



IW-Analysen 125

Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem

Christina Anger / Wido Geis-Thöne

Forschungsberichte aus dem
Institut der deutschen Wirtschaft

IW-Analysen 125

Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem

Christina Anger / Wido Geis-Thöne

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-602-14999-5 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45608-6 (E-Book|PDF)

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorten Neugeborene, doi:10.5157/NEPS:SC1:5.0.0, Kindergarten, doi:10.5157/NEPS:SC2:6.0.1, und Klasse 5, doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird das NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.

Grafik: Dorothe Harren

© 2018 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

iwmedien@iwkoeln.de

www.iwmedien.de

Druck: Elanders GmbH, Waiblingen



Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung | 5 |
| 1 Einleitung | 6 |
| 2 Arbeitsmarkt- und Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund | 10 |
| 2.1 Personen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt | 10 |
| 2.2 Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund | 14 |
| 3 Rahmenbedingungen für die Bildungswege junger Menschen mit Migrationshintergrund | 19 |
| 3.1 Familiärer Hintergrund und Wohnort | 19 |
| 3.2 Bildungsaspirationen | 22 |
| 4 Frühkindliche Bildung | 25 |
| 4.1 Bedeutung der frühkindlichen Bildung | 25 |
| 4.2 Beteiligung an frühkindlicher Bildung | 29 |
| 4.3 Kompetenzen von Kindergartenkindern nach Migrationshintergrund | 33 |
| 5 Primarstufe | 35 |
| 5.1 Grundschulbildung: Bedeutung und Beteiligung | 35 |
| 5.2 Kompetenzen von Grundschulkindern nach Migrationshintergrund | 38 |
| 6 Weiterführende Schule | 43 |
| 6.1 Besuchte Schulform nach Migrationshintergrund | 43 |
| 6.2 Kompetenzen von Schülern in der Sekundarstufe I nach Migrationshintergrund | 47 |
| 6.3 Weitere Schullaufbahnen und Schulabschlüsse | 51 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 7 | Übergang in die betriebliche und hochschulische Ausbildung | 56 |
| 8 | Fazit und Handlungsempfehlungen | 63 |
| 8.1 | Fazit | 63 |
| 8.2 | Handlungsempfehlungen | 65 |
| | Literatur | 71 |
| | Abstract | 77 |
| | Autoren | 78 |

Zusammenfassung

Personen mit Migrationshintergrund haben in Deutschland schlechtere Erwerbs- und Einkommensperspektiven als andere. Das erklärt sich vorwiegend mit deren relativ niedrigem Bildungsstand und mit Lücken bei den Deutschkenntnissen. Auch wenn sie in Deutschland geboren oder im Kindesalter zugewandert sind, erreichen sie am Ende ihrer Bildungslaufbahn oftmals nicht das gleiche Bildungsniveau wie Personen ohne Migrationshintergrund. Dabei haben die Familien mit Migrationshintergrund sogar besonders hohe Bildungsziele für ihre Kinder. Dennoch sind diese im deutschen Bildungssystem weniger erfolgreich als andere Kinder. Bereits im Vorschulalter zeigen sich Rückstände bei der Kompetenzentwicklung, die sich in der weiteren Bildungslaufbahn noch verstärken. Eine gezielte frühkindliche Förderung könnte hier kompensatorisch wirken. Diese scheitert jedoch häufig bereits daran, dass Kinder mit Migrationshintergrund erst vergleichsweise spät eine Betreuungseinrichtung besuchen. Auch die Schulen schöpfen ihre Potenziale zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund derzeit noch nicht aus.

1 Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Fast ein Viertel (23,6 Prozent) der hiesigen Bevölkerung hatte im Jahr 2017 einen Migrationshintergrund. Das heißt, dass die betreffenden Personen selbst oder mindestens ein Elternteil nicht von Geburt an die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder besessen haben. Rund jeder sechste Einwohner Deutschlands (16,1 Prozent) ist selbst zugewandert und rund jeder neunte (11,1 Prozent) besitzt nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Dabei liegen die Anteile bei den Jüngeren höher als bei den Älteren. So hat über ein Drittel (35,7 Prozent) der Kinder und Jugendlichen bis 20 Jahre einen Migrationshintergrund. Bei den Kindern unter fünf Jahren sind es sogar 39,1 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2018a; eigene Berechnungen).

Vor allem in den jungen Jahrgängen können die Anteile in Zukunft noch deutlich steigen, da die meisten Zuwanderer im frühen Erwachsenenalter ins Land kommen. So ist in der Altersgruppe der 25- bis 44-Jährigen der Anteil der selbst Zugewanderten mit rund einem Viertel (25,5 Prozent) am höchsten. Insgesamt haben in dieser Altersgruppe 30,1 Prozent einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2018a; eigene Berechnungen). Das bedeutet auch, dass ein großer Teil der Kinder, die in den nächsten Jahren in Deutschland geboren werden, einen Migrationshintergrund aufweisen werden, zumal Zuwanderer im Schnitt mehr Kinder bekommen als Personen ohne Migrationserfahrung. Zugewanderte Frauen der Geburtsjahrgänge 1962 bis 1971 etwa haben im Schnitt 2,0 Kinder zur Welt gebracht, in Deutschland geborene Frauen hingegen nur 1,5 Kinder (Statistisches Bundesamt, 2017a).

Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass Integration nicht nur eine sozialpolitische Aufgabe ist. Vielmehr ist ihr Gelingen von zentraler Bedeutung für die weitere wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands. Dies gilt umso mehr, als das Land derzeit vor einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbruch steht. Kommen die geburtenstarken Jahrgänge der Babyboomer in den nächsten Jahren ins Rentenalter und verlassen sukzessive den Arbeitsmarkt, stehen im Inland bei weitem nicht genügend Nachwuchskräfte zur Verfügung, um sie am Arbeitsmarkt zu ersetzen. Dies hat nicht nur zur Folge, dass Fachkräfteengpässe drohen, welche die Leistungsfähigkeit der

deutschen Wirtschaft substanziell beeinträchtigen können. Auch das Sozialversicherungssystem steht vor einer großen Herausforderung, da immer mehr Nettoleistungsempfänger immer weniger Nettobeitragszahlern gegenüberstehen. Eine starke Zuwanderung von vorwiegend jüngeren Menschen kann die Verschiebung der Altersstruktur der Bevölkerung in Deutschland abmildern und diesen Problemen entgegenwirken. Allerdings gilt Letzteres nur, wenn es den Zuwanderern und ihren Nachkommen gelingt, nachhaltig am deutschen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, und sie nicht langfristig auf Transferleistungen angewiesen sind.

Bereits heute leisten Zuwanderer hierzulande einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung. Dies gilt vor allem auch für den von Fachkräftengapsen besonders betroffenen MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). So ist von 2011 bis 2015 der Zuwandereranteil unter den erwerbstätigen MINT-Akademikern von 14,3 auf 17,5 Prozent und unter den beruflich qualifizierten MINT-Kräften von 11,9 auf 14,7 Prozent gestiegen (Anger et al., 2018). Ohne diese zugewanderten Fachkräfte wäre die deutsche Wirtschaft weit weniger leistungsfähig, als sie es heute ist. Anger et al. (2018) beziffern ihren Wertschöpfungsbeitrag für das Jahr 2016 auf rund 170,4 Milliarden Euro. In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse von Geis (2017). Sie zeigen, dass sich parallel zu einer starken Zuwanderung die Beschäftigungslage von Personen aus den neuen EU-Mitgliedsländern in Deutschland in den letzten Jahren stark verbessert hat.

Dennoch steht Deutschland insgesamt gesehen immer noch vor großen Herausforderungen bei der Arbeitsmarktintegration. So belief sich im Jahr 2017 der Anteil der Erwerbstätigen bei den 25- bis 44-Jährigen mit Migrationshintergrund auf 72,3 Prozent. Der Anteil fiel damit um rund 15 Prozentpunkte niedriger aus als bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (87,2 Prozent). Dabei lag der Wert für die im Inland geborenen Personen mit Migrationshintergrund mit 77 Prozent ebenfalls niedriger, und zwar um mehr als 10 Prozentpunkte (Statistisches Bundesamt, 2018a; eigene Berechnungen). Im Jahr 2007 waren die Abstände bereits ähnlich groß – mit Erwerbstätigenanteilen von 67,9 Prozent bei allen 25- bis 44-Jährigen mit Migrationshintergrund, 73 Prozent bei den in Deutschland Geborenen mit Migrationshintergrund und 83,3 Prozent bei den Personen ohne Migrationshintergrund (Statistisches Bundes-

amt, 2008; eigene Berechnungen). Gleichzeitig war im Jahr 2017 die Zahl der Erwerbstätigen mit einem Äquivalenzeinkommen unterhalb der Armutsschwelle bei Menschen mit Migrationshintergrund mit 14 Prozent mehr als doppelt so hoch wie bei solchen ohne Migrationshintergrund (6,1 Prozent). Auch bei den im Inland geborenen Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund waren es mit 9,9 Prozent mehr als anderthalb mal so viele (Statistisches Bundesamt, 2018a).

Diese Zahlen machen deutlich, dass sich die Integrationsprobleme am Arbeitsmarkt nicht allein mit Schwierigkeiten beim Arbeitsmarktzugang für neu ins Land Gekommene – wie die in den letzten Jahren nach Deutschland Geflüchteten – erklären lassen. Vielmehr spielen auch langfristige und über mehrere Generationen wirkende Faktoren eine wichtige Rolle. Der zentrale Punkt sind dabei Unterschiede im Bildungsstand zwischen Personen mit und ohne Migrationserfahrung (vgl. Kapitel 2), die sich zu einem gewissen Grad auch auf die folgenden Generationen vererben. So lassen sich die Unterschiede im Arbeitsmarkterfolg fast vollständig durch ein weit niedrigeres formales Qualifikationsniveau der Personen mit Migrationshintergrund und mit Lücken bei den Sprachkenntnissen erklären.

Mit Blick auf Menschen, die erst im Erwachsenenalter nach Deutschland kommen, sind die Handlungsmöglichkeiten an dieser Stelle begrenzt. So kann die Zuwanderungspolitik zwar darauf hinwirken, im Rahmen der Erwerbsmigration in noch größerem Maße gut qualifizierte Fachkräfte ins Land zu holen. Eine an den bestehenden Fachkräftebedarfen orientierte Steuerung der Zuwanderung im Kontext der Aufnahme von Geflüchteten und der Freizügigkeit von EU-Bürgern ist jedoch kaum möglich. Um die Arbeitsmarktperspektiven dennoch zu verbessern, kann den ins Land kommenden Zuwanderern mit passgenauen Nachqualifizierungsangeboten die Chance geboten werden, bestehende Lücken – insbesondere im sprachlichen, aber auch im berufsfachlichen Bereich – zu schließen und einen ersten oder weiteren berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Allerdings dürfte dies nur für einen kleinen Teil der Zuwanderer eine Option sein, da sich eine zeitaufwendige und langwierige Ausbildung häufig nur schwer mit dem Alltag und der Lebensplanung Erwachsener vereinbaren lässt.

Ganz anders stellt sich die Lage bei Menschen mit Migrationshintergrund dar, die in Deutschland geboren werden oder während ihrer Kindheit hierhin ge-

kommen sind. Gelingt ihre Integration ins Bildungssystem, erwerben sie die (höheren) beruflichen und akademischen Abschlüsse auf ihrem regulären Bildungsweg. Der Bildungserfolg der Zuwandererkinder ist für die langfristige wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands besonders wichtig, da sie lange am hiesigen Arbeitsmarkt aktiv sein können.

In diesem Kontext legt die vorliegende Analyse ihren Schwerpunkt auf die Bildungsperspektiven von Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren werden oder hier zumindest den größten Teil ihrer Bildungslaufbahn absolvieren. Zunächst wird in Kapitel 2 dargestellt, wie sich diese Gruppe in Bezug auf ihr erreichtes Bildungsniveau und ihren Arbeitsmarkterfolg von den Personen ohne Migrationshintergrund unterscheidet. In Kapitel 3 werden die Ausgangslagen für die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den Blick genommen. Anschließend werden die verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems betrachtet: Kapitel 4 befasst sich mit der frühkindlichen und vorschulischen Bildung, Kapitel 5 mit dem Grundschulbereich, Kapitel 6 mit den weiterführenden Schulen und Kapitel 7 mit der beruflichen und hochschulischen Ausbildung. Für jede Bildungsstufe wird aufgezeigt, welche Unterschiede bei der Beteiligung und der Kompetenzentwicklung zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen sind und wie man Bildungsrückständen entgegenwirken kann. Kapitel 8 zieht ein Fazit und formuliert Handlungsempfehlungen für die Politik.

Anzumerken ist, dass sich die dargestellten empirischen Analysen größtenteils auf die Zeit vor dem starken Zuzug von Geflüchteten der Jahre 2015 und 2016 beziehen. Denn neuere Zahlen liegen vielfach noch nicht vor. Junge Menschen mit Flüchtlingshintergrund weisen häufig eine sehr ungünstige Ausgangslage für ihre Bildungswege auf. So haben viele der erwachsenen Geflüchteten ein sehr geringes Bildungsniveau (Anger/Geis, 2017), was zur Folge hat, dass ihre Kinder in bildungsfernen Elternhäusern aufwachsen. Zudem haben im Flucht-kontext ins Land kommende Kinder und Jugendliche häufig Lücken in ihrer bisherigen Schullaufbahn, die eine über die Vermittlung der deutschen Sprache hinausgehende besondere Förderung notwendig machen. Das bedeutet, dass die Integrationsbemühungen im deutschen Bildungssystem aktuell noch an Bedeutung gewinnen.

2 Arbeitsmarkt- und Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund

2.1 Personen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt

Dass Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Schnitt deutlich schlechtere Perspektiven am Arbeitsmarkt haben als solche ohne Migrationshintergrund, lässt sich anhand verschiedener Indikatoren und Datenquellen zeigen. Tabelle 1 weist nach dem Migrationsstatus differenzierte Erwerbstätigen- und Arbeitslosenquoten sowie durchschnittliche Bruttostundenlöhne aus, die auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP; Wagner et al., 2007) ermittelt wurden. Diese beziehen sich auf das Jahr 2015, da bisher noch keine aktuelleren Werte zu den im Folgenden betrachteten Einflussgrößen vorliegen. Dabei schneiden Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren oder im Kindesalter bis 12 Jahre zugewandert sind, bei allen drei Indikatoren besser ab als Personen, die in einem höheren Alter ins Land gekommen sind. Gleichzeitig zeigt sich aber auch überall ein Abstand zu Personen ohne Migrationshintergrund. Besonders augenfällig ist er mit über 2 Prozentpunkten bei den Arbeitslosenquoten. Auf den ersten Blick ist es also sehr naheliegend, auf eine Benachteiligung zu schließen, wie es etwa Höhne/Schulze Buschoff (2015) tun.

Allerdings berücksichtigt diese Sichtweise nicht, dass Personen mit und ohne Migrationshintergrund sehr unterschiedliche Voraussetzungen für ihre berufliche Karriere mitbringen. Dies betrifft zum einen die formalen Qualifikationen, zum anderen aber auch die Sprachkenntnisse, die für den Arbeitsmarkterfolg von großer Bedeutung sein können (Chiswick/Miller, 1995). Wird für Sprachkenntnisse und Bildungsstand kontrolliert sowie für wenige weitere für die Erwerbssituation relevante Faktoren wie Alter und Geschlecht, ergibt sich auf Basis multivariater Analysen ein anderes Bild: Dann finden sich für den Migrationsstatus – sowohl bei einer Differenzierung nach Zugzugsalter als auch nach Zuzugsjahr – keine signifikant negativen Effekte (Tabelle 2, Seite 12).

Zur Messung der Sprachkompetenzen wurde ein dreistufiger Indikator gebildet, der auf Selbstangaben zum Sprechen, Lesen und Schreiben von Personen mit

Arbeitsmarktindikatoren nach Migrationsstatus

Tabelle 1

für 25- bis 64-Jährige im Jahr 2015

| | Erwerbstätige, in Prozent aller Erwerbspersonen | Arbeitslose, in Prozent aller Erwerbspersonen | Durchschnittlicher Bruttostundenlohn, in Euro |
|---|---|---|---|
| Ohne Migrationshintergrund | 75,4 | 5,6 | 22,00 |
| Mit Migrationshintergrund, in Deutschland geboren | 72,2 | 7,7 | 21,20 |
| Bis zum Alter von 12 Jahren zugewandert | 67,6 | 7,8 | 20,80 |
| Im Alter zwischen 13 und 24 Jahren zugewandert | 63,1 | 11,8 | 18,80 |
| Im Alter von 25 und mehr Jahren zugewandert | 64,5 | 14,5 | 17,40 |
| Bis 1994 zugewandert | 64,2 | 10,6 | 20,30 |
| Zwischen 1995 und 2009 zugewandert | 66,6 | 11,9 | 16,70 |
| Zwischen 2010 und 2014 zugewandert | 63,8 | 16,7 | 18,10 |

Quellen: SOEP v33; eigene Berechnungen

nichtdeutscher Muttersprache basiert. Der niedrigsten Stufe sind Personen zugeordnet, die nicht mindestens gute Kenntnisse im Sprechen haben und damit teilweise Verständigungsschwierigkeiten im Alltag und am Arbeitsplatz erfahren. Die zweite (mittlere) Stufe bilden diejenigen, die zwar mindestens gut im Sprechen sind, aber nicht in allen drei Bereichen über sehr gute Kenntnisse verfügen. Diese Personen können sich zwar grundsätzlich gut verständigen, aber unter Umständen an einzelnen Stellen bei den für den Beruf relevanten Sprachkenntnissen Lücken aufweisen. Auf der höchsten Stufe finden sich die Personen, die in allen drei Bereichen sehr gute Kompetenzen haben, sowie die Muttersprachler. Der formale Bildungsstand wurde in den drei Stufen „kein berufsqualifizierender Abschluss“, „beruflicher Abschluss“ und „Hochschulabschluss“ erfasst.

Die Analysen führen zu dem Ergebnis, dass die Sprachkenntnisse einen sehr starken Einfluss auf die Erwerbsbeteiligung haben. Bei den Personen der niedrigsten Kompetenzstufe ergibt sich eine um über 20 Prozentpunkte und bei den Personen der mittleren Stufe eine um über 8 Prozentpunkte niedrigere Erwerbswahrscheinlichkeit als bei Personen der höchsten Stufe. Auch für den

Effekte von Migrationsstatus, Sprachkenntnissen und Bildungsstand auf Erwerbstätigkeit und Löhne

Tabelle 2

Marginale Effekte, 25- bis 64-Jährige im Jahr 2015, jeweils Modelle mit unterschiedlicher Abgrenzung des Migrationsstatus

| | Erwerbstätigkeit ¹⁾ | | Arbeitslosigkeit ²⁾ | | Bruttostundenlohn ³⁾ | |
|---|--------------------------------|----------------------|--------------------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------|
| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 1 | Modell 2 | Modell 1 | Modell 2 |
| Migrationsstatus (Referenz: kein Migrationshintergrund) | | | | | | |
| Mit Migrationshintergrund, in Deutschland geboren | -0,019 (0,021) | -0,019 (0,021) | 0,009 (0,014) | 0,009 (0,014) | 0,457 (0,550) | 0,473 (0,549) |
| Bis zum Alter von 12 Jahren zugewandert | | -0,027 (0,027) | | 0,006 (0,018) | | 1,864 (1,335) |
| Im Alter zwischen 13 und 24 Jahren zugewandert | | 0,008 (0,026) | | -0,003 (0,018) | | 0,399 (0,763) |
| Im Alter von 25 und mehr Jahren zugewandert | | -0,030 (0,023) | | 0,009 (0,017) | | -1,783** (0,701) |
| Bis 1994 zugewandert | -0,002 (0,020) | | 0,006 (0,015) | | 0,808 (0,889) | |
| 1995 bis 2009 zugewandert | 0,018 (0,022) | | -0,006 (0,014) | | -0,517 (0,647) | |
| 2010 bis 2014 zugewandert | 0,011 (0,027) | | 0,010 (0,018) | | -0,264 (0,806) | |
| Sprachkenntnisse (Referenz: sehr gute Sprech-, Lese- und Schreibkenntnisse oder Muttersprache) | | | | | | |
| Gute Sprechkenntnisse | -0,080*** (0,028) | -0,087*** (0,029) | 0,039 (0,025) | 0,029 (0,019) | -2,699*** (0,740) | -2,256*** (0,706) |
| Keine guten Sprechkenntnisse | -0,204*** (0,034) | -0,219*** (0,035) | 0,106** (0,021) | 0,100*** (0,032) | -3,072*** (0,729) | -2,056*** (0,712) |
| Bildungsstand (Referenz: beruflicher Abschluss) | | | | | | |
| Kein zum Alter qualifizierender Abschluss | -0,138*** (0,018) | -0,138*** (0,018) | 0,075*** (0,014) | 0,074*** (0,014) | -2,348*** (0,493) | -2,334*** (0,491) |
| Hochschulabschluss | 0,088*** (0,011) | 0,087*** (0,011) | -0,033*** (0,006) | -0,033*** (0,006) | 11,333*** (0,506) | 11,396*** (0,506) |
| Geschlecht (Referenz: männlich) | | | | | | |
| Weiblich | -0,132*** (0,010) | -0,132*** (0,010) | -0,011* (0,006) | -0,011* (0,006) | -4,083*** (0,336) | -4,088*** (0,335) |
| Alter (marginale Effekte aus Alter und Alter zum Quadrat) | | | | | | |
| Alter | 0,005*** (0,001) | 0,006*** (0,001) | 0,000 (0,000) | 0,000 (0,000) | 0,029* (0,023) | 0,042* (0,023) |
| Dauer der Betriebszugehörigkeit in Jahren | | | | | | |
| Dauer | | | | | 0,280*** (0,021) | 0,276*** (0,022) |
| (Pseudo-)R ² | 0,103 | 0,102 | 0,064 | 0,064 | 0,240 | 0,241 |
| Beobachtungen | 18.638 | 18.594 | 16.729 | 16.690 | 12.194 | 12.165 |

***/**/*: signifikant auf dem 1-/5-/10-Prozent-Niveau; gewichtete Ergebnisse.

1) ja = 1/nein = 0, Logit-Regression. 2) ja = 1/nein = 0, Erwerbspersonen, Logit-Regression.

3) Einkommensbezieher, OLS-Regression.

Quellen: SOEP v33; eigene Berechnungen

formalen Bildungsstand zeigt sich ein starker Effekt. So ist die Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig zu sein, bei Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss unter sonst gleichen Bedingungen um 13,8 Prozentpunkte niedriger und bei Personen mit einem Hochschulabschluss – je nach Abgrenzung des Migrationsstatus – um 8,7 beziehungsweise 8,8 Prozentpunkte höher als bei Personen mit einem beruflichen Abschluss.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn statt der Erwerbstätigkeit die Arbeitslosigkeit als erklärte Variable betrachtet wird. Jedoch haben in diesem Fall die mittleren Sprachkenntnisse keinen signifikant negativen Effekt. Dabei ist anzumerken, dass hier durchaus auch größere Differenzen denkbar wären. In der Analyse zur Erwerbstätigkeit werden nämlich auch Nichterwerbspersonen in der Referenzgruppe mitberücksichtigt, die bei der Arbeitslosigkeit außer Acht bleiben. Nichterwerbspersonen mit und ohne Migrationshintergrund können sich hinsichtlich der betrachteten Einflussgrößen stark unterscheiden.

Etwas anders stellen sich die Resultate dar, wenn der durchschnittliche Bruttostundenlohn als abhängige Variable betrachtet wird. Hier ergibt sich für die im Alter von 25 und mehr Jahren Zugewanderten auch nach Kontrolle für Sprachkenntnisse und Bildungsstand sowie für die in diesem Fall zusätzlich relevante Betriebszugehörigkeitsdauer ein signifikant negativer Schätzwert. Dies ist nicht verwunderlich, weil diese Menschen ihre Ausbildung in der Regel vollständig im Ausland durchlaufen haben und die Gleichwertigkeit ihrer Bildungsabschlüsse nicht in jedem Fall gesichert sein dürfte. Allerdings ist die gemessene Effektstärke mit 1,78 Euro im Vergleich zu den Werten für die Sprachkenntnisse und den formalen Bildungsstand gering. Für alle anderen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund sind die Schätzwerte auch hier sehr klein und insignifikant. Hingegen findet sich bereits bei den lediglich mittleren Sprachkenntnissen ein stark negativer Effekt von über 2 Euro. Dass der Schätzwert bei der niedrigsten Stufe hier sogar etwas kleiner ist, dürfte ein Selektionseffekt sein, da diese Personen deutlich seltener als Personen mit besseren Sprachkenntnissen am Arbeitsmarkt aktiv sind.

Auch wenn die dargestellten Ergebnisse nicht alle Aspekte des Erwerbslebens abbilden, deuten sie stark darauf hin, dass nicht der Migrationsstatus an sich für die Nachteile von Personen mit Migrationshintergrund am deutschen Ar-

beitsmarkt ausschlaggebend ist, sondern die bestehenden Lücken bei den Sprachkenntnissen und ein im Durchschnitt niedrigeres formales Qualifikationsniveau dies bedingen. Hier muss die Politik ansetzen, wenn sie die Arbeitsmarktintegration langfristig und nachhaltig verbessern will.

2.2 Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund

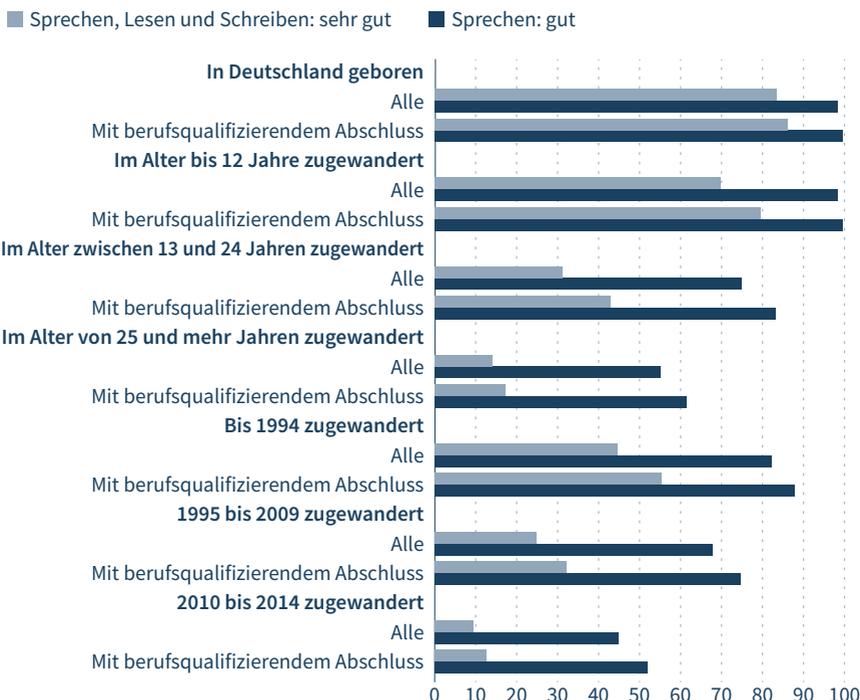
Die Defizite von Personen mit Migrationshintergrund bei Sprachkenntnissen und Bildungsstand sind beträchtlich. Analysiert man mithilfe des Sozio-oekonomischen Panels die Sprachkenntnisse, so zeigt sich eine starke Abhängigkeit von Aufenthaltsdauer und Einreisezeitpunkt. Von den nach dem Jahr 2010 Zugewanderten schätzt nur jeder Zehnte seine Kenntnisse in den drei Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben als sehr gut ein. Bei den vor dem Jahr 1995 Zugewanderten sind es mit 44,6 Prozent mehr als viermal so viele. Allerdings erreicht damit auch über die Hälfte der Personen mit einer so langen Aufenthaltsdauer nicht das höchste Sprachniveau. Selbst bei Personen mit beruflichem oder hochschulischem Abschluss liegt der Anteil nur bei 55,2 Prozent. Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, erreichen ebenfalls nicht immer in allen drei Bereichen sehr gute Kenntnisse. So liegt dieser Anteil bei den in Deutschland geborenen Personen bei 83,5 Prozent und bei den bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten bei 69,8 Prozent. Hier ist anzumerken, dass dies beim Lesen und Schreiben auch nicht in jedem Fall auf die Muttersprachler zutreffen dürfte, für die im SOEP keine entsprechenden Angaben erfasst wurden.

Betrachtet man statt der in allen drei Bereichen sehr guten Sprachkenntnisse nur die für die Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft grundlegenden guten Fähigkeiten im Bereich des Sprechens, werden diese von nahezu allen in Deutschland geborenen oder im Kindesalter zugewanderten Personen mit Migrationshintergrund erreicht (Abbildung 1). Bei den im Jugend- und jungen Erwachsenenalter zwischen 13 und 24 Jahren Zugewanderten sind es hingegen nur rund drei Viertel und bei den in höherem Alter ins Land Gekommenen etwa die Hälfte. Differenziert man nach dem Einreisezeitpunkt, weisen vor allem diejenigen Personen vermehrt substanzielle Lücken beim gesprochenen Deutsch auf, die erst in den letzten Jahren ins Land gekommen sind.

Sprachkenntnisse von erwachsenen Migranten

Abbildung 1

25- bis 64-Jährige mit Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, im Jahr 2015;
Anteile in Prozent



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404268>

Quellen: SOEP v33; eigene Berechnungen

Während man im Kontext einer gelingenden Integration von fast allen Zuwanderern, die als Erwachsene in ein Land kommen, erwarten kann, dass sie mit der Zeit so gut sprechen lernen, dass es ihnen möglich ist, sich gut mit einheimischen Personen zu verständigen, gilt das nicht unbedingt für weitergehende Sprachkenntnisse. Wie kognitiv fordernd Sprachlernprozesse für Erwachsene sind und welches Niveau Personen letztlich erreichen können, die mit dem Spracherwerb erst im Erwachsenenalter beginnen, ist in der einschlägigen Forschung umstritten (Grotjahn et al., 2010). Offensichtlich ist allerdings, dass sich ein Deutschunterricht wie an den Schulen nicht in den typischen Alltag Erwachsener integrieren lässt. Wie viel Zeit und Kraft sie in den Erwerb der deutschen Sprache investieren können und wollen, ist vielmehr immer das

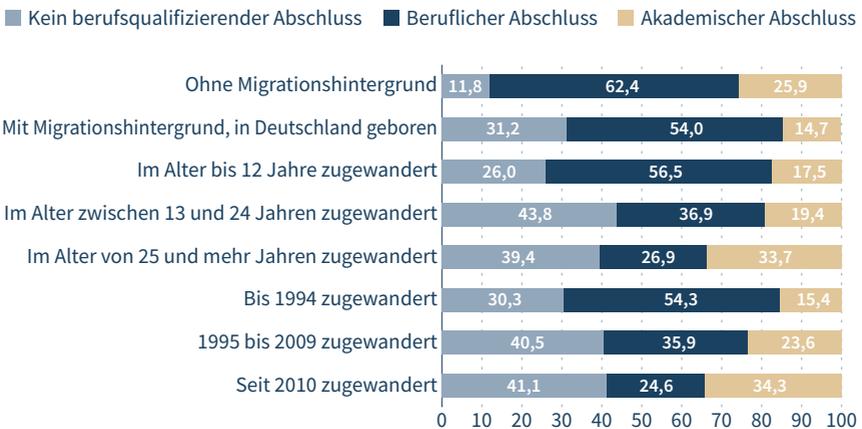
Ergebnis einer Abwägung zwischen dem Nutzen besserer Sprachkenntnisse und der Bedeutung anderer Aktivitäten wie etwa der Erwerbstätigkeit und der Haushaltsführung. Dennoch sollte der Spracherwerb von Zuwanderern jeden Alters bestmöglich gefördert werden, wofür passgenaue, wohnortnahe Kursangebote notwendig sind. Kommen Personen mit Migrationshintergrund als Kinder ins Land oder werden sie hier geboren, zeichnen die Schulen und Betreuungseinrichtungen dafür verantwortlich, dass sie möglichst dasselbe Niveau im Sprechen, Lesen und Schreiben erreichen wie andere Kinder. Hierzu ist, wie in den folgenden Kapiteln aufgezeigt, eine gezielte Sprachförderung erforderlich.

Um eine realistische Einschätzung zu erhalten, wie sich der Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund darstellt im Vergleich zu Einheimischen, muss eine engere Alterseingrenzung erfolgen als die Gesamtgruppe der Personen zwischen 25 und 64 Jahren, da Erstere im Schnitt deutlich jünger sind und in den letzten Jahren eine starke Bildungsexpansion zu verzeichnen war. Daher wird auf Basis des Mikrozensus das formale Qualifikationsniveau der 25- bis 44-Jährigen betrachtet (Abbildung 2).

Formales Qualifikationsniveau von 25- bis 44-Jährigen

Abbildung 2

nach Migrationsstatus im Jahr 2016, Anteile in Prozent



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404269>

Quellen: FDZ Mikrozensus 2016; eigene Berechnungen

Es zeigt sich, dass Personen, die in den Jahren seit 2010 zugewandert sind, mit einem Anteil von 34,3 Prozent sogar weit häufiger einen Hochschulabschluss haben als Personen ohne Migrationshintergrund (25,9 Prozent). Hingegen liegen die Anteile bei den bis zum Jahr 1994 Zugewanderten und den im Inland Geborenen nur bei 15,4 und 14,7 Prozent; gleichzeitig weisen diese mit 30,3 und 31,2 Prozent einen deutlich höheren Anteil an Personen ohne berufsqualifizierenden Abschluss auf als Personen ohne Migrationshintergrund mit 11,8 Prozent. Der höchste Wert findet sich hier allerdings für die im Zeitraum von 1995 bis 2009 Zugewanderten mit 40,5 Prozent. Dazu ist anzumerken, dass die nach 2014 ins Land gekommenen Flüchtlinge in den Ergebnissen erst teilweise berücksichtigt sind.

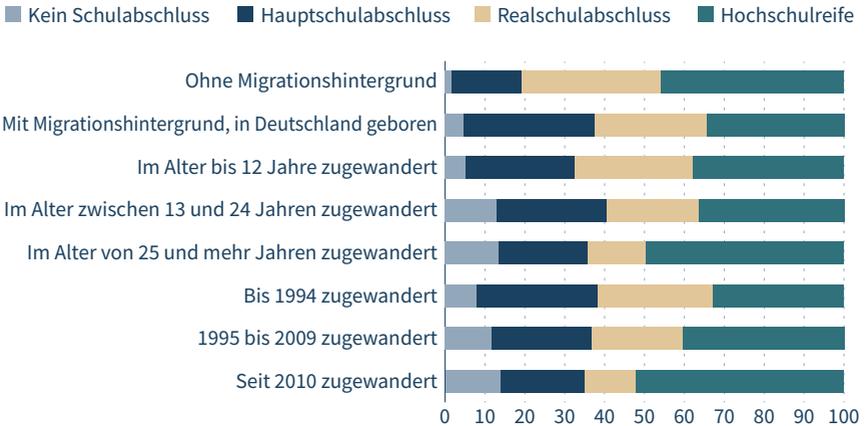
Wird statt des Zeitpunkts der Zuwanderung das Alter bei Zuzug betrachtet, lässt sich feststellen, dass die im Alter von 25 und mehr Jahren – also in der Regel nach Abschluss der Bildungslaufbahn – Zugewanderten mit 33,7 Prozent am häufigsten und die in Deutschland Geborenen mit 14,7 Prozent am seltensten einen Hochschulabschluss besitzen. Keinen berufsqualifizierenden Abschluss haben mit 43,8 Prozent am häufigsten die im Alter zwischen 13 und 24 Jahren Zugewanderten und mit 26 Prozent am seltensten die bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten. Dieser Anteil ist aber immer noch mehr als doppelt so hoch wie bei den Personen ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt ist aus den in Abbildung 2 dargestellten Werten abzulesen, dass nicht nur viele derjenigen Zuwanderer, die wesentliche Teile ihrer Bildungslaufbahn im Ausland absolviert haben, substanzielle Rückstände beim formalen Qualifikationsniveau haben, sondern auch viele Personen mit Migrationshintergrund, die von Kindheit an in Deutschland die Schule besucht haben. Dass die bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten dabei sogar noch etwas günstigere Werte aufweisen als die in Deutschland Geborenen, erklärt sich vorwiegend damit, dass sich bei der gegebenen Altersabgrenzung unter Ersteren sehr viele (Spät-)Aussiedler finden, deren Familien häufig einen vergleichsweise günstigen Bildungshintergrund haben.

Betrachtet man statt der berufsqualifizierenden Abschlüsse die Schulabschlüsse, lässt sich Folgendes feststellen (Abbildung 3): Die im Alter von 25 und mehr Jahren und die seit dem Jahr 2010 Zugewanderten besitzen besonders oft die

Schulabschlüsse von 25- bis 44-Jährigen nach Migrationsstatus im Jahr 2016, Anteile in Prozent

Abbildung 3



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404270>

Quellen: FDZ Mikrozensus 2016; eigene Berechnungen

Hochschulreife (49,6 beziehungsweise 52,3 Prozent). Hingegen liegen die Werte bei den in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund mit 34,4 Prozent und bei den bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten mit 38 Prozent weit darunter und auch wesentlich niedriger als bei den Personen ohne Migrationshintergrund (46,1 Prozent). Gleichzeitig finden sich in diesen Gruppen mit 32,7 und 27,2 Prozent viel höhere Anteile von Personen mit Hauptschulabschluss als bei Personen ohne Migrationshintergrund (17,4 Prozent). Auch die Anteile der Abgänger ohne Schulabschluss liegen mit 4,6 und 5,1 Prozent um mehr als das Zweieinhalbfache höher als bei Personen ohne Migrationshintergrund, sind aber dennoch weit niedriger als bei den in höherem Alter zugewanderten Personen.

Damit lässt sich festhalten, dass dem im Schnitt niedrigeren beruflichen Qualifikationsniveau der Personen mit Migrationshintergrund Defizite bei der schulischen Bildung zugrunde liegen. Betroffen sind hiervon nicht nur Personen, die erst nach einer weit fortgeschrittenen oder bereits abgeschlossenen Schullaufbahn zugewandert sind. Dies belegt, wie groß der Handlungsbedarf beim regulären Schulunterricht und bei den weiterführenden Betreuungs- und Freizeitangeboten für Kinder mit Migrationshintergrund ist.

Hinzukommen müssen gezielte Angebote für im höheren Jugend- und im Erwachsenenalter Zugewanderte, die es ihnen ermöglichen, gegebenenfalls bestehende Lücken bei der schulischen Bildung zu schließen und in Deutschland noch einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Jedoch gilt hier ebenso wie beim Spracherwerb, dass sich die Zeitgestaltung von Erwachsenen stark von der von Kindern und Jugendlichen unterscheidet und die Qualifizierung in Konkurrenz zu anderen Aktivitäten wie Erwerbstätigkeit und familiären Aufgaben steht. Das hat zur Folge, dass ein Ausbau der Infrastruktur der (Nach-)Qualifizierung für Erwachsene deutlich geringere Wirkpotenziale aufweist als eine verbesserte Integration von Kindern und Jugendlichen ins reguläre Bildungssystem. Daher wird der Fokus im Folgenden auf Letztere gerichtet und das Thema Erwachsenenbildung trotz seiner hohen Relevanz nicht weiter vertieft.

3 Rahmenbedingungen für die Bildungswege junger Menschen mit Migrationshintergrund

3.1 Familiärer Hintergrund und Wohnort

Selbst wenn man von migrationsspezifischen Faktoren, wie einer nichtdeutschen Muttersprache, absieht, ist die Ausgangslage für die Bildungswege vieler Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund relativ ungünstig. Insbesondere fällt der Migrationshintergrund bei nicht wenigen Familien mit dem Tatbestand der Bildungsferne zusammen. So hatte im Jahr 2012 in 27 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund kein Elternteil einen berufsqualifizierenden Abschluss, wohingegen es bei den Familien ohne Migrationshintergrund mit 12 Prozent nicht einmal halb so viele waren (BMFSFJ, 2016, 23).

Diese großen Unterschiede gehen nicht allein darauf zurück, dass – wie in Kapitel 2.2 dargelegt – Personen mit Migrationshintergrund zwischen 25 und 44 Jahren, und damit (potenzielle) Mütter und Väter, deutlich häufiger niedrigqualifiziert sind als Einheimische. Hinzu kommt, dass niedrigqualifizierte Frauen mit Migrationshintergrund relativ viele Kinder bekommen. So liegt die durchschnittliche Kinderzahl je Frau bei niedrigqualifizierten und im Ausland

geborenen Frauen der Geburtsjahrgänge 1962 bis 1971 bei 2,4. Bei den mittel- und den hochqualifizierten im Ausland geborenen Frauen sind es mit 1,8 und 1,5 deutlich weniger und auch bei den im Inland geborenen niedrigqualifizierten Frauen liegt die durchschnittliche Kinderzahl mit 1,6 weit niedriger (Statistisches Bundesamt, 2017a). Daher dürfte der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungsferne in den nächsten Jahren tendenziell sogar noch zunehmen, zumal im Kontext des Flüchtlingszuzugs viele Niedrigqualifizierte neu zugewandert sind.

Einhergehend mit dem nachteiligen Bildungsumfeld wachsen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch öfter in Familien mit einer ungünstigen Einkommenssituation auf. Während im Jahr 2016 die Eltern in nur 6,3 Prozent der Familien mit minderjährigen Kindern ohne Migrationshintergrund ihr Einkommen hauptsächlich aus Arbeitslosengeld I/II, Sozialhilfe oder sonstiger Unterstützung bezogen, traf dies auf 17,3 Prozent der Erziehungsberechtigten in Familien mit Migrationshintergrund zu (Statistisches Bundesamt, 2018b). Für die betroffenen Kinder hat dies insbesondere zur Folge, dass die finanziellen Ressourcen der Familie für entwicklungsfördernde Aktivitäten außerhalb der Schule, wie Instrumentalunterricht oder Mannschaftssport, sehr eingeschränkt sind.

Wie oben erwähnt, sind viele Familien mit Migrationshintergrund vergleichsweise kinderreich. Im Jahr 2017 hatten 15,9 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund mehr als drei Kinder unter 18 Jahren, in den anderen Familien waren es nur 9,2 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2018b). Dabei ist es an sich nicht unbedingt nachteilig für die Entwicklung von Kindern, wenn sie mehrere Geschwister haben. Im Kontext eines niedrigen Familieneinkommens und eines entsprechend beengten Wohnraums ergibt sich aber das Problem, dass den Kindern und Jugendlichen zu Hause geeignete Rückzugsräume für konzentrierte Aktivitäten fehlen, wie die Erledigung der Hausaufgaben oder das Lesen von Büchern.

Unabhängig vom Migrationshintergrund sollten die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen, die in bildungsfernen, einkommensschwachen und/oder kinderreichen Familien aufwachsen, verstärkt gefördert werden. Diese Aufgabe für die Familien- und Bildungspolitik ist nicht per se dem Thema Integ-

ration zuzurechnen. Jedoch benötigen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig eine entsprechende Förderung, sodass die Konzeption und Bereitstellung entsprechender Angebote letztlich doch auch eine integrationspolitische Herausforderung darstellt. Daher liegt der Fokus in den folgenden Kapiteln nicht darauf, ob die Defizite im Bildungssystem tatsächlich migrationspezifisch sind. Vielmehr wird betrachtet, wie stark die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland betroffen sind und was getan werden kann, um ihre Situation zu verbessern.

Ein für fast alle Bereiche des Bildungssystems relevanter Faktor ist die regionale Verteilung der Familien mit Migrationshintergrund. Diese konzentrieren sich nämlich je nach Herkunftsregion teilweise sehr stark auf einige wenige Orte (vgl. hierzu etwa Statistisches Bundesamt, 2017b). Dort bestehen vielfach starke ethnische Communities, die neu zugewanderte Personen bei ihren ersten Schritten im Land unterstützen und damit ihre Integration zunächst sogar fördern können. Vor allem helfen sie ihnen häufig, einen ersten Job zu finden, wie Battisti et al. (2016) aufzeigen. Jedoch senken die Communities die Anreize für zugewanderte Personen, ihre Integration in die deutsche Gesellschaft zu forcieren und etwa profunde Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Dies wirkt sich längerfristig auch negativ auf ihre Erwerbskarrieren aus, sodass sie Battisti et al. (2016, 25) zufolge niedrigere Löhne erzielen.

Ein ähnlicher Effekt ist bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beobachten. So kommen Danzer et al. (2018) zu dem Ergebnis, dass die Kinder der in den 1950er bis 1970er Jahren zugewanderten Gastarbeiter viel schlechter Deutsch sprechen und häufiger die Schule abgebrochen haben, wenn sie an Orten mit einer hohen ethnischen Konzentration aufgewachsen sind. Zu großen Teilen dürfte dies darauf zurückzuführen sein, dass in starken ethnischen Communities lebende Kinder und Jugendliche die Herkunftssprache ihrer Eltern vielfach nicht nur zur Kommunikation in der Familie nutzen, sondern auch in ihrem weiteren sozialen Umfeld, etwa mit Schulkameraden.

Um diesen negativen Effekten vorzubeugen, muss darauf hingewirkt werden, dass sich die zugewanderte Bevölkerung in vielen verschiedenen Wohnlagen ansiedelt und in Kontakt zur einheimischen Bevölkerung kommt. Dies ist allerdings nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. In der

Regel können den zugewanderten Personen nämlich keine Vorschriften bei der Wahl des Wohnorts gemacht werden. Nur die (Erst-)Verteilung der Asylbewerber und die anschließende Wohnsitzauflage, die auch noch bis zu drei Jahre nach einem positiven Asylbescheid weiterwirken kann, bilden hier aktuell eine Ausnahme. Auch innerhalb der Städte ist es zumeist nur schwer möglich, eine Konzentration von Zuwanderern in einzelnen Wohnlagen effektiv zu vermeiden. Da viele der Personen mit Migrationshintergrund einkommensschwach sind, ist es jedoch hilfreich, wenn bei der Stadtplanung ein Augenmerk darauf gelegt wird, dass sich der verfügbare günstige Wohnraum möglichst gleichmäßig auf die verschiedenen Stadtteile verteilt. Zudem kann bei der Zusammenstellung der Schulklassen und Gruppen in den Betreuungseinrichtungen darauf geachtet werden, dass diese aus Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen bestehen. Allerdings sind die Potenziale auch hier beschränkt, da Unterricht und Betreuung grundsätzlich wohnortnah erfolgen sollten.

Daher muss es als gegeben hingenommen werden, dass ein großer Teil der Familien mit Migrationshintergrund in einigen wenigen Wohnlagen lebt und die Anteile der Kinder und Jugendlichen, die eine spezielle Unterstützung bei ihrer Integration benötigen, in den dort ansässigen Bildungseinrichtungen entsprechend hoch sind. Das sollte bei der Ressourcenplanung berücksichtigt werden, indem betroffene Schulen und Betreuungseinrichtungen vor allem eine höhere Personalausstattung erhalten. In besonderem Maße gilt dies, wenn bei Kindern zu dem Migrationshintergrund noch weitere ungünstige Voraussetzungen für ihre Bildungswege hinzukommen, beispielsweise bildungsferne Elternhäuser. Um eine fundierte Aussage über die Belastungssituation der einzelnen Schulen und Betreuungseinrichtungen insgesamt treffen zu können, ist die Bildung eines Sozialindex hilfreich, der dann auch bei der Verteilung der zusätzlichen Ressourcen zugrunde gelegt werden sollte.

3.2 Bildungsaspirationen

Neben den genannten Rahmenbedingungen sind für die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen auch ihre Bildungsziele – beziehungsweise in jüngeren Jahren die Bildungsziele ihrer Eltern – von großer Bedeutung. Möchte ein junger Mensch etwa einen klassischen Lehrberuf erlernen, kann für ihn bei

gleichem schulischen Leistungsniveau eine andere Schullaufbahn besser sein, als wenn er einen akademischen Abschluss anstrebt. Daher sollten bei einem Vergleich der Bildungslaufbahnen verschiedener Bevölkerungsgruppen immer auch deren Bildungsaspirationen im Blick behalten werden.

Zu beachten ist, dass sich junge Menschen und ihre Familien bei der Definition von Bildungszielen zumeist daran orientieren, was für sie tatsächlich erreichbar ist. Antworten auf entsprechende Fragen spiegeln also mit zunehmendem Alter in der Regel immer stärker die tatsächlichen schulischen Leistungen wider. Damit wird es dann immer schwieriger, zwischen Bildungswünschen und Bildungserfolg zu differenzieren. Dies ist jedoch notwendig, wenn man die tatsächliche Bedeutung der Bildungsaspirationen beobachten will. Daher wurden für die vorliegende Analyse die frühesten im SOEP erhobenen Angaben zu Bildungsaspirationen ausgewiesen. Die Angaben wurden von den Müttern gemacht, als die Kinder im Alter zwischen sieben und acht Jahren waren. Dass die Mutter und nicht das Kind selbst Auskunft gibt, ist hier kein Problem, da die Bildungswege in der Kindheit noch sehr stark von den Eltern vorgegeben werden.

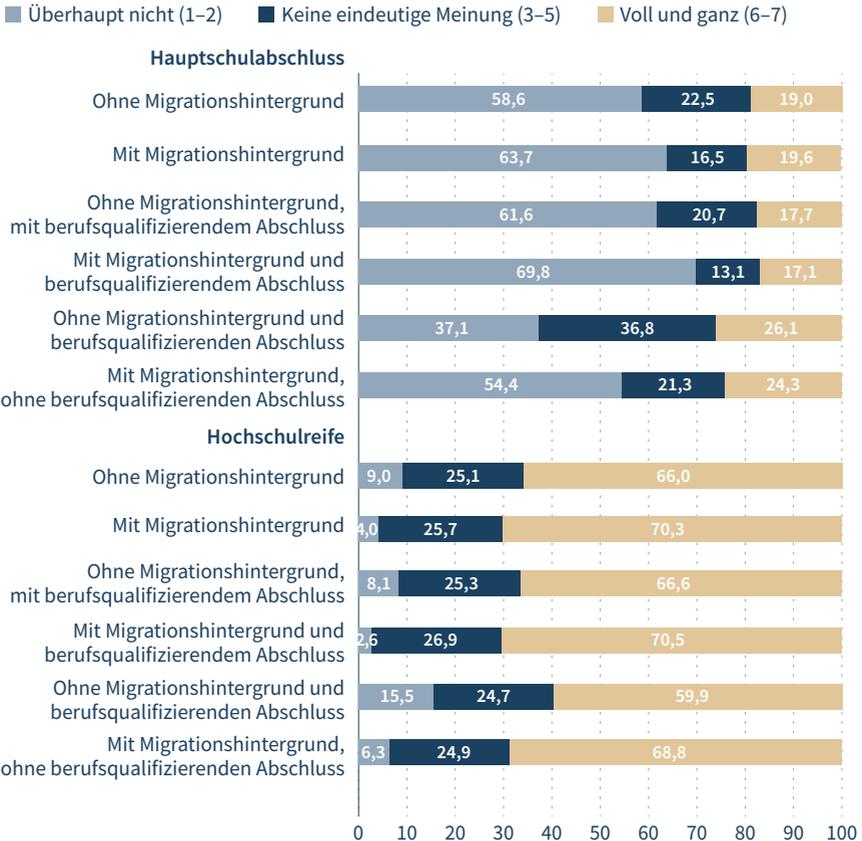
Mütter mit Migrationshintergrund wünschen sich für ihre Kinder deutlich häufiger das Abitur und halten einen Hauptschulabschluss häufiger für nicht erstrebenswert als andere Mütter (Abbildung 4). Dabei steigen die Bildungsaspirationen mit dem Bildungsstand der Eltern, der bei Familien mit Migrationshintergrund jedoch insgesamt niedriger ist. Nimmt man dies in den Blick und differenziert weiter zwischen Müttern mit und ohne berufsqualifizierenden Abschluss (beruflich oder akademisch), sind die Unterschiede zwischen Müttern mit und ohne Migrationshintergrund sogar noch größer als bei der Betrachtung der Gesamtgruppen. Damit lässt sich sagen, dass Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Familien sehr hohe Bildungsaspirationen haben. Mögliche Erklärungen hierfür sind: ein besonderer Optimismus von Zuwanderern, Informationsdefizite über das Bildungssystem in Deutschland sowie ein anderer Bezugsrahmen etwa bei der Bewertung von Bildungsabschlüssen (Becker/Gresch, 2016).

Dass sich diese höheren Bildungsaspirationen tatsächlich auf die Bildungswege junger Menschen mit Migrationshintergrund auswirken, lässt sich am

Bildungswünsche von Müttern für ihre Kinder

Abbildung 4

Antworten von Müttern mit sieben- und achtjährigen Kindern auf die Frage „Inwieweit entsprechen die folgenden Schulabschlüsse Ihrer persönlichen Idealvorstellung für die schulische Ausbildung des Kindes?“ auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 7 (voll und ganz), Anteile in Prozent



Erhebungszeitraum 2014 bis 2016.

Daten: <http://link.iwkoeln.de/404271>

Quellen: SOEP v33; eigene Berechnungen

Übergang von der allgemeinbildenden zur beruflichen und hochschulischen Bildung eindeutig feststellen. So beginnen junge Menschen mit Migrationshintergrund viel häufiger ein Hochschulstudium, als angesichts ihrer schulischen Qualifikationen zu erwarten wäre (vgl. Kapitel 7). Für die Integrationspolitik bedeutet dies, dass sie nicht gezielt darauf hinwirken sollte, dass die Bildungsziele von Familien mit Migrationshintergrund noch höher werden.

Vielmehr sollte sie diese dafür sensibilisieren, dass auch die berufliche Bildung jungen Menschen gute Einkommens- und Karriereperspektiven bietet, und ihnen Wege aufzeigen, wie sie die gesteckten Bildungsziele bestmöglich erreichen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der niedrigere Bildungsstand von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu großen Teilen auf ihre oftmals ungünstigeren familiären Hintergründe zurückgehen dürfte. Erschwerend kommt hinzu, dass sie vielfach in ethnischen Communities aufwachsen, was sich auf den Erwerb der deutschen Sprache negativ auswirken kann. Um die Integration dieser jungen Menschen nachhaltig zu verbessern, müssen Schulen und Betreuungseinrichtungen in den entsprechenden Wohnvierteln nicht nur den Spracherwerb besonders fördern, sondern auch in weiteren Bereichen kompensatorisch wirken. Damit das gelingt, brauchen sie zusätzliche Ressourcen, die über einen Sozialindex zugewiesen werden könnten.

4 Frühkindliche Bildung

4.1 Bedeutung der frühkindlichen Bildung

Für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen spielt die frühkindliche Bildung eine sehr große Rolle. Viele Studien zeigen, dass sie von zentraler Bedeutung ist für spätere Bildungsperspektiven. So stellen beispielsweise Schlotter/Wößmann (2010) fest, dass der Besuch frühkindlicher Einrichtungen meist positiv zusammenhängt mit späteren kognitiven und sozialen Kompetenzen. Dies ist auch aus den aktuellen PISA-Daten ersichtlich. Im Vergleich zu den Kindern, die keine Kindertageseinrichtung besucht haben oder deren Besuch nur von kurzer Dauer war, weisen Kinder, die vor dem fünften Lebensjahr in die Einrichtung eingetreten sind, unter sonst gleichen Bedingungen deutlich höhere Kompetenzen in der PISA-Erhebung auf (eigene Berechnungen auf Basis der PISA-Daten 2015).

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund können – ebenso wie Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status – in besonderem Maße von vorschulischer Bildung profitieren (vgl. zum Beispiel: Anders, 2013;

Havnes/Mogstad, 2012; Ruhm/Waldfoegel, 2011; Apps et al., 2012; Bauchmüller, 2012; Felfe et al., 2012; Felfe/Lalive, 2012; Duncan/Sojourner, 2013). Die frühkindliche Förderung nimmt dann häufig eine kompensatorische Funktion ein, da diese Kinder zu Hause oftmals nicht in gleichem Umfang gefördert werden wie Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund und/oder mit einem hohen sozioökonomischen Status.

Mit zunehmender Qualifikation lesen Mütter ihren Kindern häufiger in deutscher Sprache Geschichten vor. Dieser Zusammenhang lässt sich sowohl für Kinder ohne als auch für Kinder mit Migrationshintergrund feststellen. Allerdings wird den Kindern mit Migrationshintergrund seltener vorgelesen als den anderen Kindern. Gleichzeitig nimmt der Anteil der Kinder, die täglich Fernsehen oder Videos schauen, mit steigendem Bildungshintergrund der Mütter ab. Kinder mit Migrationshintergrund sehen dabei häufiger täglich fern oder schauen Videos an (eigene Auswertungen auf Basis von SOEP v33).

Im Nationalen Bildungsbericht werden auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ähnliche Analysen vorgenommen. Diese kommen zu dem Ergebnis, dass Familien mit Migrationshintergrund ihren dreijährigen Kindern seltener vorlesen, dafür häufiger mit ihnen malen oder basteln als Familien ohne Migrationshintergrund. Klar fallen die Unterschiede bei der Vorlesehäufigkeit zwischen Familien mit niedrigem und Familien mit hohem Bildungsstand aus: In Familien mit einem hohen Bildungsstand wird weit häufiger mindestens einmal am Tag vorgelesen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 65).

Eine bessere Förderung benachteiligter Kinder schon vor Schulbeginn kann somit dazu beitragen, deren Startchancengerechtigkeit zu erhöhen und die Bildungsarmut zu reduzieren. Fritschi/Oesch (2008) haben die langfristigen Bildungseffekte bei Krippenkindern (Kinder, die im Alter von unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen) in Deutschland ermittelt. Sie analysierten, welchen Einfluss der Besuch einer Krippe auf die in der Sekundarstufe I gewählte Schulform hat. Für Kinder mit Migrationshintergrund und für Kinder, deren Eltern lediglich einen Hauptschulabschluss haben, erhöht sich mit dem Krippenbesuch die Wahrscheinlichkeit, aufs Gymnasium zu gehen, jeweils um knapp 10 Prozentpunkte auf 26,8 Prozent (Migranten) sowie auf 20,4 Prozent (Eltern mit Hauptschulabschluss).

Ergänzend wurden auf Basis des NEPS (vgl. Blossfeld et al., 2011) eigene Berechnungen zum Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung und der späteren Schulwahl vorgenommen (Tabelle 3). Es ließ sich kein signifikanter Zusammenhang feststellen zwischen dem Kitabesuch und der Wahrscheinlichkeit, aufs Gymnasium zu gehen. Wird jedoch schon im Alter von unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besucht, so reduziert sich die Wahrscheinlichkeit signifikant, in der siebten Klasse auf eine Haupt- oder Förderschule oder einen entsprechenden Zug an einer mehrgliedrigen Schule zu kommen. Der Migrationshintergrund an sich hat keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten weiterführenden Schulzweig zu besuchen. Einen signifikanten Einfluss haben jedoch der Bildungsstand der Eltern und das Haushaltseinkommen.

Damit die Effekte einer frühkindlichen Förderung zum Tragen kommen, müssen möglichst viele Kinder, die besonders stark von einer solchen Förderung profitieren, eine entsprechende Einrichtung besuchen. Schütz/Wößmann (2005) zeigen, dass der Effekt des familiären Hintergrunds auf die Kompetenzen der Kinder durch eine frühkindliche Bildungseinrichtung positiv beeinflusst werden kann. Dies gilt aber nur dann, wenn mehr als 60 Prozent aller Kinder eine solche Einrichtung besuchen. Ist die Quote geringer, so vergrößert sich der Effekt des familiären Hintergrunds sogar, da vor allem Kinder aus bildungsnahen Haushalten frühkindlich gefördert werden, sodass ihr Vorsprung gegenüber anderen Kindern steigt. Wird die Besuchsquote von 60 Prozent auf 100 Prozent erhöht, so kann der Effekt des familiären Hintergrunds um ein Fünftel verringert werden.

Auch Investitionen in spätere Nachqualifikationen können zu positiven Effekten auf die Bildungsergebnisse führen. Im Vergleich zu einer frühkindlichen Förderung sind hier jedoch etwa 35 Prozent höhere Kosten zu verzeichnen, wenn ähnliche Ergebnisse erzielt werden sollen. Diese höheren Kosten bei einer Nachqualifizierung resultieren aus den dynamischen Komplementaritäten früherer Investitionen: Kenntnisse, die in einer Periode erzielt wurden, bleiben in späteren Perioden bestehen, das Wissen kumuliert sich also. Dynamische Komplementaritäten führen folglich dazu, dass Wissen, das in einer Periode erworben wurde, die Produktivität von Bildungsinvestitionen in späteren Perioden erhöht (Cunha/Heckman, 2007).

**Effekte auf die Wahrscheinlichkeit,
dass Kinder in der siebten Klasse einen Gymnasial- bzw.
Haupt- oder Förderschulzug besuchen**

Tabelle 3

Schulbesuch im Jahr 2012

| | Gymnasialzug | | Haupt- oder Förderschulzug ¹⁾ | |
|--|-------------------|----------------------|--|----------------------|
| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 1 | Modell 2 |
| Alter bei Kitabesuch (Referenz: drei Jahre) | | | | |
| Unter drei Jahren | 0,033 (0,026) | -0,011 (0,031) | -0,043** (0,020) | -0,041* (0,023) |
| Über drei Jahren | -0,008 (0,033) | <0,001 (0,038) | 0,021 (0,028) | -0,005 (0,034) |
| Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund) | | | | |
| Migrationshintergrund | | 0,063 (0,050) | | 0,010 (0,044) |
| Bildungsstand des befragten Elternteils (Referenz: mittel = ISCED 3 oder 4) | | | | |
| Niedrig | | -0,099* (0,058) | | 0,098 (0,057) |
| Hoch | | 0,209*** (0,030) | | -0,077*** (0,020) |
| Geschwisterzahl (Referenz: keine Geschwister) | | | | |
| Ein Geschwister | | -0,275*** (0,043) | | 0,039 (0,054) |
| Mehrere Geschwister | | -0,106 (0,082) | | 0,092 (0,079) |
| Einkommen (Referenz: Haushaltseinkommen 2.500 Euro und mehr) | | | | |
| Haushaltseinkommen unter 2.500 Euro | | -0,198*** (0,036) | | 0,097*** (0,035) |
| Alleinerziehend (Referenz: nicht alleinerziehend) | | | | |
| Alleinerziehend ²⁾ | | -0,051 (0,042) | | -0,003 (0,033) |
| Geschlecht des Kindes (Referenz: männlich) | | | | |
| Weiblich | | -0,001 (0,027) | | 0,006 (0,021) |
| R ² | 0,001 | 0,1298 | 0,006 | 0,065 |
| Beobachtungen | 4.215 | 2.594 | 4.215 | 2.594 |

***/**/*: signifikant auf dem 1-/5-/10-Prozent-Niveau.

1) Hierzu zählen die jeweiligen Schulformen sowie entsprechende Züge in Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen.

2) Zum Zeitpunkt des Schulbesuchs des Kindes.

ISCED: International Standard Classification of Education.

Quellen: NEPS Startkohorte SC3 Schüler D 7.0.0; eigene Berechnungen

4.2 Beteiligung an frühkindlicher Bildung

Im Kontext des zuvor Gesagten ist es aus bildungspolitischer Sicht bedenklich, dass Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder, deren Mütter keinen Berufsabschluss haben, und auch Kinder mit Eltern aus niedrigen Einkommensgruppen seltener und kürzer als andere Kinder frühkindliche Betreuungs- und Förderangebote wahrnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Schmiade/Spieß, 2010; Lewek/Naber, 2017).

Im Jahr 2017 haben deutschlandweit 20 Prozent der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung besucht, diejenigen ohne Migrationshintergrund kamen auf 40 Prozent (Tabelle 4, Seite 30). Im Jahr 2013 waren es noch 17 und 35 Prozent. Bei den Kindern zwischen drei und unter sechs Jahren belaufen sich die entsprechenden Werte im Jahr 2017 auf 84 und 98 Prozent. Für diese Altersgruppe lassen sich nur geringfügige Veränderungen zum Jahr 2013 feststellen.

Hinsichtlich der Teilnahmequoten gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern (Tabelle 4). Während sich im Jahr 2017 etwa in Rheinland-Pfalz 23 Prozent der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund in einer Kindertagesbetreuung befanden, waren es in Niedersachsen nur 15 Prozent. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil in allen der ausgewählten westdeutschen Bundesländer jeweils bei etwa einem Drittel. Besonders stark sind die Unterschiede in den neuen Bundesländern (mit Berlin). Dort beträgt die Betreuungsquote bei unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund 26 Prozent, bei jenen ohne Migrationshintergrund jedoch 58 Prozent. Insgesamt ist der Betreuungsanteil von unter dreijährigen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den neuen Ländern weit höher als in Gesamtdeutschland.

Es wird deutlich, dass Kinder ohne Migrationshintergrund häufiger schon in sehr jungem Alter eine Kindertageseinrichtung besuchen als Kinder mit Migrationshintergrund. Dies zeigt sich auch, wenn das Eintrittsalter von Kindern ohne und mit Migrationshintergrund verglichen wird (Bock-Famulla et al., 2017). Relikowski et al. (2015) können basierend auf NEPS-Daten belegen, dass die Sprachleistungen von Fünfjährigen mit Migrationshintergrund umso besser werden, je früher sie in eine Tageseinrichtung gehen. Cornelissen et al. (2018) untersuchen den Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Beginns der

Betreuungsquote bei Kindern unter sechs Jahren

Tabelle 4

in Prozent

| | Kinder unter drei Jahren | | | | Kinder von drei bis unter sechs Jahren | | | |
|--------------------------------|---------------------------|------|----------------------------|------|--|------|----------------------------|------|
| | Mit Migrationshintergrund | | Ohne Migrationshintergrund | | Mit Migrationshintergrund | | Ohne Migrationshintergrund | |
| | 2013 | 2017 | 2013 | 2017 | 2013 | 2017 | 2013 | 2017 |
| Baden-Württemberg | 17 | 21 | 30 | 33 | 95 | 99 | 95 | 93 |
| Bayern | 16 | 19 | 29 | 32 | 79 | 83 | 97 | 98 |
| Hessen | 17 | 21 | 31 | 38 | 94 | 89 | 93 | 96 |
| Niedersachsen | 13 | 15 | 29 | 37 | 74 | 71 | 102 | 104 |
| Nordrhein-Westfalen | 14 | 16 | 23 | 33 | 87 | 81 | 96 | 100 |
| Rheinland-Pfalz | 20 | 23 | 32 | 35 | 96 | 95 | 99 | 97 |
| Schleswig-Holstein | 16 | 20 | 29 | 36 | 66 | 80 | 100 | 96 |
| Deutschland | 17 | 20 | 35 | 40 | 85 | 84 | 98 | 98 |
| Neue Bundesländer (mit Berlin) | 25 | 26 | 55 | 58 | 74 | 74 | 100 | 100 |

Aufgrund zu geringer Fallzahlen werden keine Werte für die übrigen Bundesländer ausgewiesen. Da in der Statistik zur Kindertagesbetreuung die Anzahl der betreuten Kinder im jeweiligen Kreis ermittelt wird und keine Zuordnung der Kinder zu ihrem Wohnort erfolgt, kann die Betreuungsquote in einzelnen Kreisen oder Bundesländern in Ausnahmefällen bei über 100 Prozent liegen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2018c

frühkindlichen Förderung und der Entwicklung der Kinder zum Zeitpunkt des Schuleintritts. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass bei einem späten Eintritt in die frühkindliche Bildung und Betreuung (weniger als drei Jahre Besuch der Kindertageseinrichtung) die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind zum geplanten Schuleintritt schulreif ist, bei Kindern mit einem sozioökonomisch schwierigen Hintergrund um 12 Prozentpunkte geringer ausfällt als bei Kindern mit einem guten sozioökonomischen Hintergrund. Wird jedoch relativ früh mit der Förderung begonnen (mindestens drei Jahre Besuch der Einrichtung), so bestehen hinsichtlich der Schulreife kaum noch Abweichungen zwischen Kindern mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen. Obwohl die Erträge damit für Kinder mit einem ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund höher ausfallen, nehmen sie doch seltener an frühkindlicher Bildung teil als Kinder mit einem guten sozioökonomischen Hintergrund.

Besonders für Geflüchtete ist ein Kindergartenbesuch sehr wichtig, denn neben der Sprachlernfunktion können dort auch erste soziale Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft werden. Bei den unter Dreijährigen liegt die Teilnahmequote

von geflüchteten Kindern bei 16 Prozent, im Vergleich zu 28 Prozent bei allen in Deutschland lebenden Kindern. Mit zunehmendem Alter steigt die Teilnahme an frühkindlichen Fördermaßnahmen: Bei den ab Dreijährigen gehen bereits 80 Prozent der Geflüchteten in eine Kindertagesstätte. Die Teilnahmequote von allen in Deutschland lebenden Kindern liegt bei 95 Prozent (Liebau et al., 2018). Demnach ist es also sehr wichtig, frühkindliche Bildungsmaßnahmen weiter auszubauen und geflüchtete Familien für den Besuch solcher Angebote zu sensibilisieren. Es kommt darauf an, die Familien ausreichend über die Vorteile eines Kindergartenbesuchs zu informieren, sodass möglichst viele dieser Kinder schon relativ früh von einer Kindertageseinrichtung profitieren (Aktionsrat Bildung, 2016, 138 f.).

Insgesamt sollte sowohl sichergestellt werden, dass ausreichend Betreuungsplätze zur Verfügung stehen, als auch, dass die Qualität in den Einrichtungen weiter steigt, um alle Kinder bestmöglich zu fördern. Gerade für unter Dreijährige ist das Angebot in vielen Bundesländern noch nicht ausreichend, auch wenn in den letzten Jahren Verbesserungen erzielt werden konnten. So fehlten im Jahr 2017 in Deutschland insgesamt rund 296.000 Betreuungsplätze für unter Dreijährige (Geis, 2018).

Ungünstig ist auch, dass Kinder aus strukturell schwachen Wohngebieten eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, Einrichtungen mit guter Anreizqualität zu besuchen. Der positive Effekt der frühkindlichen Bildung hängt stark ab von der Qualität der Einrichtung (Hasselhorn/Kuger, 2014). Dies zeigen auch Camehl/Peter (2017): Auf Basis des NEPS konnten sie verdeutlichen, dass eine gute Bildungs- und Betreuungsqualität (gemessen an Gruppengröße, Personalschlüssel etc.) sich positiv auswirkt auf das Sozialverhalten der Kinder. Besonders positiv ist der Nutzen einer guten Kita für Kinder, deren Mütter einen geringen Bildungsabschluss aufweisen oder deren Haushalt nur über ein geringes Einkommen verfügt.

Deshalb sind neben dem Ausbau der Betreuungsplätze auch Investitionen in Qualitätssteigerungen der Kindertageseinrichtungen notwendig. Ein wichtiger Indikator dafür ist eine ausreichende Ausstattung der Einrichtungen mit Personal. Im „Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme“ der Bertelsmann Stiftung wird empfohlen, dass sich eine Fachkraft um höchstens drei unter

Dreijährige oder 7,5 Kinder ab drei Jahren kümmert (Bock-Famulla et al., 2015). Bei den Betreuungsrelationen gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Während etwa Baden-Württemberg sehr gute Betreuungsrelationen aufweist, gibt es speziell in den ostdeutschen Bundesländern noch Handlungsbedarf. In Baden-Württemberg betrug im Jahr 2017 der Personalschlüssel für Kinder unter drei Jahren 1:3, in Sachsen hingegen knapp 1:6 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 79).

Die Bertelsmann Stiftung (2016) hat berechnet, dass im gesamten Bundesgebiet 107.000 zusätzliche Vollzeitkräfte notwendig sind, um die empfohlenen Betreuungsschlüssel umzusetzen. Es ist jedoch fraglich, ob diese hohe Zahl an zusätzlichen Fachkräften tatsächlich zur Verfügung steht. Zwar konnte in den letzten Jahren die Anzahl der Beschäftigten im frühkindlichen Bereich sehr gesteigert werden, der Bedarf ist aber ebenfalls stark gestiegen. Im „Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017“ wird davon ausgegangen, dass bis zum Jahr 2025 rund 260.000 neue ausgebildete Fachkräfte für die frühkindliche Bildung zur Verfügung stehen. Ein großer Teil von ihnen (171.000) muss jedoch aus dem Arbeitsmarkt ausscheidende Kräfte ersetzen. Es kann angenommen werden, dass der restliche Überhang nicht ausreicht, um den Zusatzbedarf aus höheren Geburtenraten, mehr Zuwanderung und gestiegenem Betreuungsbedarf zu decken (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Zu diesem Ergebnis kommen auch Berechnungen des Nationalen Bildungsberichts. Die Autoren gehen von einer Personallücke bis zum Jahr 2025 von bis zu 309.000 Fachkräften aus, wenn auch qualitative Verbesserungen bei der Personalausstattung umgesetzt werden sollen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 80 f.).

Außer auf einen zu verbessernden Personalschlüssel weist die Bertelsmann Stiftung in ihrer Studie „Qualitätsausbau in KiTas 2017“ darauf hin, dass das Leitungspersonal in den Kindertageseinrichtungen oftmals zu wenig Zeit für Führungsaufgaben hat, worunter auch die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts zu fassen ist. Es wird als ein Beitrag zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen angesehen, wenn das Leitungspersonal ausreichend Zeit dafür erhält. Empfohlen werden für jede Kita 20 Stunden pro Woche für Führungsaufgaben. Für jedes ganztags betreute Kind sollten zusätzlich 0,35 Stunden wöchentlich hinzukommen. Um diesen Standard zu erreichen, würden in Deutschland weitere 21.800 Vollzeitkräfte benötigt (Bertelsmann Stiftung, 2017).

4.3 Kompetenzen von Kindergartenkindern nach Migrationshintergrund

In den letzten Jahren ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen gestiegen. Lag dieser im Jahr 2007 noch bei 23 Prozent, so belief er sich im Jahr 2017 auf 28 Prozent. Unter den Kindern mit Migrationshintergrund ist auch der Anteil derjenigen gestiegen, die zu Hause nicht vorrangig Deutsch sprechen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 74 f.). Ein früher Besuch einer Kindertageseinrichtung ist gerade für Kinder mit Migrationshintergrund wichtig, da sie dort bis zum Schulstart auch ihre Sprachkenntnisse verbessern können. Ungefähr ein Viertel der Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren benötigen Sprachförderung. Kinder, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss haben oder deren Familiensprache nicht Deutsch ist, weisen dabei häufiger einen Sprachförderbedarf auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 66).

Schon im Kindergartenalter lassen sich Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Im NEPS wurde im Jahr 2015 mit Kindergartenkindern ein Wortschatztest durchgeführt. Kinder ohne Migrationshintergrund erzielten nach unseren Berechnungen (auf Basis von NEPS Startkohorte SC1 Kleinkind D 5.0.0) eine höhere Anzahl an richtigen Antworten als Kinder mit Migrationshintergrund. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund lag sie im Durchschnitt bei 46 (Median: 51) und bei Kindern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt bei 31 (Median: 32).

Der aus diesen Ergebnissen ersichtliche Sprachförderbedarf für Kinder mit Migrationshintergrund fällt jedoch in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich aus. Dem „Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme“ zufolge liegt der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in 74 Prozent der Einrichtungen unter 25 Prozent, in 17 Prozent der Einrichtungen zwischen 25 und 50 Prozent und in 9 Prozent der Einrichtungen über 50 Prozent (Bock-Famulla et al., 2017). Damit wird deutlich, dass in vielen Kindertageseinrichtungen ein hoher Bedarf an Sprachfördermaßnahmen besteht.

Bei der Verteilung der Kinder auf die einzelnen Einrichtungen sollte daher darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Migranten- und Flüchtlingskinder

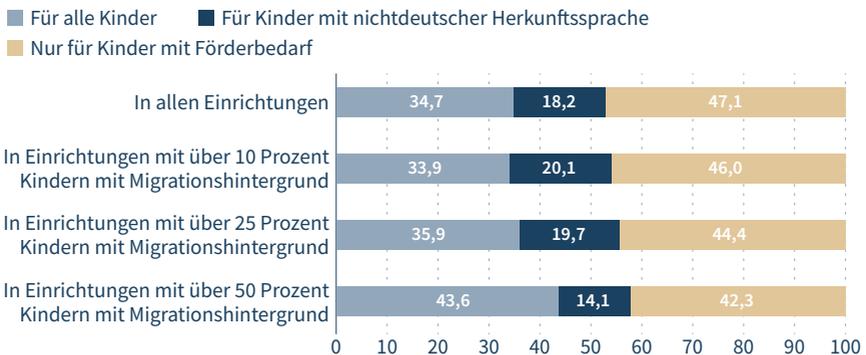
in einer Kindertageseinrichtung sind, damit das Erlernen der deutschen Sprache nicht erschwert wird. In Kindergartengruppen mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunft kann die Qualität der Entwicklungsanregung leiden. Es gibt Hinweise darauf, dass diese überproportional abnimmt, wenn der Anteil der Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache in den einzelnen Gruppen den Wert von 40 Prozent übersteigt (Aktionsrat Bildung, 2016, 128, 139). Allerdings muss bei der Zusammenstellung der Betreuungsgruppen im Blick behalten werden, dass die Betreuung grundsätzlich wohnortnah erfolgen sollte. Schon im Jahr 2013 haben 23,2 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache eine Kindertageseinrichtung besucht, in welcher der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache zwischen 50 und 75 Prozent lag. Weitere 10,5 Prozent von ihnen waren sogar in einer Einrichtung mit über 75 Prozent Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 243). Diese Einrichtungen benötigen besonders viel Unterstützung in Form von Personal und finanziellen Ressourcen, um diese Kinder vor allem im sprachlichen Bereich adäquat zu fördern.

Da die Sprachförderung gerade in Kitas mit einem sehr hohen Anteil an Migrantenkindern wichtig ist, sollten solche Einrichtungen tendenziell früher mit

Sprachförderangebote in Kindertageseinrichtungen

Abbildung 5

im Jahr 2015, Anteile in Prozent



Lesehilfe: In 34,7 Prozent aller Einrichtungen wurde Sprachförderung für alle Kinder angeboten. Befragung der Leitungen von 538 Kindertageseinrichtungen; ungewichtete Ergebnisse, da keine Designgewichte für die Institutionen vorliegen.

Daten: <http://link.iwkoeln.de/404272>

Quellen: NEPS Startkohorte SC1 Kleinkind D 5.0.0; eigene Berechnungen

der Sprachförderung beginnen. Von den Einrichtungen, in denen mehr als 50 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund haben, beginnen jedoch 32,4 Prozent mit der Sprachförderung erst bei einem Alter von vier Jahren und 8,5 Prozent erst bei einem Alter von über vier Jahren (NEPS Startkohorte SC1 Kleinkind D 5.0.0; eigene Berechnungen). Dies ist relativ spät, wenn bis zum Schuleintritt ein gutes Sprachniveau erreicht werden soll. In Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Migrantenanteil richtet sich die Sprachförderung eher an alle Kinder, während Kindertageseinrichtungen mit einem geringen Migrantenanteil ihre Programme häufiger nur an Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache oder an Kinder mit Förderbedarf richten (Abbildung 5).

Weil die Sprachförderung im Rahmen der frühkindlichen Förderung gerade für Migranten- und Flüchtlingskinder sehr wichtig ist, sollten vor allem die Fortbildungsangebote für Erzieher weiter ausgebaut werden. Dies gilt speziell für „Deutsch als Zweitsprache“, in denen auch kulturelle Werte vermittelt werden.

5 Primarstufe

5.1 Grundschulbildung: Bedeutung und Beteiligung

Wie die frühkindliche Bildung dient auch die Grundschulbildung der Sozialisation der Kinder und es werden weitere wichtige Basiskompetenzen vermittelt. Die Weichen für einen erfolgreichen Übergang in die weiterführende Schule und der Grundstein für die Berufslaufbahn werden gelegt. Die Grundschule kann ebenfalls einen Beitrag dazu leisten, Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Der Sprachförderung kommt auch für Kinder im Grundschulalter eine besondere Bedeutung zu (Aktionsrat Bildung, 2016). Der Grundschulbesuch ist verpflichtend. Daher müssen sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch andere Kinder diese Bildungsstufe absolvieren. Die Teilnahmequoten sollten sich also nicht unterscheiden. Eine Ausnahme bilden die Flüchtlingskinder, die teilweise erst nach einer gewissen Zeit in Deutschland schulpflichtig sind. Wie eine repräsentative Umfrage offengelegt hat, haben im Jahr 2016 rund 94 Prozent aller geflüchteten Kinder eine Schule besucht. Nur etwa knapp die Hälfte von ihnen hat auch an einer Sprachförderung teilgenommen (Liebau et al., 2018).

Weiterhin wird die Förderung von Kindern, die erst während der Grundschulzeit nach Deutschland kommen, in den Bundesländern unterschiedlich gestaltet. So besuchen einige Kinder Willkommensklassen (Berlin), Vorbereitungs- und Auffangklassen (Nordrhein-Westfalen) oder Deutschförderklassen (Bayern; vgl. Liebau et al., 2018; Massumi et al., 2015). Damit es nicht zu Nachteilen in der Förderung der Kinder kommt, ist es wichtig, die Lerninhalte der Förderstufen zu prüfen und diese gegebenenfalls inhaltlich zu vereinheitlichen. Darüber hinaus sollten neu zugewanderte und insbesondere geflüchtete Kinder nach Besuch der Willkommens- oder Integrationsklassen schnell in den Regelunterricht integriert werden (Andritzky et al., 2016; KMK, 2016). Dieser Einstieg in den Regelunterricht sollte möglichst so gestaltet werden, dass der Anteil der Nichtmuttersprachler nicht zu groß wird, da es andernfalls zu Hindernissen bei der Integration und zu Rückständen bei den Schulleistungen kommen kann (Andritzky et al., 2016; De Paola/Brunello, 2016; Borgna/Contini, 2014; Wößmann, 2016).

Die grundschulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund scheint in vielen Schulen gut zu gelingen. Laut IQB-Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) aus dem Jahr 2016 fühlten sich die Viertklässler mit Migrationshintergrund ähnlich gut in den sozialen Kontext der Schule eingebunden wie die übrigen Viertklässler. Hinsichtlich der Schulfriedenheit ließ sich in einigen Bundesländern sogar feststellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund zufriedener mit der Schule sind als andere Kinder. Ferner fällt die Lernfreude der Kinder mit Migrationshintergrund in den Fächern Deutsch und Mathematik ebenso so hoch und teilweise sogar signifikant höher aus als bei anderen Kindern (Stanat et al., 2017, 267 ff.).

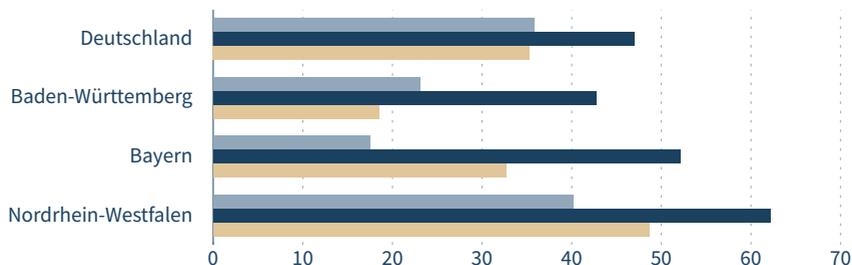
Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gibt es bei der Inanspruchnahme von schulischen Ganztagsangeboten. Eigene Analysen auf Basis des SOEP zeigen, dass sowohl deutschlandweit als auch in einzelnen Bundesländern die Kinder mit Migrationshintergrund, die im Ausland geboren und vor dem Jahr 2015 zugewandert sind, weit häufiger als andere Kinder die Ganztagsangebote der Grundschulen besuchen. Der Anteil belief sich im Jahr 2016 auf 47 Prozent (Abbildung 6). Dies ist damit zu erklären, dass die Ganztagsangebote oftmals zunächst an denjenigen Grundschulen ausgebaut wurden, an denen ein erhöhter Förderbedarf bei den Kindern vermutet

Besuch von Ganztagschulen

Abbildung 6

nach Migrationsstatus im Jahr 2016, Anteile in Prozent

- Ohne Migrationshintergrund
- Mit Migrationshintergrund, im Ausland geboren und vor 2015 zugewandert
- Mit Migrationshintergrund, im Inland geboren



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404273>

Quellen: SOEP v33; eigene Berechnungen

wurde. Bei Kindern mit Migrationshintergrund jedoch, die im Inland geboren sind, und Kindern ohne Migrationshintergrund lassen sich deutschlandweit nur sehr geringe Differenzen beim Ganztagsbesuch feststellen; die Anteile liegen jeweils bei gut 35 Prozent.

Es gibt allerdings Unterschiede zwischen den Bundesländern. Aufgrund der Fallzahlen können nur die Angaben für Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen betrachtet werden. In Nordrhein-Westfalen sind die Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund, die ein Ganztagsangebot an einer Grundschule in Anspruch nehmen, besonders hoch. Gleichzeitig ist hier aber auch der Anteil von Kindern ohne Migrationshintergrund, die ganztags eine Grundschule besuchen, überdurchschnittlich hoch und viel größer als beispielsweise in Bayern.

Dass Ganztagsangebote im Grundschulbereich gerade für Kinder mit Migrationshintergrund förderlich sein können, zeigt die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Entscheidend für positive Effekte ist dabei die Qualität. Eine höhere Qualität in den Leseangeboten kann die Lesemotivation bei Kindern mit Migrationshintergrund erhöhen. Des Weiteren können Angebote zu sozialem Lernen und Teamsport bei einer kontinuierlichen Teilnahme bei

Kindern mit Migrationshintergrund zu einer besseren Entwicklung des Sozialverhaltens führen. Ganztagsangebote können somit einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation der Kinder leisten. Ein direkter Einfluss der Ganztagsangebote auf die Kompetenzen im Lesen oder in den Naturwissenschaften lässt sich aber nicht feststellen (StEG-Konsortium, 2016, 18 ff.).

Um die positiven Effekte der Ganztagsbeschulung zu realisieren, ist zunächst ein weiterer Ausbau des Angebots notwendig. Zudem ist die Qualität weiter zu steigern. Dazu gehören beispielsweise eine adäquate Personal- und Raumausstattung sowie eine gute Verzahnung zwischen Unterricht und den weiteren schulischen Aktivitäten (Bertelsmann Stiftung et al., 2017). Für Kinder mit Migrationshintergrund sollten im Rahmen der Nachmittagsbetreuung spezielle Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich angeboten werden (Aktionsrat Bildung, 2016, 163 f.). So ließen sich in diesem Bereich die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund reduzieren.

5.2 Kompetenzen von Grundschulkindern nach Migrationshintergrund

Die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die schon im Kindergarten feststellbar waren, setzen sich in der Grundschulzeit fort. Im IQB-Bildungstrend 2016 wurden die Kompetenzen der Viertklässler im Lesen, im Zuhören, in der Orthografie und in Mathematik erhoben (Tabelle 5). In allen vier Kompetenzbereichen gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Kindern: Kinder mit Migrationshintergrund weisen geringere Kompetenzen auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Defizite sind dabei bei selbst zugewanderten Kindern jeweils am höchsten. Es ist möglich, dass diese Kinder einen Teil ihres Bildungswegs in einem anderen Land durchlaufen haben. Gerade in den Fällen, in denen sowohl die Kinder als auch die Eltern im Ausland geboren wurden, haben sich die Kompetenzen im Zeitraum von 2011 bis 2016 stark verschlechtert (Stanat et al., 2017, 248 f.), was vor allem auf eine veränderte Sozialstruktur zugewanderter Familien zurückzuführen sein dürfte.

Die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund variieren zwischen den einzelnen Bundesländern. Die Differenz zwischen

Kompetenzen von Viertklässlern

Tabelle 5

nach Migrationsstatus

| | 2011 | 2016 |
|---|------|------|
| Lesen | | |
| Ohne Migrationshintergrund | 514 | 512 |
| Ein Elternteil im Ausland geboren | 489 | 488 |
| Beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren | 461 | 465 |
| Beide Elternteile und Kind im Ausland geboren | 457 | 426 |
| Zuhören | | |
| Ohne Migrationshintergrund | 518 | 510 |
| Ein Elternteil im Ausland geboren | 485 | 469 |
| Beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren | 448 | 440 |
| Beide Elternteile und Kind im Ausland geboren | 445 | 401 |
| Orthografie | | |
| Ohne Migrationshintergrund | 543 | 519 |
| Ein Elternteil im Ausland geboren | 521 | 505 |
| Beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren | 509 | 500 |
| Beide Elternteile und Kind im Ausland geboren | 503 | 458 |
| Mathematik | | |
| Ohne Migrationshintergrund | 514 | 502 |
| Ein Elternteil im Ausland geboren | 485 | 472 |
| Beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren | 461 | 459 |
| Beide Elternteile und Kind im Ausland geboren | 460 | 431 |

Quelle: Stanat et al., 2017, 249

Kindern ohne Migrationshintergrund und Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, beträgt im Lesen deutschlandweit 54 Punkte (umfasst die beiden Gruppen „beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland geboren“ und „beide Elternteile und Kind im Ausland geboren“). Dies ist etwas weniger als der Kompetenzzuwachs, der in einem Schuljahr erreicht werden kann. Insbesondere in Berlin (84 Punkte), Bremen (83 Punkte) und Hamburg (75 Punkte) fällt die Differenz sehr groß aus. Dagegen ist der Unterschied mit 26 Punkten in Mecklenburg-Vorpommern eher gering (Stanat et al., 2017, 250 f.). Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sich in den Grundschulen deutlich zwischen den Bundesländern unterscheidet. Während der Anteil an Viertklässlern mit Migrationshintergrund in Thüringen 8,4, in Sachsen-Anhalt 9,5 und in Mecklenburg-Vorpommern 9,6 Prozent beträgt, fällt er in Bremen mit 52,5, in Hamburg mit 48,5 und in Baden-Württemberg mit 44,3 Prozent sehr hoch aus. Bundes-

weit weist jedes dritte Grundschulkind in der vierten Klasse einen Migrationshintergrund auf (Stanat et al., 2017, 242).

Im internationalen Vergleich variieren die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Die IGLU-Studie aus dem Jahr 2016 hat die Lesekompetenzen von Grundschulkindern in verschiedenen Ländern erhoben. Die Differenz in der Lesekompetenz zwischen Kindern, die immer oder fast immer zu Hause die Testsprache sprechen, und Kindern, die manchmal oder nie die Testsprache sprechen, beträgt in Deutschland 40 Punkte. Nur fünf Länder (Bulgarien, Ungarn, Slowakei, Österreich, Slowenien) weisen eine größere Differenz auf. In 20 anderen Ländern dagegen fallen die Kompetenzunterschiede geringer aus als in Deutschland (Hußmann et al., 2017a, 223).

Nach der IQB-Studie ist die Häufigkeit, mit der zu Hause Deutsch gesprochen wird, ein relevantes Kriterium, nach dem sich Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Ferner haben Familien, in denen ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren sind, durchschnittlich einen niedrigeren sozioökonomischen Status sowie einen niedrigeren Bildungsstand als Familien ohne Migrationshintergrund. Diese Merkmale haben einen Einfluss auf die erreichten Kompetenzen der Kinder. Wird für diese Einflussgrößen kontrolliert, so reduziert sich in einigen Zuwanderergruppen der Kompetenzunterschied zu Kindern ohne Migrationshintergrund (Stanat et al., 2017, 263 f.). Es ist somit von entscheidender Bedeutung, dass in der Schule versucht wird, familiär bedingte Rückstände zu verringern. Eine besondere Rolle kommt hier wiederum der Sprachförderung zu. Daher ist es wichtig, die Lehrerqualifikationen „Deutsch als Zweitsprache“ deutlich auszubauen und auch die Möglichkeit digitaler Bildungsangebote zu erweitern, um flexible Weiterbildungen anbieten zu können.

Die Herausforderung, Migrantenkinder bestmöglich zu fördern, damit sie ihren Rückstand reduzieren können, ist nicht für alle Grundschulen gleich hoch. Nach der IQB-Studie wiesen im Jahr 2016 deutschlandweit 12,9 Prozent der Grundschulen einen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund von unter 5 Prozent auf. Bei 33 Prozent der Schulen waren es zwischen 5 und 19 Prozent, bei 30,1 Prozent zwischen 20 und 39 Prozent, bei 16,5 Prozent zwischen 40 und 59 Prozent und bei 7,4 Prozent der Grundschulen betrug der Anteil mindestens

60 Prozent. Wiederum gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während in Bremen fast jede vierte Grundschule einen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund von mindestens 60 Prozent aufweist, ist dieser Anteil vor allem in den ostdeutschen Bundesländern sehr viel geringer (Stanat et al., 2017, 244 ff.). Schon im Jahr 2011 besuchten über 40 Prozent der Viertklässler mit Migrationshintergrund eine Schule, in der mehr als die Hälfte ihrer Mitschüler ebenfalls einen Migrationshintergrund hatten (SVR Migration, 2013, 8). Dieser Anteil wird vermutlich inzwischen gestiegen sein, da der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung in den letzten Jahren zugenommen hat.

Viele Schulen setzen schon heute Maßnahmen der Sprachförderung ein, am häufigsten ist dies die zusätzliche Deutschförderung. Die speziellen Fördermaßnahmen gibt es vermehrt an den Schulen, die einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund haben. So wird an 77,4 Prozent aller Grundschulen eine zusätzliche Deutschförderung angeboten; an den Grundschulen, bei denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund über 25 Prozent liegt, sind es 87,2 Prozent (Tabelle 6, Seite 42). Daneben werden auch migrationspezifische Fördermaßnahmen wie Paten-, Mentoren- oder Tutorenprogramme genutzt. Diese könnten jedoch noch weiter ausgebaut werden. Auch für Lehrer gibt es an vielen Schulen schon spezifische Förderangebote, etwa zu interkulturellen Kompetenzen oder „Deutsch als Zweitsprache“. 44,1 Prozent der Grundschulen mit einem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund von über 25 Prozent bieten ihren Lehrern Maßnahmen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ an. Ferner werden an einigen Schulen auch die Eltern der Kinder in die Förderung eingebunden. Hierzu gehören beispielsweise Deutschkurse für Eltern oder spezielle Elternabende.

Für all diese Maßnahmen und Angebote benötigen die Schulen mit einem hohen Migrantenanteil besondere Unterstützung (Aktionsrat Bildung, 2016, 164 f.). In einigen Bundesländern erfolgt die Mittelzuweisung an die Schulen bereits bedarfsorientiert, beispielsweise in Hamburg. Die Schülerzusammensetzung wird mithilfe eines Sozialindex erfasst, der die sozialen Rahmenbedingungen einer Schule widerspiegelt. Auf Basis dieses Index erhalten Schulen mit schwierigeren Rahmenbedingungen zusätzliche Ressourcen, um etwa Sprachförderung anbieten zu können. So soll sichergestellt werden, dass Schu-

Fördermaßnahmen an Grundschulen

Tabelle 6

im Jahr 2016, Anteile in Prozent

| | Alle Schulen | Schulen mit über 10 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund | Schulen mit über 25 Prozent Kindern mit Migrationshintergrund |
|--|--------------|---|---|
| Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund | | | |
| Zusätzliche Deutschförderung | 77,4 | 81,1 | 87,2 |
| Reguläre Deutschförderung | 49,9 | 53,6 | 57,9 |
| Unterricht in Herkunftssprache | 3,3 | 5,1 | 9,6 |
| Förderung der Herkunftssprache | 17,2 | 24,2 | 33,5 |
| Reduzierung der Klassengröße | 10,6 | 11,8 | 18,2 |
| (Spezielle) Hausaufgabenbetreuung | 21,7 | 24,9 | 27,1 |
| Migrationspezifische Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund | | | |
| Paten-, Mentoren- oder Tutorenprogramme | 13,7 | 17,6 | 16,9 |
| Spezieller Förderunterricht | 25,5 | 31,9 | 35,8 |
| (Spezielle) Hausaufgabenbetreuung | 15,8 | 22,6 | 15,4 |
| Andere migrationspezifische Förderung | 39,0 | 41,2 | 47,3 |
| Migrationspezifische Förderangebote für Lehrer | | | |
| Deutsch als Zweitsprache | 25,5 | 34,3 | 44,1 |
| Interkulturelle Kompetenzen | 13,1 | 20,1 | 25,7 |
| Anderes Förderangebot | 33,5 | 38,0 | 52,4 |
| Angebote für Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund | | | |
| Angebote zur Förderung der Kommunikation | 6,6 | 10,4 | 13,9 |
| Spezielle Elternabende | 2,5 | 4,6 | 7,6 |
| Deutschkurse für Eltern | 2,9 | 5,4 | 5,1 |
| Andere Maßnahmen | 14,8 | 18,5 | 23,7 |

Quellen: NEPS Startkohorte SC2 Kindergarten D 6.0.1; eigene Berechnungen

len, deren Kinder einen höheren Förderbedarf aufweisen, auch mehr finanzielle Ressourcen für entsprechende Angebote erhalten (Schulte et al., 2014). Insgesamt sind die speziellen Fördermaßnahmen für Grundschüler mit und ohne Migrationshintergrund jedoch noch deutlich auszuweiten (Aktionsrat Bildung, 2016, 165). Dies zeigt auch die IGLU-Studie: Im Jahr 2016 lagen bei 18,9 Prozent der Grundschulkinder die Kompetenzen unter dem deutschen Mindeststandard (Kompetenzstufe I und II); nur ein Drittel dieser leseschwachen Schülerinnen und Schüler wird jedoch in der Schule zusätzlich im Lesen gefördert (Hußmann et al., 2017b, 22).

6 Weiterführende Schule

6.1 Besuchte Schulform nach Migrationshintergrund

Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern erfolgt in Deutschland der Unterricht ab der Sekundarstufe I nicht mehr für alle Kinder gemeinsam, sondern in verschiedenen Schulformen, die zu unterschiedlichen Schulabschlüssen führen. Das bedeutet, dass sich allein aus der Form der besuchten Schule Rückschlüsse ziehen lassen auf den Bildungserfolg im entsprechenden Alter und auf die weiteren Perspektiven im Bildungssystem. Zudem ist ein Vergleich schulischer Leistungen – etwa durch Noten – über verschiedene Schulformen hinweg wenig aussagekräftig.

Mit den verfügbaren amtlichen Daten ist es kaum möglich, die Schullaufbahnen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I nachzuvollziehen. Ausschlaggebend hierfür sind zwei Punkte: Erstens enthält die amtliche Schulstatistik auf Bundesebene nur Angaben zur Staatsangehörigkeit, nicht jedoch zum Migrationshintergrund der Schüler, obwohl die Kultusministerkonferenz dies bereits in den 2000er Jahren beschlossen und entsprechende definitorische Vorgaben herausgegeben hat (KMK, 2011). Die Schulstatistiken einzelner Länder sind hier einen Schritt weiter, verwenden aber voneinander abweichende Definitionen. So weist beispielsweise Berlin Zahlen zu Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Nordrhein-Westfalen Zahlen zu Schülern mit Zuwanderungsgeschichte aus (Kemper, 2017). Zweitens unterscheiden sich Anzahl und Art der angebotenen Schulformen in den Ländern. Dies führt dazu, dass umfragebasierte Daten auf Bundesebene nur begrenzt hilfreich sind.

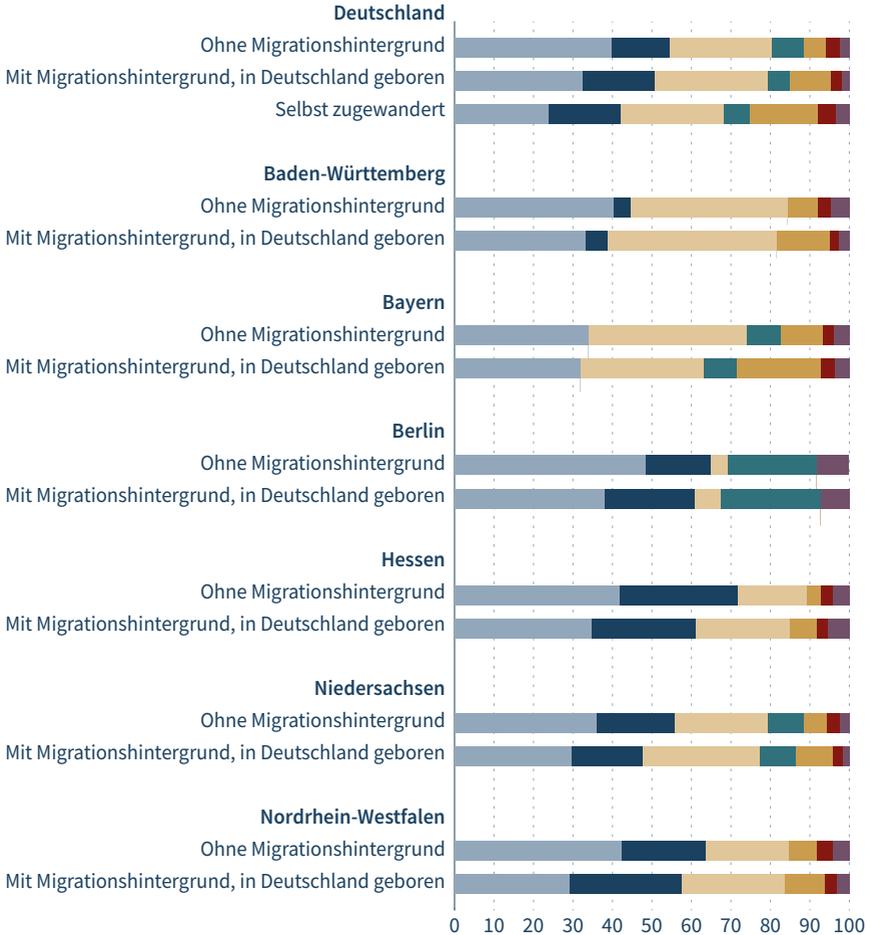
Um dennoch eine Antwort zu finden auf die Frage, welche Schulformen Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen, wurde eine eigene Auswertung des Mikrozensus vorgenommen. Dieser ermöglicht es, als 1-Prozent-Stichprobe der deutschen Haushalte auch zu relativ kleinen Personengruppen repräsentative Aussagen zu treffen. Dabei wurden 13- bis 15-jährige Jugendliche betrachtet, da in Berlin und Brandenburg die Grundschulzeit bis zur sechsten Klasse geht und Hauptschüler in der Regel nach der neunten Klasse die Schule verlassen. Allerdings reichen bei dieser Eingrenzung die Beobachtungszah-

Besuchte Schulformen

Abbildung 7

von 13- bis 15-Jährigen im Jahr 2016, die in Deutschland geboren oder im Alter bis 12 Jahre zugewandert sind; Anteile in Prozent

■ Gymnasium
 ■ Gesamtschule
 ■ Realschule
 ■ Schule mit mehreren Bildungsgängen
■ Hauptschule
 ■ Förderschule
 ■ Sonstige



Sonstige: Diese Kategorie umfasst auch die genannten Schulformen, wenn diese im entsprechenden Bundesland sehr selten besucht werden.

Daten: <http://link.iwkoeln.de/404274>

Quellen: FDZ Mikrozensus 2016; eigene Berechnungen

len nicht aus, um für alle Bundesländer differenzierte Zahlen zum Schulbesuch von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhalten. Insbesondere bei den

selbst zugewanderten Kindern sind die Fallzahlen gering. Daher konnten nur Werte für in Deutschland geborene Kinder und nur für die Bundesländer, in denen besonders viele Schüler mit Migrationshintergrund leben, ausgewiesen werden (Abbildung 7). Das sind Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen

Werden die Daten für die sechs Bundesländer betrachtet, besuchen die in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund überall seltener ein Gymnasium. Allerdings sind die Differenzen zu den Kindern ohne Migrationshintergrund unterschiedlich groß. So liegen die Anteile für in Deutschland geborene Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Bayern nur rund 2 Prozentpunkte auseinander, in Berlin jedoch über 10 Prozentpunkte. Gleichzeitig ist der Anteil der Gymnasiasten unter den Kindern ohne Migrationshintergrund in Berlin mit 48,2 Prozent um fast 15 Prozentpunkte höher als in Bayern mit 33,8 Prozent. Auch ist die Lage der Kinder mit Migrationshintergrund in Bayern insgesamt nicht so günstig. So besuchen sie hier mit einem Anteil von 21,3 Prozent doppelt so häufig eine Hauptschule wie Kinder ohne Migrationshintergrund (10,9 Prozent). Dazu ist allerdings anzumerken, dass die Hauptschulen in Bayern zu Mittelschulen weiterentwickelt wurden, die regulär auch zur mittleren Reife führen, sodass sie bei der Mikrozensusbefragung möglicherweise zum Teil auch als „Schule mit mehreren Bildungsgängen“ erfasst worden sein könnten.

Für das gesamte Bundesgebiet lassen sich auch Zahlen zu den bis zum Alter von 12 Jahren zugewanderten Kindern mit Migrationshintergrund ermitteln. Diese zeigen, dass die Kinder, die erst im Laufe ihrer Bildungslaufbahn ins Land kommen, sehr viel seltener ein Gymnasium besuchen als die in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig werden sie besonders häufig auf Hauptschulen unterrichtet, sofern diese Schulform (oder ein Äquivalent zu ihr) im jeweiligen Bundesland überhaupt existiert. Auch besuchen sie etwas häufiger eine Förderschule, wobei der Unterschied zu Kindern ohne Migrationshintergrund mit 4,4 Prozent gegenüber 3,5 Prozent allerdings nicht groß ist.

Dabei lässt sich das ungünstigere Übergangsverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund vollständig mit den niedrigeren schulischen Leistungen am

Ende der Grundschulzeit und mit den ungünstigeren sozialen Hintergründen der Familien erklären. Dies zeigt eine Auswertung verschiedener Länderstudien zu diesem Thema von Dollmann (2016). So ergeben die betrachteten Studien sogar, dass Kinder mit Migrationshintergrund unter sonst gleichen Bedingungen häufiger eine Schule besuchen, die zu einem höheren Abschluss führt. Anders stellt sich die Lage dar, wenn man die Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern berücksichtigt, worunter viele der Kinder mit Migrationshintergrund fallen. Diese besuchen auch bei gleichem Leistungsstand am Ende der Grundschulzeit deutlich seltener ein Gymnasium.

Folge des ungünstigeren Übergangsverhaltens von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und bildungsfernen Familien ist, dass sich die soziale Durchmischung in der Sekundarstufe I in den einzelnen Schulformen sehr stark unterscheidet. 2014 hatten 53,8 Prozent der Hauptschüler, aber nur 8,6 Prozent der Gymnasiasten Eltern, die keinen allgemeinbildenden Schulabschluss oder maximal einen Hauptschulabschluss haben. Hingegen hatten 62,5 Prozent der Gymnasiasten, aber nur 14,5 Prozent der Hauptschüler Eltern mit Abitur oder Fachhochschulreife. Einen Migrationshintergrund hatten 47,8 Prozent der Hauptschüler und 26,4 Prozent der Gymnasiasten (Statistisches Bundesamt/WZB, 2016).

Wechselt man die Perspektive, so haben – der PISA-Studie aus dem Jahr 2015 zufolge – 75 Prozent der Hauptschulen und 54 Prozent der Realschulen, aber nur 36 Prozent der Gymnasien einen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund von über 25 Prozent. In 39 Prozent der Hauptschulen und 23 Prozent der Realschulen hat mehr als die Hälfte der Schüler einen Migrationshintergrund, aber nur in 5 Prozent der Gymnasien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 93). Gleichzeitig sind die Anteile der Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status in Hauptschulen meist sehr hoch und in Gymnasien meist eher niedrig. Es sind also vor allem die Hauptschulen und die diesen vergleichbaren Schulen, die einen besonderen Beitrag zur Integration leisten müssen, wohingegen die Gymnasien in der Regel nur eine kleine Zahl ohnehin leistungsstarker Schüler integrieren müssen.

Das bedeutet allerdings nicht, dass die Gymnasien an dieser Stelle gar keine Unterstützung benötigen. So kommt eine neue Studie von Horneber/Weinhardt (2018) zu dem Ergebnis, dass sehr viel weniger Kinder aus Elternhäusern mit

niedrigem Bildungsniveau auf ein Gymnasium wechseln als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern und dass Erstere dort im Schnitt deutlich geringere Leistungen erzielen als Letztere. Zudem fallen die Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern, die zu Beginn der Gymnasialzeit noch überdurchschnittliche Noten erreichen, im Laufe der Schulzeit immer weiter zurück. In der neunten Klasse schneiden sie dann im Schnitt nur noch marginal besser ab als Kinder aus Elternhäusern mit hohem Bildungsniveau, deren schulische Leistungen zu Beginn der Gymnasialzeit unterdurchschnittlich waren. An den Realschulen bleiben die schulischen Leistungen von Kindern aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau hingegen relativ konstant.

6.2 Kompetenzen von Schülern in der Sekundarstufe I nach Migrationshintergrund

Nimmt man die Ergebnisse der PISA-Studie des Jahres 2015 in den Blick, so liegen die durchschnittlichen Punktwerte für 15-Jährige ohne Migrationshintergrund in den drei untersuchten Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zwischen 519 und 527 (Tabelle 7, Seite 48). Dies entspricht der Kompetenzstufe 3 und damit der mittleren der Stufen unter 1 bis 6 (Heine et al., 2016). Hingegen liegen sie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur zwischen 455 und 468 Punkten und damit durchgehend eine ganze Kompetenzstufe niedriger. Anders als im Mikrozensus ist der Migrationshintergrund hier auf Basis des jeweiligen Geburtslands von Kind und Eltern definiert.

Differenziert man zwischen selbst zugewanderten Kindern und in Deutschland geborenen Kindern zugewanderter Eltern, zeigt sich, dass diese deutlich besser abschneiden. Allerdings erreichen auch sie mit durchschnittlichen Punktwerten zwischen 461 und 478 in keinem der drei Bereiche die Kompetenzstufe 3. Wird für den sozioökonomischen Status kontrolliert, der sich gemäß der PISA-Definition nach der Art des Berufs der Eltern und nicht nach ihrem Bildungsstand bemisst, sind die Unterschiede zwischen 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund zwar etwas geringer, aber immer noch signifikant und quantitativ bedeutend.

Wird anstelle der Durchschnittswerte die Verteilung der Kompetenzniveaus betrachtet, so finden sich unter den Schülern mit Migrationshintergrund sehr

PISA-Ergebnisse nach Migrationsstatus

Tabelle 7

Durchschnittliche Punktwerte im Jahr 2015

| | Lesen | Mathematik | Naturwissenschaften |
|--|-------|------------|---------------------|
| Ohne Migrationshintergrund | 526 | 519 | 527 |
| Mit Migrationshintergrund | 468 | 465 | 455 |
| Selbst zugewandert | 431 | 446 | 434 |
| Eltern zugewandert | 478 | 471 | 461 |
| Abweichung der Punktwerte zu den Werten von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ohne/mit Kontrolle für den sozioökonomischen Hintergrund | | | |
| Mit Migrationshintergrund | 58/37 | 54/35 | 72/50 |
| Selbst zugewandert | 95/79 | 73/58 | 93/76 |
| Eltern zugewandert | 48/25 | 49/28 | 66/42 |

Quelle: OECD, 2016

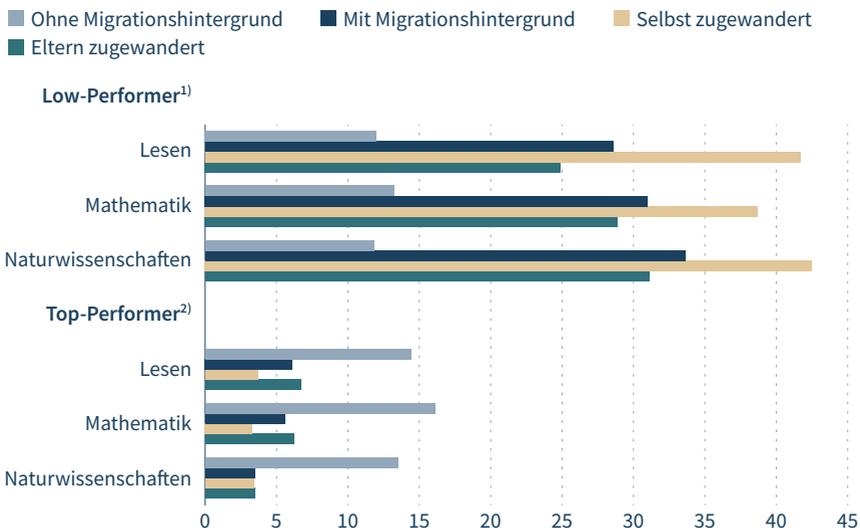
viele von der OECD als „Low-Performer“ bezeichnete Jugendliche, die maximal die PISA-Kompetenzstufe 1 erzielen (Abbildung 8). Diese können, wenn überhaupt, nur relativ einfache Aufgaben lösen, die etwa auf Grundschulniveau liegen, und sind stark gefährdet, bis zum Ende ihrer regulären Schullaufbahn die Ausbildungsreife nicht zu erreichen. Liegt der Anteil der Low-Performer bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in den drei Kompetenzbereichen jeweils bei rund einem Achtel, fällt bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgehend fast jeder Dritte in diese Kategorie. Dabei sind bei den selbst Zugewanderten jeweils rund vier von zehn Jugendlichen betroffen; bei den in Deutschland Geborenen liegen die Anteile zwischen knapp einem Viertel im Bereich Lesen und fast einem Drittel im Bereich Naturwissenschaften.

Betrachtet man die „Top-Performer“, die nach OECD-Abgrenzung in den PISA-Tests mindestens die Kompetenzstufe 5 erzielen, liegen die Anteile bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund jeweils bei rund einem Siebtel. Hingegen finden sich bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur zwischen 3,5 und 6,1 Prozent Top-Performer; der Anteil in den Naturwissenschaften ist dabei am kleinsten und hier gibt es kaum Unterschiede zwischen in Deutschland geborenen und selbst zugewanderten Jugendlichen. In den anderen beiden Bereichen sind die Werte für selbst Zugewanderte deutlich kleiner. Damit lässt sich sagen, dass nicht nur der Anteil der Leistungsschwachen bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ist, sondern die Kompetenzverteilung insgesamt nach unten verschoben ist.

Low- und Top-Performer bei PISA

Abbildung 8

Jugendliche nach Migrationsstatus im Jahr 2015, Anteile in Prozent



1) Bis Kompetenzstufe 1. 2) Ab Kompetenzstufe 5.

Daten: <http://link.iwkoeln.de/404275>

Quelle: OECD, 2016

Anzumerken ist aber, dass sich in den letzten Jahren ein deutliches Aufholen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beobachten lässt. So lagen im Jahr 2006 ihre durchschnittlichen Punktwerte in den drei Kompetenzbereichen noch deutlich niedriger und auch die Unterschiede zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren größer (OECD, 2016). Allerdings kann sich diese Entwicklung mit dem jüngsten Flüchtlingszuzug in den nächsten Jahren wieder verändern.

Die IQB-Ländervergleiche, die im Jahr 2012 die mathematischen und naturwissenschaftlichen und im Jahr 2015 die sprachlichen Kompetenzen von Neuntklässlern untersucht haben, kommen insgesamt zu einem sehr ähnlichen Ergebnis. Zudem zeigen sie, dass sich die erreichten Kompetenzniveaus zwar zwischen den einzelnen Bundesländern zum Teil klar unterscheiden, Jugendliche mit Migrationshintergrund aber überall schlechter abschneiden als andere Jugendliche. Darüber hinaus machen sie deutlich, dass die durchschnitt-

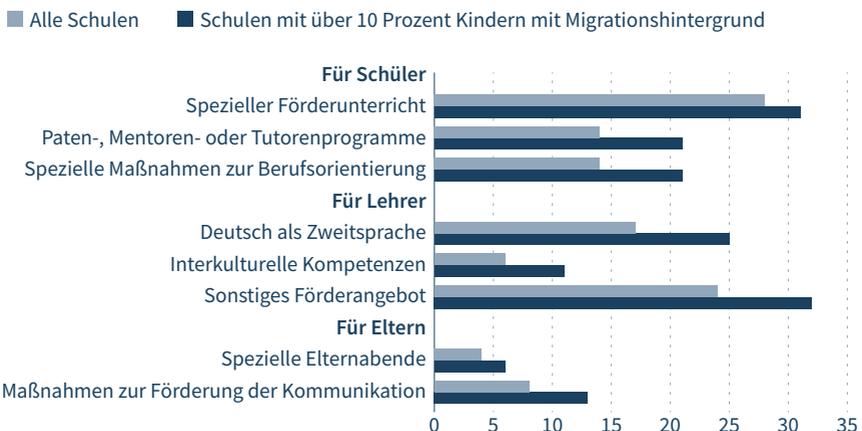
lichen Leistungsniveaus von Jugendlichen mit Migrationshintergrund je nach Ursprungsland sehr unterschiedlich ausfallen (Pöhlmann et al., 2013; Haag et al., 2016).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich der schon während der Grundschulzeit bestehende Rückstand in der Kompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I tendenziell noch weiter vergrößert. Dabei ergreift nur ein Teil der Schulen bereits heute gezielte Maßnahmen, um deren Integration zu fördern. Nach der Befragung von Schulleitern im Rahmen des NEPS aus dem Jahr 2014 gibt es an knapp jeder dritten Schule, die Neuntklässler unterrichtet, speziellen Förderunterricht für diese Schüler (Abbildung 9). Rund jede siebte Schule hat spezielle Paten-, Mentoren- oder Tutorenprogramme eingerichtet und/oder bietet spezielle Maßnahmen zur Berufsorientierung an. Zudem offeriert rund jede vierte Schule ihren Lehrern mindestens eine Fördermaßnahme im Bereich Integration; bei den Schulen mit einem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund von über 10 Prozent ist es sogar jede Dritte. Besonders häufig sind dabei Kurse in „Deutsch als Zweitsprache“. Einige Schulen machen darüber hinaus spezielle

Integrationsmaßnahmen an weiterführenden Schulen

Abbildung 9

Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2014 von Schulleitern an 154 Schulen, in denen neunte Klassen unterrichtet werden; Anteile in Prozent



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404276>

Quellen: NEPS Startkohorte SC3 Schüler D 7.0.0; eigene Berechnungen

Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund. Diese können das Lernumfeld in den Familien verbessern und damit auch dem Lernerfolg der Schüler zugutekommen.

Um die Rahmenbedingungen für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schulen nachhaltig zu verbessern, sollten die oben genannten Angebote sowie weitere in der Praxis zu findende schulische Maßnahmen zur Integrationsförderung zunächst einer kritischen Evaluation unterzogen werden. Lässt sich dabei ein positiver Effekt auf die Kompetenzentwicklung und die Bildungschancen der Schüler mit Migrationshintergrund feststellen, sollten sie an möglichst allen Schulen eingeführt werden. Allerdings sind Anpassungen bei der konkreten Ausgestaltung der Maßnahmen notwendig. So kann diese Förderung an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund im Klassenverband erfolgen, während an Schulen mit einem niedrigen Anteil jahrgangsübergreifende Angebote sinnvoller sind.

Darüber hinaus ist das Lernumfeld in der Sekundarstufe I insgesamt zu verbessern und speziell das für Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern. Hierfür bietet die Ganztagschule, wie schon im Grundschulbereich, große Potenziale. So ließ sich für Realschüler nachweisen, dass sie am Ende ihrer Schullaufbahn bessere Noten erzielen, wenn sie zuvor viele Jahre lang Ganztagsangebote genutzt haben. Jedoch spielt die Art der genutzten Maßnahmen eine wichtige Rolle. So wirken sich vor allem fachbezogene Zusatzangebote sowie musische und soziale Angebote positiv aus (StEG-Konsortium, 2016).

6.3 Weitere Schullaufbahnen und Schulabschlüsse

Die zu Beginn der Sekundarstufe I besuchte Schulform bestimmt nicht in jedem Fall den am Ende der Schullaufbahn erreichten höchsten Abschluss. Zum einen kommt es vor, dass Schüler im Laufe der Zeit die Schulform noch wechseln oder ihre Schullaufbahn ganz abbrechen. Zum anderen gibt es in vielen Bundesländern spezifische Schulformen, die Schüler mit mittlerer Reife zur Hochschulreife führen. Die mittlere Reife können Absolventen mit Hauptschulabschluss inzwischen meist direkt an der von ihnen in der Sekundarstufe I besuchten Schule erwerben.

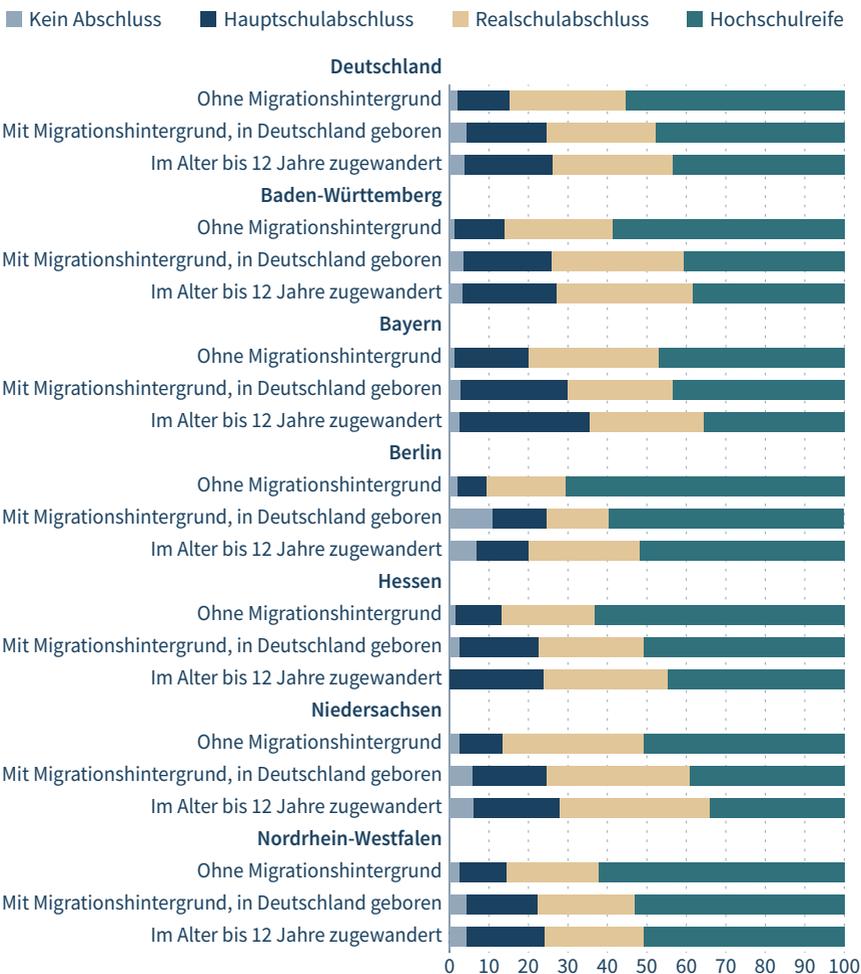
Zu Schulformwechseln und Schulabbrüchen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen keine verlässlichen Daten vor. Eine Auswertung vorwiegend älterer Studien von Siegert/Olszenka (2016) deutet jedoch darauf hin, dass sie hiervon deutlich häufiger betroffen sind als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Ähnliches gilt für Klassenwiederholungen. Zu den Schulabbrüchen ist überdies anzumerken, dass ein vorzeitiges Verlassen der Schule nicht unbedingt mit einem Schulabgang ohne Hauptschulabschluss gleichzusetzen ist. Erfolgt ein Schulabbruch erst in der gymnasialen Oberstufe, verfügen die Abgänger in der Regel sogar über die mittlere Reife. Hingegen verlassen Schüler die Schulformen, die zu dem niedrigsten schulischen Abschlussniveau führen, meist erst mit Ende der regulären Schulzeit ohne Hauptschulabschluss, wenn sie das für den Abschluss geforderte Leistungsniveau nicht erreichen.

Die Schulformen, die Schüler mit mittlerer Reife zur Hochschulreife führen, unterscheiden sich zwischen den Bundesländern. Dies betrifft zum einen die Frage, ob sie zu einer fachgebundenen Hochschulreife oder zum Abitur führen, zum anderen aber auch ihre institutionelle Verankerung, die im allgemeinbildenden oder im beruflichen Schulsystem erfolgen kann. Betrachtet man nur die Angebote im beruflichen Schulsystem, so lag im Jahr 2014 der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, die diese Angebote besuchten, bei 33,3 Prozent und damit leicht über dem Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund an allen Schülern, der 31,3 Prozent betrug (Statistisches Bundesamt/WZB, 2016). Das legt den Schluss nahe, dass diese Schulen nicht ausreichend kompensatorisch wirken und die in der Sekundarstufe I aufgetretenen Rückstände im Bildungssystem von jungen Menschen mit Migrationshintergrund nicht wesentlich verkleinern. Gleichzeitig vergrößern sie sie aber auch nicht weiter.

Welche Schulabschlüsse junge Menschen mit Migrationshintergrund letztlich erreichen, lässt sich erst feststellen, wenn sie ihre Schullaufbahn tatsächlich beendet haben. Dies ist bei den Gymnasiasten, welche die längsten Bildungswege aufweisen, regulär zum Ende der zweiten Lebensdekade der Fall; dabei spielen Einschulungsalter und Dauer des Gymnasiums eine wichtige Rolle für das konkrete Abschlussalter. Daher wurden auf Basis des Mikrozensus die Schulabschlüsse von 21- bis 24-Jährigen ermittelt, differenziert nach dem jeweiligen Migrationsstatus. Dazu ist allerdings anzumerken, dass Schulab-

Schulabschlüsse von 21- bis 24-Jährigen nach Migrationsstatus im Jahr 2016, Anteile in Prozent

Abbildung 10



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404277>

Quellen: FDZ Mikrozensus 2016; eigene Berechnungen

schlüsse – speziell im Rahmen von Nachqualifizierungen – auch noch im späteren Leben erworben werden können.

Das häufigste Abschlussniveau ist bei den 21- bis 24-Jährigen mit Migrationshintergrund die Hochschulreife (Abbildung 10). Jedoch liegen die Anteile mit

47,8 Prozent bei den in Deutschland Geborenen und 43,5 Prozent bei den bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten wesentlich niedriger als bei den 21- bis 24-Jährigen ohne Migrationshintergrund (55,6 Prozent). Auch bei den im Alter von 13 und mehr Jahren Zugewanderten ist der Wert mit 50,7 Prozent deutlich höher, wobei darauf hinzuweisen ist, dass sich in dieser Kategorie auch in größerem Maß Personen finden, die aus dem Ausland nur zum Studium nach Deutschland gekommen sind. Dennoch lässt sich sagen, dass viele der jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem letztlich erfolgreich sind.

Betrachtet man die ausgewählten Bundesländer mit einer hohen Anzahl junger Menschen mit Migrationshintergrund, zeigen sich große Unterschiede. Besonders hohe Abweichungen zwischen den in Deutschland geborenen 21- bis 24-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Anteile derjenigen, welche die Hochschulreife haben, gibt es in Baden-Württemberg (18,2 Prozentpunkte) und in Hessen (12,3 Prozentpunkte). In Bayern liegt die Differenz hingegen nur bei 4,4 Prozentpunkten. Dort und in Berlin schneiden allerdings die bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten weit schlechter ab. Dabei ist anzumerken, dass sich Bedeutung und Stellenwert der Hochschulreife in den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer stark unterscheiden. So liegt der Anteil der 21- bis 24-Jährigen ohne Migrationshintergrund mit Hochschulreife in Berlin um über 20 Prozentpunkte höher als in Bayern.

Das zweithäufigste Abschlussniveau von in Deutschland geborenen oder bis zum Alter von 12 Jahren zugewanderten 21- bis 24-Jährigen ist mit Anteilen von fast einem Drittel der Realschulabschluss beziehungsweise die mittlere Reife. Damit ist dieser Abschluss bei ihnen ähnlich häufig wie bei Personen ohne Migrationshintergrund. Hingegen haben Letztere mit einem bundesweiten Anteil von nur 13,3 Prozent deutlich seltener einen Hauptschulabschluss als die in Deutschland Geborenen mit Migrationshintergrund (20,3 Prozent) und die bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten (22,1 Prozent). Dabei sind die entsprechenden Anteile in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen besonders hoch. Wiederum ist aber darauf hinzuweisen, dass die Unterschiede in den Bildungssystemen der Länder sehr groß sind und etwa in Bayern auch fast ein Fünftel der Personen ohne Migrationshintergrund nur einen Hauptschulabschluss erreichen.

Betrachtet man abschließend die 21- bis 24-Jährigen, die gar keinen Schulabschluss geschafft haben, so sind die entsprechenden Anteile bei den in Deutschland geborenen und den bis zum Alter von 12 Jahren zugewanderten Personen mit Migrationshintergrund mit 4,2 und 3,8 Prozent überschaubar und um ungefähr 10 Prozentpunkte niedriger als bei den im Alter von 13 und mehr Jahren zugewanderten Personen. Dennoch sind sie fast doppelt so hoch wie bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund. Differenziert man nach Bundesländern, sind die Werte in Hessen und Bayern am niedrigsten; auch die Abweichungen zu Personen ohne Migrationshintergrund sind hier gering. Hingegen sind in Berlin die Anteile der Personen ohne Schulabschluss im Alter zwischen 21 und 24 Jahren mit 10,8 Prozent bei den in Deutschland Geborenen und 6,8 Prozent bei den im Alter bis 12 Jahren Zugewanderten weit höher als bei Personen ohne Migrationshintergrund (rund 2 Prozent). Auch in Niedersachsen liegen diese Anteile bei den Personen mit Migrationshintergrund jeweils bei über 5 Prozent.

Aus den Unterschieden bei den Schulabschlüssen zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich ableiten, dass Erstere deutliche Rückstände bei der schulischen Bildung in Deutschland haben. Dies erklärt sich nicht aus den Bildungsaspirationen, die bei den Familien mit Migrationshintergrund im Schnitt sogar höher sind (vgl. Kapitel 2.2). Entscheidend dürfte vielmehr die ungünstigere Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein. Daher sollte, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, vorwiegend dort angesetzt werden. Zudem ist zu prüfen, inwieweit die Durchlässigkeit der Schulsysteme gegeben ist und diese den jungen Menschen unabhängig von der besuchten Schulform bei gleichen Kompetenz- und Leistungsniveaus am Ende der Sekundarstufe I die gleichen Bildungschancen eröffnen. Dies ist allerdings nur auf Länderebene möglich, da sich die Schulsysteme zu stark unterscheiden, um bundesweit gültige Aussagen treffen zu können.

7 Übergang in die betriebliche und hochschulische Ausbildung

Nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen lassen sich die Bildungswege von jungen Menschen mit Migrationshintergrund nur schwer weiterverfolgen. Zwar liegen umfangreiche und detaillierte Statistiken zur betrieblichen und hochschulischen Bildung vor. Jedoch erfassen diese in der Regel nur die Staatsangehörigkeit und nicht den Migrationshintergrund. Zudem sind sie nicht miteinander verknüpft und die Ergebnisse können nicht ohne Weiteres summiert werden, da das Alter bei Beginn und Abschluss von Ausbildung beziehungsweise Studium sehr stark variiert und eine Kombination aus Ausbildung und Studium möglich ist. Das bedeutet, dass sich aus ihnen auch nicht ableiten lässt, wie viele junge Menschen weder den einen noch den anderen Weg gehen.

Daher wird hier ein anderes Vorgehen gewählt und in einer eigenen Auswertung auf Basis des Mikrozensus ermittelt, welche Bildungswege die 18- bis 20-Jährigen einschlagen. Dabei wird zwischen vier Alternativen differenziert: Die erste stellt den typischen Weg zu einem akademischen Abschluss dar und besteht aus dem Besuch einer gymnasialen Oberstufe oder einer beruflichen Schule, die zur Hochschulreife führt, und einem anschließenden Studium. Hinzugerechnet werden auch die wenigen Personen, die in diesem Alter bereits einen Studienabschluss erlangt haben. Bei der zweiten Alternative handelt es sich um den Weg zum Abschluss einer mindestens zweijährigen beruflichen Ausbildung; umfasst sind Personen, die sich in einer entsprechenden Ausbildung befinden oder diese bereits abgeschlossen haben. Die dritte Alternative beinhaltet alle Formen der Qualifizierung, die nicht direkt zu einem hochschulischen oder einem beruflichen Abschluss führen. Dazu zählt auch der Besuch beruflicher Schulen, an denen der Haupt- oder Realschulabschluss erworben werden kann. Dass diese Schulen hier strukturell anders gewertet werden als Schulen, die zur Hochschulreife führen, erklärt sich damit, dass die Abschlüsse bei einem regulären Bildungsweg in einem Alter zwischen 18 und 20 Jahren meist bereits vorliegen, während dies auf die Hochschulreife nicht unbedingt zutrifft. Als vierte Alternative bleibt die Kombination aus „keine Teilnahme im Bildungssystem“ und „kein Berufs- oder Hochschulabschluss“, was in der Regel auf ein Verbleiben ohne Abschluss hinführt.

Wie Abbildung 11 zeigt, wird der Bildungsweg „Gymnasium und Studium“ bei in Deutschland geborenen 18- bis 20-Jährigen mit Migrationshintergrund mit 44,6 Prozent sogar häufiger gewählt als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (43,7 Prozent). Auch bei den bis zum Alter von 12 Jahren selbst Zugewanderten ist der Anteil mit 40,5 Prozent nur wenig niedriger. Dieses Ergebnis ist angesichts der Schulabschlüsse junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 6.3) zunächst sehr überraschend. Es erklärt sich jedoch durch die deutlich höhere Studierneigung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, sofern sie die Studienberechtigung erreicht haben. Berechnungen von Schneider/Franke (2014) zufolge nahmen 76 Prozent der im Jahr 2012 Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ein Hochschulstudium auf, aber nur 73 Prozent derer ohne Migrationshintergrund. Dabei folgten die Studienberechtigten mit Migrationshintergrund deutlich häufiger dem Willen

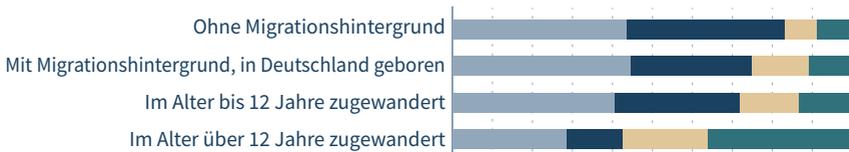
Bildungswege von 18- bis 20-Jährigen

Abbildung 11

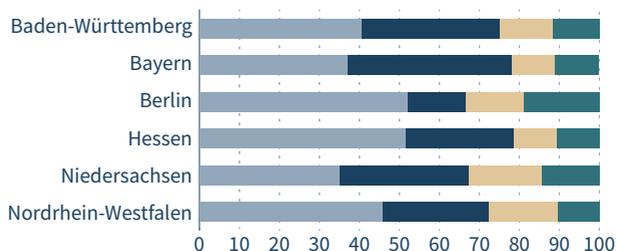
im Jahr 2016, Anteile in Prozent

■ Gymnasium und Studium ■ Berufliche Ausbildung ■ Sonstige Qualifizierung
 ■ Kein berufsqualifizierender Abschluss und keine Qualifizierung

a) In Deutschland, nach Migrationsstatus



b) In ausgewählten Bundesländern, Migrationshintergrund: in Deutschland geboren oder bis zum Alter von 12 Jahren zugewandert



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404278>

Quellen: FDZ Mikrozensus 2016; eigene Berechnungen

ihrer Eltern. Auch informierten sie sich vor Studienbeginn weniger stark als andere junge Menschen.

In der Folge kommt es bei Studierenden mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger zu Studienabbrüchen. Im Bachelorstudium liegt die Abbruchquote bei ausländischen Studierenden – nach Migrationshintergrund differenzierte Zahlen liegen nicht vor –, die ihre Hochschulzulassung im Inland erworben haben, etwa bei 43 Prozent gegenüber 29 Prozent bei Inländern (Ebert/Heublein, 2017). Ausschlaggebend hierfür dürfte – wie von Ebert/Heublein (2017) anhand eine Befragung Exmatrikulierter aus dem Jahr 2014 dargestellt – eine ganze Reihe von Risikofaktoren sein. Einer davon ist eine ungünstige Ausgangslage mit Blick auf Bildungsherkunft, Schulabschlussnote und Art der Hochschulzugangsberechtigung. Ein weiterer ist ein Studienfach, dessen Wahl stark von der Familie beeinflusst ist und nicht unbedingt den eigenen Wünschen entspricht. Auch Probleme bei der Studienfinanzierung und schlechtere Studienleistungen spielen eine Rolle. Letztere dürften zumindest teilweise darauf zurückgehen, dass auch in Deutschland zur Schule gegangene Studierende mit Migrationshintergrund Defizite bei der sprachlichen Kompetenz aufweisen (Morris-Lange, 2017). Hier wäre eine besondere Förderung an den Hochschulen wünschenswert, die sich deutlich unterscheiden muss von der für Personen, die erst zum Studium ins Land kommen.

Nach der Exmatrikulation nehmen die Studienabbrecher mit Migrationshintergrund vergleichsweise selten eine weitere Ausbildung auf. Ebert/Heublein (2017) zufolge befanden sich im Jahr 2016 ein halbes Jahr nach Studienabbruch nur 34 Prozent von ihnen in einer Berufsausbildung – im Vergleich zu 46 Prozent der Studienabbrecher ohne Migrationshintergrund. Zusammenfassend lässt sich damit sagen, dass ein beträchtlicher Teil der 18- bis 20-Jährigen mit Migrationshintergrund, die den Bildungsweg Gymnasium und Studium einschlagen, ihr Ziel nicht erreichen und letztlich sogar ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben.

Auf dem Bildungsweg „Berufliche Ausbildung“ befanden sich im Jahr 2016 relativ wenige 18- bis 20-Jährige mit Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 11). So liegt der Anteil bei den in Deutschland Geborenen bei 30,2 Prozent und bei den bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten bei 31,2 Prozent. Bei den-

jenigen ohne Migrationshintergrund sind es fast 40 Prozent. Hier spielt neben der bereits angesprochenen höheren Studierneigung auch das niedrigere schulische Abschlussniveau und die damit einhergehende schlechtere Ausgangslage am Ausbildungsstellenmarkt eine entscheidende Rolle. Demzufolge mündeten im Jahr 2016 auch nur 29 Prozent der bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) erfassten Ausbildungsbewerber mit Migrationshintergrund in eine betriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung ein, verglichen mit 47 Prozent der Bewerber ohne Migrationshintergrund (Beicht, 2017; nicht erfasst ist dabei die große Gruppe der jungen Menschen, die ihren Ausbildungsplatz ohne Einschalten der BA finden). Im Jahr 2012 lag der entsprechende Anteil mit 35 Prozent noch um 6 Prozentpunkte höher, was allerdings damit zu tun haben kann, dass heute weniger junge Menschen bei der Ausbildungsplatzsuche die BA einschalten. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Anteil der gemeldeten Bewerber, die letztlich außerhalb des Bildungssystems verbleiben, seitdem von 23 auf 33 Prozent gestiegen ist. Betrachtet man die Ausbildungsanfängerquote, zu der keine nach Migrationshintergrund differenzierten Werte vorliegen, so lag diese im Jahr 2016 für Deutsche bei 55,8 Prozent und für Ausländer bei 27,6 Prozent (BIBB, 2018).

In einer Studie aus dem Jahr 2014 gaben rund 75 Prozent der Unternehmen, die keine Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausbilden, als Hauptgrund an, dass ihnen keine entsprechenden Bewerbungen vorlägen (Enggruber/Rützel, 2014). Seitdem hat sich die Lage für Ausbildungssuchende weiter verbessert: So blieben im Jahr 2017 rund 49.000 Ausbildungsstellen unbesetzt (BIBB, 2018). Dabei bestehen zwar, wie vom BIBB (2018) aufgezeigt, substantielle regionale Passungsprobleme; mehr unversorgte Bewerber als unbesetzte Stellen bei gleichzeitig hohem Ausländeranteil unter Jugendlichen finden sich jedoch nur in einer Reihe größerer Städte, vor allem im Ruhrgebiet (Abbildung 12). Demzufolge sollten auch die jungen Menschen mit Migrationshintergrund heute kaum Probleme haben, eine Stelle für eine betriebliche Ausbildung zu finden, sofern ihnen die Unternehmen zutrauen, diese erfolgreich zu absolvieren. Allerdings bewerben sich der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2016 zufolge rund 38 Prozent von ihnen für Ausbildungsberufe, für die ihr Schulabschluss eher zu niedrig ist, während der entsprechende Anteil bei Ausbildungssuchenden ohne Migrationshintergrund nur 30 Prozent beträgt (BIBB, 2018).

Auch der Ausbildungserfolg junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund dürfte sich unterscheiden. Jedoch liegen die entsprechenden Statistiken wiederum nur nach Staatsangehörigkeit differenziert vor. So wurde im Jahr 2016 mit 35,5 Prozent über ein Drittel der Ausbildungsverträge von Ausländern vorzeitig gelöst; der entsprechende Anteil bei Inländern lag mit 24,9 Prozent bei einem Viertel. Gleichzeitig bestanden nur 84,2 Prozent der ausländischen Auszubildenden die Abschlussprüfungen, im Vergleich zu 93,2 Prozent der inländischen Prüfungsteilnehmer (Uhly, 2017). Das heißt, dass junge Ausländer und damit wahrscheinlich auch junge Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt, selbst wenn sie eine Berufsausbildung aufnehmen, häufiger ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben als junge Inländer.

Überproportional viele 18- bis 20-Jährige mit Migrationshintergrund verfolgten im Jahr 2016 weder einen akademischen noch einen beruflichen Bildungsweg. So liegt der Anteil bei den in Deutschland Geborenen bei 25,2 Prozent und bei den bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten bei 28,3 Prozent im Vergleich zu 17 Prozent bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 11). Besonders problematisch ist, dass sich mit 11,1 Prozent der in Deutschland Geborenen und 13,4 Prozent der bis zum Alter von 12 Jahren Zugewanderten ein bedeutender Teil nicht mehr im Bildungssystem befindet. Bei diesen Personen ist die Wahrscheinlichkeit relativ gering, dass sie doch noch einen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen.

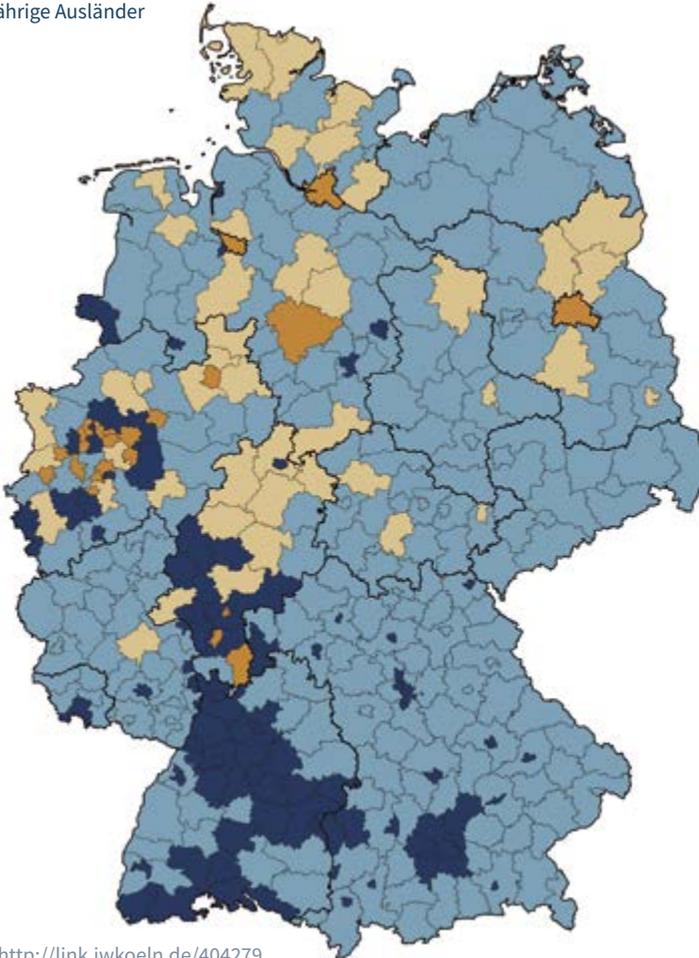
Dabei unterscheidet sich die Lage regional sehr stark. Von den Bundesländern mit vielen in Deutschland geborenen oder bis zum Alter von 12 Jahren zugewanderten 18- bis 20-Jährigen mit Migrationshintergrund weist Berlin mit 19,2 Prozent den höchsten Anteil an Personen außerhalb des Bildungssystems und ohne berufsqualifizierenden Abschluss auf (vgl. Abbildung 11). Hingegen ist der Wert in Nordrhein-Westfalen mit 10,5 Prozent nur etwa halb so hoch. Auf der anderen Seite sind die Anteile derjenigen, die sich in einer beruflichen Ausbildung befinden oder diese abgeschlossen haben, in Bayern mit 41 Prozent sowie in Baden-Württemberg mit 34,4 Prozent besonders hoch. Insgesamt ist der Anteil der jungen Menschen, die sich weder auf dem Weg zu einem beruflichen noch zu einem hochschulischen Abschluss befinden, in den süddeutschen Bundesländern vergleichsweise gering, was sich zumindest teilweise auf die gute wirtschaftliche Lage dort zurückführen lassen dürfte.

Situation am Ausbildungsmarkt und Ausländeranteil von 15- bis 18-Jährigen

Abbildung 12

Unversorgte Bewerber und unbesetzte Stellen im September 2017, Ausländeranteil zum 31.12.2014

- Mehr unbesetzte Stellen als unversorgte Bewerber, weniger als 10 Prozent 15- bis 18-jährige Ausländer
- Mehr unbesetzte Stellen als unversorgte Bewerber, mehr als 10 Prozent 15- bis 18-jährige Ausländer
- Weniger unbesetzte Stellen als unversorgte Bewerber, weniger als 10 Prozent 15- bis 18-jährige Ausländer
- Weniger unbesetzte Stellen als unversorgte Bewerber, mehr als 10 Prozent 15- bis 18-jährige Ausländer



Daten: <http://link.iwkoeln.de/404279>

Quellen: BA, 2018; Statistisches Bundesamt, 2018d

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Übergangsverhalten bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen ungünstiger ist als bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund. Die vorliegenden Studien deuten darauf hin, dass sie relativ gesehen häufiger als andere junge Menschen Bildungswege anstreben, für die ein etwas höheres Kompetenzniveau notwendig wäre als jenes, über das sie verfügen. Dies hat zur Folge, dass sie sich schwerer tun, den gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu bekommen und dann auch häufiger ganz ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben. Zudem scheitern sie öfter in Ausbildung und Studium und kehren dann vielfach nicht mehr ins Bildungssystem zurück, um doch noch einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Dies erklärt die in Kapitel 2.2 aufgezeigten hohen Anteile der 25- bis 44-jährigen in Deutschland geborenen oder in der Kindheit zugewanderten Personen mit Migrationshintergrund, die keinen berufsqualifizierenden Abschluss haben.

Damit lässt sich auch sagen, dass bei der Berufsorientierung für junge Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Familien angesetzt werden muss, um hieran etwas zu verändern. Letztere kennen eine betriebliche Ausbildung, wie es sie in Deutschland gibt, häufig nicht aus ihren Herkunftsländern, unterschätzen daher deren Wert und drängen die Jugendlichen zu sehr in den akademischen Bildungsweg. Wichtig sind auch gezielte Beratungsangebote, die jungen Menschen dabei helfen, eine alternative Ausbildung zu finden, wenn sie mit ihrem aktuellen Bildungsgang überfordert oder unzufrieden sind. Zudem muss die Ausbildungsreife der Jugendlichen am Ende der Schullaufbahn sichergestellt werden. Dies ist für ihren individuellen Ausbildungserfolg und für ihre Position am Ausbildungsmarkt entscheidend. Machen Unternehmen die Erfahrung, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung häufiger nicht erfolgreich zu Ende bringen – was für sie in der Regel mit einer sehr ungünstigen Kostenbilanz verbunden ist –, macht sie das im Zweifel auch bei der Bewerberauswahl kritischer.

8 Fazit und Handlungsempfehlungen

8.1 Fazit

Obschon Zuwanderung einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung in Deutschland leistet, ist die Erwerbssituation von Personen mit Migrationshintergrund im Schnitt deutlich schlechter als die von Personen ohne Migrationshintergrund. Dabei ist die Lage bei den in Deutschland Geborenen und den im Kindesalter Zugewanderten etwas besser als bei denjenigen, die erst im Erwachsenenalter ins Land gekommen sind. Dennoch lässt sich feststellen, dass auch die Personen, die ihre Bildungslaufbahn ganz oder größtenteils in Deutschland durchlaufen haben, am Arbeitsmarkt weit weniger erfolgreich sind als Personen ohne Migrationshintergrund. Dies geht allerdings, wie eine multivariate Analyse zeigt, nicht auf ihre Herkunft, sondern auf ihr im Schnitt niedrigeres Bildungsniveau und auf Lücken bei den Sprachkenntnissen zurück. Im Jahr 2016 hatten 31,2 Prozent der in Deutschland geborenen 25- bis 44-Jährigen mit Migrationshintergrund, aber nur 11,8 Prozent der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund keinen berufsqualifizierenden Abschluss.

Diese schlechteren Bildungsergebnisse der jungen Menschen mit Migrationshintergrund sind vorwiegend zu erklären mit einer ungünstigen Kompetenzentwicklung vom Kindergartenalter an – und nicht mit anderen Faktoren wie etwa niedrigeren Bildungszielen. Eltern mit Migrationshintergrund haben im Gegenteil sogar höhere Bildungsaspirationen als andere Eltern mit einem vergleichbaren Bildungsstand. Jedoch sind vergleichsweise viele Familien mit Migrationshintergrund bildungsfern und einkommensschwach, was für die Entwicklung der Kinder unabhängig vom Migrationshintergrund nicht förderlich ist. Demzufolge lassen sich schon im Kindergartenalter substanzielle Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen, die sich durch die weiteren Bildungsstufen hindurchziehen.

Ein große Herausforderung ist, dass zu viele Kinder mit Migrationshintergrund erst relativ spät eine Betreuungseinrichtung besuchen. Damit kann auch die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache nicht früh genug beginnen, was zur Folge hat, dass die Kinder auch beim Schuleintritt häufig noch große Lücken aufweisen. Außerdem sind die Förderbedingungen in den Einrichtun-

gen vielfach noch nicht optimal. Ähnliches gilt für die Grundschulen, obgleich hier in den letzten Jahren zunehmend mehr Ganztagsangebote geschaffen wurden, in deren Rahmen grundsätzlich eine intensivere Lernbegleitung möglich wäre.

Ein besonderes Problem stellt auch die Wohnortwahl der Familien mit Migrationshintergrund dar. Da diese sich häufig in Wohnlagen mit starken ethnischen Communities niederlassen, sind die Anteile der Kinder und Jugendlichen mit ähnlichem Hintergrund in den dortigen Schulen und Betreuungseinrichtungen sehr hoch. Dies wirkt sich zum einen negativ auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen aus – vor allem, da sie dann weniger Deutsch sprechen – und macht zum anderen die Gestaltung von Unterricht und Betreuung schwieriger. Deswegen ist es wichtig, dass die betreffenden Schulen und Betreuungseinrichtungen bei der Gestaltung des integrationspolitischen Rahmens besonders berücksichtigt werden.

Die schlechteren Leistungen am Ende der Grundschule führen dazu, dass deutlich weniger Kinder mit Migrationshintergrund aufs Gymnasium gehen und die Hochschulreife erlangen. Auch nachträgliche Wechsel in der Bildungslaufbahn, etwa über den Besuch eines beruflichen Gymnasiums, ändern diesen Befund nicht. Dies ist nicht verwunderlich, da sich die Kompetenzunterschiede während der Sekundarstufe I weiter verfestigen. Dennoch nehmen junge Menschen mit Migrationshintergrund, wenn sie die Hochschulreife erlangen, häufiger als solche ohne Migrationshintergrund ein Studium auf. Ausschlaggebend hierfür dürfte vor allem sein, dass ihre Familien vielfach sehr hohe Bildungsaspirationen haben, die sie allerdings noch nicht immer in eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ihrer Kinder umsetzen können.

Sowohl in der hochschulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung scheitern junge Menschen mit Migrationshintergrund viel häufiger als junge Menschen ohne Migrationshintergrund. Kommt es zu einem Studien- oder Ausbildungsabbruch, beginnen sie überdies seltener einen anderen Bildungsgang. Zusammen mit der Tatsache, dass sie nach der Schule seltener eine betriebliche Ausbildung aufnehmen, führt dies dazu, dass derzeit überproportional viele junge Menschen mit Migrationshintergrund ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben.

Ohne gezieltes politisches Handeln dürfte sich die Lage in den kommenden Jahren noch verschlechtern. Mit dem starken Flüchtlingszuzug der jüngeren Zeit sind nämlich viele junge Menschen dazugekommen, die eine sehr ungünstige Ausgangslage für ihre Bildungswege mitbringen. Zum einen verfügen die erwachsenen Geflüchteten häufig nur über ein geringes Bildungsniveau, das ihre Kinder im bildungsfernen Milieu aufwachsen lässt. Zum anderen weisen viele der im Kontext des Flüchtlingszuzugs ins Land kommenden Kinder und Jugendlichen auch selbst bereits substanzielle Lücken in ihren Bildungswegen auf.

8.2 Handlungsempfehlungen

Um die Integration junger Menschen im deutschen Bildungssystem zu stärken und ihre langfristigen Erwerbs- und Karriereperspektiven zu verbessern, sollte eine Reihe von Maßnahmen umgesetzt werden, die sich auf fünf verschiedene Handlungsfelder erstrecken:

1. Bildungsbeteiligung stärken

Eine gezielte Förderung der Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nur möglich, wenn entsprechende Angebote zur Verfügung stehen und von den Familien auch genutzt werden. Es ist daher von großer Bedeutung, dass zunächst die Bildungsbeteiligung gestärkt wird. Konkret sind hierfür folgende Schritte erforderlich:

- **Betreuungsinfrastruktur bedarfsgerecht ausbauen.** Vor allem im frühkindlichen Bereich und bei der Ganztagsbetreuung für Grundschüler bestehen teilweise noch große Lücken im Angebot. Hier ist ein weiterer Ausbau der Betreuungsplätze notwendig.
- **Eltern für den Wert institutioneller Betreuung sensibilisieren.** Nicht allen Familien mit Migrationshintergrund ist bewusst, welche Bildungsangebote es in Deutschland gibt und welchen Nutzen diese für die Entwicklung ihrer Kinder haben können. Hier sind vor allem die Jugendämter gefragt, entsprechend auf die Familien zuzugehen, wobei zu beachten ist, dass schriftliche Materialien für bildungsferne Mütter und Väter mit Migrationshintergrund teilweise schwer verständlich sind.

- **Zugangshürden für die institutionelle Betreuung abbauen.** Verschiedene Faktoren können den Zugang zur institutionellen Betreuung erschweren. Zu nennen sind hier insbesondere die in manchen Städten sehr komplexen Antragsverfahren für Betreuungsplätze, die vereinfacht werden sollten. Auch hohe Elternbeiträge können ein Hinderungsgrund sein.

2. Qualität von Unterricht und Betreuung verbessern

Damit Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund von den Angeboten der Schulen und Betreuungseinrichtungen bestmöglich profitieren können, müssen diese eine hohe Qualität aufweisen. Daher ist eine gezielte Qualitätssicherung und -verbesserung unbedingt notwendig. Konkret:

- **Sprachförderung ausbauen.** Die Sprachförderung sollte möglichst früh im Leben einsetzen und bei Bedarf sehr intensiv erfolgen. Wichtig ist, dass sie sich an den individuellen Bedarfen der Kinder orientiert. Im Grundschulalter sollte dabei auf die Leseförderung besonderer Wert gelegt werden.
- **Weitergehende Integrationsförderung an allen Schulen und Betreuungseinrichtungen etablieren.** Um die Integration von Kindern und Jugendlichen flächendeckend zu fördern, sollten möglichst alle Schulen und Betreuungseinrichtungen entsprechende Angebote machen. Neben der Sprachförderung sind hierbei auch eine gezielte Lernbegleitung für Kinder, deren Eltern kein Deutsch sprechen, sowie Patenprogramme für neu in Klassen kommende Kinder wichtig.
- **Lehrer, Erzieher und weitere Betreuungspersonen qualifizieren.** Damit Lehrer und Erzieher Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielt unterstützen können, benötigen sie entsprechendes Fachwissen. Dieses sollte bereits in der Ausbildung verpflichtend vermittelt und im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung regelmäßig aufgefrischt werden. Hierzu ist es wichtig, dass ein ausreichendes Angebot an qualitativ hochwertigen Fortbildungskursen im entsprechenden Bereich bereitgestellt wird und dass Lehrer und Erzieher für deren Nutzen sensibilisiert werden. Zudem sollten auch weitere Personen, die etwa Nachmittagsangebote an Ganztagschulen betreuen und über keine Fachausbildung verfügen, eine entsprechende Grundqualifizierung erhalten.

- **Beschäftigung von Lehrern und Erziehern mit Migrationshintergrund stärken.** Lehrer und Erzieher mit Migrationshintergrund finden angesichts von ähnlichen Erfahrungen häufig leichter Zugang zu Kindern und Jugendlichen, aber auch zu Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund. Daher kann es sehr integrationsfördernd wirken, wenn an den Schulen und Betreuungseinrichtungen auch Personen mit Migrationshintergrund beschäftigt sind.
- **Pädagogische Konzepte regelmäßig evaluieren und kontinuierlich verbessern.** Wie die Lernwelten in Schulen und Betreuungseinrichtungen gestaltet sein müssen, um die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestmöglich zu fördern, ist auch für Fachleute sehr schwer festzustellen. Daher ist es wichtig, dass die entsprechenden pädagogischen Konzepte kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dazu ist eine kritische Evaluation notwendig, die aufzeigt, welche Ansätze tatsächlich erfolgreich waren und welche die erwartete Wirkung nicht gezeigt haben.
- **Soziale Durchmischung in Schulen und Betreuungseinrichtungen fördern.** Hohe Anteile an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder mit sonstigen besonderen Förderbedarfen in Klassen und Betreuungsgruppen wirken sich negativ auf die Kompetenzentwicklung des Einzelnen aus. Daher ist die soziale Durchmischung ebenfalls ein Ansatz zur Qualitätsverbesserung. Allerdings sind die Potenziale hier begrenzt, da Beschulung und Betreuung wohnortnah erfolgen sollten.

3. Finanzielle Ressourcen für das Bildungssystem zielgerichtet verteilen

Die Schulen und Betreuungseinrichtungen benötigen ausreichende finanzielle Mittel, um eine gute Integrationsförderung zu gewährleisten. Diese ist nämlich grundsätzlich nur möglich, wenn sie über ausreichend Personal verfügen. Das gilt vor allem dann, wenn der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder sonstigen besonderen Unterstützungsbedarfen, zum Beispiel aufgrund bildungsferner Elternhäuser, hoch ist. Daher muss auch bei der Finanzierung des Bildungssystems angesetzt werden:

- **Mittel auf Basis eines Sozialindex zuweisen.** Schulen und Betreuungseinrichtungen, die sich um besonders viele Kinder und Jugendliche mit Migra-

tionshintergrund oder sonstigem besonderen Unterstützungsbedarf kümmern müssen, benötigen mehr Personal als andere. Diese zusätzlichen Bedarfe sollten bei der Verteilung der finanziellen Mittel und Planstellen berücksichtigt werden. Grundlage hierfür sollte ein Sozialindex sein, der die familiären Hintergründe der Schüler statistisch erfasst.

- **Tätigkeit in Schwerpunktschulen und -einrichtungen angemessen honorieren.** Die Arbeit in Schulen und Betreuungseinrichtungen mit sehr hohen Anteilen an Kindern und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund oder sonstigen Unterstützungsbedarf haben, ist für Lehrer und Erzieher oftmals sehr fordernd. Dies hat auch zur Folge, dass die entsprechenden Institutionen häufig Schwierigkeiten haben, gutes Personal zu finden und zu halten. Daher wäre es sinnvoll, die besonderen Leistungen in den Schwerpunktschulen und -einrichtungen zu honorieren durch Prämienzahlungen und Reduzierungen beim Lehrdeputat.
- **Qualität der Bildung bei der Verwendung der verfügbaren Ressourcen priorisieren.** Da die für das Bildungssystem einsetzbaren staatlichen Mittel begrenzt sind, muss eine gezielte Ausgabenpriorisierung erfolgen. Diese sollte die Qualität der Bildungsangebote in den Mittelpunkt stellen. Eine vollständige Abschaffung der Elternbeiträge für Kitas und Kindergärten etwa würde dagegen Mittel binden, die an anderer Stelle besser eingesetzt werden können.

4. Berufsorientierung sowie Studien- und Ausbildungsbegleitung verbessern

Dass viele junge Menschen mit Migrationshintergrund keinen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen, liegt im Wesentlichen daran, dass sie häufig einen für sie ungünstigen Bildungsweg einschlagen und diesen dann nicht abschließen. Daher besteht auch bei folgenden Punkten Handlungsbedarf:

- **Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen weiter verbessern.** Hierbei ist vor allem darauf zu achten, dass die Jugendlichen Informationen über alle möglichen Bildungswege erhalten. Auch an Schulformen, die zum Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife oder zum Abitur führen, sollte eine gleichwertige Studien- und Berufsberatung mit praktischen Angeboten wie Betriebsbesichtigungen sichergestellt werden.

- **Familien mit Migrationshintergrund für den Wert der beruflichen Bildung in Deutschland sensibilisieren.** Ein spezifisches Problem bei der Berufswahl von jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist, dass die betriebliche Ausbildung in den Herkunftsländern der Familien oftmals weitgehend unbekannt ist. Dies führt dazu, dass die Familien häufig dahingehend auf die Jugendlichen einwirken, den nach ihrer Ansicht erfolgsversprechenderen akademischen Bildungsweg einzuschlagen. Um diesem Effekt entgegenzuwirken, reicht es nicht, die Jugendlichen besser zu beraten. Auch die Mütter und Väter müssen gezielt angesprochen werden, was etwa im Rahmen von Elternveranstaltungen an den Schulen erfolgen kann. Dabei können Beispiele aus der Praxis – etwa von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die verschiedene betriebliche Ausbildungen absolviert haben – sehr hilfreich sein.
- **Auszubildende und Studierende mit Migrationshintergrund gezielt fördern.** Junge Menschen mit Migrationshintergrund benötigen vielfach noch immer eine gezielte Förderung, auch wenn sie bereits eine betriebliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium aufgenommen haben. Daher sollten entsprechende Unterstützungsmaßnahmen wie ausbildungsbegleitende Hilfen ausgeweitet werden.
- **Auszubildende und Studierende mit Migrationshintergrund bei Bildungsabbrüchen umfassend beraten.** Eine Beratung bei Abbruch des Bildungsgangs ist sehr wichtig, damit die Abbrecher eine weitere Bildungslaufbahn einschlagen können und nicht ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleiben. Zudem sollten im abgebrochenen Bildungsgang erworbene Leistungen in der Folgeausbildung, soweit möglich, anerkannt werden.
- **Unternehmen bei der Ausbildung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund unterstützen.** Vor allem, wenn junge Menschen mit Migrationshintergrund erst gegen Ende oder nach Abschluss ihrer allgemeinbildenden Schullaufbahn zugewandert sind, benötigen auch die Unternehmen Unterstützung bei deren betrieblicher Ausbildung. Dabei existieren die notwendigen Fördermöglichkeiten zu wesentlichen Teilen bereits, sind aber den Unternehmen häufig nicht bekannt (Flake et al., 2017). Hier wäre also auch eine Verbesserung der Informationsangebote wichtig.

5. Qualifizierungsangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund ausbauen

Insbesondere Personen, die erst im Erwachsenenalter nach Deutschland zuwandern, brauchen spezifische Qualifizierungsangebote außerhalb des regulären Bildungssystems. Wichtige Maßnahmen in diesem Kontext sind:

- **Sprachförderung für Erwachsene ausbauen.** Der Integrationskurs vermittelt zwar grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache. Weiterführende und vor allem berufssprachliche Kursangebote stehen hingegen bei weitem noch nicht flächendeckend in ausreichendem Maße zur Verfügung.
- **Passgenaue Nachqualifizierungsangebote schaffen.** Für viele Zuwanderer kommt vor dem Hintergrund ihrer familiären Umstände eine vollständige Ausbildung in Deutschland nicht infrage. Daher ist es wichtig, dass sie auf passende Qualifizierungsangebote zurückgreifen können, die ihnen helfen, Lücken bei für den Beruf relevanten Kompetenzen zu schließen. Zudem sollte die Anerkennung ausländischer Qualifikationen weiter verbessert werden.
- **Elternschulung und -begleitung stärken.** Viele Mütter und Väter mit Migrationshintergrund haben sehr hohe Bildungsziele für ihre Kinder, tun sich aber schwer, diese gezielt zu fördern. Daher ist es wichtig, dass die Angebote an Elterninformationen und -begleitung, die möglichst proaktiv erfolgen sollten, ausgebaut werden. Sinnvoll sind etwa gezielte Elternveranstaltungen an Schulen und Betreuungseinrichtungen zu den Themen, die im Kontext des aktuellen Entwicklungsstands der Kinder besonders relevant sind.

Literatur

- Aktionsrat Bildung, 2016, Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland, Münster
- Anders, Yvonne, 2013, Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Nr. 2, S. 237–275
- Andritzky, Jochen / Aretz, Bodo / Christofzik, Désirée I. / Schmidt, Christoph M., 2016, Influx of refugees. Integration as a key challenge, Working Paper, Nr. 9, German Council of Economic Experts, Wiesbaden
- Anger, Christina / Geis, Wido, 2017, Bildungsstand, Bildungsmobilität und Einkommen. Neue Herausforderungen durch die Zuwanderung, in: IW-Trends, 44. Jg., Nr. 1, S. 43–58
- Anger, Christina / Koppel, Oliver / Plünnecke, Axel, 2018, MINT-Frühjahrsreport 2018: MINT – Offenheit, Chancen, Innovationen, Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall, Köln
- Apps, Patricia / Mendolia, Silvia / Walker, Ian, 2012, The Impact of Pre-school on Adolescents' Outcomes. Evidence from a Recent English Cohort, IZA Discussion Paper, Nr. 6971, Bonn
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung, Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München
- BA – Bundesagentur für Arbeit, 2018, Bewerber und Berufsausbildungsstellen. Deutschland, West/Ost, Länder und Kreise, März 2018, Nürnberg
- Battisti, Michele / Peri, Giovanni / Romiti, Agnese, 2016, Dynamic Effects of Co-Ethnic Networks on Human Capital and Employment of Immigrants, NBER Working Paper, Nr. 22389, Cambridge (Mass.)
- Bauchmüller, Robert, 2012, Gains from child-centred Early Childhood Education. Evidence from a Dutch pilot programme, UNU-MERIT Working Paper Series, Nr. 016, Maastricht
- Becker, Birgit / Gresch, Cornelia, 2016, Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund, in: Diehl, Claudia / Hunkler, Christian / Kristen, Cornelia (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf, Wiesbaden, S. 73–115

- Beicht, Ursula, 2017, Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Bertelsmann Stiftung, 2016, Kita-Qualität steigt, aber Unterschiede zwischen den Ländern bleiben enorm, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/juni/kita-qualitaet-steigt-aber-unterschiede-zwischen-den-laendern-bleiben-enorm/> [28.6.2017]
- Bertelsmann Stiftung, 2017, Qualitätsausbau in KiTas 2017. 7 Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas, 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung / Robert Bosch Stiftung / Stiftung Mercator / Vodafone Stiftung Deutschland, 2017, Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganzttag, Gütersloh
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018, Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn
- Blossfeld, Hans-Peter / Roßbach, Hans-Günther / Maurice, Jutta von, 2011, Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS), in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016, Familien mit Migrationshintergrund. Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Berlin
- Bock-Famulla, Kathrin / Lange, Jens / Strunz, Eva, 2015, Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015, Transparenz schaffen – Governance stärken, Bielefeld
- Bock-Famulla, Kathrin / Strunz, Eva / Löhle, Anna, 2017, Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017, Transparenz schaffen – Governance stärken, Gütersloh
- Borgna, Camilla / Contini, Dalit, 2014, Migrant Achievement Penalties in Western Europe: Do Educational Systems Matter?, in: European Sociological Review, 30. Jg., Nr. 5, S. 670–683
- Camehl, Georg / Peter, Frauke H., 2017, Je höher die Kita-Qualität, desto prosozialer das Verhalten von Kindern, in: DIW-Wochenbericht, 84. Jg., Nr. 51/52, S. 1197–1220
- Chiswick, Barry / Miller, Paul, 1995, The Endogeneity between Language and Earnings. International Analyses, in: Journal of Labor Economics, 13. Jg., Nr. 2, S. 246–288
- Cornelissen, Thomas / Dustmann, Christian / Schönberg, Uta / Raute, Anna, 2018, Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance, CReAM Discussion Paper Series, Nr. 08/18, London
- Cunha, Flavio / Heckman, James J., 2007, The Technology of Skill Formation, in: American Economic Review, 97. Jg., Nr. 2, S. 31–47
- Danzer, Alexander / Feuerbaum, Carsten / Piopiunik, Marc / Wößmann, Ludger, 2018, Growing up in Ethnic Enclaves. Language Proficiency and Educational Attainment of Immigrant Children, CESifo Working Paper, Nr. 7097, München

- De Paola, Maria / Brunello, Giorgio, 2016, Education as a Tool for the Economic Integration of Migrants, IZA Discussion Paper, Nr. 9836, Bonn
- Dollmann, Jörg, 2016, Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, in: Diehl, Claudia / Hunkler, Christian / Kristen, Cornelia (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf, Wiesbaden, S. 517–542
- Duncan, Greg J. / Sojourner, Aaron J., 2013, Can intensive early childhood intervention programs eliminate income-based cognitive and achievement gaps?, in: Journal of Human Resources, 48. Jg., Nr. 4, S. 945–968
- Ebert, Julia / Heublein, Ulrich, 2017, Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014, Hannover
- Enggruber, Ruth / Rützel, Josef, 2014, Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben, Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- FDZ – Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, 2016, Mikrozensus Erhebungsjahr 2016
- Felfe, Christina / Lalive, Rafael, 2012, Early child care and child development. For whom it works and why, mimeo, <http://www2.unine.ch/files/content/sites/irene/files/shared/documents/SSES/Felfe.pdf> [31.8.2018]
- Felfe, Christina / Nollenberger, Natalia / Rodríguez-Planas, Núria, 2012, Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development, IZA Discussion Paper, Nr. 7053, Bonn
- Flake, Regina / Pierenkemper, Sarah / Risius, Paula / Werner, Dirk, 2017, Beschäftigung und Qualifizierung von Flüchtlingen in Unternehmen. Die Bedeutung von Unterstützungsangeboten bei der Integration, in: IW-Trends, 44. Jg., Nr. 2, S. 3–20
- Fritschi, Tobias / Oesch, Tom, 2008, Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Geis, Wido, 2017, Fachkräfte made in Osteuropa, IW-Kurzbericht, Nr. 62/2017, Köln
- Geis, Wido, 2018, Kinderbetreuung: Es fehlen immer noch fast 300.000 U3-Plätze, IW-Kurzbericht, Nr. 11/2018, Köln
- Grotjahn, Rüdiger / Schlak, Thorsten / Berndt, Annette, 2010, Der Faktor Alter beim Spracherwerb. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15. Jg., Nr. 1, S. 1–6
- Haag, Nicole / Böhme, Katrin / Rjosk, Camilla / Stanat, Petra, 2016, Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra / Böhme, Katrin / Schipolowski, Stefan / Haag, Nicole (Hrsg.), IQB-Bildungstrends 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, S. 431–479

- Hasselhorn, Markus / Kuger, Susanne, 2014, Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., Nr. 2, S. 299–314
- Havnes, Tarjei / Mogstad, Magne, 2012, Is Universal Child Care Leveling the Playing Field?, CESifo Working Paper, Nr. 4014, München
- Heine, Jörg-Henrik et al., 2016, Kompetenzmessung in PISA 2015, in: Reiss, Kristina et al. (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster, S. 383–430
- Höhne, Jutta / Schulze Buschoff, Katrin, 2015, Die Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Ein Überblick nach Herkunftsländern und Generationen, WSI-Mitteilungen, Nr. 5/2015, S. 345–354
- Horneber, Sophie / Weinhardt, Felix, 2018, GymnasiastInnen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau verlieren im Laufe der Schulzeit deutlich an Boden, in: DIW-Wochenbericht, 85. Jg., Nr. 23, S. 478–483
- Hußmann, Anke et al. (Hrsg.), 2017a, IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster
- Hußmann, Anke et al. (Hrsg.), 2017b, IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Pressemappe, Münster
- Kemper, Thomas, 2017, Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung, in: Die deutsche Schule, 109. Jg., Nr. 1, S. 91–115
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2011, FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie, Berlin
- KMK, 2016, Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.10.2016, Berlin
- Lewek, Mirjam / Naber, Adam, 2017, Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland, Deutsches Komitee für UNICEF e. V., Köln
- Liebau, Elisabeth / Gambaro, Ludovica / Peter, Frauke / Weinhardt, Felix, 2018, Kinder von Geflüchteten, in: DIW-Wochenbericht, 84. Jg., Nr. 19, Korrigierte Fassung vom 2. Mai 2018, S. 379–387
- Massumi, Mona et al., 2015, Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Köln
- Morris-Lange, Simon, 2017, Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Berlin

- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016, PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education, Annex B1, Paris
- Pöhlmann, Claudia / Haag, Nicole / Stanat, Petra, 2013, Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Pant, Hans A. (Hrsg.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster, S. 297–329
- Relikowski, Ilona / Schneider, Thorsten / Linberg, Tobias, 2015, Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Untersuchung aus bildungssoziologischer Perspektive, in: Frühe Bildung, 4. Jg., Nr. 3, S. 135–143
- Ruhm, Christopher J. / Waldfoegel, Jane, 2011, Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education, IZA Discussion Paper, Nr. 6149, Bonn
- Schlotter, Martin / Wößmann, Ludger, 2010, Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten. Deutsche und internationale Evidenz, Ifo Working Paper, Nr. 91, München
- Schmiade, Nicole / Spieß, C. Katharina, 2010, Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus, in: DIW-Wochenbericht, 77. Jg., Nr. 45, S. 15–21
- Schneider, Heidrun / Franke, Barbara, 2014, Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss, Forum Hochschule, Hannover
- Schulte, Klaudia / Hartig, Johannes / Pietsch, Marcus, 2014, Der Sozialindex für Hamburger Schulen, in: Fickermann, Detlef / Maritzen, Norbert (Hrsg.), Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13, Münster, S. 67–80
- Schütz, Gabriela / Wößmann, Ludger, 2005, Chancengleichheit im Schulsystem. Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper, Nr. 17, München
- Siegert, Manuel / Olszenka, Ninja, 2016, Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I, in: Diehl, Claudia / Hunkler, Christian / Kristen, Cornelia (Hrsg.), Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf, Wiesbaden, S. 543–595
- SOEP v33 – Sozio-oekonomisches Panel, Daten der Jahre 1984–2016, Version 33, Berlin
- Stanat, Petra et al., 2017, IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster
- Statistisches Bundesamt, 2008, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007, Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden

- Statistisches Bundesamt, 2017a, Kinderlosigkeit, Geburten und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2016, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt, 2017b, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2016, Fachserie 1, Reihe 2, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt, 2018a, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017, Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt, 2018b, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2017, Fachserie 1, Reihe 3, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt, 2018c, Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund, https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabelle_BetreuungsquoteMigrationshintergrund.html [14.5.2018]
- Statistisches Bundesamt, 2018d, GENESIS Online-Datenbank, Fortschreibung des Bevölkerungsstands, <https://www-genesis.destatis.de/> [30.5.2018]
- Statistisches Bundesamt / WZB – Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.), 2016, Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn
- StEG-Konsortium – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, 2016, Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015, Berlin
- SVR Migration – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013, Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin
- Uhly, Alexandra, 2017, Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung nach einzelnen Nationalitäten. Deutschland 2008 bis 2016. Ergebnisse auf Basis der Berufsbildungsstatistik, Bonn
- Wagner, Gert / Frick, Joachim / Schupp, Jürgen, 2007, The German Socio-Economic Panel Study (SOEP). Scope, Evolution and Enhancements, in: Schmollers Jahrbuch, 127. Jg., Nr. 1, S. 139–169
- Wößmann, Ludger, 2016, Bildung als Schlüssel zur Integration. Nur eine realistische Flüchtlingspolitik wird Erfolg haben, in: ifo-Schnelldienst, 69. Jg., Nr. 1, S. 21–24

Abstract

Integration of children and young people with a migration background Challenges for the German education system

In Germany persons with a migration background have lower employment and earning prospects than others. This is mainly explained by their relatively low level of education and by gaps in their knowledge of the German language. Even if they were born in Germany or immigrated in childhood, they often do not reach the same level of education at the end of their educational career as their peers. Although immigrant families actually have particularly high educational goals for their children, their offspring are less successful in the German education system than other children. Already at pre-school age, they tend to lag behind in their skills development, and this becomes more pronounced as they progress through the school system. Additional support in early childhood could boost these children's chances. However, this is often hard to realise, as they do not attend a care facility until comparatively late. Nor are schools yet exploiting their full potential to promote the integration of children and young people with a migration background.

Autoren

Dr. rer. pol. **Christina Anger**, geboren 1974 in Hildesheim; Studium der Volkswirtschaftslehre und Promotion in Trier; seit 2004 im Institut der deutschen Wirtschaft, Senior Economist im Kompetenzfeld „Bildung, Zuwanderung und Innovation“.

Dr. rer. pol. **Wido Geis-Thöne**, geboren 1981 in Friedrichshafen; Studium der Volkswirtschaftslehre und Promotion in Tübingen; seit 2011 im Institut der deutschen Wirtschaft, Senior Economist im Kompetenzfeld „Bildung, Zuwanderung und Innovation“.