706	1,224		
Andere	0,755	2,012*					0,442*	1,844*		
<i>Geburtsland</i>										
Schweiz			1	1	1	1			1	1
Ausland			0,750	0,451*	0,898	0,528*			3,010	0,400*
<i>Schulform</i>										
Vorgymnasium	0,795	2,282*	0,399*	1,636	0,893	2,505*	0,406*	2,879*	0,594	2,845*
Sekundarschule	0,633	1,627*	0,535*	1,498	0,765	1,825*	0,569*	2,039*	0,689	1,828*
Realschule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Geschlecht</i>										
Männlich	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Weiblich	1,421*	0,874	0,973	1,139	0,743	1,437*	0,924	1,367*	0,868	0,906
<i>Soziale Herkunft</i>										
HISEI	1,001	1,000	1,002	0,990	0,997	0,992	0,997	1,000	1,000	1,002
ISCED 2A und 2B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ISCED 2C	0,757	0,689	0,966	1,016	0,469	0,573	1,051	0,939	1,311	0,766
ISCED 3A	0,778	0,667	0,824	0,756	0,644	0,518	1,184	0,838	1,545	0,609
ISCED 3B	0,776	0,730	1,161	1,393	0,962	0,432	1,442	0,703	1,690	0,260*
ISCED 3C	0,942	0,675	1,095	0,769	0,714	,0574	1,523	0,652	1,503	0,417
<i>Kompetenzwerte</i>										
Lesen	1,003*	0,993*	1,005*	0,995*	1,004*	0,995*	1,005*	0,994*	1,004*	0,995*
Pseudo-R ² (McFadden)	0,042		0,034		0,033		0,036		0,043	
N	1482		1162		1097		1725		991	
Verteilung in %	21-63-17		18-64-18		18-59-23		20-66-14		20-67-13	

Odds Ratios, geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = mittlere Leistungsbeurteilungen); * mindestens $p \leq 0,05$
Datenbasis: PISA 2000/TREE

Tabelle A-2: Realistische Bildungsaspirationen am Ende der Primarstufe

Modell-Nr. Schullaufbahn in Sekundarstufe I	Vater (1)		Vater (2)		Vater (3)		Mutter (3)	
	Ober- bzw. Realschule	Gymnasium	Ober- bzw. Realschule	Gymnasium	Ober- bzw. Realschule	Gymnasium	Ober- bzw. Realschule	Gymnasium
<i>Nationale Herkunft</i>								
Einheimisch	1	1	1	1	1	1	1	1
Italienisch	1,744*	0,508	0,756	0,465	0,732	1,322	0,464*	2,780
Spanisch, portugiesisch	1,726	1,136	1,081	1,207	0,503	6,577*	0,268*	6,539*
Albanisch, slawisch	0,958	0,809	0,491	0,603	0,277*	3,761*	0,257*	8,741*
Türkisch	1,506	1,029	1,067	0,948	0,878	5,380*	0,337	7,713*
Anderer	0,865	1,793*	0,802	1,186	0,592	1,616	0,367	4,019*
<i>Geburtsland</i>								
Schweiz	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausland	1,157	1,145	0,971	0,936	0,673	2,207*	0,530	1,563
<i>Geschlecht</i>								
Männlich			1	1	1	1	1	1
Weiblich			1,476*	1,068	1,883*	0,808	1,659*	0,909
<i>Soziale Herkunft</i>								
Niedrige Bildung			4,839*	0,190*	4,155*	0,446*	2,294*	0,588
Mittlere Bildung			3,076*	0,271*	3,609*	0,490*	2,059*	0,520*
Hohe Bildung			1	1	1	1	1	1
<i>Schullaufbahn</i>								
Anderer Schule			1	1	1	1	1	1
Sekundarschule			0,004*	0,200*	0,014*	0,119*	0,027*	0,141*
<i>Leistungsbewertung</i>								
Deutschnote					0,684*	2,554*	0,635*	2,415*
Mathematiknote					0,635*	1,724*	0,692*	1,758*
<i>Testwerte</i>								
CFT-20					1,008	1,065	0,973	1,318
Deutsch					0,997	1,001	0,995*	0,999
Mathematik					1,001	1,004*	1,000	1,003
Pseudo-R ² (McFadden)	0,010		0,273		0,472		0,446	
N	1339		1131		1035		1043	
Verteilung in %	17-65-18		17-64-19		16-65-19		17-64-19	

Odds ratios, geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = Sekundarschule); * mindestens $p \leq 0,05$

Datenbasis: Moser & Rhyn (1999) – eigene Berechnungen