

Sarah Stumpp

## **Was versteht man unter institutioneller Diskriminierung und welche Unterschiede zeigen sich diesbezüglich im deutschen und schweizerischen Bildungssystem?**

---

### Zur Autorin

*Sarah Stumpp studiert seit dem Wintersemester 2015/2016 im Bachelorstudium Psychologie an der Universität Konstanz. Durch die ehrenamtliche Tätigkeit für das Projekt ‚Balu und du‘ wurde Ihr Interesse für theoretisches Hintergrundwissen bezüglich Migration geweckt. Deshalb entschied sich sie im vergangenen Semester das Seminar Migration und Bildung von Frau Dr. Gresser als nichtpsychologisches Nebenfach zu belegen, in dessen Rahmen diese Arbeit entstand.*

*Kontakt: [Sarah.Stumpp@uni-konstanz.de](mailto:Sarah.Stumpp@uni-konstanz.de)*

---

### ***Abstract***

In den vergangenen Jahren rückte das schlechtere Abschneiden von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund (im Weiteren MHG) in das Bewusstsein der Gesellschaft. Um das schlechtere Abschneiden zu erklären, wird auf diskriminierendes Verhalten innerhalb der Institutionen hingewiesen. Man spricht auch von institutioneller Diskriminierung. Nach den theoretischen Grundlagen wird die empirische Befundlage in Deutschland und der Schweiz hinsichtlich Diskriminierung bestimmter Migrant\_innengruppen untersucht. Die Befundlage zeigt, dass das weniger erfolgreiche Abschneiden von Kindern mit MHG in Deutschland und der Schweiz nicht ausschließlich mit diskriminierendem Verhalten erklärt werden kann. In der Notengebung und Schulempfehlung spiegelt sich keine Benachteiligung einzelner Migrant\_innengruppen wider. Die soziale Herkunft scheint Bildungserfolge von Kindern besser vorauszusagen.

## 1 Einleitung

Die Ergebnisse der PISA-Studien aus den vergangenen Jahren, vor allem aber aus dem Jahr 2000, lenkten den Fokus der Öffentlichkeit auf die Situation der Kinder und Jugendlichen mit MHG im deutschen Schulsystem. In der PISA-Studie von 2000 zeigte sich, dass Schüler\_innen mit MHG insgesamt schlechtere Ergebnisse erzielten als deutsche Kinder. Dies wurde für alle Bereiche, die in Zusammenhang mit der erhobenen Lesefähigkeit stehen, deutlich (vgl. Diefenbach, 2007, S. 13). Allgemeiner betrachtet lässt sich sagen, dass Kinder und Jugendliche mit MHG im deutschen Bildungssystem im Durchschnitt weniger erfolgreich abschneiden als Kinder und Jugendliche ohne MHG. Diese Erkenntnisse wurden sowohl für die Grundschule als auch für weitere Stufen des Bildungssystems nachgewiesen (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 244). In allen Fällen muss jedoch differenziert werden, um welchen ethnischen Hintergrund es sich bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen handelt. So zeigen sich für verschiedene Gruppen unterschiedliche Bildungserfolge. Dabei schneiden beispielsweise Kinder und Jugendliche mit türkischem oder italienischem MHG schlechter ab als Migrant\_innengruppen aus der ehemaligen Sowjetunion (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 244; vgl. Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016, S. 44).

Um Erklärungen für das weniger erfolgreiche Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit MHG im Vergleich zu deutschen Schüler\_innen zu finden, wird in diesem Zusammenhang oftmals auf Diskriminierungsprozesse hingewiesen. Hierbei kann zwischen *individueller Diskriminierung* und *institutioneller Diskriminierung* unterschieden werden. Der Fokus vorliegender Arbeit liegt auf institutioneller Diskriminierung, weshalb an dieser Stelle lediglich eine kurze Erklärung der individuellen Diskriminierung genügen soll. Bei dieser Art der Ungleichbehandlung rücken benachteiligende Handlungen und Verhaltensweisen einzelner Personen in den Vordergrund (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 246). Gomolla (2006) definiert den Begriff der institutionellen Diskriminierung wie folgt: „Rassismus oder Sexismus als Ergebnis *sozialer Prozesse*.“ (S. 88 f.). Diese Ungleichbehandlung ist Gomolla (2006) zufolge „im *organisatorischen Handeln* in zentralen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. im Bildungs- und Ausbildungssektor, durch die Polizei oder im

Gesundheitswesen)“ (S. 89) lokalisiert. Demnach kommt es durch alltägliches Handeln innerhalb verschiedener Institutionen zu einer Benachteiligung von bestimmten Gruppen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll nun der Frage nachgegangen werden, was unter institutioneller Diskriminierung verstanden wird und ob sich diesbezüglich Unterschiede zwischen dem deutschen und dem schweizerischen Bildungssystem zeigen. In Kapitel 2 wird der Begriff der institutionellen Diskriminierung im deutschen Bildungssystem differenziert beleuchtet. Weiterhin wird in Kapitel 2.2 aufgeführt auf welche Weise solche diskriminierenden Handlungen praktiziert werden. Um in Kapitel 2.3 Erklärungsansätze zu finden, die hinter dem Konzept der institutionellen Diskriminierung stehen, wird die Arbeit von Gomolla (ebd.) herangezogen. Daraufhin werden Strategien gegen Diskriminierung im schulischen Alltag beleuchtet. Im Anschluss daran erfolgt im dritten Kapitel eine Darstellung des Schulwesens in Deutschland und der Schweiz. Diese soll zum besseren Verständnis des darauffolgenden Ländervergleiches hinsichtlich institutioneller Diskriminierung verschiedener Migrant\_innengruppen beitragen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob das weniger erfolgreiche Abschneiden von Schüler\_innen mit MHG in Deutschland und der Schweiz auf Diskriminierung innerhalb der Institutionen zurückzuführen ist. Hierfür werden Daten aus den Untersuchungen von Kristen (2006a;b) für das deutsche und Becker, Jäpel und Beck (2011) für das schweizerische Bildungssystem herangezogen und bezüglich der gewonnenen Erkenntnisse miteinander verglichen. Im letzten Teil der Arbeit werden zentrale Punkte der empirischen Befundlage zusammengefasst und teils kritisch hinterfragt. Außerdem erfolgt ein Ausblick über die mögliche Gestaltung der zukünftigen Forschung in diesem Bereich.

## **2 Institutionelle Diskriminierung im deutschen Bildungssystem**

Im weiteren Verlauf soll nun der Fokus auf das deutsche Bildungssystem gerichtet werden, wobei vorerst anhand verschiedener Aspekte der theoretische Hintergrund zur institutionellen Diskriminierung näher beleuchtet wird. Zu Beginn ist eine ge-

naue Differenzierung der verschiedenen Formen von institutioneller Diskriminierung unumgänglich. Daraufhin wird die Praxis bezüglich verschiedenen Benachteiligungen erläutert, um in einem letzten Schritt mögliche Erklärungsansätze zu thematisieren.

## **2.1 Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung**

Um den Begriff der institutionellen Diskriminierung weiter auszudifferenzieren und genauer zu beleuchten, führten Feagin und Feagin (1986) eine Trennung zwischen *direkter* und *indirekter* institutioneller Diskriminierung ein (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 249). Mit *direkter institutioneller Diskriminierung* sind absichtliche Handlungen innerhalb verschiedener Einrichtung und Institutionen gemeint, die sich durch eine gewisse Regelmäßigkeit auszeichnen. Dazu zählen sowohl gesetzlich geregelte Vorschriften als auch weniger vorgeschriebene Regeln, die jedoch im alltäglichen Handeln routiniert angewendet werden (vgl. Gomolla, 2006, S. 88 f.). Beispielsweise ist die Gruppe junger Flüchtlinge in Deutschland von dieser Art der institutionellen Diskriminierung betroffen. Diese Gruppe erhält im Vergleich zu anderen ausländischen Gruppen nicht im selben Umfang rechtlichen Schutz. Außerdem ist der Zugang zu Schule und Ausbildung für junge Flüchtlinge erschwert (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 249). *Indirekte institutionelle Diskriminierung* hingegen meint breiter gefasst die Regeln und Vorschriften, die bewusst oder unbewusst angewendet werden und dazu führen, dass bestimmte Gruppen, wie beispielsweise Schüler\_innen mit MHG, in großem Maße benachteiligt werden (vgl. Gomolla, 2006, S. 90). In diesem Zusammenhang thematisiert die Autorin in ihrer Arbeit, dass eine Benachteiligung in Form von indirekter institutioneller Diskriminierung häufig daraus entsteht, dass unterschiedliche Gruppen gleich behandelt werden. Dies kann wiederum dazu führen, dass für unterschiedliche Gruppen im deutschen Bildungssystem nicht die gleichen Chancen vorliegen. Als Beispiel wird in diesem Zusammenhang auf Unterschiede bei der Überweisung auf eine Sonderschule hingewiesen (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 250). Werden die oben dargelegten Abläufe in Bezug zu verschiedenen Migrant\_innengruppen im deutschen Schulsystem be-

trachtet, so kann die Anwendung verschiedener Regeln demnach, unabhängig davon, ob es sich um gesetzliche oder informelle Regeln handelt, eine Benachteiligung dieser Gruppen mit sich bringen.

## **2.2 Diskutierte Praktiken der institutionellen Diskriminierung**

In diesem Abschnitt soll genauer betrachtet werden, welche Praktiken im deutschen Bildungssystem, speziell in schulischen Institutionen stattfinden, die eine institutionelle Diskriminierung mit sich bringen und deshalb in der Literatur in diesem Zusammenhang häufig diskutiert werden. Fokussiert man das Schulwesen in Deutschland, so wird deutlich, dass eine Gleichbehandlung aller Schüler\_innen angestrebt wird und bestimmte Erwartungen, die an die Schüler\_innen gestellt werden als normal gelten. Diehl und Fick (2016) erwähnen an dieser Stelle allerdings, dass eine solche Gleichbehandlung und die gestellten Normalitätserwartungen in einer Benachteiligung resultieren können. Weiterhin führen die Autoren auf, dass in den meisten Fällen Kinder betroffen sind, die aus bildungsferneren Schichten stammen, was oft mit einem MHG der Kinder einhergeht (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 253). Wie bereits zu Beginn erläutert, zeigten sich bei den PISA-Studien weniger erfolgreiche Leistungen von Schüler\_innen mit MHG im Bereich des Lesens. Diesbezüglich wurde häufig von Seiter der Vertreter\_innen der institutionellen Diskriminierung kritisiert, dass mit solchen sprachlichen Defiziten von Migrantenkindern nicht adäquat umgegangen wird. Hierbei wird thematisiert, dass keine Angebote vorliegen, Bildung in den Herkunftssprachen der Migrant\_innengruppen zu vermitteln (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 251). Weiterhin werden Verständnisprobleme, die während des Unterrichtsgeschehens an die Oberfläche kommen, nicht ausreichend einbezogen, was wiederum in einer Benachteiligung der Kinder resultiert, die nicht in gleichem Maße wie deutsche Kinder verstehen, was sich während des Unterrichtes vollzieht (ebd., S. 251). Man kann also sagen, dass eine mangelnde Berücksichtigung von Verständnisproblemen, die auf Seiten der Schüler\_innen mit MHG auftreten, zu diskriminierenden Handlungsweisen durch die Institution Schule führen. Bezüglich sprachlicher Fähigkeiten erwähnt Flam (2007), dass die gleiche Behandlung von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern eine Art der institutionellen

Diskriminierung darstellt. Als Beispiel führt die Autorin die Gleichbehandlung sowohl bei Benotungen von Schulleistungen als auch bei Übergangsempfehlungen für eine weiterführende Schule auf (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 252).

Betrachtet man sich die Zusammensetzung von Sonderschulen beziehungsweise Förderschulen, so wird schnell klar, dass Schüler\_innen mit MHG deutlich überrepräsentiert sind. (ebd., S. 252). Allerdings fallen auch in diesem Zusammenhang Unterschiede bezüglich verschiedener Migrant\_innengruppen auf. Diehl und Fick (2016) erwähnen, dass beispielweise Kinder mit kroatischer beziehungsweise polnischer Herkunft kleinere Anteile der Zusammensetzung ausmachen, wohingegen Kinder mit serbischer, italienischer und türkischer Herkunft in großem Maße einer Sonderschule zugewiesen werden. Zu den Gründen, die für eine Empfehlung zu einer Sonderschule herangezogen werden, zählen beispielsweise Probleme mit der deutschen Sprache, eine erforderliche intensive Betreuung und Förderung oder ein zu hohes Alter der Schüler\_innen für die jeweilige Klassenstufe (vgl. Gomolla, 2006, S. 92 ff.). Fraglich ist jedoch, wie es zu rechtfertigen ist, Schüler\_innen mit MHG aufgrund von sprachlichen Defiziten oder einem zu hohen Alter für eine bestimmte Klassenstufe auf eine Sonderschule zu verweisen. Es ist demnach nicht möglich, die eben beschriebene Überrepräsentation von Schüler\_innen mit MHG auf Sonderschulen mit einer Lernbehinderung auf Seiten der Betroffenen zu begründen (vgl. Diehl & Fick, 2016, S. 272).

In Bezug zum Lehrkörper und Lehrmaterial an deutschen Schulen thematisieren Diehl und Fick (2016), dass ein Ungleichgewicht der jeweiligen Anteile vorliegt. Betrachtet man den Anteil an Lehrer\_innen mit MHG in der Gegenüberstellung mit Schüler\_innen mit MHG, so fällt auf, dass dieser vergleichsweise gering ist. Die Autoren führen auf, dass „je nach Schulform mehr als 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen einen MHG aufweisen“ (ebd., S. 253). Demgegenüber weisen Lehrer\_innen lediglich in sechs Prozent der Fälle einen MHG auf. Man geht jedoch davon aus, dass Lehrkräfte mit MHG als Vorbilder angesehen werden und einen verbesserten Umgang zu den Eltern der Schüler\_innen pflegen (ebd., S. 253). Dies kann beispielsweise damit begründet werden, dass Lehrer\_innen die selbst einen MHG haben, sich besser in die Lage der betroffenen Kinder und deren Eltern versetzen können.

Untersucht man das Lehrmaterial, welches an deutschen Schulen genutzt wird, so fanden Höhne, Kunz und Radtke (2000), dass Kinder mit MHG im Schulbuchkontext in eine Rolle gezwängt werden, die negative Auswirkungen für die betroffenen Kinder zur Folge hat und auf ungünstige Weise, beispielsweise über einen geringeren Bildungserfolg, den sozialen Status beeinflussen kann (vgl. Diehl & Fick, 2016, S.253). An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt mithilfe empirischer Befunde nicht nachgewiesen werden konnte, ob die oben erwähnten Aspekte im Zusammenhang mit dem Lehrmaterial bedeutsame Effekte auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen mit MHG haben. Zusammenfassend wird angemerkt, dass sich der empirische Nachweis der Praktiken bezüglich institutioneller Diskriminierung schwer gestaltet, da wie bereits angeklungen, eine direkte Messung diskriminierender Handlungen in Schulen problematisch ist. Um Erkenntnisse über negative Auswirkungen einer Benachteiligung auf die Schulleistungen zu gewinnen, müsste die Erhebung der Leistungen der Schüler\_innen unter denselben Bedingungen stattfinden, was in der Praxis jedoch nur schwer umzusetzen ist und in vielen Fällen mit methodischen Problemen einhergeht. Beispiele für die soeben genannten methodischen Probleme sind fehlerhafte oder ungenaue Messinstrumente, mit deren Hilfe die Leistungserhebung durchgeführt wird oder die oft in empirischen Untersuchungen vorliegenden geringen Fallzahlen der jeweiligen Migrant\_innengruppen, die die Generalisierbarkeit von Erkenntnissen einschränken.

### **2.3 Wie kann institutionelle Diskriminierung erklärt und unterbunden werden?**

Um zu erklären wie institutionelle Diskriminierung zustande kommt, wird im Weiteren die Arbeit von Gomolla (2006) herangezogen. Die Autorin erwähnt in ihrer Arbeit drei Ebenen, auf welchen sich Prozesse vollziehen, die zumindest teilweise an der aktuellen Lage beteiligt sind und die die Situation der Schüler\_innen mit MHG beeinflussen. Hierzu zählt allgemein und übergreifend die Ebene des Schulsystems, die Organisation der einzelnen Schulen und die jeweiligen Bildungssysteme mit individuellen Merkmalen.

Auf der obersten Ebene thematisiert Gomolla (2006), dass die Politik die Herausforderung einer adäquaten Anpassung an die zunehmende kulturelle Vielfalt innerhalb der Bildungsinstitutionen nicht erfolgreich bewältigen konnte. Die Autorin argumentiert, dass sich aufgrund dieser Versäumnisse viele Wege herauskristallisieren, diskriminierende Handlungsweisen, unbewusst oder aber sogar absichtlich, im Schulalltag umzusetzen. Die Verfasserin thematisiert das Beispiel Deutsch stets als weitere Sprache zu lehren, um entstehenden Benachteiligungen frühzeitig entgegenzuwirken. Dies sei ihrer Meinung nach sowohl für Grundschulen als auch für die Sekundarstufe unerlässlich.

Weiterhin argumentiert Gomolla (2006), dass schulische Einrichtungen nur unzureichende Maßnahmen ergreifen, um Klassen, die sich durch eine migrationsbedingte Vielfalt auszeichnen, erfolgreich zu unterrichten. Vielmehr konkurrieren einzelne Schulen darum, selektiv Schüler\_innen zu gewinnen, die hohe Bildungserfolge erzielen und gute Leistung vorweisen. Diese Bevorzugung der erfolgreichen Schüler\_innen geht wiederum mit negativen Auswirkungen für die Schüler\_innen einher, die weniger erfolgreich sind und vergleichsweise niedrigere Bildungserfolge erzielen (vgl. Gomolla, 2006, S. 96 f.).

Trotz dessen, dass der Fokus auf institutionellen Prozessen liegt, die Diskriminierung von einzelnen Gruppen mit sich bringen, darf nicht vernachlässigt werden, dass diese Prozesse durch das Handeln von einzelnen Akteuren beeinflusst sind. Gomolla (2006) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die Akteure „häufig ihre „ethnisch-neutralen“ Annahmen und Kriterien (z.B. Anwendung von für alle Kinder gleichermaßen geltenden Kriterien) nicht hinterfragen“ (S. 97). Es wird deutlich, dass beide Formen der Diskriminierung von Bedeutung sind und in dieser Hinsicht ineinander übergehen und zusammenspielen. Demnach ist eine separate Betrachtung der individuellen und institutionellen Diskriminierung in Bezug auf diese Erklärungsebene nicht möglich.

An dieser Stelle erfolgt nun noch eine kurze Darlegung möglicher Strategien gegen institutionelle Diskriminierung von Schüler\_innen mit MHG im Bildungssystem. Hierbei lassen sich grob zwei Ansatzpunkte erkennen. Gomolla (2010) thematisiert diesbezüglich zum einen die Anpassung der Schulen an die Veränderungen der erforderlichen Bildung, die durch die Migration ausländischer Kinder und Jugendlicher



zustande kommen. Zum anderen die erforderliche Fähigkeit Probleme angemessen zu lösen und dementsprechend neue Fähigkeiten, die in dieser Hinsicht hilfreich sind, zu erlernen. Das Angebot von zusätzlichen Bildungsmaßnahmen bei der Sprachförderung ist ein Aspekt der als selbstverständlich angesehen werden sollte. Außerdem sollten Lehrkräfte dahingehend sensibilisiert werden, einen adäquaten Umgang mit Migrantenkinder zu erlernen.

Weiterhin muss laut Gomolla (2010) zukünftig die Aufmerksamkeit auf Qualitätsmanagement in schulischen Einrichtungen gerichtet werden. Hierfür ist eine Entwicklung entsprechender Instrumente zur Qualitätssicherung im schulischen Alltag unumgänglich (vgl. Gomolla, 2010, S. 17 f.). Bezüglich der Rolle, die die Politik in dieser Hinsicht einnimmt, äußert Gomolla (2010): „Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zu schaffen, die die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen.“ (S. 18). Dadurch wird deutlich, dass politische Veränderungen anzustreben sind, die Bildungsungleichheiten im Schulwesen minimieren, im Idealfall sogar verschwinden lassen. Aus den soeben erwähnten Gründen ist die Untersuchung der Forschungslage in diesem Bereich von großer Bedeutung. Mithilfe solcher Untersuchungen wird erst deutlich, inwieweit institutionelle Diskriminierung Bildungsungleichheiten bedingt beziehungsweise verursacht.

### **3 Vergleich der Auswirkungen von institutioneller Diskriminierung auf verschiedene Migrant\_innengruppen im deutschen und schweizerischen Bildungssystem**

Um die oben erläuterten Erkenntnisse mit empirischen Befunden zu stützen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit ein Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz hinsichtlich institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem von verschiedenen Migrant\_innengruppen angestellt. Für ein besseres Verständnis erfolgt im nächsten Schritt jedoch zuerst eine zusammenfassende Darstellung der beiden Bildungssysteme, begrenzt auf das Schulwesen mit dem Beginn der Grundschulzeit bis hin zur Beendigung der Schulzeit.

### 3.1 Eine Gegenüberstellung des deutschen und des schweizerischen Bildungssystems

Zu Beginn soll nun der Fokus auf dem deutschen Bildungssystem liegen, wofür die Arbeit von Klemm (2011) herangezogen wird. In Deutschland beginnt die Schulpflicht mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres. Insgesamt umfasst die Schulpflicht in den meisten deutschen Bundesländern zwölf Jahre,<sup>1</sup> wobei neun, beziehungsweise in manchen Bundesländern zehn Jahre an allgemein bildenden Schulen durchlaufen werden. Die Primarstufe umfasst die Grundschulzeit, welche sich in großen Teilen der Bundesländer auf vier Jahre beschränkt. Am Ende der Grundschule wird entschieden, welche weitere Schullaufbahn für das Kind ausgewählt wird. Diese Entscheidung gestaltet sich in den Bundesländern unterschiedlich. In manchen Bundesländern erhalten die Eltern eine Empfehlung, die allerdings nicht bindend ist. Andere Bundesländer bieten lediglich eine Beratung hinsichtlich der weiteren Schulform an. Einige Bundesländer sprechen den Eltern eine Empfehlung aus, die beinahe bindend ist. Nachdem die Grundschule absolviert ist, folgen die Sekundarstufe I und II. Die Klassenstufen fünf bis zehn bilden dabei die Sekundarstufe I, wohingegen die Sekundarstufe II die Klassenstufen elf bis 12/13 umfasst. In der Mehrzahl der Bundesländer stehen die drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium nebeneinander. Einige Länder hingegen bieten zusätzlich zu den erwähnten Schulformen die Gesamtschule an. Sofern Kinder aufgrund von geistiger oder körperlicher Behinderung nicht am Unterricht der allgemein bildenden Schulen teilhaben können, besteht die Möglichkeit eines Besuches von Förderschulen. Weiterhin existieren sogenannte Abend- oder Tagesschulen, die dem *Zweiten Bildungsweg* zugeordnet werden und einen nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen ermöglichen (vgl. Klemm, 2011, S. 154 f).

Betrachtet man das schweizerische Bildungssystem auf Basis der Arbeit von Nenniger (2012) mit Fokus auf das Schulwesen, so lassen sich einige Parallelen zum deutschen Schulwesen erkennen. Auch bei dieser Untersuchung findet sich die Aufteilung in Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Allerdings unterteilt sich die Primarstufe in Unter- und Mittelstufe und dauert je nach Kanton vier bis

---

<sup>1</sup> In der verwendeten Literatur werden 12 Jahre Schulpflicht genannt.

sechs Jahre. Weiterhin besteht die Möglichkeit zwischen der Primar- und Sekundarstufe eine Orientierungsstufe zu besuchen. Nach dem Besuch der Primarstufe folgt die Absolvierung der Sekundarstufe I, welche zwischen zwei und fünf Jahre dauert. Dies ist abhängig von der Dauer der Primarstufe. Die Schulformen der Sekundarstufe I werden je nach Kanton anders bezeichnet, sodass eine einheitliche Benennung, wie dies im deutschen Schulwesen erfolgt, nicht möglich ist. Die eben beschriebenen Stufen werden auch unter dem Begriff Volksschule zusammengefasst. Besonders in der Primarstufe wird den Eltern die Möglichkeit einer freien Schulwahl für das Kind nicht angeboten. Vielmehr wird dem Kind ein freier Platz an einer staatlichen Schule zugeteilt. Die Sekundarstufe II ist nicht Teil der Volksschule, sondern schließt sich dieser an. Hierbei ist das Gymnasium die typische Schulform im allgemeinbildenden Schulwesen, welche vier Jahre dauert und mit dem Erhalt der Hochschulreife beendet ist (vgl. Nenniger, 2012 S.22 ff).

Nach der separaten Darstellung der beiden Schulsysteme, erfolgt im weiteren Verlauf eine Darstellung der zentralen Unterschiede zwischen dem Bildungssystem in Deutschland und in der Schweiz. Dauert die Grundschulzeit in Deutschland in der Regel vier Jahre, mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg mit sechs Jahren, so umfasst diese in der Schweiz mehrheitlich sechs Jahre. Bei der Empfehlung hinsichtlich dem Besuch einer weiterführenden Schule nach der Primarstufe zeigt sich, dass das Mitspracherecht der Eltern je nach Bundesland variiert, in der Schweiz hingegen wird diese größtenteils von Verantwortlichen der jeweiligen Schule bestimmt, sodass die Vorstellungen der Eltern nicht allzu sehr ins Gewicht der Entscheidung fallen. Was die Lehrkräfte angeht, so sind diese in Deutschland für gewöhnlich Landesbeamte und werden vom jeweiligen Ministerium einer Schule zugeteilt. In der Schweiz zeigt sich in dieser Hinsicht jedoch ein anderes Bild. Dort besitzen die Lehrer\_innen die Freiheit, sich bei den Schulen direkt oder bei den Schulgemeinden zu bewerben. Im Gegensatz zum Beamtenstatus in Deutschland werden die Lehrkräfte in der Schweiz in einem gewöhnlichen öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnis beschäftigt (Nenniger, 2012; Klemm, 2011).

### **3.2 Empirische Befundlage hinsichtlich institutioneller Diskriminierung**

Häufig wird argumentiert, dass institutionelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit MHG der Grund für den durchschnittlich geringeren Bildungserfolg dieser Gruppen ist. Um dieser Annahme nachzugehen, muss die empirische Befundlage in diesem Forschungsbereich genauer betrachtet werden. Allerdings sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass insgesamt betrachtet, wenig Forschung dazu vorhanden ist. Ein möglicher vorstellbarer Grund dafür wäre die Ungewissheit darüber, ob es sich bei den theoretischen Ansätzen hinsichtlich der institutionellen Diskriminierung um eine Theorie handelt, die empirisch untersucht werden kann. Im nächsten Schritt soll anhand von Studien betrachtet werden, inwieweit die benachteiligte Situation von Migrantenkinder im Schulsystem auf institutionelle Diskriminierung zurückzuführen ist. Um vergleichen zu können, ob in dieser Hinsicht Unterschiede vorliegen, die möglicherweise durch das deutsche Bildungssystem zustande kommen, wird zusätzlich die empirische Befundlage aus der Schweiz herangezogen und der Situation im deutschen Bildungssystem gegenübergestellt. Zuerst soll dabei der Fokus auf der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (im Weiteren IGLU) liegen, welche primär die Lesekompetenzen von Grundschulkindern genauer analysiert.

Um einen ersten Blick auf eine internationale Untersuchung zu werfen, wird die IGLU, die Kristen (2006a) in ihrem Bericht ebenfalls thematisiert, betrachtet, welche im Jahr 2001 durchgeführt wurde. Hierbei wurde die Lesekompetenz von Schüler\_innen aus der vierten Klassenstufe erhoben werden. Für Deutschland ergab sich eine Stichprobenanzahl von 7633 Schüler\_innen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass im methodischen Vorgehen der Untersuchung nicht zwischen einzelnen Migrant\_innengruppen unterschieden wurde. Der Fokus hierbei lag auf dem Migrationsstatus der Familie. Es wurde demnach ausschließlich differenziert, ob beide Elternteile der Kinder, nur ein Elternteil oder kein Elternteil in Deutschland geboren wurde. Durch eine Erweiterung dieser Studie (IGLU-E) wurden zusätzlich zur Lesekompetenz der Kinder Leistungen in den Bereichen Rechtschreibung, Aufsatz, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Darüber hinaus lagen Informa-

tion von den Lehrer\_innen über die Schulempfehlung der Kinder für die Sekundarstufe I vor. Nach genauer Analyse der Daten zu vorliegenden Schulempfehlungen zeigt sich unter Kontrolle der Faktoren MHG, Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz, dass Schüler\_innen mit MHG mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Empfehlung für eine Hauptschule erhalten. Demnach sind die Chancen der Kinder mit MHG eine Empfehlung für eine Realschule oder ein Gymnasium zu erhalten deutlich geringer im Gegensatz zu den Kindern ohne MHG. Kristen (2006a) erwähnt in ihrem Bericht, Noten und Schullaufbahneempfehlungen getrennt voneinander zu analysieren und den MHG der Schüler\_innen genauer zu differenzieren (vgl. Kristen, 2006a, S. 85). Dies wurde in ihrer Untersuchung, die im weiteren Verlauf genauer beleuchtet wird, umgesetzt.

Die Untersuchung von Kristen (2006b) prüfte systematisch, ob Migrantenkinder im deutschen Schulwesen benachteiligt werden und sich dadurch die weniger erfolgreichen Schulleistungen erklären lassen. Um dieser Annahme nachzugehen, wurden die Noten von Schüler\_innen der vierten Klasse in den Fächern Mathematik und Deutsch und die Empfehlung von Seiten der Schule über die weitere Schullaufbahn nach der Grundschulzeit betrachtet. Mithilfe von standardisierten Messung der Schulleistungen wurde die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet. Es wurden sowohl die Sprachkenntnisse im Deutschen als auch kognitive Fähigkeiten mit verschiedenen Messinstrumenten erfasst. Zusätzlich zu den Ergebnissen aus den Leistungserhebungen wurden Listen mit den Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik und die Empfehlung für eine weiterführende Schule, die von den Klassenlehrer\_innen der jeweiligen Klassen angefertigt wurden, herangezogen. Weiterhin wurde die Nationalität der Kinder berücksichtigt. Es konnte jedoch nur zwischen deutschen, türkischen und italienischen Schüler\_innen unterschieden werden. Die restlichen Nationalitäten, die vorlagen, wurden aufgrund der geringen Fallzahlen zusammengefasst. Die Studie wurde an insgesamt sechs Grundschulen in Mannheim im Schuljahr 2000/2001 durchgeführt. In diesem Schuljahr lag die Anzahl der Schüler\_innen der vierten Klasse an den sechs Grundschulen bei 448. Bei den Analysen konnte allerdings nur 387 Fälle miteinbezogen werden. An dieser Stelle wird von Kristen (2006b) angemerkt, dass die Fallzahlen der einzelnen Migrant\_innengruppen stark voneinander abweichen. Von der Gesamtstichprobe mit

378 Kindern waren 149 deutsch, 125 türkisch und lediglich 38 italienisch. Die restlichen Kinder bildeten die Kategorie Sonstige.

Eine deskriptive Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass im sprachlichen Teil der Erhebung die größten Unterschiede sichtbar wurden. Hierbei wurden in der Untersuchung von Kristen (2006b) für die einzelnen Migrant\_innengruppen im Vergleich mit deutschen Kindern signifikante Mittelwertunterschiede sichtbar. Die Leistungen von türkischen und italienischen Kinder waren deutlich schlechter als die der deutschen Schüler\_innen. Die Autorin selbst führt jedoch keine möglichen Erklärungen auf. Es wäre denkbar, dass mögliche Mängel des Testinstrumentes ursächlich beteiligt sind. Bei den Ergebnissen aus dem mathematischen Teil zeigten sich lediglich geringe Unterschiede. Verwunderlich ist allerdings die Tatsache, dass türkische und italienische Kinder ebenfalls in den sprachfreien Teilen der Testung signifikant weniger erfolgreiche Werte erreichten als deutsche Kinder.

Weiterhin dürfen häufig diskutierte Gründe, wie beispielsweise der sozioökonomische Status der Familie oder die Sprache innerhalb der Familie, nicht vernachlässigt werden, da diese klassischen Gründe ebenfalls Einfluss nehmen können.

Legt man nun den Fokus auf die Empfehlung für eine weitführende Schule, so wird sichtbar, dass italienischen und türkischen Schüler\_innen im Vergleich mit Deutschen häufiger einen Besuch der Hauptschule nahegelegt wird. Ob die Unterschiede in den Noten der Fächer Mathematik und Deutsch allerdings auf Diskriminierung der Schüler\_innen mit MHG zurückzuführen sind, ist fraglich. Hierfür müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. Dies wurde in der vorliegenden Analyse der Daten mithilfe von linearen Regressionsmodellen gemacht. Mit der Berücksichtigung verschiedener Faktoren, wie der ethnischen Herkunft und den Testergebnissen der einzelnen Leistungsmessungen, werden die Unterschiede zwischen italienischen und türkischen Migrantenkinder und deutschen Kindern in Mathematik insgesamt geringer, sodass die Nationalität der Kinder auf die Noten in Mathematik keinen bedeutenden Effekt hat. Werden allerdings die Noten in Deutsch betrachtet, so wird deutlich, dass trotz Kontrolle der oben genannten Faktoren, italienische und türkische Kinder schlechtere Leistungen zeigen als deutsche Kinder. Aufgrund der geringen Anzahl italienischer Kinder sei angemerkt, diese Ergebnisse mit Vorsicht zu beurteilen. Trotz der Berücksichtigung der einzelnen Faktoren, kann nicht gesagt

werden, dass die schlechteren Leistungen der Migrantenkinder in Deutsch in der erwähnten Untersuchung durch Benachteiligung zustande kommen. Diese Unterschiede könnten teilweise auch aus den Instrumenten zur Leistungsmessung resultieren.

Beim Übergang auf eine weiterführende Schule nach der Grundschule zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Allerdings konnten nur türkische Migrantenkinder gesondert betrachtet werden, da für die Gruppe der italienischen Kinder selten Empfehlungen zur weiteren Schullaufbahn vorlagen. Man kann also sagen, dass die Analyse der Ergebnisse keine Unterschiede in den Empfehlungen zeigen. Sowohl deutsche als auch türkische Schüler\_innen haben näherungsweise dieselben Chancen eine Empfehlung für einen Besuch der Realschule oder des Gymnasiums zu erhalten. Zusammenfassend sei angemerkt, dass in dieser Untersuchung Unterschiede in der Schulempfehlung beziehungsweise in der Benotung in Abhängigkeit der ethnischen Herkunft nicht auf eine Benachteiligung von Migrantenkinder zurückzuführen sind.

Um zu betrachten, ob die oben dargelegten Erkenntnisse von Kristen (2006b) vom vorherrschenden Schulsystem in Deutschland abhängig sind, oder ob sich ähnliche Ergebnisse in einem anderen Schulsystem zeigen, wird die Studie von Becker et al. (2011) herangezogen. Auch in dieser Studie wurde untersucht, ob Unterschiede in den Leistungen von Schüler\_innen mit MHG und denen ohne MHG aus einer Benachteiligung der Migrantenkinder im schweizerischen Schulsystem resultieren. Dabei fokussierte diese Studie ebenfalls den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Allerdings betrachteten die Forscher nicht wie Kristen (2006b) die Noten der Fächer in Deutsch und Mathematik in der Grundschule, sondern zogen hierfür die Noten in der Sekundarstufe I heran. Beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I waren die Schüler\_innen zwölf Jahre alt. Das Alter der Schüler\_innen in der Sekundarstufe I lag bei 15 Jahren. Um der Frage nachzugehen, ob Migrantenkinder schlechtere Benotungen in Deutsch und Mathematik erhalten, wurden die Daten der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 für die Schweiz herangezogen. Insgesamt wurden dabei in etwa 2900 Schüler\_innen aus der deutschsprachigen Schweiz berücksichtigt. Für die Überprüfung einer möglichen Benachteiligung von Schüler\_innen mit MHG beim Bildungsübergang in die Sekundarstufe I, wurde

ein Datensatz einer Evaluation von Primarschulen aus dem Jahr 1998 verwendet. Von dieser Studie lagen Daten von insgesamt 1535 Schüler\_innen der sechsten Klasse aus Zürich vor.

Bei der genauen Betrachtung der Noten in Mathematik zeigt sich auch in dieser Untersuchung, dass bei einer Berücksichtigung einzelner Faktoren, wie beispielsweise das Geburtsland und unter Kontrolle der allgemeinen Fähigkeiten im Fach Mathematik, keine Benachteiligungen von Migrantenkinder ersichtlich wird. Bei den Leistungen in Deutsch zeigen sich ebenfalls Ergebnisse, die denen aus der Untersuchung von Kristen (2006b) für das deutsche Schulsystem gleichen. Schüler\_innen mit MHG weisen im Vergleich mit denen ohne MHG schlechtere Noten auf. Da auch in dieser Untersuchung zwischen einzelnen Migrant\_innengruppen unterschieden wird, wird an dieser Stelle noch beispielhaft ausgeführt, inwieweit sich Unterschiede zeigen: Schüler\_innen mit spanischem, portugiesischem, albanischem und türkischem MHG weisen schlechtere Noten auf als Schüler\_innen, die aus der Schweiz stammen und keinen MHG haben. Wie bereits bei Kristen (2006b) zu sehen war, minimieren sich die Unterschiede bezüglich der Noten in Deutsch nach Kontrolle verschiedener Faktoren der sozialen Herkunft bei allen Migrant\_innengruppen. Eine Ausnahme bilden die Schüler\_innen mit einem albanischen, türkischen oder kosovarischen MHG. Für diese Gruppen bleibt auch nach der Kontrolle einiger Variablen der sozialen Herkunft ein signifikant größeres Risiko einer schlechteren Benotung bestehen. Jedoch gilt auch für die soeben thematisierten Aspekte, dass aufgrund der Ergebnisse nicht notwendigerweise auf Diskriminierung geschlossen werden kann. Wie bereits oben erwähnt, lassen sich signifikante Unterschiede bei den Noten in Mathematik nicht nachweisen.

Fokussiert man die Empfehlung für den Übergang in die Sekundarstufe I, so wird auch bei diesem Aspekt deutlich, dass allein der MHG von Schüler\_innen nur in geringem Maße Ungleichheiten beim Übergang aufklären kann. Von größerer Bedeutung ist in diesem Fall die soziale Herkunft. So zeigte sich, dass Kinder von Eltern mit hoher Bildung bessere Chancen haben, eine Empfehlung für einen höheren Bildungsweg, wie beispielsweise für ein Gymnasium, zu erhalten. Becker et al.



(2011) konnten mit der dargelegten Untersuchung für das schweizerische Bildungssystem ebenfalls nachweisen, dass institutionelle Diskriminierung nicht der Grund für Bildungsungleichheiten darzustellen scheint.

Nach genauer Betrachtung der oben erläuterten empirischen Befunde, lässt sich zusammenfassen, dass für das Konzept der institutionellen Diskriminierung sowohl im deutschen als auch im schweizerischen Bildungssystem wenige empirische Belege vorliegen, die Benachteiligung als Grund für das weniger erfolgreiche Abschneiden von Schüler\_innen mit MHG zeigen. Empirische Forschung spricht eher davon, dass beispielsweise der sozioökonomische Status einer Familie innerhalb der Gesellschaft weitaus mehr Nachteile erklärt als dies bei der Berücksichtigung der ethnischen Herkunft der Fall ist. Es soll allerdings an dieser Stelle nochmals erwähnt werden, dass die Anzahl der empirischen Befunde, die bei der Analyse verschiedene Migrant\_innengruppen differenziert betrachten, äußerst beschränkt ist. Diefenbach (2007) beispielweise findet in diesem Zusammenhang eine auf den Punkt getroffene Aussage: „Die Forschungslage ist insgesamt unbefriedigend, weil völlig unzureichend.“ (S. 155).

#### **4 Zusammenfassung der zentralen Punkte und Ausblick**

Um Erklärungen für das weniger erfolgreiche Abschneiden von Schüler\_innen mit MHG im Bildungssystem zu finden, wird oft versucht institutionelle Diskriminierung heranzuziehen. Auf den ersten Blick scheint dieser Ansatz eine plausible Erklärung für die Bildungsungleichheiten zu sein. Nach einer genaueren Betrachtung der empirischen Befunde hinsichtlich dieser Thematik, wird allerdings deutlich, dass sich in diesen Ergebnissen sowohl in der Notengebung als auch im Übergang auf weiterführende Schulformen keine Benachteiligung einzelner Migrant\_innengruppen widerspiegelt. Das heißt, dass mit dem Konzept der institutionellen Diskriminierung bestehende Unterschiede in den Schulleistungen nicht erklärt werden können, was jedoch nicht bedeutet, dass diese Art der Diskriminierung nicht vorhanden ist.

Wie die Untersuchung der Daten aus der IGLU von Kristen (2006a) darlegen konnte, zeigte sich, dass selbst ohne einer genauen Differenzierung der ethnischen Herkunft der Schüler\_innen keine Benachteiligung dieser Gruppe bei der Benotung

oder der Schullaufbahnpflichtung ersichtlich wurde. Dies konnte für eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen ethnischen Herkunft ebenso Kristen (2006b) für das deutsche und Becker et al. (2011) für das schweizerische Bildungssystem nachweisen. Somit können die Bildungsungleichheiten, die sich im schweizerischen genauso wie im deutschen Schulsystem erkennen lassen, nicht auf Diskriminierung auf Ebene institutioneller Prozesse zurückgeführt werden. Vielmehr wird erneut die Rolle der sozialen Herkunft hervorgehoben, die weitaus mehr dazu beiträgt Bildungserfolge von Schüler\_innen vorauszusagen. Wie bereits oben mehrmals erwähnt, muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Forschungslage in dieser Richtung wenig empirische Befunde liefert. Untersuchungen, die in ihrem methodischen Vorgehen ausschließlich zwischen Schüler\_innen mit MHG und ohne MHG unterscheiden, konnten zumindest dazu beitragen, das Phänomen der geringeren Bildungserfolge von Migrantenkinder grob einzuschätzen. Diese reichen in den meisten Fällen allerdings nicht aus, um detaillierte Erkenntnisse zu gewinnen. Aus diesem Grund ist die differenzierte Betrachtung einzelner Migrant\_innengruppen für eine genaue Untersuchung unumgänglich, da sich die Gruppe der „Migranten“ aus vielen verschiedenen Subgruppen zusammensetzt, die spezifische Merkmale aufweisen. Da vorstellbar ist, dass nur Teile von Migrant\_innengruppen benachteiligt werden, ist diese separate Differenzierung der ethnischen Herkunft notwendig.

Eine differenzierte Betrachtung ist wie bereits oben mehrmals erwähnt für Deutschland nur bei Kristen (2006b) und für die Schweiz bei Becker et al. (2011) der Fall. Eine kritische Haltung gegenüber der Aussagekraft der vorliegenden Befunde ist ratsam, da aufgrund geringer Fallzahlen einzelner Migrant\_innengruppen, wie dies beispielsweise bei Kristen (2006b) bei italienischen Migrantenkinder vorzufinden war, schwer generalisierbare Erkenntnisse formuliert werden können. Weiterhin muss die Repräsentativität der Zusammensetzungen innerhalb der Klassenstufen hinterfragt werden, zumal die Klassen, die an der Studie teilnahmen, begrenzt und unsystematisch ausgewählt wurden (Kristen, 2006a). Aufgrund von fehlenden Daten, zum Beispiel bei Kristen (2006b) hinsichtlich der Bildungsempfehlung für die weitere Schullaufbahn, kann die Repräsentativität beeinflusst werden. Bei weiterer Forschung sollten zusätzlich mehr Informationen zu den Merkmalen der Kinder,

deren Eltern und der Herkunft gesammelt werden. Um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, wäre die Durchführung von Replikationen der vorhandenen Untersuchungen mit anderen Stichproben und abweichendem methodischem Vorgehen unumgänglich. Dadurch wäre eine Annäherung an generalisierbare Erkenntnisse besser möglich.

## 5 Bibliographie

- Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehl, C., & Fick, P. (2016). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 243-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feagin, J. R., & Booher Feagin, C. (1978). *Discrimination American style: Institutional racism and sexism.* Prentice Hall.
- Flam, H. (2007). *Migranten in Deutschland.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh.
- Gomolla, M. (2006). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer, *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 87-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Gomolla, M. (2010). Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In M. P. Neuenschwander, & H.-U. Grunder, *Schulübergang und Selektion : Forschungsbefunde - Praxisbeispiele - Umsetzungsperspektiven* (S. 61-90). Zürich: Rüegger Verlag.
- Höhne, T., Kunz, T., & Radtke, F.-O. (31. August 2000). „Wir“ und „sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. *Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität*, S. 16-25.
- Klemm, K. (2011). Das Bildungssystem Deutschlands: Strukturen und Strukturreformen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz, *Empirische Bildungsforschung* (S. 153 - 164). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kristen, C. (2006a). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*. Berlin: WZB.
- Kristen, C. (März 2006b). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 79-97.
- Nenniger, P. (2012). Das Schulwesen in Deutschland und in der Schweiz - Über einige Unterschiede von scheinbar Gleichem. In A. Hoffmann-Ocon, & A. Schmidtke, *Reformprozesse im Bildungswesen* (S. 17-37). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 33-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.