

1. Die Bedeutung der Migration für das Bildungswesen

Die unterschiedlich begründeten und verlaufenden Wanderungsbewegungen aus anderen Staaten nach Deutschland (Arbeitsmigranten, Aussiedler, Asylbewerber u.a.) sowie die kulturelle und soziale Heterogenität der Zuwanderungspopulation bieten ein großes Entwicklungspotenzial für die deutsche Gesellschaft. Zugleich stellen sie aber seit langem das Bildungswesen auf allen seinen Stufen vor erhebliche Herausforderungen, die lange Zeit unterschätzt und deren Chancen nicht erkannt worden sind – z.B. Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität als Ressource für die zunehmenden internationalen Austauschbeziehungen. Es besteht Einvernehmen in Politik und Wissenschaft, dass dem Erziehungs-, Bildungs- und Qualifikationssystem eine Schlüsselfunktion für den langfristigen Erfolg der gesellschaftlichen Integration von Migranten(kindern) zukommt. Besonders angesichts der demographischen Entwicklung sind Förderung und (Aus-)Bildung junger Migrantinnen und Migranten – als Kinder der einzig wachsenden Bevölkerungsgruppe – für künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand von großer Bedeutung.

Die Bildungseinrichtungen können diese Schlüsselfunktion nicht allein aus sich heraus erfüllen, sondern bedürfen dazu der Unterstützung aus dem sozialen und ökonomischen Umfeld und aus der Politik. Es geht also darum, das Spannungsverhältnis zwischen den Integrationsbemühungen der Erziehungs-, Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen, ihren internen Strukturen und Handlungsbedingungen und den außerhalb der Bildungsinstitutionen liegenden Umfeldbedingungen auszuleuchten. Zum anderen sollen Probleme und Lösungsperspektiven der Integration in und durch Bildung erörtert werden. Das Kapitel geht von einem Migrationsverständnis aus, das Zuwanderung gleichermaßen als Aufgabe und Chance für die deutsche Gesellschaft begreift.

Integration durch Bildung und Integration ins Bildungswesen hängen für Kinder und Jugendliche eng zusammen. Ziel der Integration durch Bildung ist, dass es Kindern von Zugewanderten im Laufe der Zeit gelingt, ähnliche Kompetenzen und Bildungsabschlüsse zu erreichen wie die übrige Gleichaltrigenbevölkerung. Trotz formaler Gleichstellung der Mehrzahl der Migrantinnen und Migranten mit Deutschen beim Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht in der Realität jedoch ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft im Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen.

Zwar sind in den letzten 30 Jahren deutliche Verbesserungen in Bezug auf die erreichten Schul- und Ausbildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Dennoch sind die Unterschiede in den erreichten Bildungsabschlüssen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund kaum geringer

geworden. Zudem zeigen sich gravierende Probleme beim Kompetenzerwerb. Hierzu haben in jüngster Zeit die beiden PISA-Studien sowie die IGLU-Studie die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Diese Studien haben im Schulbereich erhebliche migrationsbedingte Disparitäten hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen sowie der Übergangsempfehlungen und der besuchten Sekundarschulart aufgedeckt. Teilweise, aber keineswegs vollständig konnten diese Disparitäten durch die im Durchschnitt geringeren sozioökonomischen Ressourcen von Zuwandererfamilien erklärt werden. Hinzu kommen als weitere wichtige soziokulturelle Eigenschaften die Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache.

Bildungspraxis und Bildungspolitik bedürfen genauerer Informationen darüber, wie sich die mit dem Migrationsstatus verbundenen Probleme empirisch im Einzelnen auf den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsstufen darstellen, wie sie sich nach Herkunftsgruppen, Regionen und Schularten unterscheiden und ob sie sich im Bildungsverlauf verstärken oder verringern.

Um diese Probleme zu beleuchten, werden vier zentrale Perspektiven verfolgt:

- In gesamtgesellschaftlicher Perspektive werden Umfang und Struktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund beschrieben, wobei verschiedene Kriterien – Staatsangehörigkeit, Generationenfolge, kultureller Hintergrund u.a.m. – kombiniert werden (**H2**).
- In einer individuellen Perspektive werden die Bildungsbeteiligung, die Bildungsverläufe sowie die herkunftsspezifischen Bedingungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund dargestellt (**H3**).
- In einer institutionellen Perspektive wird der Umgang des Bildungssystems mit Migration behandelt; hier werden Fördermaßnahmen und deren Nutzung thematisiert, es wird nach der Fairness bei Leistungsbewertungen und nach Effekten institutioneller Segregation gefragt (**H4**).
- In einer internationalen Vergleichsperspektive werden Unterschiede im Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund der kulturellen (ethnischen) Zusammensetzung der Migrant*innenpopulation und des jeweiligen institutionellen Umgangs mit dem Migrationsphänomen herausgearbeitet (**H5**).

Während zur gesamtgesellschaftlichen und zur individuellen Perspektive breite, aussagefähige Daten vorliegen – nicht zuletzt durch spezifische Fragen zum Migrationshintergrund, die 2005 im Mikrozensus eingeführt wurden –, konzentrieren sich die Aussagen zur institutionellen Perspektive und zum Kompetenzerwerb weitgehend auf das allgemein bildende Schulwesen, ansatzweise auch den vorschulischen Bereich. Aus anderen Bereichen des Bildungssystems sind repräsentative Daten zur pädagogischen Alltagspraxis im Umgang mit Migration und differenzierte Angaben zu Lernergebnissen bislang kaum verfügbar.

2. Migration in Deutschland

2.1 Vom Ausländer- zum Migrationskonzept

Migration ist kein einheitlicher sozialer Sachverhalt, birgt vielmehr eine starke Heterogenität von Zuwanderungskonstellationen und kulturellen Identitäten in sich, die vor allem für die Bildungsintegration relevant sind. So macht es einen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche als „Quereinsteiger“ oder als Angehörige der 2. Generation ins Bildungssystem kommen, ebenso in welchem Alter sie zugewandert sind. Aufgrund von Zu- und Abwanderungsprozessen verändert sich die Zusammensetzung der Bevölkerung Deutschlands ständig und damit verbunden auch die Population der Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden oder Studierenden. Die Migrationsprozesse betreffen somit nicht nur die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst, sondern auch die Struktur bzw. Zusammensetzung der jeweiligen Population, die eine deutsche Bildungseinrichtung besucht. Aus dieser Perspektive werden im Folgenden der Umfang und die Struktur der Migration dargestellt.

Die Zuwanderung in Deutschland wird gegenwärtig statistisch in einer neuen Form erfasst, die man als Wechsel von einem Ausländer- zu einem Migrationskonzept bezeichnen kann. Bis in die jüngste Vergangenheit wurde in der amtlichen Statistik die Zuwanderung über das an der Staatsangehörigkeit orientierte Ausländerkonzept erhoben. Spätestens seit den international vergleichenden Schulleistungsstudien IGLU und PISA hat sich auch in Deutschland die Erkenntnis durchgesetzt, dass mit dem Ausländerkonzept der Charakter und die Größenordnung der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis nicht angemessen abgebildet werden können. Zum einen werden damit Spätaussiedler, zum anderen eingebürgerte Personen mit eigener oder über die Eltern vermittelter Migrationserfahrung nicht erfasst. Letzteres ist insbesondere aufgrund der Gesetzesänderung zum 1.1.2000 relevant, da in Deutschland geborene Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit nunmehr nach dem Ius-soli-Prinzip erwerben können, sofern ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat (§ 4 StAG).

Mit dem Mikrozensus 2005 liegen erstmals für die gesamte Bevölkerung Deutschlands repräsentative Daten zu folgenden Merkmalen vor:

- Staatsangehörigkeit,
- Geburtsort in Deutschland oder außerhalb,
- Zuzugsjahr,
- Einbürgerung,
- Staatsangehörigkeit, Einbürgerung und Geburtsort beider Eltern sowie
- für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die mit ihren Eltern in einem gemeinsamen Haushalt leben, analoge Angaben zu den Großeltern.¹

Mit dem Mikrozensus 2005 kann damit zum ersten Mal sowohl die Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. bzw. 3. Generation) sowie dem rechtlichen Status (deutsch vs. nichtdeutsch) vorgenommen werden (**Tab. H2-1**). Diese beiden Kriterien sind für die Integration insofern von vorrangiger Bedeutung, als der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit mit politischen Teilhaberechten eine höhere Stabilität auch im sozialen Status vermitteln kann und die Migrationserfahrung darüber

Starke Heterogenität von Migrationskonstellationen

Umbruch in der statistischen Erfassung der Zuwanderung ...

... durch den Mikrozensus 2005

¹ In diesem und im nächsten Abschnitt wird auf den Mikrozensus 2005 (MZ) zurückgegriffen, um die differenzierte Migrationstypologie durchzuhalten. Da in den Abschnitten H3 bis H5 die Mehrzahl der herangezogenen Daten nicht nach dem Klassifizierungsschema des MZ 05 erhoben oder kodiert ist, wird in den entsprechenden Abschnitten des Textes auf das jeweilige Erhebungskonzept hingewiesen.

Tab. H2-1: Definition und Struktur der Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen

Bezeichnung des Migrationsstatus	Persönliche Zuwanderung	Merkmale der Eltern		Deutschland		Früheres Bundesgebiet	Neue Länder u. Berlin-Ost
		Zuwanderung	Staatsangehörigkeit	in Tsd.	in %		
Personen mit Migrationshintergrund				15.332	18,6	21,5	5,2
Ausländer				7.321	8,9	10,2	2,7
... der 1. Generation ¹⁾	Ja			5.571	6,8	7,7	2,4
... der 2. Generation	Nein	Ja		1.643	2,0	2,4	0,3
... der 3. Generation	Nein	Nein		107	0,1	0,2	–
Deutsche				8.012	9,7	11,3	2,5
... der 1. Generation				4.828	5,9	6,8	1,6
(Spät-)Aussiedler ²⁾	Ja		Deutsch	1.769	2,1	2,5	0,5
Eingebürgerte ²⁾	Ja		Nichtdeutsch oder eingebürgert	3.059	3,7	4,3	1,2
... der 2. Generation				3.184	3,9	4,5	0,9
(Spät-)Aussiedler	Nein	Ja (beide)	Deutsch	283	0,3	0,4	0,0
Eingebürgerte	Nein (selbst eingebürgert)			1.095	1,3	1,6	0,1
	Nein		Mind. ein Elternteil eingebürgert				
Deutsche nach Ius-soli-Regelung	Nein	Ja	Nichtdeutsch (beide)	278	0,3	0,4	0,1
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	Nein		1. Elternteil: Deutsch 2. Elternteil: mit Migrationshintergrund ³⁾	1.528	1,9	2,1	0,6
Personen ohne Migrationshintergrund	Nein	Nein	Deutsch	67.133	81,4	78,5	94,8
Bevölkerung insgesamt				82.465	100	100	100

1) Der 1. (Zuwanderungs-)Generation gehören alle jene Personen an, die selbst zugewandert sind; bei der 2. Generation sind die Personen nicht selbst, sondern nur deren Eltern zugewandert; in der 3. Generation sind weder die Personen selbst noch deren Eltern zugewandert, sondern Großeltern.

2) Als (Spät-)Aussiedler gelten in dieser Definition alle zugewanderten Deutschen. Es ist anzunehmen, dass einige der Befragten ihren Zuzug zugleich als Einbürgerung interpretieren und deshalb die Zahlen der (Spät-)Aussiedler unter-, der Eingebürgerten überschätzt sind.

3) Nichtdeutsch, zugewandert und/oder eingebürgert.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Migrationsanteil an der Gesamtbevölkerung fast ein Fünftel

Auskunft gibt, inwieweit der außerfamiliale soziale und kulturelle Kontext noch vom Herkunfts- oder schon vom Aufnahmeland geprägt worden ist. Im Vergleich zum (früheren) Ausländerkonzept ergeben sich durch das (neue) Migrationskonzept in der Statistik beträchtliche Änderungen bezüglich Umfang und Struktur der Migrationsbevölkerung. Nach dem Migrationskonzept beträgt 2005 der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung nicht ganz ein Fünftel (18,6%); das entspricht 15,3 Mio. Menschen. Er ist damit mehr als doppelt so hoch wie nach dem bisherigen Messverfahren mit Hilfe des Ausländerkonzepts (Tab. H2-1). Deutlich werden auch die extremen Unterschiede in den Anteilen zwischen alten und neuen Ländern.

Aufgrund der systematischen Untererfassung der Migrationspopulation durch die herkömmliche Messmethode sind in der Bildungspolitik sowohl die Größe als

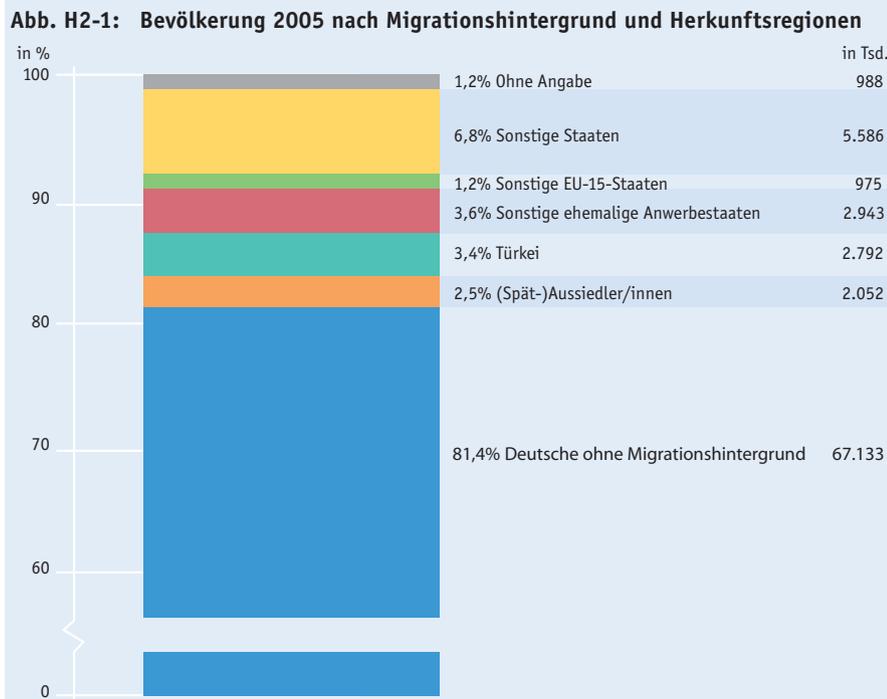
auch die Qualität der Probleme unterschätzt worden. Das neue Erhebungskonzept eröffnet Chancen für eine realitätsangemessene politische Bearbeitung der Integrationsfragen. Für Bildungspolitik besonders relevant ist der Sachverhalt, dass mit 12,7% der Bevölkerung insgesamt mehr als zwei Drittel der Migrant*innenpopulation zur 1. Generation zählt (**Tab. H2-1**). Bei dem weit gefassten Migrationskonzept wird besonders eindrücklich deutlich, dass die Vielfalt der Migrationskonstellationen differenziertere bildungspolitische Antworten erfordert. Ohne einen solchen differenzierenden Blick gerät man leicht in Gefahr, die politische Herausforderung entweder zu überdramatisieren oder zu unspezifisch wahrzunehmen.

Neben rechtlichem Status und Migrationserfahrung verlangen die Herkunftsstaaten, die unterschiedliche kulturelle Traditionen repräsentieren, besondere Beachtung. Zur kulturellen Binnendifferenzierung der Migrationspopulation lassen sich fünf Herkunftsregionen² (**Abb. H2-1**) unterscheiden, die es erlauben, die „Gastarbeiter“ aus den früheren Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, und die Aussiedler als wichtigste Gruppen zu identifizieren:

- Türkei
- sonstige ehemalige Anwerbestaaten³
- sonstige EU-15-Staaten⁴
- sonstige Staaten
- (Spät-)Aussiedler

Je nach Thema sind – mit Ausnahme der Türkei – die Migrationskonstellationen weiter nach Herkunftsstaaten zu differenzieren, z.B. bei Bildungsaspirationen und -verhalten bestimmter nationaler Gruppen.

Fünf zentrale Herkunftsregionen



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

² Die Staatsangehörigkeit bezieht sich bei Ausländern und (Spät-)Aussiedlern auf die derzeitige Staatsangehörigkeit. Bei Eingebürgerten und Deutschen der 2. Generation mit Migrationshintergrund auf die eigene frühere Staatsangehörigkeit oder die der Eltern.

³ Bosnien und Herzegowina, Ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Portugal, Serbien und Montenegro, Slowenien, Spanien, Marokko. Ohne Tunesien und Mazedonien.

⁴ Zu den EU-15-Staaten gehören (außer Deutschland sowie den ehemaligen Anwerbestaaten Griechenland, Italien, Portugal und Spanien): Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Schweden, Vereinigtes Königreich.

2.2 Umfang und Zusammensetzung der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Deutlich jüngere Migrantenpopulation

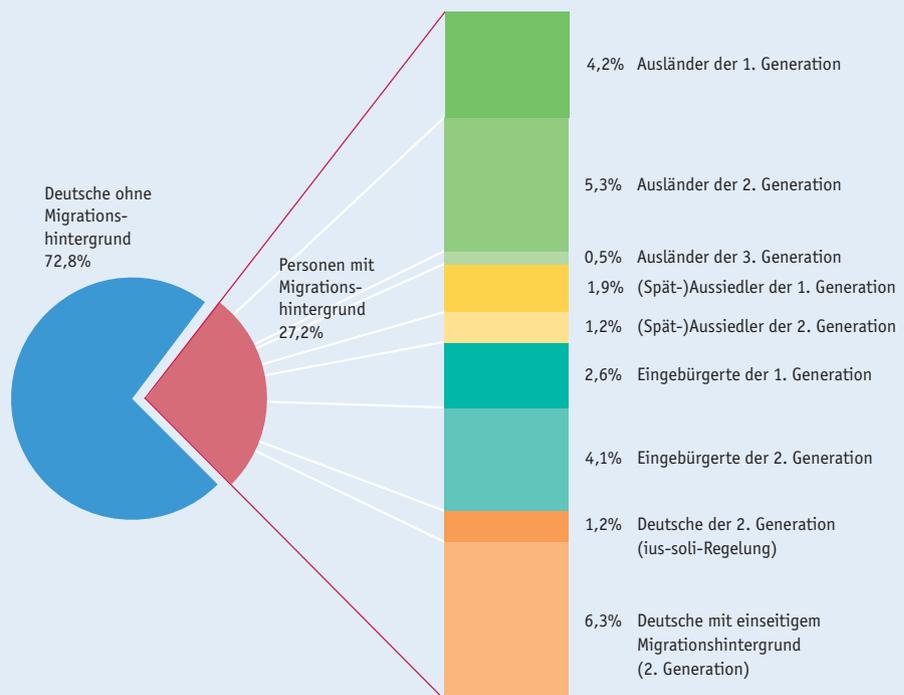
Für das Bildungssystem ist insbesondere die Altersgruppe der unter 25-Jährigen von Bedeutung. Mehr als ein Viertel (27,2%) – dies entspricht ca. 6 Mio. Personen – haben einen Migrationshintergrund (**Abb. H2-2**).

Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Dieser hohe Anteil ist Ausdruck dafür, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich jünger ist als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (**Abb. H2-1A**). Er macht damit zugleich die Größe und Wichtigkeit bildungspolitischer Integrationsförderung als Zukunftsinvestition deutlich. Die besondere Herausforderung für die Integration von Kindern und Jugendlichen ins Bildungswesen stellt die große Heterogenität der Migrationspopulation nach Status und Zeitpunkt der Zuwanderung sowie nach ethnischer Zugehörigkeit dar (**Abb. H2-2, Abb. H2-3**).

Innerhalb der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind die Ausländer (der 1., 2. und 3. Zuwanderergeneration) mit 10% die größte Migrantengruppe. Der Anteil von (Spät-)Aussiedlern beläuft sich auf 3,1%, während 6,7% der Kinder und Jugendlichen eingebürgert und 7,5% Deutsche der 2. Generation mit einem Elternteil mit Migrationshintergrund oder basierend auf Ius-soli-Regelungen sind. Dies bedeutet, dass jede bzw. jeder Zehnte der in Deutschland lebenden unter 25-Jährigen eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit hat, fast jede bzw. jeder Zwanzigste eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und selbst zugewandert ist. Knapp die Hälfte der jungen Menschen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit und ist nicht selbst zugewandert (**Abb. H2-1, Tab. H2-1A**).

Abb. H2-2: Bevölkerung im Alter von unter 25 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund und Migrationstypen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Die Altersstruktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zeigt, dass sich die Aufgabe der Integration der Migrantenkinder auf allen Bildungsebenen stellt. Im Jahr 2005 hatten jeweils mehr als 30 von 100 Kindern im Alter unter 6 Jahren einen Migrationshintergrund, in den nachfolgenden Altersgruppen (6 bis unter 10, 10 bis unter 16, 16 bis unter 25) waren es gleichfalls noch zwischen 24 und 29 von 100 Personen (**Abb. H2-3**). In den höheren Altersgruppen (insbesondere ab 45 Jahren) war der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund nur halb so groß.

Die Heterogenität der Kinder- und Jugendpopulation nach nationaler Herkunft ist beträchtlich. Differenziert nach aktueller oder früherer Staatsangehörigkeit (als Indikator für die Herkunftsregion), gibt es in allen Altersgruppen einen hohen Anteil an Migranten aus der Türkei, den ehemaligen Anwerbestaaten und europäischen Staaten, die nicht den EU-15-Staaten angehören. 6,9% der gesamten Altersgruppe von 0 bis unter sechs Jahren haben einen türkischen Migrationshintergrund, weitere 7,6% kommen aus anderen ehemaligen Anwerbestaaten oder einem europäischen Staat aus der Gruppe der EU-15-Staaten. Vergleichbare Größenverhältnisse gibt es bei den 6- bis unter 10-Jährigen und den 10- bis unter 16-Jährigen. (Spät-)Aussiedler stellen mit über 660.000 Personen (im Alter von 0 bis unter 25 Jahren) ebenfalls eine große Gruppe dar.

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund verteilt sich auf die Länder sehr ungleich (**Abb. H2-4**), wobei die Migrantenanteile bei jungen Menschen höher sind als bei der Gesamtbevölkerung. Die Anteile an jungen Menschen mit Migrationshintergrund erreichen 2005 in Hamburg und Bremen 40%, in Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen noch über ein Drittel (**Tab. H2-2A**).

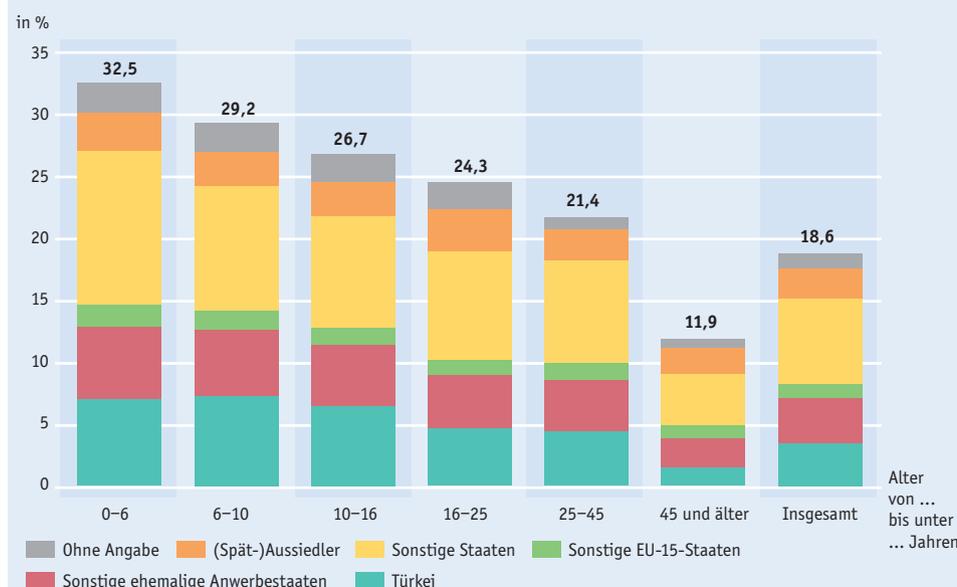
Gemessen am Ausländeranteil hat die Migration in den letzten zehn Jahren nicht zu-, sondern leicht abgenommen. Für die Betrachtung von Bildungs- und Lernprozessen ist es nicht nur wichtig zu wissen, wie viele Personen mit Migrationshintergrund Bildungseinrichtungen besuchen, sondern auch, wie viele Personen jährlich durch Zuwanderung Quereinstiege ins deutsche Bildungssystem zu bewältigen haben. Dies ist insbesondere für zusätzliche Integrations- und Fördermaßnahmen von Bedeutung.

Integrationsaufgabe stellt sich auf allen Bildungsebenen

Ungleiche Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund auf die Länder

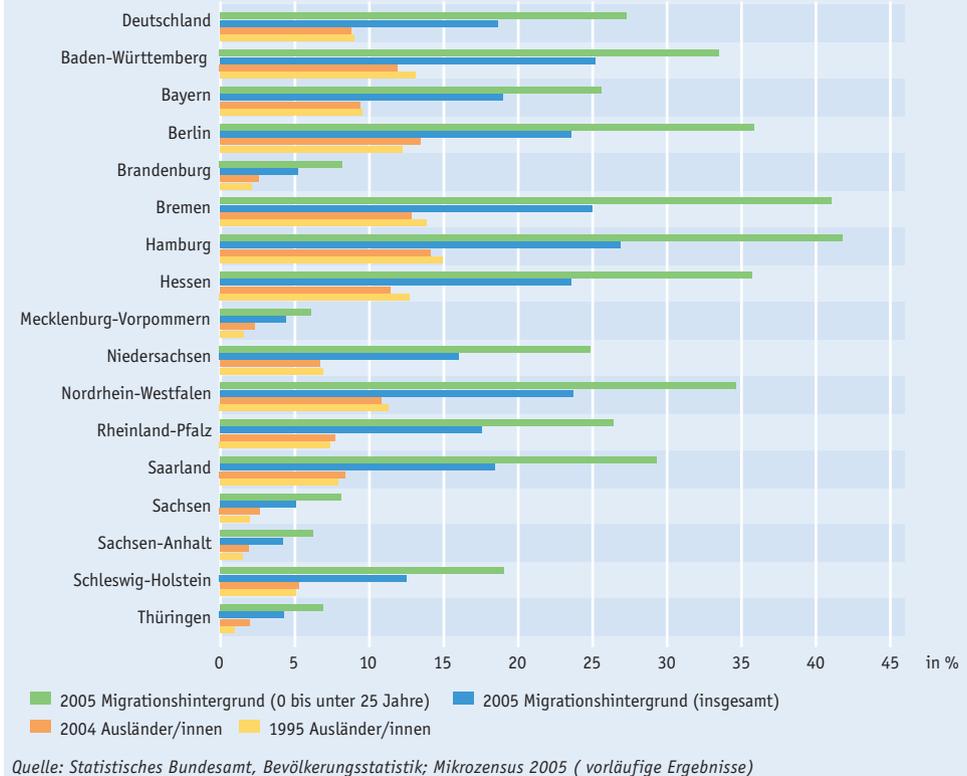
Integrationsangebote auf allen Stufen des Bildungssystems erforderlich

Abb. H2-3: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 nach Altersgruppen und Herkunftsregionen (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Abb. H2-4: Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 bzw. der Ausländerinnen und Ausländer 1995 und 2004 nach Ländern (in %)

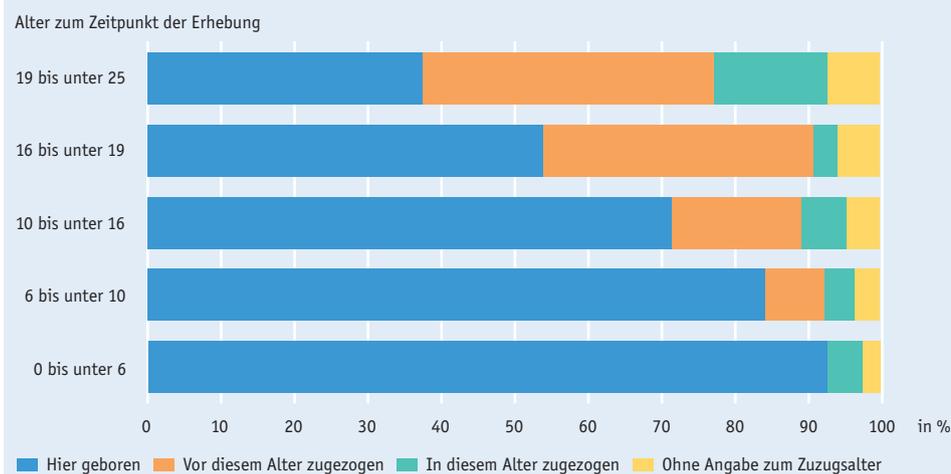


Von der jungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund gehören knapp 1,9 Mio. Personen der so genannten 1. Zuwanderergeneration an, d. h. sie sind selbst zugewandert. Das entspricht einem Drittel der jungen Migrationsbevölkerung. Um annäherungsweise die Größenordnung abschätzen zu können, mit der die Bildungseinrichtungen mit „echten“ Quereinsteigern konfrontiert sind, stellt sich die Frage, wie viele in jeder Altersgruppe im Laufe der Zeit zugezogen sind.

Zwischen den Migrantengruppen gibt es deutliche Unterschiede darin, ob die Kinder und Jugendlichen eigene Zuwanderungserfahrungen haben oder nicht (**Tab. H2-1A**). Nur jede bzw. jeder Siebente mit türkischem Migrationshintergrund wurde im Ausland, der Großteil der jungen Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund jedoch in Deutschland geboren (87%). Der Anteil der 2. Generation ist bei anderen Migrantengruppen deutlich niedriger. Bei den jungen (Spät-)Aussiedlern wurden erst knapp zwei Fünftel in Deutschland geboren, bei den jungen Migranten aus anderen europäischen Staaten, die den EU-15-Staaten angehören, 82% und bei den Zuwanderern aus sonstigen Staaten der Welt 59%. Umgekehrt ist der Anteil der jungen Migranten (der 1. Generation), die erst nach Beginn der Schulpflicht ins deutsche Bildungssystem eingestiegen sind, bei den (Spät-)Aussiedlern und Personen aus sonstigen Staaten deutlich höher. Bei den (Spät-)Aussiedlern ist der hohe Anteil an im Ausland geborenen Kindern und Jugendlichen auf die Zuwanderungswelle Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre zurückzuführen; zukünftig wird sich der Anteil an Spätaussiedlern der 1. Generation wohl auf nahezu null reduzieren. Bei den anderen Migrantengruppen ist dies allerdings nicht zu erwarten. Insofern sind auch langfristig Integrationsangebote für Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem notwendig. Die anhaltende Notwendigkeit wird nicht zuletzt dadurch bekräftigt, dass

Unterschiedliche Zuwanderungs- erfahrungen bei Migrantengruppen

Abb. H2-5: Bevölkerung im Alter unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund 2005 nach Zuwanderungszeitpunkt und Altersgruppen (in %)



es im Jahr 2004 insgesamt 780.175 Zuzüge aus dem Ausland gab, davon 279.661 von Personen im Alter unter 25 Jahren.

In allen Ländern gibt es einen erheblichen Anteil der 1. Zuwanderergeneration an den unter 25-Jährigen, in den alten Ländern ist der Anteil am höchsten in Niedersachsen (38%) und in Schleswig-Holstein (36%). Zudem gibt es in allen Ländern einen erheblichen Anteil an Migrantenjugendlichen, die erst während der Sekundarschulzeit und der beruflichen Ausbildung ins deutsche Bildungssystem einsteigen (Tab. H2-2A). Zudem weisen die sehr hohen Anteile an bereits in Deutschland geborenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die in den alten Ländern über zwei Drittel der jungen Migrantengeneration darstellen) auf eine vergleichsweise günstige Situation für Integrationsmaßnahmen bereits vor dem Schulbeginn hin. Dieser Tatsache wird in der derzeitigen bildungspolitischen Diskussion (endlich) vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Aber auch die Zugewanderten der 1. Generation begründen einen differenzierten altersgemäßen Förderungsbedarf für ihre Integration. Den zeitnahen unmittelbaren Förderbedarf für aktuelle Quereinsteiger kann man am Anteil derjenigen ermessen, die im Alter ihrer Altersgruppe zugewandert sind. Dieser Anteil schwankt in den Altersgruppen bis zum 19. Lebensjahr zwischen 5% und 10%, je nachdem, wie viele Personen der Gruppe „ohne Angabe“ man zu den aktuell Zugewanderten rechnet. Bei der großen Zahl und dem hohen Anteil unter den 19- bis unter 25-Jährigen wird man zugewanderte Studierende in Rechnung stellen müssen (Abb. H2-5, Tab. H2-4web).

2.3 Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Auch im Folgenden werden die Migranten nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung (1. und 2./3. Generation) und der Herkunftsregion unterschieden. Migranten der 1. Generation (Zugewanderte) haben – abhängig vom Zuwanderungsalter – in der Regel ihre Bildung in ihrem Heimatland erfahren und abgeschlossen. Ein anderer Teil der Zugewanderten, insbesondere die Migranten der 2. und 3. Generation, haben deutsche Bildungseinrichtungen besucht und hier allgemeine und berufliche Bildungsabschlüsse erworben.

Relativ hoher Anteil an Quereinsteigern ins deutsche Bildungssystem in allen Ländern

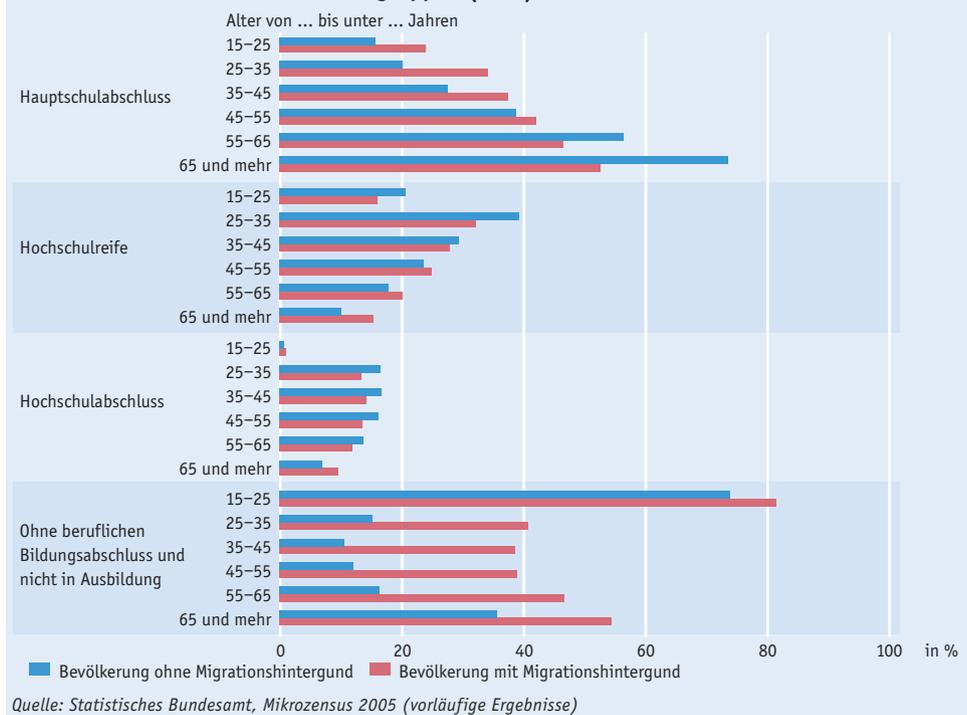
Große Unterschiede im Bildungsstand zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund

Wie zu erwarten, haben jüngere Personen (25 bis 45 Jahre) sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund einen deutlich besseren Bildungsstand als ältere (45 bis 65 Jahre), und in beiden Altersgruppen ist das Bildungsniveau in der einheimischen Bevölkerung höher als bei denjenigen mit Migrationshintergrund (**Abb. H2-6**). Besonders gravierend sind die Unterschiede zwischen der Population mit und ohne Migrationshintergrund in allen Altersgruppen bei den Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss⁵, geringer erscheinen die Unterschiede bei der Hochschulreife⁶ und dem Hochschulabschluss. Jedoch verdecken hier die Gesamtzahlen erhebliche Unterschiede bei den Herkunftsgruppen der Migranten. Sie werden im Folgenden noch bei der Betrachtung der jüngeren Altersgruppe deutlich (25 bis unter 35 Jahre), die sich teilweise noch in der Erstausbildung befinden oder sie gerade abgeschlossen haben.

Im Vergleich zu den Deutschen ohne Migrationshintergrund weisen die Migranten ein niedrigeres Bildungsniveau auf, sowohl bei den allgemeinen Schul- als auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen (**Tab. H2-3A**). Ein Teil der hohen Zahl von Personen im Alter von 25 bis unter 35 Jahren ohne beruflichen Bildungsabschluss besuchte zum Erhebungszeitpunkt noch eine berufliche Schule oder eine Hochschule. Bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund beträgt der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss in dieser Altersgruppe 15%, bei den Personen mit Migrationshintergrund sind es 41%. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen fallen bei den Bevölkerungsgruppen mit und ohne Migrationshintergrund sehr ähnlich aus (**Abb. H2-7, Tab. H2-5web**). Allerdings weisen sie in den einzelnen Migrantengruppen unterschiedliche Ausprägungen auf.

Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügt die Gruppe der Ausländer tendenziell über das niedrigste, die „Sonstigen Deutschen mit Migrations-

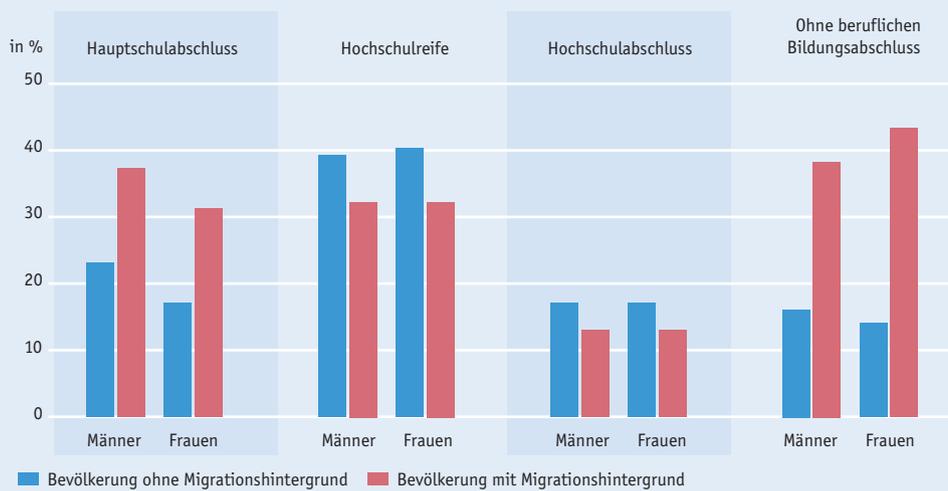
Abb. H2-6: Bevölkerung 2005 nach Migrationshintergrund, ausgewählten Bildungsabschlüssen und Altersgruppen (in %)



⁵ Die 15- bis unter 25-Jährigen sind hier nicht zu berücksichtigen, da sie sich vielfach noch in Ausbildung befinden.

⁶ Es ist im Auge zu behalten, dass hierzu auch die Ausländer zählen, die zum Studieren nach Deutschland kommen.

Abb. H2-7: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, ausgewählten Bildungsabschlüssen und Geschlecht (in %)

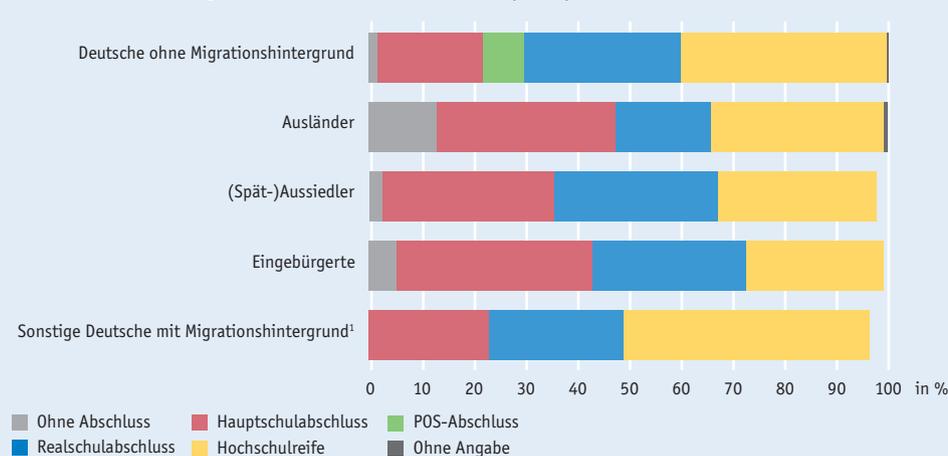


Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

hintergrund“ über das relativ höchste, die (Spät-)Aussiedler und die Eingebürgerten – mit einer gewissen internen Differenz – über ein mittleres Bildungsniveau (**Abb. H2-8a**). Diese Relation wiederholt sich tendenziell bei den beruflichen Bildungsabschlüssen, wobei allerdings die „Sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund“ und die (Spät-)Aussiedler/innen die höchsten Ausbildungsabschlüsse aufweisen (**Abb. H2-8b**).

Differenziert man bei Ausländern und Eingebürgerten weiter nach (früherer) Staatsangehörigkeit, so wird deutlich, dass die Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, über das niedrigste Qualifikationsniveau verfügen (**Abb. H2-9**). Diese Migranten wurden früher angeworben, um in Deutschland gering qualifizierte Arbeiten auszuführen. Es fällt auf, dass Personen aus sonstigen Staaten bei der Hochschulreife und den Hochschulabschlüssen sogar besser abschneiden als Deutsche ohne Migrationshintergrund.

Abb. H2-8a: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationstypen und allgemeinen Schulabschlüssen (in %)*

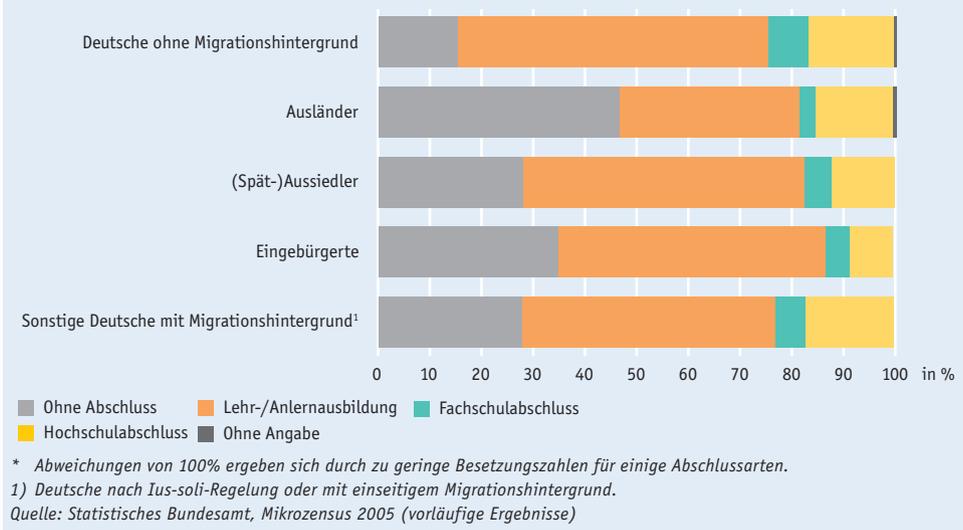


* Abweichungen von 100% ergeben sich durch zu geringe Besetzungszahlen für einige Abschlussarten sowie wenige Personen, die noch eine allgemein bildende Schule besuchen.

1) Deutsche nach Ius-soli-Regelung oder mit einseitigem Migrationshintergrund.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

Abb. H2-8b: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationstypen und beruflichen Bildungsabschlüssen (in %)*

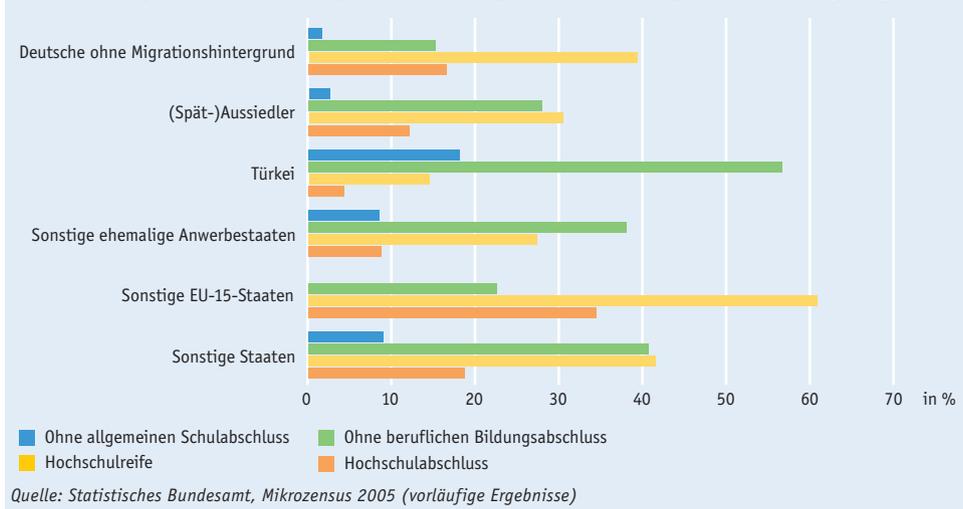


Ein Drittel der Migranten der 2. und 3. Generation ohne beruflichen Abschluss

Migranten der 2. und 3. Generation sind in Deutschland aufgewachsen und haben hier ihre Bildungskarriere absolviert. Gleichwohl zeigt sich, dass das erreichte Bildungsniveau im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund sehr unterschiedlich ist. Auf der einen Seite haben die Migranten der 2. und 3. Generation etwa ebenso häufig die Hochschulreife erhalten wie Deutsche ohne Migrationshintergrund. Auf der anderen Seite ist der Anteil der 25- bis unter 65-jährigen Migranten der 2. und 3. Generation, die keinen beruflichen Abschluss erworben haben, mit 32% zwei Mal so hoch wie bei Deutschen ohne Migrationshintergrund (16%) (Tab. H2-5web). Dem deutschen Bildungssystem gelingt es also, die qualifizierten Migranten zu fördern, nicht jedoch die Bildungshemmnisse bei den Problemgruppen auszugleichen.

Die Entwicklung des Bildungsstandes der 2. und 3. Generation ist auch in den einzelnen Migrantengruppen unterschiedlich. Während bei Aussiedlern und Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten in der 2. und 3. Generation der Anteil der Personen mit Hochschulreife deutlich höher ist als in der 1. Generation, ist der Anteil

Abb. H2-9: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen und ausgewählten Bildungsabschlüssen (in %)



der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung bei Migranten aus sonstigen Staaten zurückgegangen. Er liegt aber immer noch deutlich über dem der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund.

Als Zwischenfazit lassen sich aus der Struktur der Bevölkerung mit Migrationshintergrund einige allgemeine Perspektiven für die Gestaltung von Bildungsprozessen gewinnen:

- Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund (unter 25 Jahren), die das deutsche Bildungswesen durchlaufen, ist mit 27% mehr als doppelt so hoch, als bislang nach dem Ausländerkonzept ausgewiesen.
- Die Heterogenität der Migrationskonstellationen und die Unterschiede des erreichten Bildungsstandes der unterschiedlichen Herkunftsgruppen legen differenzierte bildungspolitische Strategien zur Integrationsförderung nahe.
- Dass mehr als zwei Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen der 1. Zuwanderergeneration angehören (Quereinsteiger), macht deutlich, dass sprachliche und kulturelle Förderung auf allen Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten über die Schule und Berufsbildung bis zur Weiterbildung – weiterhin einen zentralen Stellenwert hat, auch wenn der Förderbedarf für aktuelle Seiteneinsteiger überschaubar erscheint.
- Obgleich die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereits von Geburt an in Deutschland aufgewachsen ist, scheint eine frühzeitige soziale Integration im Bildungswesen nur teilweise zu gelingen.
- Je besser die Integration bereits bei Kindern unter zehn Jahren gelingt, desto größere Chancen bieten sich für diese zur gleichberechtigten Bildungsbeteiligung und für die Gesellschaft, die Potenziale zu entwickeln und zu nutzen, welche die Migration eröffnet.

3. Bildungsbeteiligung und -verläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Da Längsschnittdaten fehlen, mit deren Hilfe sich Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen verfolgen lassen, sind Bildungsverhalten und Bildungsverläufe anhand von Querschnittsdaten zur Bildungsbeteiligung innerhalb einzelner Bildungsbereiche und zu den Übergängen zwischen ihnen zu rekonstruieren.

Als Übergänge stehen im Vordergrund:

- Übergang von der Familie in Kindertageseinrichtungen und Eintritt in die Grundschule
- Übergänge im allgemein bildenden Schulwesen
- Übergänge in die berufliche Ausbildung
- Übergänge in die Hochschule
- Einmündung in den Arbeitsmarkt

3.1 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und ihr Übergang in die Grundschule

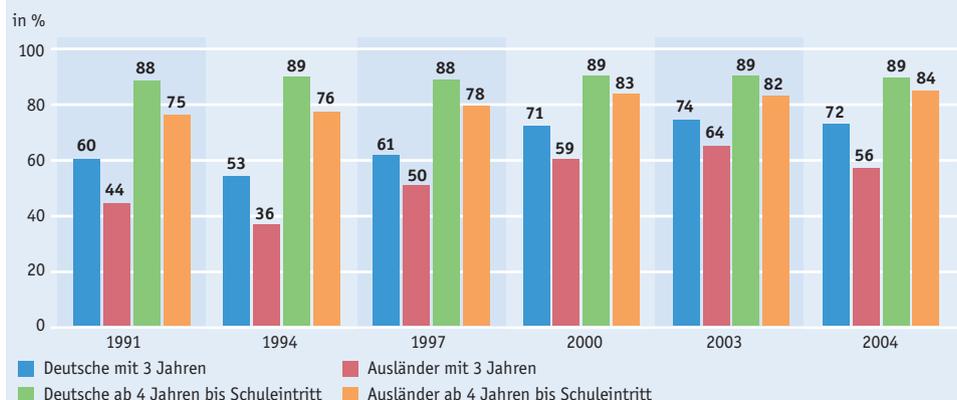
Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund insgesamt hohe Nutzungsquoten

Der allgemeine Konsens in der Gesellschaft darüber, dass Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle für den Integrationsprozess von jungen Familien mit Migrationshintergrund spielen, hat politischen Niederschlag im Tagesbetreuungsausbaugesetz von 2005 gefunden. Seit 2000 besuchen ausländische Kinder ab vier Jahren bis zum Schuleintritt zu über 80% Kindertageseinrichtungen. Damit nehmen sie dieses Angebot zwar nach wie vor etwas seltener in Anspruch als deutsche Kinder. Insgesamt hat sich ihre Beteiligungsquote zwischen 1991 und 2004 aber jener der deutschen Kinder zunehmend angenähert (**Abb. H3-1, Tab. H3-9web**).

Relativ geringe Besuchsquoten bei Eltern mit Migrationshintergrund und geringem Bildungsstand

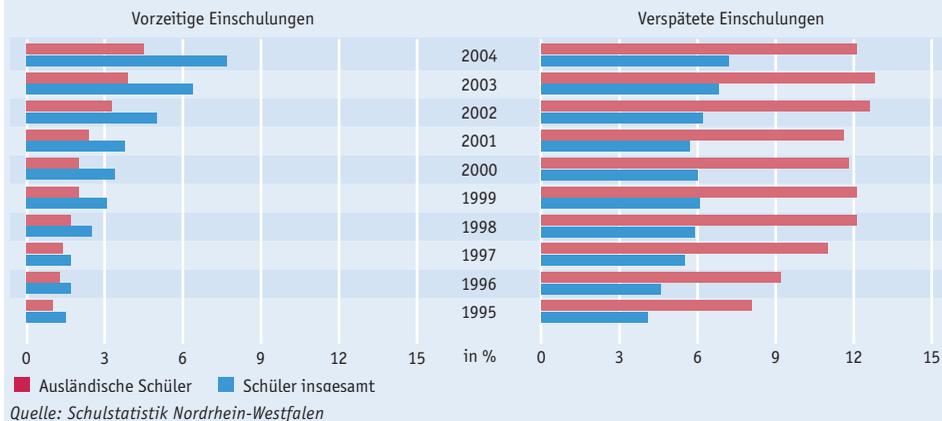
Die Herkunft aus diesem oder jenem Staat hat nach den Ergebnissen der DJI-Betreuungsstudie kaum Einfluss auf die Besuchsquoten der Kindergartenkinder. Ebenso wenig gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede (**Abb. H3-2A**). Bedeutsam ist hingegen der Bildungsabschluss der Eltern. Wenn sie höchstens einen Hauptschulabschluss haben, ist der Kindergartenbesuch – ähnlich wie bei deutschen Familien – um rund fünf Prozentpunkte niedriger als bei einem höheren Schulabschluss der Eltern (**Abb. H3-3A**).

Abb. H3-1: Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt durch Kinder mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit 1991–2004 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus, diverse Jahrgänge, eigene Berechnungen

Abb. H3-2: Anteil vorzeitiger und verspäteter Einschulungen aller Schülerinnen und Schüler an allen Einschulungsentscheidungen in Nordrhein-Westfalen 1995–2004 nach Staatsangehörigkeit⁷ (in %)



Migrationspezifische Daten zum Schuleintritt liegen kaum vor. Allerdings werden Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund an den Merkmalen vorzeitiger und verspäteter Einschulungen sichtbar. Diese Informationen werden jedoch in den Ländern – wenn überhaupt – unterschiedlich erhoben und erlauben keine bundesweite Darstellung. Am Beispiel der Daten über Einschulungsentscheidungen zwischen 1995 und 2004 in Nordrhein-Westfalen zeigt sich, dass die Zunahme vorzeitiger Einschulungen und die Abnahme von Zurückstellungen bei ausländischen Kindern parallel zur Entwicklung bei deutschen Kindern verläuft (vgl. C4), nur dass der Anteil vorzeitiger Einschulungen bei ausländischen Kindern um etwa ein Drittel geringer ausfällt und die Zurückstellungen etwa doppelt so hoch sind (Abb. H3-2, Tab. H3-10web).

Vorzeitige oder verspätete Einschulung: gleicher Trend, unterschiedliches Niveau

3.2 Übergänge im allgemein bildenden Schulwesen

Die PISA-Befunde⁸ zeigen: Während Schüler ohne Migrationshintergrund sowie Schüler aus der Herkunftsgruppe der sonstigen Staaten vor allem in Realschulen und am Gymnasium anzutreffen sind, besuchen Schüler mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei, sonstigen Anwerbestaaten und der ehemaligen Sowjetunion vornehmlich Haupt- und Realschulen. Innerhalb der zuletzt genannten Herkunftsgruppen zeigen sich dabei erhebliche Differenzen: So ist fast jeder zweite türkische Schüler an einer Hauptschule und nur jeder achte am Gymnasium. Von den Schülern aus den sonstigen Anwerbestaaten ist ein Drittel an der Hauptschule und ein Viertel an einem Gymnasium (Tab. H3-1).

Die beschriebenen Unterschiede im Schulbesuch der 15-jährigen Schüler mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich bereits beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schulart feststellen (Tab. H3-1A). Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind unmittelbar nach der Übergangsentscheidung häufiger an Hauptschulen anzutreffen als deutsche. Sie korrigieren auch ihre Übergangsentscheidung später seltener durch Aufstiege. Aber selbst der Vergleich derje-

⁷ Der in Abb. H3-2 ausgewiesene Migrationshintergrund ist definiert als aktuelle oder frühere Staatsangehörigkeit der befragten Person oder ihres Partners oder ihrer Partnerin oder als Zuwanderung eines oder beider Elternteile nach Deutschland.

⁸ An dieser Stelle wurden PISA-2000-Daten verwendet, damit die nachfolgenden Aussagen zu Übergängen und Schulartwechseln daran anschließen können. Schulartspezifische Angaben zu Übergängen und Wechslen der 15-Jährigen wurden bei PISA 2003 nicht erfasst, sodass hierfür auf die PISA-2000-Daten zurückgegriffen werden musste, in denen Grundschulempfehlung, Schulbesuch in Jahrgangsstufe 5 und 7 sowie die zum Zeitpunkt der Befragung besuchte Schulart enthalten sind.

Tab. H3-1: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in %)

Migrationshintergrund/ Herkunftsgruppe	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GY
	in %			
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund insgesamt	31,8	29,7	14,0	24,6
davon:				
Türkei	48,3	22,1	17,0	12,5
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	30,0	31,4	13,6	25,1
(Spät-)Aussiedler (ehem. Sowjetunion)	38,4	33,6	9,8	18,2
Sonstige Staaten	20,5	29,3	15,5	34,6

Quelle: PISA E 2000, eigene Berechnungen

Doppelt so viele Abstiege aus Realschulen bei Schülern mit Migra- tionshintergrund

nigen Schülerinnen und Schüler, die auf ein Gymnasium oder eine Realschule übergehen, zeigt unterschiedliche Verlaufsmuster (**Tab. H3-3A**). Von 100 Schülern ohne Migrationshintergrund, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergehen, verbleiben dort 83 bis zur 9. Jahrgangsstufe, während das bei 100 Schülern mit Migrationshintergrund nur für 77 der Fall ist. Noch größer sind die Unterschiede beim Besuch der Realschule. 84% der deutschen Realschüler verbleiben in diesem Bildungsgang, während nur 73% der Schüler aus Migrantenfamilien auch noch in Jahrgangsstufe 9 in dieser Schulart sind. Dabei steigen im Verlauf des Sekundarbereichs I bei Kindern mit Migrationshintergrund 20% in die Hauptschule ab, bei Schülern ohne Migrationshintergrund sind es nur 10%. Insgesamt haben Schüler mit Migrationshintergrund folglich nicht nur Schwierigkeiten, in höhere Schularten überzugehen, sondern sie haben darüber hinaus größere Probleme, sich dort zu halten.

Häufigere Verzögerungen in den Schullaufbah- nen der Migranten

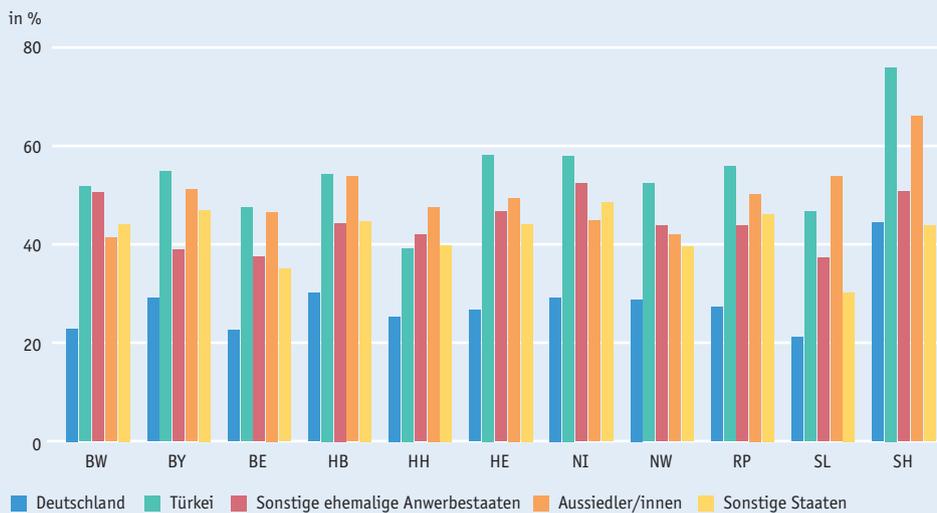
Zudem durchlaufen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund das Schulsystem aufgrund von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen mit deutlich größerer Verzögerung als deutsche Schüler. Analysen der Daten aus PISA 2000⁹ zeigen, dass die schulischen Misserfolgserlebnisse in Form von Klassenwiederholungen bei Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund in der Grundschule beginnen. In den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund viermal höher als das von Nichtmigranten. Diese herkunftsspezifischen Unterschiede schwächen sich nach der 6. Jahrgangsstufe ab. Allerdings ist zu beachten, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die inzwischen Sonderschulen besuchen, bei der Analyse der Wiederholungen nicht erfasst worden sind. Gerade in Sonderschulen ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund aber deutlich größer als im Durchschnitt der anderen Schularten im Sekundarbereich I.

Grundschulkin- der mit Migra- tions- hintergrund haben die höchsten Wiederholeranteile

In einigen Ländern ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, doppelt so hoch wie der von Kindern ohne Migrationshintergrund (**Abb. H3-4, Tab. H3-4A**).¹⁰ Die türkischen Kinder weisen hierbei die höchsten Anteile auf; auch bei den (Spät-)Aussiedlerkindern sowie denen aus den restlichen Anwerbestaaten finden sich relativ hohe Anteile.

⁹ Vgl. Krohne, J., Meier, U., Tillmann, K. J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 373 ff.

¹⁰ Die folgenden Betrachtungen zu verzögerten Schullaufbahnen können sich auf die aktuelleren PISA-2003-Daten stützen. Unter Schülern mit Migrationshintergrund wurden all jene subsumiert, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben. Dabei wurden für eine Differenzierung nach Herkunftsgruppen (Türkei, Aussiedler etc.) im innerdeutschen Vergleich nur Länder mit mindestens 10% Jugendlichen aus Migrantenfamilien berücksichtigt.

Abb. H3-4: Verzögerte Schullaufbahnen bei 15-Jährigen 2003 nach Ländern und Herkunftsregionen (in %)*

Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Die aufgezeigten Disparitäten in Bildungsbeteiligung und Übergangsverhalten der unterschiedlichen Herkunftsgruppen müssen auch vor dem Hintergrund länderspezifischer Unterschiede in der Bevölkerungsstruktur gesehen werden. Wie in **H2** bereits gezeigt wurde (**Abb. H2-4**), gibt es zum einen hinsichtlich der Höhe des Migrantenanteils an der gesamten Schülerpopulation Unterschiede. Es gibt sowohl Länder mit sehr vielen Schülern mit Migrationshintergrund in sämtlichen Schularten (insbesondere Bremen und Hamburg) als auch Länder mit eher geringen Anteilen (etwa Bayern, das Saarland und Schleswig-Holstein). Zum anderen variiert auch im Ländervergleich die Zusammensetzung dieser Schülerschaft nach Herkunftsgruppen erheblich (**Tab. H3-3A**).

Hintergrund dieser Unterschiede sind verschiedene Muster in der Einwanderung und in der Einwanderungspolitik, die von der Bildungspolitik nicht direkt beeinflussbar sind, das Schulwesen in den Ländern jedoch vor jeweils spezifische Herausforderungen stellen.

3.3 Übergänge in die Berufsausbildung

Sowohl die Daten der Berufsbildungsstatistik als auch einzelne Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Schwierigkeiten ausländischer Jugendlicher, einen Ausbildungsplatz im dualen Berufsausbildungssystem zu erhalten, deutlich größer sind als für deutsche Jugendliche (**Abb. H3-5**): Der Anteil der Ausländer an den Auszubildenden liegt deutlich unter ihrem Bevölkerungsanteil in der entsprechenden Altersgruppe. Zudem scheinen sich diese Schwierigkeiten im letzten Jahrzehnt noch einmal stark erhöht zu haben (**Tab. H3-4A**).

Anhand des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI) lassen sich die Bildungswege von Hauptschülern mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend nachzeichnen (**Abb. H3-6**). Im Zeitraum von März 2004 bis November 2005 wurde der Verbleib der Jugendlichen, die 2004 das letzte Pflichtschuljahr einer Hauptschule absolviert haben, untersucht.

Hauptschüler mit und ohne Migrationshintergrund¹¹ sind von den allgemein zunehmenden Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung

Große länderspezifische Unterschiede im Migrantenanteil und in der Zusammensetzung nach Herkunftsgruppen

Erhöhte Schwierigkeiten beim Übergang in Berufsausbildung

Abb. H3-5: Ausländeranteil an Auszubildenden in Westdeutschland 1993 bis 2004

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

Häufigere Fortführung des Bildungsweges in Schulen

(vgl. E1) in besonderer Weise betroffen, allerdings mit hohen gruppenspezifischen Differenzen. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt: Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich im November 2004 deutlich häufiger in der Schule, um allgemein bildende Abschlüsse zu erwerben. Sie befinden sich zu diesem Zeitpunkt deutlich seltener in einer Berufsausbildung. Häufiger als bei Jugendlichen deutscher Herkunft ist ihre erste Station ein berufsvorbereitendes Angebot (BVJ oder BvB-Maßnahme). Die Tendenz zu einer häufigeren Fortführung des Bildungsweges in Schulen setzt sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch bis November 2005 fort. Der Anteil, der auch nach dem Schuljahr 2004/05 noch weiter zur Schule geht, ist in dieser Gruppe deutlich höher als bei Jugendlichen deutscher Herkunft. Höher sind in der Gruppe mit Migrationshintergrund auch die Anteile der Übergänge (zurück) in eine Schule für diejenigen, die sich im November 2004 noch in einer Berufsvorbereitung oder einer Berufsausbildung befanden. Im Ergebnis besuchen im November 2005, also rund 16 Monate nach Ende der Vollzeitschulpflicht, noch 34% der ehemaligen Hauptschüler mit Migrationshintergrund (aber nur 21% der Vergleichsgruppe) eine Schule. Dafür befinden sich zu diesem Zeitpunkt nur 37% in einer Berufsausbildung (aber 53% der Vergleichsgruppe).

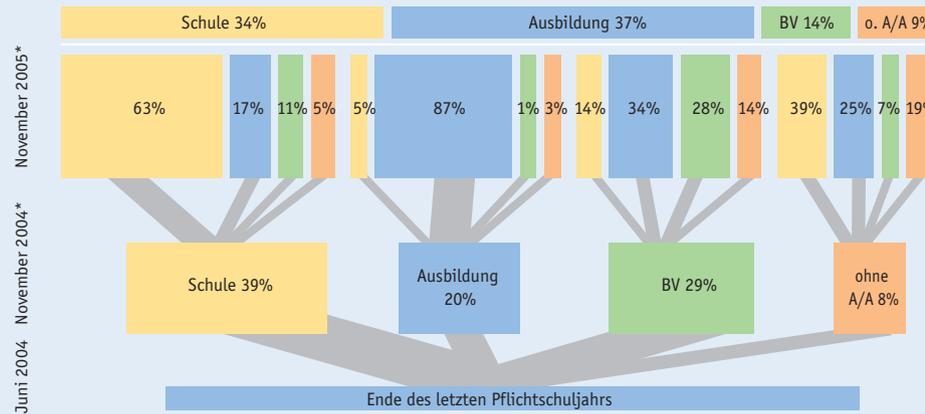
Begrenzte Differenzen nach Geschlecht, hohe nach Herkunftsregion

Die Übergangswege der ehemaligen Hauptschüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nach den Merkmalen Geschlecht und nationale Herkunft. Die Geschlechterdifferenzen sind allerdings begrenzt: Mädchen planen am Ende ihrer Pflichtschulzeit häufiger als Jungen als nächsten Qualifizierungsschritt die Schule (35% zu 26%) und besuchen auch eineinhalb Jahre später häufiger als Jungen eine solche (38% zu 32%), während die Jungen sich zu diesem Zeitpunkt häufiger in Ausbildung befinden (38% zu 34%). Nach Herkunftsmerkmal weisen die Türken der 1. und 2. Generation die niedrigste Ausbildungsquote, (Spät-)Aussiedler die höchste auf (Tab.

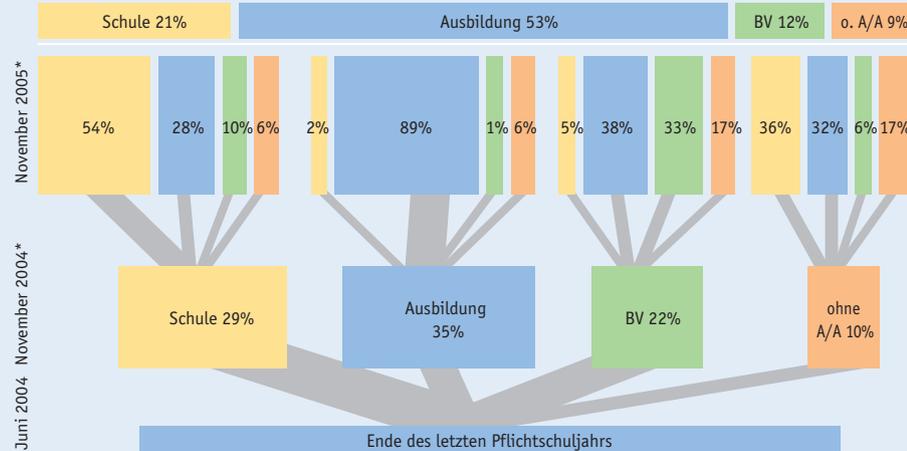
11 Im Folgenden werden Befunde zu Bildungs- und Ausbildungswegen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt, die 2004 das letzte Pflichtschuljahr einer Hauptschule oder den Hauptschulzweig einer anderen Schulform absolviert haben und zwischen März 2004 und November 2005 an allen fünf Befragungswellen einer Längsschnittuntersuchung des DJI („DJI Übergangspanel“) teilgenommen haben. An der Basiserhebung im März 2004 nahmen 3.922 Jugendliche teil. Von diesen stammten 52,6% aus Zuwandererfamilien („mit Migrationshintergrund“), waren also entweder selbst nicht in Deutschland geboren oder hatten nicht (oder nicht ausschließlich) die deutsche Staatsangehörigkeit oder hatten mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland geboren wurde. An allen fünf von März 2004 bis November 2005 durchgeführten Befragungswellen nahmen 1.616 Jugendliche teil, darunter 58,6% mit Migrationshintergrund. Eine Methodenanalyse zur Nichtbeteiligung an allen fünf Befragungen zeigte, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im geringeren Umfang zur Verweigerung in den Folgebefragungen neigten, so dass ihr Anteil an der Untersuchungspopulation mit steigender Zahl von Befragungswellen zunahm (Kuhnke, R.: Methodenanalyse zur Panelmortalität im Übergangspanel. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 25).

Abb. H3-6: Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschülern mit und ohne Migrationshintergrund (MH)

Bildungs- und Ausbildungswege Jugendlicher mit MH (N = 944)
Verteilung der Jugendlichen, November 2005 gesamt*



Bildungs- und Ausbildungswege Jugendlicher ohne MH (N = 672)
Verteilung der Jugendlichen, November 2005 gesamt*



* BV = Berufsvorbereitung, ohne A/A = ohne Arbeit/Ausbildung. Die Quersummen addieren sich nicht zu 100% auf, da einige mögliche Stationen (Wehr- und Zivildienst, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr, Praktika, Auslandsaufenthalte) aufgrund von geringen Fallzahlen in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

Quelle: DJI Übergangspanel

H3-5A). Offensichtlich gelingt auch die Integration der in Deutschland geborenen Türken ins Berufsausbildungssystem nicht.

Das Ausmaß der Chancengleichheit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund¹² beim Zugang zur beruflichen Ausbildung lässt sich an der Hamburger Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME) ablesen, die einen gesamten Jahrgang bei Ausbildungsbeginn im Schuljahr 2002/2003 erfasst hat (13.048 Schülerinnen und Schüler).¹³ Obwohl die Untersuchung aus einem Stadtstaat stammt, repräsentieren ihre Ergebnisse allgemeine Tendenzen. Die ULME-Ergebnisse zeigen die unterschiedliche Repräsentanz der Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund in den beruflichen Schulformen (**Tab. H3-6A**). Sie machen auf zwei für die Berufsbildungspolitik wichtige Herausforderungen aufmerksam:

¹² Der Migrationsstatus ist über Staatsangehörigkeit und Umgangssprache in der Familie operationalisiert.

¹³ Lehmann, R. H. u. a. (2004): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME I). Hamburg.

Niedriges allgemeines Fach- leistungsniveau bei ausländischen Jugendlichen am Beginn der Ausbildung

• Von den Neuzugängen in die unterschiedlichen beruflichen Schulformen (teilqualifizierende und vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsschule) weisen die ausländischen Jugendlichen das niedrigste allgemeine Fachleistungsniveau am Beginn der Ausbildung auf, während die Unterschiede zwischen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund nicht so gravierend sind. Bei den ausländischen Jugendlichen hatten vor allem die Schüler mit türkischer, iranischer und afghanischer Staatsangehörigkeit niedrige Werte, während Schüler aus der EU, Russland und Südostasien hohe Fachleistungen erbrachten. Zur Verbesserung der Ausbildungsvoraussetzungen scheint danach eine sehr gezielte adressatenspezifische Förderung von allgemeinen Fachkompetenzen erforderlich zu sein.¹⁴

Chancen deutscher Jugendlicher auf eine qualifizierte Berufsausbildung doppelt bzw. fünffmal so hoch

• Bei gleichem Niveau der allgemeinen Fachleistungen ist die Chance, eine vollqualifizierende Berufsfachschule oder Berufsschule zu besuchen, für deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund mehr als doppelt so groß wie für ausländische Jugendliche; ohne Kontrolle der Fachleistung ist sie sogar mehr als fünfmal so hoch (Tab. H3-7A).

Die Hamburger Ergebnisse werden durch eine repräsentative Stichprobe der BA/BIBB-Bewerberbefragung aller 2004 bei der BA gemeldeten 740.000 Bewerber um eine Ausbildungsstelle in der Tendenz bestätigt.¹⁵

Bei Migranten deutlich bessere Schulleistungen für Erreichung einer Berufsausbildung erforderlich

Unabhängig davon, welche Unterschiede in individuellen Merkmalen man in Rechnung stellt, zeigt sich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit zum Erreichen eines Ausbildungsplatzes bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich niedriger ist als bei Deutschen. Liegt die Einmündungswahrscheinlichkeit für die Bewerbergruppe insgesamt bei den deutschen Jugendlichen bei 40%, bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur bei 29%; bei einem mittleren Ausbildungsabschluss (bis hin zur Fachhochschulreife) steigt die Quote bei Deutschen auf 47%, bei Migranten nur auf 34%; bei guten oder sehr guten Mathematiknoten wächst die Einmündungsquote auf 64% bzw. 41%. Das heißt, dass sich die relativen Abstände vergrößern und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als ihre deutschen Altersgenossen. Auch die regionalen Arbeitsmarktbedingungen weisen in die gleiche Richtung. Liegt die Arbeitslosenquote im Heimatort unter 9%, sind es bei den deutschen Jugendlichen 71%, bei denen aus Migrantenfamilien nur 44%, die eine betriebliche Lehre beginnen (Abb. H3-5A).

Die Schwierigkeiten und die ungleichen Chancen von jungen Migranten im Zugang zur beruflichen Ausbildung münden in niedrigen und im Zeitverlauf sinkenden Anteilen ausländischer Jugendlicher an der qualifizierten Berufsausbildung (Tab. H3-4A).

3.4 Übergänge in die Hochschule und Studienbeteiligung

Entscheidende Hürden liegen in der Schule: Die Bedeutung der Vorselektion

Die Übergänge von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund von der Schule in die Hochschule, für die keine bundesweit repräsentativen Daten vorliegen, sind in dem Kontext zu sehen, dass diese Jugendlichen unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind. Die Selektion hat bereits in den vorgängigen Bildungsstufen stattgefunden. Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse einer neuen Studie, in der erstmalig der Einfluss des Migrationsstatus auf die Übergangquote in den Hochschulbereich untersucht wird, verständlich.¹⁶ Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Übergangquote in den Hochschulbereich unter den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund signifikant höher ist als

¹⁴ Vgl. Lehmann, R. H. (2004), a.a.O., S. 112.

¹⁵ Bei den Ergebnissen der Befragung muss beachtet werden, dass es sich nur um bei der BA gemeldete Bewerber handelt und diejenigen, die die Arbeitsagentur nicht einschalten, nicht berücksichtigt sind. Bezogen auf die gesamte im Übergangsprozess befindliche Jugendpopulation dürfte damit eine Verzerrung zu Ungunsten der Migranten einhergehen.

unter den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (**Abb. H3-7**). Differenziert man die Gruppe der Studienberechtigten mit Migrationsstatus nach der in der Familie gesprochenen Sprache, dann zeigen diejenigen, die zu Hause kein Deutsch sprechen, die höchste Studierneigung. Diese Gruppe ist aber zugleich die kleinste Gruppe unter allen Studienberechtigten. Auch in den anderen beiden Migrantengruppen liegt die Studierneigung höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund.

Die Bildungsherkunft zeigt einen deutlichen Einfluss auf die Übergangsquote. In allen Migrantengruppen liegt die Übergangsquote bei denjenigen Studienberechtigten, die aus einem akademischen Elternhaus kommen, deutlich höher als unter denjenigen ohne akademischen Hintergrund. Die insgesamt höhere Studierbereitschaft der Migranten ist darauf zurückzuführen, dass sich hier diejenigen Studienberechtigten, die aus einer nichtakademisch vorgebildeten Familie kommen, deutlich studierfreudiger zeigen, als dies unter den Studienberechtigten ohne Migrationsstatus, aber gleicher Bildungsherkunft der Fall ist. Der Wille zum Bildungsaufstieg scheint in dieser stark vorgefilterten Gruppe besonders ausgeprägt: Wer es so weit geschafft hat, will dann auch studieren.

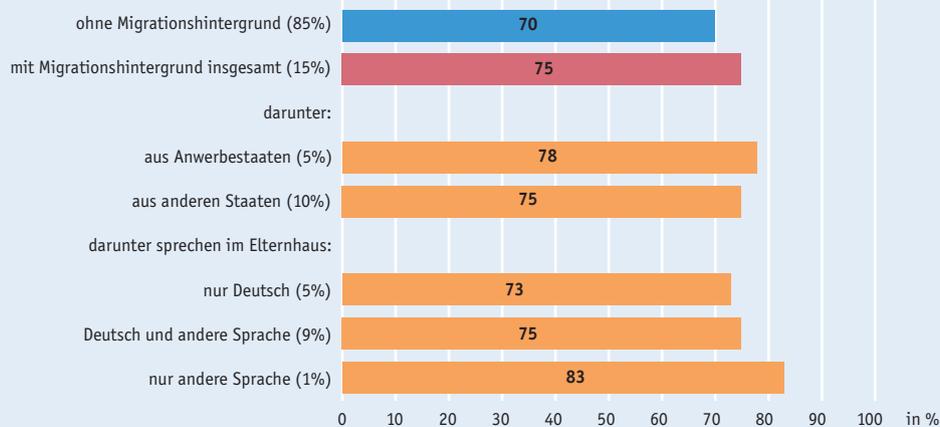
Soziale Struktur der Beteiligung von Migranten an Hochschulbildung

Aussagen über die soziale Struktur der Beteiligung an Hochschulbildung unter Studierenden mit Migrationshintergrund lassen sich nur für die Teilgruppe der Bildungsinländer treffen, d. h. für jene, die in Deutschland ihre Studienberechtigung erlangt haben. Bildungsinländer unter den Studierenden an deutschen Hochschulen sind alles andere als eine homogene Gruppe, und sie unterscheiden sich in vielen Merkmalen von den deutschen Studierenden.¹⁷ Der Frauenanteil unter den Bildungsinländern hat in den letzten Jahren ebenso wie der an den deutschen Studierenden kontinuierlich zugenommen, liegt aber noch ca. vier bis fünf Prozentpunkte unter dem Frauenanteil bei den deutschen Studierenden.

Übergangsquote bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund höher

Deutliche Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Bildungsinländer

Abb. H3-7: Übergangsquoten Studienberechtigter 2005 nach verschiedenen Gruppen* mit Migrationshintergrund (in %)**



* Die Größe der jeweiligen Gruppen in der Stichprobe ist in Klammern angegeben.

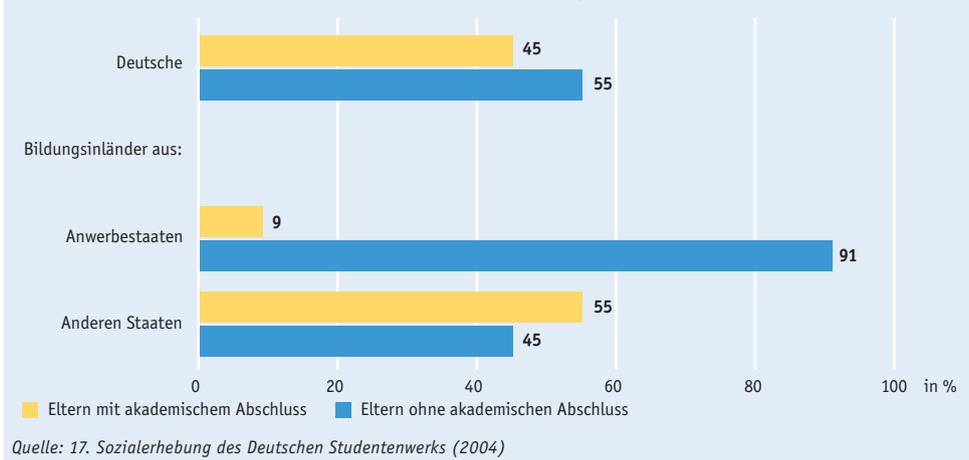
** Migrationshintergrund liegt in dieser Studie vor, wenn ein Studienberechtigter eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder in der Familie nicht (nur) Deutsch gesprochen wird.

Quelle: HIS Studienberechtigtenbefragung 2005

¹⁶ Heine, C., Spangenberg, H., Sommer, D. (2006): Studienberechtigte 2004. Unveröffentlichter HIS-Projektbericht. Hannover. Wie in anderen HIS-Untersuchungen üblich (vgl. F1), werden Übergangsquoten aus den Angaben von Studienberechtigten zu ihrer Studierneigung erschlossen.

¹⁷ Isserstedt, W. u. a. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Die Sozialerhebung differenziert bei der Nationalität der Bildungsinländer zwischen Anwerbestaaten und anderen Staaten.

Abb. H3-8: Beruflicher Abschluss der Eltern von Deutschen und Bildungsinländern aus Anwerbestaaten und anderen Staaten (in %)



Differenziert man innerhalb der Bildungsinländer nach solchen aus Anwerbestaaten und solchen aus sonstigen Staaten und stellt diese den deutschen Studierenden gegenüber, dann findet man fundamentale Unterschiede zwischen diesen Gruppen bei den Bildungsmerkmalen der Eltern. Es handelt sich hier offenkundig um drei sehr unterschiedliche Milieus. Während Studierende aus den „anderen Staaten“ überwiegend aus einem noch höheren Bildungs- und Sozialmilieu kommen, als dies schon bei den deutschen Studierenden der Fall ist, verhält sich dies bei den Studierenden Bildungsinländern aus den Anwerbestaaten genau umgekehrt (**Abb. H3-8**).

Viele Unterschiede im Hochschulzugang oder im Studienverlauf, die sich entweder zwischen den Bildungsinländern und deutschen Studierenden oder zwischen Studierenden aus Anwerbestaaten und denen aus anderen Staaten beobachten lassen, hängen daher weniger mit der Nationalität als mit der ganz unterschiedlichen Bildungsherkunft zusammen. Zudem kommen Bildungsinländer häufiger mit der Fachhochschulreife zur Hochschule als ihre deutschen Kommilitonen. Das erklärt, neben den unterschiedlichen Fächerpräferenzen, warum sie deutlich häufiger an einer Fachhochschule immatrikuliert sind (31% der Bildungsinländer, 26% der Deutschen). Unter den Studierenden aus Anwerbestaaten sind es sogar 35%, die sich an einer Fachhochschule immatrikulieren. Hier bestätigt sich, dass das Studium an Fachhochschulen auch unter „Migrationsaspekten“ für die soziale Öffnung des Tertiärbereichs besonders wichtig ist.

3.5 Übergang ins Erwerbsleben

Ohne berufliche Integration ist auch eine gesellschaftliche Integration der Zuwanderungspopulation dauerhaft schwer vorstellbar. Der Weg ins Beschäftigungssystem ist im letzten Jahrzehnt schwieriger geworden – auch für die junge Generation ohne Migrationshintergrund (vgl. **E5**). Gleichwohl hatten junge Erwachsene mit Migrationshintergrund größere Übergangsschwierigkeiten zu bewältigen. Doch auch hier zeigen sich Unterschiede nach den verschiedenartigen Migrationskonstellationen. Diese Unterschiede werden im Ausbildungs- und Erwerbsstatus der 20- bis unter 26-Jährigen sichtbar (**Abb. H3-9, Tab. H3-8A**).

In dieser Altersgruppe ist unter den Deutschen ohne Migrationshintergrund ein höherer Anteil noch in Ausbildung¹⁸, aber auch der Anteil der bereits Beschäftigten ist unter ihnen höher als unter den gleichaltrigen Migranten. Umgekehrt sind junge

Geringere Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Erwerbssystem

Erwachsene dieses Alters mit Migrationshintergrund häufiger erwerbslos, und die mehr als doppelt so hohe Quote der Nichterwerbspersonen fällt besonders ins Auge.

Die größeren Schwierigkeiten, die zugewanderte junge Menschen im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen beim Übergang ins Erwerbsleben haben, werden nicht zuletzt an den Unterschieden im Erwerbsstatus nach schulischem Vorbildungsniveau deutlich. In der Richtung zeitigt das Vorbildungsniveau ähnliche Differenzen im Erwerbsstatus bei den 20- bis unter 26-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund, d.h. je höher die Bildung, desto besser die Erwerbschancen. Gleichwohl haben Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst bei gleichem Bildungsniveau im Durchschnitt schlechtere Chancen beim Übergang ins Erwerbsleben. Bei allen vier Bildungsniveaus – ohne Abschluss, mit Hauptschul-/Mittlerem Abschluss oder Hochschulreife – ist die Erwerbstätigkeitsquote der Jugendlichen mit Migrationshintergrund niedriger als ohne Migrationshintergrund (**Abb. H3-10**).

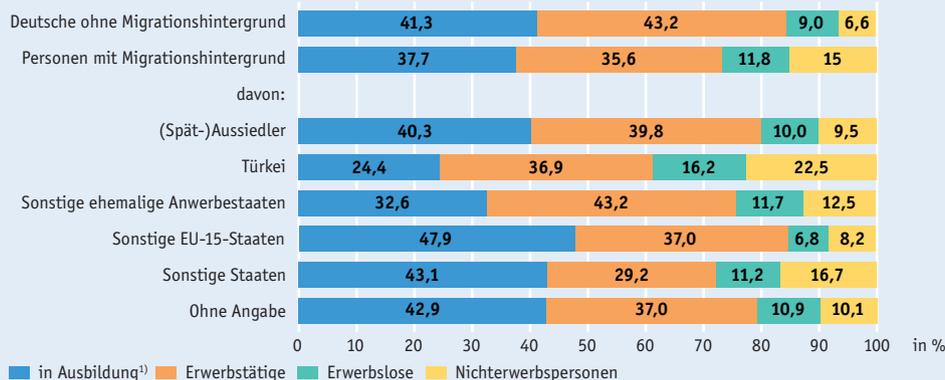
Bedingt scheint dies nicht vorrangig durch eine höhere Arbeitslosenquote als vielmehr durch eine deutlich geringere Erwerbstätigkeitsquote bei allen Qualifikationsgruppen. Die größte Differenz findet sich bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss, die Hälfte von ihnen mit Migrationshintergrund zählt zu den Nichterwerbspersonen (**Abb. H3-10**). Das heißt, das Erwerbspersonenpotenzial wird bei der jungen Population mit Migrationshintergrund bei weitem nicht ausgeschöpft.

Innerhalb der Personengruppe mit Migrationshintergrund lässt sich eine Polarisierung in den Übergangsschwierigkeiten nach Herkunftsgruppen beobachten (**Tab. H3-8A**). Zwei Fünftel der jungen Türken sind entweder erwerbslos (16%) oder Nichterwerbspersonen (23%), aber nur knapp ein Viertel (24%) befindet sich noch in Ausbildung und 37% in Beschäftigung. Demgegenüber absolviert fast die Hälfte der Jugendlichen aus den EU-15-Staaten noch eine Ausbildung, ebenfalls 37% sind erwerbstätig, und relativ wenige sind erwerbslos (7%). Zwischen diesen Polen bewegen sich die anderen Migrantengruppen, bei denen sich (Spät-)Aussiedler eher dem positiven, Jugendliche aus den sonstigen Staaten dem negativen Pol annähern. Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der letztgenannten Gruppe ist erwerbslos oder steht nicht im Erwerbsleben, während weniger als ein Drittel (29%) einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Es ist davon auszugehen, dass sich hier die starken Unterschiede

Geringere Erwerbstätigkeitsquote von jungen Migranten selbst bei gleichem Bildungsniveau

Starke Polarisierung innerhalb der Gruppen mit Migrationshintergrund

Abb. H3-9: Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 26 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen* und Ausbildungs-/Erwerbsstatus



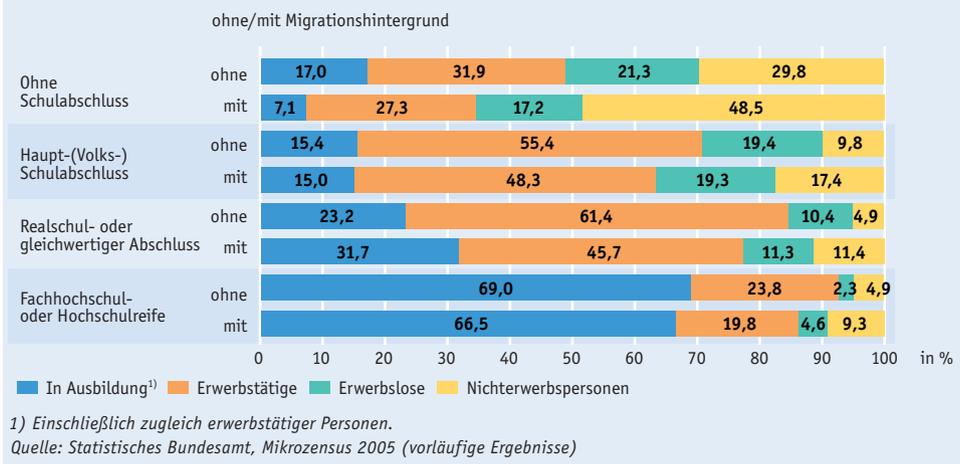
* Derzeitige oder frühere 1. Staatsangehörigkeit der Befragten oder der Eltern.

1) Einschließlich zugleich erwerbstätiger Personen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005 (vorläufige Ergebnisse)

18 Die Kategorie „in Ausbildung“ ist für diese Altersgruppe nicht ganz eindeutig. In der Mehrheit der Fälle wird es sich um eine qualifizierte Berufsausbildung auf der mittleren Ebene oder um ein (Fach-)Hochschulstudium handeln. Es ist aber nicht auszuschließen, dass sich ein Teil der Jugendlichen auch in Maßnahmen befindet, die zwischen allgemein bildenden Schulen und Berufsausbildung angesiedelt sind und die wir zum Übergangssystem rechnen (vgl. E1 und H3.3).

Abb. H3-10: Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 26 Jahren 2005 nach Migrationshintergrund, Ausbildungs-/Erwerbsstatus und allgemeinen Schulabschlüssen



im allgemeinen und im beruflichen Vorbildungsniveau zwischen den Jugendlichen der unterschiedlichen Migrationskonstellationen niederschlagen.

Unterschiede zwischen 1. und 2. Generation

Die Differenzen innerhalb der Migrantengruppen zwischen der 1. und der 2. Generation lassen sich als Unterschiede im Grad der beruflichen Integration interpretieren. Hierfür sprechen ebenso die höheren Anteile der 20- bis unter 26-Jährigen der 2. gegenüber der 1. Generation, die sich in Ausbildung und Erwerbstätigkeit befinden, wie auch der deutlich höhere Prozentsatz derjenigen in der 1. Generation, die (noch) nicht ins Erwerbssystem integriert sind (18,6% gegenüber 8,5%).

Geschlechtsspezifische Rollenmuster als Barriere für weibliche Erwerbsbeteiligung bei Migrantengruppen

Neben ethnischer Herkunft und Zuwanderungszeitpunkt sind auch geschlechtsspezifische Rollenmuster offensichtlich bedeutungsvoll für die berufliche Integration von Personen mit kulturell unterschiedlicher Herkunft (Tab. H3-8A). Der Einbezug von jungen Frauen der betrachteten Altersgruppe ins Erwerbssystem oder in Ausbildung ist sowohl im Durchschnitt aller Migrantengruppen als auch bei jeder einzelnen deutlich niedriger als bei den einheimischen Frauen. Liegt die Quote der Nichterwerbspersonen bei den deutschen Frauen ohne Migrationshintergrund bei unter 10%, so liegt sie im Durchschnitt der Frauen mit Migrationshintergrund bei 23%. Besonders hoch sind die weiblichen Nichterwerbspersonen bei den Türkinnen (37%) und den Migrantinnen aus den sonstigen Staaten (24%). Dass hier kulturell verankerte Rollenstereotype wirken, lässt sich daraus schließen, dass die Nichterwerbsquoten der Männer weit unter der Hälfte jener der Frauen liegen (Türken 6%, sonstige Staaten 9%).

Die Betrachtung des Übergangs von Ausbildung in Beschäftigung hat nicht allein Chancendifferenzen zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen den unterschiedlichen Herkunftsgruppen aufgedeckt. Sie hat auch zwei grundlegende Probleme jenseits des Arbeitsmarktes und der Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik sichtbar werden lassen: zum einen ein fundamentales Bildungs- und Qualifizierungsproblem, das sich schwerpunktmäßig auf die Zugewanderten aus der Türkei und den sonstigen Staaten bezieht; zum anderen das kulturelle Problem der Erwerbsbeteiligung der Frauen. In Anbetracht der zentralen Rolle der Frauen in der Erziehung kann man dieses Problem für das Gelingen von Integration auch für die nachfolgende Generation auf längere Sicht nicht ernst genug nehmen.

4. Umgang des Bildungssystems mit Migration

Die Wege, auf denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund die Institutionen des Bildungswesens durchlaufen, unterliegen den Einflüssen des gesellschaftlichen Kontexts, des familiären Hintergrunds und der Folgen von Leistungsbewertung sowie Förderung und Auswahl in den Bildungseinrichtungen. Aus der Wechselwirkung dieser Faktoren resultieren letztlich die Chancen zum Erwerb von kognitiven Kompetenzen, aber auch von sozialen Orientierungen und Bildungsaspirationen (vgl. **D6, H5**).

Im Folgenden geht es um dieses Wechselverhältnis aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen. Da eine umfassende Dokumentation zu Bewertungs- und Auswahlverfahren, zu Förderangeboten und zum Umgang mit migrationspezifischen Problemen in Lehr-Lern-Prozessen gegenwärtig nicht möglich ist, beschränkt sich die Darstellung auf das allgemein bildende Schulwesen und – soweit hierzu Informationen vorliegen – den vorschulischen Bereich. Drei Fragen, zu denen ausreichende Daten vorliegen, werden exemplarisch erörtert:

- Welche Auswirkungen hat die Konzentration von Migranten in Schulen bestimmter Gebiete für die Schulen und die Lernergebnisse? (**4.1**)
- Beurteilen Lehrkräfte die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angemessen? Benachteiligen (oder bevorzugen) sie Migranten – bewusst oder unbewusst – bei der Notengebung oder bei der Übergangsempfehlung für weiterführende Schulen? (**4.2**)
- Ist das Personal in Schulen und Kindertagesstätten darauf vorbereitet, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund angemessen zu fördern? Welche Maßnahmen werden insbesondere ergriffen, um deren sprachliche Kompetenzen zu verbessern? (**4.3**)

4.1 Schulische Segregation in der Sekundarstufe I

Zu den relevanten, der bildungspolitischen Steuerung zugänglichen Kontextmerkmalen, die Effekte auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen können, gehört die Zusammensetzung von Lerngruppen. Diese ist im gegliederten deutschen System der Sekundarstufen eng mit Merkmalen der Schulstruktur verbunden und geht mit hoher sozialer Selektivität einher. In der Sekundarstufe I gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Schulart, der sozialen Herkunft der Schülerschaft und ihrer „ethnischen“ Zusammensetzung (hier verstanden als Migrantenanteil), der auch die erreichten Lernergebnisse mitbestimmt. Die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Schularten und Einzelschulen weist auf Tendenzen der Segregation¹⁹ hin.

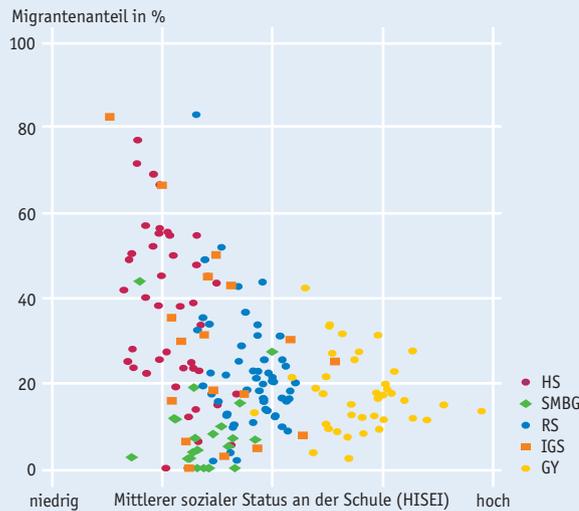
Ein hoher Migrantenanteil ist in der Regel verbunden mit einem Übergewicht von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Hier fallen dann verschiedene Problemlagen zusammen, ergänzen oder verstärken sich wechselseitig. Soziale Segregation und „ethnische“ Segregation sind in Deutschland eng aneinander gekoppelt und stellen eine wichtige Herausforderung für die Bildungspolitik dar (**Abb. H4-1**).

Zwei Typen von Schulen ragen heraus: zum einen (in der Abbildung rechts unten) Gymnasien mit hohem sozialen Status der Eltern und niedrigem Migrantenanteil, zum anderen (in der Abbildung links oben) Hauptschulen, vereinzelt auch Gesamt-

Segregation: Kombination von Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status als Herausforderung

¹⁹ Segregation liegt vor, wenn Personen mit einem bestimmten Sozialstatus oder Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen und/oder Wohnbezirken dauerhaft überdurchschnittlich häufig vertreten sind.

Abb. H4-1: Mittlerer sozialer Status der Herkunftsfamilien und Migrantenanteil an Schulen der Sekundarstufe I 2004 nach Schulart²⁰



Quelle: DESI 2004, eigene Berechnungen

Viele Hauptschulen mit hohem Migrationsanteil

schulen mit niedrigem sozialen Status und hohem Migrantenanteil. In Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen, kann – je nach Einzugsbereich – der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an 80% und mehr heranreichen, während er in Gymnasien durchweg unter 50% bleibt.

Insgesamt besuchen 11% aller Schüler der 9. Jahrgangsstufe eine Schule, in der Migranten (hier: Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil) in der Mehrheit sind (**Tab. H4-1A**). Von den Hauptschülern besuchen 28% eine Schule mit so hohem Migrantenanteil, von den Gymnasiasten nur 1%. Andererseits besuchen 79% der Gymnasiasten und lediglich 31% der Hauptschüler eine Schule, deren Migrantenanteil unter einem Viertel liegt.

Im Primarbereich verteilt sich die Schülerschaft ähnlich wie über alle Schularten hinweg im Sekundarbereich: 61% der Grundschüler besuchen Schulen mit einem Migrantenanteil unter einem Viertel, 29% finden sich in Schulen mit mittlerem Migrantenanteil (ein Viertel bis die Hälfte), und 10% besuchen Schulen mit einem hohen Anteil von Migranten (über die Hälfte).

Jeder vierte Migrant an einer Schule mit mindestens 50% Migrantenanteil

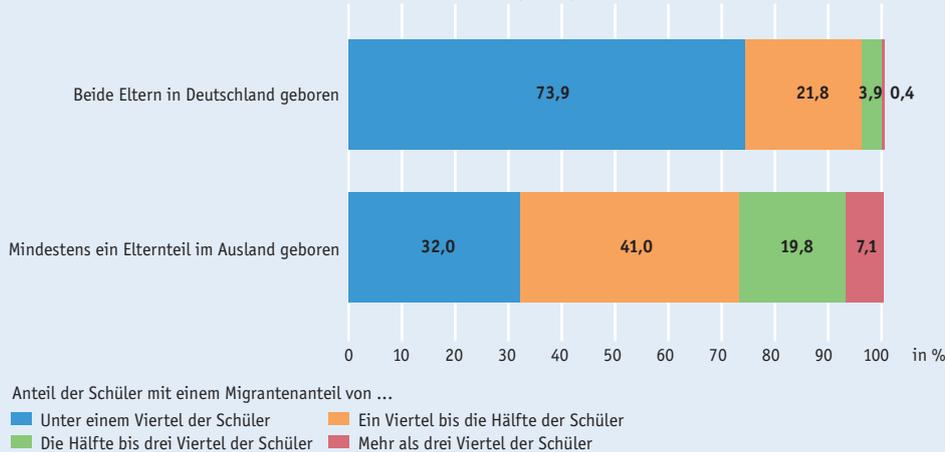
Betrachtet man diese Situation aus der Perspektive der Jugendlichen, deren Eltern zugewandert sind, so wird das Ausmaß der Segregation erst richtig deutlich (**Abb. H4-2, Tab. H4-5web**): Etwa jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber nur jeder zwanzigste Jugendliche ohne Migrationshintergrund besucht eine Schule, in der Migranten die Mehrheit stellen.

Hoher Migrantenanteil bedeutet verstärkte soziale Abschottung

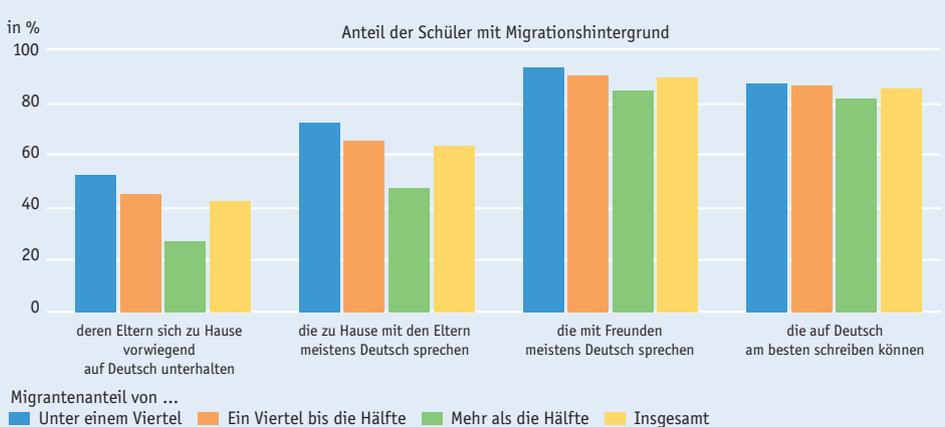
In den Schulen mit insgesamt hohem Migrantenanteil (mehr als der Hälfte) konzentrieren sich vor allem solche Jugendliche, die zu Hause kein Deutsch sprechen²¹ (**Abb. H4-3, Tab. H4-2A**). Jeder Sechste verwendet auch unter Freunden eher seine Herkunftssprache. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine Schule mit niedrigem Migrantenanteil (unter einem Viertel) besuchen, sprechen hingegen unter

²⁰ Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind in der Abbildung Kennwerte für 219 bundesweit repräsentative Schulen der Sekundarstufe I dargestellt, die an der DESI-Studie teilgenommen haben (Sozialer Status erfasst auf der Basis des HISEI, vgl. D4). Zahlenangaben im Text beziehen sich hingegen, soweit nicht anders angegeben, auf die umfangreichere Stichprobe von 1.478 Schulen, die 2003 an der PISA-E-Erhebung teilgenommen haben (Nachberechnungen des IPN). Beide Studien stimmen hinsichtlich der Kernbefunde überein.

²¹ Diese Details des Sprachgebrauchs können nur bei DESI dargestellt werden. Auswertungen zu PISA 2003 anhand des Merkmals „Sprachgebrauch zu Hause“ bestätigen den generellen Befund.

Abb. H4-2: Migrantenanteil in der besuchten Schule für Schüler der 9. Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationshintergrund (in %)

Quelle: PISA E 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Abb. H4-3: Sprachpraxis von Schülern der 9. Jahrgangsstufe mit Migrationshintergrund und deren Eltern nach Migrantenteile an der besuchten Schule (in %)

Quelle: DESI 2004, eigene Berechnungen

Freunden und sogar mit den Eltern weit überwiegend Deutsch (93% bzw. 72%). Schulen mit sehr hohem Migrantenteile arbeiten offenbar in einem sozialen Umfeld, das insgesamt durch Abschottung sozialer und ethnischer Gruppen geprägt ist.

Zu vermuten ist, dass sich die ungleiche Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie aus Familien mit niedrigem Sozialstatus auf bestimmte Schularten und Schulen auch räumlich bemerkbar macht. Häufig handelt es sich um soziale Brennpunkte. Diese sozial-räumliche Segregation ist in Deutschland bislang weniger ausgeprägt als in vielen anderen Staaten, obwohl sie in Großstädten und Ballungszentren auch hierzulande vorkommt. Wo es eine Sprengelpflicht für den Besuch von Bildungseinrichtungen gibt (wie bei den für Grundschulen bestehenden Schulbezirken), spiegelt sich in den Schulen die soziale Zusammensetzung ihres Umfeldes. Am Beispiel Berlins wurde nachgewiesen, dass sozial-räumliche Segregation die Arbeit von Grundschulen einer deutschen Großstadt bis hin zu den erzielten Lernergebnissen beeinflussen kann.²² Wenn keine Bindung des Schulbesuchs an Schulbezirke

Sozial-räumliche Segregation als Problem

²² Ditton, H.; Krüsken, J. (2005): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2. Schuljahr 2003/04. Berlin.

existiert, wie in der Regel bei den weiterführenden allgemein bildenden Schulen, schlagen lokale sozioökonomische und -kulturelle Bedingungen einschließlich des Ausländeranteils weniger bis gar nicht auf die Lernergebnisse durch.²³ In diesem Fall sind es die Präferenzen der Eltern bei der Schulwahl am Übergang zur Sekundarstufe, die eine dennoch feststellbare Segregation der Schulen erklären können. Neben Aspekten der Erreichbarkeit oder der Qualität der Bildungsangebote könnte auch die erwartete Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund, die sich im Urteil vieler Eltern negativ auf die Qualität der Schule auswirkt, ein wichtiges Entscheidungskriterium abgeben. Im Ergebnis verstärken sich die Unterschiede zwischen den Schularten und Schulen, die, beabsichtigt oder nicht, Schülerschaften mit unterschiedlichen kognitiven und sozialen Voraussetzungen aufweisen.

Sind die Vermutungen der Eltern berechtigt? Stellt ein besonders hoher Anteil von Migranten generell einen Belastungsfaktor dar? Wie folgender Befund aus PISA 2003²⁴ illustriert, ist das Lernklima in der Tat beeinträchtigt: Während die große Mehrheit der Schulleitungen von Hauptschulen berichtet, ihre Schülerinnen und Schüler arbeiteten „mit großem Engagement“, gilt dies bei Hauptschulen mit sehr hohem Migrantenanteil (> 75%) nur für eine Minderheit. Auswertungen der Lesetests bei PISA 2000 zeigen, dass in Hauptschulen mit höherem Anteil an Migranten auch die Leseleistungen niedriger liegen, vor allem dann, wenn viele Schülerinnen und Schüler in der Familie nicht deutsch sprechen.²⁵ Da an diesen Schulen zusätzliche Benachteiligungen durch den sozioökonomischen Status für alle Schüler bestehen, kann die schlechte Leseleistung nicht auf den Faktor Migration allein zurückgeführt werden. Die Verbindung verschiedener Faktoren, die Segregation verstärken bzw. mit ihr verbunden sind, macht es schwer, Effekte eines einzelnen Faktors wie des Migrantenanteils zu isolieren. Festzuhalten ist aber, dass etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, geringen kognitiven Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Über die ungünstigen individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus wirken sich solche Kontextbedingungen als zusätzliche Belastung aus.

Segregation kann eine Dynamik der weiteren Trennung von Bevölkerungsgruppen mit hohen materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen einerseits, solchen mit schwachen Ressourcen andererseits begünstigen und zu einer schwer auflösbaren Entgegensetzung von Privilegierung und Benachteiligung führen. Auch wenn die Ursache der Segregation nur teilweise in den Schulen selbst liegt, ist Bildungspolitik daher aufgerufen, zu überlegen, wie sie die Segregation verringern oder ihre negativen Folgen für Lernergebnisse kompensieren kann. Gefordert sind z.B. die kommunalen Schulträger, die über Ausstattung und Einzugsgebiete von Schulen entscheiden, aber auch die pädagogische Praxis an den Schulen.

Die Schulen reagieren bereits auf die unterschiedlichen Kontextbedingungen (**Tab. H4-3A**): An Schulen mit hohem Migrantenanteil wird fast immer Förderunterricht für Deutsch als Fremdsprache und auch muttersprachlicher Unterricht angeboten. Zusätzlich haben solche Schulen zumeist außerunterrichtliche Programme für soziale und sprachliche Integration entwickelt, kooperieren mit Kulturzentren und Vereinen, bieten Elternabende und Beratungsgespräche speziell für zugewanderte Familien an.

Geringere Leseleistung an Schulen mit hohem Migrationsanteil

Ein Fünftel der Hauptschulen in schwieriger Situation

Vielseitige Förderangebote an Schulen mit hohem Migrantenanteil

23 Baumert, J., Carstensen, C. H.; Siegle, T. (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In: PISA-Konsortium Deutschland (2005): PISA 2003. Münster, S. 323 ff.

24 Die Befunde rekurren auf Nachberechnungen zu PISA E 2003 durch das IPN.

25 Vgl. Stanat, P. (im Druck): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: J. Baumert, P. Stanat; R. Watermann (im Druck): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden.

4.2 Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Die starke institutionelle Segregation in deutschen Sekundarschulen, in der Migrantanteil, sozialer Hintergrund der Schülerschaft und Schularart verbunden sind, könnte – so wird mitunter vermutet – zum Teil ein Effekt von Benotungs- und Auswahlentscheidungen der Lehrkräfte sein. Die Schulforschung hat hierzu in den vergangenen Jahren, vor allem im Rahmen großer Leistungsstudien wie PISA, differenzierte Erkenntnisse gewonnen. Inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund bei der Benotung fair, d.h. leistungsgerecht, aber auch pädagogisch angemessen behandelt werden, lässt sich auf dieser Basis relativ sicher beurteilen.

Die Deutschnoten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fallen in der 9. Jahrgangsstufe – über alle Schularten hinweg berechnet – mit einem Mittelwert von 3,2 etwas schlechter aus als der Notenmittelwert der übrigen Schüler, der bei 3,0 liegt. In den übrigen Fächern fällt die Differenz noch geringer aus. Und bei gleicher Fachleistung – gemessen an standardisierten Tests – erhalten die Schüler der beiden Gruppen dieselben Noten.²⁶ Die Schlussfolgerung lautet: Lehrkräfte in der Sekundarstufe I benoten die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Wesentlichen leistungsgerecht, also fair.

Dies scheint in der Grundschule anders zu sein. Dort sind es vor allem die Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulen, die zu einer Benachteiligung von Migranten führen können, da sich mit der Wahl der Schularart unterschiedliche Bildungschancen verbinden. Aufgrund der deutlich migrationspezifischen Übergangsquoten (vgl. H3) wird immer wieder vermutet, dass Grundschullehrkräfte Migranten bei ihren Empfehlungen benachteiligen.

Welche Übergangsempfehlung gegeben wird, hängt nicht nur von der schulischen Leistung ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Selbst wenn man diese beiden Faktoren statistisch kontrolliert, ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, 1,66-mal höher als für Kinder, deren Eltern beide nicht aus Deutschland stammen (Tab. H4-4A). Weiter gehende Analysen aus IGLU und anderen Studien zeigen, dass diese migrationspezifische Benachteiligung schon in den Noten angelegt ist, die während der Grundschulzeit gegeben werden. Schüler mit Migrationshintergrund erhalten in der Grundschule bei derselben Leistung etwas schlechtere Noten als ihre Mitschüler; unterschiedliche Chancen für eine Gymnasialempfehlung sind die Folge.²⁷

Das große Interesse vieler Zuwanderer an möglichst guten Bildungschancen für ihre Kinder und die wiederholt nachgewiesene hohe Lernmotivation ihrer Kinder (vgl. H5) führen dazu, dass diese Elterngruppe eher bereit ist, auch gegen die Empfehlung der Lehrkraft eine weiterführende Schule zu wählen, soweit die Regelungen des Landes dies zulassen. Ohne diese Tendenz wäre der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in höher qualifizierenden weiterführenden Schulen noch geringer, als er jetzt ist (vgl. H3).

Ein besonderes Problem stellen die hohen Übergangsquoten von Migranten in Sonder- und Förderschulen dar. Es gibt Hinweise, dass diese Übergangsentscheidungen auch von spezifischen Interessen der beteiligten Bildungseinrichtungen mit

Faire Benotung von Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I ...

... schlechtere Benotung bei gleicher Leistung in der Grundschule

Bildungsinteresse der Eltern als korrigierender Einfluss

26 Klieme, E. (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen. In Döbert, H., von Kopp, B., Martini, R.; Weiß, M. (2003): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied, S. 195 ff.; DESI 2004, Nachberechnungen durch das DIPF.

27 Vgl. Bos, W. u.a. (2004): IGLU. Münster, S. 191–228; Ditton, H., Krüskens, J.; Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2), S. 299. In Hamburg lag allerdings Mitte der 1990er Jahre der Leistungsstandard, den ausländische Kinder (ohne deutschen Pass) erreichen mussten, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, deutlich niedriger als bei deutschen Kindern. Lehmann und Mitarbeiter vermuteten, dass Lehrkräfte diesen Schülern angesichts erwarteter zukünftiger Integration einen gewissen Bonus gaben. Vgl. Lehmann, R. H., Peek, R.; Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg.

beeinflusst werden, z.B. von der Über- oder Unterlast einer Grundschule oder dem Wunsch, einen Standort zu erhalten.²⁸

4.3 Fördermaßnahmen

Sprachliche Frühförderung im Elementarbereich

Sprachliche Frühförderung als zentrale Integrationsleistung der Kindertagesstätten

Viele Initiativen richten sich darauf, Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor Eintritt in die Schule hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz im Deutschen zu fördern. Ausreichende Deutschkenntnisse gelten als Voraussetzung, damit Kinder dem Schulunterricht folgen können. Dementsprechend ist die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich als eine vordringliche Aufgabe verankert. Die Sprachförderung stellt einen wichtigen Teil der Integrationsleistung der Kindertagesstätten dar. Die konzeptionellen Schwerpunkte der sprachlichen Förderung variieren dabei von Land zu Land. Einerseits stehen Kommunikation und alltägliche Verständigung – unter Einschluss nonverbaler Elemente – im Vordergrund; andererseits wird ein Bezug zur kognitiven Entwicklung hergestellt und die mündliche Sprache durch Schrift, Texte und Medien erweitert. Methodisch spannt sich das Spektrum von einem ganzheitlichen Förderverständnis bis hin zu Übungen von sprachlichen Einzelaspekten. Speziell Kinder mit Migrationshintergrund können von sprachstrukturell organisierten Angeboten profitieren, die spielerisch zum Regelerwerb hinführen.

Manche Bildungspläne für den Elementarbereich nehmen auf die Mehrsprachigkeit von Kindern Bezug und streben die Förderung der Herkunftssprache wie des Deutschen an (siehe unten: bilinguale Erziehung).

Sprachstandsdiagnostik

Voraussetzung einer gezielten Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Analyse ihrer spezifischen Stärken und Schwächen. Ein wichtiges Diagnoseinstrument, um einen eventuellen Förderbedarf zu erkennen, sind Sprachstandsfeststellungen beim Übergang in die Grundschule. In mehreren Ländern werden im letzten Kindergartenjahr oder bei der Schulanmeldung flächendeckend Sprachstandserhebungen mit unterschiedlichsten Instrumenten durchgeführt, an deren Ergebnissen verschiedene Fördermaßnahmen (auch speziell für Migrantenkinder) angeschlossen sind.

Die gängigen Verfahren zur Sprachstandserhebung und -dokumentation im Kindergartenalter sind teils als standardisierte Tests ausgelegt, teils als Instrumente einer groben, vorläufigen Risikoabschätzung („Screening“), teils als Beobachtungsverfahren. Die Instrumente sind in ihrer Aussagekraft und Objektivität von unterschiedlicher Güte. Bezüglich der Messqualität und der Prognosekraft bestehen häufig erhebliche Mängel. Viele Instrumente erfordern Expertenwissen für die Durchführung und Interpretation, das die Qualifikation von pädagogischen Fachkräften weit übersteigt. Auch Lehrkräfte in Deutschland besitzen – trotz vielfacher Anstrengungen zur Verankerung von interkultureller Bildung und Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerbildung – häufig zu wenig professionelles Wissen und Können für die Förderung von Migranten.

Schulpolitische Strategien und Programme

Grundsätzlich sind die Maßnahmen der Länder darauf ausgerichtet, die Segregation möglichst nicht weiter zu verstärken. Für die Aufnahme von Kindern und Jugend-

²⁸ Vgl. etwa Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen.

lichen, die neu nach Deutschland zuwandern, gibt es Vorbereitungsmaßnahmen, in denen sie üblicherweise zwischen sechs Monaten und zwei Jahren verbleiben können. Der Freistaat Sachsen beispielsweise hat, in Verbindung mit einem Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache, eine schrittweise Integration von Seiteneinsteigern in Regelklassen etabliert. Hier werden die Kinder oder Jugendlichen von dafür spezifisch qualifizierten Lehrkräften in ihrem Integrationsprozess begleitet; die Dauer wird individuell bestimmt, und zwar nach den Bedürfnissen, aber auch nach den Interessen der betroffenen Kinder oder Jugendlichen. Lediglich für Jugendliche, die kurz vor dem Ende der Schulpflicht zuwandern, sehen einige Länder spezifische Klassen vor. Zu den Fördermaßnahmen gehören in mehreren Ländern noch Angebote zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, die aber allmählich abgebaut werden. Die für diesen Unterricht zuvor aufgewendeten Mittel werden teilweise in Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache umgeleitet. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wurde und wird in der Regel in den Sprachen der ehemaligen Anwerbestaaten der Bundesrepublik erteilt; angeboten und wahrgenommen wird er hauptsächlich in der Grundschule sowie in der Hauptschule.

Über sonstige Fördermaßnahmen, z.B. einen die Bildungsbiographie begleitenden Unterricht des Deutschen als Zweitsprache, gibt es bisher wenig Informationen. Zwar haben alle Länder Verwaltungsvorschriften für entsprechenden Förderunterricht erlassen; es sind aber z.B. keine Angaben über die Art der Verwendung der dafür bereitgestellten Mittel zu erhalten. Aus einzelnen Ländern ist bekannt, dass – im Zusammenhang mit der Etablierung neuer Steuerungsmodelle im Schulsystem – die Modalitäten verändert werden, auf deren Grundlage Schulen künftig Zuwendungen für die Förderung von Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhalten. So wird in Hamburg seit dem Jahr 2005 das prinzipielle Anrecht einer Schule auf zusätzliche Mittel für besondere Förderung nach einem Sozialindex bestimmt. Hier wie in anderen Ländern, z.B. Nordrhein-Westfalen, werden Mittel nicht mehr allein mit Bezug auf die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder schulischem Förderbedarf, sondern auf der Grundlage eines Schulkonzepts in Verbindung mit Zielvereinbarungen zugewiesen.

Sprachförderung im internationalen Vergleich

Ein Blick auf andere Staaten mit vergleichbar hoher Zuwanderungsquote²⁹ zeigt: In den meisten Staaten werden noch während der Kindergartenzeit oder der Primarbildung gezielt Informationen über die Sprachfertigkeiten von Kindern aus zugewanderten Familien gesammelt, oftmals im Rahmen einer allgemeinen Beurteilung der Kinder. Sehr wenige Staaten bieten aber systematische, auf einem Curriculum basierende Sprachförderung im Elementarbereich an. Meist erfolgt der Unterricht sowohl im Primarbereich als auch im unteren Sekundarbereich in einer Regelklasse, wobei festgelegte Zeitabschnitte für Zusatzunterricht zur Entwicklung der Sprachkenntnisse vorgesehen sind (Konzept der sog. Immersion). Einige Staaten bieten vorbereitende Programme für neu immigrierte Kinder an; sie besuchen dann Kurse zur Förderung der Sprachkenntnisse, bevor sie in die Regelschule wechseln. Dies trifft aber eher auf den Sekundarbereich zu als auf den Primarbereich.

Einige Staaten haben explizite Curricula oder Rahmenrichtlinien für die Zweitsprachenförderung eingeführt. Sehr wenige Staaten bieten generell in der Schule Ergänzungsunterricht zur Förderung der Herkunftssprachen der Migrantenkinder an. Schulen mit hohem Migrantanteil werden aber durchweg zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Förderung der Zweitsprache Deutsch, aber Abbau beim muttersprachlichen Unterricht

International meist Regelunterricht mit begleitenden Angeboten für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

²⁹ Stanat, P.; Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed. Paris, Kapitel 5.*

Wichtig scheint es, die Förderung nicht nur auf Kinder und Jugendliche zu beschränken. In vielen europäischen Staaten ist inzwischen für neu zugewanderte Erwachsene die Teilnahme an Sprachkursen obligatorisch (Dänemark, Niederlande seit den 1990er Jahren; Österreich, Deutschland und Norwegen seit ca. zwei Jahren); bei einer Nichtteilnahme können Sanktionen folgen.

Bilinguale Erziehung

Formen einer bilingualen Erziehung, d.h. Bildungsgänge, bei denen die Familiensprache zweisprachig aufwachsender Kinder systematisch berücksichtigt wird, sind in Deutschland, anders als in den USA, Kanada oder Australien, überaus selten. Die Vor- und Nachteile einer systematischen Förderung der Zweisprachigkeit werden gleichwohl seit Jahren heftig diskutiert.³⁰ Vergleichende Auswertungen von Studien zu diesem Thema zeigen: Die These, dass sich bilinguale Modelle uneingeschränkt positiv auf die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen oder Schülern mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache auswirken, ist nicht eindeutig zu bestätigen.³¹ Negative Effekte bilingualer Schulmodelle lassen sich aber nicht nachweisen. Insofern hängt die Entscheidung für oder gegen eine systematische Förderung der Herkunftssprache davon ab, welchen Wert – jenseits des Kompetenzerwerbs in der Verkehrssprache Deutsch – man der Zusatzkompetenz, in der Herkunftssprache kommunizieren zu können, auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene beimisst.

Die Zweisprachigkeit von Migranten steht in kulturell und sprachlich heterogenen Gesellschaften unter der Voraussetzung als Ressource zur Verfügung, dass die grundlegenden Kulturfähigkeiten in beiden Sprachen angeeignet werden können. Untersuchungsergebnisse aus den USA weisen darauf hin, dass eine solche balancierte Bilingualität bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus der 2. Generation mit Vorteilen verbunden ist.³² Die dort untersuchten Jugendlichen, die sowohl elaborierte herkunftssprachliche als auch gut ausgebaute zweisprachliche Kompetenzen besaßen, wiesen ein höheres Selbstwertgefühl sowie die besseren Bildungsergebnisse und beruflichen Aussichten auf als Jugendliche mit nur geringen Kenntnissen in der Herkunftssprache. Inwieweit diese Ergebnisse verallgemeinerbar und auf Deutschland übertragbar sind, ist gegenwärtig offen. In der deutschen DESI-Studie zeigte sich ein Transfereffekt, der es mehrsprachig Aufgewachsenen leichter macht, die Fremdsprache Englisch zu erlernen (vgl. H5).

Beteiligung an schulischen Fördermaßnahmen in Deutschland

Schulen im Sekundarbereich bieten bereits in beachtlichem Umfang Förderunterricht in Deutsch als Fremdsprache sowie muttersprachlichen Unterricht und allgemeinere Fördermaßnahmen an, vor allem in Schulen, die einen hohen Migrantenanteil aufweisen (Tab. H4-3A). Auch die Familien selbst organisieren Unterstützung in Form von Geschwisterhilfe und Nachhilfe. Die verschiedenen Maßnahmen haben allerdings eine sehr unterschiedliche Reichweite³³:

- Am Förderunterricht Deutsch nehmen 8% der Migranten teil; unter den türkischstämmigen Jugendlichen liegt der Anteil mit 13% noch höher.
- Unterricht in der Muttersprache erhalten 23%, vor allem Jugendliche aus anderen Anwerbestaaten als der Türkei (43%).

³⁰ Vgl. Reich, H. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Ehlich, K. u.a. (2005): Anforderungen an Verfahren zur regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die individuelle und frühe Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin, S. 121 ff.

³¹ Vgl. Sohn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Berlin.

³² Vgl. Portes, A.; Rumbaut, R. G. (2001): Legacies. Berkeley.

³³ Eigene Berechnungen anhand von Daten der DESI-Studie.

Effekte bilingualer Förderung nicht eindeutig abschätzbar

Zweisprachigkeit als potenzielle Ressource

- Hausaufgabenhilfe bekommen 29% mehrmals im Monat, 8% sogar mehrmals pro Woche.
- Nachhilfeunterricht (mindestens einmal monatlich) nehmen 10% in Anspruch, von den türkischstämmigen Schülern sogar 16%.
- Die Hilfe durch Geschwister ist mit 34% am weitesten verbreitet, vornehmlich bei Türken (48%).

Besondere Erwartungen richten sich in Deutschland an die Förderung in Schulen mit Ganztagsangeboten. Eine aktuelle Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigt, dass Ganztagsangebote eher an Grund- und weiterführenden Schulen mit höherem Migrantenanteil gemacht werden.³⁴ Die Schulen mit Ganztagsangeboten hatten in der 9. Jahrgangsstufe einen überdurchschnittlich hohen Migrantenanteil von 30,7%.

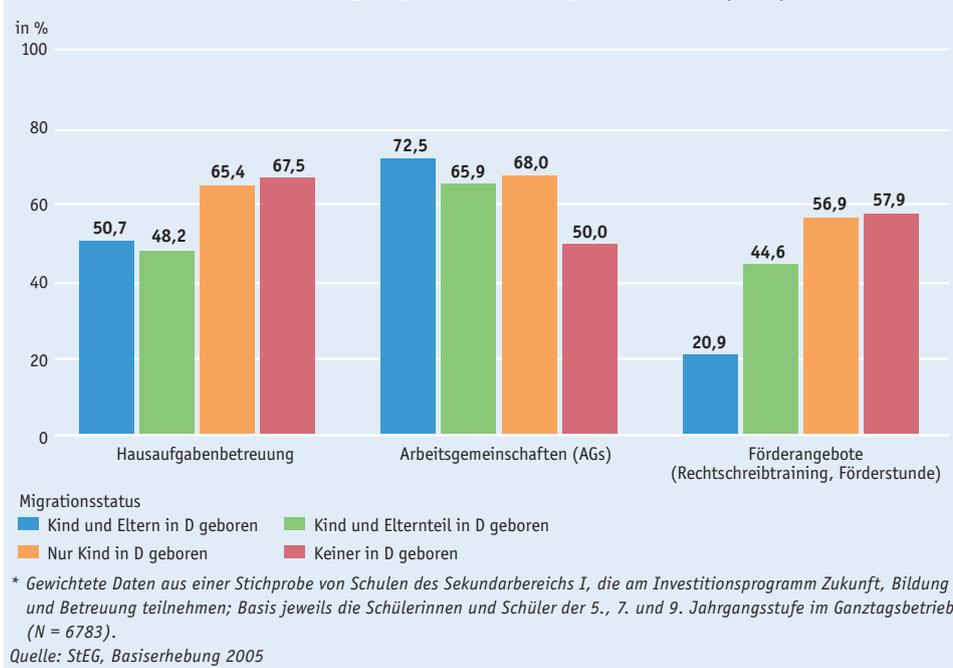
Innerhalb der offenen Ganztagschulen nehmen Migranten ebenso häufig an Angeboten teil wie Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Bemerkenswert ist jedoch das Profil der Angebote, das sie auswählen (**Abb. H4-4, Tab. H4-6web**): Bei der Hausaufgabenbetreuung wie auch bei fachbezogenen Förderangeboten sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund klar überrepräsentiert; dafür wählen sie seltener fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften. Offenbar erreichen Förderangebote an Ganztagschulen durchaus die Zielgruppe der Schüler mit Migrationshintergrund. Über die Wirkungen der Teilnahme an solchen Angeboten gibt es derzeit allerdings noch keine Ergebnisse.

Migranten nutzen fachbezogene Förderangebote in der Ganztagschule

Qualitätskriterien für Fördermaßnahmen

Die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern oder Jugendlichen, die mit zwei Sprachen aufwachsen, müssen über einen langen Zeitraum kontinuierlich und explizit im Bildungsprozess gefördert werden, damit Lernerfolge wirksam bleiben. Der Leistungsrückstand im Fach Deutsch wird verringert, wenn die Lehrkräfte sprachliche

Abb. H4-4: Teilnahme an Ganztagsangeboten nach Migrationsstatus (in %)*



³⁴ Vgl. Holtappels, H. G. u.a. (in Vorb.): *Ganztagschule in Deutschland*. München.

**Qualitätskriterien
für Fördermaß-
nahmen: Dauer,
Kontinuität,
koordinierte
Sprachförderung,
individuelle Förder-
planung und quali-
fiziertes Personal**

Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl in den Vordergrund stellen.³⁵ Auch im Trainingsexperiment („Jacobs Sommercamp“) bestätigte sich die Bedeutung der sprachsystematischen Förderung.³⁶

Ein weiteres Qualitätskriterium für Fördermaßnahmen ist – dem Stand der Fachdiskussion zufolge – die Koordination der Sprachförderung zwischen den verschiedenen beteiligten Instanzen, nicht zuletzt an den Übergängen im Bildungssystem, als Grundlage für einen kumulativen Aufbau sprachlicher Fähigkeiten. Des Weiteren gehört dazu eine individuelle Förderplanung, gestützt auf entsprechende Diagnostik. Und schließlich ist anzunehmen, dass eine koordinierte Sprachförderung in den verschiedenen Unterrichtsfächern erforderlich ist, damit die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten in verschiedenen Themen- und Wissensbereichen ausbilden können. Natürlich muss für wirksame Fördermaßnahmen auch qualifiziertes pädagogisches Personal zur Verfügung stehen, sind Begleit- und Unterstützungssysteme für die Schulen und andere beteiligte Institutionen zu etablieren.

³⁵ Vgl. DESI Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt a. M., S. 26.

³⁶ Vgl. Stanat, P.; Baumert, J.; Müller, A. G. (2005): *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), S. 876–891.

5. Migration und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich

Deutschland ist das Land mit der stärksten Zuwanderung von Migranten in Europa. Wie gut es gelingt, die Zugewanderten ins Bildungswesen zu integrieren, ist für die weitere Entwicklung des Landes unter Gesichtspunkten von sozialer Kohärenz und ökonomischer Produktivität von hoher Bedeutung. Entsprechend dem in **H1** ausgeführten Verständnis ist ein zentrales Kriterium für gelungene Integration, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ähnliche Kompetenzen erwerben können wie die übrige gleichaltrige Bevölkerung.

Im vorliegenden Abschnitt soll die Einlösung dieses Kriteriums anhand von Daten aus den Schulleistungsstudien PISA und IGLU/PIRLS geprüft werden. Der Befund, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren kognitiven Leistungen hinter Gleichaltrigen zurückbleiben, verweist darauf, dass Migration in Deutschland nach wie vor einen Risikofaktor darstellt (**5.2**). Dies gilt auch, wenn man den sozialen Status und andere Bedingungen in Rechnung stellt (**5.3**). Ein vollständigeres Bild, das auch mit Migration verbundene Ressourcen einschließt, lässt sich zeichnen, wenn man – entsprechend einem breiten, handlungsbezogenen Kompetenzbegriff – motivationale Orientierungen wie z. B. Bildungsaspiration und Einstellungen zur Schule berücksichtigt (**5.4**).

Chancen wie Risiken von Migration lassen sich am besten im internationalen Vergleich interpretieren. Der Vergleich Deutschlands mit anderen OECD-Staaten ist daher die Leitlinie der folgenden Darstellung. Hierbei gilt es allerdings in Rechnung zu stellen, dass sich die Migrantenpopulationen in den einbezogenen Staaten zum Teil ganz erheblich unterscheiden (**5.1**).

5.1 Unterschiede in der Zusammensetzung der Migrantenpopulationen und in der Politik der Staaten

Unter **H2** wurde die Migrantenpopulation in Deutschland hinsichtlich Umfang und Zusammensetzung beschrieben. Diese Angaben (**Tab. H2-1**) werden im Folgenden in einen internationalen Vergleich eingeordnet. Er umschließt jene 14 OECD-Staaten, die an PISA 2003 teilgenommen haben und über einen nennenswerten Anteil an Migranten verfügen bzw. von Schülern, die zu Hause nicht die jeweilige Testsprache sprechen (Quorum: jeweils 3%). Bezogen auf diese Staatengruppe hat die OECD unlängst vertiefende Auswertungen zum Migrationsthema herausgegeben, auf die sich die folgenden Darstellungen wesentlich stützen.³⁷ Als Migranten werden hier – enger als in **H2** – Schüler der 1. und 2. Zuwanderergeneration verstanden, deren Eltern beide nicht im Testland geboren wurden; alle anderen Schüler gelten als Nichtmigranten.

In diesem Rahmen können drei Gruppen von Staaten unterschieden werden:

- a) Klassische Einwanderungsstaaten: Drei dieser Staaten – Australien, Kanada und Neuseeland – weisen einen mit ca. 20% besonders hohen Anteil von Zugewanderten in der Gesamtbevölkerung auf; entsprechend hoch ist der Migrantenanteil unter den in PISA 2003 untersuchten 15-Jährigen (**Tab. H5-1A**). Diese drei Staaten verfolgen seit Jahren eine systematische, interessengeleitete Einwanderungspolitik, die darauf abzielt, Personen mit günstigen Bedingungen für eine Integration, wie z. B. mit einer qualifizierten Ausbildung und ausbaufähigen Sprachkenntnissen, bevorzugt

³⁷ Stanat, P.; Christensen, G. (2006), a.a.O.

aufzunehmen. Als Ergebnis dieser Einwanderungspolitik unterscheiden sich zugewanderte Jugendliche (Migranten der 1. Generation) hinsichtlich des sozialen Status nicht von Einheimischen (**Tab. H5-6web**). Angehörige der 2. Generation sprechen schon zu etwa 70% auch zu Hause vorwiegend Englisch (**Tab. H5-2A**). Die Eltern beider Gruppen bringen eine längere und in der Regel höherwertige Bildung mit als Zuwanderer in anderen Staaten, einige skandinavische ausgenommen (**Tab. H5-6web**). Die Vereinigten Staaten, ebenfalls ein klassisches Einwanderungsland, das aber eine eher familien- als arbeitsmarktorientierte Einwanderungspolitik verfolgt, weisen hingegen wie Deutschland diesen Daten zufolge einen Migrantenanteil von 12% bis 14% auf; dort wie hier wird die Landessprache auch in der 2. Generation nur von ca. 45% auch zu Hause benutzt.

- b) Ehemalige Kolonialmächte in Europa: Frankreich, die Niederlande und Belgien weisen lediglich einen Anteil an Zugewanderten von 10% auf.³⁸ Hier liegt der Anteil derjenigen, die in der 2. Generation die Landessprache sprechen, mit 60% bis 70% wiederum relativ hoch. Hinsichtlich des Migrantenanteils bei PISA, der bei 11% bis 14% liegt, sind die ehemaligen Kolonialstaaten aber vergleichbar mit der dritten Gruppe.
- c) Staaten mit Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg: Zu dieser Gruppe gehört auch Deutschland. Wie in Österreich und Schweden wurden hier in den PISA-Studien zwischen 11% und 14% Migranten ermittelt. Deutlich höher ist der Migrantenanteil in Luxemburg (32%) und der Schweiz (20%), die ebenfalls bevorzugte Zielstaaten von Arbeitsmigration sind, mit der Besonderheit, dass dort der Anteil neu Zugewandener besonders hoch ist und ein vergleichsweise großer Teil der Bevölkerung noch eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt (**Tab. H5-1A**). Insgesamt von Migration weniger betroffen sind hingegen die skandinavischen Staaten, mit Ausnahme Schwedens, das viele Asylsuchende aufgenommen hat. Unterschiedlich gut gelingt den Staaten mit Arbeitsmigration die sprachliche Integration (**Tab. H5-2A**). In der 2. Generation variiert der Anteil der Jugendlichen, die auch zu Hause die Unterrichtssprache sprechen, zwischen einem Drittel in Österreich und immerhin zwei Dritteln in der Schweiz und in Frankreich. Deutschland liegt hier mit 55% zwischen diesen Vergleichsdaten, während die selbst nach Deutschland zugewanderten Jugendlichen (1. Generation) im internationalen Vergleich mit 51% besonders häufig angeben, zu Hause bereits überwiegend Deutsch zu sprechen.“

In allen Zielstaaten der Arbeitsmigration weisen die Eltern der als Migranten erfassten Jugendlichen eine kürzere Schulbesuchszeit und einen geringeren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status auf als die Eltern von Nichtmigranten (**Tab. H5-6web**). Nirgendwo ist dieser Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund aber so stark wie in Deutschland. Das besonders niedrige soziale und kulturelle Kapital, das Jugendlichen aus Familien von Zugewanderten mit auf den Weg gegeben wird, ist ein zentraler Faktor der Migrationsproblematik in Deutschland.

Festzuhalten ist, dass Migrantenkinder im Blick auf ihren soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund in den meisten hier untersuchten Staaten benachteiligt sind. Das gilt insbesondere für die Bundesrepublik Deutschland. Eine Ausnahme bilden lediglich Australien, Kanada und Neuseeland. Dort wird die Einwanderung besonders stark gesteuert; dort – und in mehreren nordischen Staaten – sind aber auch seit langem systematische Maßnahmen zur sprachlichen Förderung eingeführt

Deutlich niedrigerer Bildungsgrad und Status bei Migranten in Deutschland

³⁸ Das Vereinigte Königreich bleibt hier unberücksichtigt, weil es die bei PISA 2003 geforderte Teilnahmequote nicht einhalten konnte.

(vgl. H4). Einwanderungspolitik und Bildungspolitik dieser Staaten könnten sich auf die Integration von Migranten und letztlich auf die Kompetenzunterschiede zu Personen ohne Migrationshintergrund auswirken.

5.2 Deskriptive Befunde zu Migration und Leistung

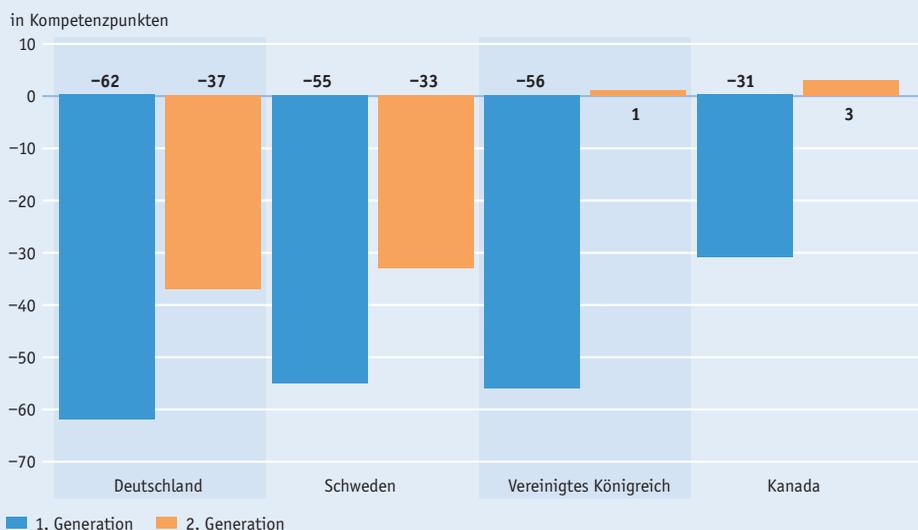
Nach allen vorliegenden Befunden erzielten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA, TIMSS und PIRLS/IGLU im Durchschnitt signifikant niedrigere Testwerte als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Und häufig variieren die Leistungen bei den Personen mit Migrationshintergrund stärker als unter Nichtmigranten.

Im Grundschulbereich ist der Leistungsrückstand der Kinder mit Migrationshintergrund – gemessen an der Fähigkeit, deutschsprachige Texte zu lesen – vor allem in der 1. Generation beträchtlich (**Abb. H5-1, Tab. H5-3A**). Schülerinnen und Schüler in deutschen Grundschulen, die selbst im Ausland geboren und mit ihren Eltern eingewandert sind, zeigen sehr schwache Leseleistungen, und die Differenz zu den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund ist größer als in anderen Staaten. Für im Land geborene Kinder von Zugewanderten, d.h. für die 2. Generation, fällt der Leistungsrückstand in Deutschland wie in den meisten übrigen Staaten schwächer aus. In den englischsprachigen Staaten gelingt die Integration offenbar besonders schnell. Die 2. Generation verfügt dort über Lesekompetenzen, die jenen der Kinder ohne Migrationshintergrund ebenbürtig sind.

Im Sekundarbereich scheinen Australien, Kanada und Neuseeland – ausweislich der Ergebnisse aus PISA 2003 – das Problem sogar gelöst zu haben: Nichtmigranten und Migranten der 1. und der 2. Generation liegen hier etwa auf gleicher Leistungstufe (**Abb. H5-2, Tab. H5-4A**). Das darf jedoch nicht allein als Effekt der schulischen Förderung interpretiert werden. Wie erwähnt, steuert die Einwanderungs- und Bildungspolitik dieser Staaten gezielt den Bildungsstand und die Sprachkenntnisse der Zuwandernden.

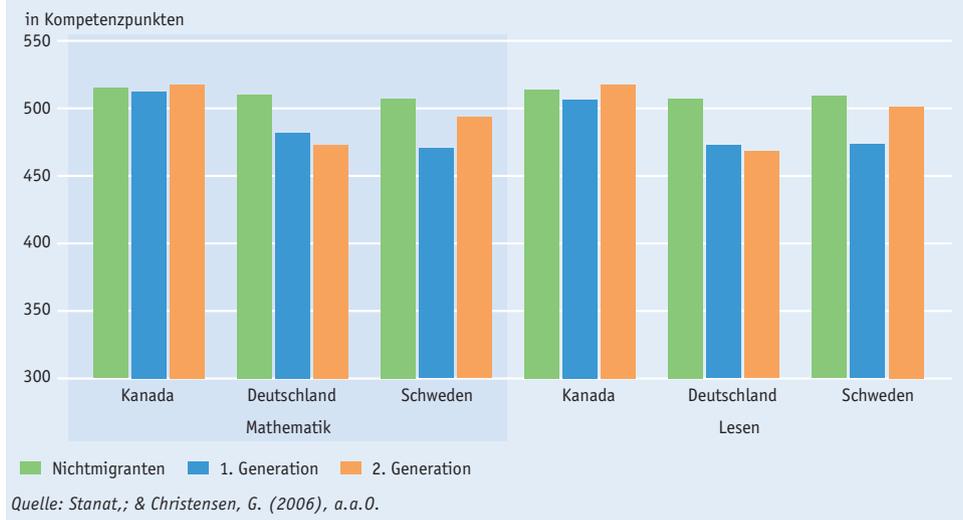
Migranten in der Grundschule deutlich im Rückstand

Abb. H5-1: Abweichungen der mittleren Lesekompetenz (IGLU 2001) von Migranten der 1. und 2. Generation gegenüber Nicht-Migranten in ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)



Quelle: Schnepf, S. V. (2004): *How different are immigrants?* Bonn, S. 14

Abb. H5-2: Testleistungen Mathematik und Lesen bei 15-Jährigen (PISA 2003) nach Migrationsstatus in ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)



In den übrigen Staaten (**Tab. H5-4A**) fallen bei den in PISA 2003 untersuchten 15-Jährigen die Leistungen der 1. Generation meist schlechter aus als die der 2. Generation. Deutschland gehört hier zu den Ausnahmen, was durch die bereits erwähnte unterschiedliche Herkunft der Jugendlichen aus den beiden Zuwanderungsgenerationen erklärbar ist: Unter Jugendlichen der 1. Generation finden sich vergleichsweise viele Aussiedler, unter denen der 2. Generation hingegen mehr Jugendliche mit türkischer Herkunft.

In Deutschland, aber auch in Österreich, Belgien, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz erzielten Migranten aus der 1. und 2. Generation Testwerte, die im Durchschnitt mindestens eine Kompetenzstufe unter den Ergebnissen der Nichtmigranten liegen. Mit Ausnahme Frankreichs haben diese Staaten in den bei PISA erfassten Jahrgangsstufen stärker gegliederte Schulsysteme. Für die Leistungsbereiche Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen ergeben sich vergleichbare Unterschiede.

Die Verteilungsbreite der Leistungen in PISA 2003 zeigt – dem OECD-Bericht zufolge –, dass die Disparitäten im unteren Leistungsbereich besonders stark ausgeprägt sind. Der Anteil der so genannten Risikogruppe, die höchstens Kompetenzstufe 1 im Lesen erreicht, beträgt in den meisten Staaten mindestens ein Viertel. In Deutschland liegt er mit 42% für die 1. Generation und 44% für die 2. Generation extrem hoch. Zum Vergleich: 14% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund gehören in Deutschland zu dieser Risikogruppe.

5.3 Erklärungsansätze

Eine Bilanz der internationalen Forschung zeigt, dass Kompetenzen in der Landes- und Unterrichtssprache der Schlüssel zu schulischen Leistungen, Bildungs- und Berufschancen und letztlich zur Integration von Migranten sind³⁹. Der Erwerb der Zweitsprache wird seinerseits durch Motivation, Fähigkeiten, Lerngelegenheiten und die subjektive Bewertung der Kosten des Lernens bestimmt. Empirisch werden neben dem

³⁹ Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Berlin. (http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf).

Deutschland in PISA: 1. Generation erfolgreicher als 2. Generation

Risikogruppe mit unzureichender Lesekompetenz in Deutschland besonders groß

Mit Migrationshintergrund mehr als 40%, ohne Migrationshintergrund nur 14% Risikogruppe

sozialen Status das Einreisearchter und die Aufenthaltsdauer im Zielland, der Bildungsstand sowie die sprachlichen Kompetenzen (in der Landessprache) der Familie bzw. der Eltern als Einflussgrößen benannt, während sich eine große soziokulturelle Distanz zur Mehrheitsgesellschaft sowie ethnische Segregation hinderlich auswirken.

Zentrale Aspekte dieses Erklärungsmodells lassen sich mithilfe von PISA-Daten prüfen und belegen. So wird die Bedeutung der familiären Sprachpraxis für schulische Leistungen in folgenden Befunden sichtbar: Migranten der 1. und 2. Generation, die zu Hause nicht die Testsprache sprechen, haben im Schnitt in den OECD-Staaten einen Rückstand in Mathematik von 51 bzw. 54 Kompetenzpunkten im Vergleich zu Nichtmigranten. Diese Lücke reduziert sich auf 25 bzw. 29 Punkte, wenn die Testsprache zu Hause gesprochen wird. Ähnliches lässt sich für die Leseleistung zeigen: Hier betragen die Unterschiede 56 und 70 Punkte bzw. 20 und 28. Offensichtlich ist es von Vorteil, wenn die Landessprache zu Hause gesprochen wird.

Bereits in **H4** wurde anhand von PISA-Daten der Effekt starker ethnischer Segregation – vornehmlich in Hauptschulen – auf Schulkultur und Lernergebnisse erwähnt. Im internationalen Vergleich kann festgehalten werden, dass die von Migranten überwiegend besuchten Schulen in den untersuchten Staaten – außer in den Einwanderungsstaaten Australien, Kanada, Neuseeland und einigen der skandinavischen Staaten – eine ungünstigere ökonomische und soziale Zusammensetzung aufweisen. Hinsichtlich der personellen und materiellen Ressourcen der besuchten Schulen lassen sich jedoch keine Unterschiede zu Schulen nachweisen, an denen weniger Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. In mehreren westeuropäischen Staaten sind Schulen, die überwiegend von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden, besonders stark von Problemen des Schulklimas und mangelnder Disziplin betroffen. Es handelt sich hier um Belgien, Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und Schweden. Allerdings ist damit – wenn man den sozioökonomischen Status der Familien in Rechnung stellt – nicht unbedingt ein niedrigeres Leistungsniveau verbunden, wie beispielsweise Schweden und die Niederlande zeigen⁴⁰ (zur Situation in Deutschland vgl. **H4**).

Die Bedeutung der Herkunftskultur lässt sich exemplarisch in Staaten untersuchen, die relativ hohe Anteile an Migranten sowohl aus der Türkei als auch aus dem ehemaligen Jugoslawien haben (**Tab. H5-7web**). Unabhängig vom Aufenthaltsland liegen die mathematischen Kompetenzen beider Gruppen konsistent unter dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten, wobei Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft durchweg niedrigere Leistungen zeigen als jene, deren Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert sind.

In einem Gesamtmodell zur Erklärung von Mathematikleistungen (**Tab. H5-8web**) erweisen sich innerhalb Deutschlands neben dem beruflichen Status der Eltern die Sprachpraxis im Elternhaus, das Einwanderungsalter und das Bildungsniveau der Eltern als einflussreich. Deren Effekte sind deutlich größer als in den meisten anderen Staaten. Stellt man sie in Rechnung, bleibt ein (negativer) Einfluss des Migrationsstatus (2. Generation) zu beobachten, der ebenfalls im internationalen Vergleich besonders stark ist. Eine weitere Besonderheit der Migration in Deutschland ist es, dass die unmittelbar zugewanderten Jugendlichen (1. Generation), oftmals Aussiedler, im Mathematiktest – bei Kontrolle der genannten Einflussgrößen – nicht schlechter abschneiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Das Erklärungsmodell belegt, dass gerade in Deutschland der sprachlichen Integration besondere Bedeutung zukommt und ein besonderes Augenmerk auf Jugendliche der 2. Generation gelegt werden muss, zu denen viele mit türkischem Migrationshintergrund gehören.

Fehlende Sprachpraxis in der Familie erklärt OECD-weit gut die Hälfte des Leistungsrückstands

Zentrale Einflussgrößen: Status der Eltern, Sprachpraxis der Familie, Einwanderungsalter, Bildungsniveau der Eltern

⁴⁰ Vgl. Schnepf (2004), a.a.O.

Relativer Vorteil für Mehrsprachige beim Erlernen der Fremdsprache Englisch

Beim Erlernen einer Fremdsprache können Schülerinnen und Schüler, die bereits Deutsch als zweite Sprache erworben haben, sogar im Vorteil sein. Unter Kontrolle von sozialer Herkunft, Geschlecht, Bildungsgang und kognitiven Fähigkeiten zeigt sich im Englischtest am Ende der 9. Jahrgangsstufe ein positiver Effekt für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache.⁴¹

5.4 Bildungsaspiration und schulbezogene Einstellungen

Kompetenzen beinhalten nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Einstellungen und motivationale Orientierungen. Bei der Analyse der Selbsteinschätzung von verschiedenen Schülergruppen hinsichtlich dieser Faktoren zeigt sich über die Staaten hinweg ein relativ einheitliches Muster (**Abb. H5-3, Tab. H5-9web**).

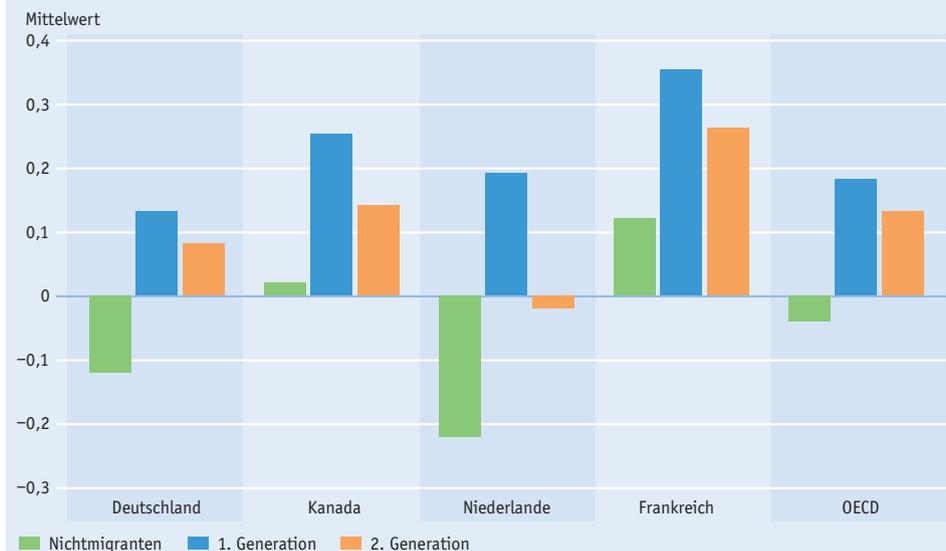
Obwohl ihre tatsächlichen Leistungen eher schlechter sind (**Tab. H5-4A**), zeigen sich die Jugendlichen aus Migrantenfamilien, vor allem in der 1. Generation, im gleichen Ausmaß wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler davon überzeugt, für Mathematik begabt zu sein, teilweise sogar noch stärker (Selbstkonzept in Mathematik). Jugendliche mit Migrationshintergrund haben in Deutschland wie in den meisten anderen Staaten eine größere Lernfreude im Fach Mathematik und sind stärker als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund davon überzeugt, dass sie ihre Bildungs- und Berufschancen über gute Mathematikleistungen verbessern können (instrumentelle Motivation); darüber hinaus sind sie generell der Schule gegenüber positiver eingestellt (**Abb. H5-3**).

Diese Befunde verweisen auf eine sehr wertvolle Ressource der Migranten: Sie sind – im Vergleich zu ihren Mitschülern – besonders motiviert und der Schule gegenüber aufgeschlossen. In Australien, Kanada und Neuseeland ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die glauben, einen Hochschulabschluss erreichen zu können, um bis zu 20 Prozentpunkte höher als bei Nichtmigranten (**Tab. H5-5A**).

Jugendliche mit Migrationshintergrund: positivere Einstellungen zur Schule und höhere Lernmotivation,

... aber niedrigere Bildungsaspirationen

Abb. H5-3: Einstellungen zur Schule von Nichtmigranten, Migranten der 1. und der 2. Generation in ausgewählten Staaten (Mittelwerte eines Index der Einstellung zur Schule)



Quelle: Stanat, P. & Christensen, G. (2006), a.a.O.

⁴¹ Vgl. DESI Konsortium (2006), a.a.O., S. 26.

Auch in den übrigen Staaten haben Migranten bei gleichen Mathematikleistungen und gleichem sozialen Status der Herkunftsfamilie höhere Bildungsaspirationen als Nichtmigranten. Dies gilt auch in Deutschland. Hier ist insgesamt die Erwartung, einen Hochschulabschluss erreichen zu können, unter 15-Jährigen besonders niedrig, vergleichbar nur mit der Schweiz. Berücksichtigt man allerdings den sozialen und den schulischen Hintergrund (Bildungsgang und Leistungen), so zeigen Migranten der 1. wie der 2. Generation auch in Deutschland höhere Bildungsaspirationen als Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen, aber ohne Migrationshintergrund.

Die im Durchschnitt hohe Lernmotivation ist ein wichtiges Potenzial, an dem man pädagogisch ansetzen kann, wenn man Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fördern und fordern will.

Zusammenfassung und Perspektiven

In diesem Kapitel kann zum ersten Mal der tatsächliche Umfang und die Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dargestellt werden. Die Basis dafür bildet der Mikrozensus (MZ) 2005, der über das Merkmal der Staatsangehörigkeit hinaus repräsentative Daten unter anderem zu Geburtsort in oder außerhalb Deutschlands, Zuzugsjahr und Einbürgerung bereitstellt. Damit ist eine Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1. oder 2. Generation) und dem rechtlichen Status der Staatsangehörigkeit möglich. Nach der komplexen Definition des Migrationshintergrunds im MZ05 weist fast ein Fünftel der deutschen Bevölkerung (18,6%) individuelle oder familiale (mindestens ein Elternteil) Zuwanderungserfahrung auf. Die Population mit Migrationshintergrund ist somit fast doppelt so groß, wie nach der bisherigen Statistik mit Hilfe der Staatsangehörigkeit ausgewiesen wurde. Noch höher ist der Anteil bei den Kindern und Jugendlichen im besonders bildungsrelevanten Alter (unter 25 Jahre). Hier liegt er bei 27,2% der gleichaltrigen Bevölkerung. Mit anderen Worten: Mehr als jedes vierte Kind und jeder vierte Jugendliche in Deutschland hat einen Migrationshintergrund.

Die Zahlen des MZ05 werfen ein neues Licht auf die Größe und Differenziertheit der Herausforderungen, denen sich die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bei ihrem Beitrag zur Integration der Migrantinnen und Migranten gegenübersehen. Insbesondere die Tatsache, dass mehr als zwei Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen der 1. Zuwanderergeneration angehören und somit Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem sind, macht deutlich: Sprachliche und kulturelle Förderung behält auf allen Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten über die Schule und Berufsausbildung bis zur Weiterbildung – einen zentralen Stellenwert.

Die Schwierigkeiten für das Bildungswesen, den Herausforderungen gerecht zu werden, kann ein Blick auf die Bildungsbeteiligung und -verläufe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verdeutlichen. Bei der Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen hat sich das Beteiligungsniveau für die Kinder ab dem vierten Lebensjahr mit und ohne Migrationshintergrund im letzten Jahrzehnt angenähert, auch wenn noch Unterschiede bei

einzelnen Gruppen bestehen bleiben. Beim Übergang in die Grundschule wachsen die Differenzen: Vorzeitige Einschulungen von ausländischen Kindern waren 2004 etwa halb so hoch, verspätete Einschulungen jedoch doppelt so hoch wie bei den Schülern insgesamt.

Im Sekundarbereich der allgemein bildenden Schulen zeigt sich eine deutliche Ungleichverteilung von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten. Eine genauere Analyse der Verläufe zeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur mehr Schwierigkeiten haben, auf höhere Schularten zu gelangen, sondern auch größere Probleme, sich dort zu halten. Insbesondere 15-Jährige mit türkischem Hintergrund und Aussiedler besuchen noch am häufigsten eine Hauptschule, während der Schwerpunkt bei Kindern ohne Migrationshintergrund und aus sonstigen Staaten auf dem Realschul- und Gymnasiumsbesuch liegt. Die selektiven Mechanismen in den Schullaufbahnen wirken dahin, dass schließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind.

Besonders kritisch stellt sich der Weg der jungen Migrantinnen und Migranten ins Beschäftigungssystem dar, und zwar an beiden Schwellen: dem Übergang von der Schule in Ausbildung und aus der Ausbildung in die Erwerbsarbeit. Der Anteil der ausländischen Jugendlichen an der Gesamtheit der Auszubildenden im dualen System ist in den alten Ländern zwischen 1994 und 2004 zurückgegangen und liegt damit deutlich unter ihrem Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung. Ihr Weg in eine qualifizierte Ausbildung weist stärkere Hürden auf als der ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Problematisch erscheint vor allem der Sachverhalt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, um einen Ausbildungsplatz zu erreichen.

Bei den 20- bis unter 26-Jährigen weisen die jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im Vergleich mit denen ohne Migrationshintergrund neben niedrigeren Ausbildungsquoten auch geringere Erwerbstätigkeitsquoten auf, zugleich jedoch höhere Anteile von Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen. Allerdings sind hier die starken Differenzen innerhalb der gesamten Migrantengruppen nach

Herkunftskonstellation zu betonen: Es sind vor allem die jungen Erwachsenen mit türkischem Hintergrund sowie aus den anderen ehemaligen Anwerbestaaten, die die stärksten Probleme im Übergang in die Erwerbstätigkeit haben. Dass bei diesen Gruppen besonders starke Anteile von weiblichen Nichterwerbspersonen anzutreffen sind, verweist darauf, dass bei der Integration neben den Arbeitsmarkt- und Ausbildungsproblemen auch ein grundlegendes kulturelles Problem, das der Erwerbsbeteiligung von Frauen, zu bewältigen ist.

Wie das Bildungssystem institutionell und pädagogisch mit Migration umgeht, lässt sich derzeit nur für allgemein bildende Schulen und Kindertageseinrichtungen dokumentieren. Nicht in den Schulen des Sekundarbereichs, wohl aber in Grundschulen gibt es Tendenzen zur Benachteiligung bei der Notenvergabe. Wahl- und Selektionsprozesse beim Übergang in die Schularten der Sekundarstufe I sowie bei Schulartwechseln führen im Verbund mit sozialräumlichen Unterschieden dazu, dass Schulen sehr unterschiedliche Anteile von Migranten aufweisen. Ein hoher, drei Viertel und mehr betragender Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutet eine starke Belastung. Betroffen sind etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland, vor allem in städtischen Ballungsgebieten. Diese Probleme der sozialen, kulturellen und auch bildungsbezogenen Segregation stellen nicht erst aufgrund aktueller Konflikte eine zentrale Herausforderung der Bildungspolitik dar.

Allgemein bildende Schulen – vornehmlich Grundschulen, Haupt- und Gesamtschulen – wie auch Kindertageseinrichtungen reagieren auf den Bedarf mit vielfältigen Angeboten zur Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen. Bilinguale Förderkonzepte, bei denen auch die Herkunftssprache unterstützt wird, werden kontrovers diskutiert und eher zurückgefahren; Angebote an Ganztagschulen werden hingegen ausgebaut und von Migranten überproportional genutzt. Die meisten Länder haben flächendeckende Sprachstandserhebungen vor oder beim Schuleintritt eingeführt. An der Qualität der diagnostischen

Instrumente und der Qualifikation des pädagogischen Personals für individuelle Diagnostik und Förderung muss jedoch gearbeitet werden.

Gemessen an den Kompetenzen, die bei internationalen Schulstudien erfasst werden, gelingt es einigen Staaten (Australien, Kanada, Neuseeland), durch systematische Einwanderungs-, Integrations- und Bildungspolitik Kompetenzunterschiede schon für die 2. Generation auszugleichen. Unter den europäischen Staaten mit Arbeitsmigration ist Deutschland dasjenige Land, dessen Zuwanderer sich hinsichtlich Bildungshintergrund und sozialem Status am meisten von der übrigen Bevölkerung unterscheiden. Eine Besonderheit ist auch, dass die 1. Generation, mit relativ vielen Aussiedlern, bei Kompetenzmessungen in Sekundarschulen besser dasteht als die 2. Generation, in der Jugendliche mit türkischem Hintergrund stärker vertreten sind. Einflussfaktoren, von denen die Schulleistung der Migranten abhängen, sind – in Deutschland noch stärker als in anderen Staaten – die Sprachpraxis im Elternhaus, das Einwanderungsalter und das Bildungsniveau der Eltern. Insgesamt zeigt PISA den Handlungsbedarf eindringlich auf: Über 40% der Jugendlichen beider Zuwanderergenerationen, aber nur 14 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gehören zur so genannten Risikogruppe mit geringer Lesekompetenz.

Umso bedauerlicher ist es, dass kaum verlässliche Daten vorliegen, die etwas darüber sagen, welche Art von Förderung bei welchen Personen welche Wirkung entfaltet. Nach mehreren Jahrzehnten Diskussion über Migration und Bildung in Deutschland lassen sich die Defizite – unter Rückgriff auf neue Daten des Mikrozensus und internationale Schulleistungsstudien – schärfer benennen als je zuvor. Die Probleme von Zugewanderten und ihren Kindern beim Durchgang durch das deutsche Bildungssystem und beim Übergang in das Beschäftigungssystem sind unübersehbar; sie verlangen nach stärkeren und systematischeren Anstrengungen. Umso gravierender ist der Mangel an Wissen über erfolgreiche institutionelle und pädagogische Strategien.

