

## **Bildung, der „Goldene Armreif“ - Zur Bildungssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund**

### **1. Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Diskussion**

Die Veröffentlichung der Pisa-Studie (Deutsches Pisa Konsortium 2001, 2002, 2003) hat die Diskussion um die schulischen Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund belebt. Trotz unzureichender Datengrundlage (s. 2001, S. 372) wurde in den Massenmedien sehr schnell der Ausländeranteil in den Klassen und die Anwesenheit ausländischer Schüler und Schülerinnen für das schlechte Abschneiden der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich verantwortlich gemacht. Die Pisa Studie hat zwei Vorteile: Sie nimmt erstens nicht die in amtlichen Statistiken üblichen Kennzahlen wie Verteilung auf das gegliederte Schulsystem und Schulabschluss, sondern die Fertigkeiten in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften zum Ausgangspunkt. Sie legt ferner nicht den kaum mehr aussagefähigen Ausländerstatus zugrunde sondern den Migrationshintergrund, festgemacht an dem Geburtsort der Eltern. Pisa 2000 untersucht drei Hürden im Zugang zu weiterführenden Schulen: die Sozialstruktur, die Distanz gegenüber der Majoritätskultur und/oder die unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache (gemessen an der Lesekompetenz). Jugendliche, so ermittelt die Studie (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S. 374), „die aus einem Elternhaus stammen, in dem beide Eltern in Deutschland geboren wurden, haben im Vergleich zu ihren Altersgleichen aus reinen Zuwandererfamilien weitaus günstigere Chancen, anstelle einer Hauptschule eine andere weiterführende Schule zu besuchen. Die relativen Chancen eines Gesamtschulbesuchs liegen etwa um das Doppelte, eines Realschulbesuchs um das 2,6fache und eines Gymnasialbesuchs um das 4,4fache höher. Die Beteiligungschancen von Jugendlichen aus gemischten Ehen nehmen eine mittlere Position ein, liegen aber näher an den Chancen von Jugendlichen aus Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Es gilt aber auch festzuhalten, dass die Differenzen der Benachteiligungschancen zwischen Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationsgeschichte weitaus geringer sind als die Disparitäten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Sozial- oder Bildungsschichten“.

Die Pisa-Studie belegt – wie viele andere Untersuchungen und die Ergebnisse der amtlichen Statistik (s. dazu Boos-Nünning/Henscheid 1999) -, dass die deutsche Schule es bis heute nicht geschafft hat, Bedingungen herzustellen, die Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen wie deutschen Kindern und Jugendlichen bieten.

## **2. Mädchen mit Migrationshintergrund – Chancen im deutschen Bildungssystem**

Wie andere Schulleistungsuntersuchungen auch, hat PISA geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede ermittelt – durchaus zugunsten der Mädchen. Von den 15jährigen sind 56% der Gymnasiasten weiblich, hingegen 53% der Hauptschüler und 69% der Sonderschüler männlich (s. Hannover 2004, S. 82). Mädchen sind zudem in den Gruppen besonders lernschwacher und sozial auffälliger Schüler und Schülerinnen unterrepräsentiert. Über Geschlechterunterschiede innerhalb der Gruppe der Migrationsjugendlichen gibt es keine Aussagen. Die amtliche Statistik, die allerdings auf der weniger aussagefähigen Variable „mit ausländischem Pass“ beruht, belegt in allen Bundesländern mit geschlechtsdifferenzierenden Daten die erfolgreichere Bildungsbeteiligung der Mädchen gemessen an den Jungen derselben Nationalität (vgl. Boos-Nünning/Henscheid 1999, S. 26). Unterdurchschnittlich ist allerdings der Frauenanteil an den ausländischen Auszubildenden.

Vor dem Hintergrund von dennoch verbreiteten Annahmen über die besonderen Probleme von Mädchen und jungen Frauen mit der Schule aufgrund einer – im Vergleich zu Jungen mit Migrationshintergrund – restriktiveren Erziehung und geringeren Unterstützung ihrer Bildungsbemühungen durch die Eltern greifen neuere qualitative und quantitative Untersuchungen die in den Daten sichtbare geschlechtsspezifische Differenzierung zugunsten der Mädchen auf. Sie konzentrieren sich auf die Gruppe der Mädchen und jungen Frauen und versuchen auf der Basis vertiefter Analysen zu erforschen, auf welche Faktoren dieser im Gegensatz zu früheren Annahmen über die Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund als Migrationsverliererinnen stehende Befund zurückzuführen ist. Die Untersuchungen gehen überwiegend von der Betrachtungsweise „Migration als Chance“ aus. Leenen/Grosch/Kreidt (1990) sprechen hier von der hohen „Selbstplatzierungsleistung“, die die jungen Migranten und Migrantinnen zeigen müssen, da der familiäre soziale und Bildungshintergrund kaum konkrete Unterstützung durch die Eltern möglich mache. Quantitative Analysen bieten Granato (1997) und Granato/Meissner (1994) zu der Berufsorientierung junger Migrantinnen ebenso Herwartz-Emden (1995) und Gümen/Herwartz-Emden/Westphal (1994) sowie Herwartz-Emden (2000). Sie verweisen übereinstimmend auf den die Orientierung der befragten Migrantinnen kennzeichnenden Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der zwar kein exklusives Merkmal von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund ist, jedoch bei diesen besonders ausgeprägt ist.

Dieser Fokus ist auch den in jüngster Zeit erschienenen qualitativen Untersuchungen zu entnehmen, die sich im engeren Sinne mit (Bildungs-)Biographien aufstiegsorientierter Migrantinnen befassen. Im Mittelpunkt vieler Untersuchungen stehen Studentinnen, oftmals türkischer Herkunft. Studien zu Bildungsbiographien weniger erfolgreicher Migrantinnen gibt es hingegen kaum. Die genannten Studien gehen auf der Basis von narrativen Tiefeninterviews den fördernden und

behindernden Faktoren in den Bildungsbiographien der befragten Migrantinnen nach, wobei festgestellt wird, dass es hier keine monokausalen Zusammenhänge gebe (z.B. Ofner 2003, S.280ff., s. auch Gültekin 2003, Karakaşoğlu-Aydın 2000)).

### **3. Ergebnisse aus der Studie „Viele Welten leben“**

Unsere Untersuchung bietet anhand einer Vielzahl von Einzeldaten zu unterschiedlichsten Aspekten der Bildung und Ausbildung die Möglichkeit, die in bisherigen Untersuchungen erhobenen Zusammenhänge zu überprüfen und zu erweitern. Die Darstellung konzentriert sich auf die aktuelle schulische und berufliche Einbindung, die sozialen Bedingungen des Bildungsniveaus, den Einfluss des Einreisealters auf den Bildungserfolg, die einzelnen Stationen der Bildungsbiographien, angefangen vom Kindergartenbesuch über die Brüche in den Bildungsbiographien durch Klassenwiederholungen, die ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft, die Wahrnehmung pädagogischer Fördermaßnahmen für Migrationskinder sowie die Unterstützung im schulischen und familiären Kontext bis hin zu erlebten belastenden Ereignissen in Schule und Ausbildung. Im folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden.

#### **3.1. Anmerkungen zu der Untersuchung<sup>1</sup>**

Eine im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführte Mehrthemenuntersuchung über die Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen aus Zuwandererfamilien ermittelt herkunftsdifferenzierte Daten zu einem breiten Themenspektrum über Mädchen und junge Frauen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund. Erhoben wurden teils in umfangreichen Fragebatterien Daten zur Migrationsbiographie, dem sozialen Umfeld, der Einstellung zur Familie, Freizeit und Freundschaften, Bildungslaufbahn, Spracheinschätzung, Geschlechterrolle und Partnerschaft, Körperlichkeit und Sexualität, Ethnizität und psychischer Stabilität, Religiosität und Inanspruchnahme von Hilfen.

Von November 2001 bis März 2002 wurden insgesamt 950 Mädchen und unverheiratete junge Frauen im Alter von 15 bis 21 Jahren griechischer, italienischer, ehemals jugoslawischer (überwiegend serbischer und bosnischer) und türkischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion befragt. Die Befragungsregionen waren Frankfurt, Mannheim, Berlin, Völklingen, Dresden, Chemnitz sowie der Ballungsraum Ruhrgebiet mit den Städten Duisburg, Essen und den Kreisen Unna und Recklinghausen. Die Stichprobe der vier

---

<sup>1</sup> Die Studie ist unter dem Titel „Viele Welten leben. Eine Untersuchung zu Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund“ erschienen (s. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005). Der Text besteht aus Auszügen aus Kapitel 5: Bildung, der goldene Armreif.

Migrantinnengruppen nicht-deutscher Herkunft wurde zu 75 Prozent mittels Zufallsauswahl aus Einwohnermeldeamtsregistern zu 25 Prozent über das Schneeballsystem zusammengestellt. Mit dieser Kombination sollte gewährleistet werden, dass auch Personen deutscher Staatsangehörigkeit der genannten Herkünfte in der Stichprobe vertreten sind. Die Aussiedlerinnen wurden ausschließlich über das Schneeballverfahren ermittelt. Die Erhebung erfolgte durch persönliche Interviews mittels eines standardisierten Fragebogens und in Form einer freien Sprachwahl der Mädchen, die nach Wunsch in den jeweiligen Herkunftssprachen von speziell geschulten, zweisprachigen Interviewerinnen befragt wurden.

### **3.2. Übersicht über den Bildungsweg**

Bei einem Blick auf die Verteilung der Mädchen und jungen Frauen über ihre derzeitige Tätigkeit wird die – gemessen an der Schulstatistik – Überrepräsentation erfolgreicher Personen in unserer Stichprobe deutlich. Gleichzeitig verweist die Tabelle auf das breite Spektrum der schulischen oder beruflichen Situation, die bei den Befragten vorliegt (s. Tabelle 1 nächste Seite):

**Tabelle 1: Derzeitige Tätigkeit**

	absolut	in Prozent
Gesamt	950	100
niedrige Schulformen: Hauptschule, Sonderschule	53	5
mittlere Schulformen: Gesamtschule, Realschule	209	22
gehobene Schulformen: Fachoberschule, Gymnasium u. andere	237	25
Griechische Schule	27	3
berufliche Schulformen	44	4
Berufsausbildung	162	17
Studium	72	8
Berufstätigkeit	63	7
Arbeitslosigkeit	30	3
Zuhause/etwas anderes	53	6

Diese positive 'Verschiebung' der Stichprobe, der zufolge gehobene Schulformen fast ebenso stark vertreten sind wie mittlere Schulformen, ist kein spezifisches Kennzeichen unserer Untersuchung. Es kann mit Haug (2002, S.124) vermutet werden, dass „die amtliche Bevölkerungsstatistik sowie andere auf dem Merkmal der Staatsangehörigkeit basierende Studien in gewisser Weise ein verzerrtes Bild der in Deutschland lebenden Migranten produzieren“. Auch in anderen Untersuchungen, in denen Migranten und Migrantinnen einbezogen wurden, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, wurde dieser Effekt festgestellt. „Generell scheint es so zu sein, dass der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit sich stärker positiv auf den Bildungsabschluss auswirkt, als die bloße Tatsache, in jungem Alter eingewandert oder in Deutschland geboren zu sein“ (ebenda, S.128). Ferner kann angenommen werden, dass weniger gebildete Migranten und Migrantinnen eher die Teilnahme an einer solchen Befragung verweigern als besser gebildete (ebenda, S.131).

In unserer Untersuchung konnte kein Zusammenhang zwischen einem gehobenen Bildungsniveau und der deutschen Staatsangehörigkeit festgestellt werden. Zwar hat unter denjenigen, die nur die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, ein höherer

Anteil ein mittleres (43%) bis hohes (38%) Bildungsniveau. Bei der doppelten Staatsangehörigkeit ist der Trend sogar noch deutlicher. Aber auch der alleinige Besitz der Staatsangehörigkeit des Herkunftsstaates der Familie, dieses gilt für 676 Befragte, geht nicht mit einem niedrigen Bildungsniveau einher. Auch hier haben die meisten Befragten (44%) ebenfalls ein hohes Bildungsniveau aufzuweisen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der größte Teil der Mädchen in Deutschland geboren (52%) oder bis zum sechsten Lebensjahr eingereist ist (10%). Das heißt, 62 Prozent der von uns befragten Mädchen und jungen Frauen haben ihre bisherige Schulkarriere ausschließlich in Deutschland durchlaufen. Bei PISA waren dies 70 Prozent der Befragten, wobei dort auch der Besuch des Kindergartens als erste Stufe des Bildungssystems einbezogen wurde. Die schulischen Seiteneinsteigerinnen werden unterschieden nach denjenigen, die bis zum 12. Lebensjahr (18%) eingereist und denjenigen, die danach (15%) eingereist sind. Eine geringe Zahl (5%) ist gependelt. Dieser Befund verweist darauf, dass das Pendeln als Erklärung für die Bildungsbenachteiligung von Migrant\*innenkindern eine zu vernachlässigende Randerscheinung in den Lebenswegen der Mädchen und jungen Frauen ist.

### **3.3. Soziale Bedingungen des Bildungsniveaus**

Aus den Angaben zum höchsten Bildungsabschluss, unabhängig davon, ob er in Deutschland oder im Ausland erworben wurde, bei den Absolventinnen und der derzeitig besuchten Schulform bei den Schülerinnen, wurde die Variable Bildungsniveau gebildet. Die nach oben verzerrte Stichprobe verbessert die Ergebnisse im Verhältnis zu der in Deutschland lebenden Gesamtpopulation von Mädchen und jungen Frauen mit den entsprechenden nationalen Migrationshintergründen: So haben 43 Prozent einen hohen, 40 Prozent einen mittleren und nur 17 Prozent einen niedrigeren Schulabschluss mit bedeutsamen herkunftsspezifischen Unterschieden. Wie aus der Fachliteratur bekannt ist, haben die Mädchen mit griechischem Hintergrund die besten Bildungsvoraussetzungen, gefolgt von denjenigen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Über einen besonders niedrigen Schulabschluss verfügen die Mädchen aus Aussiedlerfamilien, selbst wenn – wie in diesem Fall – die aus dem Herkunftsland mitgebrachte Schulbildung in gleicher Weise wie die in Deutschland erworbene eingestuft wird. Hier scheint sich das von Dietz/Roll (1998, S.62) beschriebene „Sinken der mitgebrachten Schulbildung seit Beginn der Neunziger Jahre“ bei den jungen Aussiedlern und Aussiedlerinnen wieder zu spiegeln.

#### **Tabelle 2: Bildungsniveau (in Prozent)**

Migrationshintergrund						
	Aussiedl.	griech.	ital.	jugosl.	Türk.	Gesamt
Gesamt	200	182	183	172	213	950
niedrig	20	10	21	16	20	17 (167)
mittel	47	42	38	36	35	40 (378)
hoch	33	48	41	48	45	43 (405)

$C = .15$   $p = .01$

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die in diese Untersuchung einbezogenen Mädchen und jungen Frauen zu einem erheblichen Teil gute Schulabschlüsse und damit hohe Potenziale besitzen.

In unserer Befragtengruppe zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem sozialen Status der Herkunftsfamilie. Auffällig ist gleichzeitig, dass ein erheblicher Anteil der Familien mit sehr niedrigem Status (36%) die Tochter ebenfalls in einem hohen Bildungsniveau zu platzieren weiss. Hier zeigt sich eine große Aufwärtsmobilität der jungen Frauen mittels Bildung.

**Tabelle 3: Bildungsniveau und sozialer Status der Herkunftsfamilie (Index)  
(in Prozent)**

Sozialer Status der Herkunftsfamilie						
	sehr niedrig	niedrig	mittelmäßig	hoch	sehr hoch	Gesamt
Gesamt	458	174	112	114	92	950
niedrig	23	16	12	10	8	18 (167)
mittel	41	43	37	39	32	40 (378)
hoch	36	41	51	51	60	42 (405)

$C = .19$   $p = .00$

Nauck/Diefenbach/Petri (1998, S.719) stellen fest, dass die Bildungsbenachteiligung von bestimmten Migrationsgruppen im deutschen Bildungssystem nicht auf kulturelle Merkmale oder Diskriminierungseffekte zurückzuführen sei, sondern auf die im Zuge der Migration stattfindende Entwertung des von der Familie aus dem Herkunftsland mitgebrachten kulturellen Kapitals. Anhand einer Gegenüberstellung des Schulbildungsniveaus der Eltern – getrennt nach Mutter und Vater – mit demjenigen

der Mädchen und jungen Frauen soll im Folgenden diese These von der Entwertung des kulturellen Kapitals der Elterngeneration überprüft werden:

**Tabelle 4: Bildungsniveau der Tochter und Bildungsniveau der Mutter (in Prozent)**

Bildungsniveau der Mutter					
	niedrig	mittel	gehoben	hoch	Gesamt
Gesamt	409	382	61	98	950*
niedrig	24	14	5	12	18 (167)
mittel	40	41	36	37	40 (378)
hoch	36	45	59	51	42 (405)

$C = .18$   $p = .01$

\* 115 Mädchen und junge Frauen haben auf die Frage nach der Bildung der Mutter keine Antwort gegeben. Sie wurden in die Kategorie „niedriges Bildungsniveau“ eingeordnet; die Verteilung in dieser Kategorie nach dem Bildungsniveau der Tochter verändert sich nur geringfügig.

**Tabelle 5: Bildungsniveau der Tochter und Bildungsniveau des Vaters (in Prozent)**

Bildungsniveau des Vaters					
	niedrig	mittel	gehoben	hoch	Gesamt
Gesamt	408	373	70	99	950*
niedrig	24	15	13	5	18 (167)
mittel	40	41	41	33	40 (378)
hoch	36	44	46	62	42 (405)

$C = .19$   $p = .00$

\* 163 Mädchen und junge Frauen haben auf die Frage nach der Bildung des Vaters keine Antwort gegeben. Sie wurden in die Kategorie „niedriges Bildungsniveau“ eingeordnet; die Verteilung in dieser Kategorie nach dem Bildungsniveau der Tochter verändert sich nur geringfügig.

Es zeigt sich, dass ein hohes bzw. gehobenes Bildungsniveau der Mutter wie auch des Vaters ein ebenfalls hohes Bildungsniveau der Tochter deutlich begünstigt. Nur sehr abgeschwächt findet sich dieser Trend in umgekehrter Form beim niedrigen Bildungsniveau wieder. Immerhin 36 Prozent der Väter wie auch der Mütter mit einem niedrigen Bildungsniveau haben Töchter mit einem hohen Bildungsniveau. Die eingangs geschilderten hohen Bildungsaspirationen der Töchter sowie

diejenigen der Eltern – so die Ergebnisse von Untersuchungen, in denen Eltern befragt wurden – schlagen sich in diesen auch bei niedrigen Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus noch beachtlichen Zahlen eines mittleren und hohen Bildungsniveaus der Töchter nieder. Der Befund bestätigt die eingangs auf der Basis früherer, vor allem qualitativer Untersuchungen geschilderten Untersuchungsergebnisse zu hohen Aufstiegsorientierungen unter Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund und lässt vermuten, dass auch Eltern mit niedrigen eigenen Bildungsvoraussetzungen die Bildungsorientierungen ihrer Töchter stützen.

### **3.4. Schullaufbahn**

#### **Besuch von Kindergarten oder Kindertagesstätte**

In der Diskussion um die Bildungssituation von Migrantenkindern wird stets dem Elementarbereich als erste Stufe des Bildungssystems besondere Bedeutung zugemessen. Ihm wird die Aufgabe übertragen, die Kinder 'fit für die Schule' zu machen, was in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund vor allem bedeutet, ihnen deutsche Sprachkenntnisse so weit zu vermitteln, dass sie möglichst ohne weitere Förderung dem Regelunterricht in der Grundschule folgen können. So wurden als Reaktion auf die schlechten PISA-Ergebnisse für Deutschland und hier insbesondere die festgestellten Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache von Seiten der Kultusministerkonferenz Maßnahmen „zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ beschlossen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Einsetzung einer Bund-Länder-Initiative für Förderunterricht in Deutsch bereits im Kindergarten vorgeschlagen. Angesichts der mangelhaften Sprachkenntnisse bei Kindern von Einwanderern und Einwanderinnen, aber auch Deutschen müsse Sprachförderung bereits im Kindergarten beginnen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage, wie die befragten Mädchen mit Migrationshintergrund ihre Bildungslaufbahn begonnen haben, von besonderem Interesse. Lediglich 13 Prozent der Befragten hat weder im Herkunftsland der Familie noch in Deutschland einen Kindergarten besucht. Dies gilt mit 34 Prozent in auffällig hohem Maße für Mädchen und junge Frauen mit jugoslawischem Hintergrund, gefolgt von 20 Prozent der Mädchen und jungen Frauen mit türkischem Hintergrund. Für die befragten jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien, die zu dieser frühen Phase ihrer Kindheit überwiegend im Herkunftsland gelebt haben, war der Kindergartenbesuch eine Selbstverständlichkeit, 89 Prozent von ihnen haben eine solche Einrichtung besucht.

Ein Blick auf den Beginn der Bildungslaufbahnen für die Mädchen und jungen Frauen, die in Deutschland geboren wurden und anschließend ununterbrochen hier gelebt haben (N = 491) macht deutlich, dass die Hälfte drei Jahre, 16 Prozent zwei und zehn Prozent ein Jahr einen Kindergarten besucht haben. 14 Prozent können sich zwar an einen Kindergartenbesuch erinnern, nicht aber an die Dauer. Lediglich zehn Prozent haben keinen Kindergarten besucht. Das heißt, 90 Prozent der

Mädchen und jungen Frauen, die zum Befragungszeitpunkt im Alter von 15 bis 21 Jahren waren, haben bereits lange vor der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz diese Einrichtung eine gewisse Zeit besucht. Dieses Ergebnis entspricht nicht den gängigen Vorstellungen von einer Distanz der Migranteneltern gegenüber diesem vorschulischen Bildungsangebot.

Aus der Praxis verlautet immer wieder die Klage, dass insbesondere türkische Eltern ihre Kinder erst ein Jahr vor Schuleintritt in den Kindergarten bringen; damit sei die Zeit für eine Vorbereitung auf die Schule zu knapp. Tatsächlich weisen nach der Literatur Eltern mit Migrationshintergrund und deutsche Eltern verschiedene Nachfrageprofile auf: "Bei Zugewanderten sind Nachfrage und Belegung im Hortbereich höher als bei Deutschen. Deutsche Familien sind hingegen stärker an Plätzen für unter Dreijährige interessiert" (BMFSFJ 2002, S.213). Für die von uns befragte Mädchenpopulation kann die These von sehr kurzen Zeiten des Besuchs von Kindertageseinrichtungen nicht bestätigt werden. Immerhin 56 Prozent der Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft haben den Kindergarten zwei Jahre oder länger besucht. Im Herkunftsgruppenvergleich zeigt sich allerdings, dass die anderen Gruppen häufiger als die türkische eine längere Verbleibdauer im Kindergarten aufweisen. Die türkische Herkunftsgruppe weist mit 17 Prozent vor der jugoslawischen mit 15 Prozent auch am meisten Befragte auf, die keinen Kindergarten besucht haben.

**Tabelle 6: Bildungsniveau und Besuch eines Kindergartens (in Prozent)**

Besuch eines Kindergartens				
	kein Besuch	ein bis zwei Jahre	drei Jahre	Gesamt
Gesamt	119	125	247	491*
niedrig	20	22	8	15 (72)
mittel	38	34	39	37 (182)
hoch	42	44	53	48 (237)

$C = .19$   $p = .00$

\* Nur Mädchen und junge Frauen, die in Deutschland geboren sind und ununterbrochen hier gelebt haben. Dabei wurden Mädchen aus Aussiedlerfamilien nicht berücksichtigt.

Zwischen dem ein- bis zweijährigem Besuch eines Kindergartens und keinem Besuch dieser Einrichtung ist kein Unterschied in den Effekten auf das Bildungsniveau festzustellen. Das heißt: Erst ein dreijähriger Besuch des Kindergartens erhöht die Chance der in Deutschland geborenen Mädchen und jungen Frauen ein niedriges Schulbildungsniveau zu überwinden ( $r = .15$ ).

## Brüche in der Bildungsbiographie: Klassenwiederholungen

Es ist bekannt und in der Diskussion um den Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund vielfach dargestellt worden, dass diese Gruppe sich zu einem nicht unerheblichen Teil in einer nicht altersgemäßen Klasse befindet. Die PISA-Erhebung hat diesen Befund nochmals bestätigt. Die große Zahl an Klassenwiederholungen wurde zu Beginn der Diskussion um den Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund auf die Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen zurückgeführt, die wegen fehlender oder unzureichender deutscher Sprachkenntnisse manchmal um mehrere Jahre zurückgestuft wurden. Heute greift dieser Erklärungsansatz nicht mehr. Obgleich heute der überwiegende Teil der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund das deutsche Schulsystem voll durchlaufen hat, ist das Problem des, gemessen an den deutschen Schülern und Schülerinnen weitaus höheren Anteils an Wiederholern und Wiederholerinnen nach wie vor vorhanden (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2001, S.284).

Wegen der besonderen Bedeutung von Rückstufungen und Klassenwiederholungen wurde sehr differenziert nach diesem Sachverhalt gefragt, so dass sich aus unseren Daten rekonstruieren lässt, wie häufig in welcher Klassenstufe die Mädchen und jungen Frauen wiederholt haben. Es zeigt sich, dass auch bei unserer vergleichsweise 'positiv' ausgelesenen Befragtengruppe Klassenwiederholungen (Zurückstellung und Sitzen bleiben) Schicksal eines erheblichen Teils der Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund sind:

**Tabelle 7: Klassenwiederholungen (in Prozent)**

Migrationshintergrund						
	Aussiedl.	griech.	ital.	jugosl.	türk.	Gesamt
Gesamt	200	182	183	172	213	950
keinmal	44	72	65	77	56	62 (591)
einmal	29	24	30	15	34	27 (254)
zwei- bzw. dreimal	4	1	4	2	9	4 (39)
trifft nicht zu, da Schule im Ausland besucht und dort sitzen geblieben	23	3	1	6	1	7 (66)

$C = .38 \quad p = .00$

Nur 44 Prozent der Mädchen aus Aussiedlerfamilien und 56 Prozent der Mädchen mit türkischem Hintergrund haben ihre Schullaufbahn zum Zeitpunkt der Untersuchung ohne Wiederholungen bewältigt. Im deutschen Schulsystem hängen geblieben sind vor allem die Mädchen mit türkischem Hintergrund (43%). Der

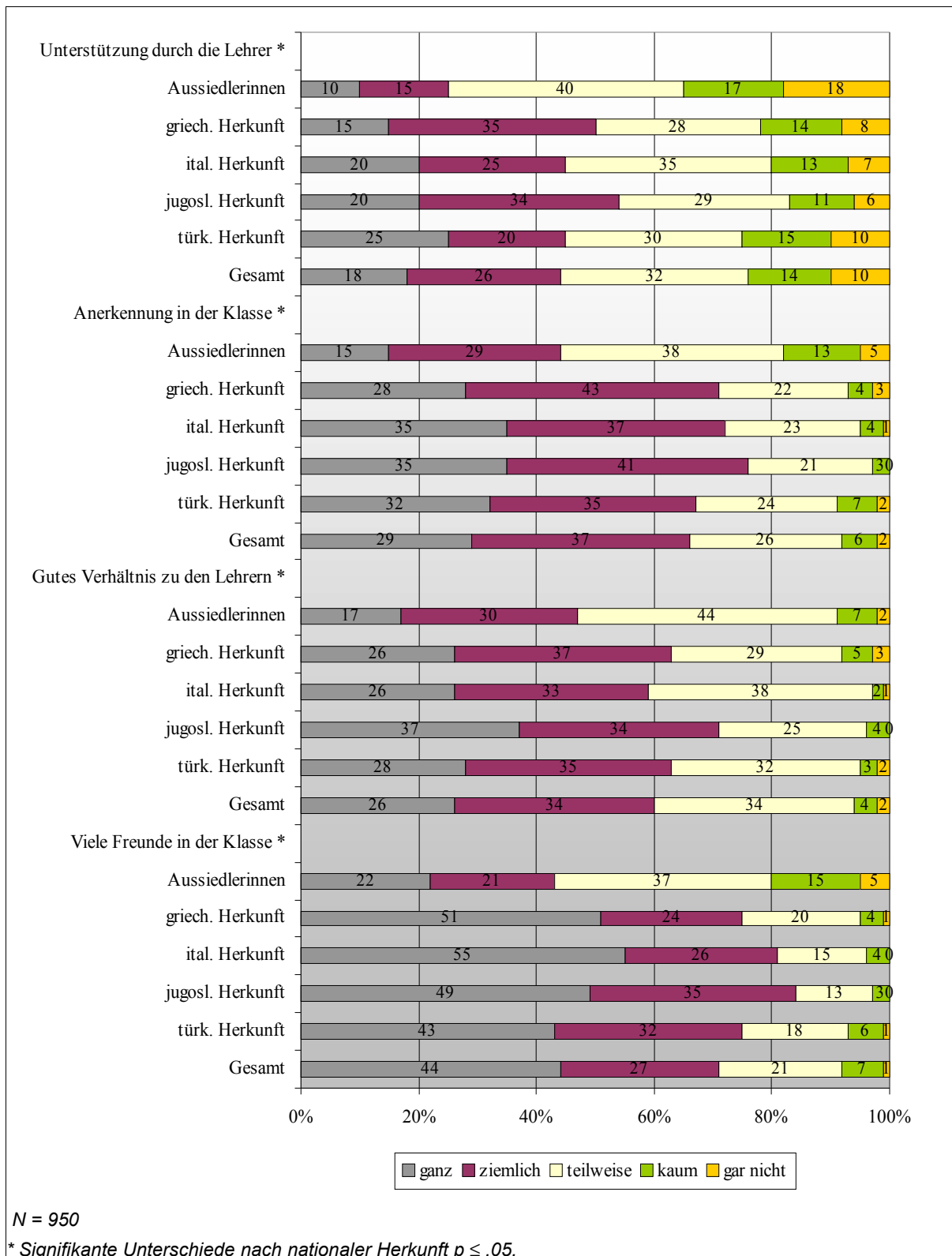
Abstand zu der nächst betroffenen Gruppe, den Mädchen mit italienischem Hintergrund (34%) ist beachtlich.

### **3.5. Unterstützende Faktoren in der schulischen Laufbahn**

#### **Soziales Klima in Schule**

Untersuchungen zur schulischen Situation von Migrationskindern oder aber Untersuchungen, die diese Gruppe miteinbeziehen, stellen fest, dass diese Schülerpopulation im Allgemeinen zufrieden ist mit dem sozialen Klima, das sie in der Schule vorfinden. So kommt die Hamburger LAU-Studie, die die Nationalität als Kriterium für „Migrationshintergrund“ zu Grunde legt, zu dem Schluss, „dass von einer Benachteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler, so weit deren affektive Situation betroffen ist, nicht ausgegangen werden kann“ (Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999, S.140). In unserer Untersuchung wird das soziale Klima in der Klasse durch Fragen nach der Unterstützung durch die Lehrer und Lehrerinnen, dem guten Verhältnis zu der Lehrerschaft, dem Gefühl der Anerkennung in der Klasse und der Anwesenheit von Freunden und Freundinnen in der Klasse gemessen. Nach allen vier Indikatoren bewerten die Mädchen und jungen Frauen das soziale Klima in den letzten beiden Schuljahren überwiegend positiv, allerdings mit herkunftsspezifischen Differenzierungen (s. Graphik 1 nächste Seite):

**Graphik 1: Klassenklima (in Prozent)**



Deutlich schlechter als alle anderen Herkunftsgruppen beurteilen Mädchen und junge Frauen mit Aussiedlerhintergrund das Klassenklima in allen vier Messbereichen. Die größte Diskrepanz im Herkunftsgruppenvergleich ergibt sich zwischen ihnen und den anderen Befragten, wenn es um die Anzahl der Freunde und Freundinnen in der Klasse geht. Hier liegen sie 22 Prozent voller Zustimmung weit hinter der Gruppe der Befragten mit türkischem Migrationshintergrund, die diesen Aspekt immerhin zu 43 Prozent „ganz“ positiv bewertet. Am meisten Freundschaften in der Klasse geben die Mädchen und jungen Frauen mit italienischem Hintergrund mit 55 Prozent „ganz“ positiver Bewertung an.

### Unterstützung der Schulkarriere im außerschulischen Kontext

Die Mädchen und jungen Frauen erhalten im Herkunftsgruppenvergleich sehr unterschiedliche Unterstützungsleistungen außerhalb des schulischen Kontextes. Gruppenübergreifend ist zunächst die wichtige Rolle der Familie hervorzuheben. Die Hilfe erfolgt auch von Freundinnen, die am zweithäufigsten genannt werden. Erst an drittichtigster Stelle kommt die Hilfe durch Professionelle.

**Tabelle 8: Unterstützung im außerschulischen Kontext (immer/oft) (in Prozent)**

Migrationshintergrund						
	Aussiedl.	griech.	ital.	jugosl.	türk.	Gesamt
Gesamt	200	182	183	172	213	950
Familiäre Hilfe	41	50	39	37	40	41 (392)
Hilfe durch Freundinnen *	18	21	31	28	26	25 (234)
Hilfe durch Organisationen *	3	20	13	7	20	13 (119)

*Signifikante Unterschiede nach nationaler Herkunft  $p \leq .05$ .*

Die Unterstützungsleistungen im Rahmen der Familie werden von den Mädchen und jungen Frauen ähnlich eingeschätzt. Ca. 40 Prozent bewerten sie positiv. Nur bei den jungen Frauen mit griechischem Hintergrund ist der Anteil mit 50 Prozent höher. Hilfe durch Freundinnen erhalten die Mädchen und jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien besonders selten. Am größten sind die Unterschiede in der Hilfe, die durch Organisationen geleistet wird; dabei kann es sich um kostenfreie oder bezahlte Hausaufgabenhilfe handeln. Während ein Fünftel der Mädchen und jungen Frauen mit griechischem und türkischem Hintergrund solche professionelle Hilfe in Anspruch nimmt oder genommen hat, erreicht diese Mädchen und junge Frauen aus Aussiedlerfamilien nicht.

## **Unterstützung durch das familiäre Umfeld**

Annahmen über die Bildungsferne von Elternhäusern, deren mangelnde Informiertheit über das deutsche Schulsystem bis hin zu deren „Bildungsunwillen“ kulminieren nicht selten in Ratschlägen für eine intensiviere, verbesserte „Elternarbeit“. Unterstellt werden sowohl von wissenschaftlicher Seite wie auch seitens von Lehrern und Lehrerinnen „kulturbedingt unpassende Auffassungen vom Verhältnis Familie/Schule“. Befragungen bei Lehrern und Lehrerinnen fördern Einstellungen zutage, denen zufolge Eltern mit Migrationshintergrund nicht genügend zu einer Unterstützung ihrer Kinder durch eine Zusammenarbeit mit der Schule bereit seien. Insbesondere was die Bildung ihrer Töchter anbelangt, wird den Migrationsfamilien weniger Engagement unterstellt (siehe hierzu Baumert/Bos/Lehmann 2000, S.288). Es wird die Interpretation nahe gelegt, dass die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus anregungsarmen häuslichen Milieus entstehen. Suggestiert wird eine gewisse Förderresistenz der Zugewanderten, ein Unwillen seitens der Familie, die notwendigen Unterstützungsleistung bereit zu stellen bzw. die fehlende Einsicht in die Notwendigkeit ihrer Mitwirkung bei der Gestaltung der Bildungskarriere ihrer Kinder .

Bereits Erkenntnisse früherer wissenschaftlicher Untersuchungen zum Bildungsverhalten in Migrationsfamilien verhalten sich zu diesen Annahmen entgegengesetzt. Seit Beginn der Diskussion um die schulischen Erfolge oder 'Misserfolge' der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – belegen Ergebnisse empirischer Untersuchungen die hohen Bildungsvorstellungen und die beruflichen Erwartungen sowohl der Eltern als auch der Kinder und Jugendlichen selbst. Dieses gilt für alle Arbeitsmigrationsfamilien, und die Bildungsansprüche werden nicht geschlechtsspezifisch differenziert.

In seinen soziologischen Untersuchungen hat Nauck seit Mitte der 80er Jahre wiederholt festgestellt, dass Eltern mit Migrationshintergrund, insbesondere türkischer und vietnamesischer Herkunft (in höherem Maße als Eltern griechischer und italienischer Herkunft), besonders hohe Bildungsaspirationen gegenüber ihren Kindern haben. Kennzeichnend für den am weitesten verbreiteten Erziehungsstil in türkischen Familien ist die enge emotionale Bindung zwischen den Generationen verbunden mit hohen Leistungserwartungen an die Kinder. Diese richten sich insbesondere auf deren Schulerfolg (Nauck 2000, S.381). Dabei sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund festzustellen. Eltern wünschen sich für ihre Töchter wie für ihre Söhne eine gute Schul- und Berufsausbildung.

Im Gegensatz zu diesen Bildungsaspirationen steht allerdings die konkrete Unterstützung durch die Familie. Auch in der MARKUS-Studie (Helmke/Jäger 2001) wurde festgestellt, dass „die Hauptschul-Elterngruppe mit der absolut gesehen geringsten Unterstützungsleistung bei den Hausaufgaben (vietnamesisch und mazedonisch) zugleich diejenigen mit der höchsten Notenerwartung sind: sie erwarten von ihren Kindern die Note „gut“ oder mehr in Mathematik“. Dieses

Ergebnismuster entspricht weitgehend dem, was bereits Merkens und Nauck (1993) zu den unrealistisch hohen Aspirationen speziell der türkischen Eltern referierten. Sie ermittelten: „Erwartungen, die kaum einen Bezug zur realen Bildungskarriere des eigenen Kindes aufweisen“ (Helmke/Reich 2001, S.595). Vielleicht sollte mit Hummrich (2002, S.17) daher besser von einer 'abstrakten Unterstützungsleistung' der Eltern gesprochen werden, womit u. a. die Befürwortung des Bildungsaufstiegs der Töchter und eventuell eine moralische Unterstützung ihrer Bemühungen bezeichnet wird. Ofner (2003, S.244) verweist im Hinblick auf die Eltern der von ihr befragten Akademikerinnen auf deren Schwierigkeiten, aufgrund ihrer geringen oder nicht vorhandenen Schulbildung, ihren Kindern eine direkte Unterstützung bei den Schulaufgaben zukommen zu lassen: „Zumeist beschränkt sich (...) die 'Förderung' jedoch auf Ermahnungen zu lernen und eventuell auf Geschenke bei guten Noten. Indirekte Unterstützung werde durch liebevolle Zuwendung zuteil.“ Sie stellt fest, dass den Schülern und Schülerinnen damit ein hohes Maß an Disziplin, Leistungsvermögen und vor allem Selbständigkeit bei der Gestaltung ihrer Schullaufbahn abverlangt werde. Dies belegen auch die Daten unserer Untersuchung, die deutlich machen, wie stark die Mädchen und jungen Frauen in diesem wichtigen Lebensbereich auf sich selbst angewiesen sind.

Eine Aufschlüsselung der familiären Unterstützung bei den Hausaufgaben macht erneut die besondere Bedeutung der Mutter, die hier am häufigsten Hilfe gibt und in zweiter Linie der Geschwister deutlich (s. Tabelle 9 nächste Seite).

**Tabelle 9: Familiäre Hilfe (immer/oft) (in Prozent)**

Migrationshintergrund						
	Aussiedl.	griech.	ital.	jugosl.	türk.	Gesamt
Gesamt	200	182	183	172	213	950
Mutter, Vater und Geschwister	1	2	1	2	1	1 (11)
nur Mutter und Vater	5	7	2	2	2	4 (37)
nur Mutter	21	12	11	9	5	12 (111)
nur Vater	6	6	2	3	6	5 (45)
nur Geschwister	5	15	19	17	24	16 (151)
nur Mutter und Geschwister	2	7	3	3	1	3 (28)
nur Vater und Geschwister	1	1	1	1	1	1 (9)
niemand aus der Familie	60	50	61	63	60	58 (558)

$C = .29$   $p = .00$

Wie wichtig die Familie als Hilfe (auch) in schulischen Angelegenheiten ist, wird deutlich, wenn die Familie anderen Instanzen wie Freunden und der organisierten Hausaufgabenhilfe gegenüber gestellt wird. Bei einer solchen Gegenüberstellung wird deutlich, dass alleine die Familie in 32 Prozent der Aussiedlerfamilien und in 25 bis 21 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund bei den Hausaufgaben die helfende Instanz ist. Die Extrempole in diesem Bereich bilden die Aussiedlerinnen und die Befragten mit türkischem Hintergrund. Während bei den jungen Aussiedlerinnen die Mutter überdurchschnittlich häufig die helfende Instanz in schulischen Fragen ist (21%) sind es die Geschwister besonders selten (5%). Umgekehrt sind die Geschwister überdurchschnittlich häufig die erste Hilfsinstanz bezüglich der Schule für Mädchen mit türkischem Hintergrund (24%), während die Mutter hier eine besonders marginale Rolle spielt (5%).

Häufiger kommt es jedoch vor, dass weder ein Familienmitglied noch Freunde noch Professionelle helfen. Von den Aussiedlerinnen bekommen 48 Prozent und von den Mädchen mit jugoslawischem Hintergrund 47 Prozent keinerlei Hilfe. Bei den Mädchen der restlichen drei Gruppen liegt diese Kategorie bei 39 Prozent und somit auch höher als die Zahl derjenigen, die Unterstützung durch die Familie erhält. Die Leistung der Familie erschöpft sich aber nicht nur in einer moralischen Unterstützung. Ein Teil ist durchaus bereit, sich finanziell für das schulische

Fortkommen ihrer Töchter durch organisierte Hilfe von Dritten einzusetzen. Es sind mit 16 Prozent vor allem die Mädchen mit griechischem und mit 12 Prozent diejenigen mit türkischem Hintergrund, die bezahlte private Nachhilfe erhielten bzw. erhalten. Dies verweist auf die Bereitschaft eines nicht unerheblichen Teils dieser Familien finanzielle Ressourcen bereitzustellen, wenn sie selbst nicht helfen können.

Unterstützung erfahren die Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in erster Linie durch ihre Familie, sei es durch direkte Unterstützung, insbesondere durch die Geschwister und die Mutter, sei es durch bezahlte Nachhilfe. Die sich hier abzeichnende wichtige Unterstützungsrolle der Geschwister mag auch ein Grund dafür sein, dass eine höhere Geschwisterzahl in Migrationsfamilien, anders als in einheimischen deutschen Familien, keinen negativen Einfluss auf die Bildungserfolge der Kinder hat (siehe Nauck/Diefenbach/Petri 1998, S.711).

### **3.6. Belastende oder stützende Lebensereignisse im Rahmen von Schule und Beruf**

Sitzen bleiben und/oder der Abbruch der Schulausbildung hat eine objektive Ebene: Es beeinträchtigt das Weiterkommen und reduziert unter Umständen Lebenschancen. Ähnliches gilt für Kündigungen eines Arbeitsverhältnisses oder für eine längere Arbeitslosigkeit. Geringere Wirkungen für das Weiterkommen, aber eventuell Auswirkungen auf die psychische Verfasstheit und die Einstellung zur deutschen Gesellschaft hat die Wahrnehmung von Diskriminierung im schulischen oder ausbildungsbezogenen Kontext. In einer Frage, die kritische Lebensereignisse ausdeutet, sind sieben auf Schule, Ausbildung und Beruf bezogene Ereignisse benannt, zu denen die Mädchen und jungen Frauen nach ihrem tatsächlichen Erleben und nach den damit empfundenen Belastungen gefragt wurden:

**Tabelle 10: Erlebte kritische Lebensereignisse in Schule und Beruf (in Prozent)**

Bereits erlebt und die Belastung war...		sehr gering	gering	mittelmäßig	stark	sehr stark
Sitzen bleiben in der Schule, Zurückstufung	40 (N = 362)	15	15	25	20	25
Abbruch der Schulausbildung	10 (N = 91)	20	15	15	17	33
Schwierigkeiten, einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu finden	23 (N = 220)	8	8	30	23	31
in der Schule verboten zu bekommen,... (Herkunftssprache) zu sprechen	30 (N = 287)	23	22	29	13	13
wegen meiner Herkunft in der Schule bzw. Ausbildung schlechter behandelt zu werden	22 (N = 210)	11	12	27	23	27
Veränderungen im Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis (z.B. Kündigung, Abbruch des Studiums)	9 (N = 82)	16	16	27	24	17
Arbeitslosigkeit	7 (N = 66)	14	11	21	18	36

1) 21 Mädchen und junge Frauen haben zum Grad ihrer Belastung keine Angabe gemacht.

Am häufigsten wurde das Sitzen bleiben in der Schule als kritisches Lebensereignis genannt. Dieses wurde von 45 Prozent als „stark“ oder „sehr stark“ belastend erlebt. An zweiter Stelle stehen die Schwierigkeiten, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. Dies wird von der Hälfte derjenigen, die das erlebt haben als hoch belastend empfunden. Erfahrungen mit Diskriminierungen gibt ein Viertel bis ein Drittel der Mädchen und jungen Frauen an. Während die Belastung beim Verbot, die Herkunftssprache zu sprechen als weniger gravierend eingestuft wird (26% erlebt dies als „starke“ oder „sehr starke“ Belastung), empfindet die Hälfte derjenigen, die angeben, wegen ihrer Herkunft schlechter behandelt worden zu sein, dies als eine „starke“ oder sogar „sehr starke“ Belastung. In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf die Eingang referierten Befunde qualitativer Studien zur besonderen Relevanz von Diskriminierungserfahrungen für den Antrieb zum Bildungsaufstieg bei jungen Migrantinnen hingewiesen werden.

### 3.7. Ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft und Bildungsniveau

Trotz unzureichender Datengrundlage (so wurden bei PISA keine Klassenverbände befragt, sondern jahrgangsbezogene Schülerstichproben) wurde ein Befund der PISA-Studie in der Medienöffentlichkeit besonders hervorgehoben. Es handelt sich um den (ausdrücklich nicht linearen) Zusammenhang zwischen dem Anteil an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Schule und die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft. Bei einem Anteil von 20 Prozent Migranten und Migrantinnen in der Schule findet, so PISA-E, eine „sprunghafte Reduktion der mittleren Leistungen auf Schulebene statt“ relativ zu Schulen mit weniger als fünf Prozent Migrantanteil. Bei einem zusätzlichen Anstieg auf 40 Prozent Migrantanteil findet allerdings keine weitere Verminderung des Leistungsniveaus statt. Die PISA-Autoren und Autorinnen interpretieren es damit, dass erst dann, wenn höhere Anteile erreicht werden, wenn also der 'Sonderfall' eintritt, spezifische schulische Fördermaßnahmen ergriffen werden (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S.56). Andere Aussagen befassen sich mit dem Einfluss ethnischer Konzentration auf die Leistungen von Schülern und Schülerinnen. Esser sieht in seinem Gutachten für die Unabhängige Kommission Zuwanderung (2001, S.53) die Ursache für Unterschiede bei den von ihm untersuchten Gruppen der Türken, Italiener, Jugoslawen und Aussiedler in der ethnischen Konzentration in der Klasse, die sich in einer Kausalkette auswirke: „Starke ethnische Konzentrationen in den Schulklassen behindern das Lernen der Kinder, nicht nur im Fach Deutsch. Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule“. Anders als Gomolla/Radtke (2002), ist er der Meinung, sie bekämen keinen „Malus“ als Angehörige bestimmter ethnischer Gruppen. So auch Kristen (2002, S.537), die darauf hinweist, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft bestimmte soziale Räume oder Milieus abbildet, die das Lernklima in der Klasse beeinflussen. Für Klassen mit hohem Migrantanteil fasst sie die Effekte folgendermaßen zusammen: „In diesen Klassen konzentrieren sich Schülerinnen und Schüler, die im Schnitt vergleichsweise weniger erfolgreich sind. Die Leistungsstandards sind insgesamt niedriger angesetzt und können ein entsprechend negatives Aspirationsklima erzeugen. Dieses negative Leistungsklima kann sich wiederum in den Schulleistungen und in der Folge in den Bildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien am Ende der Grundschulzeit niederschlagen“. Sie kommt zu dem Schluss: „Wer also in einer Umgebung aufwächst, in der sich nur wenige Migrantenkinder befinden, der wird am Übergang hiervon profitieren,

während sich für Kinder in Klassen mit hohen Migrantenanteilen entsprechend nachteilige Effekte ergeben“ (ebenda, S.548).<sup>2</sup>

Im Folgenden soll der Effekt des Migrationsanteils in den Klassen für unsere Untersuchungsgruppe ermittelt werden. Dies ist anhand des von den Befragten selbst geschätzten Migrationsanteils in der vierten und neunten Klasse möglich. Mit Ausnahme der jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien, von den ca. die Hälfte in Ostdeutschland lebten, besuchten im vierten Schuljahr und deutlich mehr im 9. Schuljahr Klassen mit beachtlichem Anteil an Migranten und Migrantinnen. 25 Prozent der Mädchen mit griechischem, 15 Prozent derjenigen mit türkischem und lediglich zehn Prozent derjenigen mit jugoslawischem Hintergrund hatten am Ende der Grundschule überwiegend, das heißt zu drei Viertel Klassenkameraden und Kameradinnen mit Migrationshintergrund. Ein Viertel und weniger an Mitschülern und Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund hatten zwischen 55 Prozent (mit italienischem Hintergrund) und 69 Prozent (mit jugoslawischem Hintergrund). In der neunten Klasse waren die Anteile derjenigen, die Klassen mit mehr als drei Viertel Migrationsjugendliche besuchten, ähnlich hoch. Aber deutlich weniger gingen mit insgesamt 59 Prozent in Klassen mit einem Viertel und weniger an Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

Der Migranten -und Migrantinnenanteil im vierten und neunten Schuljahr hängt zusammen ( $r = .37$ ;  $p = .00$ )<sup>3</sup>. Vergleicht man den Migrationsanteil in der vierten mit demjenigen in der neunten Klasse, kann festgestellt werden, dass er in allen Herkunftsgruppen gestiegen ist. Nun besuch(t)en auch die Aussiedlerinnen zu sieben Prozent eine Klasse, die überwiegend aus Migranten und Migrantinnen besteht. Bei den Mädchen mit jugoslawischem Hintergrund hat sich der Prozentsatz sogar verdoppelt (20%). Es ist zu prüfen, ob diese Entwicklung mit der Schulform zusammenhängt, die in der neunten Klasse besucht wurde. Es ist bekannt, dass die Hauptschule, und dort, wo sie angeboten wird, auch die Gesamtschule, die bevorzugte Abnehmerin von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund ist. Daher kann es zu einer Verdichtung des Migrationsanteils gegenüber der Grundschule kommen. Dass dieser Effekt sich bei Befragten mit türkischem und griechischem Hintergrund weniger deutlich zeigt, könnte damit zusammenhängen, dass beide Gruppen in Milieus leben, in denen bereits in der Grundschule eine relativ hohe Dichte an Migranten und Migrantinnen vorzufinden war. Um diese Hypothese zu prüfen, wird die Gruppe der Schülerinnen (ohne diejenigen, die ein

---

<sup>2</sup> In der Hamburger LAU-Studie (Lehmann/Gänsfuß/Peek 1997, S.71) wurde zwar ebenfalls festgestellt, dass sich ein hoher Anteil an Migrantenkindern sowohl auf die Leistungen der in der Klasse anwesenden deutschen wie auch Migrantenkinder negativ auswirkt, gleichzeitig jedoch wurde auch ermittelt, dass sich dies nicht unbedingt nachteilig auf deren Weiterempfehlung zum Gymnasium auswirken müsse, da Migrantenkinder „häufiger in Grundschulen mit eher niedrigem Leistungsstandard und einer liberaleren Empfehlungspraxis der Lehrer und Lehrerinnen anzutreffen seien“ (ebenda, S.91).

<sup>3</sup> Nur für die Schülerinnen errechnet, die die vierte und die neunte Klasse in Deutschland besucht haben.

griechisches Lyzeum besuchen) gesondert betrachtet im Hinblick auf den Migrantenanteil in der neunten Klasse, differenziert nach dem Index Bildungsniveau, in das die besuchte Schulform eingeflossen ist:

**Tabelle 11: Bildungsniveau und Migrationsanteil in der 9. Klasse (in Prozent)**

Bildungsniveau	niedrig	mittel	hoch	Gesamt
Gesamt	124	328	372	824*
fast keine Migranten und Migrantinnen	18	25	32	27 (222)
ca. ¼ Migranten und Migrantinnen	27	28	37	32 (263)
ca. ½ Migranten und Migrantinnen	32	26	18	23 (191)
ca. ¾ Migranten und Migrantinnen	23	21	13	18 (148)

**C = .19 p = .00**

\* Schülerinnen und Absolventinnen, die die neunte Klasse in Deutschland besuchen/besucht haben. Die Schülerinnen und Absolventinnen griechischer Herkunft, die in Deutschland eine griechische Schule besuchen/besucht haben wurden nicht berücksichtigt. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden Fälle mit uneindeutigen Angaben (N = 41).

Es zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Migrationsanteil in der Klasse und dem Bildungsniveau besteht. Bei hohem Bildungsniveau ist der Anteil derjenigen, die in der neunten Klasse fast keine Mitschüler und Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund hatten, mit 32 Prozent recht hoch. Weitere 37 Prozent derjenigen mit hohem Bildungsniveau war in einer neunten Klasse mit ca. einem Viertel Migranten und Migrantinnen. Lediglich ein Drittel dieser Gruppe besuchte eine Klasse mit mehr als der Hälfte Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Dies gilt für fast bzw. über die Hälfte derjenigen mit mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. Relativ überraschend dürfte der Befund ausfallen, dass dagegen immerhin 45 Prozent derjenigen mit niedrigem und 53 Prozent mit mittlerem Bildungsniveau in Klassen unterrichtet wurden, in denen Migranten und Migrantinnen nur ein Viertel und weniger der Mitschüler und Mitschülerinnen ausmachten.

#### 4. Schlussbemerkung

Die Diskussion um die schlechten Bildungsabschlüsse von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund konzentriert sich auf den Vergleich mit deutschen Gleichaltrigen und sucht die Bildungsbenachteiligung ersterer zu erklären. Fehlendes empirisches Wissen wird durch ein Bündel angenommener Ursachen ersetzt. Auf der Ebene der Schüler und Schülerinnen werden biographische Faktoren wie Einreisealter, Migrationsgeschichte, der Besuch eines Kindergartens genannt. Thematisiert wird die Zweisprachigkeit bzw. Defizite in der deutschen Sprache und/oder der Herkunftssprache. Diese werden als eine der wesentlichsten Ursachen für Schulprobleme und Schulversagen diskutiert. Hinzu kommt die Problematisierung der Persönlichkeit und die Herausstellung von Persönlichkeitsmerkmalen wie psychische Instabilität und geringe Leistungsmotivation. Auf der Ebene der Familie werden, wie schon ausgeführt, die (zu) geringe Bildungsorientierung der Jugendlichen und die fehlende Unterstützung durch das Elternhaus benannt. Im Bereich der Schule wird die fehlende Integration in den Klassenverband und das Klassenklima als hinderlich beschrieben.

Die vorgestellten Ergebnisse aus der Untersuchung haben manches Bekannte bestätigt (z.B. im Hinblick auf die diskontinuierliche Bildungslaufbahn, die Bildungsunterstützung durch einen Teil der Familien). Viele hier angesprochenen Fragen bedürfen der weiteren Auswertung und einer vertieften Diskussion.

## **5. Literatur**

Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer H. (2000)

TIMSS III: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.

Boos-Nünning, Ursula/Henscheid, Renate (1999)

Die schulische und berufliche Bildung von Schülern und Schülerinnen türkischer Herkunft, herausgegeben vom Türkischen Elternverein in Berlin-Brandenburg e.V.. Berlin.

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben.

Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund, Münster u.a., Waxmann (in Druck)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002)

Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Deutsches PISA-Konsortium (2001)

PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

- Deutsches PISA-Konsortium (2002)  
PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (2003)  
PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Dietz, Barbara/Roll, Heike (1998)  
Jugendliche Aussiedler: Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt/Main
- Gomolla, Mechtild/Radke, Frank O. (2002)  
Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Granato, Mona (1997)  
Ausbildung und Beruf im Leben junger Frauen der zweiten Generation: Selbstbild und Fremdbild: Die Bedeutung von Arbeit und Beruf im Leben von Migrantinnen, in: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (IZA). 2, S.19-25.
- Granato, Mona/Meissner, Vera (1994)  
Hochmotiviert und abgebremst: Junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland, eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation. Bielefeld.
- Gültekin, Nevâî (2003)  
Bildung, Autonomie, Tradition und Migration: Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen.
- Gümen, Sedef/Herwartz-Emden, Leonie /Westphal, Manuela (1994)  
Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik. 1, S.63-80.
- Hannover, Bettina (2004) gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3-04, PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung, S. 81-99.
- Haug, Sonja (2002)  
Familienstand, Schulbildung und Erwerbstätigkeit junger Erwachsener: Eine Analyse der ethnischen und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten – Erste Ergebnisse des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BIB), in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft. 27/1, S.115-144.
- Helmke, Andreas/Jäger, Reinhold S. (Hg.) (2001)  
MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau
- Helmke, Andreas/Reich, Hans H. (2001)  
Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung, in: Empirische

- Pädagogik: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung.15/4, S.567-600.
- Herwartz-Emden, Leonie (1995)  
Konzepte von Mutterschaft und Weiblichkeit – ein Vergleich der Einstellung von Aussiedlerinnen, Migrantinnen und westdeutschen Frauen, in: Zeitschrift für Frauenforschung, 13/95, S.56-70.
- Herwartz-Emden, Leonie (Hg.) (2000)  
Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück.
- Hummrich, Merle (2002)  
Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000)  
Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer, in: Attia, Iman/Marburger, Helga (Hg.) Alltag und Lebenswelten von Migrant\*innen Jugendlichen. Frankfurt/Main, S.101-126
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2001)  
Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem, in: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hg.) Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim u. a., S.273-302.
- Kristen, Cornelia (2002)  
Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 54/3, S.534-552.
- Leenen, Wolf R./Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich (1990)  
Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien: Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation, in: Zeitschrift für Pädagogik. 4, S.753-771
- Lehmann, Rainer H./Gänsfuß, Rüdiger/Peek, Rainer (1997)  
Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen: Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung, Hamburg. (<http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf>)
- Lehmann, Rainer H./Gänsfuß, Rüdiger/Peek, Rainer (1999)  
Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen: Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg.
- Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Kornelia (1998)  
Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter

Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik. 44/5, S.701-722.

Ofner, Ulrike S. (2003)

Akademikerinnen türkischer Herkunft: Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin.