

---

Jürgen Baumert/Kai Maaz

## Migration und Bildung in Deutschland<sup>1</sup>

---

### Zusammenfassung

*Die Zuwanderer der ersten Generation unterscheiden sich systematisch hinsichtlich sozialer Herkunft und Bildungsniveau von der deutschstämmigen Bevölkerung. Die zweite Zuwanderungsgeneration ist im Hinblick auf Merkmale struktureller und kultureller Integration vor allem durch große ethnische Unterschiede gekennzeichnet. Die nicht bewältigte Hürde stellt die kompetente Beherrschung der Verkehrssprache dar. Ist diese Barriere überwunden, kommt die starke Bildungsmotivation dieser Migrantengruppe zur Geltung.*

*Schlüsselwörter: Bildungserfolg, soziale und ethnische Ungleichheit, Migration, Bildung*

### Migration and Education in Germany

#### Abstract

*The immigrants of the first generation differ systematically from native Germans in their social background and their level of education. The second generation of immigrants is mainly characterized by great ethnic differences with regard to aspects of structural and cultural integration. The main barrier which is not yet overcome is the competent mastering of the German language. If this barrier is overcome, the strong educational aspirations of this immigrant group take effect.*

*Keywords: educational success, social and ethnical inequality, migration, education*

---

1 Geringfügig gekürzter Vorabdruck des Beitrags:  
Baumert, J./Maaz, K. (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: Heinz, A./Kluge, U. (Hrsg.): Einwanderung – Bedrohung oder Zukunft?: Mythen und Fakten zur Integration. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

## 1. Deutschland – ein Zuwanderungsland

Deutschland ist seit langem ein Zuwanderungsland. Dennoch wurde kaum ein anderer sozialstruktureller Tatbestand so lange übersehen, negiert und politisch tabuisiert wie das Zuwanderungsgeschehen. Ein zuverlässiger Indikator für politische Aufmerksamkeit ist der Mikrozensus, eine jährlich wiederkehrende Befragung einer Ein-Prozent-Stichprobe von Haushalten, mit der gesellschaftliche Grunddaten in Deutschland fortgeschrieben werden. Erst mit einer Änderung des Mikrozensusgesetzes im Jahr 2003 wurden die Voraussetzungen geschaffen, um Migration in Deutschland quantitativ zutreffend beschreiben zu können. Damit reagierte der Gesetzgeber u.a. auf die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000, mit denen die Bildungsforschung Ausmaß und Strukturprobleme der Migration für die deutsche Schulbevölkerung zum ersten Mal offengelegt hatte (vgl. Baumert/Schümer 2001; Baumert u.a. 2001).

Mit der Änderung der gesetzlichen Grundlage übernahm der Mikrozensus das in PISA präsentierte und international übliche Konzept der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“. Migrationshintergrund heißt im Kern, dass mindestens ein Eltern- oder Großelternanteil einer befragten Person nicht in Deutschland geboren wurde (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 371ff.; Gresch/Kristen 2011). Sind die Befragten selbst im Ausland geboren und dann nach Deutschland gezogen, spricht man von Zuwanderern der *ersten Generation*. Sind die Befragten in Deutschland geboren, aber mindestens ein Elternteil im Ausland, handelt es sich um Zuwanderer der *zweiten Generation*. Die Mehrheit der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehört zur zweiten Generation. Zur *dritten Zuwanderungsgeneration* werden Personen gezählt, wenn diese nicht nur selbst, sondern auch deren Eltern in Deutschland geboren wurden, aber die Großeltern mindestens seitens eines Elternteils aus einem anderen Land stammen. Angehörige der dritten Zuwanderungsgeneration wachsen in Deutschland gegenwärtig in den jüngsten Alterskohorten heran.

Nach den Ergebnissen des Mikrozensus lebten in Deutschland im Jahr 2009 gut 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Dies sind 19,6 Prozent der Bevölkerung. Mit diesem Zuwandereranteil ist Deutschland mit anderen mitteleuropäischen und nordeuropäischen Zielländern für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung vergleichbar (vgl. Stanat/Christensen 2006). Gut 3 Millionen Personen mit Migrationshintergrund hatten ihre Wurzeln in der Türkei, 2,9 Millionen in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion – überwiegend Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen –, 1,5 Millionen in den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien – darunter viele Kontingentflüchtlinge – und knapp 1,5 Millionen in Polen. Unter den Zuwanderern polnischer Herkunft befanden sich rund 600.000 Spätaussiedler und Spätaus-

siedlerinnen. Unter den Menschen mit Migrationshintergrund besitzt eine schnell wachsende Mehrheit – im Jahr 2009 waren es 53 Prozent – die deutsche Staatsangehörigkeit. Zuwanderungsgeschichtlich bedingt, verteilen sich Personen mit Migrationshintergrund ganz unterschiedlich auf West- und Ostdeutschland. In den westdeutschen Ländern einschließlich Berlins betrug ihr Anteil an der Bevölkerung im Jahr 2009 22,4 Prozent, während sich ihr Anteil in den neuen Ländern nur auf 4,8 Prozent belief. Zuwanderer in West- und Ostdeutschland unterscheiden sich zuwanderungsgeschichtlich sowie hinsichtlich ethnischer und sozialer Herkunft erheblich.

In den jüngeren Jahrgängen nimmt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund kontinuierlich zu. In der Gruppe der 20- bis unter 35-Jährigen machten die jungen Erwachsenen mit Zuwanderungsgeschichte schon rund 26 Prozent aus, und in der Altersgruppe der 5- bis unter 20-Jährigen lag ihr Anteil 2009 bereits bei etwa 29 Prozent. In der jüngsten Altersgruppe der 0- bis unter 5-Jährigen betrug ihr Anteil rund 35 Prozent. Je nach Region können in dieser Altersgruppe die Anteile von Kindern aus Zuwandererfamilien in den westdeutschen Flächenländern zwischen 20 und 70 Prozent liegen. In Ballungsgebieten schwankt dieser Prozentsatz zwischen 50 und 70 Prozent. Diese demografische Entwicklung wird sich bei Konstanz der differenziellen Fertilitätsraten und ausgeglichenem Wanderungssaldo leicht beschleunigt fortsetzen, sodass nach 2020 in den alten Bundesländern Kinder mit Migrationshintergrund im Krippen- und Kindergartenalter die Bevölkerungsmehrheit bilden werden. Dieser Prozess wird in den nächsten zehn Jahren zu einer merklichen Veränderung der Sozialstruktur der Schulbevölkerung führen.

Der Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland ist in hohem Maße altersabhängig. In der Stratifizierung nach Alter spiegelt sich die Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte wider. Während in der Altersgruppe der 60- bis unter 70-Jährigen im Jahr 2009 noch knapp 60 Prozent als höchsten allgemein bildenden Schulabschluss den Hauptschulabschluss besaßen, lag dieser Anteil in der Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen bei Männern nur noch bei knapp 22 Prozent und bei Frauen sogar unter 18 Prozent. Diese Altersgruppe ist die Elterngeneration der derzeitigen Krippen- und Kindergartenkinder. Nimmt man auf der Grundlage des Mikrozensus von 2009 diese Altersgruppe näher in den Blick und vergleicht Personen mit und ohne Migrationshintergrund, wird die systematische Differenz im Bildungsniveau beider Gruppen überdeutlich. Während Personen ohne Migrationshintergrund zu etwa 18 Prozent über einen Hauptschulabschluss und zu gut 44 Prozent über eine Hochschulreife verfügten, lagen die entsprechenden Anteile bei Zuwanderern bei rund 30 bzw. 36 Prozent. Die Gruppe derjenigen, die ohne Abschluss die allgemein bildende Schule verlassen haben, ist unter den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mit 9 Prozent mehr als viermal so hoch wie die in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Ähnlich dramatisch fallen die Unterschiede im Hinblick auf die berufliche Ausbildung aus, und zwar insbesondere im Bereich der Niedrigqualifizierten. 14 Prozent der 25- bis unter 35-Jährigen

deutscher Herkunft verfügten 2009 über keinen beruflichen Abschluss und befanden sich auch nicht mehr in irgendeiner Ausbildung. In der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund betrug dieser Anteil 35 Prozent und war damit mehr als doppelt so hoch. Dies bedeutet auch, dass Migranten und Migrantinnen mit 55 Prozent die Mehrheit in dieser Risikogruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung darstellten.

Nach einem Vorschlag Allmendingers (1999) spricht man in diesen Fällen von Bildungsarmut. Bildungsarmut heißt, dass qualifikatorische Mindeststandards unterschritten werden, die Voraussetzungen für eine stabile gesellschaftliche Teilhabe sind – beruflich, sozial, privat und politisch. Bildungsarmut muss man in Deutschland aufgrund des ausgeprägten Berechtigungswesens formal und inhaltlich definieren. Das formale Kriterium für Bildungsarmut ist ein fehlender Ausbildungsabschluss (vgl. Solga 2005; Giesecke/Heisig/Allmendinger 2009). Junge Erwachsene, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, stellen eine wirtschaftlich und sozial hoch vulnerable Risikogruppe dar. Inhaltlich wird Bildungsarmut durch einen Mangel an Basisqualifikationen beschrieben, die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen und gesellschaftliche Partizipation sind (vgl. Baumert/Schümer 2001; Baumert/Maaz 2010; Hanushek/Wößmann 2011). Dazu gehören kognitive Fähigkeiten, motivationale Orientierungen und Fähigkeiten der Selbstregulation. Formale und inhaltliche Bildungsarmut hängen eng miteinander zusammen.

Mit den großen Differenzen im Bildungs- und Ausbildungsniveau korrespondieren entsprechende Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung und im Sozialstatus. 2009 waren nach Mikrozensusbefunden von den Erwerbspersonen ohne Migrationshintergrund 6,2 Prozent ohne Arbeit oder gingen ausschließlich einer geringfügigen Beschäftigung nach, während bei den Migranten und Migrantinnen die Erwerbslosenquote mit 12,7 Prozent mehr als doppelt so hoch war. Dem entspricht ein deutlich höherer Anteil an Personen, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen waren. Gleichzeitig waren Erwerbstätige mit Migrationshintergrund fast doppelt so häufig als Arbeiterinnen und Arbeiter tätig wie Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (40 bzw. 23 Prozent). Die Unterschiede im Bildungsniveau und im sozialen Status der beiden Bevölkerungsgruppen spiegeln sich in der Zusammensetzung der schulpflichtigen Alterskohorten wider und führen in Verbindung mit den beschriebenen demografischen Verschiebungen zu einem allmählichen, aber merkbaren Wandel der Sozialstruktur der Schulbevölkerung.

## **2. Perspektiven der Integration**

Angesichts des relativ hohen und wachsenden Anteils von Personen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung ist eine der politischen Zukunftsfragen, wie sich die Integration der Zuwanderergruppen, das heißt ihre gesellschaftliche Teilhabe, über

die Generationenfolge hinweg entwickelt. Dies gilt für die wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Teilhabe gleichermaßen. Mit zunehmender Sozialintegration (vgl. Lockwood 1964) gehen in der Regel auch, wie Alba und Nee (2003) und Alba (2008) formulierten, eine abnehmende Salienz der zwischenethnischen Grenzbeziehungen und eine verringerte Bedeutung der kategorialen Zugehörigkeit zu einer Gruppe einher. Es vollziehen sich Assimilationsprozesse, in deren Verlauf sich Unterschiede zwischen Zuwanderergruppen und Aufnahmegesellschaft bzw. Segmenten der Aufnahmegesellschaft verringern. Die Angleichungsprozesse können durchaus wechselseitig sein (vgl. Alba 2005). Assimilation wird in der Migrations- und Sozialstrukturforschung üblicherweise mehrdimensional konzipiert (vgl. Gordon 1964; Alba 2008). Esser (2006, 2008) hat die Unterscheidung von vier Dimensionen vorgeschlagen: strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale oder besser identifikatorische Integration. Unter struktureller Angleichung versteht man, dass sich in der Generationenfolge Disparitäten zwischen Zuwanderungsgruppen und der einheimischen Bevölkerung hinsichtlich Bildungs- und Erwerbsbeteiligung, Sozialstatus, Einkommen und Einfluss schließen. Indikatoren für soziale Integration sind die Zunahme interethnischer Freundschaften, Partnerschaften und Eheschließungen. Kulturelle Integration meint zuallererst die kompetente Beherrschung der Verkehrssprache, dann aber auch die zunehmende Nutzung der Verkehrssprache als Familiensprache sowie die Teilhabe an kulturellen Praxen der Aufnahmegesellschaft. Von identifikatorischer Integration spricht man, wenn die Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft ein substantieller Teil des Identitätswurfs einer Person wird und entsprechend emotional besetzt ist.

Die klassische, aber schon früh als dekontextualisiert kritisierte Assimilationstheorie der Migrationsforschung geht davon aus, dass langfristig eine Angleichung der Zuwanderer an einen relativ homogenen Kern der Aufnahmegesellschaft in allen genannten Dimensionen erfolge (vgl. Park 1950; Gordon 1964). Referenz sind die transatlantischen und europäischen Armuts- und Arbeitswanderungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Für Deutschland könnte man die Integration der polnischen Zuwanderer im Ruhrgebiet nennen. Dieses generische Modell der *direkten Assimilation* ist umstritten. Auf der Basis der Analyse unterschiedlicher Zuwanderungsströme in die Vereinigten Staaten wurde das Modell der *segmentierten Assimilation* entwickelt, das davon ausgeht, dass Integration in verschiedene Segmente einer Gesellschaft – nicht nur in die Mittelschicht – stattfinden könne und einzelne Zuwanderungsgruppen unterschiedliche Muster der Integration bei stabilen partiellen Disparitäten über Generationen hinweg aufweisen könnten (vgl. Portes/Zhou 1993; Zhou/Bankston 1998; Zhou 1999; Portes/Rumbaut 2001, 2006; Kalter 2008). So sei die langfristige Aufrechterhaltung von kulturellen Unterschieden und sozialen Grenzbeziehungen bei vollständiger struktureller Integration möglich. Mittlerweile liegen zahlreiche Beispiele für die Variabilität von Integrationsprozessen vor. So konnten etwa Sakamoto, Goyette und Kim (2009) für philippinische Zuwanderer in die USA zeigen, dass sich diese Gruppe spätestens in der zweiten Generation in prak-

tisch allen Integrationsdimensionen – bei etwas höherer Bildungsbeteiligung – der weißen Mittelschicht angeglichen hatte und damit als Beispiel *direkter Assimilation* gelten könne (vgl. Eng u.a. 2008). Dagegen werden vor allem für Migranten und Migrantinnen lateinamerikanischer Herkunft bis in die dritte Generation stabile Disparitäten in allen Dimensionen berichtet, die für einen Unterschichtungsprozess (nicht ganz zutreffend als *Abwärtsassimilation* bezeichnet) sprechen (vgl. Kao/Thompson 2003). Vietnamesische Zuwanderer wiederum können als Beispiel für eine gelungene strukturelle Integration bei Aufrechterhaltung enger innerethnischer sozialer Netzwerke, die Werte und Normen der Herkunftskultur tradieren, angeführt werden. Sie stehen für das Muster einer *selektiven Akkulturation* (vgl. Gibson 2001; Portes/Rumbaut 2001, 2006; Bankston 2006). Alba und Nee (2003) und Alba (2008) haben die Differenzierungen des Modells der segmentierten Assimilation in ihre Reformulierung der klassischen Assimilationstheorie (*neo-assimilation theory*) aufgenommen, halten aber an dem empirischen Argument fest, dass die *direkte Assimilation* weiterhin der modale Integrationsprozess sei (vgl. Waters/Jiménez 2005).

Mittlerweile gibt es auch für Deutschland Befunde, die ähnliche Integrationsmuster belegen. Segeritz, Walter und Stanat (2010) berichten für die türkische Zuwanderergruppe auch der zweiten Generation Hinweise, die für Abwärtsassimilation sprechen, und Walter (2011) konnte – analog zu den US-amerikanischen Befunden – direkte Assimilationsprozesse für Filipinos und das Muster der selektiven Akkulturation für Vietnamesen nachweisen. Anhand ihrer Analysen, die sich auf die Altersgruppe der 15-Jährigen beziehen, machen die Autoren differenzielle Integrationsprozesse gleichsam wie in einem Frühwarnsystem sichtbar.

### **3. Struktur und Entwicklung der Schulbevölkerung**

In Deutschland durchläuft praktisch die gesamte nachwachsende Generation die Vollzeitlehrerschule. Die schulpflichtige Altersgruppe der 15-Jährigen steht unmittelbar vor dem Übergang in die berufliche Erstausbildung oder in einen vorakademischen schulischen Bildungsgang. Gleichzeitig wohnen diese Jugendlichen in der Regel noch im Haushalt ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten. Dies macht gerade diese Alterskohorte besonders geeignet, um sozialstrukturelle Verschiebungen zwischen zwei Generationen abzubilden und frühzeitig Auskunft über sich abzeichnende Strukturveränderungen der Gesamtbevölkerung zu erhalten. Für die 15-Jährigen liegt überdies durch die PISA-Studien eine ausgezeichnete Datenbasis vor, die es erlaubt, ein aktuelles und differenziertes Bild der Schulbevölkerung zu entwerfen und gleichzeitig die Entwicklung der letzten zehn Jahre nachzuzeichnen (vgl. Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004; Prenzel u.a. 2007; Klieme u.a. 2010). Die jüngste PISA-Erhebung fand im Jahr 2009 statt. Sie stellt aktuelle Daten für den Kompetenzerwerb, die Bildungsbeteiligung und den sozialen und ethnischen Hintergrund von 15-Jährigen

bereit (vgl. Ehmke/Jude 2010; Stanat/Rauch/Segeritz 2010). Diese PISA-Daten werden durch den Ländervergleich für die Bildungsstandards aus dem Jahr 2009 ergänzt, der Basisdaten für Neuntklässler und Neuntklässlerinnen auf der Grundlage einer deutlich größeren Stichprobe bereitstellt (vgl. Köller/Knigge/Tesch 2010).

Tab. 1: 15-jährige Schulbevölkerung nach Migrationshintergrund (Mh.), Herkunftsland, Zuwanderungsgeneration, Sozialschicht und Familiensprache, 2009

Migrationshintergrund (Mh.) / Herkunftsland / Generation	Anteil an 15-Jährigen insgesamt / an 15-Jährigen mit Mh. (in Prozent)	Anteil in- nerhalb der jeweiligen Herkunfts- gruppe (in Prozent)	Abweichung vom mittlere- ren Sozial- schichtindex ohne Mh. (z-standardi- siert)	Anteil der zu Hau- se Deutsch Spre- chenden innerhalb der jeweiligen Herkunfts- gruppe (in Prozent)
Ohne Migrationshintergrund	74,4		Referenz	99,3
Mit Migrationshintergrund	25,6		-.52	57,6
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	8,1/31,6		-.30	89,0
2. Generation	11,7/45,7		-.75	49,3
1. Generation	5,8/22,7		-.67	26,2
Darunter:				
Türkei				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	1,0/3,8	16,7	-.58	71,0
2. Generation	4,2/16,5	72,8	-.93	36,8
1. Generation	0,6/2,4	10,5	-1.07	16,0
Insgesamt	5,8/22,7	100,0	-.86	40,9
Ehemalige UdSSR				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	0,3/1,3	6,4	.22	95,3
2. Generation	2,1/8,1	39,0	-.61	76,1
1. Generation	2,9/11,4	54,6	-.64	36,3
Insgesamt	5,3/20,7	100,0	-.57	56,0
Polen				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	0,8/3,2	29,6	-.34	87,0
2. Generation	1,6/6,2	57,9	-.66	55,4
1. Generation	0,4/1,5	12,5	-.33	18,1
Insgesamt	2,8/10,9	100,0	-.38	60,1
Andere Herkunftsländer				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	5,9/23,1	50,7	.05	91,8
2. Generation	3,8/14,9	32,4	-.66	43,7
1. Generation	2,0/7,7	16,9	-.65	13,2
Insgesamt	11,7/45,7	100,0	-.35	65,8

<sup>1</sup> 15-Jährige, die einen einseitigen Migrationshintergrund haben, gehören ganz überwiegend (>90%) zur 2. Generation der Zuwanderer, sind also in Deutschland geboren (vgl. Walter 2008, S. 153). Sie werden deshalb hier insgesamt der 2. Generation zugerechnet.

Quelle: Klieme u.a. 2010; Stanat/Rauch/Segeritz 2010; Sonderauswertung  
Danksagung: Wir danken S. Schipolowski und S. Radmann, IQB Berlin, für die Sonderauswertung.

Tabelle 1 gibt Auskünfte über die Verteilung der 15-Jährigen nach ethnischer Herkunft, Generationsfolge, sozialer Position der Familie und nach der zu Hause gepflegten Familiensprache. Ein Blick auf Spalte 2 der Tabelle zeigt, dass die Mehrheit der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund ihre familialen Wurzeln in drei Ländern hat: der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion und Polen. Die Gruppe der „anderen Herkunftsländer“ ist sehr heterogen. Die darunter am stärksten besetzten Untergruppen bilden Migranten und Migrantinnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Italien (vgl. Walter 2008). Unter den 15-Jährigen mit Zuwanderungsgeschichte sind die Jugendlichen mit türkischer Abstammung mit 22,7 Prozent die größte Gruppe, gefolgt von Jugendlichen, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion stammen, mit 20,7 Prozent, und mit deutlichem Abstand die Jugendlichen polnischer Herkunft mit 10,9 Prozent. Dieses Muster scheint über die vergangenen sieben Jahre hinweg relativ stabil zu sein (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, 2011; Walter/Taskinen 2007, 2008). 78 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehören der zweiten Generation an, sind also in Deutschland geboren. Ihre Eltern sind vor 1994 nach Deutschland zugewandert. Diese Familien leben also mindestens seit 15 Jahren in der Bundesrepublik. Eine Ausnahme macht nur die Gruppe der Zuwanderer, die ihre familialen Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion haben. Hier haben 55 Prozent der 15-Jährigen noch eigene Migrationserfahrungen. Ihre Eltern sind erst nach 1995 zugewandert.

Tabelle 1 gibt auch Auskunft über die Sozialstruktur der Familien der jetzt 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Eltern dieser 15-Jährigen haben praktisch alle noch eigene Migrationserfahrung – gehören also der ersten Zuwanderergeneration an. Ein Vergleich der Sozialschichtindizes von Familien mit und ohne Migrationshintergrund zeigt eine Differenz von rund einer halben Standardabweichung. Zuwandererfamilien der ersten Generation gehören im Mittel einer deutlich niedrigeren Sozialschicht an als deutschstämmige Familien mit 15-jährigen Kindern. Dies wird noch deutlicher, wenn man die nach Herkunftsland spezifizierten Ergebnisse für Familien betrachtet, in denen beide Elternteile zugewandert sind. Die Statusunterschiede betragen in den meisten Fällen rund 2/3 Standardabweichung; im Falle der türkischen Zuwanderergruppe belaufen sie sich sogar auf über eine Standardabweichung. Bemerkenswert ist der Tatbestand, dass der Sozialstatus dieser Familien praktisch unabhängig von ihrer Verweildauer in Deutschland ist: Es ist keine Aufwärtsmobilität jener Familien zu erkennen, die bereits länger als 15 Jahre in Deutschland leben. Dies spricht für einen zumindest für die erste Zuwanderergeneration stabilen sozialen Unterschichtungsprozess. Eine Ausnahme bilden nur interethnische Partnerschaften. Diese Familien unterscheiden sich entweder in ihrem sozialen Status nicht signifikant von deutschstämmigen Familien oder sind sogar – wie im Falle der Familien, in denen ein Ehepartner aus der ehemaligen Sowjetunion stammt – sozial positiv selektiert ( $d = .22$ ).



Einer der stärksten Indikatoren für kulturelle Angleichung von Zuwandererfamilien ist die Übernahme der Verkehrssprache als Familiensprache. Tabelle 1 zeigt, dass die sprachliche Integration in Familien mit interethnischen Partnerschaften die Regel ist. In etwa 90 Prozent aller Fälle ist Deutsch die Sprache, die zu Hause überwiegend gesprochen wird. Im Falle eines türkischstämmigen Elternteils ist dieser Prozentsatz mit 71 Prozent etwas geringer. Tabelle 1 zeigt aber auch, dass die Adaption der deutschen Sprache in hohem Maße von der Verweildauer der Familie in Deutschland abhängt. In Familien, die über 15 Jahre in Deutschland leben, ist die Verwendung des Deutschen als Familiensprache weitaus häufiger anzutreffen als bei später zugewanderten Familien. Je nach Herkunft der Familien schwanken die Prozentsätze zwischen 37 Prozent im Falle türkischstämmiger Familien und 76 Prozent im Falle von Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion stammen. Dies ist ein deutlicher Indikator für Akkulturationsprozesse, die sich – zumindest bei Familien mit schulpflichtigen Kindern – bereits in der *ersten Generation* vollziehen.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Zuwanderung ist in Deutschland in der ersten Generation sozialstrukturell ein deutlicher Unterschichtungsprozess. Dies betrifft alle Hauptmigrationsströme. Innerhalb der ersten Generation lässt sich auch nach mehr als 15-jähriger Verweildauer in Deutschland noch keine soziale Aufwärtsmobilität feststellen. Dagegen lassen sich sehr wohl deutliche, von der Verweildauer in Deutschland abhängige kulturelle Annäherungsprozesse im familialen Sprachgebrauch feststellen. Dies dürfte ein Prozess sein, der nicht zuletzt durch die Integration der in Deutschland geborenen Kinder in vorschulische und schulische Bildungseinrichtungen vorangebracht wird. Ob in der zweiten Generation auch sozialstrukturelle Assimilation zu erwarten ist, hängt maßgeblich von der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ab.

#### 4. Migration und Kompetenzerwerb

Die Beherrschung der Verkehrssprache ist der erste Schritt auf dem Weg zur kulturellen Integration von Zuwanderern und gleichzeitig die Vorbedingung für strukturelle Assimilation und soziale Vernetzung in der Aufnahmegesellschaft. Darüber hinaus ist die kompetente Sprachbeherrschung aber auch eine Basisqualifikation, die über die gesellschaftliche Teilhabe – beruflich, sozial, kulturell und politisch – aller Bevölkerungsteile unabhängig von ihrer Herkunft entscheidet. Die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2000 hat in Deutschland eine ungewöhnlich große Risikogruppe von rund 23 Prozent der 15-Jährigen identifiziert, die das Kompetenzniveau im Leseverständnis, das für eine zukunftsfähige berufliche Erstausbildung verlangt wird, nicht erreichen (vgl. Baumert/Schümer 2001; Knighton/Bussière 2006). Im Folgenden soll ein vergleichender Blick sowohl auf die mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen

mit Migrationshintergrund als auch auf die Besetzung der sogenannten Risikogruppe gerichtet werden.

Tab. 2: Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund (Mh.) nach Herkunftsland und Zuwanderungsgeneration, 2009 (Ergebnisse von Regressionsanalysen mit und ohne Kontrolle von Herkunftsmerkmalen)

Migrationsstatus / Herkunftsland / Generation	Abweichung von der mittleren Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Mh. (z-standardisierte Werte, unkonditionales Modell)	Abweichung von der mittleren Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Mh. (z-standardisierte Werte, unter Kontrolle von SES, Bildung und kulturellen Ressourcen der Eltern)	Abweichung von der mittleren Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Mh. (z-standardisierte Werte, unter Kontrolle von SES, Bildung, kulturellen Ressourcen der Eltern und Familiensprache)	Anteil von Jugendlichen auf den Kompetenzstufen Ib und Ia im Lesen (Risikogruppe) an der jeweiligen Herkunftsgruppe (in %)
Ohne Mh.	Referenz	Referenz	Referenz	14,0
Mit Mh.	-.50*	-.18*	-.16*	X
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	-.03	-.04	-.02	X
2. Generation	-.54*	-.26*	-.14*	29,7
1. Generation	-.60*	-.41*	-.23*	34,5
Darunter:				
Türkei				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	-.54*	-.39*	-.35*	X
2. Generation	-.99*	-.60*	-.50*	X
1. Generation	-1.15*	-.75*	-.61*	X
Ehemalige UdSSR				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	.21	.10	.10	X
2. Generation	.09	.09	.12	X
1. Generation	-.42*	-.24*	-.13	X
Polen				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	.06	.01	.03	X
2. Generation	-.28*	-.13	-.06	X
1. Generation	-.86*	-.79*	-.65*	X
Andere Herkunftsländer				
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	.03	.0	.02	X
2. Generation	-.43*	-.19*	-.09	X
1. Generation	-.68*	-.54*	-.39*	X

<sup>1</sup> 15-Jährige, die einen einseitigen Migrationshintergrund haben, gehören ganz überwiegend (> 90%) zur 2. Generation der Zuwanderer, sind also in Deutschland geboren (vgl. Walter 2008, S. 153). Sie werden deshalb hier insgesamt der 2. Generation zugerechnet.

<sup>x</sup> Angaben nicht publiziert.

<sup>\*</sup> Signifikanter Unterschied zu 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund auf 5-Prozent-Niveau.

Quelle: Naumann u.a. 2010; Stanat/Rauch/Segeritz 2010

Tabelle 2 gibt zunächst einen deskriptiven Gesamteindruck von den ethnischen Disparitäten der Lesekompetenz im Jahr 2009 (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010). Die mittlere Lesekompetenz von 15-Jährigen mit Migrationshintergrund lag eine halbe Standardabweichung unter den Leistungen der deutschstämmigen Alterskameraden und -kameradinnen. Der Eintrag in Zeile 2, Spalte 2, der den Unterschied unter Kontrolle von Sozialstatus und kulturellem Kapital (Bildung und Kulturgüter) zeigt, belegt, dass die Kompetenzunterschiede zu einem erheblichen Teil, aber nicht ausschließlich auf Unterschiede in der sozialen Lage der zugewanderten Familien zurückgehen – also Folge des oben beschriebenen Unterschichtungsprozesses der ersten Generation sind. Auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft betragen die Unterschiede noch knapp 1/5 Standardabweichung. Sobald in der Familie vorwiegend deutsch gesprochen wird, gehen die Disparitäten weiter zurück, verschwinden aber nicht völlig (Zeile 2, Spalte 3). Die unterschiedliche Beherrschung der Verkehrssprache ist generationsabhängig. Bei interethnischen Partnerschaften der Eltern lassen sie sich in der zweiten Zuwanderergeneration nicht mehr nachweisen. Sind beide Elternteile zugewandert, geht das Sprachhandicap in der zweiten Generation zwar zurück, bleibt aber immer noch substantiell. Eine deutliche Reduktion zeigt sich in den Zuwandererfamilien, in denen überwiegend deutsch gesprochen wird. Der Mittelwertvergleich macht jedoch nur einen Teil der Problematik sichtbar. Besonders gravierend ist der in Spalte 4 ausgewiesene Befund, dass ein Drittel der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund das Mindestniveau kompetenter Sprachbeherrschung unterschreitet – und zwar auch noch in der zweiten Generation. Dies bedeutet, dass im Jahr 2009 über 50 Prozent der Risikogruppe, die sich auf 18,5 Prozent der Alterskohorte belief, Jugendliche mit Migrationshintergrund waren.

Dieser generelle Überblick verdeckt erhebliche Differenzen zwischen den unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen. Die Unterschiede weisen auf differenzielle Integrationsprozesse hin. In Deutschland geborene 15-Jährige, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland gezogen sind, hatten sich 2009 in ihrer Sprachkompetenz altersgleichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund im Mittel vollständig angeglichen, während in der ersten Zuwanderergeneration noch erhebliche Nachteile vorhanden waren – allerdings auch nur dann, wenn die Familie zu Hause nicht deutsch spricht (vgl. Müller/Stanat 2006). Auch unter den Jugendlichen polnischer Herkunft verbessert sich in der zweiten Generation die Beherrschung der Verkehrssprache erheblich. Kontrolliert man den Sozialstatus, sind Differenzen zur deutschstämmigen Bevölkerung nicht mehr nachweisbar. In der ersten Generation sind die Kompetenzunterschiede mit mehr als 3/4 Standardabweichung allerdings noch sehr hoch. Diese Gruppe macht jedoch unter den Jugendlichen polnischer Herkunft nur eine kleine Minderheit aus.

Als Problemgruppe erweisen sich die 15-jährigen Jugendlichen türkischer Herkunft. Ihre mittlere Sprachkompetenz lag 2009 rund eine Standardabweichung unter jener der im Alter vergleichbaren deutschstämmigen Schulbevölkerung und unter-

schied sich zwischen der ersten und zweiten Generation praktisch nicht. Auch unter Kontrolle des Sozialstatus der zugewanderten Familien betrug der Rückstand noch 2/3 Standardabweichung. Und selbst wenn zu Hause vornehmlich deutsch gesprochen wird, ließ die Beherrschung der Verkehrssprache mit einem Rückstand von über einer halben Standardabweichung zu wünschen übrig. Die 15-Jährigen mit türkischer Herkunft sind auch in der so genannten Risikogruppe, die Mindeststandards in der Sprachkompetenz unterschreitet, weit überrepräsentiert. Gleichzeitig stellen die Zuwanderer türkischer Herkunft unter den 15-Jährigen die größte Migrantengruppe – und ihr relativer Anteil wächst in den jüngeren Altersgruppen kontinuierlich.

## 5. Migration und Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I

Gerade im deutschen Berechtigungssystem ist die Bildungsbeteiligung im Sekundar­schulsystem der wichtigste Prädiktor für die im Lebenslauf erreichbare soziale Position. Dieser Zusammenhang ist in den jüngeren Generationen enger geworden (vgl. Mayer/Blossfeld 1990; Becker 2009). Im Hinblick auf den Ausgleich sozialstruk­tureller Disparitäten zwischen zugewandeter und autochthoner Bevölkerung sind einerseits die Bildungsbeteiligung am Gymnasium und andererseits der Haupt­schulbesuch als Risikomarker von besonderer Bedeutung. Das Gymnasium ist immer noch der Königsweg zur Studienberechtigung. Der Hauptschulabschluss bzw. der Hauptschulbesuch ohne Abschluss stellen andererseits ein gravierendes Risiko für den gelingenden Übergang in die berufliche Erstausbildung dar. 50 Prozent der Schulabgänger und -abgängerinnen mit diesem Abschluss gelingt es nicht, unmittel­bar im Anschluss an die Schulzeit einen beruflichen Ausbildungsplatz im dualen oder schulberuflichen System zu finden. Bei Schulabgängern und -abgängerinnen ohne Abschluss beläuft sich dieser Anteil auf fast 80 Prozent (vgl. Solga 2005). Sie münden in eine Warte- oder Nachqualifikationsschleife im sogenannten Übergangssystem ein (vgl. Autorengruppe 2006, 2008, 2010).

Tabelle 3 gibt einen Überblick über Disparitäten der Bildungsbeteiligung am Ende der Sekundarstufe I nach Migrationsstatus, Zuwanderungsgeneration und Herkunftsland für das Jahr 2003. Dieses Jahr wurde ausgewählt, weil die PISA-Stichprobe von 2003 ein *oversampling* von Jugendlichen mit Migrationshintergrund enthält und so diffe­renzierte Betrachtungen nach Herkunftsland und Zuwanderungsgeneration erlaubt (vgl. Prenzel u.a. 2004). Das Bild, das diese Tabelle vermittelt, ist durch große Unterschiede nach Zuwanderungsgeneration und Herkunftsland gekenn­zeichnet. Eindrucksvoll ist der Befund, dass 15-jährige Jugendliche der zweiten Zuwanderungsgeneration, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion oder Polen stammen, sich hinsichtlich des relativen Schulbesuchs am Gymnasium statis­tisch nicht signifikant von der altersgleichen deutschen Bevölkerung unterscheiden. Unter Kontrolle von Merkmalen der sozialen Herkunft erreichen sie sogar eine höhe-

re Gymnasialbeteiligung (vgl. Segeritz/Walter/Stanat 2010, S. 130). Hier zählt sich offensichtlich der kompetente Erwerb der Verkehrssprache – der erste Schritt der kulturellen Angleichung – in der Überwindung der Zugangshürde zum Gymnasium aus (vgl. Tabelle 2). Die Kompetenz- und Beteiligungsmuster der Jugendlichen der zweiten Zuwanderungsgeneration aus der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen sprechen für eine direkte Assimilation in die Aufnahmegesellschaft. Umgekehrt weist der empfindliche Rückstand in der Gymnasialbeteiligung der Jugendlichen türkischer Herkunft – ihr relativer Gymnasialbesuch liegt mit 8,9 Prozent weit unter den 35 Prozent der deutschen Altersgruppe – auf die eklatanten Defizite in der Sprachkompetenz auch noch in der zweiten Generation hin (vgl. Tabelle 2). Den Jugendlichen, die noch über eigene Migrationserfahrung verfügen, gelingt der Schritt zur strukturellen Assimilation im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung generell noch nicht. Der Grad der Annäherung hängt jedoch von der Verweildauer in Deutschland ab.

Tab. 3: 15-Jährige nach Migrationsstatus, Herkunftsland, Zuwanderungsgeneration und besuchter Schulform, 2003

Migrationsstatus / Herkunftsland / Generation	Schulform					
	Haupt- schule	Real- schule	MBG <sup>2</sup>	IGS <sup>3</sup>	Gymna- sium	Beruf- liche Schule
Ohne Migrationshintergrund (Mh.)	15,9	23,7	12,2	8,8	34,7	4,7
<b>Türkei</b>						
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	31,8*	29,6	4,3	11,8	16,3*	6,3
2. Generation	48,7*	21,0	1,2	13,4*	8,9*	6,8
1. Generation	55,9*	15,1*	6,5	11,6	4,6*	19,4
<b>Ehemalige UdSSR</b>						
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	21,0	15,9	5,2	12,3	35,8	9,8
2. Generation	9,5	25,7	2,4	9,0	48,5	4,8
1. Generation	34,9*	32,6*	5,0	9,3	15,6*	3,4
<b>Polen</b>						
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	13,7	25,3	7,6	12,3	37,6	3,5
2. Generation	20,1	20,5	1,5	16,5*	39,5	2,2
1. Generation	17,3	33,3*	1,9	9,4	31,6	7,1
<b>Andere Herkunftsländer</b>						
2. Generation, einseitiger Mh. <sup>1</sup>	19,6	26,1	4,1	10,3	37,2	2,9
2. Generation	31,4*	27,9	1,3	10,9	22,5*	6,0
1. Generation	45,8*	21,9	3,0	8,9	16,6*	4,5

<sup>1</sup> 15-Jährige, die einen einseitigen Migrationshintergrund haben, gehören ganz überwiegend (> 90%) zur 2. Generation der Zuwanderer, sind also in Deutschland geboren (vgl. Walter 2008, S. 153). Sie werden deshalb hier insgesamt der 2. Generation zugerechnet.

<sup>2</sup> Schule mit mehreren Bildungsgängen.

<sup>3</sup> Integrierte Gesamtschule.

\* Signifikanter Unterschied zu 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund auf 5-Prozent-Niveau.

Quelle: Segeritz/Walter/Stanat 2010, S. 128

Ein Blick auf den Risikomarker Hauptschulbesuch im Jahr 2003 zeigt, dass die Hauptschule für einen erheblichen Teil der ersten Generation der Zuwanderer den Einstieg in das deutsche Sekundarschulsystem bedeutete. Problematisch ist der Befund, dass der relative Hauptschulbesuch in der türkischen Migrantengruppe in der zweiten Generation 2003 noch immer bei über 50 Prozent lag. Auch in der zweiten Generation der Zuwanderer aus „anderen Herkunftsländern“ bleibt der Hauptschulbesuch überproportional hoch. Dies ist ein starker Indikator, dass sich für nennenswerte Teile dieser Zuwanderergruppen und für die Gruppe mit türkischer Herkunft im Mittel insgesamt auch in der zweiten Generation ein Unterschichtungsprozess (*downward assimilation*) abzeichnet.

Tab. 4: Neuntklässler und Neuntklässlerinnen an allgemeinen Schulen nach Migrationshintergrund (Mh.), Herkunftsland, Zuwanderungsgeneration und besuchter Schulform, 2009 (Angaben in Prozent)

Migrationsstatus / Herkunftsland / Generation	Schulform				
	Haupt- schule	Real- schule	MBG <sup>1</sup>	IGS <sup>2</sup>	Gymna- sium
Ohne Migrationshintergrund (Mh.)	10,2	18,0	17,9	16,9	37,0
Mit Mh. <sup>3</sup>	22,9	21,3	10,5	21,2	24,2
<b>Türkei</b>					
Einseitiger Mh.	28,5	21,0	7,0	26,1	17,5
2. Generation	32,0	26,1	8,6	22,4	10,9
1. Generation	40,6	22,2	12,8	18,3	6,1
<b>Ehemalige UdSSR</b>					
Einseitiger Mh.	17,6	12,5	14,0	21,3	34,6
2. Generation	17,6	41,7	6,3	14,6	19,8
1. Generation	25,8	17,3	15,3	17,2	24,3
<b>Polen</b>					
Einseitiger Mh.	14,5	19,1	14,8	21,2	30,4
2. Generation	17,7	18,5	9,0	19,8	35,1
1. Generation	24,6	14,5	14,5	27,5	18,8
<b>Andere Herkunftsländer</b>					
Einseitiger Mh.	15,3	19,2	9,9	23,1	32,5
2. Generation	21,8	21,4	8,6	19,6	28,6
1. Generation	26,8	16,9	14,4	22,9	19,0

<sup>1</sup> Schule mit mehreren Bildungsgängen.

<sup>2</sup> Integrierte Gesamtschule.

<sup>3</sup> Umfasst einseitigen Mh., 2. Generation und 1. Generation.

Quelle: Köller/Knigge/Tesch 2010; Sonderauswertung

Danksagung: Wir danken S. Schipolowski und S. Radmann, IQB Berlin, für die Sonderauswertung.

Zur Kontrolle soll noch einmal ein Blick auf die Bildungsbeteiligung der Neuntklässler und Neuntklässlerinnen im Jahr 2009 geworfen werden. Grundlage der Tabelle 4 sind Daten des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards (vgl. Köller/Knigge/Tesch 2010, Sonderauswertung). Die Fallzahlen für die erste Zuwanderungsgeneration russischer und türkischer Herkunft sind relativ klein, sodass die entsprechenden Befunde einen höheren Standardfehler aufweisen und mit Vorsicht zu interpretieren sind. Im Hinblick auf den Gymnasialbesuch machen die Ergebnisse auf drei Dinge aufmerksam. An der Gymnasialbeteiligung der Jugendlichen türkischer Herkunft hat sich auch bis 2009 praktisch nichts verändert. Auffällig sind die Befunde für die zweite Generation der Zuwanderer aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Die 2003 getesteten Jugendlichen dieser Gruppe sind alle vor der Wende in Deutschland geboren worden. Ihre Familien gehören offensichtlich einer selektiven und sehr bildungs- und aufstiegsorientierten Zuwanderergruppe an. Die Familien der 2009 untersuchten Jugendlichen sind überwiegend nach der Wende im großen Zustrom der Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen nach Deutschland zugewandert. Sie haben möglicherweise größere Distanz zum deutschen Bildungswesen. Trotz guter Sprachkenntnisse der 15-Jährigen der zweiten Generation (siehe Tabelle 2) gelingt ihnen der Schritt zum Gymnasium noch nicht im gleichen Maße wie den deutschen Jugendlichen und den Jugendlichen aus den früher zugewanderten Familien. Möglicherweise hat sich in den letzten 10 bis 15 Jahren auch die erste Generation der Zuwanderer polnischer Herkunft verändert.

Erhebliche Bewegung zeichnet sich für den relativen Hauptschulbesuch ab. Die Attraktivität der Hauptschule war bereits im Jahr 2005, dem Zeitpunkt, an dem die 2009 untersuchten Jugendlichen in die Sekundarstufe wechselten, erheblich gesunken, und zwar für alle Zuwanderergruppen, auch der ersten Generation. Der Trend geht eindeutig zu anspruchsvolleren Schulformen – verzögert wiederum für die türkische Gruppe.

## **6. Migration und der Übergang in die berufliche Ausbildung und den Arbeitsmarkt**

Für den Übergang in die berufliche Erstausbildung (1. Schwelle) und auf den Arbeitsmarkt (2. Schwelle) liegen unseres Wissens bislang keine nach Generationsfolge und Herkunftsland differenzierten Analysen vor. Die Arbeiten, die nach Herkunftsgruppen unterscheiden, sind nicht in der Lage, zwischen erster und zweiter Zuwanderungsgeneration zu trennen. Faktisch beziehen sich diese Analysen ganz überwiegend auf junge Erwachsene mit eigener Migrationserfahrung – also die erste Generation der Zuwanderer (vgl. Seibert/Solga 2005; Kalter 2006; Hunkler 2010; Seibert 2011).

Unter Nutzung des Mikrozensus von 2005 analysierte Seibert (2011) die Ausbildungs- und Erwerbschancen von 26- bis 35-Jährigen nach Herkunftsgruppen. Im Hinblick auf eine erfolgreiche Ausbildungsbeteiligung berichtet er folgende Befunde: In der analysierten Altersgruppe waren 14,5 Prozent der Deutschen ohne Migrationshintergrund ohne Ausbildung. Unter den Spätaussiedlern und Spätaussiedlerinnen lag der Anteil dieser Risikopersonen mit 17,8 Prozent kaum höher. In der Gruppe der Zuwanderer mit türkischer Herkunft betrug die Ausbildungslosenquote 55,7 Prozent, wenn keine deutsche Staatsangehörigkeit vorlag, und 36,6 Prozent, wenn die jungen Erwachsenen die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen (vgl. a.a.O., S. 211). Betrachtet man die Einmündung in eine *qualifizierte* Tätigkeit, so zeigte sich, dass ein Ausbildungsabschluss allein nicht genügte, um die ethnischen Disparitäten in der Erwerbsbeteiligung aufzulösen. Tabelle 5 zeigt die auch in dieser Altersgruppe festzustellende Abwärtsassimilation der türkischen Zuwanderungsgruppe in Abhängigkeit von der Staatsangehörigkeit. In diesem Zusammenhang kann man die Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit wahrscheinlich als Indikator für kulturelle Nähe, insbesondere für bessere Beherrschung der Verkehrssprache interpretieren. Während sich die Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen in der Erwerbsbeteiligung in qualifizierten Tätigkeiten kaum von der deutschen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden, bleiben Zuwanderer türkischer Herkunft mit und ohne Ausbildungsabschluss deutlich hinter den entsprechenden Quoten der deutschstämmigen Bevölkerung zurück.

Tab. 5: Erwerbsbeteiligung von 26- bis 35-Jährigen nach Herkunft und beruflicher Ausbildung, 2005 (Mikrozensus)

Herkunftsgruppe / Berufliche Ausbildung	Erwerbsbeteiligung (in %)	Erwerbsbeteiligung in qualifizierter Tätigkeit (in %)
Ohne Migrationshintergrund		
Mit Ausbildung	91,8	75,8
Ohne Ausbildung	75,3	50,5
Spätaussiedler		
Mit Ausbildung	88,6	76,1
Ohne Ausbildung	72,5	46,6
Türkische Herkunft ohne dt. Staatsangehörigkeit		
Mit Ausbildung	81,2	53,3
Ohne Ausbildung	65,6	27,9
Türkische Herkunft mit dt. Staatsangehörigkeit		
Mit Ausbildung	86,7	68,1
Ohne Ausbildung	63,6	28,8

Quelle: Seibert 2011

Beicht und Granato (2010) nutzen die sogenannte Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung, um die differenzielle Einmündung von jungen Menschen in die berufliche Erstausbildung in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen und



ethnischen Herkunft zu untersuchen. In dieser Untersuchung wurden im Jahr 2006 18- bis 24-Jährige, die vor dem Erhebungsjahr die allgemein bildende Schule verlassen hatten, retrospektiv nach ihrer Bildungskarriere befragt. Die Autorinnen können zeigen, dass auch nach Kontrolle des Schulabschlusses, der Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses und relevanter Merkmale der sozialen Herkunft Personen mit Migrationshintergrund bei der Einmündung in die berufliche Ausbildung deutlich benachteiligt waren. Dies gilt insbesondere für junge Männer mit Migrationsgeschichte. Eine Differenzierung der Analysen nach ethnischen Herkunftsgruppen und Generationenfolge liegt nicht vor.

Für Abgänger und Abgängerinnen aus allgemein bildenden Schulen der Jahre 2004 bis 2006 untersuchten Diehl, Friedrich und Hall (2009) den Übergang in die betriebliche Erstausbildung. In ihren Analysen differenzierten sie zwar unter den Personen mit Migrationshintergrund nicht nach ethnischer Herkunft, wohl aber danach, ob Deutsch als Erst- oder Zweitsprache gelernt wurde. Diese Differenzierung approximiert in restriktiver Weise die Zugehörigkeit zur zweiten Zuwanderungsgeneration. Ihre Ergebnisse fassen sie folgendermaßen zusammen (Diehl/Friedrich/Hall 2009, S. 58): „Männliche Jugendliche ausländischer Herkunft haben weitgehend unabhängig davon, welchen Wunschberuf sie verfolgen, welchen Schulabschluss sie erworben und welche Erstsprache sie gelernt haben, deutlich geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden als Jugendliche deutscher Herkunft.“ Diese Benachteiligung lässt sich auch unter Kontrolle aller arbeitsmarktrelevanten Individualmerkmale für Angehörige der zweiten Generation feststellen. Offen bleibt hier wiederum die Frage, ob dies für alle Zuwanderergruppen gilt oder vornehmlich oder ausschließlich für junge Männer türkischer Herkunft.

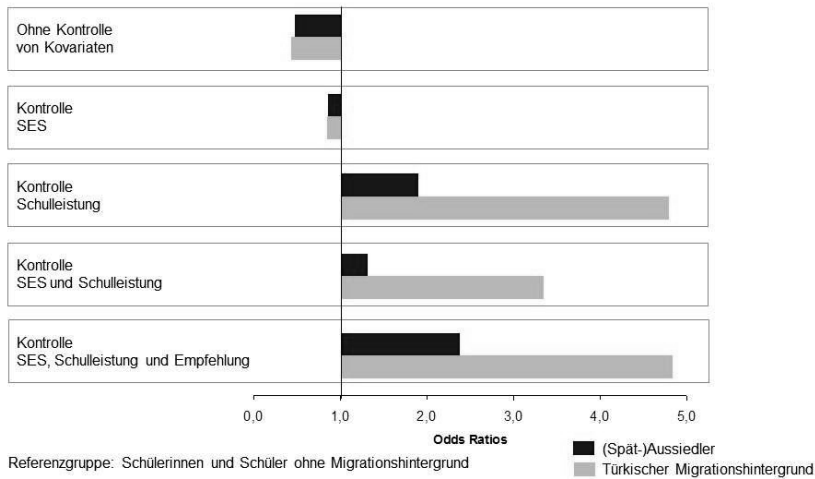
## 7. Migration und Bildungsmotivation

Es ist eine für die Sozialintegration in Deutschland prognostisch interessante Frage, inwieweit für die ethnischen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kulturelle Distanz zum deutschen Bildungssystem verantwortlich sein könnte (vgl. Becker 2011). Eine skeptisch-kulturalistische Interpretation der deskriptiven Befunde besagt, dass diese auch – wenn nicht hauptsächlich – auf Unkenntnis des deutschen Bildungssystems und seiner internen Funktionslogik und auf kulturelle Distanz gegenüber den sozialen Platzierungsmechanismen in Deutschland zurückzuführen seien. Indikatoren dafür seien Gleichgültigkeit gegenüber der Schule und Defizite in der Motivation, in Bildung zu investieren (vgl. Karakaşoğlu-Aydin 2001; Weiss 2007; siehe auch Diefenbach 2009 oder Becker 2011).

Die sogenannte Übergangsstudie, die das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin in Zusammenarbeit mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung

in Dortmund durchgeführt hat, erlaubt eine Überprüfung dieser kulturalistischen Deutung (vgl. Maaz u.a. 2010). In dieser Untersuchung werden nicht nur Bildungsaspirationen, sondern auch das tatsächliche Wahlverhalten beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen erfasst und zur sozialen und ethnischen Herkunft sowie zur Schulleistung in Beziehung gesetzt. Abbildung 1 zeigt das Ergebnis der logistischen Regression vom Übergang in das Gymnasium bzw. eine andere Schulform auf den Migrationshintergrund, sozioökonomischen Status, die Schulleistung und die Grundschulempfehlung (vgl. Gresch/Becker 2010).

Abb. 1: Logistische Regression des Übergangs zum Gymnasium auf Migrationshintergrund, sozioökonomischen Status (SES), Schulleistung (Test und Noten) und Empfehlung



Quelle: eigene Darstellung

In Abbildung 1 wird das Übergangsverhalten von zwei Migrantengruppen mit einer deutschstämmigen Referenzgruppe verglichen. Die beiden Zuwanderergruppen unterscheiden sich untereinander deutlich – wie im vorangehenden Abschnitt gezeigt wurde – hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung. Es handelt sich einerseits um Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen, die vornehmlich aus Polen und Staaten der ehemaligen Sowjetunion kommen, und andererseits um die türkische Migrantengruppe. Die Abbildung zeigt zunächst, dass die Chancen beider Migrantengruppen, nach der vierten Klasse der Grundschule auf ein Gymnasium zu wechseln, nur etwa halb so groß sind wie die der deutschstämmigen Klassenkameraden und -kameradinnen. Dabei sind die Übergangschancen der Kinder aus Spätaussiedlerfamilien etwas günstiger als die für Kinder aus Familien türkischer Herkunft. Im zweiten Schritt wurde die Vorhersage des Übergangs auf ein Gymnasium wiederholt, und zwar unter Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit der Familie. Die Disparitäten der ethnischen Herkunft reduzieren sich, bleiben aber gleichwohl noch sichtbar. Im dritten und vierten Schritt wurde für Schulleistung – gemessen durch Tests

und Noten – bzw. Sozialschicht und Schulleistung kontrolliert. Hier wird ein überraschender Befund sichtbar, der die kulturalistische Deutung der Disparitäten der Bildungsbeteiligung in Frage stellt. Unter Kontrolle von Schulleistung und vor allem unter Kontrolle von Sozialschicht und Schulleistung sind die Chancen eines türkischen Kindes, auf ein Gymnasium überzugehen, mehr als drei- bzw. viermal so groß wie für vergleichbare Kinder deutscher Herkunft. Kontrolliert man zusätzlich die Grundschulempfehlung, ergibt sich für die türkische Gruppe keine weitere Veränderung. Dies bedeutet, dass nicht nur die bereits jetzt in der zweiten Generation erfolgreiche Gruppe der Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen aus Osteuropa, sondern auch die türkischen Familien sehr wohl über die Funktionslogik des deutschen Bildungssystems Bescheid wissen und sich in ihrer Schulwahl, wenn die entsprechenden Leistungsvoraussetzungen vorliegen, ohne zusätzliche formale Lenkung völlig adäquat verhalten. Dies ist ein deutlicher Hinweis, dass vermutlich weniger kulturelle Distanz oder fehlende Bildungsmotivation, sondern eher mangelnde Opportunitäten, den Rückstand in der kompetenten Beherrschung der Verkehrssprache aufzuholen, für die ethnischen Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich sind (vgl. Esser 2001; Kristen 2002; Walter/Taskinen 2007; Kristen/Dollmann 2010; Stanat/Segeritz/Christensen 2010; Walter/Stanat/Segeritz 2011).

## 8. Zusammenfassung

Deutschland ist seit langem ein Zuwanderungsland. 20 Prozent der hier lebenden Menschen sind Personen mit Migrationshintergrund. Mehr als die Hälfte von ihnen hat die deutsche Staatsbürgerschaft. In den jüngeren Alterskohorten steigt der Anteil von Kindern aus Zuwandererfamilien kontinuierlich. In der Altersgruppe der unter 5-Jährigen beläuft sich ihr Anteil auf mittlerweile 35 Prozent in den westdeutschen Flächenstaaten. Bei unveränderten Fertilitätsraten und ausgeglichenem Wanderungssaldo wird er bis zum Jahr 2020 auf über 50 Prozent steigen. In den westdeutschen Ballungsgebieten beträgt der Anteil der unter 5-Jährigen mit Migrationshintergrund bereits jetzt zwischen 50 und 70 Prozent. Die am stärksten besetzten Migrantengruppen bilden Personen türkischer Herkunft sowie Zuwanderer aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen. Mit größerem Abstand folgen dann Zuwanderer aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und aus Italien.

Die Zuwanderer der ersten Generation unterscheiden sich systematisch hinsichtlich sozialer Herkunft und Bildungsniveau von der deutschstämmigen Bevölkerung. Die Zuwanderung in der ersten Generation stellt faktisch einen sozialen Unterschichtungsprozess dar. Dies gilt für alle Hauptmigrationsströme. Auch nach einer Aufenthaltsdauer von mehr als 15 Jahren in Deutschland lässt sich keine nennenswerte Aufwärtsmobilität innerhalb von Familien der ersten Generation feststellen.

Dieses Bild ändert sich in der zweiten Generation. Die zweite Zuwanderungsgeneration, die das deutsche Schulsystem durchlaufen hat, ist im Hinblick auf Merkmale struktureller und kultureller Integration vor allem durch große ethnische Unterschiede gekennzeichnet. Betrachtet man die kompetente Beherrschung der Verkehrssprache und die Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulformen, so unterscheiden sich 15-jährige in Deutschland geborene Jugendliche, deren Eltern aus Polen oder Staaten der ehemaligen Sowjetunion stammen, kaum noch von der deutschen Altersgruppe. Dies wiederholt sich beim Übergang in die berufliche Erstausbildung. Hier deuten alle Indikatoren auf das Muster einer direkten Assimilation hin. Dagegen zeigen sich bei jungen Menschen der zweiten Zuwanderungsgeneration türkischer Herkunft im Vergleich zur ersten Generation kaum veränderte Rückstände in der Beherrschung der Verkehrssprache und in der Bildungsbeteiligung auf Sekundarschulniveau. Dies gilt auch bei Kontrolle des sozialen Status und des Bildungsniveaus der Zuwandererfamilien. Diese Befunde sprechen für eine tendenzielle Abwärtsassimilation in der zweiten Generation. Allerdings sind diese Disparitäten nicht auf mangelnde Bildungsmotivation oder Distanz gegenüber dem deutschen Schulsystem zurückzuführen. Die nicht bewältigte Hürde stellt die kompetente Beherrschung der Verkehrssprache dar (vgl. Esser 2006). Ist diese Barriere überwunden, kommt die starke Bildungs- und Aufstiegs motivation im Schulwahlverhalten dieser Migrantengruppe unmittelbar zur Geltung (vgl. Gresch, im Druck). Will man soziale Integration in Deutschland langfristig unterstützen, ist die frühe und systematische Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen offensichtlich der Königsweg (vgl. Paetsch/Wolf/Stanat 2010).

## Literatur

- Alba, R.D. (2005): Bright vs. Blurred Boundaries. Second Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States. In: *Ethnic and Racial Studies* 28, H. 1, S. 20-49.
- Alba, R.D. (2008): Why We Still Need a Theory of Mainstream Assimilation. In: Kalter, F. (Hrsg.): *Migration und Integration*. Wiesbaden: VS, S. 37-56.
- Alba, R.D./Nee, V. (2003): *Remaking the Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50, S. 35-50.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Bankston, C.L. (2006): Filipino Americans. In: Min, P.G. (Hrsg.): Asian Americans. Contemporary Trends and Issues. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, S. 180-204.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Maaz, K. (2010): Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 159-179.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 85-130.
- Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Wiesbaden: VS, S. 11-36.
- Beicht, U./Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche. Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: BiBB Report 15, S. 1-16.
- Diefenbach, H. (2009): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 451-475.
- Diehl, C./Friedrich, M./Hall, A. (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung. Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie 38, H. 1, S. 48-67.
- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, S. 231-254.
- Eng, S./Kanitkar, K./Cleveland, H.H./Herbert, R./Fischer, J./Wiersma, J.D. (2008): School Achievement Differences among Chinese and Filipino American Students. Acculturation and the Family. In: Educational Psychology 28, H. 5, S. 535-550.
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier 40). Mannheim: MZES.
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Esser, H. (2008): Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration. Wiesbaden: VS, S. 81-107.
- Gibson, M. (2001): Immigrant Adaptation and Patterns of Acculturation. In: Human Development 44, S. 19-23.
- Giesecke, J./Heisig, J.P./Allmendinger, J. (2009): Einstiegswege in den Arbeitsmarkt (WZB Mitteilungen). Berlin: WZB.
- Gordon, M.M. (1964): Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins. New York: Oxford University Press.
- Gresch, C. (im Druck): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS.
- Gresch, C./Becker, M. (2010): Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF, S. 181-200.

- Gresch, C./Kristen, C. (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 3, S. 208-227.
- Hanushek, E.A./Wößmann, L. (2011): How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? In: *Economic Policy* 67, S. 427-491.
- Hunkler, C. (2010): Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS, S. 213-250.
- Kalter, F. (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile Jugendlicher türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?“ (ZfS 5/2005). In: *Zeitschrift für Soziologie* 35, S. 144-160.
- Kalter, F. (2008): Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung. In: Kalter, F. (Hrsg.): *Migration und Integration*. Wiesbaden: VS, S. 11-36.
- Kao, G./Thompson, J.S. (2003): Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. In: *Annual Review of Sociology* 29, S. 417-442.
- Karakaşoğlu-Aydin, Y. (2001): Kinder aus Zuwanderungsfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 273-302.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann.
- Knighton, T./Bussi re, P. (2006): *Educational Outcomes at Age 19 Associated with Reading Ability at Age 15*. Ottawa: Statistics Canada.
- Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, H. 3, S. 534-552.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS, S. 117-144.
- Lockwood, D. (1964): Social Integration and System Integration. In: Zollschan, G.K./Hirsch, W. (Hrsg.): *Explorations in Social Change*. London: Routledge & Kegan, S. 244-257.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF.
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Göttingen: Schwartz, S. 297-318.
- 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: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS, S. 221-256.
- Naumann, J./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann, S. 23-72.
- Paetsch, J./Wolf, K.M./Stanat, P. (2010): Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. [Unveröffentlichte Expertise für den Expertenrat „Herkunft und

- Bildungserfolg“ im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg.] Berlin: AB Empirische Bildungsforschung, Freie Universität.
- Park, R. (1950): *The Nature of Race Relationship*. In: Park, R. (Hrsg.): *Race and Culture*. Glencoe, IL: Free Press, S. 81-116.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2006): *Immigrant America. A Portrait*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A./Zhou, M. (1993): *The New Second Generation. Segmented Assimilation and Its Variants*. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530, S. 74-96.
- Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster u.a.: Waxmann.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Sakamoto, A./Goyette, K.A./Kim, C.H. (2009): *Socioeconomic Attainments of Asian Americans*. In: *Annual Review of Sociology* 35, S. 255-276.
- 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.
- Seibert, H. (2011): *Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen*. In: Becker, R. (Hrsg.): *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS, S. 197-226.
- Seibert, H./Solga, H. (2005): *Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 34, S. 364-382.
- Solga, H. (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann, S. 200-230.
- Stanat, P./Segeritz, M./Christensen, G. (2010): *Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*. In: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 31-58.
- Statistisches Bundesamt (2006): *Leben in Deutschland – Haushalte, Familien und Gesundheit. Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Walter, O. (2008): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10, S. 149-168.
- Walter, O. (2011): Der Schulerfolg vietnamesischer und philippinischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Analyse auf der Grundlage der Erweiterungsstichprobe von PISA 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 3, S. 397-419.
- Walter, O./Stanat, P./Segeritz, M. (2011): Schulbezogene Kompetenzen, motivationale Orientierungen und Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Differenzierte Analysen zu PISA 2003. In: Lauterbach, W./Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung? Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 53-70.
- Walter, O./Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a.: Waxmann, S. 337-366.
- Walter, O./Taskinen, P. (2008): Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 343-374.
- Waters, M.C./Jiménez, T.R. (2005): Assessing Immigrant Assimilation. New Empirical and Theoretical Challenges. In: Annual Review of Sociology 31, S. 105-125.
- Weiss, H. (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS.
- Zhou, M. (1999): Segmented Assimilation. Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. In: Hirschman, C./Kasinitz, P./DeWind, J. (Hrsg.): The Handbook of International Migration. The American Experience. New York: Russell Sage, S. 196-212.
- Zhou, M./Bankston, C.L. (1998): Growing up American. How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States. New York: Russell Sage.

*Jürgen Baumert*, Prof. Dr. Drs. h.c., geb. 1942, Direktor Emeritus, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Anschrift: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin  
E-Mail: [sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de](mailto:sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de)

*Kai Maaz*, Prof. Dr., geb. 1972, Professor für quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften, Universität Potsdam.

Anschrift: Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, Haus 24, 14476 Potsdam  
E-Mail: [kai.maaz@uni-potsdam.de](mailto:kai.maaz@uni-potsdam.de)