
Thomas Kemper

Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!

Zusammenfassung

Zur Bildung des statistischen Konstrukts „Migrationshintergrund“ werden seit einiger Zeit ergänzend zur Staatsangehörigkeit weitere Merkmale, wie zum Beispiel das Geburtsland der Eltern oder auch die Familiensprache, erhoben, um so für Bildungsplanung wie für Bildungsforschung aussagekräftigere Daten zu gewinnen. Allerdings zeigt sich, dass sowohl für die amtlichen Statistiken als auch in der Bildungsforschung nicht durchgehend die gleichen Merkmale miteinander kombiniert werden, um den „Migrationshintergrund“ zu erfassen. Dies wird im Folgenden dargestellt und am Beispiel der Schulstatistik gezeigt, welche Probleme, insbesondere hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Ergebnissen, sich infolge der unterschiedlichen Definitionen des „Migrationshintergrunds“ ergeben.

Schlüsselwörter: ausländische Schüler/innen, Migration, Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit, Staatsangehörigkeitsrecht

Migration Background – a Question of Definition!

Abstract

For some time now, features like parents' country of origin or the family language have been surveyed in addition to citizenship in order to collect more valid data for education planning and educational research. Each of the formed indicators is labelled "migration background". However, it is clear that the operationalisation used in governments statistics and educational research is not consistent over different studies. The present contribution aims at illustrating this inconsistency with data from the German school statistics. It will be demonstrated which problems stem from the heterogeneity in the definition of "migration background" – especially for the comparability of results from different studies. Keywords: foreign pupils, migration, migration background, citizenship, citizenship law

Im Alltagsgebrauch und in den Medien wird inzwischen häufig von Menschen mit bzw. ohne Migrationshintergrund gesprochen. Eingeführt worden ist dieser Terminus Anfang der 2000er-Jahre zunächst über die internationalen Schulleistungstudien

und ab 2005 über den Mikrozensus. Es scheint, als handele es sich um einen eindeutigen Terminus, sozusagen um eine feststehende Größe. Dies ist, wie im Folgenden gezeigt wird, nicht der Fall. Eindeutig ist allein, dass mit diesem neuen Konstrukt die Möglichkeit gegeben sein sollte, den migrationsbedingten demografischen Wandel genauer zu erfassen, als dies mit dem bislang vorrangig genutzten Unterscheidungsmerkmal „Staatsangehörigkeit“ der Fall war. Hatten 2005 – also in dem Jahr, in dem erstmals im Rahmen des Mikrozensus der „Migrationshintergrund“ erfasst wurde – 8,9% der in Deutschland lebenden Bevölkerung eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, so zeigte sich, dass insgesamt 18,6% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hatten, also zu denen gehören, die – der Definition des Statistischen Bundesamtes entsprechend – „nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind“ einschließlich aller „in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle[r] in Deutschland Geborene[n] mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

1. Merkmale zur Identifikation des Migrationshintergrunds

Ein Blick in neuere wissenschaftliche Studien wie in verschiedene amtliche Statistiken zeigt, dass unterschiedliche Merkmale zur Erhebung des „Migrationshintergrunds“ miteinander kombiniert werden: Staatsangehörigkeit, Geburtsort/-land der Befragten, Geburtsland der Eltern, ggf. auch der Großeltern, Zuwanderungsalter/Datum der Zuwanderung bzw. der Generationenstatus. Hinzukommen kann ferner das Merkmal Religionszugehörigkeit. Diskutiert wird auch, ob ‚Ethnizität‘ eine Rolle spielen sollte. Eine möglichst differenzierte Erfassung der zugewanderten Bevölkerung ist zu Forschungszwecken, aber auch für eine angemessene Bildungsplanung sicherlich hilfreich. Doch die Tatsache, dass je nach politisch-administrativem Steuerungsinteresse oder nach dem jeweiligen Forschungsinteresse die Merkmalskombinationen anders gewählt werden, erschwert den Umgang mit den jeweiligen Daten. Inzwischen zeigt sich, dass schon die amtlich erhobenen Daten nicht oder nur schwer aufeinander beziehbar sind und dass Statistiken nicht zusammengeführt werden können. Im Folgenden werden zunächst kurz die Merkmale vorgestellt, die in der Diskussion über die Erfassung des Migrationshintergrunds eine Rolle spielen: Die ersten drei Merkmale (Staatsangehörigkeit, Geburtsort/-land, Sprache) und zum Teil auch das vierte Merkmal (Generationenstatus bzw. Zuwanderungsalter) werden mit Blick auf die amtlichen Statistiken diskutiert (bzw. einzelne Statistiken sind schon entsprechend gestaltet); für empirische Studien hingegen spielen auch die unter der Überschrift „weitere Merkmale“ vorgestellten eine Rolle.

1.1 Staatsangehörigkeit

In der amtlichen Schulstatistik wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien bislang fast ausschließlich über die Staatsangehörigkeit, d.h. den nicht deutschen Pass, erfasst; nur wenige Länder wie z.B. Nordrhein-Westfalen erheben zusätzliche Merkmale wie den Spätaussiedlerstatus und die Religionszugehörigkeit. Über die Staatsangehörigkeit kann jedoch nur eine relativ kleine Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien identifiziert werden, denn alle Zuwanderergruppen, die – wie z.B. (Spät-)Aussiedler oder Eingebürgerte – die deutsche Staatsangehörigkeit haben, ‚verschwinden‘ in der Rubrik „Deutsche“. Noch offensichtlicher ist die unzulängliche quantitative Erfassung von Migrant/inn/en durch eine nur nach der Staatsangehörigkeit aufgestellte Statistik seit Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) im Jahr 2000. Mit § 4 StAG ist neben den Regelungen nach dem Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) eine Regelung eingeführt worden, die dem Territorialprinzip (*ius soli*) entspricht: In Deutschland geborene Kinder nichtdeutscher Eltern können zusätzlich zur Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, sofern mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt.¹ Bislang zeigen sich die Folgen dieser rechtlichen Änderung vor allem in den Grundschulstatistiken; hier ist die Zahl der (pass)deutschen Kinder gestiegen. In den nächsten Jahren wird dann auch der Anteil der (pass)deutschen Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien in den Sekundarschulen ansteigen. Damit hat das Merkmal Staatsangehörigkeit als alleiniges Kriterium für Zuwanderung an Aussagekraft verloren und ist für bildungspolitische Steuerungsprozesse nur noch als ein Merkmal unter mehreren von Interesse. Hinzu kommen müssen vor allem Informationen zu den Sprachen, mit denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, denn – im Verbund mit Sprachstandsfeststellungen – lässt sich nur dann einigermaßen realistisch planen, welche Sprachfördermaßnahmen notwendig sind und ob bzw. welche nicht deutsche(n) Sprachen von der Schule angeboten werden sollten.

1.2 Geburtsort/-land

Auch wenn die Zuwanderung nicht über die aktuelle Staatsangehörigkeit erkannt werden kann, so doch über die frühere bzw. über das Merkmal „Herkunft“, präzisiert als Frage nach dem Geburtsort bzw. dem Geburtsland der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern oder auch ihrer Großeltern. Die so gewonnenen Daten erlauben jedoch nicht bzw. nur bedingt Rückschlüsse auf die „nationale/ethnische Herkunft“. Denn welcher nationalen/ethnischen Gruppe wäre ein Heranwachsender zuzuordnen, des-

1 Eingeschränkt wird dieses Recht auf die deutsche Staatsbürgerschaft durch die – politisch nicht unumstrittene – Optionsregelung, dass sich die ‚ius-soli-Jugendlichen‘ zwischen dem 18. und dem 23. Lebensjahr für eine der Staatsangehörigkeiten entscheiden müssen.

sen Eltern in unterschiedlichen Ländern geboren sind? Hinzu kommt als weiteres Problem, dass derzeit keine Einigkeit darüber besteht, ob ein Migrationshintergrund auch dann vorliegt, wenn nur ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

1.3 Sprache

Wie viele Sprachen in der Bundesrepublik bzw. in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen präsent sind, ist nicht bekannt; bisher liegen entsprechende Daten nur aus einigen wenigen lokalen bzw. regionalen Studien vor. Aber bereits diese Studien lassen erkennen, dass die Erhebung dieses Merkmals und die Interpretation der Daten Probleme aufwerfen. Fragt man nur nach der ‚Muttersprache‘ bzw. nach der zuerst gelernten Sprache, so bekommt man möglicherweise nicht die Information darüber, welche Sprache in der Familie bzw. im Haushalt überwiegend gesprochen wird. Fragt man nach allen in der Familie präsenten Sprachen, wird es schwierig herauszufinden, welche Rolle den einzelnen Sprachen zukommt. Dies ist aber notwendig, um z.B. herauszufinden, welche Sprachen gefördert werden sollten. So wichtig die Frage nach der Sprache ist, so ist sie aber letztlich kein hinreichender Indikator zur Bestimmung des Migrationshintergrunds (auch nicht in Kombination mit Staatsangehörigkeit resp. Geburtsland der Eltern), denn es gibt durchaus Zuwandererfamilien, in denen Deutsch Familiensprache ist und alle Angehörigen deutsche Staatsangehörige und schon in Deutschland geboren sind.

1.4 Generationenstatus und Zuwanderungsalter

Generationenstatus und Zuwanderungsalter sind zwei Merkmale, die insbesondere für die Überprüfung integrations- bzw. assimilationstheoretischer Annahmen eine Rolle spielen und damit auch für die Frage, inwieweit Bildungsdisparitäten zwischen den Zuwanderergenerationen abnehmen. Wenn das Zuzugsjahr bzw. Zuwanderungsalter erhoben wird, wird hierdurch ermöglicht, unterschiedliche Bildungsmuster der ersten und zweiten Generation aufzudecken (vgl. Segeritz/Stanat 2009, S. 3; Gresch/Kristen 2009, S. 1). Hierbei ist zu beachten, dass unter Schülerinnen und Schülern der *ersten Generation*² diejenigen gefasst werden, die selbst – d.h. entweder allein oder mit ihren Eltern – zugewandert sind. Die *zweite Generation* umfasst in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche mit mindestens einem aus dem Ausland zugewanderten Elternteil. Zur *dritten Generation* gehören schließlich die Personen, die selbst und deren Eltern im Aufnahmeland geboren sind, deren Großeltern aber – oder zumindest

2 Es wird eine weit verbreitete und an internationale Schulleistungsstudien anknüpfungsfähige Definition der verschiedenen Generationen vorgestellt. Terminologische und definitorische Abweichungen von anderen Studien sind möglich.

ein Teil von ihnen – zugewandert sind. Immer aber gilt, dass es um die Zuwanderung nach 1949/1950 – also ab der Gründung der Bundesrepublik – geht.³

In der politischen Diskussion wird darüber gestritten, ob die dritte Generation mit einbezogen werden soll. Nordrhein-Westfalen z.B. hatte dagegen Einspruch erhoben, dass „Kindern von deutschen Eltern, die selbst schon in Deutschland geboren wurden“ (Santel 2008, S. 2), ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Es sei nicht sinnvoll – so die Begründung –, „Kinder von hier geborenen eingebürgerten Deutschen im Hinblick auf den Migrationshintergrund anders zu behandeln als die Kinder von Deutschen, die ihre Staatsangehörigkeit ‚geerbt‘ haben“ (ebd.). In der wissenschaftlichen Diskussion hingegen wird die Berücksichtigung der dritten Generation – je nach Fragestellung – durchaus für sinnvoll gehalten; doch zugleich wird darauf hingewiesen, dass sich damit der zu berücksichtigende Personenkreis deutlich erweitert und nicht immer gewährleistet sei, dass die Befragten korrekte Auskünfte geben könnten.

Stanat und Segeritz (vgl. 2009, S. 145) weisen unter Bezug auf US-amerikanische Forschungen und Debatten auf noch weitere Möglichkeiten der Ausdifferenzierung hin: So würden z.B. in einigen amerikanischen Studien Personen auch dann zur dritten Generation gerechnet, wenn weder sie selbst noch ihre Eltern zugewandert sind, sie sich aber als ‚ethnisch-anders‘, z.B. als „Mexican-American“, identifizieren. Andere – wiederum vor allem US-amerikanische – Studien unterteilten die erste Generation in weitere „Dezimalgenerationen“, d.h. neben dem Geburtsland berücksichtigten sie das Alter bei der Zuwanderung. Neben der ersten und der zweiten Generation wird noch die *1,5. Generation* ausgewiesen (z.B. in Segeritz/Walter/Stanat 2010). Hierbei handele es sich um Kinder, die mit ihren Eltern im Vorschulalter zugewandert sind.⁴

3 Dies ist zugleich *eine* Antwort auf die Frage: „Wann hört ein Migrant auf, ein Migrant zu sein?“ (Stanat/Segeritz 2009, S. 145), bzw. wie weit man zurückgehen kann/sollte, um einen Migrationshintergrund festzustellen. Für die amtliche Statistik ist diese Frage geklärt: nicht weiter zurück als bis zum Gründungsdatum der Bundesrepublik Deutschland.

4 In Anlehnung an Rumbaut (1997) wird weiter zwischen der *1,75. Generation* (Zuwanderung im Vorschulalter), der *1,5. Generation* (Zuwanderung in der mittleren Kindheit, im Alter von 6 bis 12 Jahren) und der *1,25. Generation* (Zuwanderung im Jugendalter, zwischen 13 und 18 Jahren) unterschieden. Dieser Ansatz, so Stanat und Segeritz (2009, S. 146), „basiert unter anderem auf sprachpsychologischen Erwägungen, wonach der Erwerb einer Zweitsprache mit zunehmendem Alter schwieriger wird und somit die Integration in das Bildungssystem mit größeren Hürden verbunden ist“. Wiederum andere Studien haben auch die zweite Generation ausdifferenziert: Unter der zweiten Generation fassten sie diejenigen, deren beide Elternteile migriert seien; sei hingegen nur ein Elternteil zugewandert, sprächen sie von der *2,5. Generation*. Während die einen Migration bis in die dritte oder sogar vierte Generation verfolgen, zählen andere Kinder bzw. Jugendliche mit nur einem eingewanderten Elternteil als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Segeritz/Stanat 2009, S. 3f.).

1.5 Weitere Merkmale

Außer den schon genannten Merkmalen werden in der deutschen wie internationalen Diskussion noch weitere ins Spiel gebracht, so z.B. die Erhebung des *Aufenthaltsstatus*, mit der Begründung, dass das Wissen darüber, ob ein gesicherter oder ungesicherter Aufenthalt vorliegt, für die Frage der Lebens- und Bildungsplanung von Familien von entscheidender Bedeutung sei und sich auch auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen auswirke. Ob jedoch die in den USA in verschiedenen Studien einbezogene Frage nach sichtbaren *Körpermerkmalen* zur Identifikation von „visible minorities“ auch für Studien über die deutsche Einwanderungsgesellschaft sinnvoll ist, ist zu bezweifeln. Die *Religionszugehörigkeit* hingegen als weiteres Merkmal zu berücksichtigen, könnte sinnvoll sein, wenn es darum geht zu prüfen, ob und wie im Bereich der Schule darauf zu reagieren ist. Darüber hinaus ist die Religionszugehörigkeit jedoch kein hilfreiches Merkmal, denn „die Prozesse, die einem möglichen Zusammenhang zwischen religiösem Hintergrund und Bildungserfolg zu Grunde liegen könnten, sind bisher weder theoretisch noch empirisch in überzeugender Weise spezifiziert worden“ (Segeritz/Stanat 2009, S. 144). In der Diskussion über mögliche Merkmale, die für Bildungsstudien relevant sein könnten, wird das Merkmal *zwischenzeitlicher Aufenthalt* genannt, also die Frage danach, ob in Deutschland lebende Jugendliche sich zwischenzeitlich längere Zeit im Herkunftsland ihrer Familie bzw. eines Teils ihrer Familie aufhalten. Für Settlemeyer und Erbe (vgl. 2010, S. 19) würde die Feststellung von solchen *zwischenzeitlichen* Aufenthalten im Ausland das migrationsbezogene Gesamtbild abrunden.

2. Zum Problem der Vergleichbarkeit uneinheitlich erfasster „Migrationshintergründe“

Inzwischen besteht Einigkeit darin, dass die ausschließliche Verwendung des Merkmals Staatsangehörigkeit ein stark verzerrtes Bild ergibt. Weder werden auf diese Weise die nicht oder kaum Deutsch sprechenden Kinder deutscher Staatsangehörigkeit erfasst (z.B. Kinder aus Aussiedlerfamilien), noch ist erkennbar, wie hoch der Anteil von bildungserfolgreichen Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien mit deutscher Staatsangehörigkeit ist. Daher ist eine Kombination mehrerer Merkmale unabdingbar. Allerdings ergeben sich hier neue Probleme, denn bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass aufgrund der unterschiedlich gewählten Merkmalskombination die Ergebnisse von Studien nicht oder nur schwer aufeinander beziehbar sind. Exemplarisch zeigt der erste nationale Bildungsbericht (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 142) anhand von Daten des Mikrozensus 2005 quantitative Auswirkungen verschiedener Definitionen auf. Je nachdem, was unter „Migrationshintergrund“ gefasst wird, verändert sich der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund. Bei den unter 25-Jährigen beträgt

der Anteil unter Berücksichtigung aller im Mikrozensus zur Verfügung stehenden Merkmale 27,2%. Jedoch sinkt der gemessene Migrantenanteil um 6,3 Prozentpunkte auf 20,9%, wenn Deutsche mit nur einem Elternteil mit Migrationshintergrund nicht als Personen mit Migrationshintergrund gezählt werden (vgl. ebd.).

Engere oder erweiterte Definitionen wirken sich entsprechend auf Untersuchungsergebnisse und damit auch auf die jeweiligen Schlussfolgerungen aus. Zum Beispiel fallen die Leistungsergebnisse der Schüler/innen bei einer weit definierten Gruppe mit Migrationshintergrund besser, bei einer eng definierten Gruppe schlechter aus (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, S. 7). Weiter besteht durch eine undifferenzierte Betrachtung die Gefahr von Fehlschlüssen. Denn wenn Kinder mit Migrationshintergrund – wie in PISA 2003 – in der zweiten Generation schlechtere Leistungsergebnisse aufweisen als Jugendliche mit Migrationshintergrund in der ersten Generation, könnte man daraus den Schluss ziehen, dass Migrantenkinder immer schlechter werden. Die Ursache liegt jedoch weder bei den Kindern noch in der Schule, sondern ist schlicht in der Zusammensetzung der untersuchten Gruppe zu suchen. Denn in der ersten Generation sind Kinder von Spätaussiedlern stärker vertreten, die tendenziell bessere Ergebnisse erzielen, während in der zweiten Generation Kinder aus Arbeitsmigrantenfamilien dominieren (vgl. Stanat/Segeritz 2009, S. 147; Segeritz/Walter/Stanat 2010).

Aus Gründen der Vergleichbarkeit zwischen den Datenbasen der amtlichen Statistik und denen verschiedener Studien und damit einhergehend der Vergleichbarkeit von Ergebnissen und Aussagen wäre eine einheitliche Definition dessen, was unter „Migrationshintergrund“ gefasst werden soll, wünschenswert. Doch selbst wenn dies gelänge, bliebe das Problem, dass im Rahmen jeder Studie abzuwägen ist, ob es entsprechend der Fragestellung möglich ist, mit der ‚einheitlich-gemeinsamen‘ Definition zu arbeiten, oder ob nicht doch eine spezifische Definition des Migrationshintergrunds theoretisch und methodisch angemessener ist. Das heißt, es bliebe abzuwägen zwischen maximaler Vergleichbarkeit und dem spezifischen Erkenntnisinteresse bzw. der besonderen Fragestellung. Als Alternative empfehlen Söhn und Özcan (2005), alle angeführten Merkmale zu erheben und diese auch in den amtlichen Schulstatistiken auszuweisen. Ob dies eine realistische Perspektive sein kann, ist zu bezweifeln, schon allein aufgrund des hohen Aufwands bei der Datenerhebung, der zudem im Fall der amtlichen Schulstatistik von den Schulen vor Ort zu leisten wäre. Denn im Unterschied zu Befragungsstudien sind Schulstatistiken immer Vollerhebungen. Es wäre allerdings ein Fortschritt, wenn die amtliche Schulstatistik in allen Bundesländern Individualdaten erheben und somit eine bundesweite Statistik über Schüler/innen mit Migrationshintergrund ermöglichen würde. Erhoben werden sollten daher nicht nur Merkmale der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die ihrer Eltern. Dies würde schon differenziertere Analysen gestatten, und wenn darüber hinaus noch Daten zum sozioökonomischen Hintergrund verfügbar wären, bestünde die Chance, über rein deskriptive Analysen hinauszukommen.

3. Analyse von Individualdaten der amtlichen Schulstatistik

Dass sich schon jetzt infolge des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts (Stichwort: ‚ius soli-Kinder‘) ein deutlich anderes Bild als vor 2000 zeigt, soll im Folgenden am Beispiel von drei Bundesländern, die im Rahmen der amtlichen Schulstatistik bereits Individualdaten erheben, gezeigt werden. Dies erlaubt zugleich Aussagen darüber, welche Vorteile, aber auch neuen Probleme mit dem KMK-Beschluss von 2008 für die Schulstatistik verbunden sind. Im Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz (2008) heißt es:

„Grundsätzlich ist der Migrationshintergrund schwierig zu erfassen. Es existieren verschiedene Definitionen nebeneinander. Aufgrund der verfügbaren Daten hat sich die Kultusministerkonferenz auf drei Merkmale verständigt. Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK 2008, S. 30).

Diese Regelung sollte ursprünglich von den Ländern für das Schuljahr 2008/09 umgesetzt werden; doch mit Ausnahme einiger Länder hat sich die Umsetzung verzögert. Es wird abzuwarten sein, wie aussagekräftig die neu gewonnenen Daten in den einzelnen Ländern sein werden. Zwar basieren die Schülerdaten auf schulischen Meldungen, jedoch könnten die Angaben verzerrt sein. Beispielsweise könnte ein Effekt der sozialen Erwünschtheit zu einer Unterschätzung der Migrantenteile führen, wenn Eltern unzutreffenderweise dazu tendieren sollten, deutsch als Verkehrs- bzw. überwiegend zu Hause gesprochene Sprache anzugeben.

In der untenstehenden Abbildung werden die Anteile ausländischer Schüler/innen – insgesamt und differenziert nach der jeweiligen Staatsangehörigkeit – an allen Schüler/innen der Geburtskohorten – geboren bis zum 31.12.1999 bzw. ab dem 01.01.2000 – dargestellt. Die durch das Optionsmodell bedingten statistischen Auswirkungen lassen sich für die beiden Gruppen auf Grund des Alters bislang nur für die Schulform Grundschule analysieren. Die Differenzierung in den ausgewählten drei Bundesländern erfolgt im Fall von Bayern und Rheinland-Pfalz für die 20 und im Fall von Hamburg fallzahlbedingt für die 17 größten Gruppen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Als Vergleichsgröße werden die Kinder mit Migrationshintergrund nach der oben zitierten Definition der KMK mit angeführt.

Tabelle: Anteile von Grundschüler/innen nach Staatsangehörigkeit insgesamt, differenziert nach Geburtsjahren bis 1999 und ab 2000 sowie Quotient von nach- und vor dem 01.01.2000 Geborenen für die Länder Bayern, Hamburg und Rheinland-Pfalz⁵ für das Schuljahr 2008/09

Staatsangehörigkeit	BAYERN				HAMBURG				RHEINLAND-PFALZ							
	Anteil insgesamt in %	geb. bis 31.12.1999 in %	geb. ab 01.01.2000 in %	Quotient ab/vor dem Geborene	n=	Staatsangehörigkeit	Anteil insgesamt in %	geb. bis 31.12.1999 in %	geb. ab 01.01.2000 in %	Quotient ab/vor dem Geborene	n=	Staatsangehörigkeit	Anteil insgesamt in %	geb. bis 31.12.1999 in %	geb. ab 01.01.2000 in %	Quotient ab/vor dem Geborene
1. afghanisch	425	0,09	0,10	0,84	814	afghanisch	1,41	1,69	1,25	0,74	474	albanisch	0,30	0,36	0,27	0,74
2. albanisch	1.333	0,28	0,32	0,25	123	albanisch	0,21	0,33	0,15	0,46	191	amerikanisch	0,12	0,13	0,12	0,92
3. amerikanisch	568	0,12	0,12	1,01	144	bosnisch-herz.	0,25	0,37	0,18	0,49	179	bosnisch-herz.	0,11	0,15	0,09	0,64
4. bosnisch-herz.	1.286	0,27	0,36	0,22	156	französisch	0,27	0,21	0,30	1,45	104	französisch	0,07	0,07	0,07	1,00
5. französisch	497	0,10	0,09	1,28	183	griechisch	0,32	0,39	0,27	0,70	200	griechisch	0,13	0,18	0,10	0,54
6. griechisch	2.148	0,45	0,47	0,43	123	italienisch	0,21	0,28	0,18	0,64	287	irakisch	0,18	0,17	0,19	1,11
7. irakisch	806	0,17	0,17	0,97	104	italienisch	0,21	0,28	0,18	0,64	826	italienisch	0,53	0,75	0,39	0,52
8. italienisch	2.184	0,45	0,55	0,40	263	kroatisch	0,46	0,67	0,34	0,51	175	kroatisch	0,11	0,16	0,08	0,51
9. kroatisch	1.298	0,27	0,36	0,22	377	mazedonisch	0,65	0,85	0,54	0,64	133	mazedonisch	0,09	0,12	0,07	0,56
10. mazedonisch	373	0,08	0,11	0,06	219	polnisch	0,38	0,47	0,33	0,71	435	polnisch	0,28	0,33	0,24	0,73
11. polnisch	945	0,20	0,26	0,16	271	russisch	0,47	0,64	0,38	0,59	345	russisch	0,22	0,26	0,20	0,76
12. russisch	907	0,19	0,23	0,17	1.845	serbisch	0,32	0,51	0,27	0,61	571	serbisch	0,37	0,47	0,30	0,64
13. serbisch	2.287	0,48	0,61	0,40	1845	türkisch	3,20	5,61	1,86	0,33	122	türkisch	0,08	0,10	0,07	0,71
14. türkisch	9.795	2,04	3,46	1,22	203	ghanaisch	0,35	0,44	0,30	0,69	114	ghanaisch	0,07	0,08	0,07	0,83
15. ukrainisch	571	0,12	0,12	0,93	182	iranisch	0,32	0,44	0,24	0,55	91	luxemburgisch	0,06	0,07	0,05	0,83
16. vietnamesisch	787	0,16	0,19	0,80	81	pakistanisch	0,14	0,21	0,10	0,47	85	marokkanisch	0,05	0,07	0,05	0,67
17. britisch	357	0,07	0,08	0,07	358	portugiesisch	0,62	0,80	0,52	0,65	99	niederländisch	0,06	0,07	0,06	0,85
18. montenegrinisch	262	0,05	0,07	0,05	101	togoisch	0,17	0,17	0,18	1,09	258	portugiesisch	0,17	0,19	0,15	0,76
19. österreichisch	861	0,18	0,19	0,17	1.402	sonstige	2,43	2,76	2,24	0,81	1.864	sonstige	1,19	1,43	1,05	0,73
20. rumänisch	481	0,10	0,13	0,08	6.949	ndt. insg.	12,03	16,64	9,49	0,57	10.432	ndt. insg.	6,67	9,09	5,17	0,57
sonstige	5.659	1,18	1,36	1,07	16.068	Schüler mit MH	27,83	30,52	26,34	0,86	24.528	Schüler mit MH	15,69	16,50	15,19	0,92
ndt. insg.	33.830	7,04	9,34	5,71												
Schüler mit MH	57.396	11,95	13,51	11,04												

ndt. insg. = nichtdeutsch insgesamt, MH = Migrationshintergrund nach der Definition der MKM (2008)

Quelle: eigene Berechnung und Darstellung; Datenbasis: LfStAD Bayern, BSB Hamburg, StLA Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2008/09.

5 Die Auswertungen wurden im Rahmen des laufenden und vom BMBF geförderten Projekts „Bildungsdisparitäten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine regionale und schulformspezifische Analyse allgemein bildender Schulen in den deutschen Bundesländern“ vorgenommen.

In den drei Bundesländern geht der Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Staatsbürgerschaft im Vergleich zwischen den ab dem 01.01.2000 und den bis zum 31.12.1999 Geborenen zwischen 39% und 43% (z.B. in Bayern von 9,3 auf 5,7%) zurück. Relativ konstant – wenn nicht sogar leicht zunehmend – sind die Anteilswerte für amerikanische, britische, französische und irakische Schüler/innen. Demgegenüber stehen Staatsangehörigkeiten, deren Anteile sich zwischen den beiden Geburtsgruppen stark verringern. Hervorzuheben sind hierbei insbesondere türkische Schüler/innen, deren Anteilswerte am deutlichsten – um bis zu zwei Drittel – zurückgehen. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit Befunden von Diehl und Blohm (2008), die darauf hinweisen, dass türkische Immigrant/innen/en eine Sonderstellung einnehmen, insofern sie sich häufiger einbürgern ließen als die anderen untersuchten Immigrantengruppen. Für den von ihnen beobachteten Zeitraum von 1995 bis 2006 haben sich „pro Jahr im Schnitt rund 2,5 bis 3 Prozent der Türken, rund 1 Prozent der Einwanderer aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien und weniger als 0,5 Prozent der in Deutschland lebenden Staatsbürger aus den EU-15-Staaten einbürgern lassen“ (Diehl/Blohm 2008, S. 440f.). Allgemein – so Diehl und Blohm – ließen sich vorwiegend jüngere und Personen mit dauerhafter Bleibeabsicht einbürgern, was sich sowohl auf Aggregat- als auch auf Individualebene nachweisen lasse, und der hohe Anteil von türkischen Immigrant/inn/en unter den Eingebürgerten sei auf den niedrigen Gruppenstatus zurückzuführen. Doch – ungeachtet der Beweggründe – hat sich auf jeden Fall zwischen den Geburtskohorten die gruppenspezifische Zusammensetzung nach Staatsangehörigkeit von Schüler/inne/n, die anhand ihres Passes als ausländisch identifiziert werden, deutlich verändert.

In der Abbildung fällt weiter auf, dass der Anteil von Schüler/inne/n, die nach Definition der KMK einen Migrationshintergrund aufweisen, für die ab dem Jahr 2000 geborenen Schüler/innen in den drei Bundesländern niedriger ist als für die bis zum Jahr 1999 geborenen. Dieser Befund ist insofern unerwartet, als der Migrantenanteil aus demografischen Gründen im Zeitverlauf ansteigen sollte, wie es z.B. Gresch und Kristen (2009) anhand von Berechnungen mit Mikrozensusdaten zeigen. Dieses Phänomen lässt sich jedoch darauf zurückführen, dass der Migrationshintergrund in der amtlichen Schulstatistik nur über Merkmale des Kindes, jedoch nicht über Merkmale der Eltern (oder die ehemalige Staatsangehörigkeit) definiert ist.

Welchen Anteil die einzelnen, im Rahmen der Schulstatistik verwendeten Merkmale Staatsangehörigkeit, Geburtsort und Familiensprache am Migrationshintergrund haben und ob sie den leichten Rückgang des Migrantenanteils bedingen, soll durch weitere Analysen am Beispiel von Rheinland-Pfalz gezeigt werden. Über das Merkmal ausländische Staatsangehörigkeit, eines von drei Merkmalen, das nach der Definition der KMK zur Feststellung des Migrationshintergrunds ausreicht, werden nur 42,5% der Migrant/inn/en (von den bis 1999 Geborenen: 55,1%, von den ab 2000 Geborenen: 34,0%) erfasst, da von den 24.526 Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund 10.432 eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit aufweisen.

Ergänzend seien – hier nicht dargestellte – Ergebnisse genannt, wonach lediglich 16,8% (bis 1999: 20,0%; ab 2000: 14,7%) der Migrant/inn/en über ein ausländisches Geburtsland identifiziert werden. Anhand des Merkmals „nichtdeutsche Familiensprache“ werden jedoch 90,1% (bis 1999: 87,5%; ab 2000: 91,9%) der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien erfasst. Wird das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ hinzugenommen, werden 98% der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund identifiziert. Diese Zahlen belegen, wie problematisch die von der KMK beschlossene Definition des Migrationshintergrunds ist; zugleich wird deutlich, wie stark sich die 2000 in Kraft getretene neue Staatsangehörigkeitsregelung statistisch auswirkt.

4. Fazit

Die Messung des Migrationshintergrunds von Schüler/inne/n ist ein relativ komplexes Unterfangen, nicht nur weil die hierfür einbezogenen Merkmale letztlich nur „sehr grobe Kategorien“ darstellen (Stanat/Segeritz 2009, S. 148), sondern insbesondere auch, weil sich in den unterschiedlich gefassten Definitionen auch die Unterschiede in der Migrations- und Integrationspolitik spiegeln. Die Folge ist, dass die Vergleichbarkeit der Daten deutlich eingeschränkt ist. In den Diskussionen über diese Problematik zeichnet sich ab, dass es keine einheitliche, verbindliche Vereinbarung darüber geben wird, welche Daten zur Bestimmung des „Migrationshintergrunds“ erhoben werden sollten. Denkbar wäre jedoch die Entwicklung eines Minimalkataloges, der Mindestanforderungen an Definition und Operationalisierung des Migrationshintergrunds benennt: Vereinbart werden könnte z.B., dass zumindest außer der Staatsangehörigkeit auch Informationen zum Migrations- und Generationenstatus des Schülers bzw. der Schülerin und seiner/ihrer Eltern sowie zur Familiensprache erhoben werden. Eine einheitliche Operationalisierung wäre z.B. für die Bildungsplanung von besonderer Relevanz, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, diese richtig interpretieren und auf deren Basis (die richtigen) Entscheidungen treffen zu können. Der Minimalkatalog könnte – ungeachtet weiterer Differenzierungen – auch für Studien genutzt werden und würde auch hier zur Vergleichbarkeit beitragen. Auf jeden Fall aber müssen die Autorinnen und Autoren darauf achten, in Publikationen die Definition und Operationalisierung des verwendeten Konstrukts „Migrationshintergrund“ klarzustellen, und interessierte Leserinnen und Leser müssen genau prüfen, was jeweils unter „Migrationshintergrund“ verstanden wird, um die Ergebnisse von Studien und die amtlichen Statistiken richtig einschätzen und interpretieren zu können.

Literatur

- Diehl, C./Blohm, M. (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung: Optionen, Anreize und identifikative Aspekte. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48: Migration, Integration und ethnische Konflikte. Wiesbaden: VS, S. 437-464.
- Gresch, C./Kristen, C. (2009): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Kommission für Statistik (Hrsg.) (2008): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008_2__m_Anlagen.pdf; Zugriffsdatum: 25.09.2010.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.
- Rumbaut, R.G. (1997): Paradoxes (and Orthodoxies) of Assimilation. In: Sociological Perspectives 40, H. 3, S. 483-511.
- Santel, B. (2008): Deutschland: Definition „Migrationshintergrund“. In: Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hrsg.): Migration und Bevölkerung, Nr. 10, S. 2. URL: <http://www.migration-info.de>; Zugriffsdatum: 25.09.2010.
- Segeritz, M./Stanat, P. (2009): Die Erfassung des Generationenstatus von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulstudien und in der Bildungsberichterstattung. Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, H. 1, S. 113-138.
- Settelmeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 112. Bonn.
- Söhn, J./Özcan, V. (2005): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik 14. Bonn/Berlin, S. 117-128.
- Stanat, P./Segeritz, M. (2009): Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Barbara Budrich, S. 141-156.
- Statistisches Bundesamt (2010): Personen mit Migrationshintergrund. Methodische Erläuterungen. URL: <http://www.destatis.de>; Zugriffsdatum: 25.09.2010.

Thomas Kemper, Diplom-Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssegregation, regionale Bildungsdisparitäten, migrationspezifische Aspekte in der Schulstatistik.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M.
E-Mail: kemper@dipf.de