

#### 4.2.2.1 Übergänge im Schulsystem und die Bedeutung von Stereotypen für Leistungserwartungen

*In:* Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den **Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. S.101-103**

Kinder und Jugendliche aus eingewanderten Familien sind an den Übergängen im Schulsystem benachteiligt. Sie werden häufiger von der Einschulung zurückgestellt und erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung als Kinder ohne Migrationsgeschichte. Die Unterschiede in den Zurückstellungen von der Einschulung ließen sich in empirischen Analysen überwiegend auf Merkmale der sozialen Herkunft der Familien zurückführen (vor allem den sozioökonomischen Hintergrund). Das betrifft Kinder von Eingewanderten besonders stark, weil sie häufig in Familien mit sozialen, bildungsbezogenen und finanziellen Risikolagen aufwachsen. Darüber hinaus scheint für die Entscheidung über den Zeitpunkt der Einschulung eine Rolle zu spielen, wie lange die Kinder eine Kindertagesstätte besucht haben und inwieweit sie sprachliche Förderung benötigen (vgl. z. B. Becker/Biedinger 2006; 2016; Gresch 2016).

Für den Übergang in die weiterführenden Schulen ist die Befundlage umfangreicher. Sie zeigt zunächst, dass die Empfehlungen der Lehrkräfte primär darauf basieren, welches fachliche Kompetenzniveau die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Primarschulzeit erreicht haben. Zudem verweist die Forschung weitgehend übereinstimmend darauf, dass sich die Unterschiede in den Gymnasialempfehlungen für Kinder aus eingewanderten Familien und Kinder ohne Migrationsgeschichte auf Unterschiede im erreichten Kompetenzniveau zurückführen lassen. Danach scheint bei gleichen Leistungen die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, in den beiden Gruppen ähnlich hoch zu sein (vgl. zusammenfassend Gresch 2016). Soziale Disparitäten bleiben allerdings bestehen: Kindern aus sozial benachteiligten Familien wird bei gleicher Leistung seltener empfohlen, auf ein Gymnasium überzugehen, als Kindern aus sozial privilegierten Familien (vgl. z. B. Dumont u. a. 2014). Und auch dies betrifft Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationsgeschichte besonders häufig. Einige Studien zeigen allerdings, dass bei gleichen Leistungen und gleichem sozialen Hintergrund Kinder aus eingewanderten Familien sogar etwas häufiger auf ein Gymnasium übergehen als Kinder, bei denen keine familiäre Migrationsgeschichte vorliegt. Dies konnte zumindest teilweise auf die hohen Bildungsaspirationen eingewanderter Familien zurückgeführt werden (Gresch 2016).

Um die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten und aus sozial benachteiligten Familien beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe abzubauen, muss also erstens die Kompetenzentwicklung besser gefördert werden. Das erfordert zunächst einen qualitativ hochwertigen Unterricht, der alle Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert und unterstützt (zu zentralen Merkmalen der Unterrichtsqualität vgl. z. B. Helmke 2017). Dies sollte durch schulbasierte Unterstützungsstrukturen flankiert werden. Als besonders effektiv hat sich analog zu erfolgreichen internationalen Elternbildungsprogrammen<sup>104</sup> der Einsatz von Mentorinnen und Mentoren erwiesen, die Eltern wichtige Hinweise geben, wie sie die Entwicklung ihrer Kinder konkret unterstützen könnten (vgl. z. B. Gesemann 2015; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2015). Insbesondere können sie die Eltern zum Umgang mit schulischen Übergangsempfehlungen beraten. Diese spielen für die Bildungsbiografie eine zentrale Rolle, gerade weil in Deutschland der erste Übergang bereits nach der 4. Jahrgangsstufe bzw. (in Berlin und Brandenburg) nach der 6. Jahrgangsstufe erfolgt, also deutlich früher als in den meisten anderen Staaten.

Zweitens ist es wichtig, die Bemühungen um objektive Leistungsbeurteilung zu verstärken. Hier geht es nicht darum, die auf Noten basierende Übergangsempfehlung, in die eine Vielzahl von unterrichtsbezogenen Leistungsüberprüfungen eingeht, durch eine testbasierte Übergangsempfehlung zu ersetzen. Es sollte aber sichergestellt werden, dass die Lehrkräfte regelmäßig eine Rückmeldung darüber erhalten, inwieweit ihre Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Anforderungen erfüllen, etwa durch Vergleichsarbeiten. Solche Rückmeldungen dienen primär den Lehrkräften als Orientierung für die weitere Gestaltung ihres Unterrichts. Zugleich tragen sie dazu bei, dass sich dieser – und damit auch die Notengebung – stärker an den Maßstäben orientiert, die Bildungsstandards und Kerncurricula bzw. Rahmenlehrpläne vorgeben.

Drittens schließlich empfiehlt es sich, die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler länger offenzuhalten. Dies ermöglichen mehrere Länder dadurch, dass sie das Schulsystem auf Zweigliedrigkeit umgestellt haben: Hier gibt es im Sekundarbereich neben dem Gymnasium nur noch eine bedeutsame Schulart, in der potenziell alle Abschlüsse erreicht werden können, also auch die Allgemeine Hochschulreife. Inwieweit dies die sozialen und einwanderungsbezogenen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung und in den erreichten Abschlüssen reduziert, ist allerdings noch nicht hinreichend erforscht (vgl. z. B. Baumert u. a. 2019; Lenz u. a. 2019; Matthewes 2018).

Herkunftsmerkmale von Schülerinnen und Schülern können aber nicht nur Übergangsempfehlungen und -entscheidungen beeinflussen, sondern auch die Leistungserwartungen der Lehrkräfte. Dies kann sich auf die Lernentwicklung auswirken. Während bei den Übergangsempfehlungen neben den Leistungen offenbar vor allem Merkmale der sozialen Herkunft wirken, ist anzunehmen, dass bei den Leistungserwartungen gerade auch einwanderungsbezogene Merkmale eine Rolle spielen.

Wie die sozialpsychologische Forschung zu Stereotypen zeigt, können soziale Kategorien wie Geschlecht oder ethnisch-kultureller Hintergrund, die in einer Gesellschaft mit bestimmten Eigenschaften assoziiert werden, erheblich beeinflussen, wie Mitglieder der betreffenden Gruppe wahrgenommen werden. Dies gilt sowohl für benachteiligte als auch für privilegierte Gruppen. In den USA beispielsweise gelten im akademischen Bereich Asian Americans als besonders kompetent, African Americans oder Hispanics hingegen als weniger kompetent und akademisch weniger erfolgreich. Für Deutschland liegen Hinweise darauf vor, dass Türkeistämmige als wenig leistungsorientiert angesehen werden (Kahraman/Knoblich 2000). Solche Stereotype sind in der Regel unbewusst. Sie beeinflussen, wie Menschen andere wahrnehmen und deren Verhalten interpretieren – und zwar unabhängig davon, ob sie diese Vorannahmen für zutreffend halten oder nicht.

Stereotype sind vor allem in Situationen problematisch, wo Personen bewertet werden und die Bewertung für sie Konsequenzen hat. Das ist in Bildungseinrichtungen regelmäßig der Fall, sowohl bei expliziten Bewertungen wie Notegebung als auch bei impliziten Leistungserwartungen und der Entscheidung darüber, welche Förderung Kinder bzw. Jugendliche jeweils erhalten. Forschungsarbeiten zum *Stereotype Threat* (Bedrohung durch Stereotype) zeigen zudem, dass die Aktivierung negativer Stereotype in Leistungssituationen (z. B. Klassenarbeiten) dazu führen kann, dass Schülerinnen und Schüler nicht die Ergebnisse erzielen, die sie aufgrund ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten eigentlich erzielen könnten (vgl. Steele/Aronson 1995; Appel/Weber 2017).

Einzelne Studien weisen darauf hin, dass die beschriebenen Mechanismen zur Entstehung einwanderungsbezogener Disparitäten in Deutschland beitragen können. So zeigte sich in einer Untersuchung von Lorenz u. a. (2016), dass Lehrkräfte bei türkeistämmigen Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch geringere Lernzuwächse erwarteten als bei Kindern ohne Migrationsgeschichte, und zwar auch dann, wenn ihre sprachlichen Leistungen, ihre allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und ihre Motivation gleich hoch waren. Und in einer experimentellen Studie fielen die Noten, die Lehrkräfte und Lehramtsstudierende für eine Klassenarbeit gaben, bei einem türkischen Schülernamen schlechter aus als bei einem deutschen Namen (Bonefeld/ Dickhäuser 2018).

Lehrkräfte müssen also im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung stärker für herkunftsbezogene Ungleichheiten sensibilisiert werden, die in Übergangsempfehlungen bei gleichen Leistungen bestehen, und ebenso dafür, wie Stereotype auf Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen wirken. Denn die Forschung zeigt auch, dass es möglich ist, stereotypen Wahrnehmungen aktiv entgegenzuwirken. Dafür muss man die Mechanismen von Stereotypenbildung und Diskriminierung aber kennen und Wert darauf legen, bei der Wahrnehmung und Bewertung anderer unvoreingenommen bzw. diskriminierungssensibel zu sein.

## **Empfehlungen**

- Mit dem Ziel größerer Durchlässigkeit nach oben sollten die Bildungswege länger offengehalten werden. Damit kann gewährleistet werden, dass Kinder und Jugendliche ihr Leistungspotenzial auch dann ausschöpfen können, wenn sie – etwa aufgrund geringer Deutschkenntnisse – schlechtere Startchancen haben. Zusätzlich ist auch die frühkindliche Bildung zu stärken, um Chancengleichheit von Anfang an zu ermöglichen. Der in einigen Ländern bereits verfolgte Weg, zweigliedrige Schulsysteme einzuführen, sollte konsequent weiterverfolgt werden, wobei sicherzustellen ist, dass die abschlussbezogenen Leistungsstandards eingehalten werden.
- Da Übergangsempfehlungen vor allem von der Kompetenzentwicklung abhängen, muss der Unterricht eine hohe Qualität haben und Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht werden. Im nationalen Bildungsbericht sollte regelmäßig dokumentiert und diskutiert werden, inwieweit dies gelingt.
- Es sollten schulbasierte Beratungs- und Unterstützungsangebote (in Form von Mentoring) implementiert werden, die sich an alle Eltern richten, insbesondere aber an eingewanderte Eltern, die wenig Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem haben, um sie bei Bildungsentscheidungen niedrigschwellig und nach Möglichkeit mehrsprachig zu beraten und zu unterstützen.
- Eine Diagnostik mit Vergleichsarbeiten, mit denen auch Lernentwicklungen erfasst werden können (siehe Kap. 4.2.2.3), würde Lehrkräften häufiger Rückmeldung darüber geben, inwieweit ihre Schülerinnen und Schüler gemessen an allgemeinen Bildungsstandards die jeweiligen Anforderungen erreichen. Das liefert ihnen Orientierung für die Gestaltung ihres Unterrichts.

## Abweichende Stellungnahme von Stefan Löwl zur Empfehlung in Bezug auf das zweigliedrige Schulsystem

Die Empfehlung „Der in einigen Ländern bereits verfolgte Weg, zweigliedrige Schulsysteme einzuführen, sollte konsequent weiterverfolgt werden, wobei sicherzustellen ist, dass die abschlussbezogenen Leistungsstandards eingehalten werden“ (aktuell Zeile 6141 ff.) teile ich in Bezug auf die explizite Befürwortung des zweigliedrigen Schulsystems nicht. Die Fachkommission stellt auf Seite 171 (aktuell 6077 ff.) sogar selbst fest, dass „die sozialen und einwanderungsbezogenen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung und in den erreichten Abschlüssen [...] noch nicht hinreichend erforscht“ sind.

Nach meiner Überzeugung muss die Schule vom Kind her gedacht werden. Nicht alle Kinder können auf dem gleichen Weg zum gleichen Ziel gelangen. Sie haben verschiedene Begabungen, unterschiedliche Stärken und Schwächen. Deshalb ist eine Differenzierung erforderlich, um jedem Kind nicht nur individuell, sondern auch im Klassenverband gerecht zu werden und ihm auch Erfolge zu verschaffen. Diese individuelle Förderung jedes Kindes ist nur über ein vielfältiges schulisches Angebot möglich, das alle zu ihren jeweils besten Leistungen führt. Neben dem bewährten Gymnasium hat sich als zweite Säule auf dem Weg zum Abitur (beispielsweise in Bayern) die Berufliche Oberschule fest etabliert: Rund 40 Prozent aller Hochschulzugangsberechtigungen in Bayern werden außerhalb des Gymnasiums vor allem über die berufliche Bildung erworben. Eine frühzeitige Differenzierung hat aufgrund des Prinzips „kein Abschluss ohne Anschluss“ auch keine Auswirkungen auf den möglichen (späteren) Bildungserfolg.

Für die Behauptung, dass das gegliederte Schulsystem soziale Ungleichheit zementiere, gibt es keinen mir bekannten empirischen Beweis und sie widerspricht auch meinen örtlichen Erfahrungen im Landkreis Dachau. Es gibt zwar Studien, die belegen, dass die Wahl der Schularten die Bildungs- und Berufschancen (vor-)prägt und die Kategorisierung dabei weniger von der persönlichen Begabung der Schülerinnen und Schüler abhängt als vom sozioökonomischen Hintergrund, insbesondere vom Elternhaus. In neueren Studien ist diese Tendenz jedoch rückläufig. Beispielsweise kam die Langzeitstudie Life (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) zu dem Schluss, dass „Arbeiterkinder“, die eine hessische Gesamtschule besucht haben, in ihrem späteren Beruf nicht besser positioniert sind als „Arbeiterkinder“ innerhalb eines dreigliedrigen Schulsystems.

Eine Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem entspricht auch nicht den Wünschen der Eltern, wie etwa der Hamburger Volksentscheid zur sogenannten Primarschule vom Sommer 2010 zeigt: Dort sollte die gemeinsame Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre ausgedehnt werden, was in der Bevölkerung keine Mehrheit fand. Auch wenn – ohne Bürgerbefragung – in Hamburg dann ein zweigliedriges Schulsystem eingeführt wurde, waren die Eltern überzeugt, dass Kinder in einem dreigliedrigen Schulsystem weit besser und begabungsgerechter gefördert werden könnten als beispielsweise im „Einheitsbrei“ einer Gemeinschaftsschule.

Die regelmäßigen PISA-Studien belegen dies ebenfalls. Chancengerechtigkeit heißt nicht „für alle das Gleiche“, sondern „für jeden und jede ein passgenaues Angebot“. Kinder sind nun einmal unterschiedlich, ebenso sind es ihre Begabungen. Auch die Abschlüsse an den Mittel- und Realschulen haben daher ihre Berechtigung und Bedeutung und sind insbesondere aus Sicht der Wirtschaft und der zukünftigen Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen ein wichtiges Element für den Fortbestand der – weltweit einzigartigen und überaus erfolgreichen – dualen Ausbildung (z. B. Positionen des Handwerks in der Schriftenreihe Baden-Württembergischer Handwerkstag – Juli 2002).

Dies bestätigt auch der Bildungsmonitor 2020.105. Beispielsweise ist Bayern mit seinem dreistufigen Bildungssystem hier nicht nur bei der Vermeidung von Bildungsarmut sowie in der beruflichen Bildung Spitzenreiter, sondern insbesondere auch im – für die Empfehlungen relevantesten – Teilbereich Integration. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wird in einem zweistufigen Schulsystem – wie von der Mehrheit der Fachkommission unterstellt – aus meiner Sicht nicht besonders befördert. Zumindest ist diese Empfehlung aus meiner Sicht nicht gerechtfertigt und wertet implizit die dreigliedrigen Schulsysteme ungerechtfertigt ab.

104 Vgl. z. B. *Parents in Partnership Ontario*, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/policy.html>  
[http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/involvement/pe\\_policy2010.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/involvement/pe_policy2010.pdf) [19.08.2020]

105 Vgl. <https://www.insm-bildungsmonitor.de/> [10.11.2020]

**Kommentar:** Ein weiterer Hinweis: Bonefeld, Meike/ Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology* 09 May 2018  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full> (Stand 06.06.2021)]

Deutsch: Pressemitteilung Universität Mannheim <https://www.uni-mannheim.de/newsroom/presse/pressemitteilungen/2018/juli/max-versus-murat-schlechtere-noten-im-diktat-fuer-grundschulkind-er-mit-tuerkischem-hintergrund/> (Stand 06.06.2021)