

Migrantenjugendliche am Ende der allgemein bildenden Schule – vorbereitet auf Berufsausbildung und Beruf?

Norbert Wenning, Hagen

Abgedruckt in: Migration und Soziale Arbeit. 26. Jg., 2004, Heft 1, S. 43-52

Zusammenfassung:

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden, statistisch gesehen, schon in der allgemein bildenden Schule benachteiligt: Sie besuchen weniger angesehene Schulen und erreichen geringere Schulabschlüsse; zudem erwerben sie geringere Kompetenzen, etwa bei der für das Lernen insgesamt zentralen Lesekompetenz. So ist ein geringerer Erfolg bei Berufsausbildung und Berufseinstieg vorprogrammiert. Die Ursachen sind heute erst vage bekannt. Nur wenn die Schule für alle verbessert wird, hilft es garantiert auch dieser Gruppe.

Von Krise zu Krise

Es scheint schon fast ein gesellschaftlich notwendiges Ritual zu sein: Im späten Frühjahr hebt, sobald die Schulentlassungen nahen, ein Klagen über die zu geringe Zahl an Ausbildungsstellen an. Die Sommerpause nutzen Politiker und Politikerinnen dann gerne für eine medienwirksame Suche nach zusätzlichen Stellen. Mit Beginn des Ausbildungsjahres wird aus den Klagen eine „Lehrstellenkrise“; Wirtschaft und Politik tauschen Appelle für mehr Ausbildungsplätze gegen das Versprechen, grundsätzliche Lösungen zu diskutieren. Die Unterbringung unversorgter Jugendlicher in „Warteschleifen“, ihre Resignation und der nahende Wahlkampf, ersatzweise das Weihnachtsgeschäft, lassen den Pulverdampf der gegenseitigen Schuldzuweisungen verrauchen – bis zum nächsten Frühjahr.

Bei dieser seit langer Zeit zu beobachtenden krisenhaften Situation für einen großen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen geht die besondere Benachteiligung bestimmter Gruppen weitgehend unter: Mädchen und junge Frauen haben bei zukunftssträchtigen und attraktiven Ausbildungen häufig das Nachsehen; Haupt- und Sonderschulabsolventen werden von Realschulabgängern und -abgängerinnen und diese von Abiturienten verdrängt; junge Erwachsene mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. nichtdeutscher Muttersprache, Herkunft oder auffällig abweichendem Aussehen haben gegenüber „deutschen“ Mitbewerbern und -bewerberinnen nur geringe Chancen.

Im Ergebnis sind Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit häufiger in an- und ungelerten Beschäftigungen tätig sowie stärker von Arbeitslosigkeit

betroffen. Für die Berufstätigkeit ist in Deutschland eine Ausbildung von besonderer Bedeutung; bei der Ausbildungsbeteiligung finden sich ebenfalls große Unterschiede: 1999 hatten von den jungen Deutschen 68,1 Prozent eine betriebliche Ausbildung und nur 5,7 Prozent gar keine Ausbildung absolviert, bei den ausländischen Personen waren es dagegen 38,1 Prozent mit betrieblicher und 42,5 Prozent ohne Ausbildung (Konietzka/Seibert 2003, S. 569). Für den Zugang zu Ausbildung und damit zu qualifizierter Erwerbstätigkeit erweist sich der formale Schulabschluss als zentral.

Dieser Beitrag fragt nach der Rolle und den Möglichkeiten des allgemein bildenden Schulwesens für die Vorbereitung auf Berufsausbildung und Berufstätigkeit derjenigen, die seit den jüngeren Schulleistungsstudien PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund genannt werden. Zunächst wird erläutert, um wen es dabei geht, welche Ergebnisse zu ihrem Schulerfolg vorliegen, welche Erklärungen dafür zu finden sind und was das Bildungswesen verbessern könnte.

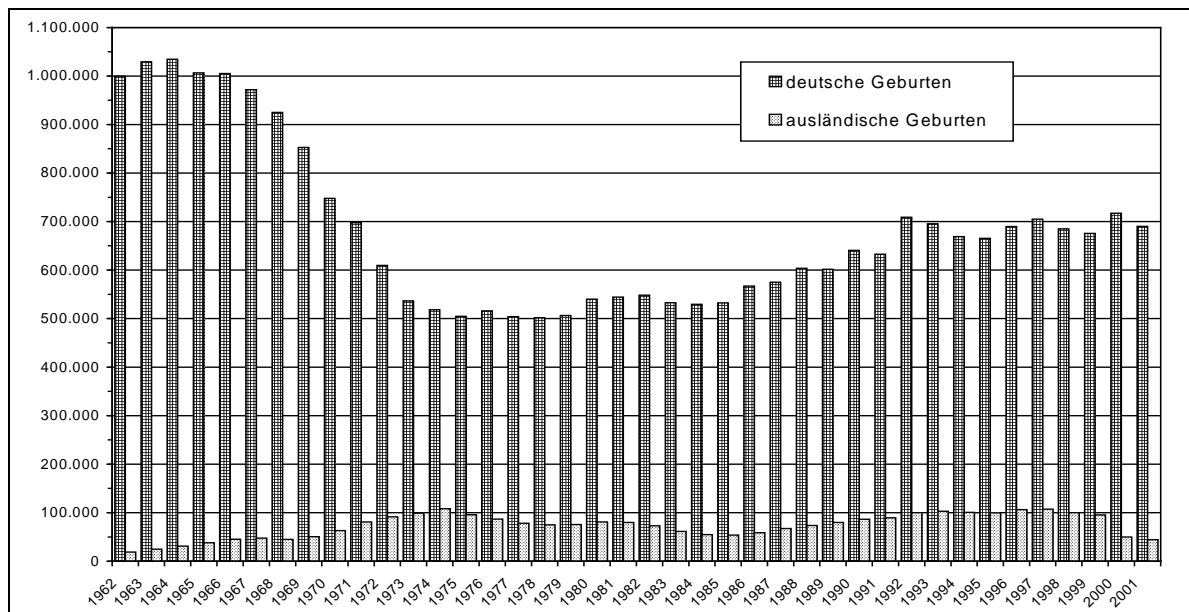
Ausländer, Zuwanderer, Migranten ...

Seit den durch die PISA-Ergebnisse ausgelösten Diskussionen verbreitet sich als neuer Begriff in Bildungszusammenhängen der Terminus „Migrantenkinder und -jugendliche“. Dies geht vor allem zurück auf das Bemühen der internationalen Schulvergleichsforschung, differenzierte Aussagen zu verschiedenen Gruppen machen zu können. Schon die TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) vermeidet eine Orientierung allein an der Staatsangehörigkeit der Jugendlichen und unterscheidet in Abhängigkeit vom „kulturellen“ Hintergrund drei Gruppen. Die Kriterien sind der Geburtsort der Kinder bzw. ihrer Eltern (Ausland, Deutschland) sowie die Familiensprache (Deutsch, andere Sprache). In den Überschriften taucht allerdings noch mehrfach „ausländische Jugendliche“ auf (Baumert/Bos/Lehmann 2000, Bd. 1, S. 282 ff.). Die PISA-Studie spricht nur noch von „Familien mit Migrationsgeschichte“ bzw. von „Jugendlichen aus Migrationsfamilien“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 340 ff., 372 ff.). Da auch in anderen Teilnehmerstaaten dieser Studie die Ausländerstatistiken wenig für Vergleiche geeignet sind, wird bei PISA generell nach dem Geburtsort der Jugendlichen und der Eltern sowie nach der Familiensprache gefragt, um so einen „Migrationsstatus“ zu bestimmen. Gruppen werden danach unterschieden, ob kein, ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Die Familiensprache taucht nur als differenzierende Variable bei feineren Analysen auf. Ähnlich verwendet die IGLU-Studie „Migrationshintergrund“ (Bos u. a. 2003, S. 33 f.).

Damit ist die Frage nach dem *Anteil* der Migrantenkinder und -jugendlichen im Bildungswesen nur begrenzt beantwortet. Die Schulleistungsstudien stellen

jeweils Momentaufnahmen einer bestimmten Altersgruppe bzw. eines Jahrgangs dar. Für zeitliche Vergleiche liegen keine Zahlen gemäß dieser Definition vor. Hier muss man auf amtliche Statistiken zurückgreifen, um wenigstens einen Eindruck von der Entwicklung geben zu können. Diese orientieren sich aber nach wie vor an der *Staatsangehörigkeit*. Abbildung 1 gibt die Geburtenzahlen deutscher und ausländischer Kinder der letzten vier Jahrzehnte wieder.

Abbildung 1: Ausländische und deutsche Geburten in der Bundesrepublik Deutschland seit 1962



Quellen: Statistische Jahrbücher der Bundesrepublik Deutschland, Beauftragte 2002b, S. 27, <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab1.htm> (09.10.2003) (bis 1991 alte Bundesrepublik Deutschland, ab 1992 neue Bundesrepublik Deutschland).

Während sich die Zahl der Geburten von Kindern deutscher Eltern zwischen etwa 1965 und 1975 nahezu halbiert, steigt die Zahl der Geburten von Kindern ausländischer Eltern in (West-)Deutschland an, sodass sich deren Anteil in kurzer Zeit von 3,6 auf 16 Prozent erhöht. Seit 1971 beträgt dieser mindestens 9 Prozent. Abgesehen von einem kleinen „Einbruch“ Mitte der 1980er Jahre beläuft sich die Zahl „ausländischer“ Geburten drei Jahrzehnte lang auf fast 100.000 jährlich. Im Jahre 2000 halbiert sie sich aufgrund des geänderten Staatsangehörigkeitsgesetzes. Dies zeigt ein weiteres Mal, wie wenig aussagekräftig die Staatsangehörigkeit ist.

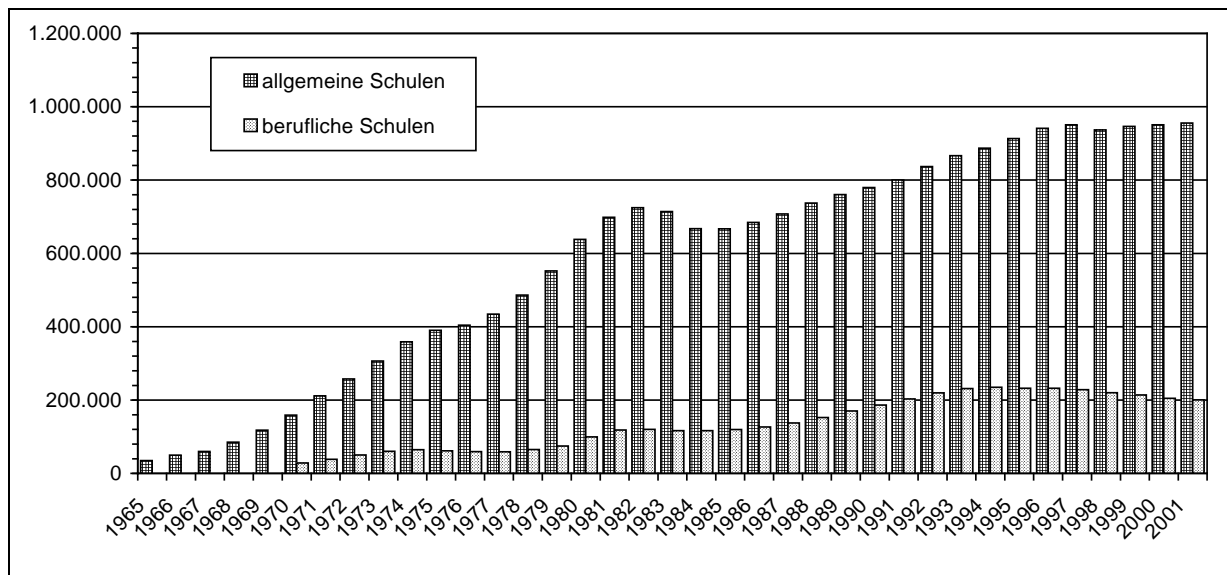
Die Zahl der Geburten schlägt sich mit entsprechender zeitlicher Verzögerung in den verschiedenen Stufen der allgemein bildenden, später der beruflichen Schulen sowie in der Ausbildung nieder. Hinzu kommen allerdings die Kinder und Jugendlichen, die – im Ausland geboren – erst später nach

Deutschland kommen. Diejenigen, die in das Herkunftsland der Eltern oder in ein anderes Land wandern, reduzieren die Zahl. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund liegt nach den Schulleistungstudien regelmäßig (weit) über der Zahl ausländischer Geburten: Die TIMSS/III-Stichprobe weist für die untersuchten Oberstufenschüler 1995 einen Anteil von 15,1 Prozent nur teilweise oder gar nicht deutschsprachiger Familien aus (Bauert/Bos/Lehmann 2000, Bd. 1, S. 286). Die PISA-Stichprobe ermittelt 2000 für die Eltern der 15-Jährigen, dass bundesweit von 15,3 Prozent beide und von 21,7 Prozent ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 341). Die IGLU-Stichprobe ergibt 2001 für die 10-Jährigen ähnliche Ergebnisse, bei 14,3 Prozent sind beide, bei 22,2 Prozent ein Elternteil im Ausland geboren (Bos u. a. 2003, S. 33). Allerdings sind für alle Angaben sehr große *regionale* Unterschiede (etwa bei PISA-2000 Bremen und Hamburg mit 40,7 und 38,5 Prozent gegenüber deutlich weniger als fünf Prozent in östlichen Bundesländern) und *Differenzen* in den jeweiligen Migrationshintergründen (Anteil der Eltern, die beide im Ausland geboren wurden) zu beachten.

Ein weiteres Argument für die Orientierung am konkreten Hintergrund der jeweiligen Kinder und Jugendlichen ist die soziale „Verfestigung“ der Gruppe der Ausländer: Ende 2000 waren gut zehn Prozent der 18- bis 60-jährigen ausländischen Personen in Deutschland geboren. Von den sechs bis 18-Jährigen waren es schon fast 60 und von den unter 6-Jährigen über 88 Prozent (Beauftragte 2002b, S. 24). Zudem verändern Einbürgerungen, die in den letzten Jahren auch aufgrund veränderter rechtlicher Bedingungen, zunehmen, das Bild. Allein von den Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit erhielten von 1995 bis 2000 fast 370.000 die deutsche Staatsbürgerschaft (ebd., S. 36).

Entsprechend erklärt sich die Entwicklung der Schülerzahlen *ausländischer* Kinder und Jugendlicher in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen (siehe Abbildung 2). Die Zahl der Schüler und Schülerinnen mit einem *Migrationshintergrund* ist allerdings, je nach Definition, deutlich höher, so ist allein für den letzten Jahre von 200.000 bis 300.000 ausgesiedelten Schulkindern auszugehen (vgl. Hansen, Wenning 2002).

Abbildung 2: Ausländische Schüler und Schülerinnen in allgemein und berufsbildenden Schulen seit 1965



Quelle: Sekretariat 1980, 1990, 1995, 1997, 2002, <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab9.htm> und [\[...\]schultab11.htm](http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab11.htm) (09.10.2003). Bis 1990 alte Bundesrepublik Deutschland, ab 1991 ist Gesamtberlin, ab 1992 sind die neuen Bundesländer enthalten; durch den Wechsel der Zuordnung von Schulen im berufsbildenden Bereich sind diese Zahlen nur bedingt vergleichbar.

Zum Schulerfolg ausländischer Schüler und Schülerinnen

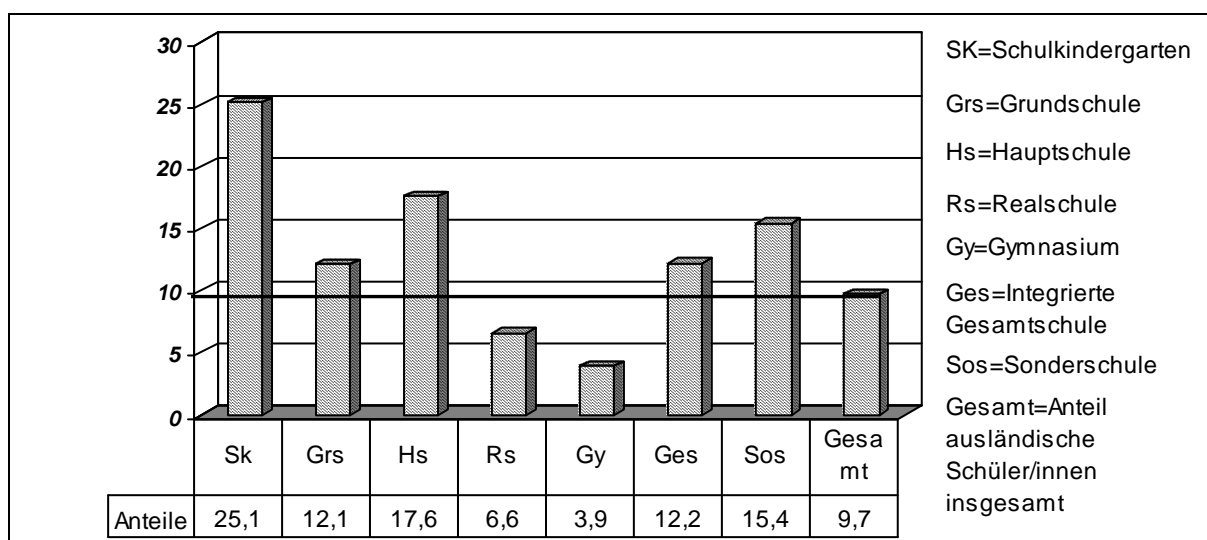
Da in modernen Staaten die Möglichkeiten der Arbeitsaufnahme häufig an bestimmte Bildungs- und Ausbildungstitel geknüpft sind, hat der formale Schulerfolg für die Aufnahme einer Ausbildung eine zentrale Bedeutung. Wer keinen bzw. keinen guten, d. h. angesehenen, Schulabschluss hat, startet im Wettbewerb um Ausbildungsstellen bzw. selbst um niedrig qualifizierte Arbeitsstellen mit einer starken Beeinträchtigung; der Abschluss eines Ausbildungsvertrages rückt in weite Ferne.

Die Diskussionen um das (relativ) schlechte Abschneiden der deutschen Schulen bei den internationalen Schulleistungsstudien lenken den Blick auch auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern und -jugendlichen. Die eine Diskussion behauptet, die deutschen Ergebnisse wären ohne die Migranten besser gewesen. Dies ist auf mehrfache Weise problematisch, u. a. ist es keineswegs gesichert, da dann auch die Migranten in den Vergleichsländern herauszurechnen wären (Baumert u. a. 2003, S. 51 ff.). Die andere Diskussion stellt die Benachteiligung der Migrantenkinder und -jugendlichen in den Vordergrund und betrachtet sie als „Stiefkinder“ des deutschen Bildungswesens.

Eine Analyse allgemeiner Statistiken zur Bildungsbeteiligung und zum Schulerfolg ergibt auf den ersten Blick eine klare Benachteiligung von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit:

- in schlechter angesehenen und weniger weit führenden Schulen (Hauptschule und Sonderschule) ist der Anteil ausländischer Kinder überproportional (siehe Abbildung 3),
- in weiter führenden Schulen (vor allem im Gymnasium) ist ihr Anteil unterproportional (ebd.),
- ausländische Schüler und Schülerinnen verlassen häufiger als deutsche die Schule ohne Abschluss (20,3 zu 8,6 Prozent im Schuljahr 2000/01, siehe Abbildung 4),
- die erreichten Abschlüsse sind in der Regel geringer (40,1 gegenüber 24,2 Prozent Hauptschulabschluss, 9,3 gegenüber 24,3 Prozent allgemeine Hochschulreife (ebd.),
- für berufliche Schulen gilt Gleiches.

Abbildung 3: Anteile ausländischer Schüler und Schülerinnen nach Schulformen im Schuljahr 2001/02



Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland: Allgemein bildende Schulen, Ausländische Schüler/innen nach Schularten, Schuljahr 2001/02,

<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab9.htm>, ausgewählte Daten (01.10.2003).

Zwar verbesserte sich die Bildungssituation ausländischer Kinder und Jugendlicher, verglichen mit dem Ende der 1970er Jahre, als ein Viertel der schulpflichtigen ausländischen Kinder gar nicht zur Schule ging und nur ein Drittel überhaupt einen Abschluss erreichte, deutlich (Gogolin, Neumann, Roth 2003, S. 3). Das Bildungsverhalten dieser Gruppe gleicht heute dem der deutschen Kinder und Jugendlichen vor gut zwei Jahrzehnten. Da der Bildungserfolg der deutschen Schüler und Schülerinnen seither aber deutlich stieg, bleibt – statistisch gesehen – eine massive Benachteiligung.

Abbildung 4: Schulabsolventen und -absolventinnen 1994-2000 nach Schulformen

Abschluss	deutsch			ausländisch		
	1994	1997	2000	1994	1997	2000
ohne Hauptschulabschl.	7,8	7,7	8,6	20,4	19,4	20,3
Hauptschulabschl.	25,4	25,2	24,2	43,5	42,7	40,1
Realschulabschl.	41,0	40,9	41,7	28,5	28,1	29,0
Fachhochschulreife	0,8	0,7	1,2	0,7	0,8	1,3
allg. Hochschulreife	25,0	25,5	24,3	8,9	9,0	9,3
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Angaben in Prozent

Quellen: nach Beauftragte 2002a, S. 201,

<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.htm> (10.10.2003).

Die Schulleistungsstudien TIMS, PISA und IGLU gehen einen Schritt weiter und fragen nicht nach formalen Abschlüssen. Für die Vorbereitung auf eine erfolgreiche Berufseinmündung sind über den formalen Schulerfolg – den Abschluss in einer allgemein bildenden Schule – hinaus, bestimmte Kompetenzen erforderlich. Als ein Beispiel wird hier die für alle weiteren Erfolge zentrale *Lesekompetenz*, wie sie die PISA 2000-Studie definiert, herangezogen.

Von den Kindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen bleiben gut 20 Prozent unter der als minimale Anforderung angesehenen, untersten Kompetenzstufe I; weitere gut 25 Prozent kommen nicht über die Kompetenzstufe I hinaus. Damit erreichen fast 50 Prozent dieser Schüler und Schülerinnen nicht die als Mindeststandard für erfolgreiches Lernen eingeschätzte Kompetenzstufe II (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 101, 376 f.). Die Differenz der Lesekompetenz bei der IGLU-Studie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist kleiner als bei den PISA-Ergebnissen, aber ebenfalls deutlich.

Migration, Schicht, Sprache, Kultur, Diskriminierung?

Die unterschiedlichen Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen mit ausländischer und deutscher Staatsangehörigkeit bzw. mit und ohne Migrationshintergrund sind mit Vorsicht zu interpretieren: Die nichtdeutsche Staatsangehörigkeit bzw. die Tatsache, dass ein oder beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren wurden, erklärt nicht direkt Schulerfolg oder -misserfolg. Beide Merkmale sind für schulisches Lernen irrelevant. Zwei in Deutschland geborene Eltern und Deutsch als Familiensprache garantieren schließlich keinen Schulerfolg.

Bei den Versuchen, die Unterschiede zu erklären, finden sich zwei Blickrichtungen: Die eine fragt nach den Besonderheiten derjenigen, die schlecht ab-

schneiden, die andere nach den Bedingungen, unter denen diese Schülerinnen und Schüler die Schule als Bildungsinstitution durchlaufen.

Die individuelle Sichtweise fragt nach dem Einfluss von Faktoren, die in der einzelnen Person, ihren spezifischen familiären Bedingungen oder Eigenheiten der zugehörigen sozialen Gruppe (Ethnie) gesehen werden. Diese Erklärungsansätze untersuchen als Ursache der Bildungsunterschiede den Einfluss von (ausländischer) Herkunft, Staatsangehörigkeit bzw. Migrationsstatus, von Familiensprache oder Bildungsorientierung, von „kultureller“ Differenz oder Mentalitätsunterschieden, von der rechtlichen Absicherung des Aufenthalts oder der Bleibe- bzw. Rückkehrperspektive, von der anderen Verteilung auf soziale Schichten bis hin zur Dauer des Aufenthalts oder dem Zeitpunkt der Zuwanderung in der jeweiligen Biographie.

Insgesamt wird bei diesem Ansatz gefragt, welchen (statistisch feststellbaren) Einfluss *Abweichungen* der untersuchten Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund von der Gruppe ohne einen solchen Hintergrund auf den Bildungserfolg haben. Als Beispiel kann die entsprechende Analyse der PISA 2000-Studie dienen: Die Leistungsmittelwerte von Jugendlichen aus Familien mit unterschiedlicher Migrationsgeschichte differieren stark. Berücksichtigt man die abweichende Sozialschichtzugehörigkeit der Gruppen *und* den Migrationsstatus *und* die Verweildauer in Deutschland *und* die Umgangssprache der Familie, zeigen sich keine Unterschiede mehr. „Für Benachteiligungen von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sind primär weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz der Familie als solche verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379).

Die institutionelle oder systemische Sichtweise fragt danach, wie das *Bildungswesen* mit den Unterschieden der Individuen oder Gruppen umgeht. So zeigt sich die Leistungsdifferenz zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und solchen ohne, laut IGLU-Studie (Bos u. a. 2003), schon am Ende der Grundschule deutlich. Dennoch ist sie geringer als bei der PISA-Studie. Gleichzeitig erreicht ein höherer Anteil der Kinder in der Grundschule hohe Leistungen und ist die Leistungsspreizung geringer als in der Sekundarstufe.

Damit scheint die Schule selbst einen Beitrag zum schlechten Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu liefern. Dafür spricht, dass 70 % (PISA) bzw. 90 % (IGLU) dieser Schüler und Schülerinnen schon die gesamte Schulzeit in bundesdeutschen Schulen verbracht haben (Gogolin, Neumann, Roth 2003, S. 12, 16).

Mit der so genannten institutionellen Diskriminierung liegt ein Erklärungsansatz vor, wie spezifische Selektionsentscheidungen im Zusammenhang mit dem örtlichen Angebot an Bildungseinrichtungen im Ergebnis zu einer abweichenden

Bildungsbeteiligung zwischen beiden Gruppen führen, die nicht auf unterschiedliche Merkmale der Gruppen begründet sind (Gomolla, Radtke 2002).

Insgesamt ist hierbei zu beachten, dass statistische Zusammenhänge keineswegs erklärungskräftig sein müssen. So lässt sich, wie oben gezeigt, eine geringere Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit aufzeigen – eine logische Verknüpfung zwischen beiden Merkmalen gibt es aber nicht. Ebenso ist die nichtdeutsche Familiensprache selbst kein *zwingender* Faktor für ein schlechtes Abschneiden in der Schule. Die Zusammenhänge scheinen viel komplizierter zu sein als die bisherigen Analysen nahe legen:

„Die Frage aber, was genau für die schlechteren Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland verantwortlich zu machen ist, ist keineswegs geklärt“ (Gogolin, Neumann, Roth 2003, S. 18).

Die international vergleichenden Schulleistungsstudien liefern hier wichtige Anhaltspunkte für weitere Untersuchungen und stellen manche Vorurteile in Frage, für schlüssige Antworten ist es noch zu früh.

Wege zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Auf die Frage nach der Rolle des allgemein bildenden Schulwesens für eine erfolgreiche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Berufsausbildung und Berufstätigkeit kann eine klare Antwort gegeben werden: Bei einem großen Teil der so definierten Gruppe versagt die Schule, viele erreichen keinen oder nur einen geringwertigen Schulabschluss, viele erwerben keine grundlegenden (Lese-)Kompetenzen für weiteres Lernen. Dadurch ist ihnen der unmittelbare Zugang zu Ausbildung, qualifizierter Berufstätigkeit und ein einfacher Weg zu späterer Qualifizierung verbaut.

Noch ist wenig über die Ursachen bekannt und liegen deshalb abweichende Vorschläge vor. Eine wichtige Vorbemerkung ist für jede entsprechende Veränderung des allgemeinen Bildungswesens zu machen: Die Diskussion um Ursachen des zu geringen Bildungserfolgs eines Teils der Schüler und Schülerinnen darf nicht davon ablenken, dass die Zahl der Ausbildungsstellen wie der Arbeitsplätze nicht von den Kompetenzen der Schulabsolventen und -absolventinnen abhängt, sondern von Faktoren, auf die das Bildungswesen keinen Einfluss hat. Jede noch so optimale Förderung bisher in der Schule schlecht abschneidender Gruppen löst nicht das Problem der geringen Zahl an Ausbildungsplätzen. Diese hängt von der wirtschaftlichen Entwicklung und der Lage auf dem Arbeitsmarkt ab, nicht von Kenntnissen, Fertigkeiten oder Zeugnissen der Schulabgänger und -abgängerinnen. Die Frage, warum das oben erwähnte Ritual so stabil ist, muss deshalb an andere gesellschaftliche Bereiche gestellt werden. Diese Gesellschaft stellt derzeit keine ausreichende Aus-

bildungskapazität zur Verfügung und verteilt das Arbeitsangebot auf zu wenige Hände und Köpfe.

Welche Maßnahmen für eine verbesserte Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Berufsausbildung und Berufstätigkeit schon im allgemein bildenden Schulwesen zu ergreifen sind, hängt von der Analyse der Ursachen ab. Die oben erwähnte Unterscheidung, ob besondere Eigenschaften der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund für ihr relativ schlechtes Abschneiden in der Schule verantwortlich sind oder ob es die Schule ist, die damit nicht produktiv umgehen kann, scheint auf den ersten Blick wie die Frage nach der Henne und dem Ei. Für die Entscheidung über die notwendigen Maßnahmen ist sie aber zentral. In dem einen Fall sind die Mitglieder der Gruppe zu fördern, damit sie ihre Defizite sprachlicher, kultureller u. a. Art aufholen, in dem anderen ist die Schule als Institution zu verändern, damit sie auf die Unterschiedlichkeiten dieser Gruppe so reagieren kann, dass deren offensichtliche Benachteiligung abgebaut wird.

Vielleicht gehen die individuelle und die systemische Sichtweise auf Ursachen des geringeren Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber von einer falschen Prämisse aus, wenn nach dem Einfluss bzw. dem Umgang mit den Besonderheiten *dieser* Gruppe gefragt wird. Es gibt einige Hinweise, dass diese Kinder und Jugendlichen nicht prinzipiell als Gruppe im Bildungswesen benachteiligt werden. Schulorganisatorische Regelungen sehen im Gegenteil, etwa mit erhöhten Stundenzuweisungen, eine positive Diskriminierung vor.

Ein anderer Ansatz könnte sein, anzunehmen, das Bildungswesen orientiere sich an ganz bestimmten Voraussetzungen, die für die zu Bildenden als normal angenommen werden. Dann hat jede Person, die von diesem „Normalitätskonstrukt“ (Wenning 1999, S. 328 ff.) abweicht, umso geringere Chancen auf Bildungserfolg, je mehr sie sich davon unterscheidet. Unter dieser Perspektive sind diejenigen, die durch einen Migrationshintergrund die sprachlichen Anforderungen des Normalitätskonstrukts weniger erfüllen, die zu wenig ökonomisches und kulturelles oder das falsche kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1983) besitzen, die durch die Zuwanderung überproportional zu unteren sozialen Schichten zählen und die generell durch ihre familiäre Situation nicht oder zu wenig „passende“ Unterstützung für schulische Bildungsprozesse finden, auf diese Weise benachteiligt.

Der jetzt stark beachtete geringere Bildungserfolg der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund wäre dann ein Ergebnis der spezifischen statistischen Betrachtungsweise, das sich durch die Akkumulation verschiedener Abweichungen vom Normalitätskonstrukt ergibt. So gesehen sagt dieses Ergebnis weniger über Besonderheiten dieser Gruppe als über allgemeine Cha-

rakteristika des deutschen Bildungswesens aus, von dem *auch* Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind.

Ein zentrales Argument für diese Sichtweise liefern die international vergleichenden Schulleistungsstudien. Da Staaten mit einer mit Deutschland vergleichbaren Migrationssituation bessere Bildungserfolge für diese Gruppe schaffen, liegen einige Ursachen in den Besonderheiten des deutschen Bildungswesens und weniger in abweichenden „Ausstattungen“ der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Weiter bestimmt nicht der *Anteil* an solchen Schülern und Schülerinnen den Kompetenzerwerb; Unterschiede bei den Leistungen gibt es schließlich auch zwischen Bundesländern mit geringen Migrantenanteilen (Baumert u. a. 2003, S. 56). Der internationale Vergleich zeigt, „dass nicht die Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern Merkmale des Schulsystems und des Unterrichts hauptverantwortlich sind für erzielte Leistungen“ (Gogolin, Neumann, Roth 2003, S. 14).

Folgt man dem Ansatz des Normalitätskonstrukts, ist das Bildungswesen insgesamt zu befragen, wie es mit unterschiedlichen Voraussetzungen umgeht. Dann ist nicht mehr die genannte Gruppe bzw. der Umgang des Bildungswesens mit ihr im Blick, sondern das gesamte Bildungswesen. Dies scheint weiter zu führen, wie Ergebnisse anderer Staaten belegen: So geht eine bessere Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund mit insgesamt höheren Kompetenzen einher. Es geht also darum, das Bildungswesen durchgängig zu verbessern; dann profitieren die derzeit in den Blick genommenen Benachteiligten mit Migrationshintergrund genauso wie andere Kinder, die jetzt ebenfalls schlechter abschneiden.

Die in den gegenwärtigen Diskussionen gemachten Vorschläge zur Veränderung des allgemein bildenden Schulwesens gehen von einigen (relativ) gesicherten Erkenntnissen aus. So trifft die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens, die auch mit dem gegliederten Schulwesen zusammen zu hängen scheint, die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wegen ihrer sozialen Zugehörigkeit besonders. Dass eine nichtdeutsche Familiensprache eng mit dem geringeren Erwerb von Kompetenzen verknüpft ist, zeigt, dass die Schulen in Deutschland auch nach Jahrzehnten der Zuwanderung kein erfolgreiches Konzept zur Sprachvermittlung durchgesetzt haben. Der Aspekt der geringeren Kenntnisse der Schulsprache Deutsch wird besonders betont. Entsprechend enthält der „Bericht ‚Zuwanderung‘“ als Beschluss der Kultusministerkonferenz (Sekretariat 2002) vor allem Maßnahmen zur Verbesserung der *sprachlichen* Fähigkeiten, die von der vorschulischen Erziehung bis zum Übergang von der Schule zum Beruf reichen. Auch das Gutachten für die Bundesländer-Kommission (Gogolin, Neumann, Roth 2003) setzt in erster Linie auf sprachliche Unterstützungen.

Dass die Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten wichtig ist, aber allein nicht reicht, um die genannten Probleme des Bildungswesens zu lösen, zeigt eine vergleichende Analyse von bei der PISA 2000-Studie erfolgreichen Staaten:

„Die nationalstaatlichen Initiativen der hier betrachteten Vergleichsländer zur Förderung von Schülern und Schülerinnen mit einer Migrationsgeschichte sind zumeist im Kontext breiter angelegter Strategien der Bekämpfung von Benachteiligungen und des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft zu betrachten. Dazu gehört der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die (Lern)behinderungen aufweisen und die sozial oder eben auch aufgrund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligt sind“ (Arbeitsgruppe 2003, S. 155).

So versteht sich das in diesem Zusammenhang besonders erfolgreiche Kanada seit den 1970er Jahren als *multikulturelle* Gesellschaft, die auch im Bildungswesen kulturelle Vielfalt achtet und wertschätzt. Dies spiegelt sich in Curricula und speziellen Angeboten wider, die z. B. in Toronto bis hin zu so genannten „Parenting Centres“ reichen, die stark mit Eltern kooperieren, um eine häusliche Unterstützung zu erreichen (ebd.).

Dass eine relativ enge Korrelation zwischen sozioökonomischem Hintergrund und dem Schulabschluss eines Kindes oder Jugendlichen kein Naturgesetz ist, zeigt etwa das norwegische Bildungssystem. Eine intensive Frühförderung im Sprach- und Sachunterricht ist ein Kennzeichen der ersten Schuljahre. Migrantenkinder werden beispielsweise, gesetzlich abgesichert, in der Muttersprache alphabetisiert und im Sachunterricht, je nach Bedürfnissen, muttersprachlich, norwegisch oder zweisprachig unterrichtet. In diesem Land gibt es „keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg“ (Ratzki 2002, S. 51).

Wie schon die Forschung zu „guten“ Schulen und „gutem“ Unterricht zeigt, gibt es auf die Frage nach gesichertem Schulerfolg für möglichst alle Kinder keine monokausalen Antworten. International vergleichende Studien (etwa Arbeitsgruppe 2003) liefern wichtige Hinweise; wegen der spezifischen historischen und aktuellen Bedingungen in anderen Staaten lassen sich dort erfolgreiche Modelle aber nicht bruchlos übertragen – ein „deutscher“ Weg ist zu entwickeln. Einige „Wegmarken“ können schon benannt werden:

- Jede monokausale Erklärung für Schul-, Lern- oder Ausbildungserfolg greift zu kurz. Die internationalen Schulleistungstudien weisen auf hochkomplexe Zusammenhänge hin.

- Grundlegende Ziele des Bildungswesens sind zu verändern: Jedem Schüler und jeder Schülerin ist ein qualifizierter Schulabschluss und sind entsprechende Kompetenzen usw. zu vermitteln; dabei ist jede Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Sprache, Herkunft oder seiner bzw. ihrer Anschauungen (Artikel 3 Grundgesetz) zu vermeiden; es ist ein geänderter Umgang mit Heterogenität

von Voraussetzungen und familiären sowie auf Gruppen bezogenen Unterschieden erforderlich.

- Das gegliederte Schulwesen in Deutschland erfüllt diese Funktion auch nach Jahrzehnten der Bemühungen um Durchlässigkeit, spezieller Förderung für bestimmte Gruppen usw. nicht; die gemeinsame Grundschule ist hier trotz der heterogeneren Schülerschaft erfolgreicher, darum muss auch die Diskussion um Schulstrukturen wieder aufgegriffen werden.

- Diese Ziele sind nur durch begleitende Maßnahmen zu erreichen, vor allem so genanntes Systemmonitoring, entsprechende statistische Erhebungen, verbesserte vorschulische Förderungssysteme, veränderte Lehrerbildung und Schulentwicklung mit dem Aufbau unterstützender Organisationen. Ein Antidiskriminierungsgesetz und die Anerkennung, dass unsere Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft ist, wären wichtige politische Signale.

Literatur

- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin, 04. Juli 2003. <http://www.dipf.de/aktuelles/PISAVerglProjStudie-aktuell.pdf> (10.10.2003).
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2000): TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2 Bände, Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf (08.10.2003).
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002a: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, Bonn, August 2002 (<http://www.integrationsbeauftragte.de/publikationen/lage5.pdf> (10.10.2003))
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002b: Daten und Fakten zur Ausländersituation. 20. Auflage, Berlin, Bonn.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg, April 2003. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Band 2, Göttingen. S. 183-198.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> (01.10.2003).
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hansen, Georg/Wenning, Norbert (2002): Kinder und Jugendliche „fremder Herkunft“ im Schulwesen. In: Mayr, Alois/Nutz, Manfred (Hg.): Bildung und Kultur. Nationalatlas Bundesrepu-

- blik Deutschland, Band 6. Herausgegeben vom Institut für Länderkunde, Leipzig. Heidelberg, Berlin: Spektrum, S. 50-51.
- Konietzka, Dirk/Seibert, Holger (2003): Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Ein vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., 2003, Heft 4. S. 567-590.
- Ratzki, Anne (2002): Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. In: Pädagogik, 47. Jg., 2002, Heft 6, S. 50-52.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) 1980, 1990, 1995, 1997, 2002: Ausländische Schüler und Schulabsolventen. Bonn, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 69, 111, 136, 143, 163.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. O. O. (22 S.) <http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf> (10.10.2003)
- Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.