

Migration und soziale Ungleichheit

▷ Zusammenfassung

Es wird die Stellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem skizziert und es werden Ansätze der Erklärung ihrer Benachteiligung dargestellt. Schließlich wird auf die Frage eingegangen, was über die Effektivität von Sprachfördermaßnahmen für Schüler mit eingeschränkten Deutschkenntnissen bekannt ist.

1 Einleitung

Mittlerweile hat etwa jeder Fünfte in Deutschland einen Migrationshintergrund; bei Kindern und Jugendlichen ist der Anteil sogar noch höher. Die Integration dieser Heranwachsenden in das Bildungssystem gelingt allerdings nur unzureichend. Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien im Durchschnitt geringere schulische Kompetenzen erwerben und weniger qualifizierte Schulabschlüsse erreichen als Gleichaltrige aus Familien ohne Migrationserfahrung. Um diese herkunftsbezogenen Ungleichheiten, die auch als ethnische Disparitäten bezeichnet werden, einzuordnen, ist es hilfreich, sich zunächst einen Überblick über die Zuwanderungsgeschichte der letzten Jahrzehnte in Deutschland zu verschaffen.

Herkunftsbezogene
Ungleichheit

2 Migration in Deutschland

▷ Definition

Als Menschen mit Migrationshintergrund werden – unabhängig vom Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft – sowohl Personen bezeichnet, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, als auch Menschen, die zwar in Deutschland geboren sind, deren Eltern oder Großeltern aber aus einem anderen Land stammen.

Unterscheidung
verschiedener
Generationen von
Zuwanderern

Das entscheidende Kriterium ist also das Geburtsland der Person und ihrer Vorfahren. Als Ausländer bezeichnet man dagegen Menschen, die nicht deutsche Staatsbürger sind, sondern die Staatsangehörigkeit eines anderen Landes besitzen oder staatenlos sind.

In der Vergangenheit erfasste sowohl die amtliche Statistik als auch die sozialwissenschaftliche Forschung in Deutschland fast ausschließlich die Staatsbürgerschaft. Deutsche Staatsbürger mit Migrationshintergrund waren nicht identifizierbar, so dass der tatsächliche Anteil von Zuwanderern stark unterschätzt wurde. Inzwischen wird zunehmend dazu übergegangen den Migrationshintergrund umfassender anhand des Herkunftslands zu bestimmen. Es wird zwischen verschiedenen Generationen unterschieden:

▷ Definition

Selbst zugewanderte Personen werden der ersten Generation zugerechnet. Personen, die in Deutschland geboren sind, die aber mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil haben, zählen zur zweiten Generation. Bei der dritten Generation sind die Person selbst und ihre Eltern in Deutschland geboren, die Großeltern jedoch im Ausland.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie weit die Generationen zurück verfolgt werden sollten und welcher Anteil der Vorfahren im Ausland geboren sein muss, damit noch sinnvoll von einem Migrationshintergrund gesprochen werden kann. Mit anderen Worten: Wann hört man auf, ein Zuwanderer zu sein? Wie viele der Großeltern im Ausland geboren sein müssen, um zur dritten Generation zu gehören, lässt sich nicht objektiv begründen und wird entsprechend uneinheitlich festgelegt.

Im Jahr 2007 lebten in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt 15,4 Mio. (19%) Menschen mit Migrationshintergrund. Von diesen waren 7,3 Mio. (9%) Ausländer und 8,1 Mio. (10%) Deutsche aus zugewanderten Familien (Statistisches Bundesamt, 2009). Nach den Daten der Schulleistungsstudien IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und PISA (Programme for International Student Assessment) hatten im Jahr 2006 26% der Kinder in der vierten Klassenstufe und 19% der Jugendlichen in der neunten Klassenstufe einen Migrationshintergrund (Schwippert et al., 2007; Walter & Taskinen, 2007). Der größte Teil dieser Heranwachsenden, nämlich jeweils etwa ein Viertel, stammt aus Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion bzw. der Türkei zugewandert sind.

Unter den in Deutschland lebenden Migranten und ihren Nachkommen können vier Hauptgruppen unterschieden werden:

1. *Arbeitsmigranten*, die zwischen 1956 und 1973 zur Behebung des Arbeitskräftemangels von der Bundesrepublik Deutschland aus Süd- und Südosteuropa angeworben wurden (sog. ‚Gastarbeiter‘);
2. *Flüchtlinge und Asylanten*, die überwiegend vor der 1993 erlassenen Verschärfung des Asylrechts in die Bundesrepublik kamen;

Vier Hauptgruppen
in Deutschland
lebender Migranten

3. *Aussiedler bzw. Spätaussiedler*, die als Angehörige deutscher Minderheiten aus der ehemaligen Sowjetunion oder Osteuropa in die Bundesrepublik Deutschland zuwanderten;
4. *Zuwanderer aus EU-Staaten*, denen es aufgrund des Rechts auf freien Personenverkehr erlaubt ist, sich in Deutschland niederzulassen.

Weder für die Arbeitsmigranten der 1950er bis 1970er Jahre noch für Flüchtlinge und Asylanten war ein dauerhafter Aufenthalt in Deutschland vorgesehen. Entsprechend wurden kaum systematische Bemühungen unternommen, um diese Gruppen zu integrieren. Dass sich Deutschland innerhalb der letzten 40 Jahre zu einem Einwanderungsland entwickelt hat, wurde nur zögerlich anerkannt. Erst um die letzte Jahrtausendwende setzte ein allgemeiner Einstellungswandel ein, der unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die tatsächliche Anzahl von Mitbürgern mit Migrationshintergrund bekannt wurde. Seitdem wird zunehmend die Frage diskutiert, wie erfolgreiche Integration gestaltet werden sollte.

Deutschland als
Einwanderungsland

3 Ethnische Disparitäten im deutschen Bildungswesen

Bildungserfolg kann anhand von verschiedenen Indikatoren bestimmt werden. Ethnische Disparitäten werden zunächst in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und sodann in Bezug auf den Kompetenzerwerb dargestellt.

3.1 Bildungsbeteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund

Sekundarschulbesuch

Schüler mit Migrationshintergrund befinden sich in Bezug auf die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe in einer stark benachteiligten Situation (vgl. Tab. 1). Sie haben eine deutlich geringere Chance, ein Gymnasium und eine deutlich höhere Chance, eine Hauptschule zu besuchen. Sie sind zudem häufiger von Klassenwiederholungen betroffen als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund (Ditton, 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Walter & Taskinen, 2008). Dass die Benachteiligung der zweiten Generation nicht, wie man erwarten würde, geringer ausgeprägt ist als die der ersten Generation kann auf Unterschiede in der Zusammensetzung der beiden Gruppen zurückgeführt werden (s.u.).

Bei differenzierter Betrachtung zeigt sich, dass große Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen der in Deutschland lebenden Migranten bestehen (Segeritz et al., 2010). Heranwachsende türkischer und italienischer Herkunft sind am stärksten benachteiligt. Dagegen unterscheiden sich die Muster der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus griechischen und polnischen Familien kaum von denen der Jugendlichen ohne

Benachteiligung
verschiedener
Herkunftsgruppen

Tabelle 1: Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund (in Prozent)

Schulform	Migrationsstatus			
	Ohne Migrationshintergrund	1. Generation (mit eigener Migrationserfahrung)	2. Generation (ohne eigene Migrationserfahrung)	Ein Elternteil im Ausland geboren
Hauptschule	15,2 (64,9)	37,1 (13,2)	36,9 (15,0)	23,2 (6,9)
Realschule	25,4 (80,0)	24,0 (6,3)	27,4 (8,2)	25,2 (5,5)
Gymnasium	34,6 (86,9)	18,2 (3,8)	17,5 (4,2)	29,1 (5,1)
Integrierte Gesamtschule	7,5 (78,9)	5,7 (5,0)	9,3 (9,3)	9,4 (6,9)
Schule mit mehreren Bildungsgängen	11,5 (95,8)	3,5 (2,4)	-	3,0 (1,7)
Andere	5,7 (69,9)	11,6 (11,5)	8,9 (10,1)	10,2 (8,5)
Insgesamt	100	100	100	100

Anmerkungen: Die Zahlen vor den Klammern geben an, welcher prozentuale Anteil der jeweiligen Migrationsstatusgruppe eine bestimmte Schulform besucht (z.B. 37,1% der 1. Generation besuchen die Hauptschule). Die Zahlen in den Klammern geben an, welcher prozentuale Anteil von Schülern einer bestimmten Schulform der jeweiligen Migrationsstatusgruppe zuzuordnen ist (z.B. 13,2% der Hauptschüler sind Migranten der 1. Generation). Dabei handelt es sich um grobe Schätzungen, die insbesondere in den schwach besetzten Zellen mit Unsicherheit behaftet sind.

Quelle: PISA 2006-I. Wir danken Päivi Taskinen, Timo Ehmke und Manfred Prenzel vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) für die Bereitstellung der Daten.

Migrationshintergrund. Die Bildungsbeteiligung von Kindern aus Aussiedlerfamilien liegt zwischen diesen Extremen. Solche Befunde machen deutlich, dass Vergleiche, die sich auf Migranten und Nicht-Migranten beziehen, ohne zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen zu unterscheiden, irreführend sein können.

Berufsausbildung

Ausbildungschancen
von Migranten

Die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen aus zugewanderten Familien setzt sich beim Übergang in die Berufsausbildung fort. Die Ausbildungsquote von Schulabgängern, die im Jahr 2006 eine betriebliche Ausbildung anstreben, lag bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ein Jahr nach dem Schulabschluss bei 61%, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dagegen nur bei 41%. Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind folglich wesentlich häufiger von Ausbildungslosigkeit betroffen als Jugendliche aus nicht zugewanderten Familien. Unter den Ausbildungslosen im Alter von 20 bis 24 Jahren, die keine Studienberechtigung besitzen, sind junge Erwachsene aus zugewanderten Familien mit 39% deutlich überrepräsentiert (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2009).

3.2 Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Eine Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund zeigt sich nicht nur in der Bildungsbeteiligung, sondern auch im schulischen Kompetenzerwerb. Anders als die Muster der Bildungsbeteiligung, die wegen der unterschiedlichen Schulsysteme international nicht vergleichbar sind, lässt sich anhand der Leistungstests der Schulleistungsstudien PISA und IGLU der Kompetenzerwerb in verschiedenen Staaten vergleichen. PISA erfasst den Leistungsstand von 15-Jährigen auf einer kontinuierlichen Kompetenzskala (vgl. Kap. V-4), wobei im Laufe eines Schuljahres ein Kompetenzzuwachs von etwa 25 Punkten zu erwarten ist (Ehmke et al., 2006).

In PISA 2006 wies die erste Generation in Deutschland im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einen Rückstand von 73 Punkten in der Lese- und von 67 Punkten in der mathematischen Kompetenz auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Diese Disparitäten ähneln den Befunden in anderen europäischen Staaten: die Leistungen von selbst zugewanderten Jugendlichen liegen in Europa durchschnittlich etwas weniger als drei Jahre hinter den Leistungen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurück (OECD, 2007). Der Leistungsrückstand der zweiten Generation ist in Deutschland dagegen besonders ausgeprägt. Er beträgt im Mittel 84 Punkte in der Lesekompetenz und 80 Punkte in der mathematischen Kompetenz, entspricht also einem mehr als dreijährigen Rückstand. In den meisten anderen europäischen Staaten ist der Leistungs-nachteil in der zweiten Generation dagegen deutlich geringer.

Diese Befunde implizieren jedoch nicht, dass sich die Bildungsbenachteiligung der Migranten von Generation zu Generation in gleichem Maße fortsetzt oder gar vergrößert. Vielmehr sind die besonders schwachen Leistungen der zweiten Generation auf die Zusammensetzung dieser Gruppe zurückzuführen. In der zweiten Generation sind viele Kinder von Arbeitsmigranten vertreten, die überwiegend aus der Türkei stammen und besonders stark benachteiligt sind. Die erste Generation setzt sich dagegen zu einem erheblichen Anteil aus Spätaussiedlern zusammen, die im Durchschnitt höhere Leistungen erzielen. Insbesondere bei Einwanderern aus Polen oder der ehemaligen Sowjetunion verbessern sich die Leistungen der zweiten Generation gegenüber der ersten Generation deutlich. Dagegen scheint der Rückstand bei Migranten aus der Türkei, aus Italien und dem ehemaligen Jugoslawien über die Generationen relativ groß zu bleiben (Segeritz et al., 2010; Walter et al., im Druck).

Benachteiligung der ersten und zweiten Generation

4 Erklärungsansätze für ethnische Disparitäten in Deutschland

Die Bildungsbenachteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund kann nicht anhand eines einzelnen Faktors erklärt werden. Es werden

einige der Erklärungsansätze, die in der Empirischen Bildungsforschung diskutiert und untersucht werden, skizziert (Stanat, 2008).

4.1 Merkmale der Familie

Humankapital-
theoretische
Erklärungen

Ethnische Disparitäten können auch durch Merkmale der Familie erklärt werden. Humankapitaltheoretische Ansätze führen Bildungsnachteile von Migranten im Wesentlichen darauf zurück, dass ihre Familien oft über weniger sozioökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen verfügen, die sie in die Bildung ihrer Kinder investieren können, als Familien ohne Migrationshintergrund (Bourdieu, 1983; Esser, 2006). Bei sozioökonomischen Ressourcen handelt es sich um den Besitz von materiellen Gütern und den sozialen Status der Familie. Als Indikatoren dienen z.B. das Einkommen und der ausgeübte Beruf. Kulturelles Kapital umfasst dagegen nicht-monetäre, bildungsbezogene Ressourcen (vgl. Kap. VIII-4). Entsprechende Indikatoren sind z.B. der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder die Anzahl der Bücher in der Familie. Als soziales Kapital werden Ressourcen bezeichnet, die auf dem Netz sozialer Beziehungen basieren, auf die eine Person zurückgreifen kann. Ethnische Disparitäten werden in humankapitaltheoretischen Erklärungsansätzen also in weiten Teilen auf dieselben Mechanismen zurückgeführt wie soziale Ungleichheit im Allgemeinen (vgl. Kap. VIII-1). Darüber hinaus werden jedoch auch spezifische Wirkmechanismen für die Benachteiligung von Migranten angenommen. Hierzu zählen die Beherrschung der Verkehrssprache, die häufig als Schlüssel für Integration betrachtet wird, die ethnische Segregation, also der Anteil der Menschen im sozialen Umfeld, die aus demselben Herkunftsland stammen, und das Wissen über das deutsche Bildungssystem (Esser, 2006).

Empirische Befunde zum Einfluss familiärer und individueller Hintergrundmerkmale

In Übereinstimmung mit humankapitaltheoretischen Modellen zeigen verschiedene Studien, dass sich ethnische Disparitäten zu einem großen Teil auf den oft relativ niedrigen sozioökonomischen Status und Bildungsstand zugewanderter Familien zurückführen lassen (Stanat, 2008). Aber auch bei Berücksichtigung dieser Faktoren bleibt in der Regel eine Benachteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund bestehen.

Sprachkenntnisse
und Vorwissen

Ein weiterer Einflussfaktor, der in erheblichem Maße zur Erklärung von ethnischen Disparitäten beiträgt, ist die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch (Baumert & Schümer, 2001; Müller & Stanat, 2006). Anhand von Daten aus IGLU-2006 konnte gezeigt werden, dass Kinder ohne Migrationshintergrund eine mehr als zweimal höhere Chance auf eine Gymnasialempfehlung haben als Kinder mit Migrationshintergrund (Arnold et al., 2007). Vergleicht man jedoch mit Hilfe von geeigneten statistischen Verfahren Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, die über dasselbe Niveau der Lesekompetenz und kognitiven Grundfähigkeiten verfügen, so verringern sich die Disparitäten in den Sekundarschulempfehlungen deut-

lich. Dies bedeutet, dass die Unterschiede in den Sekundarschulempfehlungen zum großen Teil auf Unterschiede in der Lesekompetenz (als Indikator für deutsche Sprachkenntnisse) und in den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten (als Indikator für Vorwissen) zurückzuführen sind.

Für den Erwerb von Lesekompetenz in Deutsch, aber auch von Mathematikkompetenz, spielt wiederum die Familiensprache eine entscheidende Rolle. Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien, in denen Deutsch gesprochen wird, erreichen deutlich höhere Kompetenzniveaus als Kinder und Jugendliche aus Familien, in denen die Herkunftssprache gesprochen wird (Kristen, 2008; Müller & Stanat, 2006; Stanat, 2008; Segeritz et al., 2010). Bildungseinrichtungen scheinen diesen Mangel an familiären Lerngelegenheiten nicht hinreichend zu kompensieren. Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache können auch herangezogen werden, um Unterschiede im Bildungserfolg verschiedener Herkunftsgruppen zu erklären. So weisen Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion keine Leistungsnachteile gegenüber Nicht-Migranten mehr auf, wenn man ihr Alter bei der Zuwanderung statistisch kontrolliert (Müller & Stanat, 2006). Der Leistungsrückstand von Jugendlichen türkischer Herkunft bleibt dagegen auch nach Kontrolle des Zuwanderungsalters und weiterer Hintergrundmerkmale, wie etwa dem Bildungsstand der Eltern, erheblich. Über die Ursache dieser persistenten Benachteiligung von türkischstämmigen Jugendlichen besteht nach wie vor Unklarheit (Kristen, 2006, 2008).

Fehlende Anstrengungsbereitschaft scheint jedenfalls nicht für die Bildungsnachteile von Migranten verantwortlich zu sein. So hat sich gezeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund über eine besonders hohe Lernmotivation in Mathematik verfügen. Zudem legen sowohl die Schüler als auch ihre Eltern viel Wert auf einen qualifizierten Schulabschluss, haben also hohe Bildungsaspirationen (Stanat & Christensen, 2006; Walter & Taskinen, im Druck).

Familiensprache

Lernmotivation und Bildungsaspiration

4.2 Kulturelle Orientierung und Akkulturation

Einige Erklärungsansätze gehen davon aus, dass in manchen Kulturen Werteinstellungen existieren, die einer erfolgreichen Bildungslaufbahn von Migranten entgegenstehen (Leenen et al., 1990). So wird zum Beispiel gelegentlich argumentiert, dass in manchen Herkunftsgruppen traditionelle Geschlechtsrollenbilder vorherrschen, die sich negativ auf die Bildungsverläufe von Mädchen und Frauen auswirken könnten (Boos-Nünning, 2005). Solche Annahmen, die sich auf mit spezifischen Kulturen verbundene Einstellungen und Erwartungen beziehen, wurden bislang jedoch kaum systematisch geprüft.

Kulturspezifische Werte

4.3 Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen und Klassen

Vielfach wird auch die Frage diskutiert, inwieweit der Kontext des schulischen Lernens für Bildungsnachteile von Migranten verantwortlich ist. So

wird häufig angenommen, dass es in Schulen mit hohem Migrantenanteil schwieriger ist, gute Schulleistungen zu erzielen (Esser, 2006). Die aktuelle Befundlage spricht tatsächlich dafür, dass ein hoher Migrantenanteil in Schulen bzw. Klassen mit geringeren Bildungserfolgen einhergeht. Allerdings verschwindet dieser Effekt wenn man die sozioökonomische Zusammensetzung der Schulklasse und die früheren Leistungen der Schüler berücksichtigt (Stanat et al., 2010). Es handelt sich also nicht um einen eigenständigen Effekt der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern um den Einfluss des im Durchschnitt niedrigeren sozioökonomischen Status von Familien mit Migrationshintergrund und das geringere Vorwissen der Kinder (vgl. Kap. VIII-4).

4.4 Diskriminierung

Diskriminierung
beim Übergang in
den Beruf

Sowohl in öffentlichen als auch in wissenschaftlichen Debatten wird häufig die Annahme vertreten, dass durch Schulen, Lehrkräfte, Behörden oder Ausbildungsbetriebe Entscheidungen getroffen werden, die Migranten systematisch benachteiligen (Gomolla & Radtke, 2002). Insbesondere an Schnittstellen der Bildungslaufbahn könnten solche diskriminierenden Entscheidungspraktiken auftreten. In der jüngsten IGLU-Studie zeigte sich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und Leseleistungen eine geringfügig höhere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind (Arnold et al., 2007). Andere Studien konnten dagegen keine Hinweise darauf identifizieren, dass der Migrationsstatus von Grundschulern die Übergangsempfehlung von Lehrern beeinflusst (Kristen, 2006; Stahl, 2007). Für den Übergang in die Berufsausbildung weist die Befundlage dagegen relativ eindeutig auf Diskriminierungsprozesse hin: Bei vergleichbaren Schulleistungen und vergleichbarem familiärem Hintergrund haben Bewerber ohne Migrationshintergrund eine deutlich höhere Chance, eine voll qualifizierende Berufsausbildung aufzunehmen, als Bewerber mit Migrationshintergrund (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2009; Lehmann et al., 2005).

5 Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Unklare Befundlage
zur Wirksamkeit von
Förderungen

Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund hängt, wie bereits beschrieben, maßgeblich von ihrer Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache ab. Folglich ist es für die Überwindung ethnischer Disparitäten zentral, die Deutschkenntnisse von Migranten zu fördern. Über die Notwendigkeit einer Förderung von Deutschkenntnissen besteht weitgehend Einigkeit. Umstritten ist jedoch, wie dabei am besten vorzugehen ist (zusammenfassend Limbird & Stanat, 2006).

In deutschen Schulen ist die Sprachförderung in den letzten Jahren deutlich intensiviert worden. So führen mittlerweile die meisten Bundesländer vor der Einschulung Sprachstandsmessungen durch und Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen werden entweder in Kindertageseinrichtungen oder in Grundschulen gezielt sprachlich gefördert. Allgemein ist die Sprachförderung für Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen aktuell im Umbruch. Über die Validität der Sprachstandsmessungen und die Effektivität der verschiedenen Maßnahmen der Zweitsprachförderung ist allerdings wenig bekannt. Auch die besonders kontrovers diskutierte Frage, welche Rolle die Förderung von Kompetenzen in der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache spielt, wurde bislang nicht systematisch untersucht (Limbird & Stanat, 2006). In dieser Debatte scheint zudem oft vergessen zu werden, dass eine flächendeckende zweisprachige Förderung für alle Migrantengruppen aus praktischen und finanziellen Gründen gar nicht möglich ist und es deshalb immer auch notwendig sein wird, einsprachige Förderansätze umzusetzen. Eine der wenigen belastbaren Studien im deutschsprachigen Raum, die solche Ansätze untersucht haben, ist das ‚Jacobs Sommercamp‘-Projekt, das erste Hinweise auf die Gestaltung effektiver Zweitsprachförderung liefern konnte (Stanat et al., 2005; Stanat et al., eingereicht). Insgesamt besteht aber zur Frage, welche Förderkonzepte zur Überwindung ethnischer Disparitäten am besten geeignet sind, noch erheblicher Forschungsbedarf.

▷ Weiterführende Literatur

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Stanat, P. (2008). *Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen*. In K. S. Cortina et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 691-705). Hamburg: Rowohlt.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. (2007). *Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe*. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271-299). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Boos-Nünning, U. (2005). Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheit (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Diefenbach, H. (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In H. Ditton (Hrsg.), Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem (S. 63-87). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Ulfig, F. (2006). Mathematische Kompetenz in Deutschland: Veränderungen von der 9. zur 10. Jahrgangsstufe. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres (S. 63-86). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (2006). Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, 79-97.
- Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern in türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit: Befunde aus der IGLU-Studie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48, 230-251.
- Leenen, W. R., Grosch, H. & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien: Ergebnisse qualitativer Interviews mit ‚bildungserfolgreichen‘ Migranten der zweiten Generation. Zeitschrift für Pädagogik, 36, 753-771.
- Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S. & Gänsfuß, R. (Hrsg.). (2005). ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen (S. 257-307). Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen (S. 221-256). Wiesbaden: VS Verlag.

- OECD (2007). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Volume 2: Data. Paris: OECD.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), IGLU 2006: Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 249-269). Münster: Waxmann.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 113-138.
- Stahl, N. (2007). Schülerwahrnehmung und Beurteilung durch Lehrkräfte. In H. Ditton (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen* (S. 171-199). Münster: Waxmann.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 691-705). Hamburg: Rowohlt.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutscher Sprachkompetenz bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzept für das ‚Jacobs Sommercamp‘-Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 856-875.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (eingereicht). Improving second language skills of immigrant students: A randomized field trial evaluating the effects of a summer learning program. Manuscript submitted for publication.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Where immigrant students succeed: A comparative review of performances and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität Sprache und Bildungserfolg*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 147-164.
- Statistisches Bundesamt. (2009). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Walter, O., Stanat, P. & Segeritz, M. (im Druck). Schulbezogene Kompetenzen, motivationale Orientierungen und Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Differenzierte Analysen zu PISA 2003. In W. Lauterbach & R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung? Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337-366). Münster: Waxmann.

Walter, O. & Taskinen, P. (2008). Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich (S. 343-374). Münster: Waxmann.