

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 39 (2013)

Heft: 3

Artikel: Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile
von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem?

Autor: Becker, Rolf / Jäpel, Franziska / Beck, Michael

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-815006>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.12.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem?¹

Rolf Becker*, Franziska Jäpel* und Michael Beck*

1 Einleitung

Der Zugang zu und der Erwerb von Bildung sind in modernen, marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften *die* zentralen Ressourcen für die strukturelle Assimilation und Sozialintegration von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Dass diese jedoch gegenüber Einheimischen beim Bildungszugang, Bildungserfolg und Bildungserwerb im Nachteil sind, ist für die Schweiz als Einwanderungsland belegt (Neuenschwander und Malti 2009; Moser et al. 2011). Im Vergleich zu den einheimischen Schulkindern haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein höheres Risiko, in leistungsschwächeren Gruppen überrepräsentiert zu sein (Kronig 2003; Ramseier und Brühwiler 2003; Cattaneo und Wolter 2012). Bei Bildungsübergängen gelangen sie eher in anforderungsärmere Schulformen oder verlassen das Bildungssystem eher ohne einen qualifizierten Abschluss (Haeberlin et al. 2005; Seibert et al. 2009; Beck et al. 2010).

Warum jedoch die meisten der Migrantenkinder im Schweizer Schulsystem deutlich im Nachteil sind, wurde – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum theoriegeleitet und systematisch empirisch untersucht. Eher dominieren Beschreibungen über soziologische Erklärungsversuche. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, zur Schliessung dieser Forschungslücke beizutragen. Anknüpfend an bereits für Deutschland vorliegende Studien (Kristen 2006; Becker und Beck 2012) soll für die Deutschschweiz empirisch untersucht werden, ob die geringeren Bildungschancen von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien auf Nachteilen beruhen, die mit ihrer sozioökonomischen Lage zusammenhängen (Kalter 2005) oder ob sie durch Lehrpersonen systematisch auf Grund ethnischer Präferenzen benachteiligt werden (Kristen 2006). Wenn sich die Nachteile der Migrantenkinder auch im Schulsystem der Deutschschweiz als *Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen* (Kalter 2005, 326) herausstellen, dann ist das ein Hinweis dafür, dass sie ebenso wie einheimische Schulkinder aufgrund der Klassenlage ihres Elternhauses von vornherein *schlechter gestellt sind*. Werden

* Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, CH-3012 Bern, rolf.becker@edu.unibe.ch, franziska.jaepel@edu.unibe.ch und michael.beck@edu.unibe.ch.

1 Für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version danken wir den Herausgebern, anonymen Gutachtern und ganz besonders Walter Müller und Thomas Bühler.

Migrantenkinder bei gleichen schulischen Leistungen anders als autochthone Kinder behandelt, indem sie bei der Bewertung dieser Leistungen in Form von Noten oder Übertrittsempfehlungen von den Lehrpersonen *schlechter gestellt werden*, dann könnte eine (negative) *Diskriminierung als soziales Handeln* vorliegen (Markefka 1995). Diese Benachteiligung widerspricht jedoch ebenso den Grundsätzen der Gleichstellung und Chancengleichheit, als wenn Schulkinder wegen ihrer sozialen Herkunft oder ihres Geschlechts benachteiligt werden.² Dieser Vorgabe zufolge sollten ausschliesslich tatsächlich erbrachte Leistungen über Bildungsbeteiligung, Bildungserfolge und Bildungsabschlüsse entscheiden.³

Ob die geringeren Bildungserfolge und Bildungschancen von Migrantenkindern eher mit einer Benachteiligung durch Lehrpersonen oder eher mit strukturellen Nachteilen der Klassenlage des Elternhauses einhergehen, soll zum einen anhand der Notenvergabe am Ende der Primarstufe und der Sekundarstufe I und zum anderen anhand der Selektion und Allokation von Primarschulkindern auf die Schulformen der Sekundarstufe I untersucht werden. Diese Prozesse werden zunächst für den ersten Übergang am Ende der Primarstufe untersucht, da dieser in Bezug auf die soziale Selektivität der bedeutsamste ist und weitreichende Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf hat (Müller und Haun 1994, 35). Deswegen dürften sich zusätzlich zu den herkunftsbedingten Nachteilen systematische Diskriminierungen durch Lehrpersonen in dieser «sensiblen Phase» in besonderer Weise auf den weiteren Bildungsverlauf der benachteiligten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken. Zudem wird die Vergabe von Schulnoten am Ende der obligatorischen Schulzeit untersucht, weil diese konsequenzenreich für den Übergang in die Sekundarstufe II sind (Hupka et al. 2006). Negative Diskriminierungen durch Lehrpersonen bei der Leistungsbeurteilung dürften sich in dieser Übertrittsphase wiederum besonders nachteilig für Jugendliche mit Migrationshintergrund auswirken. Denn sie hätten so – und das wird möglicherweise durch die hochgradige Stratifizierung und Segmentierung des Bildungssystems verstärkt – beim Zugang zur beruflichen Ausbildung oder höheren Schulbildung *unverschuldet* geringere

2 Dieser Grundsatz ist 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 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.

3 Eine Ungleichbehandlung in den Schulen entgegen dieser Vorgabe wird als normativ und sozial illegitim angesehen. Eine Ungleichbehandlung zwecks Ausgleichs ungleicher Chancen vor oder nach der Beschulung hingegen gilt als legitim (Roemer 1998) und ist auch vom Gesetzgeber erwünscht. Beispiele hierfür wären institutionelle Massnahmen wie etwa der Kindertagesstätten- und Kindergartenbesuch von sozial benachteiligten Gruppen oder sozial- und fiskalpolitische Massnahmen wie etwa Einkommensumverteilungen mit dem Ziel, die Lasten durch Bildungskosten für ökonomisch schwache Elternhäuser abzumildern.

Chancen, im Wettbewerb gegenüber den einheimischen Kindern und Jugendlichen bestehen zu können (Roemer 1998).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Im zweiten Abschnitt wird der theoretische Hintergrund samt Forschungsstand diskutiert. Im dritten Abschnitt werden die Datensätze und Variablen beschrieben. Eine Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt im vierten Abschnitt und die abschliessende Diskussion der Theorien und Befunde im fünften Abschnitt.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Diskriminierung von Schulkindern mit Migrationshintergrund durch Lehrpersonen

Vor dem Hintergrund der hier verfolgten Fragestellung wird unter (individueller oder gruppenspezifischer) Diskriminierung eine *soziale Handlung* verstanden, durch welche eine Person oder eine Gruppe durch einen anderen Akteur oder eine andere Gruppe aufgrund wahrgenommener sozialer oder ethnischer Merkmale benachteiligt oder bevorzugt wird (Markefka 1995). Von ethnischer Diskriminierung durch Lehrpersonen im Schulsystem kann ausgegangen werden, wenn Gruppen wie Schulkinder mit Migrationshintergrund von Lehrpersonen bevor- oder benachteiligt werden, indem sie bei gleicher Leistung wegen ihres «Migrantseins» ungleich behandelt werden und deswegen Vor- oder Nachteile bezüglich Bildungserfolgen und Bildungschancen gegenüber anderen Gruppen haben (Kristen 2006). Analog zur Argumentation von Gary S. Becker (1971) zur Ökonomie *präferenzbasierter Diskriminierung* kann vermutet werden, dass eine negative oder positive Diskriminierung von Migranten durch Lehrpersonen auf deren individuellen Vorlieben für bestimmte Gruppen (etwa einheimische Kinder und Jugendliche) und Vorurteilen gegen andere Gruppen (etwa Türken) beruhen. Dass diese Form der Ungleichbehandlung von Schulkindern als ungerechtfertigt und daher unzulässig angesehen wird, wird oftmals mit den für legitim gehaltenen meritokratischen Prinzipien begründet (Goldthorpe 1996) oder an den Kriterien fairer Bildungschancen (Rawls 1971) bemessen. So werden Schulkinder aus Migrantenfamilien in unzulässiger Weise bevorzugt oder schlechter gestellt, sollten sie anstatt ihrer Leistung aufgrund ihrer Nationalität oder Ethnie vergleichsweise bessere oder schlechtere Noten erhalten bzw. eher für höhere oder für anregungsärmere Schulformen empfohlen werden.

Was den Forschungsstand zu (ethnischer) Diskriminierung im Schulsystem anbelangt, so gibt es im Vergleich zu den zahlreichen Studien über Rassismus an amerikanischen Schulen (z. B. Coleman et al. 1966; Farkas 2003; Mickelson 2003) lediglich vereinzelte empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum (Kristen 2006; Moser et al. 2011; Becker und Beck 2012). Alle diese und weitere Studien finden weder für Deutschland noch für die Schweiz belastbare Hinweise für (ethnische) Diskriminierung bei der Notenvergabe oder an den Übergängen in der

Schullaufbahn, wenn sowohl der familiäre Hintergrund und die Migrationsgeschichte als auch individuelle Leistungen und Motivationen kontrolliert werden (Bos et al. 2003; Bos et al. 2004; Ditton et al. 2005; Arnold et al. 2007; Wagner et al. 2009; Schneider 2011). So kommen beispielsweise Moser et al. (2011, 71) mit Daten der dritten Lernstanderhebung im Kanton Zürich im Jahre 2006 zum Ergebnis, dass empirisch kaum belegbar ist, dass Bildungsentscheidungen am ersten Übertritt ausschliesslich durch fachliche Leistungen begründet sind und nicht noch durch andere Einflüsse strukturiert werden.⁴ Denn der Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I wird von den zuständigen Lehrpersonen, der Schulleitung und den Eltern festgelegt. Für die Beurteilung spielen neben den kognitiven Fähigkeiten auch das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sowie die persönliche Entwicklung eine Rolle. Den Autoren zufolge können Divergenzen zwischen Noten, fachlichen Leistungen und dem Übertritt deshalb nicht so ohne weiteres als Diskriminierung interpretiert werden, weil neben den Erwartungen der Lehrpersonen familiäre Bildungsvorstellungen in den tatsächlichen Übertritt einfließen.

Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) belegen für Deutschland, dass auch der Anteil an Schulkindern mit Migrationshintergrund in einer Schulklasse keine Bedeutung für die Notenvergabe und Bildungsempfehlung hat (Arnold et al. 2007, 294; Wagner et al. 2009).⁵ Schliesslich liefert Sprietsma (2009) anhand eines Experiments Hinweise, wonach Diskriminierung von Migranten in deutschen Schulen in vereinzelt Fällen auftritt. Da sich dies jedoch nur bei einer sehr geringen Zahl von Lehrpersonen nachweisen lässt, können dadurch die geringeren Bildungschancen von Migrantenkindern nicht systematisch und abschliessend erklärt werden (Kristen 2006, 80).

Dass bislang kaum empirisch belastbare Hinweise für Diskriminierung durch Lehrpersonen nachgewiesen werden konnte, kann methodisch begründet sein. Effekte kleiner Stichproben und des Designs, Messfehler oder Fehlspezifikation von Modellen sind nicht auszuschliessen (Becker und Beck 2012, 141). Daher sind Replikationen früherer und aktueller Studien für unterschiedliche Bildungssysteme, Sozialstrukturen sowie ökonomische, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen notwendig. Ebenso dürfte es generell schwierig sein, Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen durch Lehrpersonen *direkt* zu beobachten (Steinbach 2004).

4 Der Übergang in das Langzeitgymnasium erfolgt im Kanton Zürich nach einer bestandenen Aufnahmeprüfung, während für den Übergang in die anderen Abteilungen der Sekundarstufe I eine Gesamtbeurteilung ausschlaggebend ist.

5 So könnte der nach Kristen (2006) un plausible Fall einer *statistischen Diskriminierung* (Arrow 1973) wegen der Heterogenität in einer Schulklasse auftreten. Durchschnittserwartungen der Lehrpersonen über das Leistungsverhalten der ganzen Gruppe mit einer bestimmten Nationalität könnten als Signal für die zu erwartende Leistung eines einzelnen Schulkindes mit dieser Nationalität herangezogen werden; in diesem Fall sind Benachteiligungen besonders wahrscheinlich, wenn es für Lehrpersonen Spielräume bei der Notenvergabe, aber keine Möglichkeit für benachteiligte Schulkinder und deren Eltern gibt, gegen Benachteiligungen durch ungerechtfertigte Notenvergabe zu intervenieren (Peterson und Saporta 2004).

Möglicherweise bleiben deswegen Prozesse einer subtilen individuellen Diskriminierung in der Schule – wie beispielsweise die *Bedrohung durch Stereotype (stereotype threat)* – unberücksichtigt (Steele und Aronson 1995). So könnte die Aktivierung eines negativen Gruppenstereotyps bei Angehörigen einer bestimmten Gruppe (z. B. Ethnie oder Geschlecht) dazu führen, dass diese in einer Testsituation geringere Leistungen zeigen. Ursächlich dafür sei die Furcht davor, dass ihr Leistungsverhalten ein negatives Stereotyp gegen ihre Gruppe bestätigen könne, weil die «eigenen Leistungen auf Basis von negativen Stereotypen über die eigene Gruppe beurteilt und deshalb für unzulänglich befunden werden könnten» (Schofield 2006, i). Beispielsweise in Prüfungssituationen, in denen Lehrpersonen durch (unbedachte) Äusserungen von Vorurteilen oder Gruppenstereotypen *stereotype threat* auslösen, kann sich diese Furcht – vermittelt durch eine Art von *self-fulfilling prophecy* oder durch andere Mechanismen – leistungsmindernd bei den betroffenen Gruppen auswirken. So könnten Lehrpersonen in legitimer Weise, weil eben nur scheinbar leistungsgerecht, den Migrantenkindern schlechtere Zensuren geben. Eine Vielzahl von Experimenten belegt, dass diese Gruppen infolge von *stereotype threat* geringere Leistungen erbringen, als es ihrem Leistungspotential entspräche (Nguyen und Ryan 2008). Es liegen aber bislang unseres Wissens keine empirischen Belege dafür vor, dass sich Lehrpersonen systematisch bei anstehenden Prüfungen in der Art und Weise verhalten, dass *stereotype threat* bei den Migrantenkindern ausgelöst wird.

2.2 Nachteile von Migranten im Schulsystem als Spezialfall der Wirkung sozialer Herkunft

Die geringeren Bildungserfolge und -chancen von Migrantenkindern können statt durch Diskriminierung seitens der Lehrpersonen gänzlich anders verursacht werden (Kristen 2006, 80). So wird in der soziologischen Bildungsforschung angenommen, dass Migrantenkinder im Bildungssystem des Ankunftslandes im Allgemeinen und in einem hochgradig stratifizierten und segmentierten Schulsystem im Besonderen deswegen im Nachteil sind, weil deren Eltern oftmals über deutlich geringere ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in die Bildung und Stützung der Bildungserfolge ihrer Kinder mobilisieren können (Alba et al. 1994; Steinbach und Nauck 2004; Kristen und Granato 2007). Hintergrund hierfür ist auch in der Schweiz – und dabei mit grossen Unterschieden zwischen den Migrationswellen (Beck et al. 2010) – zum einen die sozial selektive Einwanderung von zumeist gering gebildeten Migranten und zum anderen die Entwertung ihres Humankapitals auf dem Arbeitsmarkt nach der Einwanderung. Im Aggregat betrachtet, kann daher vermutet werden, dass der Zusammenhang von Migration und Bildungschancen ein «Spezialfall einer durch die soziale Herkunft bedingten Bildungsgleichheit» ist (Kalter 2005, 326).

Für die Erklärung dieses Zusammenhangs hat sich die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen *primärem* und *sekundärem Effekt der*

sozialen Herkunft bewährt (Breen und Jonsson 2005). Während der primäre Effekt der sozialen Herkunft den Einfluss der Klassenlage des Elternhauses auf die schulische Leistung des Kindes meint, ergibt sich der sekundäre Effekt der sozialen Herkunft aus dem Zusammenhang von der Klassenlage des Elternhauses und der Bildungsentscheidung (Becker 2000). So haben Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern wegen anregungsarmer Sozialisationskontexte in der persönlichen und kognitiven Entwicklung deutliche Nachteile gegenüber Kindern aus mittleren und höheren Sozialschichten. Daher weisen sie geringere schulische Leistungen auf und scheitern folglich oftmals leistungsbedingt an den frühen Übergängen im Bildungssystem (primärer Herkunftseffekt). Das ist gerade dann der Fall, wenn bei Übergängen anhand von Schulnoten und anderen Leistungsbeurteilungen selektiert wird, wie dies im Deutschschweizer Schulsystem der Fall ist. Selbst wenn die sozial benachteiligten Schulkinder die gleichen Leistungen wie die sozial privilegierten Schulkinder aufweisen, entscheiden sich Eltern in unteren Sozialschichten eher für kürzere sowie weniger aufwendig und riskant erscheinende Bildungswege (sekundärer Herkunftseffekt). Gründe hierfür sind die ihnen relativ hoch erscheinenden Kosten für länger andauernde Ausbildungen, die angesichts der schulischen Performanz eher unsicher erscheinenden Renditen höherer Bildung und schliesslich die geringe Notwendigkeit, in die höhere Bildung ihrer Kinder investieren zu müssen, um den bislang erreichten Sozialstatus des Elternhauses abzusichern (Breen und Jonsson 2005). Elternhäuser in mittleren und höheren Sozialschichten hingegen sind auf Grund des Motivs des Stuserhalts daran interessiert, ihre Kinder in den höheren Bildungsstufen zu platzieren. Hierbei lassen sie sich – etwa beim Übertritt in die Sekundarstufe I – in ihren Bildungsaspirationen auch dann seltener als Eltern in den unteren Sozialschichten beirren, wenn die Schulnoten (als eine der wichtigen institutionellen Voraussetzungen für die schulische Übertrittsentscheidung von der Primarstufe zur Sekundarstufe I) nicht wie erwartet ausfallen. Im Übertrittsgespräch mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer, in dem diese Übertrittsentscheidung getroffen wird, widersprechen besser gebildete Eltern eher den institutionellen Vorgaben. Im Einigungsgespräch, das erfolgt, wenn sich Schule und Eltern bei der Übertrittsentscheidung uneinig sind, sind sie wiederum eher erfolgreich, ihre Bildungsvorstellungen durchzusetzen, während weniger gebildete Eltern aus den unteren Sozialschichten ihre Bildungsaspirationen eher senken (Delay 2012). Auf diese Art und Weise verschaffen sich sozial privilegierte Eltern zusätzliche Vorteile für ihre Kinder im Bildungssystem. Weil Migranteltern zumeist geringer qualifiziert sind und den unteren Sozialschichten angehören, dürften sie in dieser Situation ebenso wie einheimische Eltern aus den unteren Sozialschichten im Nachteil sein, die Bildungschancen ihrer Kinder abzustützen.

Die Folgen der sozial selektiven Wanderung für die Bildungschancen von Migrantenkinder berücksichtigend, lässt sich der Ansatz von Boudon (1974) um den *ethnischen* Aspekt erweitern (Heath und Brinbaum 2007; Kristen und Dollmann

2010). So kann zusätzlich zwischen dem primären und sekundären Effekt der *ethnischen* Herkunft unterschieden werden. Zum einen führen oftmals Sprachprobleme im Elternhaus zu grösseren Nachteilen bei den Schulleistungen, Schulnoten und frühen Bildungsübergängen als dies bei einheimischen Schulkindern der Fall ist (Esser 2006). Das Zusammenspiel von nationaler bzw. ethnischer Herkunft, Fertigkeiten in der Sprache des Ankunftslandes und schulischer Performanz wird als *primärer ethnischer Herkunftseffekt* bezeichnet. Unter *sekundärem ethnischen Herkunftseffekt* werden alle Einflussfaktoren zusammengefasst, die mit der ethnischen Herkunft in Verbindung stehen und auch nach Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft bestehen bleiben. So entscheiden sich Migrationsfamilien bei vergleichbaren Leistungen vergleichsweise häufiger für höhere Bildungsgänge (Heath und Brinbaum 2007). Erklärt wird diese Bildungsentscheidung mit der ausgeprägten Bildungsaspiration von Migranteneltern. Ihre im Vergleich zu autochthonen Eltern hohen Bildungsaspirationen werden auf den *immigrant optimism* zurückgeführt (Kao und Tienda 1995). Demnach wandern Migranten zwecks Verbesserung des Lebensstandards in ökonomisch wohlhabendere Länder wie die Schweiz ein und unterscheiden sich durch einen ausgeprägten Aufstiegswillen von der autochthonen Bevölkerung. Da eine Migration oftmals mit grossen Verlusten (etwa wegen Nichtanerkennung der im Herkunftsland erworbenen Ausbildung und der qualifikatorisch unterwertigen Beschäftigung im Ankunftsland) einhergeht, migrieren vor allem motivierte und aufstiegswillige Personen. Weil die erste Migrantengeneration nach der Einwanderung häufig – etwa wegen Nichtanerkennung von Bildungszertifikaten und Ausbildungen – eine berufliche Entwertung des zuvor erworbenen Humankapitals erfährt, übertragen sie ihre Stuserwartungen auf ihre Kinder (Steinbach und Nauck 2004).⁶ Folglich sind sie bestrebt, ihren Kindern über Bildung komparative Vorteile auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen, um so auch die eigenen Nachteile auf dem Arbeitsmarkt zu kompensieren (Heath und Brinbaum 2007). Die *immigrant optimism*-These kann durch die *These der Informationsdefizite* bei Migranten ergänzt werden (Relikowski et al. 2009). Demnach führt die geringere Informiertheit über institutionelle Restriktionen im Bildungssystem dazu, dass Migranten die möglichen Bildungserfolge eher überschätzen und deswegen höhere Bildungsaspirationen ausbilden (Relikowski et al. 2012, 114). Ergänzend dazu kann vermutet werden, dass auch die Unkenntnis über das duale Schweizer Berufsbildungssystem dazu führen könnte, dass Migranteneltern eher höhere Schulabschlüsse und das Hochschulstudium für ihre Kinder anvisieren. Allerdings reichen die schulischen Leistungen der Kinder und die Ressourcen der Eltern oftmals nicht aus, diese hohen Bildungsaspirationen realisieren zu können. So tragen ethnische Herkunftseffekte zusätzlich zu Effekten

6 Selbst bei zunehmender Bildungsbeteiligung in allen Bevölkerungsgruppen kann eine *relative* Schlechterstellung von Migranten der zweiten Generation im Schulsystem dadurch zustande kommen, dass sozial privilegierte Einheimische eher in der Lage sind, sich komparative Vorteile im Bildungssystem zu verschaffen. Dadurch bleiben Bildungsdisparitäten zwischen Migranten und Einheimischen auch bei einer ausgeprägten Bildungsexpansion bestehen (Kalter et al. 2007).

sozialer Herkunft in besonderer Weise zu Nachteilen von Migrantenkindern im Schulsystem bei.

2.3 Nachteile durch soziale Herkunft, Migration oder Benachteiligung durch Lehrpersonen?

Wie soll in der folgenden empirischen Analyse mit Massendaten und im quasi-experimentellen Design beurteilt werden, ob Migrantenkinder im Deutschschweizer Schulsystem durch Lehrpersonen benachteiligt werden oder ob sie sich herkunftsbedingt im Nachteil befinden? Hierzu wird ein Vorgehen gewählt, das sich trotz methodischer Einschränkungen hinreichend gut bewährt hat (Kristen 2006; Becker und Beck 2012). Sollten beim Schulübertritt auch bei Kontrolle der sozialen Herkunft der Schulkinder und der elterlichen Bildungsaspirationen die Zensuren den Effekt des Migrationshintergrunds statistisch erklären, dann ist eine Benachteiligung der Migrantenkinder nicht ausgeschlossen. Und zwar deswegen nicht, weil Lehrpersonen sie bei der Notenvergabe und im Gespräch mit den Eltern für den Übertrittsentscheid mit diesen Leistungsbeurteilungen argumentierend diskriminieren könnten. Daher wird die Notenvergabe in Schulfächern wie Deutsch oder Mathematik danach beurteilt, ob sie – wie vom Gesetzgeber gefordert – den tatsächlichen Leistungsfähigkeiten in diesen Schulfächern entsprechen. Wird hierbei der Migrationseffekt durch standardisierte Leistungstests statistisch erklärt, dann liegt sehr wahrscheinlich keine Diskriminierung durch Lehrpersonen vor.⁷

Eine Unsicherheit, ob tatsächlich eine *Diskriminierung als soziales Handeln* vorliegt, bleibt deswegen bestehen, weil der Versuch, Diskriminierung durch Lehrpersonen nachzuweisen, *indirekt* aus den Ergebnissen einer möglichen Benachteiligung geschlossen wird. Wenn jedoch *Diskriminierung als soziales Handeln der Lehrperson* bezüglich der schulischen Performanz bestimmter Gruppen von Schulkindern verstanden wird, dann wären sowohl die diskriminierende Handlung und der damit verbundene subjektive Sinn der handelnden Lehrperson zu erfassen als auch andere mögliche Prozesse und Mechanismen auszuschalten, die zu ähnlichen Ergebnissen wie die Diskriminierung führen können. Da gleichzeitige Messungen für Lehrpersonen und den von ihnen beurteilten Schulkindern in der Regel nicht verfügbar sind, die

⁷ Allerdings können standardisierte, von den Erwartungen und Einschätzungen der Lehrpersonen unabhängige Leistungsmessungen nicht als unverzerrte Werte für individuelle Leistungsfähigkeiten interpretiert werden. Auch in diese Testwerte fließen leistungsfremde Einflüsse der sozialen Herkunft (d. h. Sozialisation und Erziehung im Elternhaus und durch dessen sozialen Kontext) und den kumulativen Prägungen durch die Schule ein. Im Vergleich mit der schulischen Leistungsbeurteilung wird der Spielraum bei der Notenvergabe ausgeblendet, so dass Effekte der durch die Lehrpersonen beurteilten Motivation und Anstrengung fälschlicherweise der Diskriminierung zugeschrieben werden. Um das auszuschliessen, müssten die tatsächlichen Motivationen und Anstrengungen der Schulkinder, die wiederum von deren sozialen Herkunft abhängen, von den Forschenden selbst für einen längeren Zeitraum gemessen werden. So ist schliesslich zu berücksichtigen, dass bei den Zensuren am Ende eines Schulhalbjahres zwar Messungen über einen längeren Zeitraum vorliegen, während ein Leistungstest an einem Stichtag vorgenommen wird.

geeignet wären, Diskriminierung und ihre Folgen sicher nachweisen zu können, sind auch die hier vorgelegten Befunde mit dieser Einschränkung zu sehen.

Um Effekte der Bedrohung durch negative Stereotype auszuschliessen, werden die Ergebnisse der Leistungstests darauf hin untersucht, ob sie eher durch den Migrationshintergrund oder durch die soziale Herkunft statistisch erklärt werden können. Werden bei Kontrolle der sozialen Herkunft die Effekte des Migrationshintergrunds auf den Schulübergang und die Notenvergabe insignifikant, dann würde dies – sofern es nicht andere, unberücksichtigte Einflüsse gibt – dafür sprechen, dass die Nachteile der Migranten im Schulsystem wie bei einheimischen Schulkindern hauptsächlich auf primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft zurückzuführen sind. Selbst bei vereinzelt Fällen, in denen Lehrpersonen Migrantenkinder diskriminieren, dürften in Bezug auf Bildungserfolge und Bildungschancen herkunftsbedingte Nachteile die individuellen oder gruppenspezifischen Benachteiligungen von Migranten in der Schule dominieren.

3 Datenbasis, Variablen und statistische Verfahren

3.1 Datenbasis

Für die empirische Analyse werden zwei Datensätze – einer für 12-Jährige am Ende der Primarstufe und einer für 15-Jährige in der Sekundarstufe I – verwendet. Für die Klärung der Frage, ob Migrantengruppen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I diskriminiert werden, ziehen wir Daten der Evaluation von Primarschulen in Zürich aus dem Jahre 1998 heran (Moser und Rhyn 2000, 16).⁸ Bei dieser Evaluationsstudie wurden 1 539 Züricher Schulkinder in 46 Schulen bzw. 77 6. Klassen befragt und getestet. Die aktuellen Daten für die im Jahre 2008 durchgeführte Replikation der damaligen Evaluation stehen für Sekundäranalysen im Längsschnitt (noch) nicht zur Verfügung (Moser et al. 2011). Zudem fehlen bei der aktuellen Studie im Querschnitt für unsere Fragestellung notwendige Variablen. Wenn Lehrpersonen wegen ihrer Vorurteile Migrantenkinder diskriminieren, müssten die Befunde diesbezüglich weitgehend zeitlich invariant sein. Daher ist es mit den derzeit verfügbaren Daten möglich, die Struktur des Schulübertritts von allochthonen im Vergleich zu autochthonen Schulkindern theoriegeleitet zu

8 Im Kanton Zürich bemisst sich die gesprächs- und konsensorientierte Entscheidung für den Übertritt in eine der Sekundarstufen an der Gesamtleistung in den einzelnen Schulfächern, am Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, am aktuellen Entwicklungsstand und Leistungspotential sowie den Fertigkeiten in der Fremdsprache (siehe Moser et al. 2011). Im Gespräch der Lehrpersonen mit den Eltern wird ein Konsens für diesen Übertrittsentscheid gesucht. Bei Unstimmigkeiten hat die Schulpflege das letzte Wort. Neben den leistungsbezogenen Kriterien und Einschätzungen seitens der Schule haben somit Eltern durchaus einen, wenn auch geringen, Einfluss auf den Übertritt ihrer Kinder.

beschreiben und hierbei die Frage zu beantworten, ob sie bei den Bildungschancen benachteiligt werden.

Um eine etwaige Diskriminierung durch Lehrpersonen in der Sekundarstufe I aufzudecken, werden die Daten von PISA 2000 für die Schweiz (Moser 2001) und ihre Erweiterung durch das Projekt TREE (2008) herangezogen. Hierbei werden nur 15-jährige Jugendliche in der Deutschschweiz ($n \approx 2\,900$) berücksichtigt, um eine teilweise Vergleichbarkeit mit dem ersten Datensatz zu gewährleisten.

Dass die beiden Datensätze lediglich Analysen im *Querschnitt* und deswegen keine Kausalanalysen zulassen, ist eine methodisch bedeutsame Begrenzung. Wegen ihrer gleichzeitigen Messung wird die Interpretation der Ergebnisse für den Vergleich von schulisch beurteilten Leistungen und den von Forschenden erhobenen Leistungswerten in gewisser Weise eingeschränkt. Allerdings sind die Messfehler unerheblich. So konnte anhand explorativer Analysen mit den ELEMENT-Paneldaten für das deutsche Bundesland Berlin festgestellt werden (Becker und Beck 2012), dass sich die Diskrepanzen dieser beiden Leistungsgrößen gegen Ende der Primarschulzeit kaum verändern.

3.2 Abhängige und unabhängige Variablen

Zum einen dient der *Entscheid für den Übertritt auf eine weiterführende Schule in der Sekundarstufe I* als abhängige Variable. Mit der Ober- bzw. Realschule, der Sekundarschule und dem Progymnasium werden drei Schullaufbahnen unterschieden.⁹ Referenzkategorie ist die 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.

Beim ersten Bildungsgang stehen für die Abgrenzung des *Migrationshintergrunds* als wichtigste unabhängige Variable die Angaben über eigene Migrationserfahrungen des Schulkindes, dessen Selbsteinschätzung, welche Sprache vor der Einschulung als erstes gelernt wurde, ob zu Hause überwiegend Schweizerdeutsch bzw. Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird, zur Verfügung.¹⁰ Zudem wird kontrolliert, ob das Kind in der Schweiz oder im Ausland geboren wurde. Die Sprachfertigkeit dient – hier daran bemessen, ob Deutsch besser als eine andere Muttersprache im Alltag beherrscht wird – zudem als Proxy für den *primären Effekt der ethnischen Herkunft*. Einheimische sind immer die Referenzkategorie in Bezug auf Sprache und Geburtsland der Schulkinder. Ferner können mit den PISA/

9 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, wobei im Anschluss an dieses nach einer Prüfung das Gymnasium in der Sekundarstufe II besucht werden kann.

10 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.

TREE-Daten als weitere Indikatoren für die Migrationsgeschichte das Geburtsland der Eltern und die Information, wie lange das Kind bereits in der Schweiz lebt, berücksichtigt werden. In Bezug auf die Fragestellung stellt die Muttersprache wegen der Bedeutung von Sprachfertigkeiten in der Schule einerseits einen «harten» Test dar. Andererseits werden in Bezug auf mögliche Diskriminierung relevante Dimensionen des Migrationshintergrunds – wie etwa Staatsbürgerschaft, Hautfarbe, rechtlicher Ausländerstatus usw. – nicht berücksichtigt. Im Datensatz liegen entsprechende Informationen ohnehin nicht vor. Gresch und Kristen (2011) demonstrieren empirisch, dass unterschiedliche Definitionen des Ausländerstatus und Migrationshintergrundes zwar jeweils verschiedene Zusammensetzungen der Migrantengruppen liefern. Jedoch liegen unabhängig von der Operationalisierung der Migrationserfahrungen robuste Befunde für die Bildungserfolge und Bildungschancen vor. In unserem Fall sind sie auch dann robust, wenn die diversen Sprachen und Herkunftsländer – und zwischen diesen bestehen in Bezug auf den Bildungserfolg und die daran geknüpften Bildungschancen deutliche Unterschiede – aus Gründen geringer Fallzahlen zusammengefasst werden. Die Befunde stimmen selbst dann mit dem Forschungsstand überein, wenn nur zwischen autochthonen und allochthonen Schulkindern unterschieden wird.

Sofern nicht selbsterklärend, werden nun die erklärenden Variablen detailliert erläutert. Die *schulische Leistung* wird anhand der *Schulzensuren* in Deutsch und Mathematik bemessen. Bei den Analysen werden sie sowohl als zu erklärende als auch erklärende Variable verwendet. Im zweiten Fall dienen sie auch als Indikator für den *primären Herkunftseffekt*. Weil Schulnoten ordinalskaliert sind, können sie nicht für eine lineare Regression (OLS) als abhängige Variable herangezogen werden. In diesem Fall werden sie kategorisiert, so dass zwischen (sehr) guten (für die Noten von 5 bis 6), mittleren (für die Noten von 4.5 bis 4) und (sehr) schlechten (für die Noten von 3.5 bis 1) Zensuren unterschieden wird. Diese Kategorisierung musste ohnehin vorgenommen werden, um leere Zellen und damit verbundene Schätzprobleme bei multivariaten Analysen zu vermeiden. 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 bereits kategorisiert vorlagen. Explorative Analysen belegen die Validität der hier verwendeten Kategorisierung. Schliesslich sollte durch diese Kategorisierung vermieden werden, dass Effekte des Migrationshintergrunds durch geringe *statistical power* infolge geringer Fallzahl für Migranten durch andere unabhängige Variablen auspartialisiert werden. Bei den PISA-Daten konnte aufgrund der höheren Fallzahl eine rigidere Kategorisierung der Zensuren vorgenommen werden: (sehr) gute (für die Noten von 6 bis 5.5), mittlere (für die Noten von 5 bis 4.5) und (sehr) schlechte (für die Noten von 4 bis 1) Leistungsbeurteilungen.

Als von der Beurteilung durch Lehrpersonen unabhängige Leistungskriterien werden *Testwerte aus standardisierten Leistungstests für Mathematik und Deutsch* sowie

Ergebnisse eines *IQ-Testes* (CFT-20 für Grundintelligenz) herangezogen. Die Testaufgaben sind Moser und Rhyn (1999) zufolge so konzipiert, dass Primarschulkinder mit geringen Fertigkeiten in der deutschen Sprache nicht benachteiligt sind.

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 und Mathematik* aus PISA 2000 für die Schweiz berücksichtigt.

Bei der *sozialen Herkunft* wird einerseits das höchste *Bildungsniveau der Eltern* berücksichtigt. Unterschieden wird beim ersten Bildungsübergang zwischen drei Kategorien ihrer Schulausbildung: niedriges (maximal Realschule), mittleres (Sekundarschule) und hohes Bildungsniveau (Gymnasium). Bei den PISA-Daten wird die höchste Schul- und Ausbildung der Eltern anhand der *International Standard Classification of Education* (ISCED) kontrolliert (Müller und Klein 2008). Andererseits wird die Klassenlage des Elternhauses mit dem (höchsten) *sozioökonomischen Status des Elternhauses* (*International Socio-economic Index of Occupational Status* [ISEI] nach Ganzeboom et al. 1992) kontrolliert.

Schliesslich werden die *elterlichen Bildungsaspirationen* behelfsmässig als Indikator für die elterliche Bildungsentscheidung am Ende der Primarstufe verwendet (Becker 2000). Dieser Indikator misst anhand der Einschätzung des befragten Schulkindes, ob sich dessen Eltern wünschen, dass es das Gymnasium besuche. Diese Aspiration wird separat für beide Elternteile kontrolliert. Referenzkategorie sind jeweils die anderen Schullaufbahnen.

3.3 Statistische Verfahren

Für die statistische Analyse des Bildungsübergangs und der Notenvergabe wird das statistische Verfahren der *multinomialen logistischen Regression* herangezogen (Long 1997). Um die Schätzergebnisse zwischen verschiedenen Modellspezifikationen vergleichen zu können, wird der Empfehlung von Best und Wolf (2012, 391) gefolgt, die *Average Marginal Effects* (AME) zu berechnen. Da unsere Variablen nicht extrem schief verteilt sind, kann von robusten Schätzergebnissen ausgegangen werden, die zwischen unterschiedlichen Modellen verglichen werden können.

Für die multivariate Beschreibung der Verteilungen für die Testwerte für Deutsch und Mathematik am Ende der Primarstufe sowie der Lese- und Mathematikkompetenzen in der Sekundarstufe I (Tabelle A2 und A3 im Anhang) wird die *OLS-Regression* herangezogen (Brüderl 2000). Dokumentiert sind die unstandardisierten β -Koeffizienten.

4 Empirische Befunde

4.1 Übergang in die Sekundarstufe I

Die Sozialstruktur des Schulübertritts am Ende der Primarstufe bestätigt die geringeren Bildungschancen von Migranten (Tabelle 1). Vor allem Schulkinder italienischer, spanischer, portugiesischer, slawischer, albanischer und türkischer (Sprach-)Herkunft haben ein signifikant grösseres Risiko, auf die Ober- bzw. Realschule statt auf die Sekundarschule zu wechseln (Modell 1).¹¹ Schulkinder mit einer anderen nationalen Herkunft unterscheiden sich nicht signifikant von den einheimischen bzw. deutschsprachigen Kindern in der relativen Chance, die Ober- bzw. Realschule statt die Sekundarschule zu besuchen. Zudem wechseln im Ausland geborene Kinder seltener auf die mittlere Schullaufbahn, während sie sich nicht von den in der Schweiz Geborenen unterscheiden, statt in die Sekundarschule auf das Progymnasium zu gehen. Insgesamt wird mit der geringen erklärten Varianz (Pseudo-R² nach McFadden = 0.049) ersichtlich, dass der Migrationshintergrund an sich kaum zur Erklärung der sozialen Ungleichheit beim ersten Bildungsübergang beiträgt. Schliesslich zeigt sich, dass nicht *alle* Migrantenkinder von vornherein im Schulsystem im Nachteil sind oder gar benachteiligt werden. Werden die nach Sprachherkunft differenzierten Migrantengruppen wegen geringer Fallzahlen zu einer einzigen Gruppe zusammengefasst (hier aus Platzgründen nicht dokumentiert), dann haben sie eine geringere Chance, auf das Gymnasium zu gelangen, und dafür ein statistisch signifikant höheres Risiko, auf die Ober- bzw. Realschule zu wechseln, als (schweizer)deutschsprachige Schulkinder.

Werden das Geschlecht, das höchste Bildungsniveau des Elternhauses, die Sprache in der Alltagskommunikation von Eltern mit ihren Kindern sowie die durchschnittlichen Schulnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik kontrolliert, dann sind die Effekte des Migrationshintergrunds auf den Schulübertritt statistisch insignifikant (Modell 2). Mit einem Pseudo-R² von über 0.5 ist diese Modellspezifikation für den Schulübergang weitaus angemessener als das erste Modell. Schulkinder von Eltern mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau haben geringere Chancen, auf das Progymnasium zu gehen, als Kinder besser gebildeter Eltern. Je besser die Fertigkeiten in deutscher Sprache sind (bei Kontrolle der alltäglichen Sprachpraxis im Elternhaus) und je besser die Schulzensuren, desto eher wechseln sie auf das Progymnasium. Schulkinder mit schlechteren Zensuren hingegen treten eher auf die Ober- bzw. Realschule über.

Zunächst scheint es so zu sein, als werden auch im Kanton Zürich die Bildungschancen von Migrantenkinder neben den Schulleistungen vor allem durch ihre soziale Herkunft strukturiert. Da die Schulleistung als Indikator für den primären

11 Rund 7% der Schulkinder sind italienischer, 5% spanischer bzw. portugiesischer, 10% slawischer bzw. albanischer, 3% türkischer und 6% sonstiger ausländischer (Sprach-)Herkunft. Rund 16% der Schulkinder sind im Ausland geboren.

Tabelle 1 Sozialstruktur des Bildungsübergangs am Ende der Primarstufe

Modell	1: Grundmodell		2: Selektion		3: Entscheidung	
	Ober- bzw. Realschule	AME (s.e.)	Ober- bzw. Realschule	AME (s.e.)	Ober- bzw. Realschule	AME (s.e.)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch						
Italienisch	0.310*	(0.044)	-0.093*	(0.046)		
Spanisch, Portugiesisch	0.212*	(0.059)	-0.089	(0.060)		
Albanisch, Slawisch	0.181*	(0.051)	-0.153*	(0.063)		
Türkisch	0.161*	(0.075)	-0.076	(0.073)		
Andere	0.004	(0.052)	0.011	(0.033)		
Alle Fremdsprachigen					-0.029	(0.026) (0.018) (0.016)
Geburtsland, Referenz: Schweiz						
Ausland	0.156*	(0.041)	-0.058	(0.039)	0.008	(0.025) (0.026) (0.020)
Geschlecht, Referenz: männlich						
Weiblich			0.034*	(0.016)	-0.009	(0.016) (0.013) (0.010)
Soziale Herkunft, Referenz: hohe Bildung						
Niedrige Bildung			0.054*	(0.020)	-0.060*	(0.022) (0.016) (0.016)
Mittlere Bildung			0.030	(0.019)	-0.073*	(0.013) (0.012) (0.012)

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

Fortsetzung der Tabelle 1.

Modell	1: Grundmodell		2: Selektion		3: Entscheidung	
	Ober- bzw. Realschule	Progymnasium	Ober- bzw. Realschule	Progymnasium	Ober- bzw. Realschule	Progymnasium
	AME (s.e.)	AME (s.e.)	AME (s.e.)	AME (s.e.)	AME (s.e.)	AME (s.e.)
Sprache im Alltag, Referenz: andere Sprache Deutsch am besten Referenz: immer Deutsch Andere Sprache zu Hause Leistungsbewertung Deutschnote Mathematiknote Elterliche Bildungsaspiration, Referenz: andere Schule Vater: Gymnasium Mutter: Gymnasium			-0.023 (0.030)	0.071* (0.034)	-0.020 (0.030)	0.024 (0.023)
			-0.035 (0.030)	0.032 (0.026)	-0.032 (0.031)	-0.005 (0.019)
			-0.147* (0.007)	0.077* (0.008)	-0.145* (0.008)	0.029* (0.007)
			-0.106* (0.006)	0.077* (0.008)	-0.103* (0.006)	0.038* (0.007)
Pseudo-R ² (McFadden)	0.049		0.593		0.659	
N	1 419		1 202		1 130	
Übergang	39%–50%–11%		36%–51%–13%		35%–52%–13%	

AME = Average Marginal Effects (s.e. in Klammern: Standardfehler), geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = Sekundarschule); * mindestens $p \leq 0.05$.
Datenbasis: Moser und Rhyn (1999) – eigene Berechnungen.

Effekt der sozialen Herkunft und die Sprachfertigkeit in Deutsch als primärer Effekt der ethnischen Herkunft kontrolliert ist, könnte – sofern nicht noch andere Prozesse oder Mechanismen wirken – der verbleibende Nettoeffekt für die soziale Herkunft als sekundärer Effekt der sozialen Herkunft interpretiert werden. Da beim Übertrittsentscheid seitens der Schule leistungsbezogene Kriterien und von Eltern ihre Bildungsvorstellungen angeführt werden können, werden im nächsten Schritt die elterlichen Bildungsaspirationen als Proxy für die elterliche Bildungsentscheidung herangezogen.

Bei Kontrolle elterlicher Aspirationen für das Gymnasium wird die soziale Selektivität des ersten Schulübertritts besonders deutlich (Modell 3). Präferieren die Eltern das Progymnasium für ihre Kinder, dann wechseln sie eher auf dieses als auf andere Schullaufbahnen.¹² Niedrig gebildete Eltern sehen eher die Ober- und Realschule für ihre Kinder vor, während Eltern mit einem mittleren Bildungsniveau eher die Sekundarschule als das Gymnasium wählen. Neben der leistungsbezogenen Selektion (primärer Herkunftseffekt) – der über die Fertigkeit in deutscher Sprache bemessene primäre ethnische Herkunftseffekt ist statistisch insignifikant – spielen elterliche Bildungswünsche und -entscheidungen, also der *sekundäre Herkunftseffekt*, eine statistisch bedeutsame Rolle für die Sozialstruktur des ersten Bildungsübergangs im Kanton Zürich.

Insgesamt sprechen all diese Befunde für die Annahme, dass die Migrantenkinder beim Bildungsübergang im Züricher Schulsystem wegen der Klassenlage ihres Elternhauses und des geringen Bildungsniveaus ihrer Eltern im Nachteil gegenüber den einheimischen Schulkindern bzw. den Schulkindern mit deutscher Muttersprache sind. Bei diesem Bildungsübergang liegt wohl *keine* systematische Diskriminierung durch Lehrpersonen vor.

4.2 Notenvergabe in der Primarstufe

Ob die leistungsbezogene Selektion anhand von Schulnoten tatsächlich leistungsgerecht erfolgt oder ob Migrantenkinder doch durch Lehrpersonen benachteiligt werden, soll anhand weitergehender Analysen geklärt werden (Tabelle 2 und 3). In

12 In Tabelle A1 im Anhang sind die vergleichsweise höheren Bildungsaspirationen bei Migranteltern ersichtlich. Sie präferieren im Vergleich zu den einheimischen Eltern – bei Kontrolle des Geschlechtes des Kindes, des Übertrittsentscheids für die Sekundarstufe I, der Notendurchschnitte und vor allem des elterlichen Bildungsniveaus – eher das Gymnasium als die anderen Schullaufbahnen. Allerdings vermochte die Schweiz in den letzten Jahren durch eine geänderte Ausländerpolitik (freier Personenverkehr für Einwanderer aus EU-Ländern sowie Restriktionen für Einwanderungswillige aus Drittländern und für Asylsuchende) vermehrt hochqualifizierte Arbeitskräfte für den Bildungs- und Gesundheitsbereich aus dem deutschsprachigen Ausland zu gewinnen. Diese Gruppen stellen eine positiv selektive Auswahl von Migranten dar, die ihre Kinder sehr erfolgreich im Schweizer Bildungssystem zu platzieren vermögen (Cattaneo und Wolter 2012). Wichtig für unsere Fragestellung jedoch ist, dass sich der *immigrant optimism* (Präferenzen für höhere Bildung und Aspirationen für sozialen Aufstieg) weitaus geringfügiger abschwächt, als dies regelmässig für die realistischen Bildungsaspirationen nach sozialer Herkunft zu beobachten ist (Paulus und Blossfeld 2007).

Tabelle 2 Deutschnoten am Ende der Primarstufe

Modell	1: Deutschnoten		2: Deutschnoten		3: Deutschnoten	
	(sehr gut	(sehr schlecht	(sehr gut	(sehr schlecht	(sehr gut	(sehr schlecht
	AME	AME	AME	AME	AME	AME
	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch						
Italienisch	-0.256*	0.319*				
	(0.055)	(0.040)				
Spanisch, Portugiesisch	-0.251*	0.253*				
	(0.071)	(0.054)				
Albanisch, Slawisch	-0.295*	0.263*				
	(0.062)	(0.046)				
Türkisch	-0.302*	0.423*				
	(0.105)	(0.079)				
Andere Sprachen	-0.063	0.106*				
	(0.051)	(0.047)				
Alle Fremdsprachigen			-0.189*	0.107*	-0.044	0.038
			(0.029)	(0.019)	(0.037)	(0.024)
Geburtsland, Referenz: Schweiz						
Ausland	-0.060	0.094*	-0.097*	0.098*	-0.015	0.020
	(0.049)	(0.039)	(0.043)	(0.021)	(0.043)	(0.022)
Geschlecht, Referenz: männlich						
Weiblich					0.108*	-0.065*
					(0.021)	(0.017)
Soziale Herkunft, Referenz: hohe Bildung						
Niedrige Bildung					-0.139*	0.020
					(0.032)	(0.020)
Mittlere Bildung					-0.070*	-0.021
					(0.024)	(0.021)
Sprache im Alltag, Referenz: andere Sprache						
Deutsch am besten					-0.002	-0.025
					(0.048)	(0.025)
Referenz: immer Deutsch						
Andere Sprache zu Hause					-0.040	0.003
					(0.044)	(0.024)

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

Fortsetzung der Tabelle 2.

Modell	1: Deutschnoten		2: Deutschnoten		3: Deutschnoten	
	(sehr gut	(sehr schlecht	(sehr gut	(sehr schlecht	(sehr gut	(sehr schlecht
	AME	AME	AME	AME	AME	AME
	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)	(s. e.)
Testwerte						
Grundintelligenz (CFT-20)					0.077*	-0.028*
					(0.013)	(0.002)
Deutsch					0.002*	-0.001*
					(0.000)	(0.000)
Pseudo-R ² (McFadden)	0.061		0.048		0.307	
N	1 420		1 420		1 143	
Verteilung	36%–49%–15%		36%–49%–15%		36%–49%–15%	

AME = Average Marginal Effects (s. e. in Klammern: Standardfehler), geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = mittelmässige Schulnoten); * mindestens $p \leq 0.05$.

Datenbasis: Moser und Rhyn (1999) – eigene Berechnungen.

der Tat erzielen sie (nach Sprache und Geburtsland) eher schlechtere Zensuren in Deutsch oder Mathematik als einheimische Schulkinder (Modelle 1, 2 in Tabelle 2 und 4 in Tabelle 3). Zudem haben sie geringere Chancen, (sehr) gute Leistungsbeurteilungen in diesen Fächern zu erhalten.

Bei Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft, Fertigkeiten in deutscher Sprache, alltäglicher Sprachpraxis, Intelligenz und Testwerten in Deutsch und Mathematik, unterscheiden sich bei den Zensuren die Migrantenkinder nicht mehr statistisch signifikant von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Modell 3 in Tabelle 2 und 5 in Tabelle 3). Zum einen scheinen die Schulkinder – und hierbei vor allem auch die Migrantenkinder – bei der Leistungsbeurteilung *nicht* durch die Lehrpersonen benachteiligt zu werden. Zumindest finden sich bei unseren Analysen keine Hinweise für ethnische Diskriminierung. Allerdings haben Kinder von Eltern mit einem niedrigen (bei beiden Noten) oder mittleren (bei der Deutschnote) Bildungsniveau deutlich geringere Chancen, (sehr) gute Zensuren zu erhalten. Falls bei der Leistungsbeurteilung eine Diskriminierung durch Lehrpersonen erfolgt, dann benachteiligen sie Schulkinder allenfalls wegen ihrer *sozialen Herkunft*, aber *nicht* wegen ihres Migrationshintergrunds. Dieses Faktum ist aber auch durch den primären Herkunftseffekt erklärbar. Ob die Schulkinder bei der Leistungsbeurteilung wegen ihrer sozialen Herkunft im Nachteil sind oder durch Lehrpersonen benachteiligt werden, kann hier wegen fehlender Informationen über mündliche Sprachfertigkeiten, Fleiss, Motivation, Selbstdisziplin oder Lern- und Leistungsbereitschaft der Schulkinder nicht endgültig beantwortet werden.

Tabelle 3 Mathematiknoten am Ende der Primarstufe

Modell	4: Mathematiknoten				5: Mathematiknoten			
	(sehr) gut		(sehr) schlecht		(sehr) gut		(sehr) schlecht	
	AME	(s. e.)	AME	(s. e.)	AME	(s. e.)	AME	(s. e.)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch								
Alle Fremdsprachigen	-0.144*	(0.030)	0.136*	(0.027)	-0.035	(0.038)	0.041	(0.033)
Geburtsland, Referenz: Schweiz								
Ausland	-0.084*	(0.041)	0.112*	(0.035)	-0.019	(0.042)	0.015	(0.035)
Geschlecht, Referenz: männlich								
Weiblich					-0.005	(0.023)	0.019	(0.022)
Soziale Herkunft, Referenz: hohe Bildung								
Niedrige Bildung					-0.067*	(0.032)	0.063*	(0.029)
Mittlere Bildung					-0.010	(0.026)	0.014	(0.027)
Sprache im Alltag, Referenz: andere Sprache								
Deutsch am besten					-0.032	(0.047)	0.026	(0.040)
Referenz: immer Deutsch								
Anderer Sprache zu Hause					0.017	(0.044)	0.026	(0.039)
Testwerte								
Grundintelligenz (CFT-20)					0.088*	(0.014)	-0.086*	(0.012)
Mathematik					0.002*	(0.000)	-0.001*	(0.000)
Pseudo-R ² (McFadden)		0.023				0.282		
N		1 473				1 150		
Verteilung		42%–46%–12%				42%–46%–12%		

AME = Average Marginal Effects (s. e. in Klammern: Standardfehler), geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = mittelmässige Schulnoten); * mindestens $p \leq 0.05$.

Datenbasis: Moser und Rhyn (1999) – eigene Berechnungen.

Wie bereits im theoretischen Teil angemerkt, wäre es durchaus denkbar, dass die geringeren Bildungserfolge von Migranten und von sozial benachteiligten Schulkindern auch auf subtiler oder befürchteter Diskriminierung basieren. So könnte sich infolge dessen die Bedrohung durch negative Stereotype in verminderten Schulleistungen niedergeschlagen haben. Diese Vermutung kann mangels Informationen zu Prozessen und Mechanismen von *stereotype threat* nicht überprüft werden.¹³ Hierzu

13 Mangels designbedingter Alternativen wird für die Testwerte in Deutsch und Mathematik versucht, die Wirkung einer Bedrohung durch negative Stereotype, so gut wie es eben geht, aufzudecken. Vorauszuschicken ist, dass uns weder die Testsituation noch der Ablauf dieser Leistungsmessungen

besteht Forschungsbedarf. Notwendig ist auch, die Befunde für Zürich für das Jahr 1998 mit aktuellen und informationsreicheren Längsschnittdaten zu überprüfen.

4.3 Diskriminierung durch Lehrpersonen in der Sekundarstufe I?

Ob Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I durch Lehrpersonen systematisch benachteiligt werden, soll anhand der Notenvergabe in unterschiedlichen Lernkontexten untersucht werden. Zunächst ist bei Kontrolle der Allokation in eine der Schulformen festzuhalten, dass Migranten auch in der Sekundarstufe I in einer geringeren Masse (sehr) gute Leistungsbeurteilungen erhalten (Tabelle 4 und 5). Sie erzielten eher schlechtere Zensuren in Deutsch – und hier erwartungsgemäss mit grossen Unterschieden nach der Muttersprache und der Zeit, seit der sie in der Schweiz leben – als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Modell 1 in Tabelle 4).¹⁴ Jugendliche, deren Elternteile im Ausland geboren sind, erzielten eher schlechte und deutlich seltener (sehr) gute Deutschnoten als Jugendliche mit beiden in der Schweiz geborenen Elternteilen. Gleiches gilt für im Ausland geborene Schulkinder (Modell 2 in Tabelle 4).

Zudem haben Jugendliche mit im Ausland geborenen Eltern geringere Chancen, (sehr) gute Beurteilungen in Mathematik zu erhalten und erzielen eher schlechtere Mathematiknoten (Tabelle 5). Und je länger sie in der Schweiz leben, desto günstiger sind ihre Chancen für gute Zensuren in Mathematik (Modell 4 in Tabelle 5). Allerdings sind für dieses Schulfach die Unterschiede zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nicht statistisch signifikant. Das ist auch dann der Fall, wenn weitere Einflüsse kontrolliert werden, die abgesehen von der besuchten Schulform und den mathematischen Kompetenzen allesamt statistisch insignifikant sind (Modell 5).¹⁵

bekannt sind. Des Weiteren fehlen im Datensatz theoretisch bedeutsame Informationen über psychologische Einflussfaktoren wie etwa Selbstkonzept, Kontrollüberzeugung usw., so dass unsere Modellspezifikationen allenfalls suboptimal sind. Mit Ausnahme der Residualkategorie erzielen alle anderen Migrantengruppen sowie die im Ausland geborenen Schulkinder signifikant schlechtere Testwerte als einheimische bzw. deutschsprachige Schulkinder (Tabelle A2 im Anhang). Mit der sozialen Herkunft und den Sprachfertigkeiten lassen sich die geringeren Leistungen der Migrantenkinder nicht «erklären». Auch bei Kontrolle kognitiver Fähigkeiten sind statistisch signifikante Migrations- und Herkunftseffekte feststellbar. So muss offen bleiben, ob sich dahinter primäre Effekte sozialer Herkunft oder Wirkungen von *stereotype threat* verbergen. Gleiches gilt auch für die Lese- und Mathematikkompetenzen von 15-Jährigen in der Sekundarstufe I (Tabelle A3 im Anhang). Neben der sozialen und nationalen Herkunft tragen die jeweils unterschiedlichen Lerngelegenheiten in den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I zur Varianz der Leistungswerte bei. Wie bereits gesehen, sind die Migrantenkinder beim Zugang zu den anspruchsvollen Schulen mit günstigen Lerngelegenheiten ebenso im Nachteil wie die einheimischen Schulkinder aus den unteren Sozialschichten.

- 14 Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Anteil an allen Jugendlichen: rund 15%) setzt sich nach ihrer Muttersprache folgendermassen zusammen: 2.5% italienisch, 1.6% portugiesisch bzw. spanisch, 4.9% albanisch bzw. südslawisch, 1.4% türkisch und 4.5% sonstige Sprache.
- 15 Dass Jugendliche von Eltern mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II signifikant eher schlechte Mathematiknoten erzielen als Kinder von noch schlechter gebildeten Eltern kann an dieser Stelle nicht erklärt werden.

Tabelle 4 Deutschnoten in der Sekundarstufe I

Modell	1: Deutschnoten		2: Deutschnoten		3: Deutschnoten	
	(sehr gut	(sehr schlecht	(sehr gut	(sehr schlecht	(sehr gut	(sehr schlecht
	AME (s.e)	AME (s.e)	AME (s.e)	AME (s.e)	AME (s.e)	AME (s.e)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch						
Italienisch	-0.112 (0.062)	0.071 (0.043)				
Spanisch, Portugiesisch	-0.177 (0.107)	0.040 (0.055)				
Albanisch, Slawisch	-0.030 (0.038)	0.079* (0.031)				
Türkisch	-0.160 (0.107)	0.116* (0.053)				
Andere Sprachen	-0.034 (0.034)	0.029 (0.032)				
Alle Fremdsprachigen					-0.029 (0.025)	0.028 (0.024)
Geburtsland der Eltern, Referenz: Schweiz						
Ausland			-0.034* (0.017)	0.038* (0.017)	-0.021 (0.020)	0.028 (0.021)
Geburtsland der Kinder, Referenz: Schweiz						
Ausland			-0.033 (0.029)	0.079* (0.024)		
Dauer des Lebens in CH	0.028 (0.037)	-0.088* (0.024)			0.015 (0.035)	-0.092* (0.024)
Schulform, Referenz: Realschule						
Progymnasium	-0.027 (0.017)	-0.007 (0.019)	-0.021 (0.016)	0.013 (0.018)	-0.059* (0.018)	0.019 (0.021)
Sekundarschule	-0.021 (0.015)	-0.031 (0.018)	-0.021 (0.015)	-0.036* (0.017)	-0.042* (0.016)	0.002 (0.019)
Geschlecht, Referenz: männlich						
Weiblich					0.082* (0.013)	-0.113* (0.014)

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

Fortsetzung der Tabelle 4.

Modell	1: Deutschnoten		2: Deutschnoten		3: Deutschnoten	
	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht
	AME (s. e)	AME (s. e)	AME (s. e)	AME (s. e)	AME (s. e)	AME (s. e)
Soziale Herkunft, Referenz: max. ISCED 2						
ISCED 3					0.087 (0.055)	-0.021 (0.036)
ISCED 4					0.082 (0.056)	-0.016 (0.037)
ISCED 5					0.113* (0.059)	-0.066 (0.044)
ISCED 6					0.107* (0.055)	-0.062 (0.037)
Sozioökonomischer Status					0.001 (0.000)	-0.000 (0.000)
Kompetenzwerte						
Lesen					0.001 (0.000)	0.000 (0.000)
Pseudo-R ² (McFadden)	0.015		0.010		0.077	
N	2 624		2 712		2 506	
Verteilung	12%–71%–17%		12%–71%–17%		12%–71%–17%	

AME = Average Marginal Effects (s. e. in Klammern: Standardfehler), geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = mittelmässige Schulnoten); * mindestens $p \leq 0.05$.
Datenbasis: PISA 2000/TREE – eigene Berechnungen.

Deswegen beschränken wir uns jetzt auf die Deutschnoten. Unter Kontrolle des Geschlechts, des Migrationshintergrundes, der sozialen Herkunft und der Kompetenzwerte in *reading literacy* unterscheiden sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht mehr statistisch signifikant von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund darin, eher gute oder schlechte Zensuren in Deutsch zu erhalten (Modell 3 in Tabelle 4). Dass die soziale Herkunft – bemessen am sozioökonomischen Status – keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Verteilung von Zensuren unter den Jugendlichen hat, hängt mit der sozialen Selektivität beim Übertritt in die Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I zusammen. Durch diesen Indikator wird die Varianz für die soziale Herkunft bei den Deutschnoten grösstenteils kontrolliert. Allenfalls für (sehr) gute Deutschnoten sind weiterhin statistisch signifikante Effekte des elterlichen Bildungsniveaus feststellbar.

Tabelle 5 Mathematiknoten in der Sekundarstufe I

Modell	4: Mathematiknoten		5: Mathematiknoten	
	(sehr) gut	(sehr) schlecht	(sehr) gut	(sehr) schlecht
	AME (s. e)	AME (s. e)	AME (s. e)	AME (s. e)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch				
Alle Fremdsprachigen	0.008 (0.037)	0.022 (0.039)	0.053 (0.037)	-0.004 (0.039)
Geburtsland der Eltern, Referenz: Schweiz				
Ausland	-0.056 (0.031)	0.058 (0.032)	-0.057 (0.031)	0.038 (0.032)
Geburtsland der Kinder, Referenz: Schweiz				
Dauer des Lebens in CH	0.010 (0.046)	-0.002 (0.047)	-0.003 (0.044)	0.008 (0.048)
Schulform, Referenz: Realschule				
Progymnasium	-0.013 (0.026)	0.043 (0.031)	-0.190* (0.034)	0.283* (0.039)
Sekundarschule	-0.054* (0.025)	0.012 (0.030)	-0.157* (0.028)	0.157* (0.033)
Geschlecht, Referenz: männlich				
Weiblich			0.011 (0.020)	-0.013 (0.023)
Soziale Herkunft, Referenz: max. ISCED 2				
ISCED 3			0.008 (0.060)	0.189* (0.070)
ISCED 4			-0.006 (0.061)	0.124 (0.071)
ISCED 5			0.052 (0.066)	0.141 (0.078)
ISCED 6			0.010 (0.060)	0.114 (0.071)
Sozioökonomischer Status			-0.001 (0.000)	0.001 (0.001)
Kompetenzwerte				
Mathematik			0.001* (0.000)	-0.001* (0.000)
Pseudo-R ² (McFadden)	0.008		0.067	
N	1 449		1 384	
Verteilung	18%–55%–27%		18%–55%–27%	

AME = Average Marginal Effects (s. e. in Klammern: Standardfehler), geschätzt mit multinomialer Logit-Regression (Referenzkategorie = mittelmässige Schulnoten); * mindestens $p \leq 0.05$.

Datenbasis: PISA 2000/TREE – eigene Berechnungen.

Insgesamt wird – soweit dies mit Umfragedaten im quasi-experimentellen Design gelingt – belegt, dass die Zensuren weitgehend entsprechend der Leistungsfähigkeiten der Jugendlichen vergeben und Letztere kaum systematisch durch Lehrpersonen benachteiligt werden. Es kann offensichtlich *nicht* von einer spezifisch ethnischen Diskriminierung durch Lehrpersonen ausgegangen werden. Ungeklärt bleiben jedoch – das ist hier aber nicht die Fragestellung – die Geschlechterdisparitäten bei der schulischen Leistungsbeurteilung in Deutsch als Schulfach.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Es war Ziel des Beitrags, aus *strukturell-individualistischer Perspektive* empirisch zu klären, ob Migrantenkinder oder bestimmte Migrantengruppen im Deutschschweizer Schulsystem systematisch durch Lehrpersonen diskriminiert werden. Ebenso wurde versucht, die Frage zu beantworten, ob die Nachteile von Migrantenkindern beim Übertritt in die Sekundarstufe I und bei der Leistungsbeurteilung alternativ durch ihre soziale Herkunft erklärt werden kann. Mit Hilfe der Daten einer Schulevaluation in Zürich aus dem Jahre 1998 und den Daten von PISA 2000 und TREE finden sich im Querschnitt keine belastbaren Hinweise dafür, dass Migrantenkinder bei der Leistungsbeurteilung oder beim Übertritt(sentscheid) am Ende der Primarstufe systematisch von den Lehrpersonen schlechter gestellt werden. Die geringeren Bildungserfolge und sich daraus ergebenden Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund rühren, auch wenn möglicherweise Lehrpersonen in vereinzelt Fällen Migrantenkinder diskriminieren, eher von der Klassenlage und den damit zusammenhängenden Nachteilen des Elternhauses her. Sie lassen sich empirisch begründet mit primären und sekundären Effekten der ethnischen und sozialen Herkunft beschreiben. Bei gleichen Ausgangsvoraussetzungen gilt für Kinder und Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund gleichermassen, dass sie in Abhängigkeit von der Klassenlage des Elternhauses im Bildungssystem sozial benachteiligt oder privilegiert sind. Unsere Befunde belegen, dass in Bezug auf Bildungschancen der *Migrationshintergrund ein Spezialfall der sozialen Herkunft* ist.

Ogleich keine empirisch belastbaren Belege für Diskriminierung von Migrantenkindern durch Lehrpersonen im Schulsystem der Deutschschweiz vorliegen, kann daraus nicht im Umkehrschluss behauptet werden, dass Bildungschancen generell und ausschliesslich gemäss meritokratischer Kriterien (Goldthorpe 1996) oder anderer Gerechtigkeitsvorstellungen (Roemer 1998) verteilt sind. Soziale Ungleichheiten nach nationaler oder sozialer Herkunft oder nach Geschlecht sind nicht von der Hand zu weisen. Und auch nicht die eventuelle individuelle und gruppenspezifische Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft, im Zuge derer Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren und «bildungsfernen» Elternhäusern bei der Notenvergabe in der Schule und bei anstehenden Übertritten in die nächsthöhere Bildungsstufe

durch Lehrpersonen benachteiligt werden. Für die Beschreibung und Erklärung der Ursachen und Mechanismen von Diskriminierung, über die wir zweifelsohne mehr wissen als zuvor, ist es im Sinne kumulativer Sozialforschung notwendig, sie mit aktuelleren und informationsreicheren Daten im Längsschnitt zu untersuchen. Dieser Grundsatz gilt auch für die vorliegende Studie.

Schliesslich zeigen unsere Analysen auch, dass zwar der Beherrschung der Verkehrssprache im Bildungssystem ein nicht unerhebliches Gewicht für die Bildungschancen von Migranten in der Schule zukommt. Gleiches gilt auch für die einheimischen Schulkinder aus den unteren Sozialschichten. Allerdings beeinflusst auch nach Behebung dieser Sprachprobleme bei den sozial benachteiligten Schulkindern die soziale Herkunft die Bildungschancen in einer besonderen Art und Weise. Wie bei den Einheimischen rührt das *nicht ausschliesslich* von einer «Schieflage im Bildungssystem» her, sondern die Gründe liegen – wie bereits von Boudon (1974) angenommen und von Erikson (1996) für Schweden sowie von Becker (2006, 47) für Deutschland empirisch nachgewiesen – in einem erheblichen Ausmass auch an der sozioökonomischen Ungleichheit *ausserhalb* des Bildungssystems (Solga 2012). Falls die Schweiz gleichermaßen an geringeren sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen und an einem höheren *output* an qualifizierten und hochqualifizierten Absolventinnen und Absolventen interessiert ist, dann müsste die Bildungs- und Sozialpolitik daran – an der Aufhebung der Stratifikation des Bildungssystems und/oder an der Verringerung ungleicher Verteilungen von materiellen und immateriellen Ressourcen in der Bevölkerung (Boudon 1974, 109) – ansetzen (Becker 2010, 105).

6 Literaturverzeichnis

- Alba, Richard, Johann Handl und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(2): 209–238.
- Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert und Tobias C. Stubbe. 2007. Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. S. 271–297 in *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hrsg. von Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. Münster: Waxmann.
- Arrow, Kenneth J. 1973. The theory of discrimination. S. 3–33 in *Discrimination in Labor Markets*, hrsg. von Orley Ashenfelter und Albert Rees. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Beck, Michael, Franziska Jäpel und Rolf Becker. 2010. Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. S. 313–337 in *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*, hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Gary S. 1971. *The Economics of Discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52(3): 450–475.

- Becker, Rolf. 2006. Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27–62 in *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, hrsg. von Andreas Hadjar und Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf. 2010. Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. S. 91–108 in *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien*, hrsg. von Markus P. Neuenschwander und Hans-Ueli Grunder. Chur: Rüegger.
- Becker, Rolf und Michael Beck. 2012. Herkunftseffekte oder Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? S. 137–163 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Best, Henning und Christof Wolf. 2012. Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64(2): 377–395.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Isolde Badel und Nike Plaßmeier. 2003. Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. S. 69–142 in *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, hrsg. von Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. 2004. Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. S. 191–228 in *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, hrsg. von Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther und Renate Valtin. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, Richard und Jan O. Jonsson. 2005. Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology* 31: 223–244.
- Brüderl, Josef. 2000. Regressionsverfahren in der Bevölkerungswissenschaft. S. 589–642 in *Handbuch der Demographie (Band 1)*, hrsg. von Ulrich Mueller, Bernhard Nauck und Andreas Diekmann. Berlin: Springer.
- Cattaneo, Maria A. und Stefan C. Wolter. 2012. Migration policy can boost your PISA Results. *IZA Discussion Paper* 6300. Bonn: IZA.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mcpartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Delay, Christophe. 2012. Schulische Hoffnungen und Enttäuschungen: Die Einstellung bildungsferner Familien zur Zukunft ihres Kindes. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 38(3): 39–56.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüsken und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2): 285–304.
- Erikson, Robert. 1996. Explaining change in educational inequality – Economic structure and school reforms. S. 95–112 in *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, hrsg. von Robert Erikson und Jan O. Jonsson. Boulder: Westview Press.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Farkas, George. 2003. Racial disparities and discrimination in education: What do we know, how do we know it, and what do we need to know? *Teachers College Record* 105(6): 1119–1146.
- Ganzeboom, Harry, B., Paul De Graaf und Donald Treiman. 1992. A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21(1): 1–56.
- Goldthorpe, John H. 1996. Problems of “meritocracy”. S. 255–287 in *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, hrsg. von Robert Erikson und Jan O. Jonsson. Boulder: Westview Press.

- Gresch, Cornelia und Cornelia Kristen. 2011. Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie* 40(3): 208–227.
- 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(1): 116–134.
- Heath, Anthony und Yaël Brinbaum. 2007. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7(3): 291–305.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi und Barbara Stalder. 2006. Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. *Arbeitspapier*. Universität Basel.
- Kalter, Frank. 2005. Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. S. 303–332 in *Arbeitsmarktsoziologie*, hrsg. von Martin Abraham und Thomas Hinz. 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 *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, hrsg. von Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte und Markus Gangl. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kao, Grace und Marta Tienda. 1995. Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly* 76(1): 1–19.
- Kristen, Cornelia. 2006. Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(1): 79–97.
- Kristen, Cornelia und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. S. 117–144 in *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, hrsg. von Birgit Becker und David Reimer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia und Nadja Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7(3): 343–366.
- Kronig, Winfried. 2003. Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 68(1): 126–141.
- Long, J. Scott. 1997. *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables*. Thousand Oaks: Sage.
- Markefka, Manfred. 1995. *Vorurteile – Minderheiten – Diskriminierung*. Neuwied: Luchterhand.
- Mickelson, Roslyn Arlin. 2003. When are racial disparities in education the result of racial discrimination? A social science perspective. *Teachers College Record* 105(6): 1052–1086.
- 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.
- Moser, Urs, Alex Buff, Domenico Angelone und Judith Hollenweger. 2011. *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- 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.
- Müller, Walter und Dietmar Haun. 1994. Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(1): 1–43.
- Müller, Walter und Markus Klein. 2008. Schein oder Sein: Bildungsdisparitäten in der europäischen Statistik Eine Illustration am Beispiel Deutschlands. *Schmollers Jahrbuch* 128(4): 511–544.

- Neuenschwander, Markus und Tina Malti. 2009. Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2): 216–232.
- Nguyen, Hannah-Hanh und Ann Marie Ryan. 2008. Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology* 93(6): 1314–1334.
- Paulus, Wiebke und Hans-Peter Blossfeld. 2007. Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4): 491–508.
- Peterson, Trond und Ishak Saporta. 2004. The opportunity structure for discrimination. *American Journal of Sociology* 109(4): 852–901.
- 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(1): 23–58.
- Rawls, John. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Relikowski, Ilona, Thorsten Schneider und Hans-Peter Blossfeld. 2009. Primary and secondary effects of social origin in migrant and native families at the transition to the tracked German school system. S. 149–170 in *Raymond Boudon: A Life in Sociology*, hrsg. von Mohamed Cherkaoui und Peter Hamilton. Oxford: Bardwell Press.
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Method-Studie zur Rolle von Bildungsdifferenzen, Informationsdefiziten und antizipierter Diskriminierung. S. 111–136 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roemer, John E. 1998. *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schneider, Thorsten. 2011. Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(3): 371–396.
- Schofield, Janet Ward. 2006. *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Seibert, Holger, 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(4): 595–620.
- Solga, Heike. 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. S. 459–487 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sprietsma, Maresa. 2009. Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school. *ZEW-Discussion Paper* 09-074. Mannheim: ZEW.
- Steele, Claude M. und Joshua Aronson. 1995. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69(5): 797–811.
- Steinbach, Anja. 2004. *Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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(1): 20–32.

- Tiedemann, Joachim und Elfriede Billmann-Mahecha. 2007. Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(1): 108–120.
- TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) (Hrsg.). 2008. *Projekt-Dokumentation 2000–2008*. Bern und Basel: TREE.
- Wagner, Wolfgang, Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader. 2009. Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. S. 183–204 in *Bildungsentscheidungen*, hrsg. von Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7 Anhang

Tabelle A1 Elterliche Bildungsaspirationen am Ende der Primarstufe

	Mutter		Vater	
	Ober- bzw. Realschule	Progymnasium	Ober- bzw. Realschule	Progymnasium
	AME (s. e.)	AME (s. e.)	AME (s. e.)	AME (s. e.)
Nationale Herkunft, Referenz: Deutsch				
Andere Sprache	-0.097* (0.026)	0.089* (0.027)	-0.053* (0.026)	0.080* (0.025)
Geburtsland, Referenz: Schweiz				
Ausland	-0.044 (0.025)	0.058* (0.026)	-0.033 (0.024)	0.060* (0.026)
Sprache im Alltag, Referenz: andere Sprache				
Deutsch am besten	-0.042 (0.029)	0.019 (0.029)	-0.046 (0.028)	0.015 (0.030)
Referenz: immer Deutsch				
Andere Sprache zu Hause	-0.034 (0.029)	0.082* (0.029)	-0.045 (0.028)	0.031 (0.029)
Geschlecht, Referenz: männlich				
Weiblich	0.045* (0.017)	-0.029 (0.017)	0.044* (0.017)	-0.037* (0.017)
Soziale Herkunft, Referenz: hohe Bildung				
Niedrige Bildung	0.075* (0.022)	-0.057* (0.024)	0.100* (0.022)	-0.087* (0.024)
Mittlere Bildung	0.064* (0.022)	-0.060* (0.019)	0.083* (0.023)	-0.077* (0.018)
Referenz: andere Schule				
Sekundarschule	-0.275* (0.039)	-0.131* (0.013)	-0.322* (0.054)	-0.134* (0.013)
Leistungsbewertung				
Deutschnote	-0.050* (0.009)	0.079* (0.010)	-0.037* (0.009)	0.080* (0.009)
Mathematiknote	-0.038* (0.007)	0.060* (0.009)	0.040* (0.007)	0.058* (0.008)
Pseudo-R ² (McFadden)	0.438		0.460	
N	1 150		1 141	
Verteilung	18%–64%–18%		17%–64%–19%	

AME = Average Marginal Effects (s. e. in Klammern: Standardfehler), geschätzt mit multinomialer logistischer Regression (Referenzkategorie = Sekundarschule); * mindestens $p \leq 0,05$.

Datenbasis: Moser und Rhyn (1999) – eigene Berechnungen.

Tabelle A2 Testwerte für Deutsch und Mathematik am Ende der Primarstufe

Modell	Deutsch		Mathematik	
	1 β (s.e.)	2 β (s.e.)	1 β (s.e.)	2 β (s.e.)
Konstante	520.11* (3.025)	554.99* (13.77)	517.59* (3.018)	546.88* (9.570)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch				
Italienisch	-56.539* (10.15)		-58.249* (10.12)	
Spanisch, Portugiesisch	-58.382* (13.03)		-57.959* (12.75)	
Albanisch, Slawisch	-64.872* (10.68)		-34.921* (10.60)	
Türkisch	-57.691* (17.14)		-27.152 (17.49)	
Andere Sprachen	-14.900 (10.71)		-5.325 (10.73)	
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer-)Deutsch				
Andere Sprachen	-25.207* (9.171)	-14.665* (7.148)	-20.158* (9.052)	-25.056* (5.738)
Geburtsland der Kinder, Referenz: Schweiz				
Ausland		-26.023* (8.019)		-1.713 (7.733)
Geschlecht, Referenz: männlich				
Weiblich		21.723* (4.535)		-14.812* (4.569)
Soziale Herkunft, Referenz: hohe Bildung				
Niedrige Bildung		-47.020* (6.265)		-45.857* (6.313)
Mittlere Bildung		-27.617* (5.244)		-28.598* (5.284)
Sprache im Alltag, Referenz: andere Sprache				
Deutsch am besten		2.258 (8.664)		
Referenz: immer Deutsch				
Andere Sprache zu Hause		-18.473* (8.262)		
Testwerte				
Grundintelligenz CFT-20		39.193* (2.322)		45.206* (2.330)
Korrigiertes R ²	0.100	0.346	0.058	0.346
N	1349	1159	1378	1171

β = OLS-Regressions-Koeffizienten (s.e. in Klammern: robuste Standardfehler), geschätzt mit OLS-Regression (gewichtet); * mindestens $p \leq 0.05$.
Datenbasis: Moser und Rhyn (1999) – eigene Berechnungen.

Tabelle A3 Lese- und Mathematikkompetenzen in der Sekundarstufe I

Modell	Lesen		Mathematik	
	1 β (s.e.)	2 β (s.e.)	1 β (s.e.)	2 β (s.e.)
Konstante	439.19* (2.643)	356.07* (12.09)	479.45* (3.934)	433.99* (17.62)
Nationale Herkunft (Sprache), Referenz: (Schweizer)Deutsch				
Italienisch	-49.368* (8.741)		-38.749* (13.10)	
Spanisch, Portugiesisch	-27.378* (10.86)		-24.836 (17.68)	
Albanisch, Slawisch	-52.225* (6.667)		-56.574* (10.24)	
Türkisch	-71.932* (11.09)		-44.071* (15.95)	
Andere Sprachen	-21.093* (6.910)		-21.941* (10.08)	
Geburtsland der Kinder, Referenz: Schweiz				
Anderes Land	-9.353* (3.694)	-7.512 (3.896)	-12.510* (5.649)	-12.288* (5.922)
Migrationshintergrund, Referenz: andere Sprache				
Deutsch zu Hause		30.330* (4.796)		31.613* (7.169)
Dauer des Lebens in Schweiz		0.909 (0.645)		0.623 (0.951)
Geschlecht, Referenz: männlich				
Weiblich		10.376* (2.626)		-31.490* (3.956)
Soziale Herkunft				
Sozioökonomischer Status		0.336* (0.095)		0.252 (0.142)
Referenz: max. ISCED 2				
ISCED 3		18.820* (7.421)		10.541 (11.33)
ISCED 4		29.068* (7.561)		9.830 (11.52)
ISCED 5		30.326* (8.661)		10.131 (13.38)
ISCED 6		27.306* (7.563)		13.273 (11.51)

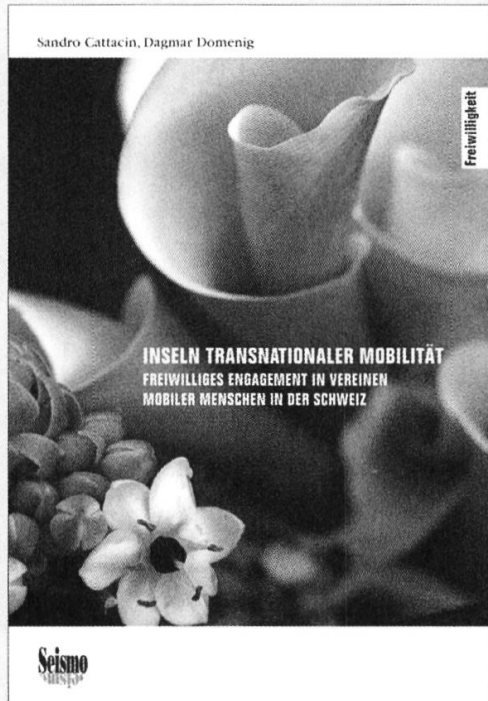
Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

Fortsetzung der Tabelle A3.

Modell	Lesen		Mathematik	
	1	2	1	2
	β (s. e.)	β (s. e.)	β (s. e.)	β (s. e.)
Schulform, Referenz: Realschule				
Progymnasium	150.71* (3.327)	137.25* (3.699)	133.79* (4.995)	131.41* (5.531)
Sekundarschule	94.587* (3.180)	85.518* (3.352)	77.701* (4.780)	77.248* (5.035)
Korrigiertes R ²	0.482	0.472	0.367	0.381
N	2 780	2 564	1 546	1 413

β = OLS-Regressions-Koeffizienten (s. e. in Klammern: robuste Standardfehler), geschätzt mit OLS-Regression (gewichtet); * mindestens $p \leq 0.05$.

Datenbasis: PISA 2000/TREE – eigene Berechnungen.



Reihe «Freiwilligkeit»

Sandro Cattacin, Dagmar Domenig
Inseln transnationaler Mobilität
Freiwilliges Engagement in
Vereinen mobiler Menschen in
der Schweiz

2013, 144 Seiten
ISBN 978-3-03777-129-7
SFr. 28.—/Euro 23.—

Nicht zuletzt die Suche nach Anerkennung bringt mobile Menschen – MigrantInnen – zwangsläufig in den Kreislauf der Gesellschaft, in der sie leben. Sie wünschen sich nicht nur Verständnis für ihre Verschiedenheit sondern streben ausserdem nach Kontakten, die sie auf der Suche nach neuen Chancen voranbringen. Diese sinnvolle Orientierung trifft oft auf Unverständnis, so dass mobile Menschen statt der gesuchten Unterstützung und Anerkennung eher Diskriminierung und Ablehnung erfahren. Cattacin und Domenig stellen in diesem Zusammenhang verschiedene Fragen zu «Ausländervereinen» wie beispielsweise: Warum engagieren sich transnational mobile Menschen in diesen Vereinen? Welche Motive führen sie in ihre Vereine? Dabei unterstreichen Cattacin und Domenig nicht nur die grosse Bedeutung von Vereinen mobiler Menschen für deren Einbezug in

die Ursprungsgesellschaft und am neuen Lebensort; sie zeigen auch auf, dass sich alle mobilen Menschen aus ähnlichen Motiven Vereinen zuwenden, egal woher und warum sie eingewandert sind.

Sandro Cattacin ist Professor der Soziologie an der Universität in Genf und forscht zu Stadt, Migration und sozialen Fragen. Er beschäftigt sich bereits seit Jahren mit dem Thema Freiwilligkeit und Vereinswesen. Dagmar Domenig, Juristin und Sozialanthropologin, ist Geschäftsführerin der Stiftung Arkadis, einer privaten Sozialinstitution in Olten. Sie engagiert sich bereits seit Jahren als Expertin in Fragen des Umgangs mit Differenz im Gesundheits- und Sozialwesen.