

---

# WZBrief Bildung

---

21 | Mai 2012

---

---

## Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur:

### Wie kommen die Übergangs- empfehlungen nach der Grundschule zustande?

*Cornelia Gresch*

Kinder mit Migrationshintergrund  
werden am Ende der Grundschule nicht  
diskriminiert.

Bei gleicher Leistung und Sozialschicht  
werden sie mindestens so oft ans  
Gymnasium empfohlen wie ihre  
Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

Aber: Die Beurteilungskriterien bei  
Migranten sind nicht transparent.

# Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur

## Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande?

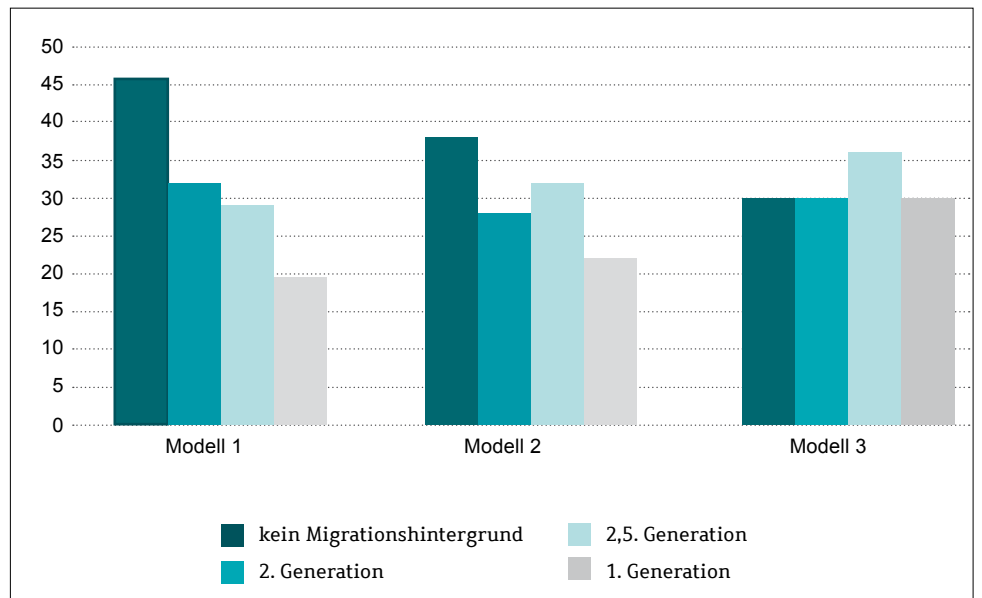
*Cornelia Gresch*

Zentral für die Bildungslaufbahn von Kindern ist der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Dieser hängt weitgehend von der schulischen Empfehlung ab: Die meisten Eltern (etwa 80 Prozent) melden ihr Kind auf der Schulform an, die von den Lehrkräften empfohlen wird. Nun haben verschiedene Studien gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund (z.B. Bos et al. 2004). Woran liegt das? Sind die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund schlechter? Oder werden bei ihnen andere Kriterien angelegt als bei jenen aus deutschen Familien, so dass sie bei der Noten- oder der Empfehlungsvergabe benachteiligt werden? Und welche Rolle spielt bei all dem der Migrationshintergrund selbst im Vergleich zu der häufig niedrigen sozialen Herkunft dieser Schülerinnen und Schüler? Bildungsungleichheiten, die nicht Ausdruck von realen individuellen Leistungs- und Anstrengungsunterschieden, sondern der sozialen oder ethnischen Herkunft sind, gelten in unserer Gesellschaft als nicht gerecht. Die genannten Fragen sind deshalb auch Fragen der sozialen Gerechtigkeit.

### Neue empirische Befunde

Im Rahmen ihrer Dissertation am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung untersuchte die Autorin Übergangsempfehlungen im Hinblick auf Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Zunächst zeigte sich auch in diesen Analysen das bekannte Bild: Migrantenkinder erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dies kann Modell 1 der folgenden Abbildung entnommen werden.

Dieses Modell zeigt die Gesamtheit aller Schüler. In den verschiedenen Generationen mit Migrationshintergrund erhalten zwischen 19 und 32 Prozent eine Gymnasialempfehlung; bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sind es über 45 Prozent. Anders sieht die Verteilung jedoch aus, wenn weitere Eigenschaften der Schüler mit in die Betrachtung einbezogen werden.



Modell 1: Anteile der Schüler mit einer Gymnasialempfehlung insgesamt

Modell 2: geschätzte Anteile bei gleicher sozialer Herkunft

Modell 3: geschätzte Anteile bei gleicher sozialer Herkunft und gleichen schulischen Kompetenzen

*Abbildung 1:* Geschätzte Anteile der Schüler mit einer Gymnasialempfehlung am Ende der 4. Klasse in Prozent (nach Gresch 2012, S. 152), eigene Berechnung. Ausgewiesen sind nur Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, wenn sich diese mindestens auf dem 10%-Niveau statistisch bedeutsam unterscheiden. Zur Zuordnung zu „Generationen“ vgl. Kasten „Datengrundlage“ am Ende.

Modell 2 zeigt wieder die Anteile von Schülern mit Gymnasialempfehlung für die unterschiedlichen Generationen, diesmal jedoch für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen Realschulabschluss aufweisen und eine durchschnittliche berufliche Stellung einnehmen. Bei dieser vergleichbaren sozialen Herkunft erhalten Migrantenkinder immer noch seltener eine Gymnasialempfehlung als jene ohne Migrationshintergrund. Aber: Die Unterschiede fallen im Vergleich zu Modell 1 geringer aus. Ein Teil der Unterschiede in Modell 1 kann also durch die durchschnittlich niedrigere soziale Herkunft von Migrantenkindern erklärt werden. Modell 3 schließlich zeigt die Anteile von Schülerinnen und Schülern, die nicht nur einer vergleichbaren Sozialschicht entstammen, sondern zudem in standardisierten Messungen die gleichen (in diesem Fall durchschnittlichen) schulischen Kompetenzen zeigten. Hier finden sich keine Nachteile mehr für Kinder mit Migrationshintergrund. Im Gegenteil: Die geschätzten Anteile der Schülerinnen und Schüler der 2. Generation, die jetzt eine Gymnasialempfehlung erhalten, liegen sogar etwas höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund.

Diese Analysen ergeben also keine Hinweise auf ungleiche Behandlungen im Sinne einer Diskriminierung von Seiten der Lehrkräfte. Festzustellen ist: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erhalten mindestens ebenso häufig eine Empfehlung für das Gymnasium wie Kinder ohne Migrationshintergrund – wenn sie vergleichbare schulische Leistungen aufweisen und die Eltern einer ähnlichen Sozialschicht angehören.

## Ethnische Herkunft und Beurteilung

Doch was bedeutet dieser Befund konkret? In Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA oder IGLU werden schulische Leistungen über standardisierte Kompetenztests erfasst. Auswertungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hier bereits in der Grundschule im Mittel schlechtere Ergebnisse erzielen als jene ohne Migrationshintergrund. Sie sind nur etwa halb so oft in den obersten beiden Kompetenzstufen vertreten und deutlich stärker in den unteren. Die Ursachen für das niedrige Kompetenzniveau liegen teilweise in der sozialen Herkunft dieser Schülergruppen: In Deutschland erfolgte insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren die Zuwanderung sozial selektiv. Vor allem niedrig qualifizierte wurden gesucht. Diese Zuwanderer und häufig auch ihre Nachkommen weisen meist einen niedrigen Bildungsabschluss auf und verfügen über geringere Möglichkeiten, ihre Kinder bei der Ausbildung zu unterstützen. Auch migrationsbedingte Brüche in der Schulbiografie und der Sprachgebrauch in der Familie können sich ungünstig auf die schulischen Kompetenzen der Kinder auswirken (vgl. Kristen 2008).

Die Übergangsempfehlung hängt allerdings nicht ausschließlich von den schulischen Kompetenzen ab, wie sie über standardisierte Kompetenztests erfasst werden. Hier gibt es Gründe, anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich behandelt werden: Grundsätzlich fordert selbst die Kultusministerkonferenz (KMK), „nicht nur die Leistungen in Bezug auf die fachlichen Ziele der Lehrpläne, sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten zu berücksichtigen“ (vgl. Beschluss der KMK vom 02.07.1970 in der Fassung vom 06.05.1994). Welche Eigenschaften letztlich für die Beurteilung herangezogen werden, bleibt weitgehend den Lehrkräften überlassen. In der Forschung finden sich Hinweise darauf, dass die Beurteilung bestimmter „allgemeiner Fähigkeiten“ bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund variieren kann. Beispielsweise werden diesen Kindern – wie auch Kindern aus niedrigen sozialen Schichten – eine geringere Begabung, geringere soziale Fähigkeiten, geringere Motivation oder auch weniger ausgeprägte Lerntugenden zugesprochen (vgl. Anders et al. 2010).

Zudem kann durch den Beurteilungsprozess selbst das Ergebnis der Bewertung betroffen sein, beispielsweise über den sogenannten Erwartungseffekt: Vorannahmen von Lehrkräften über einzelne Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass diese – unabhängig von ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen – unterschiedlich beurteilt und gefördert werden. Mit dem Migrationshintergrund werden teilweise Stereotype wie „leistungsschwach“ oder „unmotiviert“ verbunden. Die dadurch geprägten Erwartungen können beispielsweise dazu führen, dass Lehrkräfte ein und denselben Aufsatz schlechter bewerten, wenn sie annehmen, dass er von einem Kind mit türkischem Migrationshintergrund geschrieben wurde (siehe dazu die Studie von Sprietsma 2009). Erwartungseffekte können sich bewusst, aber auch unbewusst in der Beurteilung niederschlagen und somit auch eine Rolle bei der Vergabe der Übergangsempfehlung spielen.

Es kann allerdings auch vorkommen, dass Lehrkräfte bei Kindern, die Deutsch erst als Zweitsprache gelernt haben, bewusst diese schwierigere Ausgangslage in die Leistungsbeurteilung einbeziehen. In diesem Fall werden die erbrachten Leistungen nach anderen Maßstäben beurteilt als bei Schülern deutscher Herkunft. Die psychologische Theorie der „Bezugsnormorientierung“ (vgl. Heckhausen 1974) zeigt drei verschiedene Herangehensweisen auf: Bei sozialen Bezugsnormen wird die Leistung eines Schülers im Vergleich zu den anderen Schülern dieser Klasse beurteilt. Dadurch können Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlich leistungsstarken Klassen bei objektiv gleichen schulischen Voraussetzungen unterschiedliche Noten und darauf basierend unterschiedliche Empfehlungen erhalten. Unter Anwen-

dung einer individuellen Bezugsnorm hingegen orientiert sich die Lehrkraft an den vorherigen Leistungen des Einzelnen. Hat sich ein Schüler im Vergleich zu seinen bisherigen Leistungen verbessert, wird dies hier durch eine entsprechend bessere Note honoriert. Bei der sachlichen Bezugsnorm schließlich erfolgt die Beurteilung mittels eines vorher festgelegten Kriteriums, beispielsweise eines bestimmten Lernziels. Diese Beurteilungsform liegt der Auswertung standardisierter Leistungstests zugrunde, die unabhängig von der Entwicklung des Individuums oder von den Leistungen der Schulklasse erfolgen.

Aktuelle Studien zur Verwendung dieser unterschiedlichen Bezugsnormen bei der Beurteilung von Migranten sind nicht bekannt. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass Lehrkräfte gerade bei schlechten Schülern häufiger eine individuelle Bezugsnorm verwenden (vgl. Köller 2005). Sofern dies auch Kinder mit Migrationshintergrund betrifft, werden sie möglicherweise sogar besser beurteilt als vergleichbare Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Dies könnte beispielsweise eine Erklärung dafür sein, dass die 2. Generation von Migranten bei gleichen Leistungen etwas häufiger eine Gymnasialempfehlung erhält als ihre Mitschülerinnen und -schüler. Sind also Kinder mit Migrationshintergrund teilweise sogar im Vorteil? Mit einer solchen Interpretation sollte man vorsichtig sein: Migrantenkinder mit Deutsch als Zweitsprache bearbeiten Kompetenztests in einer Fremdsprache oder zumindest häufig in einer Sprache, die nicht Verkehrssprache im Elternhaus ist. In diesem Fall müssen sie größere Anstrengungen unternehmen, um die gleichen Ergebnisse in standardisierten Kompetenzmessungen zu erzielen wie Muttersprachler. Somit könnte man den Schluss ziehen, dass bei gleichen Ergebnissen in Kompetenztests Kinder mit Migrationshintergrund ein höheres Leistungspotenzial aufweisen als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Wenn daher Lehrkräfte Kinder mit Migrationshintergrund besser beurteilen, dann könnten sie schlicht diese Unterschiede in Rechnung stellen. In diesem Fall würden sie von einer rein sachlichen Leistungsbewertung abweichen zugunsten eines individuellen Bewertungsmaßstabs.

### Diagnose oder Prognose?

Besonders deutlich zeigt sich dieser Mechanismus am Beispiel des Schulfachs Deutsch. In der vorgestellten Studie wurde untersucht, welche Rolle die objektiv messbaren Leistungen in Deutsch für die Empfehlungsvergabe spielen. Gerade bei Schülerinnen und Schülern, die infolge ihrer Einwanderungsbiografie sprachliche Probleme aufweisen, ist anzunehmen, dass zumindest die Deutschleistungen nach anderen Maßstäben beurteilt werden und vielleicht auch für die Übergangsempfehlung weniger ausschlaggebend sind als für muttersprachlich deutsche Schülerinnen und Schüler.

Um dies zu untersuchen, berechnete die Autorin sogenannte differenzielle Effekte für die einzelnen Gruppen. Das heißt: Sie prüfte, ob die Ergebnisse standardisierter Kompetenztests die Übergangsempfehlung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ähnlicher Weise vorhersagen können wie für jene ohne Migrationshintergrund. Die Ergebnisse zeigen, dass dies für Deutsch nicht der Fall ist: Die objektiv messbaren Deutschkompetenzen spielen zwar eine zentrale Rolle für die Übergangsempfehlung bei Kindern ohne Migrationshintergrund wie auch bei Schülerinnen und Schülern der 2. und der 2,5. Generation, nicht aber bei Schülern, die selbst im Ausland geboren sind (1. Generation). Diese Schülerinnen und Schüler erzielten eher schlechte Ergebnisse in den Deutschtests, allerdings gab es immer wieder Schülerinnen und Schüler, die trotzdem eine Gymnasialempfehlung erhielten. Offensichtlich zählt für Lehrkräfte neben der reinen Diagnose dessen, was Schülerinnen und Schüler können, auch die Prognose über ihre weitere Entwicklung. Einer schlecht deutsch sprechenden Schülerin zum Beispiel kann individuell

## Zur Autorin

Cornelia Gresch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“ am WZB.

durchaus das Potenzial zugestanden werden, sich am Gymnasium gut zu entwickeln. Derart optimistische Prognosen fließen in die Übergangsempfehlungen ein.

Letztlich können also unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Deutschkompetenzen und der Übergangsempfehlung identifiziert werden. Diese Unterschiede entstehen bereits bei der Notenvergabe: Die Deutschnote hängt bei Schülerinnen und Schülern der 1. Generation deutlich weniger mit den objektiv gemessenen Deutschkompetenzen zusammen als bei den anderen Schülern. Da die Übergangsempfehlung wiederum direkt von diesen Noten abhängt, variiert mittelbar das Gewicht, das die Deutschkompetenzen für die ausgestellte Übergangsempfehlung haben.

## Fazit

Grundsätzlich gilt zwar, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dieser Nachteil kann allerdings vollständig auf niedrige soziale Schichtzugehörigkeit und geringere schulische Kompetenzen zurückgeführt werden. Bei gleichen sozialen und schulischen Voraussetzungen zeigen sich für Angehörige der 2. Generation keine Nachteile mehr, vielmehr sogar teilweise leichte Vorteile.

Am Beispiel der Deutschleistungen konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die noch nicht lange in Deutschland leben, offenbar weitere Kriterien hinzuziehen oder andere Maßstäbe ansetzen als rein objektiv messbare Kompetenzen, wenn sie die Übergangsempfehlung ausstellen. Ungeklärt bleibt jedoch, welche Maßstäbe und Kriterien dies sind. Hier tun weitere Forschungsarbeiten Not. Lehrer und Eltern brauchen transparente Richtlinien, die als Grundlage für die Beurteilung herangezogen werden und als Orientierung dienen können.

## Datengrundlage


ist die TIMSS-Übergangsstudie 2007 (vgl. Maaz et al. 2010). Dabei handelt es sich um eine bundesweite Datenerhebung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin. In dieser Studie wurden Viertklässlerinnen und Viertklässler, Eltern und Lehrkräfte vor dem Wechsel in die Sekundarstufe befragt und Kompetenztests mit den Kindern durchgeführt. Der Migrationshintergrund kann mit diesen Daten über das Geburtsland der Kinder und ihrer Eltern bestimmt werden.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund wurde unterschieden zwischen:

1. Generation = Kinder, die im Ausland geboren und mit ihren Eltern nach Deutschland zugewandert sind;
2. Generation = Kinder, die selbst in Deutschland geboren wurden, allerdings zugewanderte Eltern haben;
- 2,5. Generation = Kinder, die selbst in Deutschland geboren wurden, bei denen ein Elternteil in Deutschland geboren wurde und das andere zugewandert ist.

Der WZBrief **Bildung** erscheint mehrmals im Jahr in unregelmäßigen Abständen. Er bietet knappe Analysen von WZB-Forscherinnen und -Forschern zu einem Thema aus dem Bereich Bildung.

Der WZBrief **Bildung** wird elektronisch versandt. Abonnieren unter: [www.wzb.eu/de/presse/presseverteiler](http://www.wzb.eu/de/presse/presseverteiler)

 [WZB auf Twitter](#)

## Literatur zum Weiterlesen

Gresch, Cornelia (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

## Verwendete Literatur

Anders, Yvonne/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2010): „Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte?“ In: Kai Maaz/Jürgen Baumert/Cornelia Gresch/Nele McElvany (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn/Berlin: BMBF, S. 313-330.

Bos, Wilfried/Voss, Andrea/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004): „Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe“. In: Wilfried Bos et al. (Hg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191-228.

Heckhausen, Heinz (1974). Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.

Köller, Olaf (2005): „Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln“. In: Regina Vollmeyer/Joachim C. Brunstein (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, 2005, S. 89-202.

Kristen, Cornelia (2008): „Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48 „Migration und Integration“, S. 230-251.

---

## Impressum

---

Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung  
Social Science Research Center  
Berlin  
Herausgeberin  
Prof. Jutta Allmendinger Ph.D.

Redaktion  
Dr. Paul Stoop  
Gabriele Kammerer

Produktion  
Ingeborg Weik-Kornecki

Reichpietschufer 50  
10785 Berlin

Telefon +49 (30) 25491-0  
Telefax +49 (30) 25491-684

wzb@wzb.eu  
www.wzb.eu

Sprietsma, Maresa (2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. ZEW Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: ZEW, online: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf> (Stand: 26.02.2011).

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn/Berlin: BMBF.