

Kompetenzungleichheit zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich

Schunck, Reinhard; Teltemann, Janna

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schunck, R., & Teltemann, J. (2019). Kompetenzungleichheit zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich. *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 61, 6-11. <https://doi.org/10.15464/isi.61.2019.6-11>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Flüchtlinge nach der GfK gelten keine quantitativen Beschränkungen.

- 4 Dies sind im Regelfall die sog. Aufenthaltserlaubnisse nach verschiedenen Paragraphen des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG). Der unbefristete Aufenthaltstitel für Drittstaatsangehörige in Deutschland wird als Niederlassungserlaubnis bezeichnet.

Literatur

- De Bel-Air, F. (2016). *Migration Profile: Syria*. Migration Policy Centre Policy Brief 2016/02. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1814/39225>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)(2018). *Das Bundesamt in Zahlen 2017*. Nürnberg.
- Elsner, E. & Elsner, L. (1994). *Zwischen Nationalismus und Internationalismus. Über Ausländer und Ausländerpolitik in der DDR 1949-1990*. Rostock: Norddeutscher Hochschulschriften Verlag.
- Grote, J. (2018). *Die veränderte Fluchtmigration in den Jahren 2014 bis 2016: Reaktionen und Maßnahmen in Deutschland. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Grote, J., Bitterwolf, M. & Baraulina, T. (2016). *Resettlement und humanitäre Aufnahmeprogramme in Deutschland. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hunger, U., Stiller, M. & Kröger, J. (2017). *Die syrische Diaspora-Community in Deutschland*. Retrieved from http://www.ziviz.de/file/313/download?token=_ZWFdRhU
- Lederer, H. (2004). *Indikatoren der Migration. Zur Messung des Umfangs und der Arten von Migration in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des Ehegatten- und Familiennachzugs sowie der illegalen Migration*. Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien.
- Öner, N. & Genç, D. (2015). Vulnerability leading to mobility: Syrians' exodus from Turkey. *Migration Letters*, 3, 251-262.
- Opfermann, H., Grobecker, C. & Krack-Roberg, E. (2006). Auswirkung der Bereinigung des Ausländerzentralregisters auf die amtliche Ausländerstatistik. *Wirtschaft und Statistik*, 5, 480-494.
- Ragab, N., Rahmeier, L. & Siegel, M. (2017). *Mapping the Syrian diaspora in Germany. Contributions to peace, reconstruction and potentials for collaboration with German Development Cooperation*. Retrieved from <https://www.merit.unu.edu/publications/uploads/1487758705.pdf>
- Statistisches Bundesamt. (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2010*. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2018a). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2017*. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2018b). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Einbürgerungen 2017*. Fachserie 1 Reihe 2.1. Wiesbaden.
- UNHCR (2017). *Global Trends – Forced displacement in 2016*. Geneva.

/// susanne.worbs@bamf.bund.de
 /// nina.rother@bamf.bund.de
 /// axel.kreienbrink@bamf.bund.de

doi: 10.15464/isi.61.2019.2-6

Kompetenzungleichheit zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich

Reinhard Schunck & Janna Teltemann

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften & Universität Hildesheim

In vielen westlichen Staaten sind im vergangenen Jahrzehnt Bevölkerungsanteile mit Migrationshintergrund¹ stark gewachsen (United Nations 2016). Die Aufnahmeländer stehen vor der Herausforderung, diese Bevölkerungsgruppen langfristig in ihre Gesellschaften zu integrieren. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die erfolgreiche Bildungsteilhabe im Aufnahmeland. Die soziologische Bildungs- und Migrationsforschung beschäftigt sich mit dem Ausmaß und den Ursachen sog. Bildungsungleichheit, d.h. dem ungleichen Bildungserfolg verschiedener sozialer Gruppen (Becker & Lauterbach 2016; Becker & Solga 2012). Dabei hat sich für Deutschland wiederholt gezeigt, dass der soziale Hintergrund, d.h. die sozioökonomische Position der Familie, eine wichtige Rolle für den Schulerfolg spielt – auch unabhängig von den Fähigkeiten der Kinder (Schulz et al. 2017). Vor diesem Hintergrund beschreibt der Beitrag die Entwicklung der Lesekompetenzen im Sekundarschulbereich von 2000 bis 2015. Unsere Analyse von Daten der OECD-PISA-Studien zeigt deutliche Kompetenzunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Die erste Generation und, in geringerem Maße auch die zweite Generation, entwickelt niedrigere Lesekompetenzen als gleichaltrige SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Während die zweite Generation im Zeitverlauf etwas aufschließen konnte, bleibt der Abstand zwischen der ersten Generation und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund beträchtlich. Zugleich zeigt sich, dass Unterschiede in den Lesekompetenzen stark mit dem sozialen Hintergrund und dem Sprachgebrauch zu Hause zusammen hängen.

Migration nach Deutschland

Das Migrationsgeschehen nach Deutschland seit dem zweiten Weltkrieg ist hauptsächlich durch fünf verschiedene Migrationsformen gekennzeichnet: (1) die sog. Gastarbeitermigration, (2) Migration von (Spät-)Aussiedlern, (3) Fluchtmigration, (4) EU-Binnenmigration und (5) Familienzusammenführung (Olczyk et al. 2016; Oltmer 2010; Schunck 2014). Gastarbeitermigration aus Südeuropa und der Türkei stellte die überwiegende Form der Zuwanderung in den 1950er und 1960er Jahren dar (Heckmann 2015). Obwohl die Gastarbeitermigration als temporäre Migra-

tion geplant war und ein Großteil der Gastarbeiter Deutschland auch wieder verließ, blieben viele Arbeiter dauerhaft – auch auf Bestreben ihrer Arbeitgeber – und holten ihre Familien nach. Insbesondere Gastarbeiter und ihre Familien aus der Türkei wurden so zu einer der bis heute größten MigrantInnengruppen in Deutschland. Im Jahr 2015 hatten 2,8 Millionen Personen in Deutschland einen Migrationshintergrund türkischer Herkunft (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016a).

Seit dem Ende der Gastarbeiteranwerbung ist die Zuwanderung nach Deutschland rechtlich stark beschränkt. Arbeitsmigration ist nur unter bestimmten Bedingungen möglich, etwa für Hochqualifizierte, Investoren, für Personen mit bestimmten stark nachgefragten Berufsausbildungen oder für SaisonarbeiterInnen (Teltemann & Rauch 2018). Eine weitere große MigrantInnengruppe in Deutschland ist auf Basis der (Spät-) Aussiedlermigration nach Deutschland gekommen. Spätaussiedler gehörten zu deutschen Minderheiten, die nach 1945 in den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geboren wurden oder dort verblieben waren. Bis 2012 kamen etwa 4,5 Millionen Personen aus der ehemaligen Sowjetunion, Polen und Rumänien als Spätaussiedler nach Deutschland. Nach 2005 sind die Zahlen deutlich zurückgegangen, weil als Spätaussiedler nur anerkannt wird, wer vor 1993 geboren wurde. Spätaussiedler genießen nicht zuletzt durch die deutsche Staatsangehörigkeit (und oft auch durch deutsche Sprachkenntnisse) einen Sonderstatus in Bezug auf ihre Integration.

Die gegenwärtige Zuwanderung nach Deutschland ist vor allem durch EU-Binnenmigration und durch Fluchtmigration gekennzeichnet. EU-Bürger können im Rahmen der Freizügigkeit ihren Arbeits- und Wohnstandort innerhalb der Union frei wählen. Im Jahr 2016 sind mehr als 634.000 Personen im Zuge der EU-Binnenmigration eingewandert und ungefähr 340.000 wieder abgewandert (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016b). Seit 2009 sind die AsylbewerberInnenzahlen unter anderem aufgrund der politischen Konflikte in Syrien und Afghanistan wieder angestiegen. Im Jahr 2015 sind

knapp eine Million Geflüchtete nach Deutschland gekommen, unter ihnen auch eine große Zahl unbegleiteter Minderjähriger (etwa 58.000 in den Jahren 2015 und 2016, Teltemann & Rauch 2018). Die hier nur kurz skizzierten Zuwanderungsbewegungen bilden die Grundlage dafür, dass im Jahr 2015 jede fünfte Person in Deutschland einen Migrationshintergrund hatte, wobei der Anteil in jüngeren Kohorten bei etwa einem Drittel liegt (Statistisches Bundesamt 2017).

Bildungserfolg von Migranten – Erklärungsansätze

Für die erfolgreiche Integration in die Aufnahmegesellschaft ist der Bildungserfolg der Zuwanderer eine wichtige Voraussetzung (Teltemann 2015). Jedoch zeigt die überwiegende Zahl empirischer Studien, dass MigrantInnen im Durchschnitt geringere Schulleistungen und eine geringere Bildungsbeteiligung aufweisen (Diehl et al. 2016). Zwei wichtige Bedingungen für unterschiedliche Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sind (1) der soziale Hintergrund, bzw. die sozioökonomische Position der Zuwanderer und (2) der Sprachgebrauch (Esser 2006; Heath & Brinbaum 2007).

Die sozioökonomische Position von Personen mit Migrationshintergrund ist im Aufnahmeland häufig geringer als die der Personen ohne Migrationshintergrund. Die mit einer niedrigeren sozioökonomischen Position einhergehende geringere Ressourcenausstattung kann sich nachteilig auf den Kompetenzerwerb auswirken: Eltern mit weniger Ressourcen können ihre Kinder weniger gut beim Kompetenzerwerb unterstützen, etwa durch kulturelle Aktivitäten oder die Fähigkeit, bei den Hausaufgaben zu helfen (Boudon 1974; Watermann et al. 2016). Die sozioökonomische Position kann sich darüber hinaus auch indirekt auf den Kompetenzerwerb auswirken, in dem sie bspw. über den Wohnort die Schulwahl und damit Eigenschaften der schulischen Lernumgebung beeinflusst (Schunck & Windzio 2009; Teltemann et al. 2015). So zeigt sich, dass der Lernerfolg mit der Zusammensetzung der SchülerInnen-

nenschaft in Zusammenhang steht. Je höher der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einer Klasse bzw. einer Schule, desto geringer sind die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Kristen 2002; Schnepf 2007; Stanat 2006). Die Effekte scheinen jedoch vor allem auf die im Durchschnitt geringere sozioökonomische Position in Klassen mit hohen Anteilen von MigrantInnen zurückzuführen (Rjosok et al. 2014; Stanat et al. 2010). Es ist daher naheliegend, dass ein Teil der beobachtbaren Kompetenzunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auf den unterschiedlichen sozialen Hintergrund zurückzuführen ist.

Darüber hinaus ist die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes eine wichtige Bedingung für den Kompetenzerwerb (Esser 2006). Bei den hier untersuchten Lesekompetenzen ist die Verbindung offensichtlich. Der Sprachgebrauch betrifft jedoch nicht nur die SchülerInnen, auch hier spielt das Elternhaus eine wichtige Rolle. Beherrschen die Eltern die Sprache des Aufnahmelandes, so können sie ihre Kinder beim Kompetenzerwerb besser unterstützen. Zunächst ist es wahrscheinlicher, dass die Kinder selbst die Sprache des Aufnahmelandes erlernen, wenn ihre Eltern diese Sprache beherrschen. Außerdem ist es für Eltern, die die Sprache des Aufnahmelandes nicht beherrschen, schwieriger, ihre Kinder bei Schularbeiten zu unterstützen. Die bessere Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ist ein gewichtiger Grund, warum die sog. zweite Generation in der Regel schulisch besser abschneidet, als die sog. erste Generation.

Die vorangehende Diskussion zeigt, dass sich unterschiedliche soziale Gruppen systematisch in ihren Möglichkeiten unterscheiden, ihre Kinder bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen (Boudon 1974; Diehl et al. 2016; Esser 2006) und zwar dahingehend, dass a) SchülerInnen aus Elternhäusern mit viel Ressourcen bei der Kompetenzentwicklung besser abschneiden, als SchülerInnen aus Elternhäusern mit wenig Ressourcen, b) SchülerInnen (mit Migrationshintergrund) besser abschneiden, wenn zu Hause die Sprache des Aufnahmelandes gesprochen wird und c) Schü-

lerInnen der sog. zweiten Generation besser abschneiden als SchülerInnen der sog. ersten Generation.

Daten und Methoden

Um die Kompetenzentwicklung von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu beschreiben und zu veranschaulichen, welche Rolle der soziale Hintergrund und der Sprachgebrauch spielt, analysieren wir Daten des OECD *Programme for International Student Assessment*, besser bekannt unter der Abkürzung PISA, aus den Jahren 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 und 2015. Die PISA-Studien sind internationale Schulleistungsstudien, die seit dem Jahr 2000 Kompetenzen der 15-jährigen Schülerschaft ländervergleichend messen (OECD 2001, 2004, 2007, 2010, 2014).²

Das den PISA-Studien zugrunde gelegte Konzept zur Messung von Kompetenzen umfasst nicht nur die Beherrschung von Lese-, Schreib- oder Rechentechnik, sondern schließt die Anwendung dieser Fähigkeiten zum lebenslangen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten ein (Stanat et al. 2002). In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Kompetenzdomäne Lesen, da der Spracherwerb und die Sprachbeherrschung eine zentrale Bedingung für die erfolgreiche Integration von Personen mit Migrationshintergrund ist (Esser 2006).

Die Kompetenzwerte der PISA-Studien werden auf Basis von Leistungstests ermittelt, die zufällig ausgewählte 15-jährige SchülerInnen in jedem Land beantworten müssen.³ Um die Kompetenzwerte zu ermitteln, werden spezielle statistische Verfahren angewandt, sog. Rasch-Modelle (OECD 2009). Der Mittelwert der Lesekompetenzwerte wurde im Ausgangsjahr 2000 so konstruiert, dass er bei 500 Punkten liegt (mit einer Standardabweichung von 100 Punkten). Der Wert selbst ist weniger interessant, aussagekräftig wird er im Vergleich, in unserem Fall im Vergleich von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Er kann dann Auskunft darüber geben, ob Kompetenzungleichheiten zwischen den Gruppen bestehen und wie diese sich entwickelt haben.

Wir unterscheiden bei den Analysen drei Gruppen von SchülerInnen.

Die sog. erste Generation umfasst alle SchülerInnen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind. Die sog. zweite Generation umfasst SchülerInnen, die in Deutschland geboren sind und deren beide Elternteile zugewandert sind. Die dritte Gruppe umfasst die SchülerInnen, die in Deutschland geboren sind und bei denen entweder beide oder ein Elternteil ebenfalls in Deutschland geboren ist.⁴

Um bei den Analysen die sozioökonomische Position der Familie zu berücksichtigen, verwenden wir einen Index, der die in der Familie vorhandenen Ressourcen abbildet (Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS), vgl. Ehmke & Siegle 2005). Der ESCS basiert auf drei Indikatoren der sozioökonomischen Position: 1) der (höchsten) beruflichen Stellung der Eltern, 2) dem (höchsten) Bildungsabschluss der Eltern und 3) einem Index häuslicher Besitztümer (bspw. ein Computer, ein Internetanschluss, ein eigenes Zimmer für die SchülerIn, ein ruhiger Ort zum Arbeiten, für die Schularbeit relevante Bücher, ein Auto, etc.). Er ist so generiert, dass er in der OECD-Gesamtstichprobe einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 hat. Höhere Werte kennzeichnen eine höhere sozioökonomische Position sowie damit einhergehende größere Ressourcenausstattung.⁵ Der Sprachgebrauch im Elternhaus wird über die Frage operationalisiert, ob zu Hause hauptsächlich Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird.⁶

Weil SchülerInnen der ersten Generation häufiger Klassen wiederholen müssen bzw. später in das deutsche Schulsystem einsteigen, wenn sie bspw. erst nach der Einschulung nach Deutschland gekommen sind, berücksichtigen wir auch die Klassenstufe. Dies ist notwendig, weil in PISA die SchülerInnen nach ihrem Alter und nicht nach der besuchten Klassenstufe ausgewählt werden.

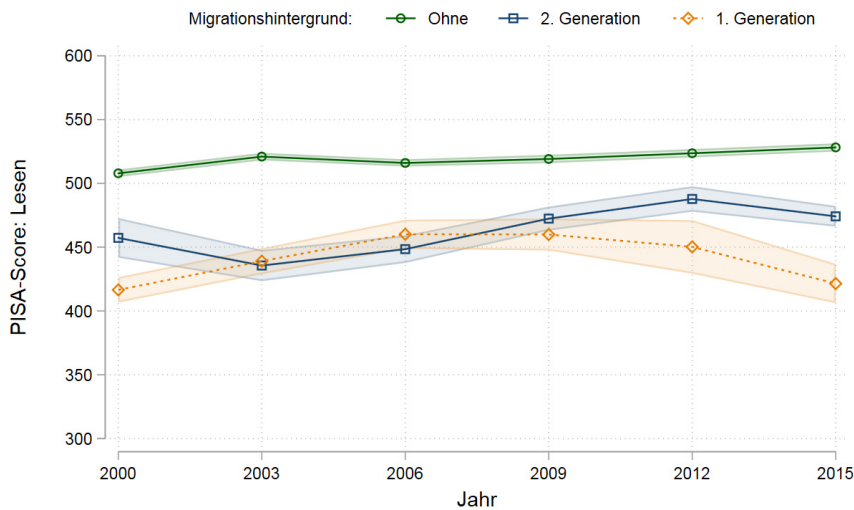
In unsere Analysen gehen alle SchülerInnen ein, für die Informationen zu diesen Variablen vorliegen. Über den Zeitraum von 2000 bis 2015 sind dies insgesamt 25.780 SchülerInnen. Für 5.328 SchülerInnen fehlen eine oder mehr Informationen und diese wurden aus den folgenden Berechnungen ausgeschlossen.

Die statistische Auswertung gliedert sich in zwei Teile. Zunächst beschreiben wir die Entwicklung der Kompetenzen für die drei Gruppen im Zeitvergleich. Damit zeigen wir die tatsächlichen beobachteten Gruppenunterschiede bei den 15-jährigen SchülerInnen. Im zweiten Schritt beschreiben wir die Gruppenunterschiede unter Kontrolle der sozioökonomischen Position der Familie und des Sprachgebrauchs zu Hause (sowie der besuchten Schulklasse). Dies vermittelt einen Eindruck darüber, inwieweit die Gruppenunterschiede mit der sozioökonomischen Position und dem Sprachgebrauch zu Hause zusammenhängen.⁷ Dafür berechnen wir Regressionsmodelle, deren Ergebnisse wir grafisch darstellen. Da die PISA-Daten einige Besonderheiten aufweisen (OECD 2009), haben wir die Regressionsanalysen so angepasst, dass die statistischen Kennwerte korrekt berechnet werden. Dies bezieht sich vor allem auf die sog. plausible values (die PISA-Daten enthalten fünf plausible Kompetenzwerte für jede/n SchülerIn, diese müssen bei Analysen dementsprechend korrekt gemittelt werden) und die korrekte Berechnung der Standardfehler, die die statistische Unsicherheit der Analysen angeben (OECD 2009; Teltmann & Schunck 2016). Alle Analysen wurden mit Stata v14.2 durchgeführt.

Kompetenzentwicklung im Zeitvergleich

Grafik 1 beschreibt die Kompetenzentwicklung im Lesen für 15-jährige SchülerInnen in Deutschland von 2000 bis 2015. Die Lesekompetenzen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund haben sich den PISA-Daten zufolge leicht verbessert, von ca. 517 Punkten im Jahr 2000 auf ca. 530 Punkte im Jahr 2015. Im Vergleich dazu zeigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Lesekompetenzen. Die sog. erste Generation, d.h. SchülerInnen mit eigener Migrationserfahrung, liegt im Schnitt 76 Punkte hinter SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dies entspricht knapp zwei Schuljahren – die OECD bemisst ein Schuljahr mit 40 Punkten (OECD 2017). Auch SchülerInnen der sog. zweiten Generation, d.h. deren

Grafik 1 Entwicklung der Lesekompetenzen von 15-jährigen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland von 2000 bis 2015



Vorhergesagte Werte auf Basis eines gepoolten linearen Regressionsmodells. Die 95%-Konfidenzintervalle (Schattierungen) wurden durch Balanced Repeated Replication (BRR) berechnet. Das Sample umfasst 25.780 SchülerInnen.

Datenbasis: PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015

besuchten Schulklasse) unterscheiden. Da diese Merkmale den Kompetenzerwerb beeinflussen, trägt die unterschiedliche Zusammensetzung der drei Gruppen hinsichtlich dieser Merkmale zu den tatsächlichen Kompetenzunterschieden bei. Für SchülerInnen der ersten Generation zeigt sich ein ähnlicher Trend wie in der vorherigen Grafik: Eine ab 2003 positive Entwicklung lässt die erste Generation zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund aufschließen (2006 und 2009). Ab 2012 vergrößert sich der Abstand jedoch wieder, was auf ein schlechteres Abschneiden der SchülerInnen der ersten Generation zurückzuführen ist. Die Lesekompetenzen der SchülerInnen der zweiten Generation unterscheiden sich ab 2009 kaum mehr von denen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Unter Kontrolle ihrer sozioökonomischen Position, des Sprachgebrauchs zu Hause und der besuchten Klassenstufe erreichen sie (fast) das gleiche Kompetenzniveau wie gleichaltrige SchülerInnen ohne Migrationshintergrund – auch wenn sich hier ebenfalls für 2015 wieder ein etwas größerer Abstand andeutet.

Diskussion

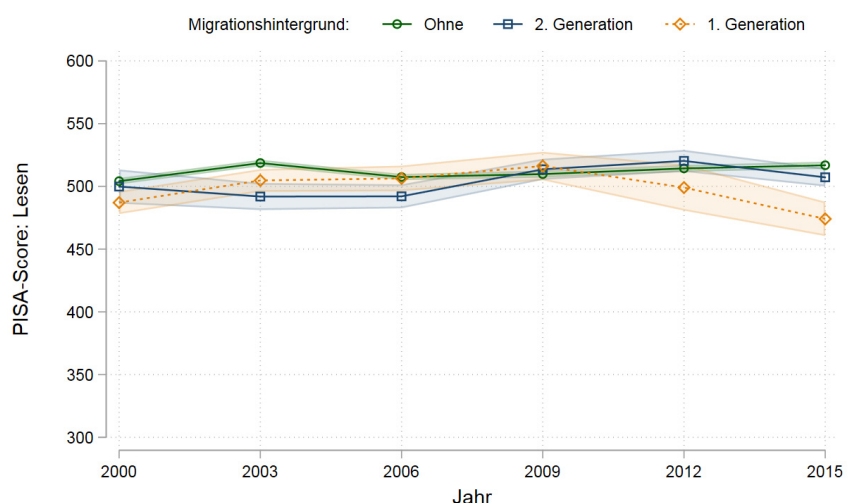
Unsere Auswertungen der sechs PISA-Studien seit 2000 haben gezeigt, dass

Eltern zugewandert sind, entwickeln geringere Lesekompetenzen – die zweite Generation liegt im Schnitt 50 Punkte, also etwas mehr als ein Schuljahr, hinter SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Über den Zeitverlauf zeigt sich bei SchülerInnen der ersten Generation eine leichte Verringerung des Kompetenzunterschieds, allerdings ist der Verlauf umgekehrt U-förmig, d.h. die Leseleistungen waren 2006 am höchsten und haben seitdem wieder abgenommen. Der Abstand zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist 2015 größer als 2000, während er zwischenzeitlich deutlich geringer war. Bei SchülerInnen der zweiten Generation zeigt sich insgesamt eine positive Entwicklung: die Lesekompetenzen von 15-jährigen SchülerInnen mit zugewanderten Eltern verbessern sich und der Abstand zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist in den letzten 15 Jahren insgesamt geringer geworden – abgesehen von einem leichten Einbruch in den Jahren 2003 und 2006. Für das Jahr 2015 zeigt sich wieder ein größerer Abstand.

Wie sähen die Kompetenzlücken aus, wenn sich die Gruppen hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status, ihres Sprachgebrauchs zu Hause und der besuchten Klassenstufen nicht unterscheiden würden? Grafik 2 zeigt

den Verlauf der Kompetenzwerte unter Kontrolle dieser Variablen. Die Lesekompetenzen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund liegen nun viel näher beieinander. Dieses Ergebnis spricht für das Vorliegen sog. Kompositionseffekte: Es deutet darauf hin, dass sich die drei Gruppen hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Position und des Sprachgebrauchs zu Hause (sowie der

Grafik 2 Entwicklung der Lesekompetenzen von 15-jährigen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland von 2000 bis 2015 unter Kontrolle der sozioökonomischen Position (ESCS), des Sprachgebrauchs im Haushalt und der besuchten Klassenstufe



Vorhergesagte Werte auf Basis eines gepoolten linearen Regressionsmodells. Die 95%-Konfidenzintervalle (Schattierungen) wurden durch Balanced Repeated Replication (BRR) berechnet. Das Sample umfasst 25.780 SchülerInnen.

Datenbasis: PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015

eine beträchtliche Ungleichheit bei der Kompetenzentwicklung zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund besteht. SchülerInnen, die selbst zugewandert sind, liegen in ihren Lesefähigkeiten durchschnittlich zwei Schuljahre hinter gleichaltrigen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zurück. Bei SchülerInnen der zweiten Generation ist es im Schnitt noch ein Schuljahr. Von 2000 bis 2006 hatte sich der Abstand der Lesekompetenzen von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und der ersten Generation verringert, seit 2009 nimmt er jedoch wieder zu. Bei der zweiten Generation hat der Abstand zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund seit 2000 insgesamt abgenommen, auch wenn im Jahr 2015 die Lesekompetenzen wieder auseinander gehen.

Berücksichtigt man wichtige Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs, wie den *sozialen Hintergrund* und den *Sprachgebrauch* im Haushalt, zeigt sich, dass die Lese-Kompetenzen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wenig von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund abweichen. Mit einer wichtigen Ausnahme: Ab 2012 nimmt die „Kompetenzlücke“ zwischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und SchülerInnen mit eigener Migrationserfahrung (der ersten Generation) wieder zu.

Es stellt sich die Frage, wie diese Entwicklungen erklärt werden können. Eine mögliche Ursache könnte eine Veränderung der Zusammensetzung der ersten Generation hinsichtlich ihrer Herkunftsländer sein. Je nach Herkunftsland unterscheidet sich die sprachliche und kulturelle Nähe zu Deutschland und damit die Anpassungsleistung, die für den Bildungserfolg nötig ist. Allerdings sind es nicht nur Eigenschaften der SchülerInnen oder ihrer Elternhäuser, die zu Kompetenzunterschieden führen können. Auch die Ausgestaltung des Bildungssystems kann Gruppenunterschiede verstärken oder verringern (Teltemann 2015; Teltemann & Schunck 2016).

Zu beachten ist, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung nur um eine Beschreibung handelt und nicht um eine kausale Analyse spezifischer Mechanismen. Dies ist mit dem gewähl-

ten Untersuchungsdesign nicht möglich. Genauere Erklärungsansätze müssen in weiterführenden Untersuchungen geprüft werden.

Trotz dieser Einschränkungen unterstreichen die Ergebnisse den bekannten Befund, dass der soziale Hintergrund in Deutschland in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der Kinder steht (Becker & Lauterbach 2016; Becker & Solga 2012). Mechanismen, die zu sozialer Bildungsungleichheit führen, tragen also auch zu *migrationspezifischer Bildungsungleichheit* bei. Zudem zeigt sich auch bei dieser Untersuchung, dass Integration ein *intergenerationaler* Prozess ist (Esser 2006). Zwar schneiden SchülerInnen der zweiten Generation noch schlechter ab als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, die Daten legen aber nahe, dass die beobachtbaren Unterschiede in den Lesekompetenzen nahezu vollständig auf sozioökonomische Unterschiede und den Sprachgebrauch zu Hause zurück zu führen sind.

- 1 *Als Personen mit Migrationshintergrund verstehen wir im Folgenden sowohl Personen mit eigener Migrationserfahrung („erste Generation“), als auch die direkten Nachkommen von Einwanderern („zweite Generation“). Weitere Informationen im Abschnitt „Daten und Methoden“.*
- 2 *Die PISA-Daten sind frei verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/data/> (letzter Zugriff 02.10.2018).*
- 3 *Das Stichprobenverfahren ist in der Regel mehrstufig: Im ersten Schritt werden die Bildungssysteme der Teilnehmerstaaten anhand zentraler Merkmalen (z.B. Schulformen oder Regionen) unterteilt, anschließend werden innerhalb dieser Unterteilungen („Strata“) die Schulen zufällig gezogen. Innerhalb der ausgewählten Schulen werden wiederum 15-jährige SchülerInnen zufällig ausgewählt. (OECD 2009: 53).*
- 4 *Es könnten auch andere Operationalisierungen gewählt werden. Eine interessante und nicht triviale Forschungsfrage in diesem Zusammenhang ist, wie SchülerInnen abschneiden, die aus interethnischen Beziehungen kommen, die hier der Gruppe ohne Migrationshintergrund zugerechnet wurde.*
- 5 *Der Vorteil eines globalen Index liegt darin, dass er vergleichsweise sparsam die sozioökonomische Position der Herkunftsfamilie abbildet. Der Nachteil besteht darin, dass er nur den Gesamtzusammenhang zwischen sozialer Herkunft*

und Kompetenzentwicklung beschreibt und keine Aussagen darüber erlaubt, wie dieser Zusammenhang genau zustande kommt. Für die vorliegende Untersuchung ist dies allerdings unproblematisch, da es lediglich um eine Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzentwicklung geht.

- 6 *Die Frageformulierung lautet „Welche Sprache sprichst du am häufigsten zuhause?“, wobei nur eine Antwort gegeben werden kann. In einem mehrsprachigen Haushalt muss sich die SchülerIn für eine Sprache entscheiden.*
- 7 *Bei der Analyse geht es uns nicht um die Prüfung spezifischer kausaler Mechanismen, sondern nur um eine Beschreibung der Kompetenzwertunterschiede – einmal die empirisch beobachteten und einmal die vorhergesagten, wenn sich die SchülerInnen in Bezug auf die kontrollierten Merkmale nicht unterscheiden würden. Aus Platzgründen kann keine vollständige sog. Mediationsanalyse durchgeführt werden, die präzise Aufschluss darüber geben kann, welche Mechanismen welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten.*

Literatur

- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Becker, R. & Solga, H. (2012). *Soziologische Bildungsforschung*, Bd. 52. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016a). *Migrationsbericht 2015*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016b). *Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Bürgern nach Deutschland*. Nürnberg: BAMF.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEL, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 521–539.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. WZB.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7, 291–304.
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kristen, C. (2002). *Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unter-*

- schiede am ersten Bildungsübergang. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 534–552.
- OECD. (2001). Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD.
- OECD. (2004). Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003. Paris: OECD.
- OECD. (2007). PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 Analysis. Paris: OECD.
- OECD. (2009). PISA Data Analysis Manual, 2006 Edition. Paris: OECD.
- OECD. (2010). PISA 2009 results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics, and Science. (Volume I). [Paris]: OECD.
- OECD. (2014). PISA 2012 Results. What students know and can do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science. (OECD, Hrsg.). Paris.
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III). OECD Publishing.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oltmer, J. (2010). *Migration im 19. und 20. Jahrhundert*. München: R. Oldenbourg.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme E. & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' Educational Disadvantage: an Examination Across Ten Countries and Three Surveys. *Journal of population economics*, 20, 527–546.
- Schulz, W., Schunck, R., Diewald M. & Johnson, W. (2017). Pathways of Intergenerational Transmission of Advantages during Adolescence: Social Background, Cognitive Ability, and Educational Attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2194–2214.
- Schunck, R. (2014). Transnational activities and immigrant integration in Germany. Cham: Springer International Publishing.
- Schunck, R. & Windzio, M. (2009). Ökonomische Selbstständigkeit von Migranten in Deutschland: Effekte der sozialen Einbettung in Nachbarschaft und Haushalt. *Zeitschrift für Soziologie*, 38, 113–130.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert J. & Klieme, U. (2002). PISA 2000: die Studie im Überblick; Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Stanat, P., Schwippert K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 147–164). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 55.
- Statistisches Bundesamt. (2017). Fachserie 1 Reihe 2.2: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Wiesbaden.
- Teltemann, J. (2015). Ungleichheit als System? Bd. 26. Staatlichkeit im Wandel. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Teltemann, J., Dabrowski S. & Windzio, M. (2015). Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten: Wie stark wirkt der sozioökonomische Status? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, 83–103.
- Teltemann, J. & Rauch, D. (2018). Immigrant Student Achievement and Education Policy in Germany. In L. Volante, D. Klinger & O. Bilgili (Hrsg.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy* (S. 35–52). Cham: Springer International Publishing.
- Teltemann, J. & Schunck, R. (2016). Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA. *International Journal of Comparative Sociology*, 57, 401–424.
- United Nations. (2016). International Migration Report 2015: Highlights (No. (ST/ESA/SER.A/375)).
- Watermann, R., Maaz, K., Bayer S. & Roczen, N. (2016). Social Background. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing Context of Learning. An International Perspective* (S. 117–145). Cham: Springer.

reinhard.schunck@gesis.org

janna.teltemann@uni-hildesheim.de

doi: 10.15464/isi.61.2019.6-11