

*Birgit Glorius*

## **Bildungsbenachteiligung durch Migration? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem**

URN: urn:nbn:de:0156-0754102



CC-Lizenz: BY-ND 3.0 Deutschland

S. 178 bis 199

Aus:

Paul Gans (Hrsg.)

## **Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration**

Forschungsberichte der ARL 3

Hannover 2014

Birgit Glorius

# **Bildungsbenachteiligung durch Migration? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem**

## **Gliederung**

- 1 Einleitung
- 2 Theoretische Zugänge
  - 2.1 Kulturelles Kapital und seine Übertragbarkeit
  - 2.2 Kontextuelle Einflüsse auf den Bildungserfolg
  - 2.3 Zur Relevanz von „Ethnizität“ und „Kultur“ als analytische Kategorien
- 3 Datenlage zum Themenfeld Migration und Bildung
  - 3.1 Amtliche Statistiken
  - 3.2 Sozialempirische Repräsentativerhebungen
  - 3.3 Empirische Studien
  - 3.4 Berichtswesen
- 4 Empirische Erkenntnisse zur Bildungsbeteiligung und zu Bildungserträgen im Kontext von Migration
  - 4.1 Gruppenunterschiede und ihre möglichen Ursachen
  - 4.2 Regionale Unterschiede
- 5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Literatur

## **Kurzfassung**

Der Beitrag betrachtet die Auswirkungen internationaler Migration auf das schulische Bildungssystem in Deutschland. Ausgehend von den unterschiedlichen Bildungserträgen der Schüler(innen) mit und ohne Migrationshintergrund wird der Frage nachgegangen, wie diese Unterschiede zustande kommen und welche Ursachen ihnen zugrunde liegen. Aus einer Analyse der regelhaften Bildungsberichterstattung, der Schulstatistik sowie empirischer Bildungsstudien werden Handlungsempfehlungen an die Adresse von Bildungsforschung, Bildungsmanagement und an die pädagogische Praxis abgeleitet. Ansatzpunkte sind bei der exakteren Dokumentation von Migrationsbiographie und Sprachfertigkeit zu suchen, gefolgt von gezielter Bildungsberatung und einer durchgehenden Sprachförderung bis zum Abschluss der Sekundarstufe. Besonderes Augenmerk – sowohl in der Forschung als auch in der kommunalen Praxis – ist zudem auf institutionelle Diskriminierung, die ausgrenzenden Folgen von Wohnsegregation und die Integration der Migrant(inn)en in den Arbeitsmarkt zu richten. Denn nicht zuletzt steht Bildungsbenachteiligung in einem engen Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung.

## Schlüsselwörter

Bildungsbenachteiligung – Bildungsforschung – Bildungssysteme – Integration – Migration

## Educational disadvantage through migration? Migrant children and young people in the German educational system

This paper focuses on the effects of international migration on the educational system in Germany. Migrant children are on average less successful in school than autochthonous children, but they show great variations in their performance regarding gender, ethnicity or social background. Also the federal system with its different educational paths has an impact on the educational performance. Educational statistics and reports show those differences, but fail to explain the variances. A more detailed analysis and documentation of migration biographies and language capabilities seems necessary in order to draw conclusions for pedagogical work and for educational planning. On the community level, attention should be drawn to issues of discrimination and segregation. Also, migrant parents should be empowered by information and consultancy so that they can support their children adequately. A crucial issue in this context is the labour market integration of migrants, as social inequality still is one major source of educational inequality.

## Keywords

Educational discrimination – educational research – educational system – integration – migration

## 1 Einleitung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen eine geringere Bildungsbeteiligung sowie schlechtere Bildungsleistungen auf als Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund (Tab. 1). Sie besuchen in geringerem Maße eine Kindertagesstätte, werden öfter von der Einschulung zurückgestellt und gelangen häufiger in gering qualifizierende weiterführende Bildungsgänge. Sie beginnen die berufliche Ausbildung vielfach ohne Ausbildungsvertrag im sogenannten Übergangssystem und arbeiten nach Abschluss der Ausbildung häufiger in inadäquaten Tätigkeiten. An Hochschulen sind Studierende mit Migrationshintergrund stark unterrepräsentiert (ABB 2010).

In der öffentlichen Wahrnehmung ist diese Problematik seit der Veröffentlichung internationaler Leistungsvergleiche wie der PISA-Studie präsent. Zugleich steigt die Aufmerksamkeit der Integrationsdebatte in Deutschland, was dem Thema Migration und Bildung zusätzliche Impulse und Handlungslegitimation verleiht. Bildungsleistungen von Migrant(inn)en werden als wichtige Integrationsindikatoren betrachtet. Sich angleichende Bildungsleistungen stehen dabei für wachsende Integration (BBMFI 2011: 34).

Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung wird das Merkmal „Migrationshintergrund“ als eine von mehreren relevanten erklärenden Variablen für differierende Bildungsleistungen betrachtet (ABB 2010: 15). Wesentlich einflussreicher scheint jedoch die Ausstattung einer Familie mit bildungsrelevantem kulturellem Kapital im Sinne einer bildungsbürgerlichen Lernumgebung – verbunden mit den entsprechenden ökonomischen Ressourcen, um Bildungserfolge zu unterstützen – zu sein. Demnach ist ein besonderes Augenmerk auf die Verschränkung von sozialer Ungleichheit und migrationspezifischen Merkmalen zu richten (ABB 2010; Büchel/Wagner 1996; Kristen/Granato 2007).

Tab. 1: Bildungsindikatoren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund<sup>1</sup>

<b>Bildungsindikator</b>	<b>Mit Migrationshintergrund</b>	<b>Ohne Migrationshintergrund</b>
Kita-Betreuung bzw. Kindertagespflege, unter 3-Jährige, 2009	10,5	24,8
Kita-Betreuung, 3- bis unter 6-Jährige, 2009	83,6	95,6
Anteil verspätet Eingeschulter an allen Befragten, 2007	9,8	4,7
Anteil 15-Jähriger in Hauptschulen an allen 15-Jährigen, 2008	36,3	16,0
Anteil 18- bis unter 21-Jähriger ohne mind. Hauptschulabschluss, 2008	7,5	3,8
Anteil Anfänger(innen) im beruflichen Übergangssystem an allen Anfänger(inne)n an berufsbildenden Schulen, 2008	55,7	31,8
Anteil Studierender an allen 20- bis unter 25-Jährigen, 2008	16,1	22,6

<sup>1</sup>: Die Definition des Migrationshintergrundes in den aufgeführten Indikatoren lehnt sich an die jeweils verwendete Statistik an. Verarbeitet wurden Daten des Mikrozensus, der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Hochschulstatistik sowie der internationalen Studie TIMMS (Beitrag Schmitz-Veltin in diesem Band).

Quelle: ABB 2010

Was in den Bildungs- wie in den Integrationsstudien gleichermaßen kaum untersucht wird, ist der Einfluss institutioneller Faktoren auf die Bildungsleistungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Faktoren wie ethnisch begründete Zugangsbeschränkungen zu bestimmten Schularten<sup>1</sup>, askriptive Zuordnung von Gruppenmerkmalen auf einzelne Schüler(innen) mit Migrationshintergrund oder auch die undifferenzierte Gleichbehandlung von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund, etwa bei der Beurteilung von Deutschleistungen, sind in Deutschland bislang kaum analysiert worden (Kristen 2006).

Bei der Betrachtung dieser Fragen darf die Verfasstheit des deutschen Bildungssystems und seine Anpassungsfähigkeit an eine zunehmend heterogene Gesellschaft nicht außer Acht gelassen werden. Obgleich aus historischen Beispielen – etwa bei der Integration der Ruhrpol(inn)en zu Beginn des 20. Jahrhunderts – bereits Vorerfahrungen hinsichtlich der Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern vorliegen, wurden die spezifischen Herausforderungen dieser neuen gesellschaftlichen Pluralität für das Bildungssystem oder die Unterrichtsgestaltung erst spät politisch wahrgenommen. So kam es erst im Jahr 1964 zu einem bundesweit gültigen Beschluss der Kultusministerkonferenz, die Schulpflicht auch auf ausländische Kinder auszuweiten. Dennoch wurden im 1970 veröffentlichten Struktur-

<sup>1</sup> Zum Beispiel Ausländerquoten als Zugangsbeschränkung an besonders nachgefragten Schulen (Gomolla/Radke 2002).

plan des Deutschen Bildungsrates Fragen der schulischen Integration ausländischer Kinder nicht berührt, obgleich zu diesem Zeitpunkt bereits 2,6 Millionen Ausländer(innen) in der Bundesrepublik lebten (Herwartz-Emden 2007: 12). Gründe für diese verspätete Beschäftigung mit der Thematik sieht Herwartz-Emden (2007) in der spezifischen Migrationsregulation der in diesen Jahren dominierenden Gastarbeiterzuwanderung, die von einem vorübergehenden Aufenthalt vorwiegend erwachsener Migrant(inn)en ausging (Beitrag Gans/Schlömer in diesem Band). Die historische Bildungsforschung weist zudem auf die traditionelle Verfasstheit des deutschen Bildungssystems als monolinguales Schulsystem hin, dessen Entstehung eng mit der Entwicklung im Deutschen Reich und dem damit einhergehenden (homogenen und monolingualen) Nationenkonzept verbunden ist (Gogolin 2010: 303). Die während der Entwicklung des öffentlichen Bildungssystems entstandenen Strategien zur Konstruktion des „Eigenen“ und des „Fremden“ finden auch heute noch ihren Niederschlag in der Struktur von Integrations- und Fördermaßnahmen für Zugewanderte (Beitrag West zu „Kulturellem Pluralismus“ in diesem Band). Dabei treffen diese Mechanismen nicht nur Zugewanderte, sondern auch alle anderen möglichen „Minderheiten“ (Gogolin 2010: 304).

Migrationstheoretisch wurden diese traditionellen Annahmen unterstützt durch das Paradigma der Sesshaftigkeit, vor dessen Hintergrund Migration nur ein vorübergehendes Phänomen in einer individuellen Biographie darstellt. Die aktuelle Sichtweise auf Migration konzeptualisiert internationale Mobilität und transnationale Lebenskonzepte hingegen als gleichberechtigte Lebensformen im Vergleich zur Sesshaftigkeit (Beitrag Gans/Glorius in diesem Band). Das bringt ein neues Verständnis von Integration bzw. Inkorporation als interkulturelle Sozialisationsaufgabe mit sich, die sich ebenso wie in anderen öffentlichen Institutionen auch im Bildungssystem niederschlagen müsste (Beitrag Gestring zu „Integration“ in diesem Band). Diese Aufgabe betrifft nicht alle Regionen und alle Bildungsorte in Deutschland gleichermaßen, doch in der Gesamtbetrachtung ist die Relevanz groß: Immerhin wiesen 2010 rund ein Drittel der unter 10-Jährigen einen Migrationshintergrund auf (BAMF 2010: 193).

In diesem Beitrag wird der Stand der empirischen Bildungsforschung, der Integrationsforschung und der regelhaften Berichterstattung zum Themenfeld Migration und Bildung aufgearbeitet und kritisch beleuchtet. Dem zentralen Anspruch dieses Bandes folgend, die Auswirkungen der internationalen Migration auf Deutschland räumlich und auch sozialräumlich differenziert zu betrachten, wird vor allem Wert auf die kleinräumige Aufschlüsselung der Informationen gelegt. Zunächst werden einige theoretische und methodische Grundlagen aufbereitet, die zum Verständnis des Themenfeldes notwendig sind, und anschließend wird ein Überblick über die empirischen Wissensstände gegeben. Danach wird auf die Hauptlinien der Interpretation eingegangen und diese werden kritisch reflektiert. Im abschließenden Kapitel werden die Erkenntnisse zusammengefasst, Desiderate aufgezeigt und konkrete Empfehlungen für die politische und planerische Handlungsebene formuliert.

## 2 Theoretische Zugänge

Der Zusammenhang von Migration und Bildung wird als Querschnittsthema von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet. Dementsprechend variieren die theoretischen Ansätze, unter denen wissenschaftliche Fragestellungen entwickelt werden. Beide Themen wie auch ihre Verschränkung werden seit mehreren Jahren als gesellschaftspolitisch höchst relevant angesehen. Im Folgenden werden die wesentlichen theoretischen Zugänge erläutert und in den Kontext des jeweils vorherrschenden gesellschaftspolitischen Diskurses gestellt.

## 2.1 Kulturelles Kapital und seine Übertragbarkeit

In der Humankapitaltheorie wird Bildung als Ressource betrachtet, die sich in Form von Produktivität auf dem Arbeitsmarkt in Wert setzen lässt (Hummelsheim/Timmermann 2010). Höher gebildete Personen sind demnach produktiver und erzielen ein entsprechend höheres Einkommen. Bildung in Form von individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen wird auch als kulturelles Kapital bezeichnet. Angelehnt an Bourdieu (1986) lässt sich kulturelles Kapital differenzieren in inkorporiertes (also an eine konkrete Person gekoppeltes) kulturelles Kapital, das durch familiäre und schulische Sozialisation erworben wurde, objektiviertes kulturelles Kapital in Form von bildungsbürgerlicher Haushaltsausstattung (Bücher, Lexika, Kulturgüter, Musikinstrumente etc.) und institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von Zertifikaten (Zeugnisse, Diplome etc.).

Die Verfügbarkeit kulturellen Kapitals ist eng verwoben mit der Ausstattung eines Haushaltes mit ökonomischem und sozialem Kapital: Ökonomisches Kapital wächst durch die Inwertsetzung von kulturellem Kapital (z. B. kann durch einen hohen Bildungsabschluss ein gut dotierter Arbeitsplatz eingenommen werden), zugleich sind die objektivierten Formen kulturellen Kapitals abhängig von der Ausstattung eines Haushalts mit ökonomischem Kapital. Soziales Kapital, im Sinne von Einbindung in soziale Netzwerke, unterstützt zudem die Inwertsetzung von kulturellem Kapital. Mangelndes soziales Kapital kann dementsprechend hemmend wirken. Die Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital innerhalb einer Familie hat Einfluss auf den Bildungserfolg der in dieser Familie aufwachsenden Kinder.

Aus der Perspektive der Integrationsforschung ist nicht nur die Ausstattung von Migrant(inn)en mit kulturellem Kapital relevant für den Verlauf der gesellschaftlichen Eingliederung. Vielmehr wird auch nach ihren Möglichkeiten gefragt, das teilweise oder komplett im Herkunftsland erworbene kulturelle Kapital im Ankunftsland adäquat in Wert zu setzen (Diefenbach 2007: 44 f.). Kristen und Granato (2007) nennen eine ganze Reihe von hemmenden Faktoren, denen Migrantenfamilien im Gegensatz zu einheimischen Familien ausgesetzt sein können, wenn sie ihr kulturelles Kapital für sich oder für den Bildungserfolg ihrer Kinder verwerten wollen: So könnten die im Herkunftsland erworbenen Bildungszertifikate im Ankunftsland eine andere Wertigkeit haben oder formal gar nicht anerkannt werden. Kenntnisse und Erfahrungen über die Funktionsweisen von Bildungssystemen könnten im Ankunftsland irrelevant werden. Eine fehlende Einbindung in soziale Netzwerke könnte dazu führen, dass Unterstützung für die eigene Position oder die Belange der Kinder fehlt. Insbesondere fehlende Kenntnisse der Sprache im Ankunftsland aufseiten der Eltern stellen ein entscheidendes Defizit dar, da es sie in ihren elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten einschränkt (Beitrag Farwick in diesem Band).

Die genannten Restriktionen können massive Folgen für die Bildungsbiographie der Kinder aus Migrantenfamilien nach sich ziehen. So bedingt die mangelnde Inwertsetzung von im Herkunftsland erworbenen Bildungs- und Ausbildungszertifikaten der Eltern eine schwächere sozioökonomische Ausgangslage. Diese wiederum kann den Besuch lange andauernder Bildungsgänge als große Belastung innerhalb der Familie erscheinen lassen. Die schlechtere oder fehlende berufliche Positionierung der Eltern erschwert die berufliche Orientierung ihrer Kinder sowie die realistische Einschätzung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten (Kristen/Granato 2007: 27 ff.).

Angesichts der aufgezeigten Problematik, mit der Zuwanderinnen und Zuwanderer bei der Übertragung des eigenen kulturellen Kapitals konfrontiert sind, muss die durch die Humankapitaltheorie implizierte Kausalität von Humankapitalausstattung und Ertrag in ihrer Anwendung auf Migrant(inn)en kritisch hinterfragt werden.

## 2.2 Kontextuelle Einflüsse auf den Bildungserfolg

Der Einfluss von kontextuellen Faktoren auf den Bildungserfolg wird theoretisch z. B. durch die Allokationstheorie oder die Filtertheorie konzeptualisiert. Die *Allokationstheorie* (Bourdieu/Boltanski/De Saint 1981) geht davon aus, dass nicht Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern der Typus und Name der Schule bzw. Universität für die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich sind (Allmendinger/Ebner/Nikolai 2010: 59). Es werden also nicht individuelle technische Fertigkeiten in den Vordergrund gestellt, sondern schichtspezifische Sozialisationsbedingungen. Ähnlich argumentiert die *Filtertheorie*, die annimmt, dass die individuelle Leistungsfähigkeit eines Menschen nicht direkt erkennbar oder durch formale Bildungsprozesse erweiterbar ist (Hummelsheim/Timmermann 2010: 109). Nach der Filtertheorie kommt Bildungsinstitutionen und den durch sie vergebenen Zertifikaten eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Platzierung auf dem Arbeitsmarkt zu, da sie dem Arbeitgeber die Möglichkeit eröffnen, fähige von weniger kompetenten Bewerber(inne)n zu unterscheiden und die vermeintlich produktivsten Bewerber(innen) einzustellen.

Die Filtertheorie hebt die Bedeutung von Zertifikaten hinsichtlich der Einkommenshöhe hervor. Sie sieht eine positive Korrelation zwischen formalen Qualifikationen und Einkommen, kritisiert jedoch die Kausalitätsannahme, die aus der empirischen Beobachtung dieses Zusammenhangs abgeleitet wird (Hummelsheim/Timmermann 2010: 109). Damit ergeben sich konzeptionelle Übergänge zur Konflikttheorie und zur Segmentationstheorie, die die Mechanismen sozialer Ungleichheit und ihre spezifischen Ausprägungsformen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt thematisieren.

Die *Segmentationstheorie* geht davon aus, dass die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und der monetäre Ertrag weniger als Ergebnis des angehäuften Humankapitals zu bewerten sind, sondern durch institutionelle Faktoren gesteuert werden. Dies betrifft insbesondere das in der dualen Arbeitsmarkttheorie (Piore 1979) beschriebene sekundäre Arbeitsmarktsegment, in dem Arbeitskräfte unabhängig von ihrem Bildungsstand prekär beschäftigt werden, nur ein geringes Einkommen erzielen und kaum Weiterentwicklungschancen haben (Beitrag Gans/Glorius in diesem Band).

Die *Konflikttheorie* sieht die enge Verbindung von gesellschaftlicher Herkunft und dem Erfolg im Schulsystem. Basis dieses Ansatzes ist die Beständigkeit der Gesellschaftsstruktur und ihrer Reproduktion. Während in den ständischen Gesellschaften der Status durch Vererbung weitergegeben wurde, ist seit der Expansion des Bildungssystems gesellschaftlicher Aufstieg auch durch Bildungsleistungen möglich. Um die Klassenstruktur der Gesellschaft dennoch zu sichern, bedarf es nun anderer Wege. Eine mögliche Variante ist die Gestaltung des Schulsystems als schichtspezifische Sozialisierungseinrichtung, die Arbeiterkinder und Kinder der Oberschicht jeweils auf schichtspezifische Positionen in der Gesellschaft vorbereitet. Dies geschieht durch entsprechende Selektion nach Sprache und Kultur und dementsprechend durch schichtspezifische Sozialisations- und Bildungsanstrengungen der Schulen. Diese Thesen liegen in einer Linie mit Bourdieus Theorien zu den Mechanismen sozialer Ungleichheit (Allmendinger/Ebner/Nikolai 2010: 50).

## 2.3 Zur Relevanz von „Ethnizität“ und „Kultur“ als analytische Kategorien

Bei der Beschäftigung mit den Bildungsleistungen von Migrant(inn)en und der Frage nach der Bedeutung von Herkunft und Kultur ist neben rein normativen Begriffsauffassungen auch eine konstruktivistische Linie auszumachen, die die Bedeutung der Begriffe „Ethnizität“ und „Kultur“ kritisch hinterfragt. Im Zentrum stehen nicht mehr die Herkunftsmerkmale, sondern die Frage, welche Auswirkungen kulturelle Zuschreibungen im

gesellschaftlichen Kontext haben. Dementsprechend wird nicht auf die Ermittlung gruppenkonstituierender Merkmale fokussiert, sondern vielmehr auf die „Folgen wachsender innergesellschaftlicher sozialer, kultureller, ethnischer und sprachlicher Heterogenität für Bildung und Erziehung“ (Gogolin 2010: 299). Ziel ist es, durch die Offenlegung gesellschaftlicher Machtmechanismen zum Abbau von Ungleichbehandlung beizutragen. Forschungsergebnisse zeigen die weitgehende „Normalitätsannahme“ im pädagogischen Alltag, die die wachsende Heterogenität der Schülerschaft nicht berücksichtigt (Gogolin 2010: 306). Vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse wird empfohlen, „[...] Migration und ihre Folgen nicht als isolierte Phänomene [...]“ zu untersuchen, „[...] sondern als Momente vergangener und gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die sich in besonderer Weise auf den Sektor Erziehung und Bildung auswirken“ (Gogolin 2010: 302). Die genannten Kritikpunkte lassen sich durch eine kritische Reflexion des Begriffs „Migrationshintergrund“ ergänzen. Ursprünglich kreiert, um die Gruppe der Menschen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte besser erfassen zu können als die nationalitätenspezifische Kategorie „Ausländer(in)“, kann der Begriff jedoch kaum die Probleme lösen, die durch derartige Zuschreibungen erfolgen. So werden durch beide Begrifflichkeiten wiederum Vorannahmen getroffen, die eine problematisierende und stigmatisierende Wirkung haben, während die immense Heterogenität der subsumierten Bevölkerung – seien es „Ausländer(innen)“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ – zugleich verschleiert wird (vgl. 3.1 und Beitrag Schmitz-Veltin in diesem Band).

### **3 Datenlage zum Themenfeld Migration und Bildung**

Bei der Analyse des Zusammenhangs von Migration und Bildung kommen vor allem amtliche Statistiken (z. B. Schulstatistik, Kinder- und Jugendhilfestatistik), sozialempirische Repräsentativerhebungen (z. B. Mikrozensus, SOEP), leistungsvergleichende Bildungsstudien (z. B. PISA, TIMMS etc.) sowie verarbeitete Daten in Form von Berichten aus dem Bildungs- und Integrationsbereich (z. B. Bildungsberichte, Integrationsberichte) als Informationsquellen infrage. Dabei werden die analytischen Möglichkeiten auch durch die Verfügbarkeit und Differenziertheit amtlicher Daten gesteuert. So ist zum Beispiel von Relevanz, wie die Gruppe der Migrant(inn)en in den verschiedenen Statistiken definitorisch abgegrenzt wird (Beitrag Schmitz-Veltin in diesem Band), wie sich die unterschiedlichen Bildungsgänge des föderalen Bildungssystems analytisch aufbereiten lassen, welche Differenzierungen der Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund angeboten werden und wie kleinräumig Daten aufgeschlüsselt werden.

#### **3.1 Amtliche Statistiken**

In den amtlichen Statistiken Deutschlands gibt es bisher keine einheitliche Definition des Begriffs „Migrant(in)“, insbesondere ist die Verwendung des Begriffs „Person mit Migrationshintergrund“ unterschiedlich (Beitrag Schmitz-Veltin in diesem Band). Während in den Schulstatistiken der meisten Bundesländer noch das Staatsangehörigkeitskonzept verwendet wird, folgt die Kinder- und Jugendhilfestatistik dem Kriterium der elterlichen Herkunft und der Familiensprache zur Bestimmung eines Migrationshintergrundes. Dabei wird das für die Bildungsintegration besonders relevante Kriterium der nicht-deutschen Familiensprache meist separat ausgewiesen, was die Analysemöglichkeiten verbessert.

Für beide Gruppendifinitionen gilt, dass hier sehr heterogene Gruppen zusammengefasst werden, sodass bedeutsame Gruppenunterschiede im Bildungsverhalten statistisch nivelliert werden. Durch das in den meisten Schulstatistiken verwendete Staatsangehörigkeitskonzept werden zudem einige Gruppen mit migrationsspezifischen Merkmalen (z. B. Kinder von Spätaussiedler(inne)n sowie in Deutschland geborene Kinder auslän-



discher Eltern) aufgrund ihrer eigenen Staatsangehörigkeit in die Gruppe der Deutschen eingeordnet. Auf diese Weise kommt es zu einem verzerrten Lagebild, das zu einer Unterschätzung des migrationspezifischen Förderbedarfs (z. B. Förderung von Deutsch als Zweitsprache) führen kann (Halbhuber 2007). Die mögliche Größenordnung dieser Verzerrungen zeigte eine differenzierte Ermittlung des Migrationshintergrundes Augsburger Grundschüler(innen) im Rahmen einer Vollerhebung im Jahre 2003. Von allen befragten Schüler(inne)n hatte rund die Hälfte einen Migrationshintergrund, allerdings wurde nur knapp ein Drittel der Befragten aufgrund der eigenen ausländischen Staatsangehörigkeit als Migrant(in) in der Statistik geführt (Herwartz-Emden 2007: 10 f.).

Für die pädagogische Arbeit und auch für die Bildungsplanung und Ressourcensteuerung ist im Prinzip eine standortkonkrete Aufschlüsselung der Schülerdaten erforderlich, da ihre Zusammensetzung schulbezirksweise starken Schwankungen unterliegen kann (Halbhuber 2007: 69). Diese Tatsache lässt sich am Beispiel Leipziger Grundschulen aufzeigen: Während der Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2010/2011 auf gesamtstädtischer Ebene 10,8% betrug, variierte er je Grundschulstandort zwischen 0,0% und 61,5% (Stadt Leipzig 2011: 18 f.).

### 3.2 Sozialempirische Repräsentativerhebungen

Die wichtigsten sozialempirischen Repräsentativerhebungen in Deutschland sind der Mikrozensus und das Sozioökonomische Panel (SOEP). Beide Erhebungen sind weder migrations- noch bildungsspezifisch, bieten jedoch aufgrund der Größe der Stichprobe und der Vielzahl erhobener Merkmale gute Analysemöglichkeiten zu der Thematik. Der Mikrozensus ist eine seit 1957 laufende repräsentative Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik in Deutschland, für die jeweils ein Prozent der Haushalte nach einem statistischen Zufallsverfahren ausgewählt wird (Statistisches Bundesamt 2012). Er bietet Daten zur Bevölkerungsstruktur sowie zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Bevölkerung. Seit dem Jahr 2005 wird der Migrationshintergrund detailliert erfasst, sodass beispielsweise Informationen zur familiären Situation und zu Bildung und Beruf nach der Art des Migrationshintergrundes aufgeschlüsselt werden können (Beitrag Schmitz-Veltin in diesem Band). Viele migrations- oder bildungsspezifische Berichtssysteme nutzen Mikrozensus-Daten, um Bildungsdaten mit der sozialen Lage und dem Migrationshintergrund verschränken zu können (z. B. ABB 2010; BBMFI 2010).

Das sozioökonomische Panel ist eine seit 1984 laufende repräsentative Längsschnitterhebung in privaten Haushalten in Deutschland. Durch eine überproportionale Zuwandererstichprobe ist es möglich, für die größten Migrantengruppen in Deutschland differenzierte Analysen durchzuführen. Das Erhebungsprogramm enthält für Befragte mit Migrationshintergrund auch eine Selbsteinschätzung zu den mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen und der überwiegend im Haushalt gesprochenen Sprache. Für erstmals befragte Jugendliche ab 17 Jahren gibt es ergänzend einen Jugendfragebogen mit Fragen zur bisherigen Bildungsbiographie, zur Zufriedenheit mit dem schulischen Fortkommen und zu weiteren Bildungsvorhaben (DIW 2008-2011). Das sozioökonomische Panel wird vergleichbar zum Mikrozensus zur Beantwortung migrations- und bildungsspezifischer Fragen in Zusammenhang mit sozioökonomischen Indikatoren genutzt.

### 3.3 Empirische Studien

Verschiedene empirische Studien aus dem Bereich der Bildungs- bzw. der Integrationsforschung geben Auskunft über die Bildungsbiographien von Migrant(inn)en in Deutschland. Je nach Fokus sind die analytischen Möglichkeiten am Schnittpunkt Bildung und Migration unterschiedlich.

■ **Bildungsbenachteiligung durch Migration?**

Tab. 2: Ausgewählte empirische Bildungsstudien im Überblick

<b>Name</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Turnus der Durchführung</b>	<b>Bestimmung des Migrationshintergrundes</b>	<b>Differenzierungsmöglichkeiten</b>
PISA (Programme for International Student Assessment), PISA-E (nationale Erweiterung)	Leistungen in den Kernbereichen Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung	seit 2000 alle drei Jahre	Geburtsland Eltern, eigenes Geburtsland, Umgangssprache in Familie, Muttersprache, Schulbesuchszeit In- und Ausland	Leistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status, Bundesland
IGLU (Internationale Grundschul-Leseuntersuchung), IGLU-E (nationale Erweiterung)	Lesekompetenzen von Grundschüler(innen) der vierten Jahrgangstufe	seit 2001 alle fünf Jahre	Ausländische Herkunft eines oder beider Elternteile, Familiensprache	Leistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status, Bundesland
TIMMS	Leistungen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften der Grundschule, in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II	seit 1994 alle vier Jahre	ausländische Herkunft eines oder beider Elternteile, Familiensprache	Leistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status
LAU Hamburger Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“	Längsschnittuntersuchung Hamburger Schüler(innen), die sich 1996 in der 5. Klasse befanden. Dokumentation der erreichten Lernstände, Lernentwicklungen und schulbezogenen Einstellungen im Zweijahresabstand	1996 (LAU 5), 1998 (LAU 7), 2000 (LAU 9), 2002 (LAU 11) 2005 (LAU 13)	Staatsangehörigkeit, Familiensprache, Deutschkenntnisse des Kindes und der Eltern	Leistungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status
National Educational Panel Study, NEPS „Bildungsverläufe in Deutschland“	Erhebung von Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne	2009 bis 2012: Ziehung von sechs Startkohorten (Neugeborene, vierjährige Kindergartenkinder, Fünftklässler(innen), Neuntklässler(innen), Studienanfänger(innen) und 23- bis 65-Jährige)	Herkunft, Muttersprache	Leistungen nach Geschlecht, Herkunft, Muttersprache, sozioökonomischem Status, Bundesland, Regierungsbezirk, Kreis/kreisfreier Stadt

Quelle: eigene Zusammenstellung

Unter den erziehungswissenschaftlichen Bildungsstudien sind vor allem die großen international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen wie PISA, IGLU und TIMSS zu nennen, die durch die flankierende Erhebung von soziodemographischen Informationen Aussagen zum Zusammenhang von sozialer Lage, Migrationshintergrund und Bildungsleistung erlauben. Die meisten dieser Studien ermöglichen auch eine regionale Differenzierung zumindest auf Bundesländerebene (Tab. 2). Eine genauere Betrachtung des Einflusses von Umfeldbedingungen und Schülerzusammensetzungen an einzelnen Schulstandorten oder Stadtteilen bietet die Hamburger Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) mit einer Stichprobe von rund 12.000 Hamburger Schüler(inne)n. Neben Leistungstests umfasst sie Datenerhebungen zum sozioökonomischen Hintergrund der Familien sowie zum Migrationshintergrund, zu Deutschkenntnissen und zum Sprachgebrauch in den Familien (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997).

Den inzwischen etablierten Kompetenzmessungen im schulischen Bereich stehen bislang keine adäquaten Messinstrumente für die frühkindliche Bildung oder die Erwachsenenbildung gegenüber. Dementsprechend lassen sich bildungspolitische Fragen, wie z. B. die Bildungsleistungen von Menschen mit Migrationshintergrund und ihre kontextuellen Bedingungen, derzeit ausschließlich für den Schulbereich beantworten (Zedler/Döbert 2010: 35). Abhilfe ist von dem derzeit im Aufbau befindlichen Nationalen Bildungspanel zu erwarten, das seit 2009 bis zum Jahr 2012 mit insgesamt sechs Startkohorten und rund 60.000 Personen aller Altersklassen aufgebaut wird. Die Panelteilnehmer(innen) werden über einen längeren Zeitraum regelmäßig befragt; ebenso finden in festgelegten Abständen Kompetenzerhebungen statt. Ziel des Nationalen Bildungspanels ist es, Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben. Einer von sieben Schwerpunkten des nationalen Bildungspanels betrifft den Kompetenzerwerb von Personen mit Migrationshintergrund im Lebenslauf, darunter verschiedene Merkmale des Erst- und Zweitspracherwerbs (NEPS 2010).

Den vielfältigen und detaillierten Bildungsstudien stehen nur wenige migrationspezifische Repräsentativerhebungen gegenüber. Im Rahmen von Integrations surveys gibt es derzeit mit der „Repräsentativbefragung Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007 (RAM-Studie)“ eine einzige Primärerhebung, in der Repräsentativdaten zu den fünf größten Migrantengruppen in Deutschland erhoben wurden. Durchgeführt vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Auftrag des Bundesministerium des Innern, liefert die Studie unter anderem Daten zu Bildungsstand und Bildungserträgen sowie zum Sprachstand von in Deutschland lebenden Migrant(inn)en polnischer, türkischer, italienischer, ex-jugoslawischer und griechischer Staatsangehörigkeit (Babka von Gostomski 2010: 10 f.). Die Informationen zum Bildungsstand differenzieren nach schulischen Abschlüssen, die in Deutschland erworben wurden, und den im Ausland erzielten Bildungsabschlüssen. Durch eine Verschränkung mit dem Bildungsniveau der Eltern sind Aussagen zum Bildungsauf- oder -abstieg möglich. Eine weitere Repräsentativerhebung ist das jährliche Migrations- bzw. Integrationsbarometer des Sachverständigenrats Deutscher Stiftungen, in dem mithilfe einer repräsentativen Befragung Einstellungen zur Migration und Integration sowie soziodemographische Charakteristika von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erfragt werden (SVR 2012).

### 3.4 Berichtswesen

In den vergangenen Jahren ist sowohl auf dem Gebiet der Integration wie auch im Bildungsbereich ein sehr intensives Monitoring- und Berichtswesen aufgebaut worden, das Berichte auf internationaler und nationaler Ebene, auf Ebene der Länder sowie auf kom-

munaler Ebene umfasst. Gemeinsam ist diesen Berichten und Berichtssystemen, dass sie versuchen, zentrale Indikatoren zu identifizieren, anhand derer sich die Situation und Entwicklung im beobachteten Themenbereich beurteilen lässt. Ein zentraler Indikator für Integration ist – wie bereits erwähnt – die Angleichung von Bildungserträgen zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund (BBMFI 2011: 34). Im Bildungsbereich werden vor allem die Übergänge zwischen den Bildungsetappen als entscheidende Beobachtungsmomente hervorgehoben (KBB 2006: 48).

Wichtige internationale Bildungsstudien sind der OECD-Bericht „Education at a Glance“ (OECD 2008) und der „Weltbildungsbericht“ der UNESCO (UNESCO 2010). Auf nationaler Ebene werden seit 2006 im Zweijahresturnus nationale Bildungsberichte veröffentlicht, die alle Etappen einer Bildungsbiographie betrachten und wechselnde thematische Vertiefungen bieten, z. B. im Jahr 2006 eine Vertiefung zum Thema „Bildung und Migration“ (KBB 2006). Für den Bereich Weiterbildung und berufliche Bildung existieren zusätzliche Berichte, für den Hochschulbereich gibt es zahlreiche und regelmäßige Berichte des Hochschul-Informationssystems (BMBF 2006, 2010a, 2010b, 2011). Die genannten Berichte liefern Strukturbeschreibungen des jeweiligen Bildungsbereichs und analysieren Bildungsteilnahme und Bildungserträge, differenziert nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Lage sowie nach Beobachtungsregion (z. B. Bundesland). Die Tiefe der Differenzierung ist abhängig von der Datenverfügbarkeit. Neben Daten aus amtlichen Statistiken wird auf Daten sozialempirischer Erhebungen (z. B. SOEP) oder kleinere Studien zurückgegriffen. Für die wichtigsten Betrachtungsbereiche werden überregionale Vergleiche angestellt. Neben den genannten, auf wissenschaftlicher Basis erarbeiteten Berichtssystemen sind in den vergangenen Jahren eine Reihe öffentlichkeitswirksamer Monitoring-Systeme entstanden, die es regelmäßig verstehen, mithilfe von Rankings Debatten zum Zustand des Bildungssystems zuzuspitzen (z. B. Deutscher Lernatlas, Bertelsmann Stiftung 2011).

Auch auf dem Gebiet des Integrationsmonitorings wurden in den vergangenen Jahren mehrere Berichtsformen durch verschiedene Institutionen und Gremien entwickelt. Bereits seit 1991 wurde durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration ein Ausländerbericht herausgegeben, der auch zentrale Bereiche der Integration beschrieb (z. B. BBMFI 2010). Mit dem Beschluss des Nationalen Integrationsplans 2007 wurde ein indikatorengestütztes Integrationsmonitoring aufgebaut, um integrationspolitische Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Bislang wurden zwei Berichte vorgelegt (2009 und 2011), die auf der Grundlage von 64 Indikatoren den Stand der Integration beschreiben. Bildungsindikatoren sind dabei zentral (z. B. BBMFI 2011). Neben diesen Berichten der Bundesregierung existiert seit dem Jahr 2010 das Jahresgutachten des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration als zivilgesellschaftlich angeschobener Integrationsbericht. Verfasst von einem Expertengremium werden zentrale Bereiche des Migrations- und Integrationsgeschehens beleuchtet und politikrelevante Ableitungen getroffen (SVR 2012).

Man kann zusammenfassend feststellen, dass sich die Datenlage zu Migration, Integration und Bildung in Deutschland positiv entwickelt hat. Die meisten amtlichen Statistiken haben sich in der Erhebung von Migrationsmerkmalen inzwischen an internationale Standards angepasst. Im Bereich der Bildungsforschung hat die Verwendung international gebräuchlicher Messinstrumente maßgeblich zur Verbesserung der Datenlage beigetragen. Zudem ist es im Rahmen indikatorengestützter Berichtssysteme in den letzten Jahren zu einer Annäherung der Berichtsbereiche Bildung und Integration gekommen. Gleichwohl bleiben an dieser Schnittstelle noch viele Fragen offen: So ist eine herkunftsgruppenspe-

zifische Datenaufbereitung meist nur für die fünf bis sechs größten Migrantengruppen möglich, die vor allem Zuwanderer und Zuwanderinnen aus den ehemaligen Anwerbestaaten und ihre Nachkommen repräsentieren. Weniger differenzierte Kenntnisse sind für die jüngeren Einwanderungswellen aus osteuropäischen Staaten verfügbar, deren Vertreter(innen) in vielen Schulstatistiken aufgrund des Spätaussiedlerstatus nicht auftauchen. Und schließlich fehlen jegliche vertiefende Erkenntnisse zu den kleineren Zuwanderergruppen in Deutschland (Beitrag Gans/Schlömer in diesem Band), insbesondere zu jenen, die besonders erfolgreich im deutschen Bildungssystem sind (z. B. Ukrainer(innen), Vietnames(inn)en). Auch einer regionalen Aufschlüsselung von migrantenspezifischen Bildungsdaten sind Grenzen gesetzt, da z. B. viele Leistungsvergleiche aufgrund der kleinen Stichprobengröße auf eine Ausweisung von Migrant(inn)en in den neuen Bundesländern verzichten.

Neben diesen Zuordnungsproblemen ergeben sich Datenlücken in Bereichen, die sich nur sehr aufwendig auf repräsentativer Basis erfassen lassen. Das betrifft z. B. den pädagogisch sehr relevanten Bereich der Sprachkenntnisse und der Sprachverwendung bei mehrsprachigen Kindern genauso wie institutionelle und kontextuelle Bedingungen, unter denen Lernleistungen entstehen. Im folgenden Kapitel werden zentrale Erkenntnisse zum Zusammenhang von Migration, Integration und Bildung sowie die Forschungslücken exemplarisch vorgestellt.

## 4 Empirische Erkenntnisse zur Bildungsbeteiligung und zu Bildungserträgen im Kontext von Migration

Ogleich die „Benachteiligung“ von Migrant(inn)en im deutschen Bildungssystem empirisch hinlänglich nachgewiesen ist, gibt es nach wie vor keine gesicherte Erkenntnis über die Ursachen dieser Benachteiligung. Vor dem Hintergrund der oben genannten Validitätseinschränkungen stellt sich zudem die Frage nach der Problem- und Handlungsrelevanz dieser Erkenntnisse. Diesen Fragen soll nun anhand von Gruppenunterschieden und von kleinräumigen regionalen Differenzierungen nachgegangen werden.

### 4.1 Gruppenunterschiede und ihre möglichen Ursachen

Die in Deutschland lebende Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist hinsichtlich ihres sozialen Kapitals und ihrer sozialen Lage genauso heterogen wie die ohne Migrationshintergrund. Möchte man Ursachen für Bildungserfolge oder -misserfolge analysieren, macht es daher Sinn, eine innere Differenzierung vorzunehmen. Dies ist aus Gründen der statistischen Repräsentativität derzeit nur für die zahlenstärksten Ausländergruppen in Deutschland möglich. Die meisten dieser Untersuchungen sind auf Basis von Mikrozensus oder SOEP-Daten erstellt, ergänzend kann die RAM-Studie (Babka von Gostomski 2010) herangezogen werden.

Eine Analyse von Mikrozensus-Daten zur schulischen Platzierung von 13 bis 15 Jahre und 16 bis 18 Jahre alten Kindern zeigte, dass italienische, türkische und jugoslawische Kinder unabhängig von anderen Kontrollvariablen stärker in der Hauptschule anzutreffen waren als deutsche Kinder, während für griechische Kinder kaum Unterschiede auszumachen waren. Griechische Schüler(innen) hatten eine fünf Mal höhere Chance als deutsche Kinder, ein Gymnasium zu besuchen. Insgesamt zeigten die Resultate, dass die berücksichtigten Einflussgrößen wie Aufenthaltsdauer und sozioökonomischer Status nicht ausreichten, um das nachteilige Abschneiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitgehend zu erklären (Alba/Handl/Müller 1994: 227 f.). Dies galt insbesondere für tür-

kische und italienische Jugendliche, die am stärksten benachteiligt waren. Die Autoren vermuteten, dass sich hier institutionelle Faktoren mit einer nationalitätenspezifisch unterschiedlichen Wirksamkeit zeigten.<sup>2</sup>

Ein im Rahmen der RAM-Studie vorgenommener Vergleich der Bildungsabschlüsse nach Alters- und Herkunftsgruppen zeigte deutliche demographische Effekte, die mit der auch in Deutschland zu beobachtenden Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte vergleichbar sind. Vor allem unter den älteren weiblichen Befragten der ehemaligen Anwerbestaaten gab es praktisch keine Bildungsabschlüsse, die über den Pflichtschulabschluss hinausgingen. Hingegen besaß unter den 15- bis 34-Jährigen aus den ehemaligen Anwerbestaaten annähernd die Hälfte einen mittleren oder hohen Bildungsabschluss. Besonders hohe Bildungsabschlüsse hatten Pol(inn)en vorzuweisen, vor allem die weiblichen Befragten (Babka von Gostomski 2010: 82). Diese Befunde betrafen vielfach die Generation der Eingewanderten sowie Bildungsabschlüsse, die im Herkunftsland erworben wurden. Hinsichtlich der Eingliederung der zweiten Generation in das deutsche Schulsystem sind diese Ergebnisse jedoch in Form familienspezifischen kulturellen Kapitals relevant.

In einer neueren Analyse der Mikrozensus-Daten kamen Kristen und Granato (2007: 30) zu der Schlussfolgerung, dass vor allem die Ausstattung mit kulturellem Kapital und die berufliche Stellung der Eltern Einfluss auf den Erfolg von Jugendlichen im Bildungssystem haben, zumindest was den Erwerb des Abiturs betrifft. Unter Kontrolle dieser Variablen waren die zuvor ermittelten negativen Herkunftseffekte praktisch nicht mehr auszumachen. „Die durchgeführten Analysen belegen somit, dass die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen entscheidend für eine erfolgreiche strukturelle Integration von Migrantenkindern ist“ (Kristen/Granato 2007: 30; Beitrag Gestring zu „Integration“ in diesem Band).

Mit Daten aus der PISA-Studie wurde aufgezeigt, wie groß der Einfluss der sozialen Lage auf den Schulerfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist. Die Muster waren vergleichbar: Sowohl bei Kindern mit als auch bei jenen ohne Migrationshintergrund fanden sich Jugendliche aus Familien mit hohem sozialen Status fünf Mal häufiger an Gymnasien, als dies bei 15-Jährigen aus statusniedrigen Familien der Fall war. Analog fiel der Hauptschulbesuch in beiden Gruppen (mit und ohne Migrationshintergrund) bei den Jugendlichen aus statushohen Familien wesentlich niedriger aus als bei 15-Jährigen aus statusniedrigen Haushalten (ABB 2010: 65).

Als wichtiger Bestandteil des bildungsrelevanten kulturellen Kapitals von Familien wurde die Familiensprache identifiziert bzw. die Art und Weise, wie mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird. Dabei geht es nicht um die Beherrschung der Unterrichtssprache im allgemeinsprachlichen Kontext, sondern um sogenannte schul- und bildungsrelevante Sprachkenntnisse (Gogolin 2010: 308). In den neueren Abfragemodulen, denen auch die Bildungsstudien, die Kinder- und Jugendhilfestatistik und manche Schulstatistik folgen, wird neben der Herkunft der Eltern auch die Familiensprache erfasst. Die Schulleistungsuntersuchungen erfassen zudem die Deutschkenntnisse der untersuchten Kinder. In der Auswertung der Daten kommt das PISA-Konsortium zu einem eindeutigen Schluss: „Weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche sind primär für die Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 374). Die Nachfolgestudie PISA 2009

---

<sup>2</sup> Für griechische Kinder gibt es z. B. in Deutschland eigene Schulen. Und für die Rechte spanischer Kinder macht sich seit 1973 ein spanischer Elternverband stark, der integrativen Unterricht und Hausaufgabenhilfe gegen den Widerstand der deutschen Schulverwaltungen durchgesetzt hat (Thränhardt 2000).

unterstreicht diese Aussagen (Klieme/Artelt/Hartig et al. 2009). Obgleich sich die Leistungen der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund verbessert hatten, wird der nach wie vor existierende starke Rückstand als große Herausforderung für das deutsche Bildungssystem betrachtet. Wesentlich erscheint auch hier die Entwicklung der Lesefähigkeit. Hier hatte sich im Vergleich zu 2000 zwar gerade der Anteil schwächerer Leser(innen) mit und ohne Migrationshintergrund verbessert, jedoch wiesen nach wie vor fast ein Fünftel der untersuchten 15-Jährigen lediglich basale Lesekompetenzen auf (Klieme/Artelt/Hartig et al. 2009: 7).

Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit wiesen zudem nach, dass der sprachliche Aneignungsprozess bei zweisprachigen Kindern langsamer verläuft als bei monolingualen Kindern. Man geht von einem Zeitraum zwischen vier und sechs Jahren aus, sodass sich der Spracherwerb über mehrere Bildungsetappen hinweg erstreckt, die gut miteinander verkoppelt sein müssen (Klieme/Artelt/Hartig et al. 2009). Vor diesem Hintergrund ist es umso problematischer, dass Entscheidungen über die Bildungsbiographie im deutschen Schulsystem bereits sehr früh gefällt werden und danach nur schwer revidierbar sind. So haben Kinder aus Migrantenfamilien, allein aufgrund ihres Nachholbedarfs im Erlernen der Unterrichtssprache, geringere Chancen auf eine Realschul- oder Gymnasialempfehlung. Kristen (2002: 541) wies anhand von SOEP-Daten nach, dass der häufigere Bildungsübergang von der Grundschule auf eine Hauptschule bei ausländischen Kindern ausschließlich durch schlechtere Deutsch-Noten zustande kommt, welche wiederum im Schnitt deutlich schlechter ausfallen als ihre Mathematik-Noten. Hinzu kommt, dass in Deutschland gerade im Sekundarbereich die Sprachförderung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund nur gering entwickelt ist. Um den Bildungserfolg von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund weiter zu verbessern, empfiehlt die PISA-Studie 2009 den Ausbau von gezielten und evaluierten Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung im Sekundarbereich, einschließlich des Gymnasiums und der höheren Jahrgangsstufen (Klieme/Artelt/Hartig et al. 2009: 23).

Die Sichtung von relevanten Studien zeigt, dass neben der Verfügbarkeit kulturellen Kapitals in Migrantenfamilien und der Sprachkenntnisse migrationsspezifische Gruppenunterschiede bleiben. Diese Erkenntnis ist allerdings nur für die fünf größten Migrantengruppen nachgewiesen. Zu den anderen Gruppen fehlen belastbare Daten. Dies weist darauf hin, dass selbst die mehrgliedrige Ermittlung des Migrationshintergrundes oder die Differenzierung von quantitativ bedeutsamen Zuwanderergruppen die soziokulturelle Vielfalt der Bevölkerung in Deutschland nur unzureichend abbilden kann.

Um dies zu illustrieren, kann eine Vollerhebung in Essener Grundschulen aus dem Jahre 2002 beispielhaft herangezogen werden: Von 18.871 Kindern sprachen 27,6 % mehrere Sprachen in der Familie. Insgesamt waren 122 Sprachen vertreten. Über ein Fünftel der mehrsprachigen Schüler(innen) verteilte sich in die Gruppe der „sonstigen Sprachen“, die von weniger als 100 Befragten gesprochen wurde. Zugleich wurde festgestellt, dass es sowohl Kinder mit Migrationshintergrund gab, die nur Deutsch in der Familie sprachen, als auch Kinder ohne Migrationshintergrund mit mehrsprachiger Sprachpraxis (Chlostra/Ostermann 2007: 60).

Die empirischen Beispiele zeigen, dass die durch bisherige Studien verfügbaren inneren Differenzierungen der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund nicht ausreichen, um Leistungsunterschiede schlüssig zu erklären. Für kleinteiligere Untersuchungen dürfte allerdings in vielen Fällen eine Barriere seitens des Datenschutzes bestehen.

## 4.2 Regionale Unterschiede

Vor dem Hintergrund dieser interkulturellen Vielfalt ist die Verbreitung und Dichte der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ihre innere Differenzierung für die Analyse von Schulleistungsunterschieden von großer Bedeutung. So ist in den ostdeutschen Bundesländern der Anteil ausländischer Schulabsolvent(inn)en sehr niedrig (Tab. 3). Zugleich leben die im Bildungssystem besonders erfolgreichen Vietnames(inn)en überwiegend im Osten Deutschlands, während die im Bildungssystem eher schwach abschneidenden Menschen türkischer Herkunft vor allem in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg wohnen (Beitrag Gans/Schlömer in diesem Band).

Ein weiterer Einflussfaktor wird in der Struktur des föderalen Bildungssystems gesehen. Gerade im Sekundarbereich haben sich die Schulformen in den letzten Jahrzehnten mit der generellen Tendenz zur Reduktion der schulstrukturellen Mehrgliedrigkeit stark verändert. Während in den ostdeutschen Bundesländern bereits Anfang der 1990er Jahre Schularten entstanden, die die Bildungsgänge Hauptschule und Realschule zusammenfassten, wurde dieser Trend in den meisten westdeutschen Bundesländern erst im vergangenen Jahrzehnt aufgegriffen. Neben der integrierten Gesamtschule, die in den Bundesländern eine sehr unterschiedliche Verbreitung aufweist, existieren inzwischen verschiedenste weitere Verbundschulen unter Namen wie Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Brandenburg, Bremen, Niedersachsen), Stadtteilschule (Hamburg) sowie Gemeinschaftsschule (Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen, Baden-Württemberg). Teilweise bieten diese Schulen alle allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse bis hin zum Abitur an (ABB 2012: 68). Hinzu kommen die Bildungsangebote des Zweiten Bildungsweges, die in unterschiedlicher Intensität wahrgenommen werden. Die Heterogenität des föderalen Bildungssystems erschwert kausale Aussagen zur Wirkweise der unterschiedlichen Bildungsangebote auf den Bildungserfolg von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Beispielhaft zeigt dies eine Aufschlüsselung der Abiturquoten<sup>3</sup> von Schulabsolvent(inn)en 2009 nach Bundesland (Tab. 3). Bei den Abiturquoten der ausländischen Schüler(innen) ergab sich eine Streuung von 39,7 Prozentpunkten um den Durchschnittswert von 12,9%. Bei den deutschen Absolvent(inn)en war die Streuung weniger stark, sie lag bei 25,7 Prozentpunkten um den Durchschnitt von 33,5%. In einigen Bundesländern fielen hohe Abiturquoten unter den ausländischen Schulabsolvent(inn)en zusammen mit hohen Anteilen an ausländischen Schüler(inne)n, die das Abitur an einer integrierten Gesamtschule ablegten (z. B. Brandenburg: 44,9%). Aber auch die gegenläufigen Tendenzen sind erkennbar; so legten z. B. auch in Nordrhein-Westfalen überdurchschnittlich viele ausländische Schüler(innen) das Abitur an einer Integrierten Gesamtschule ab, doch ihre Abiturquote war insgesamt nur halb so hoch wie die der autochthonen Schüler(innen).

Hunger und Thränhard (2001) weisen darauf hin, dass die existierenden Länderunterschiede auch unter statistischer Kontrolle von sozioökonomischen Variablen wie Bildungsgrad der Eltern, Haushaltseinkommen oder Aufenthaltsdauer in Deutschland erhalten bleiben. Somit scheint das föderale Bildungssystem selbst durch seine unterschiedlichen Rahmenbedingungen auf den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzuwirken. Grundsätzlich lässt sich allenfalls festhalten, dass integrierte Schulformen mit ihren erleichterten Übergangsmöglichkeiten zwischen einzelnen Bildungsgängen für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund besonders vorteilhaft zu sein scheinen und von ihnen (bzw. ihren Eltern) besonders häufig angesteuert werden.

---

<sup>3</sup> Hier werden unter „Abiturquote“ die Allgemeine Hochschulreife und die fachgebundene Hochschulreife zusammengefasst.



Tab. 3: Abiturquoten ausländischer und deutscher Schulabsolvent(inn)en und Gesamtschulquote nach Bundesland, 2009

	Ausländische Schulabsolvent(inn)en			Deutsche Schulabsolvent(inn)en	
	Anteil an allen Absolvent(inn)en	Anteil mit allgem./ fachgeb. HS-Reife	davon an Integrierter Gesamtschule erworben	Anteil mit allgem./ fachgeb. HS-Reife	davon an integrierter Gesamtschule erworben
Baden-Württemberg	12,4	5,3	0,5	29,6	0,5
Bayern	8,3	8,7	---	25,4	---
Berlin	12,3	17,9	23,4	43,1	18,5
Brandenburg	1,4	41,3	44,9	50,7	16,9
Bremen	13,3	13,2	---	36,1	---
Hamburg	16,4	24,8	22,7	51,1	14,7
Hessen	13,8	12,3	4,1	31,9	3,7
Mecklenburg-Vorpommern	1,6	45,0	8,4	42,3	3,6
Niedersachsen	6,8	8,2	15,4	28,8	6,0
Nordrhein-Westfalen	11,5	17,0	35,4	36,4	14,3
Rheinland-Pfalz	7,7	11,2	8,3	31,5	6,4
Saarland	6,7	17,1	14,2	46,5	3,7
Sachsen <sup>1</sup>	4,2	34,6	---	39,1	---
Sachsen-Anhalt	1,3	8,1	25,0	37,3	1,3
Schleswig-Holstein	4,9	12,5	15,3	28,3	10,7
Thüringen	1,4	16,7	4,8	42,3	2,3
<b>Deutschland</b>	<b>9,4</b>	<b>12,9</b>	<b>19,7</b>	<b>33,5</b>	<b>7,4</b>
<i>Früheres Bundesgebiet ohne Berlin</i>	<i>10,2</i>	<i>12,0</i>	<i>20,2</i>	<i>31,7</i>	<i>7,1</i>
<i>Ostdeutsche Länder einschl. Berlin</i>	<i>4,6</i>	<i>23,1</i>	<i>16,7</i>	<i>42,5</i>	<i>8,5</i>

<sup>1</sup>: Im Freistaat Sachsen wird nicht der Ausländerstatus, sondern der Migrationshintergrund erfasst. Aus diesem Grunde ist die Vergleichbarkeit zu anderen Bundesländern eingeschränkt.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2010; eigene Zusammenstellung

Ein weiteres wichtiges Element der regionalen Differenzierung ist die lokale Situation, d. h. die Frage, wie stark Migrantenfamilien innerhalb ihres Wohnortes auf einzelne Wohnquartiere konzentriert sind (Beiträge Dangschat/Alisch; Farwick; Kocks in diesem Band), welche weiteren Merkmale diese Quartiere bzw. deren Bewohner(innen) aufweisen und wie sich dies auf die Bildungsmöglichkeiten auswirkt. Die Relevanz dieser Faktoren lässt sich am Beispiel der Stadt Leipzig aufzeigen, in der bei einem insgesamt geringen Migrantenanteil von 8,6% die Mehrheit der Migrant(inn)en in nur wenigen Stadtteilen lebt, wo sie teilweise bis zu 25% der Bevölkerung stellen. Die betreffenden Quartiere zählen zu den Stadtteilen mit einem hohen Anteil an Armutsbevölkerung (Beiträge Farwick; Gestring zu „Ambivalenzen“ in diesem Band). Der Schulbesuch findet (mit Ausnahme des Gymnasiums) überwiegend in den Schulen des Quartiers statt. Betrachtet man die Absolventenzahlen der weiterführenden Schulen, so fällt auf, dass der Anteil von Mittelschulabgänger(innen) ohne Abschluss unter Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund stark erhöht ist. 2011 betraf dies 20,3% der Mittelschulabgänger(innen) mit Migrationshintergrund gegenüber 11,5% bei den Abgänger(inne)n ohne Migrationshintergrund. Rund die Hälfte der erfolglosen Schulabgänger(innen) mit und ohne Migrationshintergrund konzentrierten sich auf nur vier von insgesamt 27 Mittelschulen. Diese lagen ausnahmslos in Quartieren mit einem hohen Anteil an Armutsbevölkerung und einem hohen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund.

In der Hamburger Längsschnittstudie LAU wurde differenziert untersucht, warum und wie stark Kenntnisse und Leistungen in unterschiedlichen Schulen derselben Schulform und in unterschiedlichen Stadtteilen schwankten (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Die Testleistungen der untersuchten Schüler(innen) variierten zwischen weniger als 50 und mehr als 80 von 130 möglichen Leistungspunkten, wobei die räumliche Varianz die sozialräumlichen Unterschiede Hamburgs nachzeichnete. Auf aggregierter Ebene konnten mit nur vier sozioökonomischen bzw. soziokulturellen Indikatoren<sup>4</sup> 86,9% der Varianz zwischen den Stadtregionen aufgeklärt werden. Statistisch bedeutsam waren vor allem die beiden soziokulturellen Merkmale „Buchbestand“ und „ausländische Staatsangehörigkeit“.

Die erhobenen Daten erlauben es zudem, Rückschlüsse auf die vorab besuchte Grundschule der getesteten Fünftklässler(innen) zu ziehen. Es zeigte sich, dass 21,4% der gesamten Leistungsunterschiede auf die zuvor besuchte Grundschule zurückzuführen waren, dass es also besonders erfolgreiche Grundschulen bzw. Grundschulklassen und weniger erfolgreiche gab. Zwar ergibt sich hier eine Überschneidung zu den oben genannten soziokulturellen Einflussfaktoren, da für Hamburger Grundschulen feste Schuleinzugsbereiche definiert sind, die vielfach auch Sozialräume kennzeichnen. Dennoch kamen die Autoren der Studie zu dem Schluss, dass ein erheblicher Teil der beobachteten Unterschiede zwischen den Schüler(inne)n von unterrichtlichen Faktoren (z. B. Lernklima, Unterrichtsqualität) mit bedingt wurde (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997).

Speziell für die getesteten Schüler(innen) mit ausländischer Staatsangehörigkeit (20% der Gesamtstichprobe) wurde untersucht, welche Faktoren für die innere Differenzierung von Lernleistungen verantwortlich waren. Positiv wirkten sich auf die Lernleistung folgende Faktoren aus (die Reihenfolge der Aufzählung entspricht der Stärke des Einflusses): die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, der Buchbestand im Elternhaus, der Ausländeranteil in der Klasse, die Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens, der höchste erreichte Bildungsabschluss der Eltern und die Häufigkeit des deutschen Sprachgebrauchs

---

<sup>4</sup> Die vier Indikatoren umfassten den erreichten höchsten Bildungsabschluss der Eltern, die Erwerbssituation der Väter, den Migrationshintergrund sowie die Anzahl der Bücher je Haushalt.

im Elternhaus. Es stellte sich heraus, dass unabhängig von den übrigen genannten Faktoren ein hoher Ausländeranteil in der Klasse offenbar auch für die Schüler(innen) mit Migrationshintergrund selbst nachteilig wirkte (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997).

## 5 Fazit und Handlungsempfehlungen

In diesem Beitrag wurde der Zusammenhang von internationaler Migration und schulischem Bildungssystem<sup>5</sup> in Deutschland betrachtet. Ausgehend von der Frage, ob sich eine Migrationsbiographie nachteilig auf den Schulerfolg auswirkt, wurden verschiedene individuelle, gruppenspezifische und institutionelle Komponenten des Bildungserfolges analysiert.

Es lässt sich konstatieren, dass die vorwiegend zugänglichen Daten aus amtlichen Statistiken den analytischen Blick auf das Thema beeinflussen. Besonders problematisch scheinen die fehlenden Differenzierungsmöglichkeiten von kultureller Herkunft und Sprachnutzung zu sein. Es besteht weitergehender Bedarf nach regional aufgeschlüsselten Daten sowie nach Studien, die Bildungs- und Akkulturationsverläufe im Längsschnitt und generationenübergreifend untersuchen. Zudem sollten die Kontextfaktoren für Bildungsintegration, also z. B. institutionelle Bedingungen oder mögliche Formen der Diskriminierung, stärker durch entsprechende Forschungsdesigns abgebildet werden. Schließlich sollten auch bei der Datenanalyse selbst die Paradigmen im Blick behalten werden, unter denen die Daten kategorisiert wurden. Dies betrifft insbesondere die Unschärfe der Kategorie „Staatsangehörigkeit“ bzw. „Migrationshintergrund“ sowie ethnischer oder kultureller Zuschreibungen, die sich unter Umständen gar nicht (mehr) dazu eignen, die Merkmale und Funktionsweisen einer soziokulturell vielfältigen Gesellschaft zu verstehen (Beitrag Schmitz-Veltin in diesem Band).

Die Betrachtungen haben gezeigt, dass dem Zusammenhang von Migration, Bildung und sozialer Ungleichheit zu Recht große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei sollten jedoch die besonders leistungsfähigen Migrant(inn)en und ihre Situation im Bildungssystem nicht ausgeblendet werden. Dies ist in zweierlei Hinsicht von Belang: Zum einen, um aus der Analyse gelungener Bildungsbiographien spezifische Erfolgsfaktoren herauszufiltern, zum anderen, um die besonderen Problemlagen von Migrant(inn)en aufzudecken, die höhere Bildungsabschlüsse anstreben.

Die regionale Aufschlüsselung von Bildungsdaten zeigt, dass die föderale Verfasstheit des deutschen Bildungssystems mit seinen spezifischen Organisationsformen und Funktionsweisen unterschiedliche Voraussetzungen für den individuellen Bildungserfolg bietet. Der durch demographische Schrumpfungsprozesse hervorgerufene Trend zur Zusammenfassung von Bildungsgängen in integrierten Schulformen könnte zukünftig zu einer verbesserten Durchlässigkeit des weiterführenden Schulsystems führen. Die langfristige Evaluierung von integrierten Sekundarstufen hat gezeigt, dass diese besonders vorteilhaft hinsichtlich der Chancengleichheit von Migrant(inn)en sind, da sie die Folgen der frühen Selektion in die Bildungsgänge Hauptschule, Realschule, Gymnasium zumindest abmildern können.

Ein bedeutsamer räumlicher Zusammenhang zwischen Migration und Bildung ergibt sich auf der Ebene des Wohnquartiers und der quartierseigenen Bildungseinrichtungen. Häufig konzentrieren sich Migrant(inn)en in Wohnquartieren, in denen ein hoher Anteil

---

<sup>5</sup> Mit der Konzentration auf die schulische Bildung wurden die frühkindliche Bildung, Ausbildung und Studium sowie die berufliche Weiterbildung ausgeblendet. Die nachfolgenden Schlussbetrachtungen und Empfehlungen sind dementsprechend auf den Bereich der schulischen Bildung bezogen.

an sozial benachteiligter Bevölkerung anzutreffen ist. Diese Zusammensetzung bildet sich in den Schulen des Quartiers ab, welche häufig durch unterdurchschnittliche Leistungen ihrer Schüler(innen) auffallen. Diese Erkenntnis sollte jedoch nicht zu dem Schluss führen, dass durch eine bewusste Umverteilung von Schüler(inne)n aus „Problemquartieren“ eine ausgewogenere Mischung hergestellt werden könnte. Derlei Experimente waren bisher kaum von Erfolg gekrönt<sup>6</sup> und sind auch hinsichtlich der normativen Grundhaltung, aus der heraus sie entwickelt wurden, äußerst fragwürdig. Vielmehr sollte gerade in Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schüler(inne)n mit sowie ohne Migrationshintergrund erhöhter Wert auf qualitativ hochwertigen Unterricht, ein gutes Lernklima, gezielte Förderangebote und ein anregendes soziokulturelles Umfeld gelegt werden. Dafür benötigen die Schulstandorte eine bevorzugte finanzielle und personelle Förderung, was auf kommunaler Ebene durch eine sozialindikative Ressourcensteuerung zu leisten ist. Entsprechende Investitionen kommen einerseits den Schüler(inne)n zugute, die in problematischen Situationen leben, und können andererseits langfristig auch zu einer Destigmatisierung von Schule und Quartier führen.

Hinsichtlich der empirischen Übersetzung der theoretischen Zugänge zum Thema fällt auf, dass zwar alle genannten Bereiche (Humankapitalansatz, kontextuelle Faktoren, soziale Ungleichheit) in den empirischen Konzepten berücksichtigt werden, dass aber die Frage des Transfers von kulturellem Kapital in der empirischen Bildungsforschung nur relativ wenig Beachtung findet. Es hat sich gezeigt, dass der erfolgreiche Transfer des in einer Familie vorhandenen kulturellen Kapitals eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg ihrer Kinder darstellt. Daher müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, damit Zugewanderte einen angemessenen Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt erhalten und in der Lage sind, den Bildungsverlauf ihrer Kinder zu unterstützen. Neben gesetzlichen Regelungen zur Anerkennung von ausländischen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen gehören dazu auch verständliche Informationsangebote über die Funktionsweisen deutscher Bildungs- und Berufssysteme und Karrierewege sowie der konkrete Wille, antidiskriminierend zu sein. Öffentliche Institutionen haben dabei eine Vorbildfunktion. Zudem sollten die Funktionsweise und die Hemmnisse bzw. Gelingensbedingungen des Humankapitaltransfers wissenschaftlich intensiver untersucht werden.

Ein bedeutender Integrationsfaktor ist auch das deutsche Bildungssystem mit seinen spezifischen Strukturen und Funktionsweisen. Aus seiner Entstehungsgeschichte heraus scheint das deutsche Bildungssystem nicht adäquat auf den Umgang mit Interkulturalität ausgerichtet zu sein. Am deutlichsten wird dies bei der Betrachtung der sprachlichen Praxis. Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache endet häufig mit dem Verlassen der Grundschule, muttersprachliche Angebote werden lediglich optional angeboten und gehen nicht in die Schulzensuren ein. Alle bisherigen PISA-Studien haben gezeigt, dass sowohl die Deutschkenntnisse als auch die muttersprachlichen Kompetenzen über alle schulischen Übergänge hinweg und auf einem hochwertigen Niveau gestärkt werden sollten. Für die pädagogische Praxis wären auch die bisherigen Mechanismen der Leistungskontrolle und Zensurierung zu überdenken. Gleichbehandlung von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund bei der Leistungsbewertung kann vor dem Hintergrund unterschiedlicher unterrichtssprachlicher Fähigkeiten eine Form der Diskriminierung darstellen. Eine stärkere Individualisierung von Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen wäre der Herstellung von Chancengerechtigkeit sehr förderlich.

---

<sup>6</sup> Prominenteste Beispiele sind die Versuche, in den USA ethnische Mischung in den Schulen durch desegregierende Maßnahmen herzustellen. Dabei wurden farbige Schüler(innen) auf „weiße“ Schulen aufgeteilt („busing“). In der Konsequenz mieden viele weiße Familien diese Schulen und meldeten ihre Kinder an Privatschulen an oder zogen gar in andere Quartiere („white flight“) (Jost 2007).

Abschließend ist zu bemerken, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht die einzige gesellschaftliche Gruppe darstellen, über deren bessere Einbeziehung in das Bildungswesen sich die Gesellschaft künftig verstärkt Gedanken machen muss. Die durch Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention wird es in den nächsten Jahren erforderlich machen, Kinder mit Behinderung als selbstverständlichen Teil der heterogenen Gesellschaft im schulischen Alltag zu berücksichtigen. Für diesen als „Inklusion“ bezeichneten Prozess werden pädagogische Ansätze benötigt, die an die individuellen Voraussetzungen eines Menschen angepasst sind. Dementsprechend benötigt Inklusion eine normative Haltung, die unterschiedliche Lebensweisen, Anschauungen und Glaubensüberzeugungen als grundsätzlich gleichberechtigt betrachtet und in ihrer Differenziertheit berücksichtigt. Eine proaktive Umsetzung dieses Anspruchs könnte auch dazu führen, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund zukünftig eine bessere individuelle Förderung erhalten.

## Literatur

- Alba, R.; Handl, J.; Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2), 209-237.
- ABB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- ABB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Allmendinger, J.; Ebner, C.; Nikolai, R. (2010): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 47-70.
- Babka von Gostomski, C. (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Nürnberg. = Forschungsbericht 8 des BAMF.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2010. Nürnberg.
- BBMFI – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Juni 2010). [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile \(05.01.13\)](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile (05.01.13)).
- BBMFI – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Bertelsmann Stiftung (2011): Deutscher Lernetlas. Gütersloh.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn u. a.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010a): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn u. a.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010b): Studiensituation und studentische Orientierung. II. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn u. a.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Bonn u. a.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In: Richardson, J. G. (Hrsg.): Handbook of theory and research for sociology of education. Westport, 241-258.

## ■ Bildungsbenachteiligung durch Migration?

- Bourdieu, P.; Boltanski, L.; De Saint, M.; Maldivier, P. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main.
- Büchel, F.; Wager, G. (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Zapf, W.; Schupp, J.; Habich, R. (Hrsg.): Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland 7. Frankfurt am Main, 80-96.
- Chlostra, C.; Ostermann, T. (2007): Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: BMBF (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn u. a., 55-65. = Bildungsforschung 14.
- DIW – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (2008–2011): Übersicht über das SOEP. Was ist das sozioökonomische Panel?  
[http://www.diw.de/de/diw\\_02.c.222508.de/uebersicht\\_ueber\\_das\\_soep.html](http://www.diw.de/de/diw_02.c.222508.de/uebersicht_ueber_das_soep.html) (20.04.2012).
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diefenbach, H. (2007): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: BMBF (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn u. a., 43-54. = Bildungsforschung 14.
- Gogolin, I. (2010): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 297-315.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Halbhuber, W. (2007): Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz. In: BMBF (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn u. a., 67-74. = Bildungsforschung 14.
- Herwartz-Emden, L. (2007): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: BMBF (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn u. a., 7-24. = Bildungsforschung 14.
- Hummelsheim, S.; Timmermann, D. (2010): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 93-134.
- Hunger, U.; Thränhardt, D. (2001): Vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande zum italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, K. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück, 51-64.
- Jost, K. (2007): Racial Diversity in Public Schools. In: CQ Researcher 17 (32), 745-767.
- KBB – Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.) (2009): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung.  
[http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf) (06.12.2012).
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (3), 534-552.
- Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Berlin. = WZB Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601.
- Kristen, C.; Granato, N. (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: BMBF (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn u. a., 25-42. = Bildungsforschung 14.

- Lehmann, R.; Peek, R.; Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). Berlin.  
<http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> (24.04.2012).
- NEPS – Nationales Bildungspanel (2010): Das Nationale Bildungspanel – Notwendigkeit, Grundzüge und Analysepotential. Bamberg.  
[https://www.neps-data.de/Portals/0/Neps/projekt/NEPS\\_Projektvorstellung.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Neps/projekt/NEPS_Projektvorstellung.pdf) (26.04.2012).
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2008): Education at a glance. Paris.
- Piore, M. J. (1979): Birds of passage: Migrant labor in industrial societies. Cambridge.
- Stadt Leipzig (Hrsg.) (2011): Schulentwicklungsbericht 2010. Leipzig.
- Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11.1: Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2009/2010, Tab. 6.2-2009. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012): Der Mikrozensus stellt sich vor.  
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Mikrozensus.html> (12.11.2012).
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (2012): Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer.  
[http://www.svr-migration.de/content/?page\\_id=2658](http://www.svr-migration.de/content/?page_id=2658) (02.05.2012).
- Thränhardt, D. (2000): Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse. In: Thränhardt, D.; Hunger, U. (Hrsg.): Einwanderer-Netzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel. Münster u. a., 15-51.
- UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (2010): Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Oxford.
- Zedler, P.; Döbert, H. (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 23-45.

## Autorin

**Birgit Glorius**, (\*1970), Dr. rer. nat., ist Sozialgeographin und hat derzeit die Juniorprofessur Humangeographie Ostmitteleuropas am Institut für Europäische Studien der TU Chemnitz inne. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die vergleichende internationale Migrationsforschung, den demographischen Wandel sowie regionalwissenschaftliche Forschungen. Durch eine mehrjährige Tätigkeit im Bereich des kommunalen Bildungsmanagements entstand ein weiterer Arbeitsschwerpunkt an der Schnittstelle von Migration, Integration und Bildung.