

Aileen Edele
Camilla Rjosk
Petra Stanat

Obergrenzen für Kinder mit Migrationshintergrund in Schulen? Eine kompakte bildungswissen- schaftliche Einordnung

Key Points

- Die Kernfrage der Debatte nach einer „Obergrenze für Kinder mit Migrationshintergrund“ lautet: Wäre es günstiger, wenn sich Kinder mit familiärer Einwanderungsgeschichte weniger stark in einigen Schulen konzentrieren würden als bislang?
- Der Forschungsstand legt nahe, dass nicht der Anteil von Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte *per se* entscheidend ist für Lernfortschritte, sondern die soziale Herkunft und das mittlere Vorwissen der Klasse.
- Inwieweit sich Lehrkräfte durch heterogene Schulklassen belastet fühlen, hängt mit ihren Einstellungen und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität zusammen.
- Um gezielt fördern zu können und Stigmatisierung zu vermeiden, sollten sich pädagogische Entscheidungen nicht auf familiäre Merkmale von Schüler:innen stützen, sondern auf deren Lernstand und Förderbedarf.
- Zielführender als Debatten über „Obergrenzen“ sind die Identifikation und Umsetzung von Ansätzen, die geeignet sind, den Bildungserfolg von Schüler:innen aus eingewanderten Familien wirksam zu verbessern.

Jüngst zeigte sich Bundesbildungsministerin Karin Prien bei einer Sendung von Welt-TV („Politikergrillen“ am 3. Juli 2025) offen für eine Obergrenze für Kinder mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. Diese Idee wurde in der Sendung vom Moderator aufgebracht und von Frau Prien als „ein denkbares Modell“ bezeichnet, ohne darauf genauer einzugehen. Die Äußerung hat für ein großes mediales Echo und viel Empörung gesorgt. Das liegt sicherlich auch am

Begriff Obergrenze, der mit der Debatte zur Begrenzung des Rechts auf Asyl assoziiert ist. Im Kern wurde hier jedoch die Frage aufgeworfen, ob es nicht günstiger wäre, wenn sich Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte weniger stark in einigen Schulen konzentrieren würden bzw. Schulen stärker durchmischt wären als bislang. Diese Frage ist keineswegs neu und wurde sowohl öffentlich als auch in Fachkreisen immer wieder diskutiert. Grundsätzlich ist die Idee, eine stärkere Durchmischung in Schulen anzustreben, also Schulklassen diverser zusammenzusetzen, nachvollziehbar. Viele grundlegende Veränderungen im Schulsystem, etwa die fortschreitende Inklusion, altersgemischte Klassen oder die Entwicklung von einem dreigliedrigen zu einem zweigliedrigen Schulsystem in vielen Bundesländern, zielen genau darauf ab. Aber was ist dran an der These, dass eine hohe Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund in Schulklassen dem Lernen im Weg steht?

Um diese Frage zu beantworten, lohnt es sich, zunächst zu betrachten, warum ein hoher Anteil von Kindern aus eingewanderten Familien in Schulen bzw. Schulklassen überhaupt problematisch sein könnte. Viele Argumente, die angeführt werden, beziehen sich auf negative Effekte für den Lernfortschritt von Kindern mit Migrationsgeschichte. Ein zentrales Argument ist, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, aber auch Schüler:innen aus eingewanderten Familien, die bereits länger in Deutschland leben, oft über geringere Deutschkenntnisse verfügen als ihre Mitschüler:innen ohne Einwanderungsgeschichte. Die weniger gute Beherrschung der Unterrichtssprache ist nachweislich einer der Hauptgründe dafür, dass diese Kinder und Jugendlichen im Mittel geringere Bildungserfolge erzielen (Stanat & Edele, 2016). Eine bildungswissenschaftliche Position betont, dass in Schulklassen, in denen viele Schüler:innen über geringe Deutschkenntnisse verfügen, Zweitsprachlernende weniger Gelegenheiten haben, von ihren Mitschüler:innen zu lernen. Dadurch könnten sie ihre Deutschkenntnisse in solchen Klassen weniger gut ausbauen. Ein weiteres Argument, das seltener explizit ausgesprochen wird, aber in der öffentlichen Diskussion häufig mitzuschwingen scheint, ist die Annahme, dass in eingewanderten Familien Einstellungen verbreitet sind, die dem Lernen abträglich seien, etwa eine geringe Leistungsmotivation. Allerdings gibt es auch Positionen, die in einem hohen Anteil von Kindern oder Jugendlichen aus eingewanderten Familien in einzelnen Schulen keinen Nachteil oder sogar einen Vorteil sehen. Demnach könnten Lehrkräfte in solchen Schulen eine besondere Expertise entwickeln und Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte daher besonders effektiv fördern. Auch könnten solche Schulen strukturelle Voraussetzungen zur gezielten Förderung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund schaffen, etwa die Einstellung von speziell qualifiziertem Personal, gezielte Sprachförderangebote, Peer-Mentoring-Programme oder Kooperationen mit außerschulischen Organisationen.

Um die Frage, welche Effekte ein hoher Anteil von Kindern oder Jugendlichen aus eingewanderten Familien in Schulklassen hat, empirisch zu beantworten, muss zudem konkretisiert werden: Effekte für wen und im Hinblick worauf? In der Regel dürften die Schüler:innen selbst gemeint sein, wobei man hier alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam betrachten oder getrennt diejenigen mit und ohne Einwanderungsgeschichte in den Blick nehmen kann. Und während es naheliegt, sich auf das fachliche Lernen zu konzentrieren, etwa in Deutsch und Mathematik, könnte man auch andere Aspekte betrachten, etwa wie sozial eingebunden die Schüler:innen in ihrer Klasse sind. Man könnte aber auch Effekte auf die Lehrkräfte in den Blick nehmen: sind sie durch einen hohen Anteil von Schüler:innen aus eingewanderten Familien besonders belastet?

Im Folgenden skizzieren wir den Forschungsstand zur Bedeutung eines hohen Anteils von Schüler:innen aus eingewanderten Familien auf Schüler:innen und auf Lehrkräfte.

Befunde zum Effekt des Anteils von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf Schüler:innen

Forschung, die sich mit möglichen Effekten der Zusammensetzung der Schüler:innen an Schulen oder Schulklassen beschäftigt, möchte im Grunde diese Frage beantworten: „Wenn zwei hypothetisch identische Schüler:innen in unterschiedlich zusammengesetzten Schulen oder Schulklassen lernen, wie unterscheiden sie sich dann in ihrer Entwicklung?“. Internationale Überblicksarbeiten zeigen, dass Schüler:innen etwas geringere Leistungen im Lesen und in Mathematik erzielen, wenn sie in Schulen oder Klassen mit einem höheren Anteil von Kindern ethnischer Minoritäten lernen (Mickelson et al., 2013, 2021; van Ewijk & Sleegers, 2010). Zudem weisen die Studien darauf hin, dass dies insbesondere die Leistung der Schüler:innen beeinträchtigen kann, die selbst einer Minorität angehören. Allerdings ist die schulische Situation von Minoritäten in den USA und auch anderen Staaten nur bedingt auf den deutschen Kontext übertragbar.

Für Deutschland zeigen Studien zunächst ebenfalls, dass in Schulklassen, in denen ein höherer Anteil von Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte lernt, geringere Leistungen erzielt werden. Allerdings ist der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund nicht *per se* ausschlaggebend (vgl. Zusammenfassungen von Dumont et al., 2013; Rjosk, 2015). Vielmehr zeichnen sich Schulklassen mit einem erhöhten Anteil von Schüler:innen aus eingewanderten Familien durch weitere Eigenschaften aus, die das Lernen beeinträchtigen können. Dazu

zählen ein im Mittel geringer sozioökonomischer Status und Bildungshintergrund der Familien. Nimmt man diese Merkmale in die Betrachtung auf, dann erweist sich der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in den meisten Studien als deutlich weniger relevant. Entscheidend ist also weniger, ob die hypothetisch identischen Schüler:innen eine Schule mit hohem Migrant:innenanteil besuchen, sondern vielmehr, über welche sozioökonomischen und bildungsbezogenen Ressourcen die Familien ihrer Mitschüler:innen verfügen. Besonders bedeutsam für die weitere Lernentwicklung ist jedoch das Vorwissen, das die Schüler:innen in einer Klasse mitbringen: wenn die hypothetischen Schüler:innen also eine Klasse besuchen, in denen ihre Mitschüler:innen im Durchschnitt über ein hohes Vorwissen verfügen, erzielen sie tendenziell bessere Lernerfolge. Hinzu kommt, dass sich Schulen mit einer benachteiligten Schülerschaft häufig durch ungünstige strukturelle Merkmale auszeichnen. Zum Beispiel hat sich für Brandenburg gezeigt, dass in solchen Schulen der Anteil von Lehrkräften ohne Lehramtsabschluss besonders hoch ist (Richter et al., 2024). Und auch der Unterricht fällt dort, zumindest in Berlin, besonders oft aus (Helbig & Nikolai, 2019). Das könnte den Lernerfolg in diesen Schulklassen über die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft hinaus beeinträchtigen.

Dass in Schulklassen mit einem hohen Anteil von Schüler:innen aus eingewanderten Familien Einstellungen vorherrschen, die dem schulischen Lernen abträglich sind, ist ein Argument, das sich als wenig tragfähig erwiesen hat. Vielmehr bestätigt sich immer wieder, dass Familien mit Einwanderungsgeschichte im Durchschnitt höhere Bildungsziele (sogenannte Bildungsaspirationen) haben als Familien ohne Migrationshintergrund in vergleichbarer sozialer Lage (Becker & Gresch, 2016; Becker, Gresch & Zimmermann, 2022; Rudolphi & Salikutluk, 2021; Stanat, 2006). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sich eingewanderte Familien bei gleichen Leistungen ihrer Kinder eher für den Übergang auf ein Gymnasium entscheiden als nicht eingewanderte Familien (Gresch, 2012).

Auch die Bedeutung des Anteils von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte für die soziale Akzeptanz der Schüler:innen untereinander in Schulen wurde bereits untersucht. Hier hat sich gezeigt, dass neu zugewanderte Geflüchtete in Schulklassen mit einem höheren Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sozial besser integriert sind – und zwar nicht nur, weil sie dort von ihren Mitschüler:innen mit Einwanderungsgeschichte besser akzeptiert werden, sondern auch von ihren Mitschüler:innen ohne Einwanderungsgeschichte (Boda et al., 2023). Inwieweit geflüchtete Schüler:innen sich auch in ihren Leistungen besser entwickeln, wenn sie eine Schule mit einem höheren Migrant:innenanteil besuchen, wurde in dieser Studie allerdings nicht untersucht.

Befunde zum Effekt des Anteils von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf Lehrkräfte

Die Frage, was die Zusammensetzung in Schulklassen für Lehrkräfte bedeutet, wird überwiegend unter dem Stichwort „Heterogenität“ diskutiert. Heterogenität ist dabei keineswegs deckungsgleich mit dem Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, sondern kann sich auch auf andere Merkmale beziehen, etwa das Vorwissen der Kinder oder den sozioökonomischen Hintergrund der Familien. Und theoretisch kann bezogen auf die Migrationsgeschichte auch eine Klasse mit einem 90-prozentigen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund wenig heterogen sein, nämlich wenn die eingewanderten Familien alle aus demselben Herkunftsland kommen. Ergebnisse des aktuellen Deutschen Schulbarometers (Robert Bosch Stiftung, 2025) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte die Heterogenität in ihren Schulklassen als herausfordernd wahrnehmen: 32% der Lehrkräfte insgesamt nennen Heterogenität als eine der größten beruflichen Herausforderungen; bei den Grundschullehrkräften sind es sogar 40%. Allerdings bezieht sich dies nicht nur auf migrationsbedingte Heterogenität (diese nennen 14%), sondern auch auf die Inklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (9%) und Heterogenität im Allgemeinen (15%). Dass viele Lehrkräfte dem Umgang mit Heterogenität herausfordernd finden, könnte auch daran liegen, dass etwa ein Drittel von ihnen im Schulbarometer angab, nicht zu wissen, wie sie unterschiedliche kulturelle, sprachliche und sozialen Hintergründe im Unterricht einbeziehen können.

Einige Studien haben gezielt untersucht, inwiefern sich Lehrkräfte durch der Anteil von Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte belastet fühlen. Eine dieser Studien identifizierte keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Schulklasse und dem Belastungserleben von angehenden Lehrkräften (Lorusso et al., 2024). Allerdings fühlten sich Lehrkräfte, die Schüler:innen mit familiärer Einwanderungsgeschichte im Unterricht als Bürde sahen, stärker emotional erschöpft. Die Ergebnisse einer weiteren Studie (Hascher et al., eingereicht) weisen in eine ähnliche Richtung: Lehrkräfte, deren Klassen durch eine hohe soziale, leistungsbezogene und migrationsbezogene Heterogenität gekennzeichnet sind berichteten insgesamt eine etwas höhere Belastung. Allerdings war dies nicht bei allen der Fall. So fühlten sich Lehrkräfte weniger belastet, die sich zutrauen, heterogene Klassen gut unterrichten zu können, und die angaben, inklusive Werte zu vertreten. Demnach scheint für das Belastungserleben von Lehrkräften nicht die Zusammensetzung der Klasse allein ausschlaggebend zu sein, sondern vor allem ihre Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und ihre Einstellungen zu

heterogenen Lerngruppen. Dies verweist auf die zentrale Bedeutung der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität. Bezogen auf migrationsbezogene Heterogenität kommt dabei der Professionalisierung im Bereich der Sprachförderung eine besonders wichtige Rolle zu (SWK, 2025).

Fazit

Der vorgelegte Forschungsstand stützt die Annahme nicht, dass ein hoher Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund *per se* die Lernergebnisse von Schüler:innen maßgeblich beeinträchtigt. Allerdings wird in Klassen, in denen viele Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit wenig Bildungskapital aufwachsen, ein geringeres Kompetenzniveau erreicht als in Klassen mit einer privilegiierteren Schüler:innenschaft. Besonders wichtig ist zudem, wie ausgeprägt das Vorwissen ist, das die Schüler:innen in einer Klasse mitbringen. Insofern legt der Forschungsstand zwar nahe, dass eine stärkere Durchmischung in Schulen und Klassen für den Lernerfolg lernschwächerer Schüler:innen wünschenswert wäre. Die jüngste Debatte zu einer Deckelung des Anteils von Schüler:innen mit Migrationshintergrund bezieht sich aber nicht auf das ausschlaggebende Merkmal: bei der Zusammensetzung einer Schulklasse kommt es in erster Linie auf die soziale Lage der Familien und das Vorwissen der Lernenden an, nicht auf ihre Migrationsgeschichte.

Die beschriebene Befundlage, die sich auf das Schulsystem insgesamt bezieht, ist durchaus damit vereinbar, dass in manchen Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte besondere Problemlagen auftreten, wie etwa geringe Lernfortschritte oder ein besonderes Belastungsempfinden der Lehrkräfte. Dies ist aber auch in anderen Schulen der Fall, etwa solchen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien ohne Einwanderungsgeschichte. In Schulen, in denen verschiedene Problemlagen zusammenkommen, sind die Herausforderungen besonders groß (z. B. Baumert et al., 2006). Diese lassen sich jedoch nicht einseitig auf den Anteil migrantischer Schüler:innen zurückführen, wie der Forschungsstand zeigt.

Allerdings gibt es durchaus Gründe, eine stärkere Durchmischung von Lernenden in Schulklassen anstreben, zum Beispiel um das soziale Lernen oder Kontakte und Freundschaften zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft zu fördern. Dieses Ziel ist jedoch nicht einfach mit Mitteln der Bildungspolitik zu erreichen. In den 1970er Jahren gab es in den USA bereits Versuche, Schulklassen mit dem sogenannten „busing“ stärker zu durchmischen, indem afroamerikanische Schüler:innen aus benachteiligten städtischen Wohnvierteln auf Schulen

mit einer vornehmlich weißen Schüler:innenschaft außerhalb ihres Wohnorts verteilt wurden. Diese Maßnahme zur Verringerung der faktisch anhaltenden Segregation erwies sich aber nur sehr begrenzt als praktikabel. Sie scheiterte nicht zuletzt am Widerstand weißer Mittelschichtsfamilien, die innerstädtische Wohnlagen verließen und in Vororte zogen oder ihre Kinder auf Privatschulen schickten. Heute wird sie nur noch in einzelnen Städten und Kommunen (z. B. im METCO Programm in Boston) umgesetzt. Für den deutschen Kontext muss außerdem konstatiert werden, dass in vielen Städten, aber auch Flächenländern wie Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, der Anteil der Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte so hoch ist (Henschel et al., 2023), dass eine Deckelung des Anteils von Kindern mit Migrationsgeschichte an Schulen bei 30 oder 40 Prozent schon rein rechnerisch nicht umsetzbar wäre.

Sowohl mit Blick auf die Zukunftsaussichten und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte als auch mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit unserer von Migration geprägten Gesellschaft ist es wichtig, dafür zu sorgen, dass Kinder aus eingewanderten Familien – ebenso wie Kinder aus Familien ohne Einwanderungsgeschichte – ihr Bildungspotenzial möglichst gut ausschöpfen können. Weit wichtiger als Debatten über die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft an Schulen und entsprechende Quoten ist hierfür die Identifikation und Umsetzung von Ansätzen, die dazu geeignet sind, den nach wie vor geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien wirksam zu adressieren. Um die Bildungsergebnisse eingewanderter Kinder und Jugendlicher zu verbessern, sind aus bildungswissenschaftlicher Sicht eine ganze Reihe von Maßnahmen vielversprechend.

Zunächst ist eine effektive und früh einsetzende Sprachbildung zu nennen. Dazu gehört, wie übrigens auch von Bildungsministerin Prien gefordert, eine flächendeckende Sprachdiagnostik und eine an den Bedarfen der Schüler:innen orientierte, früh ansetzende und verbindliche Sprachförderung durch hierfür qualifiziertes Personal. Hierzu hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz kürzlich eine Stellungnahme mit Empfehlungen veröffentlicht (SWK, 2025).

Zudem müssen Lehrkräfte dazu aus- und weitergebildet werden, mit der wachsenden Heterogenität in ihren Klassen professionell umzugehen. Das ist nicht nur wegen der wachsenden Zahl von Schüler:innen mit familiärer Einwanderungsgeschichte erforderlich. Unsere Schulklassen werden auch aus anderen Gründen heterogener, etwa aufgrund der fortschreitenden Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelklassen oder der Umstellung von dreigliedrigen auf zweigliedrige Schulsysteme. Allerdings ist

ein adaptiver Unterricht, der gezielt auf unterschiedliche Lernstände im Unterricht eingeht, längst nicht in allen Schulklassen gelebte Praxis. Dazu müssen Fachkräfte qualifiziert, multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglicht sowie diagnostische Instrumente und darauf bezogene, auch digitale Lehr-Lernmaterialien evidenzbasiert weiterentwickelt werden.

Auch viele Kinder aus sozial benachteiligten Familien ohne Einwanderungsgeschichte durchlaufen das deutsche Bildungssystem wenig erfolgreich. Um den hohen Anteil von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund zu reduzieren, die Mindeststandards in der Bildung verfehlen bzw. die Schule ohne Abschluss verlassen, sind Maßnahmen wie das Startchancenprogramm vielversprechend. Das Programm richtet sich an Schulen in herausfordernden Lagen mit einer benachteiligten Schüler:innenschaft und soll diese Schulen darin unterstützen, die Förderung ihrer Schüler:innen zu verbessern. `

Eine „Obergrenze für Kinder mit Migrationshintergrund“ hingegen dürfte wenig Wirkung entfalten und auch kaum umsetzbar sein. Allgemein sollten bei pädagogischen Entscheidungen nicht die familiären Hintergrundmerkmale von Schüler:innen entscheidend sein, sondern ihr jeweiliger Lernstand und Förderbedarf. Eine Debatte, die sich auf die Merkmale von Kindern und ihren Familien bezieht, läuft Gefahr, die Bildungsnachteile vor allem bei den Schüler:innen und ihren Familien zu verorten anstatt sich darauf zu konzentrieren, wie das Bildungssystem weiterentwickelt werden sollte, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Die jüngste mediale Debatte suggeriert, dass Kinder mit Migrationshintergrund in erster Linie eine Last sind, die auf möglichst vielen Schultern verteilt werden muss. Das dürfte wenig förderlich sein für ihr Selbstkonzept und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, und in der Folge auch zur Gesellschaft in Deutschland insgesamt. Zielführender wäre eine Debatte, die darauf fokussiert, wie sich das Bildungssystem aufstellen muss, damit unsere Hoffnungsträger und Fachkräfte von morgen – und das sind auch die Kinder mit Einwanderungsgeschichte in unseren Schulen – ihr Bildungspotenzial und ihre Bildungsaspirationen voll entfalten können.

Literatur

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.95-188). VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S.73-115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3
- Becker, B., Gresch, C., & Zimmermann, T. (2022). Are they still aiming high? The development of educational aspirations of lower secondary school students with immigrant backgrounds in Germany. *International Migration Review*, 57(3), 1216-1248. <https://doi.org/10.1177/01979183221112404>
- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P. & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, 7, 881-891. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Internationale und nationale Befunde. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163-183.
- Gresch, C. (2012). Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Springer VS.
- Hascher, S., Rjosk, C. & Neuendorf, C. (2025). Navigating Multidimensional Classroom Heterogeneity: Associations with Teacher Stress and Teaching in German Primary Schools. [Manuskript eingereicht zur Publikation].
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die "besten" Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Berlin: WZB, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Henschel, S., Heppt, B. & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, A. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 299-344). Münster: Waxmann.
- Lorusso, S., Hachfeld, A., & Kärner, T. (2024). What you think is what you feel: Immigration-related value beliefs predict emotional exhaustion in pre-service teachers. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 27(4), 1797-1833. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09877-w>
- Mickelson, R. A., Bottia, M. C., & Larimore, S. (2021). A Metaregression Analysis of the Effects of School Racial and Ethnic Composition on K-12 Reading, Language Arts, and English Outcomes. *Sociology of Race and Ethnicity*, 7(3), 401-419. <https://doi.org/10.1177/2332649220942265>
- Mickelson, R. A., Bottia, M. C., & Lambert, R. (2013). Effects of school racial composition on K-12 mathematics outcomes: A metaregression analysis. *Review of Educational Research*, 83(1), 121-158. <https://doi.org/10.3102/0034654312475322>
- Richter, D., Huang, Y. & Richter, E. (2024). Ungleichheiten in der Lehrkräfteversorgung: Eine Analyse zur Verteilung qualifizierten Lehrpersonals auf Schulen mit unterschiedlicher Schülerschaft und verschiedenen sozio-ökonomischen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1491-1517. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01271-2>

- Rjosk, C. (2015). Zuwanderungsbezogene Klassenzusammensetzung: Messung sowie direkte und vermittelte Effekte auf Leistung und psychosoziale Schülermerkmale. [Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin]. <https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/0b667548-9be2-4226-a5b0-b384d488f23b/content>
- Robert Bosch Stiftung (2025). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung.
- Rudolphi, F., & Salikutluk, Z. (2021). Aiming high, no matter what? Educational aspirations of ethnic minority and ethnic majority youth in England, Germany, the Netherlands and Sweden. *Comparative Sociology*, 20(1), 70-100
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.189-219). VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_5 - ISBN: 3-531-14741-2
- Stanat, P. & Edele, A. (2016). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. In M. Buchmann, R. A. Scott & S. M. Kosslyn (Hrsg.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. Wiley.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2025). Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:32124>
- van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 237-265. <https://doi.org/10.1080/09243451003612671>

Autorinnen

Aileen Edele ist Professorin für Empirische Lehr-Lernforschung unter Bedingungen migrationsbezogener Heterogenität am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) und am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschung beschäftigt sich u.a. mit der Bedeutung von Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg von Schüler*innen aus eingewanderten Familien, Diskriminierung in der Schule und der schulischen Anpassung von Kindern und Jugendlichen aus geflüchteten Familien.

Camilla Rjosk ist Professorin für Schulentwicklung an der Universität Potsdam und Leiterin der BMBF-Nachwuchsforschungsgruppe „Multidimensionale Heterogenität im Klassenzimmer“. In ihrer Forschung setzt sie sich u.a. mit der leistungsbezogenen und psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlich zusammengesetzten Schulklassen, Merkmalen von Unterrichtsqualität und schulischer Entwicklung zum Umgang mit Vielfalt auseinander.

Petra Stanat ist wissenschaftlicher Vorstand des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin und leitet gemeinsam mit Aileen Edele die Bildungsabteilung des BIM. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich unter anderem mit Fragen der Bildungsqualität und Bedingungen des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Imprint

DOI: <https://doi.org/10.18452/34478>

Opinions expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the institute's views.

The BIM Policy Brief Series publishes short research notes on current topics in migration research and policy briefs by BIM researchers. The series is edited by Nihad El-Kayed and Kristin Schotte.

Papers can be downloaded free of charge from the BIM website:

bim.hu-berlin.de/en/publications

Berlin Institute for Empirical Integration and Migration Research (BIM)
at Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
www.bim.hu-berlin.de/

Cover & Template Layout: Maximilian Sprengholz

