



14 Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik

Bildungsforschung Band 14

Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 0235
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-26 23 02

Fax: 01805-26 23 03

0,14 Euro/Min. (aus dem deutschen Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

PD Dr. Karen Schönwälder (Arbeitsstelle für
Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche
Integration am WZB, Berlin) (verantwortlich),

Veysel Özcan (AKI, jetzt Referent im Europa-
parlament) (Bearbeitung),

Janina Söhn (AKI) (Bearbeitung),

Christoph Chlosta (Universität Duisburg-Essen),

Dr. Heike Diefenbach (Universität München),

Dr. Alexander Dix (Beauftragter für den Daten-
schutz und für das Recht auf Akteneinsicht des
Landes Brandenburg),

Dr. Joachim R. Frick (Deutsches Institut für
Wirtschaftsforschung, Berlin),

Dr. Nadia Granato (Mannheimer Zentrum für Euro-
päische Sozialforschung, jetzt Forschungsnetzwerk
IAB Sachen-Anhalt-Thüringen),

Werner Halbhuber (Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus),

Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden

(Universität Augsburg),

Dr. Cornelia Kristen (Universität Leipzig),

Torsten Ostermann (Universität Duisburg-Essen),

Dr. Matthias Schilling (Forschungsverbund

Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund,

Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugend-
hilfestatistik),

Dr. Holger Seibert (Institut für Arbeitsmarkt und
Berufsforschung, Berlin-Brandenburg),

Dr. Sandra J. Wagner

Bonn, Berlin 2007

(unveränderte Auflage)

Gedruckt auf Recyclingpapier

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte
und gesellschaftliche Integration (AKI)

mit Beiträgen von:

Christoph Chlosta

Heike Diefenbach

Alexander Dix

Joachim R. Frick

Nadia Granato

Werner Halbhuber

Leonie Herwartz-Emden

Cornelia Kristen

Torsten Ostermann

Veysel Özcan

Matthias Schilling

Holger Seibert

Karen Schönwälder

Janina Söhn

Sandra J. Wagner

**Migrationshintergrund von
Kindern und Jugendlichen:
Wege zur Weiterentwicklung
der amtlichen Statistik**

Inhalt

Vorbemerkung	5
Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem <i>Leonie Herwartz-Emden</i>	7
Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien <i>Cornelia Kristen und Nadia Granato</i>	25
Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren <i>Heike Diefenbach</i>	43
Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen <i>Christoph Chlosta und Torsten Ostermann</i>	55
Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz <i>Werner Halbbuber</i>	67
Differenzierungsmöglichkeiten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Bildungsdaten von Kindern im Vorschulalter <i>Matthias Schilling</i>	75
Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund <i>Joachim R. Frick und Janina Söhn</i>	81
Datenschutzrechtliche Aspekte bei der Erfassung des Migrationshintergrundes <i>Alexander Dix</i>	91
Migration, Ethnizität und Schule: Die amtlichen Statistiken der Niederlande, Schwedens und Kanadas <i>Sandra Wagner, Holger Seibert, Veysel Özcan und Karen Schönwälder</i>	103
Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz <i>Janina Söhn und Veysel Özcan</i>	117
Autorinnen und Autoren	129

Vorbemerkung

In der wissenschaftlichen wie in der politischen Diskussion gibt es heute einen Konsens darüber, dass die relativ schlechten Bildungschancen der in Deutschland lebenden Immigrant/-innen zu den Problemen gehören, bei denen dringlicher Handlungsbedarf besteht. Immer mehr wird die offensichtliche, sehr deutliche Ungleichheit der Lebenschancen als Problem empfunden: Mit dem Anspruch, Partizipation an den gesellschaftlichen Gütern und Gerechtigkeit in deren Verteilung herzustellen, ist sie kaum vereinbar. Individuen werden Entwicklungsmöglichkeiten verstellt; Ressourcen, die für die gesamte Gesellschaft wertvoll sein können, werden nicht ausgeschöpft, und Benachteiligung und soziale Ausgrenzung können zu brisanten Konfliktpotenzialen werden.

Eine Voraussetzung für politische Interventionen zur Verbesserung von Bildungschancen sind solide Informationen über die Ausgangslage und über Entwicklungstendenzen. Gerade hier aber gibt es eklatante Defizite. Wie der Zuwanderungsrat im Oktober 2004 konstatierte, wird Integrationspolitik heute „im Blindflug“ gemacht. Vielfach fehlen in der amtlichen Statistik wünschenswerte Informationen. Gerade nach der ab 2000 wirksamen Reform des Staatsangehörigkeitsrechts verschwinden immer mehr ehemalige Ausländer/-innen aus einer Statistik, die nur nach Staatsangehörigkeit differenziert, Migrant/-innen deutscher Staatsangehörigkeit aber in der Regel nicht ausweist und damit auch die Aussiedler/-innen zumeist nicht erkennbar macht. Im Titel dieses Bandes und in vielen Beiträgen wird der Begriff des „Migrationshintergrundes“ verwendet, um zum Ausdruck zu bringen, dass es uns nicht allein um „Ausländer/-innen“, also um Menschen mit einem anderen als dem deutschen Pass, geht. Was genau mit „Migrationshintergrund“ gemeint ist, und welche Bedeutung die Migrationserfahrung (bzw. die der Eltern und Großeltern) oder vielleicht Sprache und ethnische Zugehörigkeit haben, ist Gegenstand der Diskussion.

In Abstimmung mit und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung veranstaltete die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung am 18. und 19. Juni 2004 einen Workshop, um nach Wegen zur Bearbeitung dieser Probleme zu suchen. Wichtige Ergebnisse dieser Veranstaltung sind in diesem Band dokumentiert. Die Beiträge konzentrieren sich dabei auf zwei Problemkomplexe: Einmal diskutieren sie den Forschungsstand zu den Formen und Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Herwartz-Emden, Kristen/Granato, Diefenbach). Ob es tatsächlich immer um den Migrationshintergrund geht, hinterfragen Chlosta und Ostermann und schlagen vor, ein stärkeres Gewicht auf die Erhebung der Sprachkenntnisse und des Sprachgebrauchs der Schüler/-innen zu legen. Ein weiterer Komplex von Beiträgen befasst sich mit den Möglichkeiten, die amtliche Statistiken und wissenschaftliche Erhebungen bieten (Schilling, Frick/Söhn), den Bedingungen und Problemen der Datenerhebung

(Halbhuber, Dix) sowie den Bildungsstatistiken anderer Länder (Wagner/Seibert). Özcan und Söhn bilanzieren abschließend den Diskussionsstand und skizzieren, wie die amtliche Statistik verändert werden könnte, um bessere Datengrundlagen für Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligungen zu bieten.

Die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration ist ein ab 2003 zunächst befristet vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt, zu dessen Kernanliegen die Verbesserung des Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis gehört. Wir hoffen, mit der hier dokumentierten Tagung einen Beitrag zum beiderseitigen Austausch und letztlich zur Verbesserung der Datengrundlagen einer zielgerichteten Bildungspolitik geleistet zu haben.

Karen Schönwälder
Leiterin der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und
gesellschaftliche Integration im
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Februar 2005

Leonie Herwartz-Emden

Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem

Situationsbeschreibung: Kinder mit Migrationshintergrund

Die ausländische Wohnbevölkerung in Deutschland umfasste Ende 2003 7,3 Millionen Personen, was einem Anteil von 8,9% an der Gesamtbevölkerung entspricht.¹ Ein Drittel der Ausländer/-innen² lebt seit mindestens 20 Jahren in Deutschland. Ferner sind 1,5 Millionen der 7,3 Millionen Ausländer/-innen in Deutschland geboren (Statistisches Bundesamt 2004). De facto ist die Bundesrepublik damit ein Einwanderungsland, und Migration ist wie in vielen anderen westlichen Staaten zu einem stabilisierenden Faktor im Bevölkerungsaufbau geworden.

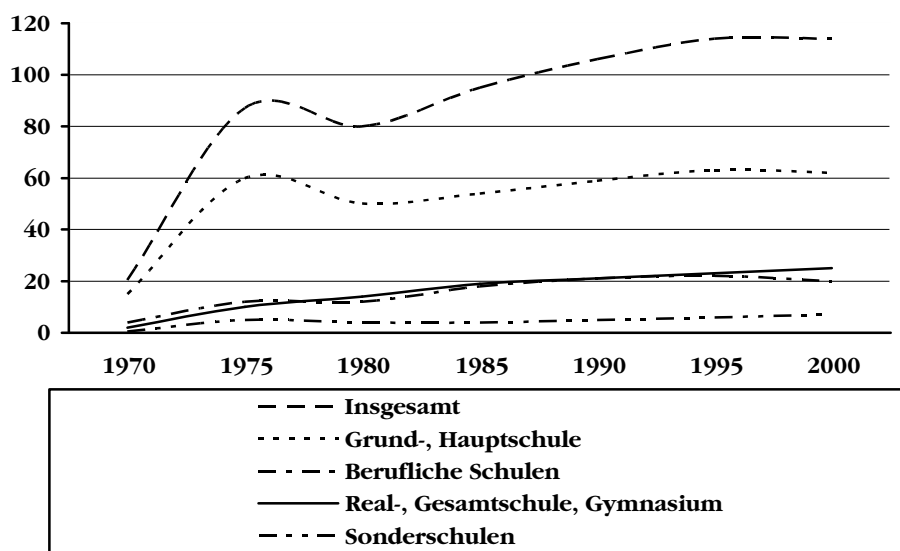
Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Einschätzung der Lage von Ausländer/-innen ist deren Altersstruktur. Die demographische Zusammensetzung der ausländischen Bevölkerung unterscheidet sich deutlich von der der deutschen. In der ausländischen Bevölkerung sind die Anteile der Älteren geringer, gleichzeitig gibt es einen höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen. Im Jahr 2002 waren 12,4 Millionen Personen der deutschen Bevölkerung jünger als 15 Jahre, was einem Anteil von 15,0% an der deutschen Bevölkerung insgesamt entsprach. Bei der ausländischen Bevölkerung waren es hingegen 1,2 Millionen bzw. 16,6% (Statistisches Bundesamt 2002).

¹ Die genannten Daten im Text entstammen den amtlichen Statistiken des Statistischen Bundesamtes (www.destatis.de) und der statistischen Landesämter, falls nicht anders gekennzeichnet.

² Im Unterschied zum für die Statistik relevanten Kriterium der Staatsangehörigkeit, bezieht sich der Begriff ‚Ausländer‘ im alltäglichen Sprachgebrauch relativ undifferenziert auf eine heterogene Bevölkerungsgruppe. Diese umfasst die Menschen, die aus sehr unterschiedlichen Gründen nach Deutschland zugewandert sind, rechtlich einen unterschiedlichen Status haben sowie sich in verschiedenen Lebenssituationen befinden und arbeiten. Dazu gehören Arbeitsmigranten sowie deren Kinder und Enkel, Asylberechtigte und ihre Familienangehörigen, De-facto-Flüchtlinge, Asylsuchende, Bürgerkriegsflüchtlinge, Konventions- und Kontingentflüchtlinge, Personen aus EU-Mitgliedsländern und schließlich Heimatlose Ausländer. Unter migrations- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten sind die Kategorien Ausländer bzw. ausländische Schüler insofern problematisch, als es bei der Beurteilung der Lage dieser Gruppe weniger um die Staatsangehörigkeit als um den Zuwanderungsprozess und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft geht. In Bezug auf die Frage der Integration muss ein undifferenzierter Alltagssprachgebrauch auch deswegen vermieden werden, weil die meisten Familien ausländischer Herkunft seit langer Zeit in Deutschland leben, viele Kinder ausländischer Herkunft in Deutschland geboren wurden, der zweiten oder dritten Generation angehören, hier eingeschult wurden und ein Teil unterdessen eingebürgert ist.

Kinder mit Migrationshintergrund stellen im Schulalltag keine Minderheit dar, sie sind eine beachtliche Gruppe im Bildungssystem. In den Einschulungsjahrgängen vieler deutscher Großstädte haben bis zu einem Drittel der Schüler/-innen einen Migrationshintergrund; entweder sind sie selbst im Ausland geboren und anschließend nach Deutschland gekommen oder ihre Eltern sind eingewandert. Der Anteil der ausländischen Schüler/-innen in den allgemein bildenden Schulen in Deutschland lag im Schuljahr 2002/03 mit 9,8% höher als der Ausländeranteil der Wohnbevölkerung, der am 31.12.2002 8,9% betrug (Statistisches Bundesamt 2002). Ähnlich der Verteilung in der ausländischen Bevölkerung insgesamt stammt der überwiegende Teil der ausländischen Schüler/-innen (bzw. ihre Eltern oder Großeltern) aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Italien, Polen, Griechenland und der Russischen Föderation (einschl. GUS). Durch den verstärkten Zuzug von Aussiedlern, Asylsuchenden und Bürgerkriegsflüchtlingen seit Anfang der 1990er Jahre stieg die Zahl der Kinder, die als „Seiteneinsteiger“ in das deutsche Bildungswesen kamen, deutlich an. Ihre Lebenslage sowie ihre Anpassungsprobleme an die hiesige Schule sind qualitativ von denen der in der Bundesrepublik aufgewachsenen Migrantenkinder verschieden. Für sie ist die Situation umso schwerer, da ihre Kenntnisse in vielen Fächern nicht den deutschen Lehrplänen entsprechen. Anpassungsprobleme dürften daher auch ohne Sprachschwierigkeiten die Regel sein.

Abbildung 1: Ausländische Schüler/-innen an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen 1970 bis 2000 (in Zehntausend)



Quelle: Eigene Darstellung nach Statistisches Bundesamt 2001a, 2001b

Wie Abbildung 1 zeigt, hat sich die Anzahl ausländischer Schüler/-innen an den allgemein bildenden Schulen von 1970 bis 1997, an den beruflichen Schulen bis

1994, stetig erhöht. Gingen in Westdeutschland 1960 lediglich 55.000 Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit auf eine allgemein bildende oder berufliche Schule, so erreichte die entsprechende Zahl im Jahre 1989 vor der Vereinigung beider deutscher Staaten bereits fast die Millionengrenze (Hopf 1994, S. 369)³. Im Schuljahr 2002/2003 besuchten rund 961.400 ausländische Schüler/-innen allgemein bildende und weitere 194.300 berufliche Schulen (Statistisches Bundesamt Januar 2004).

Allerdings beruhen diese Zahlen auf den Ergebnissen der amtlichen Statistik, die nicht nach dem Migrationshintergrund fragt, sondern sich allein an der Staatsangehörigkeit der Befragten orientiert. Dies ist eine unzureichende Kategorisierung, weil in der Gesamtzahl der ausländischen Kinder beispielsweise die Gruppe der Kinder mit Aussiedlungshintergrund nicht enthalten ist, da sie in der Regel die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Ihre Zahl wird nur bei der Einreise zuverlässig erfasst. In der amtlichen Schulstatistik werden diese Schüler/-innen nicht gesondert ausgewiesen, sondern sind in der Gruppe der deutschen Schüler/-innen enthalten. Seit den 1950er Jahren bis zum Jahr 2002 kamen insgesamt 4,3 Millionen Aussiedler bzw. Spätaussiedler in die Bundesrepublik (Bundesministerium des Inneren 2003). Ab dem Jahr 1986 nahm ihre Zahl stark zu, erreichte einen Höhepunkt im Jahr 1990 und ist seitdem wieder rückläufig. Der Anteil der Jüngeren ist beträchtlich. Von den im Jahr 2002 nach Deutschland eingewanderten 91.146 Aussiedler/-innen waren 25.561 bzw. 28% unter 18 Jahren (Bundesverwaltungsamt, Aussiedlerstatistik 2003).

Eingebürgerte Kinder stellen eine weitere Gruppe mit Migrationshintergrund dar, die wie Aussiedlerkinder in den Statistiken als Deutsche auftauchen. Auch ihr Migrationshintergrund ist somit nicht mehr erkennbar.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund deutlich höher ist als die Zahl der ausländischen Schüler/-innen. Einen Anhaltspunkt für eine entsprechende Unterschätzung geben Regionalanalysen. Aufgrund von Analysen der Daten einzelner Städte, wie etwa der Frankfurter Schulstatistik (Strassburger 2001), kann in der Konsequenz nachvollzogen werden, dass damit einerseits Integrationsprobleme unterschätzt werden, da sich in der Gruppe der Deutschen auch Schüler/-innen befinden, die kaum Deutsch sprechen, wie es etwa für einen Teil der Aussiedlerkinder und andere Migrantenkinder der Fall ist. Andererseits werden Integrationsleistungen bzw. Bildungserfolge ebenfalls unterschätzt, wenn erfolgreiche Kinder mit Migrationshintergrund nicht in der Gruppe der Ausländer, sondern in der der Deutschen auftauchen. Für eine zukünftige Bildungspolitik wäre demnach zu fordern, die statistische Basis des Schulsystems zu erweitern bzw.

³ Lediglich in den Jahren 1982 bis 1984 war der Trend kurzfristig rückläufig. Wie auch der überdurchschnittlich starke Anstieg zwei Jahre zuvor, erklärt sich dieser Rückgang aus dem Auslaufen der so genannten „Nachzugsregelung“, die eine erleichterte Übersiedlung für die Angehörigen ausländischer Erwerbstätiger ermöglichte. Alle Familien, die den Nachzug für einen späteren Zeitpunkt erwogen hatten, mussten diesen Schritt bis Ende 1982 tun, wenn sie nicht eine dauerhafte Trennung in Kauf nehmen wollten.

Kategorien in die Schülerstatistik einzuführen, die den Migrationshintergrund der Schüler/innen zuverlässig abbilden.

Wie sich anhand einer Regionalstudie in Süddeutschland (Herwartz-Emden/Küffner/Schneider 2004) belegen lässt, ist der tatsächliche Umfang der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in den Grundschulen wesentlich höher, als dies die einschlägigen Daten der Schulstatistik nahe legen. In den Grundschulen des Stadtgebietes Augsburg haben fast die Hälfte der Schüler/-innen – nach eigens entwickelten Kriterien – einen Migrationshintergrund.

Beispiel: Klassenstrukturen in Augsburger Grundschulen

Im Jahr 2003 wurde im Rahmen der Vorbereitung einer Längsschnittstudie eine schriftliche Befragung an allen Grundschulen des Stadtgebietes von Augsburg durchgeführt (ebd.). Das Ziel der Befragung der Klassenlehrer/-innen war eine Erhebung von soziodemographischen Merkmalen aller Grundschüler/-innen. Eine solche Bestandsaufnahme war vor dem Hintergrund der eingeschränkten Aussagekraft der amtlichen Statistik zwingend notwendig, da der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund des Kriteriums „Staatsbürgerschaft“ nur lückenhaft abgebildet wird und Erfahrungswerten zufolge der tatsächliche Migrantenanteil in den Schulen deshalb weit höher ist.

Der Erhebung der tatsächlichen Klassenstrukturen lag ein Fragebogen zugrunde, der sich an den Schüler/-innenlisten orientierte, die die Klassenlehrer/-innen von ihrer Schulleitung erhalten. Folgende Merkmale der Schüler/-innen sollten angegeben werden: Klassenstufe, Vorname des Schülers/der Schülerin, Geschlecht, Konfession, Geburtsjahr, Nationalität, Herkunftsland der Familie, Aussiedlungshintergrund, Geburtsort, Familiensprache, Einschätzung der Deutschkenntnisse, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht und Förderunterricht, Übergangsklasse, Wiederholung einer Klasse und Jahr der Einreise. Zur Feststellung des „Migrationshintergrundes“ wurde also ein wesentlich breiteres Kriterium zugrunde gelegt, als dies im Rahmen der amtlichen Statistik mit ihrer alleinigen Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit erfolgt. Das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes wurde aus den Variablen Staatsangehörigkeit, Herkunftsland der Familie, Aussiedlungshintergrund, Geburtsort, Familiensprache, Religion und Vorname erschlossen. War beispielsweise bei einem Schüler/einer Schülerin die Nationalität Deutsch, die angegebene Familiensprache aber Russisch und traf auch noch die Kategorie Aussiedler zu, so besaß der Schüler/die Schülerin diesem Klassifikationssystem zufolge einen Migrations- bzw. Aussiedlungshintergrund.

Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick sind:

- 29 der 30 Grundschulen der Stadt Augsburg nahmen an der Befragung teil.
- Von 5.238 Schüler/-innen wurden soziodemographische Merkmale erfasst, davon waren 2.598 Mädchen und 2.640 Jungen.
- 22 religiöse Glaubensgemeinschaften sind in der Stichprobe ermittelt worden.
- 72 verschiedene Staatsbürgerschaften sind in den Schulen vertreten, darunter auch doppelte Staatsbürgerschaften.

- 1.577 (30,1%) der befragten Kinder besitzen keine deutsche Staatsbürgerschaft.
- 2.618 (50,0%) Schüler/innen besitzen nach den eigenen Kriterien einen Migrationshintergrund.
- 2.620 (50,0%) Kinder sind Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund.
- 393 Schüler/-innen haben einen Aussiedlungshintergrund (15% aller Schüler/-innen mit Migrationshintergrund).

Die zentrale Erkenntnis der Erhebung ist folglich, dass sich in den Grundschulen weit mehr Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund aufhalten, als die amtliche Statistik wiedergibt: Die Hälfte der erfassten Schülerschaft weist einen Migrationshintergrund auf, etwas weniger als ein Drittel der Schüler/-innen besitzen eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft. Aufgrund der Feldkenntnisse kann – auch unter der eingeschränkten Bedingung eines Rücklaufes der Fragebögen von ca. 60% – davon ausgegangen werden, dass sich die ermittelten Daten auf die Gesamtstichprobe der Grundschulschülerschaft übertragen lassen. Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Klassenstrukturerhebung ist, dass in den meisten Familien mit Migrationshintergrund keine Monolingualität sondern Multilingualität vorherrscht. 115 verschiedene Familiensprachen konnten ermittelt werden, wobei sich hinter dieser Zahl auch Sprachkombinationen verbergen, d.h. multilinguale Familien, in denen zwei oder drei verschiedene Sprachen gesprochen werden. Die häufigsten Familiensprachen bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sind außer Deutsch vor allem Türkisch (28%) und Russisch (8%).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Schülerschaft dieser Großstadtgrundschulen zum Zeitpunkt der Erhebung durch eine ausgeprägte Interkulturalität auszeichnet. Ein Migrationshintergrund findet sich bei fast der Hälfte der Schüler/-innen, davon weist eine nicht unerhebliche Gruppe einen Aussiedlungshintergrund auf. Von Bedeutung ist des Weiteren, dass die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund sehr heterogen ist und die meisten Migrantenkinder direkte Migrationserfahrungen aufweisen. Schüler/-innen ohne direkte Migrationserfahrungen (aber mit Migrationshintergrund in der Familie) machen wiederum nur einen kleineren Teil dieser Schülergruppe aus (hier wurde als Kriterium das Geburtsland des Kindes herangezogen: wurde ein Kind im Ausland geboren, so besitzt es diesem Kriterium zufolge direkte Migrationserfahrungen).

Die Lage im Bildungssystem im Rückblick

Die Integration von Migrantenkindern ist in der deutschen Schulgeschichte kein neues Problem.⁴ Im Gebiet des heutigen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen lebten beispielsweise 1910 etwa eine Viertel Million Menschen, zumeist „Ruhrpolen“, die nicht Deutsch sprachen. Sie machten in einigen Kreisen oder

⁴ Krüger-Potratz (1997) erläutert dies anschaulich für Preußen und die Weimarer Republik.

Kommunen über 25% der Einwohnerschaft aus. Für die Kinder dieser so genannten „Fremdarbeiter“ wurden zumindest von Seiten der Schulverwaltung gründliche Überlegungen hinsichtlich ihrer Beschulung angestellt (Hopf 1994, S. 368).

Die spezifischen Probleme, die dem Bildungssystem aus der Anwerbung von Arbeitskräften erwachsen, traten in der Bundesrepublik erst spät ins politische Bewusstsein. So ging der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates, in dessen Erscheinungsjahr 1970 bereits 2,6 Millionen Ausländer/-innen in der Bundesrepublik lebten, in seinen Planungen mit keinem Wort auf die besonderen Schulprobleme der ausländischen Kinder und Jugendlichen ein. Ähnliches gilt für den Bildungsgesamtplan von 1973 sowie für die bildungspolitische Zwischenbilanz von 1976. Die Bildungsfrage im Zusammenhang mit der Einwanderung wurde auch deshalb erst so spät erkannt, weil diese Migration von vielen zunächst nur als vorübergehende Phase angesehen wurde. Die „Gastarbeiter“ sollten – und wollten auch mehrheitlich – nach einiger Zeit in ihre Heimatländer zurückkehren. Dass sie mit ihren Familien langfristig in Deutschland bleiben würden und die Integration ihrer Kinder eine wichtige, dauerhafte Aufgabe der Schule werden würde, zeichnete sich erst im Laufe der Jahre ab. Lediglich von der Seite der Kirchen wurde auf die Integrationsprobleme hingewiesen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hatte sich erstmals 1963 des Problems angenommen und befragte die elf Länder (der alten Bundesrepublik) über den Stand der Schulpflicht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. 1964 beschloss die KMK, die Schulpflicht in allen Ländern auch auf ausländische Kinder auszuweiten. Es wurde empfohlen, ihnen zusätzlichen Deutschunterricht zu erteilen, um den Eintritt in die deutsche Schule zu erleichtern und es ihnen zu ermöglichen, alsbald am Regelunterricht teilzunehmen. Daneben wurde auch die Förderung in der Muttersprache betont. In der Empfehlung stand der Gedanke im Vordergrund, ausländische Kinder in deutsche Schulen und Klassen aufzunehmen (Siewert 1980, S. 1089).

In der den bildungspolitischen Überlegungen zugrunde liegenden (theoretischen) Konzeptionalisierung ging man zunächst davon aus, dass Sesshaftigkeit der Normalfall ist, der durch Migration nur vorübergehend unterbrochen wird. Gegenwärtig findet – auf dem Hintergrund internationaler Wanderungsbewegungen und der Gestaltungsbedingungen internationaler Mobilität – im Unterschied zu diesen Vorstellungen ein Perspektivenwechsel in der Migrationsforschung statt, der das Phänomen der transnationalen Migration bzw. der Transmigration in den Vordergrund rückt (Gogolin/Pries 2004, S. 12f.). Dies ist insofern für die Bildungspolitik von Bedeutung, als damit ein neuer Blick auf die Eingliederungsbedingungen von Migrantenkindern und -jugendlichen gerichtet wird. In der erstgenannten Perspektive ist Integration wie ein lebensgeschichtlicher Bruch konzipiert. Eine „zweite Sozialisation“ hat stattzufinden, die auf der – unzureichenden – ersten Sozialisationserfahrung aufsetzt. Aus der letzteren, transnationalen Perspektive betrachtet, wird Interkulturalität eine dauerhafte biographische Erfahrung für Individuen, und das Bildungssystem muss andersartige Modelle von „Inkorporation“ sowie andere Identitäts- und Sozialisationsmodelle entwickeln bzw. voraussetzen.

Die Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Die Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht vom Schulerfolg einheimischer Schüler/-innen.⁵ Kinder ausländischer Herkunft bzw. Kinder mit Migrationshintergrund erreichen auch heute noch nicht das gleiche Bildungsniveau wie einheimische Kinder. Das Zustandekommen dieser Unterschiede hat vielfältige Ursachen. Zum Ausmaß und Zustandekommen der Ungleichheiten wurden in der Vergangenheit in verschiedenen Disziplinen empirische Untersuchungen durchgeführt, und gegenwärtig wird die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und Zielstellungen erneut erforscht (z.B. Kristen 2002). Diefenbach (2004) gibt einen aktuellen Überblick über verschiedene Erklärungsversuche, die von Erklärungen auf dem Hintergrund kultureller Defizite von Migrantenkindern und -jugendlichen, humankapital-theoretischen Ansätzen, Verursachung durch Merkmale der Schule bzw. Schulklasse bis zu Erklärungen durch ethnische Diskriminierung reichen.

Mangelhafte Kenntnisse der deutschen Sprache erweisen sich als eine der größten Hürden in der Schullaufbahn. Durch die PISA-Studie gab es in Deutschland erstmals unübersehbare empirische Hinweise dafür, dass die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau von entscheidender Bedeutung ist und nicht primär die soziale Lage oder kulturelle Distanz.⁶ Trotz der Anstrengungen in einzelnen Bundesländern tut sich das Bildungswesen in der Bundesrepublik – auch im internationalen Vergleich – schwer, Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache schulisch optimal zu fördern. Dieser Tatbestand wird bereits im Grundschulbereich greifbar, denn Kinder mit Migrationshintergrund weisen geringere Übergangsraten auf Realschule und Gymnasium auf.

Die empirische Analyse der Bildungskarrieren von Zuwanderern und ihren Kindern muss berücksichtigen, dass die größte Gruppe unter ihnen, die Arbeitsmigranten und ihre Nachkommen, eine im Vergleich zur Bevölkerung des Herkunftslandes positiv selektierte Gruppe darstellen. Nach Deutschland kamen überwiegend Arbeitskräfte mit besonderer Initiative – und nicht etwa die daheim Gescheiterten. Von daher ist die Annahme plausibel, dass die Bildungsmotivation unter den Arbeitsmigranten und ihren Nachkommen vergleichsweise hoch war bzw. hoch ist. Für verschiedene Zuwanderergruppen gilt in ähnlicher Weise, dass sie gerade für die nachkommende Generation die Bildungschancen in Deutschland nutzen wollen, um ihnen einen sozialen Aufstieg zu

⁵ Siehe hierzu den Überblick bei Herwartz-Emden 2003.

⁶ In der Gruppe der bei PISA identifizierten extrem schwachen Leser beträgt der Anteil der Schüler, die aus einem Elternhaus kommen, in dem beide Elternteile zugewandert sind, auf 20%. Fast 50% der Jugendlichen aus zugewanderten Familien überschreiten die elementare Kompetenzstufe im Lesen nicht. Dies ist ein sehr bedenklicher Befund angesichts der Tatsache, dass über 70% dieser Jugendlichen die deutsche Schule seit der Grundschule durchlaufen haben (Baumert/Schümer 2001, S. 376).

ermöglichen – eines der wichtigsten Migrationsmotive. Allein unter dem Gesichtspunkt der elterlichen Bildungsorientierung und der mit der Migration verbundenen Lebensziele sind die tatsächlichen Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen besonders ernüchternd.

Es lassen sich eine Reihe von Problemlagen identifizieren, die für Migrantenkinder spezifisch sind und den schulischen Entwicklungsverlauf beeinträchtigen. Je nach Migrationshintergrund und Lebensperspektive in Deutschland ergeben sich unterschiedliche Schwierigkeiten. Wie bereits dargestellt, ist nur eine Minderheit der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund tatsächlich direkt aus einem anderen Staat zugewandert und somit im wörtlichen Sinne ausländischer Herkunft. Die Mehrheit hingegen ist in Deutschland geboren und regulär eingeschult worden oder lebt seit dem Grundschulalter hier.⁷ Diese Kinder und Jugendlichen haben damit maßgebliche und für das schulische Lernen ausschlaggebende Sozialisationsprozesse im hiesigen Kontext durchlaufen. Trotzdem hat diese Gruppe oftmals keinerlei Aussichten auf eine Integration in passable schulische Karrieren. Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen in der aufnehmenden Gesellschaft steigen ganz offensichtlich nicht automatisch dadurch, dass die Kinder im Land geboren oder eingeschult werden.

Ein Blick in die US-amerikanische Forschung macht deutlich, dass sich in den USA zwischen den Generationen eher eine Tendenz zur Abwärtsmobilität feststellen lässt (Jensen/Chitose 1997). Womöglich zeichnet sich entsprechendes auch für Deutschland ab. Die zweite (und dritte) Generation muss nicht selten mit größeren Problemen im Eingliederungsprozess rechnen als die erste, einhergehend mit dem Risiko des sozialen Abstiegs, wobei die gruppenspezifischen Ressourcen von Bedeutung sind (Portes 1996). Die wesentliche Schlussfolgerung hieraus ist, dass weit differenzierter als bisher nach den biographischen, kontextuellen und insbesondere familiären Bedingungen und Ressourcen der einzelnen Herkunftsgruppen geforscht werden muss.

Bildungsabschlüsse ausländischer Schüler/-innen

Die größte Gruppe der gegenwärtig rund 1,15 Millionen ausländischen Schüler/-innen befand sich im Schuljahr 2002/2003 in allgemein bildenden Schulen (961.400 Schüler/-innen), dazu kamen 194.300 Ausländer/-innen an beruflichen Schulen (Statistisches Bundesamt 2004).

Wie Tabelle 1 verdeutlicht, sind ausländische Schüler/-innen auf der Realschule und dem Gymnasium bundesweit unterrepräsentiert, während sie an Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert sind.

⁷ Ende 2000 waren von den 485.690 Kindern ausländischer Staatsangehörigkeit 429.048 bzw. 88,3% bereits in Deutschland geboren (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000).

Tabelle 1: Anteile ausländischer Schüler/-innen nach ausgewählten Schularten, Schuljahr 2002/2003 (in v.H. aller Schüler/-innen)

Schulart	Anteil ausländischer Schüler/-innen	Schulart	Anteil ausländischer Schüler/-innen
Grundschulen	12,0	Realschulen	6,8
Hauptschulen	18,2	Gymnasien	3,9
Gesamtschulen	12,5	Sonderschulen	15,8

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004a

Entsprechend der Unterrepräsentation in den höheren Bildungsgängen erreichten im Schuljahr 2001/2002 lediglich 9,6% der ausländischen Absolvent/-innen die allgemeine Hochschulreife, während die entsprechende Quote bei den deutschen Absolvent/-innen 25,1% betrug (siehe Tabelle 2). Umgekehrt verließen 40,8% der ausländischen, aber nur 24,1% der deutschen Absolvent/-innen das allgemein bildende Schulwesen mit einem Hauptschulabschluss (Statistisches Bundesamt 2004).

Das Bildungsgefälle zu den deutschen Mitschüler/-innen ist markant. Dies zeigt sich deutlich an den Schüler/-innen, welche die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen: Im Jahr 1990 waren dies 6,3% der deutschen und 21,8% der ausländischen Schüler/-innen. Auch zehn Jahre später zeigte sich eine stabile Differenz. Im Schuljahr 2001/2002 betrugen die entsprechenden Anteile 8,2% bei den deutschen bzw. 19,5% bei den ausländischen Schüler/-innen (Statistisches Bundesamt 2004b).

Tabelle 2: Absolvent/-innen des Schuljahres 2001/2002 nach Abschlussarten

Abschluss	insgesamt	Deutsche	Ausländer/-innen
mit allgemeiner Hochschulreife	23,9%	25,1%	9,6%
mit Fachhochschulreife	1,3%	1,3%	1,5%
mit Realschulabschluss	40,2%	41,2%	28,8%
mit Hauptschulabschluss	25,5%	24,1%	40,8%
ohne Hauptschulabschluss	9,1%	8,2%	19,5%
insgesamt	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004b

Rückblickend kann festgehalten werden, dass sich für das gesamte Bundesgebiet im Zeitraum zwischen 1989/90 und 1998/99 leichte Verschiebungen zu Gunsten höherer Schulabschlüsse der ausländischen Schüler/-innen ergaben. Auch der relative Anteil der ausländischen Schüler/-innen mit Hochschulreife hat sich in diesem Zeitraum um mehr als zwei Prozentpunkte auf 9,8 Prozent erhöht. Dennoch zeigt sich im weiteren Verlauf eine stabile Differenz zu den deutschen Schüler/-innen in den Zugangsquoten bei den verschiedenen Schularten. Werden die Anteile ausländischer Schüler/-innen an weiterführenden Schulen betrachtet, so findet sich an den Realschulen ein Anteil von lediglich 6,8% Schülerinnen und Schülern ausländischer Staatsangehörigkeit. Besonders augenfällig wird die mangelhafte Bildungsbeteiligung dieser Gruppe jedoch beim Gymnasium, einer Schulform, die in allen Bundesländern existiert. Der Anteil

ausländischer Schüler/-innen lag im Schuljahr 2002/03 im Gymnasium bei nur 3,9%.

Bereits die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind wesentlich brüchiger als die nicht gewanderter Kinder. Wie Krohne, Meier und Tillmann (2004) ganz aktuell herausstellen, tragen Kinder mit Migrationshintergrund ein zwei- bis dreimal so hohes Risiko eine Klasse zu wiederholen wie Kinder deutscher Herkunft. Vor allem in der Hauptschule, aber auch in der Grundschule, wiederholen Kinder mit Migrationshintergrund zu einem sehr hohen Anteil die Klassenstufe.⁸

Bereits in der Grundschule ist der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leistungserfolg signifikant. Die deutschen Grundschulen gehören nach der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zu der Länderguppe, die die höchste Leistungsdifferenz zwischen den Kindern aus zugewanderten Familien und denen ohne Migrationshintergrund aufweist (Schwipert/Bos/Lankes 2003).

Trotz unterschiedlicher Schulstrukturen besteht in allen Bundesländern in ähnlicher Weise eine Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund an Hauptschulen, während ausländische Schüler/-innen in höheren Bildungsgängen drastisch unterrepräsentiert sind. Die Zahlen schwanken nach Bundesländern dabei jedoch erheblich. Während in den neuen Bundesländern der Umfang der ausländischen Wohnbevölkerung relativ gering ist und auch die Ausländeranteile an Hauptschulen selten über der Ein-Prozent-Marke liegen, sind zwischen 20 und 30% der Schüler/-innen an den Hauptschulen in den Bundesländern Berlin, Hamburg, Hessen, Bremen und Nordrhein-Westfalen ausländische Kinder und Jugendliche. Da es sich hierbei um Durchschnittswerte für alle Schulen handelt⁹, befinden sich darunter auch viele Schulen, insbesondere Hauptschulen in Ballungsgebieten, die weit mehr als die Hälfte ihrer Schülerschaft aus Familien mit Migrationshintergrund rekrutieren.

Unterschiede nach Nationalität und regionale Unterschiede

Wie bereits beschrieben, sind Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Vergleich zu deutschen Schüler/-innen im unteren Bereich der Bildungspyramide deutlich über- und im oberen Bereich deutlich unterrepräsentiert. Die Bildungsbeteiligung schwankt jedoch nach Nationalität. Für das Schuljahr 2000/2001 lässt sich feststellen, dass der Gymnasiastenanteil unter den italieni-

⁸ Dies gilt für beide Geschlechter. Zwar wiederholen Jungen – ähnlich wie in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund – häufiger, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind jedoch bei den Migranten nicht annähernd so ausgeprägt. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Schulversagen sind bei Kindern mit Migrationshintergrund damit deutlich geringer als bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

⁹ Der durchschnittliche Ausländeranteil in Hauptschulen im Bundesgebiet lag im Schuljahr 2002/2003 bei 18,2% (Statistisches Bundesamt 2004).

schen Schüler/-innen mit 6,1% weniger als halb so groß ist wie der der spanischen Schüler/-innen (15,6%). Der Anteil der türkischen Schüler/-innen, die ein Gymnasium besuchen, ist mit 5,4% besonders niedrig.

Auch bei den Sonderschulquoten finden sich Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und den Herkunftsländern der Schüler/-innen. Während 6,3% aller türkischen Schüler/-innen diesen Schultyp besuchen, liegt der Anteil bei spanischen Schüler/-innen mit 4,9% niedriger. Besonders Schüler/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien (9,6%) sowie Schüler/-innen italienischer Herkunft (8,0%) weisen hohe Sonderschulraten auf (Statistisches Bundesamt 2001).

Man kann über die Ursachen für die konsistenten Unterschiede nach Nationalität, wie zum Beispiel den geringen Gymnasialanteil bei italienischen Schüler/-innen bei gleichzeitig überdurchschnittlichem Sonderschulanteil, nach derzeitigem Forschungsstand lediglich Spekulationen anstellen. Eine Ursache liegt möglicherweise im unterschiedlichen Verhalten der Eltern (Thränhardt 2000).¹⁰

Am Beispiel der relativ ungünstigen Bildungsaspiration der italienischen Schüler/-innen zeigt sich, dass Skepsis gegenüber einfachen Erklärungsmustern angebracht ist, die auf kulturelle und religiöse Unterschiede als Ursache für geringere Bildungserfolge verweisen. Italienische Kinder müssten danach weit erfolgreicher sein, da Italiener als der deutschen Bevölkerung kulturell eher nahe stehend gelten (Diefenbach 2004, S. 241).

Die Bildungschancen ausländischer Schüler/-innen sind zwischen den Bundesländern sehr verschieden, und Schulerfolge hängen nicht unwesentlich vom sozialräumlichen Umfeld ab. Zu den Strukturunterschieden zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer addieren sich regionale Bedingungen. Deutlich wird dies beispielsweise beim Anteil der ausländischen Absolvent/-innen im Schuljahr 2000/2001. Von den insgesamt 225.289 Absolvent/-innen und Schulabgänger/-innen mit Hochschul- und Fachhochschulreife im Schuljahr 2000/2001 hatten lediglich 8.566 Personen eine ausländische Staatsangehörigkeit. Dies entspricht einem durchschnittlichen Anteil von 3,8%. Werden die Bundesländer einzeln betrachtet, ergeben sich folgende Differenzen: Die Quote der ausländischen Absolvent/-innen mit Hoch- und Fachhochschulreife liegt beispielsweise in Hessen bei 6,6%, in Bayern dagegen lediglich bei 2,5%.

Im Ländervergleich und bei der Suche nach Ursachen für diese Unterschiede müssen einerseits die Systembedingungen und andererseits die Zusammensetzungen der Gruppen der ausländischen Schüler/-innen Berücksichtigung finden. Länderunterschiede erweisen sich auch dann als erstaunlich robust, wenn man sozio-ökonomische Variablen wie den Bildungsgrad der Eltern, das Haushaltseinkommen oder auch die Aufenthaltsdauer in Deutschland statis-

¹⁰ So haben Migranten spanischer und griechischer Herkunft schon sehr früh eine Eigeninitiative in der Frage der Beschulung ihrer Kinder in Deutschland entfaltet und sich in Vereinen und Selbsthilfegruppen organisiert. Der spanische Elternverband existiert seit 1973 und setzte – zum Teil gegen deutsche Schulverwaltungen – integrativen Unterricht und Hausaufgabenhilfe durch. Solche Aktivitäten findet man kaum unter den italienischen Migranten, obwohl sie von allen Zuwanderungsgruppen am längsten in der Bundesrepublik leben (Thränhardt 2000). Allerdings liegen hierzu keine empirisch gesicherten Befunde vor.

tisch kontrolliert (Hunger/Thränhardt 2001). Im Rückblick sehen Differenzen zwischen den Bundesländern so aus, dass zwischen 1985 und 2000 die Chancen ausländischer Schüler/-innen auf einen qualifizierten Abschluss in Nordrhein-Westfalen von 47,7% auf 73,6% und in Bayern von 30,5% auf 52,2% gestiegen sind (Hunger/Thränhardt 2004, S. 180).¹¹ Durch den Ländervergleich wird der Blick auf die Verfasstheit bzw. die Organisation des Schulsystems gelenkt, die in den Ländern je verschieden ist. Schulerfolg ergibt sich über Schulnoten und nicht über Begabungsprofile, die im Zusammenspiel mit dem jeweiligen Schulsystem und seinen Selektionsmechanismen über die Verteilungen auf die Schularten und damit über mögliche Bildungswege und Abschlüsse entscheiden.

Die Möglichkeiten, höhere formale Bildungsabschlüsse zu erzielen, scheinen zu steigen, wenn in einem Bundesland der Erwerb der Bildungszertifikate nicht eng an eine Schulform gebunden ist und Übergänge zwecks Höherqualifizierung (z.B. Berechtigung zum Oberstufenbesuch bei qualifizierendem Realschulabschluss) erleichtert werden.¹² Institutionelle Faktoren sind somit nicht unerheblich am Zustandekommen von Bildungserfolgen von Kindern mit Migrationshintergrund beteiligt. Interessante Hinweise geben dazu ebenfalls regionale Studien wie beispielsweise die bereits genannte Analyse der Integrationsprozesse in Frankfurt am Main (Straßburger 2001). Das Bildungsverhalten der 14- und 15-Jährigen in den Schuljahren 1985/86, 1995/96 und 1999/2000 zeigt, dass schulischer Aufstieg der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft vorwiegend im Bereich der mittleren Schulabschlüsse stattfindet, wobei die Hauptschulen – und zu einem geringeren Teil auch die Realschulen – an Bedeutung verlieren und im Gegenzug integrierte Schulformen an Bedeutung gewinnen.

Folgerungen für die schulische Praxis

Bei der Suche nach Ursachen für strukturelle Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund ist festzuhalten, dass Schulerfolge auf dem Hintergrund eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren zustande kommen. Die Erklärung der ausbleibenden Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund kann nicht nur auf der Ebene des Unterrichts oder in fehlenden Deutsch-Förderprogrammen der Schulen gesucht werden, sondern verlangt nach einem breiteren Erklärungsrahmen. Auf dem Prüfstand stehen auch die Systembedingungen des Bildungswesens, die den Verlauf und den Erfolg einer schulischen Karriere bestimmen.

¹¹ Fast sarkastisch klingt die Einschätzung, dass selbst die günstigen Entwicklungen letztlich wahrscheinlich weniger auf gezielte bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen sind, sondern eher dem Umstand geschuldet scheinen, dass die einzelnen Migrantengruppen – mit einem gewissen Verzögerungseffekt in Bezug auf die eigentliche Zuwanderung – für den individuellen Erfolg ihrer Kinder die richtigen Wege innerhalb des deutschen Schulsystems eigenständig entdecken (so Nauck/Diefenbach/Petri 1998).

¹² So das Ergebnis einer empirischen Untersuchung in Berlin, die in den frühen 1980er Jahren durchgeführt wurde (Merkens 1990).

Schulisches Lernen ist zudem durch verschiedene Kontextmerkmale gekennzeichnet, die von der Zusammensetzung der Schulklasse bis zu den Orientierungen der Lehrenden reichen. Systematisiert man die schulische Sozialisation, lassen sich, ganz allgemein betrachtet, Strukturdimensionen von Prozessdimensionen unterscheiden (Ulich 1998, S. 381). Eine solche Differenzierung in institutionelle und organisatorische Faktoren auf der einen Seite und in Faktoren wie Normen, Leitbilder, Leistungsstandards und Inhalte auf der anderen Seite verdeutlicht die Komplexität schulischen Lernens, wenn es um die Frage geht, optimale Lernprozesse und damit erfolgreiche Schulkarrieren zu gewährleisten.

Die Frage einer besseren Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in das bestehende Schulsystem der einzelnen Länder und die Umsetzung entsprechender Maßnahmen auf den Ebenen der Einzelschule sowie des Unterrichts stellt für alle Länder eine beträchtliche Herausforderung dar. In Deutschland liegen – anders als in den USA – zu der Frage, welche Auswirkungen eine hohe Heterogenität der Schülerschaft auf Schule und Unterricht hat, kaum empirische Forschungsergebnisse vor (Gogolin/Neumann/Reuter 2001; Helmke 2003). Wenn in einer heterogenen Schulklasse Lernen für alle erfolgreich sein soll, muss die Qualität der pädagogischen Formen und Interventionen gewährleistet sein. Im internationalen Vergleich lassen sich sowohl auf der System- als auch auf der Schulebene unterschiedliche Arten, den Umgang mit Heterogenität zu organisieren, beobachten: Einerseits wird auf der Ebene des Schulsystems die Bildung möglichst homogener Gruppen favorisiert, wie beispielsweise in Deutschland. Andererseits setzt man z.B. in den Niederlanden von vornherein auf die Heterogenität der Schülerschaft. Neben Maßnahmen auf der Systemebene finden sich Strategien auf der Schulebene, die entweder auf die Homogenisierung von Lerngruppen zielen oder den Einsatz flexibler Formen des Unterrichts mit einem größeren Maß an zugelassener Heterogenität in den Lerngruppen zulassen. Homogenisierung steht somit im Gegensatz zu Flexibilisierung im Sinne der Individualisierung von Lernangeboten in den einzelnen Schulen (Schneewind/Merkens 2004).

Ob ein System in pädagogischer Hinsicht auf Homogenisierung oder aber auf Heterogenität und damit Individualisierung setzt, ist eine Frage, die sich gerade im Anschluss an die internationalen Schulleistungsvergleiche stellt. Verschiedene Anzeichen weisen darauf hin, dass sowohl Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten als auch Kinder aus nicht-dominanten gesellschaftlichen Gruppen in Systemen und Schulen, die durchgängig auf Homogenisierung setzen, schlechtere Bedingungen haben. Für viele Lernziele stellen offenbar individualisierte Strategien in heterogenen Schulklassen die bessere Alternative dar. Die Forschungslage zu diesen Fragen lässt bisher allerdings keine eindeutigen Antworten zu (van Ackeren 2004).

Um den Verlauf kindlicher Akkulturationsprozesse (und damit wesentliche Bedingungen des Schulerfolgs) verstehen zu können, muss das Zusammenspiel verschiedener Sozialisationskontexte analysiert werden. Der Forschungsstand zu diesen Fragen im deutschsprachigen Raum muss gegenwärtig immer noch als mangelhaft bezeichnet werden. Etliche Fragen wurden aus erziehungswis-

senschaftlicher Sicht seit den 1980er Jahren nicht mehr verfolgt¹³, Akkulturationsverläufe ebenso wie das gesamte Geschehen im deutschen Bildungssystem werden nur unzureichend abgebildet.¹⁴ In Deutschland liegen derzeit nicht die notwendigen Längsschnittstudien und auch keine vergleichenden Studien vor, die zu den Bedingungsfaktoren der ungleichen Bildungschancen von Migrantenkindern prognostisch valide Informationen liefern könnten, aus denen sich dann gezielte Interventionen ableiten ließen.

Erfolgreiche Schulkarrieren kommen durch komplexe Prozesse familiärer und schulischer Sozialisation zustande. Kindern im Migrationskontext werden in beiden Sozialisationsräumen Akkulturationsleistungen abverlangt, die von autochthonen Kindern nicht erbracht werden müssen. Die Welt dieser Kinder ist in der Regel zweisprachig und bikulturell geprägt und verlangt kontinuierlich Anpassungsleistungen. Spätestens ab der Einschulung muss sich das Kind mit den Ansprüchen der deutschen Schule auseinandersetzen, wodurch ein individuell je unterschiedlicher Anpassungsdruck entsteht. Für das Kind liegt die Herausforderung darin, die eigenen Kompetenzen und kulturellen Fähigkeiten im Sinne der persönlichen Handlungsfähigkeit zu erweitern oder sich entsprechende Strategien anzueignen. Diese Veränderungen bzw. Erweiterungen des persönlichen Handlungsrepertoires über die ohnehin zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben hinaus lassen sich unter dem Begriff Akkulturation subsumieren (Sam 2003). Akkulturation verlangt Lernprozesse – Lernprozesse, die dann nicht pathologisiert werden, wenn ihnen ein pädagogischer Raum zur Verfügung steht, der Individualisierung erlaubt.

Vor diesem Hintergrund gerät auch das im bundesdeutschen Schulwesen vorherrschende Schüler- und Familienleitbild mit seiner Ausrichtung auf das Ideal der deutschen Mittelschichtfamilie in die Kritik. Vorausgesetzt wird mit diesem Leitbild eine monokulturelle Sozialisation und monolinguale Sprachentwicklung und nicht die Lebenswirklichkeit zugewanderter Schüler/-innen, die eine mehrsprachige ist (Gogolin 1994). Mehrsprachig aufwachsende Kinder bedürfen generell, um zu elaborierteren Sprachfähigkeiten zu gelangen, der aus-

¹³ In den Anfängen der Forschung zur Situation der Arbeitsmigrantenkinder im deutschen Schulsystem wurden beispielsweise an der Freien Universität Berlin breit angelegte erziehungswissenschaftliche Schulforschungen betrieben (z.B. Herwartz-Emden/Kosche-Nombamba/Merkens 1983); im Forschungsschwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) der DFG wurden diese Fragestellungen vielfältig differenziert weiter verfolgt, auch aus soziologischer und psychologischer Perspektive, aber wenig bezogen auf die Bestimmungsfaktoren von Schulkarrieren.

¹⁴ Ähnlich bemängelt wird der Forschungsstand für die USA (Portes 1996, Portes/Rumbaut 2001), wobei auch hier auf den Widerspruch zwischen der Bedeutung der zweiten Immigrantengeneration als der am schnellsten wachsenden Kinderpopulation der USA einerseits und dem fehlenden Wissen über deren Lebensbedingungen andererseits verwiesen wird – eine Kritik, die auch am deutschen Forschungsstand berechtigt ist. Aus der deutschen Perspektive ist allerdings festzustellen, dass in den USA vergleichsweise mehr und thematisch gezieltere Forschung zur Situation von Immigrantenkindern geleistet wurde sowie methodisch reflektiertere Überlegungen zu ihrer Ausrichtung vorliegen.

ausdrücklichen Stützung auch im nichtsprachlichen Unterricht oder spezieller Unterweisung.¹⁵ Im schulischen Alltag sollten in diesem Zusammenhang auch die impliziten Bewertungsmaßstäbe der pädagogisch Handelnden überprüft werden, die sich in der Abwertung muttersprachlicher Alltagspraxis der Schüler/-innen ebenso äußern wie in der Geringschätzung von Integrationsleistungen, die Schüler beispielsweise mit der Aneignung und Übertragung schriftkultureller Modelle des Einwanderungslandes kontinuierlich erbringen (Maas/Mehlem/Schroeder 2004, S. 135).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Kinder von Zuwanderern im Durchschnitt mit einer geringeren Zahl von Bildungsjahren und niedrigeren Bildungszertifikaten das allgemein bildende Schulwesen verlassen – mit entsprechenden Nachteilen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Angesichts einer Gymnasialquote, die um ein Vielfaches unter derjenigen für deutsche Schüler/-innen liegt, wird in Deutschland ein Bildungspotenzial nicht ausgeschöpft, das in Zukunft dem Arbeitsmarkt fehlen wird. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende und gut ausgebildete Kinder haben viel zu bieten, da sie genau die Kompetenz besitzen, in einer globalisierten Welt verschiedene kulturelle Ausdrucksformen zu integrieren (Neumann 1998, S. 245). Insofern sollten alle erdenklichen Anstrengungen unternommen werden, um dieser Gruppe bessere Bildungsabschlüsse zu ermöglichen.

Literatur

- van Ackeren, Isabell (2004): Schüler mit Migrationsgeschichte. Integrationsstrategien in sechs Vergleichsländern. Vortrag auf dem Kongress „Bildungs über die Lebenszeit“ der DGfE in Zürich am 24.03.2004.
- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske + Budrich. Opladen, S. 323-410.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn.
- Diefenbach, Heike (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem. Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (FIAB) an der Ruhr-Universität Bochum (Hg.):

¹⁵ Fraglos stellen Sprachbarrieren vor allem für ältere Schüler, die ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland gekommen sind, eine erhebliche Klippe dar. Der überwiegende Teil der Kinder mit Migrationshintergrund wurde aber in Deutschland bereits eingeschult. Wie Untersuchungen zeigen, profitieren gerade Kinder aus Familien, die schon länger in Deutschland leben, von zielgruppenspezifischer Sprachförderung. Aus einer sehr guten deutschen Alltagssprachkompetenz dieser Migrantenkinder wird oft – fälschlicherweise – der Schluss gezogen, ihre Sprachkompetenz würde sich generell nicht von der von Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheiden.

- Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware. Bd. 21/22 des Jahrbuchs Arbeit, Bildung, Kultur. Recklinghausen, S. 225-255.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York, München, Berlin.
- Gogolin, Ingrid/Ursula Neumann/Lutz Reuter (Hg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Ludger Pries (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 (1), S. 5-19.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Kallmeyer, Seelze.
- Herwartz-Emden, Leonie (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 661-709.
- Herwartz-Emden, Leonie/Dieter Küffner/Sybille Schneider/Claudia Wieslhuber (2004): Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie. Arbeitsbericht des DFG-Projektes SOKKE. Augsburg.
- Hopf, Dieter (1994): Die Schule und die Ausländerkinder. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 364-402.
- Hunger, Uwe/Dietrich Thränhardt (2004): Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?. In: Klaus J. Bade und Michael Bommers (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). IMIS-Beiträge, Heft 23. Osnabrück, S. 179-198.
- Hunger, Uwe/Dietrich Thränhardt (2001): Vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande zum italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Klaus J. Bade (Hg.): Integration und Illegalität in Deutschland (Rat für Migration). Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Osnabrück, S. 51-64.
- Jensen, Leif/Yoshimi Chitose (1997): Immigrant generations. In: Alan Booth/Ann C. Crouter/Nancy Landale (Hg.): Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigrants. New Jersey, S. 47-62.
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, S. 534-552.
- Krohne, Julia Ann/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), S. 373-390.
- Krüger-Potratz, Marianne (1997): Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Christoph Kodron (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Böhlau, Köln, S. 656-672.
- Maas, Utz/Ulrich Mehlem/Christoph Schroeder (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Klaus J. Bade/Michael Bommers/Rainer Münz (Hg.): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 117-149.

- Merkens, Hans (1990): Zur Funktion und Bedeutung der Gesamtschule im Schulsystem und zur Chancenverbesserung ausländischer Schüler. In: Gesamtschulinformation, 21, S. 239-254.
- Merkens, Hans/Leonie Herwartz-Emden/Gabriele Kosche-Nombamba (1983): Überblick über die Projektarbeit der Forschungsphasen im Jahr 1983. Methodisches Vorgehen – Ergebnisse. 2. Zwischenbericht des DFG-Projektes SISU, Schule im sozialen Umfeld (Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft). Freie Universität Berlin.
- Nauck, Bernhard/Heike Diefenbach/Kornelia Petri (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (5), S. 701-722.
- Neumann, Ursula (1998): Aufwachsen in kultureller Vielfalt. In: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann (Hg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen, S. 233-252.
- Portes, Alejandro/Rubén G. Rumbaut (2001): Legacies. The Story of the immigrant Second Generation. 2003, University of California Press/Russell Sage Foundation, Berkeley/New York.
- Portes, Alejandro (1996): Introduction – Immigration and its aftermath. In: Alejandro Portes (Hg.): The new second generation. Russel Sage Foundation. New York, S. 1-7.
- Sam, David L. (2003): Where is „development“ in acculturation theories? In: International society for the study of behavioural development. Newsletter, Nr. 2. Serial Nr. 44, S. 4-7.
- Schneewind, Julia/Hans Merkens (2004): Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Merkens, Hans/Folker Schmidt (Hg.): Berichte aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin. Nr. 42. Berlin.
- Schwippert, Knut/Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/Renate Valentin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin, S. 265-302.
- Siewert, Peter (1980): Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2: Gegenwärtige Probleme. Stuttgart/Hamburg, S. 1053-1112.
- Statistisches Bundesamt (2001a): Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1, Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2000/2001. Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (2001b und frühere Jahre): Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen, Schuljahr 2000/2001. Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (2004a):
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab9.php>.
- Statistisches Bundesamt (2004b):
<http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php>.
- Straßburger, Gaby (2001): Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deut-

schen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen. Im Auftrag des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main. Frankfurt.

Thränhardt, Dietrich (2000): Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse. In: Dietrich Thränhardt/Uwe Hunger: Einwanderer-Netzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel. Münster/Hamburg/London, S. 15-51.

Ulich, Klaus (1998): Schulische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 377-397.

Cornelia Kristen und Nadia Granato

Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien

Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien erzielen im deutschen Bildungssystem schlechtere Bildungsqualifikationen als gleichaltrige Deutsche (z.B. Alba/Handl/Müller 1994; Büchel/Wagner 1996; Esser 1990; Gang/Zimmermann 2000).¹ Sie verlassen die Schule weitaus häufiger ohne jeglichen Bildungsabschluss (Granato/Kalter 2001, S. 512) und konzentrieren sich vor allem in den Hauptschulen, während sie an den Realschulen und den Gymnasien deutlich geringere Anteile aufweisen (Alba/Handl/Müller 1994; Kristen 2002). Aus dieser nachteiligen Positionierung im Bildungssystem ergeben sich entsprechende Konsequenzen für ihre späteren Ausbildungschancen und in der Folge auch für die Stellung auf dem Arbeitsmarkt (z.B. Granato/Kalter 2001; Seifert 1992; Szydlik 1996). Vor allem türkische und italienische Kinder schneiden im deutschen Schulsystem besonders schlecht ab, während andere Gruppen wie beispielsweise griechische Migrant/-innen vorteilhaftere Ergebnisse erzielen (Alba/Handl/Müller 1994). In diesem Beitrag sollen ethnische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung genauer untersucht werden. Es wird gefragt, warum Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien solch nachteilige Positionen im Bildungssystem einnehmen.

Erzielte Bildungsabschlüsse werden im Folgenden als Resultat einer Vielzahl von Investitionen aufgefaßt, die im Laufe einer individuellen Schulkarriere getätigt werden. Zur Realisierung höherer Bildungsabschlüsse können die Individuen die ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen, Eigenschaften, Positionen, Güter etc. einsetzen. Allerdings sind Migrantenfamilien in diesem Investitionsprozeß besonderen Restriktionen unterworfen, da ihnen oftmals bedeutsame Kapitalien fehlen, die benötigt werden, um den Bildungserfolg ihrer Kinder nachhaltig abzusichern. Aus systematischen Unterschieden in der Ressourcenausstattung verschiedener Bevölkerungsgruppen ergeben sich damit häufig sehr unterschiedliche Strategien der Bildungsinvestition.

Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags richtet sich auf die Investitionsmöglichkeiten der Familien und blendet somit andere Aspekte der Erklärung ungleicher Bildungsbeteiligung wie beispielsweise eventuelle Diskriminierungen von Migrantenkindern in ihrer schulischen Laufbahn aus. Solche Erweiterungen können jedoch ohne weiteres in einem allgemeinen Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen berücksichtigt werden (z.B. Erikson/Jonsson 1996; Esser 1999, S. 265-275).

Ausgehend von einer theoretischen Ausarbeitung des Investitionsarguments wird im empirischen Teil des Beitrags geprüft, welchen Einfluss unterschiedli-

¹ Die Erstfassung dieses Beitrags erschien in IMIS-Beiträge (Beiträge des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück), 23/2004, S.123-141. Wir bedanken uns für die freundliche Erlaubnis zum Nachdruck.

che Verteilungen bildungsrelevanter Ressourcen auf die typischerweise eingeschlagenen Bildungswege in zugewanderten und deutschen Familien haben. Für diese Analysen werden Daten verschiedener Mikrozensus herangezogen.

Unterschiedliche Investitionsmöglichkeiten

Um Unterschiede im Bildungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen zu erklären, ist es hilfreich, sich zunächst auf die Produktions- bzw. Investitionsmöglichkeiten der Individuen zu konzentrieren (Becker 1964; Lindenberg 2002).² Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass die Akteure die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen können, um ihre Ziele zu verwirklichen oder aber auch um andere Ressourcen für weitere Investitionen bereitzustellen. Der Ressourcen- bzw. Kapitalbegriff umfasst dabei alle Eigenschaften, Positionen und Güter, die sich die Akteure in irgendeiner Weise zunutze machen können. Im allgemeinen unterscheiden sich die Produktionsmöglichkeiten danach, welche Arten, welche Mengen und welche Kombinationen von Ressourcen die Individuen jeweils kontrollieren.

Die Zielsetzungen der Akteure sind insofern Bestandteil des Arguments, als sich Investitionen immer auf bestimmte Ziele richten. Mit Blick auf die Humankapitalinvestitionen in den Familien kann angenommen werden, dass Zuwanderer genauso wie Einheimische in vielerlei Hinsicht von einer guten schulischen Ausbildung ihrer Kinder profitieren. Deshalb stellt der Bildungserfolg vermutlich in beiden Gruppen gleichermaßen ein bedeutsames Ziel dar. Aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen unterscheiden sich Migrant/-innen von der einheimischen Bevölkerung jedoch häufig in den Möglichkeiten, den Schulerfolg ihrer Kinder wirksam abzusichern und damit diese Zielsetzung tatsächlich zu realisieren. Aus einer Investitionsperspektive heraus läßt sich also argumentieren, dass sich die verschiedenen Bevölkerungsgruppen in ihren Möglichkeiten für den Bildungserwerb unterscheiden.

Warum ist es so schwierig für Zuwanderer, ähnlich effektive Investitionsstrategien wie die einheimische Bevölkerung zu verfolgen? Zwei wesentliche Gründe erscheinen in diesem Zusammenhang bedeutsam. Erstens verändert sich durch die Migration oftmals die Bedeutsamkeit und damit die Produktivität bestimmter Kapitalien (Esser 1999, S. 151). Da der Erwerb spezifischer Ressourcen meist in Orientierung auf das Herkunftsland stattfindet, besitzen die entsprechenden Ressourcen nach der Migration nicht notwendigerweise denselben Wert wie zuvor. Im Gegensatz zu den generalisierbaren Kapitalien, die weitgehend unabhängig von bestimmten gesellschaftlichen Kontexten einsetzbar sind, zeichnen sich spezifische Kapitalien gerade dadurch aus, dass ihre Geltung von einer bestimmten Verfassung, also einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext abhängig ist (ebd.).

² Anwendungsbeispiele mit Blick auf die Investitionsentscheidungen von Migranten finden sich u.a. bei Kalter/Granato 2002 und Kalter 2003.

Sprachkenntnisse beispielsweise sind für einen Aufstieg im Bildungssystem unerlässlich. Allerdings beruht der Nutzen dieses spezifischen Humankapitals weitgehend darauf, ob die beherrschte Sprache im Aufenthaltsland gesprochen wird oder nicht. Auch die Einsetzbarkeit von Bildungszertifikaten ist kontextabhängig. Abschlüsse, die anderswo erworben wurden, lassen sich nicht ohne weiteres in gleichwertige Qualifikationen im Einwanderungsland übertragen (Friedberg 2000). Die Lage ist vermutlich noch problematischer mit Blick auf spezifische Informationsressourcen (z.B. das Wissen um die Struktur des Bildungssystems), die sich ebenfalls nur schwer transferieren lassen. Diese Entwertung vormals bedeutsamer Ressourcen durch die Migration geht häufig einher mit einer fehlenden frühzeitigen Investition in Kapitalien, die sich produktiv im Kontext des Einwanderungslandes einsetzen lassen. Damit starten Migrantenfamilien, was ihre Ausgangsausstattung mit relevanten Ressourcen angeht, von einer nachteiligen Position.

Ein zweiter wichtiger Grund, der es für Zuwandererfamilien ungleich schwieriger macht, ihre Kinder in ähnlicher Weise wie die einheimische Bevölkerung im Schulsystem zu unterstützen, liegt darin, dass anfängliche Kapitaldefizite die Akkumulation zusätzlicher Ressourcen behindern (Bourdieu 1986, S. 246). Akkumulation basiert auf vorausgegangenen Investitionen. Das heißt, wer bereits über entsprechende Kapitalien verfügt, für den ist es auch leichter, zusätzliche Ressourcen zu erwerben. Dagegen ist bei einer fehlenden Ausstattung der Akkumulationsprozeß gefährdet. Gerade für Humankapitalinvestitionen ist dieses Argument von besonderer Bedeutung. Denn die Transmission und Akkumulation bildungsrelevanter Ressourcen wie beispielsweise die des kulturellen Kapitals setzt einen zeitintensiven und kontinuierlichen Übertragungs- und häufig auch Verinnerlichungsprozeß innerhalb der Familie voraus (ebd., S. 244). Anfängliche Verzögerungen lassen sich deshalb zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr ohne weiteres aufholen (vgl. Kalter 2003, S. 72-81).

Anhand einiger Beispiele zu den typischen Investitionsmöglichkeiten von Migrant/-innen und einheimischen Familien sollen diese Überlegungen nun mit Blick auf die Entstehung ethnischer Unterschiede im Bildungserfolg konkretisiert werden.

Eine der wichtigsten Ressourcen für Bildungsinvestitionen ist die von den Eltern gesammelte eigene Bildungserfahrung. Sie steht für die Verfügbarkeit einer Vielzahl von Ressourcen, die zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Ein zentraler Aspekt ist das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, das in vielfacher Weise zu nachhaltiger Unterstützung des Bildungserfolgs befähigt, indem es den Familien die Möglichkeit zu strategisch-geschicktem Verhalten eröffnet (Erikson/Jonsson 1996, S. 22). Wissen bzw. Informationen können dabei unterschiedlicher Natur sein: z.B. Wissen über den Aufbau des Bildungssystems, über Möglichkeiten der Einflußnahme, über die Bedeutung von Noten für die Übergangschancen oder auch über die Leistungsanforderungen unterschiedlicher Bildungswege. Die Bildungserfahrung der Eltern zahlt sich nicht nur über die Bereitstellung bildungsrelevanter Informationen für den Schulerfolg der Kinder aus. Eltern, die selbst die höheren Bildungswege erfolgreich durchlaufen haben, können ih-

ren Kindern darüber hinaus eher kompetente Hilfe bei Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Klassenarbeiten bieten. Aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem Schulsystem ist es für sie außerdem meist leichter, auftretende Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und auszuräumen.

Es ist zu erwarten, dass Migrantenfamilien im Schnitt über weniger bildungsrelevantes Wissen verfügen als einheimische Eltern und dass es für sie darüber hinaus auch schwieriger ist, dem Nachwuchs im außerschulischen Lernprozeß gleichermaßen beizustehen. Insbesondere dann, wenn die schulische und berufliche Ausbildung der Eltern in einem anderen Land erworben wurde, fehlt die Vertrautheit mit den Leistungsanforderungen des Schulsystems, das Wissen über seine Strukturierung und die entsprechenden Weichenstellungen. Verschärft werden diese Ausgangsdefizite häufig noch durch fehlende Sprachkenntnisse, die eine nachhaltige schulische Hilfestellung verhindern. Aufgrund dieser Unterschiede in der Ausgangsausstattung mit einwanderungslandspezifischem Humankapital ergeben sich für Migrantenfamilien deutlich schlechtere Startbedingungen. Solche Nachteile lassen sich zu einem späteren Zeitpunkt auch nicht mehr so einfach aufholen. Denn die Bildungserfahrung der Eltern entfaltet ihre volle Wirksamkeit nicht zuletzt dadurch, dass sie ganz selbstverständlich zur kontinuierlichen Unterstützung der Kinder im Alltag bereitsteht (Bourdieu 1986).

In ähnlicher Weise, wie die Bildungserfahrung der Eltern zu einer besonderen Vertrautheit mit dem Schulsystem führt und damit Vorteile für den Bildungserfolg schafft, kann sich ihre berufliche Positionierung ebenfalls als nützlich für die Bildungsinvestitionen erweisen. Aus beruflicher Erfahrung können zunächst Informationsvorteile resultieren. So können Eltern, die selbst vorteilhafte Arbeitsmarktpositionen einnehmen, die grundlegende Bedeutung von Bildung für den Arbeitsmarkterfolg eventuell realistischer einschätzen als Individuen, die beruflich weniger gut abschneiden. Erstere wissen, welche Qualifikationen für bestimmte Positionen erforderlich sind, wohingegen letztere vermutlich über weniger spezifische Informationen zum Einstieg in die höheren Arbeitsmarktpositionen verfügen.

Außerdem kann die berufliche Positionierung der Eltern Kindern einen wichtigen Orientierungspunkt liefern (Buchmann/DiPrete/Powell 2003). Nehmen Vater und/oder Mutter eine gute Stellung auf dem Arbeitsmarkt ein, so kann dies Kindern und Jugendlichen die Botschaft vermitteln, dass es möglich und vielleicht auch gar nicht so schwierig ist, eine vorteilhafte Position zu erzielen (Erikson/Jonsson 1996, S. 23). Wer dagegen keine Erfolgsmodelle in seiner Kernfamilie antrifft, für den könnten sich entsprechende Investitionen als ungleich schwieriger und risikoreicher darstellen. In diesem Fall geht es um die individuellen Überzeugungen über Erfolgsaussichten, die vor allem durch die unmittelbare Umgebung geprägt werden (Breen 1999). Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich Migrantenfamilien aufgrund ihrer nachteiligen Ausgangspositionierung auf dem Arbeitsmarkt von der einheimischen Bevölkerung.

Daneben lassen sich auch andere Investitionsmöglichkeiten der Familien benennen. So beeinflussen beispielsweise die vorhandenen finanziellen Ressourcen die Einschätzung, inwieweit die Kosten, die mit dem Besuch höherer

Bildungswege verbunden sind, eine Belastung darstellen oder nicht. Im Allgemeinen werden diese Kosten mit ansteigendem Einkommen immer weniger ins Gewicht fallen, während der Kostenaspekt in ökonomisch schlechter gestellten Familien eine größere Rolle spielen kann. Als weiteres Beispiel lassen sich die in der Kernfamilie vorhandenen Zeitrressourcen anführen, die für direkte Unterstützungsleistungen bereitgestellt werden. Wer seinen Kindern bei den Hausaufgaben hilft oder für eine anregende Freizeitgestaltung sorgt, der kann in dieser Zeit keinen anderen Tätigkeiten nachgehen. Im Vergleich zur klassischen Zwei-Eltern-Familie könnte dies für Alleinerziehende beispielsweise bedeuten, dass ihnen weniger Zeit zur Verfügung steht, sich entsprechend um den Nachwuchs zu kümmern.

Die angeführten Ressourcenbeispiele können nicht nur zur Erklärung von Investitionsunterschieden zwischen Migrant/-innen und der einheimischen Bevölkerung herangezogen werden, sondern lassen sich gleichfalls auf andere Phänomene unterschiedlicher Bildungsbeteiligung anwenden. Die Besonderheit für Familien mit Migrationshintergrund liegt in diesem Zusammenhang lediglich darin, dass sie aufgrund ihrer spezifischen, mit der Migrationsbiographie verknüpften Ressourcenausstattung besonderen Ausgangsrestriktionen unterworfen sind. Diese nachteilige Startposition hindert sie häufig daran, ähnliche Bildungsinvestitionen wie die einheimischen Familien zu tätigen.

Daten

Im empirischen Teil soll nun untersucht werden, welchen Einfluß unterschiedliche Verteilungen bildungsrelevanter Ressourcen auf die Bildungslaufbahnen zugewanderter und deutscher Familien haben. Die entsprechenden Analysen werden mit den Daten des Mikrozensus durchgeführt. Der Mikrozensus ist eine Erhebung des Statistischen Bundesamtes, die seit 1957 jährlich stattfindet. Sie umfaßt 1% aller Haushalte in Deutschland (Lüttinger/Riede 1997).

Operationalisierung des Schulerfolgs

Zur Operationalisierung des Schulerfolgs wird eine Variable gebildet, die zwischen Personen im Alter von 18 Jahren, welche die Klassenstufe 11-13 besuchen oder bereits das Abitur bzw. die Fachhochschulreife haben, und 18-Jährigen mit einem niedrigeren Schulabschluß als dem Abitur unterscheidet. Eine andere Art der Messung des Schulerfolgs ist nicht möglich, da im Mikrozensus seit 1991 nur nach der besuchten Klassenstufe einer allgemein bildenden Schule gefragt wird (1-4, 5-10 oder 11-13), nicht aber danach, um welche Schulart (Haupt-, Real-, Gesamtschule oder Gymnasium) es sich handelt. Unterschiede im Bildungsverlauf verschiedener Nationalitätengruppen lassen sich deshalb auch nicht mehr vor dem Übergang in die Klassenstufen 11-13 und damit für entsprechend jüngere Altersgruppen identifizieren.

Die Einschränkung des Alters der untersuchten Population auf die 18-Jährigen ist in zweierlei Hinsicht notwendig. Einerseits ist bei den jüngeren Altersgruppen der Anteil derjenigen Schüler/-innen, die sich noch in den Klassenstufen 5-10 befinden, relativ hoch. Andererseits muss das Alter mit Blick auf die Investitionsprozesse innerhalb der Familie auch nach oben hin abgegrenzt werden. Denn hierfür sind nicht nur die Merkmale der Kinder, sondern vor allem die der Eltern bedeutsam und müssen dementsprechend in den Analysen berücksichtigt werden. Da Eigenschaften der Eltern im Mikrozensus aber nur dann zur Verfügung stehen, wenn die Kinder noch bei den Eltern wohnen, wurde die Altersgruppe so gewählt, dass der Anteil derjenigen, die nicht mehr mit der Elterngeneration zusammenleben, möglichst gering ausfällt.³

Nicht alle 18-Jährigen besuchen noch die Schule. Deshalb werden zur Abgrenzung der abhängigen Variablen neben den Angaben zur besuchten Klassenstufe auch Informationen zu einem eventuell vorliegenden allgemein bildenden Schulabschluss berücksichtigt.

Art der besuchten Schule	abhängige Variable
allgemein bildende Schule: Klasse 1-4	–
allgemein bildende Schule: Klasse 5-10	–
allgemein bildende Schule: Klasse 11-13	1

Allgemeiner Schulabschluss vorhanden	abhängige Variable
Nein	0
Höchster allgemeiner Schulabschluss	
Haupt-/Volksschulabschluss	0
Polytechnische Oberschule	0
Realschulabschluss	0
Fachhochschulreife	1
Abitur/Fachabitur	1
Angabe fehlt	–

Diese Übersicht verdeutlicht die entsprechende Codierung der abhängigen Variable sowohl für diejenigen, die sich noch im allgemein bildenden Schulsystem befinden, als auch für alle übrigen 18-Jährigen, die keine allgemein bildende Schule mehr besuchen. Die Ausprägung 0 steht dabei für geringen Schulerfolg, die Ausprägung 1 für hohen Schulerfolg bzw. falls keine allgemein bildende Schule besucht wird. Aus den Analysen werden auch diejenigen Schüler/-innen ausgeschlossen, die sich mit 18 Jahren noch in den Klassenstufen 1-4 befinden, weil diese Angabe unplausibel erscheint. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben Personen, die noch die Klassenstufen 5-10 besuchen, da unklar ist, um welche Schulart es sich handelt. Ausgeschlossen werden außerdem alle Fälle, bei denen weder eine der genannten Klassenstufen spezifiziert ist, noch eine Angabe zum höchsten allgemein bildenden Schulabschluss vorliegt.

³ Während im Beobachtungszeitraum bei den 18-Jährigen nur 8% nicht mehr bei den Eltern leben, sind es bei den 19-Jährigen bereits 14%.

Diese Abgrenzungen der abhängigen Variable reduzieren – trotz der beachtlichen Stichprobengröße des Mikrozensus – die Fallzahlen so stark, dass eine detaillierte Untersuchung einzelner Migrantengruppen nur dann möglich ist, wenn alle seit 1991 verfügbaren Scientific Use Files (anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben) des Mikrozensus herangezogen werden (1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998).

Veränderung des Anteils von 18-Jährigen mit hohem Schulerfolg durch Ausfälle

Ausfälle können sowohl durch einen fehlenden Wert in der Variable zum Schulerfolg als auch dadurch entstehen, dass die 18-Jährigen nicht mit ihren Eltern zusammenleben und daher keine Angaben zu den Merkmalen der Eltern vorliegen.⁴ Tabelle 1 stellt die hieraus resultierenden Kombinationen schematisch dar. Sie zeigt an, dass in den nachfolgenden Analysen nur die Fälle berücksichtigt werden können, die sich in der linken oberen Zelle befinden.

Tabelle 1: Eingrenzung der untersuchten Population der 18-Jährigen

gültige Angabe beim Schulerfolg	lebt bei den Eltern	
	ja	nein
ja	X	Ausfall
nein	Ausfall	Ausfall

Tabelle 2 illustriert, wie sich der Ausschluß der Ausfälle auf den Anteil derer mit hohem Schulerfolg auswirkt. Zunächst ist festzuhalten, dass mehr als ein Drittel aller 18-Jährigen die Klassenstufe 11-13 besucht oder die Schule bereits mit dem Abitur oder der Fachhochschulreife abgeschlossen hat. 9% weisen keine gültige Angabe bei der Schulerfolgvariable auf (erste Spalte in Tabelle 2). Der Anteil der erfolgreichen 18-Jährigen steigt auf über 39%, wenn nur diejenigen mit einem gültigen Wert beim Schulerfolg berücksichtigt werden (zweite Spalte). Betrachtet man schließlich nur solche Fälle, die sowohl einen gültigen Wert bei der SchulerfolgsvARIABLEN aufweisen als auch mit den Eltern zusammenleben, so liegt der Anteil derer mit hohem Schulerfolg bei fast 42% (dritte Spalte). Dies bedeutet, dass der Prozentsatz erfolgreicher Individuen aufgrund der notwendigen Abgrenzung der Population leicht überschätzt wird. Insgesamt geht es in den folgenden Analysen aber nicht darum, den absoluten Anteil von Personen mit hohem Schulerfolg korrekt abzubilden, sondern um die Erklärung nationalitätenspezifischer Unterschiede in den Verteilungen.

⁴ Im Übrigen bleiben auch diejenigen Individuen unberücksichtigt, bei denen der Altersabstand zur Familienbezugsperson weniger als 15 Jahre beträgt oder bei denen eine eindeutige Identifizierung der Familie nicht möglich ist. Dies betraf pro Erhebungsjahr weniger als zehn Fälle.

Tabelle 2: Veränderung der Verteilung des Schulerfolgs durch Ausfälle (Prozentwerte)

Schulerfolg	alle 18-Jährigen	nur gültige Werte AV	mit Eltern zusammen- lebend
niedrig (Schulabschluß niedriger als FHR/ABI)	54,9	60,6	58,4
hoch (Klassenstufe 11-13 oder FHR/ABI)	35,7	39,4	41,6
keine Angabe	9,3	–	–
N	25.114	22.772	20.982

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files)

Unabhängige Variablen und Randverteilungen

Neben dem Schulerfolg als abhängiger Variable werden eine Reihe von Familienmerkmalen in den Analysen berücksichtigt. Eigenschaften der Kinder und insbesondere der Eltern, die in vielfacher Weise die Ressourcenausstattung der Familien widerspiegeln, werden als erklärende Variablen bzw. als Kontrollvariablen einbezogen. Bei den Kindern sind dies das Geschlecht und die Nationalität. Die Nationalitätenvariable unterscheidet zwischen Deutschen, Türken, (Ex-)Jugoslawen, Italienern, Griechen, Portugiesen/Spaniern⁵ und Migrant/-innen aus sonstigen Ländern.

Tabelle 3: Nationalitätengruppen und Schulerfolg

Nationalität	n	prozentualer Anteil	davon mit FHR/ABI (%)
Deutsch	18.737	89,3	43,3
Türkisch	984	4,7	23,1
(Ex-)Jugoslawisch	442	2,1	22,9
Italienisch	198	0,9	19,2
Griechisch	132	0,6	45,5
Portugiesisch/Spanisch	69	0,3	30,4
Sonstige	420	2,0	43,1
N	20.982	100,0	41,6

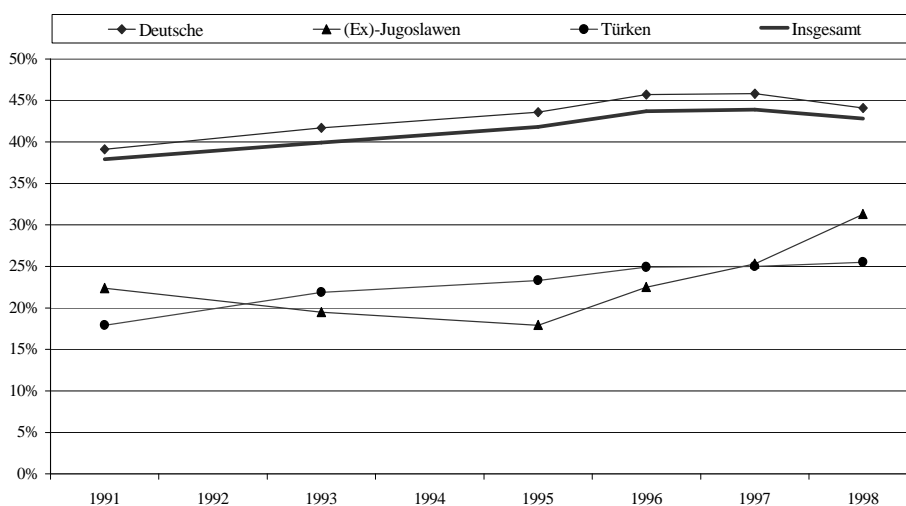
Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files)

Da ein Großteil dieser Migrantengruppen in den alten Bundesländern lebt, beschränken sich die Analysen auf diese Länder. Die Verteilung der Nationalitätengruppen sowie deren Schulerfolg werden in Tabelle 3 dargestellt. Deutsche bilden mit fast 90% erwartungsgemäß die größte Gruppe. Innerhalb der übrigen Nationalitäten stellen junge Erwachsene türkischer Herkunft mit knapp 5%

⁵ Da es sich bei Portugiesen und Spaniern um sehr kleine Gruppen aus einem ähnlichen Herkunftsgebiet handelt, werden diese zusammengefasst dargestellt.

den größten Migrantenanteil. Bei Portugiesen und Spaniern handelt es sich trotz ihrer Zusammenfassung mit 0,3% aller Fälle um die kleinste Gruppe. Mit Blick auf den Schulerfolg der verschiedenen Nationalitäten zeigt sich, dass der Anteil der 18-Jährigen mit hohem Schulerfolg mit knapp 46% bei den Griechen als einziger Migrantengruppe sogar besser ausfällt als bei der deutschen Vergleichsgruppe (43%).⁶ Auch bei Portugiesen und Spaniern liegt der Anteil erfolgreicher Schüler/-innen bzw. Abgänger mit 30% relativ hoch. Unter den 18-Jährigen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien nehmen lediglich 23% vorteilhafte Positionen im Schulsystem ein. Sie unterscheiden sich damit deutlich von gleichaltrigen Deutschen. Dasselbe trifft auf die Italiener⁷ zu, bei denen nur 19% die höheren Bildungszweige besuchen bzw. abgeschlossen haben.

Abbildung 1: Entwicklung des Schulerfolgs im Zeitverlauf nach Nationalität



Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files)

⁶ Auch bei der Untersuchung von Alba/Handl/Müller 1994, die für ihre Analysen den Mikrozensus 1989 herangezogen haben, übersteigt der Anteil griechischer Gymnasiasten den der Deutschen in der Altersgruppe von 16 bis 18 Jahren.

⁷ Im Mikrozensus 1993 weisen die Italiener mit nur 4% einen extrem niedrigen Wert an den 18-Jährigen mit hohem Schulerfolg auf. In diesem Erhebungsjahr ist allerdings die Fallzahl mit 25 Italienern sehr gering. Findet die Prozentuierung ohne die Berücksichtigung des Mikrozensus 1993 statt, so liegt der Anteil erfolgreicher Italiener bei 19,7% und damit nicht viel höher als in Tabelle 3. Auch bei den späteren Schätzungen führt der Ausschluss dieser Fälle nicht zu wesentlichen Veränderungen. Sie werden deshalb weiterhin in den Analysen berücksichtigt.

Betrachtet man die Veränderung des Anteils der 18-Jährigen mit hohem Schulerfolg im Zeitverlauf (Abbildung 1), so ist festzustellen, dass dieser bei den Deutschen von 1991 bis 1997 von 39% auf fast 46% kontinuierlich angestiegen ist. 1998 ist ein leichter Rückgang im Vergleich zum Höchststand von 1997 zu verzeichnen (44%). Ein nationalitätenspezifischer Vergleich der Entwicklung des Schulerfolgs läßt sich aufgrund der Fallzahlen nur bei den beiden am stärksten besetzten Migrantengruppen (Türken und (Ex-)Jugoslawen) durchführen. Parallel zum Gesamtverlauf ist auch bei den Türken ein kontinuierlicher Anstieg von knapp 18% (1991) auf fast 26% (1998) zu erkennen. Allerdings ist hier das Niveau im Vergleich zu dem der Deutschen deutlich niedriger. Im Gegensatz dazu nimmt der schulische Erfolg bei Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien von 1991 (22%) bis 1995 (18%) leicht ab, steigt dann aber bis 1998 auf immerhin 31% an und liegt damit deutlich über dem der Türken.

Neben der Nationalität des Kindes wird als weitere Kontrollvariable das Geschlecht berücksichtigt, da beim Schulerfolg deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind (vgl. für Deutschland z.B. Kristen 2002; Schimpl-Neimanns 2000). Ein Vergleich der Nationalitätengruppen zeigt, dass bei Griechen und Italienern der Anteil der Töchter größer ist als der der Söhne, während alle anderen Gruppen mehr Söhne als Töchter haben (Tabelle 4). Zur Kontrolle eventueller Periodeneffekte wird schließlich auch das jeweilige Erhebungsjahr berücksichtigt.

Die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen wird über die Merkmale der Eltern abgebildet. Dazu gehören der Bildungsabschluss, die berufliche Stellung, das Einkommen und der Familientyp. Da nicht alle Kinder in vollständigen Familien leben, werden diese Merkmale über die Angaben zur Familienbezugsperson erfaßt. Als Familienbezugsperson wird bei Ehepaaren im Mikrozensus grundsätzlich der Ehemann bezeichnet und bei Alleinerziehenden die Person selbst, wobei Kinder als Bezugsperson ausgeschlossen sind (Statistisches Bundesamt 1998, S. 11).

Wie im theoretischen Teil ausgeführt, spielt die Bildungserfahrung der Eltern eine zentrale Rolle für ihre Investitionsmöglichkeiten. Sie steht nicht nur für die Verfügbarkeit bildungsrelevanter Informationen, sondern zeigt außerdem an, inwieweit Hilfeleistungen bei Hausaufgaben etc. erbracht werden können. Als Indikator der in der Familie vorhandenen Bildungserfahrung wird das Bildungsniveau der Bezugsperson herangezogen. Hierfür wird die CASMIN-Bildungsklassifikation verwendet, die allgemein bildende Schulabschlüsse und berufliche Qualifikationen kombiniert (König/Lüttinger/Müller 1987). Bei der Umsetzung der Klassifikation werden einige Modifikationen (Brauns/Steinmann 1999) berücksichtigt. Wie bei den Deutschen mit fast 49% ist auch bei den Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien (46%) der Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung der am häufigsten erzielte Abschluß. Der Hauptschulabschluß ohne berufliche Ausbildung stellt dagegen unter Türken, Italienern, Griechen und Portugiesen/Spaniern die wichtigste Kategorie dar. Besonders ausgeprägte Unterschiede im Bildungsniveau zeigen sich für den höchsten erreichten Abschluß. Während immerhin fast 18% der deutschen Be-

zugspersonen dieser Kategorie angehören, liegt der Anteil in fast allen Migrantengruppen deutlich unter 5%. Die einzige Ausnahme bildet hier die heterogene Gruppe sonstiger Migrant/-innen (17%).

Die berufliche Positionierung der Eltern kann einerseits ähnlich wie bei der Bildungserfahrung eine wichtige Informationsquelle sein, andererseits dem Nachwuchs als Orientierungspunkt dienen. Für ihre Operationalisierung wird die berufliche Stellung der Familienbezugsperson verwendet. Hier wird unterschieden zwischen den Kategorien „Erwerbslose, Nichterwerbstätige“, „Arbeiter“, „Angestellte, Beamte“, „Selbständige“ und „Sonstige“ (mithelfende Familienangehörige, Auszubildende und Soldaten). Die nationalitätenspezifische Verteilung läßt erkennen, dass über 60% der Migrant/-innen als Arbeiter beschäftigt sind, während bei den Bezugspersonen der Deutschen die Angestellten- und Beamtenpositionen mit einem Anteil von 44% am häufigsten belegt sind.

Als Indikator für die verfügbaren finanziellen Ressourcen wird das Nettoeinkommen der Familienbezugsperson verwendet. Hierbei wird nicht nur das Einkommen aus Erwerbstätigkeit erfaßt, sondern auch das Einkommen aus allen anderen Quellen (wie z.B. Vermietung, Sozialleistung). Dieses Einkommen wird im Mikrozensus klassifiziert erhoben und für die folgenden Analysen zu den Gruppen „keine Angabe“, „kein Einkommen“, „selbständige Landwirte“, „unter 2.500 DM“, „2.500 bis unter 4.000 DM“ und „4.000 DM und mehr“ zusammengefaßt. Bezüglich der finanziellen Ressourcen der Familien zeigt sich, dass immerhin 30% der Deutschen in der höchsten Einkommensklasse zu finden sind, während dieser Anteil bei den verschiedenen Migrantengruppen zwischen 4% und 6% liegt. Dagegen fallen bei Griechen, Italienern, Portugiesen/Spaniern und Türken über 50% in die niedrigste Einkommensklasse. Auch bei Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien handelt es sich bei dieser Einkommensstufe um die mit knapp 48% am häufigsten besetzte Kategorie.

Die Möglichkeit, die Ausbildung der Kinder zu unterstützen, ist auch von den innerhalb der Familie vorhandenen Zeitressourcen abhängig. Als Indikator für den Umfang dieser Ressourcen dient der Familientyp. Es wird unterschieden, ob das Kind mit nur einem oder mit beiden Elternteilen zusammenlebt. Handelt es sich um eine „unvollständige“ Familie, so wird zusätzlich berücksichtigt, ob die Bezugsperson die Mutter oder der Vater ist. Wie die nationalitätenspezifische Verteilung zeigt, lebt die überwiegende Mehrheit mit beiden Elternteilen zusammen. Bei den Deutschen leben 12% bei der Mutter, bei Italienern und (Ex-)Jugoslawen sind es knapp 10%, bei Griechen und Türken 5% bzw. 6%. Der Anteil der 18-Jährigen, die beim Vater leben, ist bei allen Nationalitätengruppen niedriger als der Anteil derer, die bei der Mutter aufwachsen.

Tabelle 4: Verteilung der relevanten Merkmale nach ethnischer Zugehörigkeit (Prozentwerte)

Merkmal	Dt.	Türk.	(Ex-) Jug.	Ital.	Griech.	Po./Sp.	Sonst.
Geschlecht							
männlich	52,4	57,3	55,0	47,0	44,7	52,2	60,0
weiblich	47,6	42,7	45,0	53,0	55,3	47,8	40,0
Erhebungszeitpunkt							
1991	18,0	16,5	13,1	17,7	20,5	23,2	13,3
1993	16,1	17,2	17,4	11,1	17,4	27,5	13,3
1995	15,9	16,6	19,0	13,1	18,2	21,7	13,3
1996	16,1	18,4	18,1	16,2	15,2	13,0	18,8
1997	16,3	15,4	17,9	20,2	11,4	(2,9)*	22,4
1998	17,6	16,0	14,5	21,7	17,4	11,6	18,8
keine Angabe	4,2	8,8	6,1	7,1	6,1	(2,9)*	8,3
Bildungsabschluss der Bezugsperson							
kein Abschluss	0,7	30,2	10,6	27,3	15,2	21,7	14,0
Hauptschule ohne berufl. Abschluss	9,4	35,2	24,4	33,8	41,7	33,3	17,1
Hauptschule mit berufl. Abschl.	48,5	19,6	46,4	23,2	28,8	30,4	27,1
Realschule ohne berufl. Abschl.	0,9	1,4	1,1	(1,0)*	(2,3)*	-	2,4
Realschule mit berufl. Abschl.	14,8	2,2	8,4	4,0	(3,0)*	(5,8)*	6,4
FHR/Abi ohne berufl. Abschl.	0,4	0,5	(0,2)*	(0,5)*	(0,8)*	(1,4)*	1,7
FHR/Abi mit berufl. Abschl.	3,4	0,6	(0,2)*	(0,5)*	-	-	6,0
Fachhoch-/Hochschulabschl.	17,7	1,4	2,5	2,5	(2,3)*	(4,3)*	16,9
Berufliche Stellung der Bezugsperson							
Erwerbslose, Nichterwerbstät.	11,2	29,4	20,1	17,7	15,9	11,6	36,4
Arbeiter	30,5	63,9	66,7	68,7	64,4	73,9	32,1
Beamte, Angestellte	44,0	3,6	8,4	6,6	7,6	11,6	22,4
Selbständige	13,9	3,2	4,8	6,6	12,1	(2,9)*	8,8
Sonstige	0,4	-	-	(0,5)*	-	-	(0,2)*
keine Angabe	4,3	4,4	2,3	(2,0)*	(3,0)*	(2,9)*	3,8
Nettoeinkommen der Bezugsperson							
kein Einkommen	0,5	1,6	2,3	(1,0)*	(0,8)*	-	1,9
selbständige Landwirte	3,1	-	(0,5)*	-	-	-	(0,2)*
unter 2.500 DM	25,9	50,2	47,7	51,5	51,5	59,4	48,6
2.500 bis unter 4.000 DM	36,1	39,7	42,1	39,4	39,4	33,3	28,6
4.000 DM und mehr	30,2	4,1	5,2	6,1	5,3	(4,3)*	16,9
Familientyp							
Ehepaar	84,3	91,9	86,9	85,4	95,5	92,8	81,9
nur Mutter	12,3	5,9	9,5	9,6	4,5	(5,8)*	13,8
nur Vater	3,4	2,2	3,6	5,1	-	(1,4)*	4,3
N	18.737	984	442	198	132	69	420

* $n < 5$.

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files)

Ergebnisse

In den nun folgenden Analysen wird untersucht, ob die ethnischen Unterschiede beim Schulerfolg, die sich deutlich in Tabelle 3 zeigten, auch unter Kontrolle relevanter Drittvariablen erhalten bleiben. Dazu werden die verschiedenen Familienressourcen schrittweise in die logistischen Regressionsmodelle eingeführt. In allen Modellen stellt die binäre abhängige Variable Individuen, die einen hohen Schulerfolg erzielen (Klassenstufe 11-13 bzw. abgeschlossene Fachhochschulreife oder Abitur), denjenigen gegenüber, die im Schulsystem weniger gut abschneiden (Schulabschluß niedriger als Fachhochschulreife bzw. Abitur). In Tabelle 5 finden sich jeweils in der ersten Spalte die in den entsprechenden Regressionsmodellen geschätzten Koeffizienten (B) und in der zweiten Spalte die dazugehörigen Standardfehler (SE).

Im Ausgangsmodell 1 werden die Kontrollvariablen Nationalität und Geschlecht sowie zusätzlich der Erhebungszeitpunkt berücksichtigt. Wie man an den geschätzten Koeffizienten erkennt, ergeben sich ausgeprägte Nachteile für türkische, jugoslawische und italienische Migrant/-innen. Diese Gruppen zeigen im Vergleich zu den Deutschen wesentlich niedrigere bedingte Chancen, einen höheren Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich abgeschlossen zu haben.⁸ Darüber hinaus ergibt sich ein klarer Vorteil für Frauen gegenüber Männern. Sie erzielen die besseren Bildungsergebnisse. Auffällig ist, dass dieser positive Effekt auch nach Kontrolle weiterer Variablen in den Folgemodellen unverändert bestehen bleibt.

Modell 2 belegt, dass die gesammelte Bildungserfahrung innerhalb der Familie eine zentrale Ressource für Bildungsinvestitionen in die Kinder darstellt. Wie erwartet schneiden junge Erwachsene, deren Eltern keinen schulischen Abschluß oder lediglich einen Hauptschulabschluß ohne berufliche Ausbildung vorweisen können, am schlechtesten ab. Auch die übrigen Koeffizienten zeigen, dass sich die Bildungserfahrung, die durch den Besuch eines jeweils höheren und damit auch längeren Bildungsgangs gesammelt wird, positiv auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt. Nicht nur das kontinuierliche Ansteigen der Schätzer verdeutlicht die grundlegende Bedeutung der in der Familie vorhandenen Bildungsressourcen für die Investitionsmöglichkeiten. Auch das starke Anwachsen der Erklärungskraft in Modell 2 im Vergleich zum Vormodell, das sich in den χ^2 - bzw. Pseudo-R² Werten⁹ widerspiegelt, verweist auf die Schlüsselrolle, die der Bildungserfahrung der Eltern im Produktionsprozeß zukommt.

Die zentrale Frage ist nun: Bleiben ethnische Unterschiede im Bildungserfolg auch nach Kontrolle der Humankapitalausstattung der Familien bestehen?

⁸ Im Modell 1 betragen die bedingten Chancen (odds-ratios), einen höheren Bildungsabschluss zu erzielen, für Türken im Vergleich zu Deutschen das 0.4fache ($e^{-0.93}$), für Italiener sogar nur das 0.3fache ($e^{-1.2}$).

⁹ Die Werte von Pseudo-R² liegen zwischen 0 und 1. Je näher der Wert bei 1 liegt, desto höher ist die Erklärungskraft der im Modell berücksichtigten unabhängigen Variablen.

Tabelle 5: Einflüsse der Familienressourcen auf den Schulerfolg**

Variable	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Nationalität; Referenzkategorie: deutsch										
türkisch	-.93*	.077	-.22	.090	.01	.091	.00	.091	.04	.091
(ex-)jugoslawisch	-.95*	.115	.44*	.122	-.21	.122	-.17	.122	-.15	.122
italienisch	-1.20*	.182	-.55*	.196	-.34	.196	-.31	.196	-.28	.196
griechisch	.08	.176	.87*	.187	1.03*	.188	1.06*	.187	1.09*	.188
portugiesisch/spanisch	-.53	.263	.12	.283	.34	.287	.41	.286	.44	.287
sonstige	-.00	.100	.08	.116	.22	.117	.25	.116	.27	.116
Geschlecht; Referenzkategorie: männlich										
weiblich	.32*	.028	.33*	.032	.33*	.032	.32*	.032	.32*	.032
Erhebungszeitpunkt; Referenzkategorie: 1991										
1993	.10	.049	.11	.054	.12	.055	.11	.056	.10	.056
1995	.18	.049	.12	.055	.14	.055	.10	.056	.09	.056
1996	.26	.049	.17*	.054	.19*	.055	.13	.055	.13	.056
1997	.26	.049	.11	.054	.14*	.055	.08	.055	.07	.056
1998	.21	.048	.07	.053	.09	.054	.03	.055	.02	.055
Bildungsabschluss Bezugsperson; Referenzkategorie: Hauptschule mit beruflichem Abschluss										
keine Angabe			1.34*	.071	1.28*	.072	1.25*	.073	1.23*	.073
kein Abschluss			-.49*	.119	-.40*	.120	-.36*	.120	-.39*	.120
Hauptschule ohne berufl. Abschluss			-.61*	.060	-.48*	.061	-.38	.062	-.41*	.062
Realschule ohne berufl. Abschluss			.59*	.146	.53*	.148	.57*	.149	.49*	.150
Realschule mit berufl. Abschluss			.99*	.044	.78*	.045	.71*	.046	.68*	.046
FHR/Abi ohne berufl. Abschluss			1.62*	.227	1.48*	.229	1.39*	.232	1.35*	.233
FHR/Abi mit berufl. Abschluss			1.67*	.086	1.46*	.088	1.35*	.089	1.34*	.089
Fachhoch-/Hochschulabschluss			2.43*	.050	2.11*	.053	1.82*	.056	1.82*	.056
Berufliche Stellung Bezugsperson; Referenzkategorie: Angestellte/Beamte										
Erwerbslose/Nichterwerbstätige					-.59*	.054	-.29*	.060	-.27*	.060
Arbeiter					-.77*	.042	-.61*	.044	-.57*	.044
Selbstständige					-.14*	.049	-.05	.054	-.02	.054
Sonstige					-.53	.261	-.42	.267	-.43	.266
Nettoeinkommen Bezugsperson; Referenzkategorie: unter 2.500 DM										
keine Angabe							.61*	.082	.67*	.082
kein Einkommen							.40	.202	.45	.203
selbstständige Landwirte							-.30*	.117	-.23	.118
2.500 bis unter 4.000 DM							.31*	.044	.37*	.046
4.000 DM und mehr							.80*	.053	.89*	.056
Familientyp; Referenzkategorie: Ehepaar										
nur Mutter									.27*	.053
nur Vater									-.28*	.093
χ^2 -Wert	458		4.533		4.908		5.208		5.247	
Pseudo-R ²	0.02		0.16		0.17		0.18		0.18	
N	20.982		20.982		20.982		20.982		20.982	

* $p < .01$

** Schulabschluss niedriger als FHR/ABI (0), Klassenstufe 11-13 oder FHR/ABI (1)

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files)

Die Nationalitätenkoeffizienten im Modell 2 zeigen, dass für jugoslawische und italienische Kinder zwar weiterhin signifikante negative Effekte fortbestehen. Allerdings haben diese deutlich an Einfluß verloren. Auch bei der zahlenmäßig bedeutsamsten Gruppe türkischer Migrant/-innen hat sich die Ausgangslage merklich verbessert, und die verbleibenden Unterschiede sind nicht länger statistisch signifikant. Auffällig ist der positive Effekt für griechische Migrant/-innen. Sie schneiden nun sogar besser ab als deutsche 18-Jährige. Insgesamt haben sich die eingangs festgestellten Unterschiede zur einheimischen Bevölkerung damit deutlich verringert.

Recht ähnliche Ergebnisse ergeben sich auch im Folgemodell 3, in dem nun zusätzlich die mit der beruflichen Stellung der Bezugsperson verknüpften Investitionsmöglichkeiten einbezogen werden. Insbesondere Kinder von Arbeitern und Erwerbslosen bzw. Nichterwerbstätigen haben im Vergleich zu Kindern von Angestellten und Beamten deutlich schlechtere Chancen, höhere Bildungsqualifikationen zu erzielen. Schließlich ergibt sich aus der Kontrolle der beruflichen Stellung eine leichte Abschwächung der Koeffizienten zum Bildungsabschluß der Bezugsperson. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Bildungsabschlüsse und beruflicher Erfolg miteinander verknüpft sind.

Das wichtigste Ergebnis läßt sich wiederum an den Nationalitäteneffekten ablesen. Die im Vormodell 2 verbliebenen Nachteile für Jugoslawen und Italiener haben sich in Modell 3 nicht nur weiter abgeschwächt, sondern sind nun auch nicht mehr signifikant. Für türkische Migrant/-innen sind die letzten noch verbliebenen Unterschiede vollständig verschwunden, und für Griechen ergibt sich ein noch stärkerer positiver Herkunftseffekt. Zieht man also in Betracht, dass sich Familien mit Migrationshintergrund von der einheimischen Bevölkerung nicht nur in ihrer typischen Ausstattung mit Humankapital, sondern auch in den von ihnen besetzten beruflichen Positionen systematisch unterscheiden, so verbleiben keinerlei Nachteile für Migrant/-innen.

Insofern tragen die Modelle 4 und 5 auch nicht zu einer weiteren Klärung der Frage nach der Entstehung ethnischer Unterschiede bei. Sie liefern lediglich weitere Belege dafür, dass die innerhalb der Familie vorhandenen Ressourcen für den Bildungserfolg der Kinder von entscheidender Bedeutung sind. So zeigt sich in Modell 4, dass Familien, die über ein Einkommen von mehr als 2.500 DM verfügen, gegenüber Familien mit geringerem Einkommen Investitionsvorteile haben. Für sie ist es vergleichsweise leichter, die durch den Besuch höherer Bildungswege entstehenden Kosten zu decken. Dementsprechend höher sind auch die Chancen ihrer Kinder, den Sprung auf einen höheren Bildungszweig zu schaffen.

In Modell 5 wird schließlich der Familientyp berücksichtigt.¹⁰ Entgegen den Erwartungen zeigt sich, dass Kinder alleinerziehender Mütter sogar besser abschneiden als Kinder aus Zwei-Eltern-Familien. Auf Kinder alleinerziehender

¹⁰ Zusätzlich wurde Modell 5 jeweils für weibliche und männliche 18-Jährige getrennt geschätzt. Da sich die Koeffizienten dieser Analysen nicht grundlegend von denjenigen des Endmodells 5 unterscheiden, werden sie hier nicht gesondert ausgewiesen.

Väter trifft dagegen das gegenteilige Ergebnis zu. Für diese Kinder ist die Wahrscheinlichkeit, eine der Klassenstufen 11-13 zu besuchen bzw. das Abitur oder die Fachhochschulreife abzuschließen, geringer als für Kinder, die mit beiden Elternteilen aufwachsen. Ein ähnliches Ergebnis findet sich bei Buchmann u.a. für den amerikanischen Kontext (Buchmann/DiPrete/Powell 2003). Es verweist auf eine bedeutsame andere Fragestellung, nämlich auf die nach der Entstehung geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Bildungsinvestitionen und damit auch im Bildungserfolg.

Schluss

Ausgangspunkt der vorgeschlagenen Erklärung ethnischer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung ist die Überlegung, dass Familien ihre jeweils vorhandenen Ressourcen einsetzen können, um den Bildungserfolg ihrer Kinder abzusichern. Da sich die Akteure oftmals in ihrer Ressourcenausstattung systematisch voneinander unterscheiden, sind sie auch in ihren Bildungsinvestitionen unterschiedlichen Restriktionen unterworfen. Aus Unterschieden in der Kontrolle über bildungsrelevante Ressourcen ergeben sich daher häufig sehr verschiedene Investitionsstrategien für Zuwanderer und Einheimische. Neben einer Ausarbeitung dieses theoretischen Arguments ging es im nachfolgenden empirischen Teil darum, den Einfluß einer Auswahl bildungsrelevanter Ressourcen auf die von jungen Migrant/-innen verschiedener nationaler Herkunft eingeschlagenen Bildungswege zu untersuchen.

Hier zeigte sich, dass die in der Familie gesammelte Bildungserfahrung von herausragender Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder ist. Diese Erfahrung bildet die Grundlage dafür, dass von frühester Kindheit an kontinuierlich wichtige Informationen zur Verfügung stehen und zugleich mannigfaltige Möglichkeiten schulischer Unterstützungsleistungen angeboten werden können. Darüber hinaus spielt die berufliche Positionierung eine wichtige Rolle für die Bildungschancen der Kinder, sei es mit Blick auf die Bereitstellung arbeitsmarktrelevanter Informationen oder hinsichtlich der Verfügbarkeit eines elterlichen Erfolgsmodells.

Neben der Bestätigung dieser hinlänglich etablierten Zusammenhänge zu sozialer Herkunft und Bildungserfolg findet sich das eigentlich bedeutsame Ergebnis in den veränderten Nationalitäteneffekten. Kontrolliert man die Bildungserfahrung und die berufliche Stellung der Bezugsperson, so verschwinden die in Modell 1 zunächst festgestellten negativen ethnischen Herkunftseffekte vollständig. Für Griechen ergibt sich dann sogar eine gegenüber Deutschen vorteilhaftere Positionierung. Die durchgeführten Analysen belegen somit, dass die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen entscheidend für eine erfolgreiche strukturelle Integration von Migrantenkinder ist.

Literatur

- Alba, Richard/Johann Handl/Walter Müller (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (2), S. 209-237.
- Becker, Gary S. (1964): *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago.
- Lindenberg, Siegwart (2002): Social rationality versus rational egoism. In: Turner, Jonathan H. (Hg.): *Handbook of sociological theory*. New York, S. 635-668.
- Bourdieu, Pierre (1986): The forms of capital. In: Richardson, John G. (Hg.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport, S. 241-258.
- Brauns, Hildegard/Susanne Steinmann (1999): Educational reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary. Updating the CASMIN Educational Classification. In: *ZUMA-Nachrichten*, 44 (23), S. 7-45.
- Breen, Richard (1999): Beliefs, rational choice and Bayesian learning. In: *Rationality and Society*, 11 (4), S. 463-479.
- Büchel, Felix/Gert Wagner (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Zapf, Wolfgang u.a. (Hg.): *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt*. Frankfurt a.M., S. 80-96.
- Buchmann, Claudia/Thomas A. DiPrete/Troy A. Powell (2003): Do gains in parental resources explain the growing female advantage in U.S. higher education?, Duke University (unveröffentl. Manuskript).
- Erikson, Robert/Jan O. Jonsson (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: Erikson, Robert u.a. (Hg.): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Stockholm, S. 1-63.
- Esser, Hartmut (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: ders. u.a. (Hg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen, S. 127-146.
- Esser, Hartmut (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.
- Friedberg, Rachel M. (2000): You can't take it with you? Immigrant assimilation and the portability of human capital. In: *Journal of Labor Economics*, 18 (2), S. 221-251.
- Gang, Ira N./Klaus F. Zimmermann (2000): Is child like parent? Educational attainment and ethnic origin. In: *Journal of Human Resources*, 35 (3), S. 550-569.
- Granato, Nadia/Frank Kalter (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital?. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53 (3), S. 497-520.
- Kalter, Frank (2003): Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball. Opladen.
- Kalter, Frank/Nadia Granato (2002): Demographic change, educational expansion, and structural assimilation of immigrants. The case of German. In: *European Sociological Review*, 18 (2), S. 199-216.
- König, Wolfgang/Paul Lüttinger/Walter Müller (1987): Eine vergleichende Analyse der Entwicklung und Struktur von Bildungssystemen. Methodologische Grundlagen und Konstruktion einer vergleichbaren Bildungsskala (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations, CASMIN-Projekt, Arbeitspapier Nr. 12). Mannheim.

- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54 (3), S. 534-552.
- Lüttinger, Paul/Thomas Riede (1997): Der Mikrozensus. Amtliche Daten für die Sozialforschung. In: ZUMA-Nachrichten, 41 (21), S. 19-43.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (4), S. 636-669.
- Seifert, Wolfgang (1992): Die Zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtung in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44 (4), S. 677-696.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (1998): Fachserie 1, Reihe 3 (Haushalte und Familien). Stuttgart.
- Szydlík, Marc (1996): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48 (4), S. 658-676.

Heike Diefenbach

Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren

1 Defizite der Erklärung des mangelnden Schulerfolgs von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund durch individuelle oder familiäre Merkmale

Die bildungssoziologische Forschung über den mangelnden Bildungserfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland ist derzeit von einem Argumentations- und Forschungsstrang geprägt, der sich aus der Humankapitaltheorie ableitet. Die humankapitaltheoretische Erklärung führt den mangelnden Bildungserfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund auf die im Vergleich zu deutschen Familien defizitäre Ausstattung mit materiellen und immateriellen Gütern wie Geld, Zeit oder Aufmerksamkeit zurück, die zur Investition in die Kinder zur Verfügung stehen (ausführlicher hierzu Diefenbach 2004a; 2004b sowie Nauck/Diefenbach/Petri 1998). Von der Menge und Qualität der Investitionen in die Kinder hängt wiederum deren Bildungserfolg ab. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist verständlich, warum in bildungssoziologischen empirischen Studien vorrangig individuelle Merkmale der Kinder wie ihr Kindergartenbesuch oder ihre Deutschkenntnisse bzw. Merkmale ihres familiären Hintergrunds wie die Bildung der Eltern, deren Einkommen oder die soziale Herkunft bzw. die Schichtzugehörigkeit berücksichtigt werden (beispielhaft hierfür der Beitrag von Kristen/Granato in diesem Band).

Allerdings zeigt sich, dass die Erklärungskraft dieser Variablen überschätzt worden ist: Erstens haben empirische Studien die Grundannahmen der Humankapitaltheorie nur teilweise bestätigt, und zweitens ist die Erklärungskraft von statistischen Modellen, die die genannten aus der Humankapitaltheorie abgeleiteten Größen berücksichtigen, in Bezug auf den Bildungserfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund sehr gering.

Nauck, Diefenbach und Petri (1998) testeten anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) die humankapitaltheoretischen Grundannahmen. Dabei zeigte sich, dass in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, mit der deutsche Kinder einen bestimmten Schulabschluss erreichen, diese Grundannahmen in weit stärkerem Maß zutreffen als bei ausländischen Kindern. Hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit eines Abiturs konnte bei deutschen Kindern 27% der Varianz erklärt werden, bei ausländischen Kindern 8%, und hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, überhaupt einen Schulabschluss zu erreichen, konnte 14% bei deutschen und 2% bei ausländischen Kindern erklärt werden. Durch die Einführung zusätzlicher Variablen in das humankapitaltheoretische Grundmo-

dell, darunter die Deutschkenntnisse der Eltern und das kulturelle Klima im Elternhaus, konnte der Anteil erklärter Varianz im Modell zur Erklärung der Abiturwahrscheinlichkeit von ausländischen Kindern nicht nennenswert erhöht werden (er betrug 9%). Dementsprechend kamen Nauck, Diefenbach und Petri zu der Schlussfolgerung, „dass der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien – anders als bei deutschen Jugendlichen – in einem zwar signifikant positiven, aber außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie steht“ (Nauck/Diefenbach/Petri 1998, S. 713). Weil also bei deutschen Familien sowohl die Bildung als auch das Einkommen der Eltern deutlich stärker als bei Migrantenfamilien die Wahrscheinlichkeit eines Kindes, einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen, beeinflussen, kann die Behauptung, nach der der mangelnde Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien (allein) ihrer Zugehörigkeit zu den unteren sozialen Schichten geschuldet sei, zurückgewiesen werden. Dies wird auch durch den Befund gestützt, zu dem Baumert und Schümer anhand ihrer Analyse der deutschen PISA-Daten gekommen sind: „Es deutet sich an, dass Chancen eines Jugendlichen aus einer Zuwandererfamilie, ein Gymnasium zu besuchen, bei äquivalenter Beherrschung der Verkehrssprache weniger sozialschichtabhängig sind“ (Baumert/Schümer 2002, S. 172).

Die Prüfung der humankapitaltheoretischen Erklärung für den erreichten Schulabschluss, die Diefenbach (2004b) anhand der Daten des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB) vorgenommen hat, fällt hinsichtlich des Anteils der erklärten Varianz deutlich besser aus. Bei einem Modell der Wahrscheinlichkeit, keinen oder einen Hauptschulabschluss im Gegensatz zu einem höheren Schulabschluss zu haben, beträgt die erklärte Varianz 24% – nur 17,4% dagegen bei einem Modell der Wahrscheinlichkeit, einen Fach-/Hochschulabschluss im Gegensatz zu einem niedrigeren Schulabschluss zu erreichen. Allerdings sind in den berechneten Modellen neben den aus der Humankapitaltheorie abgeleiteten Größen die ethnische Zugehörigkeit und die Staatsangehörigkeit der Befragten enthalten, und diese haben einen eigenen, teilweise erheblichen statistisch signifikanten Effekt. Bei getrennten Analysen für deutsche Befragte einerseits und Befragte türkischer oder italienischer Abstammung andererseits und Ausschluss der Variablen „ethnische Zugehörigkeit“ und „Staatsangehörigkeit“ erklären die jeweiligen Modelle deutlich schlechter, nämlich nur noch zwischen 7% und 12% der Varianz. Auch dieses Ergebnis belegt also, dass der im Vergleich zu deutschen Kindern deutlich geringere Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund nur teilweise durch Merkmale des familiären Hintergrunds der Kinder erklärt werden kann.

Die mehrfach empirisch belegte Tatsache, dass der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Herkunftsfamilie und dem Schulerfolg der Kinder bei Migrantenfamilien nur schwach ist, hängt vermutlich damit zusammen, dass diese Familien ihr in der Herkunftsgesellschaft akkumuliertes Humankapital in der Aufnahmegesellschaft nicht zum Einsatz bringen können, weil es dort einfach nicht gefragt ist (wenn z.B. ein bestimmter im Herkunftsland erworbener Bildungstitel im Aufnahmeland nicht anerkannt wird). Für die soziale Platzie-

rung von Migrant/-innen und die Chancen ihrer Kinder im Schulsystem des Aufnahmelandes ist also nicht nur von Bedeutung, wie viel oder welche Art von Humankapital sie mitbringen; ebenso wichtig ist, ob es in der Aufnahmegesellschaft direkt einsetzbar ist oder in eine Form transferiert werden kann, die in der Aufnahmegesellschaft nutzbar gemacht werden kann. In Abhängigkeit hiervon ergeben sich für Migrantenfamilien verschiedene Strategien der sozialen Platzierung, die gleichermaßen zum (finanziellen) Erfolg führen können und nicht notwendigerweise eine Bildungskarriere im Aufnahmeland involvieren (Diefenbach/Nauck 1997). Damit verschiebt sich die Perspektive weg von den individuellen Merkmalen der Migranten(familien) und hin zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die sie vorfinden und mit denen sie sich arrangieren müssen.

Wenn es gilt, differentielle Bildungsbeteiligung oder differentielle Bildungs(miss)erfolg zu erklären, müssen neben den individuellen Merkmalen der Schüler/-innen und ihrer Familien also auch so genannte Kontextmerkmale oder genauer: Merkmale des Kontextes, in dem sich die tagtäglichen Lernprozesse tatsächlich abspielen, berücksichtigt werden. Zu ihnen gehören Merkmale des Unterrichts, den ein Kind bekommt, ebenso wie Merkmale der Schule und der Klasse(n), die ein Kind besucht, weil Letztere den Unterricht und seine Effizienz beeinflussen (Baumert/Klieme/Neubrand u.a. 2000, S. 12). Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Einzelbefunde hierzu zusammengestellt, wobei als Kontextmerkmal der Effekt des Besuchs einer Gesamtschule im Vergleich zu einer anderen Schulform der Sekundarstufe I im Zentrum steht.

Auch mit der Möglichkeit, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Rahmen institutioneller Handlungslogiken benachteiligt werden, muss gerechnet werden. In der bildungssoziologischen Forschung wird diese Möglichkeit jedoch weitgehend ausgeschlossen – vorschnell, wie sich anhand empirischer Schulforschung aus der Pädagogik zeigt. In Abschnitt 3 werden die entsprechenden Forschungsergebnisse berichtet.

Im letzten Abschnitt des vorliegenden Beitrags werden einige Schlussfolgerungen aus dem bis dahin Dargestellten zu ziehen sein.

2 Effekte von Kontextmerkmalen auf den Schulerfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund

Kontextmerkmalen kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil sie im Rahmen bildungspolitischer Interventionen direkt beeinflusst werden können. Würde z.B. festgestellt, dass der schulische Erfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund negativ durch einen hohen Ausländeranteil in der Schulklasse beeinflusst wird, so wäre diesem Effekt (abgesehen von den entstehenden Kosten) relativ einfach Abhilfe zu schaffen, indem ausländische Kinder nicht über einen empirisch zu ermittelnden Anteil hinaus in einer Klasse konzentriert würden. Demgegenüber kann eine Intervention, die sich darauf beschränken muss, „Defizite“ der ausländischen Kinder oder der

Kinder mit Migrationshintergrund bzw. ihrer Familien durch kompensatorische Förderprogramme auszugleichen, bestenfalls indirekt wirken. Jedenfalls sind bisherige Interventionen nicht erfolgreich, wie die vorliegenden Zeitreihen zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungserfolg der ausländischen Kinder belegen (vgl. Diefenbach 2004a; 2002; zur Kritik der Ausländerpädagogik vgl. Bender-Szymanski/Hesse 1987 sowie Diehm/Radtke 1999).

Vor diesem Hintergrund ist es bedauerlich, dass Kontextmerkmale schulischen Erfolgs in Deutschland bei weitem nicht so gut erforscht sind, wie man vermuten sollte und wie es wünschenswert wäre, insbesondere im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund (zum derzeitigen Stand der Forschung über Schulentwicklung vgl. Fend 1998 sowie Ditton 2000). Das Wenige, was diesbezüglich bekannt ist, wird im Folgenden zusammengestellt.

Zunächst ist – wenig überraschend – festzuhalten, dass aufgrund der hierarchischen Struktur des Schulsystems in Deutschland mit dem Besuch eines bestimmten Schultyps Kontextbedingungen verbunden sind, die Schüler/-innen gegenüber anderen Schüler/-innen privilegieren. Zum Beispiel besteht ein starker Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und dem erreichten Schulabschluss (vgl. hierzu Avenarius u.a. 2003, S. 179f.): Eine deutliche Mehrheit der ausländischen Schüler/-innen besucht nach der Grundschule eine Hauptschule und erreicht auch einen entsprechenden Abschluss, während eine ebenso deutliche Minderheit ein Gymnasium besucht und einen Fachhochschulabschluss oder das Abitur erreicht. Weil Integrierte Gesamtschulen ihren Schüler/-innen alle Typen von Schulabschlüssen bieten, also alle Typen von Schulabschlüssen theoretisch erreichbar sind, stellt sich bei ihnen stärker als bei anderen Schulformen die Frage nach den von den Schüler/-innen tatsächlich erreichten Schulabschlüssen. Um die Frage zu klären, ob Schüler/-innen im Hinblick auf ihren Sekundarschulabschluss vom Besuch einer Integrierten Gesamtschule profitieren oder nicht, hat Diefenbach (2003) die Differenzen errechnet, die zwischen Schüler/-innen, die von Integrierten Gesamtschulen abgegangen sind, und Schüler/-innen, die von Sekundarschulen des dreigliedrigen Schulsystems – also Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien – abgegangen sind, hinsichtlich des von ihnen erreichten Schulabschlusses bestehen. Es zeigte sich, dass in jedem einzelnen Schuljahr innerhalb des Beobachtungszeitraums von 1990 bis 2000 mehr ausländische Schüler/-innen, die von Integrierten Gesamtschulen abgingen, als ausländische Schüler/-innen, die von Schulen des dreigliedrigen Schulsystems abgingen, die (Fach-/) Hochschulreife (nämlich im Durchschnitt 4,3% mehr) oder den Realschulabschluss (11,1% mehr) erwarben. Dagegen verhielt es sich in Bezug auf den Hauptschulabschluss (10,3% weniger Absolvent/-innen von Integrierten Gesamtschulen als von Schulen des dreigliedrigen Schulsystems) und diejenigen, die die Sekundarstufe ohne Hauptschulabschluss verlassen (5% weniger), umgekehrt. Ausländische Schüler/-innen erreichen an Integrierten Gesamtschulen also tatsächlich über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg konsistent höhere Bildungsabschlüsse als an Sekundarschulen mit einem Bildungsgang, und sie gehen von Integrierten Gesamt-

schulen seltener ohne einen Hauptschulabschluss ab. Der Besuch einer Integrierten Gesamtschule ist also gegenüber dem Besuch einer Schule des dreigliedrigen Systems für ausländische Schüler/-innen vorteilhaft.

Merkens (1990) hat darauf hingewiesen, dass Integrierte Gesamtschulen eine Möglichkeit für Migrantenfamilien darstellen, den gegebenenfalls vorhandenen Konflikt zwischen Grundschulempfehlung und eigenen Bildungsaspirationen für das Kind zu lösen: „Wenn Schüler/-innen bzw. Eltern beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I die Schulform Gymnasium oder Realschule wünschen, die Grundschulempfehlung beim Wunsch Gymnasium aber höchstens Realschule und bei der Realschule Hauptschule lautet, dann wird dieser Konflikt aufgelöst, indem die Gesamtschule gewählt wird ...“ (Merkens 1990, S. 243f.). Tatsächlich besuchen größere Anteile ausländischer Schüler/-innen als deutscher Schüler/-innen Integrierte Gesamtschulen: Im Durchschnitt der Jahre 1992 bis 2001 besuchten 14% der ausländischen Schüler/-innen und 9,9% der deutschen Schüler/-innen Integrierte Gesamtschulen. Es ist zu vermuten, dass ein noch größerer Anteil von ausländischen Schüler/-innen auf Integrierte Gesamtschulen entfallen würde, hätten nicht viele städtische Integrierte Gesamtschulen einen Nachfrageüberhang, der sie zu einer Aufnahmesektion zwingt, bei der u.a. eine Ausländerquote zum Tragen kommt (z.B. in Bielefeld: Gomolla/Radtke 2002, S. 249-251).

Dies verweist auf ein weiteres Kontextmerkmal schulischen Lernens, nämlich die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Schule und in den Klassen. Die wenigen deutschen Studien, die diesen Zusammenhang untersucht haben, haben einen solchen tatsächlich belegen können, aber nicht in konsistenter Weise: Im Rahmen der PISA 2000-E-Studie wurde festgestellt, dass in Schulen ab einem Anteil von 20% Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, deren Umgangssprache in der Familie nicht Deutsch ist, schwächere Leistungen im Lesen erzielt wurden, mit einem höheren Anteil von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aber keine weitere Verschlechterung der erzielten Leistungen einhergeht (Stanat 2003, S. 256). Beim Vergleich der einzelnen Bundesländer lässt sich ebenfalls nicht durchgängig ein linearer Zusammenhang zwischen dem prozentualen Anteil von Schüler/-innen aus Zuwandererfamilien in den Schulen und dem im Durchschnitt erreichten Leistungsniveau ausmachen: „Für einige Länder scheint zwar ein solcher Trend zu erkennen zu sein, dieser wird jedoch wiederum durch die mittleren Leistungsergebnisse im Saarland und in Schleswig-Holstein durchbrochen, die trotz des eher geringen Migrantenanteils in ihren Schulen vergleichsweise niedrig sind“ (Stanat 2003, S. 258).

Kristen (2002) hat einen Effekt des Anteils ausländischer Kinder in der Schulklasse auf die Chance, nach der Grundschule auf eine Realschule oder ein Gymnasium statt auf eine Hauptschule zu wechseln, festgestellt: Türkische und (besonders) italienische Kinder haben eine um so geringere Chance, von der Grundschule auf eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln, je mehr ausländische Kinder in ihrer Grundschulklasse sind (Kristen 2002, S. 548).

Zwar belegen diese Befunde, dass in Deutschland ein Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung einer Schülerschaft und dem Schulerfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund besteht, aber bislang ist ungeklärt, warum dieser Zusammenhang besteht. Ein direkter Kausalzusammenhang erscheint wenig plausibel; vielmehr ist davon auszugehen, dass mit der ethnischen Zusammensetzung andere Merkmale einer Schülerschaft verbunden sind, die das Leistungsniveau und mithin den Schulerfolg von Schüler/-innen in Schulen oder Klassen mit einem bestimmten Anteil von ausländischen Schüler/-innen oder Schüler/-innen mit Migrationshintergrund senken. In der Literatur werden verschiedene Mechanismen vorgeschlagen, durch die die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft auf den Schulerfolg einzelner Schüler/-innen wirken könnte. Dies sind z.B. die Entwicklung spezifischer Gruppennormen und Normalitätsstandards (Caldas/Bankston 1997), der Umgang der Lehrer mit den subkulturellen Identitäten ihrer Schüler/-innen (Gillborn 1990; Youdell 2003) oder die Qualität des Unterrichts (Rüesch 1998). Leider sind diese Erklärungsvorschläge bislang in Deutschland ungeprüft geblieben.

3 Institutionelle Handlungslogik und institutionelle Diskriminierung

Die Erziehungswissenschaftler Gomolla und Radtke (2000; 2002) haben auf der Grundlage von Interviews mit und Gutachten von Lehrern, Schulleitern und Repräsentanten der Schulbehörden in Bielefeld untersucht, wie Diskriminierung von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis organisatorischen Handelns in Schulen im Zusammenhang mit einwanderungs- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen entsteht. Den Autoren geht es also nicht um die Feststellung individueller diskriminierender Akte, sondern um die Rekonstruktion institutioneller Wissens- und Deutungshaushalte, die in Entscheidungssituationen verfügbar sind, die Problemdefinitionen bestimmen, Lösungswege vorgeben und Entscheidungen im Interesse der Aufgabenerfüllung und Bestandserhaltung der Schule als Organisation legitimieren (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S. 327). Weil „sich die Selektionsfunktion bzw. die Selektionsleistung, die die Schule für die Gesellschaft zu erbringen hat, im Zuge der Bildungsreformmaßnahmen der siebziger und achtziger Jahre ... auf die Grundschule verlagert hat“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 89), nehmen die Autoren die Einschulung, die Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte und den Übergang in die Sekundarstufe am Ende der Grundschulzeit als die relevanten Entscheidungsstellen in der Schullaufbahn in den Blick.

Sie kommen zu dem Resultat, dass tatsächlich „Schulerfolg oder -misserfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der Schüler/-innen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängen, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 334). Dabei resultiert Diskriminierung „sowohl aus Formen der Gleichbehandlung

von Migrantenkindern unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als auch aus Formen der Ungleichbehandlung, jeweils im Vergleich mit ihren Mitschülern“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 264). Beide Faktoren interagieren, so dass diskriminierende Praktiken an frühe(re)n Stellen in der Schullaufbahn (wie z.B. die Zurückstellung von Kindern mit Migrationshintergrund von der Einschulung und die Empfehlung von Klassenwiederholungen aufgrund von Sprachdefiziten) die Grundlage und Legitimation für andere diskriminierende Praktiken an späteren Stellen in der Schullaufbahn bereitstellen (z.B. die Überweisung der nunmehr gealterten Kinder mit Migrationshintergrund auf eine Sonderschule für Lernbehinderte im Interesse leistungs- und altershomogener Klassen an den Regelschulen). Bislang ist die Studie von Gomolla und Radtke an Bielefelder Schulen die einzige detaillierte Studie zur institutionellen Diskriminierung von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund schulorganisatorischen Handelns.

Einen indirekten Hinweis auf institutionelle Diskriminierung gibt aber auch die Studie von Kristen (2002): Für den Übergang von der Grundschule auf einen bestimmten Typ von Sekundarschule sind sowohl bei ausländischen Kindern als auch bei deutschen Kindern die Noten in Mathematik und Deutsch entscheidend. Ausländische Kinder haben deutlich schlechtere Deutschnoten als deutsche Kinder (und deutlich schlechtere Deutschnoten als Mathematiknoten), so dass der deutlich häufigere Wechsel von ausländischen Kindern als von deutschen Kindern auf die Hauptschule durch ihre schlechteren Noten in Deutsch erklärt werden kann. Allerdings bleiben Unterschiede zwischen ausländischen Kindern und deutschen Kindern sowie zwischen ausländischen Kindern verschiedener Nationalitäten auch bei vergleichbaren Schulnoten bestehen. „Insgesamt kann ... geschlossen werden, dass die ethnische Herkunft für die Frage, ob ein Kind auf die Hauptschule wechseln wird oder nicht, eine bedeutsame Rolle spielt; wenn es allerdings um die Frage geht, ob ein Kind die Realschule oder das Gymnasium besuchen wird, dann verliert die ethnische Zugehörigkeit an Gewicht“ (Kristen 2002, S. 545). Im Hinblick auf die Frage, warum die ethnische Herkunft eines Kindes unabhängig von seinen Schulnoten einen Einfluss darauf haben sollte, ob es die Hauptschule oder eine weiterführende Sekundarschule (also eine Realschule oder ein Gymnasium) besucht, „scheint der Verweis auf Diskriminierungen seitens der Schule nahe zu liegen“ (Kristen 2002, S. 549). Die Autorin gibt allerdings zu bedenken, dass „auch andere, bislang nicht kontrollierte Faktoren für den Fortbestand derartiger Unterschiede verantwortlich sein können“ (Kristen 2002, S. 549).

Auch diese Einschränkung der Autorin rechtfertigt jedoch nicht das Urteil, zu dem Esser (2001) in seiner Interpretation derselben Daten kommt: „Es gibt beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen *keine* unmittelbare ‚Diskriminierung‘ der ausländischen Kinder. Der Übergang zu den weiterführenden Schulen folgt vielmehr strikt ... meritokratischen Gesichtspunkten. ... Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule. Einen besonderen ‚Malus‘ als Angehörige bestimmter

ethnischer Gruppen bekommen sie nicht. Die Schulen funktionieren ganz offenbar als ‚moderne‘, strikt nach Leistung operierende Institution“ (Esser 2001, S. 63). Diese Einschätzung von Esser steht in krassem Gegensatz zu den oben berichteten empirischen Ergebnissen von Gomolla und Radtke (2000; 2002).

Selbst dann, wenn es so wäre, dass deutsche und Migrantenkinder gleichermaßen entsprechend ihren Noten nach dem Abschluss der Grundschule auf die verschiedenen Typen von Sekundarschulen verteilt würden, könnte man fragen, ob es sich nicht um eine institutionelle Diskriminierung handelt, wenn die Deutschnote, die bei Migrantenkindern deutlich schlechter ist als die Mathematiknote (Kristen 2002, S. 541 und Tabelle 2, S. 542), bei ihnen ebenso stark gewichtet wird wie bei deutschen Kindern. Dies führt zu einer schlechteren Durchschnittsnote als bei deutschen Kindern, was wiederum darin resultiert, dass Migrantenkinder mit weit geringerer Wahrscheinlichkeit nach Abschluss der Grundschulzeit auf eine andere weiterführende Sekundarschule als die Hauptschule wechseln. Vor diesem Hintergrund ist es sicherlich zutreffend, wenn die Förderung der Deutschkenntnisse als dringlichste Aufgabe betrachtet wird, wenn es darum geht, die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien zu fördern.

Allerdings ist die koordinierte Förderung des Deutschen und der Muttersprache der Kinder aus Migrantenfamilien entscheidend sowohl für die Sprachentwicklung im Allgemeinen als auch für die Entwicklung der Deutschkenntnisse im Speziellen (Reich/Roth 2002, S. 29-36), so dass es nicht hinreicht, die Deutschkenntnisse der Kinder aus Migrantenfamilien – unter Umständen auf Kosten ihrer Kenntnisse der Muttersprache – durch zusätzliche Unterrichtsstunden verbessern zu wollen. Das Festhalten am „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) ist daher kontraproduktiv. Es ist darüber hinaus eine Form institutioneller Diskriminierung, weil es Sprachkenntnisse in legitime und illegitime unterteilt, indem den Sprachen der Mehrzahl der Migrant/-innen in Deutschland bzw. der Familien mit Migrationshintergrund, allen voran dem Türkischen, jeder Bildungswert bestritten wird, weil sie z.B. nicht als Schulfremdsprachen anerkannt werden oder indem die Förderung dieser Sprachen ohne Anschluss an den übrigen Unterricht bleibt (vgl. hierzu Gogolin 2001). Neumann kommt in ihrer Betrachtung der Bildungs- und Erziehungssituation türkischer Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein zu der folgenden Einschätzung: „Die Beherrschung der deutschen Sprache gilt als Schlüssel zum Schulerfolg und zum gesellschaftlichen Aufstieg, während die mitgebrachten Sprachen der Einwanderer nicht als gesellschaftliche Ressource positiv bewertet werden. Will man die Bildungssituation zweisprachiger Kinder in Deutschland tatsächlich verbessern, wird dies ohne eine Neuorientierung in dieser Frage kaum möglich sein.“ (Neumann 2001, S. 11).

4 Schlussfolgerungen

Die Untersuchung der Verfasstheit der Bildungsinstitutionen, ihrer Handlungslogiken und ihrer Selektionsmechanismen zur Erklärung des mangelnden Erfolgs von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Wenn es aber zutrifft, dass es – zumindest auch – organisatorische Erwägungen und Entscheidungen sind, die die Schullaufbahn und den Schulerfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund bestimmen, sind sie dringend notwendig. Gleichzeitig macht es dann „wenig Sinn, weiter die Ursachen bei den Kindern und ihren Familien zu suchen und noch mehr Förderbedarf oder eine bessere Ausbildung des Personals [in den Bildungseinrichtungen; H.D.] zu fordern“ (Gomolla/Radtke 2000, S. 337). Belege dafür, dass dies zutrifft, haben Gomolla und Radtke (2000; 2002) erbracht. Als indirekte Belege können all diejenigen Studien gelten, die auch unter Kontrolle aller möglichen individuellen oder familiären Merkmale Effekte der Nationalität oder des Migrationshintergrundes auf verschiedene Indikatoren des Schulerfolgs nicht „wegerklären“ können (wie die in Abschnitt 1 beschriebenen Studien und die in Abschnitt 3 genannte Studie von Kristen 2000).

Damit wird nicht behauptet, individuelle oder familiäre Merkmale seien für die Schullaufbahn und den Schulerfolg von ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund unwichtig. Behauptet wird aber, dass die Stärke und Relevanz ihrer Effekte überschätzt wird. Dies hat sich empirisch gezeigt und ist außerdem plausibel: Selbst dann, wenn man davon ausgehen könnte, dass zu einem frühen Zeitpunkt in der Bildungsbiographie allein individuelle oder familiäre Merkmale von Bedeutung sind, müsste man nämlich in Rechnung stellen, dass im stark hierarchisch gegliederten Schulsystem Deutschlands Nachteile zu einem früheren Zeitpunkt bzw. auf früheren Stufen der Bildungskarriere die Ausgangspositionen zu späteren Zeitpunkten bzw. an späteren Schwellen in der Bildungskarriere deutlich verschlechtern und Wechsel zwischen Schulformen nur eingeschränkt möglich, riskant und in vielerlei Hinsicht aufwendig sind, es sich hier also um eine historische Kontingenz handelt. Dies erscheint denjenigen „naturgegeben“ oder notwendig, die die Verfasstheit unseres Bildungssystems und entsprechende institutionelle Handlungslogiken lediglich als daseiende, im Prinzip nicht kritisier- oder veränderbare Randbedingung für das Handeln der mit mehr oder weniger günstigen individuellen und familiären Merkmalen ausgerüsteten Individuen auffassen. Es ist aber durchaus möglich, zulässig und angesichts der mangelnden Erklärungskraft individueller Merkmale erforderlich, institutionelle Handlungslogiken selbst in den Blick zu nehmen und auf die Effekte hin zu untersuchen, die sie auf unterschiedliche Teile der Klientel der entsprechenden Institution haben.

Für die empirische Forschung bedeutet dies, dass sie zukünftig Mehrebenenanalysen zur Erklärung des Schulerfolgs von Kindern im Allgemeinen und ausländischen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund im Besonderen wird anstellen müssen. Die für Mehrebenenanalysen erforderliche Datenba-

sis zusammenzustellen, ist sicherlich aufwändig und u.U. schwierig. Hilfreich wäre in diesem Zusammenhang sicherlich, wenn Bildungsforscher/-innen Informationen über und Zugang zu den Daten erhalten würden, die in Schulen im Zuge des organisatorischen Alltags über Jahre hinweg gesammelt wurden und werden. In jedem Fall wäre eine Bündelung der Anstrengungen von Bildungsforscher/-innen verschiedener Disziplinen notwendig. Im Ergebnis könnte ein gelungenes Beispiel für interdisziplinäre Zusammenarbeit entstehen. Bis auf weiteres ist es aber offensichtlich so, dass nur sehr wenige Bildungsforscher/-innen aus den verschiedenen Fachdisziplinen die Ergebnisse der jeweils „fachfremden“ Forscher/-innen rezipieren.

Literatur

- Avenarius, Hermann/Hartmut Ditton/Hans Döbert/Klaus Klemm/Eckhard Klieme/Matthias Rürup/Heinz-Elmar Tenorth/Horst Weishaupt/Manfred Weiß (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen.
- Baumert, Jürgen/Schümer Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159-189.
- Baumert, Jürgen/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (2000): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Arbeitspapier des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung. Berlin.
- Bender-Szymanski, Dorothea/Hermann-Günter Hesse (1987): Migrantenforschung: Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Köln.
- Caldas, Stephen J./Carl Bankston (1997): The Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. In: Journal of Educational Research, 90 (5), S. 269-277.
- Diefenbach, Heike (2004a): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (FIAB) (Hg.): Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware, Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Band 21/22. Recklinghausen, S. 225-255.
- Diefenbach, Heike (2004b): Determinanten des Bildungserfolgs unter besonderer Berücksichtigung intergenerationaler Transmission. In: Claudia Diehl/Sonja Haug (Hg.): Aspekte der Integration. Wanderungsverhalten, Eingliederungsmuster und Lebenssituation türkisch- und italienischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (im Druck).
- Diefenbach, Heike (2003): Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler?. In: Swiaczny, Frank/Sonja Haug (Hg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 107. Wiesbaden, S. 77-95.

- Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinstieg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München, S. 9-70.
- Diefenbach, Heike/Bernhard Nauck (1997): Bildungsverhalten als „strategische Praxis“: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: Ludger Pries (Hg.): Transnationale Migration, Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden, S. 277-291.
- Diehm, Isabell/Frank-Olaf Radtke (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Andreas Helmke/Walter Hornstein/Ewald Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Beiheft Nr. 41 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 73-92.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Arbeitspapier Nr. 40. Mannheim.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lernleistung. Weinheim.
- Gillborn, David (1990): „Race“, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools. London.
- Gomolla, Mechthild/Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Ingrid Gogolin und Bernhard Nauck (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen, S. 321-341.
- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Impulsreferat, gehalten auf dem Workshop „Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote“ des Good Practice Center (GPC) zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung am Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) am 24./25. September 2001 in Bonn (http://www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf).
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54 (3), S. 534-552.
- Merkens, Hans (1990): Zur Funktion und Bedeutung der Gesamtschule im Schulsystem und zur Chancenverbesserung ausländischer Schüler. In: Gesamtschulinformation Nr. 21, S. 239-254.
- Nauck, Bernhard/Heike Diefenbach/Kornelia Petri (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (5), S. 701-722.
- Neumann, Ursula (2001): Zur Bildungs- und Erziehungssituation türkischer Kinder in Hamburg und Schleswig-Holstein. Einführungsreferat zur Konferenz „Bildungsprobleme türkischer Kinder und Lösungsvorschläge in Hamburg und Schleswig-

- Holstein“ in Kiel am 3. Februar 2001 (<http://www.tgsh.de/deutsch/bildung/bildungskonferenz/Prof-Neumann03022001.html>).
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth in Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. Hamburg.
- Rüesch, Peter (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse. Bern.
- Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 243-260.
- Youdell, Deborah (2003): Identity Traps or How Black Students Fail: The Interactions between Biographical, Sub-cultural, and Learner Identities. In: British Journal of Sociology of Education, 24 (1), S. 1-20.

Christoph Chlosta und Torsten Ostermann

Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen

Vorbemerkung

Empirische Untersuchungen zur Schul- und Bildungsforschung weisen bei der Beschreibung der Schülerschaft bzw. der Befragten häufig eine Differenzierung nach Gruppen „mit und ohne Migrationshintergrund“ aus. Dabei kann man unter dem Faktor Migration Unterschiedliches verstehen – Herkunft, Sprache, Kultur, Religion –, um nur eine kleine Auswahl aufzulisten. Je nach Schwerpunkt der Erhebung oder Untersuchung wird man den Migrationshintergrund diesen Parametern zuordnen. Auffällig ist dabei – vor allem, wenn es um Sprache geht –, dass oft Hilfskonstruktionen verwandt werden, statt nach den interessierenden Parametern selbst zu fragen: Das nordrhein-westfälische Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik etwa erhebt die Staatsangehörigkeit und den Status „Aussiedler“ – die Schuladministration leitet daraus z. T. den Bedarf an muttersprachlichem Unterricht oder fördernden Maßnahmen in Deutsch als Zweitsprache ab. In der PISA-Studie wurde u.a. nach den Herkunftsländern gefragt, um die schulischen Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestimmen zu können.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir – nach einer kurzen Darstellung einiger Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG) und auf der Grundlage dieser Ergebnisse und der erhobenen Daten – dafür plädieren, Daten über die Verwendung von Sprachen neben solchen über die Herkunft in schulbezogene Untersuchungen und Statistiken aufzunehmen. Diese Forderung gilt vor allem dann, wenn in solchen Untersuchungen die Verwendung von Sprachen als Indikator für andere Fragestellungen oder als Parameter für Bildungsplanung gesehen wird.

Das Projekt: Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)¹

Im Rahmen des Projekts SPREEG wurde im Frühjahr 2002 eine Befragung an allen Essener Grundschulen durchgeführt. Ziel der Befragung war es, grundlegende Daten über die Sprachenvielfalt der Essener Schüler/-innen zu erhalten, die als Grundlage für schulische Angebote zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache und der Mehrsprachigkeit dienen können. Dabei wurden die Daten zum sprachlichen Verhalten der Kinder und die Daten über Förderungsmaßnahmen mittels eines Fragebogens im Klassenverband erhoben.²

Neben biographischen Daten zum Geschlecht, Alter, der besuchten Klassenstufe, der Herkunft und Staatsangehörigkeit wurden Daten zu folgenden Fragen mit dem Ziel der Erstellung von „Sprachenprofilen“ (vgl. Projektgruppe SPREEG 2001) erhoben:

- Sprachenrepertoire (Welche Sprachen sprechen die Schüler/-innen?),
- Sprachenwahl (Mit wem sprechen sie welche Sprache(n)?),
- Sprachkompetenz (Selbsteinschätzung in den Fertigkeiten Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben),
- zusätzlicher Deutsch-/Förderunterricht und schulischer oder außerschulischer Sprachunterricht,
- Sprachpräferenzen (Welche Sprache sprechen die Kinder am liebsten?).

Die Ergebnisse für die Stadt Essen wurden am Beispiel einer berechneten „Durchschnittsschule“ veranschaulicht, die als Antworten auf die ausgewerteten Fragen jeweils die Durchschnittswerte ausweist (siehe Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003). Diese Durchschnittswerte bildeten auch die Vergleichsbasis für die einzelnen Schulberichte, die für jede der 105 beteiligten Essener Grundschulen erstellt wurden.

¹ Das Projekt SPREEG wurde vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert (Förderkennzeichen: 700 006 01) und von den Arbeitsbereichen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Türkisch der Universität Essen in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule, der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen und dem Schulamt der Stadt Essen durchgeführt.

² In der Konzeptionierung folgt SPREEG (siehe Projektgruppe SPREEG 2001) den Verfahren des „home language surveys“ (vgl. European Cultural Foundation, in cooperation with Babylon 2000), modifizierte und erweiterte jedoch den dort verwendeten Fragebogen und die Durchführung der Erhebung. Zu den Ergebnissen aus den Niederlanden und nach dem niederländischen Modell erhobenen Daten zu Hamburg siehe Extra/Yagmur (2002) und Fürstenau/Gogolin/Yagmur (2003).

Die Sprachen der Schüler/-innen

Von den 18.871 befragten Kindern sprechen 13.658 (72,4%) nach eigenen Angaben in ihren Familien nur Deutsch, 5.213 (27,6%) Schüler/-innen sind mehrsprachig, d.h. sie gaben an, außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache in ihrem Elternhaus zu sprechen. Auf die Frage „Welche Sprache spricht Ihr zu Hause außer Deutsch?“ gaben die 5.213 mehrsprachigen Kinder insgesamt 122 unterschiedliche Sprachen an.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der Sprachnennungen mit mehr als 100 Angaben. Die Prozentangaben beziehen sich dabei auf die Gruppe der mehrsprachigen Schüler/-innen, nicht auf die gesamte Schülerschaft der Stadt Essen. Die Sprachenvielfalt zeigt sich auch deutlich in dem Umstand, dass eine solche Beschränkung auf Sprachen mit mehr als 100 Sprechern über 20% der mehrsprachigen Schüler/-innen als „Rest“ unter „andere Sprachen“ definiert. Insgesamt wurden 5.653 Sprachnennungen ausgewertet, da einige Kinder neben Deutsch noch mehr als eine andere Sprache sprechen.

Tabelle 1: Verteilung der Sprachen innerhalb der Gruppe mehrsprachiger Kinder, Sprachen mit mehr als 100 Nennungen

Sprache	Anzahl der Nennungen	v.H.
Türkisch	1.539	27,2
Arabisch	788	13,9
Polnisch	679	12,0
Russisch	274	4,8
Englisch	191	3,4
Kurdisch/Kurmanci	157	2,8
Italienisch	150	2,7
Griechisch	132	2,3
Spanisch	131	2,3
„Jugoslawisch“	129	2,3
Tamil	123	2,2
Albanisch	113	2,0
Französisch	101	1,8
andere Sprachen	1.146	20,3
Gesamt	5.653	100,0

Sprechergruppen

Die hier vorgenommene Zuordnung der Schüler/-innen zu verschiedenen Sprechergruppen folgt einer im Fragebogen angelegten Definition von Mehrsprachigkeit. Somit sind diejenigen Kinder mehrsprachig, die die Frage „Sprecht ihr zu Hause auch noch eine andere Sprache als Deutsch?“ bejahten und mindestens eine andere Sprache als Deutsch nannten. An eine solche Zuordnung kann

man verschiedene Fragen formulieren, etwa ob nicht ein bestimmtes Niveau an Sprachbeherrschung vorhanden sein muss, um die Zuordnung vornehmen zu können, oder es können weitere Kriterien hinzugefügt werden, etwa verschiedene Kontexte, in denen die Sprache benutzt wird, um die Sprechergruppen stärker zu differenzieren. Am Beispiel der Sprache Polnisch soll verdeutlicht werden, wie sich die Sprechergruppe unter Hinzuziehung der Kriterien Sprachverwendung, sprachliche Präferenz und Bewertung der Sprachfertigkeiten darstellt.³

Legt man allein die obige Definition zugrunde, so besteht die polnische Sprechergruppe aus 679 Kindern, d.h. 679 Schüler/-innen haben geantwortet, dass bei ihnen zu Hause auch Polnisch gesprochen wird. Dies kann im Einzelnen bedeuten:

- ein oder mehrere Familienmitglieder sprechen Polnisch,
- das Kind spricht selber Polnisch.

Versucht man nun in die Berechnungen den Aspekt der Sprachverwendung stärker einzubeziehen, also die Bedingung, dass das Kind selbst mit mindestens einem Familienmitglied vorwiegend Polnisch spricht, so ergibt sich folgende Verteilung: 390 Kinder sprechen mit Mutter *oder* Vater meistens Polnisch, 222 Kinder sprechen mit Mutter *und* Vater meistens Polnisch.

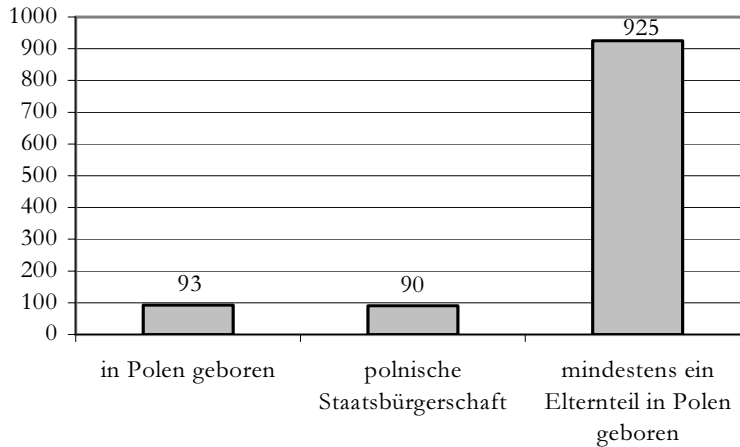
Bezogen auf die eingangs aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang von Herkunft und Sprache sollen für die „polnische“ Gruppe im Folgenden die Merkmale Staatsbürgerschaft und Herkunft ausgewertet werden.

Insgesamt 925 Kinder gaben an, dass ihre Mutter oder ihr Vater in Polen geboren wurden und wären somit z.B. nach der in der PISA-Untersuchung verwendeten Definition Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Es wird deutlich, dass die über die Sprache Polnisch definierte Gruppe mit 679 Kindern deutlich geringer ist. Interpretiert man die 925 Kinder mit mindestens einem in Polen geborenen Elternteil sozusagen als „potenziell polnischsprachig“, so sieht man, dass bei 246 von ihnen in der Familie die polnische Sprache so weit aufgegeben wurde, dass trotz der weit gefassten Fragestellung die Kinder sie nicht mehr als eine zu Hause gesprochene Sprache sehen.

Gerade unter sozio-linguistischen Fragestellungen des Sprachwechsels ist eine differenzierte Betrachtung und Gegenüberstellung der Gruppe der mehrsprachigen und der Gruppe der potenziell mehrsprachigen Kinder interessant. Sie sollte aber auch bei Überlegungen zu Integrationsverläufen stärker beachtet werden.

³ In der Auswertung der Daten ist es notwendig, jedem mehrsprachigen Kind eindeutig eine Sprache (neben dem Deutschen) zuzuordnen, ihm also nur eine Antwort innerhalb der Variablen „Sprache“ zuzuweisen. Dies stellt insofern ein Problem dar, als von 5.213 mehrsprachigen Kindern 407 neben dem Deutschen noch zwei oder mehr Sprachen sprechen. 377 Kinder sprechen dabei zwei weitere Sprachen, 26 Kinder drei und 4 Kinder geben sogar 4 Sprachen an. Durch das beschriebene Verfahren der Zuordnung „eine Sprache/ein Sprecher“ werden multilinguale Kinder „bilingualisiert“. Allerdings wird in diesen Fällen die am häufigsten gesprochene Sprache gewertet.

Abbildung 1: Gruppendifinition nach dem Kriterium Herkunft und Staatsbürgerschaft



Eine noch stärkere Abweichung zeigt sich in den Zahlen, die sich aus den Fragen zum Geburtsland der Kinder bzw. zur Staatsbürgerschaft ergeben. Die Gruppen sind deutlich kleiner, was sich nur zum Teil damit erklären lässt, dass einige Kinder diese Fragen nicht beantworten konnten. Somit wird ganz unmittelbar deutlich, dass ein alleiniger Rückgriff auf Herkunft und Staatsbürgerschaft der Schüler/-innen zumindest für bildungspolitische Fragestellungen, die auf sprachliches Verhalten abheben, nicht hinreichend sein kann. Im Folgenden nehmen wir daher für die Gesamtgruppe eine differenzierte Auswertung der verschiedenen Parameter vor.

Migrationshintergrund

Wie eingangs festgestellt, kann der Migrationshintergrund der Kinder unterschiedlich definiert werden. In der PISA-Studie etwa wurde der Migrationshintergrund an der Bedingung festgemacht, dass mindestens „ein Elternteil nicht aus Deutschland stammt“. Andere Untersuchungen bestimmen den Migrationshintergrund sogar durch die Voraussetzung, dass beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Nun mag es für verschiedene soziologische Untersuchungen relevant sein, Migrationshintergrund über das Kriterium „Herkunft der Eltern“ zu bestimmen, es lässt jedoch einige Aspekte zunächst unberücksichtigt, die im Kontext Schule relevant sind: Eltern aus Migrantenfamilien der zweiten Generation können sehr wohl in Deutschland geboren sein und ihre Kinder in ihrem Herkunftsland – etwa bei Verwandten – aufwachsen lassen. Andererseits können Familien seit Generationen in Deutschland leben, ohne jedoch ihre Herkunftsidentität – und insbesondere ihre Sprache – aufzugeben.⁴

⁴ Auf „traditionelle“ Minderheiten, wie etwa die Sorben, möchten wir nur der Vollständigkeit halber hinweisen.

Gerade im schulischen Bereich gehen wir davon aus, dass ein wesentliches Kriterium zur Bestimmung des Einflusses des Migrationshintergrundes und der Vitalität der Herkunftskultur die Sprache der Familien und der Kinder ist. Aus diesem Grund sollten unserer Meinung nach sowohl Untersuchungen zum Einfluss der Herkunftskulturen als auch Schulplanungen auf Sprachdaten zurückgreifen. Dabei soll die Wichtigkeit weiterer Daten zum Migrationshintergrund keineswegs bestritten werden, man sollte diese Daten nur nicht zum ersten Selektionskriterium erheben. Anhand der SPREEG-Daten möchten wir im Folgenden kurz die Auswirkungen der Auswertung von sprachbezogenen Daten auf die Gruppenbildung demonstrieren.

Konzentriert man sich auf den Migrationshintergrund, der nach PISA definiert ist als „mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren“, so betrifft dies in der SPREEG-Untersuchung 5.740 Kinder, also 30,7%. Vergleichen wir nun aber den so definierten Migrationshintergrund mit den Angaben dieser Kinder zur Mehrsprachigkeit, muss man feststellen, dass es einerseits Kinder mit Migrationshintergrund gibt, die keine andere Sprache als Deutsch in den Familien sprechen und andererseits manche mehrsprachige Kinder, die keinen Migrationshintergrund haben.

Tabelle 2: Migrationshintergrund und Familiensprache

Kinder mit Migrationshintergrund	Anzahl	%
mit (auch) nicht-deutscher Familiensprache	4.765	83,0
mit der Familiensprache (nur) Deutsch	975	17,0
Summe	5.740	100,0

Tabelle 3: Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund

Mehrsprachige Kinder	Anzahl	%
ohne Migrationshintergrund	284	5,5
mit Migrationshintergrund	4.929	94,5
Summe	5.213	100,0

Die Gruppen unterscheiden sich in ihren absoluten Größen je nach den angewandten Kriterien erheblich. Hier fällt insbesondere die Gruppe der Schüler/-innen auf, die einen Migrationshintergrund haben, allerdings nur Deutsch als Familiensprache angeben – bei der SPREEG-Untersuchung waren dies 975. Es wäre lohnenswert, diese Gruppe auch mit den PISA-Daten gesondert zu betrachten. Dies sehen auch Baumert und Schümer (2002, S. 189) und verweisen darauf, dass sie in Deutschland „zusätzlich die Muttersprache und die Verweildauer der Befragten in Deutschland erfasst“ haben. Allerdings sind diese Faktoren in den bisherigen Auswertungen nicht für sich betrachtet, sondern nur in den multivariaten Analysen berücksichtigt worden.

Gleiches gilt natürlich für jene 284 Schüler/-innen in der SPREEG-Untersuchung, die zwar eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, aber kei-

nen Migrationshintergrund haben. Diese wären also bei PISA nicht erfasst. In dieser Gruppe finden sich in Essen z.B. 15 Polnisch sprechende und 70 Türkisch sprechende Kinder, deren Eltern bereits in Deutschland geboren wurden.

Auch wenn eine solche Aufteilung von Herkunft und Sprache schon ein genaueres Bild gibt und sich somit schulplanerische Maßnahmen effizienter gestalten ließen, wäre doch noch kein verlässliches Bild des Sprachgebrauchs gezeichnet. Dieses ist ein Hinweis auf die Vitalität der Sprachen, d.h. die Verwendung der Sprache in unterschiedlichen Kontexten. Wenn wir etwa die Gruppe der 975 Kinder, die einen Migrationshintergrund haben und keine andere Sprache sprechen als Deutsch, mit der Gruppe der 284 Kinder vergleichen, die keinen Migrationshintergrund haben und eine andere Sprache sprechen als Deutsch, so wird die unterschiedliche Qualität des Merkmals auf den ersten Blick deutlich. Einerseits kann für die Sprachverwendung derjenigen Schüler/-innen, die die Frage nach anderen Familiensprachen verneinten, eindeutig gefolgert werden, dass sie ausschließlich Deutsch sprechen. Andererseits bewegt sich die individuelle Sprachverwendung bei denjenigen, die die Frage bejahen, auf einem Kontinuum zwischen Deutsch und anderen Sprachen, welches sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann, d.h. über die unterschiedliche „Qualität“ der Sprachbeherrschung in den einzelnen gesprochenen Sprachen und die Sprachpräferenz kann keine Aussage gemacht werden.

Um diese Schwierigkeit zu umgehen, versuchen viele Untersuchungen durch präzisierende Ergänzungen Klarheit zu schaffen. In PISA etwa lautet die entscheidende Frage: Welche Sprache spricht ihr *normalerweise* zu Hause? (Hervorhebung durch die Autoren). Was genau „normalerweise“ bedeutet, bleibt jedoch linguistisch undefinierbar. Bezieht es sich auf die Dauer der Kommunikation oder auf die Verteilung zu den Kommunikationspartnern? Natürlich kann man ohne genaue ethnographische Analysen hier keine wirkliche Klarheit erhalten. Bei der Sprachverwendung würde es sich aber anbieten, zumindest nach wesentlichen Kommunikationssituationen und Kommunikationspartnern zu differenzieren.

In SPREEG wurde nach der Frage „Sprecht Ihr zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch?“ präzisierend nach der Sprachverwendung mit der Mutter, dem Vater, den Geschwistern, den Freunden und den Freunden in der Schule gefragt, wobei die Formulierung lautete: „Welche Sprache sprichst du *meistens* mit ...?“ Hiermit wird einerseits die Familie detailliert betrachtet, ohne das Kind zu vorschnellen Entscheidungen zu zwingen, andererseits wird nach Familie und Öffentlichkeit im Rahmen informeller Sprachbenutzung unterschieden.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 aufgeführt. Schon ein erster Blick macht deutlich, dass die Sprachverwendung divergiert und zwar sowohl zwischen den unterschiedlichen Merkmalen, als auch innerhalb eines Merkmals. So sprechen 64,4% der Kinder mit ihrer Mutter meistens eine andere Sprache als Deutsch, währenddessen 25,9% meistens Deutsch sprechen und 9,2% beide Sprachen gleich viel. Es ist aber auch deutlich, dass schon im Grundschulalter die Kinder zwischen Familiensprache und Sprache der Öffentlichkeit trennen, da mit

Freunden und Schulfreunden wesentlich stärker auf das Deutsche zurückgegriffen wird, wobei der Übergang schon in Bezug auf die Geschwister eingeleitet ist.

Der relativ hohe Anteil fehlender Angaben bei den Geschwistern aber auch beim Vater kann darauf hindeuten, dass keine Geschwister vorhanden sind bzw. der Vater nicht bei der Familie lebt.

Tabelle 4: Meistens gesprochene Sprachen differenziert nach verschiedenen Personen

meistens gesprochene Sprache	Mutter		Vater		Geschwister		Freunde		Schulfreunde	
	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %	n	in %
andere Sprache	3.359	64,4	2.910	55,8	1.334	25,6	757	14,5	285	5,5
Deutsch	1.352	25,9	1.656	31,8	2.712	52,0	4.101	78,7	4.647	89,1
beide Sprachen	482	9,2	513	9,8	580	11,1	285	5,5	236	4,5
fehlende Angabe	20	0,4	134	2,6	587	11,3	70	1,3	45	0,9
Summe	5.213	100,0	5.213	100,0	5.213	100,0	5.213	100,0	5.213	100,0

Nun kann man aus diesen Daten aber keineswegs ableiten, wie die Familiensprache im Einzelfall ist, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass mit Mutter und Vater die gleiche Sprache gesprochen wird. In der folgenden Tabelle wird daher die Familiensprache genauer beschrieben, insofern betrachtet wird, wie die Sprachwahl in Bezug auf beide Elternteile ausfällt. In nur 43,4% der Fälle spricht das Kind mit Vater und Mutter die gleiche „nicht-deutsche Sprache“.

Tabelle 5: Sprachen mit Eltern

Familiensprache	Anzahl	%
mit beiden Eltern Deutsch	772	14,8
ein Elternteil Deutsch – ein Elternteil nicht Deutsch	1.969	37,8
mit beiden Eltern die gleiche „nicht-deutsche Sprache“	2.260	43,4
unterschiedliche „nicht-deutsche Sprachen“	72	1,4
mindestens bei einem Elternteil keine Angabe	140	2,7
Summe	5.213	100,0

Dabei muss man jedoch nochmals genau die Frage betrachten, die den Kindern vorgelegt wurde: „Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter/deinem Vater ...?“ „Meistens“ ist nun keineswegs als Abschwächung zu verstehen sondern tatsächlich als Präzisierung gemeint. Dass die Schüler/-innen dies auch so verstanden haben, zeigt sich an zwei Phänomenen. Zum einen an dem mit 14,8% recht hohen Anteil der Gruppe „mit beiden Eltern Deutsch“. Auf den ersten Blick mag es verwundern, dass man Kinder, die mit beiden Eltern meistens Deutsch sprechen, als mehrsprachig zählt. Man muss jedoch sehen, dass die Kinder zunächst gefragt wurden, welche Sprache außer Deutsch sie in der Familie sprechen und dass danach eine differenzierende Betrachtung

der Sprachverwendung angestrebt wurde. Insofern ist es konsequent, dass die Kinder zwar andere Sprachen sprechen, diese aber keineswegs die dominierenden Familiensprachen darstellen müssen. Zum anderen haben viele Kinder als Antwort „beide Sprachen gleich viel“ gewählt, was zeigt, dass in der Familienkommunikation eine eindeutige Entscheidung für eine Familiensprache bereits im Bezug auf eine Person nicht zwangsläufig gegeben ist. Diese Antworten wurden in der obigen Klassifizierung dementsprechend der Gruppe „ein Elternteil Deutsch – ein Elternteil nicht Deutsch“ zugeordnet.

Gerade im Rahmen schulischer Förderung macht es natürlich Sinn, diese Schüler/-innen zu erfassen. Man darf nicht einseitig nur auf die sprachliche Förderung von Deutsch als Zweitsprache fokussieren, sondern sollte auch sprachliche Ressourcen erhalten und fördern, die in der Schülerschaft bzw. der Gesellschaft vorhanden sind.

Abschlussthesen

Die in SPREEG erhobenen Daten zur Sprachverwendung zeigen ein differenziertes Bild der Familiensprache. Trotzdem muss die Frage geprüft werden, ob die Analyse der Sprachverwendung zwangsweise immer andere Ergebnisse liefert als die Berücksichtigung des Migrationshintergrundes – im Sinne von Informationen über eine Zuwanderung – und ob die so vorgenommene Differenzierung nicht für manche schulbezogenen Fragestellungen zu detailliert ist.

Trotz dieser Bedenken möchten wir jedoch die Eingangs aufgestellte Forderung aufrechterhalten: Wenn man Sprache als entscheidenden Indikator ansieht, dann sollte man auch Sprachdaten erheben. Man kann sich dabei auf eine relativ kleine Auswahl an Fragen beschränken, so dass der Aufwand in einem vertretbaren Verhältnis zum Ergebnis gesehen werden kann. Aus der Erfahrung mit SPREEG schlagen wir folgende Fragen vor:

1. Welche Sprachen sprichst du?
2. Welche Sprachen sprichst du meistens mit deiner Mutter?
3. Welche Sprachen sprichst du meistens mit deinem Vater?
4. Welche Sprachen sprichst du meistens mit deinen Geschwistern?
5. Welche Sprachen sprichst du meistens mit deinen Freunden?
6. Welche Sprache sprichst du am besten?
7. Wie gut sprichst du die Sprachen?

Dabei versprechen Korrelationen mit den den Migrationshintergrund bestimmenden Faktoren wie Geburtsland des Kindes und der Eltern interessante Ergebnisse.

Da es ein erheblicher Aufwand wäre, Befragungen wie SPREEG regelmäßig durchzuführen, sollten an ausgewählten Punkten der Schullaufbahn Daten zum Sprachverhalten erhoben werden. Hier wären Fragen nach der Sprachverwendung der Schüler/-innen in Kontakt zu bestimmten Personen sowie den selbst eingeschätzten Fähigkeiten in den Teilfertigkeiten zu stellen. Diese Datensätze könnten über die Landesämter für Datenverarbeitung und Statistik dauerhafte

und verlässliche Daten über die gesellschaftliche Sprachentwicklung liefern und so schulplanerische und bildungspolitische Entscheidungen auf eine solidere Basis stellen. Sowohl die Länder als auch die Kommunen und einzelne Schulen würden von einer solchen Datenbasis profitieren.

Neben dem „administrativen“ Nutzen erkennen wir auch einen individuellen Nutzen. Die an den Stellen Eingangsgespräch (Klasse 1), Schulwechsel (Klasse 5) und Schulpflicht-Ende (Klasse 9) erhobenen Datenblätter könnten als „Sprachnachweis“ z.B. im Rahmen eines Sprachportfolioprogramms eingesetzt werden.⁵ Hiermit ergäben sich auch Möglichkeiten, die mehrsprachige Kompetenz insgesamt und die sprachlichen Fähigkeiten in der Familiensprache im Einzelnen zu dokumentieren und somit positiv an die Schüler/-innen rückzumelden.

Auch wenn mit den oben vorgeschlagenen Fragen die sprachlichen Kompetenzen in der Schülerschaft besser als bisher möglich beschrieben werden könnten, reicht es nicht aus, nur deskriptiv Zahlen zu erfassen und Entwicklungen zu beobachten. Vielmehr müssen die Daten genutzt werden, um Förderbedarfe genauer zu beschreiben und gezielte, effektive Sprachförderung zu betreiben. Einige Schlussfolgerungen und Forderungen zur Sprachförderung – insbesondere zur Rolle des Muttersprachlichen Unterrichts – werden in anderen Veröffentlichungen zum Projekt anhand von Projektergebnissen diskutiert (vgl. Baur/Chlosta/Ostermann 2004).

Literatur

- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159-202.
- Baur, Rupprecht S./Christoph Chlosta/Torsten Ostermann (2004): Der weite Weg von der Mehrsprachigkeit zur Sprachförderung. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Münster, S. 161-170.
- Baur, Rupprecht S./Christoph Chlosta/Torsten Ostermann/Christoph Schroeder (2004): „Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?“ – Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: ESSENER UNIKATE 24/2004: Bildungsforschung nach PISA. Essen, S. 96-105.
- Chlosta, Christoph/Torsten Ostermann/Christoph Schroeder (2003): Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen, Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). In: ELiS_e 1/2003, S. 43-139. (http://www.elise.uni-essen.de/elise01_2003.html).
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

⁵ Das Sprachenportfolio ist ein von der Europäischen Gemeinschaft und dem Land NRW gefördertes Projekt zur Dokumentation der Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Weitere Informationen hierüber sind beim Landesinstitut für Schule NRW erhältlich.

- Deutsches PISA-Konsortium (2002a): PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 72. Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002b): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen.
- European Cultural Foundation, in cooperation with Babylon, Tilburg University (2000): Multilingual cities project on the status of immigrant minority languages at home and at school. Amsterdam, European Cultural Foundation.
- Extra, Guus/Kutlay Yagmur (2002): Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school. Discussion Paper Nr. 63. Management of Social Transformations (MOST), UNESCO.
- Fürstenau, Sara/Ingrid Gogolin/Kutlay Yagmur (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster.

Werner Halbhuber

Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz

1 Die aktuelle Situation

Die Kulturhoheit der Länder hat in Deutschland 16 Schulsysteme und zu deren quantitativer Beschreibung 16 verschiedene Schulstatistiken hervorgebracht. Diese Statistiken unterscheiden sich sowohl hinsichtlich Konzeption und Design der zugrunde liegenden Erhebungen wie auch in der Aufbereitung und Darstellung der hieraus gewonnenen Ergebnisse. Dennoch veröffentlichen das Statistische Bundesamt und die Kultusministerkonferenz (KMK) regelmäßig auf Bundesebene zusammengefasste Statistiken und zudem Übersichten, die aussagekräftige Vergleiche zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland erlauben. Möglich ist dies durch die intensiven Koordinierungsbemühungen der beiden genannten Institutionen. Das hierfür zuständige Fachgremium innerhalb der Kultusministerkonferenz ist der Unterausschuss Schuldaten (UASD)¹.

Die Kultusministerkonferenz hat bereits im Jahr 1981 eine Empfehlung zur Sicherstellung eines einheitlichen Aufkommens schulstatistischer Daten für überregionale und internationale Zwecke ausgesprochen. Anfang 2000 hat sie mit Blick auf die Entwicklungen im Bildungswesen und die sich damit verändernden nationalen und internationalen Datenanforderungen das 1981 beschlossene Programm für ein einheitliches Aufkommen schulstatistischer Daten überprüft und den aktuellen Erfordernissen angepasst. In diesem Zuge hat die Kultusministerkonferenz die ursprüngliche Empfehlung durch eine Vereinbarung ersetzt. Sie bekräftigte hierin ihre Überzeugung, dass für die überregionale Koordinierung politischer und planerischer Maßnahmen sowie für die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Schulwesens ein Bestand aktueller und vergleichbarer Schuldaten der Länder unerlässlich und ein abgestimmtes Programm für die jährliche zentrale Bereitstellung schulstatistischer Daten unverzichtbar sei.

Die Kultusministerkonferenz vertritt die Auffassung, dass die in der Neufassung des „Katalogs überregional und international notwendiger schulstatistischer Daten, die in allen Ländern einheitlich zu erheben sind“ (Minimalprogramm) aufgelisteten Merkmale und Merkmalskombinationen die Grundlage der Schulstatistik bilden. Ferner tragen sie dem derzeitigen überregionalen und internationalen Grundbedarf in der Bundesrepublik Deutschland auch unter dem Aspekt der Leistbarkeit weitgehend Rechnung. Die Länder haben sich verpflichtet, die vereinbarten Merkmale und Merkmalskombinationen im Interesse von aussagefähigen Ländervergleichen und der adäquaten Darstellung der

¹ Der Unterausschuss für Schuldaten wurde mit Beschluss der KMK vom 02.12.2004 mit dem Unterausschuss Hochschuldaten zu einem gemeinsamen Gremium (Kommission für Statistik) zusammengeführt.

Bundesrepublik Deutschland im internationalen Kontext jährlich bereitzustellen und auf die baldige Schließung noch bestehender Datenlücken hinzuwirken.

Das Minimalprogramm der KMK besteht aus einer Auflistung von Merkmalen und Merkmalskombinationen, von denen sich 26 auf die allgemein bildenden Schulen, 30 auf die beruflichen Schulen und 4 auf die Lehrerausbildung beziehen. Mehrere Kombinationen erstrecken sich auch auf ausländische Schüler/-innen, Schulabgänger/-innen und Lehrkräfte:

- Ausländische Schüler/-innen nach Geschlecht, Bildungsbereichen und Rechtsstatus der Schulen,
- Ausländische Schüler/-innen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit,
- Schüler/-innen mit muttersprachlichem Unterricht als Fremdsprache bzw. Ergänzungsunterricht nach Sprachen und Bildungsbereichen (an allgemein bildenden Schulen),
- Ausländische Absolvent/-innen bzw. Abgänger/-innen nach Geschlecht, Abschlussarten und Klassen-/Jahrgangsstufen (letzteres nur bei allgemein bildenden Schulen),
- Ausländische voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit.

Die jährlichen Erhebungen zur Schulstatistik führen die statistischen Landesämter im Auftrag der Kultusbehörden durch. Sie finden als Vollerhebungen statt und erstrecken sich somit auf über 50.000 Schulen, 12,5 Millionen Schüler/-innen, 2 Millionen Schulabgänger/-innen und Absolvent/-innen, fast 900.000 Lehrkräfte und rund 17 Millionen wöchentlich zu erteilende Unterrichtsstunden.

Die in den Ländern unter Berücksichtigung des Minimalprogramms erhobenen Daten bilden die Grundlage für die in jährlichem Abstand erscheinenden Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts und der Kultusministerkonferenz. Dabei besteht insoweit Arbeitsteilung, als das Bundesamt im Wesentlichen tief gegliedertes Datenmaterial für das jeweilige Schuljahr veröffentlicht, während die KMK-Dokumentationen aus den Grundgrößen gebildete Indikatoren enthalten, zeitliche Entwicklungen aufzeigen oder themenbezogen angelegt sind. Zudem sind die statistischen Aufbereitungen der KMK in der Regel kommentiert.

Quantitative Informationen zu ausländischen Schüler/-innen und Schulabgänger/-innen bieten die jährlich in der Fachserie 11 „Bildung und Kultur“ erscheinenden Berichte des Statistischen Bundesamts über allgemein bildende und berufliche Schulen sowie die von der KMK mit dem Titel „Ausländische Schüler und Schulabsolventen“ herausgegebene Dokumentation. Da diese Publikationen über das Internet abrufbar sind², genügt es, einige wenige in diesem Zusammenhang bedeutsame Fakten und Aspekte herauszugreifen:

- Im Schuljahr 2002/03 belief sich in Deutschland der Anteil ausländischer Schüler/-innen auf 9,3%. In den beruflichen Schulen lag er mit 7,2% etwas niedriger als in den allgemein bildenden Schulen mit 9,8%.

² <http://www.kmk.org>, <http://www-ec.destatis.de>.

- Beträchtlich sind die Unterschiede zwischen den Schularten: Während am Gymnasium 3,9% der Schüler/-innen eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten, waren es an der Hauptschule 18,2%. Ähnlich groß ist die Bandbreite im beruflichen Bereich: 3,9% der Schüler/-innen an Berufsober- bzw. technischen Oberschulen und 18,3% im Berufsvorbereitungsjahr hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit.
- Nicht unerheblich sind auch die Unterschiede zwischen den Ländern. So bewegt sich der Ausländeranteil in der Grundschule
 - in den alten Flächenstaaten zwischen 8,7% (Niedersachsen) und 16,1% (Hessen),
 - in den neuen Flächenstaaten zwischen 2,2% (Thüringen) und 3,4% (Sachsen-Anhalt),
 - in den Stadtstaaten zwischen 18,3% (Bremen) und 21,9% (Hamburg).
- Für die pädagogische Arbeit sind nicht die Durchschnittswerte eines Landes, sondern die konkreten Verhältnisse an der einzelnen Schule maßgeblich. Welche Herausforderung im Einzelfall bestehen kann, lässt sich am Beispiel einer Grundschule in München erahnen, für die mit 72,6% nicht etwa der Anteil der deutschen, sondern der der ausländischen Schüler/-innen beschrieben wird.
- Die Schüler/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bilden keine homogene Gruppe. Vielmehr variiert das Bildungsverhalten, wie eine Auswertung der Amtlichen Schuldaten 2003/04 zum relativen Schulbesuch in Bayern belegt. In der nachfolgenden Übersicht (Tabelle 1) ist dargestellt, wie sich die Schüler/-innen in der Jahrgangsstufe 8 nach ihrer Staatsangehörigkeit auf die einzelnen Schularten verteilen. Neben der deutschen Staatsangehörigkeit sind die zehn zahlenmäßig bedeutsamsten ausländischen Staatsangehörigkeiten in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit aufgelistet.

Für diese Disparitäten gibt es ganz verschiedenartige Gründe:

 - Österreichische Schüler/-innen haben eine ausländische Staatsangehörigkeit, jedoch Deutsch als Muttersprache und damit keine Defizite in der Unterrichtssprache.
 - Manche Staaten unterstützen ihre Staatsbürger im Ausland durch die Bereitstellung entsprechender Schulangebote, andere dagegen nicht. So ist etwa die Republik Griechenland Träger von Volksschulen und Lyceen in Deutschland.
 - Aus den einzelnen Herkunftsstaaten kommen die Menschen aus unterschiedlichen Motiven und mit verschiedenen Vorstellungen über die angestrebte Aufenthaltsdauer nach Deutschland.
 - Die in Deutschland weilenden Ausländer/-innen bilden in der Regel keinen repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung des jeweiligen Heimatstaates. Vielmehr dominieren aus einigen Staaten Menschen bildungsnaher, aus anderen indessen solche bildungsferner Schichten. Die jeweilige sozio-ökonomische Zusammensetzung prägt offenkundig das Bildungsverhalten der Schüler/-innen mit der betreffenden Staatsangehörigkeit.

Tabelle 1: Verteilung von Schüler/-innen der achten Jahrgangsstufe auf unterschiedliche Schularten nach Staatsangehörigkeit in Bayern (Schuljahr 2003/04)

Staatsangehörigkeit	Prozentualer Anteil der Schüler/-innen				
	Haupt- schule	Sonder- schule ¹	Real- schule ²	Gymna- sium	sonstige Schularten ³
Deutschland	36,1	4,0	29,9	29,4	0,6
Türkei	70,9	7,7	13,4	7,2	0,8
Italien	67,4	11,9	13,2	7,1	0,4
Jugoslawien ⁴	66,3	14,9	11,2	7,2	0,4
Griechenland	79,8	8,1	5,3	6,6	0,2
Kroatien	45,6	4,9	27,3	21,5	0,7
Österreich	32,4	6,4	20,2	40,1	0,9
Bosn.-Herzegowina	63,2	4,7	22,8	8,7	0,6
Russ. Föderation	45,1	3,6	18,8	31,9	0,6
Polen	45,2	2,6	21,0	30,8	0,4
Ukraine	35,5	1,2	23,1	40,2	0,0

¹ Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung

² Einschließlich Wirtschaftsschule

³ Freie Waldorfschule, Schulen besonderer Art

⁴ Serbien und Montenegro

Im Rahmen der amtlichen Schulstatistiken der Länder werden derzeit über die Staatsangehörigkeit hinaus keine überregional vergleichbaren Daten zum Migrationshintergrund erhoben. Verschiedene Entwicklungen lassen jedoch eine künftige Änderung möglich und notwendig erscheinen.

2 Veränderungenprozesse

2.1 Strukturelle Umgestaltung der Datenerhebungen

Mit zunehmender Verbreitung der elektronischen Datenverarbeitung in der Schulverwaltung ersetzen die Länder die Erfassung summarischer Daten nach und nach durch die Erhebung von Individualdaten. Die Abfrage von Einzeldaten bei Schüler/-innen, Schulabgänger/-innen und Lehrkräften befreit die Schulen von der Aufgabe, Statistiken zu erstellen, weil sie die vorhandenen und in der Regel in einem Schulverwaltungsprogramm gespeicherten Grunddaten unmittelbar übermitteln können. Für die auswertenden Stellen erhöht sich hierdurch die Flexibilität, indem sich viele Merkmalskombinationen, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht Gegenstand des Interesses waren, ohne erneute Erhebung an den Schulen maschinell erzeugen lassen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass neue Merkmale wesentlich einfacher in die Erhebung einbezogen werden können, da hierfür nicht mehr Fragebogen um zusätzliche Tabellen zu erweitern sind, sondern lediglich der Übermittlungsdatensatz an der betreffenden Stelle zu ergänzen ist. Nachteil ist das deutlich größere Datenvolumen. Insofern bilden der konsequente EDV-Einsatz auf allen Ebenen und die me-

dienbruchfreie Datenweitergabe (d.h. ohne einen Medienwechsel zwischen Sprache, Papier, EDV) unerlässliche Voraussetzung für diesen Umstellungsprozess.

2.2 Novellierung des Staatsangehörigkeitsrechts

Durch das am 1. Januar 2000 in Kraft getretene Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts wurde § 4 des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) wie folgt ergänzt:

„Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil

- 1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und*
- 2. eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt.“*

Durch die veränderte Gesetzeslage hat sich der Ausländeranteil unter den Lebendgeborenen im Jahr 2000 nahezu halbiert. Während sich in den 1990er Jahren dieser Anteil bei 12 bis 13% einpendelte, waren im Jahr 2000 nur noch 6,5% der lebend geborenen Ausländer/-innen, 2001 lag der Anteil bei 6,0%.

Spätestens im Jahr 2006 wird die Veränderung bei den Geburtenzahlen auch in der Schüler/-innenstatistik sichtbar werden. Schon heute hat der Ausländerstatus nur begrenzte Aussagekraft über die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch und einen evtl. in diesem Bereich bestehenden Förderbedarf: Einerseits können Schüler/-innen ausländischer Staatsangehörigkeit über ausreichende oder sogar hervorragende Deutschkenntnisse verfügen (besonders deutlich wird dies bei österreichischen Schüler/-innen), andererseits können die Deutschkenntnisse trotz deutscher Staatsbürgerschaft (etwa bei Aussiedler/-innen) erhebliche Defizite aufweisen. Ab dem Jahr 2006 wird die Staatsangehörigkeit noch weniger als bisher Auskunft über den Bedarf an spezieller Förderung in der Unterrichtssprache geben.

2.3 Zunehmendes Interesse an Daten zum Migrationshintergrund

Im Rahmen der PISA-Untersuchung wurden auch Informationen zum familiären und sozialen Hintergrund erhoben. Die teilnehmenden Schüler/-innen wurden im Merkmalsbereich „Sprache/Migration“ nach dem Geburtsland der Eltern, dem eigenen Geburtsland, der Umgangssprache in der Familie, der Muttersprache und der Schulbesuchszeit im In- und Ausland befragt. Die Auswertung ergab, dass in den alten Ländern der Bundesrepublik 27% der Schüler/-innen einen Migrationshintergrund haben, sofern darunter Kinder und Jugendliche verstanden werden, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Dieser unvermutet hohe Prozentsatz weckte in der Folgezeit das Interesse an aktuellen Auswertungen zum Migrationshintergrund von Schüler/-innen. Zudem entstand die Forderung, diesen Sachverhalt in die amtliche Schulstatistik einzubeziehen und damit zum Gegenstand einer Vollerhebung mit Auskunftspflicht zu machen, obgleich das Deutsche PISA-Konsortium zu der Bewertung

gelangte: „Weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche sind primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 374).

Nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb Deutschlands ist ein wachsendes Interesse an Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schüler/-innen nicht-deutscher Herkunft festzustellen. Beispielhaft sei dazu das bei der 16. Tagung der „Gemischten deutsch-türkischen Expertenkommission für den Unterricht türkischer Schüler/-innen in der Bundesrepublik Deutschland“ vom 30. bis 31. Oktober 2003 in Ankara verfasste Kommuniké angeführt, das u.a. folgende Aussagen enthält:

Die deutsche Seite „wies darauf hin, dass sie ihre Bemühungen hinsichtlich einer verbesserten Verteilung der türkischen Schüler/-innen auf die weiterführenden Schulen bzw. Oberschulen fortsetze. Ziel sei, die Überrepräsentanz in Hauptschulen und die Unterrepräsentanz in Gymnasien zu verringern. Die deutsche Seite erklärte, dass Erhebungen auf einheitlicher Grundlage unter Berücksichtigung aller Schüler/-innen nicht-deutscher Herkunft erstellt werden sollten. Beide Seiten bekräftigten ihre Überzeugung, dass für Planungen aussagekräftige statistische Informationen von großer Bedeutung sind.“

Der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz hat bei seiner 352. Sitzung am 11./12.03.2004 vereinbart, die sich aus dem Kommuniké ergebenden Aufträge und Absprachen an die zuständigen Stellen in den Ministerien und Senatsverwaltungen weiterzuleiten und um deren Unterstützung zu bitten. Explizit hervorgehoben wurde dabei der Punkt „Aussagekraft der Statistiken“.

3 Perspektiven

Neben dem dargestellten Minimalprogramm enthält die oben erwähnte Vereinbarung der KMK außerdem ein Prüfprogramm. In diesem sind alle Merkmalskombinationen aufgelistet, die eigentlich erhoben werden müssten, um die internationalen Datenanforderungen korrekt erfüllen zu können. Nach Einschätzung des Statistischen Bundesamtes würde sich bei Übernahme aller Erweiterungsvorschläge der Umfang des Erhebungsprogramms der Statistik der beruflichen Schulen nahezu verdoppeln und der der allgemein bildenden Schulen um nahezu die Hälfte erhöhen. Hierfür seien bei den statistischen Ämtern jedoch nicht die Voraussetzungen gegeben, insbesondere vor dem Hintergrund der politischen Bestrebungen, durch weitere Einsparungen zu einer deutlichen Reduzierung des Statistikaufwandes zu gelangen. Nach übereinstimmender Beurteilung der statistischen Ämter und des Unterausschusses Schuldaten ist eine umfangreiche Erweiterung der schulstatistischen Erhebungen bei gleichzeitig angestrebter Reduzierung des Statistikaufwandes mit den bisher angewendeten statistischen Verfahren der Datenerhebung und -bereitstellung nicht realisierbar.

Einige Länder haben vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung der technischen Möglichkeiten in der Statistik und der gestiegenen Datenanforderungen ihre Schulstatistik bereits von der Erhebung von Summendaten auf Individualdaten umgestellt, die meisten der übrigen Länder befinden sich im Prozess der Umstellung. Zur Nutzbarmachung der für die einzelnen Länder durch die Umstellung erzielten Vorteile auch für den überregionalen und internationalen Datenbedarf war eine Verständigung über einen Kern von gemeinsamen Merkmalen und Merkmalsausprägungen, die alle Länder mit den entsprechenden statistischen Daten bedienen können, erforderlich. Diese Verständigung haben der Unterausschuss Schuldaten und die statistischen Ämter in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe mit der Definition des Kerndatensatzes herbeigeführt.

Auf dieser Grundlage vereinbarte die Amtschefskonferenz der KMK bei ihrer 174. Sitzung am 08.05.2003 – bei Enthaltung Sachsens –, dass die Länder auf eine baldige Umstellung ihrer Schulstatistiken auf Individualdaten hinwirken, hierbei die im Kerndatensatz (siehe unten) beschriebenen Merkmale und Ausprägungen einbeziehen und die Fortschritte der Länder bei der Umstellung ihrer Schulstatistiken auf Individualdaten regelmäßig von der KMK beobachtet werden.

Der von der KMK beschlossene Kerndatensatz ist als Erhebungsdatensatz zu verstehen, der beschreibt, welche Merkmale und Merkmalsausprägungen die Länder erheben müssen, um

- den statistischen Minimalkatalog,
- die überregionalen Datenanforderungen,
- die bereits jetzt bestehenden, über den Minimalkatalog hinaus gehenden Datenanforderungen
- und die Bereitstellung weiterer wünschenswerter Daten

so zu erfüllen, dass eine Zusammenfassung als Bundesstatistik sowie Vergleiche zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht werden.

Wie der Migrationshintergrund von Schüler/-innen im Kerndatensatz berücksichtigt werden soll, ist noch nicht abschließend entschieden. Zur Diskussion steht die Einbeziehung folgender Merkmale:

- Staatsangehörigkeit,
- bei überwiegend nicht-deutscher Verkehrssprache in der Familie: Sprache bzw. Sprachengruppe (türkisch, griechisch, italienisch, spanisch, portugiesisch, polnisch, Sprache eines Staates ehem. Sowjetunion, Sprache eines Staates des ehem. Jugoslawiens, sonstige),
- bei nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und/oder Verkehrssprache in der Familie: Jahr des Zuzugs nach Deutschland,
- optional: Förderbedarf in der Unterrichtssprache (ggf. für alle Schüler/-innen) (ja/nein),
- optional: Geburtsland Vater,
- optional: Geburtsland Mutter,
- optional: Geburtsland Schüler/Schülerin.

Vor jeder Erweiterung des Kerndatensatzes ist zu überlegen, welcher Aufwand damit für die Schulen verbunden ist. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Beschaffung der betreffenden Information als auch unter dem Gesichtspunkt des Aufwands, den die jährliche Datenpflege verursacht. Für die Datenqualität ist es von erheblicher Bedeutung, welchen Nutzen die Schulen selbst aus der betreffenden Information ziehen können. Nur zum Zweck der Weiterleitung erhobene Daten werden in der Regel mit geringerer Priorität und Sorgfalt gepflegt. Das Geburtsland eines Elternteils verursacht keinen ständigen Aktualisierungsaufwand, aber einen erneuten Erfassungsaufwand bei Schulwechsel – es sei denn, sämtliche Schülerdaten werden auf Landesebene in einer zentralen Datenbank geführt. Für die Schule ist der mit diesem Merkmal verbundene Erkenntnisgewinn vergleichsweise gering, weil hieraus kein unmittelbarer Rückschluss auf einen evtl. bestehenden Förderbedarf in der Unterrichtssprache gezogen werden kann.

Unter Datenschutzgesichtspunkten gilt es zu berücksichtigen, dass mit jedem zusätzlichen Merkmal die Deanonymisierung und Rückschlüsse auf die hinter dem Datensatz stehende Person erleichtert werden. Ferner ist abzuwägen, ob Aufwand und Ertrag in einem vernünftigen Verhältnis stehen. Dazu ist kritisch zu prüfen, ob die Einbeziehung eines Merkmals in die jährlich stattfindende Vollerhebung zu Erkenntnissen führt, die nicht auch durch sporadisch stattfindende Stichprobenerhebungen erlangt werden können. Der Unterausschuss Schuldaten³ sucht deshalb nach einem Kompromiss, der den verschiedenen Belangen angemessen Rechnung trägt.

Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske und Budrich. Opladen.

³ Nun mit dem Unterausschuss Hochschuldaten zusammengeführtes Gremium „Kommission für Statistik“, vgl. Fußnote 1.

Matthias Schilling

Differenzierungsmöglichkeiten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik – Bildungsdaten von Kindern im Vorschulalter

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) wurde in ihrer 80-jährigen Geschichte immer wieder den Anforderungen der sich entwickelnden Praxis der Kinder- und Jugendhilfe angepasst. Insbesondere erfuhr die KJH-Statistik eine umfangreiche Erweiterung mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes am 01.01.1991. Schon hier beschrift das Statistische Bundesamt bei der Reform der Kinder- und Jugendhilfestatistik neue Wege in der amtlichen Statistik: Da man differenzierte Informationen über die einzelnen Hilfeempfänger benötigte, wurde die Erhebung von Sammelnachweisen auf Individualerhebungsbögen umgestellt.¹

Zentraler Bestandteil der KJH-Statistik ist der Versuch, die unterschiedlichen Arbeitsfelder, wie z.B. Hilfen zur Erziehung oder Jugendarbeit, aus mehreren Perspektiven in den Blick zu nehmen. Dabei sind vier Beobachtungsperspektiven zu nennen:

1. Strukturinformationen über Einrichtungen und Plätze,
2. Informationen über das Fachpersonal,
3. Informationen zu den öffentlichen Ausgaben für die Leistungen, möglichst differenziert nach einzelnen Leistungsparagrafen, und nicht zuletzt
4. differenzierte Informationen zu den Adressaten, d.h. den Kindern und Jugendlichen (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997, S. 53ff. und 175ff.).

Bei der Erfassung der adressatenbezogenen Angaben wurde im Jahr 2002 noch ausschließlich nach der Staatsangehörigkeit gefragt, untergliedert nach deutschen und nicht-deutschen Adressat/-innen. Seit langem wird auch in der Kinder- und Jugendhilfe kritisiert, dass dieses Merkmal inzwischen seine Aussagekraft verloren hat. Denn sowohl Spätaussiedler/-innen als auch ehemals Nicht-Deutsche, die die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben, können nicht mehr in der Statistik erfasst werden.

Diesem Problem hatte sich die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik in Kooperation mit den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder im Jahre 1999 konkret angenommen, als es darum ging, einen Vorschlag für die Erfassung der Kinder zu entwickeln, die eine Tageseinrichtung für Kinder besuchen. Diese neue Erfassung stellt eine Ergänzung zu der Vollerhebung dar, bei der alle vier Jahre die Anzahl der Tageseinrichtungen für Kinder, die ver-

¹ Dieses Verfahren fand vier Jahre später auch in der Sozialhilfestatistik Anwendung – ein Beispiel für die innovative Rolle der Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. ausführlich Rauschenbach/Schilling 1997).

fügbaren Plätze sowie das Personal in diesen Einrichtungen erfasst wird.² In Fachkreisen wurde diese Erhebung immer wieder wegen zwei zentraler Nachteile kritisiert: 1. standen nur alle vier Jahre Informationen zur jeweils aktuellen Situation der Tageseinrichtungen für Kinder zur Verfügung und 2. wurden keine Angaben über die Kinder erfasst, die die verfügbaren Plätze nutzen (vgl. Behr 1997).

Als Reaktion auf diese Kritik ist inzwischen vorgesehen, dass einerseits die Periodizität der Statistik von einem vierjährigen auf einen jährlichen Erhebungsrhythmus verändert und andererseits die Erfassung der Kinder, die die Tageseinrichtungen besuchen, in den Erhebungsbogen zusätzlich aufgenommen werden soll (vgl. Laue/Kolvenbach 2001, S. 244).

Das Besondere dabei ist, dass bei der Erfassung der Kinder nicht Sammelbelege auf der Ebene der Einrichtung oder Gruppe Anwendung finden sollen, sondern im Prinzip eine Individualerfassung vorgesehen ist. Pro Kind werden alle Erhebungsmerkmale abgefragt, so dass alle Kombinationen zwischen den Personenmerkmalen sowie den einrichtungsbezogenen Merkmalen ausgewertet werden können.

Folgende Merkmale sind dabei vorgesehen:

- Geburtsmonat und -jahr,
- Geschlecht,
- Betreuungszeit,
- Migrationshintergrund,
- Eingliederungshilfe für behinderte junge Menschen,
- Schulbesuch zur Differenzierung zwischen Kindergarten- und Hortangeboten.

An der kurzen Liste der Erhebungsmerkmale wird deutlich, dass bei der Entwicklung der Erhebungsmerkmale darauf geachtet wurde, nach Möglichkeit wenige, aber eindeutige und aussagekräftige Erhebungsmerkmale zu verwenden. Folgende Überlegungen spielten im Entwicklungsprozess eine zentrale Rolle: Grundsätzliche Vorgabe war, dass die Erfassung nicht zu kompliziert sein durfte, also mit wenigen Ankreuzfeldern viele Informationen erfasst werden sollten. Nach vielfältigen, im Jahre 1999 zumeist erfolglosen Recherchen, wie das Problem der Erfassung des Migrationshintergrundes von anderen Stellen in Deutschland gelöst wurde, entwickelte die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik ein zweistufiges Erhebungsmerkmal.

² Auskunftspflichtig sind die Träger der Einrichtungen. Aufgrund der Detailinformationen zu jedem Angestellten, wird in der Regel der Erhebungsbogen von den Leiter/-innen der Tageseinrichtungen für Kinder ausgefüllt. Die Bögen werden dann an die Statistischen Landesämter weitergeleitet, dort geprüft, ausgewertet und zum Landesergebnis zusammengefasst. Die Landesergebnisse werden dann an das Statistische Bundesamt weitergeleitet, wo das Bundesergebnis erstellt wird. Vom Stichtag bis zur Veröffentlichung der Bundesergebnisse vergeht etwas mehr als ein Jahr. Die letzten Ergebnisse liegen für den Stichtag 31.12.2002 vor: http://www.destatis.de/basis/d/solei/tab_juhilf.php.

Abbildung 1: Entwurf zur Erfassung der Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes

Name des Statistischen Landesamtes

5. Angaben zu den Kindern in den einzelnen Gruppen
 Bitte für jedes Kind eine eigene Zeile ausfüllen!
 Bitte für jede Gruppe einen neuen Bogen ausfüllen!

Land: Kreis: Gemeinde Einrichtung:

Stand 11.08.2003

Für alle weiteren Gruppen bitte Folgebögen anlegen und hier Anzahl der Folgebögen eintragen.
 Auf allen Folgebögen bitte Name und Anschrift der Einrichtung eintragen!

Satzart 2
Gruppe: (IId.-Nr.)

Kind	Geburtsmonat und -jahr		Geschlecht		Betreuungszeiten						Ausländisches Herkunftsland der Eltern/Kind nicht eintragsfähig (nicht Staatsangehörigkeit)		Vorrangig in der Familie gesprochene Sprache		Kind erhält			Kind besucht bereits die Schule			
	MM	JJJJ	m	w	bis zu 4 Stunden		mehr als 4 bis zu 6 Stunden		Regelbetreuung (vor- und nachmittags ohne Mittagverpflegung)		Mittagsverpflegung		deutsch	nicht deutsch	Einladungshilfe für	körperlich / geistig Behinderte	sonstige Behinderte		Erziehtsche Hilfe nach dem SGB VIII (KJHG)		
Bsp.	0	5	1	9	9	8															
01																					
02																					
03																					
04																					
05																					
06																					
07																					
08																					
09																					
10																					

Quelle: Statistisches Bundesamt, unveröffentlichte Vorarbeiten zur amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik „Tageseinrichtungen für Kinder“, Bonn 2003

Zunächst einmal ist es notwendig, durch die Befragung zu eruieren, ob – unabhängig von der aktuellen Staatsangehörigkeit – die Eltern aus einem anderen sozio-kulturellen Umfeld stammen. Um sich diesem Tatbestand zu nähern, wird gefragt, ob das Herkunftsland der Eltern „nicht Deutschland“ ist.

Um diese Frage nicht getrennt für jeden einzelnen Elternteil zu stellen, entschloss man sich, dass die Frage auch dann schon mit ja zu beantworten ist, wenn das Herkunftsland nur eines Elternteils nicht Deutschland ist. Die Frageformulierung lautet somit „Ausländisches Herkunftsland der Eltern/eines Elternteils (nicht Staatsangehörigkeit) ja/nein“. Seinerzeit gab es auch Überlegungen, das Herkunftsland der Eltern noch genauer aufzuschlüsseln, wobei das Möglichkeitsspektrum von der Klartextfassung des Herkunftslandes bis hin zu Grobkategorien wie EU-Land und nicht EU-Land reichte. Eher aus pragmatischen Gründen sowie der Vermutung, dass eine Ausdifferenzierung keine zusätzlichen wichtigen Informationen zur Frage nach dem Bedarf für Angebote der Sprachförderung und der allgemeinen Integration in Tageseinrichtungen für Kinder liefert, entschied man sich, keine Aufschlüsselung des Herkunftslandes der Eltern bzw. eines Elternteils vorzunehmen.

Diese recht einfache Form der Erfassung ist natürlich auch mit Nachteilen verbunden: Die Grenze des Migrationshintergrundes wird aus Sicht der zu erfassenden Kinder bei den Eltern gezogen. Ein Migrationshintergrund der Großeltern bleibt ausgeblendet. Hintergrund für diese Entscheidung ist die Vermutung, dass wenn die Eltern in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, die Schwierigkeiten beim Spracherwerb erheblich geringer sind, auch wenn die Großeltern z.B. in Spanien geboren sind.

Bei der angestrebten reduzierten Erfassung bleibt darüber hinaus die bisherige Dauer des Aufenthaltes des Kindes und der Eltern in Deutschland unberücksichtigt. Eltern die gerade erst nach Deutschland gekommen sind und deren vierjähriges Kind in den Kindergarten geht, wird der gleichen Kategorie zugeordnet, wie ein Kind dessen Eltern bereits seit 20 oder 25 Jahren in Deutschland leben, aber nicht in Deutschland geboren wurden. Aus rein pragmatischen Gründen wurde hier keine weitere Unterscheidung in die statistische Erfassung eingebaut, obwohl es eigentlich wünschenswert gewesen wäre.

Aus Sicht der frühkindlichen Bildung in Tageseinrichtungen geht es in besonderem Maße in der Kindergartenzeit um den Erwerb der deutschen Sprache und die Integration der unterschiedlichen sozio-kulturellen Erfahrungen der Kinder. Um zumindest einen Hinweis hierzu erhalten zu können, entschied man sich dazu als zweite Stufe des Erhebungsmerkmals nach der „vorrangig in der Familie gesprochenen Sprache“ (deutsch – nicht deutsch) zu fragen. Mit diesem Merkmal kann zumindest ansatzweise der Verzicht auf die Dauer des bisherigen Aufenthaltes in Deutschland ausgeglichen werden. Denn es ist zu erwarten, dass Familien die schon lange in Deutschland leben eher in der Familie deutsch sprechen, als Familien, die erst kurze Zeit in Deutschland leben.

Bei der damaligen Entscheidung für dieses Merkmal wurde in Kauf genommen, dass die Angabe zur vorrangig gesprochenen Sprache in der Familie eine in gewisser Weise subjektiv gefärbte Einschätzung der Erzieherin bzw. des

Erziehers sein wird, da die Erzieher/-innen bei den Familien mit Migrationshintergrund natürlich nicht explorative Hausbesuche durchführen können.

Zur Begründung dieser Vorgehensweise muss noch einmal auf die Zielperspektive dieses Merkmals im Rahmen der Tageseinrichtungen für Kinder eingegangen werden. Die Statistik soll Informationen darüber liefern, in welchem Umfang Bedarfe zur Sprachförderung und sozialen Integration notwendig sein könnten. Um sich einen ersten statistischen Überblick zu verschaffen, scheint die Einschätzung der Erzieherin bzw. des Erziehers ausreichend zu sein. Wenn es dann um die konkrete Planung und Ausgestaltung von Förderprogrammen geht, müssen sowieso noch tiefer gehende Daten zu den einzelnen Nationalitäten, zur bisherigen Verweildauer etc. auf der Einrichtungsebene erfasst werden.

Neben der Subjektivität der Ergebnisse wurde im Entwicklungsprozess des Befragungsinstrumentes auch immer wieder in Frage gestellt, ob sich die Erzieher/-innen überhaupt in der Lage sähen, Angaben zu diesem Merkmal zu machen. Bei einem Pretest des Statistischen Bundesamtes, der immerhin in 48 Einrichtungen des Deutschen Caritas-Verbandes durchgeführt wurde, ergab sich, dass die Angaben zum Migrationshintergrund von den Erzieher/-innen vollkommen unproblematisch eingestuft wurden.

Diese neue Form der Erhebung kann allerdings nicht im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Regelungen der §§ 98ff. SGB VIII umgesetzt werden. Da es sich um die Aufnahme neuer Erhebungsmerkmale handelt, bedarf es hierzu einer neuen gesetzlichen Regelung, die bis heute noch nicht vollzogen werden konnte. Hintergrund ist, dass es schwierig ist, ausschließlich für die Änderung der „Statistikparagrafen“ politische Fürsprecher zu finden. Deshalb wird mit der Änderung so lange gewartet, bis andere Änderungen des Fachgesetzes anstehen. In dem Gesetzentwurf der Bundesregierung zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG) von September 2004 war deshalb die Umsetzung der Verbesserung der Statistik vorgesehen.³

Im Sinne eines Fazits bleibt festzuhalten, dass die Dortmunder Arbeitsstelle in Kooperation mit den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder eine recht pragmatische Form der Erhebung des Migrationshintergrundes entwickelt hat, die allerdings noch nicht umgesetzt worden ist. Die Vorgehensweise beinhaltet zwar einige Unschärfen, aber der Charme dieser Lösung liegt darin, dass die Erfassung nicht so aufwendig ist und zumindest aus Sicht der frühkindlichen Bildung die notwendigen Informationen für übergreifende Einschätzungen und regionale Planungsbedarfe bereit gestellt werden können.

³ Das Gesetz wurde allerdings am 27.12.2004 nur in einer stark gekürzten Fassung – u.a. ohne den Aspekt der Verbesserung der Statistik – beschlossen, vgl. Bundesgesetzblatt Teil I 2004 Nr.76 31.12.2004 S. 3852.

Literatur

- Beher, Karin (1997): Tageseinrichtungen für Kinder. Perspektiven einer reformierten Statistik. In: Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling (Hg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied u.a., S. 321-366.
- Laue, Evelyn/Franz-Josef Kolvenbach (2001): Auch amtliche Statistik ist veränderbar! Anpassung der Kinder- und Jugendhilfestatistik an sich verändernde Wirklichkeiten. In: Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling (Hg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster, S. 237-246.
- Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 1: Einführung und Grundlagen. Neuwied u.a.

Joachim R. Frick und Janina Söhn

Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund

Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) ist eine seit 1984 jährlich laufende Längsschnitterhebung, die als Teil der informationellen Infrastruktur vom Umfrageforschungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung im Auftrage des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) durchgeführt wird. Befragungspopulation ist die Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland.³⁷ Dieser Survey liefert repräsentative Mikrodaten für Haushalte, Familien und Personen. Inhaltliche Schwerpunkte liegen neben den Hauptbereichen „Arbeitsmarkt und Erwerbsbeteiligung“ sowie „Einkommen“ auf einer Reihe von weiteren relevanten Lebensbereichen wie Gesundheit, Wohnen, Bildung, Partizipation.

Die Quer- und Längsschnittdaten des SOEP sind für sozio-ökonomische (Struktur- und Kausal-)Analysen mit Migrationsbezug besonders geeignet, da sie (1) eine Vielzahl von objektiven Indikatoren zur Lebenssituation privater Haushalte (und aller darin lebenden Personen) und deren subjektive Wahrnehmung seitens der Befragten sowie (2) eine überproportional große Stichprobe von Migrant/-innen enthält. Zum einen umfasst das seit 1984 realisierte SOEP-Sample B die Arbeitsmigrant/-innen aus den Mittelmeer-Anrainerstaaten³⁸ und zum anderen repräsentiert das seit 1995 realisierte Sample D Zuwanderungen seit Mitte der 1980er Jahre nach Westdeutschland. Von besonderer Relevanz ist dabei die Möglichkeit der Identifikation von (Spät-)Aussiedler/-innen. Nicht zuletzt aufgrund weiterer Aufstockungen der Stichprobe in den Jahren 1998 bis 2002 stehen mit dem SOEP kumulativ Daten von insgesamt rund 7.400 individuell zugewanderten Personen³⁹ und weiteren rund 1.000 in Deutschland geborenen Ausländer/-innen (u.a. „zweite Generation“) zur Verfügung. Die Gesamtstichprobe für das Beobachtungsjahr 2003 umfasst rund 22.600 Personeninterviews (mit Personen ab 17 Jahren) in über 12.000 Haushalten.

³⁷ Detaillierte Hinweise zur Konzeption, Stichprobenziehung und Durchführung finden sich in: Haisken-DeNew/Frick 2003; SOEP-Group 2001; Wagner u.a. 1993; Burkhauser u.a. 1997 und im Internet unter <http://www.diw.de/soep>.

³⁸ In exakter Abgrenzung wurden in Sample B Personen in Haushalten befragt, deren Haushaltsvorstand einer der folgenden Nationalitäten angehörte: Spanien, Italien, Griechenland, (Ex-)Jugoslawien, Türkei. Dies waren die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung im Jahre 1983 quantitativ bedeutsamsten Ausländergruppen in Deutschland. Alle anderen Nationalitäten wurden hingegen entsprechend der zufälligen Auswahl bei der Stichprobenziehung in Sample A berücksichtigt. Der überproportionale Auswahlatz für die Stichprobe B beruhte unter anderem auf der Annahme verstärkter Rückwanderung.

³⁹ Darunter sind auch noch nicht befragte Kinder bis 16 Jahren, über die lediglich Proxy-Informationen durch die Befragung der Eltern vorliegen.

Die verschiedenen Subsamples haben aufgrund des Stichprobendesign des SOEP unterschiedliche Ziehungswahrscheinlichkeiten; zudem unterscheiden sie sich bezüglich einer differentiellen Teilnahmebereitschaft. Dies wird mit Hilfe einer entsprechenden Gewichtung aller realisierten Untersuchungseinheiten korrigiert und lässt somit repräsentative Rückschlüsse auf die Gesamtbevölkerung und die hier interessierenden Teilpopulationen zu.⁴⁰

Methodische Hinweise zur Erfassung von Migrant/-innen

Panel-Surveys sind i.d.R. konzipiert als Befragung von Personen in privaten Haushalten und erlauben im Allgemeinen keine repräsentativen Aussagen über den Kreis der Personen in institutionalisierten Haushalten (im Anstaltsbereich). Insofern ist die Erfassung insbesondere solcher Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen ein Problem, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung (noch) in Übergangswohnheimen oder ähnlichen Einrichtungen lebten. Andererseits wird im SOEP seit der Erstbefragung der Zuwanderer-Stichprobe D, die 1994/1995 in Reaktion auf die starken Zuwanderungswellen seit Ende der 1980er Jahre realisiert wurde, explizit auch die Zugehörigkeit zu bestimmten Zuwanderungsgruppen zum Einreisezeitpunkt erhoben. Im Einzelnen werden im Rahmen der Befragung seither – auch in allen anderen Teilstichproben – folgende Gruppen unterschieden (Original-Fragebogentext):

- Aussiedler, d.h. deutschstämmige Person (inkl. Familienangehörige) aus osteuropäischen Staaten⁴¹,
- Deutsche, die längere Zeit im Ausland gelebt haben,
- Bürger eines EU-Mitgliedsstaates,
- Asylbewerber/-innen oder Flüchtlinge,
- sonstige Ausländer/-innen.

⁴⁰ Der Stichprobenumfang der einzelnen Teilstichproben betrug in der jeweiligen Startwelle im Jahre 1984 für Sample A rund 4.500 Haushalte und für Sample B knapp 1.400 Haushalte. 1990 startete das ostdeutsche Sample C mit rund 2.200 Haushalten. Im Jahre 1995 wurden im Sample D insgesamt über 500 Haushalte mit knapp 1.100 erwachsenen Haushaltsmitgliedern interviewt. Sample E begann 1998 mit über 1.000 Haushalten. Mit dem Ziel der Verbesserung der Datengrundlage für Politikberatung und wissenschaftliche Forschung wurde im Jahr 2000 Teilstichprobe F mit über 6.000 Haushalten gestartet. Die vorerst letzte Teilstichprobe G überrepräsentiert den Hocheinkommensbereich und wurde erstmals im Jahre 2002 realisiert.

⁴¹ Diese Differenzierung ist somit nicht für alle Befragungspersonen im SOEP verfügbar, insbesondere wenn sie vor 1994 aus dem Survey ausgeschieden sind. In diesen Fällen können approximativ Personen ersatzweise dann der Gruppe der Aussiedler zugerechnet werden, wenn sie persönlich zum Befragungszeitpunkt die deutsche Staatsangehörigkeit haben und nach 1949 aus entsprechenden osteuropäischen Ländern nach Deutschland zugewandert sind, was explizit auch nachträgliche Einbürgerungen einschließt. Dies sollte bei der Interpretation entsprechender Ergebnisse für Aussiedler für die SOEP-Jahre vor 1994 beachtet werden.

Der Zeitpunkt der Einreise kann durchaus deutlich vor der ersten Befragung liegen. Es ist nicht zuletzt deshalb davon auszugehen, dass Zuwanderer, die vor Mitte der 1990er Jahre in das SOEP aufgenommen wurden und die zum Einreisezeitpunkt den Status eines Asylbewerbers oder Flüchtlings (Kontingentflüchtlinge etc.) hatten, nicht als solche identifiziert werden können, da die relevante Information im SOEP bis 1994/95 nicht explizit erfasst wurde. Alle Zuwanderer, soweit sie in privaten Haushalten leben, sind prinzipiell im SOEP erfassbar und auch ggf. als solche identifizierbar. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass bei Asylbewerbern und Flüchtlingen eine positive Selektion im Sinne der eher besser „Etablierten“ vorliegt, da sie ja zum Stichprobenziehungszeitpunkt bereits in privaten Haushalten lebten. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass in der SOEP-Stichprobe B ebenfalls Personen enthalten sind, die als Flüchtling gelten, ohne jedoch als solche im SOEP identifizierbar zu sein. Dies betrifft insbesondere Kurden mit türkischer Staatsangehörigkeit (politische Verfolgung) sowie Personen, die ihre Heimat im Zusammenhang mit dem Balkankrieg verließen und als Zuzug in bestehende Haushalte von (Ex-)Jugoslawen im SOEP auftauchen. Einer Selektion zugunsten sprachlich besser integrierter Zuwanderer wird im SOEP entgegengewirkt, indem Migrant/-innen aus den ehemaligen mediterranen Anwerbeländern ein muttersprachlicher Fragebogen (bzw. eine Übersetzungshilfe) zur Verfügung gestellt wird. Allen weiteren Personen mit Migrationshintergrund wird alternativ zum deutschsprachigen Fragebogen seit mehreren Jahren aufgrund der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Zuwanderer auch eine englische Übersetzung angeboten.

Bevölkerungsumfragen wie das SOEP sind als so genannte „all-purpose population surveys“ inhaltlich sehr breit angelegt. Sie haben nicht unbedingt den Anspruch, jede kleine Subpopulation der Grundgesamtheit in repräsentativer Form zu erfassen. Es ist insbesondere davon auszugehen, dass mit dem SOEP – wie mit allen anderen amtlichen und nicht-amtlichen Bevölkerungsumfragen – keine adäquate Erfassung von illegal in Deutschland lebenden Ausländer/-innen möglich ist.

Die laufende Erfassung neuer Zuwanderer stellt für Panelstichproben wie das SOEP eine besondere Herausforderung dar. Aufgrund des Weiterverfolgungs-Designs eines solchen Surveys gelingt definitionsgemäß lediglich die Erfassung von Zuwanderung in bestehende Panel-Haushalte, wie z.B. im Falle von eng definiertem Familiennachzug, d.h. wenn neue Personen wie etwa Familienangehörige aus dem Ausland in den SOEP-Haushalt ziehen.⁴² Gründen jedoch Neuzuwanderer eigene neue Haushalte *nach* dem Start des Panels, so

⁴² Gemäß dem Weiterverfolgungskonzept des SOEP sind Panelhaushalte und alle darin lebenden Personen unabhängig von regionaler Mobilität auch in der Folgewelle zu befragen, solange der Umzug innerhalb der Bundesrepublik Deutschland erfolgt. Dies schließt bei Haushaltsneugründungen durch Abspaltung oder Auszug bereits befragter Panelhaushaltsmitglieder (z.B. wegen Heirat oder Aufnahme einer Ausbildung oder Erwerbstätigkeit in einer anderen Stadt) auch alle in diesen neuen Haushalten lebenden Personen ein.

haben diese keine positive Stichprobenziehungswahrscheinlichkeit. Ein Ausgleich dieses Manko ist lediglich durch die Realisierung einer zusätzlichen Stichprobe möglich, die dann wiederum das Selektionskriterium erfüllen muss, dass Haushaltsmitglieder seit dem Stichprobenziehungszeitpunkt der bisher realisierten Stichprobe in das Stichprobengebiet zugezogen sind. Dieser Weg wurde mit dem SOEP – weltweit bislang einmalig für Haushalts-Panelstudien – in den Jahren 1994/1995 erfolgreich realisiert. Insgesamt ist insofern davon auszugehen, dass Immigration nach Deutschland in den Querschnittsdaten des SOEP für die Jahre mit hoher Zuwanderung (Ende der 1980er bis Anfang der 1990er Jahre) *nicht* repräsentativ wiedergegeben wird. Für den Stichprobenziehungszeitpunkt 1984 bzw. die Daten der ersten Wellen Mitte der 1980er Jahre sowie für die Jahre ab 1995 ist dies jedoch – auch in ausreichender Zahl von analysierbaren Beobachtungen für die hier relevanten Gruppen – prinzipiell der Fall.

Im Rahmen der im Jahre 2000 realisierten Teilstichprobe F des SOEP wurden gemäß dem Stichprobenziehungsplan auch Personen mit Migrationshintergrund erfasst. Dabei konnte die Tendenz zur quantitativen Untererfassung von Ausländer/-innen, die dem der Stichprobe zu Grunde liegenden ADM-Mastersample inhärent ist, durch eine Verlängerung des „Random Walk“ für Haushalte von Ausländer/-innen teilweise kompensiert werden.⁴³ Insofern kann auch für den aktuellen Stand angesichts deutlich niedrigerer Zuwanderungszahlen in den letzten Jahren von einer ausreichenden Repräsentation von Zuwanderern im SOEP ausgegangen werden.

Zur Erfassung des Migrationshintergrundes im SOEP

Der Begriff „Migrationshintergrund“ kann unterschiedlich definiert werden: Er kann über die Unterscheidungsmerkmale der Staatsangehörigkeit und der individuellen Zuwanderung hinausgehen und insbesondere die so genannte zweite Generation, also die im Aufnahmeland geborenen Kinder zugewanderter Eltern(teile), umfassen. Es handelt sich dann folglich um einen „familiären“ Migrationshintergrund.

Das SOEP ermöglicht verschiedene Varianten der Operationalisierung des Migrationshintergrundes. Zum einen kann die Zuwanderung als zentrale Kate-

⁴³ Das Stichprobensystem des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (ADM) basiert auf den Stimmbezirken der Bundestagswahl. Die dafür relevanten Wählerverzeichnisse beziehen sich aber nur auf die wahlberechtigte deutsche Wohnbevölkerung, was ceteris paribus zu einer Unterschätzung von Bezirken mit hohem Ausländeranteil in einer darauf basierenden Stichprobe führt. Die Verlängerung des Random Walk, wie in Sample F realisiert, kann insofern eine eventuell in der Auswahl der Sample Points liegende Verzerrung nicht ausgleichen, sondern lediglich die Fallzahl erhöhen. Es kann hier somit nicht ausgeschlossen werden, dass die faktisch interviewten Ausländer-Haushalte in diesem für Sample F gewählten Verfahren tendenziell besser integrierte Ausländer repräsentieren (vgl. Infratest Sozialforschung 2001).

gorie verwendet werden: Personen können nach ihrem Geburtsland (Deutschland oder Ausland) unterschieden werden, außerdem danach, wann, aus welchem Land und in welchem Alter sie eingewandert sind. Ist eine Person in Deutschland geboren, kann durch die bereitstehende Information über andere gegenwärtige und ehemalige Haushaltsmitglieder⁴⁴ festgestellt werden, ob ihre Eltern zugewandert sind und die Befragungsperson zur zweiten Zuwanderergeneration gehört (z.B. ein in Deutschland geborener Jugendlicher deutscher Staatsangehörigkeit, dessen Eltern im Zuge der Anwerbung nach Deutschland kamen). Zum anderen kann die Staatsangehörigkeit als Maßstab für Migrationshintergrund herangezogen werden. So enthält das SOEP im Prinzip Angaben über die aktuelle, ggf. ehemalige und zusätzliche Staatsangehörigkeit, über das Jahr einer eventuellen Einbürgerung sowie die Staatsangehörigkeit der Eltern(teile); letzteres wird entweder im Zusammenhang mit der Biographiebefragung beim Erstkontakt (vgl. Frick & Schneider, 2004) bzw. – im Falle der gemeinsamen Haushaltsführung – von den Eltern selbst erhoben.

In der Bundesrepublik gibt es mit den Aussiedlern zahlreiche Neuzuwanderer, die von Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland an die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Auch hat seit Anfang der 1990er Jahre die Zahl der Einbürgerungen von Ausländer/-innen kontinuierlich zugenommen. Ferner haben viele der in Deutschland geborenen Migrantenkinder durch das jahrzehntelang gültige *ius-sanguinis*-Prinzip im Staatsangehörigkeitsrecht den Ausländerstatus „geerbt“. Aus all diesen Gründen ist die im SOEP gegebene Möglichkeit der kombinierten Betrachtung von Geburtsland und Staatsangehörigkeit besonders relevant.

Tabelle 1: Bevölkerung ab 17 Jahren in Deutschland [darunter: West-Deutschland], nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit, 2003

Staatsangehörigkeit	Geburts- bzw. Herkunftsland		
	Deutschland	Ausland	insg.
deutsch	87.6 [85.2]	5.3 [6.2]	92.9 [91.4]
nicht deutsch	1.1 [1.3]	6.0 [7.3]	7.1 [8.6]
insg.	88.7 [86.5]	11.3 [13.5]	100.0

Quelle: SOEP 2003, nur befragte Personen im Alter ab 17 Jahren, gewichtet.

Tabelle 1 belegt eindrucksvoll, dass „in Deutschland geborene Ausländer/-innen“ sowie „im Ausland geborene Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit“ mit insgesamt rund 6% der erwachsenen Bevölkerung inzwischen quantitativ mindestens ebenso bedeutsam sind wie die klassischen Zuwanderer, d.h., „im Ausland geborene Ausländer/-innen“.

⁴⁴ Hat eine Befragungsperson der zweiten Zuwanderergeneration während der Teilnahme am SOEP nie mit den Eltern zusammengewohnt, steht als Hilfsindikator die (nicht-)deutsche Staatsangehörigkeit der Eltern zur Verfügung.

Da im SOEP jährlich alle Haushaltsmitglieder ab 17 Jahren persönlich befragt werden, ist eine effektive Kontrolle der Migrationserfahrung des gesamten Haushaltes möglich. Das beinhaltet insbesondere auch die Analyse des Integrationsstandes von Mehr-Personen-Haushalten unterschiedlicher nationaler Herkunft wie z.B. bi-nationaler Familien, bei denen nur ein Ehepartner tatsächlich zugewandert ist. Jüngere Untersuchungen belegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen ökonomischem Erfolg und bi-nationaler Haushaltsstruktur (vgl. Büchel/Frick, 2004a, b)⁴⁵. Es ist also nicht zwingend, einen Haushalt nur anhand der individuellen Merkmale des Haushaltsvorstandes bzw. der Bezugsperson zu definieren. Bei einer solchen Vorgehensweise kann eine verzerrte Darstellung der individuellen Migrationserfahrung dritter Haushaltsmitglieder nicht ausgeschlossen werden.

Tabelle 2: Migrationshintergrund in Individual- versus Haushaltsperspektive

Persönlicher Migrationshintergrund	Migrationshintergrund (mindestens einer Person) im Haushalt		
	nein	ja	insg.
nein	20.860 (81.1)	1.943 (7.6)	22.803 (88.7)
ja	-	2.932 (11.3)	2.932 (11.3)
insg.	20.860 (81.1)	4.875 (18.9)	25.735 (100)

Hinweis: „Migrationshintergrund“ umfasst in der hier verwendeten Definition Aussiedler/-innen, Ausländer/-innen (Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit unabhängig vom Geburtsland), sowie Zuwander/-innen (unabhängig von der Nationalität).

Quelle: SOEP 2003, Samples A-F, alle Haushaltsmitglieder, ungewichtete Fallzahlen.

Tabelle 2 zeigt, dass knapp 8% aller im Jahre 2003 in den SOEP-Haushalten lebenden Personen (inkl. Kinder) zwar selbst keinen Migrationshintergrund haben, sie aber Teil eines Haushalts sind, in dem weitere Personen mit Migrationshintergrund leben. Mit anderen Worten, während gut 11% der Beobachtungen als Aussiedler/-innen, Ausländer/-innen oder Zuwanderer/-innen einen individuellen Migrationshintergrund aufweisen, leben fast 19% aller Individuen in Haushalten mit Migrationshintergrund.⁴⁶

⁴⁵ Bei der Schätzung der Markteinkommensposition wirkt sich – im Verhältnis zu einem Haushalt ohne Migrationshintergrund – die Zugehörigkeit zu einem Haushalt, in dem mindestens ein erwachsenes Mitglied Migrant ist, negativ aus. Jedoch wird dieser Haupteffekt signifikant abgeschwächt, wenn Migranten – bei simultaner Kontrolle weiterer sozio-ökonomischer Charakteristika – gemeinsam mit autochthonen Personen in einem Haushalt leben (Büchel/Frick 2004b, S. 572f). Es bleibt zu klären, inwieweit dieser ökonomische Erfolg Ursache oder Wirkung der multi-ethnischen bzw. multi-nationalen Haushaltszusammensetzung ist.

⁴⁶ Diese Angaben beruhen auf ungewichteten Daten und spiegeln insofern nicht repräsentativ die Verhältnisse in der Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland wider.

Ein „weicherer“ Indikator für Migrationshintergrund, der insbesondere in Bezug auf den Bildungserfolg von Migrant/-innen viel diskutiert ist, sind die Sprachkenntnisse. Für zugewanderte Befragte (ab 17 Jahren) und solche mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit liegen Selbsteinschätzungen zu den mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen und der überwiegend im Haushalt gesprochenen Sprache vor. Gerade letzteres Merkmal kann neben Geburtsort und Staatsangehörigkeit als ein weiteres Kriterium für einen Migrationshintergrund herangezogen werden.

Daten zu Bildung im SOEP

Der SOEP-Fragebogen enthält eine Vielzahl bildungsrelevanter Fragen. So wird für bis zu 16-jährige Kinder und Jugendliche im Haushaltsfragebogen jährlich erfragt und aktualisiert, ob sie eine vorschulische Einrichtung (z.B. Kindergarten) bzw. welche Art von Schule (Grund-, Haupt-, Real-, Berufsschule oder Gymnasium) sie besuchen. Aufgrund des Längsschnittcharakters können daher Übergänge von der Primar- in die Sekundarstufe oder Wechsel der Schulformen innerhalb der Sekundarstufe untersucht werden (vgl. Diefenbach 2002). Für diese Analysen liegen zwar nur wenige weitere Daten zu den Kindern selbst vor, doch können diese mit den umfassenden Quer- und Längsschnittinformationen über ihre Eltern und deren Haushalt verknüpft werden und so facettenreich das familiäre Umfeld der Kinder abbilden und berücksichtigen (vgl. Büchel/Wagner 1996).

Vertiefende Informationen zu schulischer und beruflicher Bildung bietet das SOEP, sobald ein Haushaltsmitglied mit 17 Jahren den üblichen Personenfragebogen für Erwachsene beantwortet. Neben den Fragen nach dem aktuellen schulischen und beruflichen Bildungsabschluss wird jedes Jahr ermittelt (und damit auch die Information des Vorjahres aktualisiert), ob die Befragten derzeit eine allgemein bildende Schule, eine Hochschule oder einen Lehrgang bzw. Weiterbildungskurs oder eine berufliche Ausbildung absolvieren. Wenn dies zutrifft, wird beispielsweise im letzten Fall weiter nach Berufsgrundbildungs-/Vorbereitungsjahr, Berufsschule ohne Lehre, Lehre, Berufsfachschule/Handelsschule, Fachschule oder Beamtenausbildung gefragt.

Relativ neu ist der Jugendfragebogen, den seit 2000 alle 17-Jährigen einmalig ausfüllen, die das erste Mal persönlich in einem SOEP-Haushalt befragt werden. Hier sind für die Bildungsforschung interessante, retrospektiv erhobene Informationen enthalten, wie die Schulempfehlung bei Abschluss der Grundschule, Noten im letzten Zeugnis, Auslandsaufenthalte, aber auch subjektive Indikatoren wie z.B. Zufriedenheit mit den eigenen Schulleistungen, Unterstützung der Eltern beim schulischen Fortkommen sowie angestrebte schulische und Ausbildungsabschlüsse. Die geäußerten Intentionen wird man nach einigen Jahren der Teilnahme am Panel auf ihre Realisierung hin untersuchen können. Unter den über 1.500 Befragten, die diesen Jugendfragebogen bis 2003 ausgefüllt haben, sind insgesamt etwa 230 Personen mit individuellem Migrationshintergrund: darunter befinden sich rund 120 Ausländer/-innen (davon ca. 80 in

Deutschland Geborene) bzw. rund 150 im Ausland geborene Personen (davon über 100 mit deutscher Staatsangehörigkeit). Diese Zahlen werden im Laufe der nächsten Jahre bei kumulativer Betrachtung weiter steigen, so dass zunehmend auch detaillierte Analysen durchgeführt werden können.

Von Befragten, die im Alter ab 18 Jahren neu in das SOEP einsteigen, werden im Biographiefragebogen ebenfalls retrospektive Informationen erfragt, allerdings bzgl. der Schullaufbahn nicht so sehr ins Detail gehend wie im Jugendfragebogen. Unter anderem werden jährliche Lebensverlaufsdaten zur Erwerbsbiographie ab dem 15. Lebensjahr erhoben, darunter auch die Kategorien „Schule, Studium, Abendschule“ und „Lehre, Berufsausbildung, Fortbildung, Umschulung“. Als zuwanderungsspezifische Informationen werden im Migrationsteil des Biographiefragebogens der Schulbesuch in Ausland, der Typ der abgeschlossenen schulischen Bildung im Ausland sowie die Anerkennung eines im Ausland erworbenen beruflichen oder universitären Abschlusses in Deutschland erfragt. Für im SOEP befragte Migrant/-innen mit Bildungsbeteiligung nach der Einreise in die Bundesrepublik bzw. für hier geborene Personen mit Migrationshintergrund enthält der SOEP-Datensatz standardmäßig alle oben genannten detaillierten Informationen zum Schulbesuch in Deutschland und zu deutschen schulischen und beruflichen Abschlüssen.

Mit Blick auf das „lebenslange Lernen“ war zudem in der jüngsten Befragungswelle 2004 ebenso wie schon in den Jahren 1989, 1993 und 2000 die berufliche Weiterbildung und Qualifizierung ein Schwerpunktthema.

Fazit

Insgesamt steht mit dem SOEP eine einzigartige Datenbasis für empirische Analysen mit Migrationsbezug in Deutschland zur Verfügung – einzigartig auch deshalb, weil hier eine Operationalisierung des Migrationshintergrundes nicht allein über die Staatsangehörigkeit, sondern auch über das Geburtsland bzw. die Herkunftsregion möglich ist. Ferner gibt es neben Informationen zur früheren Staatsangehörigkeit auch entsprechende Angaben zu den Eltern. Neben bildungsbezogenen Daten enthält der Datensatz auch Variablen zu zahlreichen anderen integrationsrelevanten Aspekten. Darunter sind beispielsweise Fragen nach der nationalen Selbstidentifikation (die durchaus nicht mit der Staatsangehörigkeit übereinstimmen muss), der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse (Deutsch und Sprache des Herkunftslandes), der Absicht, in Deutschland zu bleiben, und schließlich auch der Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen. Neben Analysen mit reinem Querschnittsbezug liegt dabei ein wesentlicher Vorteil des SOEP im Längsschnitt-Design, welches z.B. die (Kausal-)Analyse der ökonomischen, bildungsbezogenen und sozialen Integrationsprozesse von Personen mit Migrationshintergrund sowie die Analyse des Remigrationsverhaltens ermöglicht.

Literatur

- Büchel, Felix/Joachim R. Frick (2004a): Immigrant's economic performance across Europe – Does immigration policy matter. In: *Population Research and Policy Review*, 24(2), S. 175-212.
- Büchel, Felix/Joachim R. Frick (2004b): Immigrants in the UK and in West Germany – Relative income positions, income portfolio, and redistribution effects. In: *Journal of Population Economics*, 17(3), S. 553-581.
- Büchel, Felix/Gert G. Wagner (1996): Soziale Differenzierung der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Wolfgang Zapf u.a. (Hg.): *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/New York, S. 80-96.
- Burkhauser, Richard V./Michaela Kreyenfeld/Gert G. Wagner (1997): The German Socio-Economic Panel Study: A representative sample of reunified Germany and its parts. In: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 66 (1), S. 7-16.
- Burkhauser, Richard V./Barbara A. Butrica/Mary C. Daly/Dean R. Lillard (2001): The cross-national equivalent file: A product of cross-national research. In: Irene Becker/Notburga Ott/Gabriele Rolf (Hg.): *Soziale Sicherung in einer dynamischen Gesellschaft. Papers in Honour of the 65th Birthday of Richard Hauser*. Frankfurt/New York, S. 354-376.
- Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbenachteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.): *Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*. München, S. 9-70.
- Frick, Joachim R./Thorsten Schneider (Hg.) (2004): *Biography and life history data in the German Socio-Economic Panel (Update to wave T, 2003)*, DIW Berlin (<http://www.diw.de/deutsch/sop/service/doku/docs/bio.pdf#page=83>).
- Haisken-DeNew, John P./Joachim R. Frick (2003): *Desktop companion to the German Socio-Economic Panel Study (GSOEP), Version 7.0 – Update to Wave 19*, DIW Berlin.
- Infratest Sozialforschung (1994): *SOEP '94. Zuwanderer-Befragung (Teilstichprobe D 1)*. Methodenbericht. München.
- Infratest Sozialforschung (1996): *SOEP '95 Zuwandererbefragung II (Zweitbefragung D 1, Erstbefragung D 2)*. Methodenbericht. München.
- Infratest Sozialforschung (2001): *Erprobung innovativer Erhebungskonzepte für Haushalts-Panel-Stichproben (Erstbefragung 2000 der SOEP-Stichprobe F)*. Methodenbericht, München.
- Rendtel, Ulrich/Markus Pannenberg/Stefan Daschke (1997): Die Gewichtung der Zuwanderer-Stichprobe des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 66 (2), S. 271-285.
- Salentin, Kurt (1999): Die Stichprobenziehung bei Zuwandererbefragungen. In: *ZUMA-Nachrichten*, 23 (45), S. 115-135.

- Schupp, Jürgen/Gert Wagner (1995): Die Zuwanderer-Stichprobe des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 64 (1), S. 16-25.
- SOEP Group (2001): The German Socio-Economic Panel (SOEP) after more than 15 years – An overview. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 70 (1), S. 7-14.
- Wagner, Gert G./Richard V. Burkhauser/Frederike Behringer (1993): The English language public use file of the German Socio-Economic Panel Study. In: Journal of Human Resources, 28 (2), S. 429-433.

Alexander Dix

Datenschutzrechtliche Aspekte bei der Erfassung des Migrationshintergrundes

Vorbemerkung

Statistiker wie ein Großteil der Wissenschaftler interessieren sich für befragte Personen – sieht man einmal von der zeitgeschichtlichen Forschung ab – nicht in deren Eigenschaft als konkrete Individuen, sondern ausschließlich als Träger bestimmter Merkmale (so schon das Bundesverfassungsgericht 1983, BVerfGE 65,1, 69). Das unterscheidet die Informationserhebung der amtlichen Statistik und der quantitativ-empirischen Forschung von der der Polizei und anderer staatlicher Behörden.

Gleichwohl hat das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung¹ gerade am Beispiel der Volkszählung (und damit der amtlichen Statistik) entwickelt sowie exemplarisch für die gesamte staatliche Datenverarbeitung formuliert. In Zeiten der Rasterfahndung, der Diskussion und Einführung biometrischer Merkmale in Personaldokumente sowie der Job- und Gesundheitskarte mag man heute die Volkszählungsdiskussion von 1983 vielleicht als überzogen belächeln. Die Sensitivität der Daten, die der Staat heute zwangsweise erhebt oder die die Wirtschaft durch Auswertung ihrer Kundendatenbestände (data mining, data warehousing) neu gewinnt, ist unvergleichlich höher als bei den Daten der Volkszählung. Und doch ist es gerechtfertigt, sich am Beispiel der Erfassung des Migrationshintergrundes durch die amtliche Statistik auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zurückzubesinnen.

1 Die informationelle Selbstbestimmung von Migrant/-innen

Aus dem Gedanken der informationellen Selbstbestimmung folgt, dass der Einzelne prinzipiell selbst entscheiden kann, wann und innerhalb welcher Grenzen persönliche Lebenssachverhalte offenbart werden (BVerfGE 65, 1, 41f.). Schon früher hatte das Gericht in der Mikrozensusentscheidung den grundrechtlichen Schutz jedes Menschen vor zwangsweiser, lückenloser Registrierung und Katalogisierung in seiner ganzen Persönlichkeit durch den Staat – sei es auch in der Anonymität statistischer Erhebung – betont (BVerfGE 27, 1,6). Die Einzelnen dürfen nicht zu bloßen Informationsobjekten werden. Ihnen muss

¹ Später formulierte das BVerfG verständlicher und bezeichnete das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung als das Grundrecht auf Datenschutz.

ein Innenraum verbleiben, in dem sie in Ruhe gelassen werden und ein „Recht auf Einsamkeit“ genießen.

Zugleich weist das Bundesverfassungsgericht aber auch darauf hin, dass statistische Erhebungen, die nur an das Verhalten des Menschen in der Außenwelt anknüpfen, die menschliche Persönlichkeit noch nicht in ihrem unantastbaren Bereich privater Lebensgestaltung erfassen (BVerfGE 27, 7). Auch ist das Recht auf informationelle Selbstbestimmung nicht schrankenlos zu gewährleisten. Vielmehr muss jede Person Einschränkungen dieses Rechts im überwiegenden Allgemeininteresse hinnehmen, wenn der Gesetzgeber den Umfang dieser Einschränkungen normenklar und unter Beachtung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit festgelegt hat. Ein überwiegendes Allgemeininteresse (an einer zwangsweisen Datenerhebung) hat das Bundesverfassungsgericht nur an Daten mit Sozialbezug anerkannt und dabei ausdrücklich unzumutbare intime Angaben und Selbstbezeichnungen ausgenommen. Selbst bei statistischen Erhebungen kann nach dieser Rechtsprechung nicht jede Angabe verlangt werden: So scheidet eine Auskunftspflicht dann aus, wenn sie den Betroffenen der Gefahr der sozialen Stigmatisierung aussetzt. Das Gericht nennt dafür beispielhaft Drogensüchtige, Vorbestrafte, Geisteskranke und so genannte „Asoziale“.

Werden Migrant/-innen einer solchen Gefahr ausgesetzt, wenn sie entsprechende Fragen beantworten müssen? Die Frage ist nicht aus der Luft gegriffen, wenn man bedenkt, dass nach dem Terroranschlag des 11. September 2001 in die Rasterfahndung in Deutschland Student/-innen mit ausländischem Geburtsort (z.B. auch New York oder Moskau) einbezogen worden sind, ohne dass diese Maßnahme allerdings nennenswerte Erfolge gezeigt hätte.

Bisher stellt die amtliche Statistik der Forschung und der Öffentlichkeit nur wenige Informationen zur Verfügung, die Aufschluss über Einwanderungs- und Integrationsprozesse und deren Hintergründe geben können. Neben den Wanderungstatistiken (Zuzug nach Deutschland und Wegzug ins Ausland) weist das Statistische Jahrbuch Ergebnisse der Einbürgerungsstatistik, der Asylbewerberleistungs- und Sozialhilfestatistik und aus dem Ausländerzentralregister aus. Bei diesen Sekundärstatistiken wird fast ausschließlich an die Staatsangehörigkeit der betroffenen Personen angeknüpft.

Erst mit dem im Mai 2004 beschlossenen Mikrozensusgesetz 2005² wird ein wesentliches Anliegen der Migrationsforschung aufgegriffen. Ab 2005 werden frühere Staatsangehörigkeiten der Migrant/-innen der ersten und zweiten Generation in diese jährliche bundesweite Stichprobenerhebung einbezogen. Mit einem Auswahlatz von 1% der Wohnbevölkerung werden jährlich für eingebürgerte Personen die ehemalige Staatsangehörigkeit und das Jahr der Einbürgerung (§ 4 Abs. 1 Nr.2 a MZG 2005) erfasst. Außerdem werden im Abstand von vier Jahren für alle Auskunftspflichtigen die Staatsangehörigkeit der Eltern, sofern sie seit 1960 ihren dauernden Aufenthalt in Deutschland haben oder hatten, das Zuzugsjahr sowie, falls eingebürgert, die ehemalige Staatsangehörigkeit

² Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Haushalte (Mikrozensusgesetz 2005 – MZG 2005) v. 24.6.2004, BGBl. I, S. 1350.

erhoben. Der Bundesrat hatte vorgeschlagen, die jährliche Frage nach der ehemaligen Staatsangehörigkeit eingebürgerter Personen nur alle vier Jahre zu stellen und in der Zwischenzeit auf die Einbürgerungsstatistik zurückzugreifen (BR-Drs. 194/04, Beschluss v. 2.4.04). Dieser Vorschlag wurde im Vermittlungsausschuss jedoch nicht aufgegriffen.

Der Gesetzentwurf der Bundesregierung begründet die Erweiterung des Fragenkatalogs ausdrücklich mit der zunehmenden Bedeutung der Zuwanderung aus dem Ausland und der Integration von Migrant/-innen als einem immer wichtiger werdenden politischen Thema, zu dem bisher allerdings wesentliche Grundinformationen fehlen (BR-Drs. 12/04, S. 17,22). Die Angaben zur Einbürgerung seien für eine Integrationsberichterstattung bedeutsam, da über die Einbürgerung eine formale Integration erfolge, die Rückschlüsse auf die Integrationsbereitschaft der Migrant/-innen zulasse. Die Frage nach der Staatsangehörigkeit der Eltern und gegebenenfalls der Einbürgerung erlaube eine differenziertere Auswertung des gesamten Merkmalspektrums des Mikrozensus für den Personenkreis auch der zweiten Migrantengeneration (ebd.).

Dass die Integration von Migrant/-innen oder jedenfalls die wissenschaftliche Erforschung ihrer Möglichkeiten und Grenzen im überwiegenden Allgemeininteresse liegt, wird man nicht sinnvoll bestreiten können. Insofern entspricht das Mikrozensusgesetz 2005 den Vorgaben des Verfassungsgerichts. Gleichwohl gibt es meinerseits Einwände gegen das Gesetz, die weiter unten aufgegriffen werden.

2 Schutz sensibler Daten

Art. 8 der Europäischen Datenschutzrichtlinie und das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) 2001 haben das Konzept der besonders schutzwürdigen bzw. sensiblen Daten eingeführt, das möglicherweise für die Untersuchung von Sachverhalten im Bereich Migration und Integration von Bedeutung werden könnte. In diesem Konzept liegt keine Abkehr von der Feststellung des Bundesverfassungsgerichts, dass es unter den Bedingungen der modernen Datenverarbeitung prinzipiell keine belanglosen Daten mehr gibt. Wohl aber sind Abstufungen im Grad der Schutzwürdigkeit in dem Sinne notwendig, dass bestimmte Daten nur unter besonders restriktiven Voraussetzungen erhoben und verarbeitet werden dürfen. So haben der europäische und ihm folgend der deutsche Gesetzgeber die Verarbeitung von Daten, aus denen die rassische und ethnische Herkunft oder die religiöse Überzeugung einer Person hervorgehen³, nur in bestimmten und eng begrenzten Ausnahmefällen zugelassen (§§ 13 Abs. 2, 14 Abs. 5, 28 Abs. 6 und 8 Bundesdatenschutzgesetz – BDSG). Diese Ausnahmefälle sind gegeben, wenn der Betroffene einwilligt oder wenn die Erhebung solcher Informationen für die Durchführung einer im öffentlichen Interesse liegenden wissenschaftlichen Forschung erforderlich ist, das öffentliche Interesse an der

³ Dazu würden auch das Geburtsland und die in der Familie gesprochene „Umgangssprache“, z.B. Kurdisch, zählen.

Durchführung des Forschungsvorhabens das Interesse des Betroffenen an dem Ausschluss der Erhebung erheblich überwiegt und der Zweck der Forschung auf andere Weise (z.B. durch Einholung der Einwilligung) nicht oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand erreicht werden kann. Vorrangig ist jedoch stets die Einholung der Einwilligung.

Wenn also beispielsweise der Migrationshintergrund oder die Integrationsbereitschaft von Kurden untersucht werden soll (wofür die amtliche Statistik, die ausschließlich an die Staatsangehörigkeit anknüpft, bisher keine Grundlage bietet), so müsste primär die Einwilligung der Betroffenen in die Teilnahme an einer entsprechenden Studie eingeholt werden. Nur in dem schwer vorstellbaren Fall, dass die Einholung solcher Einwilligungen auf unüberwindliche Schwierigkeiten stößt, müsste eine Abwägung zwischen dem Geheimhaltungsinteresse der Betroffenen und einem möglicherweise bestehenden öffentlichen Interesse an einer Erhebung und Verarbeitung dieser Daten ohne oder sogar gegen den Willen der Betroffenen vorgenommen werden.

Europäischer und nationaler Gesetzgeber haben zwar das Ergebnis einer solchen Abwägung nicht vorweggenommen, aber doch deutlich gemacht, dass die Durchführung entsprechender Forschungsvorhaben ohne Einwilligung der zu beforschenden Menschen die absolute Ausnahme sein muss. Das Bundesdatenschutzgesetz verlangt in diesem Zusammenhang ein öffentliches Interesse an der Durchführung entsprechender Forschungsvorhaben, das gegenüber dem Geheimhaltungsinteresse der Betroffenen ebenso wie ihrem Interesse am Ausschluss der Zweckänderung bereits erhobener sensibler Daten *erheblich* überwiegt (§ 14 Abs. 5 BDSG). Die Datenschutzgesetze der Länder enthalten teilweise vergleichbare Forschungsklauseln.

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (in Deutschland aufgrund der Kulturhoheit der Länder die Landesgesetzgeber) könnten auch in ihren Statistikgesetzen z.B. für die Schulstatistik oder die Kinder- und Jugendhilfestatistik die Erhebung von Daten über die „rassische“ oder ethnische Herkunft vorsehen. Dazu müsste aber ein wichtiges öffentliches Interesse dargelegt werden und es müssten angemessene Garantien für die Nutzung dieser sensiblen Daten bestehen (Art. 8 Abs. 4 der EU-Datenschutzrichtlinie). Angesichts der Sensitivität dieser Daten sollten solche Fragen für Zwecke der amtlichen Statistik aber auf freiwilliger Basis beantwortet werden können.⁴

⁴ Siehe dazu auch unten 3.2.

3 Erfassung des Migrationshintergrundes und datenschutzrechtliche Aspekte

3.1 Erfassung des Migrationshintergrundes im „besonderen Gewaltverhältnis“

Speziell für die Schulforschung weisen die Schulgesetze in einigen Bundesländern besondere Regelungen für wissenschaftliche Untersuchungen auf, die mit Abweichungen im Detail ähnlich wie die allgemeinen datenschutzrechtlichen Forschungsklauseln aufgebaut sind. Hintergrund für diese vorrangig anzuwendenden Schulforschungsklauseln ist die zusätzliche Überlegung, dass Schüler/-innen zum Schulbesuch verpflichtet sind und sich deshalb einem im Unterricht durchgeführten Forschungsprojekt (sei es Eigen- oder Fremdforschung) nur schwer entziehen können.

Juristisch bezeichnete man das Schulverhältnis ebenso wie die Rechtsstellung Gefangener früher als „besonderes Gewaltverhältnis“. Das ist inzwischen überholt. Schüler/-innen sind ebenso wie Gefangene Grundrechtsträger, die allerdings bestimmte weitergehende Eingriffe hinnehmen müssen als andere Personengruppen. Richtig bleibt aber, dass der Schulbesuch oder der Gefängnis-aufenthalt nicht dazu führen darf, dass die Mitglieder solcher „captive societies“ sich einer wissenschaftlichen Untersuchung schwerer entziehen können als andere Personen. Aus diesem Grund sind für Forschungsvorhaben an Schulen, die nicht der Eigenforschung⁵ zuzurechnen sind, Genehmigungsvorbehalte der Bildungsministerien auch dann zu berücksichtigen, wenn derartige Befragungen auf freiwilliger Basis durchgeführt werden sollen (Vgl. z.B. § 66 Brandenburgisches Schulgesetz).

3.2 Erfassung des Migrationshintergrundes im Rahmen zwangsweise erhobener Daten

Auch wenn die Staatsangehörigkeit (im Gegensatz zur „rassischen“ und ethnischen Herkunft oder der Religion) nicht zu den sensitiven Daten im genannten Sinne gehört, sei doch auf ein prinzipielles Problem hingewiesen, das auch für die Migrationsforschung von Bedeutung ist, soweit sie sich auf Daten der amtlichen Statistik stützt, die mit Auskunftspflicht erhoben wurden.

In seiner Entscheidung zum Volkszählungsgesetz 1983 hat sich das Bundesverfassungsgericht mit der Frage auseinandergesetzt, ob es weniger belastende, grundrechtsfreundliche Alternativen zur Totalzählung mit Auskunftspflicht gibt. Zuvor hatte schon 1982 der Deutsche Bundestag die Bundesregierung in einem Beschluss aufgefordert darzulegen, in welchem Umfang auf Er-

⁵ Unter „Eigenforschung“ sind nur Untersuchungen zu verstehen, die Schulen oder andere öffentliche Einrichtungen ohne Hinzuziehung externer Wissenschaftler durchführen. Statistikrechtlich entspricht der Eigenforschung die „Geschäftsstatistik“ (siehe dazu 3.3).

hebungen nach dem Mikrozensusgesetz wegen Reduzierung oder Wegfall der sachlichen Notwendigkeit dieser Erhebung verzichtet werden kann und in welchem Umfang Erhebungen nach dem Mikrozensusgesetz durch weniger kostenintensive und gleichwertige oder bessere Umfragemethoden ersetzt werden können. Dabei sollten nach dem Willen des Bundestages auch die neuesten Erkenntnisse der empirischen Sozialforschung und die Erfahrungen mit statistischen Erhebungen im Ausland bewertet und, sofern sie auf anderen Systemen beruhen, ihre Eignung für die Bundesrepublik Deutschland geprüft werden.

Das Verfassungsgericht hat im Volkszählungsurteil lediglich festgestellt, dass zum Zeitpunkt der damaligen Entscheidung (1983) noch keine sicheren Ergebnisse vorlagen, die das Mittel der Totalerhebung schon damals als unverhältnismäßig erscheinen ließen. Das Gericht hat den Gesetzgeber aber ausdrücklich aufgefordert, die methodische Diskussion im In- und Ausland hierzu aufmerksam zu verfolgen (BVerfGE 65, 1, 56).

Die Zusammenführung von Verwaltungsregistern ist nach Auffassung der Karlsruher Richter dann keine grundrechtsfreundliche Alternative zu einer Primärerhebung, wenn sie mit der Einführung eines Personenkennzeichens einhergeht. Bekanntlich ist auch das in der DDR bestehende Personenkennzeichen bei der Vereinigung der beiden deutschen Staaten abgeschafft worden.

Das Gericht hat die Feststellung, dass eine Volkszählung mit Auskunftspflicht verfassungskonform ist, mit der Aufforderung an die amtliche Statistik verbunden, ihre Methodik so weiter zu entwickeln, dass in Zukunft die Belastung der Bürgerinnen und Bürger durch Eingriffe in ihr Recht auf informationelle Selbstbestimmung verringert werden kann. Dieser Auftrag, der nicht nur für Total-, sondern im Grundsatz auch für Stichprobenzählungen wie den Mikrozensus zu gelten hat, ist bisher nur unvollständig erfüllt worden.

Der Mikrozensus ist zwar als Stichprobenerhebung weniger belastend als eine Totalerhebung. Auch ist auf der Grundlage des Gesetzes zur Vorbereitung eines registergestützten Zensus von 2001 (Zensusgesetz) (BGBl. 2001 I, 1882) die Möglichkeit untersucht worden, ob vorhandene Verwaltungsregister (insbesondere die Melderegister) qualitativ geeignet sind, die Grundlage für einen registergestützten Zensus ohne die Einführung eines verfassungswidrigen Personenkennzeichens bilden können. Die entsprechenden Untersuchungen sind offenbar noch nicht abgeschlossen. Übrigens wurden bei der Umsetzung des Zensusgesetzes auch die Merkmale „Staatsangehörigkeiten“ und bei im Ausland geborenen Personen das „Geburtsland“ aus den Melderegistern erhoben, um Mehrfachmeldungen festzustellen, beides auch Merkmale mit Bezug zum Migrationshintergrund.

In einem zweiten Punkt ist die methodische Debatte in der amtlichen Statistik aber seit der Volkszählung 1987 nicht wirklich weiter gediehen: Inwieweit kann durch eine Reduzierung der Auskunftspflicht bei der Volkszählung wie beim Mikrozensus und eine entsprechende Erhöhung des Anteils der freiwillig zu beantwortenden Fragen die informationelle Belastung der Bürgerinnen und Bürger gemindert werden? Der Anteil freiwillig zu beantwortender Fragen ist durch das Mikrozensusgesetz 2005 nicht erhöht worden. Auch die neu hinzu-

gekommenen Fragen nach früheren Staatsangehörigkeiten des Befragten und seiner Eltern müssen beantwortet werden.

Dies ist eine grundsätzliche Kritik an der Methode der amtlichen Statistik, die nach wie vor die Bürgerinnen und Bürger mit der Androhung von Zwangs- und Bußgeldern dazu bewegen will, Informationen über sich preiszugeben, die für das Gemeinwesen bedeutsam sind. Auch wenn die Forschung auf bestimmte Basisdaten aus der amtlichen Statistik angewiesen ist, sollte sie sich dennoch so wenig wie möglich auf zwangsweise erhobene Daten stützen. Das gilt auch für die Erhebung von Daten zum Migrationshintergrund in Schulen und Kindertagesstätten.

Wissenschaftliche Forschung ist ohnehin auf die freiwillige Kooperation der Probanden angewiesen. Jede Forscherin und jeder Forscher muss ein „Arbeitsbündnis“ mit der Person anstreben, die befragt werden soll; niemand kann in unserer Rechtsordnung zur Teilnahme an Forschungsprojekten gezwungen werden. Das gilt für die Migrationsforschung in gleicher Weise wie für andere Forschungszeige. Kontakte zu einzelnen Migrant/-innen, über die Informationen bei der Verwaltung vorliegen, kann die Forschung in datenschutzgerechter Weise im Wege der Adressmittlung aufnehmen. Die Behörde adressiert und leitet die Fragen der Wissenschaftler an die Migrant/-innen weiter und diese entscheiden selbst, ob sie sich an dem Forschungsprojekt beteiligen wollen oder nicht. Auch über private Vereinigungen oder zivilgesellschaftliche Organisationen, denen Migrant/-innen angehören, kann der Kontakt hergestellt werden, wenn die Bereitschaft dazu auf beiden Seiten besteht.

3.3 Die Nutzung prozessproduzierter Daten

Bisher war stets von Primärerhebungen durch die amtliche Statistik und die Wissenschaft die Rede. Forscherinnen und Forscher im Bereich der Migrationsforschung sind aber auch daran interessiert, prozessproduzierte Daten zu nutzen, die in der Verwaltung anfallen. Dazu ist daran zu erinnern, dass das Datenschutzrecht nur die Erhebung solcher personenbezogener Daten gestattet, die für die Erfüllung der Aufgaben der jeweiligen Verwaltungseinheit (z.B. Schule) erforderlich ist (Erforderlichkeitsprinzip). Jede Behörde (und damit auch jede öffentliche Bildungseinrichtung) kann Daten, die bei ihr zulässigerweise erhoben werden, selbst durch „Eigenforschung“ analysieren. Die Sammlung von Daten allein für den Zweck der Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen durch Dritte (Hochschulen, Forschungseinrichtungen) gehört dagegen nicht zu den Aufgaben der Schule als einer Verwaltungsbehörde (Zweckbindungsgebot). Die Zweckentfremdung von Daten, die zunächst ausschließlich für Zwecke der Verwaltung erhoben worden sind, für Forschungszwecke, bedarf ihrerseits entweder einer informierten Einwilligung (informed consent) der Betroffenen (um deren Daten es geht) oder einer gesetzlichen Grundlage.

Die meisten Datenschutzgesetze haben dies in besonderen Forschungsklauseln geregelt, deren Inhalt weitgehend der oben für die sensitiven Daten beschriebenen Ausnahme gleicht. Wenn die Betroffenen einer Nutzung der Daten

für Forschungszwecke nicht zugestimmt haben, so ist sie nur dann zulässig, wenn dies zur Durchführung wissenschaftlicher Forschung erforderlich ist, das öffentliche Interesse an der Durchführung des Forschungsvorhabens gegenüber dem Interesse des Betroffenen an dem Ausschluss der Zweckänderung erheblich überwiegt und der Zweck der Forschung auf andere Weise nicht oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand erreicht werden kann (§ 14 Abs. 5 BDSG). Auch die vorrangig anzuwendenden Forschungsklauseln in den Schulgesetzen der Länder enthalten teilweise Regelungen für die Verarbeitung und damit auch für die Übermittlung von Schülerdaten zu Forschungszwecken. Ob diese Vorschriften hinreichend präzise und bereichsspezifisch sind, um eine Zweckänderung von ursprünglich allein für schulische Zwecke erhobenen Schülerdaten zu rechtfertigen, ist zweifelhaft und nach dem jeweiligen Landesrecht zu prüfen (vgl. Bizer 1992).

Wenn nun die Migrationsforschung Daten zum Migrationshintergrund aus den Schulen erhalten will, ohne – jedenfalls im ersten Schritt – die Schüler/-innen oder deren Eltern um ihre Einwilligung zu bitten, so stellen sich zumindest zwei Fragen. Zum einen darf bereits die Schule nur solche Daten für eigene Zwecke erheben und speichern, die zur Erfüllung ihrer Aufgaben nach dem Schulgesetz erforderlich sind. Das wird man für Daten zum Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung der geltenden sehr allgemeinen gesetzlichen Aufgabenumschreibungen, Fördergebote und Diskriminierungsverbote nicht generell sagen können⁶. Es fehlt insoweit an einer expliziten, normenklaren gesetzlichen Befugnis zur generellen personenbezogenen Erhebung dieser jedenfalls partiell sensitiven Daten. Solange die Schulen solche Daten nicht erheben dürfen, können sie sie auch Wissenschaftlern nicht zur Verfügung stellen. Zum anderen fehlt es aber auch an einer ausdrücklichen Befugnis der Schulen, solche Daten (wenn sie sie erheben dürften) in personenbezogener Form (also als Mikrodaten) an Forschungseinrichtungen zu übermitteln.

Ich halte die Schaffung entsprechender Befugnisse in den Schulgesetzen zwar verfassungsrechtlich nicht für ausgeschlossen, kann aber nicht erkennen, weshalb der Gesetzgeber neben den vorhandenen Forschungsregelungen in den Schulgesetzen, die sich durchaus bewährt haben, noch spezielle Vorschriften zur Erhebung und Übermittlung von Daten zum Migrationshintergrund gerade für Forschungszwecke erlassen sollte. Das öffentliche Interesse an derartigen Untersuchungen ist sicher nicht zu bestreiten, es besteht aber nicht in höherem und das informationelle Selbstbestimmungsrecht der Betroffenen „erheblich“ überwiegenden Maße als bei anderen personenbezogenen Daten, die

⁶ Vgl. z.B. die Gewährleistung des Rechts auf diskriminierungsfreie Bildung in § 3 Abs. 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes: „Die Schulen sind so zu gestalten, dass gleicher Zugang, unabhängig von der wirtschaftlichen und sozialen Lage, der nationalen Herkunft ... gewährleistet wird. Es ist Aufgabe aller Schulen, jede Schülerin und jeden Schüler zu fördern. ... sozial Benachteiligte ... sind besonders zu fördern.“ § 4 Abs. 4 Satz 3 sieht dementsprechend vor: „Keine Schülerin und kein Schüler darf wegen der Rasse, der Abstammung, Nationalität ... bevorzugt oder benachteiligt werden.“

in der Schule erhoben werden und für wissenschaftliche Fragestellungen relevant sein können.

Aus dem selben Grund scheidet nach meiner Auffassung auch die Einführung eines allgemeinen „Schüler-Personenkennzeichens“ aus, das in anderen europäischen Ländern mit abweichender Rechtskultur und verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen offenbar verwendet wird, um die Entwicklung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zu verfolgen oder andere Fragestellungen der Bildungsforschung zu untersuchen.

Wohlgemerkt: Nichts spricht aus Datenschutzsicht dagegen, Migrationsdaten mit informierter Einwilligung der Betroffenen und (bei Minderjährigen) ihrer Eltern zu erheben und wissenschaftlich zu analysieren. Das kann durchaus auch über einen längeren Zeitraum geschehen, wenn den Betroffenen die Möglichkeit gegeben wird, jederzeit aus dem Projekt „auszusteigen“. Auch eine anonymisierte Übermittlung von Informationen, die die Schule zulässigerweise für ihre eigenen Zwecke (z.B. als Geschäftsstatistik) erhoben hat, an Forschungseinrichtungen stößt auf keine datenschutzrechtlichen Restriktionen. Schulen und Kindertagesstätten können durchaus vorhandene oder zu erfragende⁷ Informationen über den Migrationshintergrund von Schüler/-innen und Kindern erfassen und in aggregierter Form ohne Personenbezug Außenstehenden (Forscher/-innen oder der amtlichen Statistik) zur Verfügung stellen. Nur soweit ein Forschungsprojekt unter diesen Bedingungen nicht durchgeführt werden kann, können im Einzelfall (bezogen auf ein bestimmtes Projekt) – also ausnahmsweise – Daten auch ohne Einwilligung der Betroffenen für Forschungszwecke an wissenschaftliche Einrichtungen übermittelt werden, wenn die oberste Landesbehörde dies aufgrund eines erheblich überwiegenden öffentlichen Interesses an der Durchführung dieses Forschungsvorhabens genehmigt.

3.4 Informationszugang für Migrationsforscher/-innen

Aus meiner Erfahrung als Landesbeauftragter für das Recht auf Akteneinsicht (meiner zweiten Aufgabe neben der Funktion als Datenschutzbeauftragter des Landes Brandenburg) will ich aber auch noch auf einen Zusammenhang hinweisen, der für die Migrationsforschung (wie für jeden anderen Forschungszweig und die Öffentlichkeit insgesamt) bedeutsam ist. Das Land Brandenburg und ihm folgend drei weitere Bundesländer (Berlin, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen) haben seit 1998 allgemeine Informationsfreiheitsgesetze verabschiedet, die auch in diesem Zusammenhang bedeutsam sein können. Die Bundesregierung und die sie tragenden Fraktionen des Deutschen Bundestages prüfen gegenwärtig, ob sie den Entwurf eines entsprechenden Bundesgesetzes auf den Weg bringen, was im internationalen Vergleich überfällig ist. Grundanliegen dieser Gesetzgebung ist es, prinzipiell alle bei der Verwaltung vorliegenden Informationen der Öffentlichkeit und mithin auch der Forschung zugäng-

⁷ Eine Antwortpflicht besteht insoweit nicht. Die Schüler/innen und Kinder sowie ihre Eltern sollten vorab umfassend über die Verwendung der erfragten Informationen informiert werden.

lich zu machen. Nur in Ausnahmefällen, zu denen neben dem Datenschutz auch bestimmte öffentliche Geheimhaltungsinteressen zählen, kann der Informationszugang abgelehnt werden. Deshalb ist es aus meiner Sicht auch möglich, zumindest in den vier genannten Bundesländern, demnächst vielleicht auch im Bund, auf Geschäftsstatistiken (also keine Mikrodaten) zuzugreifen, die in den Verwaltungen geführt werden.

Im Land Brandenburg beschäftigt uns gegenwärtig ein konkreter Fall, der deutlich macht, dass die neue Informationszugangsgesetzgebung Wissenschaftlern Möglichkeiten des Zugriffs auf aggregierte Geschäftsstatistiken eröffnen kann, auch wenn die Einzelheiten noch der gerichtlichen Klärung bedürfen: Ein Doktorand wandte sich bundesweit an die Finanzbehörden mit der Bitte um Übermittlung von Daten aus der jeweiligen Steuerfahndungsstatistik. Während die meisten anderen Länder dieser Bitte entsprachen, lehnte die brandenburgische Finanzverwaltung dies mit der Begründung ab, auf diese Weise würden die Ermittlungsstrategien der Finanzbehörden offen gelegt. Ich halte dieses Argument ebenso wie die weiteren vorgetragenen Ausschlussgründe für nicht zutreffend. Der Doktorand hat mittlerweile Klage beim Verwaltungsgericht erhoben, das nun darüber zu entscheiden haben wird.

Der Fall macht zugleich deutlich, wie wünschenswert es aus der Sicht der Datennutzer (Wissenschaftler/-innen wie auch die Öffentlichkeit insgesamt) ist, die gesetzlichen Regelungen des Datenzugangs in einem einheitlichen Informationsgesetzbuch zusammenzufassen, das neben den Datenschutz- und Informationszugangsgesetzen zumindest auch die allgemeinen Statistikgesetze enthalten sollte. Entsprechende Vorarbeiten laufen im Land Berlin wie auch auf Bundesebene. Sie werden aber wohl keine kurzfristigen Ergebnisse zeitigen.

4 Situation ethnischer Minderheiten

In einem anderen Bereich, der von der Migrationsforschung zu unterscheiden ist, nämlich bei der wissenschaftlichen Untersuchung der Situation anerkannter ethnischer Minderheiten, stößt eine zwangsweise Erhebung personenbezogener Informationen dagegen an rechtliche Grenzen. Dies betrifft z.B. die Sorben, die im Land Brandenburg verfassungsrechtlich als zu schützende Minderheit anerkannt sind, aber auch die Sinti und Roma. Für sie ebenso wie für die dänischen und friesischen Minderheiten deutscher Staatsangehörigkeit gilt die Rahmenkonvention des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten. Sie sieht zum einen vor, dass keine staatliche Stelle darüber entscheiden darf, ob jemand einer der genannten Minderheiten zugerechnet wird; dies bleibt stets der Entscheidung des Einzelnen überlassen. Zum anderen darf niemand dazu gezwungen werden, seine Zugehörigkeit zu einer der genannten Minderheiten offenzulegen. Damit ist in diesem Bereich wissenschaftliche Forschung, die etwa die Lebensbedingungen dieser ethnischen Minderheiten untersuchen will, stets nur mit Einwilligung der Befragten zu realisieren. Das spielt eine erhebliche Rolle etwa auf dem Balkan, wo jedes verordnete „ethnic monitoring“ angesichts der

massiven Vertreibungen im früheren Jugoslawien und im Kosovo naturgemäß Probleme aufwirft (dazu eingehend Kriszán 2001).

5 Fazit

Zusammenfassend kann ich sagen, dass die im neuen Mikrozensusgesetz 2005 vorgesehene zusätzliche Erhebung von migrationsrelevanten Daten zwar verfassungsrechtlich nicht zu beanstanden ist. Gleichwohl sollte die Migrationsforschung nicht darauf bauen, dass zukünftig die statistischen Auskunftspflichten in diesem Bereich noch weiter ausgebaut werden. Die Landeschul- oder Landesstatistikgesetze könnten zwar die Erhebung von Daten zum Migrationshintergrund vorsehen, wenn ein wichtiges öffentliches Interesse daran dargetan und angemessene Garantien für den Umgang mit derart sensitiven Daten gegeben werden. Auch die amtliche Statistik sollte solche Daten aber nicht unter Zwang, sondern nur freiwillig erheben. Die Schaffung besonderer Erhebungs- und Übermittlungsbefugnisse für die Migrationsforschung in Schulen ist nicht zu erwarten, solange die vorhandenen rechtlichen Möglichkeiten nicht ausgeschöpft worden sind oder nicht belegt werden kann, dass wissenschaftliche Untersuchungen gerade in diesem Bereich im vorhandenen Rechtsrahmen undurchführbar sind. Deshalb sollte die Migrationsforschung nach Wegen suchen, wie im Zusammenwirken mit Organisationen von Migrant/-innen, aber auch durch den datenschutzrechtlich zulässigen Zugang auf aggregierte Geschäftsstatistiken bei den entsprechenden Behörden oder Schulen (auf den informationsrechtlich sogar ein Anspruch bestehen kann) die Datenbasis für weitergehende Untersuchungen erschlossen und verbreitert werden kann. Wenn den Betroffenen vermittelt werden kann, welche Vorteile ihnen die Erhebung und Auswertung dieser Daten bringen kann, werden sie umso eher zur freiwilligen Kooperation bereit sein.

Literatur

- Bizer, Johannes (1992): *Forschungsfreiheit und informationelle Selbstbestimmung: gesetzliche Forschungsregelungen zwischen grundrechtlicher Förderungspflicht und grundrechtlichem Abwehrrecht*. Baden-Baden.
- Kriszán, Andrea (Hg.) (2001): *Ethnic Monitoring and Data Protection – The European Context*. Budapest.

Sandra Wagner, Holger Seibert, Veysel Özcan und Karen Schönwälder

Migration, Ethnizität und Schule: Die amtlichen Statistiken der Niederlande, Schwedens und Kanadas

Etliche Länder in und außerhalb Europas sind damit konfrontiert, dass Kinder und Jugendliche, die eingewandert sind, deren Muttersprache nicht die Landessprache ist oder die ethnischen Minderheiten angehören, nicht die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder und Jugendliche. Es liegt nahe, auf der Suche nach Ansatzpunkten und adäquaten statistischen Grundlagen der Bildungspolitik in Deutschland auch die Erfahrungen anderer Länder auszuwerten. Dies geschieht hier selektiv:

Mit den Niederlanden wird zunächst der Nachbarstaat betrachtet, der in Deutschland vielfach als ein Musterbeispiel für die Integration von Migrant/-innen und die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund galt. Darüber hinaus handelt es sich um ein Land, dessen Bildungs- und Wirtschaftsstruktur der deutschen ähnlich ist und deshalb in der Bildungs- und Integrationsforschung gern für Ländervergleiche herangezogen wird. Schweden ist insofern ein interessanter Fall, als es in der internationalen OECD-PISA-Vergleichsstudie einer der „Gewinner“ war. Dies gilt auch für das dritte Beispiel, Kanada, mit dem ein sehr erfahrenes Einwanderungsland ausgewählt wurde. Gefragt wird jeweils, wie in den jeweiligen Ländern allgemein sowie für Zwecke der Bildungsstatistik ein Migrationshintergrund und/oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit erfasst wird.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Erhebungspraxen sollte mit reflektiert werden, dass diese immer auch Ausdruck einer bestimmten gesellschaftlichen Wahrnehmung von Problemen und damit historischer Entwicklungen und häufig kontroverser politischer Debatten über problematische oder benachteiligte Gruppen und die Vor- und Nachteile der Einordnung von Menschen in Gruppen widerspiegelt.

Die Niederlande

Offizielle niederländische Publikationen verwenden heute vor allem den Begriff der „Minderheden“ (in Übersetzungen ins Englische meist „ethnic minorities“) oder der „Allochthonen“. Als Allochthone werden Menschen bezeichnet, die im Ausland geboren wurden (1. Generation der Migrant/-innen) oder die selbst in den Niederlanden geboren wurden, aber mindestens einen im Ausland (bzw. einer Kolonie) geborenen Elternteil haben (2. Generation) (Alders 2001; Centraal Bureau voor de Statistiek 2002). Eine dritte Einwanderergeneration wird in

der amtlichen Statistik nicht ausgewiesen. Die Kinder von Personen, die in den Niederlanden geboren wurden, werden zu den „Autochthonen“ (Einheimischen) gezählt.

Als Zielgruppen einer Minderheitenpolitik wurden nur die so genannten „nicht westlichen“ Allochthonen identifiziert; in der Regel sind nur sie gemeint, wenn von „ethnischen Minderheiten“ die Rede ist.¹ Zur westlichen Gruppe werden alle OECD-Länder mit Ausnahme der Türkei gezählt. Hinzu kommen die in Indonesien Geborenen.² Zur nicht-westlichen Gruppe zählt man alle anderen Nationalitäten, also vor allem die in der Türkei, Marokko, aber auch die in Surinam und auf den niederländischen Antillen und in Aruba Geborenen. Surinam war bis 1974 Teil des Königreichs der Niederlande; die Antillen und Aruba sind dies bis heute. Die vor und nach der Unabhängigkeit in die Niederlande gekommenen Surinamer wuchsen in der Regel mit Niederländisch als Mutter- oder Verkehrssprache auf. Insbesondere die Gruppe der nicht-westlichen Allochthonen gilt im Bildungsbereich als besonders förderungsbedürftig (Vermeulen/Penninx 2000, S. 15ff.; Ours/Veenman 2001). Maßgeblich für die Zurechnung zu dieser Gruppe ist dabei – wie oben gezeigt – weder allein die fremde Staatsangehörigkeit noch eine andere Muttersprache, sondern ein Migrationshintergrund und eine spezifische ethnische Herkunft.

Die Definition besonders förderungsbedürftiger Gruppen und die Fördermaßnahmen haben sich in den letzten 25 Jahren mehrfach verändert. Ein 1980 veröffentlichtes Konzept des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft formulierte die Ziele: Gleiche Bildungsmöglichkeiten für Schüler/-innen, die kulturellen Minderheiten angehören, und eine Gleichberechtigung der Kulturen. Das erste Ziel sollte u.a. dadurch erreicht werden, indem man Niederländisch als Unterrichtssprache aufwertete und sich bemühte, Kontakte zwischen Eltern und Schulen zu intensivieren. Kinder, deren Muttersprache nicht Niederländisch war, sollten während der ersten zwei Jahre ihres Aufenthaltes zusätzlichen Sprachunterricht erhalten. Um dies zu gewährleisten, erhielten die Schulen abhängig von der Anzahl der Einwandererkinder, deren Aufenthaltsdauer in den Niederlanden und ihrem Herkunftsland zusätzliche Mittel. Das zweite Ziel, die Gleichberechtigung der Kulturen, sollte durch Unterricht der Muttersprache und Kultur sowie eine interkulturelle Erziehung erreicht werden (Penninx 1994, S. 112f.).

Seit Mitte der 1980er Jahre wird der Bildungserfolg zunehmend auch als Resultat der individuellen sozio-ökonomischen Ressourcenausstattung gesehen. Zusätzliche finanzielle Förderung erhalten nun Schulen und Regionen, die einen hohen Anteil von Kindern aus kulturellen Minderheiten sowie Kindern aus

¹ 1999 wurde der Anteil der Allochthonen an der Bevölkerung auf 17% geschätzt. Etwa 10 % der Bevölkerung werden heute den ethnischen Minderheiten zugerechnet (1,62 Millionen). Die Einheimischen werden als „Autochthone“ bezeichnet, vgl. SCP 2001: 73.

² Indonesien wurde 1949 unabhängig; viele der von dort gekommenen Einwanderer stammten entweder selbst aus den Niederlanden oder hatten zumindest ein von dort stammendes Elternteil.

den unteren sozialen Schichten aufweisen. Seit 1988 gibt es zudem etwa Projekte für Kinder unter vier und im Alter von vier bis sieben Jahren, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau aufweisen und Mitglieder ethnischer Minderheiten sind (Eurydice 2004, S. 60). Seit Mitte der 1990er Jahre dominiert eine Politik, die auf die Integration von Benachteiligten generell zielt, also nicht nur derjenigen mit Migrationshintergrund (Doomernik 1998, S. 62).

Grundschüler/-innen werden heute entsprechend dem Bildungsniveau ihrer Eltern, deren Stellung im Arbeitsmarkt und der ethnischen Herkunft klassifiziert. Diese Angaben werden beim Schuleintritt im Alter von etwa vier Jahren erfasst. Besonders unterschieden werden zwei Schülergruppen: „cumi-leerlingen“ und „achterstandsleerlingen“. „Cumi“ ist die Abkürzung für „culturele minderheden“, gemeint sind hier ausgewählte Migrant/-innengruppen.³ „Achterstandsleerlingen“ sind potenziell leistungsrückständige Schüler/-innen (achterstand = Rückstand) unterschiedlicher Herkunft. Für jedes Kind mit Eltern, deren Bildungsniveau eine mittlere berufliche Ausbildung nicht übersteigt, erhalten etwa die Grundschulen eine um den Faktor 1,25 erhöhte finanzielle Förderung. Für jedes Kind mit Eltern, deren Bildungsniveau unterhalb einer mittleren beruflichen Ausbildung liegt, deren Arbeitsmarktposition schwach ist oder die aus dem Ausland stammen, erhalten die Grundschulen sogar eine um den Faktor 1,9 erhöhte finanzielle Förderung (Minister for Urban Policy 2002, S. 28; Elbers/de Haan 2003; siehe auch *Inspectie van het Onderwijs* 2002).

Im Dezember 2001 wurde ein Gesetz verabschiedet, wonach bis 2004 alle Kinder eine persönliche Identifikationsnummer für den Bildungsbereich erhalten. Diese Nummer ist identisch mit der Steuer- und Sozialversicherungsnummer (SOFI-Nummer) und wird im Alter von dreieinhalb Jahren zugewiesen. Nach diesem Gesetz wurden zunächst weiterführende Schulen verpflichtet, ab dem Jahr 2002 die SOFI-Nummer sämtlicher Schüler/-innen in den Schulverwaltungsdaten zu erfassen. Die Daten werden an die zentrale Erfassungsstelle (Informatie Beheer Groep) in Groningen übersandt. Sie dienen als Grundlage für die Erstellung von Leitlinien in der Bildungspolitik. Zudem berechnet der Staat anhand dieser Daten das einer Schule zustehende Budget. Weiterhin soll es das neue Verfahren erleichtern, Bildungsverläufe über längere Zeiträume zu verfolgen (Eurydice 2004, S. 74; *Brief onderwijsnummer*).

Die Einführung einer persönlichen Identifikationsnummer auch für den Bildungsbereich reflektiert allgemeinere Charakteristika der amtlichen Statistik in den Niederlanden. Jeder im Registrierungssystem erfassten Person wird hier eine persönliche Identifikationsnummer (PIN) zugewiesen, die es ermöglicht,

³ Die Begrifflichkeit ist nicht identisch mit der Kategorie der „nicht westlichen Allochthonen“. Als „cumi-leerling“ gelten Schüler/-innen, die zur Bevölkerungsgruppe der Molukker gehören, Schüler/-innen, von denen mindestens ein Elternteil (Vormund) aus Griechenland, Italien, dem ehemaligen Jugoslawien, den Kapverden, Marokko, Portugal, Spanien, Tunesien, der Türkei, Surinam, Aruba, den niederländischen Antillen oder einem anderen nicht-englischsprachigen Land außerhalb Europas (mit Ausnahme Indonesiens) kommt, sowie Schüler/-innen, von denen mindestens ein Elternteil (Vormund) als Flüchtling anerkannt ist (*Jaarboek* 2004, S. 26).

die Daten einer Person mit denen des Ehepartners, der Eltern und der Kindern zu verknüpfen. Dabei beschränken sich die Informationen auf das Geburtsland und das Geburtsdatum der anderen Familienmitglieder; es ist dadurch aber möglich, die Zugehörigkeit zu einer zweiten Einwanderergeneration festzustellen. Als wichtigste Datenquellen der amtlichen Statistik stehen in den Niederlanden Registerdaten und Surveys zur Verfügung. Zu den Registerdaten zählen etwa das Bevölkerungsregister, die Daten der Sozialversicherungen und das Beschäftigtenregister. Das Bevölkerungsregister bildet die zentrale Grundlage der sozialstatistischen Database (SSD), die auf einer Verknüpfung unterschiedlicher Datenquellen basiert und die wichtigste Datenbasis der offiziellen Statistik der Niederlande darstellt. Das Bevölkerungsregister wird beständig aktualisiert, indem von lokalen Standesämtern (Geburten, Todesfälle, Heirat, Lebenspartnerschaften), von den Gerichten (Scheidungen), vom Justizministerium (Änderung der Staatsbürgerschaft) und von den betreffenden Personen selbst (Umzug, Einwanderung, Auswanderung, im Ausland stattgefunden Geburten, Heiraten, Asylanträge etc.) Änderungen gemeldet werden. Alle anderen Register sind mit diesem zentralen Bevölkerungsregister verknüpft. Dazu gehören z.B. Register der Sozialversicherung, der Wasser- und Elektrizitätsversorgung, lokale Register der Polizei sowie das Register des Rentensystems und der Lebensversicherungen. Hinzu kommen Informationen aus der jährlichen Haushaltsstatistik. Damit kommt das niederländische System einer Art „Vollerhebung“ gleich. Der letzte herkömmliche Zensus wurde 1971 durchgeführt. Seit 1981 werden im Zehnjahresabstand Zensusprogramme in veränderter Form durchgeführt (virtueller Zensus). Für den Zensus 2001 wurde eine neuartige Verknüpfung von Mikro- und Makrodaten aus Registerdaten, Betriebsbefragungen und Surveys praktiziert.

Auch für die Bildungsberichterstattung werden heute verschiedene Datenquellen genutzt. Die Bildungsberichte der niederländischen Schulinspektion basieren nicht nur auf Register- und Surveydaten. Die Behörde sammelt vielmehr auch eigenständig Informationen. Eine wesentliche Quelle sind dabei „direkte Inspektionen, die in Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen und den lokalen Behörden jeweils bildungsbereichsspezifisch einem einheitlichen Untersuchungsraaster folgen“ (Avenarius u.a. 2003, S. 26). Über die soziale Stellung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und die Bildungsbeteiligung der jungen Mitglieder ethnischer Minderheiten geben Daten aus Kohortenstudien wie dem SPVA⁴ und LEO⁵ sowie VOCL '89⁶ Aufschluss (vgl. Doomernik 1998).

⁴ SPVA = Survey sociale positie en voorzieningengebruik van allochtonen, eine Studie über die soziale Stellung der Allochtonen und ihre Nutzung von sozialen Angeboten (Trainings, Sprachkurse; Beratung).

⁵ LOE = Landelijke evaluatie onderwijsvoorrang, eine nationale Evaluationsstudie, um zu überprüfen, ob die Mittel, die zur Integration von Migrantenkindern eingesetzt werden, effektiv sind.

⁶ VOCL = Voortgezet-onderwijscohort leerlingen, eine fortgesetzte Kohortenstudie zu Schüler/innen und ihren Schullaufbahnen.

An der Bereitstellung und Analyse von Bildungsdaten sind in den Niederlanden mehrere zentrale Organisationen bzw. Behörden beteiligt. Dazu gehören u.a. das Sociaal en Cultureel Planbureau (das soziale und kulturelle Planungsbüro), CITO (das Zentrum für internationale Tests und Entwicklung), das Inspectie van het Onderwijs (die niederländische Schulinspektion) und das Centraal Bureau voor de Statistiek (das zentrale Büro für Statistik).⁷

Die amtliche Statistik der Niederlande unterscheidet sich insgesamt bezüglich der Erfassung eines Migrationshintergrundes in einigen wichtigen Merkmalen von der Deutschlands. Zwar wird auch hier die Staatsangehörigkeit erfasst, im Vordergrund aber steht, ob die Betroffenen selbst in die Niederlande einwanderten oder aus einem Elternhaus stammen, in dem mindestens ein Elternteil aus einem anderen Land kommt.

Zweitens konzentriert sich die politische Aufmerksamkeit auf bestimmte Migrant/-innen- bzw. Minderheitengruppen, wobei in der Bildungspolitik noch einmal eine vom allgemeinen Begriff der „nicht westlichen Allochthonen“ abweichende Bestimmung der Zielgruppen einer besonderen Förderung vorgenommen wird.

Und drittens schließlich werden mit dem Bildungsstand und der Arbeitsmarktposition der Eltern auch sozial-ökonomische Charakteristika zur Grundlage bildungspolitischer Interventionen gemacht.

Schweden

Knapp 1,8 Millionen bzw. 19,7% der 8,9 Millionen Einwohner Schwedens wiesen zu Beginn des Jahres 2000 einen Migrationshintergrund auf, d.h. entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil waren im Ausland geboren. Die größten Gruppen waren hierbei Personen mit finnischem und (ex-)jugoslawischem Hintergrund. Weitere bedeutende Herkunftsländer waren Norwegen, Dänemark sowie der Irak und Iran (Westin/Dingu-Kyrklund 2003).

Schweden hat frühzeitig anerkannt, dass Einwanderer dauerhaft in Schweden bleiben werden. 1975 beschloss der Schwedische Reichstag, die Einwanderungs- und Integrationspolitik an drei Begriffen zu orientieren: Gleichheit, Partnerschaftlichkeit und Wahlfreiheit. Das Postulat der Gleichheit zielte darauf ab, Einwanderer im Bereich der Wirtschaft, des Wohlfahrtsstaates und der Bildung rechtlich gleichzustellen. Seitdem dürfen beispielsweise auch nicht-schwedische Staatsbürger an lokalen und regionalen Wahlen teilnehmen. Partnerschaftlichkeit ist zu verstehen als Aufforderung an Migrant/-innen und deren Selbstorganisationen, aktiv an der Gestaltung der schwedischen Gesellschaft mitzuarbeiten. Wahlfreiheit meint die Abkehr von kultureller Assimilation, die sich vor

⁷ Gesetzliche Grundlage ist das Statistikgesetz vom 20. November 2003, das Betriebe, Behörden und regierungsfinanzierte Einrichtungen zur Bereitstellung von Daten verpflichtet. Des Weiteren regelt ein Gesetz aus dem Jahr 2001 den Datenschutz und die mögliche Dauer der Datenspeicherung.

allem im Anspruch auf Schulunterricht in der Muttersprache äußert⁸ (Westin 2003). Um dafür Sorge zu tragen, dass die integrationspolitischen Ziele in der schwedischen Gesellschaft zielgerichteter umgesetzt werden, wurde 1998 die nationale Integrationsbehörde Integrationsverket eingerichtet. Ihre Aufgabe ist es, die Integration von Migrant/-innen in die schwedische Gesellschaft zu beobachten und zu bewerten, Chancengleichheit zu fördern sowie Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung entgegenzutreten.

In der offiziellen Bildungsstatistik wird die Gruppe der Schüler/-innen „mit einem ausländischen Hintergrund“ gesondert ausgewiesen. Dabei handelt es sich um Schüler/-innen, die entweder selbst nicht in Schweden geboren wurden oder um Schüler/-innen, die in Schweden geboren wurden, deren Eltern jedoch eingewandert sind (National agency for education 2003, S. 46f.).⁹ 15% der Schüler/-innen an Pflichtschulen (1.-9. Klasse) haben einen so definierten Migrationshintergrund (Skolverket 2004). In seinen jährlichen Schulstatistiken veröffentlicht Skolverket, die nationale Bildungsbehörde, u.a. die durchschnittlichen Schulnoten am Ende der Pflichtschule (9. Klasse)¹⁰ sowie in der weiterführenden Sekundarstufe, wobei Ergebnisse auch für Schüler/-innen „mit einem ausländischen Hintergrund“ separat ausgewiesen werden.¹¹ Im Hinblick auf die sprachliche Förderung in der Schule ist die Erhebung der Muttersprache, die bei der Einschulung erfolgt, von großer Bedeutung. Sofern Kinder und Jugendliche im täglichen Leben mit mindestens einem Elternteil nicht in der schwedischen Sprache kommunizieren, haben sie Anspruch auf Unterricht in Schwedisch als Zweitsprache und – unter gewissen organisatorischen Voraussetzungen – auf die Unterrichtung ihrer Muttersprache (Pupini 2002; National agency for education 2003).

Schweden konzentriert sich auf die Erfassung des Migrationshintergrundes; eine Zugehörigkeit zu einer „ethnischen Minderheit“ wird nicht statistisch erfasst, und anders als in den Niederlanden werden keine besonders förderungsbedürftigen Migrant/-innen- oder Minderheitengruppen unterschieden. Eine Besonderheit ist die Erfassung der Muttersprache sowie der Informationssprache aller in Schweden lebenden Menschen im Bevölkerungsregister.

Eine besondere Bedeutung auch für die Bildungsstatistik hat die so genannte persönliche Identifikationsnummer. In Schweden wird jeder Person, die einmal bei den Meldebehörden erfasst wurde, eine persönliche Identifikationsnummer zugewiesen. Diese Nummer wird auch für andere Registrierungen genutzt, z.B.

⁸ Dabei handelt sich um ein individuelles und kein kollektives Recht, so dass daraus nicht die offizielle Anerkennung ethnischer Minderheiten abgeleitet werden kann. Einen offiziellen Minderheitenstatus genießen die Sami, schwedische Finnen, Tornedaler, Roma und Juden.

⁹ Nach dieser Definition müssen beide Elternteile im Ausland geboren sein. Es gibt auf den Internetseiten von Statistics Sweden (www.scb.se) allerdings die Möglichkeit, auch Angaben von Schülern zu erhalten, bei denen nur ein Elternteil eingewandert ist.

¹⁰ Bis zur 9. Klasse gibt es über Schüler nur Bestandszahlen. Ab der 9. Klasse werden auch die Leistungen erfasst.

¹¹ <http://www.skolverket.se/english/statistics/sos/part1.shtml#comp>

bei den Sozialversicherungen, Schul- und Arbeitsämtern. Verwendung findet sie mittlerweile aber auch in nichtoffiziellen Registern des privaten Sektors, etwa bei Banken und Versicherungen. Individuelle Daten, die in verschiedenen Institutionen gesammelt werden, können über die persönliche Identifikationsnummer miteinander verknüpft werden.¹² Seit 1985 gibt es ein nationales Bildungsregister (Utbildningsregistret), in dem demographische Daten und die Bildungsabschlüsse der Bevölkerung im Alter von 16 bis 74 Jahren gespeichert und jährlich aktualisiert werden. Die Daten aus dem Bildungsregister können über die persönliche Identifikationsnummer mit anderen Merkmalen aus dem Bevölkerungsregister verknüpft werden (z.B. der Bildung oder dem Migrationshintergrund der Eltern).¹³

Seit 1968 existiert in Schweden das so genannte Gesamtbevölkerungsregister (Registret över totalbefolkningen), in dem von den schwedischen Meldebehörden gesammelte Daten enthalten sind. Jede neu einreisende Person, die sich mindestens ein Jahr in Schweden aufhalten wird, ist im Register erfasst (Wilén/Johannesson 2002). Generell wird die amtliche Statistik in Schweden nicht auf der Grundlage eines Zensus erstellt, sondern mit Hilfe von so genannten Registerdaten. Dabei handelt es sich etwa um Meldedaten der Einwohnermeldeämter oder Daten über Schüler/-innen von den Schulbehörden. Seit Beginn der 1990er Jahre sind die Finanzämter in Schweden die zuständige Meldebehörde. Das Statistiska centralbyrån (Zentralbüro für Statistik) führt, pflegt und entwickelt das Register weiter und erhält zu diesem Zweck täglich von den Finanzbehörden Informationen über Ereignisse wie Todesfälle, Geburten, Änderungen der Adresse und des Familienstandes, Ein- und Auswanderungen. Dabei besteht eine enge Verzahnung der verschiedenen Behörden. Ereignisse wie beispielsweise Heirat, Geburt oder Einbürgerung werden direkt (und ohne Zutun der Betroffenen) von den verantwortlichen Behörden an die Finanzbehörden übermittelt. Die wichtigsten Informationen im Gesamtbevölkerungsregister sind die persönliche Identifikationsnummer, Name, Adresse, Wohnort, Geschlecht, Alter, Familienstand, Staatsangehörigkeit, Geburtsort bzw. -land, Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Erwachsenen sowie Kindern und Erwachsenen (Eltern, Ehegatte, Kinder), Einkommen und Einwanderungsgrund. Seit Ende 1998 werden auch die Zeitpunkte von bestimmten Ereignissen (Einbürgerung) bzw. Änderungen etwa von Familienstand und Staatsangehörigkeit

¹² Wollen Wissenschaftler/-innen auf solche verknüpften Daten zugreifen, müssen sie dies bei den jeweiligen Institutionen beantragen. Stimmen alle Institutionen, die die jeweiligen Daten speichern, dem Antrag zu, wird über das Statistiska centralbyrån (Zentralbüro für Statistik) ein anonymisierter Datensatz mit den entsprechenden Variablen bereitgestellt. Von der Antragstellung bis zum Erhalt der Daten vergeht in der Regel mindestens ein halbes Jahr.

¹³ 1995 und 1999 wurden spezielle Surveys („Education completed abroad“) durchgeführt, um fehlende Angaben zur im Ausland erworbenen Bildung von Immigranten zu bekommen. Seit 2000 werden jährlich Befragungen von Neu-Einwanderern durchgeführt, um deren Bildungsstand zu ermitteln.

erfasst.¹⁴ Das Gesamtbevölkerungsregister enthält auch eine Migrationsdatenbank der nationalen Migrationsbehörde (Migrationsverket). Diese besteht aus Angaben zu ausländischen Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis und enthält Informationen zu Datum und Grund der Einwanderung, zur Muttersprache und der so genannten Informationssprache.¹⁵ Die Muttersprache als auch die so genannte Informationssprache werden bei der Meldung in der Behörde erfasst. Eine Aktualisierung der Angaben zur Sprache ist daher nur bei einer erneuten Meldung in einer Behörde (z.B. bei Heirat) möglich.

Das Bevölkerungsregister enthält prozessproduzierte Daten, mit denen sowohl ein aktuelles Bevölkerungsportrait als auch die historischen Veränderungen im Längsschnitt nachgezeichnet werden können – und zwar für den Zeitraum von den 1960er Jahren bis heute. Durch die tägliche Aktualisierung der Registerdaten ist die amtliche Statistik in Schweden weitaus aktueller als in Ländern, in denen auf der Basis eines Zensus gearbeitet wird. Die Nutzung von Registerdaten kommt in Schweden einer „Vollerhebung“ gleich. Statistische Berechnungen erfolgen also nicht auf der Grundlage einer Stichprobe, die auf die Gesamtpopulation hochgerechnet werden muss, sondern es stehen Angaben über die gesamte Bevölkerung zur Verfügung. Das schwedische Gesamtbevölkerungsregister mit seinen verschiedenen Teilbereichen stellt gerade auch für Analysen zur Bildungslage von Migrant/-innen eine sehr komplexe und vielschichtige Datenbasis dar.

Kanada

Kanada versteht sich wie etwa die USA seit langem als Einwanderungsland. Im Jahr 2001 waren von 32 Millionen Einwohnern 5,4 Millionen, also 18%, nicht in Kanada geboren; dies war der höchste Anteil seit den 1970er Jahren. Seit 1990 verzeichnet Kanada jährlich etwa 225.000 neue Einwanderer (Council of Ministers of Education, Canada 2003, S. 11). Fast drei Viertel der in den 1990er Jahren eingetroffenen Einwanderer siedelten sich in den Großstädten Toronto, Vancouver und Montreal an.

61% der Kanadier sprechen als Muttersprache Englisch und 26% Französisch, also eine der beiden Amtssprachen, während 13% eine andere Muttersprache haben (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003b, S. 45). Vielfach wird vom Kindergarten bis zum Verlassen der Schule Sprachunterricht in einigen Sprachen der Migrant/-innen angeboten.¹⁶ Darüber hinaus wird auch

¹⁴ Bei Veränderungen in der Staatsangehörigkeit werden auch frühere Staatsangehörigkeiten erfasst sowie der Zeitpunkt, wann diese erworben wurden. Da auch die Personenkennziffer der Elternteile angegeben ist, sind auch Angaben zu deren Staatsangehörigkeit bzw. Einbürgerung vorhanden.

¹⁵ Diese Informationssprache kann Schwedisch oder die Muttersprache sein. Die Kenntnis der Informationssprache kann beispielsweise bei der sprachlichen Gestaltung von Fragebögen verwendet werden.

¹⁶ Aufgrund der föderalen Struktur Kanadas gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Provinzen, vgl. etwa Moodley 2001.

für eingewanderte Erwachsene Englisch- bzw. Französischunterricht angeboten, damit diese ihre Kinder beim Zweitspracherwerb unterstützen können (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003b, S. 32, 157). Diese Angebote reflektieren eine „multikulturelle“ Orientierung der Politik, die seit den 1970er Jahren darauf ausgerichtet ist, kulturelle Vielfalt als positives Element der kanadischen Gesellschaft anzuerkennen und zu fördern.

Bildung ist in Kanada Aufgabe der Provinzen und Territorien. In der Folge gibt es eine Vielzahl von Definitionen und Datenerhebungsinstrumenten. Das Pan-Canadian Education Indicators Program (PCEIP) dient dazu, für Bildungsfragen eine gemeinsame Datenbasis für alle Provinzen und Territorien zu erlangen.¹⁷ Dabei stützt sich die Berichterstattung im Wesentlichen auf den Zensus sowie das School Achievement Indicators Program (SAIP), ein nationales Erhebungsprogramm der Leistungen von 13- bis 16-jährigen Schüler/-innen. Ergänzend wird von Statistics Canada und Human Resources and Skills Development Canada der National Longitudinal Survey of Children and Youth durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie, die die Entwicklung von Kindern von der Geburt bis ins frühe Erwachsenenalter verfolgt. Die Angaben zum Migrationshintergrund bzw. der Minderheitenzugehörigkeit der Befragten werden hier auf die gleiche Weise erhoben wie im Zensus.

Der kanadische Bildungsbericht „Education Indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003“ (Council of Ministers of Education 2003) thematisiert verschiedene Merkmale der Bevölkerung im Alter zwischen 5 und 24 Jahren, u.a. kulturelle Vielfalt, Familienstruktur sowie niedrige Familieneinkommen. Als kennzeichnend für das kanadische Bildungssystem wird eine zunehmende „kulturelle Vielfalt“ festgestellt, die vor allem das Ergebnis von Einwanderungsprozessen ist: „This diversity has an impact on teaching, support services, and school dynamics, in many ways. The challenge is to adapt the learning environment to the needs of students who are immigrant, Aboriginal, or not fluent in the teaching language“ (Council of Ministers of Education 2003, S. 3). Als Grundlage hierfür erfasst der Bildungsbericht den Anteil der Einwanderer in der Schülerschaft, den Anteil derjenigen, die zu den „sichtbaren Minderheiten“ gehören, sowie die Zahl der Schüler/-innen, die zu Hause eine andere als eine der beiden Amtssprachen sprechen.

Generell wird in den amtlichen kanadischen Statistiken unterschieden nach Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zu bestimmten Minderheiten, Einwanderung und gesprochenen Sprachen. Wesentliche Basis der amtlichen Statistiken sind die Zensusdaten. In Kanada wird alle fünf Jahre (zuletzt 2001) ein Haushalts-Zensus erhoben; dieser unterliegt der Bundesverantwortung (vgl. Statistics Canada 2001; Goldschneider 2001, S. 79ff.). Erhoben wird die Staatsangehörigkeit und, bei kanadischer Staatsangehörigkeit, ob diese mit der Geburt erworben wurde oder über eine spätere Einbürgerung. Des Weiteren geben die Befragten an, ob sie in Kanada (und in welchem Ort) oder im Ausland (und in

¹⁷ Das PCEIP wird gemeinsam von Statistics Canada und dem Council of Ministers of Education durchgeführt.

welchem Land) geboren wurden. Neben dem Geburtsort der Befragten selbst wird auch das Geburtsland der Eltern erfragt, so dass auch in Kanada geborene Kinder von Einwanderern identifiziert werden können. Diese gelten aber nicht als Immigrants.

Als Einwanderer werden Bewohner bezeichnet, die eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung (landed immigrants) besitzen oder in der Vergangenheit besaßen. Erfasst wird auch, wann die Betroffenen das erste Mal von den kanadischen Behörden als Einwanderer anerkannt wurden, d.h. den Status eines landed immigrant erhielten (nicht aber, wann sie einwanderten). Bewohner, die die kanadische Staatsangehörigkeit qua Geburt besitzen, werden nicht als Einwanderer kategorisiert; unterschieden wird auch die „non-permanent resident population“, also Ausländer/-innen ohne dauerhaften Aufenthaltsstatus.

Im Zensus erfragt wird weiterhin die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen von Ureinwohnern (aboriginal group, Indianer, Métis oder Inuit), die ethnische Herkunft („ethnic origin“), verstanden als die „ethnische oder kulturelle Gruppe, der die Vorfahren angehörten“, sowie die Zugehörigkeit zu einer „sichtbaren Minderheit“ („visible minority“).¹⁸ Die letzte Frage wird begründet unter Hinweis auf Programme zur Herstellung der Chancengleichheit. Die Antwortmöglichkeiten waren 2001: chinesisch, süd-asiatisch, schwarz, Filipino, latein-amerikanisch, südost-asiatisch, arabisch, west-asiatisch, japanisch, koreanisch, mehrere dieser Zuordnungen, andere – also Kategorien, die entweder auf körperliche Merkmale oder eine nicht-europäische Herkunft hinwiesen. Eine solche Unterscheidung zwischen Ethnizität als Herkunft und „Race“ im Sinne körperlicher Merkmale ist eine nordamerikanische Besonderheit, während in der wissenschaftlichen Diskussion zumindest in Europa in der Regel der Begriff „Ethnizität“ allgemeiner verwendet wird, um soziale Beziehungen zu beschreiben, die durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, Geschichte, und/oder Gemeinsamkeiten der Kultur geprägt werden.

Im Zensus erfasst wird weiter die Muttersprache, die Sprache, die die Befragten am häufigsten zu Hause bzw. bei der Arbeit verwenden und die Sprachen, in denen sie eine längere Konversation über verschiedene Themen führen können. Bei Kindern, die noch in der Erstalphabetisierung sind, wird nach den Sprachen gefragt, die das Kind augenblicklich erlernt.

Die amtliche Statistik Kanadas erfasst also eine Reihe von Informationen zu einem Migrationshintergrund, konzentriert sich aber nicht allein hierauf, sondern erfasst auch Informationen zu den gesprochenen Sprachen und über die Zugehörigkeit zu bestimmten Bevölkerungsgruppen. Bemerkenswert ist, dass sich der kanadische Staat nur im Falle der dauerhaften Einwanderer für einen Migrationshintergrund interessiert. Als politisch relevant gelten hier vor allem die von der Bevölkerung gesprochenen Sprachen sowie die Diskriminierung der Angehörigen „sichtbarer“ Minderheiten. Neben einem Ausgleich von Benach-

¹⁸ Der Employment Equity Act definiert visible minorities als „persons, other than Aboriginal peoples, who are non-Caucasian in race or non-white in colour“ (Gesetz für gleiche Beschäftigungschancen, 1995, <http://laws.justice.gc.ca/en/E-5.401/48801.html> [Stand 31.05.2005]).

teilungen zielen politische Interventionen darauf, die Bedürfnisse von Minderheiten aufzugreifen und die existierende kulturelle Vielfalt aufzugreifen und zu fördern.

Fazit

Blickt man resümierend auf die Erfassung von Daten zu Bildung und Migration in den Niederlanden, Schweden und Kanada, dann fällt zunächst auf, dass die Frage, welche Informationen die politischen Akteure über die Zusammensetzung der Schülerschaft benötigen, nicht einheitlich beantwortet wird. Keines der drei Länder allerdings erachtet die Staatsangehörigkeit als die entscheidende Information zur Identifikation eines besonderen Förderungsbedarfs im Bildungssystem. Wichtig erscheinen ihnen vielmehr ein Migrationshintergrund – verstanden als eigene Einwanderungserfahrung bzw. im Sinne der Einwanderung eines Elternteils, die von den Kindern und Jugendlichen gesprochene(n) Sprache(n) sowie – in Kanada – die Zugehörigkeit zu einer ethnischen bzw. „sichtbaren“ Minderheit. Sowohl die Niederlande als auch Kanada richten das Augenmerk nur auf bestimmte Minoritätengruppen, und nicht auf alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das Beispiel Kanadas illustriert zudem, dass die Erfassung eines „Migrationshintergrundes“ anstelle einer fremden Staatsangehörigkeit nicht unbedingt die einzige Lösung ist. Unter Umständen können auch die in der Familie gesprochene Minderheitensprache und die Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe als für bildungspolitische Fördermaßnahmen relevante Indikatoren definiert werden. Beide Eigenschaften sind nicht unbedingt mit einem „Migrationshintergrund“ verknüpft.

Hinsichtlich der Datengrundlagen profitieren die Niederlande und Schweden von den Möglichkeiten individueller Registrierungsnummern (Verknüpfung unterschiedlicher Merkmale, Entwicklungen über längere Zeiträume können verfolgt werden), während Kanada durch einen häufig durchgeführten Zensus relativ umfassende und aktuelle Informationen erlangt.

Literatur

- Al, Pieter G./Bart F.M. Bakker (2000): Re-engineering social statistics by micro-integration of different sources. In: Netherlands Official Statistics, Vol. 15 (Special issue Integrating administrative registers and household surveys), S. 4-7.
- Alders, Maarten (2001): Classification of the population with a foreign background in The Netherlands. Statistic Netherlands, Paper for the conference „The measure and mismeasure of populations. The statistical use of ethnic and racial categories in multicultural societies“, Paris, 17-18 December 2001.
- Avenarius, Hermann/Hartmut Ditton/Hans Döbert/Klaus Klemm/Eckhard Klieme/Matthias Rürup/Heinz-Elmar Tenorth/Horst Weishaupt/Manfred Weiß (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003a): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Bd. 7. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003b): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn/Berlin.
- Brief onderwijsnummer: offizieller Brief an Eltern und Schüler undatiert (<http://www.onderwijsnummer.nl>).
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2002): Allochtonen in Nederland. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2004): Jaarboek onderwijs in cijfers 2003-2004: Feiten en cijfers over het onderwijs in Nederland. Voorburg/Heerlen.
- Council of Ministers of Education, Canada (2003): Education indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003. Ottawa.
- Doomernik, Jeroen (1998): The effectiveness of integration policies towards immigrants and their descendants in France, Germany and the Netherlands. ILO, IMP 27. Genf.
- Elbers, Ed/Mariette de Haan (2003): Interculturele communicatie op de basisschool. In: Moer. Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands, 35 (2), S. 54-62.
- Eurydice (2004): The education system in the Netherlands in 2003. Dutch Eurydice Unit. Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. The Hague.
- Goldschneider, Calvin (2001): Ethnic categorizations in censuses: comparative observations from Israel, Canada, and the United States. In: David I. Kertzer/Dominique Arel (Hg.): Census and identity. The politics of race, ethnicity, and language in national censuses. Cambridge, S. 71-91.
- Inspectie van het Onderwijs (2002): Onderwijsverslag over het jaar (http://www.ovinsp.nl/producten/onderwijsverslag_2002/ov2002.html).
- Minister for Urban Policy and the Integration of Ethnic Minorities (2002): Integration from the perspective of immigration. The Hague (http://www.justitie.nl/english/Images/23_39552.pdf).
- Moodley, Kogila A. (2001): Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In: James A. Banks/Cherry A. McGee Banks (Hg.): Handbook of research on multicultural education. San Francisco, S. 801-820.
- National agency for education (2003): Descriptive data on childcare, schools and adult education in Sweden 2003. Report no. 236. Stockholm.
- Ours, Jan C. van/Justus Veenman (2001): The educational attainment of second generation immigrants in the Netherlands. OSA working paper. Institute for Labor Studies. Bonn.
- Penninx, Rinus (1994): Die niederländische Gesellschaft und ihre Einwanderer. Einwanderungs- und Minderheitenpolitik, öffentlicher Diskurs und Multikulturelles in den Niederlanden. In: Jansen, Mechthild M./Sigrid Baringhorst (Hg.): Politik der Multikultur. Vergleichende Perspektiven zu Einwanderung und Integration. Baden-Baden, S. 105-120.
- Pupini, Gunilla (2002): Die Zweitsprachforderung in Schweden. In: Deutsch als Zweitsprache, 2/2002, S. 24-26.
- Rürup, Matthias (2003): Ausländische und internationale Bildungsberichte als Orientierung für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: TiBi Nr. 7, (November/Dezember 2003).

- SCP - Social and cultural planning office (2001): The Netherlands in a European Perspective. Social and Cultural Report 2000. The Hague.
- Skolverket (2004): Education for students of non-Swedish background and recognized minorities, Stockholm (<http://www.skolverket.se/english/system/non-swedish.shtml>).
- Statistics Canada (2001): 2001 Census questionnaire. Ottawa.
- Statistics Canada (2004): 2001 Census dictionary. Ottawa.
- Statistics Netherlands (2004): The Dutch virtual census of 2001. Analysis and Methodology. Voorburg.
- Svensk författningssamling (2001): Förordning om den officiella statistiken (<http://www.riksdagen.se/debatt/sfsr> [Stand 23.05.2004]).
- Vermeulen, Hans/Rinus Penninx (2000): Introduction. In: dies. (Hg.): Immigrant integration. The Dutch case. Amsterdam.
- Westin, Charles (2003): Young people of migrant origin in Sweden. In: Emrehan Zeybekoğlu/Bo Johansson (Hg.): Migration and labour in Europe. Views from Turkey and Sweden. Istanbul, S. 170-194.
- Westin, Charles/Elena Dingu-Kirklund (2003): Immigration and integration of immigrants and their descendants: The Swedish approach. In: Friedrich Heckmann/Dominique Schnapper (Hg.): The integration of immigrants in European societies. National differences and trends of convergence. Stuttgart, S. 105-134.
- Wilén, Anna/Ingvar Johannesson (2002): A new total population register system. More possibilities and better quality. Bakgrundsfakta till Bevolknings- och Välfärdsstatistik. Statistics Sweden. Örebro.

Janina Söhn und Veysel Özcan

Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben in Deutschland drastisch geringere Bildungschancen als andere Kinder und Jugendliche. Trotz kleiner Fortschritte in den letzten Jahrzehnten besuchen Schüler/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit seltener weiterführende Schulen wie das Gymnasium, sie verlassen häufiger die allgemein bildende Schule ohne einen Schulabschluss und sind somit im Schnitt mit deutlich schlechteren Ausgangschancen für das Berufsleben ausgestattet. Diese Situation ist nicht neu. Sie gewinnt aber an Brisanz, seit die Zweifel an einer kontinuierlichen Annäherung der zweiten Ausländergeneration an die Situation der Deutschen ohne Migrationshintergrund wachsen, seitdem die Arbeitsmarktchancen gering Qualifizierter sinken und Sorgen hinsichtlich möglicher, aus sozialer Ausgrenzung gespeister Konflikte wachsen.

Bemühungen, diesen Missstand zu bekämpfen, fehlt es nicht zuletzt an der erforderlichen Datengrundlage. Wie eine solche Datengrundlage aussehen sollte, welche Eigenschaften und Hintergründe der Kinder und Jugendlichen wir also vor allem kennen sollten, um Benachteiligungen effektiv bekämpfen zu können, wurde auf der diesem Band zugrunde liegenden Tagung diskutiert: Was sagt uns eigentlich die Staatsangehörigkeit? Ist Ethnizität ein wichtiger Faktor, also kulturelle, eventuell auch religiöse Besonderheiten bzw. mögliche feindselige Reaktionen der Mehrheitsgesellschaft hierauf? Sollten wir vor allem wissen, wie die Wohngebiete der Schüler/-innen strukturiert sind, welche Bildung und welchen Beruf ihre Eltern haben, welche Sprache zu Hause gesprochen wird? Und wie wichtig ist es zu wissen, ob Eltern oder sogar Großeltern nach Deutschland eingewandert oder aber hier geboren sind?

Die Tagung erbrachte wichtige Fortschritte, auf die im Folgenden eingegangen wird. Gewinnbringend war auch, dass Wissenschaftler/-innen und Vertreter/-innen aus Ministerien, der Kultusministerkonferenz, Statistikämtern und dem Datenschutz miteinander diskutierten, um nicht nur zu erörtern, was wissenschaftlich interessant wäre, sondern auch, was in der Bildungspolitik notwendig und was praktisch machbar ist.

In der Bildungspolitik wie in der Wissenschaft besteht heute ein weithin geteilter Konsens darüber, dass die in der amtlichen Statistik in Deutschland verfügbaren Informationen über die Bildungsbeteiligung von Migrant/-innen überaus unbefriedigend sind. Bereits die „Süßmuth-Kommission“ forderte 2001 eine bessere Erfassung der Schul- und Bildungssituation von Ausländer/-innen- und Aussiedler/-innenkindern (Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 292f.). Auch der Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration kritisierte die „wenig aussagekräftigen“ deutschen amtlichen Statistiken und Erhebungen im Bildungsbereich (2004, S. 421). Gerade die Tatsache, dass Statistiken fast ausschließlich die Staatsangehörigkeit zugrunde legen, entwickelt sich zu-

nehmend zum Problem. So konstatiert auch der erste Bildungsbericht für Deutschland: „Das verfügbare statistische Material berücksichtigt lediglich die Staatsangehörigkeit, vernachlässigt jedoch die Muttersprache und andere wichtige Merkmale für einen Migrationshintergrund.“ (Avenarius u.a. 2003, S. 213; vgl. auch Plath 2003) Hinzu kommt, dass das Merkmal Staatsangehörigkeit zunehmend an Aussagekraft verliert.¹ Ebenso wie Aussiedlerkinder sind Eingebürgerte in der amtlichen Bildungsstatistik als deutsche Staatsangehörige nicht gesondert ausgewiesen. Auch weil seit dem Jahr 2000 in Deutschland geborene Kinder von Ausländer/-innen unter bestimmten Voraussetzungen die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten (in den Jahren 2000 und 2001 traf dies jeweils auf etwa 40.000 Geborene zu), gibt es eine signifikante Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Statistik nicht mehr erkennbar sind. Die Analyse des Integrationsgeschehens wird so auf verschiedene Weise verzerrt – auch indem vielleicht eher bildungserfolgreiche Migrant/-innen deutscher Staatsangehörigkeit nicht berücksichtigt werden (vgl. Salentin/Wilkening 2003; von Below 2003).

Wie sehr die Staatsangehörigkeit als Indikator für einen Migrationshintergrund an Aussagekraft verloren hat, unterstreichen auch die Ergebnisse einer von Leonie Herwartz-Emden geleiteten und auf der Tagung präsentierten Studie. Bei der Befragung an 29 der insgesamt 30 Augsburger Grundschulen wurden mehrere Kriterien zur Feststellung eines Migrationshintergrundes der 5.186 einbezogenen Schüler/-innen herangezogen. Darunter waren neben der Staatsangehörigkeit auch das Herkunftsland der Familie, der Geburtsort und die Familiensprache. Dabei zeigte sich, dass knapp 50% der Schüler/-innen einen Migrationshintergrund aufwiesen – eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hatten lediglich etwa 25%. Auch wenn diese Ergebnisse nicht für das ganze Bundesgebiet repräsentativ sind, sind sie ein anschaulicher Hinweis darauf, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund (und beispielsweise einer anderen Familiensprache als Deutsch) deutlich höher sein dürfte als der der ausländischen Kinder.

Welche Merkmale aber müssten in verbesserten Statistiken vor allem erfasst werden; welche wesentlichen Ursachen der Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund hat die Forschung bislang identifiziert? Basierend auf Analysen der Daten des Mikrozensus heben Cornelia Kristen und Nadia Granato (in diesem Band) hervor, dass nicht die ethnische oder nationale Herkunft als solche für den schulischen Erfolg der Kinder entscheidend ist, sondern familiäre Ressourcen wie die elterliche Bildungserfahrung und deren berufliche Stellung. Zugespitzt wäre demzufolge zu fragen, ob Ethnizität bzw. Nationalität, also Faktoren, die ja häufig als Indizien für einen Migrationshintergrund herangezogen werden, für Bildungs(miss)erfolge wenig relevant sind, und ob sich hinter diesen Eigenschaften vor allem die altbekann-

¹ Ähnlichen Forderungen zur Erfassung des Migrationshintergrund in der Sozialberichterstattung finden sich bei Bartelheimer (2004, S. 74) sowie bei der Kommission zur Verbesserung der Informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik (2001, S. 65).

ten Faktoren der elterlichen Bildung und sozialen Schichtzugehörigkeit verstecken, die in Deutschland auch heute – und zwar stärker als in vielen anderen OECD-Ländern – Bildungschancen determinieren.

Während Bildung und soziale Stellung der Eltern ohne Zweifel entscheidende Determinanten des Bildungserfolgs ihrer Kinder sind, ist die Frage nach der Relevanz der Ethnizität in der Forschung nicht eindeutig beantwortet. Nicht nur unterschiedliche theoretische Einschätzungen, sondern auch widersprüchliche empirische Ergebnisse unterstreichen den hier weiter bestehenden Forschungsbedarf (vgl. etwa Kao/Thompson 2003).

Heike Diefenbach (in diesem Band) etwa warnt zudem vor einer Überschätzung des familiären Hintergrunds und hält dem entgegen, dass bei Migrant/-innen soziale Schicht und Bildungserfolg nicht im gleich hohen Maß zusammenhängen wie bei Deutschen ohne Migrationshintergrund. Institutionelle Faktoren, die einer Bildungsbenachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund Vorschub leisten oder dieser entgegenwirken, sollten nicht aus dem Blickfeld verschwinden. So können etwa die höhere Abitur- und Realschulabschlussquote, die ausländische Jugendliche an integrierten Gesamtschulen erreichen, und der in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich hohe Anteil von ausländischen Kindern an Sonderschulen für Lernbehinderte kaum unter Hinweis auf die Eigenschaften der Kinder und ihrer Eltern erklärt werden. Zu fragen wäre also nach dem Einfluss von Strukturen des Schulsystems und einer möglicherweise vorhandenen institutionellen Diskriminierung. Denn gerade der schulische Kontext kann politisch beeinflusst und gestaltet werden – während das für den familiären Hintergrund der Schüler/-innen schwerer vorstellbar ist. Gleichzeitig ist unumstritten, dass es unbedingt wünschenswert wäre, in amtlichen Statistiken Informationen zum Bildungshintergrund und der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern der Kinder und Jugendlichen zu erheben.

Eindeutig und unumstritten ist weiter, dass die in der Familie gesprochene Sprache Bildungschancen wesentlich beeinflusst; insbesondere PISA hat dies nachweisen können. Ist die Umgangssprache in der Familie nicht Deutsch, weisen die Schüler/-innen eine deutlich geringere Lesekompetenz auf.² Neben solchen individuellen Merkmalen der Schüler/-innen und ihrer Familien (darunter außerdem noch das Zuwanderungsalter, kognitive Grundfähigkeiten³ und der Bildungshintergrund der Eltern) scheint die Zusammensetzung der Schülerschaft an den einzelnen Schulen die individuelle Lesekompetenz zu beeinflussen. Tatsächlich sind dort, wo der Anteil der Migrantenkinder vergleichsweise hoch ist, die Kompetenzen niedriger. Allerdings ist die Schülerschaft in Schulen

² Vgl. aber ihre 2005 erscheinenden Veröffentlichungen zu den Themen „Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft“ und „Motivation and school perceptions among first and second generation immigrants: A cross-national comparison“ (in Zusammenarbeit mit G. Christense).

³ In PISA wurde bei der Messung kognitiver Grundfähigkeiten nur ein Aspekt der „crystallized cognitive pragmatics“ (Li u.a. 2004) erfasst, die selber kultur- und lernabhängig sind.

mit hohem Migrantenanteil häufig auch im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten benachteiligt, so dass sich die Effekte, die mit diesen Faktoren verbunden sind, kaum voneinander trennen lassen. Bei vergleichbarer sozialer und kognitiver Zusammensetzung der Schülerschaft ist der Einfluss des Migrantenanteils nicht mehr signifikant – auch dies ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Ausländer/-innen- oder Migrant/-innenzahl an einer Schule oder in einem Stadtteil wohl weniger wichtig ist als die sozial-ökonomische Situation der Schülerschaft bzw. Bevölkerung. Wie wichtig es ist, das Zusammenspiel von sozio-ökonomischem Status und Migrationshintergrund zu berücksichtigen, konnte Petra Stanat auch anhand der internationalen PISA-Daten demonstrieren. In allen OECD-Ländern außer Australien weisen 15-Jährige aus zugewanderten Familien zwar eine geringere Lesekompetenz auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Wird allerdings im Analysemodell die soziale Schicht und die Bildung der Eltern berücksichtigt, reduzieren sich die Differenzen teilweise erheblich. Gleichzeitig unterscheidet sich das Ausmaß der weiter bestehenden Disparitäten in den einzelnen Staaten, wobei die deutschsprachigen Länder sowie Belgien und Luxemburg ihre (negative) Spitzenpositionen behalten.

Auch wenn der überwiegende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren oder als kleine Kinder hierher migriert ist (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 343), dürfen schließlich nicht die besonderen Herausforderungen übersehen werden, mit denen Seiteneinsteiger konfrontiert sind. Zwar entscheiden auch bei diesen im Schulalter zugewanderten Kindern und Jugendlichen persönliche und familiäre Hintergründe mit darüber, wie geglückt ein solcher grenzüberschreitender Schulwechsel vonstatten gehen kann. Internationale Forschung belegen jedoch deutlich, dass ein späteres Einreisalter sich im Durchschnitt negativ auswirkt (für PISA vgl. OECD 2001, S. 181f., Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 378; außerdem Esser 2001, S. 57ff.; Portes/Rumbaut 2001, S. 240). Bei dieser Zuwanderergruppe besteht somit ein spezieller Förderbedarf. Als eine weitere wichtige Bedingung von Integrationsprozessen kann die Art des Aufenthalts von Ausländer/-innen vermutet werden. Wer dauerhaft in Deutschland lebt, plant Bildungsprozesse vermutlich anders als nur für kurze Zeit zugelassene Bürgerkriegsflüchtlinge.

Gibt es aus anderen Ländern Vorbilder für eine sinnvolle und realisierbare Erhebung von Daten, die eine gezielte schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlauben? Auf Basis einer Expertise von Sandra Wagner und Holger Seibert für die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration werden in diesem Band drei Beispiele skizziert. Den Niederlanden, Schweden und Kanada ist dabei gemeinsam, dass die Staatsangehörigkeit der Schüler/-innen in der Bildungsstatistik eine untergeordnete Rolle spielt. Das Augenmerk richtet sich dort vor allem auf einen ausländischen Geburtsort der Kinder und Eltern, deren Muttersprache (in Schweden) oder ihre Ethnizität (Kanada). Für relevant erachtet werden also einerseits die Migrationsbiografie und sprachliche Differenzen. Andererseits will insbesondere Kanada mit der Erhebung der Ethnizität eine mögliche Diskrimi-

nierung von Angehörigen ethnischer Minderheiten erkennbar machen und zugleich deren Ansprüchen auf Anerkennung ihrer kulturellen Identität Rechnung tragen. In den Niederlanden ist zudem das Budget der Schulen abhängig von der Zahl der Schüler/-innen, die einen Migrationshintergrund aufweisen und aus Elternhäusern mit niedriger formaler Bildung bzw. beruflicher Stellung kommen. Ein besonderer Förderungsbedarf wird also auch dort unterstellt, wo Kinder aus unteren sozialen Schichten kommen.

Was sind im Ergebnis die Merkmale, die in (amtlichen) Statistiken vorrangig erhoben werden sollten?

Generell sind verschiedene Herangehensweisen denkbar, um Kinder und Jugendliche, die selbst oder deren Familien eingewandert sind, identifizieren und gezielt fördern zu können. Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist dabei zunächst eine Hilfskonstruktion auf der Suche nach einem Ersatz für bzw. einer Ergänzung des bislang dominierenden Unterscheidungsmerkmals Staatsangehörigkeit. Denn Sprache und Ethnizität sind ja nicht notwendigerweise an die Zugehörigkeit zu einer ersten oder zweiten Einwanderergeneration, also einen „Migrationshintergrund“ im engeren Sinne gebunden. Aus Sicht der Forschung über Migration und Bildungsbenachteiligung erscheinen die folgenden Überlegungen vorrangig:

- **Staatsangehörigkeit** bleibt weiterhin ein aussagekräftiges Merkmal, an dessen Erhebung festgehalten werden sollte. Besitzen Kinder und Jugendliche eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit, so ist dies ein Hinweis auf einen Migrationshintergrund. Zudem bleibt es bei aller berechtigten Kritik an einer vor allem nach Staatsangehörigkeit differenzierenden Statistik für die Fortschreibung von Zeitreihen unerlässlich, an solchen etablierten Merkmalen festzuhalten.
- Eine der wichtigsten Ergänzungen wäre eine Erfassung des **Geburtslandes der Kinder und Jugendlichen**. Denn ist dies nicht Deutschland, dann sind die Betroffenen eingewandert sowie evtl. mit einer anderen Sprache und in einem anderen Bildungssystem aufgewachsen. Mindestens sollte erfasst werden, ob das Geburtsland Deutschland oder ein anderes Land ist, besser wäre es, das konkrete Geburtsland zu erfassen, da hieraus weitere Rückschlüsse, etwa auf die (wahrscheinliche) Herkunftssprache gezogen werden können.
- Bei den im Ausland Geborenen wäre eine Erfassung des **Zuzugsjahrs** bzw. **Zuzugsalters** für eine zielgruppenspezifische Bildungsplanung von Bedeutung. Sowohl im Hinblick auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch als auch die allgemeine schulische Eingliederung ist es wichtig, in welchem Alter Kinder oder Jugendliche in das deutsche Bildungssystem einbezogen werden.⁴
- Informationen über das **Geburtsland der Eltern** sind notwendig, um die zweite, in Deutschland geborene Einwanderergeneration identifizieren zu

⁴ Vgl. auch das Gutachten des Europäischen Forums für Migrationsstudien (efms) für die Stadt Frankfurt (Straßburger 2001, S. 282), das für den Bereich der Bildung gerade Daten über das Einreisealter für wichtig hält.

können. Dies ist dann wichtig, wenn man unterstellt, dass die familiäre Migrationsbiographie Bildungschancen beeinflusst bzw. wenn man indirekte Rückschlüsse auf die Familiensprache oder die Ethnizität der Eltern ziehen möchte. Keine Einigkeit besteht darüber, ob auch Informationen über eine Zuwanderung von Großeltern, also die Erfassung der dritten Generation, relevant sind.

- Eine Erfassung der **Umgangssprache** in der Familie oder der **Muttersprache(n)** wäre eine wichtige Grundlage für die Abschätzung des sprachbezogenen Förderbedarfs bzw. eines Bedarfs an Unterrichtsangeboten in bestimmten Sprachen. Dabei wäre für eine grobe Einschätzung vor allem der Nachfrage nach Unterrichtung von Deutsch als Zweitsprache die Unterscheidung deutsch – nicht deutsch ausreichend. Für eine Abschätzung der Nachfrage nach muttersprachlichen Angeboten wäre auch die Erfassung der gesprochenen Sprachen vonnöten.⁵ Der in diesem Band abgedruckte Beitrag von Chlosta/Ostermann plädiert für eine Vorgehensweise, die über die Umgangssprache in der Familie hinaus auch den Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Freunde) sowie unterschiedliche Niveaus bei passiven und aktiven Sprachkompetenzen erfasst. Mehrsprachigkeit kann auch in Familien ohne Migrationshintergrund bzw. bei der statistisch kaum ausweisbaren dritten und vierten Einwanderergeneration vorliegen und sollte unabhängig von einem Migrationshintergrund erfasst werden. Ob eine Statistik der Sprachstandsdiagnostik amtlich oder durch die Wissenschaft umgesetzt werden sollte, hält der Zuwanderungsrat in seinem Jahresgutachten 2004 für eine offene Frage (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 423).
- Der **sozio-ökonomische Status** der Erziehungsberechtigten und deren Bildung sind wichtige Indikatoren zur Identifizierung von potenziell förderungsbedürftigen Schüler/-innen. Dieser Faktor hat für sich genommen und in Kombination mit einem Migrationshintergrund signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg. Wichtige Merkmale des sozio-ökonomischen Status wie den Schulabschluss, die Ausbildung oder die berufliche Stellung der Eltern in der Bildungsstatistik auszuweisen, ist ein vorrangiges Anliegen.
- Ob die „**Ethnizität**“ von Kindern und Jugendlichen erfasst werden sollte, ist strittig. Für eine Erfassung der Ethnizität sprechen vor allem zwei Überlegungen: Unterstellt man, dass Menschen aufgrund ihrer Ethnizität unter Umständen diskriminiert werden, so können entsprechende Statistiken als Indikatoren dienen, um zu überprüfen, in welchem Umfang z.B. Personen türkischer Ethnizität einen Hochschulabschluss erreichen. In Großbritannien etwa ist es üblich, das Ausmaß der Diskriminierung bestimmter ethnischer Gruppen so abzuschätzen. Kritiker befürchten, dass eine Gruppenzuordnung von Individuen unter Umständen Abgrenzungen und Stereotypen

⁵ Eine solche statistische Erfassung der Muttersprache ersetzt dabei die Bedeutung von Sprachstandsfeststellungen, die mit einer Förderdiagnostik für jedes einzelne Kind verbunden sein können (vgl. Ehlich u.a. 2004; Fried 2004).

verschärfen könnte. Dieser Einwand könnte allerdings auch auf andere Gruppenzuordnungen (Einwanderer, sozial schwache Familien etc.) zutreffen. In jedem Fall sollte bei der Datenerhebung die Gefahr sozialer Stigmatisierungen mit bedacht werden. Ein zweites Motiv für die Erfassung von Ethnizität kann die politische Entscheidung sein, ethnische Minderheiten anzuerkennen und zu fördern. Für Konzeption und Umsetzung interkultureller Bildungskonzepte könnte es etwa relevant sein zu wissen, wie viele Schüler/-innen sich bestimmten Ethnien zurechnen und wo diese Schüler/-innen leben.

Wünschenswert wäre es, alle oben genannten Merkmale zu erheben und in amtlichen Statistiken auszuweisen. Wichtig wäre auch, dass eine einheitliche, Bundesländer übergreifende Vorgehensweise in den unterschiedlichen Statistiken erreicht wird. Ist eine umfassende Erhebung nicht möglich und eine Beschränkung erforderlich, dann sollte im Sinne des international Üblichen und Bewährten zumindest die erste und zweite Einwanderergeneration (unabhängig von der Staatsangehörigkeit) erfasst werden. Mit der Erhebung des Merkmals „Geburtsland“ (eigenes und das der Eltern) wäre die Bundesrepublik in ihrer Bildungsberichterstattung international anschlussfähig. Auch der Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration empfiehlt die Erhebung insbesondere dieser Merkmale und argumentiert weiter: „Durch einen Vergleich beider Generationen können Entwicklungsprozesse im Bereich der Integration gemessen und so auch Integrationsmaßnahmen optimiert werden“ (2004, S. 420). Die Erhebung weiterer Merkmale wie des Zuzugsjahrs und der Umgangssprache⁶ ebenso wie der elterlichen Bildung wäre aus bildungspolitischer und wissenschaftlicher Sicht wünschenswert. Auf einige Einschränkungen, die sich aus Sicht des Datenschutzes und der Machbarkeit ergeben, wird im Folgenden noch einzugehen sein.

Im internationalen Vergleich weist die Bundesrepublik hohe datenschutzrechtliche Standards auf. Sowohl in Schweden als auch in den Niederlanden besteht in der amtlichen Statistik durch die Existenz von statistischen Personenkennzeichen die Möglichkeit, unterschiedlichste Daten etwa über Bildungsabschlüsse, Geburtsort und Merkmale der Eltern zu verknüpfen. Eine solche lebenslange PIN-Nummer aller Einwohner/-innen wäre in der Bundesrepublik nicht verfassungskonform. Wie Alexander Dix in diesem Band erläutert, muss die statistische Erfassung von individuellen Merkmalen und damit auch des Migrationshintergrundes einer Person immer deren Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung berücksichtigen. Einschränkungen solcher Schutzrechte sind dann hinzunehmen, wenn diese im überwiegenden Allgemeininteresse liegen und gesetzlich eindeutig festgelegt sind. Die im Mikrozensusgesetz 2005 vorgesehenen Fragen zur ehemaligen Staatsangehörigkeit (auch der Eltern) wurden vom Gesetzgeber mit der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung von Einwanderung und Integration sowie der Notwendigkeit entsprechender Daten für eine angemessene Integrationsberichterstattung begründet.

⁶ Vgl. zu diesen zwei Punkten auch das Gutachten zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Gogolin/Neumann/Roth 2003, S. 1).

Aus datenschutzrechtlicher Sicht wäre es möglich, dass Schulen und auch Kindertagesstätten Daten, die auf einen Migrationshintergrund hinweisen (z.B. Geburtsland des Schülers/der Schülerin und der Eltern, Zuzugsjahr des Schülers/der Schülerin, Umgangssprache in der Familie) für ihre eigenen Zwecke erheben und etwa an die zuständigen statistischen Landesämter weiterleiten, damit diese im Rahmen eigener Forschung und der amtlichen Bildungsstatistik verarbeitet werden können.⁷ Entscheidende Voraussetzung ist eine eindeutige gesetzliche Grundlage, in der die Notwendigkeit dieser neu zu erhebenden Merkmale begründet und ihr Verwendungszweck dargelegt wird. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Zusammenhang von Migration und Bildungschancen können Argumente für eine Veränderung der Gesetzeslage bereitstellen.

Inwieweit gibt es bereits Schritte zur Berücksichtigung der oben aufgeführten Bedürfnisse? Gibt es bereits Bewegungen hin zu einer ausreichenden Veränderung der amtlichen Statistik? Welchen Beitrag können repräsentative wissenschaftliche Umfragen leisten, und wo können sie amtliche Statistiken ergänzen?

Für die Migrations- und Integrationsforschung bietet das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als repräsentative Längsschnitterhebung ein großes Analysepotenzial (vgl. den Beitrag von Frick/Söhn in diesem Band). Durch spezielle Teilstichproben und die erhobenen Informationen zu Zuwanderung, Geburtsland, Staatsbürgerschaft und Einbürgerung können insbesondere (Spät-)Ausiedler/-innen und andere eingebürgerte Eingewanderte unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit identifiziert und untersucht werden. Da Informationen über Eltern und Kinder bzw. weitere Haushaltsmitgliedern verknüpft werden können, kann nicht nur der Migrationshintergrund der Individuen, sondern der Eltern und ganzer Haushalte bzw. Familien berücksichtigt werden. Allerdings enthält das SOEP keine allzu detaillierten Daten zur schulischen Entwicklung während der Schulpflichtzeit. So ist auch kürzlich ein Bildungspanel vorgeschlagen worden, das es erlauben könnte, den Verlauf von Bildungskarrieren zu verfolgen und Ursachen von Erfolgen und Misserfolgen abzuschätzen (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 424 unter Verweis auf Rauschenbach 2004, S. 350). Noch existieren aber keine echten Längsschnitterhebungen, die Bildungsverläufe detailliert erheben (hierzu im Überblick Schmidt/Weishaupt 2004) und dabei zugleich eine ausreichende Zahl von als solche identifizierbaren Personen mit Migrationshintergrund befragen.

Neben diesen mithilfe von Individualdaten gewonnenen Informationen wären für bildungsplanerische Zwecke kleinräumige Daten bedeutsam, die es erlauben würden, einerseits den Einfluss spezifischer Bedingungen in einem Wohnviertel zu analysieren (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integra-

⁷ Für Verwaltungszwecke erhobene Daten dürfen aber nicht ohne weiteres „zweckentfremdet“ werden. Daher sind die Bedingungen für eine Weitergabe von in Schulen oder Kindertagesstätten erhobenen Daten, vor allem Individualdaten, an Dritte zur Durchführung von Forschungsprojekten restriktiver (siehe den Beitrag von Dix in diesem Band).

tion 2004, S. 422), andererseits den entsprechenden Förderbedarf etwa in einzelnen Schulsprengeln abzuschätzen.⁸

Bereits heute gibt es – wenngleich die amtliche Statistik in Deutschland derzeit noch fast ausschließlich die Staatsangehörigkeit und nicht einen anders definierten Migrationshintergrund erfasst – unterschiedliche Bestrebungen, dies zu ändern. So wird im Mikrozensus ab 2005 neben der aktuellen Staatsangehörigkeit jährlich auch eine vormalige Staatsangehörigkeit und gegebenenfalls das Jahr der Einbürgerung erfragt werden. Alle vier Jahre werden zudem die Staatsangehörigkeit der Eltern (sofern sie seit 1960 ihren dauerhaften Aufenthalt in Deutschland haben oder hatten), ihr Zuzugsjahr sowie, falls sie eingebürgert wurden, ihre ehemalige Staatsangehörigkeit und das Einbürgerungsjahr erhoben. Diese Daten werden es erlauben, die Integration von Migrant/-innen umfassender zu beschreiben. Einer der bleibenden Nachteile des Mikrozensus ist allerdings, dass auch künftig nicht erhoben wird, welche Schulform der Sekundarstufe I die Kinder und Jugendlichen in den befragten Haushalten besuchen. Allerdings ist es bereits heute möglich, die erreichten Bildungsabschlüsse sowie den sozio-ökonomischen Status der Eltern von im selben Haushalt lebenden Kindern zu ermitteln (siehe den Beitrag von Kristen/Granato in diesem Band).

Der Mikrozensus ebenso wie wissenschaftliche Surveys eignen sich zur vertiefenden Analyse und können neben der Vollerhebung der amtlichen Schulstatistiken wichtige Ergänzungen für eine nationale Bildungsberichtserstattung liefern. Allerdings können solche Stichprobenerhebungen nicht die Funktion amtlicher Schulstatistik ersetzen, die Daten für jede einzelne Schule liefert und so kontinuierlich eine konkrete Basis für die organisatorischen Entscheidungen und die Bildungsplanung der Schulverwaltung bereitstellt. Insofern sind Veränderungen der Schulstatistiken selbst unerlässlich.

Tatsächlich deuten sich Veränderungen der Schulstatistiken an. Aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer unterscheiden sich Schulstatistiken von Bundesland zu Bundesland. Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt übergreifende Statistiken bereit und strebt eine Weiterentwicklung eines gemeinsamen Minimalprogramms zu erfassender Merkmale und Merkmalskombinationen an, um Vergleichsmöglichkeiten zwischen Bundesländern und mit anderen Staaten zu gewährleisten (vgl. den Beitrag von Halbhuber in diesem Band). Die Schulstatistiken der KMK unterscheiden derzeit wie üblich nur nach Staatsangehörigkeit⁹; alternative Erhebungen eines Migrationshintergrundes werden jedoch erwogen. So wird geprüft, ob die Schulstatistik der KMK künftig neben der Staatsangehörigkeit auch Informationen zur in der Familie überwiegend ge-

⁸ Die „systematische Einbeziehung von Bildungsaspekten in ein kleinräumig ausgerichtetes und integriertes Monitoring“ fordert auch schon ein Gutachten zur Sozialraum-bezogenen Berichterstattung (Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen/Strohmeier/Häußermann 2003, S. 121), jedoch ohne expliziten Bezug auf migrations- oder ethnisch bedingte Bildungsrisiken.

⁹ In einzelnen Bundesländern erfolgt eine differenziertere Erhebung: So erfassen etwa in Berlin die Landesstatistiken, ob bei Schüler/-innen eine „nicht-deutsche Herkunftssprache“ vorliegt.

sprochenen Sprache und gegebenenfalls zum Zuzugsjahr enthalten soll. Da es sich bei der Schulstatistik (ebenso wie bei der Kinder- und Jugendhilfestatistik) um eine Vollerhebung handelt – sie umfasst derzeit etwa 12,5 Millionen Schüler/-innen – bietet sie besondere Möglichkeiten zur Beschreibung des Bildungsstands von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dieses analytische Potenzial gilt es aber abzuwägen gegen den Aufwand der Datenerhebung vor Ort an den Schulen. Soweit eine Erhebung zusätzlicher Daten erwogen wird, muss man berücksichtigen, dass dies vor allem dann zuverlässig und umfassend geschieht, wenn die Schulen selbst ein Interesse an diesen Informationen haben, z.B. um Förderprogramme zielgerichtet einsetzen oder zusätzliche Gelder beanspruchen zu können.

Eine erweiterte, über die Staatsangehörigkeit hinausgehende Erfassung eines Migrationshintergrundes wird auch bezüglich anderer amtlicher Statistiken erörtert. Peter Bartelheimer verwies etwa auf die im Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung) und XII (Sozialhilfe) enthaltene Verpflichtung, entsprechende Informationen zu erheben und die Dringlichkeit, hier ein einheitliches Vorgehen zu erreichen. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden Veränderungen vorbereitet (vgl. Matthias Schilling in diesem Band). Voraussichtlich ab 2006 soll dort nicht länger die Staatsangehörigkeit der Eltern erfragt werden, sondern ob diese in Deutschland oder im Ausland geboren wurden. Weiter soll ermittelt werden, ob die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache Deutsch oder eine andere Sprache ist, um so Erkenntnisse über den Umfang der erforderlichen Sprachförderung in den Kindertagesstätten zu gewinnen.

In der Problemanalyse besteht ein breiter Konsens: Die bislang auf die Staatsangehörigkeit konzentrierte Datenerhebung ist unbefriedigend und muss verändert werden. Sowohl in der Wissenschaft wie in der amtlichen Statistik gibt es Bestrebungen, solche Aspekte von Migrationshintergrund differenzierter zu erheben, die auch die Bildungschancen nachweislich beeinflussen. Mit einer Erfassung der wichtigsten Indikatoren – des eigenen Geburtslands, das der Eltern, des Einreisealters und der Familiensprache – in deutschen Schulstatistiken wären die Anschlussfähigkeit an ein international vergleichendes Bildungsmonitoring und die notwendige Informationsgrundlage für die lokale Bildungsplanung gewährleistet. Auf einer Datenbasis, die tatsächlich über den Migrationshintergrund Auskunft gibt, können notwendige Fördermaßnahmen sinnvoll konzipiert und umgesetzt werden, die einen Beitrag zur Herstellung gleicher Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen leisten können.

Literatur

- Bartelheimer, Peter (2004): Migration. In: Soziologisches Forschungsinstitut (Hg.). Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit und Lebensweisen: erster Bericht. Wiesbaden.
- Avenarius, Hermann/Hartmut Ditton/Hans Döbert/Klaus Klemm/Eckhard Klie-me/Matthias Rürup/Heinz-Elmar Tenorth/Horst Weishaupt/Manfred Weiß (Hg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen.

- Below, Susanne von (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Materialien zu Bevölkerungswissenschaft Heft 105b. Wiesbaden.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Ehlich, Konrad/Huub van den Bergh/Ursula Bredel/Birgitta Garne/Anna Komor/Hans-Jürgen Krumm/Tim McNamara/Hans H. Reich/Guido Schnieders/Jan D. ten Thije (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bildungsreform, Band 11. Bonn/Berlin.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung: Arbeitspapier Nr. 40 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Mannheim.
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München.
- Gogolin, Ingrid/Ursula Neumann/Hans-Joachim Roth (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. Bonn.
- Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ILS), Klaus Peter Strohmeier und Hartmut Häußermann (2003): Sozialraumanalyse – Sozial, ethnische und demografische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. Gutachten für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW“ des Landtags Nordrhein-Westfalen. Dortmund/Bochum.
- Kao, Grace und Jennifer S. Thompson (2003): Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. In: *Annual Review of Sociology* 29, S. 417-442.
- Kommission zur Verbesserung der Informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik (2001): Wege zu einer besseren informationellen Infrastruktur. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Li, Shu-Chen/Ulman Lindenberger/Bernhard Hommel/Gisa Aschersleben/Wolfgang Prinz/Paul B. Baltes (2004): Transformations in the Couplings Among Intellectual Abilities and Constituent Cognitive Processes Across the Life Span. In: *Psychological Science* 15(3), S. 155-163.
- Plath, Ingrid (2003): Amtliche Schulstatistiken als Spiegel der Bildungsbeteiligung. Wie aussagekräftig sind diese? In: *DIPF informiert* (4), S. 2-8.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris.
- Portes, Alejandro und Rubén G. Rumbaut (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrats für Zuwanderung und Integration. Berlin.
- Salentin, Kurt und Frank Wilkening (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55(2): S. 278-298.

- Straßburger, Gaby (2001): Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen, Stadt Frankfurt am Main und efms, Bamberg 2001.
- Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ (2001): Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Berlin.

Die Autorinnen und Autoren

Christoph Chlosta ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Phraseologie/Parömiologie, Sprache der Russlanddeutschen, Internationalisierung, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung.
christoph.chlosta@uni-essen.de

Heike Diefenbach, Dr., ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität München tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind familien- und bildungssoziologische Fragen, insbesondere zu Bildungschancen von Migranten und geschlechtsspezifischen Bildungschancen.
Heike.Diefenbach@soziologie.uni-muenchen.de

Alexander Dix, Dr., ist Beauftragter für den Datenschutz und für das Recht auf Akteneinsicht des Landes Brandenburg.

Joachim R. Frick, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und stellvertretender Leiter der Abteilung „Sozio-Oekonomisches Panel (SOEP)“ am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) in Berlin. Arbeitsschwerpunkte sind Sozialpolitik, Bevölkerungsökonomie und Migration.
jfrick@diw.de

Nadia Granato, Dr., arbeitet im Regionalen Forschungsnetzwerk des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) Sachsen-Anhalt-Thüringen). Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Sie beschäftigt sich mit Arbeitsmarktforschung, Migration und Integration sowie der Beziehungs- und Familienentwicklung.
nadia.granato@arbeitsagentur.de

Werner Halbhuber ist Referatsleiter im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dort für Bildungsstatistik und quantitative Fragen der Bildungsplanung zuständig. Er ist zugleich Beauftragter für den Bereich Schule in der Kommission für Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK).
Werner.Halbhuber@stmuk.bayern.de

Leonie Herwartz-Emden, Prof. Dr., lehrt Pädagogik an der Universität Augsburg. Forschungstätigkeit in der empirischen Bildungsforschung, auf dem Gebiet der interkulturell-vergleichenden Forschung, der Migrationsforschung sowie im Bereich der „gender-studies“ mit dem Schwerpunkt auf Fragen der geschlechtsspezifischen Sozialisation in Kindheit und Jugend.

Leonie.Herwartz-Emden@Phil.Uni-Augsburg.de

Cornelia Kristen, Dr., ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Soziologie der Universität Leipzig und beschäftigt sich vor allem mit Bildungsentscheidungen von Zuwanderern sowie Fragen der ethnische Schichtung und Segregation.
kristen@sozio.uni-leipzig.de

Torsten Ostermann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Internationalisierung von Schule und Studium, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung sowie internationale Schulpraktika.
torsten.ostermann@uni-essen.de

Veysel Özcan ist seit September 2004 Referent des Abgeordneten Cem Özdemir im Europaparlament. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Arbeitsstelle für Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
veysel.oezcan@oezdemir.de

Matthias Schilling, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund und Leiter der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.
MSchilling@fb12.uni-dortmund.de

Karen Schönwälder, PD Dr., ist Leiterin der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Ihre Forschungsinteressen liegen u.a. im Bereich der europäischen Migrations- und Integrationspolitik nach 1945.
schoenwaelder@wz-berlin.de

Holger Seibert, Dr., arbeitet am Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) Berlin-Brandenburg. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, wo er sich mit der Analyse der Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland beschäftigte.
Holger.Seibert@arbeitsagentur.de

Janina Söhn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern sowie zweisprachige Unterrichtsmodelle für Migrantenkinder.
soehn@wz-berlin.de

Sandra J. Wagner, Dr., ist freiberuflich für das Bundesministerium für Bildung und Forschung tätig. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck Institut für Bildungsforschung. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse und Migrationsforschung sowie der ethnisch-kulturellen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem.
s.j.wagner@gmx.net



Referat Publikationen; Internetredaktion

Bestellformular

Fax 01805-262303 (0,12 Euro/Minute) books@bmbf.bund.de • www.bmbf.de

Senden Sie mir folgende Bände aus der Reihe «Bildungsreform»

(bitte
gewünschte
Stückzahl
angeben)

- _____ 1 **Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards**
- _____ 1 **The Development of National Educational Standards**
- _____ 1 **Le développement de standards nationaux de formation**
- _____ 2 **Vertiefender Ländervergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten**
- _____ 3 **Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung**
- _____ 4 **Indikatorisierung der Empfehlung des Forum Bildung**
- _____ 5 **Startkonferenz zum Investitionsprogramm “Zukunft Bildung und Betreuung”** *(vergriffen)*
- _____ 6 **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht - Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter**
- _____ 7 **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht - Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**
- _____ 8 **Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht - Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**
- _____ 9 **Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung**
- _____ 10 **Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika**
- _____ 10 **Longitudinal Studies for Education Reports: European and North American Examples**
- _____ 11 **Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund**
- _____ 12 **Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen**
- _____ 13 **Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven**
- _____ 14 **Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik**
- _____ 15 **Ganztagsschule neu gestalten – Erster Ganztagschulkongress des BMBF, Dokumentation**
- _____ 16 **Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung**

(bitte mit
Blockschrift
ausfüllen)

Vorname • Name • Institution

Straße • Hausnummer *(kein Postfach)*

PLZ • Ort

Telefon • Fax • E-Mail

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/ dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



14

In der Bildungspolitik wie auch in der Wissenschaft wird bereits seit längerem moniert, dass die in den amtlichen Statistiken verfügbaren Informationen über Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund für eine zielgerichtete Förderung nicht ausreichen. Die amtlichen Statistiken legen nach wie vor fast ausschließlich die Staatsangehörigkeit zugrunde, mit der Folge, dass in vielen Fällen der Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen nicht mehr erkennbar ist: Dies gilt für Eingebürgerte, Spätaussiedler/innen und Kinder, die seit Inkrafttreten des neuen Staatsangehörigkeitsrechts automatisch Deutsche wurden. Damit notwendige Fördermaßnahmen sinnvoll konzipiert und umgesetzt werden können, ist es aber unabdingbar, unter Wahrung der datenschutzrechtlichen Vorgaben die Informationsgrundlagen zu verbessern und Daten zu erheben, die tatsächlich über den Migrationshintergrund Auskunft geben.

Die im vorliegenden Band dokumentierten Beiträge eines Expertenforums im Jahr 2004 zu diesem Thema befassen sich mit Forschungsergebnissen zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bilanzieren die gegenwärtig verfügbaren Statistiken im Bereich Bildung und beschreiben Möglichkeiten für eine rechtskonforme und durchführbare Erfassung des Migrationshintergrunds. Berücksichtigt werden dabei auch ausgewählte internationale Erfahrungen.