

2 Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien im deutschen Bildungswesen

Die demografische Entwicklung in Deutschland zeigt, dass die Zahl der in Deutschland geborenen Kinder sinkt, während die Zahl der Menschen über 65 Jahre kontinuierlich zunimmt und im Jahr 2060 über ein Drittel der Bevölkerung ausmachen wird (Statistisches Bundesamt, 2009, S. 14). Insgesamt ist die Geburtenhäufigkeit bei Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit immer noch höher als die konstant niedrige Geburtenrate der deutschen Frauen (ebenda, S. 24). In Folge dieser über die Zeit unterschiedlichen Geburtenraten waren im Jahr 2006 10,8 Prozent der Menschen mit deutscher und 14,5 Prozent der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 17 Jahren (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2009, S. 12). Wird die Definition von Menschen „mit Zuwanderungshintergrund“ erweitert um verschiedene Einzelmerkmale wie Einbürgerung und Staatsangehörigkeit der Eltern, dann erhöht sich der Anteil von Menschen mit Zuwanderungshintergrund im schulpflichtigen Alter sogar auf 17,7 Prozent (ebenda, S. 8, 12). Nach Baumert und Maaz (2012, S. 281) wird dieser Prozess „in den nächsten zehn Jahren zu einer merklichen Veränderung der Sozialstruktur der Schulbevölkerung führen“. Schon heute hat in einigen deutschen Großstädten ein Drittel der Erstklässlerinnen und Erstklässler einen Zuwanderungshintergrund. In Berlin betrug der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im Jahr 2006 in manchen Stadtteilen 50 Prozent und mehr (SenBJS, 2006, S. 9). Auch in nordamerikanischen Großstädten lässt sich dieser Trend beobachten. Ford (2012, S. 392) schreibt: „‘minority’ students are becoming the numerical majority of the public school population nationally, and the trend is predicted to continue“.

Diese demografischen Entwicklungen in Deutschland zeigen, dass das deutsche Schulsystem die besonderen Bedürfnisse von Kindern aus zugewanderten Familien berücksichtigen muss und beispielsweise die Beherrschung der deutschen Sprache nicht für alle Kinder vorausgesetzt werden darf. Die Etablierung geeigneter Unterstützungssysteme wird das gesamte Schulwesen mit großer Wahrscheinlichkeit vor erhebliche bildungspraktische wie bildungspolitische Herausforderungen stellen. Die schulische Förderung der Kinder aus zugewanderten Familien und ihre Vorbereitung auf die gesellschaftliche Teilhabe sind

wichtige Aufgaben, die in allen Schulgesetzen der Bundesländer verankert sind (KMK, 2006). Sie muss sich auf alle Schulformen erstrecken, also auch auf die sonderpädagogischen Förderschulen, die in dieser Arbeit im Fokus stehen.

Um diese Förderung effektiv zu gestalten, ist empirisch gesichertes Wissen über die Bildungswege von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf, über deren schulische Leistungen und sozialen Hintergründe nötig. Dafür muss berücksichtigt werden, welche Schülermerkmale jeweils beachtet werden, um die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund zu definieren, denn unterschiedliche Definitionen des Zuwanderungshintergrundes beziehen sich auf unterschiedliche konzeptionelle Vorüberlegungen und lassen je nach Verfügbarkeit der entsprechenden Informationen nur Aussagen über bestimmte Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund zu. So bezieht sich beispielsweise das bis 2005 in den Schulstatistiken verwendete Definiens „Staatsangehörigkeit“ nur auf diejenigen Schülerinnen und Schüler mit einer nicht deutschen Staatsangehörigkeit und lässt andere Schülerinnen und Schüler mit einem an der Muttersprache, nicht aber an der Staatsangehörigkeit erkennbaren Zuwanderungshintergrund in Deutschland außer Acht (Diefenbach, 2007, S. 21; Stanat, 2008, S. 686). Diese Definition von Zuwanderungshintergrund wird demnach der Beurteilung integrativer Bemühungen insgesamt nicht gerecht (Herwartz-Emden, 2003, S. 661). Im schulischen Kontext ist die Sprache der Schülerinnen und Schüler jedoch ein wichtiges Zuwanderungsmerkmal, denn Schülerinnen und Schüler, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber eine andere Muttersprache sprechen, zeigen deutlich schwächere Schulleistungen als Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache (z.B. Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002, S. 152).

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es zunächst, die unterschiedlichen Konzepte des Begriffs „Zuwanderungshintergrund“ zu skizzieren (Abschnitt 2.1). Nach der Begriffsbestimmung werden die wichtigsten Eckdaten zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund in den verschiedenen Schulformen Deutschlands genannt und anschließend die Schulleistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund im allgemeinen deutschen Schulwesen anhand der Ergebnisse bedeutender Schulleistungsstudien dargestellt (Abschnitt 2.2). Am Beispiel der vierten PISA-Studie (Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider & Stanat, 2010) wird in diesem Abschnitt außerdem thematisiert, welche „Bilanz nach einem Jahrzehnt“ (ebenda, Titel) aus der wissenschaftlichen Untersuchung zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im deutschen Schulwesen gezogen wurde (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Es folgt eine vorläufige Zusammenfassung im Abschnitt 2.3.

2.1 Begriffsbestimmung „Zuwanderungshintergrund“

Im Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BMI, 2014, S. 12) heißt es: „Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt, von internationaler Migration, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht“. Von besonderer Bedeutung für die empirische Bildungsforschung sind diejenigen Schülerinnen und Schüler, die selbst oder deren Familien aus einem anderen Land nach Deutschland zugewandert sind. Es existieren unterschiedliche konzeptionelle und definitorische Abgrenzungen zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund. Bis in die neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts konnten, wie oben beschrieben, hauptsächlich die Informationen zur Staatsangehörigkeit genutzt werden, um die Schülergruppe der ausländischen von den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit zu unterscheiden. Dieses auf die Staatsangehörigkeit fokussierte „Ausländerkonzept“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 139) erwies sich als unzureichend, um die mit den Zuwanderungsbewegungen für das deutsche Schulsystem verbundenen Anforderungen und Aufgaben genauer zu untersuchen. Mit dem Mikrozensus 2005 lagen Daten vor, die eine genauere Definition von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund erlaubten. Hier wurden neben der Staatsangehörigkeit die Merkmale Geburtsort, Zuzugsjahr und Einbürgerung sowie der Migrationsstatus der Eltern und Großeltern erfasst (ebenda).

Für die Definition des Zuwanderungshintergrundes im schulischen Kontext ist zudem die Angabe zur Muttersprache der Schülerinnen und Schüler von Interesse, um einen ersten Indikator für die Beherrschung der Unterrichtssprache und der damit verbundenen Aufnahme des über Sprache vermittelten Wissens zu erhalten (vgl. Esser, 2006).

In Abhängigkeit von der Definition des Zuwanderungshintergrundes sind die Schülergruppen nicht nur unterschiedlich groß, sondern die gewonnenen Ergebnisse sind von den definierenden Schülermerkmalen beeinflusst. So hatten 18,4 Prozent (oder 15,1 Millionen) der im Jahr 2006 in Deutschland lebenden Menschen einen an der eigenen oder familiären Zuwanderungsgeschichte erkennbaren Zuwanderungshintergrund (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2009, S. 12), aber nur rund die Hälfte von ihnen (9 Prozent der Gesamtbevölkerung oder 7.255.949 Menschen) eine ausländische Staatsangehörigkeit (BAMF, 2009, S. 7). Außerdem ist zu beachten, dass die Zuwanderung nach Deutschland im Kontext der Abwanderung bzw. Rückkehr in die Heimatländer zu betrachten ist. Im Jahr 2006 wanderten 661.855 Menschen nach Deutschland ein und 639.064 Menschen aus (BMI, 2014, S. 15). Damit ergab sich der seit der Wiedervereinigung geringste Wanderungssaldo von 22.791 Menschen. Diesen

Zu- und Fortzügen und den sich daraus ergebenden Implikationen für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im deutschen Schulwesen werden in der Bildungsforschung unter dem Stichwort Transmigration und sprachliche Bildung im transnationalen Kontext besonderes Interesse entgegengebracht (Fürstenau, 2004; Gogolin & Pries, 2004; Schneider, 2012).

Die sprachliche Kennzeichnung der untersuchten Schülerinnen und Schüler variiert zwischen „Kinder mit Migrationshintergrund“, „Kinder nicht deutscher Herkunftssprache“, „allochthone Kinder“, „Kinder aus zugewanderten Familien“ oder „Kinder mit Zuwanderungshintergrund“. In der letzten PISA-Studie aus dem Untersuchungsjahr 2012 wird von „Kindern oder Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund“ gesprochen (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013, S. 275). Diese Bezeichnung wird auch in dieser Arbeit verwendet. Nachfolgend werden die wichtigsten Merkmale zur Erfassung des Zuwanderungshintergrundes vorgestellt.

Merkmal „Staatsangehörigkeit“

Die Staatsangehörigkeit einer Person war bis zum Jahr 2005 in den meisten amtlichen Statistiken Deutschlands das einzige einheitliche Merkmal zur Definition des Zuwanderungshintergrundes. Erst als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 wurden mit der Änderung des Mikrozensusgesetzes die Voraussetzungen zur genaueren Erfassung des Zuwanderungshintergrundes geschaffen (Baumert & Maaz, 2012, S. 280). Nicht nur in amtlichen Zusammenhängen zeichnete sich in den letzten Jahren ab, dass die ausländische Staatsangehörigkeit allein die Gruppe der Zuwanderinnen und Zuwanderer unzureichend charakterisierte (Baumert & Maaz, 2012; Herwartz-Emden, 2003; Konsortium Bildungsberichtserstattung, 2006; Kuhnke, 2006; Settlemeyer & Erbe, 2010; Stanat & Segeritz, 2009). Mit der deutschen Staatsangehörigkeit wird demnach eher ein Integrationsmerkmal erfasst in dem Sinne, dass Menschen, die sie besitzen, einen gesicherten rechtlichen Aufenthaltsstatus in Deutschland haben (Herwartz-Emden, 2003, S. 661ff). Die Gruppe der Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit umfasst hingegen auch Zugewanderte und deren Nachkommen und muss für viele Forschungsfragen der empirischen Bildungsforschung weiter differenziert werden. In vielen Studien, die sich auf die Auswertung amtlicher (Schul-)Statistiken beziehen, wird dieses Merkmal dennoch wegen seiner über die Zeit stabilen Erhebung genutzt.

Merkmal „Sprache“

Die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler ist ein weiteres Merkmal zur Definition des Zuwanderungshintergrundes. Sie ist bedeutsam, weil sie gerade

für den schulischen Kompetenzerwerb grundlegend ist (Gogolin, 1994; Esser, 2006; KMK, 2006; Stanat & Segeritz, 2009). So ist das Beherrschen der Landessprache nicht nur in alltäglichen Situationen im Aufnahmeland zentral, sondern auch eine wichtige Ressource im Bildungsprozess generell, namentlich später im beruflichen Leben (Baumert & Maaz, 2012). Neben dem Erwerb der Staatsangehörigkeit kann das Erlernen und Beherrschen der Landessprache ebenfalls als Indikator für die Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern in Deutschland angesehen werden. Der Erwerb der deutschen Sprache ist „eine zentrale Bedingung zunächst jeder weiteren *Sozialintegration* der Migranten außerhalb des ethnischen Kontextes: Bildungserfolg, die Platzierung auf interessanten Positionen, die Aufnahme von Kontakten und die Strukturierung von Identitäten hängen allesamt deutlich von sprachlichen Kompetenzen ab und wirken, wenigstens teilweise, darauf wieder zurück“ (Esser, 2006, S. 52; Hervorhebung im Original). In den amtlichen Schulstatistiken Berlins wird die Herkunftssprache eines Kindes als alleiniges Merkmal genutzt, um den Zuwanderungshintergrund der Schülerinnen und Schüler zu erfassen (ISQ, 2014, S. 23).

Merkmal „Zuwanderungsgeneration“

In den internationalen Schulleistungstudien wie PISA (z.B. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele & Schneider, 2001) oder IGLU (z.B. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin & Walther, 2004) wird außerdem der Geburtsort der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und Großeltern als maßgeblich betrachtet, zeitlich angeordnet nach dem Zuwanderungszeitpunkt in der Generationenfolge. Hier wird unterschieden zwischen dem eigenen Geburtsort des Kindes im Ausland als „erster Generation“, dem eigenen Geburtsort in Deutschland und Geburtsort der Eltern im Ausland als „zweiter Generation“ und den Geburtsorten des Kindes sowie der Eltern in Deutschland und der Großeltern im Ausland als „dritter Generation“ (Baumert & Maaz, 2012; Stanat & Segeritz, 2009). Außerdem wird noch genauer unterschieden, ob nur ein Elternteil oder beide Eltern im Ausland geboren wurden. Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Assimilationsprozessen in die (deutsche) Aufnahmegesellschaft weisen Segeritz, Walter & Stanat (2010) auf die Notwendigkeit einer möglichst detaillierten Erfassung des Zuwanderungszeitpunktes hin und diskutieren den Begriff der „1,5. Generation“ für Kinder, die vor dem Beginn der Schulzeit zugewandert sind.

Informationen, die sich auf die Zuwanderung der Eltern beziehen, werden auch im Mikrozensus und in der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik genutzt, um den Zuwanderungshintergrund der Kinder zu bestimmen (ISQ, 2014, S. 24).

Merkmal „Herkunftsland“ und „Zuwanderungsgrund“

In den internationalen Schulstudien und in vielen nationalen Schulleistungsstudien wird außerdem genauer differenziert, aus welchem Herkunftsland die untersuchten Schülerinnen und Schüler stammen. In den PISA-Analysen werden entsprechend den am häufigsten nach Deutschland immigrierten Nationalitäten Schülerinnen und Schüler russischer, türkischer und polnischer Herkunft der ersten und zweiten Generation gesondert berücksichtigt (z.B. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Eng damit verbunden, wenn auch häufig nicht explizit erfasst, sind die Gründe für die Zuwanderung nach Deutschland. In einer Kombination der verschiedenen Merkmale lassen sich nach Herwatz-Emden (2003, S. 662) neun Gruppen zusammenfassen: Die erste Gruppe sind die *Arbeitsmigranten*, die ab Mitte der 1950er Jahre bis zum Anwerbestopp im Jahr 1973 vor allem in den Ländern Türkei, Italien, Griechenland, Jugoslawien, Spanien und Portugal für die bundesrepublikanische Wirtschaft angeworben wurden. Die zweite Gruppe bilden die *Kinder und Enkelkinder der Arbeitsmigranten*. Drittens sind *Asylberechtigte* und ihre Familienangehörige als politisch Verfolgte anerkannt und daher aufenthaltsberechtigt. *De-facto-Flüchtlinge*, *Asylsuchende* und *Bürgerkriegsflüchtlinge* finden zumindest vorübergehend Aufnahme in die Bundesrepublik und stammen beispielsweise aus dem ehemaligen Jugoslawien. Eine weitere Gruppe bilden die aufgrund der Genfer Flüchtlingskonvention oder anderer internationaler Vereinbarungen aufgenommenen *Konventions- und Kontingentflüchtlinge*. Außerdem leben *Personen aus EU-Mitgliedsländern* in Deutschland, die auf der Basis der EU-Freizügigkeitsregelung einen gesicherten Status haben. Schließlich ist die Gruppe der *heimatlosen Ausländer* zu nennen (ebenda).

Alle diese Gruppen sind in sich nochmals nach Herkunftsländern und individuell variierenden Zuwanderungsgründen unterteilbar. Jedoch verbinden sich gerade mit den unterschiedlichen Verbleibsoptionen und den unterschiedlichen rechtlichen Ausgangslagen in Deutschland verschiedene Bedingungen für die schulische Betreuung der Kinder. Insbesondere für die Auswertung von Leistungsdaten ist diese feinere Differenzierung der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund nach spezifischer Herkunft bedeutsam. Ein „generelle[r] Überblick verdeckt erhebliche Differenzen zwischen den unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen“ (Baumert & Maaz, 2012, S. 289).

Unterschiedliche Operationalisierungen des Begriffs „Zuwanderung“

Neben der Staatsangehörigkeit, der Muttersprache und dem Geburtsort kennzeichnet eine Vielzahl weiterer Daten die Herkunft von zugewanderten Menschen. Kuhnke (2006) erweitert die Definition des Konstrukts „Zuwanderungshintergrund“ beispielsweise um Informationen zur Kultur und Religion, zum

Rechtssystem, zur dominanten Mentalität, zum Klima und zur Geographie des Herkunftslandes.

Obwohl im Bericht „Zuwanderung“ der Kultusministerkonferenz im Jahr 2006 davon ausgegangen wird, dass spätestens im Jahr 2008 eine amtliche Schulstatistik mit einheitlichen Indikatoren zur Erfassung des Zuwanderungshintergrundes der Schülerinnen und Schüler vorliegen würde (KMK, 2006, S. 17), beanstandete der Bildungsbericht der Länder Berlin und Brandenburg im Jahr 2014 immer noch: „Die Datenlage zu dieser Thematik ist weiterhin lückenhaft. Bei der Nutzung verfügbarer Daten und der Interpretation von Ergebnissen sind zudem die unterschiedlichen Definitionen, die verwendet werden, zu berücksichtigen“ (ISQ, 2014, S. 23). Unstrittig und von zentraler Bedeutung für die wissenschaftliche Angemessenheit des Begriffs sind eine transparente Begriffsdefinition und eine genaue Darstellung der Erhebung der dazu nötigen Variablen (Settelmeyer & Erbe, 2010).

2.2 Bildungsbeteiligung und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland

Weitgehend unabhängig von den verschiedenen Definitionen für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund ist diese Schülergruppe insgesamt in einer schwächeren schulischen Situation als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland. Sie besucht im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund in allen Bundesländern häufiger die niedriger qualifizierenden Schultypen, bricht öfter die Schule ab, findet seltener einen Ausbildungsplatz, beginnt seltener ein Studium und hat insgesamt ein deutlich erhöhtes Risiko, keinen Schulabschluss zu erreichen (Baumert & Maaz, 2012; Diefenbach, 2007; Herwartz-Emden, 2003; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; 2014; Stanat, 2008). Schon vor dem Erscheinen des ersten PISA-Studienbandes im Jahr 2001 (Baumert et al., 2001) war außerdem bekannt, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund – unabhängig von der jeweiligen Definition der Gruppierungsvariable – im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund in Deutschland geringere Lernstände erreichen. Ein Beispiel dafür sind die Ergebnisse der Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung aus dem Testjahr 1996, die deutlich schwächere Leistungen für „Migrantenkinder“ ermittelte (Lehmann, Peek & Gänssfuß, 1997, S. 69). Diese Leistungsunterschiede wurden in den späteren nationalen und internationalen Schulleistungsstudien für die Gesamtgruppen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund in allen Phasen der schulischen Bildung in Deutschland festgestellt. Wurden die Ergebnisse

weiter nach Herkunftsländern aufgeschlüsselt, dann zeigte sich, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler türkischer Nationalität eher niedrig qualifizierende Schularten besuchten, häufiger vorzeitig die Schule abbrachen und geringe Lernstände aufwiesen (Alba, Handl & Müller, 1994; Diefenbach, 2007; Kristen & Dollmann, 2010; Kristen & Granato, 2007; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

Die Bildungsbeteiligung der hier kontrastierten Gruppen lässt sich für das in dieser Arbeit untersuchte Schuljahr 2005/2006 mit Hilfe der schulstatistischen Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes (2007a) gewinnen. In Tabelle 2.1 sind die besuchten Schulformen von Schülerinnen und Schülern nach deutscher Staatsangehörigkeit und die erweiterte Spezifizierung nach den neun größten nationalen Herkunftsgruppen für das Untersuchungsjahr 2006 erfasst. Als Grundlage der Berechnungen wurde die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I ermittelt, die eine der sechs Schulformen Hauptschule, Realschule, Schulart mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschule, Gymnasium oder sonderpädagogische Förderschule besuchte. In der entsprechenden Veröffentlichung des Statistischen Bundesamts sind in den Tabellen weiterhin Schülerinnen und Schüler in Schulkindergärten, Grundschulen, Abendschulen, Freien Waldorfschulen und anderen Schulformen enthalten, die jedoch für den Fokus dieser Arbeit keine Vergleichsgruppen darstellen und daher aus den Berechnungen ausgeschlossen wurden.

Tabelle 2.1 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I nach Staatsangehörigkeiten in Deutschland im Jahr 2006 (Zeilenprozent)

	Bildungsgang / Schulform Sekundarstufe I					
	Haupt- schule	Realschule	MBG	Gesamt- schule	Gymna- sium	sonderpä- dagogische Förder- schule
nach Staatsangehörigkeit						
Deutsch	16,78	26,12	6,52	7,86	35,21	7,51
andere	37,12	20,43	2,54	12,14	14,96	12,81
nach größten Herkunftsgruppen ($N > 20.000$)						
Türkei	38,71	20,29	1,89	15,36	12,53	11,22
Italien	40,22	19,74	2,33	10,18	13,39	14,13
Serbien	41,50	14,62	2,75	7,02	10,09	24,01
Griechen- land	36,44	21,95	0,89	8,79	22,11	9,80
Russische Föderation	22,82	15,95	4,18	9,78	42,21	5,06
Polen	28,57	18,88	2,73	13,11	31,55	5,16
Bosnien u. Herzogo- wina	28,41	21,34	2,29	12,78	23,61	11,57
Kroatien	26,69	25,01	0,85	7,96	29,66	9,83
Albanien	41,97	12,98	3,35	9,49	7,50	24,71

Quelle. Statistisches Bundesamt, 2007a, S. 53, 180, 224f, eigene Berechnungen.

Anmerkungen. MGB = Schulart mit mehreren Bildungsgängen. Die Berechnungen beziehen sich auf die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Staatsangehörigkeit in den sechs einbezogenen Schulformen

Ersichtlich wird zunächst, dass Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Staatsangehörigkeiten in Hauptschulen überrepräsentiert sind, ebenso – was im Kontext dieser Arbeit besonders relevant ist – in sonderpädagogischen Förderschu-

len. Dieser Befund ist seit langem bekannt (Diefenbach, 2007; Kornmann, 2006; Kornmann & Klingele, 1996; Powell & Wagner, 2001; 2014) und wird in Kapitel 5 unter dem Stichwort „relativer Risikoindex“ für den Besuch einer sonderpädagogischen Förderschule in Berlin diskutiert.

Weiterhin fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler bestimmter Herkunftsländer unterschiedliche Förderschulquoten aufweisen. So lernen Schülerinnen und Schüler aus der russischen Föderation und aus Polen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern deutscher Staatsangehörigkeit sogar seltener in sonderpädagogischen Förderschulen. Dagegen wurde vor allem für die Schülerinnen und Schüler aus Serbien und Albanien eine sehr hohe Förderschulbesuchsquote ermittelt – fast jeder vierte Schüler oder fast jede vierte Schülerin mit diesen Staatsangehörigkeiten wird in einer sonderpädagogischen Förderschule beschult. Für die türkischen Schülerinnen und Schüler sind insgesamt höhere Förderschulbesuchsquoten als für die deutschen Schülerinnen und Schüler feststellbar. Auf diese Überrepräsentanz ausländischer Schülerinnen und Schüler sowie bestimmter nationaler Zuwanderungsgruppen wird in Kapitel 5 noch detaillierter eingegangen. Für dieses Kapitel bleibt indessen festzuhalten, dass die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit im Jahr 2006 in Hinblick auf höher qualifizierende Schulformen insgesamt wesentlich ungünstiger war als für deutsche Schülerinnen und Schüler, dass jedoch nicht alle Zuwanderergruppen gleichermaßen in diesem Sinne bildungsbenachteiligt waren.

Wie eingangs beschrieben, wurden in allen bedeutenden internationalen und nationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, IGLU/PIRLS, DESI, LAU und ELEMENT die geringeren Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland belegt. Damit wurde die dringende Notwendigkeit einer nachhaltigen schulischen Unterstützung dieser Schülergruppe in Deutschland unterstrichen. Einen Überblick dazu bieten die von der KMK und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen im zweijährigen Turnus erscheinenden Bildungsberichte (z.B. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 145ff) ebenso wie die Bildungsberichte der einzelnen Bundesländer. Um die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den siebten bis zehnten Klassen der sonderpädagogischen Förderschulen nachfolgend besser einordnen zu können, sind in Tabelle 2.2 die standardisierten Leistungsunterschiede der in den Schulstudien PISA 2000, 2006 und 2009, in den IQB-Ländervergleichen 2009 und 2012, in TIMSS III, DESI und LAU 7 (1998) sowie LAU 9 (2000) untersuchten Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den Testbereichen Deutsch-Leseverständnis und Mathematik aufgeführt. Die Studien im Grundschulbereich – IGLU/PIRLS, ELEMENT sowie der IQB-Ländervergleich 2011 – bleiben hier unberücksichtigt, da die dort

Kinder aus zugewanderten Familien in Förderschulen
Vertiefende Auswertung der Berliner Erhebung „BELLA“
zu herkunftsbezogenen Disparitäten

Ellen, B.

2016, XVI, 258 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11399-5