

A photograph of three diverse students smiling and studying together. A man with glasses and a beard is leaning over a woman in a red and white checkered shirt and a woman in a pink hijab. They are looking at an open book on a table. The background is a plain, light-colored wall.

Religiosität und Bildungserfolg

Analysen mit dem deutschen CILS4EU-Datensatz

Claudia Diehl (Universität Konstanz), **Patrick Fick** (Universität Konstanz),
Matthias Koenig (Georg-August-Universität Göttingen)

GEFÖRDERT DURCH:

Universität
Konstanz



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

STIFTUNG
MERCATOR

Religiosität und Bildungserfolg

Analysen mit dem deutschen CILS4EU-Datensatz

Claudia Diehl (Universität Konstanz)

Patrick Fick (Universität Konstanz)

Matthias Koenig (Georg-August-Universität Göttingen)

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	6
2. Zum Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg	8
2.1 Religion und Bildung – religionssoziologische Argumente	8
2.2 Religion und Integration – migrationssoziologische Argumente	9
2.3 Integration und Bildung – bildungssoziologische Argumente	11
2.4 Religion, Integration und Bildung – Mechanismen	12
2.4.1 Konfessionszugehörigkeit als Auslöser von Diskriminierungsprozessen	12
2.4.2 Individuelle Religiosität als Ressource für Bildungsverhalten	15
2.4.3 Religiöse Partizipation als soziale Ressource	17
2.5 Zwischenfazit und Untersuchungsanlage	20
3. Verwendete Daten und Profil der befragten Schülerinnen und Schüler.....	23
4. Die Religiosität junger Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern	25
4.1 Die Religiosität von Schülerinnen und Schülern.....	25
4.2 Religiosität im Elternhaus	31
5. Religiosität und bildungsrelevante Ressourcen und Verhaltensweisen	32
5.1 Sozialer Hintergrund.....	33
5.1.1 Sozialer Status der Eltern	33
5.1.2 Bildungsabschluss der Eltern	35
5.2 Leistungsmotivation und Bildungsaspiration	36
5.2.1 Buchbesitz im Elternhaus.....	36
5.2.2 Leistungsmotivation	37
5.2.3 Bildungsaspiration.....	39
5.3 Kognitive und sprachliche Kompetenzen	41
5.3.1 Kognitive Kompetenzen.....	41
5.3.2 Ergebnisse im Test der deutschen Sprachkompetenz	43
5.3.3 Sprachverwendung	44
5.4 Soziale Netzwerke	45
5.4.1 Soziale Netzwerke der Schülerinnen und Schüler	46
5.4.2 Soziale Netzwerke der Eltern	48
5.5 Exkurs: Religion und familiärer Zusammenhalt	49
5.6 Zwischenfazit: Religion und bildungsrelevante Ressourcen	52

6.	Religion und Bildungserfolg	54
6.1	Schulleistungen – Schulnoten in Deutsch und Mathematik	54
6.1.1	Konfessionelle Unterschiede	54
6.1.2	Die Bedeutung von Religiosität für die Noten	57
6.2	Platzierung im Bildungssystem – der Besuch des Gymnasiums	67
6.2.1	Konfessionelle Unterschiede	67
6.2.2	Die Bedeutung von Religiosität für den Besuch des Gymnasiums	68
6.3	Übergang im Bildungssystem – Wechsel in die gymnasiale Oberstufe	74
6.3.1	Konfessionelle Unterschiede	75
6.3.2	Die Bedeutung von Religiosität für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe	76
6.4	Zwischenfazit	80
7.	Fazit	82
	Literaturverzeichnis	85
	Tabellenanhang	92
	Abbildunganhang	95

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1: CILS4EU Fallzahlen in Deutschland nach Migrationshintergrund und Herkunftsland	24
Tabelle 4.1: Konfessionen und Migrationsstatus (in Prozent)	25
Tabelle 4.2: Konfessionen und Herkunftsland der Befragten mit Migrationshintergrund (in Prozent)	26
Tabelle 4.3: Generierte Variable persönliche Religiosität	31
Tabelle 4.4: Vergleich der Konfession von Eltern und Kindern (in Prozent)	31
Tabelle 4.5: Konfession des befragten Elternteils nach Konfession des Kindes (in Prozent)	32
Tabelle 4.6: Religiosität der Kinder im Vergleich zu den Eltern (in Prozent)	32
Tabelle 6.1: Deutschnote und Bedeutung von Religion (Ergebnisse linearer Regressionen)	59
Tabelle 6.2: Mathenote und Bedeutung von Religion (Ergebnisse linearer Regressionen)	60
Tabelle 6.3: Deutschnote und Beten (Ergebnisse linearer Regressionen)	62
Tabelle 6.4: Mathenote und Beten (Ergebnisse linearer Regressionen)	63
Tabelle 6.5: Deutschnote und Besuch religiöser Begegnungsstätten (Ergebnisse linearer Regressionen)	65
Tabelle 6.6: Mathenote und Besuch religiöser Begegnungsstätten (Ergebnisse linearer Regressionen)	66
Tabelle 6.7: Besuchte Schulform und Bedeutung von Religion (Ergebnisse logistischer Regressionen, durchschnittliche Marginaleffekte)	69
Tabelle 6.8: Besuchte Schulform und Beten (Ergebnisse logistischer Regressionen, durchschnittliche Marginaleffekte)	70
Tabelle 6.9: Besuchte Schulform und Besuch religiöser Begegnungsstätten (Ergebnisse logistischer Regressionen, durchschnittliche Marginaleffekte)	71

Tabellenanhang

Tabelle A 1: Sozioökonomischer Status im Elternhaus nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)	92
Tabelle A 2: Höchster Bildungsabschluss im Elternhaus nach Konfession und Migrationshintergrund (in Prozent)	92
Tabelle A 3: Kulturelles Kapital (Bücher im Elternhaus) nach Konfession und Migrationshintergrund (in Prozent)	92
Tabelle A 4: Kognitive Fähigkeiten nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)	93
Tabelle A 5: Ergebnisse im Test der deutschen Sprachkompetenz nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)	93
Tabelle A 6: Außer Deutsch weitere Familiensprache nach Konfession (nur Schülerinnen und Schüler mit MHG, in Prozent)	93
Tabelle A 7: Verbrachte Zeit der Schülerinnen und Schüler mit Personen deutscher Herkunft in der Wohngegend nach Konfession (in Prozent)	93
Tabelle A 8: Anteil einheimischer Freunde nach Konfession (in Prozent)	94
Tabelle A 9: Verbrachte Zeit des befragten Elternteils mit Personen deutscher Herkunft in der Wohngegend nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler (in Prozent)	94
Tabelle A 10: Anteil einheimischer Freunde des befragten Elternteils nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler (in Prozent)	94
Tabelle A 11: Familiärer Zusammenhalt nach Konfession und Migrationshintergrund (Mittelwert)	94

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1: Bedeutung von Religion nach Konfession und Migrationshintergrund (in Prozent).....	27
Abbildung 4.2: Häufigkeit Beten nach Konfession und Migrationshintergrund	28
Abbildung 4.3: Häufigkeit Besuch religiöser Begegnungsstätten nach Konfession und Migrationshintergrund	29
Abbildung 5.1: Sozioökonomischer Status im Elternhaus nach Religiosität und Migrationshintergrund (Quantile)	34
Abbildung 5.2: Höchster Bildungsabschluss im Elternhaus nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)	36
Abbildung 5.3: Kulturelles Kapital (Bücher im Elternhaus) nach persönlicher Religiosität (in Prozent)	37
Abbildung 5.4: Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler (Einsatz für die Schule) nach Religiosität und Migrationshintergrund (Mittelwerte)	38
Abbildung 5.5: Leistungsmotivation der Eltern (Ermutige hart zu arbeiten) nach Religiosität der Kinder und Migrationshintergrund (Zustimmung in Prozent).....	39
Abbildung 5.6: Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)	40
Abbildung 5.7: Bildungsaspiration der Eltern nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler und Migrationshintergrund (in Prozent)	41
Abbildung 5.8: Kognitive Fähigkeiten nach Religiosität und Migrationshintergrund (Quantile)	42
Abbildung 5.9: Ergebnisse im Test der deutschen Sprachkompetenz nach Religiosität und Migrationshintergrund (Quantile).....	44
Abbildung 5.10: Sprachverwendung zu Hause nach Religiosität (nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in Prozent).....	45
Abbildung 5.11: Kontakt zu Einheimischen in der Schule nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)	46
Abbildung 5.12: Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)	47
Abbildung 5.13: Anteil einheimischer Freunde nach persönlicher Religiosität (in Prozent)	48
Abbildung 5.14: Kontakt der Eltern zu Einheimischen in der Nachbarschaft nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler und Migrationshintergrund (in Prozent)	49
Abbildung 5.15: Familiärer Zusammenhalt nach Religiosität und Migrationshintergrund (Mittelwerte).....	51
Abbildung 6.1: Note im Fach Deutsch – Konfessionelle Unterschiede unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren	55
Abbildung 6.2: Note im Fach Mathematik – Konfessionelle Unterschiede unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren	56
Abbildung 6.3: Besuch des Gymnasiums – Konfessionelle Unterschiede unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren	68
Abbildung 6.4: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund)	75
Abbildung 6.5: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund)	76
Abbildung 6.6: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)	77
Abbildung 6.7: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)	78
Abbildung 6.8: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)	79
Abbildung 6.9: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe).....	79

Abbildungsanhang

Abbildung A 1: Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler (Bedeutung von Noten) nach Religiosität und Migrationshintergrund (Mittelwerte)	95
Abbildung A 2: Leistungsmotivation der Eltern (Interesse für Schulleistungen) nach Religiosität des Kindes und Migrationshintergrund (Zustimmung in Prozent).	95
Abbildung A 3: Sozioökonomischer Status im Elternhaus nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)	96
Abbildung A 4: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Modell ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund).....	96
Abbildung A 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund).....	97
Abbildung A 6: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Modell ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)	97
Abbildung A 7: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)	98
Abbildung A 8: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)	98
Abbildung A 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe).....	99

1. Einleitung

Die öffentliche Debatte um die Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland hat sich seit einigen Jahren verstärkt der Frage nach der Bedeutung von Religion zugewendet. Nicht ohne Grund hat der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration sein Jahresgutachten 2016 dem Thema religiöser Vielfalt und den damit verbundenen Herausforderungen gewidmet. Im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte steht insbesondere „der“ Islam, dem vielfach eine negative Rolle bei der Integration muslimischer Migrantinnen und Migranten zugeschrieben wird. Ein besonders wichtiger Bereich, in dem der Islam als Barriere für die Integration angesehen wird, ist das Bildungssystem. So wird die Tatsache, dass muslimische Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen vergleichsweise geringen Bildungserfolg aufweisen, oftmals vorschnell auf ihre Religiosität zurückgeführt. Dabei ist bislang völlig ungeklärt, ob solche Rückschlüsse einer empirischen Überprüfung standhalten.

Denn obwohl sich die migrations- und bildungssoziologische Forschung lange mit ethnischen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem befasst hat (vgl. für einen Überblick Diehl et al. 2016), liegen zur Bedeutung religiöser Identitäten, Überzeugungen und Praktiken bisher nur verstreute Ergebnisse in der quantitativ orientierten Forschung vor. Die Annahme, dass Religion den Erfolg bzw. Misserfolg bestimmter Gruppen in den gesellschaftlichen Statussystemen beeinflusst, wird zwar immer wieder vertreten (vgl. Jeynes 2003; Johnson und Morris 2008; Fagan 2010; Regnerus und Elder 2003). Es ist aber durchaus strittig, ob und inwieweit gruppenspezifische Ergebnisse im Bildungssystem tatsächlich auf religiöse Faktoren zurückgeführt werden können. Neuere Untersuchungen auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels können nur geringfügige konfessionsspezifische Gruppenunterschiede in Deutschland feststellen (Schneider und Dohrmann 2015). Zudem sind Jugendliche italienischer Herkunft, die überwiegend katholisch sind, im Bildungssystem ebenfalls deutlich schlechter gestellt als andere Herkunftsgruppen (Kristen und Granato 2007). Gerade was den Einfluss praktizierter Religiosität auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angeht, fehlten bis vor kurzem allerdings aussagekräftige Daten, um dieses Thema genauer zu untersuchen.

Mit dem vorliegenden Bericht soll ein Beitrag zu diesem Forschungsfeld geleistet werden. Das Verhältnis von Religion und Bildungserfolg in Deutschland soll dabei mit Blick auf folgende Fragen untersucht werden: Welchen Einfluss hat eine öffentliche Stigmatisierung des Islam auf die eventuelle Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern muslimischen Hintergrunds an öffentlichen Schulen? Inwiefern unterscheiden sich Angehörige unterschiedlicher Konfessionen und mit unterschiedlich ausgeprägter Religiosität hinsichtlich zentraler Ausgangsbedingungen des Bildungserwerbs, wie z. B. ihrem sozialen Hintergrund, ihren sozialen Kontakten und ihren Sprachkenntnissen? Und wie unterscheiden sie sich in ihrer Bildungsaspiration oder ihrer Leistungsmotivation? Gibt es Hinweise dafür, dass sich eine ausgeprägte Religiosität hinderlich oder umgekehrt förderlich auf die erfolgreiche Bewältigung der verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems auswirkt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird in diesem Bericht der deutsche Datensatz des *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* (CILS4EU) verwendet. Bei diesem Survey handelt es sich um eine Panelstudie von Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse, ihren Eltern und Lehrerinnen und Lehrern, die derzeit die beste Grundlage zur Beantwortung der oben genannten Fragen gestattet (vgl. dazu Ohlendorf et al. 2015). Auf Basis

dieser Daten lassen sich die Ausstattung von Neuntklässlerinnen und klässlern mit zentralen bildungsrelevanten Ressourcen sowie ihre Leistungsmotivation und Bildungsaspiration untersuchen und religionsspezifische (Start-)Bedingungen für den Erwerb von Kompetenzen und Zertifikaten im Bildungssystem identifizieren. Es lässt sich außerdem die Atmosphäre im Elternhaus in den Blick nehmen, die etwa aufgrund familiärer Spannungen, die im Zuge intergenerationaler Akkulturations- oder Säkularisierungsprozesse auftreten, den Bildungsprozess beeinflussen könnte. Und es lassen sich religionsspezifische Unterschiede in den Schulleistungen sowie in der Platzierung im gestuften deutschen Bildungssystem untersuchen.

Der vorliegende Forschungsbericht ist folgendermaßen aufgebaut: Nach dieser Einleitung (1) werden zunächst theoretische Argumente über mögliche Einflüsse von Religion auf den Bildungserfolg vorgestellt (2). Nach kurzer Einführung der Datengrundlage (3) werden sodann Informationen zur Konfessionszugehörigkeit und zur individuellen Religiosität von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern präsentiert (4). Darauf aufbauend werden zentrale bildungsrelevante Ressourcen und Verhaltensweisen auf ihren Zusammenhang mit Religiosität hin untersucht, ergänzt um eine Untersuchung etwaiger religionsspezifischer Disparitäten in der Familienatmosphäre (5). Herausgearbeitet wird schließlich die Bedeutung von Religion und individueller Religiosität für die Schulnoten, den Besuch des Gymnasiums und den Übergang auf die gymnasiale Oberstufe (6). In einem Fazit werden die wesentlichen Ergebnisse der Analysen zusammengefasst (7).

2. Zum Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg

Wie eingangs angemerkt, bestehen hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Forschung zum Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg im Migrationskontext erhebliche Lücken. Dies gilt nicht nur für empirische Befunde, sondern bereits für die Formulierung plausibler theoretischer Argumente, die religions-, migrations- und bildungssoziologische Einsichten miteinander verknüpfen. Die Religionssoziologie hat sich seit Max Weber (1993 [1904/5]) zwar durchaus für den Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg interessiert, den besonderen Dynamiken von Migration und Integration dabei jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Migrationssoziologische Theorieansätze haben neuerdings zwar durchaus auch die religiöse Dimension der Integration von Migrantinnen und Migranten in die Statussysteme des Aufnahmelandes (vgl. z.B. Breton 2012; Connor 2014), allerdings nur selten die religionspezifischen Bedingungen für Bildungserfolg untersucht. In der Bildungssoziologie gibt es neben einer langjährigen Forschungstradition zu ethnischen Bildungsungleichheiten (vgl. Diehl et al. 2016) zwar zumindest für den amerikanischen Kontext auch vereinzelte Studien zu den Auswirkungen von Religion (vgl. für einen Überblick Fagan 2010; Smith 2003; Mayrl und Oeur 2009); aber auch ihnen fehlt eine systematische Diskussion der wirksamen Mechanismen, welche die Effekte von Konfessionszugehörigkeit und Religiosität auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erklären könnten. Um solche Mechanismen gebündelt darzustellen, werden im Folgenden zunächst allgemeine Überlegungen aus Religions- und Migrationssoziologie sondiert und sodann mit bildungssoziologischen Argumenten verbunden.¹

2.1 Religion und Bildung – religionssoziologische Argumente

Ein klassischer und bis heute einflussreicher Bezugspunkt für religionssoziologische Argumente über den Einfluss von Religion auf den Bildungserfolg ist, *erstens*, Max Webers (1993 [1904/5]) Studie über die protestantische Ethik. Weber nutzte konfessionsstatistische Daten über den unterschiedlichen Schulbesuch protestantischer, katholischer und jüdischer Kinder und Jugendlicher um seine These zu entwickeln, wonach die im Protestantismus zu findende Lebenseinstellung der „innerweltlichen Askese“ die Resistenz gegenüber weltlichen Verlockungen und Anfechtungen durch die Einhaltung eines pflichtbewussten, arbeitsamen und tendenziell puritanischen Lebensstils fördert. Vor allem die US-amerikanische Forschungsliteratur, die wiederholt auf positive Zusammenhänge zwischen individueller Religiosität und schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen hingewiesen hat, hat sich diese Argumentationslinie zu eigen gemacht und sie über den ursprünglich protestantischen Zuschnitt hinaus verallgemeinert. Die Argumentation lautet hier zumeist, dass mit einer höheren Religiosität eine stärkere Selbstdisziplin, größere Leistungsmotivationen und höhere Bildungsaspirationen einhergehen (Jeynes 2003; Johnson und Morris 2008; Fagan 2010; Regnerus und Elder 2003).

Eine *zweite* Argumentationslinie ergibt sich aus der Säkularisierungstheorie. Ihr zufolge büßt die Religion im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung an Bedeutung ein (vgl. zusammenfassend Pickel 2011, S. 137f. sowie Koenig und Wolf 2013). Religiöse Symbole und Institutionen, so die

¹ Die folgende Darstellung basiert größtenteils auf der Expertise für die Stiftung Mercator zum Thema „Religion, kulturelle Ressourcen und Bildungserfolg“ (vgl. Ohlendorf et al. 2015).

Behauptung, verlören ihre Relevanz für gesellschaftliche Teilsysteme sowie für die individuelle Lebensführung. Gestützt wird diese Theorie vor allem von quantitativen Befunden zu rückläufiger Kirchenbindung und sinkender individueller Religiosität in West- und auch Osteuropa (vgl. Voas 2008; Pickel 2010). Aus einer streng säkularisierungstheoretischen Perspektive müssten sich die noch von Weber beobachteten Zusammenhänge von Religiosität und Bildungserfolg allmählich auflösen. Denn um an den zentralen gesellschaftlichen Institutionen wie dem Bildungssystem teilnehmen zu können, wären Konfessionszugehörigkeit und Religiosität grundsätzlich unerheblich. Auch für die Integration von Migrantinnen und Migranten in das Bildungssystem dürfte Religion demnach keinen besonderen Stellenwert besitzen. Eine solche säkularisierungstheoretische Argumentationslinie lässt sich auf verschiedenen Analyseebenen entfalten. Auf makro-soziologischer Ebene impliziert Säkularisierung die zunehmende Trennung von Kirche und Staat. Dies hätte zur Folge, dass religiöse Deutungsmuster kaum noch Eingang in staatlich verantwortete Bildungspolitik finden, dass das Bildungswesen zusehends nach säkularen Prinzipien organisiert wird und institutionell verankerte Privilegien für religiöse Mehrheiten mithin an Bedeutung verlieren. Eine Bevorzugung oder Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern, die religiösen Minderheiten angehören, würde somit immer unwahrscheinlicher. Auf meso-soziologischer Ebene verlieren religiöse Organisationen aufgrund schwindender religiöser Bindung der Bevölkerung sowie staatlicher Säkularisierung an Einfluss auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse ihrer Mitglieder. Die Einbindung in eine religiöse Gemeinde würde folglich zu einer privaten Angelegenheit, die weder mit Vor- noch mit Nachteilen für das schulische Fortkommen Einzelner verbunden sein dürfte. Auf mikro-soziologischer Ebene schließlich würden religiöse Überzeugungen und Wertvorstellungen für individuelle Handlungen der am Bildungsprozess beteiligten Personen zusehends irrelevant; Bildungsaspiration, elterliche Erziehungsvorstellungen oder Bewertungspraktiken von Lehrkräften orientierten sich dem zufolge überwiegend an säkularen Grundsätzen und kaum mehr an religiösen bzw. kirchlichen Wertmaßstäben.

Geringfügig modifiziert wird die säkularisierungstheoretische Argumentationslinie durch ein *drittes* Argument, dem zufolge Religion trotz Modernisierung ihre gesellschaftliche Bedeutung behalten könne, sofern sie sich mit marginalisierten kollektiven Identitäten verbinde. Genau dies ist das sogenannte „cultural defence“ Argument, das Steve Bruce (2011) am Beispiel peripherer Nationen wie Irland oder Polen entwickelt hat, in denen sich ein repressiv zurückgedrängter Katholizismus als wichtiger Hort nationaler Unabhängigkeitsbewegungen entwickelte. Religion behält in solchen Kontexten ihren prägenden Einfluss aufgrund ihres Beitrags zur Stabilisierung vorgestellter nationaler oder ethnischer Gemeinschaften. Genau hier treffen sich nun religionssoziologische Argumente mit neueren assimilations- bzw. integrationstheoretischen Ansätzen, denen zufolge die Einbindung in religiöse Gemeinden im Aufnahmeland den Integrationsprozess stärker beeinflussen kann als bislang angenommen. Auf diese Ansätze soll daher im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

2.2 Religion und Integration – migrationssoziologische Argumente

Allgemein wird unter Assimilation ein Prozess verstanden, bei dem die sozialen, strukturellen und kulturellen Unterschiede zwischen Mehrheitsgesellschaften und ethnischen Gruppen zunehmend verschwinden (vgl. Rumbaut 2001; Alba und Nee 2003). Das Verschwinden ethnischer

Unterschiede im Bildungssystem kann dabei als ein Teilprozess der Assimilation von Zuwanderern betrachtet werden, der in Anlehnung an Hartmut Essers Terminologie (1980, 2001) im deutschen Sprachgebrauch meist als Indikator für die strukturelle Assimilation bzw. in aktuelleren Arbeiten (2009) als strukturelle Integration von Migrantinnen und Migranten angesehen wird.

Religiosität wurde in der Migrationssoziologie früh als wichtiger Faktor in ethnischen Gruppenbeziehungen und Integrationsprozessen diskutiert. So findet sich zum Beispiel bei Gordon (1964) die Hypothese, wonach eine kulturelle Integration, also die Übernahme von kulturellen Symbolsystemen, Verhaltensweisen und Wissensbeständen, soziale und berufliche Aufstiegschancen für Migranten eröffne. Diese blieben ihnen ohne eine solche Angleichung verschlossen. Von diesen anzuleichenden kulturellen Symbolsystemen nimmt Gordon die Religion der Zuwanderer jedoch explizit aus; eine Angleichung der eigenen Religiosität sei für die Integration von Zuwanderern in die US-amerikanische Gesellschaft gerade nicht erforderlich. Auch Herberg (1955, S. 22) nimmt für Zuwanderer in den USA an, dass sich diese im Generationenverlauf in allen Belangen, mit Ausnahme der Religion, an die Aufnahmegesellschaft angleichen. Religion könne sogar eine Brücke in den „multiple melting pot“ der amerikanischen Gesellschaft bilden, sofern trennende ethnische Zugehörigkeiten (z. B. als Iren oder Italiener) im Generationenverlauf zugunsten verbindender religiöser Identitäten (z. B. als Katholiken) aufgegeben würden (ebd.).

Die Vertreter der sogenannten „Theory of Segmented Assimilation“ sehen in der Religion und speziell in religiösen Netzwerken im Aufnahmeland eine wesentliche Ressource für den sozioökonomischen Aufstieg der zweiten Migrantengeneration (vgl. für einen Überblick Warner 2007; Zhou 1997; Hirschman 2004). Durch die Einbindung in lokale, ethnische Religionsgemeinden hätten die Jugendlichen Zugriff auf verschiedene bildungsrelevante Ressourcen, die für ihren sozioökonomischen Aufstieg hilfreich seien, aber insbesondere in sozial schwachen Einwandererfamilien häufig nicht zur Verfügung stünden. Daneben übten die religiösen Gemeinden häufig eine soziale Kontrollfunktion aus und sorgten daher für eine Bestärkung der elterlichen Erziehung oder bewahrten die Kinder und Jugendlichen vor einem Abdriften in für den sozialen Aufstieg weniger günstige Milieus und Subkulturen.

Diese „Brückenfunktion“ der Religion, die insgesamt den nordamerikanischen Diskurs über die Integration von Zuwanderern bestimmt, wird auch von Vertretern der „New Assimilation Theory“ betont (Alba et al. 2009; Alba und Nee 2003; Alba 2008; Alba und Nee 1997). Alba et al. (2009) machen indessen darauf aufmerksam, dass jene Brückenfunktion ein Spezifikum der US-amerikanischen Aufnahmegesellschaft darstelle und daher nicht notwendigerweise auf den europäischen Integrationskontext übertragen werden könne, auch wenn manche qualitativen Befunde dies nahelegen mögen (Baumann 2014). Stärker als vorangegangene Theorien betont die neue Assimilationstheorie nämlich die Bedeutung der Religion bei der Etablierung und Aufrechterhaltung symbolischer Grenzziehungen, die über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft entscheiden. Dies gelte in besonderer Weise für westeuropäische Gesellschaften. In ihnen existiere eine besonders stark ausgeprägte, sogenannte „bright boundary“ (Alba 2005), die zwischen einer sich als „christlich-okzidental“ oder auch „säkular“ definierenden Mehrheitsgesellschaft und den als „muslimisch-orientalisch“ oder auch „religiös-fundamentalistisch“ verstandenen Zuwanderern bzw. deren Nachkommen verlaufe (Foner und Alba 2008; Zolberg und Woon 1999). Solche soziale Grenzziehungen können Ausdruck finden in

Praktiken der Stigmatisierung oder Diskriminierung (Wimmer 2008). Die besondere Salienz der religiösen Grenze könnte die Religion der Zuwanderer, insbesondere derer aus islamischen Herkunftsländern, zu einem sozialen Distinktions- und Exklusionskriterium werden lassen, das ihre Integration und soziale Mobilität erschwert.

2.3 Integration und Bildung – bildungssoziologische Argumente

Blickt man auf die bildungssoziologische Literatur, so trifft man auf drei theoretische Ansätze, die zur Erklärung herkunftsspezifischer oder ethnischer Ungleichheiten im Bildungssystem herangezogen werden.

Erstens können *schulische Kontextfaktoren* zur Erklärung gruppenspezifisch unterschiedlicher Bildungserfolge betrachtet werden. Sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Diskriminierung aufgrund der sozialen oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts oder eben der Religion können unter diesen Erklärungstyp gefasst werden (vgl. Gomolla und Radtke 2007; Alexander und Schofield 2006; Diefenbach 2010; Becker, R. 2011). Wenn beispielsweise die Schule oder einzelne Lehrkräfte bestimmte Kompetenzen oder Wissensbestände voraussetzen, die Kinder aus Elternhäusern mit geringerer Bildung nicht oder weniger erfüllen (können), so wird dies gruppenspezifische Bildungsungleichheiten zur Folge haben (vgl. Kramer und Helsper 2010; Bourdieu 1983), von denen Migrantinnen und Migranten besonders betroffen sein könnten.

Unabhängig von solchen Kontextfaktoren wird in der Bildungssoziologie zweitens dem *familiären Hintergrund und der individuellen Ressourcenausstattung* eine entscheidende Rolle für den Erfolg im Bildungssystem zugewiesen (vgl. Becker, R. 2011; Diefenbach 2010; Steinbach und Nauck 2004; Nauck et al. 1998; Alba et al. 1994; Maaz et al. 2011). Ein geringer Bildungserfolg ist dem zufolge primär auf die Unterausstattung der Eltern mit relevanten Ressourcen wie Human- oder finanziellem Kapital sowie sprachlichen oder anderen Kompetenzen zurückzuführen. Dieser Erklärungstyp lenkt den Blick auf gruppenspezifische Verteilungen bildungsrelevanter Ressourcen. Kinder aus „ressourcenärmeren“ Elternhäusern weisen oft schon zum Zeitpunkt der Einschulung geringere Kompetenzen als solche aus „ressourcenreichen“ Elternhäusern auf, da Lernprozesse zu diesem frühen Zeitpunkt vor allem in der Familie stattfinden. Im Falle der sogenannten Gastarbeiterzuwanderung beispielsweise kamen durchschnittlich gering gebildete Migrantinnen und Migranten nach Deutschland, deren Kinder folglich ungünstigere Startvoraussetzungen im Bildungssystem hatten. Kurz gesagt, wirkt sich also die soziale Herkunft direkt auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler aus. Diese „primären Effekte“ (Boudon 1974) sind insofern stets in Rechnung zu stellen, bevor komplexere Erklärungen für gruppenspezifische Bildungsverläufe wie Effekte gruppenspezifischer Einstellungen zu Bildung oder ethnischer Diskriminierung untersucht werden (vgl. Dollmann 2010; Kristen und Dollmann 2009; Diehl und Fick 2016).

Ein dritter Erklärungstyp nimmt demgegenüber gruppenspezifische *Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen* in den Blick, die zu ungleichen Bildungsabschlüssen führen (vgl. Boudon 1974; Ditton et al. 2005; Kristen 1999; Kristen und Dollmann 2009; Breen et al. 2012). Ein klassisches Beispiel für diesen Mechanismus, Boudons „sekundäre Effekte“, ist die ehemals stärkere Investition von Landwirten in die Bildung ihrer Töchter. Im Gegensatz zu den männlichen Nachkommen übernahmen diese traditionellerweise nicht den Hof, so dass der Erwerb eines Bildungsabschlusses ihre Unabhängigkeit vom Elternhaus sicherstellen konnte (vgl. Müller und

Haun 1994). Gruppenspezifische Bildungsaspirationen sind auch für Migranten bekannt, die häufiger als Einheimische höhere Bildungsabschlüsse anstreben bzw. sich diese für ihre Kinder wünschen. Dies wird u. a. darauf zurückgeführt, dass es sich bei Migrantinnen und Migranten um eine positiv selektierte Gruppe handelt. Sie sind meistens ausgewandert, um „etwas zu erreichen“ und legen deshalb großen Wert auf einen (Bildungs-)Aufstieg ihrer Kinder (vgl. für eine Übersicht Becker, B. 2010).

Die drei hier skizzierten Erklärungstypen werden in der Bildungssoziologie üblicherweise herangezogen, um gruppenspezifische Unterschiede im Bildungserfolg aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, des Migrationshintergrunds oder der ethnischen Zugehörigkeit zu erklären. Sie können aber auch Ausgangspunkt für die Analyse religionspezifischer oder religiöser Unterschiede des Bildungserfolgs sein. Die Aufgabe der Theoriebildung besteht also darin, diejenigen Mechanismen zu spezifizieren, mittels derer Religion – sei es als Aspekt von schulischen Kontextfaktoren, von Bildungsentscheidungen und -aspirationen oder individueller Ressourcenausstattung – gruppenspezifische Unterschiede im Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten erklärt.

2.4 Religion, Integration und Bildung – Mechanismen

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten religions- und migrationssoziologischen Einsichten lassen sich die drei skizzierten bildungssoziologischen Erklärungstypen gruppenspezifischer Unterschiede mit Blick auf religionsspezifische Mechanismen näher präzisieren. Bei genauerer Betrachtung setzen sie an verschiedenen, in der Religionssoziologie üblicherweise analytisch getrennten, Dimensionen von Religion an (Glock 1962). Es handelt sich dabei erstens um die *Konfession* bzw. allgemeine *Religionszugehörigkeit*², zweitens um die *individuelle Religiosität* als Ausmaß oder Stärke der Glaubensüberzeugung und drittens um die Sozialformen *religiöser Praktiken*. Die religionsspezifischen Mechanismen erklären also, wie Konfessionszugehörigkeit im Kontext von Schule Diskriminierungsprozesse auslösen kann, wie ferner individuelle Religiosität Einfluss auf Lernprozesse oder Bildungsentscheidungen nimmt und wie schließlich religiöse Praktiken die individuelle Ausstattung mit bildungsrelevanten, insbesondere sozialen Ressourcen prägen. Alle diese drei Mechanismen können potentiell religiöse Bildungsungleichheiten erzeugen.

2.4.1 Konfessionszugehörigkeit als Auslöser von Diskriminierungsprozessen

Mit der „New Assimilation Theory“ (Alba et al. 2009; Alba und Nee 2003; Alba 2008; Alba und Nee 1997) ist oben darauf hingewiesen worden, dass selbst die (sichtbare) Konfessionszugehörigkeit von Migrantinnen und Migranten unabhängig von deren tatsächlichen religiösen Überzeugungen und Praktiken oftmals mit Prozessen der Inklusion oder Exklusion einhergeht. Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, inwieweit auch im Bildungssystem Konfessionszugehörigkeit zu Diskriminierung, Ungleichbehandlung oder mindestens unterschiedlichen Chancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund führen kann. Zwei unterschiedliche Erklärungsansätze lassen sich diesbezüglich unterscheiden. Ein *erster* Erklärungsansatz (a) betont die Existenz ungleicher Bildungschancen für bestimmte religiöse Gruppen aufgrund der institutionellen Verfasstheit des deutschen Bildungssystems oder anderer

² Im Verlauf des Berichts wird der Begriff „Konfession“ verwendet, um die Zugehörigkeit zu einer christlichen, muslimischen oder anderen Religionsgemeinschaft zu bezeichnen.

Kontextfaktoren, die Restriktionen und Opportunitäten für spezifische religiöse Gruppen darstellen, wie beispielsweise konfessionelle Schulen oder Schulen mit einer religiös geprägten pädagogischen Ausrichtung. Ein *zweiter* Erklärungsansatz (b) fokussiert auf die intendierte und nicht-intendierte Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeiten seitens der Lehrkräfte, den wichtigsten „Gatekeepern“ im Bildungssystem; dieser Ansatz umfasst auch die Antizipation solcher Ungleichbehandlung seitens der Schülerinnen und Schüler.

(a) Institutionelle Diskriminierung

Der erste hier zu diskutierende Erklärungsansatz führt Bildungsungleichheiten auf das organisatorische Handeln, die historisch gewachsene, kulturelle Prägung der Institution Schule sowie damit verbundene Formen institutioneller Diskriminierung zurück (Gomolla und Radtke 2007). Er wirft die Frage auf, ob das deutsche Schulsystem unterschiedliche Lernbedingungen für Angehörige einzelner Religionsgemeinschaften schafft und damit institutionelle Diskriminierung generiert. Eine institutionelle Diskriminierung aufgrund der Konfessionszugehörigkeit läge dann vor, wenn einzelne Regelungen und Prozeduren des Bildungssystems Schülerinnen und Schüler einer Konfessionszugehörigkeit systematisch bevorzugen oder benachteiligen würden. Eine solche Ungleichbehandlung stünde natürlich in starkem Gegensatz zu den in den Schulgesetzen der Bundesländer oder im allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz des Bundes festgelegten Rechtsnormen zur Chancengleichheit und Gleichbehandlung. Eine direkte, legislativ intendierte Ungleichbehandlung der Anhänger unterschiedlicher Religionen im deutschen Schulsystem in Deutschland ist daher auf den ersten Blick unwahrscheinlich.

Nichtsdestotrotz weist das deutsche Bildungssystem einige historisch gewachsene Spezifika auf, die bislang primär den christlichen Kirchen zu Gute gekommen sind, wie zum Beispiel die Möglichkeit der Organisation eines bekenntnisgebundenen Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach oder die Befreiung der Schülerinnen und Schüler vom Unterricht an christlichen Feiertagen. Hinzu kommt die Existenz von Kindergärten oder Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die aber vom Staat im Rahmen der flächendeckenden Grundversorgung gefördert werden, oder von Bekenntnisschulen, in denen nach den Grundsätzen der jeweiligen Konfession unterrichtet wird, obwohl sie sich in staatlicher Trägerschaft befinden.

Neben solchen institutionellen Spezifika weist Gomolla (2010) darauf hin, dass sich Lehrkräfte weitgehend an deutschsprachigen, kulturell-christlich sozialisierten Kindern der Mittelschicht orientieren. Dies führe zu einer Gleichbehandlung eigentlich ungleicher Schülerinnen und Schüler, aus der eine Benachteiligung resultieren könne. So ist denkbar, dass religiös-kulturelle Abweichungen vom Habitus der „Normalschüler“ herangezogen werden, um eine Ungleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Entscheidungspunkten im Bildungssystem zu legitimieren. Gomolla (2008) berichtet hierzu auf Grundlage eigener qualitativer Untersuchungen, dass negative kulturalistische Zuschreibungen wie das „südländische Temperament“ türkischer Kinder oder antizipierte negative Auswirkungen der religiösen Orientierung wie z. B. ein „Rückzug in die Herkunftsgruppe“, „der Koranschulbesuch“ oder der „islamische Fundamentalismus“ oft zentrale Argumente darstellen, um Kinder bei der Einschulung zunächst zurückzustellen, für Fördermaßnahmen vorzuschlagen oder eine Empfehlung für eine niedrigere Schulform abzugeben. Ähnlich beschreibt Karakaşoğlu-Aydın (2009, S. 295), dass in Deutschland medial verbreitete islamisch-orthodoxe Minderheitenpositionen aufgrund fehlender

Kenntnisse über den Islam von Lehrkräften pauschal auf alle muslimischen Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern übertragen würden. Der Islam wird dadurch mit Attributen wie „integrationsfeindlich“, „bildungsfern“ oder einer „traditionellen“ Wertorientierung in Verbindung gebracht, ohne dass dies den einzelnen Schülerinnen und Schülern unbedingt gerecht wird (vgl. Karakaşoğlu-Aydın und Luchtenberg 2004). Selektionsprozesse an den institutionell vorgegebenen Schnittstellen des Bildungssystems erfolgten in der Konsequenz nicht allein aufgrund von meritokratischen Gesichtspunkten, sondern wären kulturell codiert und könnten damit ethnische oder religiöse Bildungsungleichheiten generieren.

All dies könnte theoretisch eine Form institutioneller Diskriminierung darstellen, in diesem Fall aufgrund der impliziten Privilegierung christlicher Schülerinnen und Schüler. Es ist allerdings empirisch ungeklärt, ob und wie sie sich tatsächlich auf die Leistungen von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religionsgemeinschaften auswirkt. Hinzu kommt, dass es in den letzten Jahren verstärkte politische Bemühungen gegeben hat, der religiösen Vielfalt Deutschlands durch eine interkulturelle und interreligiöse Öffnung der Schulen und des Unterrichts Rechnung zu tragen. Die Initiativen verschiedener Bundesländer zur Einrichtung eines bekenntnisgebundenen islamischen Religionsunterrichts sind dafür das prominenteste Beispiel (vgl. Deutsche Islam-Konferenz 2011). Zu den konfessionellen Schulen der christlichen Kirchen gesellen sich zudem mittlerweile auch private Schulen islamischer Prägung, die ähnlich wie die von Moschee- und islamischen Kulturvereinen organisierte Bildungsarbeit aktiv in die Ausgestaltung des deutschen Schulsystems einwirken (vgl. Boos-Nünning 2011).

(b) Individuelle Diskriminierung

Der zweite Erklärungsansatz führt Bildungsungleichheiten demgegenüber auf individuelle Mechanismen der Diskriminierung zurück. Die Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einer öffentlich stigmatisierten ethno-religiösen Gruppe, so das Argument, kann bei Lehrkräften oder auch bei Mitschülerinnen und -schülern negative Assoziationen hervorrufen und somit Auslöser für Prozesse der Ausgrenzung sein. Diese Signalwirkung ist dabei umso ausgeprägter, je stärker die religiöse Zugehörigkeit für andere sichtbar ist, zum Beispiel durch das Tragen religiöser Symbole (z. B. Kopftuch, Kippa) oder die Einhaltung religiöser Vorschriften (z. B. regelmäßiges Beten).

Einerseits kann eine derartige Diskriminierung präferenzbasiert sein (Becker, G. 1957 [1971]). Lehrkräfte würden demnach selbst Vorurteile gegenüber einzelnen Religionsgemeinschaften hegen oder gegenüber bestimmten Religionen besonders wohlwollend eingestellt sein – und sie würden diese Einstellungen in die Vergabe von Noten oder in Schullaufbahnempfehlungen einfließen lassen. Andererseits kann sich eine solche Ungleichbehandlung auch als Effekt statistischer Diskriminierung einstellen. Von statistischer Diskriminierung spricht man dann, wenn fehlende oder unsichere Informationen über die Leistungsfähigkeit eines einzelnen Individuums durch Informationen über die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der betreffenden Herkunftsgruppe ersetzt werden (vgl. Arrow 1973; Adida et al. 2016). Wenn eine askriptiv definierte ethnisch-religiöse Gruppe, wie etwa die muslimischen Schülerinnen und Schüler, im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen aufweist und Lehrkräfte diese Information in ihren Umgang mit einzelnen Individuen einfließen lassen, so kann dies statistische Diskriminierung nach sich ziehen (vgl. in diesem Zusammenhang Lorenz et al. 2016). Präferenzbasierte und statistische Diskriminierung können sich gegenseitig verstärken, vor allem,

wenn Angehörige einer ethno-religiösen Gruppe, wie die Muslimas und Muslime, öffentlich stigmatisiert werden. Im Ergebnis hätten Lehrkräfte unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit einzelner Mitglieder der betreffenden Gruppe (Jussim und Harber 2005), was wiederum den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler beeinflussen und damit ethnisch-religiöse Bildungsungleichheiten verfestigen kann (für erste Befunde aus Deutschland vgl. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017, S. 24ff.).

Solche Bildungsungleichheiten müssen aber nicht zwangsläufig an tatsächliche diskriminierende Praktiken gebunden sein. Vielmehr werden unter dem Begriff des „Stereotype-Threat“ Effekte beschrieben, wonach schon die subjektive Wahrnehmung von diskriminierendem Verhalten oder die Angst davor, negative Stereotypisierungen und Vorurteile zu bestätigen, zu schlechteren Leistungen in Kompetenzmessungen führen können (Steele und Aronson 1995; Steele 1997; Alexander und Schofield 2006; Froehlich et al. 2016). Vor allem mediale Stigmatisierungen einzelner religiöser Gruppen können das Auftreten solcher Stereotype-Threat-Effekte begünstigen. Eine ständige Konfrontation mit Vorurteilen und Stereotypisierungen kann dann mit einem geringeren Selbstwertgefühl, niedrigeren Bildungsaspirationen, einer geringeren Identifikation mit dem Schulsystem und einem Rückzug in die eigene ethnische Gruppe einhergehen (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014, S. 11).

2.4.2 Individuelle Religiosität als Ressource für Bildungsverhalten

In mehreren bildungssoziologischen Studien finden sich Hinweise darauf, dass der differentielle Bildungserfolg zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund teilweise auf variierendes Bildungsverhalten zurückzuführen ist. Unterschiedliche Bildungsaspirationen beispielsweise werden zumeist auf migrationsspezifische Faktoren zurückgeführt, wie zum Beispiel ein ausgeprägtes Streben nach einer Verbesserung der sozioökonomischen Lage (Kristen und Dollmann 2009; Becker, B. 2010). Es ist aber durchaus denkbar, dass auch die individuelle Religiosität von Eltern und Kindern sowohl die Bildungsaspirationen als auch Bildungsentscheidungen und Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien beeinflussen. Denn die damit verbundenen Glaubensvorstellungen, Welt- und Menschenbilder beinhalten oftmals normative Auffassungen darüber, was eine gute Erziehung bedeutet, welcher Stellenwert der Bildung im Leben eines Menschen zukommt und vor allem was überhaupt als gutes und erstrebenswertes Leben gilt. Je religiöser Personen sind, desto eher sollten sie diese Überzeugungen verinnerlicht haben und befolgen und umso stärker müssten letztere sich auch auf das Bildungsverhalten dieser Personen auswirken. Zwei Mechanismen, über die eine ausgeprägte Religiosität das Bildungsverhalten beeinflussen könnte, werden im Folgenden etwas genauer dargestellt.

(a) Religiöse Normen und Bildung

Wie weiter oben erläutert, wurde in der Religionssoziologie vielfach darauf hingewiesen, dass individuelle Religiosität mit stärkerer Selbstdisziplin, größeren Leistungsmotivationen und höheren Bildungsaspirationen einhergeht. Diese Effekte sind dabei durchaus nicht nur im Protestantismus zu erwarten (Jeynes 2003, S. 46). So weist z. B. Behr (2008) unter Bezugnahme auf den hohen Stellenwert von Bildung im Islam auf die höhere Leistungsmotivation muslimischer Schülerinnen und Schüler hin. Auch Karakaşoğlu-Aydın (2007, S. 84f.) argumentiert, dass der Islam Bildung

und Erziehung als zentrale Anliegen auffasst und das Erlangen von umfassendem Weltwissen als besondere Pflicht der Gläubigen ansieht. Smith (2003, S. 20f.) betont sogar, dass die meisten Religionen moralische Gebote postulieren, wie z. B. die Zügelung egoistischer Triebe oder einen disziplinierteren Umgang mit dem eigenen Körper (z. B. „der Leib als Tempel des Heiligen Geistes“ im Christentum, oder „der Körper als Leihgabe Gottes“ im Islam), deren Verinnerlichung den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen könne. Zusätzlich könne die eigene Religion auch Bewältigungsstrategien anbieten, die dabei helfen, Misserfolge oder Rückschläge besser zu kompensieren und insgesamt eine größere Resilienz zu entwickeln. Auch dies kann sich positiv auf die schulischen Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken (Smith 2003, S. 23). Karakaşoğlu-Aydın und Öztürk (2007) verweisen allerdings auch darauf, dass sich auf der Basis islamischer Schriften zwar bestimmte religiöse Erziehungsideale ableiten ließen, wie z. B. die Förderung der Mündigkeit, Verantwortung, Entschlossenheit und umfassende Bildung eines Individuums, aber diese nicht zwangsläufig mit den tatsächlichen Erziehungspraktiken in muslimischen Familien übereinstimmen.

Darüber hinaus ist umgekehrt auch denkbar, dass die individuelle Religiosität im Konflikt mit den meist an säkularen Prinzipien orientierten Bildungs- und Erziehungszielen moderner Schulsysteme steht. Dies wurde bislang vor allem für die Gruppe der Hochreligiösen oder Fundamentalisten in den USA gezeigt (für Ergebnisse zu evangelikalen Protestanten in den USA vgl. Darnell und Sherkat 1997; Massengill 2008). Im stärker säkular geprägten europäischen und deutschen Kontext könnten derartige Effekte sogar noch deutlicher sein.

(b) Religiöse Identitäten und Familienzusammenhalt

Ein weiteres theoretisches Argument betrifft das Verhältnis von Eltern und Kindern zueinander und lässt sich aus der oben kurz skizzierten „Theory of Segmented Assimilation“ ableiten (Portes und Rumbaut 2001; Warner 2007). Man geht hier weniger auf die Bedeutung der Religiosität als normativem Hintergrund von elterlichen Erziehungsvorstellungen oder Bildungsaspirationen ein, sondern betont vielmehr das Zusammenspiel der religiösen Akkulturation von Eltern und Kindern. Einerseits ist der Fall denkbar, dass sich religiöse Identitäten und Praktiken im Generationenverlauf an den jeweiligen Mainstream der Aufnahmegesellschaft angleichen. Wenn sich die zweite Generation aber in religiöser Hinsicht an die – in Europa zumeist säkulare – Aufnahmegesellschaft anpasst, während die Eltern eher an den Traditionen ihres Herkunftslandes festhalten, so kann dies innerfamiliäre Konflikte nach sich ziehen oder zumindest die emotionale Bindung zwischen Eltern und Kindern beeinträchtigen. Die damit einhergehende geringere Kontrolle der Eltern wiederum kann die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals von den Eltern an die Kinder erschweren (Warner 2007, S. 107). Andererseits ist auch der Fall denkbar, dass die Kinder die religiösen Traditionen ihrer Eltern bewahren. In diesem Fall kann das familiäre Umfeld ein effektives Motivations- und Unterstützungsnetz für die Kinder bieten, das sich förderlich auf das schulische Fortkommen auswirkt. Eine Bewahrung der religiösen Traditionen des Herkunftslandes könnte insoweit eine wertvolle Ressource für den Bildungserfolg von Migrantenkindern darstellen (vgl. auch Abschnitt 2.4.3).

Es liegt auf der Hand, dass diese beiden Mechanismen „dissonanter“ oder „konsonanter“ religiöser Akkulturation in hohem Maße von Kontextfaktoren abhängig sind. Die Migrationsgeschichte einzelner Herkunftsgruppen wird dabei ebenso eine Rolle spielen wie allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die Situation in einzelnen Schulen. Gerade

im europäischen bzw. deutschen Kontext ist damit zu rechnen, dass die Mechanismen religiöser Akkulturation mit Faktoren verknüpft sind, auf die im Folgenden noch eingegangen wird. Um sie empirisch zu überprüfen, sind Daten über Eltern-Kinder-Dyaden erforderlich, die sowohl die religiösen Akkulturationsprozesse als auch die innerfamiliären Beziehungen erfassen.

2.4.3 Religiöse Partizipation als soziale Ressource

Dass ethnische oder religiöse Gemeinschaften die soziale und strukturelle Integration von Zuwanderern maßgeblich beeinflussen können, ist eine verbreitete Behauptung (vgl. Ceylan 2007). In den verschiedenen Integrationstheorien wird auf vielfältige Funktionen ethno-religiöser Gemeinden hingewiesen, wie zum Beispiel finanzielle Hilfestellung, das Angebot von Dienstleistungen oder die Schaffung eines dichten sozialen Netzwerks, welches Schutz vor Diskriminierung bieten kann oder als soziale Kontrollinstanz fungiert. Auch aus einer bildungssoziologischen Perspektive wird argumentiert, dass die Bildungsintegration der Kinder nicht nur durch ihr Elternhaus, sondern auch durch die Einbindung in außerfamiliäre Freundschafts- und Beziehungsnetzwerke und die dort bereitgestellten sozialen Ressourcen geprägt ist.

Die Partizipation in Religionsgemeinschaften kann sich vermittelt über drei verschiedene Mechanismen auf den Bildungserwerb von Migranten auswirken. Erstens können religiöse Gemeinschaften beim Erwerb bildungsrelevanter Ressourcen und Fähigkeiten helfen; zweitens können religiöse Netzwerke eine soziale Kontrollfunktion ausüben oder als Quelle für Sozialkapital fungieren und insofern den Bildungserfolg befördern; drittens kann die Einbindung in ethno-religiöse Gruppen aber auch Zeit und Energie binden oder möglicherweise sogar einen Rückzug in ethnische Netzwerke fördern und sich – etwa wegen fehlender und möglicherweise bildungsrelevanter Kontakte zu Mehrheitsangehörigen - negativ auf den Bildungserfolg auswirken.

(a) Religiöse Gemeinschaften als Lernorte außerhalb von Schule und Familie

Dass religiöse Migrantennetzwerke wichtige kompensatorische Funktionen erfüllen können, ist vor allem in der US-amerikanischen Literatur vielfach betont worden (vgl. Foner und Alba 2008, S. 364; Hirschman 2004, S. 1229; Zhou 1997, S. 991). So argumentieren z. B. Bankston und Zhou (1998, S. 93), dass es vielen Migrantenfamilien häufig an aufnahmelandsspezifischen Ressourcen mangle, um ihre Kinder im Bildungssystem in demselben Ausmaße zu unterstützen, wie dies einheimischen Familien möglich sei. Die Familie selbst könne bei Stress oder Diskriminierung zwar eine Stütze darstellen, den Erfolg der Kinder im Bildungssystem aber nur begrenzt befördern. Religionsgemeinschaften könnten hier kompensatorisch wirken, weil sie Lernorte außerhalb von Schule und Familie darstellten, an denen Kinder und Jugendliche wertvolle Fähigkeiten und Wissensbestände erwerben könnten.

Tatsächlich gibt es für die USA etliche empirische Befunde, wonach sich die Einbindung in eine religiöse Gemeinde positiv auf die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren „soft skills“ und kulturelle Kapitalien auswirke (Smith 2003; Barrett 2010). So kann die Beteiligung in einem Gemeindechor die eigene Musikalität befördern, und Predigten sowie Lektüregruppen können das allgemeine Wissen über Religionen, ihre Entstehungsgeschichte und ethischen Prinzipien erhöhen (ebd.). Die regelmäßige Teilnahme an gemeindlichen Aktivitäten scheint zudem die Intensität religiöser Glaubensüberzeugungen zu verstärken und insofern zu der oben bereits erwähnten Ausbildung von Selbstdisziplin,

Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit beitragen, die sich ihrerseits positiv auf den Bildungsverlauf auswirken (vgl. Regnerus und Elder 2003, S. 646).

Hinzu kommen offiziell von den Gemeinden organisierte Bildungs- und Beratungsangebote. So argumentiert Hirschman (2004, S. 1228f.), dass Religionsgemeinschaften aufgrund der Bereitstellung „nichttheologischer“ Ressourcen und Dienste den sozioökonomischen Aufstieg von Migranten und ihren Kindern unterstützten, etwa indem sie Angebote wie Sprach- oder Nachhilfekurse sowie Hausaufgabenhilfe organisierten. Darüber hinaus böten Religionsgemeinschaften für die Eltern Beratungsmöglichkeiten bei Erziehungsproblemen oder stellen ihnen Wissen und Informationen über das Bildungssystem bereit, sodass sie ihre Kinder im Bildungssystem besser unterstützen können (ebd.).

Ob und inwieweit sich die religiöse Partizipation von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund auch im europäischen und deutschen Kontext förderlich auf den Bildungserwerb oder die Ausstattung mit kulturellen Ressourcen auswirkt, hängt insofern davon ab, ob derartige Ressourcen überhaupt in den entsprechenden Gemeinden zur Verfügung stehen (zu den Funktionen religiöser Migrantengemeinden vgl. auch Nagel 2015).

(b) Religiöse Netzwerke, Sozialkapital und soziale Kontrolle

Ein vor allem von Vertretern der Theorie segmentierter Assimilation formuliertes Argument lautet, dass eine Einbindung in ethnische oder religiöse Netzwerke für jugendliche Migranten eine wichtige soziale Kontrollinstanz außerhalb der eigenen Familie darstellt. Sofern jene Netzwerke aufgrund der in ihnen geteilten Normen negatives Verhalten wie Drogenkonsum oder Alkoholmissbrauch sanktionierten und Erwartungen an schulische Leistungen, Noten und Abschlüsse kommunizierten, beförderten sie den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Zhou 1997, S. 991f.; Bankston und Zhou 1998, S. 105f.; Portes und Rumbaut 1996, S. 317). Der Wunsch, den Erwartungen der religiösen Gemeinschaft gerecht zu werden, sollte zudem zu höheren Bildungsaspirationen führen – und zwar bei Eltern wie Kindern gleichermaßen (Foner und Alba 2008, S. 364).

Allerdings kann dieser Zusammenhang, wie die bisherige Forschung gezeigt hat, durch zwei Faktoren moderiert werden. Ein erster Faktor ist die Dichte des jeweiligen Netzwerks (vgl. Fleischmann et al. 2013); die Tatsache, dass eine Person häufig an Aktivitäten einer Religionsgemeinschaft teilnimmt, hat nur dann die beschriebene Kontrollfunktion, wenn die Gemeinschaft eine hohe Netzwerkdichte aufweist. Der zweite Faktor betrifft das sonstige städtische Umfeld; so deuten einige Studien darauf hin, dass Religionsgemeinschaften insbesondere in strukturschwachen Wohngebieten mit einer höheren Armuts- und Arbeitslosenquote bedeutsam sind, da hier ein größeres Risiko besteht, in deviante Jugendkulturen integriert zu werden (Regnerus und Elder 2003).

Neben der Kontrollfunktion religiöser Netzwerke hat die Literatur auch die Bedeutung religiöser Gemeinschaften bei der Generierung von Sozialkapital hervorgehoben. Dieses Argument ist seit Alexis de Tocqueville wiederholt formuliert worden, vor allem im US-amerikanischen Kontext (vgl. Greeley 1997; Putnam 2000; Wuthnow 2002). Religionsgemeinschaften ermöglichen demnach aufgrund ihrer altersmäßig (und teils auch schichtmäßig) heterogenen Zusammensetzung intergenerationale Beziehungen, gleichzeitig treffen sich in ihnen aber auch Personen mit ähnlichen religiösen Ansichten und Werten, was gemäß dem Homophilie-Prinzip die Aufnahme sozialer Beziehungen erleichtert. Auch wenn es hierzu bislang wenige empirische Studien gibt, lassen sich

zwei Mechanismen benennen, über welche sich die Einbindung in Religionsgemeinschaften auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen auswirken kann (vgl. Nauck 2011; Kroneberg 2008; Fleischmann et al. 2013). Erstens können andere Mitglieder religiöser Gemeinden eine Vorbildfunktion einnehmen und somit die Bildungsaspirationen der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Zweitens haben sowohl Eltern als auch Kinder über diese religiösen Netzwerke Zugang zu informellem Wissen, das für den schulischen Erfolg förderlich sein kann; beispielsweise können sie auf diesem Wege praktische Informationen über das Bildungssystem, die verschiedenen Bildungsoptionen und außerschulischen Förder- und Nachhilfemöglichkeiten erlangen.

(c) Religiöse Netzwerke als „Mobilitätsfalle“

Während die vorangegangenen theoretischen Argumente in erster Linie die positive Rolle von Religionsgemeinden im Integrationsprozess von Migranten betonen, lassen sich auch negative Effekte religiöser Partizipation denken. Diese können dann eintreten, wenn sie die Entstehung ethnischer Enklaven befördern, die kaum Kontakte über die eigene Gruppe hinaus eröffnen und der sozialen und strukturellen Integration somit im Wege stehen. Vor allem Wiley (1970) hat darauf hingewiesen, dass ethnische Gemeinschaften eine „Mobilitätsfalle“ („mobility trap“) darstellen können, indem sie einerseits soziale Aufstiegsmöglichkeiten bereitstellen, allerdings nur in ethnisch begrenzten Nischenökonomien. Ähnlich argumentiert Warner (2007, S. 107), dass auch religiöse Gemeinschaften dysfunktional sein können, sofern sie in der Herkunftssprache kommunizieren und damit das Erlernen der Sprache des Ziellandes, die eine wesentliche Ressource für den Bildungserfolg darstellt, erschweren. Auch aufnahmelandsspezifisches Sozialkapital, das für den Bildungserfolg von Bedeutung sein kann, erwerben Migranten in „ethnischen Kirchen“ weniger häufig. In der deutschsprachigen Forschung ist dieses Phänomen vor allem unter dem umstrittenen Schlagwort der „Parallelgesellschaft“ (Heitmeyer et al. 1997) oder auch der „ethnischen Kolonie“ diskutiert worden (vgl. Ceylan 2007).

Inwieweit sich das Argument ethnischer Mobilitätsfallen umstandslos auf die Einbindung in religiöse Netzwerke übertragen lässt, ist indessen nicht abschließend geklärt. Seit Herberg (1955; vgl. Alba et al. 2009) ist nämlich vielfach beobachtet worden, dass sich Religionsgemeinschaften im Generationenverlauf von ihrer ethnischen Herkunft ablösen, zur Sprache des Aufnahmelandes übergehen und sich auf dessen religiösem „Markt“ positionieren. In diesem „Lebenszyklus“ ethnischer Religionsgemeinschaften (vgl. Mullins 1987) dürften sich die Effekte der Einbindung in religiöse Netzwerke deutlich verändern.

2.5 Zwischenfazit und Untersuchungsanlage

Die Diskussion hat gezeigt, dass sich gestützt auf allgemeine religions-, migrations- und bildungssoziologische Theorien eine Reihe kausaler Mechanismen identifizieren lassen, die mögliche Zusammenhänge der Konfessionszugehörigkeit, der individuellen Religiosität oder religiöser Partizipation mit dem Bildungserfolg plausibilisieren können. Dabei wurde argumentiert, dass diese unterschiedlichen Aspekte von Religion über jeweils spezifische Mechanismen Einfluss auf Bildungserfolg ausüben können. Es stellt sich nunmehr die Frage, wie diese verschiedenen Mechanismen empirisch untersucht werden können.

Die Untersuchung von Mechanismen formeller und informeller Diskriminierung ebenso wie der Stereotype-Threat-Effekte steht dabei vor besonderen Schwierigkeiten (zur Diskussion vgl. Kalter 2006). Vordergründig zwischen Religionsgruppen bestehende Bildungsungleichheiten können nämlich das Ergebnis selektiver Migrationsprozesse sein. Dies betraf in der Vergangenheit beispielsweise die Zuwanderung türkischer Gastarbeiter, die überwiegend Muslime waren und vorwiegend aus Gebieten der Türkei stammten, in denen ein insgesamt geringeres Bildungsniveau vorherrschte. Diese Eltern und Großeltern der heute im Bildungssystem anzutreffenden zweiten und dritten Generation weisen somit als Muslime ein niedrigeres Bildungsniveau und einen geringeren sozialen Status auf als der Durchschnitt der Migranten anderer Konfessionsgruppen. Allein schon deswegen verfügen ihre Kinder im Durchschnitt über geringere Kompetenzen, insbesondere im Bereich der Sprache (Walter 2010; Becker, B. et al. 2013). Die empirische

Prüfung von Diskriminierung erfordert daher stets, andere relevante Einflussfaktoren zu kontrollieren; erst die dann noch verbleibenden Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgruppen können als Hinweis auf die verschiedenen Exklusionsmechanismen gelten. Erste Evidenzen für das Vorliegen dieser Mechanismen lägen dann vor, wenn beispielsweise eine sprachlich sehr kompetente katholische Schülerin aus einem akademischen Elternhaus bessere oder schlechtere Noten erzielt als eine muslimische Schülerin, die über eine ähnlich hohe Sprachkompetenz und akademisch gebildete Eltern verfügt. Aber selbst diese Residualunterschiede lassen sich nicht zweifelsfrei auf einen der verschiedenen Exklusionsmechanismen zurechnen; auch jene Unterschiede könnten durch unbeobachtete Faktoren etwa im Bereich des verfügbaren sozialen Kapitals bedingt sein.

Der zweite oben beschriebene Erklärungsansatz, der auf die Effekte individueller Religiosität auf den Bildungserfolg abzielt, erscheint empirisch ungleich einfacher nachzuweisen. Zu untersuchen wäre hier, inwieweit sich Personen mit verschieden starker Religiosität in ihren Bildungseinstellungen und -aspirationen unterscheiden. Zu erwarten wäre, dass besonders gläubige Schülerinnen und Schüler – also solche, die beispielsweise besonders häufig beten oder der Religion in ihrem Leben eine hohe Bedeutung beimessen – eine stärkere Leistungsorientierung aufweisen oder über mehr kulturelles Kapital verfügen als weniger gläubige. In empirischen Modellen wäre ferner zu erwarten, dass sich diese Unterschiede im Bildungserfolg zwischen religiösen und weniger religiösen Individuen nivellieren, wenn man entsprechende Indikatoren für die Leistungsbereitschaft kontrolliert. Um auszuschließen, dass eventuelle Disparitäten in den Schulnoten von wenig religiösen im Vergleich zu religiösen Schülerinnen und Schülern auf deren unterschiedliche Ressourcenausstattung zurückzuführen sind, müssen in den empirischen Modellen ferner auch hier entsprechende Indikatoren (wie etwa die Sprachkenntnisse) kontrolliert werden.

Bei dem drittgenannten Erklärungsansatz verhält es sich ähnlich. Hier wurde argumentiert, dass die religiöse Partizipation – etwa in Form des Besuchs religiöser Begegnungsstätten, sei es zur Teilnahme an religiösen Feiern, dem Austausch mit anderen Gläubigen oder etwa der Teilnahme an Betreuungs- und Hilfsangeboten – Einfluss auf den Bildungserfolg haben kann. Dieser Mechanismus stellt die soziale Integration der Gläubigen in den Vordergrund und besitzt insbesondere zur Erklärung möglicherweise bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen oder sozialer Kontakte eine hohe Plausibilität. So kann mit dem Besuch religiöser Begegnungsstätten ein Austausch und sprachlicher Kontakt jenseits des eigenen sprachlichen Umfelds in Elternhaus, Nachbarschaft und sozialem Milieu stattfinden, aus dem sich Folgen für Bildungsprozesse ergeben können. Erwärnt würde man folglich, dass sich zunächst unabhängig von der eigentlichen Stärke des Glaubens Unterschiede im Bildungserfolg zwischen religiös Partizipierenden und nicht Partizipierenden zeigen.

Die umfassende empirische Prüfung der genannten Mechanismen steht für den deutschen Migrationskontext weitestgehend aus. Der vorliegende Bericht soll daher einen Beitrag zur Erforschung der Zusammenhänge von Religion und Bildungserfolg liefern, indem auf der Grundlage des CILS4EU Datensatzes empirische Evidenzen für die Wirksamkeit jener Mechanismen präsentiert werden. Entsprechend der hier skizzierten Logik werden im Folgenden zunächst bivariate Unterschiede in der Verteilung zentraler bildungsrelevanter Ressourcen und Verhaltensweisen – beispielsweise dem sozialen Hintergrund oder der sprachlichen Fähigkeit – zwischen Angehörigen verschiedener Konfessionsgruppen untersucht (Kapitel 5), wobei gering

und hochreligiöse Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Konfessionsgruppen miteinander verglichen werden. Auf diese Weise soll eine erste Einschätzung sowohl der Bedeutung der Konfessionszugehörigkeit als auch der Rolle individueller Religiosität für den Bildungserfolg ermöglicht werden. Durch Berücksichtigung der Familienatmosphäre soll ferner geklärt werden, ob eine unterschiedliche religiöse Entwicklung von Eltern und Kindern zu Konflikten im Elternhaus führt, die sich ungünstig auf den Bildungserfolg auswirken könnte. Nach der Beschreibung der wichtigsten bildungsrelevanten Unterschiede zwischen den Angehörigen verschiedener Religionsgemeinschaften sowie zwischen religiösen und weniger religiösen Schülerinnen und Schülern werden in Kapitel 6 die Mechanismen für mögliche Unterschiede im Bildungserfolg in multivariaten Analysen näher untersucht.

3. Verwendete Daten und Profil der befragten Schülerinnen und Schüler

Basis der vorliegenden Untersuchung sind Daten der „Children of Immigrants Longitudinal Study in Four European Countries“ (CILS4EU), die über das GESIS Datenarchiv für Sozialwissenschaften wissenschaftlicher Forschung zur Verfügung stehen (Kalter et al. 2016a, 2016b).³ Zum Start der ersten Befragungswelle von CILS4EU wurden Schülerinnen und Schüler, eine erziehungsberechtigte Person sowie ihre Klassenlehrerinnen und –lehrer in Deutschland (mit der Ausnahme des Bundeslands Bayern), Großbritannien, den Niederlanden und Schweden befragt. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung gingen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf die neunte Klasse, welche üblicherweise im Alter von 14 Jahren besucht wird. Im Abstand von ungefähr einem Jahr wurden sie in zwei Folgewellen erneut befragt. Für die folgenden Analysen werden ausnahmslos die deutschen Befragungsdaten und mit Ausnahme von Abschnitt 6.3 ausschließlich die Daten der ersten Welle herangezogen (Kalter et al. 2016a).

Bei CILS4EU handelt es sich um eine disproportional geschichtete schulbasierte Stichprobe (vgl. CILS4EU 2016). In drei Schritten wurden zunächst die Schulen, die Schulklassen und anschließend die zu befragenden Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Um für die Auswertungen ausreichend hohe Fallzahlen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu generieren, wurden überproportional viele Schulen mit relativ hohen Migrantenanteilen in die Stichprobe aufgenommen. Zur Korrektur dieses Auswahlverfahrens wird ein Gewichtungsfaktor bereitgestellt, der dazu beiträgt, dass die CILS4EU-Daten gemessen an der amtlichen Statistik eine hohe Repräsentativität aufweisen und somit zuverlässige Aussagen über die Grundgesamtheit der Neuntklässler zulassen (vgl. Dollmann und Jacob 2016).

Inhaltlich ist die Befragung von CILS4EU sehr umfassend, es stehen „kein bestimmter Themenkomplex und keine spezifische Forschungsfrage im Vordergrund, sondern es wurde versucht, die Lebensbereiche und den Integrationserfolg der Jugendlichen in seiner gesamten Breite zu erfassen“ (Dollmann und Jacob 2016, S. 372). Das Fragenprogramm deckt alle vier der häufig auf diese Weise differenzierten Teilbereiche der Sozialintegration von Migrantinnen und Migranten ab (vgl. Esser 1980, 2006): Aspekte der *kulturellen* Integration (Sprachgebrauch- und -fähigkeiten, Religion), der *strukturellen* (Schulnoten, Bildungsaspiration), *sozialen* (Freundschaften) und der *emotionalen* Integration (Identifikation). Die Befragung wurde in Deutschland durch das IEA Data Processing and Research Center ausgeführt. Für das umfassende Fragenprogramm waren ca. 70 bis 80 Minuten zur Beantwortung nötig (für weitere Informationen zu Methodik und Inhalt des CILS4EU-Projekts vgl. CILS4EU 2016; Dollmann und Jacob 2016; siehe auch www.cils4.eu).

Insgesamt konnten in der ersten Befragungswelle von CILS4EU in Deutschland 5.013 Schülerinnen und Schüler aus 271 Schulklassen in 144 Schulen befragt werden. Daneben wurden 3.909 Interviews mit den Eltern sowie 248 Interviews mit Lehrkräften durchgeführt (vgl. Dollmann und Jacob 2016). Wie Tabelle 3.1 zu entnehmen ist, haben 47 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Sie selbst oder ihre Eltern sind also nach Deutschland immigriert. Zu beachten ist, dass in der Tabelle ungewichtete Häufigkeiten dargestellt sind und aufgrund der Stichprobenziehung Schülerinnen und Schüler mit ausländischen Wurzeln in den

³ Das CILS4EU Forschungsprojekt wurde gefördert im Rahmen des *NORFACE ERA NET Plus Migration in Europe*-programme.

Daten überrepräsentiert sind. Korrigiert man dies durch Einsatz des Gewichtungsfaktors, so erhält man die Information, dass gut 28 Prozent der Neuntklässlerinnen und –klässler in Deutschland (ohne Bayern) im Jahr 2010/11 einen Migrationshintergrund aufwiesen (vgl. Tabelle 3.1).

Tabelle 3.1: CILS4EU Fallzahlen in Deutschland nach Migrationshintergrund und Herkunftsland

	Welle 1			Welle 3		
	N	In Prozent aller Befragten	In Prozent der Befragten mit MHG	N	In Prozent aller Befragten	In Prozent der Befragten mit MHG
Ohne MHG	2673	53	-	1859	55	-
Mit MHG insgesamt	2340	47	100	1507	45	100
<i>Mit MHG, nach Herkunftsland (aggregiert):</i>						
<i>Türkei</i>	837	17	36	517	15	34
<i>Ehemalige Sowjetunion</i>	292	6	12	194	6	13
<i>Polen</i>	166	3	7	120	4	8
<i>Ehemaliges Jugoslawien</i>	220	4	9	130	4	9
<i>Italien</i>	131	3	6	83	2	6
<i>Andere</i>	694	14	30	463	14	31
Insgesamt	5013	100	-	3366	100	-

Anmerkung: Ungewichtete Werte (MHG=Migrationshintergrund).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

In der Tabelle sind außerdem die quantitativ bedeutsamsten Herkunftsländer ausgewiesen. Die zahlenmäßig größten Herkunftsländer in der Stichprobe stellen Schülerinnen und Schüler mit Wurzeln in der Türkei (837 Fälle), aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion (292 Fälle), Polen (166 Fälle), den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (220 Fälle) sowie Italien (131 Fälle) dar. Die Schülerinnen und Schüler aus anderen Herkunftsländern können hier nicht weiter differenziert werden. Entsprechende Auszählungen zeigen, dass hier selbst in aggregierter Form nur sehr geringe Fallzahlen erzielt werden konnten (so haben beispielsweise nur 66 Personen Wurzeln in nordafrikanischen Ländern), so dass eine solch differenzierte Ausweisung wenig zielführend erscheint (vgl. Dollmann et al. 2014).

In den folgenden Analysen wird nahezu ausschließlich auf die Informationen der ersten Befragungswelle zurückgegriffen. Untersucht werden somit Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse. Lediglich in Abschnitt 6.3 wird zusätzlich auf die Information der dritten Welle zurückgegriffen, um die Übergänge in die gymnasiale Oberstufe zu untersuchen. Wie Tabelle 3.1 zu entnehmen ist, konnten zwei Jahre nach der ersten Befragung noch insgesamt 3.366 der ursprünglich 5.013 befragten Schülerinnen und Schüler im Rahmen der dritten Erhebungswelle interviewt werden.

4. Die Religiosität junger Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit und die individuelle Religiosität der befragten Neuntklässlerinnen und -klässler in Deutschland gegeben. Entlang der Merkmale Konfession und Religiosität werden im sich anschließenden Kapitel 5 zentrale individuelle und familiale Ressourcen für Bildungsprozesse untersucht. Im darauffolgenden Kapitel 6 wird die Relevanz der Konfessionszugehörigkeit und der individuellen Religiosität für den Bildungserfolg eingehender analysiert.

4.1 Die Religiosität von Schülerinnen und Schülern

Im Vordergrund der vorliegenden Untersuchung des Bildungserfolgs steht nicht die Rolle des Migrationshintergrunds, also der individuellen oder über das Elternhaus abgeleiteten Migrationserfahrung, sondern die Bedeutung von Religion und dabei insbesondere die des Islams. Wie die Ergebnisse aus Tabelle 4.1 verdeutlichen, sind Migrationshintergrund und Konfessionszugehörigkeit jedoch miteinander verknüpft und nicht unabhängig voneinander. So verfügen lediglich 14 Prozent der protestantischen und ein Viertel der katholischen Schülerinnen und Schüler über einen Migrationshintergrund, während dies für fast alle muslimischen Jugendlichen der Fall ist (96 Prozent).

Tabelle 4.1: Konfessionen und Migrationsstatus (in Prozent)

	Konfessionslose	Protestanten	Katholiken	Muslime	Andere	Gesamt
Ohne Migrationshintergrund	81	86	75	4	31	72
Mit Migrationshintergrund	19	14	25	96	69	28
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.883).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Bei den in Tabelle 4.1 ausgewiesenen wenigen Muslimen ohne Migrationshintergrund handelt es sich im Wesentlichen um Angehörige der dritten Migrantengeneration, die über mindestens ein nach Deutschland immigriertes Großelternteil verfügen, und nicht etwa um zum Islam konvertierte Einheimische oder deren Kinder. Da Unterschiede zwischen Einheimischen und der dritten Generation häufig kaum mehr festzustellen sind und überdies – aufgrund der mannigfachen Konstellationen bei vier Großelternteilen – die Abgrenzung von Einheimischen immer schwieriger und fragwürdiger wird (vgl. Fick et al. 2014), wird dieser Personenkreis hier zu denjenigen ohne Migrationshintergrund gezählt (für ein ähnliches Vorgehen vgl. die amtliche Statistik, Statistisches Bundesamt 2015, sowie die CILS4EU-Projektgruppe in ihren Publikationen, van Tubergen und Mentjox 2014; Kalter und Kruse 2015). Um Rückschlüsse ziehen zu können, ob etwaige Unterschiede eher auf die jeweilige Konfession oder den Migrationshintergrund zurückzuführen sind, werden im Folgenden und insbesondere im hier anschließenden Kapitel die Ergebnisse der unterschiedlichen Konfessionsgruppen getrennt nach Migrationshintergrund ausgewiesen. Auf diese Weise kann auch festgestellt werden, ob etwaige Unterschiede nach Konfessionszugehörigkeit oder Religiosität nur bei den Gläubigen mit Migrationshintergrund festgestellt werden können oder in beiden Gruppen in ähnlicher Weise auftreten. Allerdings beschränkt sich aus Gründen der zu geringen Fallzahl die Darstellung bei den Muslimen ausschließlich auf den Personenkreis mit Migrationshintergrund.

Je nach Konfession unterscheiden sich die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erwartungsgemäß deutlich voneinander (vgl. Tabelle 4.2). So hat ein Großteil der protestantischen Schülerinnen und Schüler Wurzeln in Ländern der ehemaligen Sowjetunion (43 Prozent), während ein Viertel der katholischen Jugendlichen Wurzeln in Polen und weitere 15 Prozent in Italien besitzen. Die überwiegende Mehrheit der muslimischen Jugendlichen weist einen türkischen Migrationshintergrund auf (66 Prozent), weitere 11 Prozent einen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens. Die konfessionslosen Jugendlichen stammen überwiegend aus nicht weiter differenzierten Staaten, jeder fünfte hat Wurzeln in Ländern der ehemaligen Sowjetunion und weitere 15 Prozent in der Türkei.

Tabelle 4.2: Konfessionen und Herkunftsland der Befragten mit Migrationshintergrund (in Prozent)

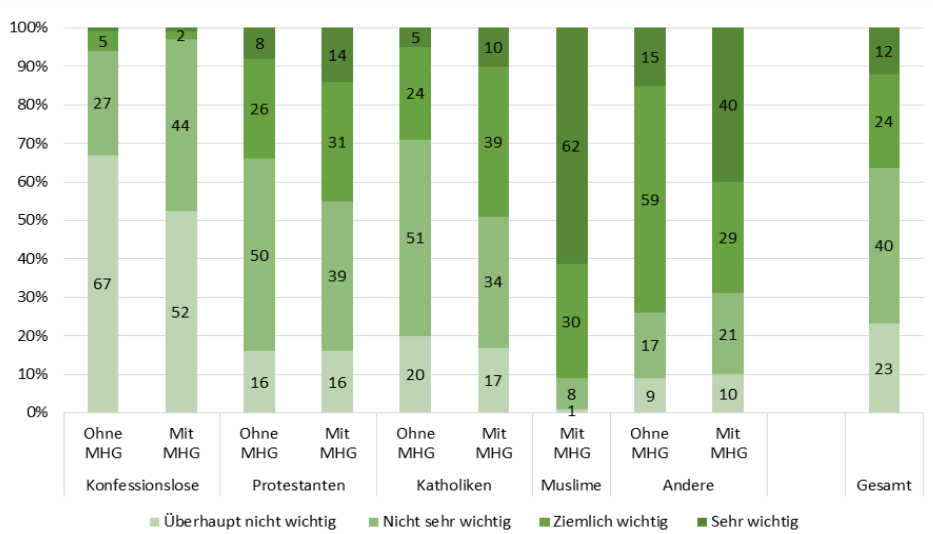
	Konfessionslose	Protestanten	Katholiken	Muslime	Andere	Gesamt
Türkei	15	3	4	66	19	25
Ehemalige Sowjetunion	21	43	17	1	26	18
Polen	6	4	26	0	4	9
Ehemaliges Jugoslawien	4	2	5	11	7	6
Italien	3	2	15	0	1	5
Andere	52	46	32	22	44	35
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=2.269).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Zwischen den Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Konfessionen gibt es ausgeprägte Unterschiede hinsichtlich der individuellen Religiosität (vgl. Abbildung 4.1). Nur fünf Prozent der einheimischen Katholiken und acht Prozent der einheimischen Protestanten ist ihre Religion „sehr wichtig“ (mit Migrationshintergrund: 2 bzw. 14 Prozent). „Überhaupt nicht wichtig“ ist Religion für 16 (mit Migrationshintergrund: 16 Prozent) bzw. 20 Prozent (mit Migrationshintergrund: 17 Prozent) von ihnen. Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich für Muslime und in ähnlicher Weise für Jugendliche anderer nicht-christlicher Konfessionen: 62 Prozent der muslimischen Schülerinnen und Schüler ist ihr Glauben „sehr wichtig“. Insbesondere bei den Muslimen fällt auf, dass die Antwortmöglichkeit Religion sei „überhaupt nicht wichtig“, so gut wie nie ausgewählt wurde.

In Übereinstimmung mit entsprechenden Forschungsbefunden zeigt sich für alle differenzierten Konfessionen, dass Personen mit Migrationshintergrund tendenziell religiöser sind (vgl. Diehl und Koenig 2009). Zu beachten ist allerdings, dass zwar ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durchaus religiöser ist als die gleichaltrigen Gläubigen der jeweiligen Konfession. Allerdings gibt es bei denjenigen mit und ohne Migrationshintergrund bei allen Konfessionen außer den Muslimen ähnlich hohe Anteile von Jugendlichen, für die Religion keinerlei Bedeutung hat.

Abbildung 4.1: Bedeutung von Religion nach Konfession und Migrationshintergrund (in Prozent)

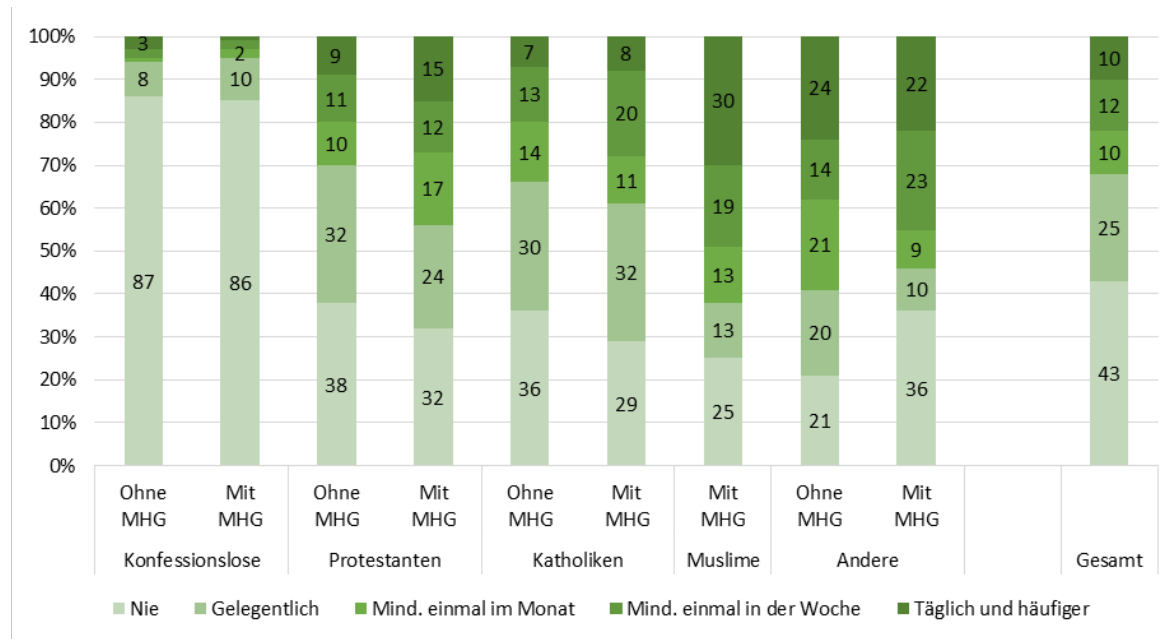


Anmerkung: Frage: „Wie wichtig ist Religion für dich?“, gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.865).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Praktische Religionsausübung

Die Frage, ob der Glaube in Form des Gebets praktiziert wird, stellt eine alternative Möglichkeit dar, den Grad der individuellen Religiosität zu erfassen. Bei der Häufigkeit des Betens treten zu erwartende Unterschiede insbesondere zwischen den Jugendlichen christlicher Konfessionen, für die keine Vorschriften über die Häufigkeit des Betens existieren, und den islamischen Schülerinnen und Schülern auf (vgl. Abbildung 4.2). Auch im Islam sind freie Bittgebete oder Anrufungen zwar üblich, als Gebet (dem „Salāt“, einer der fünf Säulen des Islams) werden in der Hauptsache allerdings die fünfmal täglich und zu bestimmten Zeiten vorgeschriebenen rituellen Gebete verstanden (vgl. Ruthven 1997). Der hohe Anteil von 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens, die angeben täglich oder häufiger zu beten, ist also auch vor diesem Hintergrund religionspezifisch unterschiedlicher religiöser Vorschriften zu betrachten.

Abbildung 4.2: Häufigkeit Beten nach Konfession und Migrationshintergrund



Anmerkung: Frage: „Wie oft betest Du?“, gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.844).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Bei den Protestanten geben immerhin neun bzw. 15 Prozent, bei den Katholiken sieben bzw. acht Prozent und den übrigen Konfessionen sogar 24 bzw. 22 Prozent der Jugendlichen an, täglich oder häufiger zu beten. Gemessen an der Häufigkeit des Betens sind auch hier bei den Christen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund etwas religiöser als die entsprechenden einheimischen Gläubigen. Bei den Gläubigen, die ihre Religion nie auf diese Weise praktizieren, lassen sich deutlich geringere konfessionelle Unterschiede erkennen. So betet ein Viertel der muslimischen Schülerinnen und Schüler nie, bei den Katholiken mit Migrationshintergrund sind dies 29 Prozent, bei den einheimischen Protestanten sogar 38 Prozent. Über *alle* Konfessionen hinweg übt also ein Viertel bis gut ein Drittel der Gläubigen ihre Religion nicht regelmäßig in Form des Gebets aus.

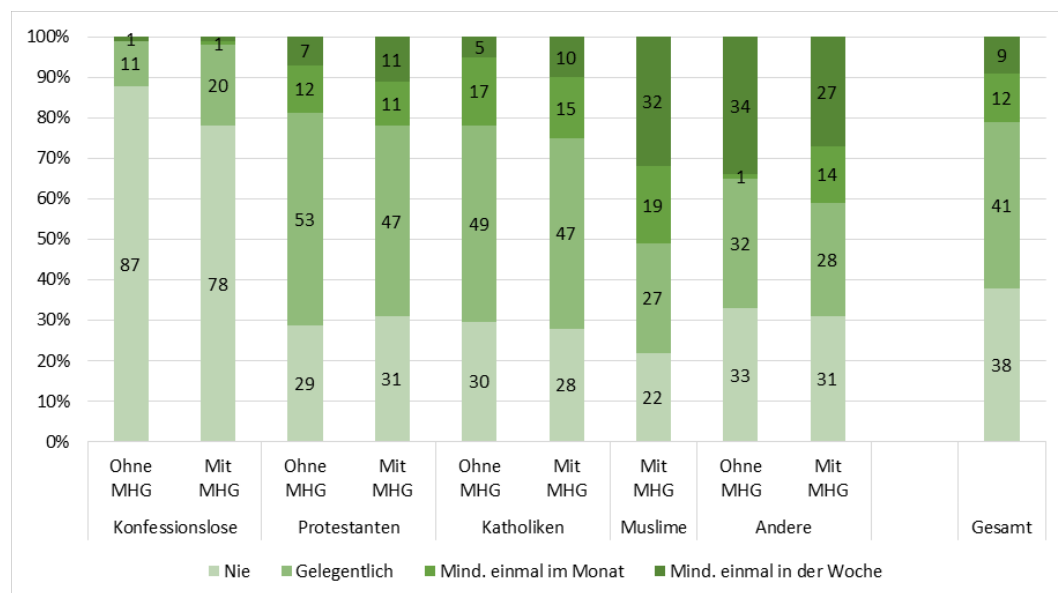
Der Besuch religiöser Begegnungsstätten, wie beispielsweise einer Kirche, Moschee, Synagoge oder eines Tempels stellt eine weitere Form der Religionsausübung dar. Im Unterschied zum Gebet wird durch diese Form der Religionspraxis ein gewisses Bekenntnis zur Religion öffentlich gemacht. Darüber hinaus besteht die Gelegenheit, mit anderen Gläubigen außerhalb der Familie in Kontakt zu treten und sich auf diese Weise gesellschaftlich zu integrieren.

Während bei der Ausübung des Gebets tendenziell eine stärkere Religiosität der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erkennen ist, sind solche Unterschiede beim Besuch religiöser Begegnungsstätten nicht zu beobachten (vgl. Abbildung 4.3). Moderater als die Disparitäten bezüglich des Betens fallen darüber hinaus die interkonfessionellen Unterschiede beim Besuch religiöser Begegnungsstätten aus. Zwischen den christlichen Schülerinnen und Schülern selbst lassen sich keine deutlichen Unterschiede erkennen. Im Vergleich wird aber deutlich, dass sowohl muslimische als auch Schülerinnen und Schüler anderen nicht-christlichen Glaubens deutlich häufiger eine religiöse Begegnungsstätte aufsuchen: Während dies je nach Konfession und Migrationshintergrund fünf bis elf Prozent der christlichen Jugendlichen mindestens einmal in der Woche praktizieren, sind dies bei den Muslimen knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler. Noch offensichtlicher werden diese interkonfessionellen Unterschiede wenn man beachtet, dass in

etwa die Hälfte der muslimischen Schülerinnen und Schüler mindestens einmal im Monat eine Moschee aufsuchen, während dies auf nur 20 Prozent der christlichen Jugendlichen zutrifft. Anders ausgedrückt gehen fast 80 Prozent nie oder allenfalls gelegentlich in die Kirche. Die häufigeren Besuche religiöser Begegnungsstätten der muslimischen Jugendlichen deuten darauf hin, dass Moscheegemeinden nicht selten eine Funktion im Alltag muslimischer Familien einnehmen, die über die Teilnahme an religiösen Zeremonien hinausgeht, hier sind etwa Hausaufgaben- und Kinderbetreuungsangebote oder Begegnungsmöglichkeiten zu nennen (vgl. Schröter 2016, S. 39ff.).⁴

Ähnlich wie in Bezug auf das Beten findet man auch bei dieser Form der Religionsausübung bei allen Konfessionen einen relativ großen Anteil von 22 bis 33 Prozent der Gläubigen, die ihre Religion in dieser Form überhaupt nicht praktizieren, also nie eine religiöse Begegnungsstätte aufsuchen.

Abbildung 4.3: Häufigkeit Besuch religiöser Begegnungsstätten nach Konfession und Migrationshintergrund



Anmerkung: Frage: „Wie oft besuchst du eine religiöse Begegnungsstätte (zum Beispiel eine Kirche, eine Moschee, eine Synagoge oder einen Tempel)?“, gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.857).

Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Insgesamt ergibt sich somit für die Religiosität von Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse folgendes Bild: Betrachtet man Religiosität in Form der individuellen Bedeutung der eigenen Religion und ihrer praktischen Ausübung in Form des Gebets, zeigen sich zunächst migrationsspezifische Unterschiede. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt etwas religiöser als einheimische Gläubige gleicher Konfessionszugehörigkeit. Muslime heben sich in allen drei der hier betrachteten Indikatoren durch eine stärkere Religiosität von den christlichen und anderen Konfessionen ab. Nicht zu übersehen ist, dass Muslime *im Durchschnitt* ihrer Religion eine größere Bedeutung beimessen als dies Angehörige anderer Konfessionen tun. Dies gilt offensichtlich auch für den nicht unerheblichen Teil der Muslime (immerhin ein knappes Viertel der Befragten), die ihre Religion nicht aktiv praktizieren. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass Muslime ihre Konfessionszugehörigkeit auch als symbolische Zugehörigkeit zu einer Gruppe

⁴ Im Rahmen von CILS4EU wurde nach der Besuchshäufigkeit von Kirche, Moschee usw. gefragt, nicht nach der Häufigkeit des Besuchs einer (oder der eigenen) Kirche zur Teilnahme an einer Messe oder Gottesdienst (vgl. Anmerkung zu Abbildung 4.3).

verstehen, die kulturelle Gemeinsamkeiten teilt und sie von den Einheimischen oder den Angehörigen anderer Religionsgruppen unterscheidet. Bemerkenswert ist schließlich, dass etwa die Hälfte der muslimischen Schülerinnen und Schüler recht regelmäßig eine religiöse Begegnungsstätte aufsucht und auf diese Weise die Gelegenheit hat, mit anderen Gläubigen in Kontakt zu kommen. Da insbesondere bei den Muslimen nahezu alle Gläubigen einen Migrationshintergrund besitzen und die Moscheevereine häufig von einer Herkunftsgruppe, zumeist Türkischstämmigen, dominiert sind (Halm und Sauer, S. 84), bedeutet dies, dass sich für diese Gruppe über die religiöse Partizipation vor allem Kontaktmöglichkeiten zu Gläubigen ähnlicher Herkunft ergeben, anders als beispielsweise für polnische Katholiken.

Wenig religiöse und religiöse Schülerinnen und Schüler

Die eingangs diskutierten Mechanismen zum Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg legen es nahe, nicht nur interkonfessionelle Unterschiede zu berücksichtigen, sondern auch die Angehörigen der jeweiligen Konfessionen miteinander nach der Stärke ihres Glaubens zu vergleichen. Über den tatsächlichen Wirkmechanismus lassen sich durch einen solchen Vergleich zwar keine Schlussfolgerungen treffen, es lässt sich jedoch abschätzen, wie bedeutsam der Faktor Religion ist: Sollte der Bildungserfolg einer Konfession auf ihre besonders bildungsaffinen Werthaltungen zurückzuführen sein, so ist zu erwarten, dass insbesondere die stark Religiösen bildungserfolgreich sind. Mit anderen Worten: der Zusammenhang zwischen Religion und Bildungserfolg sollte sich auf der Individualebene zeigen.

Um dies zu untersuchen, wird zunächst eine Variable zur Differenzierung von wenig religiösen und religiösen Individuen generiert (vgl. Tabelle 4.3). Diese zielt weniger darauf ab, hochreligiöse mit den übrigen Angehörigen einer Konfession vergleichen zu können, sondern eher „konventionelle“ und „nominelle“ (Voas 2008) Mitglieder einzelner Glaubensgemeinschaften voneinander zu differenzieren. Es geht also um eine Unterscheidung von Individuen, die ihre Religion tatsächlich regelmäßig praktizieren bzw. stärker gläubig sind und denjenigen, die eher „passive Mitglieder“ sind. Bei der folgenden Zuordnung zu wenig religiösen und religiösen Individuen spielen auch pragmatische Gesichtspunkte eine Rolle. So hätte eine noch strengere Definition religiöser Schülerinnen und Schülern bei den beiden christlichen Konfessionen zu sehr kleinen Zellenbesetzungen und damit zu Problemen bei den weiteren Analysen geführt.

Zur Bildung der Religiositäts-Variablen wird neben der Information über die Konfession die Angabe über die Bedeutung von Religion (vgl. Abbildung 4.1) und die Häufigkeit des Betens herangezogen (vgl. Abbildung 4.2). Zunächst werden Schülerinnen und Schüler, die angeben keiner Religion anzugehören, als konfessionslos codiert. In weiteren Schritten werden die Jugendlichen, für die Religion „sehr wichtig“ oder „ziemlich wichtig“ ist, und die ihre Religion mindestens einmal in der Woche entweder in Form des Gebets oder des Besuchs religiöser Begegnungsstätten ausüben, als „religiös“ zusammengefasst. Die übrigen Angehörigen der jeweiligen Konfession werden indes als „wenig religiös“ kategorisiert.

In Tabelle 4.3 ist das Ergebnis dieser Operationalisierung dargestellt. Insgesamt sind also 17 Prozent der Neuntklässlerinnen und –klässler konfessionslos. Wenig religiöse Personen sind bei beiden christlichen Konfessionen mit 81 bzw. 83 Prozent relativ häufig anzutreffen. Nach der obigen Betrachtung der drei Merkmale individueller Religiosität sollte es nicht überraschen, dass sich bei den Muslimen die wenig religiösen und religiösen Schülerinnen und Schüler einander die Waage halten.

Tabelle 4.3: Generierte Variable persönliche Religiosität

	Religiosität	N	In Prozent	In Prozent der jeweiligen Konfession
Konfessionslose		598	17	-
Protestanten	Wenig religiös	1186	31	81
	Religiös	257	7	19
Katholiken	Wenig religiös	1139	27	83
	Religiös	293	6	17
Muslime	Wenig religiös	548	4	49
	Religiös	633	5	51
Andere	Wenig religiös	141	2	61
	Religiös	83	2	39

Anmerkung: Religiös=Religion „sehr wichtig“ oder „ziemlich wichtig“ und Ausübung der Religion mindestens einmal pro Woche durch Gebet oder Besuch religiöser Begegnungsstätten, Wenig Religiös=Alle übrigen Angehörigen der jeweiligen Konfession. Gewichtet, ungewichtete Fallzahl.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

4.2 Religiosität im Elternhaus

Im Anschluss an die Darstellung der individuellen Religiosität der befragten Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse soll nun noch die Religiosität im Elternhaus betrachtet werden.

Da auf Basis der CILS4EU-Daten nur die Information zur Konfession und Religiosität eines befragten Elternteils, nicht aber die von Mutter und Vater vorliegen, sind der Untersuchung intergenerationaler Unterschiede der Religiosität enge Grenzen gesetzt. Einige Befunde lassen sich jedoch recht sicher plausibilisieren. So geht aus Tabelle 4.4 hervor, dass die Konfessionen der befragten Schülerinnen und Schüler und die des befragten Elternteils nur bei einer Minderheit nicht übereinstimmen.

Tabelle 4.4: Vergleich der Konfession von Eltern und Kindern (in Prozent)

	Konfessionslose	Protestante	Katholiken	Muslime	Andere	Gesamt
Übereinstimmende Konfession	72	80	86	95	64	82
Unterschiedliche Konfession	28	20	14	5	36	18
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=3.732).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Diese Unterschiede dürften zudem in der Hauptsache in gemischt konfessionellen Elternhäusern und weniger in einer aktiven Distanzierung der Kinder von der Konfession des Elternhauses begründet liegen. So ist bei den christlichen Schülerinnen und Schülern zu beobachten, dass der befragte Elternteil mehrheitlich der jeweils anderen christlichen Konfession angehört (vgl. Tabelle 4.4). Bei muslimischen Schülerinnen und Schülern ist die Konstellation von andersgläubigen Eltern mit fünf Prozent äußerst selten anzutreffen. Dieser Befund deckt sich mit vorhandenen Evidenzen über eine sehr hohe religiöse Homogamie unter Muslimen (vgl. Schneider und Dohrmann 2015). Dies bedeutet, dass muslimische Kinder innerhalb des eigenen Elternhauses etwas seltener mit anderen religiösen Weltanschauungen in Berührung kommen. Auch dürften sie seltener damit konfrontiert werden, dass ein Elternteil konfessionslos ist. So haben beispielsweise zehn Prozent der protestantischen Jugendlichen mindestens ein konfessionsloses Elternteil, bei den Muslimen beläuft sich dieser Anteil auf nur drei Prozent (vgl. Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5: Konfession des befragten Elternteils nach Konfession des Kindes (in Prozent)

		Schülerinnen und Schüler					
		Konfessionslose	Protestanten	Katholiken	Muslime	Andere	Gesamt
Eltern	Konfessionslose	72	10	6	3	17	18
	Protestanten	15	80	7	1	5	36
	Katholiken	7	8	86	1	9	34
	Muslime	2	0	0	95	5	8
	Andere	3	2	1	0	64	3
	Gesamt	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahl: 3.732.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Auch von den Eltern liegen Angaben zur Bedeutung vor, die sie ihrer Religion beimessen. Mit Hilfe dieser Information lässt sich die Religiosität intergenerational vergleichen. In Tabelle 4.6 zeigt sich eine recht hohe intergenerationale Stabilität in der Religiosität (vgl. Soehl 2016; Diehl und Koenig 2009): Insgesamt messen 44 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler ihrer Religion eine ähnlich hohe Bedeutung bei wie ihre Eltern, dieser Anteil ist in den muslimischen Familien besonders hoch (vgl. Jacob und Kalter 2013). Dieser Befund erscheint umso bemerkenswerter wenn man berücksichtigt, dass bei den Muslimen aufgrund der hohen Religiosität der Eltern der Anteil derer, die rein rechnerisch weniger religiös sein könnten als ihre Eltern, deutlich höher ist. Tatsächlich stimmt aber bei 63 Prozent der muslimischen Kinder die Religiosität mit der ihrer Eltern überein, insgesamt sind 17 Prozent sogar religiöser als ihre Eltern. Dies stellt einen bedeutenden Unterschied im Vergleich zur geringeren intergenerationalen Stabilität bei den anderen Konfessionen dar. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass es sich bei der ausgeprägten Religiosität muslimischer Schülerinnen und Schüler um „Vererbungsprozesse“ handelt und nicht etwa um eine stärkere Hinwendung zur Religion bei der zweiten Generation, etwa aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen.

Tabelle 4.6: Religiosität der Kinder im Vergleich zu den Eltern (in Prozent)

	Konfessionslose		Protestanten		Katholiken		Muslime		Andere		Gesamt
	Alle	Gleiche Konfession	Alle	Gleiche Konfession	Alle	Gleiche Konfession	Alle	Gleiche Konfession	Alle	Gleiche Konfession	
Viel weniger religiös	12	4	8	8	12	11	2	2	3	5	9
Weniger religiös	28	25	28	30	37	40	17	17	32	41	30
Gleich religiös	45	52	45	44	38	38	61	63	46	42	44
Religiöser	12	14	17	15	11	10	16	15	10	7	14
Viel religiöser	3	4	3	2	2	1	4	2	9	5	3
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Weniger religiös/religiöser = Abweichung des Kindes von der Bedeutung der Religion für die Eltern von +/- 1, Viel weniger religiös/Viel religiöser = Abweichung > +/- 1; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=3.738).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

5. Religiosität und bildungsrelevante Ressourcen und Verhaltensweisen

In diesem Kapitel werden zunächst religionsspezifische Unterschiede in zentralen bildungsrelevanten Ressourcen und Verhaltensweisen untersucht, wie etwa das Bildungsniveau der Eltern oder deren Leistungsorientierung. Die dabei vorgenommene Differenzierung nach

Konfession bzw. Religionszugehörigkeit, wenig religiösen und religiösen Schülerinnen und Schülern (vgl. Tabelle 4.3) sowie nach Migrationshintergrund soll erste Hinweise für die Bedeutung von Religion und Religiosität für den Bildungserfolg liefern. Insbesondere wird herausgearbeitet, wie bedeutsam konfessionelle Unterschiede gegenüber solchen Disparitäten sind, die auf die Wanderungserfahrung des Elternhauses zurückzuführen sind. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung etwaiger religionsspezifischer Unterschiede der Atmosphäre im Elternhaus, die sich negativ auf Bildungsprozesse auswirken könnten.

5.1 Sozialer Hintergrund

Die soziale Herkunft im Sinne des sozialen Status und des Bildungsniveaus der Eltern ist im deutschen Bildungssystem eine wichtige Determinante des Kompetenzerwerbs und des Bildungserfolgs junger Menschen (vgl. Boudon 1974; Bourdieu und Passeron 1971; Müller und Ehmke 2013; Breen et al. 2012).

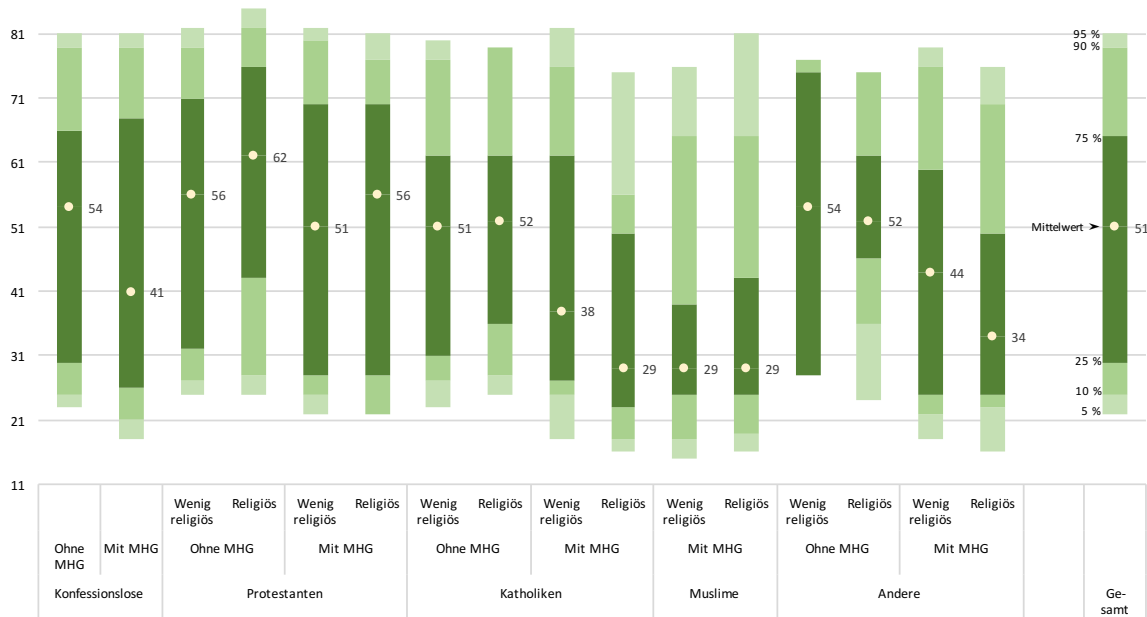
5.1.1 Sozialer Status der Eltern

Zunächst lässt sich der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler über den sozioökonomischen Status des Elternhauses mit Hilfe des „International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI) messen (vgl. Ganzeboom et al. 1992). Herangezogen wird im Folgenden der höchste im Elternhaus gemessene Wert des sozioökonomischen Status. Der ISEI kann dabei Werte zwischen elf (z. B. landwirtschaftliche Hilfskräfte) und 89 (z. B. Richter) annehmen. Ein höherer Wert repräsentiert einen höheren sozialen Status.

Dargestellt sind in Abbildung 5.1 Quantile des sozioökonomischen Status, die folgendermaßen gelesen werden können: Am äußerst rechten Balken, der die Verteilung der Gesamtpopulation beschreibt, lässt sich ablesen, dass fünf Prozent aller Neuntklässlerinnen und -klässler aus einem Elternhaus mit einem ISEI von 22 oder weniger Punkten stammen. Im Mittel leben die Schülerinnen und Schüler in Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen ISEI von 51 Punkten erreicht. 75 Prozent der Jugendlichen haben Eltern mit einem ISEI von weniger als 65 Punkten. Umgekehrt bedeutet dies, dass die oberen 25 Prozent Eltern mit einem ISEI von 65 oder mehr Punkten haben.

Zwischen den konfessionslosen, christlichen und anderen nicht-christlichen Schülerinnen und Schülern lassen sich allenfalls marginale Unterschiede feststellen. Im Vergleich zu diesen Gruppen wird deutlich, dass muslimische Kinder in Familien mit deutlich unterdurchschnittlichem sozioökonomischen Status aufwachsen (vgl. Tabelle A 1 im Tabellenanhang). Erwartungsgemäß zeigt sich, dass auch gewanderte Familien insgesamt einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen als einheimische Familien (vgl. Alba et al. 1994; Nauck et al. 1998). Bei den Protestanten ist der Unterschied zwischen gewanderten und nicht-gewanderten Elternhäusern allerdings deutlich geringer ausgeprägt als bei den übrigen Konfessionen.

Abbildung 5.1: Sozioökonomischer Status im Elternhaus nach Religiosität und Migrationshintergrund (Quantile)



Anmerkung: Höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) beider Elternteile; ISEI-Werte von 11 bis 89, ein steigender ISEI zeigt einen höheren Status an; Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.878).
 Lesebeispiel: Im Mittel leben muslimische Schülerinnen und Schüler in Elternhäusern mit einer ISEI von 29 Punkten, 75 Prozent leben in Elternhäusern mit einem ISEI von unter 41 Punkten.
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Auffällig ist, dass der soziale Status der Muslime im Durchschnitt auch deutlich unter dem Wert der übrigen Familien mit Migrationshintergrund anderer Konfession liegt. Ins Auge sticht auch, dass die Verteilung des sozialen Status relativ gering streut (erkennbar an der vergleichsweise kleinen dunkelgrünen Fläche in der Abbildung 5.1) und die mittleren 50 Prozent der Muslime (vom 25 bis zum 75 Prozent Quantil) lediglich einen ISEI von 25 bis 41 erreichen. Bei den Katholiken mit Migrationshintergrund, die einen geringfügig höheren Mittelwert erzielen, reicht die entsprechende Spannbreite des ISEI hingegen von 25 bis 57 Punkten, bei den Protestanten sogar von 28 bis 70 Punkten. Dieser Befund deckt sich mit vorhandenen Erkenntnissen über die unterschiedliche Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung. So stammen beispielsweise katholische Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern häufig aus EU-Mitgliedsstaaten wie Italien oder Polen, deren Bildungssysteme mit dem deutschen weitgehend kompatibel sind. Darüber hinaus befindet sich unter den Immigranten aus diesen Ländern ein größerer Anteil mit höherem sozioökonomischen Status als beispielsweise unter den Immigranten aus der Türkei (vgl. Becker, B. und Biedinger 2006; Engels et al. 2011).

Auf Basis von Abbildung 5.1 lassen sich nun auch Aussagen über den Zusammenhang von Religiosität und sozialem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler treffen. So leben die religiösen protestantischen Kinder unabhängig vom Migrationshintergrund tendenziell in einem Elternhaus mit einem höheren sozialen Status als die wenig religiösen protestantischen Kinder. Bei den einheimischen Katholiken lassen sich solche Unterschiede hinsichtlich der Religiosität nicht feststellen; bei denjenigen mit Migrationshintergrund stammen die religiösen Schülerinnen und Schüler im Schnitt aus Elternhäusern mit einem geringeren sozialen Status. Bei den muslimischen Kindern lassen sich keinerlei Unterschiede zwischen religiösen und wenig religiösen Kindern ausmachen, diese leben vielmehr unabhängig von ihrer Religiosität in Familien mit einem geringen sozialen Status.

Insgesamt vermittelt dieser Blick auf den sozialen Status der Schülerinnen und Schüler den Eindruck, dass – mit Ausnahme der Protestanten – Ungleichheiten hinsichtlich des sozialen Status weitgehend unabhängig vom Grad der Religiosität existieren. Deutlich stärker ausgeprägt sind migrationsspezifische und in sehr moderatem Umfang auch konfessionelle Unterschiede.

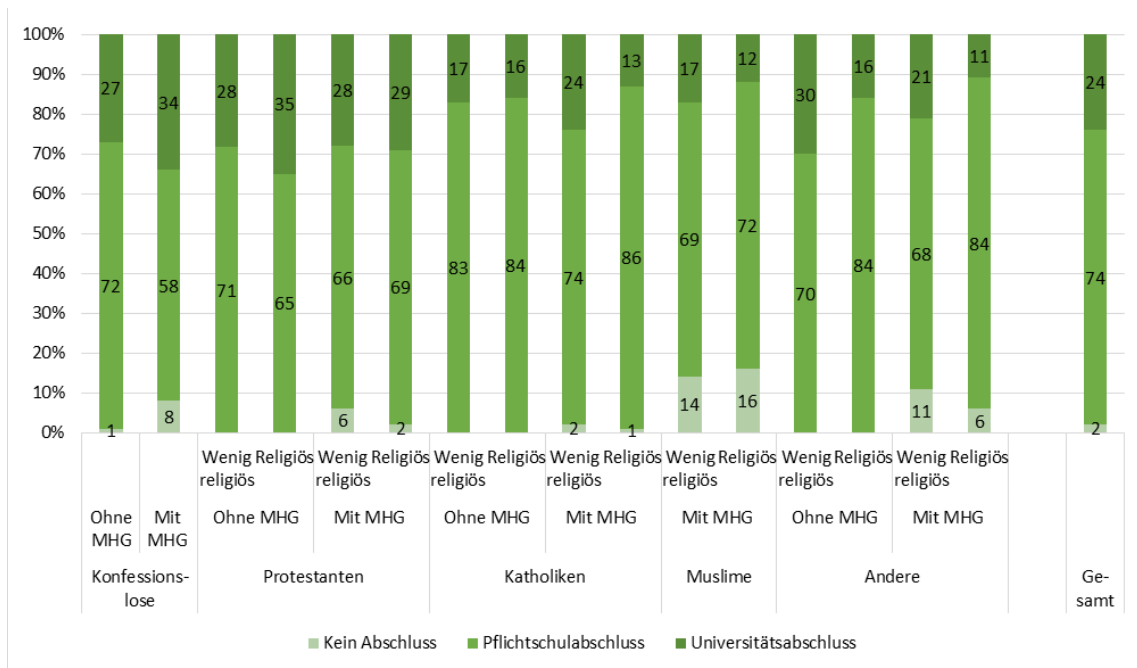
5.1.2 Bildungsabschluss der Eltern

Die protestantischen Elternhäuser weisen insgesamt das höchste Bildungsniveau auf (vgl. Tabelle A 2 im Tabellenanhang): 29 Prozent der einheimischen Protestanten und 27 Prozent der Konfessionslosen besitzen einen Universitätsabschluss. Bei den Jugendlichen anderer Konfessionen (25 Prozent), Katholiken (17 Prozent) und Muslimen (15 Prozent) ist dies hingegen seltener der Fall. Bemerkenswert ist, dass sich die teils deutlichen Disparitäten hinsichtlich des sozioökonomischen Status zwischen Einheimischen und Migrantenkindern nicht in gleicher Weise in den formalen Bildungsabschlüssen widerspiegeln (vgl. Tabelle A 2). So verfügen katholische Kinder mit Migrationshintergrund häufiger über ein Elternteil mit Universitätsabschluss als einheimische Kinder, obwohl der soziale Status der Katholiken mit Migrationshintergrund deutlich niedriger ist als der Einheimischer. Offensichtlich konnten jedoch viele Eltern ihre relativ hohen formalen Bildungsabschlüsse in Folge der Migration nicht ohne weiteres in einen entsprechenden Status umsetzen und nehmen deshalb (zunächst) niedrigere sozioökonomische Positionen ein.

Die religiositätsspezifischen Unterschiede in den formalen Bildungsabschlüssen im Elternhaus sind insgesamt allenfalls moderat (vgl. Abbildung 5.2). Bei den Katholiken mit Migrationshintergrund und bei den "anderen" Konfessionen haben tendenziell religiöse Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den wenig religiösen Eltern geringere Bildungsressourcen. Bei den Muslimen gibt es nur geringe Unterschiede und diese gehen in die gleiche Richtung, bei den Protestanten ohne Migrationshintergrund verhält es sich umgekehrt, hier kommen die religiösen Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit einem etwas höheren Anteil an Hochschulabsolventen.⁵

⁵ Die ausgeprägten Unterschiede bei den Angehörigen anderer Konfessionen sollten jedoch nicht überinterpretiert werden, da hier fallzahlbedingt die Zellenbesetzungen sehr gering sind.

Abbildung 5.2: Höchster Bildungsabschluss im Elternhaus nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)



Anmerkung: Bei fehlender Information aus Elternfragebogen wird Angabe des Kindes herangezogen; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.707).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

5.2 Leistungsmotivation und Bildungsaspiration

Oben wurde bereits das auf Max Weber zurückgehende Argument eingeführt, dass die Bindung an eine bestimmte Religion über die entsprechenden religionsimmanenten bildungsbezogenen Ideologien das Leistungsstreben positiv beeinflussen kann. Im Folgenden wird untersucht, ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Konfessionen sowie innerhalb der Konfessionen zwischen Gläubigen und weniger Gläubigen gibt. Dazu werden zunächst Unterschiede hinsichtlich des Besitzes von Büchern, der Leistungsmotivation und der Bildungsaspiration herangezogen.

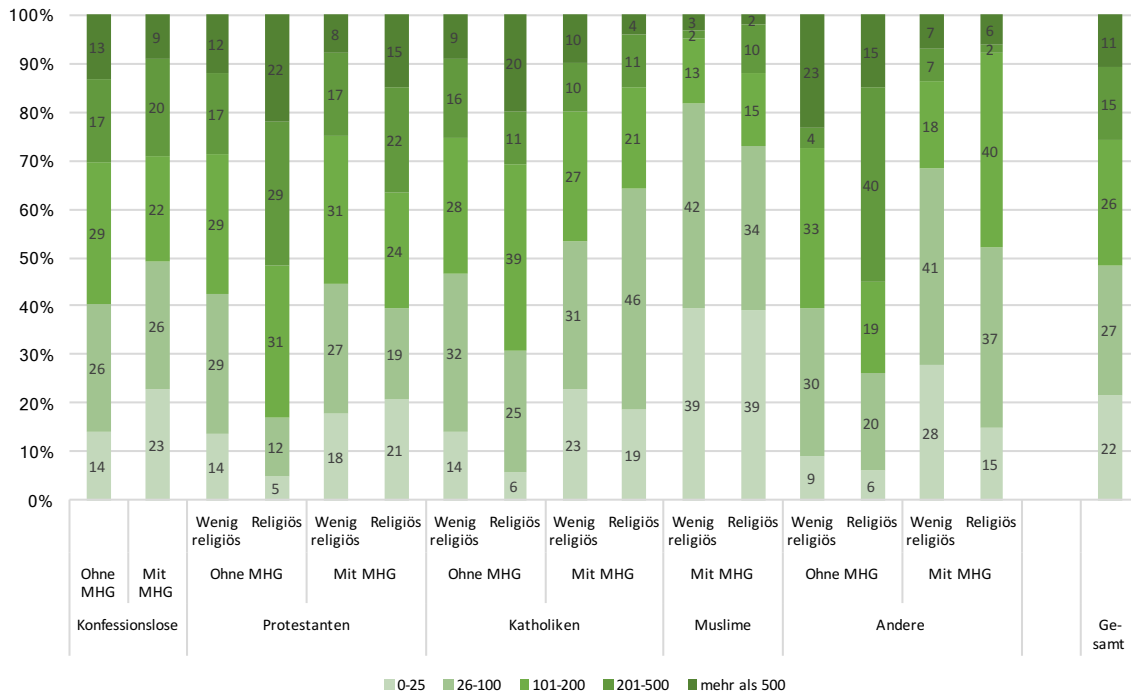
5.2.1 Buchbesitz im Elternhaus

Die Zahl der im Haushalt vorhandenen Bücher gilt als Indikator für ein mehr oder weniger bildungsorientiertes Klima mit entsprechenden Anregungen. Sie stellen eine Form des kulturellen Kapitals und damit eine Ressource für den Bildungserfolg dar, weil die Kinder Kompetenzen oder Wissen innerhalb der Familie gewissermaßen „spielend“ oder beiläufig erwerben (vgl. Bourdieu 1982, 1983). Ein sich so ergebender Startvorteil kann sich zusätzlich verstärken, wenn innerhalb des Bildungssystems ein bestimmtes Niveau kulturellen Kapitals unausgesprochen vorausgesetzt wird (vgl. Tuppatt und Becker 2014; zur Diskussion des Begriffs der institutionellen Diskriminierung vgl. Diehl und Fick 2016).

In Abbildung 5.3 zeichnen sich mäßige konfessionelle Unterschiede ab: Familien mit Migrationserfahrung und insbesondere Muslime verfügen über weniger kulturelles Kapital als der Durchschnitt. In den Elternhäusern religiöser Jugendlicher ist zumindest tendenziell (mit Ausnahme der immigrierten Katholiken) mehr kulturelles Kapital vorhanden als bei weniger religiösen. Auch in muslimischen Elternhäusern ist dieser Unterschied, wenn auch moderat,

erkennbar: In 27 Prozent der Familien religiöser Schülerinnen und Schüler sind mehr als 100 Bücher vorhanden, bei wenig religiösen ist dies hingegen nur bei 18 Prozent der Fall (vgl. für ausschließlich konfessionelle Unterschiede Tabelle A 3 im Tabellenanhang).

Abbildung 5.3: Kulturelles Kapital (Bücher im Elternhaus) nach persönlicher Religiosität (in Prozent)

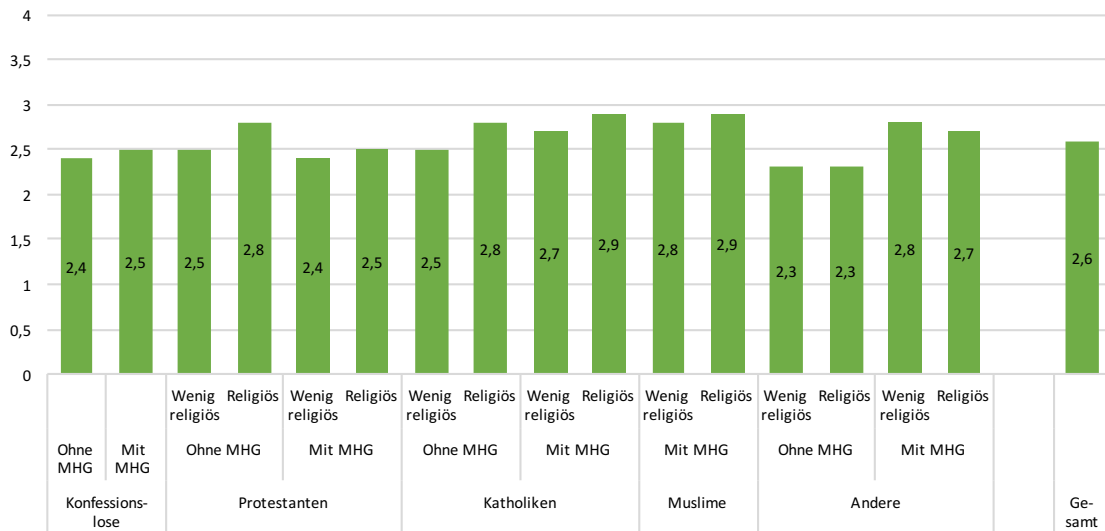


Anmerkung: Frage: „Wie viele Bücher gibt es bei euch zu Hause?“; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N= 4.392).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

5.2.2 Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler ist in Abbildung 5.4 dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, ob sie sich in der Schule Mühe geben. Augenfällig ist, dass sich hinsichtlich der durchschnittlichen Leistungsmotivation keine deutlichen Unterschiede ergeben. Die höchste Leistungsmotivation zeigen religiöse katholische und muslimische Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Zumindest tendenziell lässt sich aber bei Christen wie bei Muslimen ein Muster erkennen, dem zufolge die religiösen Schülerinnen und Schüler etwas motivierter sind als die wenig religiösen. Die Unterschiede sind insgesamt sehr gering und sollten nicht überbewertet werden. Die Motivation der Muslime ist recht hoch und zeigt sich auch bei einem weiteren Indikator der Leistungsmotivation, nämlich der Frage, wie wichtig den Schülerinnen und Schülern gute Noten sind (vgl. Abbildung A 1 im Abbildungsanhang).

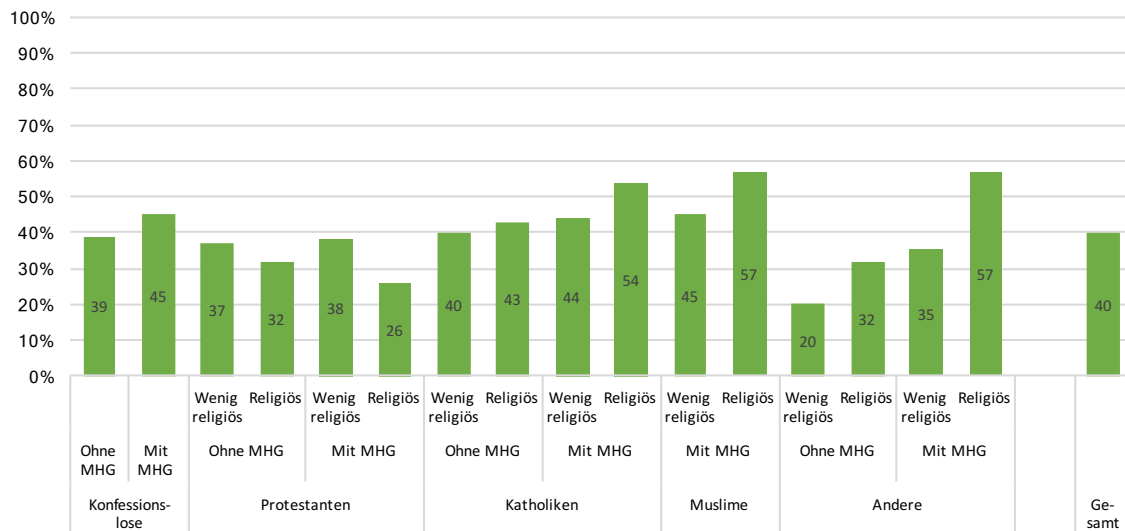
Abbildung 5.4: Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler (Einsatz für die Schule) nach Religiosität und Migrationshintergrund (Mittelwerte)



Anmerkung: Frage: „Wie sehr stimmst du den einzelnen Aussagen zu oder nicht zu? Ich gebe mir sehr viel Mühe für die Schule.“ Skala von 0 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 „stimme voll und ganz zu“; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N= 4.857).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Auch die elterliche Leistungsmotivation ist insgesamt sehr hoch (vgl. Abbildung 5.5). So geben nahezu alle Eltern an, ihr Kind zu harter Arbeit zu ermutigen (ähnlich verhält es sich mit dem Interesse für die Schulleistungen des Kindes, vgl. Abbildung A 2 im Abbildungsanhang). Aus diesem Grund werden in Abbildung 5.5 die Anteile derjenigen Eltern ausgewiesen, die eine uneingeschränkt hohe Leistungsmotivation bezogen auf ihre Kinder zeigen. Die Unterschiede sind nicht besonders ausgeprägt und sollten nicht überinterpretiert werden. Erkennbar ist jedoch, dass mehr als die Hälfte der religiösen Kinder katholischen, muslimischen oder anderen nicht-christlichen Glaubens aus Elternhäusern stammen, die sie sehr fordern und zu harter Arbeit für die Schule motivieren. Dahingegen ist dieser Anteil bei den weniger Religiösen etwas geringer. Auch beim Blick auf das Interesse für die Schulleistungen zeigt sich ein ähnlich positiver Zusammenhang zwischen Religiosität und Leistungsmotivation (vgl. Abbildung A 2 im Abbildungsanhang). Man findet positive Zusammenhänge also bei allen Konfessionen – einschließlich der Muslime. Einzig die religiösen protestantischen Eltern zeigen im Vergleich zu wenig religiösen seltener eine uneingeschränkte Ermutigung ihrer Kinder „hart zu arbeiten“. Dieser Befund verwundert angesichts des Weber’schen Ausgangsargumentes etwas, hat aber möglicherweise damit zu tun, dass die Kinder protestantischer Eltern bereits überdurchschnittlich leistungsstark oder motiviert in der Schule sind.

Abbildung 5.5: Leistungsmotivation der Eltern (Ermutige hart zu arbeiten) nach Religiosität der Kinder und Migrationshintergrund (Zustimmung in Prozent).

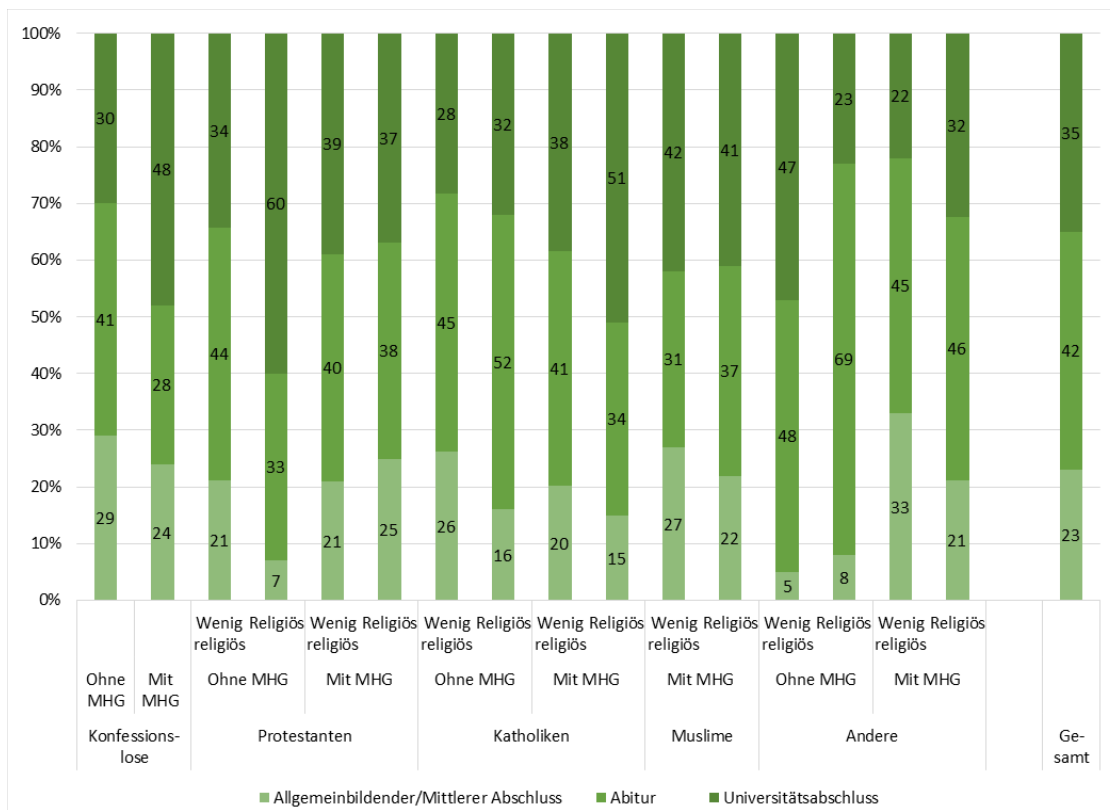


Anmerkung: Frage: „Und wie sehr stimmen Sie den einzelnen Aussagen zu oder nicht zu? Ich ermutige mein Kind, hart für die Schule zu arbeiten.“ Skala von 0 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 „stimme voll und ganz zu“; hier: volle Zustimmung in Prozent; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=3.743).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

5.2.3 Bildungsaspiration

Schließlich lassen sich anhand der Frage nach dem erwünschten Schulabschluss religionspezifische Unterschiede in der Bildungsaspiration untersuchen. Aus Abbildung 5.6 geht hervor, dass die Bildungsaspirationen der religiösen protestantischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund tatsächlich überdurchschnittlich hoch sind und die aller anderen Gruppen, insbesondere der wenig religiösen Protestanten, übersteigt. Ein solch positiver Zusammenhang von Religiosität und Bildungsaspiration findet sich tendenziell auch bei den Katholiken. Überdurchschnittlich hoch sind auch die Bildungsziele der Muslime und zwar unabhängig von ihrer Religiosität: gut 40 Prozent der muslimischen Neuntklässlerinnen und -klässler wünschen sich einen Universitätsabschluss.

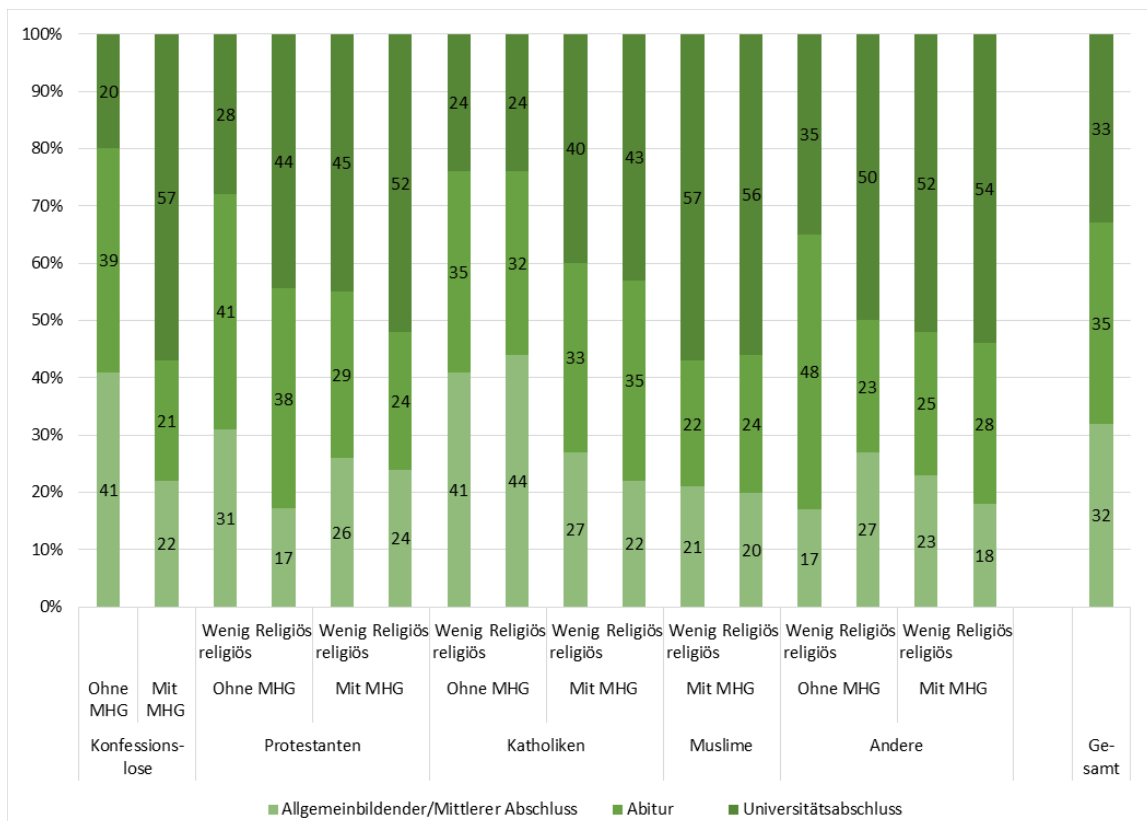
Abbildung 5.6: Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)



Anmerkung: Frage: „Wenn es nach deinen Wünschen geht, welchen höchsten Abschluss würdest du gerne einmal erreichen?“; Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.854).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Die Bildungsaspirationen der Eltern sind noch stärker als die der muslimischen Kinder (vgl. Abbildung 5.7). Über die Hälfte von ihnen wünscht sich für ihr Kind einen akademischen Abschluss. Diese Ergebnisse bestätigen einen bekannten Befund aus der Bildungsforschung: Migranten wünschen sich häufig hohe und höchste Bildungsabschlüsse für ihren Nachwuchs. Diese konfessionsunabhängig hohen Bildungsaspirationen muslimischer Kinder spiegeln aber offenbar eher den aus der Literatur bekannten „Immigrant Optimism“ sowie eine gewisse Unkenntnis des Bildungssystems wider (etwa der Zugangsvoraussetzungen für ein Universitätsstudium oder auch von Alternativen zu diesem) als den Einfluss der Bildungsoffenheit des Islams. Besonders ein Blick auf die ersten beiden Balken verdeutlicht die insgesamt ausgeprägten Bildungsambitionen zugewanderter Eltern.

Abbildung 5.7: Bildungsaspiration der Eltern nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler und Migrationshintergrund (in Prozent)



Anmerkung: Frage: „Welchen höchsten Abschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?“. Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=3.760)
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Anders als für den sozialen Hintergrund sind für die Bildungsressource

„Leistungsmotivation“ positive Zusammenhänge mit der Konfessionszugehörigkeit erkennbar, vor allem bei den Muslimen. Während muslimische Kinder deutlich seltener Eltern mit einem hohen sozialen Status haben und über weniger kulturelles Kapital in Form von Büchern im Elternhaus verfügen, weisen sowohl sie selbst als auch ihre Eltern eine überdurchschnittlich hohe Leistungsmotivation und ein nicht minder hohes Interesse an einem akademischen Bildungsabschluss auf. Von einer nicht-bildungsorientierten Haltung von Muslimen kann also nicht die Rede sein.

5.3 Kognitive und sprachliche Kompetenzen

Sowohl kognitive Grundkompetenzen als auch die Kompetenzen in der deutschen Sprache stellen wichtige Einflussfaktoren des Bildungserfolgs dar. So erleichtern und beschleunigen etwa steigende Kompetenzen der Unterrichtssprache Lernprozesse oder den Wissenserwerb. Im Folgenden werden zunächst die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf religionspezifische Disparitäten hin untersucht, danach wird ein Blick auf die Sprachverwendung zu Hause geworfen.

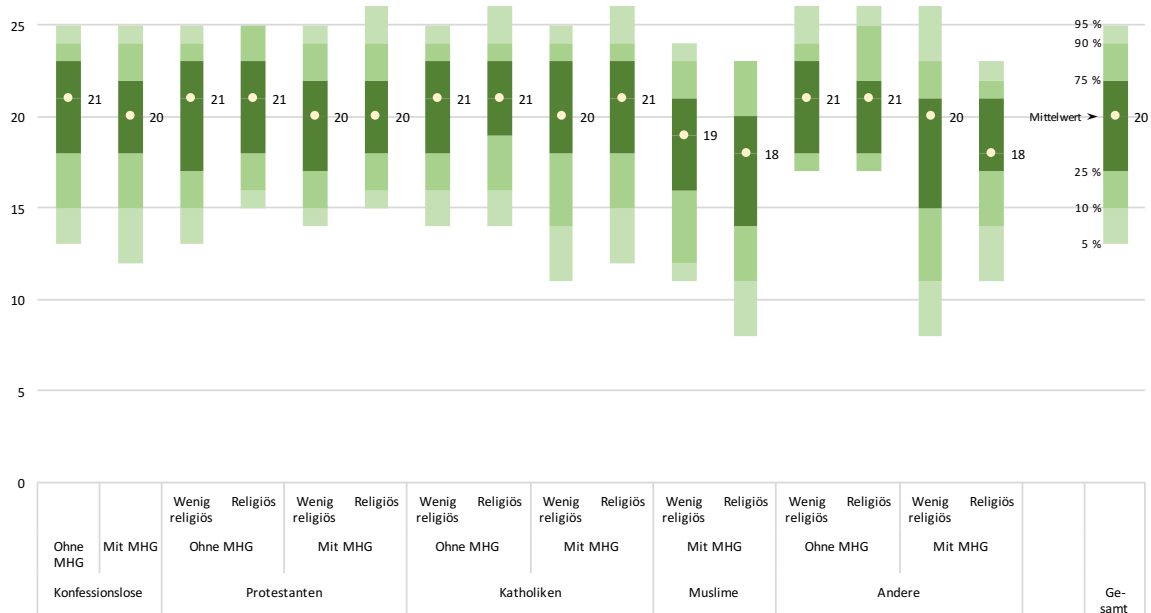
5.3.1 Kognitive Kompetenzen

Über die Erfassung der kognitiven Grundfähigkeit wird in der Bildungsforschung versucht, ein Maß für die Begabung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, welches unabhängig von subjektiven Bewertungen der Lehrkräfte oder der Qualität des Unterrichts ist. Zum Einsatz

gekommen ist im Rahmen der CILS4EU-Erhebung ein verbreiteter Test der kognitiven Fähigkeiten (CFT20R: Grundintelligenztest Skala 2, Revision; Weiß 2006; vgl. CILS4EU 2016, S. 41). Im Rahmen des Tests sind grafische Probleme zu lösen, die als sprach- und kulturfrei gelten. Dieser Test sollte daher Personen mit schlechten Kenntnissen der deutschen Sprache oder geringem kulturellen Wissen nicht benachteiligen. Einschränkend muss bemerkt werden, dass die kognitiven Fähigkeiten nicht im Sinne von Intelligenzunterschieden verstanden werden sollten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die kognitiven Fähigkeiten der Neuntklässlerinnen und –klässler im Verlauf ihres Lebens von einer Reihe von Faktoren beeinflusst wurden, beispielsweise durch die Förderung im Elternhaus, institutionelle Betreuungsangebote, das Gesundheitsverhalten oder die Quantität und Qualität der Beschulung (vgl. Becker, M. 2009; Ceci 1991).

Für den kognitiven Fähigkeitstest wurden den Schülerinnen und Schülern 27 figurale Aufgaben vorgelegt, deren Lösung darin besteht, die passende geometrische Figur innerhalb einer Figurenreihe zu ergänzen (vgl. CILS4EU 2016). Es waren somit Ergebnisse von null bis maximal 27 richtigen Aufgaben möglich. Dargestellt sind die Ergebnisse dieses Tests in Abbildung 5.8 erneut in Form von Quantilen (vgl. die Darstellung des sozialen Status oben in Abbildung 5.1). Blickt man zunächst nur auf konfessionelle und migrationspezifische Unterschiede, so fallen diese insgesamt gering aus (vgl. Tabelle A 4 im Tabellenanhang): So konnten Muslime zwei, die Kinder anderer nicht-christlicher Konfessionen mit Migrationshintergrund eine Aufgabe weniger lösen. Statistisch sind diese Unterschiede allerdings signifikant, stellen also keine Zufallsbefunde dar.

Abbildung 5.8: Kognitive Fähigkeiten nach Religiosität und Migrationshintergrund (Quantile)



Anmerkung: Anzahl der richtig beantworteten figuralen Aufgaben, Minimum: 0, Maximum: 27; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.866).
 Lesebeispiel: Religiöse muslimische Schülerinnen und Schüler haben im Mittel 18 Aufgaben richtig gelöst, 25 Prozent von ihnen haben nicht mehr als 14 Aufgaben richtig gelöst, nur 25 Prozent haben 20 oder mehr Aufgaben richtig lösen können.
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung 5.8 verdeutlicht darüber hinaus, dass es innerhalb der jeweiligen Konfessionsgruppen kaum Unterschiede nach Religiosität gibt. Ausschließlich bei den beiden Gruppen, die insgesamt unterdurchschnittlich abschneiden, d.h. den Muslimen und den Angehörigen anderer nicht-christlicher Religionen, finden sich leichte Unterschiede in Abhängigkeit von der individuellen Religiosität: In beiden Gruppen haben die religiösen Schülerinnen und Schüler etwas geringere

kognitive Grundkompetenzen als die weniger religiösen. So haben die religiösen Muslime im Schnitt 18 von 27 Aufgaben richtig gelöst, die schlechtesten 10 Prozent lösten insgesamt nur elf Aufgaben richtig. Im Vergleich dazu haben die wenig religiösen Muslime im Schnitt 19 und die schlechtesten 10 Prozent zwölf Aufgaben richtig gelöst. Die Gründe für diese Unterschiede können hier nicht geklärt werden. Grundsätzlich kämen hier sowohl negative Folgen der Erziehung religiöser Schülerinnen und Schüler als auch Selektionseffekte bei der Zuwanderung religiöser Muslime in Frage. Insbesondere die soziale Herkunft sowie die bereits zurückgelegte Schulkarriere leisten einen Beitrag zur Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten. Um dies zu untersuchen, wären allerdings Angaben zu der Herkunft (etwa: urban versus rural) religiöser und weniger religiöser muslimischer Zuwanderer nötig.

5.3.2 Ergebnisse im Test der deutschen Sprachkompetenz

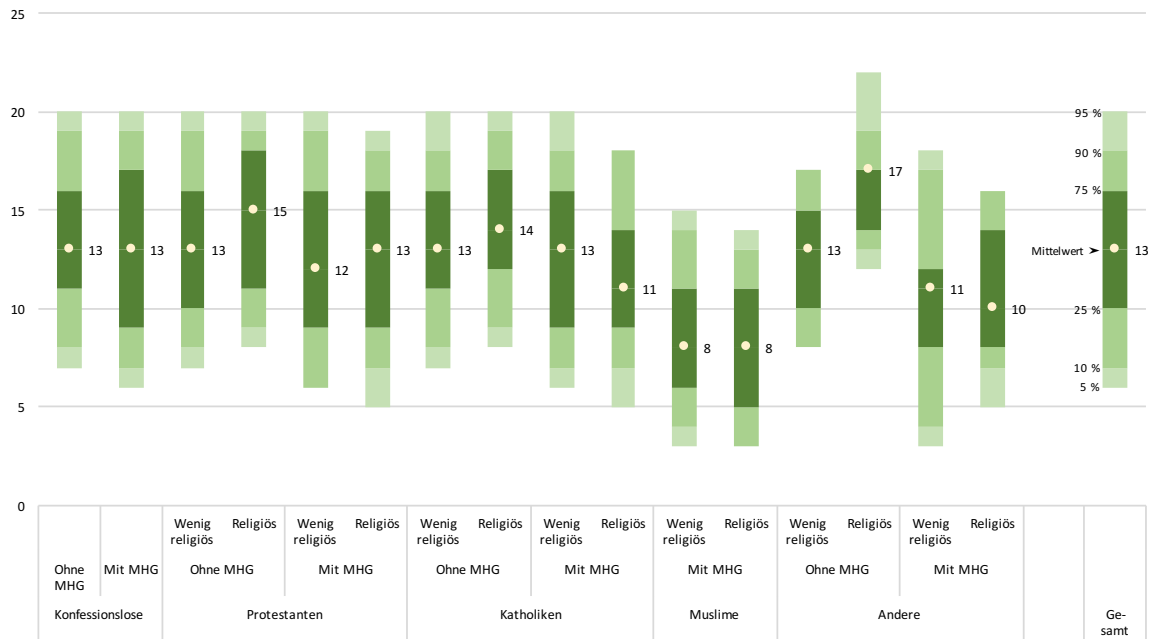
Kenntnisse in der Unterrichtssprache spielen für den Erwerb fachlicher Kompetenzen eine Schlüsselrolle (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Im Rahmen von CILS4EU wurde die deutsche Sprachfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines standardisierten Wortschatztests und damit unabhängig von den schulischen Noten gemessen (vgl. CILS4EU 2016, S. 40).⁶ Den Jugendlichen wurden dazu 25 Aufgaben vorlegt, bei denen zu einem vorgegebenen Wort das Synonym aus fünf Antwortmöglichkeiten zu identifizieren war. Es konnten somit wenigstens null und höchstens 25 Punkte erzielt werden.

In

⁶ Eingesetzt wurde ein Untertest eines kognitiven Fähigkeitstest (KFT 5-12+ R, verbaler Untertest V1 vgl. Heller und Perleth 2000).

Abbildung 5.9 sind hier die Quantile der Testergebnisverteilung ausgewiesen. Im Mittel haben die Schülerinnen und Schüler insgesamt 13 von 25 Aufgaben gelöst. Blickt man zunächst nur auf konfessionelle Unterschiede, lassen sich bis auf eine Ausnahme allenfalls marginale Disparitäten bei den Sprachkompetenzen feststellen (vgl. Tabelle A 5 im Tabellenanhang). So liegen die Ergebnisse protestantischer, katholischer und konfessionsloser Jugendlicher alle auf oder sogar über dem Gesamtmittelwert von 13 richtigen Aufgaben. Bemerkenswert ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in diesen Gruppen kaum schlechter abschneiden als die Einheimischen. Ein anderes Bild ergibt sich bei den Muslimen sowie den Kindern anderen nicht-christlichen Glaubens. Die muslimischen Schülerinnen und Schüler haben im Mittel lediglich acht Aufgaben gelöst, 95 Prozent von ihnen haben nicht mehr als 15 Lösungen richtig beantwortet, nur fünf Prozent haben somit 15 und mehr Aufgaben gelöst, bei allen übrigen Gruppen (mit Ausnahme der anderen Konfessionsangehörigen) erreichen aber wenigstens 25 Prozent diesen Wert (vgl. Tabelle A 5 im Tabellenanhang).

Abbildung 5.9: Ergebnisse im Test der deutschen Sprachkompetenz nach Religiosität und Migrationshintergrund (Quantile)



Anmerkung: Anzahl der richtig beantworteten Aufgaben, Minimum: 0, Maximum: 25; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.869).
 Lesebeispiel: Wenig religiöse muslimische Schülerinnen und Schüle haben im Mittel 8 Aufgaben richtig gelöst, 95 Prozent von ihnen haben weniger als 16 richtige Lösungen eingereicht, bei den religiösen Protestanten ohne MHG haben hingegen die besten 50 Prozent mindestens 15 Aufgaben richtig gelöst.
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Entlang der Religiosität lassen sich bei einigen Gruppen tendenziell Unterschiede hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz feststellen (vgl.

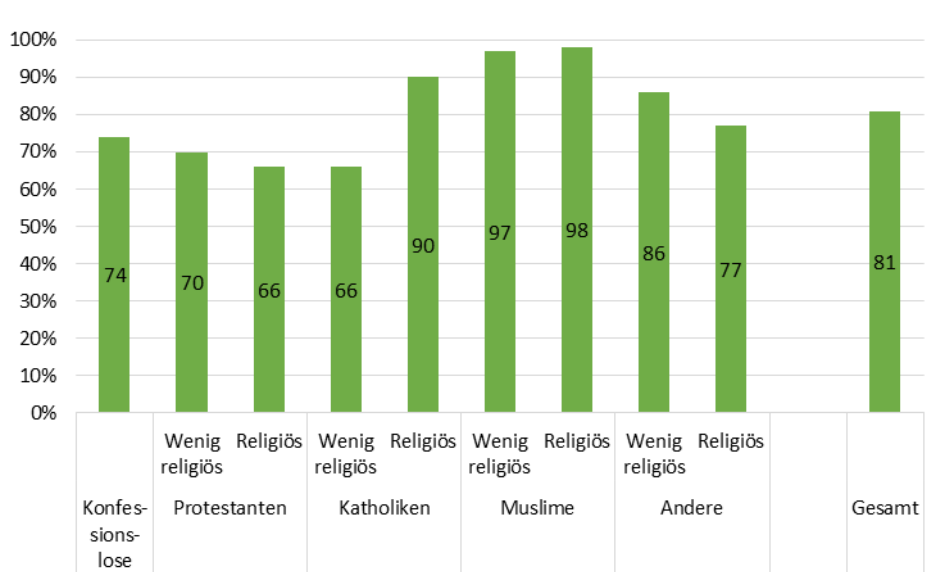
Abbildung 5.9). So lösen die religiösen protestantischen Schülerinnen und Schüler im Sprachtest etwas mehr Aufgaben als die weniger religiösen. Bei den katholischen und den anderen nicht-christlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eher der umgekehrte Zusammenhang zu beobachten. Hier konnten die religiösen etwas weniger Aufgaben richtig lösen als die weniger religiösen Gläubigen. Bei den Muslimen hingegen zeigen sich keine Unterschiede in der Sprachfähigkeit nach individueller Religiosität. Beide Gruppen weisen recht ähnlich verteilte Ergebnisse auf und konnten verglichen mit den übrigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur gut ein Drittel der Aufgaben lösen.

5.3.3 Sprachverwendung

Die Kompetenz der Verkehrssprache des Aufnahmelandes stellt eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt dar (vgl. Esser 2006). Eine teilweise oder ausschließliche Verwendung der Sprache des Herkunftslands im privaten Bereich, also etwa im Elternhaus, muss aber keineswegs mit negativen Folgen für den Erwerb der Kompetenz in der Aufnahmelandsprache oder gar für den Bildungserfolg verbunden sein (vgl. Kempert et al. 2016). Im Gegenteil wird bisweilen argumentiert, dass eine gute Beherrschung der Herkunftssprache in Wort und Schrift den Zugang zu familiären Ressourcen erhöht oder als zusätzliche Fremdsprache eine wertvolle Ressource auf dem Arbeitsmarkt darstellen kann (vgl. Gogolin 1994; Gogolin und Oeter 2011).

Insgesamt spricht eine übergroße Mehrheit von 81 Prozent der Neuntklässlerinnen und –klässler mit Migrationshintergrund im Elternhaus auch eine ausländische Sprache (vgl. Abbildung 5.10). Deutliche Niveauunterschiede sind dabei zwischen Muslimen und den übrigen Konfessionen bzw. den Konfessionslosen zu erkennen. So wird in nahezu allen muslimischen Familien auch eine weitere Sprache außer Deutsch verwendet. Eine einfache Erklärung könnte sein, dass die deutschen Sprachkenntnisse im Elternhaus schlicht nicht ausreichen, um sich ausschließlich auf Deutsch zu unterhalten. Entscheidend ist aber dass sich bei den Muslimen keinerlei Unterschiede in der Sprachverwendung religiöser und weniger religiöser Schülerinnen und Schüler feststellen lassen. Ausgeprägte Unterschiede hinsichtlich der Religiosität weisen indes Katholiken auf. Bei den religiösen Kindern sprechen 90 Prozent eine weitere Sprache zu Hause, bei den wenig religiösen 66 Prozent. Womöglich greifen beispielsweise polnische oder italienische Katholiken innerhalb der Familie auf die Herkunftssprache zurück um gemeinsam zu beten – und pflegen diese dann auch in weiteren Zusammenhängen.

Abbildung 5.10: Verwendung der Herkunftssprache zu Hause nach Religiosität (nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in Prozent)



Anmerkung: Frage: „Wird bei dir zu Hause auch eine andere Sprache außer Deutsch gesprochen?“; Gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=2.263).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung)

Sowohl die kognitiven Grundfähigkeiten als auch die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch sind von elementarer Bedeutung um dem Unterricht folgen und an dem Lernprozess teilnehmen zu können. Insgesamt hat die Untersuchung der kognitiven Fähigkeiten sowie der Sprachfähigkeit gezeigt, dass muslimische Kinder deutlich im Nachteil gegenüber anderen Religionsgruppen oder Konfessionslosen sind – auch gegenüber denen mit Migrationshintergrund. Dieser Befund erscheint im Anschluss an die Betrachtung des sozialen Hintergrunds nicht sonderlich überraschend (vgl. Abschnitt 5.1). So konnte gezeigt werden, dass muslimische Familien weniger häufig mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet sind und das Lernumfeld für ihre Kinder dementsprechend weniger förderlich ist. Festhalten lässt sich jedoch auch, dass die Unterschiede etwa in den kognitiven Grundfähigkeiten und der Sprachfähigkeiten und – verwendung zwischen religiösen und wenig religiösen Schülerinnen und Schülern allenfalls gering sind.

5.4 Soziale Netzwerke

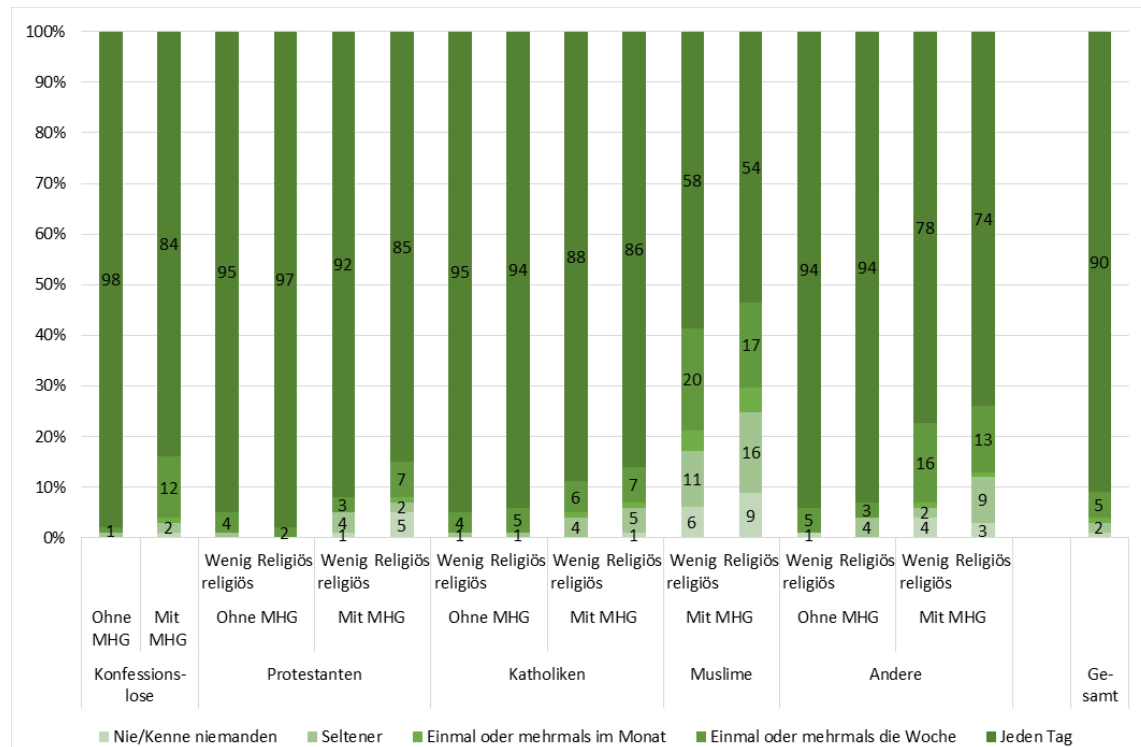
Kontakt mit Angehörigen der Aufnahmegesellschaft stellen aus einer Reihe von Gründen eine wichtige Ressource für den Bildungserfolg dar. So kann der Austausch mit Einheimischen mit einem Kompetenz- und Wissenstransfer einhergehen, beispielsweise mit der Vertiefung der Kenntnisse der Aufnahmelandsprache oder dem Erwerb aufnahmelandspezifischen Wissens. Von besonderer Bedeutung sind hier Kenntnisse über das (Aus-)bildungssystem oder den Zugang zu außerschulischen Bildungsaktivitäten. Im Folgenden werden drei Indikatoren der sozialen Integration untersucht: Kontakte zu Einheimischen in der Schule, Kontakten zu Einheimischen in der Nachbarschaft und der Anteil einheimischer Freunde.

5.4.1 Soziale Netzwerke der Schülerinnen und Schüler

Zunächst zeigt sich, dass eine überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler täglich Zeit mit Einheimischen in den Schulpausen verbringt (vgl. Abbildung 5.11). Während insgesamt die

Unterschiede zwischen den einzelnen Konfessionsgruppen und zwischen wenig religiösen und religiösen Schülerinnen und Schülern innerhalb dieser Gruppen zu vernachlässigen sind, ist die Sonderrolle muslimischer Schülerinnen und Schüler offensichtlich. Zwar haben rund 55% täglich Kontakt zu einheimischen Mitschülern, immerhin elf bis 16 Prozent der muslimischen Kinder geben jedoch an, seltener als einmal im Monat entsprechende Kontakte zu pflegen. Dabei haben religiöse Kinder etwas häufiger (fast) keinen Kontakt mit Einheimischen als weniger religiöse (25 versus 17% seltener als einmal im Monat).

Abbildung 5.11: Kontakt zu Einheimischen in der Schule nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)

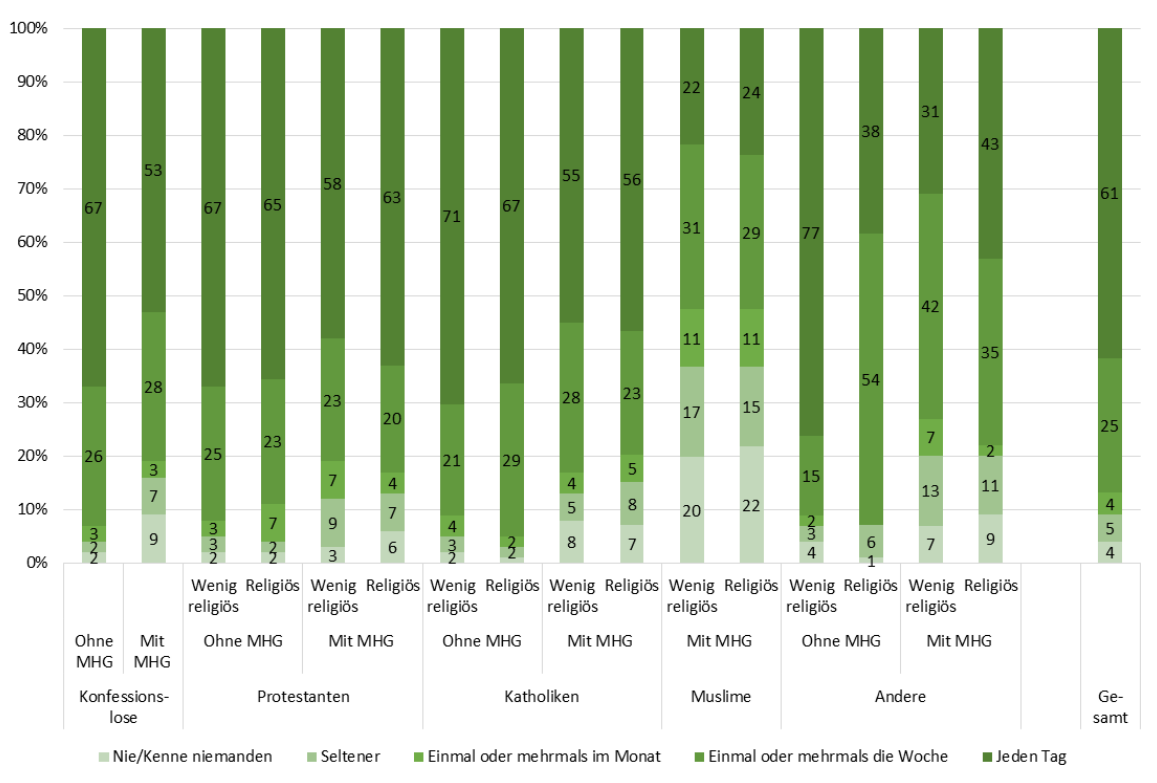


Anmerkung: Frage: „Wie oft verbringst du während der Schulpausen Zeit mit Schülern deutscher Herkunft?“, gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.826).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Stärker als bei den Kontakten in den Schulpausen fallen migrationspezifische Unterschiede bei der Untersuchung der Kontakte zu Einheimischen in der Nachbarschaft auf (vgl. Abbildung 5.12). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben insgesamt seltener Kontakt zu Einheimischen als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Besonders auffällig ist auch hier die vergleichsweise geringe soziale Integration der Muslime. So verbringen nur sieben bis acht Prozent der Katholiken nie Zeit mit Einheimischen in der Nachbarschaft, während sich dieser Anteil bei den Muslimen auf 20 oder gar 22 Prozent beläuft. Bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Religiosität sind hier nicht zu erkennen. Der Zusammenhang zwischen Religiosität und sozialer Segregation ist also bei den schulischen Kontakten etwas stärker als bei den nachbarschaftlichen. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass religiöse Schülerinnen und Schüler häufiger stärker segregierte Schulen besuchen als weniger religiöse, möglicherweise, weil letztere aktiv ihre Kinder in weniger segregierten Schulen außerhalb der Nachbarschaft anmelden. Auch angesichts der moderaten Unterschiede bleiben diese Überlegungen allerdings Spekulation. Offensichtlich erscheint indes dass Muslime (auch aufgrund ihres sozialen Status) häufiger in Wohnquartieren

leben, in denen nur wenige Einheimische wohnen und sich dementsprechend seltener Kontaktmöglichkeiten ergeben.

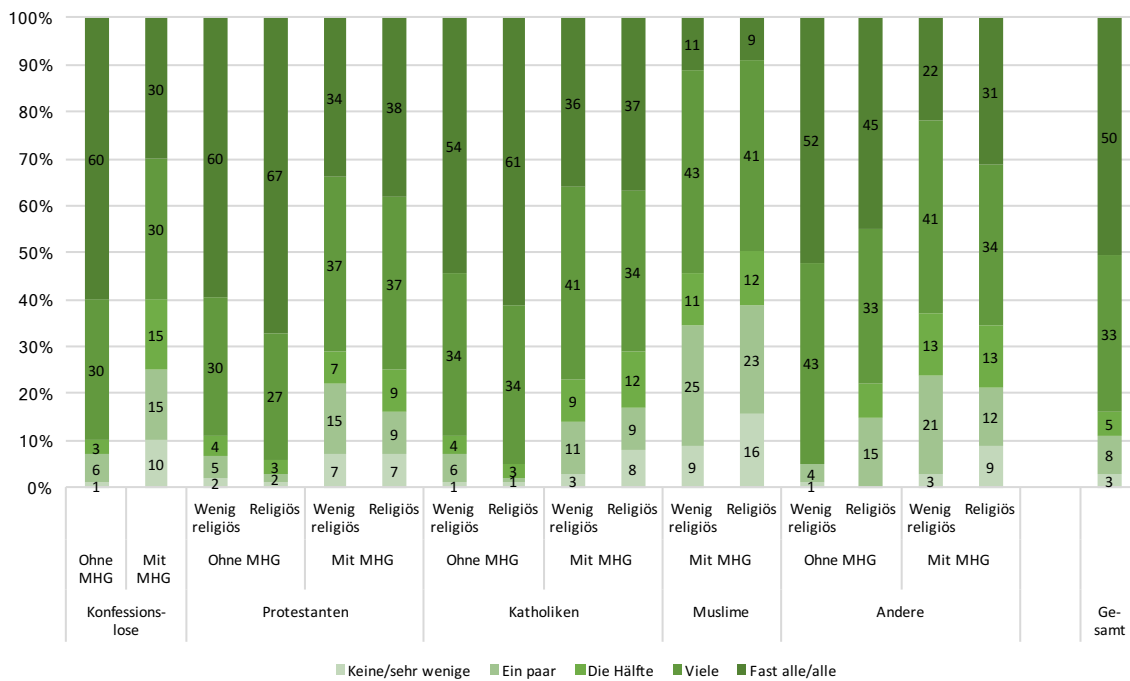
Abbildung 5.12: Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft nach Religiosität und Migrationshintergrund (in Prozent)



Anmerkung: Frage: „Wie oft verbringst du in deiner Wohngegend Zeit mit Personen deutscher Herkunft?“, gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.821).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Die Auswertung der Frage zum Anteil einheimischer Freunde bestätigt den vorgefundenen Trend (vgl. Abbildung 5.13). Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben seltener Einheimische unter ihren Freunden und insbesondere Muslime pflegen deutlich häufiger keine oder nur sehr wenige Freundschaften zu Einheimischen. Bei der Anzahl der Kontakte lässt sich insgesamt ein deutlicherer Zusammenhang mit der Religiosität erkennen. So haben bei den Protestanten sowie den Katholiken ohne Migrationshintergrund die religiösen Schülerinnen und Schüler mehr einheimische Freunde als die wenig religiösen. Bei den Muslimen ist der umgekehrte Zusammenhang zu beobachten, hier haben die religiösen Schülerinnen und Schüler weniger einheimische Freunde, wenngleich auch hier nur eine Minderheit von 16% angibt, keinerlei deutsche Freunde zu haben.

Abbildung 5.13: Anteil einheimischer Freunde nach persönlicher Religiosität (in Prozent)

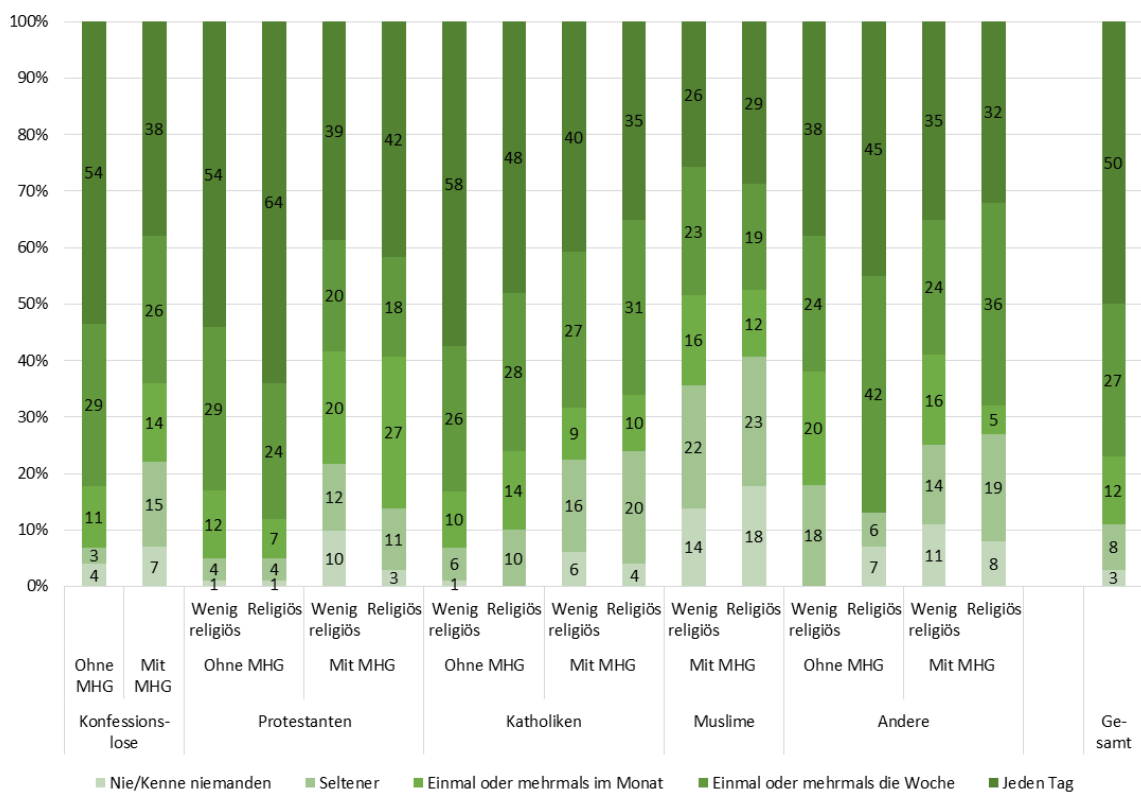


Anmerkung: Frage: „Wie viele deiner Freunde haben eine deutsche Herkunft?“, gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.724).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

5.4.2 Soziale Netzwerke der Eltern

Bei den Eltern zeigen sich bei der sozialen Integration ähnliche Muster wie bei den Schülerinnen und Schülern selbst. Insbesondere die Eltern muslimischer Jugendlicher und anderer Konfessionen mit Migrationshintergrund berichten deutlich seltener von regelmäßigen Kontakten zu Einheimischen in ihrer Nachbarschaft. Größere Disparitäten nach dem Grad der Religiosität lassen sich nicht beobachten. Wichtig erscheint im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg festzuhalten, dass insbesondere in Migrantenfamilien seltener Kontakte zu Einheimischen bestehen. Es ergeben sich also auch weniger Gelegenheiten, sich etwa über schulische Probleme auszutauschen und von dem Wissen einheimischer Eltern zu profitieren, die aufgrund eigener Erfahrung häufig mit dem deutschen Bildungssystem besser vertraut sind.

Abbildung 5.14: Kontakt der Eltern zu Einheimischen in der Nachbarschaft nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler und Migrationshintergrund (in Prozent)



Anmerkung: Frage: „Wie oft verbringen Sie in ihrer Wohngegend Zeit mit Personen deutscher Herkunft?“; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=3.701).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

5.5 Exkurs: Religion und familiärer Zusammenhalt⁷

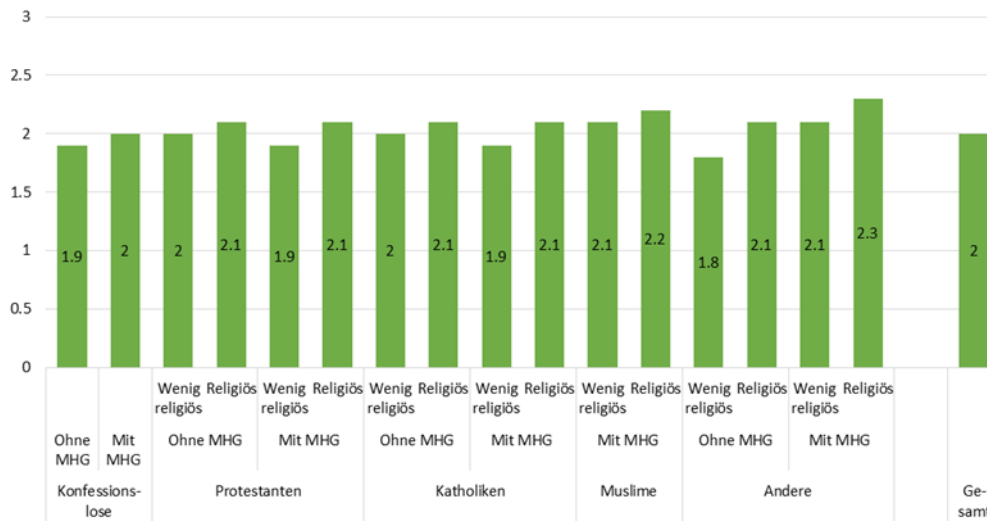
Im Anschluss an die Untersuchung bildungsrelevanter Ressourcen und Verhaltensweisen soll abschließend kurz die Familienatmosphäre – im Sinne des familiären Zusammenhalts – auf konfessions- und religiositätsspezifische Unterschiede hin untersucht werden. Eine harmonische Atmosphäre in der Familie dürfte sich, etwa über eine hohe Bereitschaft zur wechselseitigen Unterstützung sowie stärkerer emotionaler Bindungen, positiv auf die Prozesse des Bildungserwerbs der Kinder auswirken. Ebenso ist davon auszugehen, dass ein angespanntes Familienklima für Kinder einen zusätzlichen Stressfaktor darstellt, der sich leistungsmindernd auswirken kann, etwa, wenn schulische Probleme von den Kindern weniger offen angesprochen werden können (Olson 2000). Die Eltern sind in diesem Fall weniger involviert und reagieren unter Umständen nicht oder zu spät auf etwaige Probleme. Die Familienatmosphäre könnte daher unabhängig von den im Haushalt verfügbaren Ressourcen den Bildungserfolg beeinflussen. Im Folgenden werden zunächst Unterschiede hinsichtlich der Familienatmosphäre zwischen den Konfessionsgruppen und dem Grad der Religiosität betrachtet. In einem zweiten Schritt wird untersucht, wie sich eine bei Eltern und Kindern unterschiedlich stark ausgeprägte Religiosität auf die Familienatmosphäre auswirkt. Solche intergenerationalen Veränderungen sind zwar insbesondere bei Muslimen selten (vgl. Tabelle 4.6) könnten aber dann, wenn sie auftreten, zu Spannungen innerhalb der Familie führen und sich entsprechend negativ auf Bildungsprozesse auswirken.

⁷ Unter Mitarbeit von Theresa James.

Der Familienzusammenhalt lässt sich durch Fragen messen, die auf das Interesse der Familienmitglieder aneinander, auf ihre emotionale Bindung und auf die Bereitschaft zur wechselseitigen Unterstützung abzielen (vgl. Moos et al. 1974 , Olson 2000). Hier wird der familiäre Zusammenhalt mit Hilfe von vier Items gemessen: Die Schülerinnen und Schüler sollten Auskunft darüber geben, ob ihre Familie gerne und viel Zeit miteinander verbringt, ob sich die Familienmitglieder einander nahe fühlen und inwieweit sie die Stimmung in der Familie als ungemütlich empfinden und häufig gestritten wird (vgl. CILS4EU 2016). Gemessen wird also die von den Schülerinnen und Schülern *wahrgenommene* emotionale Bindung und familieninterne Unterstützung. Ähnliche Items zur Messung des Familienzusammenhalts werden auch in anderen Studien verwendet (vgl. Portes und Rumbaut 2001). Die Skala, auf der die Gruppenmittelwerte gemessen wurden, reicht von null bis drei. Je höher der Wert, desto positiver der wahrgenommene Zusammenhalt innerhalb der Familie.

Zwischen den verschiedenen Konfessionsgruppen zeigen sich hinsichtlich des Familienzusammenhalts insgesamt nur sehr marginale Unterschiede (vgl. Tabelle A 11 im Tabellenanhang). Die Mittelwerte aller Konfessionen schwanken nur sehr gering um den Wert zwei. Auch beim jeweiligen Gruppenvergleich der Personen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich kaum Unterschiede. In Abbildung 5.15 sind Unterschiede innerhalb der Konfessionsgruppen nach Religiosität sichtbar. Der Grad der Religiosität vereint zwei Dimensionen: Zum einen die individuelle Bedeutung der eigenen Religion, zum anderen deren tatsächliche praktische Ausübung.

Abbildung 5.15: Familiärer Zusammenhalt nach Religiosität und Migrationshintergrund (Mittelwerte)

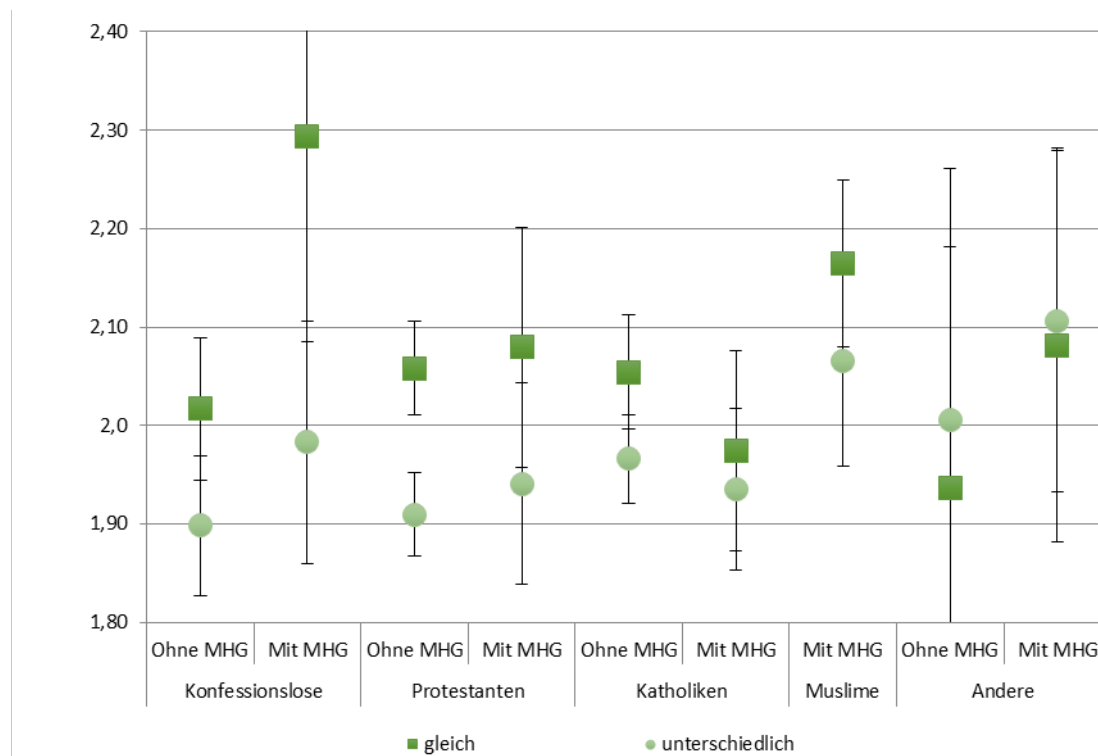


Anmerkung: Skala reicht von 0 bis 3, wobei ein Wert von 3 einen hohen familiären Zusammenhalt impliziert (ungewichtete Fallzahl N= 4.381).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Es zeigt sich, dass die Stimmung innerhalb der Familien in allen Gruppen tendenziell als friedlich und spannungsfrei wahrgenommen wird. Die Durchschnittswerte weisen eine relativ geringe Streuung auf, alle Werte liegen zwischen 1,8 und 2,3. Auch wenn die Streuung der Mittelwerte immer noch gering ist, sind die Unterschiede nach Religiosität größer als die nach Konfessionszugehörigkeit (vgl. Tabelle A 11 im Tabellenanhang). Dabei nehmen die Religiösen im Vergleich zu den wenig Religiösen unabhängig von ihrer Konfession die Stimmung innerhalb der Familie als harmonischer wahr. Bei den Muslimen ist die innerfamiliäre emotionale Bindung im Vergleich zu den übrigen Gruppen besonders hoch.

Im nächsten Schritt werden nun die Schülerinnen und Schüler, die in Familien leben, in denen Kinder und Eltern ähnlich religiös sind, mit denen verglichen, in denen dies nicht der Fall ist – dabei wird nicht weiter nach Familien differenziert, in denen die Eltern bzw. die Kinder die Religiöseren sind (eine solche Differenzierung wurde testweise durchgeführt, hat aber zu keinen anderen Ergebnissen geführt). Die Theorie segmentierter Assimilation liefert den theoretischen Hintergrund für diese Betrachtung. So argumentieren Portes und Rumbaut (2001), dass eine ähnliche Akkulturation von Kindern und Eltern eine gute Basis für das gemeinsame Lösen von Problemen und eine stabile elterliche Autorität bildet. Übertragen auf die Religiosität innerhalb der Familien kann ein unterschiedliches Ausmaß der Religiosität als „dissonante Akkulturation“ (Portes und Rumbaut 2001) verstanden werden.

Abbildung 5.16: Familiärer Zusammenhalt nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Eltern, nach Konfession und Migrationshintergrund (Mittelwerte)



Anmerkung: Skala reicht von 0 bis 3, wobei 3 einen hohen Zusammenhalt impliziert (ungewichtete Fallzahl 3.738).
 Lesebeispiel: Bei konfessionslosen Schülerinnen und Schülern ohne MHG die gleich religiös sind wie ihre Eltern ist der Familienzusammenhalt größer (über 2,0) als in Familien in die Religiosität von Eltern und Kindern unterschiedlich ist (1,9).
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Insgesamt zeigt sich, dass die Atmosphäre in den Familien tatsächlich als friedlicher und spannungsfreier wahrgenommen wird, wenn Eltern und Kinder ähnlich religiös sind. Diese Unterschiede sind aber mit Ausnahme einheimischer Protestanten nicht signifikant und insgesamt auch eher marginal. Auch deshalb sollte das gegenläufige Muster bei Schülerinnen und Schülern anderer nicht-christlicher Religionen nicht überinterpretiert werden, zumal es sich hierbei um eine sehr heterogene Gruppe handelt.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass die Konfession per se in keinem Zusammenhang mit der Familienatmosphäre steht und es auch kaum Hinweise dafür gibt, dass intergenerationale Unterschiede in der Religiosität zu größeren Spannungen innerhalb der Familie führen. Offen bleibt auf Basis dieser deskriptiven Betrachtung ohnehin die kausale Richtung der (sehr schwachen) Beziehung von Familienzusammenhalt und übereinstimmender Religiosität. Theoretisch durchaus plausibel wäre schließlich auch, dass Eltern und Kinder gleichermaßen religiös sind, gerade *weil* der Familienzusammenhalt sehr gut ist.

5.6 Zwischenfazit: Religion und bildungsrelevante Ressourcen

Insgesamt ist deutlich geworden, dass Migrantenkinder gegenüber einheimischen Kindern insofern benachteiligt sind, als sie bzw. ihre Eltern im Schnitt über weniger bildungsrelevante Ressourcen verfügen und insofern ungünstigeren Ausgangsbedingungen für ihre Bildungskarriere unterliegen. So haben sie beispielsweise einen niedrigeren sozialen Status und teilweise weniger gute Kenntnisse in der Unterrichtssprache des Aufnahmelandes. Für die Untersuchung von Religion und Bildungserfolg ist diese Feststellung deshalb relevant, weil für Muslime keine einheimische

Referenzgruppe vorliegt, die es ermöglichen würde, den Einfluss der Wanderung von dem der Konfessionszugehörigkeit zu trennen. Auch der Vergleich von Muslimen und Christen mit Migrationshintergrund ist hier nicht instruktiv, da sich konfessionell unterschiedliche Zuwanderergruppen auch unabhängig von der Religiosität hinsichtlich ihrer Ressourcenausstattung unterscheiden. Während beispielsweise Katholiken mit Migrationshintergrund überwiegend aus EU-Ländern stammen, kommen Muslime häufiger aus Ländern oder Regionen, deren Bildungssystem weniger kompatibel mit dem deutschen ist, in denen die Bildungsbeteiligung und damit das Bildungsniveau insgesamt geringer ist und für die die Wanderung nach Deutschland sowohl sprachlich als auch kulturell einen größeren „Sprung“ darstellt. Deutlich sichtbar geworden ist dies bei der Untersuchung der sozialen Herkunft und den sprachlichen Fähigkeiten der Muslime. Die Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens stammen deutlich häufiger aus Familien mit unterdurchschnittlichem sozialen Status, niedrigerem Bildungsniveau und beherrschen (wohl auch deshalb) die deutsche Sprache weniger gut als andere Migrantenkinder. In einem Bildungssystem wie dem deutschen, in dem der Bildungserfolg sehr stark von der sozialen Herkunft abhängt, ist diese Ausgangssituation für die muslimischen Schülerinnen und Schüler daher ungünstig. Allerdings weisen gerade die muslimischen Kinder und ihre Eltern eine höhere Leistungsmotivation auf und streben höhere Bildungsabschlüsse an als Einheimische, obwohl sie sich ihrer ungleichen Startchancen bewusst sein dürften.

Um vorschnelle Zuschreibungen auf „die Religion“ zu vermeiden, ist es wichtig, den Unterschieden zwischen sozialen, religions- und migrationsspezifischen Faktoren in entsprechenden empirischen Analysen Rechnung zu tragen. Hinsichtlich der Frage, ob sich *innerhalb* der Konfessionsgruppen Unterschiede zwischen religiösen und weniger religiösen Schülerinnen und Schülern finden lassen, sind die Ergebnisse insgesamt recht eindeutig. Zwar weisen die Eltern religiöser Schülerinnen und Schüler ein etwas höheres Bildungsniveau auf als die wenig religiösen. Hinsichtlich des sozialen Status der Eltern konnten solche Unterschiede jedoch nicht identifiziert werden. Keinerlei Differenzen findet man auch bei der Atmosphäre innerhalb der Familien: Es gibt keine Hinweise darauf, dass in religiösen Familien mehr oder weniger Konflikte auftreten als in wenig religiösen Familien, wengleich die Familienatmosphäre tendenziell positiver ist, wenn Eltern und Kinder ähnlich religiös sind. Das Interesse an Bildung bzw. die Leistungsmotivation ist bei den religiösen Muslimen sogar etwas stärker ausgeprägt als bei den wenig religiösen. Es ist allerdings eine schwache Tendenz hin zu einer geringeren sozialen Einbindung religiöser muslimischer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu wenig religiösen zu beobachten. So ist der Anteil derer, die keine einheimischen Freunde haben, bei den religiösen Muslimen etwas größer als bei den wenig religiösen. Auch weisen religiöse Muslime etwas geringere kognitive Kompetenzen auf als weniger religiöse, allerdings sind diese Unterschiede sehr klein.

6. Religion und Bildungserfolg

Nachdem in Kapitel 4 Informationen zur Religiosität von Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen dargestellt und in Kapitel 5 ihre religions- und religiositätsspezifische Ausstattung mit zentralen bildungsrelevanten Ressourcen und Verhaltensweisen untersucht wurde, soll nun ihr schulischer Bildungserfolg eingehender analysiert werden. Dazu wird die Bedeutung von Religion und Religiosität für Notenunterschiede in den Fächern Deutsch und Mathematik (Abschnitt 6.1), für den Besuch des Gymnasiums (Abschnitt 6.2) und für den Übergang von der neunten Klasse in die gymnasiale Oberstufe untersucht (Abschnitt 6.3).

Es werden im Folgenden wieder die drei oben unterschiedenen Dimensionen von Religion und ihre Bedeutung für den Bildungserfolg berücksichtigt. *Erstens* die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession an sich, die zu Exklusionsprozessen führen könnte. Ein erklärungsbedürftiges Anzeichen für religionspezifische Nachteile läge dann vor, wenn hinsichtlich ihrer bildungsrelevanter Merkmale (Sprachkenntnisse, Kompetenzen, sozialer Hintergrund) ähnliche Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Konfessionszugehörigkeit unterschiedlich bildungserfolgreich sind. Technisch wird dieser Vergleich mit Hilfe multivariater Regressionsmodelle durchgeführt, welche den Anteil der auf migrationsspezifische oder soziale Unterschiede zurückzuführenden Disparitäten „herausrechnen“ und den potenziell verbleibenden Residualeffekt oder „Resteffekt“ freilegen. *Zweitens* der Grad der individuellen Bindung an eine Religion. Die individuelle Religiosität wird hier über zwei Merkmale erfasst; die Wichtigkeit, die Religion beigemessen wird, und die Häufigkeit, mit der Religion praktisch in Form des Gebets ausgeübt wird. Selbst wenn zwischen den Konfessionen keine oder nur geringe Unterschiede bestehen sollten, ist durchaus denkbar, dass sich innerhalb einer konfessionellen Gruppe Unterschiede feststellen lassen, die mit dem Ausmaß individueller Religiosität zusammenhängen. Dies könnte dann beispielsweise auf den Mechanismus einer religiositätsspezifischen Leistungsorientierung hindeuten, die zu Unterschieden zwischen religiösen und wenig religiösen Schülerinnen und Schülern führt. *Drittens* die religiöse Partizipation, und damit die Rolle religionspezifischer sozialer Netzwerke für den Bildungserfolg. Religiöse Partizipation wird hier in Form der Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten gemessen. Ein Hinweis für die Bedeutung religiöser Netzwerke läge beispielsweise dann vor, wenn Schülerinnen und Schüler, die sich besonders häufig in religiösen Begegnungsstätten aufhalten, bildungserfolgreicher sind als diejenigen, die diese seltener oder gar nie aufsuchen.

6.1 Schulleistungen – Schulnoten in Deutsch und Mathematik

Informationen zu den Schulleistungen der Neuntklässlerinnen und –klässler liegen als selbst berichtete Angabe zu den von ihnen erzielten Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik im zurückliegenden Schuljahr vor.

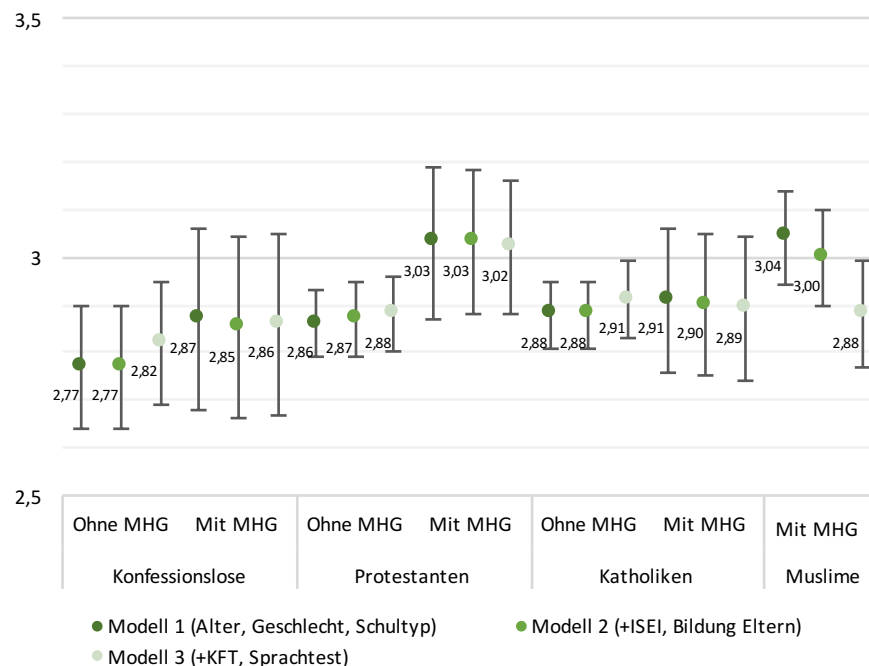
6.1.1 Konfessionelle Unterschiede

Um die Bedeutung der Konfessionszugehörigkeit herauszuarbeiten, werden die Schulnoten der jeweiligen Gruppen auf Basis statistischer Regressionsmodelle miteinander verglichen. Dahinter steht die Überlegung, dass die Mittelwerte der Deutsch- und Mathematiknoten nicht auf die Konfessionszugehörigkeit, sondern auf unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen zurückzuführen sein könnten, die es deshalb zu kontrollieren gilt. So wissen wir aus der

Betrachtung in Abschnitt 5.1, dass Muslime durchschnittlich häufiger aus Elternhäusern mit geringem sozialem Status stammen als Jugendliche anderer Konfessionsgruppen. Da es im deutschen Bildungssystem einen starken Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg gibt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), können Unterschiede beispielsweise zwischen Muslimen und Christen somit schlicht auf die unterschiedliche Statusverteilung in diesen Gruppen zurückgehen. Mit Hilfe der entsprechenden Regressionsmodelle werden deshalb um solche „Drittvariablen“ bereinigte Durchschnittsnoten berechnet (vgl. Graubard und Korn 1999).

Die Ergebnisse für die Deutschnoten sind in Abbildung 6.1, die der Noten im Fach Mathematik in Abbildung 6.2 dargestellt. Differenziert wird hier nach Konfessionsgruppe und Migrationshintergrund. Im ersten Modell (M1) werden dabei lediglich Alter, Geschlecht und die besuchte Schulform kontrolliert. Durch deren Berücksichtigung werden unterschiedliche Benotungspraxen etwa von Hauptschulen oder Gymnasien „herausgerechnet“. Die Notenunterschiede zwischen allen differenzierten Gruppen sind insgesamt relativ gering. So bewegen sich die Durchschnittsnoten der jeweiligen Gruppen zwischen 2,8 bis 3,0 in Deutsch (wobei 2,0 der Note „gut“ und 3,0 der Note „befriedigend“ entspricht) und 2,9 bis 3,3 in Mathematik. Die Unterschiede sind also stets geringer als eine halbe Note. Zur Abschätzung des Ausmaßes dieser Unterschiede lässt sich die Notenskala von null bis fünf (die Note sechs ist sehr selten bzw. wiederholen Schüler mit dieser Note häufig das Schuljahr und fehlen dementsprechend in den Daten) in Prozentpunkte übertragen. Die Abweichung von 0,1 Notenpunkt entspricht dann einer Abweichung von 2 Prozentpunkten. Im Fach Deutsch bewegen sich die Unterschiede zwischen den Konfessionen also im Bereich von vier und in Mathematik im Bereich von acht Prozentpunkten.

Abbildung 6.1: Note im Fach Deutsch – Konfessionelle Unterschiede unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren

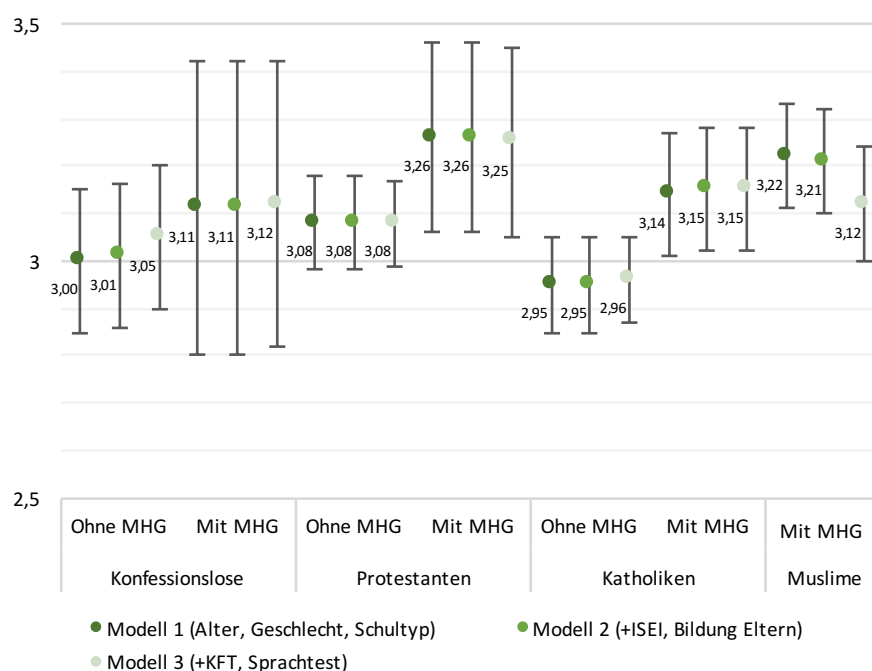


Anmerkung: Vorhergesagte Noten (2,5=noch gut; 3=befriedigend; 3,5=noch befriedigend) im Anschluss an eine OLS-Regression im Fach Deutsch unter Kontrolle der angegebenen Variablen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, 5 Prozent Konfidenzbänder.

Im Fach Deutsch erzielen Konfessionslose ohne Migrationshintergrund die besten Noten, in Mathematik Katholiken ohne Migrationshintergrund. Am schlechtesten schneiden in Deutsch und

Mathematik Muslime und Protestanten mit Migrationshintergrund ab. Vergleicht man die Noten der Muslime mit denen anderer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, so zeigen sich keine deutlichen Disparitäten. Der – marginale und statistisch unbedeutende – Abstand von 0,2 in den Deutschnoten zwischen Muslimen und der erfolgreichsten Gruppe, den Konfessionslosen ohne Migrationshintergrund, relativiert sich weiter, wenn der sozioökonomische Hintergrund berücksichtigt wird. Die ist in Modell 2 (M2) der Fall. Bei den Noten in Mathematik bleibt der Abstand zu den Katholiken ohne Migrationshintergrund zunächst auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds bestehen (vgl. M2 in Abbildung 6.2). Werden die unterschiedlichen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt, dies geschieht in Modell 3 (M3), dann erzielen Muslime im Schnitt die Note 3,1 in Mathematik, Katholiken ohne Migrationshintergrund eine 3,0. Dieser Unterschied unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds sowie der kognitiven Fähigkeiten ist statistisch nicht mehr signifikant. Ähnliche Abstände sind im Übrigen auch zwischen einheimischen Protestanten und Katholiken zu beobachten, wobei die Katholiken etwas bessere Noten im Fach Mathematik erzielen.

Abbildung 6.2: Note im Fach Mathematik – Konfessionelle Unterschiede unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren



Anmerkung: Vorhergesagte Noten (2,5=noch gut; 3=befriedigend; 3,5=noch befriedigend) im Anschluss an eine OLS-Regression im Fach Mathematik unter Kontrolle der angegebenen Variablen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, 5 Prozent Konfidenzbänder.

Insgesamt finden sich also keine Hinweise für bedeutende Unterschiede in den Noten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Konfessionsgruppen und damit auch kein erster Anhaltspunkt dafür, dass Mitglieder bestimmter Religionsgemeinschaften eine Benachteiligung aufgrund ihrer Religion erfahren. Die marginalen Ausgangsunterschiede zwischen Konfessionslosen (im Fach Deutsch) oder Katholiken (im Fach Mathematik) und Muslimen gehen nicht auf ihre Konfessionszugehörigkeit zurück, sondern auf ungünstigere Ausgangsbedingungen in Bezug auf ihren sozialen Hintergrund sowie ihre kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Anhaltspunkte für etwaige Diskriminierung liefert die Analyse damit nicht. Bei gleicher

Ausstattung mit individuellen Ressourcen und ähnlichen Fähigkeiten gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bei den Noten.

6.1.2 Die Bedeutung von Religiosität für die Noten

Im Folgenden werden nun die Unterschiede hinsichtlich der erreichten Noten nach individueller Religiosität (Bedeutung von Religion, Häufigkeit des Gebets, Besuch religiöser Begegnungsstätten) untersucht. Auch wenn im vorherigen Abschnitt keine Unterschiede zwischen den Konfessionsgruppen identifiziert wurden, so wäre es theoretisch denkbar, dass es *innerhalb* der jeweiligen Gruppen zu Unterschieden zwischen weniger religiösen und religiösen Angehörigen kommt, etwa, weil die Leistungsmotivation oder die für Bildungsprozesse wichtige soziale Integration religionspezifisch variiert. Die Zusammenhänge zwischen Religiosität und Noten werden für jede Konfessionsgruppe ohne und mit Migrationshintergrund jeweils getrennt in linearen Regressionsmodellen berechnet (vgl. für die Deutschnote Tabelle 6.1, Tabelle 6.3, Tabelle 6.5 und für die Mathematiknote Tabelle 6.2, Tabelle 6.4, Tabelle 6.6). In den Modellen wird in einem ersten Schritt zunächst der jeweilige Indikator individueller Religiosität unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler betrachtet. In den Folgemodellen werden zusätzlich zur Religiosität jeweils direktere Indikatoren für den möglichen Wirkmechanismus, über den Religiosität den Bildungserfolg beeinflussen könnte (Ressourcen, Leistungsmotivation, soziale Integration), aufgenommen.

Individuelle Religiosität – Bedeutung der Religion

In Tabelle 6.1 und in Tabelle 6.2 wird jeweils in Modell 1 der Zusammenhang zwischen der individuellen Bedeutung von Religion und den Noten unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds ausgewiesen. Dabei zeigen sich nur bei Einheimischen signifikant positive Zusammenhänge zwischen individueller Religiosität und den Deutschnoten. Bei den Mathematiknoten sind lediglich für einheimische Protestanten sowie Katholiken mit Migrationshintergrund positive Effekte der Religiosität zu berichten. So haben beispielsweise einheimische Protestanten, denen Religion sehr wichtig ist, eine um 0,23 Punkte bessere Deutschnote (vgl. Tabelle 6.1) und eine um 0,16 Punkte bessere Note in Mathematik (vgl. Tabelle 6.2) gegenüber denjenigen, denen Religion überhaupt nicht oder nicht sehr wichtig ist. Während also vor allem bei den einheimischen christlichen Gläubigen ein schwacher aber positiver Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und der individuellen Religiosität zu finden ist, ist dies bei den Gruppen mit Migrationshintergrund nicht der Fall. Die leicht negativen Effekte individueller Religiosität bei den Muslimen auf die Noten sind statistisch nicht signifikant.

Durch die Kontrolle zusätzlicher Variablen in den weiteren Modellen lassen sich Schlussfolgerungen zu den möglichen Mechanismen hinter dem Zusammenhang von Religiosität und Bildungserfolg ziehen. Zunächst werden zusätzlich die objektiven Kompetenzen (kognitive Kompetenzen, Sprachfähigkeit) der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt (Modell 2), gefolgt von Indikatoren der Leistungsbereitschaft und Bildungsmotivation (Modell 3) bis hin zu Merkmalen der sozialen Integration (Modell 4). Insbesondere in Modell 3 zu den Noten in Mathematik (vgl. Tabelle 6.2) lässt sich beobachten, dass die signifikanten Unterschiede zwischen Religiösen und weniger Religiösen unter Kontrolle von Merkmalen des Leistungsstrebens niedriger oder gar insignifikant werden. Dass religiösere Schülerinnen und Schüler christlichen Glaubens tendenziell etwas bessere Schulnoten erzielen als die weniger religiösen, ist also zumindest in

gewissem Umfang auf ihre höhere Leistungsmotivation (vgl. Abschnitt 5.2) zurückzuführen. Bei den Deutschnoten bleiben allerdings Effekte individueller Religiosität zurück, die nicht weiter durch andere Faktoren erklärt werden können.

Individuelle Religiosität – Häufigkeit des Betens

Ähnliche Zusammenhänge wie bei der Bedeutung von Religion zeigen sich nun auch für die Häufigkeit des Betens als Indikator für individuelle Religiosität, sowohl für die Deutschnoten (vgl. Tabelle 6.3) als auch für die Mathematiknoten (vgl. Tabelle 6.4). Insgesamt sind bei der Häufigkeit des Betens stärkere Effekte für den Schulerfolg als bei der individuellen Bedeutung von Religion zu beobachten. Relevant erscheint dabei vor allem die Differenzierung zwischen denjenigen, die nie beten, auf der einen Seite und stärker religiösen Schülerinnen und Schülern, die mehr oder minder häufig beten, auf der anderen Seite.

Über alle Gruppen hinweg finden sich keine oder ausschließlich positive Zusammenhänge. Die religiöseren Schülerinnen und Schüler – also diejenigen, die häufiger beten – sind dem zufolge erfolgreicher als weniger religiöse. Besonders stark sind diese Effekte wieder bei den einheimischen Protestanten und Katholiken, allerdings zeigen sich im Gegensatz zu den obigen Modellen zur Bedeutung von Religion nun auch bei den muslimischen Schülerinnen und Schülern positive Effekte einer moderaten Religiosität. Bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund erzielen diejenigen, die angeben mindestens einmal im Monat zu beten, im Vergleich zu den Muslimen, die nie beten, eine um 0,3 Punkte bessere Deutschnote (vgl. Modell 1 in Tabelle 6.3) und eine um 0,45 Punkte bessere Mathematiknote (vgl. Modell 1 in Tabelle 6.4) – dies entspricht Unterschieden von sechs bzw. neun Prozentpunkten. Für Schülerinnen und Schüler, die angeben häufiger zu beten, zeigen sich keine entsprechenden positiven Einflüsse.

Analog zu den oben beschriebenen Modellen zur Bedeutung von Religion zeigt sich auch bezüglich des Betens, dass die Effekte dann am deutlichsten an Stärke verlieren, wenn, wie im dritten Modell, die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler kontrolliert wird. Insgesamt unterstreichen diese Ergebnisse somit, dass positive Zusammenhänge von Religiosität und Bildungserfolg zum Teil auf die höhere Leistungsmotivation religiöser im Vergleich zu weniger religiösen Gläubigen zurückzuführen sind. Gleiches gilt in sehr bescheidenem Maße auch für Unterschiede in den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Disparitäten der sozialen Integration zwischen weniger religiösen und religiösen Individuen scheinen hingegen keine Rolle zu spielen, wie die nahezu unveränderten Koeffizienten in Modell 4 im Vergleich zu Modell 3 bei den Deutsch- und Mathematiknoten zeigen.

Tabelle 6.3: Deutschnote und Beten (Ergebnisse linearer Regressionen)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Ohne MHG Kath.	Mit MHG Kath. Pr.	Ohne MHG Kath. Pr.	Mit MHG Kath. Pr.	Ohne MHG Kath. Pr.	Mit MHG Kath. Pr.	Ohne MHG Kath. Pr.	Mit MHG Kath. Pr.
Häufigkeit Beten (Ref.: nie)								
Gelegentlich	0,07	-0,01	0,07	0,01	0,03	-0,03	0,03	-0,16
mind. einmal im Monat	0,22**	0,11	0,23**	0,10	0,18*	0,05	0,18*	-0,26
mind. einmal in der Woche	0,44**	0,33**	0,46**	0,32**	0,39**	0,27**	0,39**	-0,18
täglich und häufiger	0,26*	0,40**	0,24*	0,40**	0,18	0,34**	0,18	-0,14
Höchster Socio Economic Index (ISEI) der Eltern (z-stand.)	0,06	-0,02	0,04	0,07	0,03	0,09	0,03	0,00
Bildung der Eltern (Ref.: Kein Abschluss)								
Pflichtschulabschluss/Abitur	0,10	0,49**	0,13	0,40*	0,04	0,40**	0,05	0,66
Universitätsabschluss	0,07	0,49*	0,09	0,36	0,00	0,30	0,01	0,72
Kognitiver Fähigkeitstest (1-27)								
Sprachtest (1-27)								
Sprachverwendung zu Hause (Ref.: nur Deutsch)								
auch andere Sprache			0,04**	0,04**	0,03**	0,04**	0,03**	0,11**
Leistungsstreben des Kindes: Sehr viel Mühe für Schule (0-4)								
Leistungsstreben der Eltern: Ermutigen Kind hart für Schule zu arbeiten (Ref.: nein)								
Ja			0,11	-0,41**	0,11	-0,42**	0,11	-0,00
			0,13**	0,08**	0,13**	0,08*	0,13**	0,22**
Bücher zu Hause (0-4)								
Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft (0-4)								
Einheimische Freunde (0-4)								
Geschlecht (Ref.: Jungen)								
Mädchen	0,17**	0,33**	0,22**	0,36**	0,18**	0,31**	0,18**	0,39**
Konstante	5,55**	3,97**	5,16**	3,89**	4,83**	3,90**	4,84**	3,93**
N	1.054	844	1.054	844	1.054	844	1.054	844
R2	0,1262	0,1264	0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	443
			5,64**	7,71**	6,22**	5,58**	6,21**	5,00**
			0,3806	0,3314	0,1519	0,1994	0,3552	0,1994
			0,1457	0,1516	0,1783	0,1802	0,1787	0,1829
			0,2527	0,2615	0,3314	0,3552	0,4474	0,4494
			268	443	268	443	268	44

Partizipative Religiosität – Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten

Auch die religiöse Partizipation hat keine oder ausschließlich positive Effekte auf die Noten in Deutsch (vgl. Tabelle 6.5) und Mathematik (vgl. Tabelle 6.6). Die Noten derjenigen, die stärker religiös partizipieren, sind tendenziell besser als die Noten derjenigen, die nicht partizipieren. Erneut sind die Effekte bei den einheimischen Protestanten und Katholiken besonders deutlich zu beobachten. So erzielten beispielsweise Schülerinnen und Schüler katholischen Glaubens ohne Migrationshintergrund, die mindestens gelegentlich in die Kirche gehen, im Vergleich zu denjenigen, die dies nie tun, eine um mindestens 0,4 Punkte oder acht Prozentpunkte bessere Mathematiknote (vgl. Modell 1 in Tabelle 6.6). Auffällig ist, dass auch hier kaum Unterschiede im Grad der Religiosität zu finden sind. So erzielen die einheimischen Katholiken, die nur gelegentlich oder mindestens einmal im Monat eine Kirche aufsuchen, im Vergleich zu denjenigen, die besonders häufig eine Kirche aufsuchen, keine besseren oder schlechteren Noten.

Erneut gehen die Effekte der Religiosität am stärksten unter Kontrolle der Leistungsmotivation zurück. Für die Interpretation ist nun vor allem der Befund von Bedeutung, dass bei Kontrolle der sozialen Integration in Modell 4 die Religiositäts-Effekte nahezu unverändert bleiben. Der Besuch religiöser Begegnungsstätten scheint sich also nicht über soziale Netzwerke positiv oder, im Falle der Muslime, negativ auf die Noten auszuwirken. Dies bedeutet nicht, dass besonders häufig am religiösen Geschehen einer Gemeinde partizipierende Gläubige nicht auch ein größeres Netzwerk besitzen könnten. Sollte dies der Fall sein, so sind damit aber scheinbar keine Vorteile im Hinblick auf die Noten in den beiden untersuchten Fächern verbunden.

Auch bei den muslimischen Schülerinnen und Schülern sind keine negativen Zusammenhänge zwischen der religiösen Partizipation und den Noten zu erkennen. Im Gegenteil, insbesondere bei den Noten in Mathematik sind die Koeffizienten der Religiosität positiv. Sie werden allerdings nur unter Kontrolle der Leistungsmotivation und der sozialen Integration signifikant, was darauf hindeuten kann, dass die Leistungsmotivation derjenigen, die häufiger religiös partizipieren etwas geringer ist. Insgesamt zeigt sich in den Ergebnissen jedoch allenfalls ein sehr schwacher Zusammenhang zwischen religiöser Partizipation und Bildungserfolg. In jedem Fall aber scheint sich auch für Muslime ein häufiger Besuch einer religiösen Begegnungsstätte nicht nachteilig auf ihren Erfolg in den beiden hier betrachteten Fächern auszuwirken.

Tabelle 6.5: Deutschnote und Besuch religiöser Begegnungsstätten (Ergebnisse linearer Regressionen)

AV: Deutsch, letzte Zeugnisnote (1=ungenügend; 6=sehr gut)

	Ohne MHG		Mit MHG		Ohne MHG		Mit MHG		Ohne MHG		Mit MHG		Ohne MHG		Mit MHG		
	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	Pr.	Kath.	
Häufigkeit Besuch religiöser Begegnungsstätte (Ref.: nie)																	
Gelegentlich	-0,02	-0,01	0,16	0,02	0,03	0,01	-0,05	0,01	-0,10	-0,03	0,07	-0,01	0,03	-0,10	-0,03	0,07	-0,02
mind.: einmal im Monat	0,26**	0,22*	0,10	0,17	-0,04	0,23**	0,20	0,20	0,14	0,16	-0,03	0,12	-0,02	0,14	0,17	-0,03	0,11
mind.: einmal in der Woche	0,01	0,22	0,25	0,34**	-0,00	-0,00	0,22	0,22	-0,05	0,18	0,30	0,30**	0,04	-0,05	0,20	0,29*	0,30**
Höchster Socio Economic Index (SEI) der Eltern (z-stand.)																	
0,07*	0,08	0,08	-0,02	0,08	0,06	0,08	0,05	0,08	0,04	0,09	0,03	-0,02	0,05	0,04	0,09	0,03	-0,01
Bildung der Eltern (Ref.: Kein Abschluss)																	
Pflichtschulabschluss/Abitur	0,12	0,50**	0,62	0,29	-0,00	0,41*	0,14	0,41*	0,03	0,39**	0,63	0,19	-0,04	0,03	0,36*	0,65	0,18
Universitätsabschluss	0,08	0,50*	0,78	0,31	0,22	0,38	0,10	0,38	-0,02	0,30	0,72	0,11	0,14	-0,02	0,29	0,74	0,11
Kognitiver Fähigkeitstest (1-27)																	
0,03**	0,04**	0,03**	0,01	0,00	-0,01	0,03**	0,03**	0,03**	0,03**	0,03**	0,10**	0,07**	0,03**	0,03**	0,03**	0,10**	0,07**
Sprachverwendung zu Hause (Ref.: nur Deutsch)																	
auch andere Sprache	0,13	-0,41**	0,15**	0,09**	0,09**	0,09**	0,13	-0,41**	0,13	-0,41**	-0,02	0,01	-0,03	0,14	-0,41**	-0,03	0,03
Leistungsstreben des Kindes: Sehr viel Mühe für Schule (0-4)																	
Leistungsstreben der Eltern: Ermutigen Kind hart für Schule zu arbeiten (Ref.: nein)	0,23**	0,34**	0,41**	0,29**	0,33**	0,37**	0,28**	0,37**	0,23**	0,32**	0,46**	0,28**	0,39**	0,23**	0,32**	0,34**	0,24**
Ja	5,86**	3,72**	5,35**	7,78**	5,98**	3,57**	5,53**	3,57**	5,18**	3,68**	3,22**	6,92**	5,25**	5,16**	3,49**	3,65**	5,99**
Bücher zu Hause (0-4)																	
Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft (0-4)	1,057	846	267	443	872	846	1,057	846	1,057	846	267	443	872	1,057	846	267	443
Einheimische Freunde (0-4)																	
Geschlecht (Ref.: Jungen)	0,1084	0,1080	0,2506	0,2538	0,1458	0,1314	0,1255	0,1314	0,1645	0,1655	0,3729	0,3203	0,1617	0,1652	0,1688	0,4474	0,3468
Konstante																	
Mädchen	0,23**	0,34**	0,41**	0,29**	0,33**	0,37**	0,28**	0,37**	0,23**	0,32**	0,46**	0,28**	0,39**	0,23**	0,32**	0,34**	0,24**
N	5,86**	3,72**	5,35**	7,78**	5,98**	3,57**	5,53**	3,57**	5,18**	3,68**	3,22**	6,92**	5,25**	5,16**	3,49**	3,65**	5,99**
R2	0,1084	0,1080	0,2506	0,2538	0,1458	0,1314	0,1255	0,1314	0,1645	0,1655	0,3729	0,3203	0,1617	0,1652	0,1688	0,4474	0,3468

Anmerkung: Jeweils unter zusätzlicher Kontrolle von Schulform, Alter, fehlenden Werten für die Anzahl der Bücher und dem Leistungsstreben der Eltern; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster; ** p<0,05, * p<0,1. Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

6.2 Platzierung im Bildungssystem – der Besuch des Gymnasiums

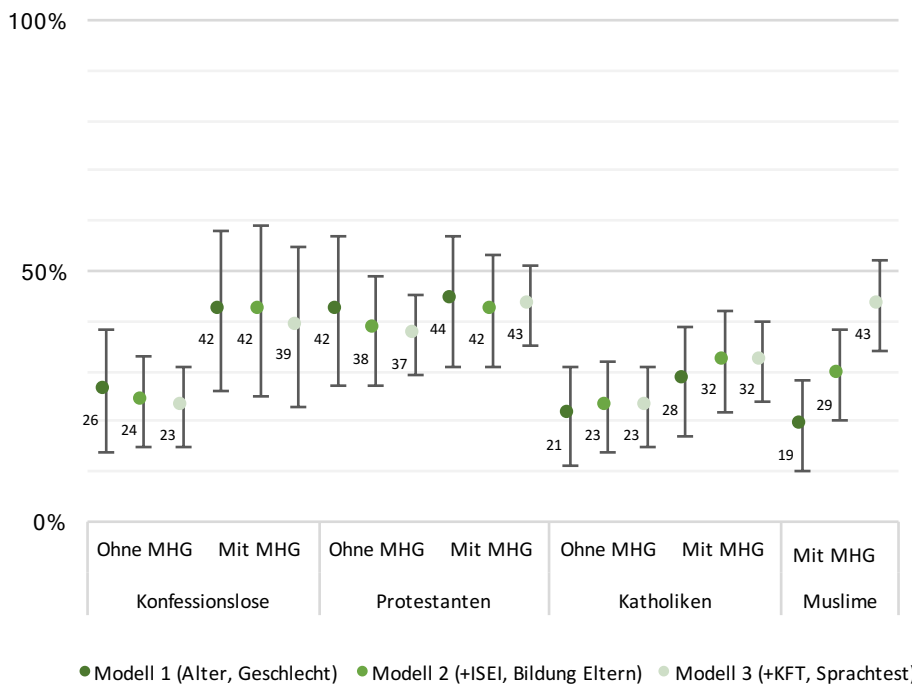
Die hier im Rahmen des Projekts CILS4EU Schülerinnen und Schüler wurden erstmals in der neunten Schulklasse befragt. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe hat dann bereits stattgefunden und so können die Mechanismen, die diesen beeinflusst haben, nicht mehr beobachtet werden (für einen Überblick vgl. Maaz et al. 2010). Im Zentrum dieses Kapitels steht die Repräsentation der Schülerinnen und Schüler auf dem Gymnasium. Etwaige Disparitäten beim Besuch des Gymnasiums können einen Hinweis auf konfessionsspezifische Nachteile oder religionspezifisch variierendes Bildungsverhalten liefern, insbesondere dann, wenn sie unter Kontrolle sozialer oder leistungsspezifischer Unterschiede bestehen bleiben.

6.2.1 Konfessionelle Unterschiede

In Abbildung 6.3 sind die Anteile der Gymnasiasten nach Konfession und Migrationshintergrund unter Berücksichtigung verschiedener Merkmale dargestellt. Im ersten Modell (M1), in dem lediglich das Alter sowie das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler kontrolliert wird, zeigen sich deutliche Gruppenunterschiede in den Gymnasialquoten. So besuchen lediglich 19 Prozent der muslimischen Schülerinnen und Schüler das Gymnasium, während es bei Protestanten und Katholiken mit Migrationshintergrund 44 bzw. 28 Prozent sind.⁸ Wird, wie dies in M2 geschieht, der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, dann gehen die Nachteile der Muslime deutlich zurück. Der Abstand zwischen Protestanten mit Migrationshintergrund und Muslimen beträgt nun nicht mehr 25 sondern 14 Prozentpunkte. Werden schließlich auch die kognitiven sowie sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt, dann haben Muslime gegenüber Protestanten keinerlei Nachteil mehr. Im Vergleich zu Katholiken mit Migrationshintergrund sind die Muslime sogar im Vorteil und sind bei gleichem sozialen Hintergrund und gleichen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten etwas häufiger auf dem Gymnasium anzutreffen (dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant und kann ein Zufallseffekt sein; für einen ähnlichen Befund bei türkischen Schülerinnen und Schülern vgl. Kristen und Dollmann 2009). Bei keiner anderen Gruppe leisten diese Nachteile einen so starken Erklärungsfaktor für die besuchte Schulform.

⁸ Der auffällig geringe Anteil von Katholiken, die das Gymnasium besuchen, kann verschiedene Ursachen haben. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass zufällig vermehrt evangelisch geprägte Schulen in die Stichproben aufgenommen wurden. Darüber hinaus sind die Daten nur für 15 Bundesländer repräsentativ, da Bayern an der Befragung nicht teilgenommen hat.

Abbildung 6.3: Besuch des Gymnasiums – Konfessionelle Unterschiede unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren



Anmerkung: Vorhergesagte Anteile des Besuchs eines Gymnasiums im Anschluss an eine logistische Regression unter Kontrolle der angegebenen Variablen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, 5 Prozent Konfidenzbänder.

6.2.2 Die Bedeutung von Religiosität für den Besuch des Gymnasiums

Auch wenn konfessionelle Unterschiede in den Gymnasialquoten offenbar Kompetenzunterschiede zwischen den Gruppen widerspiegeln, existieren möglicherweise *innerhalb* der Konfessionsgruppen Unterschiede zwischen weniger religiösen und religiösen Schülerinnen und Schülern. Daher soll nun der Zusammenhang zwischen individueller Religiosität (Bedeutung von Religion vgl. Tabelle 6.7, Häufigkeit des Gebets vgl. Tabelle 6.8), religiöser Partizipation (Besuch religiöser Begegnungsstätten vgl. Tabelle 6.9) und dem Besuch des Gymnasiums analysiert werden.

Tabelle 6.7: Besuchte Schulform und Bedeutung von Religion (Ergebnisse logistischer Regressionen, durchschnittliche Marginaleffekte)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Ohne MHG Pr.	Mit MHG Kath. Muslime	Ohne MHG Pr.	Mit MHG Kath. Muslime	Ohne MHG Kath.	Mit MHG Kath. Muslime	Ohne MHG Pr.	Mit MHG Kath. Muslime
AV: Besuch des Gymnasiums (=1)								
Wichtigkeit von Religion (Ref.: überhaupt nicht/nicht sehr wichtig)								
ziemlich wichtig	0,14**	0,07	0,05	0,07	0,01	0,04	0,01	0,02
sehr wichtig	0,23**	-0,09	0,14	0,17**	-0,10	0,14**	-0,13**	0,14**
Höchster Socio Economic Index (ISEI) der Eltern (z-stand.)								
Universitätabschluss	0,11**	0,09**	0,04*	0,07**	0,04**	0,06**	0,06**	0,04**
Bildung der Eltern (Ref.: Kein Universitätsabschluss)								
Universitätabschluss	0,19**	0,22**	0,17**	0,12*	0,07	0,08**	0,07	0,08*
Kognitiver Fähigkeitstest (1-27)								
Sprachtest (1-27)	0,03**	0,03**	0,02**	0,01	0,02**	0,03**	0,02**	0,03**
Sprachverwendung zu Hause (Ref.: nur Deutsch)								
auch andere Sprache	0,03**	0,02**	0,04**	0,04**	0,02**	0,02**	0,02**	0,02**
Bildungsaspiration (Ref.: Kein Universitätsabschluss)								
Universitätabschluss	0,00	0,20**	0,15**	0,12*	0,07	0,18**	0,19**	0,18**
Leistungsstreben des Kindes: Sehr viel Mühe für Schule (0-4)								
Leistungsstreben der Eltern: Ermütigen Kind hart für Schule zu arbeiten (Ref.: nein)	0,08	0,03	0,09	-0,01	-0,01	0,15**	0,11**	0,18**
ja	-0,02	-0,01	-0,01	-0,01	-0,03	0,02	-0,03	0,02
Bücher zu Hause (0-4)								
Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft (0-4)	0,04	0,04	0,04	0,04	0,02	0,04**	0,02	0,04**
Einheimische Freunde (0-4)								
Geschlecht (Ref.: Jungen)	0,05	-0,01	0,11**	-0,01	0,11**	0,06	-0,02	0,06
Mädchen	1,059	849	870	446	870	1,059	849	870
N	272	446	870	272	446	272	446	870

Anmerkung: Jeweils unter zusätzlicher Kontrolle des Alters, fehlenden Werten für die Anzahl der Bücher und dem Leistungsstreben der Eltern; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ** p<0,05, * p<0,1.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle 6.8: Besuche Schulform und Beten (Ergebnisse logistischer Regressionen, durchschnittliche Marginaleffekte)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Ohne MHG Kath.	Mit MHG Kath. Muslime	Ohne MHG Kath.	Mit MHG Kath. Muslime	Ohne MHG Kath.	Mit MHG Kath. Muslime	Ohne MHG Kath.	Mit MHG Kath. Muslime
AV: Besuch des Gymnasiums (=1)								
Häufigkeit Beten (Ref.: nie)								
gelegentlich	-0,01	0,06	-0,02	0,05	-0,02	0,05	-0,02	0,05
mind. einmal im Monat	-0,04	-0,01	-0,03	-0,00	-0,02	0,01	-0,02	0,02
mind. einmal in der Woche	0,10	0,08	0,10*	0,04	0,04	0,10**	0,04	0,21
täglich und häufiger	0,32**	-0,09	0,20**	-0,07	0,14**	-0,07	0,14**	0,10*
Höchster Socio Economic Index (ISEI) der Eltern (z-stand.)	0,12**	0,08**	0,04*	0,07**	0,05**	0,06**	0,05**	0,06**
Bildung der Eltern (Ref.: Kein Universitätsabschluss)								
Universitätsabschluss	0,20**	0,22**	0,17**	0,15**	0,08*	0,08	0,08*	0,09
Kognitiver Fähigkeitstest (1-27)								
Sprachtest (1-27)			0,03**	0,02**	0,03**	0,02**	0,03**	0,02**
Sprachverwendung zu Hause (Ref.: nur Deutsch)								
auch andere Sprache			0,03**	0,02**	0,02**	0,03**	0,02**	0,02**
Bildungsaspiration (Ref.: kein Universitätsabschluss)								
Universitätsabschluss	-0,00	0,21**	0,17**	0,15**	0,08*	0,08	0,08*	0,09
Leistungsstreben des Kindes: Sehr viel Mühe für Schule (0-4)								
Leistungsstreben der Eltern: Ermutigen Kind hart für Schule zu arbeiten (Ref.: nein)			0,03**	0,02**	-0,00	-0,06	-0,01	-0,05
ja			0,24**	0,18**	0,24**	0,18**	0,24**	0,18**
Bücher zu Hause (0-4)								
Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft (0-4)			0,02	-0,03	-0,04	-0,05	0,02	-0,04
Einheimische Freunde (0-4)			0,02*	0,00	0,04**	0,01	0,02	0,00
Geschlecht (Ref.: Jungen)								
Mädchen	-0,00	-0,01	0,05*	-0,01	0,05*	0,06**	0,05*	0,06**
N	1.040	837	1.040	837	1.040	837	1.040	837
	265	436	265	436	265	436	265	436
	848	848	848	848	848	848	848	848

Anmerkung: Jeweils unter zusätzlicher Kontrolle des Alters; fehlenden Werten für die Anzahl der Bücher und dem Leistungsstreben der Eltern; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster; ** p<0,05, * p<0,1.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle 6.9: Besuchte Schulform und Besuch religiöser Begegnungsstätten (Ergebnisse logistischer Regressionen, durchschnittliche Marginaleffekte)

	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4					
	Ohne MHG		Mit MHG	Ohne MHG		Mit MHG	Ohne MHG		Mit MHG	Ohne MHG		Mit MHG			
	Pr.	Kath.	Pr. Kath. Muslime	Pr.	Kath.	Pr. Kath. Muslime	Pr.	Kath.	Pr. Kath. Muslime	Pr.	Kath.	Pr. Kath. Muslime			
Häufigkeit Besuch religiöser Begegnungsstätte (Ref.: nie)															
gelegentlich	0,10	0,04	0,05	0,04	0,04	0,13**	0,02	0,04	0,02	0,02	0,04	-0,00	0,02	0,07	
mind. einmal im Monat	0,17**	0,08	0,15	0,03	0,05	-0,01	0,14	0,05	0,17**	0,01	0,06	0,15**	-0,03	-0,00	
mind. einmal in der Woche	0,12	-0,03	0,13	0,20*	0,10	0,08*	0,05	-0,02	-0,00	0,06	-0,00	-0,01	0,10	0,01	
Höchster Socio Economic Index (ISEI) der Eltern (z-stand.)	0,12**	0,09**	0,15**	0,11**	0,04*	0,08**	0,07**	0,06**	0,06**	0,05**	0,04*	0,04	0,04*	0,03	
Bildung der Eltern (Ref.: Kein Abschluss)															
Universitätsabschluss	0,19**	0,22**	-0,00	0,20*	0,16**	0,08	0,03	0,15**	-0,03	0,07	0,06	0,07*	0,09	0,05	
Kognitiver Fähigkeitstest (1-27)															
Universitätsabschluss					0,03**	0,02**	0,03**	0,02**	0,02**	0,03**	0,00	0,03**	0,02**	0,00	
Sprachverwendung zu Hause (Ref.: nur Deutsch)					0,03**	0,02**	0,04**	0,02**	0,02**	0,02**	0,03**	0,01**	0,02**	0,03**	
auch andere Sprache															
Bildungsaspiration (Ref.: Kein Universitätsabschluss)															
Universitätsabschluss					0,25**	0,18**	-0,03	0,18**	0,17**	0,25**	0,15**	0,18**	0,17**	0,13**	
Leistungsstreben des Kindes: Sehr viel Mühe für Schule (0-4)					-0,03	-0,01	-0,03	-0,01	-0,03	-0,03	0,02	-0,03	-0,02	0,02	
Leistungsstreben der Eltern: Ermutigen Kind hart für Schule zu arbeiten (Ref.: nein)															
ja					0,02	-0,05	-0,02	-0,08	-0,02	0,01	-0,08	0,04	0,01	-0,05	0,03
Bücher zu Hause (0-4)															
Kontakt zu Einheimischen in der Nachbarschaft (0-4)															
Einheimische Freunde (0-4)					0,02	-0,03	-0,03	-0,06	-0,03	0,01	-0,04	-0,03	-0,04	0,02	
Geschlecht (Ref.: Jungen)					0,03*	0,00	0,05**	0,02	0,05**	0,03*	0,00	0,05**	0,02	0,06	
Mädchen										0,02*	0,02	0,03*	0,02	-0,01	
N	-0,00	-0,02	0,08	0,04	0,06*	0,07	0,07	-0,01	0,07	0,05*	-0,02	0,07	-0,02	0,02	
	1.040	837	265	436	1.040	837	265	436	265	1.040	837	265	436	848	

Anmerkung: Jeweils unter zusätzlicher Kontrolle des Alters; fehlenden Werten für die Anzahl der Bücher und dem Leistungsstreben der Eltern; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster; ** p<0,05, * p<0,1. Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

In den drei ersten Ausgangsmodellen (Modell 1) zeigt sich für alle Dimensionen bzw. Messungen von Religiosität (Bedeutung von Religion, Häufigkeit des Betens, Besuch religiöser Begegnungsstätten), dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Religiosität und dem Gymnasialbesuch ausnahmslos positive Effekte darstellen. Die religiöseren Schülerinnen und Schüler besuchen somit im Vergleich zu wenig religiösen mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium. Der Grad der Religiosität ist dabei aber eher zweitrangig.

Im Einzelnen lassen sich in den Modellen 2 nur bei Protestanten und Muslimen positive Effekte zwischen individueller Religiosität oder religiöser Partizipation und dem Besuch des Gymnasiums feststellen – auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrunds und der kognitiven sowie sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Tabelle 6.7). Bei den Muslimen fällt auf, dass die entsprechenden Effekte erst nach Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten sowie der Ergebnisse im Sprachtest statistisch signifikant werden. Dies hat damit zu tun, dass in den vorherigen Modellen der Einfluss der Religiosität von Schülerinnen und Schülern mit extrem geringen und extrem hohen Ergebnissen im kognitiven Fähigkeitstest und im Sprachtest überlagert wurde.

In den weiteren Modellen 3 und 4 zeigt sich, dass die Effekte der Religiosität zumindest zu einem geringen Teil auf die höhere Bildungsaspiration der religiöseren Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden kann. Sie verlieren vor allem dann an Stärke, wenn die individuelle und elterliche Bildungsaspiration berücksichtigt wird. In anderen Worten: Weil die Religiosität über die höheren Bildungsaspirationen wirkt, verliert sie bei direkter Berücksichtigung dieser Aspirationen ihre Bedeutung.

Ganz ähnlich sehen die Befunde für die zweite Messung individueller Religiosität, die Häufigkeit des Betens, aus (vgl. Tabelle 6.8). Mit Ausnahme der einheimischen Katholiken und der Protestanten mit Migrationshintergrund zeigen sich hier positive Effekte der Religiosität ausschließlich für die hochreligiösen Schülerinnen und Schüler. Bei den Protestanten und den Muslimen ist die Wahrscheinlichkeit auf dem Gymnasium zu sein nur dann signifikant höher, wenn die Schülerinnen und Schüler angeben, täglich und häufiger zu beten. Die deutliche Reduktion dieser Effekte unter Kontrolle der Bildungsaspiration verdeutlicht noch einmal, dass es sich hierbei weniger um einen direkten Einfluss der Religiosität als vielmehr um einen Effekt der höheren Bildungsaspiration hochreligiöser Gläubiger zu handeln scheint.

Etwas anders gelagert sind hingegen die Befunde für den Zusammenhang zwischen religiöser Partizipation, gemessen an der Häufigkeit der Besuche religiöser Begegnungsstätten und dem Gymnasialbesuch (vgl. Tabelle 6.9). Hier zeigen sich in Modell 1 für die verschiedenen Konfessionen am ehesten positive Zusammenhänge zwischen einer moderaten religiösen Partizipation und dem Besuch des Gymnasiums. Insgesamt sind die Befunde über die einzelnen Konfessionsgruppen hinweg aber sehr uneinheitlich und im Vergleich zur Bedeutung der Einflüsse von individuellen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sowie der Bildungsaspiration auch unbedeutend. In Modell 4 bleibt lediglich bei den Protestanten mit Migrationshintergrund ein positiver Zusammenhang zwischen religiöser Partizipation und dem Gymnasialbesuch bestehen, allerdings auch nur für die Schülerinnen und Schüler, die mindestens einmal im Monat in die Kirche gehen. Für häufigere oder nur gelegentliche Besuche lassen sich keinerlei Zusammenhänge feststellen.

Exkurs: Geschlechtsspezifische Effekte

Insbesondere im öffentlichen Diskurs wird das Thema Geschlechtergerechtigkeit im Islam immer wieder thematisiert. Obwohl die deskriptiven Befunde keine Anhaltspunkte dafür liefern, wäre es denkbar, dass etwa religiöse muslimische Mädchen seltener auf ein Gymnasium gehen als weniger religiöse. Um dies zu prüfen, werden im Folgenden geschlechtsspezifische Effekte von Religion und dem Gymnasialbesuch berichtet.

In den bisher dargestellten Tabellen lassen sich insgesamt keine Hinweise für Geschlechterdisparitäten innerhalb der jeweiligen Religionsgruppen erkennen. Einzig für muslimische Mädchen zeigt sich im Vergleich zu den Jungen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit des Besuchs eines Gymnasiums, wenn Mädchen und Jungen mit gleichen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten miteinander verglichen werden. Hier nicht dargestellte Analysen zu geschlechtsspezifischen Effekten der Religiosität führen mit einer Ausnahme zu keinerlei statistisch signifikanten Auffälligkeiten: Bei den Katholiken mit Migrationshintergrund sind mit steigender Religiosität die Mädchen seltener als die Jungen auf dem Gymnasium anzutreffen. Ähnliche geschlechtsspezifische Effekte zeigen sich bei keiner anderen Religionsgruppe mit oder ohne Migrationshintergrund.

6.3 Übergang im Bildungssystem – Wechsel in die gymnasiale Oberstufe

In den vorherigen Abschnitten wurden ausschließlich die Informationen der ersten CILS4EU-Befragungswelle analysiert. Für einen großen Teil der Neuntklässlerinnen und –klässler liegen allerdings auch Informationen für einen späteren Zeitpunkt vor (vgl. Tabelle 3.1). Im Folgenden werden nun zusätzlich zu den Informationen der Welle 1, in der die Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I besuchten, die Angaben der zwei Jahre später durchgeführten Befragungswelle 3 herangezogen, um diejenigen zu identifizieren, die sich auf der gymnasialen Oberstufe befinden und damit die allgemeine Hochschulreife anstreben.

Ausgehend von den Informationen zum Besuch des Gymnasiums (vgl. Abschnitt 6.2) werden dabei die Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe zwischen verschiedenen Konfessionsangehörigen bzw. unterschiedlich religiösen Schülerinnen und Schülern miteinander verglichen, indem zwei Differenzen in Beziehung zueinander gesetzt werden (zu diesem sogenannten Difference-in-Difference Ansatz vgl. Angrist und Pischke 2009). Das Vorgehen lässt sich am besten anhand eines Beispiels verdeutlichen: Zunächst wird die Differenz gebildet aus dem Anteil der Protestanten mit Migrationshintergrund, die in Welle 3 die gymnasiale Oberstufe besucht haben (63 Prozent) und dem Anteil derjenigen, die sich zuvor in Welle 1 auf dem Gymnasium (oder dem Gymnasialzweig einer Gesamtschule) befunden haben und für die somit eine recht große Wahrscheinlichkeit bestand, weiterhin auf dem Gymnasium zu verbleiben (51 Prozent).⁹ Die resultierende Differenz von zwölf Prozentpunkten bedeutet inhaltlich, dass in Welle 3 ein um zwölf Prozentpunkte höherer Anteil dieser Gruppe die gymnasiale Oberstufe besucht als auf Basis des Gymnasialbesuchs in der neunten Klasse erwartbar gewesen wäre. Es haben somit einige Schülerinnen und Schüler den Weg in die gymnasiale Oberstufe geschafft, die in Welle 1 auf einem anderen Schulzweig waren, andere sind vom Gymnasium abgegangen. Auf die gleiche Weise wird nun die Differenz von 21 Prozentpunkten für eine weitere Konfessionsgruppe, hier die Muslime, berechnet (Welle 1: 51 Prozent; Welle 3: 72 Prozent). Beide Differenzen werden miteinander in Beziehung gesetzt indem erneut eine Differenz gebildet wird, das Ergebnis ist in diesem Beispiel neun Prozentpunkte (21-12). In Abbildung 6.4 ist dieser Wert für die Muslime im Vergleich zu den Protestanten mit Migrationshintergrund grafisch dargestellt. Die Übergänge der Protestanten mit Migrationshintergrund werden somit als Referenz herangezogen.

Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass das Ausmaß etwaiger religionsspezifischer Unterschiede hinsichtlich des Besuchs der gymnasialen Oberstufe mit Hilfe einer Maßzahl ausgedrückt wird und dabei der vorherige Besuch des Gymnasiums berücksichtigt wird. Eine hohe Besuchsquote der gymnasialen Oberstufe in Welle 3, die sich in Welle 1 bereits in Form einer hohen Gymnasialquote abgezeichnet hat, wird durch diese Betrachtung also korrigiert, weil es um die *relative* Verbesserung oder Verschlechterung der jeweiligen Gruppen geht¹⁰. Da die Konfessionszugehörigkeit sowie die Religiosität vor der dritten Welle erhoben wurde, lässt sich mit dieser Form der Analyse außerdem plausibler von kausalen Effekten der Religion auf die

⁹ Da diese Anteilswerte unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds, den kognitiven Fähigkeiten sowie weitere Einflussfaktoren der Schülerinnen und Schüler berechnet wurden zudem die Gesamtschülerinnen und –schüler des Gymnasialzweigs miteinbezogen werden, sind die Anteilswerte nicht mit jenen aus Abschnitt 6.2 vergleichbar.

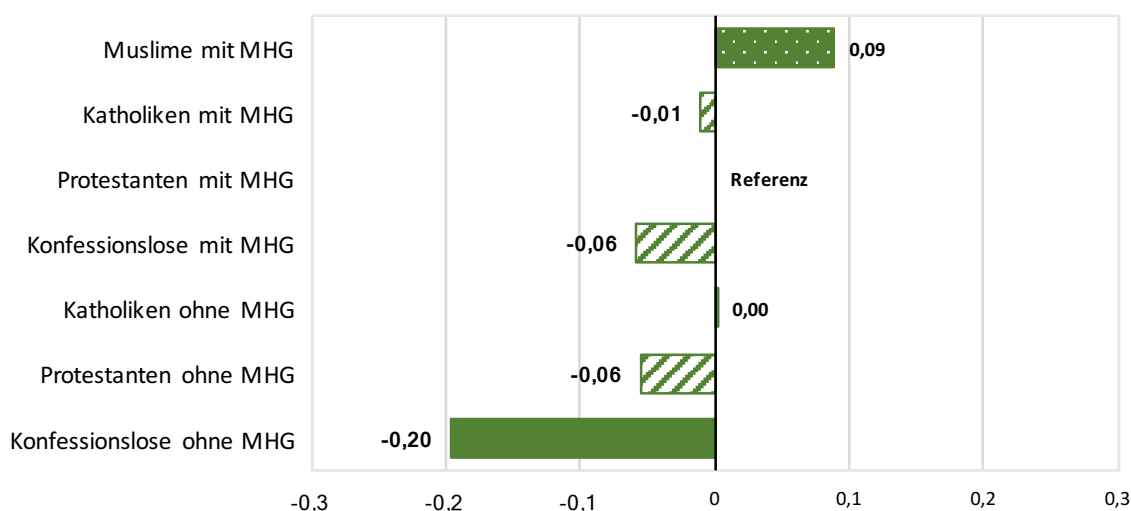
¹⁰ Technisch geschieht die Berechnung dieser Differenz von Differenzen über die Einführung von Interaktionstermen, jeweils unter Kontrolle anderer relevanter Einflussfaktoren.

Übergangswahrscheinlichkeit sprechen, als dies in den obigen Querschnittsbetrachtungen der Fall ist.

6.3.1 Konfessionelle Unterschiede

In Abbildung 6.4 sind nun grafisch die konfessionsspezifischen Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe dargestellt.¹¹ Aus pragmatischen Überlegungen werden als Referenzgruppe die protestantischen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund herangezogen. Dieser lässt sich somit als Ursache für etwaige unterschiedliche Übergangserfolge ausschließen.

Abbildung 6.4: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Konfession (Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund)



Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von Konfessionszugehörigkeit und Befragungswelle; OLS-Regressionen unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, ISEI der Eltern, Bildung der Eltern, Kognitiver Fähigkeitstest, Sprachtest, Sprachverwendung zu Hause, Leistungsstreben von Eltern und Kind, Buchbesitz der Eltern und einheimischen Freunden; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punkt $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$. Lesebeispiel: Im Vergleich zu den Protestanten mit Migrationshintergrund haben neun Prozentpunkte mehr Muslime den Übergang von der neunten Klasse in die gymnasiale Oberstufe geschafft.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Signifikant geringer als bei den Protestanten mit Migrationshintergrund ist der Anteil der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe bei den Konfessionslosen. Muslimen gelingt im Vergleich zu den Protestanten der Übergang von der Sekundarstufe I auf das Gymnasium in der Sekundarstufe II deutlich häufiger.

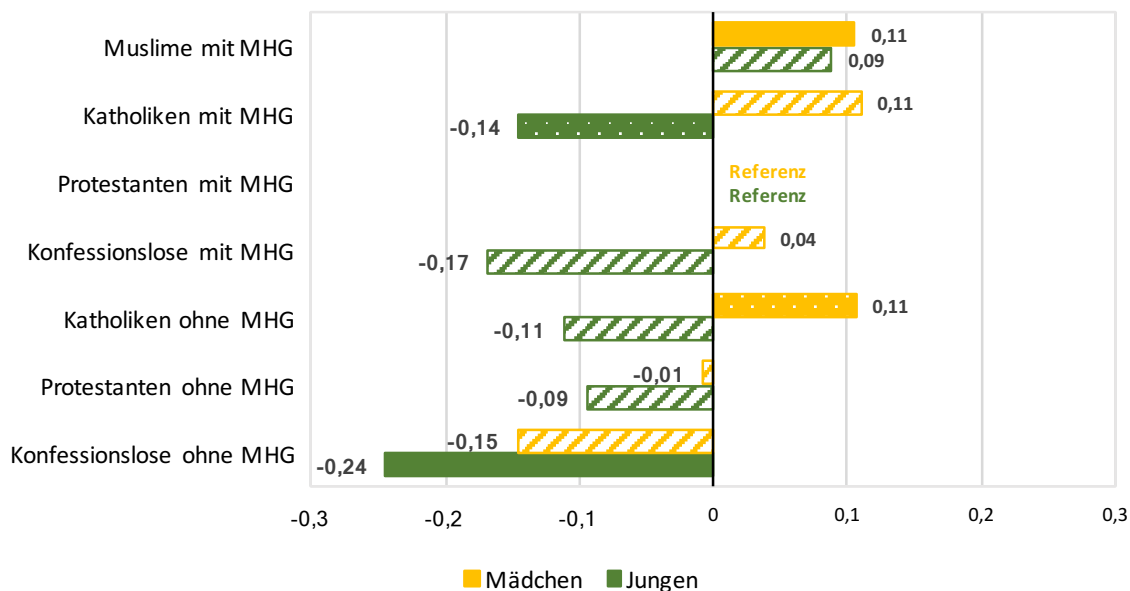
In Abbildung 6.5 sind die Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe zusätzlich getrennt nach Geschlecht dargestellt. Dabei zeigen sich bei allen Gruppen außer den Muslimen teils deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. So zeigen insbesondere die katholischen und konfessionslosen Jungen geringere Übergangsraten, einheimische katholische Mädchen höhere Übergangsraten im Vergleich zu den Protestanten mit Migrationshintergrund gleichen Geschlechts. Bei den Muslimen findet man diese Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hingegen nicht. Beide Geschlechter haben, verglichen mit den einheimischen

¹¹ Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die Ergebnisse der jeweiligen Modellschätzungen unter Kontrolle jeweils ausgewiesener Variablen. Die jeweiligen Modellschätzungen ohne jegliche Kontrollvariablen sind zusätzlich in den Abbildung A 4 bis Abbildung A 9 des Abbildungsanhangs dargestellt.

Protestanten, weiterhin höhere Übergangsraten, die Unterschiede sind jedoch nur für die Muslimas signifikant.

Im Anschluss an Abschnitt 6.2, in dem gezeigt werden konnte, dass Muslime unter Berücksichtigung ihres sozialen Hintergrunds und ihrer Kompetenzen keine Nachteile bei der Platzierung auf dem Gymnasium erfahren, wurde hier gezeigt, dass auch beim Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe für diese Gruppe keine Nachteile bestehen. Im Gegenteil, im Vergleich zu einheimischen Protestanten finden sich bei den Muslimen sogar höhere Übergangsraten. Hier nicht dargestellte weitergehende Analysen zeigen, dass die hohe Bildungsaspiration der Eltern und weniger die der Kinder selbst für diese höheren Übergangsraten muslimischer Kinder verantwortlich ist. Die Untersuchung religionspezifischer Unterschiede soll diesen Blick auf unterschiedliche Bildungsverhalten nun weiter vertiefen.

Abbildung 6.5: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund)



Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von Konfessionszugehörigkeit und Befragungswelle; OLS-Regressionen unter Kontrolle von Alter, ISEI der Eltern, Bildung der Eltern, Kognitiver Fähigkeitstest, Sprachtest, Sprachverwendung zu Hause, Leistungsstreben von Eltern und Kind, Buchbesitz der Eltern und einheimischen Freunden; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punkter $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
 Lesebeispiel: Im Vergleich zu den protestantischen Jungen mit Migrationshintergrund haben neun Prozentpunkte mehr muslimische Jungen den Übergang von der neunten Klasse in die gymnasiale Oberstufe geschafft.
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

6.3.2 Die Bedeutung von Religiosität für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe

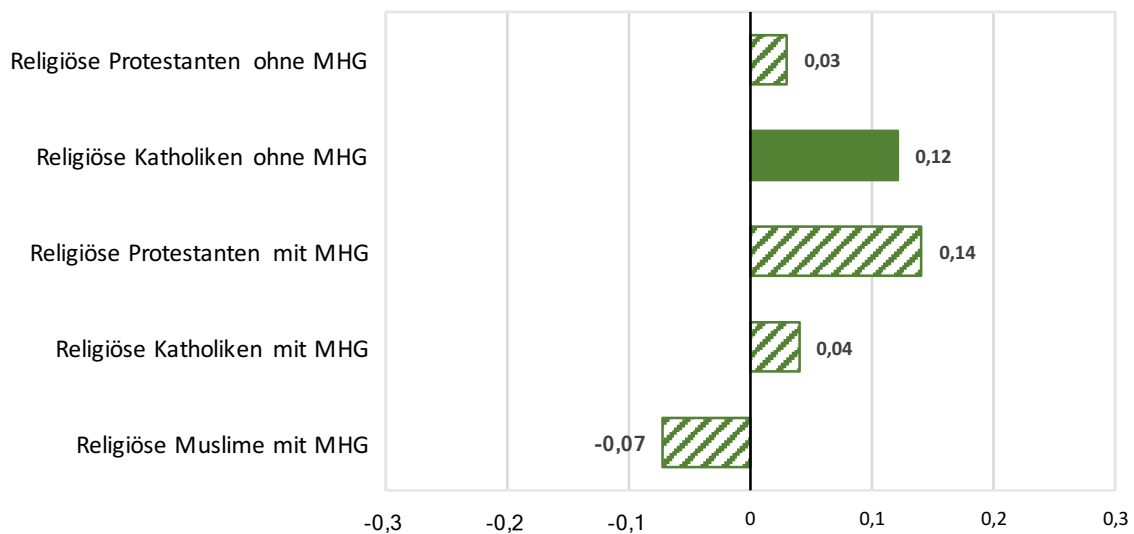
Unterschiede in den Übergangsraten können nicht nur zwischen den jeweiligen Konfessionsgruppen auftreten; auch innerhalb einer Gruppe könnten sich wenig Religiöse und Religiöse hinsichtlich der Übergänge in die gymnasiale Oberstufe unterscheiden.

Zunächst werden für jede Konfessionsgruppe getrennte Modelle gerechnet und religiöse den weniger religiösen Gläubigen gegenübergestellt. Dabei stellen letztere jeweils die Referenzkategorie dar. Untersucht wird zum einen die Bedeutung individueller Religiosität auf Basis der Häufigkeit des Betens und zum anderen die religiöse Partizipation auf Basis der Angabe zur Häufigkeit der Besuche religiöser Begegnungsstätten. Als religiös werden je nach betrachteter

Religiositätsdimension diejenigen Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die angeben mindestens einmal in der Woche zu beten bzw. die angeben religiös zu partizipieren.

In Abbildung 6.6 zeigen sich dabei tendenziell positive Effekte der Religiosität, dies gilt allerdings nicht für die Muslime. Religiösen Schülerinnen und Schülern gelingt der Übergang in die gymnasiale Oberstufe eher als den wenig religiösen. Signifikant ist dieser Unterschied jedoch nur bei den einheimischen Katholiken. Bei den Muslimen gelingt tendenziell den religiösen Schülerinnen und Schülern der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe etwas weniger häufig als den nur wenig religiösen.

Abbildung 6.6: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)



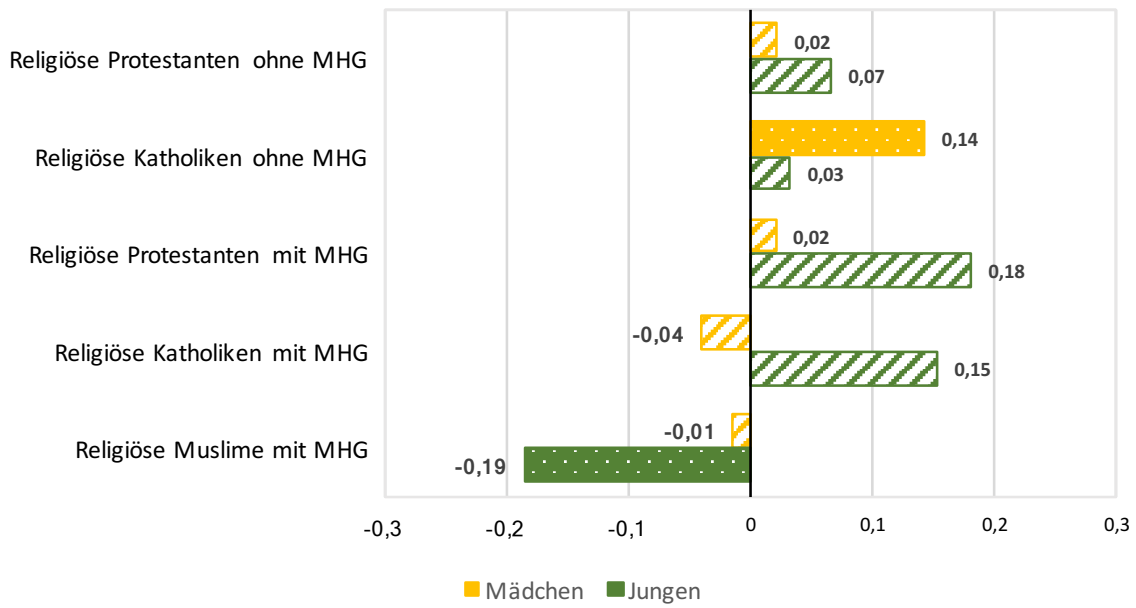
Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, ISEI der Eltern, Bildung der Eltern, Kognitiver Fähigkeitstest, Sprachtest, Sprachverwendung zu Hause, Leistungsstreben von Eltern und Kind, Buchbesitz der Eltern und einheimischen Freunden; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punktstrich $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.

Lesebeispiel: Im Vergleich zu wenig religiösen Muslimen haben sieben Prozentpunkte weniger religiöse Muslime den Übergang von der neunten Klasse in die gymnasiale Oberstufe geschafft.

Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Betrachtet man diesen Sachverhalt nun wieder getrennt nach Geschlecht (vgl. Abbildung 6.7), so zeigen sich bei den christlichen Schülerinnen und Schülern weiterhin keine bedeutsamen religionspezifischen Unterschiede in den Übergängen auf die Sekundarstufe II des Gymnasiums. Eine Ausnahme stellt hier ein schwach signifikanter positiver Effekt bei den religiösen einheimischen katholischen Mädchen dar, denen der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe eher gelingt als den wenig religiösen Mädchen. Ein deutlich ausgeprägter geschlechtsspezifischer Religiositätseffekt zeigt sich bei den Muslimen. Während sich die Übergangsraten von religiösen muslimischen Mädchen nicht von wenig religiösen Muslimas unterscheiden, lässt sich für die religiösen muslimischen Jungen ein signifikanter negativer Effekt identifizieren. Dem zufolge gelangen religiöse muslimische Jungen seltener auf die gymnasiale Oberstufe als nur wenig religiöse Jungen.

Abbildung 6.7: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)

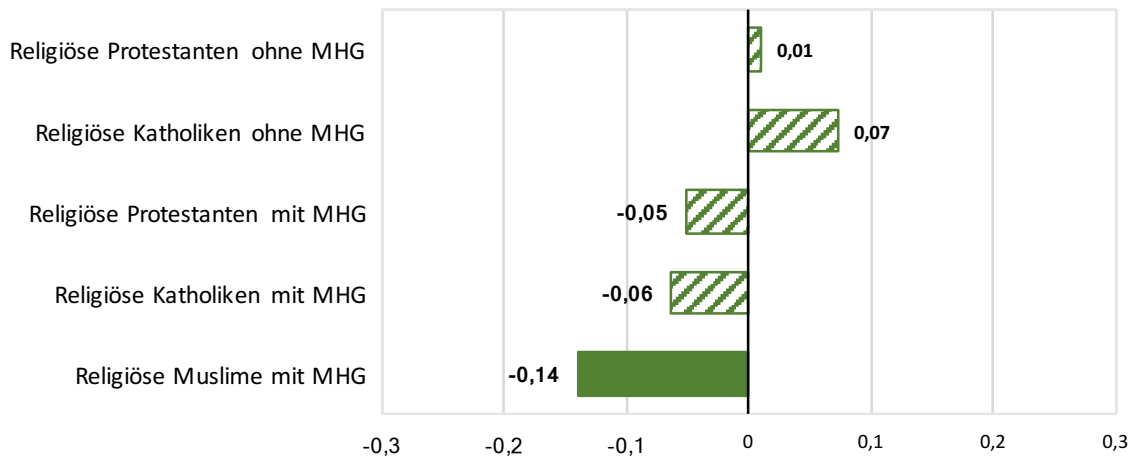


Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen unter Kontrolle von Alter, ISEI der Eltern, Bildung der Eltern, Kognitiver Fähigkeitstest, Sprachtest, Sprachverwendung zu Hause, Leistungsstreben von Eltern und Kind, Buchbesitz der Eltern und einheimischen Freunden; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punktstrich $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
 Lesebeispiel: Während religiösen muslimischen Jungen im Vergleich zu wenig religiösen Jungen der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe um 19 Prozentpunkte seltener gelingt, gibt es zwischen religiösen und wenig religiösen muslimischen Mädchen keine bedeutenden Unterschiede (1 Prozentpunkt).
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Die präsentierten Befunde zur Bedeutung individueller Religiosität treten bei religiösen Partizipation noch deutlicher zu Tage (vgl.

Abbildung 6.8). So ist der negative Effekt der Religiosität bei den Muslimen stärker ausgeprägt und signifikant. Dem zufolge schlagen die Muslime, die häufiger eine religiöse Begegnungsstätte aufsuchen, verglichen mit den weniger religiösen seltener den Weg in Richtung Abitur ein. Für alle übrigen Konfessionsgruppen zeigen sich hingegen keine derartigen Effekte der Religiosität.

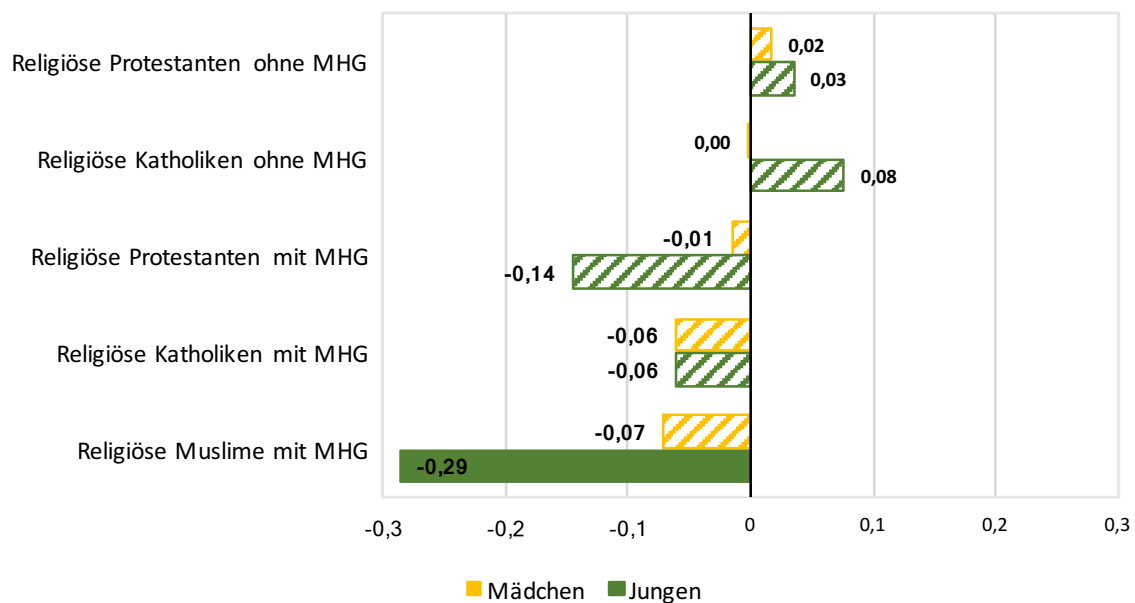
Abbildung 6.8: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)



Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, ISEI der Eltern, Bildung der Eltern, Kognitiver Fähigkeitstest, Sprachtest, Sprachverwendung zu Hause, Leistungsstreben von Eltern und Kind, Buchbesitz der Eltern und einheimischen Freunden; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punktur $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
 Lesebeispiel: Im Vergleich zu wenig religiösen Muslimen haben 14 Prozentpunkte weniger religiöse Muslime den Übergang von der neunten Klasse in die gymnasiale Oberstufe geschafft.
 Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Die getrennte Betrachtung nach Geschlecht zeigt auch hier, dass der negative Religiositätseffekt bei Muslimen allein auf die Jungen zurückzuführen ist, bei den Muslimas sind keine signifikanten Unterschiede zwischen häufig und weniger häufig religiös partizipierenden Schülerinnen festzustellen (vgl. Abbildung 6.9). Die muslimischen Schülerinnen haben unabhängig von ihrer religiösen Partizipation hohe Übergangsraten auf die gymnasiale Oberstufe. Anders die religiös stärker partizipierenden muslimischen Jungen, die seltener den Weg in die Sekundarstufe II des Gymnasiums finden.

Abbildung 6.9: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Referenzgruppe: Wenig Religiöse der jeweiligen Gruppe)



Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen unter Kontrolle von Alter, ISEI der Eltern, Bildung der Eltern, Kognitiver Fähigkeitstest, Sprachtest, Sprachverwendung zu Hause, Leistungsstreben von Eltern und Kind, Buchbesitz der Eltern und einheimischen Freunden; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punktur $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.

Lesebeispiel: Während häufig religiös partizipierenden muslimischen Jungen im Vergleich zu wenig religiösen Jungen der Übergang auf die gymnasiale Oberstufe um 29 Prozentpunkte seltener gelingt, gibt es zwischen religiösen und wenig religiösen muslimischen Mädchen lediglich einen unbedeutenden Unterschied von 7 Prozentpunkten.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Über den Grund für diesen geschlechterspezifischen Effekt lässt sich ohne weitere Informationen, etwa die Art und Weise der sozialen Kontakte in den religiösen Begegnungsstätten, nur spekulieren. Denkbar wäre aber, dass hier eine geschlechtsspezifische Mobilitätsfalle (vgl. Abschnitt 2.4.3) wirkt und muslimische Jungen von stärker männlich dominierten sozialen Netzwerken innerhalb der Gemeinde beeinflusst sind, die ihnen beispielsweise Möglichkeiten des Erwerbseinkommens gleich nach Ende der Pflichtschulzeit aufzeigen, und den Gang auf die gymnasiale Oberstufe somit weniger attraktiv erscheinen lassen.

6.4 Zwischenfazit

Im Anschluss an die deskriptive Untersuchung von religions- und religiositätsspezifischen Unterschieden hinsichtlich zentraler bildungsrelevanter Ressourcen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse wurde in diesem Kapitel direkt ihr schulischer Bildungserfolg untersucht. Im Fokus standen dabei Unterschiede bei den Noten, dem Besuch des Gymnasiums und dem Übergang auf die gymnasiale Oberstufe zwei Jahre nach der ersten Befragungswelle.

Relativ eindeutig ist der Befund hinsichtlich konfessioneller Unterschiede bei den Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik. Insgesamt lassen sich nur sehr marginale Unterschiede feststellen, die allesamt keine Evidenzen dafür liefern, dass Muslime oder andere Konfessionen in der Schule eine Benachteiligung (bei der Benotung) erfahren. Bei gleicher Ausstattung mit individuellen Ressourcen, v.a. ähnlichen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, zeigen sich keine bedeutenden Notenunterschiede für die hier unterschiedenen Gruppen. Auffällig ist, dass sich bei keiner Gruppe die Ausgangsunterschiede unter Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds und der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen so stark ändern bzw. an die anderen Gruppen angleichen wie bei den Muslimen.

Neben den konfessionellen Unterschieden wurden auch religiositätsspezifische Disparitäten untersucht. Dabei ist erstens deutlich geworden, dass die individuelle Religiosität und die religiöse Partizipation für die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik keine bedeutende Rolle spielen. Die Effekte, die sich in einzelnen Konstellationen finden lassen, sind durchweg positiv, d.h. religiöse Schülerinnen und Schüler, Muslime inbegriffen, haben tendenziell etwas bessere Noten. In allen drei Modellen - zur individuellen Bedeutung von Religiosität, der Häufigkeit des Betens sowie der religiösen Partizipation - hat sich zudem übereinstimmend gezeigt, dass etwaige positive Effekte einer hohen Religiosität insbesondere auf die höhere Leistungsmotivation der religiöseren Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden können.

Die Ergebnisse zu religions- und religiositätsspezifischen Effekten des Besuchs des Gymnasiums haben, zweitens, keine Hinweise dafür geliefert, dass die Bildungsergebnisse der Muslime oder anderer Gruppen durch ethnisch-religiöse Diskriminierungen beeinträchtigt sind. Muslime haben dann ähnlich hohe oder sogar bessere Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums als christliche Schülerinnen und Schüler, wenn sie über einen ähnlichen sozialen Status und ähnliche kognitive und sprachliche Fähigkeiten verfügen. Aus der deskriptiven Betrachtung wissen wir allerdings, dass dies eben auf die Mehrheit nicht zutrifft und sich so die insgesamt geringe

Gymnasialquote der Muslime erklärt. Die Frage des Grads der Religiosität ist dann für die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besuchen, relativ unbedeutend. Insbesondere gibt es keine Hinweise dafür, dass Muslime seltener aufs Gymnasium gehen. Dies ist weder für wenig noch für religiöse Muslime der Fall. Auch geschlechtsspezifisch variieren diese Ergebnisse nicht.

Drittens hat die Untersuchung der Übergänge in die gymnasiale Oberstufe gezeigt, dass Muslime hier tendenziell sogar im Vorteil gegenüber Schülerinnen und Schüler christlicher Konfessionen sind, wenn ihre ungünstigere Ausgangsbasis, d.h. ein seltenerer Besuch des Gymnasiums in der neunten Klasse, berücksichtigt wird. Vergleicht man die Übergänge von der neunten Klasse in die Sekundarstufe II, dann schlagen Muslime diesen Pfad hin zum Abitur häufiger ein, als man auf Basis der Übergangsraten protestantischer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erwarten würde. Mit einer Ausnahme ist die Religiosität dabei weitgehend unbedeutend. Auffällig ist aber, dass religiöse muslimische Jungen seltener als wenig religiöse von der neunten zur elften Klasse auf das Gymnasium wechseln und somit den Weg zum Abitur einschlagen. Bei den muslimischen Mädchen zeigt sich dieser negative Effekt von Religiosität – insbesondere einer höheren religiösen Partizipation – hingegen nicht. Unabhängig von ihrer Religiosität haben muslimische Mädchen somit vergleichsweise gute Chancen, in die gymnasiale Oberstufe zu gelangen.

7. Fazit

Ausgangspunkt des vorliegenden Berichts ist das gestiegene öffentliche Interesse an der Bedeutung von Religion für die Integration von Zuwanderern und ihren Kindern. Insbesondere „der“ Islam wird häufig als potenzielle Barriere für einen erfolgreichen Bildungsverlauf betrachtet, weshalb die Analyse etwaiger Unterschiede oder Nachteile muslimischer Schülerinnen und Schüler im Vordergrund der Untersuchung stand. Für die empirischen Analysen wurde auf den deutschen Datensatz des *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries* (CILS4EU) zurückgegriffen, einer Panelstudie von Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse, ihrer Eltern und Lehrerinnen und Lehrer in vier europäischen Ländern.

Theoretisch wurde auf eine in der Religionssoziologie übliche analytische Differenzierung von drei Dimensionen von Religion zurückgegriffen. Unterscheiden lassen sich erstens die *Religionszugehörigkeit bzw. Konfession*, zweitens die *individuelle Religiosität* als Stärke der Glaubensüberzeugung und drittens Art und Umfang *religiöser Partizipation*. Diese Dimensionen von Religion wurden mit migrations- und bildungssoziologischen Theorien verknüpft, um drei Sets von Mechanismen herzuleiten, die zu religionsspezifischen Unterschieden im Bildungserfolg führen können. So kann *erstens* die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft zu Exklusionsprozessen führen, etwa weil Angehörige einer bestimmten Religion institutionellen oder individuellen, intendierten oder nicht-intendierten Diskriminierungsprozessen ausgesetzt sind. *Zweitens* kann der Grad der individuellen Religiosität mit unterschiedlichen Ergebnissen im Bildungssystem einhergehen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn religionspezifische Einstellungen gegenüber Bildung existieren und besonders Gläubige eine höhere Leistungsorientierung entwickeln. *Drittens* kann aber auch die religiöse Partizipation mit der Einbindung in soziale Netzwerke einhergehen, die sich auf den Bildungserfolg auswirken. Dies könnte etwa der Fall sein, wenn die Mitglieder religiöser Gemeinden eine Vorbildfunktion einnehmen oder die entsprechenden Vereinigungen bildungsnahe Freizeitaktivitäten anbieten.

Um diese Mechanismen näher zu untersuchen, wurde in den deskriptiven Analysen von Religion und Religiosität der Schülerinnen und Schüler zunächst auf ein methodisches Problem aufmerksam gemacht. Da fast alle Muslime einen Migrationshintergrund besitzen, kann ihr Bildungserfolg nicht einfach mit demjenigen christlicher Jugendlicher verglichen werden, da diese mehrheitlich keinen Migrationshintergrund aufweisen. Für die Untersuchung wurde daher jeweils auf Vergleiche von Angehörigen einer gegebenen Konfession mit und ohne Migrationshintergrund zurückgegriffen. Insgesamt ergibt sich dabei für Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse folgendes Bild. Zunächst zeigen sich für individuelle Religiosität und deren praktische Ausübung in Form des Gebets migrationsspezifische Unterschiede. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind insgesamt religiöser als einheimische. Muslime sind darüber hinaus religiöser als Angehörige anderer Konfessionen mit Migrationshintergrund. Unter den christlichen Schülerinnen und Schülern gibt es recht viele „nominelle“ Religionsangehörige, denen der Glaube an ihre Religion nicht wichtig ist und die ihre Religion gar nicht oder nur sehr selten praktizieren. Bemerkenswert ist mit Blick auf die Muslime außerdem, dass etwa die Hälfte der muslimischen Schülerinnen und Schüler recht regelmäßig eine religiöse Begegnungsstätte aufsucht. Muslimische Gemeinden können daher als Orte der Begegnung fungieren, die neben religiösen auch soziale Funktionen haben.

Was nun den Zusammenhang von Religion und Bildungserfolg angeht, so lieferte die deskriptive Analyse wichtige Erkenntnisse. Es bestätigte sich der bekannte Befund, dass Migrantenkinder insofern benachteiligt sind, als sie bzw. ihre Eltern im Schnitt über geringere (aufnahmelandspezifische) Ressourcen als Einheimische verfügen und insofern ihre Startbedingungen im Bildungsprozess ungünstiger sind. Dies ist für konfessionsspezifische Muster deshalb relevant, weil aus migrationshistorischen Gründen insbesondere Muslime von dieser Unterausstattung mit entsprechenden Ressourcen betroffen sind. Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens kommen deutlich häufiger aus Familien mit unterdurchschnittlichem sozialen Status und niedrigerem Bildungsniveau und beherrschen (wohl auch deshalb) die deutsche Sprache weniger gut als andere Migrantenkinder. Im sozial sehr selektiven deutschen Bildungssystem ist dies eine ungünstige Ausgangssituation für die muslimischen Schülerinnen und Schüler, die sich auch auf deren Bildungserfolg auswirkt. Es bestätigte sich zudem aber auch, dass Migranten und ihre Nachkommen eine durchaus hohe Leistungsmotivation und vor allem eine starke Bildungsaspiration aufweisen. Dies gilt insbesondere für Muslime.

In Bezug auf etwaige religiositätsspezifische Unterschiede sind die Befunde nicht eindeutig. Alles in allem zeigen die Ergebnisse jedoch, dass die individuelle Stärke des religiösen Glaubens nicht mit substantiellen oder gar beunruhigenden Ungleichheiten hinsichtlich der Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen oder Verhaltensweisen einhergeht. Auch bei den Muslimen zeigen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen wenig religiösen und religiösen Schülerinnen und Schülern. Das Interesse an Bildung bzw. die Leistungsmotivation ist bei religiösen Muslimen sogar etwas stärker ausgeprägt als bei den weniger religiösen und auch teilweise stärker als die Motivation Einheimischer. Auffällig ist allerdings die etwas geringere soziale Einbindung religiöser muslimischer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu wenig religiösen. Zudem schneiden bei den religiösen Muslimen die schwächsten Schülerinnen und Schüler im Kompetenztest besonders schlecht ab.

Nachdem sich in der deskriptiven Untersuchung zentraler bildungsrelevanter Ressourcen und Verhaltensweisen deutliche Nachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Muslimen im Besonderen gezeigt haben, wurden Bildungsungleichheiten im nächsten Schritt in multivariaten Modellen analysiert. Untersucht wurden Unterschiede in den Noten der Fächer Deutsch und Mathematik, dem Besuch des Gymnasiums und dem Übergang auf die Sekundarstufe II des Gymnasiums. Die Analysen lieferten mit Blick auf die Benotung keine Evidenzen für größere konfessionelle Unterschiede, also dafür, dass Muslime oder andere Konfessionen – nach Berücksichtigung anderer relevanter Einflussfaktoren – in der Schule eine Benachteiligung erfahren. Bei der Untersuchung religiositätsspezifischer Unterschiede wurde zudem deutlich, dass die individuelle Religiosität und die religiöse Partizipation eine sehr randständige Rolle für die Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik spielen. Von viel größerer Bedeutung sind der soziale Hintergrund und kognitive sowie sprachliche Fähigkeiten. Wenn sich Religiosität überhaupt auf die Noten auswirkt, so sind die Effekte positiver Natur, auch bei den Muslimen.

Bezüglich des Besuchs des Gymnasiums fanden sich ebensowenig Hinweise für eine Benachteiligung bestimmter Konfessionsgruppen. Muslimische Schülerinnen und Schüler haben ähnlich hohe oder sogar bessere Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums wie christliche, sofern der jeweiligen Ressourcenausstattung Rechnung getragen wird. Es spricht also wenig dafür, dass

Muslime – seien sie wenig religiös oder religiös – dem Gymnasium freiwillig fern bleiben oder von ihm fern gehalten werden. Auch geschlechtsspezifisch gibt es hier keine auffälligen Ungleichheiten.

Durch Nutzung der ersten und der zwei Jahre später erhobenen dritten Welle der CILS4EU Daten konnten auch die Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe analysiert werden. Berücksichtigt man die ungünstigere Ausgangsbasis der Muslime, die in der neunten Klasse seltener ein Gymnasium besucht haben, dann scheinen sie beim Übergang in die Sekundarstufe II tendenziell sogar im Vorteil gegenüber Schülerinnen und Schülern christlicher Konfessionen zu sein. Die Religiosität spielt dabei, mit einer Ausnahme, keine Rolle. Religiöse muslimische Jungen schlagen etwas seltener den Weg in die elfte Klasse des Gymnasiums ein als wenig religiöse muslimische Jungen oder muslimische Mädchen insgesamt. Muslimische Mädchen haben unabhängig von ihrer Religiosität vergleichsweise gute Chancen, in die gymnasiale Oberstufe zu gelangen.

Insgesamt zeigt die Studie, dass sich mit wenigen Ausnahmen kaum Evidenzen für einen bedeutenden Einfluss von Konfession oder Religiosität auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern in Deutschland finden lassen. Weder liefert sie belastbare Evidenzen dafür, dass individuelle Religiosität und religiöse Partizipation dem Bildungserfolg abträglich wären, noch gibt sie Hinweise darauf, dass nicht-christliche, insbesondere muslimische, Schülerinnen und Schülern systematisch diskriminiert würden. Entscheidend sind für den Bildungserfolg vielmehr die aus der Bildungs- und Migrationssoziologie bekannten Faktoren von sozio-ökonomischem Status des Elternhauses sowie sprachlichen und kognitiven Kompetenzen. Bei keiner anderen Gruppe reduzieren sich die Ausgangsnachteile im Bereich der Noten und des Schulbesuchs derart stark, wenn ihre nachteilige Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen berücksichtigt wird. Dieser Befund ist gesellschaftspolitisch in doppelter Hinsicht von Relevanz. Erstens legt er nahe, das schlechtere Abschneiden einzelner Konfessionsgruppen im deutschen Bildungssystem stärker mit deren nachteiliger Ressourcenausstattung als mit genuin religiösen Faktoren zu erklären. Gerade muslimische Familien verfügen aus migrationshistorischen Gründen über weniger bildungsrelevante Ressourcen. Den geringeren Bildungserfolg muslimischer Kinder ihrer islamischen Religiosität zuzuschreiben, ist daher eine Fehlinterpretation, die öffentliche Stereotype über „den“ Islam reproduziert. Eine Fehlwahrnehmung wäre es zweitens aber auch, wenn man die Bildungsbenachteiligung muslimischer Kinder mit Diskriminierungsprozessen an deutschen Schulen erklären wollte. Einen Beitrag zur Aufklärung dieser Missverständnisse in der gesellschaftspolitischen Debatte um Religion und Bildung zu leisten, war ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Studie.

Literaturverzeichnis

- Adida, Claire L., David Laitin and Marie-Anne Valfort. 2016. *Why Muslim Integration Fails in Christian-Heritage Societies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Alba, Richard D. 2005. Bright vs. Blurred Boundaries. Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies* 28: 20–49.
- Alba, Richard D. 2008. Why we still need a theory of mainstream assimilation. In *Migration und Integration. KZfSS Sonderheft 48*, Hrsg. Frank Kalter, 37–56. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alba, Richard D., Johann Handl, und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209–237.
- Alba, Richard D., und Victor Nee. 2003. *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Alba, Richard D., und Victor Nee. 1997. Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review* 31: 826–874.
- Alba, Richard D., Albert Raboteau, und Josh DeWind. 2009. *Immigration and Religion in America: Comparative and Historical Perspectives*. New York: New York University Press.
- Alexander, Kira, und Janet Ward Schofield. 2006. Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5*, Hrsg. Janet Ward Schofield, 15–45. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Angrist, Joshua D., und Jörn-Steffen Pischke. 2009. *Mostly Harmless Econometrics*. Princeton: Princeton University Press.
- Arrow, Kenneth J. 1973. The Theory of Discrimination. In *Discrimination in Labor Markets*, Hrsg. Orley Ashenfelter und Albert Rees, 3–33. Princeton: Princeton University Press.
- Bankston, Carl L., und Min Zhou. 1998. *Growing up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York: Russel Sage Foundation.
- Barrett, Brian. 2010. Religion and Habitus: Exploring the Relationship Between Religious Involvement and Educational Outcomes and Orientations Among Urban African American Students. *Urban education* 45: 448–479.
- Baumann, Martin. 2014. Becoming a Civil Society Organisation? Dynamics of Immigrant Religious Communities in Civil Society and Public Space. *Nordic Journal of Religion and Society* 27: 113–130.
- Becker, Birgit. 2010. Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *MZES Working Paper Nr. 137*.
- Becker, Birgit, und Nicole Biedinger. 2006. Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 660–684.
- Becker, Birgit, Oliver Klein, und Nicole Biedinger. 2013. The Development of Cognitive, Language, and Cultural Skills From Age 3 to 6. A Comparison Between Children of Turkish Origin and Children of Native-Born German Parents and the Role of Immigrant Parents' Acculturation to the Receiving Society. *American Educational Research Journal* 50: 616–649.
- Becker, Gary S. 1957 [1971]. *The Economics of Discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Michael. 2009. *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Becker, Rolf. 2011. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 87–138. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, Harry Harun. 2008. Was hat Schule mit Allah zu tun? Anmerkungen zum statistisch

- erfassten Zusammenhang zwischen Religion und Bildung bei jungen muslimischen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren. In *Bertelsmann Religionsmonitor 2008: Muslimische Religiosität in Deutschland*, Hrsg. Bertelsmann Stiftung, 50–59. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung /Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017. Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.
- Boos-Nünning, Ursula. 2011. Die Bildungsarbeit von Migrantenorganisationen: Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der Aktivitäten der Gülen-Bewegung. In *Die Gülen-Bewegung: Zwischen Predigt und Praxis*, Hrsg. Ursula Boos-Nünning, 191–216. Münster: Aschendorff.
- Boudon, Raymond. 1974. Basic Mechanisms Generating Inequality of Educational Opportunity. In *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, Hrsg. Raymond Boudon, 20–39. New York: John Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Breen, Richard, Ruud Luijckx, Walter Müller, und Reinhard Pollak. 2012. Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel. In *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*, vol. 52, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 346–373. Wiesbaden: Springer VS.
- Breton, Raymond. 2012. *Different Gods: Integrating Non-Christian Minorities Into a Primarily Christian Society*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Bruce, Steve. 2011. *Secularization. In Defence of an Unfashionable Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Ceci, Stephen J. 1991. How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Components? A Reassessment of the Evidence. *Developmental Psychology* 27: 703–722.
- Ceylan, Rauf. 2007. *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- CILS4EU. 2016. *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries. Technical Report. Wave 1 – 2010/2011, v1.2.0*. Mannheim: Mannheim University.
- Connor, Phillip. 2014. *Immigrant Faith. Patterns of Immigrant Religion in the United States, Canada, and Western Europe*. New York: New York University Press.
- Darnell, Alfred, und Darren E. Sherkat. 1997. The Impact of Protestant Fundamentalism on Educational Attainment. *American Sociological Review* 62: 306–315.
- Deutsche Islam-Konferenz. 2011. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland - Perspektiven und Herausforderungen. Dokumentation der Tagung der Deutschen Islamkonferenz 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg*.
- Deutsches PISA-Konsortium. 2001. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Hrsg. Jürgen Baumert et al. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, Heike. 2010. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehl, Claudia, und Patrick Fick. 2016. Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 243–286. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehl, Claudia, Christian Hunkler, und Cornelia Kristen. 2016. *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Diehl, Claudia, und Matthias Koenig. 2009. Religiosität türkischer Migranten im

- Generationenverlauf: Ein Befund und einige Erklärungsversuche. *Zeitschrift für Soziologie* 38: 300–319.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüsken, und Magdalena Schauenburg. 2005. Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 285–304.
- Dollmann, Jörg. 2010. *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, Jörg, und Konstanze Jacob. 2016. CILS4EU-Datensatz (Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries). In *Methoden der Migrationsforschung*, 365–381. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dollmann, Jörg, Konstanze Jacob, und Frank Kalter. 2014. *Examining the Diversity of Youth in Europe: A Classification of Generations and Ethnic Origins Using CILS4EU Data (Technical Report)*. MZES Working Paper 156.
- Engels, Dietrich, Regine Köller, Ruud Koopmans, und Jutta Höhne. 2011. *Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Esser, Hartmut. 1980. *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt: Luchterhand.
- Esser, Hartmut. 2001. *Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 40*. Mannheim: MZES.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fagan, Patrick. 2010. *Religious Practice and Educational Attainment*. Washington, DC: Family Research Council.
- Fick, Patrick, Thomas Wöhler, Claudia Diehl, und Thomas Hinz. 2014. Integration gelungen? Die fünf größten Zuwanderergruppen in Baden-Württemberg im Generationenvergleich, Stuttgart: Ministerium für Integration Baden-Württemberg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-264092>.
- Fleischmann, Fenella, Patrick Deboosere, Karel Neels, und Karen Phalet. 2013. From Ethnic Capital to Ethnic Educational Inequality: How Family and Co-Ethnic Neighbourhood Resources Affect Second-Generation Attainment in Belgium. *European Sociological Review* 29: 1239–1250.
- Foner, Nancy, und Richard D. Alba. 2008. Immigrant Religion in the U.S. and Western Europe: Bridge or Barrier to Inclusion? *International Migration Review* 42: 360–392.
- Froehlich, Laura, Sarah E. Martiny, Kay Deaux, Thomas Goetz, und Sog Yee Mok. 2016. Being Smart or Getting Smarter: Implicit Theories of Intelligence Moderate Stereotype Threat and Stereotype Lift Effects. *British Journal of Social Psychology* 55: 564–587.
- Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf, und Donald J. Treiman. 1992. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21: 1–56.
- Glock, Charles. 1962. On the Study of Religious Commitment. *Religious Education* 57: 98–110.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, und Stefan Oeter. 2011. Sprachenrechte und Sprachenminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59: 30–44.
- Gomolla, Mechthild. 2008. *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven*.
- Gomolla, Mechthild. 2010. Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In *Schulübergang und Selektion*, Hrsg. Markus Neuenschwander und Hans U. Grunder, 61–90. Zürich: Rüegger.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2007. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich.
- Gordon, Milton M. 1964. *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.

- Graubard, Barry I., und Edward L. Korn. 1999. Predictive margins with survey data. *Biometrics* 55: 652–659.
- Greeley, Andrew M. 1997. Coleman Revisited: Religious Structures as a Source of Social Capital. *The American Behavioral Scientist* 40: 587–594.
- Halm, Dirk und Martina Sauer. 2012. Islamische Gemeinden in Deutschland: Strukturen und Angebote. *Leviathan* 40: 71–108.
- Heitmeyer, Wilhelm, Joachim Müller, und Helmut Schröder. 1997. *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heller, Kurth A., und Christoph Perleth. 2000. *Kognitiver Fähigkeits-Test (Revision) für 5.-12. Klassen (KFT 5-12+ R)*. Göttingen: Beltz-Testgesellschaft.
- Herberg, Will. 1955. *Protestant, Catholic, Jew: An Essay in American Religious Sociology*. Garden City, New York: Doubleday.
- Hirschman, Charles. 2004. The Role of Religion in the Origins and Adaptation of Immigrant Groups in the United States. *International Migration Review* 38: 1206–1233.
- Jacob, Konstanze, und Frank Kalter. 2013. Intergenerational Change in Religious Salience Among Immigrant Families in Four European Countries. *International Migration* 51: 38–56.
- Jeynes, William H. 2003. The Effects of Religious Commitment on the Academic Achievement of Urban and Other Children. *Education and Urban Society* 36: 44–62.
- Johnson, Matthew C., und Robert G. Morris. 2008. The Moderating Effects of Religiosity on the Relationship between Stressful Life Events and Delinquent Behavior. *Journal of Criminal Justice* 36: 486–494.
- Jussim, Lee, und Kent D. Harber. 2005. Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9: 131–155.
- Kalter, Frank. 2006. Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie* 35: 144–160.
- Kalter, Frank et al. 2016a. *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Reduced version. Reduced data file for download and off-site use. GESIS Data Archive, Cologne. ZA5656 Data file Version 1.2.0*, doi:10.4232/cils4eu.5656.1.2.0.
- Kalter, Frank et al. 2016b. *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU) – Reduced version. Reduced data file for download and off-site use. GESIS Data Archive, Cologne. ZA5656 Data file Version 3.1.0*, doi:10.4232/cils4eu.5656.3.1.0.
- Kalter, Frank, und Hanno Kruse. 2015. Ethnic Diversity, Homophily, and Network Cohesion in European Classrooms. In *Social Cohesion and Immigration in Europe and North America. Mechanisms, Conditions, and Causality*, Hrsg. Ruud Koopmans, Bram Lancee und Merlin Schaeffer, 187–207. New York: Routledge.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin. 2009. Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im "Integrationsland" Deutschland - ein Essay. In *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Wolfgang Melzer und Rudolf Tippelt, 177–195. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin. 2007. Zur Interdependenz von Religion und Bildung am Beispiel muslimischer Jugendlicher in Deutschland. In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Hrsg. Marius Haring, Carsten Rohlf und Christian Palentien, 81–97. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin, und Sigrid Luchtenberg. 2004. Islamophobia in German Educational Settings: Actions and Reactions. In *Confronting Islamophobia in Educational Practice*, Hrsg. Barry van Diel, 35–52. London: Trentham Books.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin, und Halit Öztürk. 2007. Erziehung und Aufwachsen junger Muslime in Deutschland. Islamisches Erziehungsideal und empirische Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft. In *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen*,

- Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*, Hrsg. Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke, 157–172. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kempert, Sebastian, Aileen Edele, Dominique Rauch, Katrin M. Wolf, Jennifer Paetsch, Annkathrin Darsow, Jessica Maluch, und Petra Stanat. 2016. Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 157–241. Wiesbaden: Springer VS.
- Koenig, Matthias, und Christof Wolf. 2013. *Religion und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten, und Werner Helsper. 2010. Kulturelle Passung und Bildungsungleichheiten. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde, 103–125. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia. 1999. Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheiten - ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* 72.
- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2009. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Bildungsentscheidungen in differenzierten Schulsystemen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein, 205–229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, Cornelia, und Nadia Granato. 2007. The Educational Attainment of the Second Generation in Germany: Social Origins and Ethnic Inequality. *Ethnicities* 7: 343–366.
- Kroneberg, Clemens. 2008. Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States. Testing the Theory of Segmented Assimilation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 620: 138–160.
- Lorenz, Georg., Gentrup, Sarah, Kristen, Cornelia, Stanat, Petra, und Irena Kogan. 2016. Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie* 68: 89–111.
- Maaz, Kai, Franz Baeriswyl, und Ulrich Trautwein. 2011. *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch, und Nele McElvany. 2010. *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Hrsg. Kai Maaz, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele McElvany. Berlin: BMBF.
- Massengill, Rebekah Peoples. 2008. Educational Attainment and Cohort Change Among Conservative Protestants. *Journal for the Scientific Study of Religion* 47: 545–562.
- Mayrl, Damon, und Freedom Oeur. 2009. Religion and Higher Education: Current Knowledge and Directions for Future Research. *Journal for the Scientific Study of Religion* 48: 260–275.
- Moos, Rudolph, Barrie Humphrey, und Paul M. Insel. 1974. *Preliminary manual for family environment scale, work environment scale, group environment scale*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Müller, Katharina, und Timo Ehmke. 2013. Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, Hrsg. Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Eckhard Klieme und Olaf Köller, 245–274. Münster: Waxmann.
- Müller, Walter, und Dietmar Haun. 1994. Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Mullins, Mark. 1987. The Life-Cycle of Ethnic Churches in Sociological Perspective. *Japanese Journal of Religious Studies* 14: 321–334.
- Nagel, Alexander-Kenneth. 2015. *Religiöse Netzwerke. Die zivilgesellschaftlichen Potentiale religiöser Migrantengemeinden*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Nauck, Bernhard. 2011. Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des

- Bildungserfolgs bei Migranten? In *Integration durch Bildung*, Hrsg. Rolf Becker, 71–93. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nauck, Bernhard, Heike Diefenbach, und Kornelia Petri. 1998. Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 44: 701–722.
- Ohlendorf, David, Matthias Koenig, und Claudia Diehl. 2015. *Religion, kulturelle Ressourcen und Bildungserfolg. Forschungsbericht im Auftrag der Stiftung Mercator*.
- Olson, David H. 2000. Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy* 22: 144–167.
- Pickel, Gert. 2011. *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pickel, Gert. 2010. Säkularisierung, Individualisierung oder Marktmodell? Religiosität und ihre Erklärungsfaktoren im europäischen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 219–245.
- Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut. 1996. *Immigrant America. A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut. 2001. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Regnerus, Mark D., und Glen H. Elder. 2003. Staying on Track in School: Religious Influences in High- and Low-Risk Settings. *Journal for the Scientific Study of Religion* 42: 633–649.
- Rumbaut, Rubén G. 2001. Assimilation of Immigrants. In *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Hrsg. Neil J. Smelser und Paul B. Baltes, 845–849. New York: Elsevier.
- Ruthven, Malise. 1997. *Islam. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. 2014. *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin.
- Schneider, Thorsten, und Julia Dohrmann. 2015. Religion und Bildungserfolg in Westdeutschland unter besonderer Berücksichtigung von Diasporaeffekten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67: 293–320.
- Schröter, Susanne. 2016. „Gott näher als der eigenen Halsschlagader.“ *Fromme Muslime in Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus.
- Smith, Christian. 2003. Theorizing Religious Effects Among American Adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion* 42: 17–30.
- Soehl, Thomas. 2016. Social Reproduction of Religiosity in the Immigrant Context: The Role of Family Transmission and Family Formation - Evidence from France. *International Migration Review*.
- Statistisches Bundesamt. 2015. *Fachserie 1 Reihe 2.2: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: StBA.
- Steele, Claude M. 1997. A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist* 52: 613–629.
- Steele, Claude M., und Joshua Aronson. 1995. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69: 797–811.
- Steinbach, Anja, und Bernhard Nauck. 2004. Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7: 20–32.
- van Tubergen, Frank, und Tessel Mentjox. 2014. Minority Language Proficiency of Adolescent Immigrant Children in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66: 241–262.
- Tuppat, Julia, und Birgit Becker. 2014. Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil? Die Bedeutung genereller und aufnahmelandsspezifischer Kompetenzen für die Wahrscheinlichkeit einer Rückstellung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66: 219–241.

- Voas, David. 2008. The Rise and Fall of Fuzzy Fidelity in Europe. *European Sociological Review* 25: 155–168.
- Walter, Oliver. 2010. Kompetenzen und Lernmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In *Bildungspsychologie*, Hrsg. Christiane Spiel, Barbara Schober, Petra Wagner und Ralph Reimann, 136–139. Göttingen: Hogrefe.
- Warner, Stephen R. 2007. The Role of Religion in the Process of Segmented Assimilation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 612: 102–115.
- Weber, Max. 1993. *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Textausgab. Bodenheim: Athenäum Hain Hanstein.
- Weiß, Rudolf H. 2006. *CFT-20R. Grundintelligenzskala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe Zuehlke.
- Wiley, Norbert F. 1970. The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory. In *The Study of Society: An Integrated Anthology*, Hrsg. Peter I. Rose, 397–408. New York: Random House.
- Wimmer, Andreas. 2008. The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries. *American Journal of Sociology* 113: 970–1022.
- Wuthnow, Robert. 2002. Religious Involvement and Status-Bridging Social Capital. *Journal for the Scientific Study of Religion* 41: 69–70.
- Zhou, Min. 1997. Segmented Assimilation: Issues, Controversies and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review* 31: 975–1008.
- Zolberg, Aristide R., und Long Litt Woon. 1999. Why Islam is like Spanish. Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society* 27: 5–38.

Tabellenanhang

Tabelle A 1: Sozioökonomischer Status im Elternhaus nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)

	Konfessionslose		Protestanten		Katholiken		Muslime	Andere		Gesamt
	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	
5 %	23	18	25	22	24	18	17	28	18	22
10 %	25	21	27	23	27	23	18	28	22	25
25 %	30	26	35	28	32	25	25	43	25	30
Mittelwert	54	41	56	53	52	33	29	52	36	51
75 %	66	68	73	70	62	57	41	64	56	65
90 %	79	79	80	80	77	76	65	76	75	79
95 %	81	81	82	82	80	81	77	77	79	81

Anmerkung: Höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) beider Elternteile; ISEI-Werte von 11 bis 89, ein steigender ISEI zeigt einen höheren Status an; Gewichtet(ungewichtete Fallzahlen N=4.582).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 2: Höchster Bildungsabschluss im Elternhaus nach Konfession und Migrationshintergrund (in Prozent)

	Konfessionslos		Protestanten		Katholiken		Muslime	Andere		Gesamt
	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	
Kein Abschluss	1	8	0	5	0	2	15	0	9	2
Pflichtschulabschluss	72	58	70	66	83	77	70	75	74	74
Universitätsabschluss	27	34	29	29	17	21	15	25	17	24
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Bei fehlender Information aus Elternfragebogen wird Angabe des Kindes herangezogen; gewichtet, (ungewichtete Fallzahlen N=4.711).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 3: Kulturelles Kapital (Bücher im Elternhaus) nach Konfession und Migrationshintergrund (in Prozent)

	Konfessionslose		Protestanten		Katholiken		Muslime	Andere		Gesamt
	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	
0-25	14	23	12	18	13	22	39	8	23	17
26-100	26	26	26	25	31	34	38	27	39	29
101-200	29	22	29	29	29	26	14	28	27	27
201-500	17	20	19	18	16	10	6	17	5	16
> 500	13	9	14	10	11	8	3	20	6	11
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahlen (N= 4.393).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 4: Kognitive Fähigkeiten nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)

	Konfessionslose		Protestanten		Katholiken		Muslime	Andere		Gesamt
	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	
5 %	13	12	13	14	14	12	9	17	9	13
10 %	15	15	15	15	16	14	12	17	12	15
25 %	18	18	18	18	18	18	15	18	16	17
Mittelwert	21	20	21	20	21	20	18	21	19	20
75 %	23	22	23	22	23	23	21	23	21	22
90 %	24	24	25	24	24	24	23	24	23	24
95 %	25	25	25	25	25	25	24	26	26	25

Anmerkung: Anzahl der richtig beantworteten figuralen Aufgaben, Minimum: 0, Maximum: 27; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=4.871).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 5: Ergebnisse im Test der deutschen Sprachkompetenz nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)

	Konfessionslose		Protestanten		Katholiken		Muslime	Andere		Gesamt
	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	Mit MHG	Ohne MHG	Mit MHG	
5 %	7	6	7	6	7	6	3	8	4	6
10 %	8	7	8	7	9	7	4	8	5	7
25 %	11	9	11	9	11	9	6	12	8	10
Mittelwert	13	13	14	13	13	12	8	15	11	13
75 %	16	17	17	16	16	15	11	17	14	16
90 %	19	19	19	19	18	18	14	17	16	18
95 %	20	20	20	20	20	20	15	18	17	20

Anmerkung: Anzahl der richtig beantworteten Aufgaben, Minimum: 0, Maximum: 25; gewichtet (ungewichtete Fallzahlen N=4.874).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 6: Außer Deutsch weitere Familiensprache nach Konfession (nur Schülerinnen und Schüler mit MHG, in Prozent)

	Protestantisch	Katholisch	Muslimisch	Andere	Keine	Gesamt
Nein	31	28	2	18	26	19
Ja	69	72	98	82	74	81
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahl: 2.267.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 7: Verbrachte Zeit der Schülerinnen und Schüler mit Personen deutscher Herkunft in der Wohngegend nach Konfession (in Prozent)

	Protestantisch		Katholisch		Muslimisch		Andere		Keine		Gesamt
	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	
Nie/Kenne niemanden	2	4	3	8	21	21	6	8	3	9	4
Seltener	3	9	3	6	16	16	10	12	3	7	5
Einmal oder mehrmals im Monat	4	6	4	4	11	11	4	5	3	3	4
Einmal oder mehrmals die Woche	24	22	23	27	29	30	36	39	26	28	25
Jeden Tag	66	59	67	55	23	23	44	36	64	53	61
Gesamt	99	100	100	100	100	101	100	100	99	100	99

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahl Gesamt: 4.826, Fallzahlen nur MHG: 2.224.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 8: Anteil einheimischer Freunde nach Konfession (in Prozent)

	Protestantisch		Katholisch		Muslimisch		Andere		Keine		Gesamt
	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	
Keine/sehr wenig	2	7	2	4	13	13	4	5	2	10	3
Ein paar	6	13	7	10	24	24	14	17	8	15	8
Die Hälfte	4	8	5	9	11	11	10	13	5	15	5
Viele	30	37	35	39	42	42	39	38	30	30	33
Fast alle/alle	58	35	51	36	10	10	33	26	55	30	50
Gesamt	100	100	100	98	100	100	100	99	100	100	99

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahl Gesamt: 4.725, Fallzahlen nur MHG: 2.155.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 9: Verbrachte Zeit des befragten Elternteils mit Personen deutscher Herkunft in der Wohngegend nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler (in Prozent)

	Protestantisch		Katholisch		Muslimisch		Andere		Keine		Gesamt
	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	
Nie/Kenne niemanden	2	8	2	6	16	16	7	10	4	7	3
Seltener	5	11	10	17	22	22	15	16	5	15	8
Einmal oder mehrmals im Monat	13	22	10	10	14	14	13	12	12	14	12
Einmal oder mehrmals die Woche	27	19	27	28	21	21	29	28	28	26	27
Jeden Tag	53	40	52	39	28	28	36	34	51	38	50
Gesamt	100	100	101	100	101	101	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahl Gesamt: 3.703, Fallzahlen nur MHG: 1.645.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Tabelle A 10: Anteil einheimischer Freunde des befragten Elternteils nach Religiosität der Schülerinnen und Schüler (in Prozent)

	Protestantisch		Katholisch		Muslimisch		Andere		Keine		Gesamt
	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	
Keine/sehr wenig	1	8	2	8	18	19	13	19	1	5	3
Ein paar	2	9	4	15	30	30	20	30	4	17	6
Die Hälfte	4	8	5	13	19	19	13	20	4	19	6
Viele	33	53	31	37	25	25	30	23	23	26	30
Fast alle/alle	59	21	58	27	8	7	24	8	68	33	55
Gesamt	99	99	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Anmerkung: Gewichtet, ungewichtete Fallzahl Gesamt: 3.710, Fallzahlen nur MHG: 1.643.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

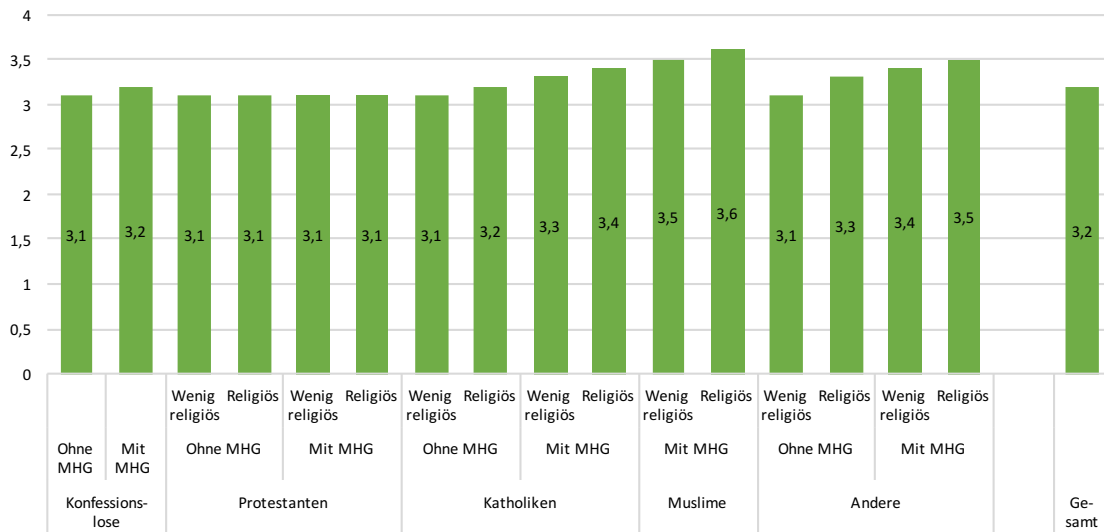
Tabelle A 11: Familiärer Zusammenhalt nach Konfession und Migrationshintergrund (Mittelwert)

	Protestantisch		Katholisch		Muslimisch		Andere		Keine		Gesamt
	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	Alle	Nur MHG	
Mittelwert	2	2	2	1,9	2,1	2,1	2,1	2,2	1,9	2	2

Anmerkung: Skala reicht von 0 bis 3, wobei ein Wert von 3 einen hohen familiären Zusammenhalt impliziert; gewichtet, ungewichtete Fallzahl Gesamt: 4.497, Fallzahlen nur MHG: 2.033.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

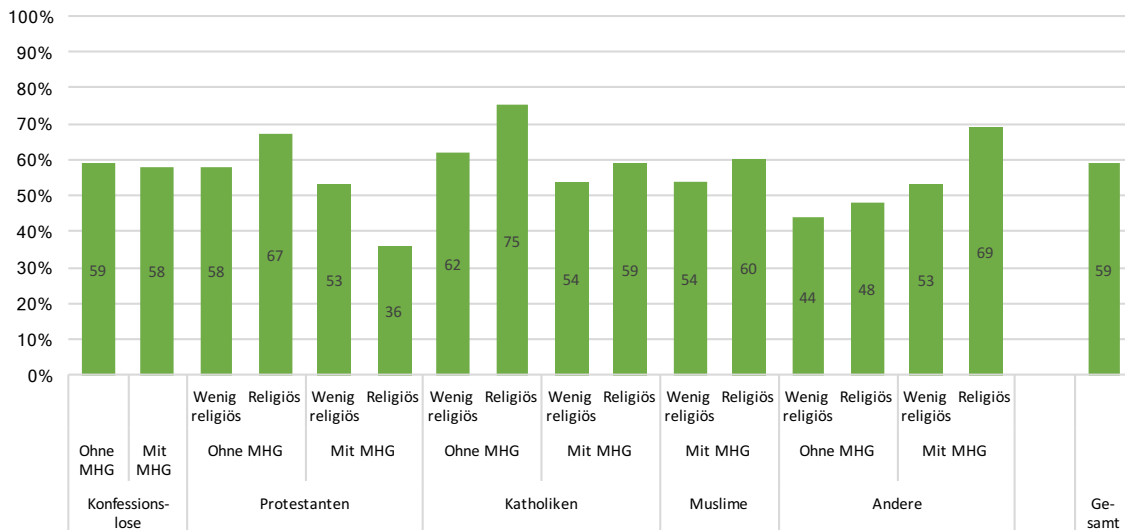
Abbildungsanhang

Abbildung A 1: Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler (Bedeutung von Noten) nach Religiosität und Migrationshintergrund (Mittelwerte)



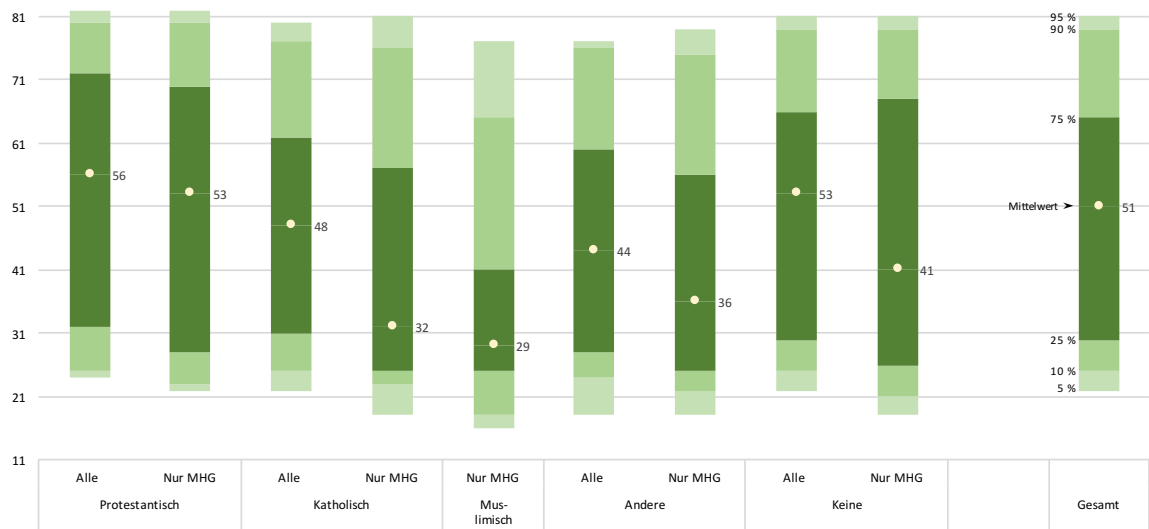
Anmerkung: Frage: „Wie sehr stimmst du den einzelnen Aussagen zu oder nicht zu? Es ist sehr wichtig für mich, gute Noten zu bekommen.“ Skala von 0 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 „stimme voll und ganz zu“; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N= 4.854).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 2: Leistungsmotivation der Eltern (Interesse für Schulleistungen) nach Religiosität des Kindes und Migrationshintergrund (Zustimmung in Prozent).



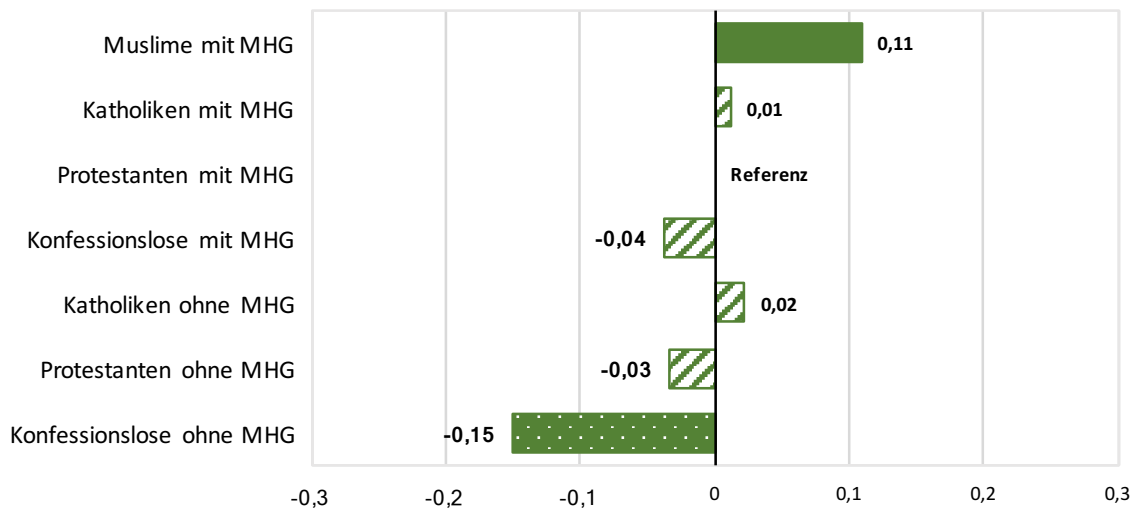
Anmerkung: Frage: „Und wie sehr stimmen Sie den einzelnen Aussagen zu oder nicht zu? Ich zeige großes Interesse an den Noten und Schulleistungen meines Kindes.“ Skala von 0 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 „stimme voll und ganz zu“; hier: volle Zustimmung in Prozent; gewichtet (ungewichtete Fallzahl N=3.764).
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 3: Sozioökonomischer Status im Elternhaus nach Konfession und Migrationshintergrund (Quantile)



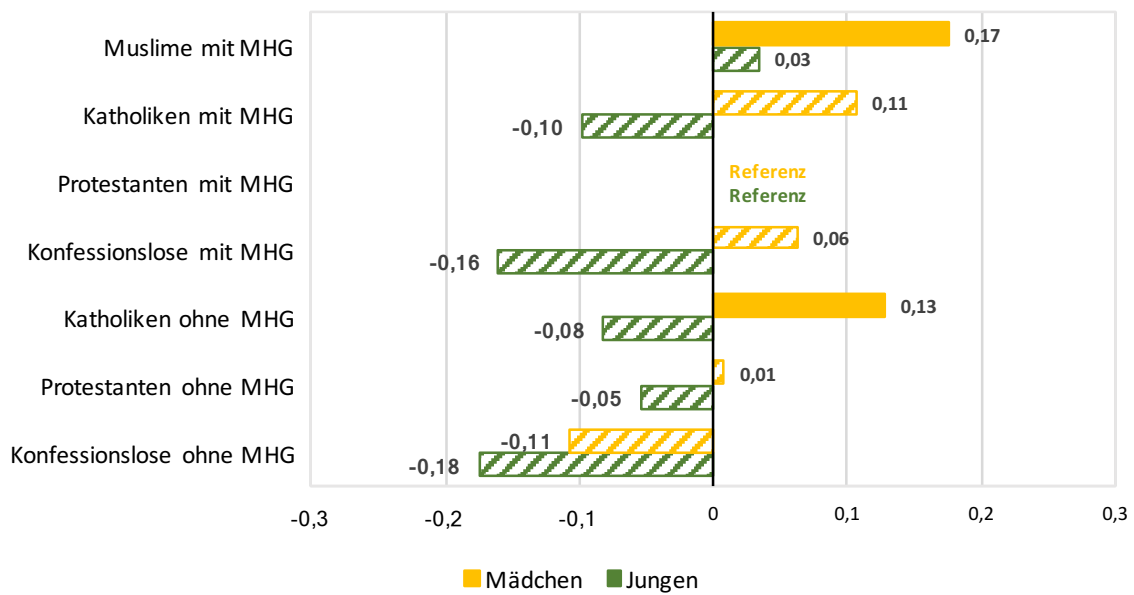
Anmerkung: Höchster International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) beider Elternteile; ISEI-Werte von 11 bis 89, ein steigender ISEI zeigt einen höheren Status an; Gewichtet, ungewichtete Fallzahl Gesamt: 4.586, Fallzahlen nur MHG: 2.092. Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 4: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Modell ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund)



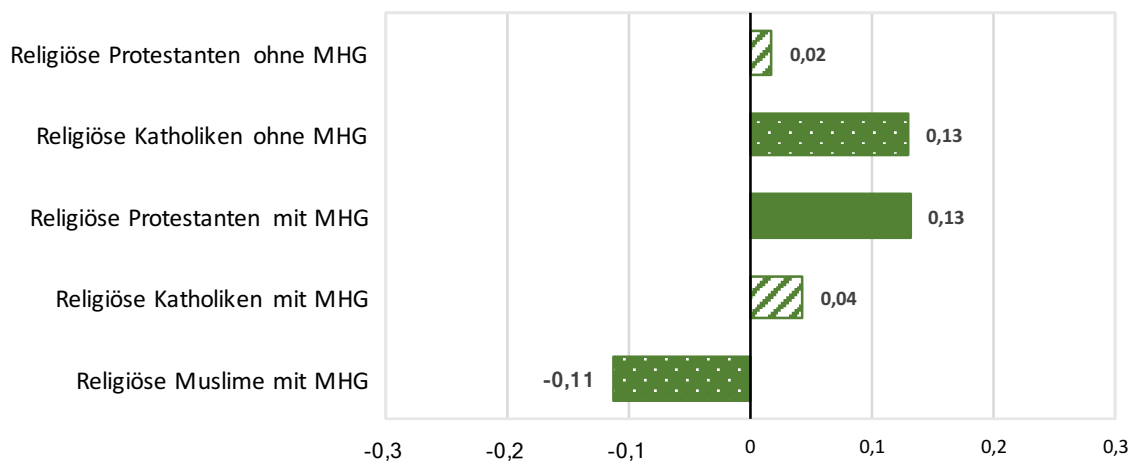
Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von Konfessionszugehörigkeit und Befragungswelle; OLS-Regressionen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punktur $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$. Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Religion (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Protestanten mit Migrationshintergrund)



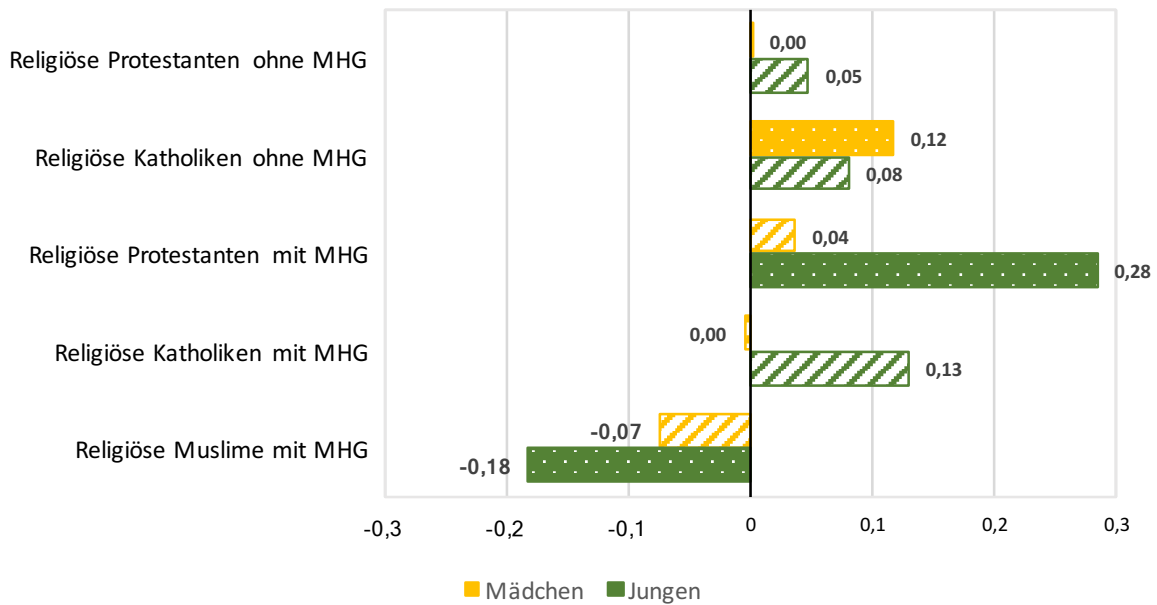
Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von Konfessionszugehörigkeit und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punkt $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 6: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Modell ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)



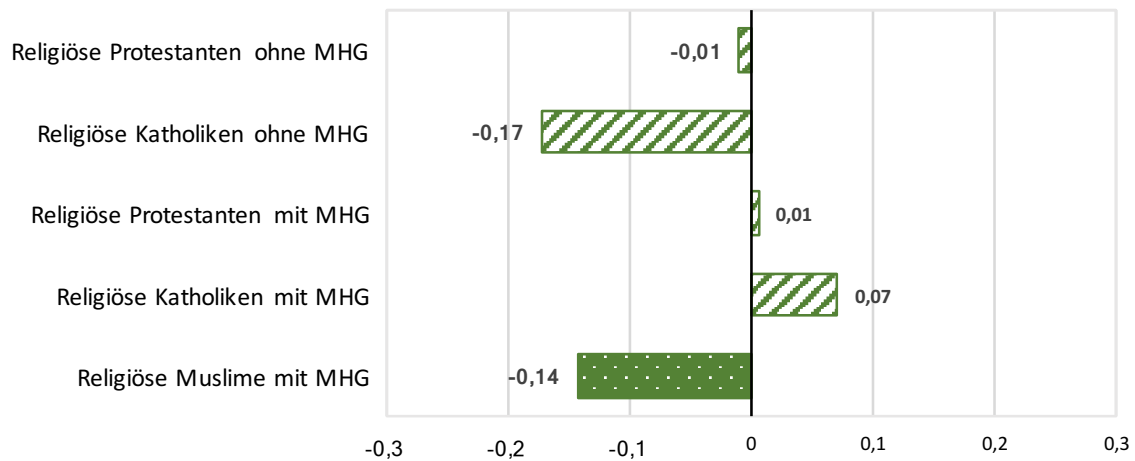
Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punkt $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 7: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Betens (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)



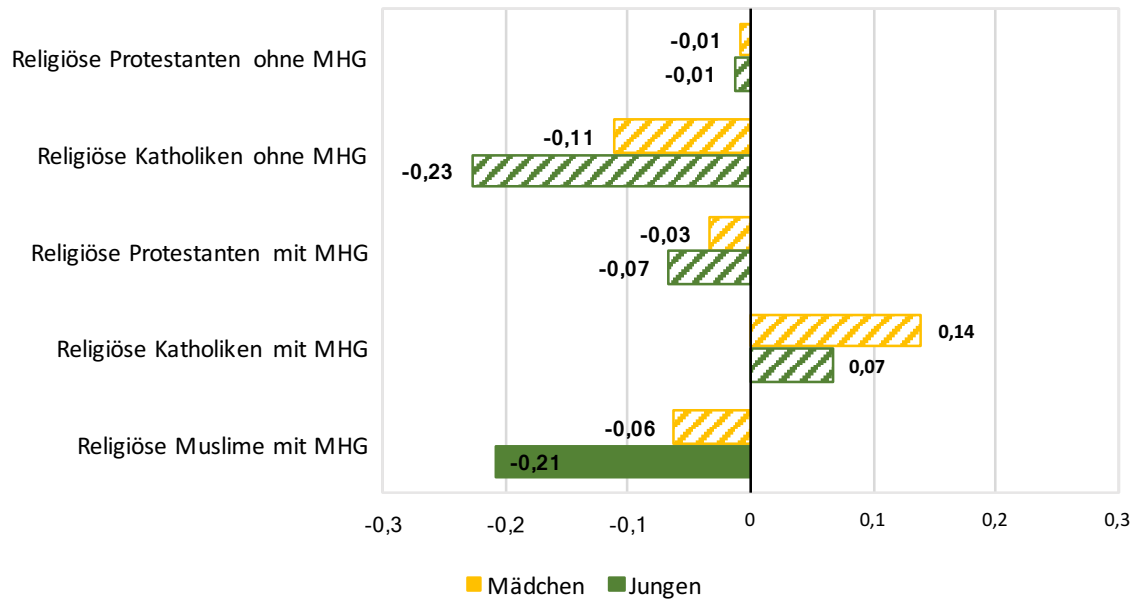
Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punkt $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 8: Unterschiede in den Übergängen auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungsstätten (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)



Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punkt $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Abbildung A 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede der Übergänge auf die gymnasiale Oberstufe nach Häufigkeit des Besuchs religiöser Begegnungstätten (Modelle ohne Kontrollvariablen; Referenzgruppe: Wenig religiöse der jeweiligen Gruppe)



Anmerkung: Differenz von Differenzen aus Interaktionseffekt von individueller Religiosität und Befragungswelle; getrennte OLS-Regressionen für die jeweiligen Gruppen; gewichtet, robuste Standardfehler mit Berücksichtigung der Cluster, ausgefüllte Balken $p < 0,05$, Punktur $p < 0,1$, Schraffur $p \geq 0,1$.
Quelle: CILS4EU (eigene Darstellung und Berechnung).

Impressum

2017

Prof. Dr. Claudia Diehl,
Dr. Patrick Fick
(Universität Konstanz)
Prof. Dr. Matthias Koenig
(Georg-August-Universität Göttingen)

Universität Konstanz
Fachbereich Geschichte und Soziologie,
Fach Soziologie
Universitätsstr. 10
78464 Konstanz

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Soziologie
Platz der Göttinger Sieben 3
37073 Göttingen

Titelbild
istockphoto/ KatarzynaBialasiewicz