**Sozioökonomische Stellung**

**Ökonomisches Kapital**

Die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern wird üblicherweise mithilfe der sozioökonomischen Stellung ihrer Familien bestimmt, das heißt mithilfe von Daten zur relativen Position ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie, deren Ordnungsprinzipien in der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige bestehen. Da Informationen über Einkommensverhältnisse, Macht und soziale Anerkennung von Individuen nicht einfach zu erhalten sind, wird die sozioökonomische Stellung in aller Regel über die Berufstätigkeit erfasst, die Hinweise auf jeden der drei Aspekte ihrer Stellung in der sozialen Hierarchie geben kann. Daten zum Beruf und zur beruflichen Stellung des Vaters oder beider Eltern waren auch in der Bildungsforschung immer die wichtigsten Kriterien, mit deren Hilfe die soziale Herkunft von Schülern bestimmt wurde.

(Baumert & Maaz 2006, S. 12)

[…] So beeinflussen beispielsweise die vorhandenen finanziellen Ressourcen die Einschätzung, inwieweit die Kosten, die mit dem Besuch höherer Bildungswege verbunden sind, eine Belastung darstellen oder nicht. Im allgemeinen werden diese Kosten mit ansteigendem Einkommen immer weniger ins Gewicht fallen, während der Kostenaspekt in ökonomisch schlechter gestellten Familien eine größere Rolle spielen kann.

(Kristen & Granato 2004, S. 128)

**Literatur**

Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-30.

Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: IMIS-Beiträge. *Themenheft: Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. S. 123-141.

**Sozioökonomische Stellung**

**Kulturelles Kapital**

Bourdieu und Passeron haben schon in den 1960er Jahren die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, wie eng der Bildungserfolg der Heranwachsenden mit ihrer Teilhabe an der herrschenden Kultur zusammenhängt, die – als bürgerliche Kultur – keineswegs unabhängig von den gegebenen sozialen Strukturen ist (Bourdieu & Passeron 1971). […]

Bourdieu zufolge sind unter kulturellem Kapital alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen zu verstehen, die – als symbolische Machtmittel – dazu beitragen, dass in einem sozialen System die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Bei Kulturgütern und kulturellen Ressourcen handelt es sich keineswegs nur um Sachgüter wie Kunstwerke oder Literatur, sondern auch um institutionalisierte Formen potenzieller Macht wie zum Beispiel Bildungszertifikate oder Titel. Insbesondere gehören zu den kulturellen Ressourcen die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat. Das System von Regeln, das zur Ausbildung dieser Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster führt, wird von Bourdieu und Passeron als Habitus bezeichnet. Nach Bourdieu kann kulturelles Kapital in drei Formen existieren: (1) als inkorporiertes (verinnerlichtes) Kapital, (2) objektiviertes Kapital in Form von Besitz kultureller Güter wie Bilder, Bücher oder Instrumente und (3) als institutionalisiertes Kapital zum Beispiel in Form von schulischen Zertifikaten (vgl. Bourdieu 1983). […]

Nach Bourdieu ist die Schule eine Mittelschichtinstitution, die einen Habitus verlangt und honoriert, wie er im Normalfall in Mittelschichtfamilien ausgebildet wird […]. Zu diesem Habitus gehören schulrelevante Kenntnisse und Interessen, wie sie im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern oder durch das elterliche Vorbild vermittelt werden.

(Baumert & Maaz 2006, S. 21-22)

**Literatur**

Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2000). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-30.

**Sozioökonomische Stellung**

**Soziales Kapital**

Coleman und seine Mitarbeiter haben den Begriff „soziales Kapital“ im Rahmen der Analyse der berühmten US-amerikanischen Längsschnittstudie *Highschool and Beyond* entwickelt (Coleman et al. 1982), die gezeigt hat, dass Schülerinnen und Schüler, die katholische Privatschulen besuchen, vergleichbaren Schülerinnen und Schülern öffentlicher Schulen in ihren Schulleistungen überlegen sind. Die Autoren führen den Leistungsvorsprung der Privatschülerinnen und -schüler darauf zurück, dass diese über ein höheres Maß an sozialem Kapital verfügen als die Schülerinnen und Schüler öffentlicher Schulen. Das heißt unter anderem, dass sie seltener als jene aus strukturell oder funktional beeinträchtigten Familien kommen und ihre Eltern mit den Eltern ihrer Mitschüler und mit den Lehrkräften der Schule in sozialen Beziehungen stehen, die zum Fortbestand der schulischen und kirchlichen Normen beitragen.

In nachfolgenden Arbeiten hat Coleman immer wieder darauf hingewiesen, welch bedeutende Rolle soziales Kapital bei der Bildung von Humankapital spielt. Coleman geht davon aus, dass Bildungseinrichtungen nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn die Kinder und Jugendlichen soziales Kapital besitzen, das heißt, wenn sie in einem Netzwerk sozialer Beziehungen groß geworden sind, das die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördert und unterstützt. Normalerweise wird soziales Kapital in der Familie gebildet, in Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen, Betrieben oder politischen Parteien. Durch die Struktur der sozialen Beziehungen in diesen Gemeinschaften wird ein Netz aus wechselseitigen Erwartungen und Verpflichtungen erzeugt, das Vertrauen bildet und Zusammenarbeit ermöglicht. In diesem Netz werden Informationen ausgetauscht, Normen

gebildet und Normverletzungen geahndet.

(Baumert & Maaz 2006, S. 23-24)

**Literatur**

Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie. Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-30.

**Kulturalistische Argumente**

In der Literatur wird eine Vielzahl von kulturbedingten “Defiziten” benannt, die den Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien behindern sollen, darunter ein autoritärer Erziehungsstil und die Verhinderung der Selbständigkeit und Mitbestimmung der Kinder (Mantas 1982, S. 23, zitiert nach Bender-Szymanski 1987, S. 39), eine mangelnde Anerkennung von Lernen und Leistung als Werte (Schrader et al. 1976, S. 102), eine mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs (Forschungsgruppe “Kinder ausländischer Arbeitnehmer” 1974, S. 391) und Unkenntnis des deutschen Schulsystems (Akpinar et al. 1977, S. 31; Stüwe 1982, S. 135) sowie Verhaltensprobleme bis hin zu Neurosen aufgrund des in den Kindern stattfindenden “Kulturkonflikts” (Akpinar et al. 1977, S. 68).[…]

Sofern diese Behauptungen im Zusammenhang mit empirischen Studien vorgebracht werden, handelt es sich entweder um ex-post-facto-Erklärungen, Plausibilisierungen oder um Forschungsergebnisse, die nicht verallgemeinerbar sind, weil sie im Rahmen qualitativer Studien oder unter Verwendung sehr spezifischer Stichproben gewonnen wurden. Dort, wo empirische Prüfungen erfolgten, die den Standards empirischer Sozialforschung eher entsprechen, wurden zentrale Thesen der Erklärung durch kulturelle Defizite widerlegt: So konnte Nauck (1985) aufgrund seiner Untersuchung türkischer Migrantenfamilien zeigen, dass eine autoritär-patriarchalische Familienstruktur eher selten zu finden war und in allen Handlungsfeldern synkratische Entscheidungen in den Familien überwogen. Weitere Studien haben gezeigt, dass in türkischen Migrantenfamilien keinesfalls ein Mangel an Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs und kein mangelnder Respekt vor den Werten “Lernen” und “Leistung” besteht, sondern – im Gegenteil – die Bildungsaspirationen besonders hoch sind, und zwar höher als in deutschen Familien (Holtbrügge 1975; Mehrländer et al. 1981; Neumann 1980; Wilpert 1980).

(Diefenbach 2010, S. 93)

**Literatur**

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Spezifisches Investitionsverhalten in Bildung**

Es könnte […] sein, dass Migrantenfamilien ihre Ressourcen anders einsetzen als deutsche Familien, um ihre Kinder möglichst gut zu platzieren. Anders ausgedrückt: Es ist nicht ein Mangel an familialen Ressourcen oder spezifischem Wissen über die Verhältnisse in Deutschland, der dazu führt, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien bezüglich ihrer Bildungsbeteiligung und ihres Bildungserfolgs deutlich schlechter dastehen als deutsche Kinder, sondern die Art, wie Migrantenfamilien ihre Ressourcen einsetzen. Die These ist also – ökonomisch formuliert – die, dass Migrantenfamilien ein anderes Investitionsverhalten in Bildung zeigen als deutsche Familien. Die Frage ist dann natürlich, *warum* Migrantenfamilien ein anderes Investitionsverhalten zeigen sollten als deutsche Familien. Diesbezüglich sind mehrere Vorschläge gemacht worden, die alle darin übereinstimmen, dass die Antwort auf diese Frage in der Migrationssituation bzw. der sozialen Lage ethnischer Minderheiten in der Gesellschaft liege.

So haben Korte (1990) und Schiffauer (1991) auf der Basis qualitativer Studien in Bezug auf türkische Migrantenfamilien argumentiert, dass sie aufgrund ihres unsicheren Aufenthaltsstatus keine langfristige Perspektive auf die deutsche Gesellschaft hin entwickeln könnten, so dass türkische Eltern ein geringes Interesse an den Bildungsabschlüssen hätten, die ihre Kinder in Deutschland erwerben. Im Falle einer Rückkehr in die Herkunftsgesellschaft seien diese Abschlüsse ohnehin formal wertlos. Statt dessen hätten türkische Eltern ein Interesse daran, ihre Kinder möglichst früh von der Schule zu nehmen, damit sie durch eine Erwerbstätigkeit oder eine Tätigkeit als mithelfender Familienangehöriger im familieneigenen Betrieb zum Familieneinkommen beitragen könnten, denn dies könne die Rückkehr in die ‘Heimat’ beschleunigen. Wenn dies zuträfe, so wäre das, was sich statistisch als eine Unterinvestition von Migrantenfamilien in Bildung darstellt, das Ergebnis einer vernünftigen Entscheidung, vernünftig insofern als sie unter Berücksichtigung der spezifischen Lebenssituation von Migrantenfamilien erfolgt.

(Diefenbach 2010, S. 114)

**Literatur**

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Institutionelle Regelungen**

**Effekte des selektiven Schulsystems**

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist insofern die wichtigste Bildungsentscheidung im gesamten Lebensverlauf als sie die weitere Schullaufbahn eines Kindes entscheidend prägt: Beim Zugang zu beruflichen und – über diese vermittelt – zu gesellschaftlichen Positionen ist der Bildungsabschluss das entscheidende Selektionskriterium (vgl. hierzu Ditton 1992), und die unterschiedlichen Sekundarschultypen bieten unterschiedliche Qualifizierungen und dementsprechend unterschiedliche Bildungsabschlüsse an. Zwar sind Wechsel zwischen verschiedenen Sekundarschultypen möglich, aber die Durchlässigkeit des Sekundarschulsystems ist faktisch kaum gegeben, so dass die Wahl eines bestimmten Sekundarschultyps häufig einer Vorentscheidung über den zu erzielenden Schulabschluss gleichkommt. […]

Abbildung 11 zeigt anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels, wie groß die prozentualen Anteile von Kindern aus Migrantenfamilien und Kindern aus deutschen Familien sind, die irgendwann im Zeitraum zwischen 1985 und 2006 von der Grundschule auf bestimmte Schultypen der Sekundarstufe wechselten.



(Diefenbach 2010, S. 54-56)

**Literatur**

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Institutionelle Regelungen**

**Zusammensetzung der Schülerschaft**

Damit ist ein weiteres Kontextmerkmal schulischen Lernens angesprochen, das in der Forschung

Beachtung gefunden hat, nämlich die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Schule und in den Klassen, in denen unterrichtet wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist insbesondere die ethnische Zusammensetzung von Schulklassen von Interesse, über deren Effekte auf den Schulerfolg in der Literatur einige Erwartungen formuliert worden sind. Die Grundidee, die diesen Zusammenhang plausibel machen soll, ist, dass die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft nicht direkt auf den Schulerfolg einzelner Schüler wirkt, sondern vermittelt über verschiedene Größen, wie z.B. die Entwicklung spezifischer Gruppennormen und Normalitätsstandards (Caldas & Bankston 1998) oder die Qualität des Unterrichtes (Rüesch 1998). Die wenigen deutschen Studien, die den Zusammenhang zwischen ethnischer Zusammensetzung von Schulklassen und dem Schulerfolg der Schüler in diesen Klassen untersucht haben, haben einen solchen tatsächlich belegen können, aber nicht in konsistenter Weise:

Im Rahmen der PISA 2000-E-Studie wurde festgestellt, dass in Schulen ab einem Anteil von 20% Schülern mit Migrationshintergrund, deren Umgangssprache in der Familie nicht Deutsch ist, schwächere Leistungen im Lesen erzielt wurden, mit einem höheren Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund aber keine weitere Verschlechterung der erzielten Leistungen einhergeht (Stanat 2003, S. 256). Auf der Ebene der einzelnen Bundesländer lässt sich ebenfalls kein linearer Zusammenhang zwischen dem prozentualen Anteil von Schülern aus Migrantenfamilien in den Schulen und dem im Durchschnitt erreichten Leistungsniveau ausmachen: “Für einige Länder scheint zwar ein solcher Trend zu erkennen zu sein, dieser wird jedoch wiederum durch die mittleren Leistungsergebnisse im Saarland und in Schleswig-Holstein durchbrochen, die trotz des eher geringen Migrantenanteils in ihren Schulen vergleichsweise niedrig sind” (Stanat 2003, S. 258).

(Diefenbach 2010, S. 135)

**Literatur**

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Einflüsse von Diskriminierungen**

Gewöhnlich geht mit dem Diskriminierungsbegriff die Vorstellung von einer ungerechtfertigten Ungleichbehandlung einher: “Die Objekte/Opfer müssen Merkmale haben, die sie diskriminierbar machen und eine sozial folgenreiche Ungleichbehandlung ermöglichen. Insofern setzt Diskriminierung eine asymmetrisch angelegte Interaktionssituation voraus, in der soziale Ordnungen hergestellt und fortgeschrieben werden” (Gomolla & Radtke 2002, S. 12). Heckmann definiert Verhaltensdiskriminierung in Bezug auf Angehörige ethnischer Minderheiten kurz und knapp: “Verhaltensdiskriminierung bedeutet ein individuelles oder kollektives Verhalten gegenüber ethnischen Minderheitenangehörigen, das universalistische und Gleichheitsgrundsätze verletzt” (Heckmann 1992, S. 125). Wenn z.B. weiße Lehrer schwarze Schüler seltener loben, ihnen seltener Hilfestellungen geben oder sie häufiger kritisieren als weiße Schüler, so handelt es sich um diskriminierendes Verhalten im Sinne dieser Definitionen auf Seiten der Lehrer unabhängig davon, ob die Lehrer sich ihres Verhaltens bewusst sind oder nicht. Diskriminierendes Verhalten eines Einzelnen (oder jedes einzelnen) Lehrers setzt also keineswegs Böswilligkeit voraus. […] Diskriminierende Verhaltensweisen müssen auch nicht notwendigerweise an die Person des Diskriminierenden gebunden sein; sie können vielmehr in Organisationsstrukturen verwirklicht sein, wie z.B. in Verfahrensvorschriften. Die Person z.B. eines Sachbearbeiters, der entsprechend dieser Verfahrensvorschriften handeln soll, ist als solche irrelevant. Die Erklärung der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch Diskriminierung hat beide Varianten, individuelle und institutionelle Diskriminierung, zu berücksichtigen. […]

Die These, nach der die Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien auf institutionelle Diskriminierung im deutschen System schulischer Bildung zurückzuführen ist, beruht auf der Annahme, dass Schulleistungen nicht einfach von Schülern im Rahmen eines vorgegebenen Kontextes und aufgrund ihrer individuellen Leistungsfähigkeit erbracht werden, die wiederum von verschiedenen ihrer persönlichen Merkmale abhängt; vielmehr sind Schulleistungen bzw. Schulerfolg organisationsabhängig oder: Schulleistungen werden hier nicht (nur) als Leistungen der Schüler, sondern (auch) als Leistungen von Schulen bzw. des Schulsystems aufgefasst.

(Diefenbach 2010, S. 140-141)

**Literatur**

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.