



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

 Integrationsreport

Schulische Bildung von Migranten in Deutschland



Working Paper 13

der Forschungsgruppe
des Bundesamtes

erschienen 2008

aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1

Manuel Siegert

Schulische Bildung von Migranten in Deutschland



Zentrale Ergebnisse

- Um ein möglichst umfassendes und bundesweit repräsentatives Bild der schulischen Bildung von Migranten in Deutschland zu erhalten ist es notwendig, auf unterschiedliche Datenquellen zurückzugreifen. Zu nennen sind hier vor allem die amtliche Bildungsstatistik (Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg), Schulleistungsstudien wie IGLU und PISA (schulische Kompetenzen) sowie der Mikrozensus (allgemeines Bildungsniveau der Bevölkerung).
- Da im Rahmen der amtlichen Bildungsstatistik zur Zeit nur das Merkmal Staatsangehörigkeit erfasst wird, ist es hier nicht möglich, auch Personen mit Migrationshintergrund detailliert abzubilden. Jedoch verfügt bereits mehr als die Hälfte aller jungen Menschen mit Migrationshintergrund über die deutsche Staatsangehörigkeit und allein durch die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 1999 wird dieser Anteil in den kommenden Jahren voraussichtlich weiter steigen. Dadurch ist die amtliche Bildungsstatistik immer weniger in der Lage, die heterogene Wirklichkeit im deutschen Schulsystem abzubilden. Um unter anderem auch diesem Problem begegnen zu können, wurde durch die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, die amtliche Bildungsstatistik zu überarbeiten und im Rahmen eines neu zu schaffenden Kerndatensatzes (KDS) auch den Migrationshintergrund der Schüler zu erfassen. Mit ersten Ergebnissen wird etwa ab 2009 gerechnet.
- Ausländische Schüler gehen seltener auf Realschulen oder Gymnasien als deutsche, dafür aber deutlich häufiger auf Hauptschulen und auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Dabei zeigen sich zwischen den einzelnen Nationalitäten deutliche Unterschiede: Polnische, russische und kroatische Schüler können sich im deutschen Bildungssystem vergleichsweise gut positionieren, Schüler aus der Türkei, aus Italien und vor allem aus Serbien und Montenegro dagegen eher schlecht.
- Speziell bei den Schülern aus Serbien und Montenegro ist dabei jedoch zu beachten, dass deren schlechtes Abschneiden möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, dass von ihnen viele aus Flüchtlingsfamilien stammen und häufig erst im fortgeschrittenen Alter als so genannte Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem gekommen sind.
- Zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 konnten die ausländischen Schüler ihre Stellung im deutschen Schulsystem (Besuch der unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe) verbessern. Besonders deutlich verbessern konnten sich die Schüler aus Bosnien und Herzegowina, verschlechtert hat sich dagegen die Stellung der polnischen und teilweise auch der russischen Schüler. Es bleibt aber unklar, worauf diese Entwicklungen jeweils zurückzuführen sind.
- Trotz der verbesserten Positionierung im Bildungssystem haben sich die Unterschiede zwischen den deutschen und den ausländischen Schülern kaum verringert. Eine Annäherung fand lediglich im Fall des Realschulbesuchs statt, hinsichtlich des Be-

suchs einer Hauptschule oder eines Gymnasiums haben sich die Quoten dagegen weiter auseinander entwickelt.

- Ausländische Schüler verlassen die Schule deutlich häufiger ohne einen allgemein bildenden Schulabschluss als die deutschen. Darüber hinaus erzielen sie häufiger einen Hauptschulabschluss und seltener einen Realschulabschluss oder die Fach- oder Allgemeine Hochschulreife.
- Ein Vergleich zwischen den Jahren 2000 und 2006 zeigt: Die ausländischen Schulabgänger verlassen die Schule seltener ohne einen Abschluss, dafür häufiger mit einem Hauptschulabschluss oder einem Realschulabschluss, die ausländischen Absolventinnen sogar etwas häufiger mit der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife.
- Dennoch gelingt es ihnen auch hier nicht, die Unterschiede zu den Deutschen durchgängig zu verringern. Eine Annäherung der Quoten findet lediglich bei denen statt, die die Schule ohne Abschluss oder mit Realschulabschluss verlassen. Bei denen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder der Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife verlassen, nehmen die Unterschiede dagegen sogar zu.
- Allgemeine Bildungsabschlüsse können auch an beruflichen Schulen erworben werden. Dabei können Schulabschlüsse nachgeholt oder auf bereits bestehenden aufgebaut werden. Im Schuljahr 2005/2006 machte sowohl bei den Deutschen als auch bei den Ausländern rund ein Fünftel aller Absolventen seinen allgemeinen Schulabschluss an einer beruflichen Schule. Hinsichtlich der erreichten Abschlüsse zeigt sich dabei jedoch ein ähnliches Bild wie bereits bei den allgemein bildenden Schulen: Die deutschen Absolventen erreichen deutlich häufiger die Fach- oder die Allgemeine Hochschulreife als die ausländischen, letztere dafür deutlich häufiger einen Hauptschulabschluss.
- Durchgängig zeigt sich: Bei allen untersuchten Gruppen schneiden die jungen Frauen besser ab als ihre männlichen Altersgenossen. Sie besuchen häufiger Realschulen und Gymnasien als die jungen Männer, verlassen die Schule seltener ohne einen Abschluss und erreichen häufiger einen Realschulabschluss oder eine Fach- oder Allgemeine Hochschulreife.
- Die internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA – die auch einen Einblick in die Ursachen des schlechteren Abschneidens junger Migranten im deutschen Schulsystem ermöglichen – zeigen: In Deutschland gestaltet sich die Integration der jungen Menschen mit Migrationshintergrund ins Schulsystem besonders problematisch. Bereits in der Grundschule bestehen Unterschiede im Kompetenzniveau zwischen Schülern mit und Schülern ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede nehmen dann im Laufe des Sekundarbereichs noch einmal deutlich zu. Eine besondere Rolle bei der Erklärung der Unterschiede spielen der soziale Hintergrund der Schüler sowie das Ausmaß des Gebrauchs der deutschen Sprache in den Familien.

- Anhand des Mikrozensus 2006 lässt sich zeigen, dass die Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger über keinen allgemeinen Bildungsabschluss verfügen als die Personen ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der vorliegenden Bildungsabschlüsse sind die Unterschiede dagegen eher gering.
- Dabei ist aber zu beachten, dass die Daten des Mikrozensus sich auf die gesamte Bevölkerung in Deutschland beziehen, und nicht mehr nur auf die Schüler. Darüber hinaus beschränken sich die Auswertungen nicht mehr auf einen Vergleich zwischen Deutschen und Ausländern, sondern es wird auch der Migrationshintergrund der Personen berücksichtigt. Dadurch werden Eingebürgerte nicht mehr der Gruppe der Deutschen, sondern der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund zugeordnet. Weiterhin ist zu beachten, dass keine Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit die Bildungsabschlüsse der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland oder aber im Ausland erworben wurden. Das heißt, es sind anhand dieser Daten nur eingeschränkt Aussagen darüber möglich, wie erfolgreich die Zuwanderer und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem sind oder waren.
- Ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau zeigt sich bei den Personen mit einem polnischen oder einem russischen Hintergrund, ein vergleichsweise niedriges dagegen bei jenen mit einem türkischen Hintergrund. Im Fall der Fachhochschulreife oder des Abiturs zeigt sich, dass die Frauen mit Migrationshintergrund diese Abschlüsse häufiger vorweisen können als die Frauen ohne Migrationshintergrund. Differenziertere Analysen machen jedoch deutlich, dass lediglich die Frauen mit Migrationshintergrund ab 45 Jahren sowie jene mit einem polnischen oder russischen Hintergrund hinsichtlich der Fachhochschulreife oder des Abiturs besser abschneiden als die Frauen ohne Migrationshintergrund. In den jüngeren Altersgruppen und gegenüber Frauen mit Migrationshintergrund aus anderen Herkunftsländern schneiden dagegen die Frauen ohne Migrationshintergrund besser ab.
- Je jünger, desto höher das durchschnittliche Bildungsniveau. Dies gilt sowohl für die Personen ohne als auch für die Personen mit Migrationshintergrund. Dennoch bestehen zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund in den jüngeren Altersgruppen größere Unterschiede als in den älteren.
- Die in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund verfügen tendenziell über ein höheres Bildungsniveau als die selbst zugewanderten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
1. Datenlage	11
1.1 Allgemeine Forschungslage	11
1.2 Datenquellen	11
1.2.1 Die amtliche Bildungsstatistik	12
1.2.2 Repräsentative Surveys der Wohnbevölkerung: Der Mikrozensus	13
1.2.3 Schulleistungstudien: IGLU und PISA	14
2. Schulbesuch	18
2.1 Ausländische Schüler an Schulen in Deutschland	18
2.2 Besuch ausgewählter Schulen der Sekundarstufe	21
2.3 Der Besuch von Sonder- oder Förderschulen	28
2.4 Zusammenfassung zum Schulbesuch	32
3. Schulische Kompetenzen - Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien IGLU und PISA	34
3.1 Ergebnisse der IGLU-Studie 2001	34
3.2 Ergebnisse der IGLU-Studie 2006	35
3.3 Ergebnisse der PISA-Studie 2000 - Lesekompetenz	36
3.4 Ergebnisse der PISA-Studie 2003 - Mathematische Kompetenzen	38
3.5 Ergebnisse der PISA-Studie 2006 - Naturwissenschaftliche Kompetenzen	39
3.6 Zusammenfassung zu den schulischen Kompetenzen	41
4. Schulabschlüsse	42
4.1 Abgänger und Absolventen allgemein bildender Schulen	42
4.2 Absolventen beruflicher Schulen	44
4.3 Verteilung der allgemeinen Bildungsabschlüsse in Deutschland	46
4.3.1 Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Geschlecht und allgemeinem Bildungsabschluss	46
4.3.2 Bevölkerung nach Migrationsstatus, Geschlecht, Altersgruppen und allgemeinem Bildungsabschluss Exkurs: Unterschiede zwischen den Personen mit eigener Migrationserfahrung und jenen ohne	47
4.3.3 Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht	50
4.4 Zusammenfassung zu den Schulabschlüssen	52
5. Zusammenfassung und Fazit	54
Anhang	56
Literatur	59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schüler an ausgewählten Schulen der Sekundarstufe im Schuljahr 2006/07 nach Nationalität und Geschlecht	22
Abbildung 2:	Schüler an ausgewählten weiterführenden Schulen im Schuljahr 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht	23
Abbildung 3:	Veränderung der Anteile von Schülern an ausgewählten Schulen der Sekundarstufe zwischen den Schuljahren 2000/01 und 2006/07 nach Nationalität und Geschlecht	24
Abbildung 4:	Anteil* der Schüler an Förderschulen insgesamt sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Schuljahr 2006/2007 nach Nationalität und Geschlecht	29
Abbildung 5:	Anteil* der Schüler an Förderschulen insgesamt sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Schuljahr 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht	31
Abbildung 6:	Veränderung des Anteils der Schüler an Förderschulen insgesamt sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach Nationalität und Geschlecht	32
Abbildung 7:	Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Migrationshintergrund, IGLU 2001	34
Abbildung 8:	Schulabschlüsse nach Nationalität und Geschlecht im Jahr 2006	42
Abbildung 9:	Veränderung des Anteils der Schulabschlüsse zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2005/2006 nach Nationalität und Geschlecht	43
Abbildung 10:	Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Migrationshintergrund und Geschlecht, Mikrozensus 2006	47
Abbildung 11:	Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2006	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Schüler an allgemein bildenden Schulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht, Schuljahr 2006/2007	18
Tabelle 2:	Veränderung der Anzahl der Schüler an allgemein bildenden Schulen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht	19
Tabelle 3:	Veränderung der Verteilung der Schüler auf ausgewählte Schulen der Sekundarstufe zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht (in Prozentpunkten)	25
Tabelle 4:	Veränderung der Differenz der Anteile von ausländischen gegenüber deutschen Schülern an ausgewählten Schulen der Sekundarstufe in den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht (in Prozentpunkten)	26
Tabelle 5:	Veränderung der Differenz der Anteile von ausländischen gegenüber deutschen Schülern an Förderschulen und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach Geschlecht (in Prozentpunkten)	32
Tabelle 6:	Verteilung (in %) der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Lesekompetenzstufen, IGLU 2006	36
Tabelle 7:	Kompetenzen (Mittelwerte) von 15-jährigen nach Migrationshintergrund der Familie, PISA 2000	37
Tabelle 8:	Kompetenzen (Mittelwerte) von 15-jährigen in Deutschland nach Migrationshintergrund der Familie, PISA 2006	40
Tabelle 9:	Veränderung der Differenz der Anteile von ausländischen gegenüber deutschen Schulabgängern und Absolventen in den Jahren 2000 und 2006 nach Geschlecht (in Prozentpunkten)	44
Tabelle 10:	Absolventen beruflicher Schulen im Schuljahr 2005/2006 nach Nationalität und Geschlecht	45
Tabelle 11:	Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationshintergrund, Mikrozensus 2006 (in %)	48
Tabelle 12:	Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationserfahrung, Mikrozensus 2006 (in %)	49
Tabelle 13:	Differenz der Anteile der jeweiligen Schulabschlüsse zwischen Personen mit und Personen ohne Migrationshintergrund nach Altersgruppen und Geschlecht (in Prozentpunkten)	50

Einleitung

Bildung ist in einer modernen Wissens- und Informationsgesellschaft eine wichtige Ressource. Im Bericht „Bildung in Deutschland“ werden drei Dimensionen formuliert, in denen sich die Ziele von Bildung niederschlagen (siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 2):

1. *Individuelle Regulationsfähigkeit*. Hierunter wird die Fähigkeit eines Individuums verstanden, „sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten“.
2. Bildung von *Humanressourcen*. In ökonomischer Perspektive geht es um die „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens“ und in individueller Perspektive um die „Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen“.
3. Bildungseinrichtungen sollen *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* fördern und dadurch die soziale Integration und Aneignung von Kultur für alle ermöglichen. Bildung kann dadurch einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und zur demokratischen Teilhabe leisten.

Zusammengefasst ist Bildung somit ein entscheidender Faktor für individuelle Entfaltung- und Teilhabechancen, für die wirtschaftliche Entwicklung einer Gesellschaft sowie für deren sozialen Zusammenhalt (ebd.: 1). Dabei wird aber auch deutlich, dass Personen mit geringer oder keiner (formalen) Bildung in vielen gesellschaftlichen Bereichen eingeschränkte Teilhabechancen haben.

Vor diesem Hintergrund ist danach zu fragen, wie sehr sich Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und ihrer Bildungsabschlüsse von den Personen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Mit anderen Worten: Es ist zu untersuchen, inwieweit die Personen mit Migrationshintergrund über die gleichen, durch Bildung beeinflussten Teilhabechancen verfügen wie die Personen ohne Migrationshintergrund.

Um sich dieser Frage anzunähern, wird im Rahmen dieses Working Papers zunächst analysiert, wie sich die ausländischen Schüler auf die einzelnen allgemein bildenden Schularten verteilen. Anhand der IGLU- und PISA-Studien werden daran anschließend aktuelle Ergebnisse zum schulischen Kompetenzniveau der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie mögliche Ursachen und Hintergründe für ihr schlechteres Abschneiden präsentiert. Abschließend wird dargestellt, welche Schulabschlüsse die deutschen und ausländischen Schüler¹ erzielen und über welche Schulabschlüsse die Gesamtbevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund verfügt.

Ziel dieser Arbeit ist es somit, die aktuelle Bildungssituation der Personen mit und der Personen ohne Migrationshintergrund in Deutschland deskriptiv darzustellen und miteinander zu vergleichen. Auf die Ursachen möglicher Disparitäten wird dabei jedoch lediglich im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien, auf die Folgen gar nicht eingegangen. Hinsichtlich der Folgen wird vielmehr davon ausgegangen, dass, wie einleitend bereits dargestellt, Unterschiede im Bildungserfolg und -niveau auch unter-

1 In diesem Working Paper wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel nur die männliche Sprachform verwendet. Die weibliche Form ist dabei mit eingeschlossen.

schiedliche Teilhabechancen in vielen gesellschaftlichen Bereichen nach sich ziehen. Eine detaillierte Analyse der Ursachen und Folgen der Disparitäten im Bildungsbereich bleibt somit späteren Arbeiten vorbehalten.

1. Datenlage

Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen Überblick über die allgemeine Forschungs- und Datenlage im Bildungsbereich.

1.1 Die allgemeine Forschungslage

Seit mehr als 20 Jahren gibt es empirische Untersuchungen die zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem schlechter abschneiden als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (siehe z.B. Hopf 1981; Reiser 1981; Esser 1990; Alba et al. 1994; Büchel/Wagner 1996). Doch erst mit der PISA²- und der IGLU³-Studie rückte diese Erkenntnis verstärkt ins öffentliche Bewusstsein, zumal sich auch im internationalen Vergleich zeigte, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders in Deutschland schlechtere Ergebnisse erzielten als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Baumert et al. 2001: 397; Schwippert et al. 2004: 179f.). In der Folge entstand eine Vielzahl von Untersuchungen und Veröffentlichungen, die sich erneut verstärkt mit der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien auseinandersetzen und auch die Hintergründe und Ursachen deren schlechteren Abschneidens beleuchten (siehe z.B. Kristen 2002, 2006; Kristen/Granato 2004; Herwartz-Emden 2005; Diefenbach 2005, 2007; Stanat 2006, Müller/Stanat 2006, Stanat/Christensen 2006; Becker/Biedinger 2006). Darüber hinaus wurde im Jahr 2006 im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durch das „Konsortium Bildungsberichterstattung“⁴ ein indikatorengestützter Bericht mit dem Titel „Bildung in Deutschland“ vorgelegt, in dessen Rahmen ein Kapitel speziell dem Thema „Migration und Bildung“ gewidmet wurde (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 137-179). Der Bericht ist dabei auf Dauer angelegt und soll jeweils im Zeitabstand von zwei Jahren erscheinen. Der zweite Bildungsbericht wird im Jahr 2008 erscheinen und sich im Schwerpunkt mit dem Thema „Übergänge Schule-Berufsausbildung-Hochschule-Arbeitsmarkt“ beschäftigen.⁵

1.2 Datenquellen

Für eine Analyse der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen primär vier Arten von Datenquellen zur Verfügung:

1. die amtliche Bildungsstatistik,
2. repräsentative Surveys der Wohnbevölkerung mit Informationen zur Bildungssituation wie der Mikrozensus oder das Sozio-ökonomische Panel (SOEP),

2 Programme for International Student Assessment.

3 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

4 Dem Konsortium Bildungsberichterstattung gehören an: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (federführend), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI), Statistisches Bundesamt (StBa) und Statistische Ämter der Länder (StLä).

5 Informationen zum Bildungsbericht können unter <http://www.bildungsbericht.de/> abgerufen werden.

3. Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU sowie
4. nichtrepräsentative Surveys.

Da im Rahmen dieses Berichts auf Daten der amtlichen Bildungsstatistik, des Mikrozensus und der PISA- und IGLU-Studien zurückgegriffen wird, werden diese Quellen im Folgenden kurz vorgestellt.

1.2.1 Die amtliche Bildungsstatistik

In Deutschland liegt die Zuständigkeit für das Bildungswesen im wesentlichen bei den Bundesländern, weshalb auch die Bildungsstatistik in deren Kompetenzbereich fällt. Bei der bundesweiten Statistik der allgemein bildenden und beruflichen Schulen handelt es sich somit um eine koordinierte Länderstatistik, die auf Vereinbarungen mit der Kultusministerkonferenz in Verbindung mit § 3 Absatz 2a Bundesstatistikgesetz (BStatG) basiert (Statistisches Bundesamt 2006: 8).

Die Daten zu Schülern und Lehrkräften an öffentlichen und nicht öffentlichen Schulen werden in der Regel jährlich im Rahmen einer Totalerhebung zu Beginn eines Schuljahres gewonnen. Für die öffentlichen Schulen und die privaten Ersatzschulen (mit Ausnahme der Schulen des Gesundheitswesens) besteht dabei Auskunftspflicht. Die Statistik der allgemein bildenden Schulen wird durch das Statistische Bundesamt jährlich im Rahmen der Fachserie 11, Reihe 1 „Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen“ veröffentlicht.⁶

Anhand der Statistik der allgemein bildenden Schulen kann die Bildungsbeteiligung in Deutschland sowie die Verteilung der hier erworbenen Abschlüsse (Bildungserfolg) dargestellt werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass im Rahmen der Statistik lediglich die Staatsangehörigkeit und nicht – wie seit 2005 im Mikrozensus möglich – der Migrationshintergrund erfasst wird. Durch die Orientierung an der Staatsangehörigkeit können Aussiedler oder auch eingebürgerte Personen nicht differenziert abgebildet werden. Die Statistik der allgemein bildenden Schulen spiegelt somit lediglich wider, wie erfolgreich die jungen Ausländer im deutschen Bildungssystem sind und inwieweit sie sich diesbezüglich von ihren deutschen Altersgenossen unterscheiden. Doch die PISA-Studien und Analysen des Mikrozensus verdeutlichen, dass das Ausländerkonzept der amtlichen Statistik die soziale Wirklichkeit im Bildungsbereich nur noch unzureichend abbildet. So konnte im Rahmen der PISA-Studie des Jahres 2000 gezeigt werden, dass bei rund 22 % der 15-jährigen mindestens ein Elternteil zugewandert war (Baumert/Schümer 2001: 341). Anhand des Mikrozensus 2006 lässt sich zeigen, dass rund 27 % der Bevölkerung im Alter von 5 bis unter 20 Jahren über einen Migrationshintergrund verfügen. Laut amtlicher Bildungsstatistik sind aber nur rund zehn Prozent der Schüler in Deutschland Ausländer (siehe Kapitel 2.1). Das bedeutet, dass mittels des in der amtlichen Statistik verwendeten Ausländerkonzeptes nicht einmal mehr die Hälfte der Schüler aus Zuwandererfamilien erfasst werden kann. Geht man aber davon aus, dass sich auch unter den Aussiedlern sowie unter den Eingebürgerten noch Schüler befinden, die zum Beispiel über nur unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, so wird deutlich, dass durch die alleinige Verwendung der Staatsangehörigkeit eventuell mögliche Integrationsprobleme unterschätzt werden. Gleichzeitig werden aber auch Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien unterschätzt, wenn erfolgreiche Schüler mit Migrations-

⁶ Die Fachserien können auf den Internetseiten des Statistischen Bundesamtes unter <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls> heruntergeladen werden.

hintergrund in den Statistiken nicht der Gruppe der Ausländer, sondern der Gruppe der Deutschen zugeordnet werden (Herwatz-Emden 2005: 9; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 139).

Um den gestiegenen Anforderungen an eine moderne bundesländerübergreifende Bildungsstatistik zu genügen, was auch die genauere Erfassung der Schüler mit Migrationshintergrund einschließt, wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, einen gemeinsamen Kerndatensatz (KDS) zu entwickeln (Kultusministerkonferenz 2007: 7). Die bedeutsamste Neuerung gegenüber dem bisherigen Verfahren der Datengewinnung besteht dabei darin, dass nicht mehr aggregierte, sondern anonymisierte Individualdaten erfasst und verarbeitet werden. Darüber hinaus werden mit dem neuen Kerndatensatz auch einige wenige neue Informationen erhoben, wie zum Beispiel der Migrationshintergrund der Schüler und, sofern sie nicht in Deutschland geboren wurden, das Jahr ihres Zuzugs (ebd.: 8).⁷ Der Migrationshintergrund soll durch das Merkmal „nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie“ erfasst werden. Wie dieses Merkmal jedoch im Detail erhoben wird, ist dabei von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt.

Mit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom September 2005 wurde vereinbart, dass die Bundesländer für das Schuljahr 2008/2009 in der Lage sein sollen, die Daten zu den im Kerndatensatz aufgelisteten Merkmalen für die öffentlichen Schulen zur Verfügung zu stellen (ebd.: 9). Somit ist zu erwarten, dass es etwa ab 2009 erstmals möglich sein wird, die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund an öffentlichen Schulen in Deutschland anhand der amtlichen Bildungsstatistik zu bestimmen.

1.2.2 Repräsentative Surveys der Wohnbevölkerung: Der Mikrozensus

Der Mikrozensus ist die jährliche, amtliche Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland mit einem Auswahlsatz von 1% (aktuell ca. 830.000 Befragte in rund 390.000 Haushalten). Er wird gemeinschaftlich vom Statistischen Bundesamt und den Statistischen Ämtern der Länder durchgeführt. Da die gesamte Wohnbevölkerung Auswahlgrundlage des Mikrozensus ist, können auch für Ausländer bzw. seit 2005 für „Personen mit Migrationshintergrund“ repräsentative Aussagen getroffen werden. Das aktuell gültige Mikrozensusgesetz bestimmt das Erhebungsprogramm für die Jahre 2005-2012. Schwerpunkt der Mikrozensus-Befragungen sind sozio-ökonomische Themen, vor allem Bildung, Arbeitsmarktbeteiligung, Einkommen und soziale Sicherung. Daneben sind detaillierte Aussagen zu Haushaltsstrukturen, Lebensformen und räumlicher Verteilung der Bevölkerung im Bundesgebiet möglich. In Zusatzerhebungen, die nicht jedes Jahr stattfinden, werden außerdem Daten zu Themen wie Gesundheit und Wohnen erhoben. Die Mikrozensusresultate werden jeweils auf die Daten der Bevölkerungsfortschreibung hochgerechnet, stehen der Wissenschaft aber auch als anonymisierte Individualdaten in so genannten „Scientific Use Files“ zur Verfügung.

Mit dem Mikrozensus 2005 wurde in der deutschen amtlichen Statistik erstmals das Konzept der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ eingeführt. Ermöglicht wurde dies mit einem entsprechenden Frageprogramm, bei dem nicht nur wie bisher die Staatsangehörigkeit der Befragten erhoben wurde, sondern auch Angaben zur Zuwanderung und zum Er-

7 Für detaillierte Informationen siehe die Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz mit den am häufigsten gestellten Fragen zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie (Kultusministerkonferenz 2007). Herunterzuladen unter: http://www.kmk.org/aktuell/070213_Doku_fa.pdf.

werb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung. Personen mit Migrationshintergrund sind dementsprechend definiert als „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2007: 6). Das Statistische Bundesamt hat für die Erhebungen 2005 und 2006 jeweils eine umfangreiche tabellarische Auswertung für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund vorgelegt, die auf die Gesamtbevölkerung laut Bevölkerungsfortschreibung hochgerechnet ist (Statistisches Bundesamt 2007 und 2008). Diese Publikationen sind die Grundlage der hier vorgelegten Auswertungen. Sie konzentrieren sich neben der allgemeinen Unterscheidung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf Personen mit türkischem, griechischem, italienischem, polnischem, kroatischem und russischem Migrationshintergrund sowie auf entsprechende Personen aus Serbien und Montenegro⁸ und Bosnien und Herzegowina. Einbezogen sind dabei jeweils Ausländer und eingebürgerte Personen aus diesen Herkunftsländern.

Hinsichtlich der Bildungssituation ist es anhand der Daten des Mikrozensus möglich, das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung in Deutschland zu bestimmen. Konkret kann gezeigt werden, wie hoch die Anteile der Personen mit oder ohne Bildungsabschluss sind, wie hoch der Anteil derer ist, die sich noch in einer schulischen Ausbildung befinden, und welche Bildungsabschlüsse wie häufig vertreten sind. Dabei kann jedoch nicht unterschieden werden, ob ein Bildungsabschluss im Ausland oder in Deutschland erworben wurde. Darüber hinaus kann bei Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch auf eine allgemein bildende Schule gingen, nur unterschieden werden, welche Klassenstufe besucht wurde. Dadurch kann nur bei Schülern der Klassenstufen elf bis dreizehn (gymnasiale Oberstufe) eine zweifelsfreie Zuordnung zu einer bestimmten Schulform vorgenommen werden. Im Gegensatz zur amtlichen Bildungsstatistik ist es anhand des Mikrozensus somit nur eingeschränkt möglich zu untersuchen, wie erfolgreich junge Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem sind.

1.2.3 Schulleistungsstudien: IGLU und PISA

Im Rahmen von Schulleistungsstudien kann untersucht werden, wie gut Schüler zum Beispiel lesen, schreiben oder rechnen können. Dabei kommen in aller Regel speziell entwickelte Testinstrumente zum Einsatz, wodurch nicht (nur) auf Schulnoten zurückgegriffen werden muss, die gewissen Verzerrungstendenzen unterliegen. Es kann der tatsächliche, notenunabhängige Leistungsstand ermittelt werden. Weiterhin können im Rahmen solcher Studien auch Hintergrundinformationen, wie zum Beispiel das familiäre Umfeld der Schüler oder die Ausstattung ihrer Schulen, erhoben werden. Dadurch wird es möglich zu analysieren, welche Einflussfaktoren ihre Leistungen wie beeinflussen. In aller Regel können aber keine Aussagen zum formalen Bildungserfolg der Schüler gemacht werden. Denn wer gut lesen, schreiben und rechnen kann, macht nicht automatisch auch einen guten Abschluss. Darüber hinaus handelt es sich bei den Schulleistungsstudien in der Regel um Querschnittsuntersuchungen, wodurch keine Aussagen zur Bildungskarriere möglich sind. Das heißt, es kann in aller Regel

⁸ Trotz der im Jahr 2006 stattgefundenen staatlichen Teilung von Serbien und Montenegro werden diese hier noch zusammen ausgewiesen.

nicht untersucht werden, ob ein Schüler, der in der Grundschule ein hohes Kompetenzniveau aufweist, später auch ein (gutes) Abitur macht.⁹

Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA)

PISA ist eine internationale Schulleistungsstudie, die im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt und von einem internationalen Konsortium unter Leitung des *Australian Council for Educational Research* (ACER) koordiniert wird.¹⁰ Bisher fanden drei Erhebungswellen statt und zwar in den Jahren 2000, 2003 und 2006. Dabei wurde in jedem Jahr ein anderer Untersuchungsschwerpunkt gesetzt: 2000 wurden die Lese-, 2003 die Mathematik- und 2006 die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schüler analysiert. Die Erhebungen wurden in bis zu 57 Ländern (2006) durchgeführt.¹¹ Die nationale Projektleitung für die Erhebung des Jahres 2000 lag beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin¹², für die Erhebungen der Jahre 2003 und 2006 beim Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel.¹³

Im Rahmen der PISA-Erhebungen werden Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-jährigen Schülern erhoben. Dabei soll nicht untersucht werden, inwieweit die Schüler die nationalen schulischen Curricula beherrschen, sondern ob sie in der Lage sind, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen einzusetzen. Das heißt: Nicht die Fähigkeit zur Wiedergabe, sondern zur Umsetzung des Gelernten soll analysiert werden (OECD 2007a: 6). Deutschland hat sich an allen drei Erhebungen (2000, 2003 und 2006) beteiligt, wobei die jeweiligen Erhebungen um eine nationale Studie erweitert wurden (PISA-E). Ziel dieser Erweiterungen war es, für jedes Bundesland repräsentative Daten zu erhalten, um auch innerdeutsche Vergleiche vornehmen zu können. Folgende Stichprobengrößen wurden jeweils erzielt:

- Im Jahr 2000 wurden für den internationalen Vergleich in Deutschland insgesamt 5.073 Schüler an 219 Schulen getestet (PISA-I). An der nationalen Erweiterung der Studie (PISA-E) nahmen 45.899 Schüler aus 1.466 Schulen teil. Dabei bildeten die 219 Schulen aus der PISA-I-Stichprobe eine Teilmenge der PISA-E-Stichprobe (Stanat et al. 2002: 4).
- Für PISA 2003 wurden für den internationalen Vergleich circa 5.500 Schüler an 220 Schulen getestet (PISA-I). Diese Stichprobe wurde um jeweils zwei komplette neunte Klassen an den 220 Schulen erweitert, so dass noch einmal circa 9.000 Schüler befragt wurden (PISA-I PLUS). Schließlich wurden für die nationale Ergänzungsstichprobe (PISA-E) zusätzlich circa 50.000 Schüler aus 1.500 Schulen getestet. Dabei überlappen sich die drei Stichproben: So sind Schüler aus PISA-I teilweise in der Stichprobe PISA-I PLUS enthalten und Schüler aus PISA-I in der Stichprobe PISA-E.¹⁴

9 Das geplante nationale Bildungspanel soll hier Abhilfe schaffen und der empirischen Bildungsforschung repräsentative Längsschnittdaten zum Bildungsgeschehen in Deutschland liefern. Erste Informationen zum geplanten Bildungspanel können den Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik des BMBF unter http://www.bmbf.de/pub/bildungs_und_forschungspolitik.pdf oder der Projekthomepage an der Universität Bamberg unter <http://web.uni-bamberg.de/sowi/-soziologie-i/geps/> entnommen werden.

10 Die PISA-Homepage der OECD findet sich unter: <http://www.pisa.oecd.org>.

11 Eine Liste mit den jeweils beteiligten Ländern kann auf der PISA-Homepage der OECD unter: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html eingesehen werden.

12 Die Projekthomepage mit Informationen zur Erhebungswelle des Jahres 2000 kann unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/> aufgerufen werden.

13 Die Projekthomepage mit Informationen zu den Erhebungswellen der Jahre 2003 und 2006 kann unter <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/> aufgerufen werden.

14 Diese Informationen können der Projekthomepage unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2003/index.html> entnommen werden.

- Im Rahmen von PISA 2006 wurden für den internationalen Vergleich zunächst 4.891 Schüler aus 225 Schulen getestet (PISA-I). An diesen 225 Schulen wurden darüber hinaus jeweils zwei vollständige neunte Klassen untersucht (PISA-BS). Diese Stichprobe umfasste insgesamt 9.577 Schüler. Schließlich wurde auch 2006 eine nationale Ergänzungsstichprobe gezogen, die circa 49.000 Schüler aus 1.307 Schulen umfasste (PISA-E). Auch in diesem Fall überschneiden sich die einzelnen Stichproben: Schüler der Stichprobe PISA-BS sind in der Stichprobe PISA-I enthalten und gleichzeitig beinhaltet die Stichprobe PISA-E alle Schüler aus PISA-I.¹⁵

Eine Identifizierung von Kindern mit Migrationshintergrund ist durchgängig möglich. So wurden die Jugendlichen nach ihrem Geburtsland und dem Geburtsland ihrer Eltern sowie nach der zuhause am häufigsten gesprochenen Sprache befragt (Diefenbach 2007: 32). Im Jahr 2000 betrug der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an allen getesteten Schülern 21,6 %, im Jahr 2003 20,6 % und im Jahr 2006 19,4 % (Walter/Taskinen 2007: 346).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

IGLU ist die deutsche Bezeichnung der *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), die, wie PISA, international durchgeführt wird.¹⁶ Verantwortet wird die Studie dabei von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), wobei die IEA die Gesamtverantwortung für die internationale Organisation von PIRLS/IGLU an das Boston College Chestnut Hill, MA, USA delegiert hat. Nationaler Koordinator der Studie in Deutschland ist Prof. Dr. Wilfried Bos vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) an der Universität Dortmund.¹⁷ Bisher fanden zwei Erhebungswellen statt, und zwar in den Jahren 2001 und 2006. Im Jahr 2001 nahmen international 35, im Jahr 2006 42 Staaten an der Studie teil.¹⁸

Ziel von PIRLS/IGLU ist es, international vergleichend das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe (Neunjährige) zu testen. Dabei gibt es – ähnlich wie bei PISA – in Deutschland eine Erweiterung der Stichprobe sowie darüber hinaus auch der Studie selbst (IGLU-E). So wurde 2001 in Deutschland nicht nur das Leseverständnis, sondern auch die Kompetenzen der Neunjährigen in Mathematik, Naturwissenschaft, Rechtschreibung sowie hinsichtlich der Anfertigung eines Aufsatzes erhoben. 2006 wurden neben den Lesekompetenzen zusätzlich noch die Kompetenzen der Viertklässler in Rechtschreibung erfasst. Während 2006 alle Länder der Bundesrepublik an der Studie teilnahmen, wurden 2001 die Kompetenzen der Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt nicht erhoben. Folgende Stichprobengrößen konnten jeweils realisiert werden:

15 Diese Informationen können der Projekthomepage unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2006/index.html> entnommen werden.

16 Für eine ausführliche Darstellung des Studiendesigns siehe Bos et al. 2003, 2004.

17 Die Liste aller Mitglieder und Mitarbeiter des deutschen IGLU-Konsortiums kann der IGLU-Projekthomepage unter: <http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/> entnommen werden.

18 Eine Liste der teilnehmenden Staaten findet sich auf der IGLU-Homepage des ifs unter: <http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/>.

- Im Jahr 2001 wurden für den für den internationalen Vergleich 7.633 Schüler an 211 Schulen getestet. Von diesen Schülern wurden noch einmal 5.943 aus 168 Schulen im Rahmen der nationalen Erweiterungsstichprobe IGLU-E untersucht (Lankes et al. 2003: 13).
- Im Jahr 2006 wurden 7.899 Schüler an 405 Schulen getestet (Hornberg 2007: 39).¹⁹

Auch die IGLU-Daten erlauben eine Identifikation der Kinder mit Migrationshintergrund. So wurden die Schüler nach ihrem und dem Geburtsland ihrer Eltern befragt. Darüber hinaus wurde auch das Einreisealter der zugewanderten Kinder erfragt, welche Sprache/n sie gelernt haben als sie jünger waren, und wie oft die Schulsprache in der Familie gesprochen wird. Im Jahr 2001 lag der Anteil von Schülern, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, bei 22,2 % (Schwippert et al. 2004: 168), im Jahr 2006 bei 26,2 % (Schwippert et al. 2007: 254).

¹⁹ Dabei sind die Stichproben für IGLU und IGLU-E deckungsgleich.

2. Schulbesuch

2.1 Ausländische Schüler an Schulen in Deutschland

Tabelle 1: Schüler an allgemein bildenden Schulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht, Schuljahr 2006/2007

		Anzahl	Anteil an allen Schülern (in %)	Anteil an allen ausländischen Schülern (in %)
Deutsche	männlich	4.293.105	90,3	-
	weiblich	4.165.012	90,5	-
	insgesamt	8.458.117	90,4	-
Ausländer	männlich	459.416	9,7	100,0
	weiblich	438.324	9,5	100,0
	insgesamt	897.740	9,6	100,0
Griechenland	männlich	16.075	0,3	3,5
	weiblich	15.279	0,3	3,5
	insgesamt	31.354	0,3	3,5
Italien	männlich	30.195	0,6	6,6
	weiblich	27.731	0,6	6,3
	insgesamt	57.926	0,6	6,5
Polen	männlich	11.152	0,2	2,4
	weiblich	11.471	0,2	2,6
	insgesamt	22.623	0,2	2,5
Bosnien und Herzegowina	männlich	10.978	0,2	2,4
	weiblich	10.455	0,2	2,4
	insgesamt	21.433	0,2	2,4
Kroatien	männlich	10.753	0,2	2,3
	weiblich	10.237	0,2	2,3
	insgesamt	20.990	0,2	2,3
Serbien und Montenegro*	männlich	23.248	0,5	5,1
	weiblich	22.743	0,5	5,2
	insgesamt	45.991	0,5	5,1
Russische Föderation	männlich	12.011	0,3	2,6
	weiblich	11.679	0,3	2,7
	insgesamt	23.690	0,3	2,6
Türkei	männlich	196.091	4,1	42,7
	weiblich	185.368	4,0	40,3
	insgesamt	381.459	4,1	42,5
Zusammen	männlich	4.752.521	100,0	-
	weiblich	4.603.336	100,0	-
	insgesamt	9.355.857	100,0	-

* Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier noch zusammengefasst.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Im Schuljahr 2006/2007 befanden sich in Deutschland insgesamt 9.355.857 Schüler (4.752.521 männliche und 4.603.336 weibliche) an allgemein bildenden Schulen.²⁰ Der Ausländeranteil betrug 9,6 % (männliche Schüler: 9,7 %, weibliche Schüler: 9,5 %). Die mit deutlichem Abstand größte Gruppe bilden dabei die türkischen Schüler: 42,7 % der männlichen ausländischen Schüler und 40,3 % der weiblichen besitzen einen türkischen Pass. Die zweitgrößte Gruppe stellen die italienischen Schüler (6,6 % aller männlichen ausländischen Schüler und 6,3 % aller weiblichen ausländischen Schüler) und die drittgrößte die Schüler aus Serbien und Montenegro (5,1 % aller männlichen ausländischen Schüler und 5,2 % aller weiblichen).

20 Inklusive Schüler in Vorklassen, Schulkindergärten, Abendschulen und Kollegs.

Zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 ist die Zahl aller Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland um 604.590 (männliche Schüler: -310.370 [-6,1%], weibliche Schüler -294.220 [-6,0 %]) zurückgegangen (siehe Tabelle 2). Die Anzahl der männlichen deutschen Schüler ging um 278.531 (-6,1 %) und die der weiblichen um 273.313 (-6,2 %) zurück (zusammen -551.844 Schüler oder -6,1 %). Bei den männlichen ausländischen Schülern sank die Zahl um 31.839 (-6,5 %) und bei den weiblichen um 20.907 (-4,6 %) (zusammen: -52.746 Schüler oder -5,5 %).

Bei den ausländischen Schülern ist der Rückgang anteilig am stärksten bei jenen aus Serbien und Montenegro, gefolgt von den italienischen und den türkischen Schülern. Eine nennenswerte Zunahme kann dagegen bei den russischen und polnischen Schülern sowie bei den Schülern aus Bosnien und Herzegowina beobachtet werden.

Tabelle 2: Veränderung der Anzahl der Schüler an allgemein bildenden Schulen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht

		Veränderung absolut	Veränderung in %
Deutsche	männlich	-278.531	-6,1
	weiblich	-273.313	-6,2
	insgesamt	-551.844	-6,1
Ausländer	männlich	-31.839	-6,5
	weiblich	-20.907	-4,6
	insgesamt	-52.746	-5,5
Griechenland	männlich	-1.149	-6,7
	weiblich	-778	-4,8
	insgesamt	-1.927	-5,8
Italien	männlich	-6.388	-17,5
	weiblich	-6.368	-18,7
	insgesamt	-12.756	-18,0
Polen	männlich	+1.467	+15,1
	weiblich	+1.790	+18,5
	insgesamt	+3.257	+16,8
Bosnien und Herzegowina	männlich	+881	+8,7
	weiblich	+649	+6,6
	insgesamt	+1.530	+7,7
Kroatien	männlich	+273	+2,6
	weiblich	+132	+1,3
	insgesamt	+405	+2,0
Serbien und Montenegro*	männlich	-13.958	-37,5
	weiblich	-11.275	-33,1
	insgesamt	-25.233	-35,4
Russische Föderation	männlich	+2.523	+26,6
	weiblich	+2.617	+28,9
	insgesamt	+5.140	+27,7
Türkei	männlich	-20.272	-9,4
	weiblich	-15.435	-7,7
	insgesamt	-35.707	-8,6
Zusammen	männlich	-310.370	-6,1
	weiblich	-294.220	-6,0
	insgesamt	-604.590	-6,1

* Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen.

Worauf diese Entwicklungen im Einzelnen zurückzuführen sind, kann im Rahmen dieses Berichts nicht detailliert aufgeschlüsselt werden. Allgemein sind aber drei zentrale Faktoren zu benennen, welche die hier dargestellte Entwicklung der Schülerzahlen beeinflussen können:

1. Die Geburtenentwicklung.²¹ Gehen die Geburten zurück, führt dies unter ansonsten gleich bleibenden Bedingungen (*ceteris paribus*) dazu, dass auch die Zahl der Schüler zurückgeht. Tatsächlich lässt sich zeigen, dass zum Beispiel im Zeitraum zwischen 1996 und 2006 die Zahl der Lebendgeborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit von 689.784 auf 655.534 (minus fünf Prozent) und die Zahl der Lebendgeborenen mit ausländischer Staatsangehörigkeit von 106.229 auf 30.261 (minus 71,5 %) zurückging (Zahlen: Statistisches Bundesamt. Natürliche Bevölkerungsbewegung. Fachserie 1 Reihe 1.1).

2. Einbürgerungen. Da im Rahmen der amtlichen Bildungsstatistik nur die Staatsangehörigkeit der Schüler erfasst wird, bedeutet dies, dass eingebürgerte Schüler in der Statistik als Deutsche und nicht mehr als Ausländer abgebildet werden. Steigen bei den Schülern die Einbürgerungen an, so führt dies *c. p.* dazu, dass die Zahl der ausländischen Schüler zurückgeht, während die Zahl der deutschen zunimmt. Dabei ist zu beachten, dass durch die Reform des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 1999 seit dem 1. Januar 2000 ein in Deutschland geborenes Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit ab der Geburt erhält, sofern ein Elternteil seit mindestens acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt (§ 4 Abs. 3 Satz 1 StAG). Seit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts erhielten auf diesem Wege 270.352 von ausländischen Eltern in Deutschland geborene Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit zusätzlich zur ausländischen Staatsangehörigkeit ihrer Eltern (BAMF 2007: 164). Der deutliche Rückgang Lebendgeborener mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Deutschland seit 1999 dürfte auch auf diese Entwicklungen zurückzuführen sein. Gleichzeitig wird aber auch deutlich: Der dargestellte Rückgang Lebendgeborener mit deutscher Staatsangehörigkeit wäre ohne die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts wohl noch deutlicher ausgefallen. Hinzu kommt, dass gemäß der „Optionsregelung“ auch für Kinder von Ausländern, die vor dem 1. Januar 2000 in Deutschland geboren wurden, die bis zu diesem Zeitpunkt das zehnte Lebensjahr jedoch noch nicht vollendet hatten und für die zum Zeitpunkt ihrer Geburt die Voraussetzungen nach § 4 Abs. 3 Satz 1 StAG vorlagen, ein Einbürgerungsanspruch bestand (§ 40b StAG). Dabei musste von den Eltern ein Antrag auf Einbürgerung gestellt werden, was jedoch nur bis Ende 2000 möglich war. Zwischen 2000 und 2006 wurden insgesamt 49.121 Einbürgerungen nach § 40b StAG vorgenommen. Auch in diesem Fall wird die deutsche Staatsangehörigkeit zusätzlich zur ausländischen der Eltern vergeben.²²

21 Neben der Geburtenentwicklung spielt natürlich auch die Entwicklung der Kindersterblichkeit eine Rolle. Da sich diese in Deutschland jedoch in den vergangenen Jahrzehnten auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau kaum verändert hat, wurde sie hier nicht gesondert aufgeführt.

22 Zwar konnte der Antrag nur bis Ende 2000 gestellt werden, jedoch konnten 2000 und 2001 nicht alle Anträge bearbeitet werden, weshalb auch 2006 noch 36 Personen nach § 40b StAG eingebürgert wurden. Für beide Fallgruppen von „Optionskindern“, wie sie oben geschildert sind, besteht mit Erreichen des 18. Lebensjahres die sog. Optionspflicht, d.h. sie müssen sich zwischen der deutschen und der ausländischen Staatsangehörigkeit ihrer Eltern entscheiden.

3. Wanderungen. Wandern zum Beispiel mehr schulpflichtige Ausländer nach Deutschland zu als aus Deutschland ab, führt dies c. p. dazu, dass die Zahl ausländischer Schüler zunimmt. Tatsächlich zeigt sich, dass zwischen den Jahren 2000 und 2006 insgesamt 220.738 Personen unter 18 Jahren mehr nach Deutschland zu- als abgewandert sind (BAMF 2007: 242). Da die überwiegende Mehrzahl der nach Deutschland zuwandernden Personen über keine deutsche Staatsangehörigkeit verfügt, kann also davon ausgegangen werden, dass zwischen 2000 und 2006 die Anzahl der ausländischen Schüler durch Zuwanderung positiv beeinflusst wurde.

Bei der Betrachtung der dargestellten Entwicklung der Schülerzahlen sollten diese Faktoren mit bedacht werden. Hinzu kommt, dass bei jeder der hier untersuchten Gruppen die einzelnen Einflussgrößen unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, was entsprechend auch zu unterschiedlichen Entwicklungen der Schülerzahlen führt.

2.2 Besuch ausgewählter Schulen der Sekundarstufe

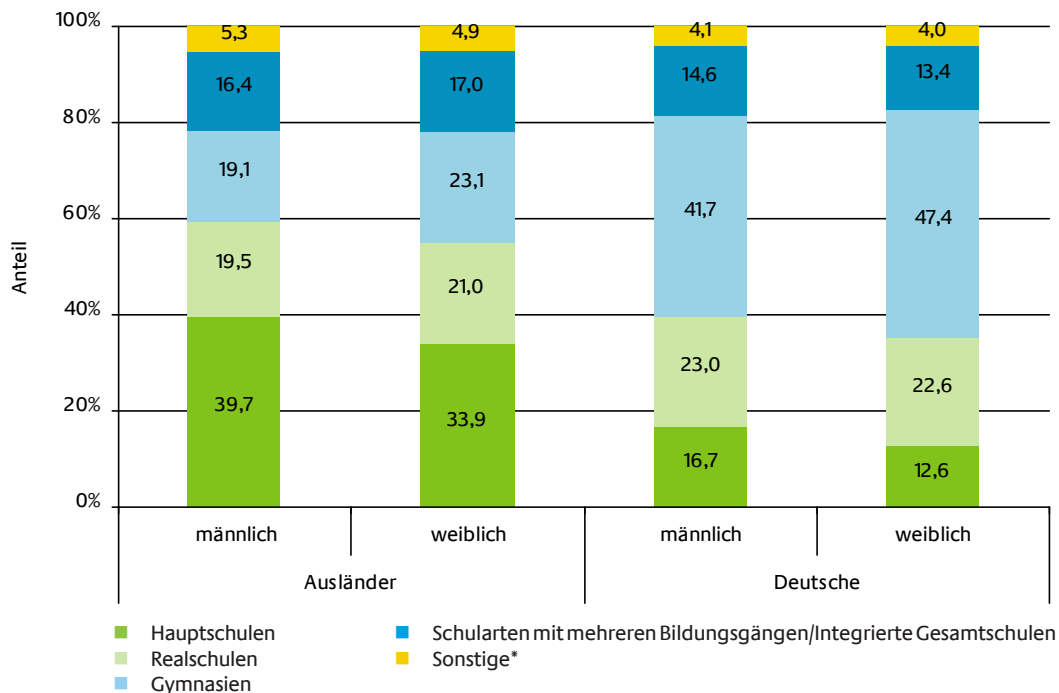
Allgemein zeigt sich zunächst, dass die ausländischen Schüler an Realschulen und besonders an Gymnasien unterrepräsentiert sind, an Grundschulen ihr Anteil ungefähr ihrem Anteil an allen Schülern entspricht und sie an Hauptschulen, Integrierten Gesamtschulen, Förderschulen und Abendschulen überrepräsentiert sind (siehe Anhang 1 und Anhang 2). Besonders deutlich überrepräsentiert sind ausländische Schüler an Abendschulen. So waren im Schuljahr 2006/2007 45,2 % der männlichen und 38,5 % der weiblichen Schüler an Abendhauptschulen Ausländer. Zur Erinnerung: Im Durchschnitt beträgt ihr Anteil 9,7 % (männlich) und 9,5 % (weiblich). Zwar nimmt ihr Anteil über die Abendrealschulen zu den Abendgymnasien deutlich ab, dennoch waren 13,1 % aller männlichen und 11,8 % aller weiblichen Schüler an Abendgymnasien Ausländer. Somit werden Abendschulen zur Nach- oder Weiterqualifizierung eher von Ausländern als von Deutschen genutzt, was sicherlich auch darauf zurückzuführen ist, dass der Anteil an Personen, welche die Schule ohne einen Abschluss verlassen, bei den Ausländern deutlich höher ist als bei den Deutschen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Anteil der Schüler, der eine Abendschule besucht, allgemein sehr gering ist. Nur 0,4 % aller deutschen und 0,9 % aller ausländischen Schüler besuchen eine Abendschule.

Hinsichtlich des Besuchs von Schulen der Sekundarstufe zeigen sich die größten Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern im Fall des Besuchs von Hauptschulen und Gymnasien: Ausländische Schüler besuchen deutlich häufiger Hauptschulen und dafür deutlich seltener Gymnasien als deutsche. 39,7 % der männlichen ausländischen, aber nur 16,7 % der männlichen deutschen Schüler besuchen eine Hauptschule. Bei den weiblichen Schülern ist der Unterschied noch größer: 33,9 % der ausländischen, aber nur 12,6 % der deutschen sind an einer Hauptschule zu finden. Der Anteil der Schüler, die ein Gymnasium besuchen, ist bei den Deutschen etwas mehr als doppelt so hoch wie bei den Ausländern: 41,7 % der männlichen und 47,4 % der weiblichen deutschen Schüler besuchen ein Gymnasium, aber nur 23,1 % der weiblichen und sogar nur 19,1 % der männlichen ausländischen Schüler.

Nur geringe Unterschiede bestehen dagegen hinsichtlich des Besuchs einer Realschule, wobei die deutschen Schüler noch etwas häufiger eine Realschule besuchen als die ausländischen. Ähnlich gering sind die Unterschiede hinsichtlich des Besuchs einer Integrierten Gesamtschule oder einer Schule mit mehreren Bildungsgängen: Mit einem Anteil von 17,0 %

sind diese Schulformen vor allem bei weiblichen ausländischen Schülern beliebt. Jedoch ist der Anteil bei den männlichen ausländischen Schülern mit 16,4 % nur unwesentlich niedriger. Von den männlichen deutschen Schülern besuchen 14,6 % und von den weiblichen 13,4 % eine Integrierte Gesamtschule oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen. Weiterhin zeigt sich, dass sich die weiblichen Schüler insgesamt besser positionieren können als die männlichen. Dies gilt sowohl für die Deutschen als auch für die Ausländer. So besucht von den weiblichen Schülern ein größerer Anteil ein Gymnasium oder eine Realschule und ein kleinerer Anteil eine Hauptschule als bei den männlichen.

Abbildung 1: Schüler an ausgewählten Schulen der Sekundarstufe²³ im Schuljahr 2006/07 nach Nationalität und Geschlecht



* Sonstige sind: Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs. Grundgesamtheit: Alle Schüler an den aufgeführten Schulen. Schüler an Förderschulen werden hier nicht berücksichtigt, da eine eindeutige Zuordnung zum Sekundarbereich nicht möglich ist. Zum Besuch von Förderschulen siehe speziell Kapitel 2.3.

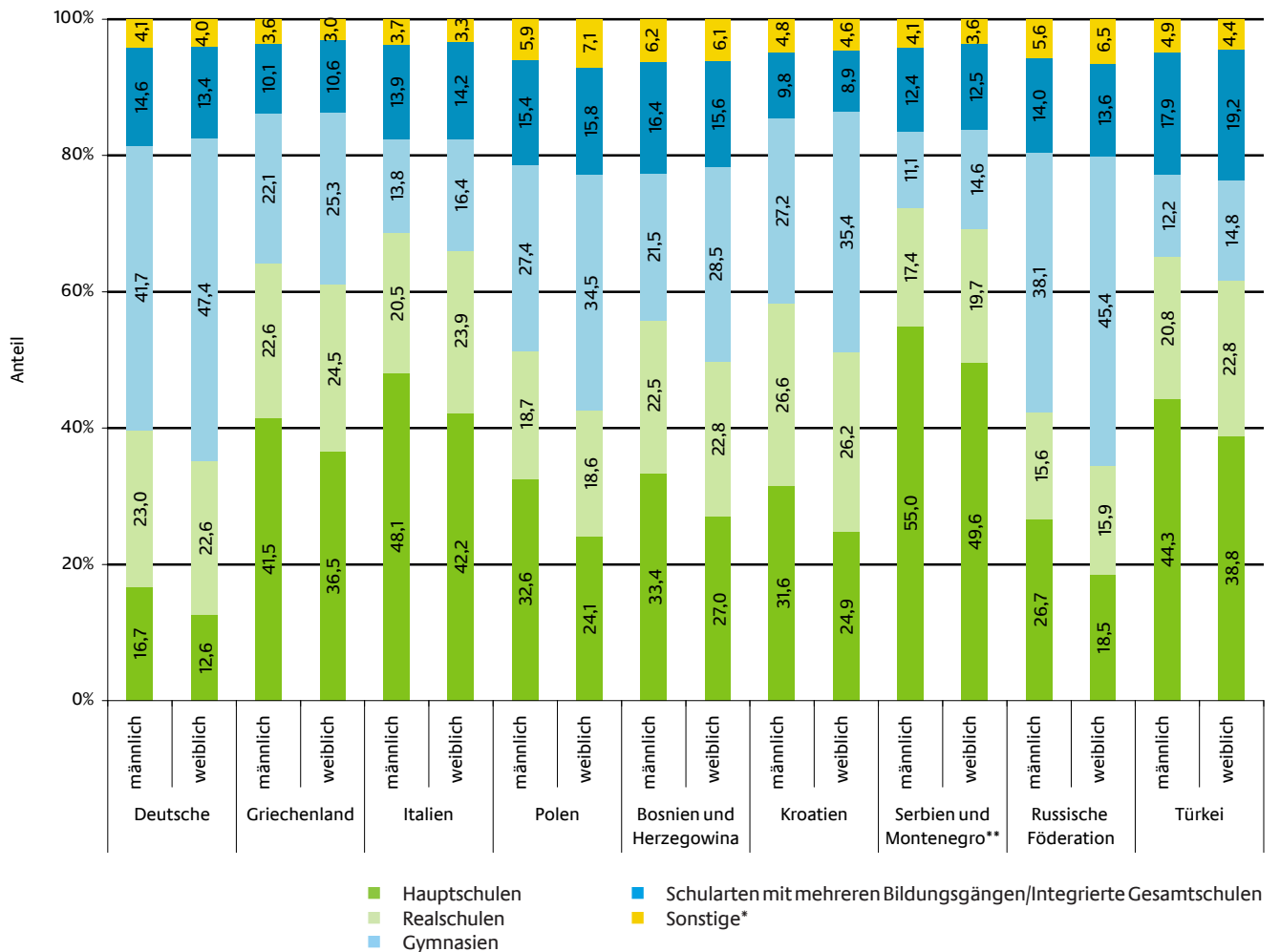
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Differenziert man die ausländischen Schüler zusätzlich nach ihren Staatsangehörigkeiten, so zeigt sich, dass von den Schülern aus Serbien und Montenegro ein vergleichsweise großer Anteil auf eine Hauptschule geht: Bei 55,0 % der männlichen und 49,6 % der weiblichen ist dies der Fall (siehe Abbildung 2). Ebenfalls hohe Anteile können bei den italienischen, den türkischen und den griechischen Schülern beobachtet werden. Gleichzeitig ist bei den Schülern aus Serbien und Montenegro, der Türkei und Italien der Anteil derjenigen vergleichsweise gering, die auf ein Gymnasium gehen. Nur 11,1 % der männlichen sowie 14,6 % der weiblichen Schüler aus Serbien und Montenegro besuchen ein Gymnasium. Bei den türkischen Schülern betragen die Anteile 12,2 % (männlich) und 14,8 % (weiblich), bei den italienischen 13,8 % (männlich) und 16,4 % (weiblich).

²³ Ein kleiner Teil der Schüler an Freien Waldorfschulen sowie an Integrierten Gesamtschulen sind dem Primarbereich zuzuordnen. Aufgrund ihrer geringen Zahl ist ihr Einfluss auf die Anteile jedoch zu vernachlässigen.

Deutlich besser schneiden dagegen die russischen, kroatischen und polnischen Schüler ab. So besuchen 45,4 % der weiblichen russischen Schüler ein Gymnasium, womit der Anteil fast genauso hoch ist wie bei den weiblichen deutschen (47,4 %). Mit 38,1 % ist der Anteil auch bei den männlichen russischen Schülern vergleichsweise hoch. Von den kroatischen Schülern besuchen 27,2 % (männlich) und 35,4 % (weiblich), von den polnischen 27,4 % (männlich) und 34,5 % (weiblich) ein Gymnasium. Zieht man weiterhin in Betracht, dass von den kroatischen Schülern jeweils ein vergleichsweise hoher Anteil eine Realschule besucht (männlich: 26,6 %, weiblich: 26,2 %), so wird deutlich, dass die russischen, kroatischen und polnischen Schüler im deutschen Schulsystem vergleichsweise erfolgreich sind, obwohl weiterhin teilweise deutliche Unterschiede zu den deutschen Schülern bestehen. Darüber hinaus zeigt sich auch bei dieser nach Staatsangehörigkeiten differenzierten Darstellung, dass bei allen Gruppen die Mädchen besser abschneiden als die Jungen. Sie gehen häufiger auf Gymnasien und Realschulen und seltener auf Hauptschulen.

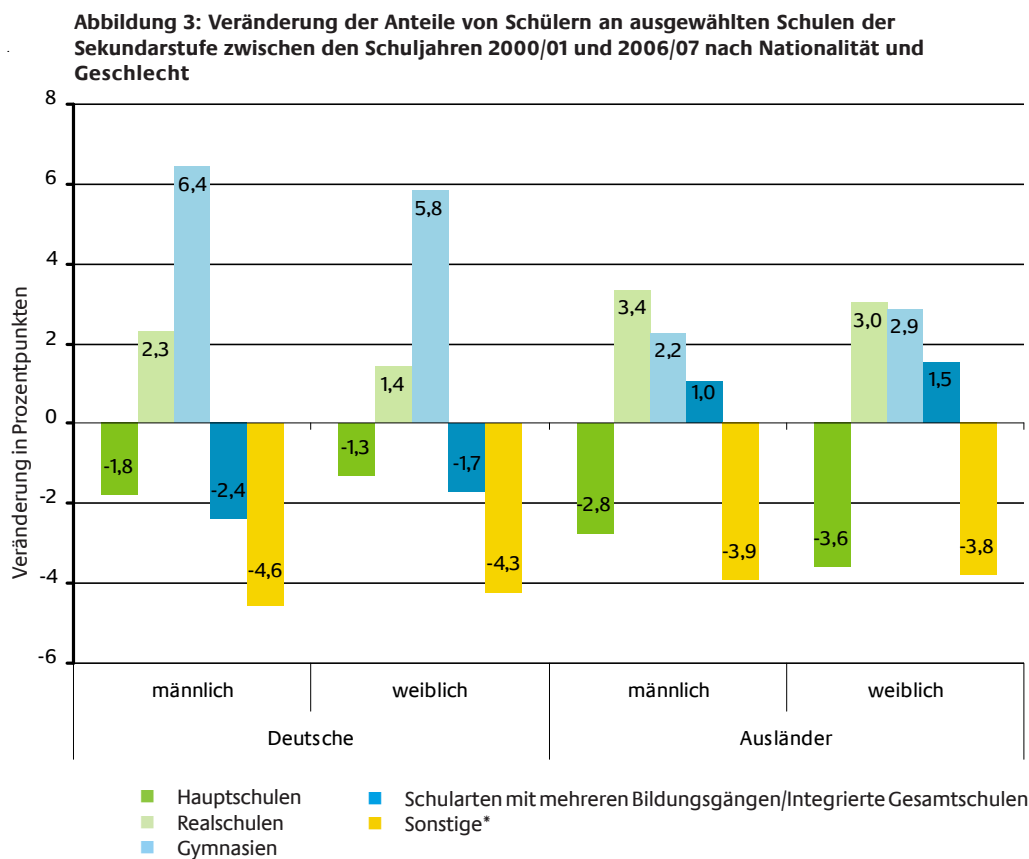
Abbildung 2: Schüler an ausgewählten weiterführenden Schulen im Schuljahr 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht



* Sonstige sind: Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs. ** Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen. Grundgesamtheit: Alle Schüler an den aufgeführten Schulen. Schüler an Förderschulen werden hier nicht berücksichtigt, da eine eindeutige Zuordnung zum Sekundarbereich nicht möglich ist. Zum Besuch von Förderschulen siehe speziell Kapitel 2.3.

Veränderungen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007

Wie hat sich die Positionierung der ausländischen Schüler im deutschen Bildungssystem in den letzten Jahren entwickelt? Sind sie verstärkt in höheren Bildungsgängen zu finden und verringern sich im Zeitverlauf die Unterschiede zu den deutschen Schülern? Abbildung 3 verdeutlicht, dass zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 der Anteil der ausländischen Schüler, die eine Realschule, ein Gymnasium oder eine Integrierte Gesamtschule/eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, ansteigt und gleichzeitig der Anteil der ausländischen Schüler, die auf eine Hauptschule oder eine sonstige Schule gehen, abnimmt. Der Anteil der Schüler, die eine Realschule besuchen, steigt dabei am stärksten, besonders bei den männlichen Ausländern.



* Sonstige sind: Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Auch bei den deutschen Schülern nimmt der Anteil derjenigen zu, die eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen, und der Anteil derjenigen ab, die eine Hauptschule oder eine sonstige Schule besuchen. Darüber hinaus nimmt bei ihnen aber auch der Anteil derjenigen ab, die auf eine Integrierte Gesamtschule/eine Schule mit mehreren Bildungsgängen gehen. Ein weiterer Unterschied zwischen den deutschen und den ausländischen Schülern besteht darin, dass bei den Deutschen der Anteil der Schüler, die auf ein Gymnasium gehen, stärker steigt als der Anteil derjenigen, die eine Realschule besuchen. Bei den Ausländern ist dagegen der Anstieg bei den Realschülern stärker. Somit ist bei den ausländischen Schülern zwar eine positive Tendenz hin zu höheren Bildungsgängen zu beobachten, da diese Tendenz aber

auch bei den deutschen Schülern besteht, sind die Unterschiede zwischen den deutschen und den ausländischen Schülern nicht durchgängig zurück gegangen. Vor allem hinsichtlich des Besuchs eines Gymnasiums haben die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern zugenommen (siehe Tabelle 4).

Zunächst gilt es jedoch noch zu untersuchen, wie sich die Bildungsbeteiligung bei den einzelnen Nationalitätengruppen entwickelt hat.

Tabelle 3: Veränderung der Verteilung der Schüler auf ausgewählte Schulen der Sekundarstufe zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht (in Prozentpunkten)

		Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Schularten m. m. Bildungsgängen/IGS	Sonstige*
Deutschland	männlich	-1,8	+2,3	+6,4	-2,4	-4,6
	weiblich	-1,3	+1,4	+5,8	-1,7	-4,3
Griechenland	männlich	-4,4	+3,4	+3,0	-0,2	-1,8
	weiblich	-3,6	+3,6	+2,3	+0,0	-2,3
Italien	männlich	-5,4	+2,9	+3,0	+0,9	-1,4
	weiblich	-6,6	+3,7	+3,1	+1,4	-1,6
Polen	männlich	+5,3	-0,3	-2,7	+1,9	-4,2
	weiblich	+5,2	-0,5	-4,8	+3,0	-2,9
Bosnien und Herzegowina	männlich	-10,9	+4,6	+7,5	+1,1	-2,3
	weiblich	-8,8	+0,4	+9,6	+0,4	-1,7
Kroatien	männlich	-2,5	+1,1	+0,8	+1,9	-1,3
	weiblich	-0,8	-2,4	+2,5	+1,7	-1,0
Serbien und Montenegro**	männlich	-3,0	+4,3	+1,8	+1,2	-4,3
	weiblich	-1,6	+4,0	+1,4	+1,2	-5,0
Russische Föderation	männlich	+1,6	+3,5	-0,2	+2,2	-7,2
	weiblich	+0,1	+2,5	+2,1	+2,9	-7,6
Türkei	männlich	-2,0	+4,4	+1,9	+0,4	-4,7
	weiblich	-3,5	+4,4	+2,5	+1,1	-4,5

* Sonstige sind: Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

** Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen.

Zahlen mit negativem Vorzeichen weisen auf einen Rückgang, solche mit positiven Vorzeichen auf eine Zunahme der Anteile hin. So hat zum Beispiel bei den weiblichen italienischen Schülern der Anteil der Hauptschüler um 6,6 Prozentpunkte ab-, der Anteil der Realschüler um 3,7 Prozentpunkte zugenommen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Bei nahezu allen Gruppen lässt sich beobachten, dass der Anteil der Hauptschüler ab und der Anteil der Realschüler und der Gymnasiasten zunimmt. Doch zwei Gruppen fallen hier besonders auf: Zum einen die bosnisch und herzegowinischen Schüler, bei denen der Anteil der Hauptschüler besonders deutlich ab- und der Anteil der Gymnasiasten besonders deutlich zunimmt. Darüber hinaus nimmt bei den männlichen Schülern aus Bosnien und Herzegowina auch der Anteil der Realschüler vergleichsweise deutlich zu. Die zweite Gruppe bilden die polnischen Schüler, bei denen – gegen den allgemeinen Trend – der Anteil der Hauptschüler zu und gleichzeitig der Anteil der Realschüler und der Gymnasiasten abnimmt. Auch bei den russischen Schülern nimmt der Anteil der Hauptschüler zu und bei den männlichen russischen Schülern nimmt darüber hinaus auch der Anteil der Gymnasiasten geringfügig ab. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei nahezu allen Gruppen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 eine positive Entwicklung hin zu höheren Bildungs-

gängen stattgefunden hat. Besonders ausgeprägt ist diese positive Entwicklung bei den bosnisch und herzegowinischen Schülern. Eine leichte Verschlechterung ist dagegen bei den polnischen und teilweise auch bei den russischen Schülern eingetreten. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese beiden Gruppen sich im Schuljahr 2006/2007 dennoch vergleichsweise gut im deutschen Bildungssystem positionieren konnten.

Tabelle 4: Veränderung der Differenz der Anteile von ausländischen gegenüber deutschen Schülern an ausgewählten Schulen der Sekundarstufe in den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht (in Prozentpunkten)

		Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Schularten m. m. Bildungsgängen/IGS	Sonstige*
Ausländer	männlich	-1,0	-1,1	+4,2	+3,4	+0,7
	weiblich	-2,3	-1,6	+3,0	+3,2	+0,4
Griechenland	männlich	-2,6	-1,1	+3,4	-2,2	-2,7
	weiblich	-2,3	+2,3	+3,6	-1,6	-2,0
Italien	männlich	-3,6	-0,6	+3,4	-3,3	-3,1
	weiblich	-5,3	+2,3	+2,8	-3,1	-2,7
Polen	männlich	+7,1	+2,6	+9,1	-4,2	+0,4
	weiblich	+6,5	+1,9	+10,7	+4,7	+1,3
Bosnien und Herzegowina	männlich	-9,1	-2,3	-1,0	+3,5	+2,3
	weiblich	-7,5	-1,0	-3,8	+2,1	+2,5
Kroatien	männlich	-0,7	-1,2	+5,6	-4,3	-3,3
	weiblich	+0,5	-3,8	+3,3	-3,4	-3,3
Serbien und Montenegro**	männlich	-1,2	-2,0	+4,7	-3,6	-0,2
	weiblich	-0,3	-2,6	+4,5	-2,9	+0,8
Russische Föderation	männlich	+3,4	-1,2	+6,6	-4,6	-2,6
	weiblich	+1,4	-1,1	+3,7	-4,6	-3,4
Türkei	männlich	-0,2	-2,1	+4,6	+2,8	-0,1
	weiblich	-2,2	-3,0	+3,3	+2,8	-0,3

* Sonstige sind: Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

** Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen. Zahlen mit positivem Vorzeichen weisen auf eine Zunahme, Zahlen mit negativem Vorzeichen auf einen Rückgang der Differenz hin. Zum Beispiel ist hinsichtlich der Anteile der Hauptschüler der Unterschied zwischen den weiblichen italienischen und den weiblichen deutschen Schülern um 5,3 Prozentpunkte zurückgegangen. Die Anteile gleichen sich hier also an. Hinsichtlich des Realschulbesuchs hat der Unterschied zwischen den Anteilen dagegen um 2,3 Prozentpunkte zugenommen. Hier hat sich der Abstand also vergrößert.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Es wird ersichtlich, dass hinsichtlich des Haupt- und Realschulbesuchs die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern abgenommen, hinsichtlich des Gymnasialbesuchs dafür jedoch zugenommen haben. Dies gilt auch für fast alle hier untersuchten Nationalitätengruppen. Deutliche Ausnahmen bilden die polnischen sowie die bosnisch und herzegowinischen Schüler. Bei den polnischen Schülern haben die Unterschiede zu den deutschen durchgängig zugenommen. Besonders deutlich zeigt sich dies beim Besuch eines Gymnasiums; bei den männlichen Schülern aber auch beim Besuch einer Realschule. Auch bei den russischen Schülern und den weiblichen kroatischen Schülern können Tendenzen beobachtet werden, die sich gegen den allgemeinen Trend bewegen: So nimmt bei beiden Gruppen hinsichtlich des Hauptschulbesuchs der Unterschied zu den deutschen zu.

Hinsichtlich der Ursachen der dargestellten Entwicklungen können hier keine abschließenden Aussagen getroffen werden. Primär können aber die folgenden vier Faktoren bei Veränderungen der Bildungsbeteiligung eine Rolle spielen:

1. Eine Veränderung der schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Die beobachtete Verbesserung der Positionierung ausländischer Schüler im deutschen Bildungssystem könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese ihre schulischen Leistungen im Beobachtungszeitraum verbessern konnten. Dabei wäre dann danach zu fragen, worauf diese Leistungsveränderungen wiederum zurückzuführen sind. Eine mögliche Ursache könnte dabei die Kumulation ökonomischen, sozialen und vor allem kulturellen Kapitals in den Zuwandererfamilien sein, was wiederum auf deren voranschreitende Integration hinweisen würde. Eine abschließende Klärung dieser Fragestellung würde jedoch den Rahmen dieser Working Papers sprengen und soll daher an dieser Stelle nicht vorgenommen werden.
2. Selektive Einbürgerungen. Würden sich zum Beispiel Gymnasiasten häufiger einbürgern lassen als Schüler anderer Schularten, so würde dies dazu führen, dass der Anteil der Gymnasiasten bei den ausländischen Schülern abnimmt, während gleichzeitig die Anteile der Schüler an anderen Schulen zunehmen. Die beobachteten Veränderungen wären somit nicht auf Leistungsentwicklungen, sondern auf die selektiven Einbürgerungen zurückzuführen. Tatsächlich kann gezeigt werden, dass eingebürgerte Personen häufiger über ein höheres Bildungsniveau verfügen als nicht eingebürgerte (siehe z. B. Haug 2005; Seifert 2006). Somit kann angenommen werden, dass die vergleichsweise positive Entwicklung bei den ausländischen Schülern ohne den Effekt der Einbürgerungen eventuell sogar noch etwas positiver ausfallen würde.

Weiterhin ist zu beachten, dass mit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 1999 (siehe Kapitel 2.1) seit 2000 in Deutschland geborene Kinder von Ausländern automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit zusätzlich zur Staatsangehörigkeit ihrer Eltern ab Geburt erhalten, sofern mindestens ein Elternteil seit mindestens acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt (§ 4 Abs. 3 Satz 1 StAG). Darüber hinaus konnten sich auch Kinder von Ausländern, die vor dem 1. Januar 2000 in Deutschland geboren wurden, bis zu diesem Zeitpunkt das zehnte Lebensjahr jedoch noch nicht vollendet hatten und für die zum Zeitpunkt ihrer Geburt die Voraussetzungen nach § 4 Abs. 3 Satz 1 StAG vorlagen, einbürgern lassen (§ 40b StAG). Somit handelt es sich bei den ausländischen Schülern zunehmend um solche, die entweder selbst zugewandert sind oder bei denen nicht mindestens ein Elternteil die beschriebenen Voraussetzungen erfüllt. Da die Aufenthaltsdauer in Deutschland einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg der Schüler aus Zuwandererfamilien ausübt (vergl. z. B. Baumert/Schümer 2001: 376), kann angenommen werden, dass mit dem sukzessiven Eintreten der so genannten *ius-soli*- und der seit 2000 eingebürgerten Kinder in die Schulen der Sekundarstufe die Verteilung der ausländischen Schüler auf die einzelnen Schularten sich c. p. tendenziell verschlechtern wird. Auch diese Entwicklung würde dann nicht durch eine Leistungsveränderung verursacht, sondern durch die veränderte Einbürgerungspraxis.

3. Selektive Wanderungen. Wandern zum Beispiel eher bildungsferne Familien und/oder viele Familien mit bereits schulpflichtigen Kindern zu, ist anzunehmen, dass diese Kinder tendenziell zunächst eher Schwierigkeiten haben werden, sich im deutschen Bildungssystem gut zu positionieren. Dies hätte zur Folge, dass die Anteile ausländischer Schüler in höheren Bildungsgängen ab- und die Anteile in niedrigeren Bildungsgängen zunehmen. Eine solche Entwicklung konnte in Deutschland zuletzt vor allem im Laufe der 1990er Jahre beobachtet werden, als Kinder von Bürgerkriegsflüchtlingen aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens sich – häufig als Quereinsteiger – im deutschen Bildungssystem behaupten mussten.
4. Veränderungen im Schulsystem. Zum Beispiel kann eine veränderte Praxis bei den Schullaufbahneempfehlungen dazu führen, dass sich die Anteile von Schülern an den jeweiligen weiterführenden Schulen entsprechend verändern. So wurde in Deutschland beispielsweise in den 1970er Jahren das Bildungssystem ausgebaut und der Zugang zu höheren Bildungsgängen vereinfacht, was zur so genannten Bildungsexpansion führte: Der Anteil von Personen mit einer Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife sowie von Studierenden an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten nahm deutlich zu.

Auch in diesem Fall (vergl. Kapitel 2.1) kann das jeweilige Ausmaß und Zusammenspiel der Faktoren nicht detailliert aufgeschlüsselt und untersucht werden. Doch auch hier ist zu beachten, dass bei jeder der untersuchten Schülergruppen die einzelnen Faktoren unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, was entsprechend zu verschiedenen Entwicklungen führt.

2.3 Der Besuch von Sonder- oder Förderschulen

An Sonderschulen – in einigen Bundesländern werden diese auch als Förderschulen, Förderzentren oder Schulen für Behinderte bezeichnet – sollen solche Schüler unterrichtet werden, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Dieser ist gegeben, wenn Kinder und Jugendliche „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz 1994: 5). Deutschland verfügt dabei über eines der kategorial differenziertesten Sonderschulwesen der Welt (Powell/Wagner 2002: 66). Folgende Sonderschulen können unterschieden werden, die in aller Regel die Klassenstufen eins bis zehn umfassen:

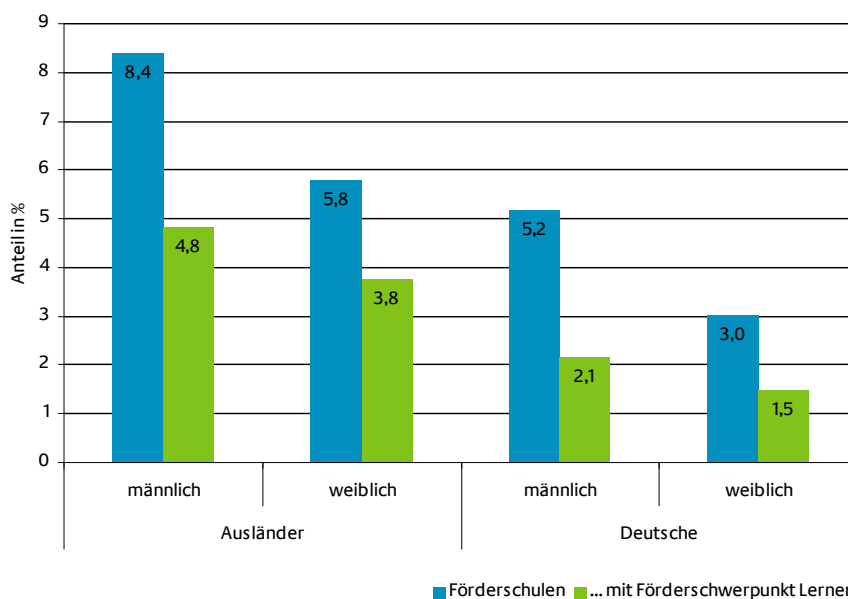
- Schulen für Blinde,
- Schulen für Gehörlose,
- Schulen für Geistigbehinderte,
- Schulen für Körperbehinderte,
- Schulen für Kranke,
- Schulen für Lernbehinderte,
- Schulen für Schwerhörige,
- Schulen für Sehbehinderte,
- Schulen für Sprachbehinderte,
- Schulen für Verhaltensgestörte.

Eine besondere Rolle spielen dabei die Schulen für Lernbehinderte. An ihnen ist der mit Abstand größte Anteil von Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertreten. So be-

fanden sich im Schuljahr 2006/2007 46,6 % aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (ohne Tabelle).²⁴ Lernbehinderte Schüler zeichnen sich durch eine geringe intellektuelle Begabung sowie durch Schwächen in der Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung aus (ebd.: 31). Ausmaß und Folgen einer Lernbeeinträchtigung werden dabei „insbesondere vom soziokulturellen Umfeld, von dem Verhalten von Bezugspersonen, vor allem von Familienmitgliedern, beeinflusst“ (Kultusministerkonferenz 1999: 4).

Sonder- oder Förderschulen – und speziell die Schulen für Lernbehinderte – bilden in gewisser Weise das untere Ende des Bildungssystems. So macht zum Beispiel Diefenbach (2007: 64) darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche, die einer sonderpädagogischen Förderung „anheim fallen“, in der Regel aus einer (statistisch) normalen Bildungskarriere austreten, was wiederum grundlegende Nachteile hinsichtlich ihrer Chancen auf einen (höherwertigen) Bildungsabschluss und damit ihrer allgemeinen Lebenschancen nach sich zieht. Dabei ist seit bereits mehr als 20 Jahren bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig an Sonderschulen für Lernbehinderte überstellt werden (siehe zum Beispiel Reiser 1981). Ursache dafür sind oft mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse der Schüler mit Migrationshintergrund (Powell/Wagner 2002: 68), die jedoch nicht immer etwas mit einer geringen intellektuellen Begabung der Betroffenen zu tun haben müssen. Tatsächlich gibt es Anzeichen dafür, dass die verstärkte Überstellung von Schülern mit Migrationshintergrund an Sonderschulen auch mit dem Bestreben der Schulen begründet werden kann, hinsichtlich Leistung und Alter der Schüler möglichst homogene Regelklassen zu schaffen, in die Schüler mit Migrationshintergrund und mangelhaften deutschen Sprachkenntnissen jedoch nur schwierig integriert werden können (vergl. hierzu insbesondere Gommola/Radtke 2000: 333).

Abbildung 4: Anteil* der Schüler an Förderschulen insgesamt sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Schuljahr 2006/2007 nach Nationalität und Geschlecht



* Grundgesamtheit: Alle Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland ohne Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs, Vorklassen und Schulkindergärten.

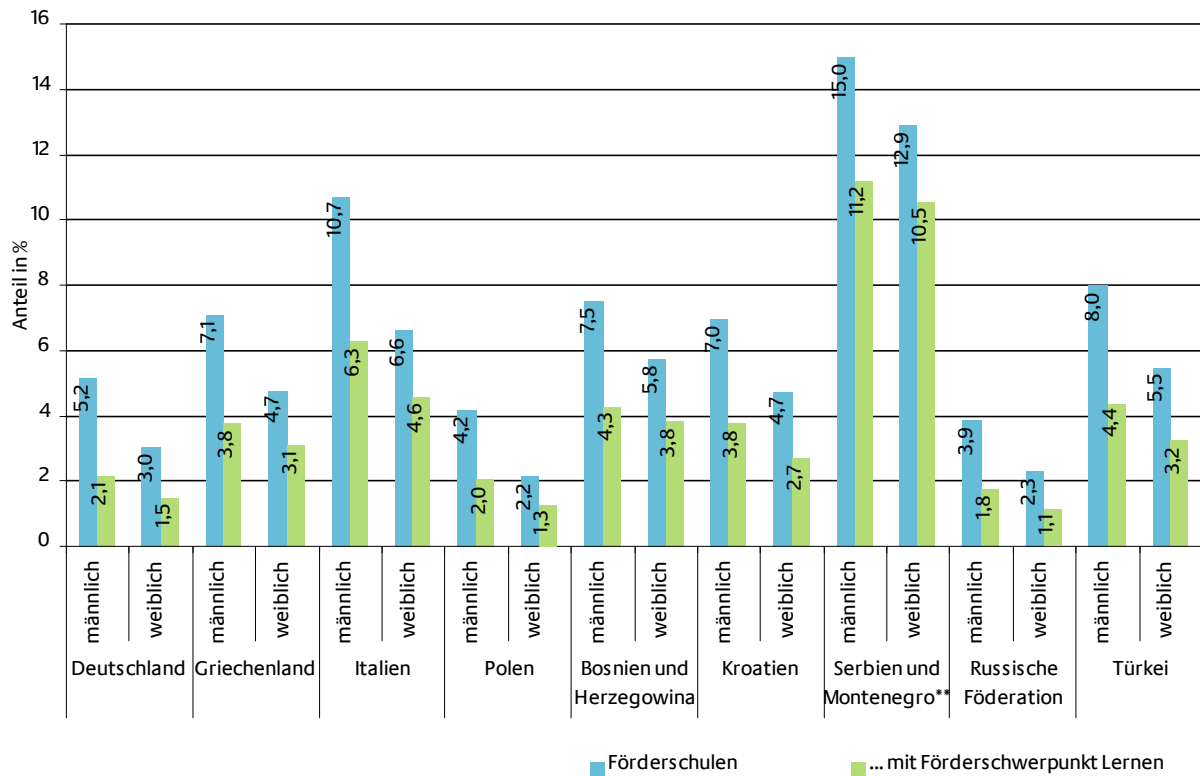
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

²⁴ Den zweithöchsten Anteil bilden mit 18,0 % die Förderschüler an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Auch für das Schuljahr 2006/2007 zeigt sich, dass von den ausländischen Schülern ein deutlich größerer Anteil als bei den deutschen Schülern auf Förderschulen insgesamt sowie speziell auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen geht (Abbildung 4). Am häufigsten gehen männliche ausländische Schüler auf eine Förderschule bzw. auf eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, am seltensten die weiblichen deutschen Schüler: 8,4 % der männlichen ausländischen Schüler besuchen eine Förderschule, 4,8 % speziell eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Von den weiblichen deutschen Schülern besuchen dagegen nur 3,0 % eine Förderschule bzw. 1,5 % eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Allgemein zeigt sich, dass die Anteile bei den Schülern höher sind als bei den Schülerinnen.

Differenziert man die ausländischen Schüler nach ihrer Staatsangehörigkeit, so zeigt sich, dass der Anteil der Förderschüler bei den Schülern aus Serbien und Montenegro besonders hoch ist. 15,0 % der männlichen und 12,9 % der weiblichen Schüler aus Serbien und Montenegro gehen auf eine Förderschule. Speziell auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen gehen 11,2 % der männlichen und 10,5 % der weiblichen Schüler aus Serbien und Montenegro. Damit ist bei den männlichen Schülern der Anteil derer, die auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen gehen, mehr als fünfmal höher als bei den deutschen. Bei den weiblichen Schülern ist der Anteil sogar siebenmal höher. Ebenfalls vergleichsweise hohe Anteile können bei den italienischen Schülern beobachtet werden. Eine Ursache für das vergleichsweise schlechte Abschneiden der Schüler aus Serbien und Montenegro könnte darin liegen, dass bei ihnen möglicherweise der Anteil an Flüchtlingen relativ hoch ist, von denen viele häufig erst im fortgeschrittenen Alter als Seiteneinsteiger ins deutsche Schulsystem kommen. So bildeten 2006 die Personen aus Serbien und Montenegro mit 15,4 % die größte, im Zeitraum zwischen 2002 und 2006 die zweitgrößte Gruppe bei den Asylbeantragstellern in Deutschland. Dabei setzten sich die Asylsuchenden aus Serbien und Montenegro seit 2000 zu mehr als 70 % aus Roma und ethnischen Albanern zusammen (BAMF 2007: 90-93). Mit anderen Worten: Die Gruppe der Personen aus Serbien und Montenegro ist auch intern sehr heterogen.

Abbildung 5: Anteil* der Schüler an Förderschulen insgesamt sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Schuljahr 2006/2007 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Geschlecht



* Grundgesamtheit: Alle Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland ohne Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs, Vorklassen und Schulkindergärten.

** Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen.

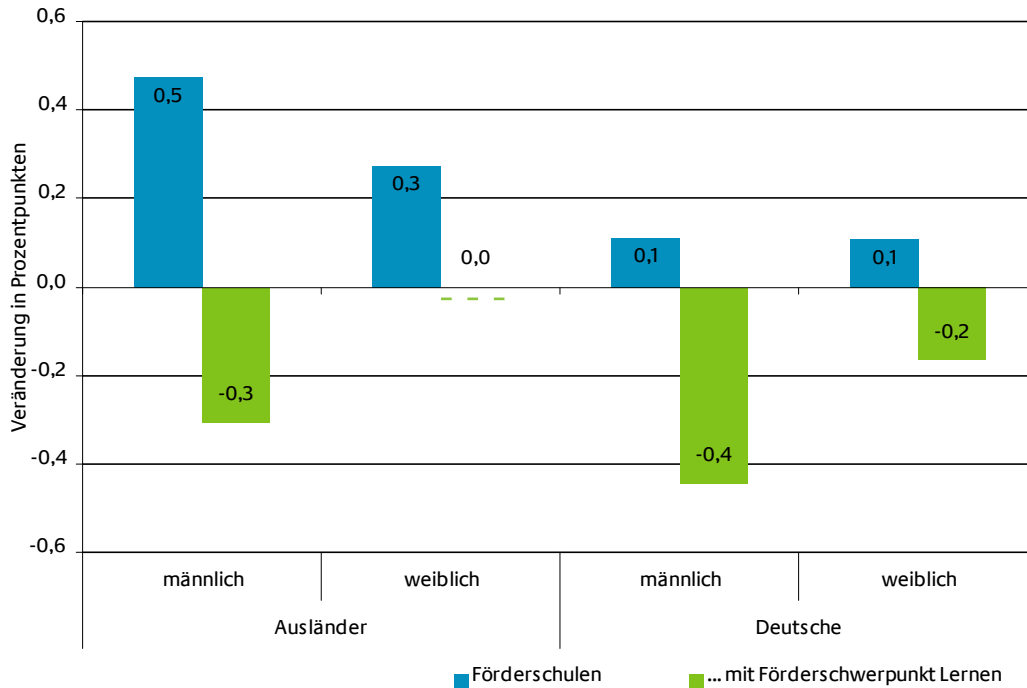
Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Vergleichsweise geringe Anteile zeigen sich dagegen bei den russischen und den polnischen Schülern. So gehen nur 3,9 % der männlichen und 2,3 % der weiblichen russischen Schüler auf eine Förderschule. Speziell auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen gehen 1,8 % der männlichen und 1,1 % der weiblichen russischen Schüler. Damit sind die Anteile bei den russischen, aber auch bei den polnischen Schülern sogar niedriger als bei den deutschen.

Betrachtet man schließlich die Entwicklung zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007, so zeigt sich, dass sowohl bei den deutschen als auch bei den ausländischen Schülern²⁵ der Anteil derer, die eine Förderschule besuchen, geringfügig zugenommen hat, gleichzeitig aber der Anteil derer, die speziell eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, geringfügig zurückgegangen ist (Abbildung 6). Dabei nimmt der Anteil aller Förderschüler bei den Ausländern stärker zu als bei den Deutschen. Gleichzeitig nimmt bei den deutschen Schülern der Anteil derer stärker ab, die speziell eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen. Doch auch hier gilt: Worauf diese Entwicklungen letztendlich zurückzuführen sind, kann im Rahmen dieses Berichts nicht analysiert werden.

²⁵ Eine Differenzierung der ausländischen Schüler nach den einzelnen Staatsangehörigkeiten ist aufgrund fehlender Daten leider nicht möglich.

Abbildung 6: Veränderung des Anteils der Schüler an Förderschulen insgesamt sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach Nationalität und Geschlecht



* Grundgesamtheit: Alle Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland ohne Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs, Vorklassen und Schulkindergärten.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Ergänzend kann aber dennoch gezeigt werden, dass diese Entwicklungen dazu führten, dass die Unterschiede zwischen den deutschen und den ausländischen Schülern zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 leicht zugenommen haben (Tabelle 5).

Tabelle 5: Veränderung der Differenz der Anteile von ausländischen gegenüber deutschen Schülern an Förderschulen und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 nach Geschlecht (in Prozentpunkten)

	Förderschulen	... mit Schwerpunkt Lernen
männlich	+0,4	+0,1
weiblich	+0,2	+0,1

* Grundgesamtheit: Alle Schüler an allgemein bildenden Schulen in Deutschland ohne Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs, Vorklassen und Schulkindergärten.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

2.4 Zusammenfassung zum Schulbesuch

Ausländische Schüler besuchen häufiger eine Hauptschule und seltener eine Realschule oder ein Gymnasium als deutsche. Darüber hinaus gehen sie häufiger auf eine Förderschule und speziell auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Dabei wird aber auch deutlich, dass von „dem“ ausländischen Schüler prinzipiell nicht gesprochen werden kann. Differenziert man die ausländischen Schüler nach ihrer Staatsangehörigkeit, so zeigen sich zwischen den einzelnen Gruppen teilweise deutliche Unterschiede: Polnische, russische

und kroatische Schüler können sich im deutschen Schulsystem vergleichsweise gut positionieren, Schüler aus Serbien und Montenegro, der Türkei und Italien dagegen vergleichsweise schlecht. Darüber hinaus zeigt sich bei den Schülern aus Italien sowie besonders bei jenen aus Serbien und Montenegro, dass sie sehr häufig Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen. Speziell bei den Schülern aus Serbien und Montenegro ist dabei jedoch zu beachten, dass deren allgemein eher schlechtes Abschneiden möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, dass von ihnen viele aus Flüchtlingsfamilien stammen und häufig erst im fortgeschrittenen Alter als so genannte Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem gekommen sind.

Es hat sich aber auch gezeigt, dass bei den ausländischen Schülern zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2006/2007 eine Aufwärtsmobilität im Bildungssystem stattgefunden hat. Der Anteil derer, die eine Hauptschule besuchen, geht zurück und der Anteil derer, die auf eine Realschule oder ein Gymnasium gehen, nimmt zu. Besonders deutlich ist dieser Aufwärtstrend bei den bosnisch und herzegowinischen Schülern zu beobachten. Ein gegenläufiger Trend zeigt sich bei den polnischen Schülern, bei denen der Anteil der Hauptschüler zu- und der Anteil der Gymnasiasten und Realschüler abnimmt. Dabei bleibt aber unklar, worauf diese Veränderungen jeweils zurückzuführen sind.

Weiterhin wird deutlich, dass im gleichen Zeitraum auch bei den deutschen Schülern eine Aufwärtsmobilität stattfindet, wodurch es den ausländischen Schülern nicht gelingt, die Unterschiede zu den deutschen deutlich zu verringern. Im Fall des Gymnasialbesuchs nehmen die Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern sogar zu.

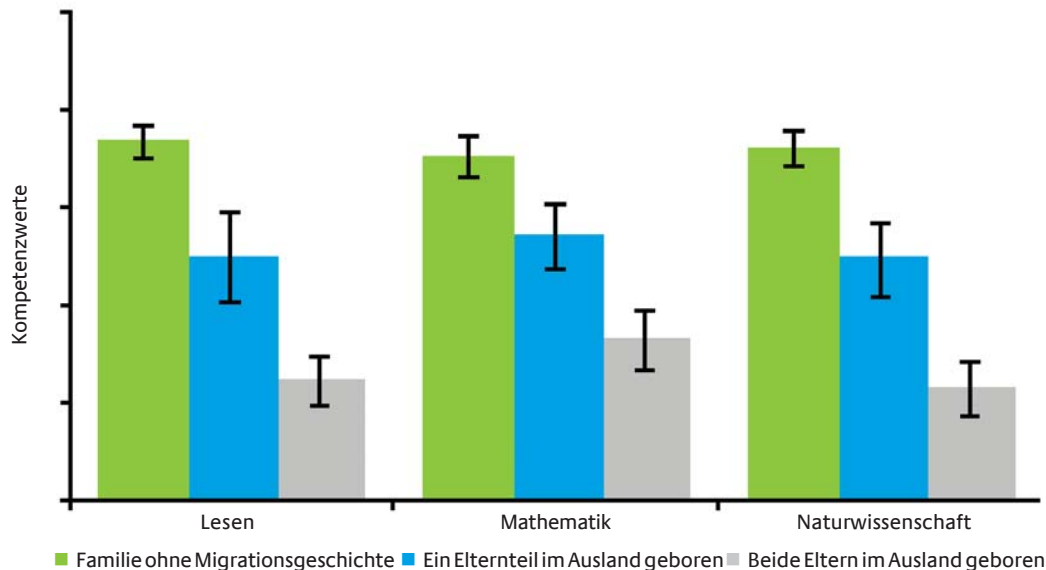
Abschließend ist festzuhalten, dass die weiblichen Schüler sich durchgängig besser im deutschen Bildungssystem positionieren als die männlichen: Sie besuchen seltener Förder- oder Hauptschulen und gehen dafür häufiger auf Gymnasien und Realschulen als ihre männlichen Altersgenossen. Dies gilt sowohl für die Ausländer als auch für die Deutschen.

3. Schulische Kompetenzen – Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien IGLU und PISA

3.1 Ergebnisse der IGLU-Studie 2001

Im Rahmen der IGLU-Studie des Jahres 2001 konnte zunächst allgemein gezeigt werden, dass die Schüler in Deutschland zum Ende der vierten Jahrgangsstufe im Leseverständnis ein Kompetenzniveau erreichen, „das einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann“ (Bos et al. 2003: 11). Darüber hinaus gelingt es, „dieses relativ hohe Niveau nicht nur für eine kleine Gruppe zu erreichen, sondern für einen verhältnismäßig großen Teil der Schülerschaft“ (ebd.: 12). Somit sind die Schüler hinsichtlich ihrer Leseleistungen zum Ende der vierten Jahrgangsstufe insgesamt noch vergleichsweise homogen. Die Leistungen in der Grundschule sind darüber hinaus signifikant weniger vom sozialen Hintergrund der Schüler abhängig als in späteren Schulstufen (Schwippert et al. 2004: 178). Kinder mit Migrationshintergrund schneiden hinsichtlich der Lese-, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz jedoch schlechter ab als Schüler ohne Migrationshintergrund (ebd.: 179f.).

Abbildung 7: Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Migrationshintergrund, IGLU 2001²⁶



Für diese Gegenüberstellung wurden die Testwerte der Schüler in allen drei Kompetenzen jeweils einheitlich auf Mittelwerte von 100 und Standardabweichungen von 15 neu normiert.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Quelle: Bos et al. 2003: 34.

Zusätzlich zeigt sich im internationalen Vergleich, „dass Deutschland nach Norwegen die nominell größte Leistungsdiskrepanz zwischen Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund und Kindern aus Familien, in denen beide Eltern einen Migrationshintergrund ha-

²⁶ Die eingegrenzten Bereiche oberhalb der Balken kennzeichnen das 95-prozentige Vertrauensintervall für den abgebildeten Mittelwert. Unterschiede zwischen zwei Gruppen sind nur dann statistisch signifikant, wenn sich die gekennzeichneten Vertrauensbereiche nicht überschneiden.

ben, aufweist“ (ebd.: 187f.). Dabei wird darauf hingewiesen, dass das auf der Ebene der Grundschule erreichte Leistungsniveau einen bedeutenden Einfluss auf den weiteren Verlauf der Bildungskarriere hat und somit steht zu befürchten, „dass Schüler, die im Rahmen von IGLU zur unteren Leistungsgruppe gehören, den Anschluss an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden und mit hoher Wahrscheinlichkeit gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur ‚Risikogruppe‘ zählen werden und sich infolgedessen nur schwer im Berufsleben orientieren können“ (ebd.: 189).

Hinsichtlich der Schullaufbahnpfehlungen im Anschluss an die vierte Klasse konnten die Autoren zunächst zeigen, dass Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, eine 2,73 mal so hohe Chance haben auf eine Realschule, anstatt auf eine Hauptschule zu kommen, als Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (Bos et al. 2004: 212). Die Chance für eine Gymnasialempfehlung war sogar 4,69 mal so hoch. Wurden Sozialschicht und Lesekompetenz kontrolliert, das heißt wurden nur Kinder gleicher sozialer Herkunft und gleicher Leseleistungen miteinander verglichen, glichen sich die Chancen zwar an, dennoch waren Kinder von in Deutschland geborenen Eltern immer noch im Vorteil: Deren Chance auf eine Realschulempfehlung war dann noch 1,73 mal, die auf eine Gymnasialempfehlung 1,66 mal so hoch. Dabei zeigte sich, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status des Elternhauses zwar nicht unerheblich war, der größte Einfluss ging jedoch von der Deutsch- sowie von der Mathematiknote aus. So konnten die Autoren anhand einer multiplen Regression zeigen, dass die Schullaufbahnpfehlung der Lehrkräfte eindeutig von der Deutschnote, und etwas schwächer von der Mathematiknote, determiniert wurde (ebd.: 217). Inwiefern die Notengebung jedoch durch den sozialen Status, den Migrationshintergrund oder bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Kinder beeinflusst wurde, konnte (noch) nicht gesagt werden (ebd.: 218).

3.2 Ergebnisse der IGLU-Studie 2006

Auch im Rahmen der IGLU-Studie des Jahres 2006 konnte gezeigt werden, dass es der Grundschule in Deutschland anscheinend gelingt, „für einen Großteil der Kinder ein hohes Niveau in der Lesekompetenz zu erreichen und gleichzeitig die Differenz zwischen lesestarken und leseschwachen Kindern relativ klein zu halten“ (Valtin et al. 2007: 331). Dabei wiesen im Vergleich zu IGLU 2001 die Schüler in Deutschland im Jahr 2006 in allen Dimensionen der Lesekompetenz sogar signifikant bessere Ergebnisse auf.²⁷ Während darüber hinaus bereits im Jahr 2001 die in IGLU erfassten Indikatoren für das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation vergleichsweise günstige Werte hatten, fallen diese im Jahr 2006 sogar noch positiver aus (ebd.: 332). Doch auch 2006 zeigt sich, dass in Deutschland ein im internationalem Vergleich relativ enger Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und der Lesekompetenz der Viertklässler besteht (ebd.: 336). Hinzu kommt, dass ein „signifikanter und durchaus nicht unbeträchtlicher Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte“ besteht, welcher im Jahr 2006 sogar deutlicher ausgeprägt ist als im Jahr 2001 (ebd.: 338).

Hinsichtlich der Lesekompetenzen von Schülern mit Migrationshintergrund zeigt die IGLU-Studie des Jahres 2006, dass diese nach wie vor schlechter abschneiden als Schüler ohne Migrationshintergrund (Schwippert et al. 2007).

27 Da es sich bei der IGLU-Studie um keine Panelstudie handelt, kann aus den Ergebnissen nicht geschlossen werden, dass sich die im Jahr 2001 untersuchten Schüler verbessert haben.

Tabelle 6: Verteilung (in %) der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Lesekompetenzstufen, IGLU 2006

	Kompetenzstufen				
	I	II	III	IV	V
Kein Elternteil im Ausland geboren	1,0	5,7	31,5	47,7	14,2
Beide Elternteile im Ausland geboren	3,2	22,5	44,3	26,4	3,6

Quelle: Schwippert et al. 2007: 253. I stellt die niedrigste, V die höchste Kompetenzstufe dar.

Hinsichtlich der Leseleistung beträgt die Differenz zwischen Kindern, deren Eltern im Ausland geboren sind, und denjenigen, deren Eltern im Inland geboren sind, 48 Kompetenzpunkte und ist damit auch im internationalen Vergleich relativ hoch (ebd.: 251). Auch 2006 kann lediglich in Norwegen ein statistisch signifikant größerer Unterschied zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund beobachtet werden.

Wird im Rahmen der Analysen jedoch die soziale Herkunft der Schüler berücksichtigt, so verringert sich der Leistungsrückstand von 48 auf dann 27 Kompetenzpunkte. Somit kann ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands der Kinder mit Migrationshintergrund mit ihrer häufig schlechteren sozialen Lage erklärt werden (ebd.: 264). Es zeigt sich aber auch, dass sich zwischen den Jahren 2001 und 2006 die Differenz zwischen den Schülern mit und den Schülern ohne Migrationshintergrund leicht (sieben Kompetenzpunkte), aber signifikant verringert hat (ebd.: 266).

Abschließend wird noch darauf hingewiesen, dass die in der Grundschule angelegten Kompetenzunterschiede sich im Sekundarbereich dann erheblich verstärken, und dass – wie die PISA-Daten zeigen – diese Entwicklung in Deutschland besonders deutlich ausgeprägt ist (Valtin et al. 2007: 340).

3.3 Ergebnisse der PISA-Studie 2000 – Lesekompetenz

Zunächst konnte im Rahmen der Auswertungen der Daten der PISA-Studie des Jahres 2000 gezeigt werden, dass hinsichtlich der Bildungsbeteiligung zwischen 15-jährigen aus rein deutschen und 15-jährigen aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, kaum Unterschiede bestehen (Baumert/Schümer 2001: 373). Deutliche Unterschiede konnten aber zu Jugendlichen nachgewiesen werden, deren Eltern beide nach Deutschland zugewandert waren: Bei diesen Jugendlichen zeigte sich eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland etwa 1970 zu finden war. 50 % der Schüler besuchten eine Hauptschule und nur 15 % ein Gymnasium. Dabei konnten die Autoren zeigen, dass nicht primär die soziale Lage, noch die kulturelle Distanz, sondern das jeweilige Ausmaß der Beherrschung der deutschen Sprache die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung erklärt (ebd.: 374). Mit anderen Worten: Je besser die Jugendlichen aus Zuwandererhaushalten die deutsche Sprache beherrschten²⁸, desto eher besuchten sie eine Realschule oder ein Gymnasium.

Speziell hinsichtlich der Lesekompetenz zeigte sich, „dass sich Jugendliche aus Familien, in denen die Eltern beide in Deutschland geboren wurden, sowie Jugendliche aus national gemischten Familien, in ihrer Verteilung auf die Kompetenzstufen nicht unterscheiden“ (ebd.: 375). Dagegen besteht ein deutlicher Unterschied zu Jugendlichen, deren Eltern beide zugewandert sind. Während von den Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland bzw.

²⁸ Gemessen über die Lesekompetenz.

nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, ungefähr zehn Prozent die erste Kompetenzstufe nicht erreichten und somit zur Risikogruppe extrem schwacher Leser gehörten, waren es bei den Jugendlichen, deren Eltern beide zugewandert sind, mit ungefähr 20 % doppelt so viele (ebd.: 376). Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass in dieser Gruppe nur noch rund zwei Prozent die deutsche Sprache exzellent beherrschten und auch schwierige Texte souverän bewältigen konnten. Bei den anderen beiden Gruppen waren es demgegenüber jeweils rund zehn Prozent. Zusätzlich war auffällig, dass fast 50 % der Jugendlichen aus komplett zugewanderten Familien die elementare erste Kompetenzstufe nicht überschritten und das, obwohl mehr als 70 % von ihnen bereits die gesamte Schulzeit in Deutschland verbrachten.

Weiterhin zeigte sich, „dass Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen aus Familien mit unterschiedlicher Migrationsgeschichte im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich nicht geringer werden sondern wachsen“ (ebd.: 376). Somit scheinen sich sprachliche Defizite kumulativ in Sachfächern auszuwirken, woraus geschlossen wurde, dass Jugendliche mit zu geringen Lesekompetenzen vermutlich in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind.

Tabelle 7: Kompetenzen (Mittelwerte) von 15-jährigen nach Migrationshintergrund der Familie, PISA 2000

	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
Beide Eltern in Deutschland geboren	495	503	501
Ein Elternteil in Deutschland geboren	492	480	486
Kein Elternteil in Deutschland geboren	421	426	414

Quelle: Baumert/Schümer 2001: 200.

Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs scheint dabei die Verweildauer in Deutschland von größter Bedeutung zu sein, wenn auch „die Tatsache, dass eine Person in Deutschland geboren ist, noch keine hinreichende Bedingung ausreichender Literalität darstellt“ (ebd.: 376). Jedoch haben Quereinsteiger in die Sekundarstufe I kaum eine realistische Chance, in einem schulischen Bereich das Leistungsniveau von Jugendlichen zu erreichen, die das deutsche Schulwesen insgesamt durchlaufen.

Im internationalen Vergleich zeigte sich, "dass sich die Problemlagen in den PISA-Teilnehmerländern in erster Linie aufgrund der historisch, kulturell und geographisch bedingten Unterschiedlichkeit der Migrationsprozesse unterscheiden" (ebd.: 396). Daher bedarf es für aussagekräftige Vergleiche der Gegenüberstellung vergleichbarer Zuwanderergruppen. Ein Vergleich der Lesekompetenz von Jugendlichen aus Familien, in denen serbisch, kroatisch oder bosnisch sowie türkisch oder kurdisch gesprochen wird und die in Deutschland, Norwegen, Österreich, Schweden oder der Schweiz wohnen, ergab, dass die entsprechenden Schüler aus Deutschland über eine geringere Lesekompetenz verfügten als die Vergleichsgruppen in den anderen genannten Ländern. Eine insgesamt günstigere Situation konnte dagegen in Norwegen und Schweden beobachtet werden, wo Einwandererkinder selbst dann besser integriert waren und deutlich bessere Leseleistungen erzielten, wenn in den Zuwandererfamilien an der Herkunftssprache festgehalten wurde (ebd.: 397).

Vertiefende Analysen der Daten der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 konnten zeigen, "dass in Hauptschulen mit einem höheren Migrantenanteil geringere Leistungen erzielt werden", wobei es sich dabei um einen linearen Zusammenhang handelt (Stanat 2006: 212). Demnach wird in Schulen, in denen 40 % oder mehr der Schüler in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, ein Leistungsnachteil von 25 Punkten beobachtet, wobei dieser Leistungsnachteil sowohl bei Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auftritt. Allerdings scheint dieser Nachteil nicht primär durch den Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund verursacht zu werden, sondern geht mit einer mehrfachen Benachteiligung der Schülerschaft einher. So zeichnen sich die betreffenden Schulen nicht nur durch einen hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus, sondern auch durch Schüler, die hinsichtlich ihres sozioökonomischen Hintergrunds und ihrer kognitiven Grundfähigkeiten über wenig günstige Eingangsvoraussetzungen verfügen. Schulen, deren Schülerschaft sich durch diese ungünstigen Grundvoraussetzungen auszeichnet (immerhin 20 % der untersuchten Hauptschulen), weisen somit problematische Lernkontexte auf, die wiederum die Lernentwicklung der Schüler beeinträchtigen.

3.4 Ergebnisse der PISA-Studie 2003 - Mathematische Kompetenzen

Zunächst konnte anhand der Daten der PISA-Studie des Jahres 2003 gezeigt werden, dass kein signifikanter Zusammenhang besteht "zwischen dem Anteil der zugewanderten Schülerpopulationen in den Erhebungsländern und der Größe der zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und solchen aus einheimischen Familien beobachteten Leistungsunterschiede" (Stanat/Christensen 2006: 8). Weiterhin zeigte sich, dass Schüler mit Migrationshintergrund lernmotiviert sind und eine positive Einstellung zur Schule haben. Dieser Befund konnte auch bereits anhand der Daten der PISA-Studie des Jahres 2000 nachgewiesen werden (Stanat 2006: 211). Trotz dieser hohen Motivation erzielten Schüler mit Migrationshintergrund jedoch häufig deutlich schwächere Leistungen als ihre Alterskollegen ohne Migrationshintergrund, wobei die Unterschiede von Land zu Land variieren (Stanat/Christensen 2006: 8). Am deutlichsten ausgeprägt sind die Leistungsunterschiede in Belgien, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und Deutschland. Gleichzeitig konnte aber auch gezeigt werden, dass in den klassischen Einwanderungsländern Australien, Kanada und Neuseeland die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund mit denen der Jugendlichen ohne vergleichbar sind. Darüber hinaus nehmen vor allem in Kanada, Luxemburg, Schweden, der Schweiz und Hongkong (China) die Unterschiede im Generationenverlauf ab, während in Deutschland eine solche Entwicklung nicht zu beobachten ist (ebd. 48). Für Deutschland ist hierbei aber zu beachten, dass die erste und zweite Generation unterschiedlich zusammengesetzt sind: So besteht die zweite Generation vor allem aus Jugendlichen mit einem türkischen Hintergrund, die tendenziell besonders schlecht abschneiden, während sich die erste Generation vor allem aus Jugendlichen mit einem russischen ([Spät-]Aussiedler und jüdische Kontingentflüchtlinge) oder auch polnischen Hintergrund zusammensetzt, die im deutschen Bildungssystem vergleichsweise gute Ergebnisse erzielen (ebd.: 37; Müller/Stanat 2006: 221ff).

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass in Deutschland die Jugendlichen der ersten sowie der zweiten Generation um fast eine Kompetenzstufe hinter den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben (Stanat/Christensen 2006: 61). Über 20 % der Jugendlichen der zweiten Generation erreichen in den Bereichen Mathematik und Lesen nicht einmal

die erste Kompetenzstufe. Genau genommen bewältigen sie weniger als 50 % der Fragen, die der ersten Kompetenzstufe entsprechen. Demnach ist davon auszugehen, dass diese Schüler "nicht über die nötigen Grundkenntnisse in Mathematik und im Lesen verfügen, um Probleme im realen Leben zu bewältigen, den Übergang in die Arbeitswelt zu meistern und sich weiter zu bilden" (ebd.). Dabei kann vermutet werden, dass das gegliederte Bildungssystem einen Beitrag zu den deutlichen Leistungsunterschieden leistet. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass vor allem die Zusammensetzung der Migrantengruppen eine entscheidende Rolle spielt, wenn auch nicht ausschließlich. Hinsichtlich ihres bildungsbezogenen und sozioökonomischen Hintergrunds waren nämlich in den meisten europäischen Ländern, in den Vereinigten Staaten und in Hongkong (China) die Familien der ersten Generation erheblich benachteiligt, wobei die deutlichsten und konsistentesten Unterschiede in Deutschland beobachtet werden konnten (ebd.: 91). In den drei klassischen Einwanderungsländern Australien, Kanada und Neuseeland waren hinsichtlich Bildungsstand und sozioökonomischem Status die Differenzen zwischen den Eltern der Jugendlichen mit und der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund klein oder statistisch nicht signifikant. Dabei konnte gezeigt werden, dass zum Beispiel zwischen den relativen Mathematikleistungen der Schüler mit Migrationshintergrund und ihrem bildungsbezogenen und sozio-ökonomischen Familienhintergrund ein statistisch signifikanter Zusammenhang bestand (ebd.: 92). Jedoch konnten die Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nicht vollständig auf diese Merkmale zurückgeführt werden, was darauf hindeutet, dass die Leistungsunterschiede nicht ausschließlich auf die Zusammensetzung der Migrantengruppen zurückgeführt werden können.

Auf individueller Ebene zeigte sich für Deutschland, dass Jugendliche, die in ihrem familiären Umfeld nicht die Unterrichtssprache verwendeten, meist signifikant schlechter abschnitten als solche, die dies taten (ebd. sowie Baumert/Schümer 2001: 376).

In Deutschland konnte weiterhin in bestimmten Schulen eine vergleichsweise starke Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund beobachtet werden. Mehr als 30- bis 40 % der Jugendlichen der ersten und zweiten Generation besuchten Schulen, "in denen mindestens die Hälfte der Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufweist" (ebd.: 93). Dabei scheint jedoch das Ausmaß der Segregation mit der Größe der Leistungsdifferenz nicht zusammenzuhängen. Dennoch konnte auch gezeigt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund in aller Regel Schulen besuchen, die in Bezug auf Schulklima und/oder der Schuldisziplin weniger günstige Bedingungen aufweisen. Dieser Befund wurde bereits im Rahmen der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 festgestellt (Stanat 2006: 212).

3.5 Ergebnisse der PISA-Studie 2006 - Naturwissenschaftliche Kompetenzen

Auch im Rahmen der PISA-Studie des Jahres 2006 wurde ermittelt, dass sich im Bereich der naturwissenschaftlichen Fertigkeiten in vielen Staaten (weiterhin) große Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden lassen (Prenzel et al. 2007: 19). Dabei sind diese Unterschiede besonders stark in Deutschland und Belgien ausgeprägt. Ebenfalls vergleichsweise schlecht schneiden Schüler mit Migrationshintergrund in Schweden, Dänemark, Österreich und der Schweiz ab (OECD 2007b: 175). Dabei wird darauf hingewiesen, dass in den OECD-Ländern

kein Zusammenhang zwischen der Größe der Population der Schüler mit Migrationshintergrund und dem Ausmaß des Kompetenzunterschieds zwischen ihnen und ihren Schulkameraden ohne Migrationshintergrund besteht (ebd.: 176).

Tabelle 8: Kompetenzen (Mittelwerte) von 15-jährigen in Deutschland nach Migrationshintergrund der Familie, PISA 2006

	Lesekompetenz	Mathematische Kompetenz	Naturwissenschaftliche Kompetenz
Ohne Migrationshintergrund	519	525	538
Ein Elternteil im Ausland geboren	491	496	502
Zweite Generation²⁹	438	448	445
Erste Generation³⁰	465	466	468

Quelle: Walter/Taskinen 2007: 349.

Ähnlich wie im Rahmen von PISA 2003 zeigt sich auch hier, dass in Deutschland kaum Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Generation ausgemacht werden können, Schüler der ersten Generation sogar geringfügig besser abschneiden als jene der zweiten (ebd.:177).

Eine besondere Rolle spielt der Sprachgebrauch: Es konnte erneut gezeigt werden, dass Schüler, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, zwischen 82 und 102 Kompetenzpunkte schlechter abschneiden und bei ihnen die Wahrscheinlichkeit, zum untersten Leistungsviertel zu gehören, 2,4 mal höher ist als bei Schülern, die zu Hause die Unterrichtssprache sprechen (ebd.: 178).

Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass das schlechtere Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund nicht allein auf das Bildungssystem des Aufnahmelandes, sondern vor allem auch auf ihren sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen ist (ebd.: 179). So geht in Deutschland bei statistischer Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler mit Migrationshintergrund ihr Kompetenzrückstand von 85 auf 46 Punkte zurück. Der sozioökonomische Hintergrund erklärt somit einen bedeutsamen Teil des Unterschieds zwischen Schülern mit und Schülern ohne Migrationshintergrund, kann jedoch eindeutig nicht als alleiniger Erklärungsfaktor herangezogen werden. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass das Herkunftsland der Schüler mit Migrationshintergrund als alleiniger Erklärungsfaktor ebenfalls nicht ausreicht. So kamen detaillierte Analysen der PISA-Studie des Jahres 2003 zu dem Ergebnis, dass Schüler mit einem türkischen Hintergrund in der Schweiz in Mathematik um 31 Kompetenzpunkte besser abschneiden als in Deutschland.

Ein besonderes Augenmerk wurde auch auf die schulischen Rahmenbedingungen gerichtet (ebd.: 180). Für Deutschland konnte gezeigt werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund in aller Regel Schulen besuchen, deren Schülerschaft im Allgemeinen eher über einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund verfügt. Hinzu kommt, dass sie eher Schulen besuchen, in denen die Direktoren etwas häufiger angaben, über zu wenig Personal zu verfügen.

29 Die Jugendlichen sind in Deutschland, beide Elternteile aber im Ausland geboren.

30 Beide Elternteile und der oder die Jugendliche sind im Ausland geboren.

3.6 Zusammenfassung zu den schulischen Kompetenzen

In Deutschland erzielen Schüler mit Migrationshintergrund bereits am Ende ihrer Grundschulzeit schlechtere Kompetenzwerte als Schüler ohne Migrationshintergrund. Während diese Unterschiede am Ende der Grundschulzeit aber noch vergleichsweise gering ausgeprägt sind, und darüber hinaus alle Schüler hier ein im internationalem Vergleich noch relativ hohes Kompetenzniveau erreichen, nehmen die Unterschiede im Verlauf der Sekundarstufe deutlich zu. Dabei können zwar auch in anderen Ländern Kompetenzunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und solchen ohne Migrationshintergrund beobachtet werden. Jedoch fallen diese Unterschiede in kaum einem anderen Land durchgängig so deutlich aus wie in Deutschland.

Eine besondere Rolle bei der Erklärung der Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und Schülern ohne Migrationshintergrund kommt dabei der sozio-ökonomischen Stellung der Familie sowie dem innerfamiliären Sprachgebrauch zu: So erzielen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bessere Kompetenzwerte, wenn in ihren Familien viel Deutsch gesprochen wird. Je höher darüber hinaus die sozio-ökonomische Stellung der Familie, desto besser die Kompetenzwerte der Schüler. Gleichzeitig erhalten – bei gleichen Schulnoten – aber auch Kinder aus Familien mit einer gehobenen sozio-ökonomischen Stellung am Ende der Grundschulzeit eher eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus Familien mit einer niedrigeren Stellung. Dabei ist auffällig, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenzwerte bis zum Ende der Sekundarstufe eher zunimmt. Eine mögliche Ursache hierfür könnte die frühe Selektion der Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen in Deutschland sein. So sammeln sich Schüler mit Migrationshintergrund häufig an Hauptschulen, an denen nicht selten die allgemeinen schulischen Rahmenbedingungen eher weniger günstig sind, wodurch sich einzelne negative Einflussfaktoren gegenseitig noch verstärken können.

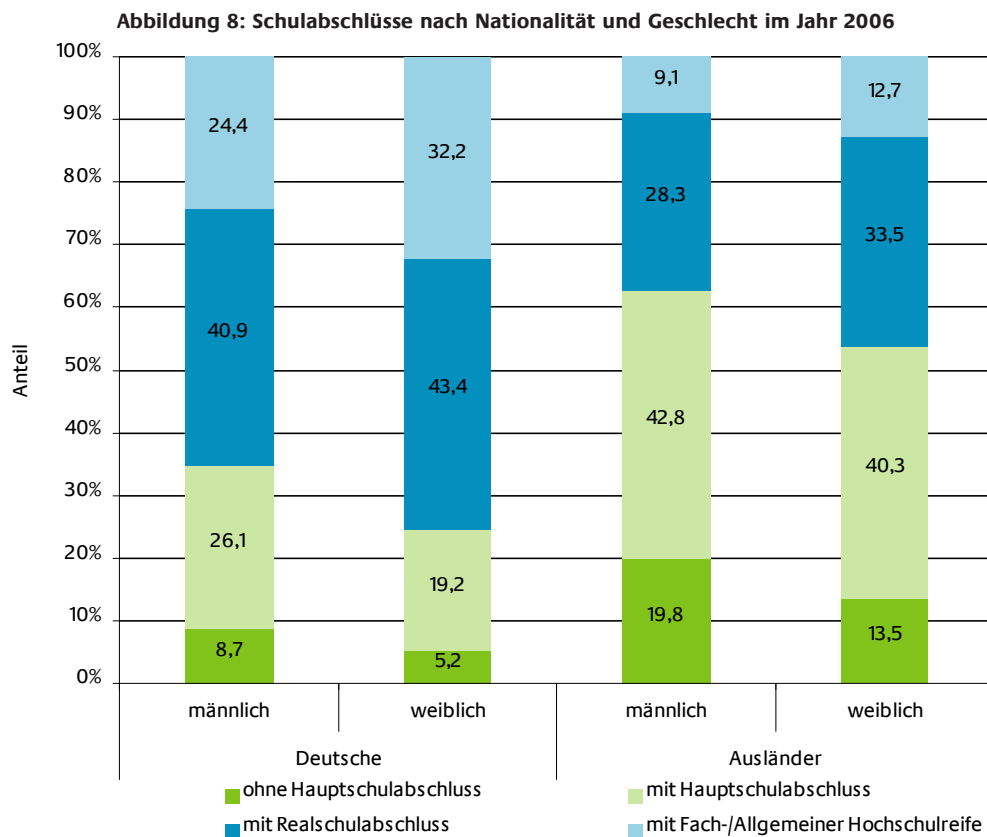
Eine weitere Besonderheit in Deutschland ist, dass die Schüler der so genannten zweiten Generation (in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche von zugewanderten Eltern) häufig schlechter abschneiden als solche der ersten (die Kinder und Jugendlichen sind noch selbst zugewandert). Hier spiegelt sich die Bedeutung der unterschiedlichen Zusammensetzung der beiden Migrantengenerationen wider: Schüler der ersten Generation stammen häufig vor allem aus einem osteuropäischen oder einem Staat der ehemaligen Sowjetunion (u. a. Aussiedler, jüdische Kontingentflüchtlinge), die sich – wie in Kapitel 2.2 gezeigt – im deutschen Schulsystem vergleichsweise gut positionieren können, während die zweite Generation vor allem durch Kinder der ehemaligen Gastarbeiter dominiert wird, die sich im deutschen Schulsystem noch eher schwer tun.

4. Schulabschlüsse

Es ist zu beachten, dass im Folgenden sowohl Daten der amtlichen Bildungsstatistik als auch des Mikrozensus verwendet werden. Die Daten zu den Abgängern und Absolventen allgemein bildender und beruflicher Schulen (Kap. 4.1 und 4.2) wurden der amtlichen Bildungsstatistik, die Daten zur Verteilung der allgemeinen Bildungsabschlüsse (Kap. 4.2) dem Mikrozensus 2006 entnommen.

4.1 Abgänger und Absolventen allgemein bildender Schulen

Rund ein Fünftel (19,8 %) der männlichen ausländischen Schulabgänger und Absolventen verließ die Schule im Jahr 2006 ohne einen Abschluss. Damit ist der Anteil mehr als doppelt (2,3-mal) so hoch wie bei den männlichen deutschen Schulabgängern und Absolventen. Sowohl bei den weiblichen deutschen als auch bei den weiblichen ausländischen Schulabgängern und Absolventen ist der Anteil derer, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, niedriger als bei den männlichen. Doch auch die weiblichen Ausländer (13,5 %) verlassen die Schule häufiger ohne einen Abschluss als die weiblichen Deutschen (5,2 %).

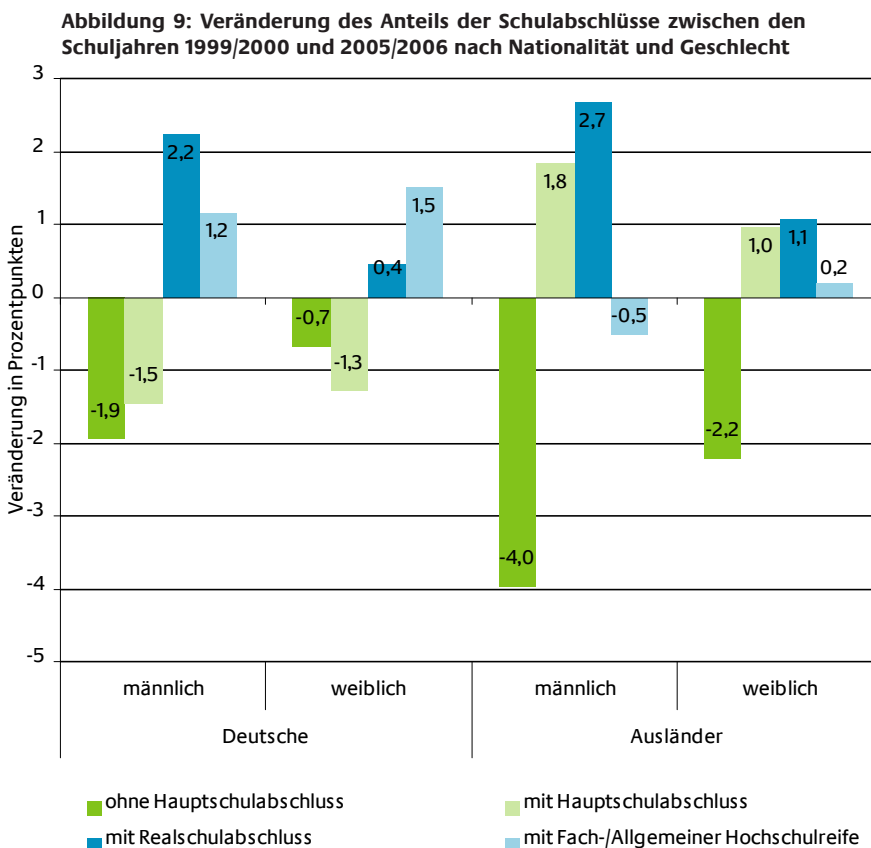


Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Darstellung.

Wie aufgrund der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung (vergl. Kap. 2) zu erwarten war, bestehen auch bei den Schülern, die einen Abschluss erzielt haben, deutliche Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern. So verlassen ausländische Absolventen und Abgänger die Schule häufiger mit einem Hauptschulabschluss und seltener mit einer Fach- oder einer Allgemeinen Hochschulreife oder einem Realschulabschluss als die deutschen. Besonders deutlich sind die Unterschiede im Fall der Hauptschulabschlüsse und im Fall der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife. 42,8 % der männlichen ausländischen und 40,3 % der weiblichen Absolventen und Abgänger verlassen die Schule mit einem Hauptschulab-

schluss. Bei den männlichen deutschen Absolventen und Abgängern beträgt der Anteil dagegen 26,1 % und bei den weiblichen sogar nur 19,2 %. Demgegenüber verfügen 24,4 % der männlichen und sogar 32,2 % der weiblichen deutschen Absolventen und Abgänger über eine Fach- oder eine Allgemeine Hochschulreife. Bei den ausländischen Absolventen und Abgängern sind die Anteile deutlich geringer: 12,7 % der weiblichen und sogar nur 9,1 % der männlichen Absolventen und Abgänger verlassen die Schule mit einer Fach- oder einer Allgemeinen Hochschulreife. Bei den Männern ist der Anteil bei den Deutschen somit 2,7-mal höher als bei den Ausländern und bei den deutschen Frauen 2,5-mal höher als bei den ausländischen.

Vergleicht man die Verteilungen der Schulabschlüsse der Jahre 2000 und 2006, so zeigt sich, dass zwischen diesen Jahren bei beiden Gruppen der Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss zurückgegangen ist (Abbildung 9). Ebenfalls zurückgegangen ist bei den deutschen Absolventen und Abgängern der Anteil derer mit einem Hauptschulabschluss, gestiegen sind dagegen die Anteile derer mit einem Realschulabschluss oder einer Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife. Dabei ist jedoch zu beachten, dass bei den weiblichen Deutschen der Anteil der Realschulabsolventen nur sehr leicht gestiegen ist (+0,4 Prozentpunkte). Bei den ausländischen Absolventen und Abgängern sind dagegen die Anteile derer gestiegen, die die Schule mit einem Haupt- oder Realschulabschluss verlassen; bei den Frauen auch geringfügig der Anteil derer mit einer Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife. Bei den männlichen ausländischen Absolventen und Abgängern hat dagegen der Anteil derer mit einem Realschulabschluss zwar vergleichsweise deutlich zugenommen (+ 2,7 Prozentpunkte), dafür ist aber der Anteil derer mit einer Fach- oder Allgemeinen Hochschulreife leicht (-0,5 Prozentpunkte) gesunken.



Somit hat auch hinsichtlich der erzielten Schulabschlüsse – ähnlich wie bei der Bildungsbeteiligung – bei den Ausländern eine gewisse Aufwärtsmobilität stattgefunden, wenn auch gebremst dadurch, dass bei den männlichen ausländischen Absolventen der Anteil derer leicht rückläufig ist, die eine Fach- oder Allgemeine Hochschulreife erlangen. Wie jedoch bereits in den Kapiteln 2.1, 2.2 und 2.3 ist auch hier darauf hinzuweisen, dass zu den Ursachen dieser Entwicklungen im Rahmen dieser Arbeit keine Aussagen getroffen werden können. Mit anderen Worten: Es bleibt unklar, ob die hier dargestellten Veränderungen tatsächlich auf Leistungsentwicklungen oder aber andere Einflüsse – wie soziodemografische Veränderungen – zurückzuführen sind.

Tabelle 9 kann entnommen werden, dass im Fall der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife (plus 1,7 und 1,3 Prozentpunkte), aber auch im Fall der Hauptschulabschlüsse (plus 3,3 und 2,2 Prozentpunkte), die Unterschiede zwischen den deutschen und den ausländischen Absolventen zu Ungunsten der letztgenannten zugenommen haben. Annäherungen können dagegen im Fall der Realschulabschlüsse (minus 0,4 und 0,6 Prozentpunkte) und hinsichtlich des Anteils derer beobachtet werden, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen (minus 2,0 und 1,5 Prozentpunkte).

Tabelle 9: Veränderung der Differenz der Anteile von ausländischen gegenüber deutschen Schulabgängern und Absolventen in den Jahren 2000 und 2006 nach Geschlecht (in Prozentpunkten)

	ohne Hauptschulabschluss	mit Hauptschulabschluss	mit Realschulabschluss	mit Fach-/Allgemeiner Hochschulreife
männlich	-2,0	+3,3	-0,4	+1,7
weiblich	-1,5	+2,2	-0,6	+1,3

Zahlen mit positivem Vorzeichen weisen auf eine Zunahme, solche mit negativem Vorzeichen auf einen Rückgang der Differenz hin. So hat zum Beispiel hinsichtlich der Hauptschulabschlüsse der Unterschied zwischen dem Anteil bei den männlichen deutschen Absolventen und dem Anteil bei den männlichen ausländischen Absolventen um 3,3 Prozentpunkte zugenommen, hinsichtlich der Realschulabschlüsse ist er um 0,4 Prozentpunkte zurück gegangen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Eigene Berechnungen und Abbildung.

4.2 Absolventen beruflicher Schulen

Allgemeine Bildungsabschlüsse können nicht nur an allgemein bildenden, sondern auch an beruflichen Schulen erworben werden.³¹ So erwarben im Schuljahr 2005/2006 insgesamt 210.764 Deutsche (106.662 männliche und 104.102 weibliche) sowie 17.918 Ausländer (9.216 männliche und 8.702 weibliche) einen allgemeinen Bildungsabschluss an einer beruflichen Schule. Bei den Deutschen und den Ausländern machen die Absolventen beruflicher Schulen somit jeweils knapp ein Fünftel aller Absolventen (allgemein bildende plus berufliche Schulen) des Schuljahres 2005/2006 aus.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass Personen, die an einer beruflichen Schule zum Beispiel die Fachhochschulreife erreichen, zuvor eventuell bereits über einen Realschulabschluss verfügten, den sie an einer allgemein bildenden Schule erworben hatten. Lediglich im

31 Folgende berufliche Schul- und Bildungsgänge spielen hierbei eine Rolle: Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form, Berufsfachschulen, Fachgymnasien, Berufsaufbauschulen, Fachgymnasien, Berufsober-/Technische Oberschulen, Fachschulen, Fachoberschulen und Fachakademien.

Fall der Hauptschulabschlüsse, die an einer beruflichen Schule erworben werden, kann davon ausgegangen werden, dass die betreffenden Personen zuvor tatsächlich noch über keinen allgemein bildenden Schulabschluss verfügten. Jedoch sind keine Aussagen darüber möglich, wann diejenigen, die einen Hauptschulabschluss an einer beruflichen Schule erzielen, zuvor eine allgemein bildende Schule ohne Abschluss verlassen haben. Das heißt: Anhand der hier vorliegenden Daten kann nicht bestimmt werden, wie viele eines Jahrgangs, die eine allgemein bildende Schule ohne einen Abschluss verlassen, später ihren Abschluss an einer beruflichen Schule nachholen. Dennoch lässt sich festhalten, dass ein Teil der Personen, die eine allgemein bildende Schule ohne einen Abschluss verlassen, zu einem späteren Zeitpunkt ihren Hauptschulabschluss noch an einer beruflichen Schule erzielen.

Tabelle 10: Absolventen beruflicher Schulen im Schuljahr 2005/2006 nach Nationalität und Geschlecht

		Hauptschulabschluss	mittlerer Abschluss ³²	Fachhochschulreife	Allg. Hochschulreife	Zusammen	Anteil an allen Absolventen 2006 in %
Deutsche	Männer	11.953	20.793	54.114	19.802	106.662	20,6
	%	11,2	19,5	50,7	18,6	100,0	-
	Frauen	7.580	28.152	48.295	20.075	104.102	20,3
	%	7,3	27,0	46,4	19,3	100,0	-
	insgesamt	19.533	48.945	102.409	39.877	210.764	20,4
	%	9,3	23,2	48,6	18,9	100,0	-
Ausländer	Männer	2.587	2.868	3.026	735	9.216	20,3
	%	28,1	31,1	32,8	8,0	100,0	-
	Frauen	1.797	3.327	2.768	810	8.702	19,4
	%	20,7	38,2	31,8	9,3	100,0	-
	insgesamt	4.384	6.195	5.794	1.545	17.918	19,9
	%	24,5	34,6	32,3	8,6	100,0	-

Quelle: Statistisches Bundesamt – Statistik der beruflichen Schulen, Fachserie 11 Reihe 2. Eigene Berechnung und Darstellung.

Die deutschen Absolventen beruflicher Schulen verlassen diese vor allem mit einer Fachhochschulreife (Männer: 50,7 %, Frauen: 46,4 %), die geringste Rolle spielt bei ihnen der Hauptschulabschluss (Männer: 11,2 %, Frauen: 7,3 %). Bei den ausländischen Berufsschulabsolventen spielt dagegen die Allgemeine Hochschulreife die geringste Rolle (Männer: 8,0 %, Frauen 9,3 %), während von den männlichen ausländischen Berufsschulabsolventen die meisten die Fachhochschulreife (32,8 %, Frauen 31,8 %), von den weiblichen die meisten einen mittleren Abschluss (38,2 %, Männer: 31,1 %) erzielen.

Der Vergleich zwischen den deutschen und den ausländischen Berufsschulabsolventen zeigt, dass erstere deutlich häufiger weiterführende Abschlüsse erreichen als letztere. Rund zwei Drittel der deutschen Absolventen beruflicher Schulen erreichen die Fach- oder die Allgemeine Hochschulreife (Männer: 69,3 %, Frauen: 65,7 %), während es bei den ausländischen Absolventen nicht einmal die Hälfte (Männer: 40,8 %, Frauen: 41,4 %) ist. Somit zeigt sich hinsichtlich der erreichten Abschlüsse ein ähnliches Bild wie bei den allgemein bildenden Schulen: Die deutschen Absolventen erreichen deutlich häufiger die Fach- oder die Allgemeine Hochschulreife als die ausländischen, letztere dafür deutlich häufiger einen Hauptschulabschluss.

³² Realschulabschluss/Fachoberschulreife.

4.3 Verteilung der allgemeinen Bildungsabschlüsse in Deutschland

Die folgenden Informationen basieren auf Daten des Mikrozensus 2006. Somit wird nun die gesamte Bevölkerung in Deutschland betrachtet, und nicht mehr nur die Schüler. Darüber hinaus beschränken sich die Auswertungen nicht mehr auf einen Vergleich zwischen Deutschen und Ausländern, sondern es wird auch der Migrationshintergrund der Personen berücksichtigt. Dadurch werden Eingebürgerte nicht mehr der Gruppe der Deutschen, sondern der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund zugeordnet.

Weiterhin ist zu beachten, dass keine Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit die Bildungsabschlüsse der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland oder aber im Ausland erworben wurden. Das heißt, es sind anhand dieser Daten nur eingeschränkt Aussagen darüber möglich, wie erfolgreich die Zuwanderer und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem sind oder waren. Insgesamt führt dies dazu, dass die folgenden Informationen nur bedingt mit den zuvor dargestellten vergleichbar sind, die weitestgehend der amtlichen Bildungsstatistik entnommen wurden.

4.3.1 Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Geschlecht und allgemeinem Bildungsabschluss

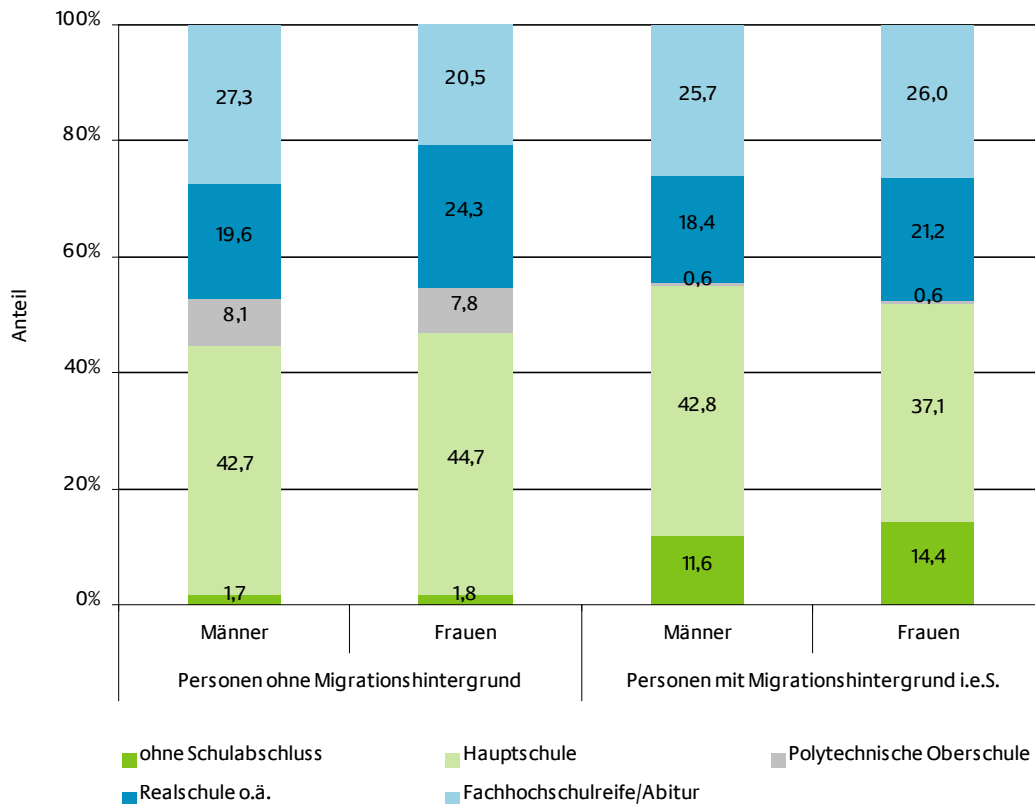
Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund bestehen hinsichtlich des Anteils derer, die keinen allgemeinen Schulabschluss vorweisen können. So verfügen 11,6 % der Männer und 14,4 % der Frauen mit Migrationshintergrund über keinen allgemeinen Schulabschluss, während es bei den Männern ohne Migrationshintergrund nur 1,7 % und bei den Frauen 1,8 % sind (siehe Abbildung 10).

Ein zunächst überraschendes Ergebnis ist, dass Frauen ohne Migrationshintergrund häufiger über einen Hauptschulabschluss und dafür seltener über die Fachhochschulreife oder das Abitur verfügen als Frauen mit Migrationshintergrund. Gut ein Viertel der Frauen mit, aber nur ein Fünftel der Frauen ohne Migrationshintergrund verfügen über die Fachhochschulreife oder ein Abitur.³³ Bei den Männern zeigen sich dagegen vergleichsweise geringe Unterschiede. Auch im Fall der Realschulabschlüsse sind die Unterschiede zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund eher gering. Größere Unterschiede zeigen sich erst dann, wenn man hier auch den Abschluss einer Polytechnischen Oberschule berücksichtigt.³⁴ Im Fall der Realschulabschlüsse zeigen sich jedoch allgemein die größten Unterschiede zwischen den Männern und den Frauen ohne Migrationshintergrund.

³³ Eine differenziertere Auseinandersetzung mit diesem Phänomen erfolgt weiter unten.

³⁴ Für eine kurze Erläuterung der verschiedenen Schulformen und Schulabschlüsse siehe das Glossar in Anhang 3.

Abbildung 10: Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Migrationshintergrund und Geschlecht, Mikrozensus 2006



Die Anteile beziehen sich auf all jene Personen, die sich nicht (mehr) an einer allgemein bildenden Schule befinden. Dabei ergeben die Anteile aufsummiert nicht exakt 100 %, da die Personen nicht zugeordnet werden konnten, die zwar angaben, über einen allgemeinen Schulabschluss zu verfügen, jedoch nicht über welchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Fachserie 1 Reihe 2.2. Eigene Berechnung und Darstellung.

Hinsichtlich der Verteilung der einzelnen Bildungsabschlüsse ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den 1970er Jahren in Deutschland die so genannte Bildungsexpansion einsetzte, in deren Folge im Bildungssystem eine allgemeine Aufwärtsmobilität zu beobachten war. Daher ist es sinnvoll, die Verteilung der einzelnen Bildungsabschlüsse auch nach Altersgruppen getrennt zu analysieren.

4.3.2 Bevölkerung nach Migrationsstatus, Geschlecht, Altersgruppen und allgemeinem Bildungsabschluss

Tendenziell nehmen bei allen Gruppen die Anteile der Personen mit einem Realschulabschluss und einer Fachhochschulreife oder einem Abitur mit abnehmendem Alter stetig zu, gleichzeitig der Anteil der Personen mit einem Hauptschulabschluss stetig ab. Ausnahme: Bei den Männern mit und den Männern ohne Migrationshintergrund verfügt in der Altersgruppe der 15- bis unter 25-jährigen ein kleinerer Anteil über die Fachhochschulreife oder das Abitur als in der Gruppe der 25- bis unter 45-jährigen. Gleichzeitig ist bei den 15- bis unter 25-jährigen Männern mit Migrationshintergrund auch der Anteil derjenigen größer, die einen Hauptschulabschluss vorweisen können, als in der Gruppe der 25- bis unter 45-jährigen.³⁵ Darüber

³⁵ Hierbei ist zu beachten, dass die Anteile für die Altersgruppe der 15- bis unter 25-jährigen als noch vorläufig angesehen werden müssen, da sich hier ein bedeutender Teil der jungen Menschen noch in einer schulischen Ausbildung befindet. Aufgrund der unterschiedlichen Schulbesuchszeiten (Hauptschüler verlassen die Schule in der Regel bereits mit 15 Jahren) ist zu erwarten, dass die Anteile der Personen mit Fachhochschulreife und Abitur noch steigen, während die Anteile mit Hauptschul- oder Realschulabschluss entsprechend noch etwas fallen werden.

hinaus geht bei den Personen mit Migrationshintergrund mit abnehmendem Alter auch der Anteil derer zurück, die keinen Abschluss vorweisen können. Besonders deutlich ist der Rückgang bei den Frauen mit Migrationshintergrund. So ist bei ihnen in der Altersgruppe der 45- bis unter 65-jährigen der Anteil derer, die keinen allgemeinen Schulabschluss vorweisen können, zweieinhalb mal höher als in der Altersgruppe der 15- bis unter 25-jährigen. Dagegen nimmt bei den Personen ohne Migrationshintergrund mit abnehmendem Alter der Anteil derjenigen, die keinen allgemeinen Schulabschluss vorweisen können, leicht zu.

Tabelle 11: Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationshintergrund, Mikrozensus 2006 (in %)

	Im Alter von ... bis unter ... Jahren	ohne Abschluss		Hauptschule		Polytechnische Oberschule		Realschule o.ä.		Fachhoch- schulreife/ Abitur	
		Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Personen ohne Migrations- hintergrund	15–25	3,7	2,7	27,6	17,5	-	-	39,3	41,8	28,8	37,3
	25–45	1,7	1,5	27,6	20,5	10,9	11,3	24,5	32,7	34,8	33,5
	45–65	1,4	1,2	44,5	45,7	12,4	13,1	14,9	22,3	26,2	17,1
	65+	1,3	2,4	69,5	76,4	1,0	0,8	10,6	12,8	16,7	6,0
Personen mit Migrations- hintergrund	15–25	8,4	7,0	41,4	30,7	-	-	26,5	32,3	23,0	29,5
	25–45	9,9	11,8	39,4	32,5	0,5	0,4	20,2	23,8	29,0	30,6
	45–65	13,0	17,7	46,0	40,8	1,0	1,0	15,2	17,0	24,1	22,8
	65+	19,4	24,4	50,3	52,3	/	/	8,8	9,3	20,1	12,8

Die Anteile beziehen sich auf all jene Personen, die sich nicht (mehr) an einer allgemein bildenden Schule befinden. Dabei ergeben die Anteile aufsummiert nicht exakt 100 %, da die Personen nicht zugeordnet werden konnten, die zwar Angaben, über einen allgemeinen Schulabschluss zu verfügen, jedoch nicht über welchen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Fachserie 1 Reihe 2.2.
Eigene Berechnung und Darstellung.

Weiterhin wird ersichtlich, dass die jüngeren Frauen allgemein besser abschneiden als die jüngeren Männer, während in den älteren Altersgruppen (45 Jahre und älter) die Männer über ein höheres Bildungsniveau verfügen. Dabei ist zu beachten, dass noch in den 1960er Jahren junge Frauen im westdeutschen Bildungssystem deutlich benachteiligt waren (vergl. Pross 1969). Diese Benachteiligung lässt sich hier ablesen. Gleichzeitig wird deutlich: Die Frauen konnten ihre Bildungsbenachteiligung in einen Bildungsvorsprung umwandeln. Besonders deutlich aufgeholt haben hier die Frauen ohne Migrationshintergrund – vor allem hinsichtlich der Fachhochschulreife oder des Abiturs. So ist bei den 15- bis unter 25-jährigen Frauen ohne Migrationshintergrund der Anteil derjenigen, die über eine Fachhochschulreife oder das Abitur verfügen, mehr als doppelt so hoch wie in der Altersgruppe der 45- bis unter 65-jährigen. Dabei zeigt sich aber auch, dass nur die Frauen mit Migrationshintergrund ab 45 Jahren häufiger über die Fachhochschulreife oder das Abitur verfügen als die Frauen ohne Migrationshintergrund. Bei den unter 45-jährigen sind die Anteile dagegen bei letzteren höher. Somit muss das Bild, das sich bei zusammengefasster Darstellung gezeigt hatte (Abbildung 10), erweitert werden: Nicht alle Frauen mit Migrationshintergrund verfügen häufiger über die Fachhochschulreife oder das Abitur als die Frauen ohne Migrationshintergrund, sondern lediglich jene ab 45 Jahren. In den jüngeren Altersgruppen schneiden dagegen die Frauen ohne Migrationshintergrund besser ab. Dabei ist zu beachten, dass von den 45- bis unter 65-jährigen Frauen mit Migrationshintergrund 97,0 % nicht in Deutschland geboren wurden. Daher ist zu vermuten, dass in dieser Altersgruppe ein großer Teil den Schulabschluss auch nicht in Deutschland erworben hat. Anders sieht es dagegen bei den unter 35-jährigen Frauen mit Migrationshintergrund aus, von denen bereits 53,7 % in Deutschland ge-

boren wurden, bei den unter 25-jährigen sind es sogar 68,9 %. Aus den Daten lässt sich somit nicht zweifelsfrei ableiten, wie erfolgreich die Personen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem waren. Dies gilt insbesondere für die mindestens 35-jährigen Personen mit Migrationshintergrund.

Exkurs: Unterschiede zwischen den Personen mit eigener Migrationserfahrung und jenen ohne

Lediglich bei den Personen mit Migrationshintergrund, die über keine eigene Migrationserfahrung verfügen und somit in Deutschland geboren sind, kann angenommen werden, dass sie ihre Bildungsabschlüsse in Deutschland erworben haben. Das heißt, nur für diese Gruppe lässt sich zweifelsfrei ableiten, wie erfolgreich sie im deutschen Bildungssystem waren. Hinzu kommt, dass sie von Geburt an in Deutschland sozialisiert wurden und dass sie ihre gesamte Bildungskarriere an deutschen Schulen verbrachten, während von den Personen mit eigener Migrationserfahrung ein Teil als Quereinsteiger erst später in das deutsche Schulsystem eingetreten ist. Somit ist zu erwarten, dass vor allem in den jüngeren Jahrgängen die Personen ohne eigene Migrationserfahrung tendenziell etwas besser abschneiden als jene mit eigener Migrationserfahrung.

Tabelle 12: Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationserfahrung, Mikrozensus 2006 (in %)

	Im Alter von... Bis unter ... Jahren	ohne Schulabschluss		Hauptschule		Polytechnische Oberschule		Realschule o.ä.		Fachhochschulreife/ Abitur	
		Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Personen mit eigener Migrationserfahrung	15-25	9,3	7,7	40,3	29,9	-	-	24,7	31,3	24,9	30,7
	25-45	10,9	12,6	38,8	32,1	/	/	19,5	23,2	29,3	30,8
	45-65	13,2	17,9	45,8	40,6	1,0	1,0	15,1	17,0	24,1	22,7
	65+	19,8	24,8	49,9	52,0	/	/	8,7	9,1	20,1	12,8
Personen ohne eigene Migrationserfahrung	15-25	6,9	5,7	43,0	32,5	-	-	29,3	34,3	20,0	27,2
	25-45	4,8	5,7	42,6	35,2	/	/	24,3	29,1	25,9	27,6
	45-65	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	65+	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Die Anteile beziehen sich auf all jene Personen, die sich nicht (mehr) an einer allgemein bildenden Schule befinden. Dabei ergeben die Anteile aufsummiert nicht exakt 100 %, da die Personen nicht zugeordnet werden konnten, die zwar angaben, über einen allgemeinen Schulabschluss zu verfügen, jedoch nicht über welchen. Aufgrund zu geringer Fallzahlen können bei den Personen ohne eigener Migrationserfahrung ab den mindestens 45-jährigen keine Anteile ausgewiesen werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Fachserie 1 Reihe 2.2. Eigene Berechnung und Darstellung.

Tatsächlich verfügen die Personen ohne eigene Migrationserfahrung seltener über keinen allgemeinen Schulabschluss, dafür aber häufiger über einen Haupt- oder einen Real- schulabschluss als jene mit eigener Migrationserfahrung. Dafür verfügen die Personen mit eigener Migrationserfahrung häufiger über die Fachhochschulreife oder das Abitur. Eine Ursache hierfür könnte in der jeweils unterschiedlichen Zusammensetzung der beiden Gruppen liegen. So hatten bereits die PISA-Studien gezeigt, dass die dort untersuchte erste Generation teilweise sogar bessere Ergebnisse erzielte als die zweite.

Somit wird deutlich, dass aufgrund der sich vielfach überschneidenden, für den Bildungserfolg der jeweiligen Person eine Rolle spielenden Merkmale (Geschlecht, Migrationserfahrung, Alter, Herkunft), eine weitestgehende Differenzierung der Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen zukünftiger Analysen nötig ist, um deren allgemeines Bildungsni-

veau adäquat erfassen zu können. Dabei ist jedoch zu beachten, dass entsprechend differenzierte Analysen ausreichende Fallzahlen voraussetzen, damit repräsentative Aussagen getroffen werden können. Wie gesehen, stößt hierbei selbst der Mikrozensus an Grenzen, weshalb im Rahmen dieser Analysen auf eine weitere Differenzierung der Personen mit Migrationshintergrund verzichtet wird.

Abschließend lässt sich insgesamt festhalten, dass sowohl bei den Personen mit als auch bei den Personen ohne Migrationshintergrund die Jüngeren über ein höheres Bildungsniveau verfügen als die Älteren. Dabei stellt sich die Frage, ob hinsichtlich des allgemeinen Bildungsniveaus die Unterschiede zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund in den jüngeren Altersgruppen geringer sind als in den älteren.

Tabelle 13: Differenz der Anteile der jeweiligen Schulabschlüsse zwischen Personen mit und Personen ohne Migrationshintergrund nach Altersgruppen und Geschlecht (in Prozentpunkten)

Altersgruppe	ohne Schulabschluss		Hauptschule		Realschule o.ä.		Fachhochschulreife/ Abitur	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
15-25	+4,7	+4,3	+13,8	+13,2	-12,8	-9,5	-5,8	-7,8
25-45	+8,2	+10,3	+11,8	+12,0	-4,3	-8,8	-5,8	-2,9
45-65	+11,6	+16,5	+1,6	-4,9	+0,3	-5,3	-2,1	+5,7

Eine positive Zahl zeigt an, dass der Anteil bei den Personen mit Migrationshintergrund höher ist. Bei einer negativen Zahl ist er bei den Personen ohne Migrationshintergrund höher. So ist zum Beispiel bei den 45- bis unter 65-jährigen Frauen mit Migrationshintergrund der Anteil derer mit Fachhochschulreife oder Abitur um 5,7 Prozentpunkte höher als bei den Frauen ohne Migrationshintergrund. In der Altersgruppe der 15- bis unter 25-jährigen ist der Anteil dagegen bei letzteren höher und zwar um 7,8 Prozentpunkte.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Fachserie 1 Reihe 2.2. Eigene Berechnung und Darstellung.

Tatsächlich zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund lediglich hinsichtlich des Merkmals „ohne Schulabschluss“ bei den Jüngeren geringer ausfallen als bei den Älteren. Bei allen anderen Abschlüssen nimmt der Unterschied zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund mit abnehmendem Alter zu.

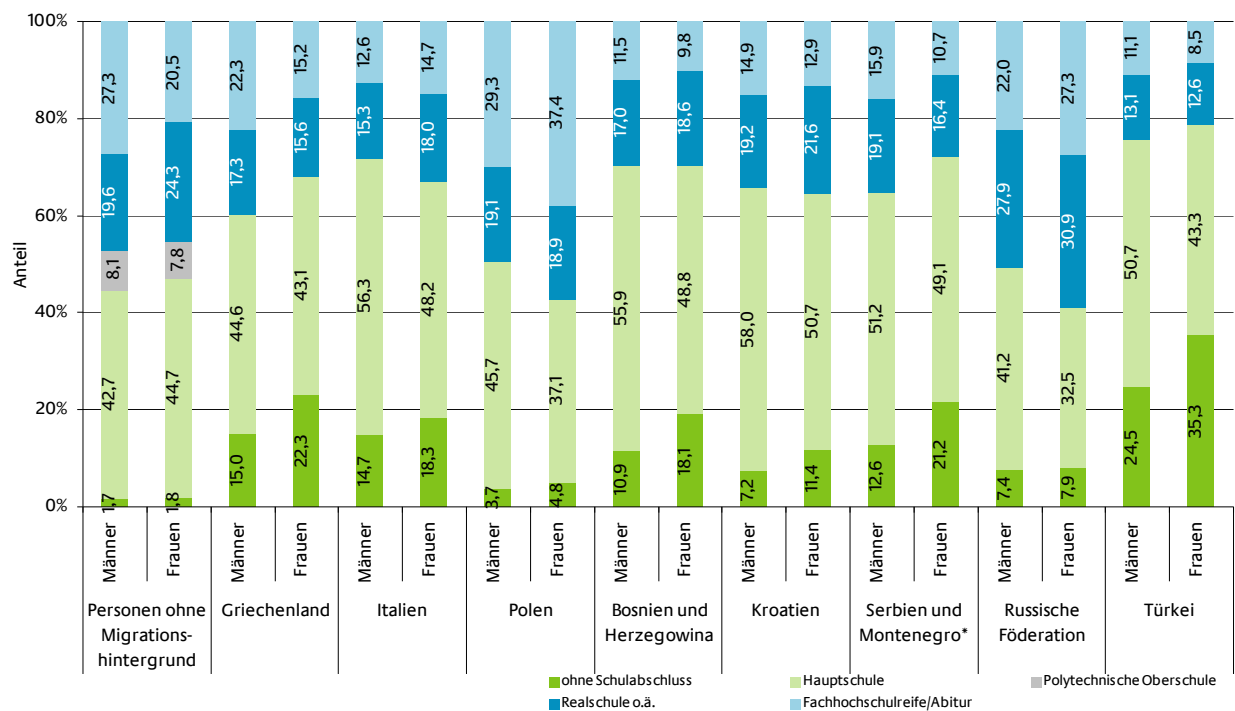
4.3.3 Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht

Die Differenzierung der Personen mit Migrationshintergrund nach ihrer derzeitigen bzw. früheren Staatsangehörigkeit offenbart teilweise deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen. So weisen die Personen mit einem polnischen oder einem russischen Hintergrund ein hohes Bildungsniveau auf. Dies gilt insbesondere für die Personen mit einem polnischen Hintergrund: Ein vergleichsweise geringer Anteil von ihnen kann keinen Schulabschluss vorweisen, gleichzeitig ein sehr großer die Fachhochschulreife oder das Abitur. Letzteres trifft auf 29,3 % der Männer und sogar 37,4 % der Frauen mit einem polnischen Hintergrund zu. Zum Vergleich: Bei den Männern ohne Migrationshintergrund sind es 27,3 % und bei den Frauen 20,5 %. Darüber hinaus zeigt sich, dass bei den Personen mit einem russischen oder polnischen Hintergrund die Frauen über ein höheres Bildungsniveau verfügen als die Männer. Dies zeigt sich sonst am ehesten noch bei den Personen mit einem italienischen Hintergrund, bei allen anderen Gruppen schneiden dagegen die Männer besser ab.

Ein eher niedriges Bildungsniveau zeigt sich dagegen bei den Personen mit einem türkischen Hintergrund sowie bei den Frauen aus Serbien und Montenegro und aus Bosnien und Herzegowina. Bei diesen Gruppen verfügt ein großer Anteil über keinen allgemeinen Schulabschluss, gleichzeitig können nur wenige einen Realschulabschluss sowie die Fachhochschulreife oder das Abitur vorweisen. Besonders problematisch zeigt sich die Situation bei den Frauen mit einem türkischen Hintergrund: Mehr als ein Drittel (35,3 %) von ihnen verfügt über keinen allgemeinen Schulabschluss, nur 12,6 % über einen Realschulabschluss und sogar nur 8,5 % über die Fachhochschulreife oder das Abitur. Auch bei den Frauen aus Griechenland (22,3 %) sowie aus Serbien und Montenegro (21,2 %) verfügt mehr als ein Fünftel über keinen allgemeinen Schulabschluss.

Hinsichtlich ihres allgemeinen Bildungsniveaus bewegen sich die anderen Gruppen zwischen diesen beiden Extremen, wobei die Männer aus Griechenland, aus Serbien und Montenegro sowie die Personen aus Kroatien dieses Mittelfeld anführen, während die Personen mit einem italienischen Hintergrund und die Männer aus Bosnien und Herzegowina es abschließen.

Abbildung 11: Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2006



* Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro werden seit 2006 prinzipiell getrennt geführt. Um die Vergleichbarkeit mit den Auswertungen der amtlichen Statistik zu vereinfachen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen. Die Anteile beziehen sich auf all jene Personen, die sich nicht (mehr) an einer allgemein bildenden Schule befinden. Dabei ergeben die Anteile aufsummiert nicht exakt 100 %, da die Personen nicht zugeordnet werden konnten, die zwar angaben über einen allgemeinen Schulabschluss zu verfügen, jedoch nicht über welchen. Hinzu kommt, dass aufgrund zu geringer Fallzahlen bei den Frauen aus Griechenland und Serbien und Montenegro sowie bei den Personen aus Bosnien und Herzegowina keine Angaben zur Fachhochschulreife vorliegen. Hier dürften die Anteile derer mit Fachhochschulreife oder Abitur somit geringfügig höher ausfallen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Fachserie 1 Reihe 2.2. Eigene Berechnung und Darstellung.

Es ist jedoch zu beachten, dass es sich hierbei um zusammengefasste Ergebnisse handelt. Das heißt, es wird weder nach Alter noch danach differenziert, inwieweit die Personen selbst zugewandert sind oder nicht. Die vorangegangenen Analysen hatten aber bereits gezeigt, dass diese Faktoren hinsichtlich des Bildungserfolgs eine bedeutende Rolle spielen. Mit anderen Worten: Die hier dargestellten Ergebnisse stellen in gewisser Weise Mittelwerte dar, von denen die einzelnen Subgruppen mehr oder weniger abweichen. So ist zum Beispiel zu erwarten, dass junge Personen mit einem türkischen Hintergrund deutlich besser abschneiden als die hier dargestellte Gesamtgruppe der Personen mit einem türkischen Hintergrund. Die Ergebnisse der Abbildung 2 (Seite 23) lassen dies zumindest vermuten, wenn auch die jeweils untersuchten Personengruppen (Ausländer vs. Personen mit Migrationshintergrund) nicht deckungsgleich sind. Ähnliches gilt natürlich auch für die anderen hier untersuchten Gruppen. Besonders aber der Bildungsvorsprung, den die jungen Frauen in den letzten Jahren herausgearbeitet haben, lässt sich anhand der zusammengefassten Daten nicht zeigen. Dies gilt dabei auch für die jungen Frauen ohne Migrationshintergrund.

Vergleicht man die Ergebnisse aus der amtlichen Bildungsstatistik mit diesen, die dem Mikrozensus entnommen wurden, lassen sich trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit der untersuchten Personengruppen ähnliche Tendenzen identifizieren: So zeigt sich zum Beispiel bei beiden Datenquellen, dass Personen mit einem polnischen oder russischen Hintergrund vergleichsweise gute Ergebnisse erzielen, während die Personen mit einem türkischen Hintergrund noch Schwierigkeiten zu haben scheinen, ihr Bildungsniveau dem anderer Gruppen deutlich anzugleichen.

4.4 Zusammenfassung zu den Schulabschlüssen

Die ausländischen Schüler verlassen deutlich häufiger die Schule ohne einen allgemeinen Schulabschluss als die deutschen. Darüber hinaus verlassen sie die Schule deutlich häufiger mit einem Hauptschulabschluss und dafür seltener mit einem Realschulabschluss, der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife.

Zwischen 2000 und 2006 ist sowohl bei den Ausländern als auch bei den Deutschen der Anteil derjenigen zurück gegangen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Dagegen nahm bei den Ausländern der Anteil derjenigen zu, die einen Haupt- oder Realschulabschluss erreichen, bei den ausländischen Frauen auch der Anteil derjenigen, die die Schule mit der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife verlassen. Demgegenüber nahmen bei den deutschen Absolventen zusätzlich die Anteile derjenigen mit einem Hauptschulabschluss ab, während die Anteile derjenigen mit einem Realschulabschluss, der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife zunahmen. Dies führte dazu, dass sich zwischen 2000 und 2006 die Unterschiede zwischen den deutschen und den ausländischen Absolventen hinsichtlich des Realschulabschlusses und derer, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, verringerten. Im Fall des Hauptschulabschlusses, der Fach- oder der Allgemeinen Hochschulreife nahmen die Unterschiede dagegen zu.

Neben den allgemein bildenden bieten auch die beruflichen Schulen die Möglichkeit, einen allgemeinen Schulabschluss zu erlangen. Weiterhin bieten die beruflichen Schulen Möglichkeiten zur allgemeinen schulischen Nach- und Weiterqualifikation. Das heißt: Wer die allgemein bildende Schule ohne einen Schulabschluss verlässt, kann diesen an einer be-

ruflichen Schule nachholen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, auf einem bereits bestehenden Abschluss aufzubauen und einen jeweils höheren zu erzielen. Im Schuljahr 2005/2006 machte sowohl bei den Deutschen als auch bei den Ausländern rund ein Fünftel aller Absolventen seinen allgemeinen Schulabschluss an einer beruflichen Schule. Hinsichtlich der erreichten Abschlüsse zeigt sich dabei jedoch ein ähnliches Bild wie bereits bei den allgemein bildenden Schulen: Die deutschen Absolventen erreichen deutlich häufiger die Fach- oder die Allgemeine Hochschulreife als die ausländischen, letztere dafür deutlich häufiger einen Hauptschulabschluss.

Anhand des Mikrozensus 2006 lässt sich zeigen, dass die Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger über keinen allgemeinen Bildungsabschluss verfügen als die Personen ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der anderen Bildungsabschlüsse sind die Unterschiede dagegen eher gering. Im Fall der Fachhochschulreife oder des Abiturs zeigt sich sogar, dass die Frauen mit Migrationshintergrund diese Abschlüsse häufiger vorweisen können als die Frauen ohne Migrationshintergrund. Unter Berücksichtigung des Alters und der derzeitigen bzw. ehemaligen Staatsangehörigkeit wird jedoch deutlich, dass dies nicht für alle Frauen mit Migrationshintergrund gilt, sondern lediglich für jene ab 45 Jahren sowie jene mit einem polnischen oder russischen Hintergrund. In den jüngeren Altersgruppen und gegenüber den Frauen aus anderen Herkunftsländern schneiden dagegen die Frauen ohne Migrationshintergrund besser ab.

Je jünger, desto besser das durchschnittliche Bildungsniveau. Dies gilt sowohl für die Personen ohne als auch für die Personen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig verfügen die in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund tendenziell über ein höheres Bildungsniveau als die zugewanderten. Dennoch: Zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund bestehen in den jüngeren Altersgruppen größere Unterschiede als in den älteren.

Ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau zeigt sich bei den Personen mit einem polnischen oder einem russischen Hintergrund, ein vergleichsweise niedriges dagegen bei jenen mit einem türkischen Hintergrund.

Allgemein wird deutlich, dass eine weitestgehende Differenzierung der Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen zukünftiger Analysen nötig ist, um deren allgemeines Bildungsniveau adäquat erfassen zu können. Berücksichtigt werden sollten mindestens die Merkmale Geschlecht, Migrationserfahrung, Alter und Herkunft.

5. Zusammenfassung und Fazit

Die ausländischen Schüler besuchen deutlich häufiger Hauptschulen und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, dafür aber deutlich seltener Gymnasien als die Deutschen. Die Schüler mit Migrationshintergrund erzielen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften bereits in der Grundschule geringere Kompetenzwerte als ihre Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund. Dabei sind die Unterschiede in der Grundschule noch relativ gering, bis zum Ende der Sekundarstufe I nehmen sie dann aber deutlich zu. Dies führt dazu, dass die jungen Ausländer die Schule deutlich häufiger ohne einen allgemeinen Bildungsabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen, dafür aber deutlich seltener mit der Fachhochschulreife oder dem Abitur als die jungen Deutschen. Dabei wird aber auch deutlich: Pauschale Aussagen über „die Ausländer“ spiegeln deren Bildungssituation prinzipiell nicht adäquat wider. So erzielen die jungen ausländischen Frauen bessere Ergebnisse als die jungen Männer, die jungen Polen, Russen oder Kroaten schneiden deutlich besser ab als die jungen Menschen aus der Türkei, aus Serbien und Montenegro oder aus Italien.

Noch augenfälliger wird die Heterogenität der Situation im Zusammenhang mit Analysen des Mikrozensus. Die Merkmale Geschlecht, Migrationserfahrung, Alter und Herkunft spielen im Zusammenhang mit der Beschreibung des allgemeinen Bildungsniveaus der Personen mit und der Personen ohne Migrationshintergrund eine wichtige Rolle: Die Personen ohne Migrationshintergrund verfügen tendenziell über ein höheres Bildungsniveau als die Personen mit Migrationshintergrund, die jungen Menschen über ein höheres als die älteren, die jungen Frauen über ein höheres als die jungen Männer, dafür die älteren Männer über ein höheres als die älteren Frauen, die Personen ohne eigene Migrationserfahrung über ein höheres als die Personen mit eigener Migrationserfahrung und die Personen mit einem polnischen und russischen Hintergrund über ein deutlich höheres als die restlichen Personen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus wird deutlich, dass davon auszugehen ist, dass rund ein Viertel der jungen Menschen an deutschen Schulen über einen Migrationshintergrund verfügt, dabei aber rund 60 % von ihnen deutsche Staatsbürger sind. Die amtliche Bildungsstatistik eignet sich somit aktuell nur noch bedingt, die soziale Wirklichkeit an deutschen Schulen adäquat widerzuspiegeln. Die beschlossene Reform der amtlichen Bildungsstatistik lässt jedoch erwarten, dass es ab 2009 möglich sein wird, die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund an öffentlichen Schulen in Deutschland zu bestimmen.

Alle bereits jetzt vorhandenen Daten weisen somit darauf hin, dass hinsichtlich der Bildungssituation zwischen den Personen mit und den Personen ohne Migrationshintergrund zum Nachteil ersterer noch deutliche Disparitäten bestehen. Besonders nachteilig gestaltet sich die Situation dabei anscheinend für die Personen aus der Türkei, aus Serbien und Montenegro und aus Italien. Vergleichsweise gut schneiden dagegen die Personen aus Polen und Russland, aber auch aus Kroatien ab.

Zwar lässt sich zeigen, dass sich die Positionierung der jungen Ausländer im Bildungssystem zwischen 2000 und 2006 verbessert hat, und gleichzeitig bei den Personen mit Migrationshintergrund mit abnehmendem Alter das allgemeine Bildungsniveau steigt, dennoch nehmen die Unterschiede zu den Deutschen bzw. zu den Personen ohne Migrationshintergrund nicht ab, sondern teilweise sogar noch zu. Vor allem wird ersichtlich, dass die Deutschen bzw. die Personen ohne Migrationshintergrund häufiger über die Fachhochschulreife

oder das Abitur verfügen als die Ausländer bzw. die Personen mit Migrationshintergrund. Dies verdeutlicht, dass eine Aufwärtsmobilität der Migranten im Bildungssystem nahezu folgenlos bleiben kann, wenn sich ihre Stellung nicht auch im Verhältnis zu ihrer Referenzgruppe, den Schülern ohne Migrationshintergrund, verbessert. Das heißt, die Schüler mit Migrationshintergrund stehen vor der ausgesprochen schwierigen Aufgabe, ihre Stellung im Bildungssystem schneller und deutlicher zu verbessern als die Schüler ohne Migrationshintergrund, wollen sie zu ihnen aufschließen.

Unter der in der Einleitung formulierten Annahme, dass Unterschiede im Bildungserfolg und -niveau auch unterschiedliche Teilhabechancen in vielen gesellschaftlichen Bereichen nach sich ziehen, ist davon auszugehen, dass für die Personen mit Migrationshintergrund auch in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen nachteilige Situationen bestehen und auch noch in Zukunft bestehen werden. Tatsächlich kann gezeigt werden, dass Personen mit Migrationshintergrund am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt deutlich größere Schwierigkeiten haben als Personen ohne Migrationshintergrund. Sie finden zum Beispiel seltener einen Ausbildungsplatz, sind häufiger arbeitslos oder nehmen am Arbeitsmarkt schlechtere Positionen ein.³⁶ Dabei wird immer wieder gezeigt, dass eine Ursache für diese Schwierigkeiten im vergleichsweise geringen (Aus-)Bildungsniveau der Migranten zu suchen ist (zum Beispiel Granato/Kalter 2001; OECD 2005).

Eine prekäre Stellung am Arbeitsmarkt ist in aller Regel wiederum zentraler Bestandteil einer allgemein prekären sozioökonomischen Stellung (siehe zum Beispiel Tucci/Wagner 2005). Im Rahmen der IGLU- und PISA-Analysen wurde darauf hingewiesen, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich relativ deutlich sozial selektiv ist und der sozioökonomische Hintergrund der Schüler einen bedeutenden Einfluss auf deren Bildungschancen ausübt. Mit anderen Worten: Bildungserfolg und gesellschaftliche Lage beeinflussen sich zunächst im Lebens- und dann im Generationenverlauf gegenseitig zirkulär. Dabei wird der Bildungserfolg aber auch in bedeutendem Maße durch die institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Das heißt: Eine langfristige Angleichung der Bildungs- und damit gleichzeitig auch gesellschaftlichen Teilhabechancen der Migranten in Deutschland setzt somit unter anderem eine deutliche Reduzierung der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems, und hier speziell der Sekundarstufe, voraus. Dabei würde eine solche Reduzierung nicht nur den Migranten, sondern auch Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aus niedrigeren gesellschaftlichen Lagen zu gute kommen, die von der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems ebenfalls betroffen sind.

Da die IGLU- und PISA-Studien weiterhin zeigen konnten, dass die schulischen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eindeutig auch von ihren Fertigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache abhängen, ist eine frühe, gezielte und vor allem flächendeckende Sprachförderung nötig, um die Bildungssituation der jungen Migranten nachhaltig zu verbessern. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass der Spracherwerb möglicherweise ebenfalls vom sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst wird. So macht zum Beispiel Esser (2006) darauf aufmerksam, dass das der (Zweit-)Spracherwerb bei Migranten von deren eigenen Bildungsniveau, aber auch von dem der Eltern beeinflusst wird (109ff.).

³⁶ Zur Situation am Ausbildungsmarkt siehe zum Beispiel: Granato 2005; Granato et al. 2006; Grundig/Pohl 2006; Uhly/Granato 2006; Damelang/Haas 2006. Zur Situation am Arbeitsmarkt siehe zum Beispiel: Granato/Kalter 2001; Seifert 2001; OECD 2005; Constant/Massey 2005.

Anhang

Anhang 1: Schüler an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2006/2007 nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten

	Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymnasien	Integrierte Gesamt- schulen	Förder- schulen	Abendhaupt- schulen	Abendreal- schulen	Abend- gymnasien
Deutsche	männlich	1.437.019	437.149	603.186	1.091.687	220.513	349	8.956	8.386
	weiblich	1.385.735	333.529	596.797	1.253.431	124.936	380	7.681	9.413
	insgesamt	2.822.754	770.678	1.199.983	2.345.118	437.389	729	16.637	17.799
Ausländer	männlich	170.193	98.668	48.449	47.410	38.022	288	2.701	1.266
	weiblich	163.577	84.055	52.105	57.224	25.037	238	2.387	1.265
	insgesamt	333.770	182.723	100.554	104.634	70.293	526	5.088	2.531
Griechenland	männlich	6.025	3.669	1.992	1.954	801	2	84	68
	weiblich	5.918	3.126	2.102	2.170	838	1	43	39
	insgesamt	11.943	6.795	4.094	4.124	1.639	3	127	107
Italien	männlich	10.803	7.690	3.284	2.203	1.801	8	165	70
	weiblich	10.308	6.528	3.694	2.532	1.799	0	107	68
	insgesamt	21.111	14.218	6.978	4.735	3.600	8	272	138
Polen	männlich	4.024	2.151	1.233	1.809	808	2	59	20
	weiblich	4.012	1.728	1.331	2.475	972	8	122	57
	insgesamt	8.036	3.879	2.564	4.284	1.780	10	181	77
Bosnien und Herzegowina	männlich	4.439	1.902	1.283	1.225	789	3	39	22
	weiblich	4.020	1.571	1.326	1.661	773	4	40	33
	insgesamt	8.459	3.473	2.609	2.886	1.562	7	79	55
Kroatien	männlich	4.229	1.812	1.526	1.558	512	2	58	48
	weiblich	3.825	1.468	1.549	2.088	466	2	50	56
	insgesamt	8.054	3.280	3.075	3.646	978	4	108	104
Serbien und Montenegro*	männlich	9.262	5.707	1.804	1.154	920	13	84	23
	weiblich	9.200	5.196	2.061	1.528	954	15	68	24
	insgesamt	18.462	10.903	3.865	2.682	1.874	28	152	47
Russische Föderation	männlich	4.371	1.904	1.116	2.717	675	19	78	38
	weiblich	4.117	1.347	1.157	3.298	718	16	140	59
	insgesamt	8.488	3.251	2.273	6.015	1.393	35	218	97
Türkei	männlich	73.444	47.042	22.075	12.921	16.724	94	1.119	487
	weiblich	69.894	40.656	23.892	15.466	18.060	81	872	442
	insgesamt	143.338	87.698	45.967	28.387	34.784	175	1.991	929

* Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Anhang 2: Anteil der Schüler an allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2006/2007 nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten

	Grundschulen			Hauptschulen			Realschulen			Gymnasien			Integrierte Gesamtschulen			Förder-schulen			Abendhaupt-schulen			Abendreal-schulen			Abend-gymnasien		
Deutsche	männlich	89,4	81,6	92,6	95,8	86,6	85,3	54,8	76,8	86,9	85,3	54,8	76,8	86,9	85,3	54,8	76,8	86,9	85,3	54,8	76,8	86,9	85,3	54,8	76,8	86,9	
	weiblich	89,4	79,9	92,0	95,6	85,7	83,3	61,5	76,3	88,2	83,3	61,5	76,3	88,2	83,3	61,5	76,3	88,2	83,3	61,5	76,3	88,2	83,3	61,5	76,3	88,2	
	insgesamt	89,4	80,8	92,3	95,7	86,2	84,5	58,1	76,6	87,6	84,5	58,1	76,6	87,6	84,5	58,1	76,6	87,6	84,5	58,1	76,6	87,6	84,5	58,1	76,6	87,6	
Ausländer	männlich	10,6	18,4	7,4	4,2	13,4	14,7	45,2	23,2	13,1	13,4	14,7	45,2	23,2	13,4	14,7	45,2	23,2	13,4	14,7	45,2	23,2	13,4	14,7	45,2	23,2	
	weiblich	10,6	20,1	8,0	4,4	14,3	16,7	38,5	23,7	11,8	14,3	16,7	38,5	23,7	14,3	16,7	38,5	23,7	14,3	16,7	38,5	23,7	14,3	16,7	38,5	23,7	
	insgesamt	10,6	19,2	7,7	4,3	13,8	15,5	41,9	23,4	12,4	13,8	15,5	41,9	23,4	13,8	15,5	41,9	23,4	13,8	15,5	41,9	23,4	13,8	15,5	41,9	23,4	
Griechenland	männlich	0,4	0,7	0,3	0,2	0,3	0,4	0,3	0,7	0,7	0,3	0,4	0,3	0,7	0,3	0,4	0,3	0,7	0,3	0,4	0,3	0,7	0,3	0,4	0,3	0,7	
	weiblich	0,4	0,7	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,5	0,2	0,4	0,3	0,5	0,2	0,4	0,3	0,5	0,2	0,4	0,3	0,5	0,2	0,4	
	insgesamt	0,4	0,7	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,6	0,3	0,4	0,2	0,4	0,3	0,4	0,2	0,4	0,3	0,4	0,2	0,4	0,3	0,4	0,2	0,4	
Italien	männlich	0,7	1,4	0,5	0,2	0,7	1,2	1,3	1,4	0,7	1,2	1,3	1,4	0,7	1,2	1,3	1,4	0,7	1,2	1,3	1,4	0,7	1,2	1,3	1,4	0,7	
	weiblich	0,7	1,6	0,6	0,2	0,7	1,2	0,0	1,1	0,6	1,2	0,0	1,1	0,6	1,2	0,0	1,1	0,6	1,2	0,0	1,1	0,6	1,2	0,0	1,1	0,6	
	insgesamt	0,7	1,5	0,5	0,2	0,7	1,2	0,6	1,3	0,7	1,2	0,6	1,3	0,7	1,2	0,6	1,3	0,7	1,2	0,6	1,3	0,7	1,2	0,6	1,3	0,7	
Polen	männlich	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	
	weiblich	0,3	0,4	0,2	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	
	insgesamt	0,3	0,4	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	
Bosnien und Herzegowina	männlich	0,3	0,4	0,2	0,1	0,3	0,3	0,5	0,3	0,2	0,3	0,3	0,5	0,3	0,3	0,3	0,5	0,3	0,3	0,3	0,5	0,3	0,3	0,3	0,5	0,3	
	weiblich	0,3	0,4	0,2	0,1	0,3	0,3	0,6	0,4	0,3	0,3	0,4	0,6	0,4	0,3	0,4	0,6	0,4	0,3	0,4	0,6	0,4	0,3	0,4	0,6	0,4	
	insgesamt	0,3	0,4	0,2	0,1	0,3	0,3	0,6	0,4	0,3	0,3	0,3	0,6	0,4	0,3	0,3	0,6	0,4	0,3	0,3	0,6	0,4	0,3	0,3	0,6	0,4	
Kroatien	männlich	0,3	0,3	0,2	0,1	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	
	weiblich	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	
	insgesamt	0,3	0,3	0,2	0,1	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	
Serbien und Montenegro*	männlich	0,6	1,1	0,3	0,1	0,4	1,3	2,0	0,7	0,2	0,4	1,3	2,0	0,7	0,4	1,3	2,0	0,7	0,4	1,3	2,0	0,7	0,4	1,3	2,0	0,7	
	weiblich	0,6	1,2	0,3	0,1	0,4	1,9	2,4	0,7	0,2	0,4	1,9	2,4	0,7	0,4	1,9	2,4	0,7	0,4	1,9	2,4	0,7	0,4	1,9	2,4	0,7	
	insgesamt	0,6	1,1	0,3	0,1	0,4	1,5	2,2	0,7	0,2	0,4	1,5	2,2	0,7	0,4	1,5	2,2	0,7	0,4	1,5	2,2	0,7	0,4	1,5	2,2	0,7	
Russische Föderation	männlich	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	3,0	0,7	0,4	0,3	0,2	3,0	0,7	0,3	0,2	3,0	0,7	0,3	0,2	3,0	0,7	0,3	0,2	3,0	0,7	
	weiblich	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	2,6	1,4	0,6	0,3	0,2	2,6	1,4	0,3	0,2	2,6	1,4	0,3	0,2	2,6	1,4	0,3	0,2	2,6	1,4	
	insgesamt	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	2,8	1,0	0,5	0,3	0,2	2,8	1,0	0,3	0,2	2,8	1,0	0,3	0,2	2,8	1,0	0,3	0,2	2,8	1,0	
Türkei	männlich	4,6	8,8	3,4	1,1	6,5	6,0	14,8	9,6	5,0	6,5	6,0	14,8	9,6	5,0	6,5	6,0	14,8	9,6	5,0	6,5	6,0	14,8	9,6	5,0	6,5	
	weiblich	4,5	9,7	3,7	1,2	7,2	6,7	13,1	8,7	4,1	7,2	6,7	13,1	8,7	4,1	7,2	6,7	13,1	8,7	4,1	7,2	6,7	13,1	8,7	4,1	7,2	
	insgesamt	4,5	9,2	3,5	1,2	6,9	6,2	13,9	9,2	4,6	6,9	6,2	13,9	9,2	4,6	6,9	6,2	13,9	9,2	4,6	6,9	6,2	13,9	9,2	4,6	6,9	

* Seit 2006 werden Personen aus den Staaten Serbien und Montenegro getrennt ausgewiesen. Um die Vergleichbarkeit mit Daten aus früheren Jahren zu ermöglichen, werden sie hier jedoch noch zusammen ausgewiesen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistik der allgemein bildenden Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Eigene Berechnungen und Darstellung.

Anhang 3: Glossar**Hauptschulabschluss**

Der Hauptschulabschluss kann nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht erreicht werden (derzeit neun bis zehn Schuljahre).

Abschluss einer polytechnischen Oberschule

Die Polytechnische Oberschule (POS) stellte die allgemeine Schulform im Schulsystem der DDR dar und umfasste zehn Klassen. In aller Regel wird heute ein Abschlusszeugnis der POS (10. Klasse) als dem Realschulabschluss gleichwertig anerkannt. Dagegen wird ein Abgangszeugnis der 9. Klasse der POS einem Hauptschulabschluss gleichgestellt, ebenso ein Abgangszeugnis der 8. Klasse in Verbindung mit einem darauf folgenden Facharbeiterzeugnis.

Realschulabschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertiger Abschluss

Ein Realschulabschluss ist das Abschlusszeugnis einer Realschule, eines Realschulzweigs an Gesamtschulen oder einer Abendrealschule. Als gleichwertig gilt das Versetzungszeugnis in der 11. Klasse eines Gymnasiums oder das Abschlusszeugnis einer Berufsaufbau- oder Berufsfachschule.

Fachhochschulreife

Die Fachhochschulreife kann an einer beruflichen Schule (z. B. berufliches Gymnasium, Fachoberschule), aber auch an einer allgemein bildenden Schule mit Abschluss der 12. Klasse eines Gymnasiums erworben werden.

Hochschulreife

Die allgemeine Hochschulreife (Abitur) kann an einem Gymnasium, am Gymnasialzweig einer integrierten Gesamtschule oder konnte an der erweiterten Oberschule in der ehemaligen DDR erworben werden. Die fachgebundene Hochschulreife wird an einer beruflichen Schule (z. B. berufliches Gymnasium, Fachakademie) erreicht.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Fachserie 1 Reihe 2.2.

Literatur

- Alba, Richard/Handl, Johann/Müller, Walter** (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 46, Heft 2, 209-237.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel** (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich, 323-407.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke** (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich, 15-68.
- Becker, Birgit/Biedinger, Nicole** (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 58, Heft 4, 660-684.
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd** (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse, in: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, Online: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>.
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate** (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hg.): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 191-228.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)** (2007): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung – Migrationsbericht 2006, Berlin: Bundesministerium des Innern (BMI).

- Büchel, Felix/Wagner, Gert (1996):** Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern, in: Zapf, Wolfgang/Habich, Roland/Schupp, Jürgen (Hg.): Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt, Frankfurt/New York: Campus, 80-96.
- Constant, Amelie/Massey, Douglas (2005):** Labour market segmentation and the earnings of German guestworkers, in: Population Research and Policy Review, 24 (6), 5-30
- Damelang, Andreas/Haas Anette (2006):** Arbeitsmarkteinstieg nach dualer Berufsausbildung – Migranten und Deutsche im Vergleich, IAB-Forschungsbericht Nr.17/2006, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Diefenbach, Heike (2005):** Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren, in: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 14, 43-54.
- Diefenbach, Heike (2007):** Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, Hartmut (1990):** Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher, in: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag, 127-146.
- Esser, Hartmut (2006):** Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt a. Main/New York: Campus Verlag.
- Geißler, Rainer (2005):** Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München: Juventa, 71-100.
- Gomolla, Mechthild (2005):** Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., 97-109.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000):** Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule, in: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, 321-341.

- Granato, Mona/Kalter, Frank** (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 3, Jahrgang 53, 497-520.
- Granato, Mona/Bethschneider, Monika/Friedrich, Michael/Gutschow, Katrin/Paulsen, Bent/-Schwerin, Christine/Settelmeyer, Anke/Uhly, Alexandra/Ulrich, Joachim Gerd** (2006): Integration und berufliche Ausbildung, Expertise des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_integration-und-berufliche-aus-bil-dung.pdf.
- Grundig, Beate/Pohl, Carsten** (2006): Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit: gibt es Unterschiede zwischen Deutschen und Immigranten?, in: ifo Dresden berichtet, 4/2006, 33-36, Online: http://www.tu-dresden.de/www/wlfw/media/PDF/CEPE/005_immigranten.pdf.
- Haug, Sonja** (2005): Familienstand, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. Eine Analyse der ethnischen und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten, in: Haug, Sonja/Diehl, Claudia (Hg.): Aspekte der Integration. Eingliederungsmuster und Lebenssituation italienisch- und türkischstämmiger junger Erwachsener in Deutschland, Wiesbaden (Band 35 der Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung), 51-75.
- Herwartz-Emden, Leonie** (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem, in: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 14, 7-24.
- Hopf, Diether** (1981): Die Schulprobleme der Ausländerkinder, in: Zeitschrift für Pädagogik 27/6, 839-861.
- Hornberg, Sabine/Bos, Wilfried/Buddeberg, Irmela/Potthoff, Britta/Stubbe, Tobias C.** (2007): Anlage und Durchführung von IGLU 2006, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 21-45.
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kristen, Cornelia** (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 54, Heft 3, 534-552.

- Kristen, Cornelia** (2006): Ethnische Diskriminierungen in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 58, Heft 1, 79-97.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia** (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: IMIS-Beiträge Heft 23/2004. Themenheft: Migration – Integration – Bildung – Grundfragen und Problembereiche. Für den Rat für Migration herausgegeben von Klaus J. Bade und Michael Bommers, 123-178.
- Lankes, Eva-Maria/Bos, Wilfried/Mohr, Ingola/Platzmeier, Nike/Schwippert, Knut/Sippens, Heiko/Voss, Andreas** (2003): Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E), in: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzl, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann, 7-28.
- Müller, Andrea G./Stanat, Petra** (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-255.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD)** (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland, OECD, Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/35796774.pdf>.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD)** (2007a): PISA – Die internationale Schulleistungsstudie der OECD, Onlinebroschüre, Online: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/62/38390057.pdf>.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD)** (2007b): PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis, OECD, Online: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>.
- Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra J.** (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz Migrantenjugendlicher an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Integrative Erziehung 10 (2), 66-71.
- Prenzl, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard** (Hg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie – Zusammenfassung, PISA-Konsortium Deutschland, Online: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf.
- Pross, Helge** (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Reiser, Helga R. (Hg.) (1981): Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria (2004): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hg.): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/-München/Berlin: Waxmann, 165-190.

Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/-München/Berlin: Waxmann, 249-269.

Seifert, Wolfgang (2001): Berufliche Integration von Zuwanderern in Deutschland. Gutachten für die Unabhängige Kommission „Zuwanderung“, Berlin: Bundesministerium des Innern (BMI).

Seifert, Wolfgang (2006): Eingebürgerte als neue Zuwanderungsgruppe am Beispiel von NRW, in: Swiaczny, Frank/Haug, Sonja (Hg.): Neue Zuwanderergruppen in Deutschland. Vorträge der 7. Tagung des Arbeitskreises Migration – Integration – Minderheiten der Deutschen Gesellschaft für Demographie (DGD) in Zusammenarbeit mit dem Soziologischen Institut der Universität Erlangen in Erlangen am 25. November 2005. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 118, Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 55-63.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994, Online: http://www.ssbil-nrw.de/KMK_Empfehlungen.pdf.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999, Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopale.pdf>.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2007): Workshop zur „Datengewinnungsstrategie für die Bildungsstatistik“ am 13.02.07 in Berlin. FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kern Datensatz und zur Datengewinnungsstrategie, Bonn, Online: http://www.kmk.org/aktuell/070213_Doku_faq.pdf.

- Stanat, Petra/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002):** PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Online: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf.
- Stanat, Petra (2006):** Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.
- Stanat, Petra/Christensen, Gayle (2006):** Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von Pisa 2003, Bildungsforschung Band 19. Übersetzung der Studie „Where Immigrant Students Succeed“ der Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2008):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2006):** Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Korrigierte Fassung vom 7. Februar 2007. Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden.
- Tucci, Ingrid/Wagner, Gert G. (2005):** Einkommensarmut bei Zuwanderern überdurchschnittlich gestiegen, in: Wochenbericht des DIW Berlin Nr.5/2005, 72. Jahrgang, 79-86.
- Uhly, Alexandra / Granato, Mona (2006):** Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3.
- Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Schwippert, Knut (2007):** Zusammenschau und Schlussfolgerungen, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 229-348.
- Walter, Oliver/Taskinen, Päivi (2007):** Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, in: Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen, Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 337-366.

Erschienenene Working Papers der Forschungsgruppe für Migration und Integration

- 1/2005 Die Datenlage im Bereich der Migrations- und Integrationsforschung
Verfasserin: Sonja Haug
- 2/2005 Illegalität von Migranten in Deutschland
Verfasserin: Susanne Worbs unter Mitarbeit von Michael Wolf
und Peter Schimany
- 3/2005 Jüdische Zuwanderer in Deutschland
Verfasserin: Sonja Haug unter Mitarbeit von Peter Schimany
- 4/2005 Die alternde Gesellschaft
Verfasser: Peter Schimany
- 5/2006 Integrationskurse
Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung
Verfasser: Sonja Haug und Frithjof Zerger
- 6/2006 Arbeitsmarktbeteiligung von Ausländern im Gesundheitssektor in Deutschland
Verfasser: Peter Derst, Barbara Heß und Hans Dietrich von Loeffelholz
- 7/2006 Einheitliche Schulkleidung in Deutschland
Verfasser: Stefan Theuer
- 8/2007 Soziodemographische Merkmale, Berufsstruktur und Verwandtschaftsnetzwerke
jüdischer Zuwanderer
Verfasserin: Sonja Haug unter Mitarbeit von Michael Wolf
- 9/2007 Migration von hoch Qualifizierten und hochrangig Beschäftigten aus Drittstaaten
nach Deutschland
Verfasser: Barbara Heß und Lenore Sauer
- 10/2007 Familiennachzug in Deutschland
Verfasser: Axel Kreienbrink und Stefan Rühl
Family Reunification in Germany
Verfasser: Axel Kreienbrink und Stefan Rühl
- 11/2008 Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen
aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland
Verfasser: Christian Babka von Gostomski

- 12/2008 Kriminalität von Aussiedlern. Eine Bestandsaufnahme
Verfasser: Sonja Haug, Tatjana Baraulina, Christian Babka von Gostomski,
unter Mitarbeit von Stefan Rühl und Michael Wolf
- 13/2008 Schulische Bildung von Migranten in Deutschland
Verfasser: Manuel Siegert



Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Referat 220 - Grundsatzfragen der Migration,
Projektmanagement, Finanzen,
Geschäftsstelle Wissenschaftlicher Beirat
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg

Gesamtverantwortung:

Antje Kiss

Verfasser:

Manuel Siegert

Bezugsquelle:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Referat 220
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg
www.bamf.de
E-Mail: info@bamf.de

Stand:

April 2008

Druck:

Eigendruck

Layout:

Gertraude Wichtrey

Bildnachweis:

Paul Glaser Pressefoto
Berlin

ISSN:

1865-4770 Printversion

ISSN:

1865-4967 Internetversion

Für nichtgewerbliche Zwecke sind Vervielfältigungen und unentgeltliche Verbreitung, auch auszugsweise, mit Quellenangaben gestattet.
Die Verbreitung, auch auszugsweise, über elektronische Systeme oder Datenträger bedarf der vorherigen Zustimmung des Bundesamtes.
Alle übrigen Rechte bleiben vorbehalten.