

Janina Söhn

**Bildungschancen junger  
Aussiedler(innen) und anderer  
Migrant(inn)en der ersten Generation**  
Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den  
Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre

Discussion Paper SP I 2008-503

February 2008

**Social Science Research Center Berlin (WZB)**

Research Area:  
**Education, Work, and Life Chances**

Research Unit:  
**Skill Formation and Labor Markets**

[www.wzb.eu/bal/aam](http://www.wzb.eu/bal/aam)

[soehn@wzb.eu](mailto:soehn@wzb.eu)

discussion paper

**Suggested Citation/Zitierweise:**

Söhn, Janina (2008). Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre. *WZB Discussion Paper SP I 2008-503*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

**Social Science Research Center Berlin (WZB)**

Research Area:  
Education, Work, and Life Chances

Research Unit:  
Skill Formation and Labor Markets

Reichpietschufer 50, D-10785 Berlin  
T: +49 30 25491-0, F: +49 30 25492-684  
<http://www.wzb.eu>

**Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung gGmbH (WZB)**

Forschungsschwerpunkt:  
Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Abteilung:  
Ausbildung und Arbeitsmarkt

## **Abstract**

This contribution explores the educational achievements of immigrants who migrated to Germany as minors during the large influx that began in 1987. Differences in education levels between the following two immigrant groups are the analytical focus of this analysis: ethnic German immigrants (*Aussiedler*) and other first-generation immigrants who used different legal channels to enter German territory. What accounts for the fact that *Aussiedler* youth have higher chances of reaching a medium-level school certificate, whereas the majority of their immigrant peers finish their general education with no more than the low-level *Haupt-schule* certificate? Analyses of the third DJI Youth Survey, conducted in 2003, demonstrate that this scholastic gap between groups can only partially be explained by factors central to educational opportunities, such as their social background. The *Aussiedler* immigrant status exerts an additional positive impact on educational achievement due to specific immigration and integration policies and (mainly linguistic) incorporation processes specific to this immigrant group.

## **Zusammenfassung**

Untersucht werden in diesem Beitrag die in Deutschland erzielten Bildungserfolge von Migrant(inn)en, die im Zuge der großen Zuwanderungswellen seit 1987 als Minderjährige in die Bundesrepublik migriert sind. Im Zentrum stehen die Bildungsungleichheiten zwischen zwei Migrantengruppen: *Aussiedler*(innen) einerseits und Zugewanderte nicht-deutscher Herkunft, die über andere rechtliche Wege zugewandert sind, andererseits. Aus welchen Gründen erlangen *Aussiedler*jugendliche häufiger die Mittlere Reife, während die Vergleichsgruppe mehrheitlich nicht mehr als einen Hauptschulabschluss erreicht? Auf Basis eigener Auswertungen der dritten Welle des DJI-Jugendsurveys aus dem Jahr 2003 wird gezeigt, dass solche Gruppenunterschiede nur teilweise mit für die Bildungschancen zentralen Einflussfaktoren der sozialen Herkunft zu erklären sind. Der *Aussiedler*status hat – vermittelt über die spezifischen Einwanderungsregulierungen, Integrationspolitiken und vor allem sprachbezogenen Integrationsverläufen dieser Migrantengruppe – einen eigenständigen positiven Effekt auf die Bildungschancen in Deutschland.



# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Eine „variable Grundgesamtheit“: Minderjährige Aussiedler(innen) und andere Migrant(inn)en, die seit Ende der 1980er Jahre zuwanderten</b>	<b>3</b>
<b>3. Schulische Integration ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher – bisherige Erkenntnisse</b>	<b>5</b>
<b>4. Hypothesen zu Einflussfaktoren</b>	<b>8</b>
Der Aussiedlerstatus als potenzieller Einflussfaktor auf Bildungschancen	8
Weitere Determinanten der Bildungschancen	11
<b>5. Empirische Analysen mit der dritten Welle des DJI-Jugendsurveys</b>	<b>16</b>
Vorstellung des Datensatzes	16
Operationalisierung	17
Multivariate Analyse	20
<b>6. Zusammenfassung</b>	<b>27</b>
<b>Anhang</b>	<b>29</b>
<b>Literatur</b>	<b>33</b>



# 1. Einleitung

Im Zuge der großen Einwanderungswellen nach Deutschland seit Ende des ‚Kalten Krieges‘ sind mehrere hunderttausend Minderjährige zugewandert, darunter Kinder aus Aussiedlerfamilien, aber auch solche nicht-deutscher Staatsangehörigkeit. Für die große Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen war mit der Immigration der Wechsel von einem nationalen Bildungssystem in ein anderes verbunden – mit all seinen Herausforderungen einer neuen Unterrichtssprache, anderer Lehrpläne und z. T. anderer Unterrichtsstile. Das Ausmaß, in dem es diesen Migrant(inn)en gelungen ist, in Deutschland weiterführende Schulen zu besuchen und entsprechende Abschlüsse zu erlangen, variiert erheblich. Die Analyse dieser Varianz steht im Mittelpunkt dieses Beitrags.

Ich möchte dazu beitragen, zwei inhaltliche Forschungslücken zu schließen: Zum einen hat die bisherige Forschung über junge Aussiedler(innen)<sup>1</sup> deren Schulerfolge nur wenig, höchstens deskriptiv als eine von mehreren (z. B. sozialen oder identifikativen) Dimensionen ihrer Integrationsverläufe, behandelt. Zum anderen beziehen sich Arbeiten über die Bildungschancen von Migrantenkindern selten auf Aussiedler(innen) oder auf nicht-deutsche Zugewanderte, die erst in den letzten eineinhalb Jahrzehnten, also nicht mehr im Rahmen der klassischen Arbeitsmigration und der hiermit verknüpften Familienzusammenführung, kamen.

Demnach lautet die deskriptiv gehaltene erste Forschungsfrage, welche Abschlüsse diese junge erste Zuwanderergeneration<sup>2</sup> an deutschen allgemeinbildenden Schulen überhaupt erlangt hat bzw. welche Sekundarschultypen die Jüngeren unter ihnen noch besuchen. Zuvor (Abschnitt 2) werden zunächst einige Eckzahlen zur Einwanderung der hier interessierenden Zuwanderergruppen vorgestellt und die Erfassung dieser keineswegs statischen Grundgesamtheit in Statistiken und Umfragen kurz diskutiert. Der dritte Abschnitt gibt dann einen Überblick über bisherige Erkenntnisse über das schulische Abschneiden von Aussiedler(inne)n. Insbesondere die amtliche Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen erweist sich hier als eine der wenigen ergiebigen Quellen.

Die anschließenden Ausführungen widmen sich der zweiten analytischen Forschungsfrage nach den Gründen für Bildungsunterschiede zwischen den beiden Migrantengruppen. Denn wie meine eigenen Ergebnisse zeigen werden,

- 
- 1 Im Folgenden sollen, wenn nicht anders vermerkt, der Begriff der Aussiedler(innen) auch Spätaussiedler(innen) - natürlich beiderlei Geschlechts - umfassen, die erst ab 1993 in die Bundesrepublik eingewandert sind.
  - 2 Als erste Zuwanderergeneration werden hier selbst migrierte Personen verstanden. Aussiedler(innen) sind schon rein rechtlich als ‚zugewandert‘, also als erste Generation, definiert und werden auch hier als solche verstanden. In Deutschland geborene Kinder (zweite Generation) von Migrant(inn)en werden in meinem Beitrag nicht weiter untersucht; vgl. hierzu Riphon (2001) und Kristen/Granato (2007).

schneiden Aussiedler(innen) im Gegensatz zu den anderen, nicht-deutschen Migrant(inn)en deutlich besser ab: Aussiedler(innen) haben ein wesentlich geringeres Risiko, nur einen Hauptschulabschluss zu erlangen. - Hingegen erreichen die zwei Gruppen zu etwa gleichen Anteilen ein Abitur. - Die Frage nach den Bildungsunterschieden zwischen Migrantengruppen bedeutet dabei immer auch implizit zu fragen, welche Migrantengruppen sich mehr an das durchschnittliche Bildungsniveau der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund annähert. Der Vergleich von Migrant(inn)en *untereinander*, anstelle des üblichen *zu den Einheimischen*, hat jedoch den analytischen Vorteil, die Varianz innerhalb dieser Gruppe und insbesondere migrantenspezifische Einflüsse auf Bildungschancen in den Blick zu nehmen. Denn Migrant(inn)en in Deutschland sind eine sozial-ökonomisch und kulturell heterogene Gruppe, deren Migrationsumstände und rechtliche Aufenthaltsbedingungen sich sehr facettenreich darstellen.

Im Abschnitt 4 werden daher, basierend auf bildungs- und migrationssoziologischen Forschungsansätzen, Hypothesen zu Einflussfaktoren auf Bildungschancen entwickelt, die Unterschiede zwischen den Migrantengruppen erklären könnten. Bildungsrelevante Aspekte des Aussiedlerstatus, die u. a. mit ihrer sprachbezogene Integration zusammenhängen, werden ‚klassischen‘ sozialen Einflussfaktoren gegenübergestellt, die die Gruppenunterschiede auch verursacht haben könnten.

Bisherige kausalanalytisch vorgehende Untersuchungen, die auch Aussiedler(innen) bzw. Migrant(inn)en aus der ehemaligen Sowjetunion explizit berücksichtigen, bleiben für meine eigene Fragestellung insofern unbefriedigend, als die Datengrundlagen entweder nicht für Deutschland repräsentativ sind, keine exakte Identifikation der Aussiedler(innen) erfolgte oder kein Vergleiche *zwischen* Migrantengruppen angestellt wurden. Diese Forschungslücke soll in meinen eigenen empirischen Analysen (im Abschnitt 5) geschlossen werden. Hier werden die Ergebnisse einer Analyse der dritten Erhebungswelle des Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts (DJI) vorgestellt. Es handelt sich um eine Repräsentativbefragung aller in Deutschland lebenden 16- bis 29-Jährigen aus dem Jahr 2003. Im Gegensatz zu den meisten Surveys und amtlichen Statistiken wurde hier direkt nach dem Aussiedlerstatus gefragt, und auch Zugewanderte allgemein (d.h. die erste Generation) sind als solche präzise identifizierbar. Die Teilstichprobe der Aussiedler(innen) und anderer junger Migrant(inn)en der ersten Generation erlaubt eine vergleichende - bei N = 458 noch ‚explorative‘ - Analyse ihrer Bildungschancen. Mithilfe einer multiplen logistischen Regression wird untersucht und diskutiert, ob und in welchem Maße der Einfluss einiger zentraler - migrationspezifischer sowie allgemeiner sozialer und struktureller - Determinanten das bessere Abschneiden der Aussiedler(innen) erklären kann.



## **2. Eine „variable Grundgesamtheit“: Minderjährige Aussiedler(innen) und andere Migrant(inn)en, die seit Ende der 1980er Jahre zuwanderten**

Leitend für die Definition der Grundgesamtheit ist mein Forschungsinteresse, Aussiedler(innen) als quantitativ bedeutsame Migrantengruppe in den Fokus zu stellen. Daher orientiert sich die Spezifizierung der Grundgesamtheit an den Zuzugsjahren, in denen besonders viele Aussiedler(innen) gekommen sind. Untersucht werden Personen, die in dieser Zeit als Minderjährige in die Bundesrepublik Deutschland migriert sind und hier im Jahr 2003 noch wohnten. Im Gegensatz zu Analysen über die Wohnbevölkerung eines Landes insgesamt, stellt sich bei Untersuchungen über Migrant(inn)en stärker die Frage, welche Teilgruppen man mit verfügbaren Daten überhaupt erfasst und welche noch nicht oder nicht mehr. Amtliche Statistiken geben hierzu erste Anhaltspunkte:

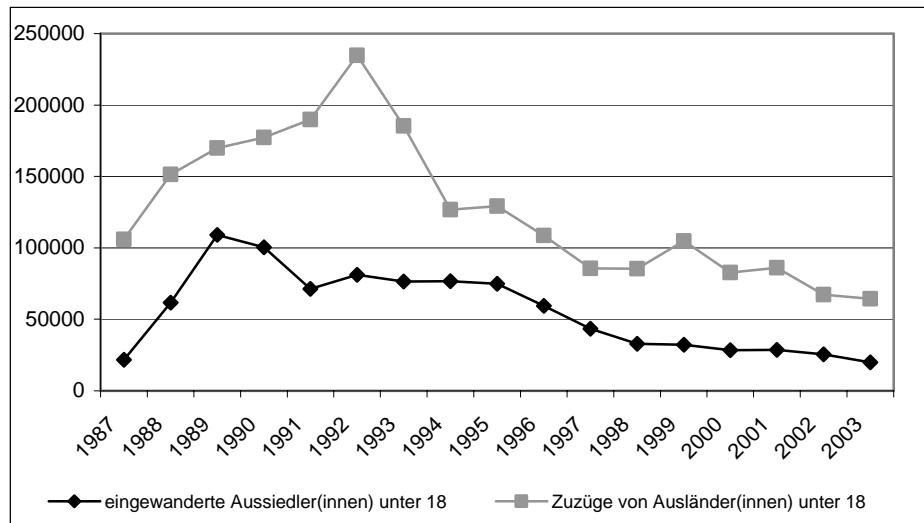
Bereits seit Mitte der 1980er Jahre nahm die Einwanderung von Aussiedler(inne)n in die Bundesrepublik Deutschland zu. Als Hochzeit des Aussiedlerzuzugs wird hier die Zeitspanne von 1987 bis 2003 identifiziert. Von 78.523 im Jahr 1987 steigen die Zuzugszahlen auf ein Maximum von 397.073 im Jahr 1990, sinken bis 2003 wieder auf 72.885 und nehmen seitdem noch weiter ab (vgl. Bundesverwaltungsamt 2006). Zu 70% stammen diese Aussiedlerkohorten aus der ehemaligen Sowjetunion, zu 21 % aus Polen, zu 8% aus Rumänien, der verschwindende Rest aus weiteren osteuropäischen Staaten (vgl. Bundesverwaltungsamt 2006; eigene Berechnungen). Allein von 1987 bis 2003 befanden sich unter den zugewanderten Aussiedler(inne)n 943.982 Minderjährige, im Schnitt 55.500 pro jährlicher Zuwandererkohorte (Bundesverwaltungsamt 2001: 29; 1999: 27-29; eigene Berechnung). Junge Aussiedler(innen) stellen dabei 27% von den insgesamt 3,43 Millionen zugewanderten Kindern und Jugendlichen.

Während bei ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen davon ausgegangen werden kann, dass die überwältigende Mehrheit in Deutschland geblieben ist<sup>3</sup>, trifft dies bei ausländischen Mädchen und Jungen keineswegs zu. Hier ist eine erhebliche grenzüberschreitende Mobilität zu beobachten. Auf im Schnitt 127.800 Zuzüge pro Jahr kamen 71.800 Fortzüge minderjähriger Ausländer(innen). Hier ist an erster Stelle an die Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien zu denken - diese Gruppe von Nationalitäten machte als größte allein ein Viertel der Zuzüge und 27% der Fortzüge (von 1987 bis 2003) aus (Statistisches Bundesamt mehrere Jahrgänge; eigene Berechnung).

---

3 Aussiedler(innen) wandern aus Deutschland ebenso selten (wieder) aus wie einheimische Deutsche (vgl. Schupp u. a. 2005: 290, Endnote 13).

**Abb. 1:** *Zuwanderung minderjähriger Aussiedler(innen) und Ausländer(innen), 1987-2003*



Quelle: Statistisches Bundesamt (mehrere Jahrgänge) und Bundesverwaltungsamt (2001: 29; 1999: 27-29); eigene Berechnung.

Migrant(inn)en, die als Ausländer(innen) zugewandert sind, sind eine nicht nur hinsichtlich der nicht-deutschen Staatsangehörigkeit heterogene Gruppe. Ohne dass die amtliche Migrationsstatistik oder wissenschaftliche Surveys eine exakte Quantifizierung zuließen, ist davon auszugehen, dass diese ‚Nicht-Aussiedler(innen)‘ über unterschiedliche rechtliche Wege eingewandert sind: etwa als Kinder von Asylbewerber(inne)n und (Bürger-)Kriegsflüchtlingen, als nachziehende Familienangehörige bereits in Deutschland ansässiger Eltern(teile) oder als mitmigrierende Kinder von EU-Bürger(inne)n.

Wie die Abbildung 1 impliziert, nahmen deutsche Schulen in diesen eineinhalb Jahrzehnten deutlich mehr ausländische als ausgesiedelte Seiteneinsteiger(innen) auf, allerdings bei ersteren teilweise nur temporär. Aufgrund der Rückwanderung etlicher ausländischer Minderjähriger und ihrer Familien kehrt sich im jetzigen Jahrzehnt das Zahlenverhältnis zwischen Aussiedler(inne)n und den anderen Migrant(inn)en um. Den unten näher vorgestellten Daten des DJI-Jugendsurveys zufolge setzt sich im Jahr 2003 die erste Zuwanderergeneration (im Alter von 16 bis 29 Jahren) zu 62% aus Aussiedler(innen) und nur noch zu 38% aus anderen jungen Migrant(inn)en zusammen.<sup>4</sup>

4 Ein ähnliches Zahlenverhältnis zwischen Aussiedler(innen) und anderen jungen im Ausland geborenen Migrant(inn)en ist im Übrigen auch der BA-/BIBB-Bewerberbefragung zu entnehmen (Ulrich/Granato 2006: 38).

### 3. Schulische Integration ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher – bisherige Erkenntnisse

Die Frage, was eigentlich über den schulischen Erfolg von Schüler(inne)n bzw. Schulabsolvent(inn)en mit einem Aussiedlerhintergrund bekannt ist, ist keineswegs einfach zu beantworten. Es gibt keine bundesweiten Schulstatistiken über den Schulbesuch oder die Arten der erworbenen Schulabschlüsse, bei denen ein Aussiedlerstatus direkt oder zumindest das (ex-sowjetische, polnische oder rumänische) Herkunftsland ausgewiesen wird. Die gängige Kategorie in deutschen Schulstatistiken ist bislang noch die Staatsangehörigkeit, so dass Aussiedler(innen) unter die Gruppe der deutschen Schüler(innen) subsumiert sind.

Hiervon abweichend hat das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) neben vereinzelten Veröffentlichungen aus Baden-Württemberg (Wörner 2003)<sup>5</sup> Aussiedler(innen) am systematischsten in seine Bildungsberichterstattung aufgenommen. Da NRW auf Basis des Königsteiner Schlüssels<sup>6</sup> etwa ein Fünftel aller einreisenden Aussiedler(innen) zugewiesen wird und zudem auch vor der Einführung des Wohnortzuweisungsgesetzes im Jahr 1989 die große Mehrheit der (damals meist aus Polen stammenden) Aussiedler(inn)en nach NRW zogen (Heller u. a. 1992: 34), beziehen sich diese Ergebnisse zumindest auf einen erheblichen Anteil dieser Migrantengruppe und geben somit erste Anhaltspunkte, wie deren Bildungserfolge einzuschätzen sind.

In neueren Auswertungen der NRW-Schulstatistik (MAGS 2005: 11; vgl. auch LDS NRW 2006) werden erstmals erreichte Schulabschlüsse von Aussiedler(inne)n ausgewiesen. Personen, die hier als Aussiedler(innen) erfasst sind, gehören alle der ersten Zuwanderergeneration an (die Dauer des Aufenthalts oder irgendwelche anderen Eigenschaften werden nicht weiter differenziert). Das Schlaglicht auf die erworbenen Abschlüsse der Schulabgänger(inn)en in Tabelle 1 verdeutlicht, wie selten Aussiedlerjugendliche im Vergleich zu den einheimischen Deutschen das (Fach-)Abitur erreichen. Allerdings ist der Anteil der Aussiedler(innen), die die Schule zunächst ohne Abschluss verlassen, immerhin nur ein Prozentpunkt höher als bei den übrigen Deutschen. Die Zeitreihe zum relativen Schulbesuch an nordrhein-westfälischen Sekundarschulen von 1988 bis 2005 deutet an, dass ein mittlerer Schulabschluss für diese Migrantengruppe mehr und mehr zur Norm wird (siehe Abb. 2).

---

5 Zu Seiteneinsteiger(inne)n an bayerischen Schulen vgl. auch Thränhardt (2000: 23).

6 Neu einreisenden Aussiedler(inne)n wie auch Asylsuchenden und jüdischen Kontingentflüchtlingen aus Russland wird ihr erster Wohnsitz in einem bestimmten Bundesland zugewiesen. Diese ‚proportionale‘ Verteilung auf Bundesländer orientiert sich an den – im ‚Königsteiner Schlüssel‘ festgehaltenen – Anteilen, die die Bevölkerung des einzelnen Bundeslandes an der deutschen Wohnbevölkerung insgesamt stellt.

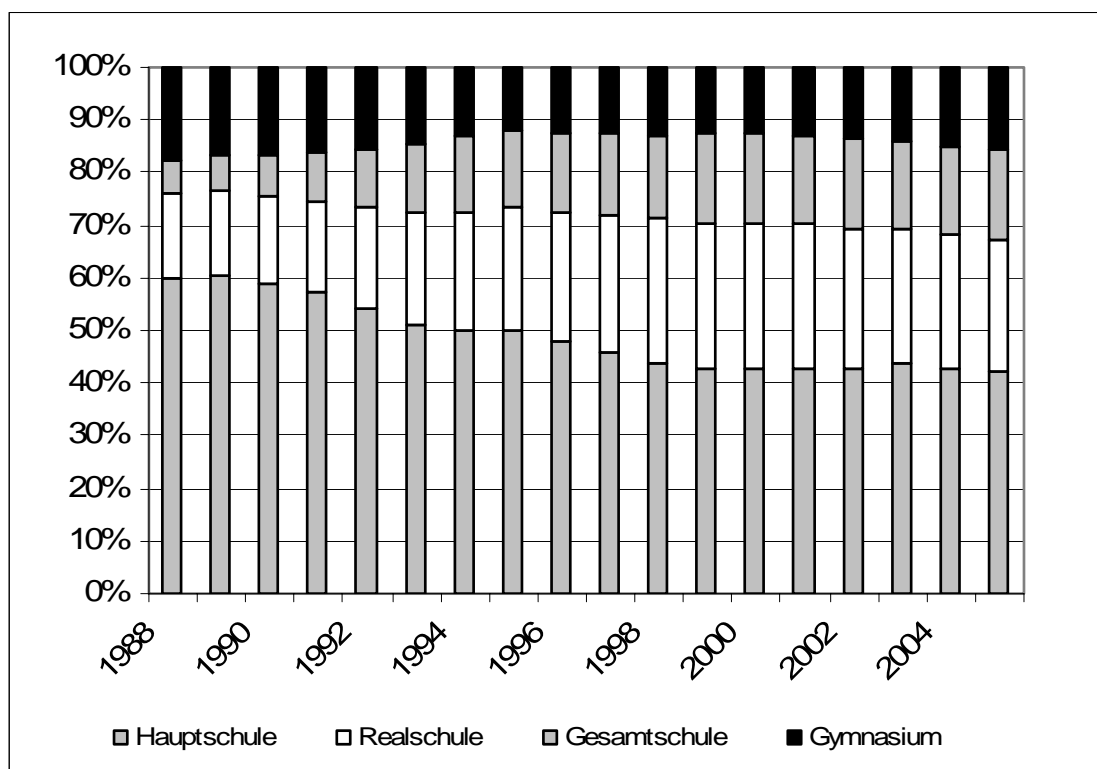
**Tab. 1:** *Schulabgänger(innen) allgemein bildender Schulen in NRW am Ende des Schuljahres 2002/2003*

Migrationsstatus	ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Fachoberschulreife (Mittlere Reife)	(Fach-) Hochschulreife
Spätaussiedler(innen)	6,9%	33,0%	48,9%	11,3%
Andere Deutsche	5,8%	20,4%	41,4%	35,3%

Datenbasis: MAGS (2005: 11)

Als eindeutiger Trend lässt sich festhalten, dass zwischen Anfang und Ende der 1990er Jahre der Anteil der ausgesiedelten Schüler(innen), die Hauptschulen besuchten, um gut 17 Prozentpunkte von 60% auf 43% gesunken ist. Demgegenüber stieg der Anteil derjenigen an Realschulen. Den höheren Anteil von Gesamtschüler(inne)n ab Mitte der 1990er als kollektiven Bildungsaufstieg zu bewerten, erscheint angesichts der hohen Anzahl an Absolvent(inn)en mit Mittlerer Reife plausibel. Bei der Besuchsquote für Gymnasien sind eher wellenförmige Entwicklungen als ein durchgängiger Aufwärtstrend festzustellen.

**Abb. 2:** *Verteilung von ausgesiedelten Schüler(innen) auf Schultypen der Sekundarstufe in NRW, 1988 bis 2005, in %*



Datenbasis: MSW (2005: 42); eigene Berechnung. Anmerkung: Schüler(innen) in Waldorf- und Förderschulen sind nicht berücksichtigt.

Für die reine Deskription der Bildungschancen von ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen erscheinen diese Schulstatistiken zweifellos verlässlicher als die meisten der vorliegenden Studien, die speziell Aussiedlerjugendliche untersuchten (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; Strobl/Kühnel 2000; Dietz/Roll 1998; Elsner 1998; Studien zu überwiegend aus Polen stammenden Aussiedlern sind Heinelt/Lohmann 1992 sowie Bayer 1992). Aufgrund der Art der Stichprobenziehung lassen diese Surveys keine bundesweit repräsentativen Aussagen über die besuchten Bildungsgänge und die erreichten oder anerkannten Schulabschlüsse zu. Denn anstelle von Zufallsstichproben<sup>7</sup> wurde auf Quotenstichproben und/oder das Schneeballverfahren zurückgegriffen und/oder eng begrenzte geographische Gebiete ausgewählt, wobei ein möglicher bildungsbezogener Selektionsbias nicht überprüft werden konnte. Diese Studien, bei denen es sich jeweils um Mehrthemenbefragungen handelt, thematisieren eine ganze Reihe von Integrationsdimensionen und das Thema der Bildung nur als eines unter vielen. Es wurden bisher nur einfache (oft auch nicht einmal nach in der Bundesrepublik oder im Herkunftsland erworbenen Bildungstiteln differenzierte) Auswertungen der Umfragedaten zu Bildungsaspekten veröffentlicht (vgl. z. B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005: 173f.; Dietz/ Roll 1998: 67; 184).

Weder Schulstatistiken noch Surveyforschungen, die in den deskriptiven Angaben selten zwischen erster und zweiter Zuwanderergeneration unterscheiden, geben allerdings Auskunft über die besuchten Bildungsgänge oder die erworbenen Schulabschlüsse meiner Vergleichsgruppe - also solcher Schüler(inne)n oder Absolvent(inn)en, die in ihrer Kindheit oder Jugend zugewandert, aber nicht ‚ausgesiedelt‘ sind. Wie unten auf Basis der DJI-Daten gezeigt werden wird, schneiden sie im Schnitt schlechter als ihre Aussiedler-Peers ab. Welche Gründe lassen sich für solche Diskrepanzen anführen?

---

7 Wie für viele kleine Untersuchungspopulationen typisch, wird eine Zufallsstichprobe auch dadurch erschwert, dass es - im Gegensatz zu Ausländer(inne)n - keine Urliste in Form von Melderegistern und dergleichen gibt.

## 4. Hypothesen zu Einflussfaktoren

In zahlreichen Einwanderungsländern werden Unterschiede im Bildungserfolg sowohl zwischen Einheimischen und Migrant(inn)en (vgl. z.B. OECD 2006; Schwippert u. a. 2003) als auch zwischen verschiedenen Migrantengruppen beobachtet, wie sie etwa Wagner u. a. (1998), Nauck u. a. (1998) oder Müller und Stanat (2006) für die Bundesrepublik aufzeigen. Beide Arten von Vergleichen knüpfen an Gruppenkategorien an – je nach landesspezifischer und wissenschaftlicher Tradition ist von Nationalität, nationaler oder ethnischer Herkunft von Migrant(inn)en oder ethnischen Minderheiten die Rede –, die eine kulturelle Komponente nahe legen. Zumindest in populären Diskursen wird das unterschiedliche Abschneiden im Bildungssystem oft entsprechend kulturalistisch begründet. Da aber solche pauschalen Verweise auf die Herkunftskultur eher als Ersatz für eine eigentliche Erklärung benutzt werden (vgl. kritisch Vermeulen 2000: 3), sollen im Folgenden Hypothesen zu unterschiedlichen Einflüssen entwickelt werden. Im Fokus stehen Überlegungen zu bildungsrelevanten Aspekten des Aussiedlerstatus als einer besonderen Migrantenkategorie. Diesen werden im Sinne von ‚Kontrollvariablen‘ verstandene Faktoren gegenübergestellt, deren Wirkung auf Bildungschancen in früheren Untersuchungen bereits gut belegt wurden. Dazu gehören der Einfluss des Einwanderungsalters, der sozialen Herkunft, der Familienstruktur sowie institutioneller Determinanten, die insbesondere das Angebot unterschiedlicher Bildungsgänge betreffen.

### **Der Aussiedlerstatus als potenzieller Einflussfaktor auf Bildungschancen**

In meinen empirischen Analysen soll - als zentrale migrationsspezifische unabhängige Variable - von der vereinfachenden Unterscheidung zwischen Aussiedler(inne)n einerseits und nicht-deutschen Migrant(inn)en - bzw. genauer als Ausländer(innen) Zugewanderten - andererseits ausgegangen werden. Dies sind zunächst rechtliche Kategorien, die die Einreise- und Aufenthaltsmodalitäten - bei Ausländer(inne)n sehr facettenreich - ebenso wie staatliche Integrationsleistungen regeln. Welche Komponenten dieser Regelungen sind es, die überhaupt mit differenziellen Bildungschancen der zuwandernden Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht werden können? Drei Aspekte sind hier hervorzuheben, die ‚ausgesiedelte‘ von ausländischen Migrant(inn)en unterscheiden:

- Erstens: Durch den direkten Zugang zur deutschen Staatsbürgerschaft erhalten Aussiedler(innen) von Anfang an eine dauerhafte und verlässliche Bleibeperspektive, die zumindest den ausländischen Migrant(inn)en mit prekäreren Aufenthaltsstatus (Asylsuchenden, geduldeten Flüchtlingen) verwehrt bleibt. Damit verglichen sollte eine rechtliche Absicherung der Lebensplanung im Aufnahmeland die Motivation erhöhen, die Landessprache zu er-

lernen und die Kinder im schulischen Fortkommen zu unterstützen (vgl. Steinbach 2006: 200; Nauck u. a. 1998: 703).

Die zwei weiteren Aspekte des immigrations- und integrationspolitischen ‚Bündels‘ eines Aussiedlerstatus, die sich auf indirekte Weise positiv auf die schulische Integration auswirken könnten, beziehen sich jeweils auf die Deutschkenntnisse der Kinder und der Eltern.<sup>8</sup>

- So werden, zweitens, auf Basis der Rechtsbestimmungen im Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsrecht durch den - zumindest von den Hauptantragsteller(inne)n - zu erbringenden Nachweis einer Verbindung zur deutschen Kultur und Sprache mit Aussiedler(inne)n eine besondere Gruppe von Migrant(inn)en ausgewählt: Entweder beherrschten sie, wie in der Vergangenheit ‚Rumäniendeutsche‘, Deutsch als Erstsprache oder sie sind wie Aussiedler(inne)n aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion aus dem Wunsch heraus, „als Deutsche unter Deutschen zu leben“ (vgl. Graudenz/Römhild 1996: 42f.; Dietz/Roll 1998: 47), besonders motiviert bzw. fühlen sich unter Druck gesetzt, möglichst rasch die eigenen Deutschkenntnisse aus- oder überhaupt erst aufzubauen. Denn einerseits wünschen sich Aussiedler(innen) von einheimischen Deutschen als ‚Deutsche‘ akzeptiert zu werden, zugleich ist ihnen selbst klar, dass die Beherrschung der deutschen Sprache nötig ist, um hierzulande als ‚deutsch‘ angesehen zu werden (vgl. Graudenz/Römhild 1996: 44-56).
- Diese entweder bereits vorhandenen Deutschkenntnisse oder die besondere Motivation zur sprachlichen Integration wird, drittens, durch die besondere Förderung des Spracherwerbs durch den deutschen Staat ergänzt. Bis zum Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 erhielten erwachsene Aussiedler(innen), und darunter auch Eltern schulpflichtiger Kinder, mit den staatlich finanzierte Deutschkursen eine Förderung, die ausländischen Zugewanderten, mit Ausnahme jüdischer Kontingentflüchtlinge und anerkannter Asylsuchender, nicht in vergleichbarem Umfang und unter ähnlich günstigen Konditionen zugute kam - auch nicht den ansonsten aufenthaltsrechtlich privilegierten EU-Bürger(inne)n (vgl. Maas/Mehlem 2003).

Die hier angeführten Gründe, warum sich ein Aussiedlerstatus positiv auf die schulische Integration auswirken könnte, können in meinem Beitrag *nicht* an-

---

8 Die Kompetenzen von Migrantenkinder in der Unterrichtssprache sind ein direkter und offensichtlicher Einflussfaktor auf deren schulische Erfolge (Baumert/Schümer 2001: 378). Aber auch der elterliche Kompetenzerwerb in der Landessprache unterstützt den parallelen informellen Zweitspracherwerb der migrierten Kinder und hierüber vermittelt auch deren schulische Leistungen (Mouw/Xie 1999: 243, 245). Zudem nützt vermutlich eine bessere sprachliche Integration der Eltern bei der konkreten Hilfe mit den Hausaufgaben und bei der Kommunikation mit der Schule.

hand von Individualdaten kausalanalytisch überprüft werden. Vielmehr sollten die drei oben genannten Punkte eine plausible Erklärung dafür darstellen, weshalb die Zugehörigkeit zu diesem (ursprünglich rechtlich definierten) Migrantentypus eine eigenständige Wirkung hat - nämlich vor allem vermittelt über die dauerhafte Bleibeperspektive und die günstigeren Bedingungen für eine raschere sprachliche Integration. Auch wenn keine umfassenden Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedler(inne)n vorliegen, so erbringen doch Müller und Stanat (2006: 236) für die 15-Jährigen der PISA-Studie sowie Beisenherz (2006: 46) für die 8- bis 9-Jährige des DJI-Kinderpanels den Nachweis, dass es in den Familien zugewanderter Kinder aus der Ex-UdSSR sehr viel schneller zu einer sprachlichen Assimilation kommt als bei solchen aus der Türkei, und zwar auch in der ersten Zuwanderergeneration. Auch die Aussiedler(innen) im DJI-Jugendsurvey geben signifikant häufiger an, in der Privatsphäre nur Deutsch zu reden (vgl. Tab. 4 im Anhang).<sup>9</sup> Diese Evidenzen, dass sich mehr Aussiedler(innen) schneller als andere Migrantengruppen de facto sprachlich assimilieren, spricht für die Hypothese, dass Erstere höher motiviert und/oder besser unterstützt werden, sich deutsche Sprachkenntnisse anzueignen.

Schließlich bleibt anzumerken, dass dadurch, dass der Zuzug von Aussiedler(inne)n immer auf die ehemaligen Ostblockstaaten beschränkt war, Herkunftsländer mit einem vergleichsweise hohen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsniveau einschließlich des Bildungssystems ausgewählt worden waren.<sup>10</sup> Dies könnte sich für junge Seiteneinsteiger(innen) aufgrund der in dortigen Schulen erworbenen und nach Deutschland mitgebrachten Kompetenzen positiv auswirken. Zudem werden mit Blick auf das elterliche Unterstützungspotenzial selbst gering gebildete Aussiedlereltern eine höhere Schulbildung vorweisen als Migranteneltern aus vielen anderen Herkunftsländern, bei denen ein ‚niedriges‘ Bildungsniveau eventuell auch Analphabetismus bedeutet (und umgekehrt könnten formal gleich hohe Bildungsabschlüsse nicht mit einem ähnlichen Unterstützungspotenzial für die eigenen Kinder einhergehen). Ob ansonsten das Herkunftsland *per se* unter Kontrolle individueller Merkmale (Schichtzugehörigkeit, Kenntnisse der Schulsprache im Aufnahmeland etc.) als

---

9 Ein hier nicht abgebildetes Modell zeigt, dass dieser Effekt des Aussiedlerstatus auf die Sprachpraxis in der Familie auch bei statistischer Kontrolle wichtiger anderer Einflussfaktoren, insbesondere des Einwanderungsalters, der Aufenthaltsdauer und der Bildung der Eltern, bestehen bleibt.

10 Vgl. das gute Abschneiden von Schüler(inn)en der russischen Föderation in Mathematik und den Naturwissenschaften (OECD 1996: 204f.) Auch in PISA 2000 ist der Leistungsabstand zwischen Polen und Russland - als typische Herkunftsländer von Aussiedler(inne)n - und Deutschland nur gering (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 106, 174, 230)



Gruppeneffekt einen zusätzlichen Erklärungswert für die Bildungschancen der Kinder im Aufnahmeland hat, ist bislang nicht geklärt.<sup>11</sup>

Die Stärke des Einflusses dieses Faktoren-Bündels, das mit der Migrantenkategorie der Aussiedler(innen) verbunden ist, kann nur adäquat eingeschätzt werden, wenn zugleich andere ‚klassische‘ soziale Einflussfaktoren von Bildungschancen berücksichtigt und entsprechend statistisch kontrolliert werden. Würden sich Aussiedler(innen) von der Vergleichsgruppe hinsichtlich der Ausprägungen der im Folgenden diskutierten und untersuchten unabhängigen Variablen deutlich unterscheiden, wäre ihr relativer Bildungsvorsprung möglicherweise nur ein entsprechender Effekt dieser ‚durchschnittlichen‘ Gruppeneigenschaften (Kompositionseffekt).

### Weitere Determinanten der Bildungschancen

Neben der Unterscheidung ‚Aussiedler(innen) versus andere Migrant(inn)en‘ ist als weiterer migrationsspezifischer Einfluss auf Bildungschancen das genaue **Einwanderungsalter** zu beachten, das für die hier untersuchten Jugendlichen mit eigener Migrationserfahrung besonders relevant ist und daher etwas eingehender diskutiert wird. Ein jüngeres Einwanderungsalter, insbesondere die Zuwanderung im Vorschulalter, bietet größere zeitliche Opportunitäten zum Erwerb der Landessprache, der sich wiederum positiv auf den schulischen Kompetenzerwerb auswirkt (vgl. hierzu z.B. Baumert/Schümer 2001: 378). Zudem haben ältere Seiteneinsteiger(innen) insgesamt weniger Zeit bis zum Schulabschluss, neben der Aneignung der deutschen Unterrichtssprache die im Heimatland nicht vorgesehenen Lerninhalte nachzuholen und gleichzeitig beim Erlernen des aktuellen Unterrichtsstoffs mitzuhalten. Schließlich kann die einsetzende Pubertät dazu beitragen, dass das eigene schulische Fortkommen anderen Interessen und Problemen untergeordnet wird.

Allerdings ist keine *lineare* Beziehung zu erwarten, im Sinne von ‚je höher das Einwanderungsalter, desto geringer die Chancen auf einen höheren Schulabschluss‘. Vielmehr ist hier als ein Institutioneneffekt ein besonders hohes Risiko bei jenen Jugendlichen zu erwarten, die während der Sekundarstufe I einwandern und in dem Herkunftsland noch zu jung waren, um einen Schulabschluss zu erlangen. Neuankömmlinge in der Sekundarstufe werden auch deshalb in einem so hohen Maße in Hauptschulen eingeschrieben (vgl. LDS NRW 2000: 88-89), weil etwa in aussiedlerspezifischen Richtlinien der Besuch einer in deren Herkunftsländern üblichen Mittelschule dem einer Hauptschule gleichgesetzt wird (KMK 1997: Punkt 5.1). Wer die (etwa in der ehemaligen Sowjetunion neun Jahre dauernde) Schulpflicht erfüllt hat und ein Abschlusszeugnis

---

11 Goyette und Xie (1999) etwa untersuchen die Bildungserwartungen von als besonders bildungsorientiert geltenden Migrant(inn)en asiatischer Herkunft und zeigen, dass der ‚Netto‘-Einfluss einzelner asiatischer Herkunftsländer - verglichen mit einheimischen Amerikaner(inne)n - sehr unterschiedlich ausfällt, so dass vereinfachende Verweise auf ‚die‘ asiatische Kultur mehr als fragwürdig erscheint.

vorweisen kann, dem wird als Äquivalent der deutsche Hauptschulabschluss anerkannt - obwohl die osteuropäische Mittelschule in Deutschland eher einer Integrierten Gesamt- anstatt einer Hauptschule entspricht und Schüler(innen) aus dem gesamten Leistungsspektrum umfasst.<sup>12</sup> Das Problem, wie Schüler(innen) aus Staaten mit Gesamtschulsystem in die drei- oder mehrgliedrigen Sekundarschulen der deutschen Bundesländer eingegliedert werden sollen, wird also für diese Altersgruppe der etwa 11- bis 15-Jährigen mit einer Herabstufung ‚gelöst‘. Minderjährigen Migrant(inn)en, die erst nach der Vollzeitschulpflicht mit ca. 16 oder 17 Jahren einwandern, kann immerhin die im Herkunftsland absolvierte Schullaufbahn anerkannt werden<sup>13</sup>, und zumindest ein Teil von ihnen wird, auf einem anerkannten Hauptschulabschluss aufbauend, in Deutschland eine Mittlere Reife oder ein Abitur erwerben.

Neben diesem besonderen migrationspezifischen Faktor gilt es insbesondere Gruppenunterschiede bei sozialen Einflussfaktoren von Bildungschancen zu berücksichtigen, die im Prinzip bei allen Schüler(innen) wirken, ob ohne oder mit einem (spezifischen) Migrationshintergrund. Hier ist insbesondere die **soziale Herkunft** als zentrale Determinante von Bildungschancen zu nennen. Allerdings steht bei Migrantenfamilien der sozio-ökonomische Status typischerweise in einem weniger engen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der Kinder als bei Einheimischen (Nauck u. a. 1998: 712f.). Von den miteinander korrelierenden Teilaspekten des sozio-ökonomischen Status - der (Aus-)Bildung, dem Beruf, dem Erwerbsstatus und dem Einkommen - ist das (Aus-) **Bildungsniveau der Eltern** besonders zentral. Denn während das im Herkunftsland erworbene kulturelle Kapital auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes oft nicht ausbildungsadäquat umgesetzt werden kann, können es Eltern - Bourdieu (1973) allgemeinen Überlegungen folgend - sowohl hinsichtlich der Erziehungsstile als auch der Bildungserwartungen an ihre Kinder weitergeben (vgl. Feliciano 2006: 284). Darüber hinaus beeinflusst ökonomisches Kapital Bildungschancen, sei es über ‚bezahlbare‘ außerschulische Unterstützungsleistungen, sei es, im Fall von **Armutslagen**, über soziale Stigmatisierung vermittelt.

Neben den kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Eltern könnten eine unterschiedliche **Struktur und Größe der Migrantenfamilien** im Sinne des familialen sozialen Kapitals mit verantwortlich für Bildungsungleichheiten zwischen Migrantengruppen sein. Eine höhere Geschwisterzahl oder die Abwesenheit eines Elternteils bedeuten Coleman (1988: S111) zufolge weniger zeitliche Ressourcen für die bildungsrelevante Eltern-Kind-Kommunikation.<sup>14</sup>

---

12 Von einer ähnlichen Logik sind die Regelungen zur Anerkennung von Schulabschlüssen aus der Türkei und Jugoslawien geprägt (Jacobs 1982: 20f.), die m. E. seit Anfang der 1980er nicht modifiziert wurden.

13 Es könnte allerdings sein, dass anerkannte Schulabschlüsse aus dem Ausland im weiteren Lebenslauf, insbesondere auf dem Lehrstellenmarkt, nicht in ähnlich guter Weise wie in Deutschland erworbene verwertbar sind.

14 Gegen diese Annahme spricht, dass in Migrantenfamilien gerade die Kommunikation zwischen Geschwistern (im Vergleich zur Eltern-Kind-Kommunikation) häu-

Neben familialen Einflüssen könnten **institutionelle Faktoren** bedeutsam sein, falls die Vergleichsgruppen aufgrund ihrer Siedlungsmuster unterschiedlichen Opportunitätsstrukturen ausgesetzt waren. Diese umfassen insbesondere solche strukturellen Unterschiede, die sich auf ein variierendes institutionelles Angebot (Stadt-Land-Gefälle<sup>15</sup>, Bildungssysteme der Bundesländer<sup>16</sup>) an Sekundarschularten beziehen und damit die Chancen, bestimmte Schulabschlüsse zu erlangen, vorstrukturieren.

Die hier genannten möglichen Einflussfaktoren wurden zum Teil schon in den wenigen Analysen (Frick/Wagner 2001; Kristen 2002; Müller/Stanat 2006) untersucht, die überhaupt Gründe für Bildungsungleichheiten zwischen Aussiedler(inne)n bzw. Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (nicht für Unterschiede *zwischen* Migrantengruppen) vertiefend behandeln bzw. die Zugehörigkeit zu diesen Migrantengruppen als eine von mehreren unabhängigen Variablen mit berücksichtigen:

In den auf dem Sozio-Oekonomischen Panel (SOEP) basierenden multivariaten Analysen bei Frick und Wagner (2001: 28) haben die (13- bis 16-jährigen) ‚deutschstämmigen Immigrant(inn)en‘<sup>17</sup> bei Kontrolle der Region, eines großstädtischen Wohnorts, des Alters, der (postsekundären) Bildung der Eltern und der Familienform die gleichen Chancen wie ihre einheimischen Peers, ein Gymnasium zu besuchen. Bei Kristen (2002) stehen die Einflüsse auf die Lehrerempfehlungen (an sechs baden-württembergischen Grundschulen) für weiterführende Schulen im Vordergrund. Auch hier erhielten Aussiedlerkinder bei Berücksichtigung der - im Vergleich zu Türk(inn)en und Italiener(inne)n besseren - Noten keine signifikant anderen Übergangsempfehlungen als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund (Kristen 2002: 544, 547).<sup>18</sup> Die bisher statis-

---

figer in der Sprache des Aufnahmelandes stattfindet (Chlosta/Ostermann 2005: 62) und somit eine höhere Anzahl von Geschwistern auch ‚integrativ‘ wirken könnte.

- 15 So sind in ländlichen Regionen Einzugsbereiche von Gymnasien durchschnittlich drei- bis viermal so groß wie die von Haupt- oder Realschulen, d.h. Schulwege entsprechend länger, was sich insbesondere negativ auf die Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäuser auswirkt (Avenarius u. a. 2003: 62, 66f.).
- 16 Die Wahrscheinlichkeit, nur mit einem Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule zu verlassen, ist in der Ländergruppe Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Saarland mit deutlichem Abstand größer als in den übrigen westlichen Bundesländern (vgl. Statistisches Bundesamt 2000 bezogen auf die Schuljahre 1989/1990 und 1999/2000).
- 17 Allerdings verwenden Frick und Wagner hier keine trennscharfe Definition. Über die Migrantengruppe „German immigrants“ heißt es, dies seien „mainly Aussiedler“ (Frick/Wagner 2001: 3); Fallzahlen werden nicht genannt.
- 18 Auch Steinbach (2006: 193, 209) zeigt eine mittlere Position von russlanddeutschen Grundschüler(inne)n zwischen den einheimischen und türkeistämmigen Gleichaltrigen. Allerdings ist die im DJI-Kinderpanel abgefragte subjektive Einschätzung der Schulleistungen aufgrund der geringen Varianz weit weniger aussagekräftig (da wohl häufig zu optimistisch) als objektive Daten zum Schulerfolg.

tisch komplexesten Analysen zur schulischen Integration von Migrant(inn)en aus der ehemaligen Sowjetunion, dem wichtigsten Herkunftsland von Aussiedler(inne)n, führten Müller und Stanat (2006) mit den Daten von PISA-E 2000 durch. Die hier verwendete Teilstichprobe bezieht 15-Jährige in den alten Bundesländern ein, von denen mindestens ein Elternteil in der ehemaligen Sowjetunion oder in der Türkei geboren wurde (Müller/Stanat 2006: 228). In ihrer Analyse zur relativen Chance des Sekundarschulbesuchs zeigt sich, dass sich die ‚ex-sowjetischen‘ 15-Jährigen bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds und der getesteten Leseleistung nicht mehr signifikant von jenen ohne Migrationshintergrund unterscheiden (Müller/Stanat 2006: 233). (Geschätzt werden hier jeweils die relativen Chancen, ein Gymnasium, eine Real- oder eine Gesamtschule anstelle einer Hauptschule zu besuchen.)

Allerdings können diese PISA-Analysen von Müller und Stanat nicht ohne Weiteres als für Aussiedler(innen) insgesamt charakteristisch angenommen werden. Für meine eigene Fragestellung bleibt die Bestimmung einer Migrantengruppe nach dem Herkunftsland zu unpräzise. So kommt immerhin ein Viertel aller (von mir hier untersuchten) Aussiedler(innen) aus einem anderen Land als der Sowjetunion bzw. ihren Nachfolgestaaten. Und wiederum ein Zehntel aller in der Ex-UdSSR geborener Migrant(inn)en sind keine Aussiedler(innen), sondern zählen vermutlich zu der Gruppe der jüdischen Kontingentflüchtlinge (vgl. auch Tab. 4 im Anhang).<sup>19</sup> Eine Vermischung dieser beiden Gruppen ist analytisch nicht wünschenswert. Denn einerseits zeichnen sich meinen Hypothesen zufolge Aussiedler(innen) durch die rechtlichen und sprachbezogenen Vorteile aus. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass die jüdischen Migrant(inn)en aus der ehemaligen Sowjetunion ein hohes Bildungsniveau aufweisen. Die Erwachsenen haben unterschiedlichen Untersuchungen zufolge mindestens zur Hälfte im Herkunftsland eine akademische Ausbildung absolviert (vgl. Haug 2005: 9, 12). Angesichts dieser etwa im Vergleich zu Aussiedlerkindern deutlich günstigeren familiären Lernausgangslagen überrascht es wenig, dass ausländische Sekundarschüler(innen) mit russischer und ukrainischer Staatsangehörigkeit sehr häufig (etwa zur Hälfte) ein Gymnasium besuchen (Integrationsbeauftragte 2005: 8).

Trotz neuerer vertiefender Analysen, wie dieser von Müller und Stanat, bleibt der Kenntnisstand zu den Ursachen der Bildungsungleichheit zwischen Migrantengruppen unbefriedigend: In den Studien speziell zu Aussiedlerjugendlichen wird der Frage nach den Bildungschancen im deutschen Schulsystem nicht vertiefend nachgegangen. In Analysen von repräsentativen Umfragen wie dem SOEP und PISA 2000 sind Aussiedler(innen) teils nicht präzise genug

---

19 Da Staatsbürgerschaft, Einbürgerung oder Aussiedlerstatus in PISA-E 2000 nicht erhoben wurden, sind mit diesem Datensatz Aussiedler(innen) nicht treffscharf identifizierbar, weshalb es auch unkorrekt ist, wenn im Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152, Tab. H3-1) bei der Neuberechnung dieser Daten die Unterkategorie „Aussiedler (ehem. Sowjetunion)“ verwendet wird.

identifizierbar, und vor allem ziehen bisherige Publikationen hauptsächlich Vergleiche zu einheimischen Deutschen, so dass unklar bleibt, ob signifikante Unterschiede zwischen Migrantengruppen bestehen. Ein solcher Vergleich soll im Folgenden mithilfe einer Analyse der dritten Welle des Jugendsurveys durchgeführt werden.

## 5. Empirische Analysen mit der dritten Welle des DJI-Jugendsurveys

### Vorstellung des Datensatzes

Die dritte Welle des DJI-Jugendsurveys ist eine repräsentative Bevölkerungsumfrage der im Erhebungsjahr 2003 „in der Bundesrepublik in Privathaushalten wohnenden Personen (also Deutsche und Nicht-Deutsche)“ im Alter von 16 bis 29 Jahren (Gille u. a. 2006: 293). Die Interviewten wurden u. a. danach gefragt, ob sie „aus einer Aussiedlerfamilie, also einer deutschstämmigen Familie aus osteuropäischen Staaten“ kommen.<sup>20</sup> Daneben kann in diesem Datensatz ein Migrationshintergrund durch das Geburtsland, das Einwanderungsjahr, die Staatsangehörigkeit und den alltäglichen Sprachgebrauch erfasst werden.

Da der Fragebogen nur in deutscher Sprache vorlag, ist von einer nicht zu quantifizierenden „positiven Stichprobe“ auszugehen, wie sie Gille u. a. (2006: 297f.) mit der Unterrepräsentanz von Ausländer(inne)n mit niedrigen Schulabschlüssen nachzeichnen können. Mit den Autor(inn)en der DJI-Veröffentlichung vermute ich aber, dass unter den Verweigerern besonders – aber wahrscheinlich nicht nur – jene vertreten sind, „die nicht mehr der deutschen Schulpflicht unterl[a]gen bzw. keine allgemeinbildende Schule besuch[t]en“ (Gille u.a. 2006: 297) – und diese Personen sind für meine Fragestellung zur schulischen Integration in Deutschland nicht relevant. Für analytische Fragen nach unterschiedlichen Einflussfaktoren sind ohnehin, wie unten gezeigt werden wird, genügend junge Migrant(inn)en mit niedrigem Schulniveau und bildungsfernen Elternhäusern in der Stichprobe vorhanden. Da zudem in der Grundgesamtheit der nicht-deutschen Migrant(inn)en der Anteil derjenigen mit geringeren Deutschkenntnissen wahrscheinlich größer ist als unter den Aussiedler(inne)n, werden die Unterschiede zwischen diesen beiden Migrantengruppen mit der folgenden Analyse eher unterschätzt.

Mein Teilsample ist auf jene 458 Befragten beschränkt, die frühestens 1987 als Minderjährige eingewandert sind und zum Befragungszeitpunkt in einem der alten Bundesländer bzw. in West-Berlin lebten.<sup>21</sup> Dieses Sample setzt sich aus 284 Aussiedler(inn)en (darunter 53 aus Polen und 214 aus Russland) und 174 anderen Migrant(inn)en<sup>22</sup> zusammen.

---

20 Diese Frage wird allerdings nicht den ebenfalls interviewten 12- bis 15-Jährigen gestellt, die daher aus den folgenden Analysen ausgeschlossen bleiben.

21 Die Fallzahlen der Aussiedler(innen) und der anderen Migrant(inn)en, die in den neuen Bundesländern lebten, sind mit 19 bzw. 20 zu gering, als dass repräsentative Aussagen über diese Migrant(inn)en in diesem ohnehin untypischen Aufnahme-kontext getroffen werden könnten.

22 Dass beinahe ein Drittel dieser ‚Nicht-Aussiedler(innen)‘ bis zum Befragungszeitpunkt die deutsche Staatsbürgerschaft erworben hat, zeigt, wie wenig adäquat

Dem Vorteil der annäherungsweise Repräsentativität des Datensatzes und der differenzierten Erfassung des Aussiedlerstatus und des Migrationshintergrunds stehen neben der niedrigen Fallzahl meines Teilsamples folgende ‚strukturellen‘ Nachteile gegenüber:

- Bei der Suche nach Kausaleffekten ist es in einem Querschnittsdatsatz nicht zulässig, zeitveränderliche Informationen, die (erst) zum Befragungszeitpunkt gültig sind, als Einflussfaktoren auf ein vergangenes Ereignis - hier den Erwerb des Schulabschlusses - zu verwenden. (Die Mehrzahl der Befragten geht nicht mehr zur Schule.) Zeitveränderliche Variablen bleiben daher von der Kausalanalyse ausgeschlossen.<sup>23</sup>
- Angaben über die Eltern, wie etwa deren Schulabschlüsse, liegen nur für diejenigen (63%) Untersuchungsteilnehmer(innen) vor, die noch bei ihren Eltern bzw. einem Elternteil wohnen.
- Das Einwanderungsjahr und das Einreisealter korrelieren in hohem Maße (Pearsonsches  $r = 0,60$ ). Dieser Zusammenhang ist primär mathematisch mit der Datenstruktur zu erklären: Jugendliche, die erst ‚später‘, d.h. ab den frühen 1990ern, und sehr jung eingewandert sind, sind zum Befragungszeitpunkt noch unter 16 Jahre alt und somit ‚noch‘ nicht im Sample. Personen wiederum, die etwa schon Ende der 1980er-Jahre als ‚ältere Teenager‘ eingewandert sind, sind im Befragungsjahr 2003 über 29 und damit auch nicht ‚mehr‘ Teil der Grundgesamtheit des Jugendsurveys. (Einwanderungs-)Kohorteneffekte können also nicht verlässlich analysiert werden.

## Operationalisierung

Die abhängige Variable ist das Merkmal ‚erreichter oder angestrebter Schulabschluss‘ mit den Ausprägungen ‚höchstens Hauptschulabschluss‘ (also auch solche ohne Schulabschluss), ‚Mittlere Reife‘ und ‚(Fach-)Abitur‘. Als Annäherung an den zu erwartenden Schulabschluss von Befragten, die noch zur Schule gehen, werden solche an Sonder- und Hauptschulen der untersten Kategorie, die Realschüler(innen) der zweiten und Jugendliche an Fachoberschulen oder Gymnasien der obersten, dem (Fach-)Abitur, zugeordnet. Die sechs Befragten an Gesamtschulen und vier an ‚sonstigen‘ Schulen, bei denen der Besuch solcher Schularten ja noch nichts über den typischerweise erworbenen Abschluss aussagt, wurden demjenigen Bildungszertifikat zugeordnet, von denen sie angaben, dass sie es anstrebten. Insgesamt liegen zu 434 Befragten meines Teil-

---

nicht nur für die zweite, sondern auch schon die erste Zuwanderergeneration eine Beschränkung von Integrationsanalysen auf Ausländer(innen) ist.

- 23 Analysen haben ergeben, dass z. B. die zum Befragungszeitpunkt genannte Sprachpraxis in der Familie ohnehin zwar bivariat (vgl. Tab 5), nicht jedoch multivariat (hier nicht gezeigt) mit dem erreichten oder angestrebten Schulabschluss signifikant zusammenhängt.

samples, statt den ursprünglichen 458, gültige Angaben zum so definierten Schulabschluss vor.

In Tabelle 2 sind die Unterschiede beider Migrantengruppen bezogen auf ihre erworbenen oder angestrebten Schulabschlüsse abgebildet (zur Verteilung der übrigen unabhängigen Variablen innerhalb der beiden Zuwanderergruppen siehe Tab. 4 im Anhang). Zur besseren Einordnung in das (west-)deutsche Gesamttabelleau werden zudem die Ergebnisse der einheimischen Gleichaltrigen aufgeführt.

**Tab. 2: Erwerbener oder angestrebter Schulabschluss ausgewählter Gruppen von 16- bis 29-Jährigen, westdeutsche Bundesländer, 2003**

Bevölkerungsgruppen nach Migrationsstatus	höchstens Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	(Fach-)Abitur	Anteil an allen 16- bis 29-Jährigen
	in % (Zeilen)			in % (Spalte)
Erste Zuwanderergeneration <sup>1</sup> : Aussiedler(innen)	34,9	40,8	24,3	5,5
Erste Zuwanderergeneration <sup>1</sup> : andere Migrant(inn)en	54,2	25,4	20,3	3,5
Einheimische ohne Migrationshintergrund	19,3	34,4	46,3	72,8

Datenbasis: Dritte Welle des DJI-Jugendsurveys; eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Prozentangaben design- und altersgewichtet; 1) ab 1987 als Minderjährige eingewandert

Wie schon die NRW-Schulstatistik zeigt auch diese Tabelle den erheblichen Vorsprung von Deutschen ohne Migrationshintergrund gegenüber den Migrant(inn)en der ersten Zuwanderergeneration. Mit 24% haben die Aussiedler(innen) zwar nur leicht höhere Anteile von Abiturient(inn)en als die ‚anderen Migrant(inn)en‘ der ersten Zuwanderergeneration. Unter Letzteren erreichen aber deutlich mehr Personen (54%) höchstens einen Hauptschulabschluss, als es bei den Aussiedler(innen) mit 35% der Fall ist. Der bescheidene Bildungserfolg von Aussiedler(inne)n gegenüber der Vergleichsgruppe zeichnet sich also vor allem durch eine höhere Chance, die Mittlere Reife zu erlangen, aus.

Da der DJI-Survey nicht speziell zur Erklärung von Bildungsungleichheit konzipiert wurde, ist es wenig überraschend, dass sich lediglich einige wenige - dennoch einflussreiche - Einflussfaktoren für meine Analyse operationalisieren lassen.

Die im Zentrum stehende unabhängige Variable ‚Aussiedler(innen) versus andere Migrant(inn)en - wird dichotom operationalisiert, da andere Migrationskategorien, wie ein Flüchtlingsstatus, nicht erhoben wurden. Das Herkunfts-



land, leider nur als ‚Russland, Polen oder anderes Land‘ operationalisierbar<sup>24</sup>, kann nicht gleichzeitig in das Modell genommen werden, da es, der tatsächlichen Einwanderungsentwicklung entsprechend, zu große Überlappungen mit dem Aussiedlerstatus gibt.<sup>25</sup>

Als weitere migrantenspezifische Variable wird das Einwanderungsalter mit ins Modell aufgenommen, hinsichtlich dessen sich die beiden Zuwanderergruppen nicht signifikant unterscheiden (ebenso wenig wie in Bezug auf das Einwanderungsjahr). Entsprechend der oben angeführten Überlegungen zu institutionellen Effekten wurde das Einwanderungsalter als eine Variable mit vier Ausprägungen - Einwanderung bis zum 5. Lebensjahr, bis zum zehnten, zwischen dem elften und dem 15. sowie mit 16 oder 17 Jahren - in das Modell aufgenommen.

Als weiteres personales Merkmal wird das Geschlecht der Befragten kontrolliert, da entsprechend der allgemeinen Überrepräsentanz von Jungen an Haupt- und Sonderschulen (Integrationsbeauftragte 2007: 59; Powell 2006) auch in meinem Sample entsprechende Geschlechterdifferenzen zu erwarten sind.

Die Bildung der Eltern wird so operationalisiert, dass von den Schulabschlüssen der Eltern der höchste von beiden (bei Alleinerziehenden der Abschluss des im Haushalt lebenden Elternteils) genommen und in dieselben drei Kategorien wie bei ihren Kindern eingeteilt wird. (Für die nicht mehr bei ihren Eltern lebenden Befragten und bei fehlenden Antworten wird die Dummy-Variable „keine Angaben“ verwendet.) Hier zeigt sich bereits der vorteilhaftere familiäre Hintergrund von Aussiedler(inne)n: Nur 21% ihrer Eltern haben höchstens einen Hauptschulabschluss, während dies auf 56% der Eltern der anderen Migrant(inn)en zutrifft.

Auch haben Aussiedler(innen) weniger Geschwister (im Schnitt 1,8) als die Vergleichsgruppe (2,9), von der 35% aus kinderreichen Familien mit vier oder mehr Geschwistern stammen. Allerdings ist diese Einflussgröße nicht nur als Indikator für innerfamiliäres soziales Kapital<sup>26</sup> zu interpretieren, sondern dient auch als Proxy für das in der Kindheit der Befragten verfügbare Haushaltseinkommen, da im Jugendsurvey keine retrospektive Frage zur finanziellen Situation gestellt wurde. Denn eine Konfundierung von sozialem und ökonomischem Kapital in der Variable ‚Geschwisterzahl‘ ist wahrscheinlich, da einer-

---

24 Im DJI-Jugendsurvey standen als Antwortkategorien für das Herkunftsland nur Türkei, Italien, Griechenland, Kroatien, Polen, Russland und „Anderes Land“ zur Verfügung. In meinem Teilsample waren die Fallzahlen für die ersten vier Länder zu gering und wurden daher den ‚anderen‘ Ländern zugeordnet.

25 90% der in Russland, 77% der in Polen und 12% der in ‚anderen‘ Herkunftsländern Geborenen sind Aussiedler(innen).

26 Keinen negativen Einfluss zeigten meine Analysen bezüglich des Aufwachsens bei einem allein erziehenden Elternteil als weiteren Teilaspekt des familialen sozialen Kapitals (ähnlich Kristen/Granato 2004: 140). Soziale Kontakte und Netzwerke jenseits der Herkunftsfamilie können mit den Jugendsurvey-Daten leider nicht weiter untersucht werden.

seits Eltern mit einem niedrigeren sozialen Status (bzw. solche aus weniger entwickelten Herkunftsländern) und geringerem Einkommen im Schnitt mehr Kinder haben, sich andererseits aus einer höheren Geschwisterzahl rein rechnerisch geringere finanzielle Ressourcen pro Familienmitglied ergeben. Das Aufwachsen in kinderreichen Familien soll hier daher primär als Proxy für das ökonomische Kapital der Familie gedeutet werden.

Als institutioneller Faktor sollte berücksichtigt werden, dass die Strukturen der unterschiedlichen Bildungssysteme der Bundesländer einen Einfluss auf die erreichbaren Bildungszertifikate hat. Gemessen an den unterschiedlich hohen Anteilen von Absolvent(inne)n, die eine allgemeinbildende Schule mit Hauptschulabschluss verlassen, wurden die alten Bundesländer in zwei Gruppen unterteilt. Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und das Saarland bilden die Gruppe mit überdurchschnittlichen Anteilen von Hauptschüler(inne)n, die Stadtstaaten, NRW, Niedersachsen und Hessen eine mit entsprechend unterdurchschnittlichen Prozentwerten (vgl. auch Fußnote 16). Migrant(inn)en ohne Aussiedlerhintergrund wohnen etwas, wenn auch nicht signifikant häufiger in den zuletzt genannten Bundesländern (jedoch deutlich häufiger in Großstädten).<sup>27</sup>

Die Tabelle 5 im Anhang illustriert die erläuterten bivariaten Zusammenhänge zwischen den Kovariaten und der Zielgröße, dem angestrebten bzw. erreichten Schulabschluss.

Um nicht nur Aussagen über Korrelationen, sondern - annäherungsweise - über Kausalzusammenhänge zu treffen, wurde bei der Auswahl der unabhängigen Variablen darauf geachtet, dass es sich um solche Merkmale handelt, die schon die Lebensphase vor dem Schulabschluss geprägt haben können. Dies ist hinsichtlich der zeitlichen Reihenfolge sicher der Fall bei der Zuwanderung mit Aussiedler- oder einem anderen Migrant(en)enstatus, dem Einwanderungsalter, dem elterlichen Bildungsniveau und der Anzahl der Geschwister. Lediglich die Berücksichtigung des Bundeslandes beruht auf der nicht vollständig überprüfbaren Annahme, dass - zumindest bei den meisten Befragten - zwischen dem Schulabschluss und dem Befragungszeitpunkt kein entsprechender Wohnortwechsel stattfand.

## Multivariate Analyse

In der folgenden statistischen Analyse soll der relative bzw. ‚Netto‘-Einfluss dieser potenziellen Determinanten der Bildungschancen ermittelt werden. Als statistisches Schätzmodell eignet sich die logistische Regression, weil die zu schätzende Zielgröße eine kategoriale Variable mit drei Ausprägungen - ‚hoher‘, ‚mittlerer‘ und ‚niedriger‘ Schulabschluss - ist. Da sich die Aussied-

---

27 Im Jugendsurvey nicht erfasst sind weitere institutionelle Faktoren, die für die Entwicklung von Schulleistungen wichtig sind, wie etwa die Unterrichtsqualität und die Zusammensetzung der Schülerschaft der besuchten Primar- und Sekundarschulen.

ler(innen) und die anderen Migrant(inn)en hinsichtlich ihrer Chancen auf ein Abitur nicht unterscheiden und die Fallzahl meines Samples relativ klein ist, wird im Folgenden das Risiko, nicht mehr als einen Hauptschulabschluss zu erlangen, zum zentralen Untersuchungsgegenstand gemacht.<sup>28</sup> Entsprechend handelt es sich um ein *binäres* logistisches Regressionsmodell. Angesichts der besonders schlechten Bedingungen von Hauptschulabsolvent(inn)en auf dem (Lehr-)Stellenmarkt ist diese Schwerpunktsetzung außerordentlich relevant, auch wenn gerade bei Migrant(inn)en oft nicht einmal eine Mittlere Reife ausreichend ist, um eine Lehrstelle zu bekommen (Ulrich/Granato 2006: 43).

Das multivariate Schätzmodell soll helfen, die zentralen Fragen zu beantworten: Welches sind die entscheidenden Einflussfaktoren auf die Bildungschancen von Migrant(inn)en der ersten Generation und in welchem Maße geht der Vorteil von Aussiedler(inne)n auf die hier berücksichtigten Merkmale und die damit im Zusammenhang stehenden hypothetisch angenommenen sozialen Prozesse zurück? Als Gegenhypothese zu einem eigenständigen Effekt des Aussiedlerstatus könnte man schließlich auch vermuten, dass das besonders schlechte Abschneiden der nicht-deutschen Migrant(inn)en hauptsächlich damit zusammenhängt, dass deren Eltern wesentlich häufiger als Aussiedlereltern nur eine minimale Schulbildung vorweisen können.

Um darzustellen, auf welche Einflussgrößen das geringere Hauptschul-Risiko von Aussiedler(inne)n unter anderem zurückzuführen ist, werden beginnend mit dem Aussiedlerstatus als erster unabhängiger Variable schrittweise weitere Faktoren in das logistische Regressionsmodell aufgenommen werden (siehe Tab. 3). In dem Maße, in dem das Hinzufügen weiterer Variablen den Koeffizienten (hier als *odds ratios*<sup>29</sup> angegeben) der Aussiedler-Variable verändert, wird der Bildungsvorteil von Aussiedler(inne)n über eben diese Faktoren vermittelt.

---

28 In einem hier nicht ausgewiesenen Modell zu den Chancen auf eine Hochschulreife im Vergleich zu niedrigeren Schulabschlüssen haben neben dem Einwanderungsalter vier migrationsunspezifische Faktoren einen bedeutsamen Einfluss: das Geschlecht, die elterliche Bildung, die Geschwisterzahl sowie - umgekehrt wie beim ‚Hauptschul‘-Modell - die Gemeindegröße, aber nicht das Bundesland. In Modellen für alle westdeutschen Befragten übt jeder dieser Indikatoren ebenso wie der Besuch eines Kindergartens einen eigenständigen signifikanten Einfluss aus.

29 Wie für logistische Regressionen üblich (vgl. z.B. DeMaris 1992), werden im Folgenden odds-ratio-Werte  $\exp(\beta) > 1$  als ein um den entsprechenden multiplikativen Faktor erhöhtes (Hauptschul-)Risiko, und solche zwischen 0 und 1 als verringertes, interpretiert. Um die Werte unter und über 1 besser vergleichen zu können, ist bei jenen unter 1 jeweils in Klammern der Kehrwert angegeben. Der erste Koeffizient im Modell 1,  $(1/2,22) = 0,45$ , lässt sich so interpretieren, dass hier Aussiedler(innen) im Vergleich zu den anderen Migrant(inn)en ein 2,22-fach geringeres Risiko haben, höchstens einen Hauptschulabschluss zu erreichen.

**Tab. 3: Logistische Regression: Das Risiko junger Migrant(inn)en der ersten Generation, höchstens einen Hauptschulabschluss zu erreichen (odds ratios)**

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
<b>Einflussgrößen</b>	<b>exp (ß)</b>					
Aussiedler (Ref. andere Migranten)	0,45*** (1/2,22)	0,46*** (1/2,17)	0,45*** (1/2,22)	0,50** (1/2,00)	0,57* (1/1,75)	0,55* (1/1,82)
Einwanderungsalter (Ref. zw. 5 u. 10)						
zw. 0 u. 5 Jahren		0,92 (1/1,09)	0,97 (1/1,03)	1,19	1,16	1,22
zw. 11 u. 15 Jahren		2,43***	2,62***	2,46**	2,60***	2,61***
zw. 16 u. 17 Jahren		1,50	1,47	1,32	1,38	1,28
Geschlecht: weiblich (Ref. männlich)			0,46*** (1/2,17)	,42*** (1/2,38)	0,40*** (1/2,50)	0,41*** (1/2,44)
Höchstes Bildungsniveau eines Elternteils (Ref. Mittlere Reife)						
keine Angaben				1,26	1,20	1,28
höchstens Hauptschulabschluss (Fach-)Abitur				1,46 0,26** (1/3,85)	1,35 0,28** (1/3,57)	1,30 0,24*** (1/4,17)
Anzahl der Geschwister (Ref. 2 bis 3)						
0 bis 1					0,48** (1/2,03)	0,43** (1/2,,33)
4 und mehr					1,17	1,25
Bundesland: hoher Haupt- schulanteil (Ref. niedriger Haupt- schulanteil)						2,42***
Konstante	1,17	0,82 (1/1,22)	2,58*	2,84*	3,67**	1,06
<b>Modellstatistik</b>						
Chi <sup>2</sup>	15,68***	34,08***	48,59***	75,76***	88,55**	103,63** *
Freiheitsgrade	1	4	5	8	10	11
Nagelkerkes R <sup>2</sup>	0,05	0,10	0,14	0,22	0,25	0,29

Datenbasis: Dritte Welle des DJI-Jugendsurveys; eigene Berechnungen, N = 432.

Anmerkungen: Referenz der abhängigen Variable: Mittlere Reife/(Fach-)Abitur; Signifikanzniveaus: \*\*\* p < 0,001, \*\* p < 0,01, \* p < 0,05; bei Modell-Chi<sup>2</sup> ist zusätzlich das Signifikanzniveau der Verbesserung der Vorhersagkraft des jeweiligen Modells im Vergleich zum vorangegangenen Modell angegeben (bei Modell 1 bzgl. des Mean-Modells). Klassifizierungstabelle des Modells 6: insgesamt 70% der Fälle richtig vorhergesagt; Adjusted count R<sup>2</sup> = 0,54.

Die Güte des Schätzmodells (Nagelkerkes  $R^2$ , Adjusted count  $R^2$ ) darf - trotz geringer Fallzahlen und der eingeschränkten Möglichkeiten, Determinanten von Bildungschancen zu operationalisieren - als gut bewertet werden.<sup>30</sup> Wie sind die Ergebnisse der logistischen Regression in Tabelle 3 zu interpretieren? Ohne Berücksichtigung weiterer Prädiktoren (Modell 1) ist das Risiko von Aussiedler(inne)n, nicht mehr als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, etwa halb so groß wie das der anderen Migrant(inn)en. Wie verändert sich nun die Diskrepanz der Bildungschancen dieser beiden Vergleichsgruppen, wenn der Einfluss weiterer Faktoren kontrolliert wird?

- Die Berücksichtigung des **Einwanderungsalters** wirkt sich kaum auf den Vorsprung von Aussiedler(inne)n aus, was angesichts fehlender Intergruppenunterschiede auch nicht überrascht.  
Die Höhe dieser Koeffizienten deutet an, dass Jugendliche, die während der Sekundarstufe I eingewandert sind, geringe Chancen haben, im deutschen Schulsystem mehr als den Hauptschulabschluss zu erlangen. Ein Einreisalter von 16 oder 17 Jahren führt zu keinem signifikant höheren Hauptschul-Risiko.<sup>31</sup> Wie oben bereits erläutert ist hier ein institutionellen Regelungen mit geschuldeter Effekt zu vermuten, der es etlichen dieser jungen Teenager besonders schwer macht, eine ihren vorhandenen Kompetenzen angemessene Fortsetzung ihrer schulischen Karriere im deutschen Sekundarschulsystem zu bewerkstelligen. Überraschend an den Ergebnissen zum Einwanderungsalter ist, dass Befragte, die noch im Vorschulalter immigrierten, nicht besser abschneiden als während der Primarstufe Einreisende. Dies mag an hier nicht weiter berücksichtigten Faktoren liegen, etwa auch daran, dass in den 1990er Jahren die Deutschförderung in Kindergärten unterentwickelt war und hier Lernpotenziale nicht ausgeschöpft wurden.
- Da sich die beiden Migrantengruppen hinsichtlich des zahlenmäßigen **Geschlechterverhältnisses** nur geringfügig voneinander unterscheiden, verändert die statistische Berücksichtigung dieses für die Bildungsforschung klassischen Einflussfaktors die Stärke des Effekts des Aussiedlerstatus kaum. Besorgniserregend ist, welch hohes Risiko männliche Migranten generell im

---

30 In der Ausrichtung und der Signifikanz der Koeffizienten unterscheidet sich dieses Schätzmodell nicht von einem (hier nicht ausgewiesenen) alternativen Modell, das nur Fälle mit gültigen Angaben zur elterlichen Schulbildung einbezieht und in dem somit die dem Untersuchungsdesign geschuldete starke Korrelation zwischen hier fehlenden Angaben und einem hohen Einwanderungsalter nicht mehr zum Tragen kommt. Die Relevanz und Ausrichtung der hier berücksichtigten Einflussfaktoren werden dadurch bestätigt.

31 Ein hier nicht abgebildetes Modell zeigt, dass der Unterschied zwischen Jugendlichen, die während der Sekundarstufe I immigrierten, und als ältere Teenager Zugewanderten allerdings (zumindest auf dem Niveau von  $p < 0,05$ ) nicht mehr statistisch signifikant ist.

Vergleich zu Mädchen haben, nur das niedrigste Bildungsniveau zu erreichen.

- Da die Eltern von Aussiedler(inne)n im Durchschnitt deutlich höhere Schulabschlüsse aufweisen als die der anderen Migrant(inn)en, modifiziert der positive Einfluss eines hohen **Bildungsniveaus der Eltern** (im Vergleich zu einem niedrigeren) den Bildungsvorteil von Aussiedler(inne)n gegenüber den übrigen Migrant(inn)en der ersten Generation – allerdings nicht sehr viel. Als Minderjährige Zugewanderte, von denen zumindest ein Elternteil das Abitur hat, haben eine etwa viermal so hohe Chance, in Deutschland noch mindestens die Mittlere Reife zu erlangen ( $\exp(\beta) = 1/4,17$  im Modell 6). Dies bestätigt die schon an anderer Stelle nachgewiesene These zur Weitergabe des elterlichen kulturellen Kapitals an ihre Kinder. Ungebrochen erfolgt diese Transmission allerdings nicht bei allen Zuwandererfamilien, sondern es kommt – hinsichtlich der Schulbildung – auch zu intergenerationalen Abstiegen, wie sie auch Nauck (2004: 34f.) für die Aussiedler(innen) in seiner Untersuchung zeigt. 16% der im Jugendsurvey befragten Aussiedler(innen), von denen mindestens ein Elternteil im Herkunftsland ein Abitur erworbenen hatte, haben in Deutschland höchstens einen Hauptschulabschluss erreicht, während dies etwa nur auf 4% der entsprechenden Einheimischen zutrifft. Ein negativer Interaktionseffekt zwischen dem Aussiedlerstatus und dem Fall, dass ein Elternteil der Befragten die Hochschulreife besitzt, deutet sich in einem hier nicht ausgewiesenen Schätzmodell vom Vorzeichen des Koeffizienten her an, ist aber nicht signifikant. Möglicherweise profitieren Aussiedler(innen) weniger von einer hohen elterlichen Bildung als die anderen Migrant(inn)en. Dies müsste aber mit einem Datensatz mit höheren Fallzahlen und einer detaillierteren Erfassung der Schul- und Ausbildung der Eltern überprüft werden. Für meine Fragestellung, was den relativen Bildungsvorteil von Aussiedlerkindern gegenüber anderen im Ausland geborenen Schüler(innen) im deutschen allgemein bildenden Schulsystem ausmacht, ist vor allem festzuhalten, dass ihr Vorsprung nur in begrenztem Maße mit dem Bildungshintergrund ihrer Eltern erklärt werden kann.
- Der Aussiedler-Vorteil wird etwas geringer, bleibt aber signifikant, wenn das Modell 5 zusätzlich den relativ starken Einfluss der **Geschwisterzahl** auf die Bildungschancen in Rechnung stellt. Von den hier berücksichtigten Einflussfaktoren ist es derjenige, auf den die feststellbaren Diskrepanzen zwischen den beiden Migrantengruppen am stärksten, aber bei weitem nicht vollständig, zurückzuführen sind. Haben die jungen Migrant(inn)en zwei oder mehr Geschwister, steigt das Risiko, dass sie selbst maximal einen Hauptschulabschluss in Deutschland erlangen.<sup>32</sup> Wie oben bereits erläutert, wird die Herkunft aus einer kinder-

---

32 Die in Fußnote 14 angedachte Gegenhypothese, dass Migrantenkinder auch von der Hilfe anderer Geschwister bezüglich ihres Bildungserfolgs profitieren könnten,

reichen Familie hier nicht primär als ein Indikator für die Familienkonstellationen, sondern vor allem für die ökonomische Situation der Familien der Heranwachsenden verstanden. Zusätzlich könnten mit der Herkunft aus einer kinderreichen Familie auch für den Bildungserfolg unvorteilhaftere Lebensbedingungen in den Herkunftsländern (z.B. Herkunft aus ländlichen Regionen mit unterentwickelten Bildungsangeboten) oder problematischere Emigrationsumständen (durch Krieg und Flucht erlittene Traumatisierungen) assoziiert gewesen sein, die in dieser Umfrage nicht erhoben wurden.

- Schließlich stellt sich der im vollständigen sechsten Modell hinzugefügte institutionelle Faktor des **Bundeslandtyps** als einflussreich heraus, ohne jedoch die Unterschiede zwischen den verglichenen Migrantengruppen wesentlich zu verändern. Ist das Bildungssystem eines Bundeslands allgemein durch einen hohen Anteil von Absolvent(inn)en mit Hauptschulabschluss geprägt, sind von diesem Strukturmerkmal ‚höheres Hauptschulrisiko‘ auch die hier untersuchten Migrant(inn)en betroffen. Grundlegende institutionelle Eigenschaften der Schulsysteme selbst - von möglicherweise zusätzlich wirksamen migrantenspezifischen Politiken der einzelnen Bundesländer (vgl. Hunger 2001) einmal abgesehen - beeinflussen die Chancen auf die erreichbaren Bildungszertifikate also in einem vergleichbaren Maße wie einzelne individuelle Lebensumstände.

Insgesamt bleibt im vollständigen Modell der logistischen Regression ein Vorteil von ausgesiedelten jungen Migrant(inn)en gegenüber denjenigen, die als Ausländer(innen) über andere rechtliche Wege in die Bundesrepublik eingewandert sind, auch dann bestehen, wenn die Effekte dieser fünf einflussreichen sozio-demographischen, sozio-ökonomischen und institutionellen Merkmale berücksichtigt werden.

Ein Schätzmodell, in dem anstelle der dichotomen Variable zum Aussiedlerstatus das Herkunftsland genommen wurde, hat eine geringere Vorhersagekraft als das hier abgebildete. Der Einfluss der unterschiedlichen Herkunftsländer, d. h. vor allem der ‚Brutto‘-Vorteil der in Polen geborenen (vgl. Tab. 5), ist bei Berücksichtigung des familiären Hintergrunds nicht mehr signifikant. Folglich sind die unterschiedlichen Bildungschancen der Migrant(inn)en aus diesen Ländern weitgehend auf diesbezügliche soziale Gruppenunterschiede zurückzuführen. Dies trifft nicht auf den Einfluss des Aussiedlerstatus zu. Daher ist es auch nicht angebracht, Aussiedler(innen) etwa mit Zugewanderten aus der ehemaligen Sowjetunion gleichzusetzen. Als Aussiedler(in) immigriert zu sein ist also, auch wenn dieser Umstand erheblich mit einem polnischen oder russischen Geburtsland überlappt, für die Chance, in Deutschland einen weiterführenden Schulabschluss zu erlangen, bedeutsamer als der Einfluss des Herkunftslandes für sich genommen. Der Aussiedlerstatus, mit dem spezifische

---

wird damit widerlegt, auch wenn dies in Einzelfällen zutrifft und/oder aus der Sicht der Subjekte anders wahrgenommen wird.

Einwanderungsregulierungen, Integrationspolitiken und Integrationsverläufe verknüpft sind, hat somit einen eigenständigen positiven Effekt auf die Bildungschancen in Deutschland.



## 6. Zusammenfassung

Seit Ende der 1980er Jahre sind mehrere hunderttausend Kinder und Jugendliche aus Aussiedler- und anderen Zuwandererfamilien in die Bundesrepublik migriert und haben ihre schulische Bildung ganz oder teilweise an deutschen Schulen erhalten. Wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, ist es ihnen in sehr unterschiedlichem Maße gelungen, weiterführende Schulabschlüsse zu erwerben. Während alle Migrant(inn)en der ersten Generation deutlich geringere Chancen als Einheimische haben, ein (Fach-)Abitur zu erlangen, erreichen Aussiedler(innen) weit öfter als nicht-deutsche Zugewanderte zumindest einen mittleren Schulabschluss. Von Letzteren muss über die Hälfte ihr weiteres berufliches Fortkommen mit nur einem Hauptschulabschluss oder ohne jegliches Bildungszertifikat bestreiten.

In den Analysen mit den Daten des DJI-Jugendsurveys wurde untersucht, inwiefern dieser Vorteil der Aussiedler(innen) gegenüber den anderen Migrant(inn)en der ersten Generation mit zentralen Determinanten, hinsichtlich derer sich die Zusammensetzung dieser Vergleichsgruppen unterscheidet, zu erklären ist. Das geringere Risiko von Aussiedler(inne)n, ohne Abschluss oder höchstens mit einem Hauptschulabschluss die Schule zu verlassen, ist teilweise darauf zurückzuführen, dass sie seltener als die Vergleichsgruppe aus bildungsfernen und kinderreichen Familien stammen, die vermutlich auch in deutlich schlechteren materiellen Verhältnissen gelebt haben und deren Lebensumstände vor und nach der Migration das Erreichen eines weiterführenden Abschlusses in Deutschland erschwerten. Da es sich bei diesen hier untersuchten sozialen und institutionellen Merkmalen um solche handelt, die die Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss tatsächlich erheblich beeinflussen, ist es bemerkenswert, dass auch bei Berücksichtigung diesbezüglicher Gruppenunterschiede im multivariaten Modell Aussiedler(innen) dennoch einen Vorsprung gegenüber den anderen Migrant(inn)en der ersten Generation beibehalten. Dies gilt es zukünftig mit Datensätzen mit höheren Fallzahlen und besseren Möglichkeiten, potenzielle Bildungsdeterminanten zu operationalisieren, zu überprüfen.

Dieser Vorteil von Aussiedler(inne)n ist, so die oben dargelegte Überlegung, vor allem über die Deutschkenntnisse bzw. präziser über den - mit den Jugendsurvey-Daten selbst nicht direkt überprüfbar - rascheren Ausbau und Erwerb deutscher Sprachkenntnisse im Zeitraum zwischen der Einwanderung und dem Ende der Schullaufbahn vermittelt worden. Eine schnellere sprachliche Integration von Aussiedler(inne)n ist angesichts der vom Gesetzgeber ja intendierten Auswahl ‚deutschstämmiger‘ Immigrant(inn)en und der besonderen staatlichen Förderung des deutschen Spracherwerbs zumindest sehr plausibel (vgl. Fußnote 9). Der besondere, auch politisch gestaltete „context of reception“ (Portes/Rumbaut 2001: 41) verhalf der Gruppe der Aussiedler(innen) offenbar zu einem relativen Vorsprung. Zwar bleibt festzuhalten, dass das schuli-

sche Fortkommen aller Migrant(inn)en der ersten Generation von mehreren Risikofaktoren beeinträchtigt ist. Zugleich können aber aus der Aussiedlerpolitik positive Lehren für heutige und zukünftige Neuankömmlinge gezogen werden: Durch rechtliche Bleibeperspektiven und aktive Deutschförderung für alle Migrantenkinder und ihre Eltern kann staatliche Intervention dazu beitragen, Bildungschancen zu verbessern.

## Anhang

**Tab. 4: Unterschiede zwischen Aussiedler(inne)n und anderen Migrant(inn)en bezüglich potenzieller Einflussfaktoren auf Bildungschancen**

	Migrantentyp		Gesamt	ungewichtete Fallzahlen
	Andere Migrant(inn)en	Aussiedler(innen)		
	38,7	61,3	100,0	458
in Spaltenprozent pro Merkmal				
Einwanderungsalter				
bis 5	15,0	18,2	16,9	101
zw. 6 und 10	20,9	25,6	23,8	120
zw. 10 und 15	30,5	31,6	31,2	134
zw. 16 und 17	33,7	24,6	28,1	103
Einwanderungsjahr				
1987-1990	41,7	38,0	39,5	173
1991-1992	20,3	22,6	21,7	96
1993-1995	21,4	26,9	24,8	113
1996 und später	16,6	12,5	14,0	76
Herkunftsland ***				
Russland	13,8	74,7	51,6	237
Polen	9,4	19,3	15,5	69
anderes Land	76,8	6,1	32,9	145
Sprachgebrauch in der Familie ***				
nur/überwiegend Deutsch	16,5	30,1	24,8	108
teils Deutsch/teils Herkunftssprache	41,0	49,7	46,3	215
nur/überwiegend Herkunftssprache	42,6	20,3	28,9	134
Geschlecht				
Männlich	53,5	50,3	51,6	233
Weiblich	46,5	49,7	48,4	225
Höchstes Bildungsniveau eines Elternteils ***				
keine Angaben	51,9	39,1	44,0	171
höchstens Hauptschulabschluss	26,7	12,8	18,2	93
Mittlere Reife	7,5	27,6	19,8	103
(Fach-)Abitur	13,9	20,5	18,0	91

	Migrantentyp			
	Andere Migrant(inn)en	Aussiedler(innen)	Gesamt	ungewichtete Fallzahlen
	38,7	61,3	100,0	458
in Spaltenprozent pro Merkmal				
Anzahl der Geschwister ***				
0	9,1	4,4	6,2	29
1	24,6	45,8	37,6	170
2	20,3	30,3	26,4	126
3	10,7	11,8	11,4	52
4 und mehr	35,3	7,7	18,4	81
Kindergartenbesuch***				
Nein	47,8	14,3	27,2	113
Ja	52,2	85,7	72,8	339
Bundesland				
niedriger Hauptschulanteil	60,6	57,6	58,8	266
hoher Hauptschulanteil	39,4	42,4	41,2	192
Gemeindegröße - Anzahl der Einwohner***				
bis 20.000	28,7	43,4	37,7	178
20.000 bis 100.000	27,7	36,4	33,0	149
100.000 und mehr	43,6	20,2	29,3	131

Datenbasis: Dritte Welle des DJI-Jugendsurveys; eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Prozentwerte design- und altersgewichtet

Signifikanzniveaus der Chi-Quadrat-Tests nach Pearson (zweiseitig): \*\*\* p < 0,001.

**Tab. 5: Migrant(inn)en der ersten Generation: Bivariate Zusammenhänge zwischen dem erreichten oder angestrebten Schulabschluss und unterschiedlichen potenziellen Einflussfaktoren**

	Schulabschluss		
	höchstens Hauptschu- lab-schluss	mittlere Rei- fe	(Fach- )Abitur
in Zeilenprozent pro Merkmal			
<b>Einwanderungsalter***</b>			
bis 5	30,4	40,5	29,1
zw. 6 und 10	33,3	38,1	28,6
zw. 10 und 15	55,4	30,6	14,0
zw. 16 und 17	39,2	31,4	29,4
<b>Herkunftsland**</b>			
Russland	39,5	40,8	19,7
Polen	28,8	34,2	37,0
andere Länder	52,0	26,0	22,0
<b>Einwanderungsjahr**</b>			
1987-1990	35,9	39,2	24,9
1991-1992	45,1	29,4	25,5
1993-1995	43,5	35,7	20,9
1996 und später	55,7	29,5	14,8
<b>Sprachgebrauch in der Familie*</b>			
nur/ überwiegend Deutsch	34,2	36,0	29,8
teils Deutsch/ teils Herkunftssprache	44,1	36,5	19,4
nur/ überwiegend Herkunftssprache	45,9	31,9	22,2
<b>Geschlecht***</b>			
Männlich	50,6	33,2	16,2
Weiblich	33,6	36,7	29,6
<b>Höchstes Bildungsniveau eines Eltern- teils ***</b>			
keine Angaben	48,6	34,6	16,8
höchstens Hauptschulabschluss	55,3	35,3	9,4
Mittlere Reife	37,8	35,6	26,7
(Fach-)Abitur	16,5	34,2	49,4
<b>Anzahl der Geschwister ***</b>			
0	32,1	14,3	53,6
1	29,4	44,6	26,0
2	48,8	28,1	23,1
3	49,0	38,8	12,2

	Schulabschluss		
	höchstens Hauptschu- lab-schluss	mittlere Rei- fe	(Fach- )Abitur
in Zeilenprozent pro Merkmal			
4 und mehr	59,8	28,7	11,5
Kindergartenbesuch***			
Nein	63,6	27,3	9,1
Ja	34,9	37,0	28,1
Bundesland*			
niedriger Hauptschulanteil	36,1	39,0	24,9
hoher Hauptschulanteil	51,0	29,2	19,8
Gemeindegröße - Anzahl der Einwoh- ner*			
bis 20.000	44,2	39,5	16,3
20.000 bis 100.000	45,5	34,4	20,1
100.000 und mehr	36,0	29,4	34,6
Insgesamt (in %)	42,3	34,9	22,8
ungewichtetes n (gesamt N = 434)	183	150	101

Datenbasis: Dritte Welle des DJI-Jugendsurveys; eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Prozentwerte design- und altersgewichtet.

Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

## Literatur

- Avenarius, Hermann, Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt und Manfred Weiß (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Bayer, Manfred (1992): Enttäuschte Erwartungen - aber: Sie richten sich ein. Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zur Eingliederung von Aussiedlern. Duisburg: Universität Gesamthochschule Duisburg.
- Beisenherz, Gerhard (2006): Sprache und Integration. In: Christian Alt (Hrsg.). Kinderleben - Integration durch Sprache? Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-69.
- Boos-Nünning, Ursula und Yasemin Karakaşoğlu (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (Hrsg.). Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 91-138.
- Bundesverwaltungsamt (1999): Altersstruktur der Aussiedler 1986 bis 1998. In: Info-Dienst Deutsche Aussiedler, H. 104, S. 27-28.
- Bundesverwaltungsamt (2001): Altersstruktur Berichtsraum 1996-1999. In: Info-Dienst Deutsche Aussiedler, H. 110, S. 30.
- Bundesverwaltungsamt (2006): Aussiedlerstatistik seit 1950. Köln.
- Chlosta, Christoph und Torsten Ostermann (2005): Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.). Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 14, 55-65.
- Coleman, James S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology, 94 (Supplement): S95-S120.
- DeMaris, Alfred (1992): Logit modeling: Practical applications. Newsbury Park: Sage.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dietz, Barbara und Heike Roll (1998): Jugendliche Aussiedler - Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt/New York: Campus.
- Elsner, Hans (1998): Untersuchung zur Wirkung institutionalisierter Sozialisationsangebote für die Integration jugendlicher Spätaussiedler. In: Jahrbuch der Sozialarbeit, 19: 2-60.

- Feliciano, Cynthia (2006): Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. In: *Sociology of Education*, 79 (October): 281-303.
- Frick, Joachim R. und Gert G. Wagner (2001): Economic and social perspectives of immigrant children in Germany. Bonn: IZA Discussion Paper No. 301.
- Gille, Martina, Sabine Sardei-Biermann, Wolfgang Gaiser und Johann de Rijke (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Deutsches Jugendinstitut.
- Goyette, Kimberly und Yu Xie (1999): Educational expectations of Asian american youth: Determinants and ethnic differences. In: *Sociology of Education*, 72 (1): 22-36.
- Graudenz, Ines und Regina Römhild (1996): Grenzerfahrungen. Deutschstämmige Migranten aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion im Vergleich. In: Ines Graudenz und Regina Römhild (Hrsg.). *Forschungsfeld Aussiedler: Ansichten aus Deutschland*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 29-67.
- Haug, Sonja unter Mitarbeit von Peter Schimany (2005): Jüdische Zuwanderer in Deutschland. Ein Überblick über den Stand der Forschung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Working Papers Nr. 3.
- Heinelt, Hubert und Anne Lohmann (1992): Immigranten im Wohlfahrtsstaat am Beispiel der Rechtspositionen und Lebensverhältnisse von Aussiedlern. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, Wilfried, Hans-Jürgen Hofmann und Hans-Joachim Bürkner (1992): Bericht über zwei Forschungsprojekte über Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. In: Walter Althammer und Line Kossolapow (Hrsg.). *Aussiedlerforschung. Interdisziplinäre Studien*. Köln u.a.: Böhlau, 29-47.
- Hunger, Uwe (2001): Bildungspolitik und "institutionalisierte Diskriminierung" auf Ebene der Bundesländer. Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen. In: Lale Akgün und Dietrich Thränhardt (Hrsg.). *Integrationspolitik in föderalistischen Systemen. Jahrbuch Migration - Yearbook Migration 2000/2001*. Münster u.a.: Lit-Verlag, 119-137.
- Integrationsbeauftragte [Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration] (2005): *Daten - Fakten - Trends. Bildung und Ausbildung*. Berlin.
- Integrationsbeauftragte [Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration] (2007): *7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin.
- Jacobs, Hildegard (1982): *Ein- und Beschulungsmodelle für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (1997): *Eingliederung von Berechtigten nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) in Schule und Berufsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971 i. d. F. vom 12.9.1997)*.



- Konsortium Bildungsberichterstattung, (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54 (3): 534-553.
- Kristen, Cornelia und Nadia Granato (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: IMIS-Beiträge (23): 123-142.
- Kristen, Cornelia und Nadia Granato (2007): The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. In: Ethnicities, 7 (3): 343-366.
- LDS NRW [Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen] (2000): Junge Menschen aus Zuwandererfamilien in Ausbildung und Beruf. Analyse des Schulbesuchs junger Menschen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse aus den amtlichen Schuldaten der allgemein bildenden Schulen. Düsseldorf.
- LDS NRW [Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen] (2006): Bildungsreport NRW 2006. Statistische Analysen und Studien. Band 32. Düsseldorf.
- Maas, Utz und Ulrich Mehlem (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. In: IMIS-Beiträge, 21: 13-125.
- MAGS [Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen] (2005): Junge Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler. Untersuchungsbericht der Interministeriellen Arbeitsgruppe Zuwanderung. Düsseldorf: <http://www.integration.nrw.de/projekte/material/bericht-spaetaussiedler.pdf> [21.6.06].
- MSW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW] (2005): Migranten im Schulwesen in NRW Schuljahr 2005/06, Statistische Übersicht Nr. 356. Düsseldorf.
- Mouw, Ted und Yu Xie (1999): Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation? In: American Sociological Review, 64 (2): 232-252.
- Müller, Andrea G. und Petra Stanat (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hrsg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-255.
- Nauck, Bernhard (2004): Soziales Kapital, intergenerative Transmission und interethnischer Kontakt in Migrantenfamilien. In: Hans Merckens und Jürgen Zinnecker (Hrsg.). Jahrbuch Jugendforschung. 4. Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 18-49.

- Nauck, Bernhard, Heike Diefenbach und Kornelia Petri (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (5): 701-722.
- OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2006): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD Publishing.
- OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (1996): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris: OECD.
- Portes, Alejandro und Rubén G. Rumbaut (2001): Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Powell, Justin J.W. (2006): Special education and the risk of becoming less educated. In: European Societies, 8 (8): 577-599.
- Riphan, Regina T. (2001): Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: An Analysis of Census Data: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Discussion Paper No. 291.
- Schupp, Jürgen, Janina Söhn und Nicole Schmiade (2005): Internationale Mobilität von deutschen Staatsbürgern. Chance für Arbeitslose oder Abwanderung der Leistungsträger? In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 30 (2-3): 277-290.
- Schwippert, Knut, Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel u. a. (Hrsg.). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistung am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, 265-302.
- Statistisches Bundesamt (2000): Fachserie 11, Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen 1999/2000. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (mehrere Jahrgänge): Fachserie 1, Reihe 1 „Gebiet und Bevölkerung“. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Steinbach, Anja (2006): Sozialintegration und Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien. In: Christian Alt (Hrsg.). Kinderleben - Integration durch Sprache? Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 185-218.
- Strobl, Rainer und Wolfgang Kühnel (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen jugendlicher Aussiedler. Weinheim/München: Juventa.
- Thränhardt, Dietrich (2000): Aussiedler-Netzwerke, Netzwerke für Aussiedler. In: Info-Dienst Deutsche Aussiedler (106): 12-30.
- Ulrich, Joachim G. und Mona Granato (2006): "Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?" Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.). Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung, Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum, 30-50.
- Vermeulen, Hans (2000): Introduction: The role of culture in explanations of social mobility. In: Hans Vermeulen und Joel Perlmann (Hrsg.). Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference? London: MacMillan Press Ltd., 1-21.

- Wagner, Gert G., Felix Büchel, John P. Haisken-DeNew und C. Katharina Spiess (1998): Education as a keystone of integration of immigrants: determinants of school attainment of immigrant children in West Germany. In: Hermann Kurthen, Jürgen Fijalkowski und Gert G. Wagner (Hrsg.). *Immigration, Citizenship, and the Welfare State in Germany and the United States: Immigrant Incorporation*. Stanford/London: Jai Press, 35-46.
- Wörner, Manfred (2003): Migration und Schulerfolg. Ausländer- und Aussiedlerkinder im allgemein bildenden Schulwesen. In: *Baden-Württemberg in Wort und Zahl* (1): 36-42.



## **Bücher der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“**

(nur über den Buchhandel erhältlich)

### **2008**

**Mayer, Karl Ulrich; Heike Solga** (Eds.) (2008): Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press

**Söhn, Janina** (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

### **2007**

**Baethge, Martin; Heike Solga; Markus Wieck** (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (auch online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>)

**Martens Kerstin, Alessandra Rusconi and Kathrin Leuze** (eds.) (2007): New Arenas of Educational Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave

### **2006**

**Rusconi, Alessandra** (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. Aachen: Shaker Verlag

### **2005**

**Solga, Heike** (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich

**Solga, Heike; Christine Wimbauer** (Hg.) (2005): Wenn zwei das Gleiche tun ... – Ideal und Realität sozialer (Un-)Gleichheit in Dual Career Couples. Opladen: Verlag Barbara Budrich

### **2004**

**Hillmert, Steffen; Ralf Künstler; Petra Spengemann; Karl Ulrich Mayer** (2004): Projekt „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“. Dokumentation, Teil 1-9 (Materialien aus der Bildungsforschung No. 78). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

## **Discussion Papers der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“**

(Bestelladresse: Informations- und Kommunikationsreferat, Wissenschaftszentrum Berlin, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin oder als Download unter <http://www.wzb.eu/publikation/>)

### **2008**

#### **SP I 2008-501**

**Justin J.W. Powell, Heike Solga**, Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, 49 S.

#### **SP I 2008-502**

**Anja P. Jakobi, Alessandra Rusconi**, Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process, 32 S.

#### **SP I 2008-503**

**Janina Söhn**, Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre