

Kai Maaz · Marko Neumann · Jürgen Baumert (Hrsg.)

# Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter

Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten  
aus interdisziplinärer Perspektive

**Zeitschrift für**  
*ZfE* **Erziehungs-**  
**wissenschaft**

SONDERHEFT 24 | 2014



Springer VS

Kai Maaz · Marko Neumann · Jürgen Baumert (Hrsg.)

Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins  
Erwachsenenalter

Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus  
interdisziplinärer Perspektive

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft  
Sonderheft 24 | 2014

Kai Maaz · Marko Neumann ·  
Jürgen Baumert (Hrsg.)

# Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter

Forschungsstand und  
Interventionsmöglichkeiten aus  
interdisziplinärer Perspektive

Zeitschrift für  
Erziehungswissenschaft

Sonderheft 24 | 2014

# Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

---

## Herausgegeben von:

Jürgen Baumert (Schriftleitung), Hans-Peter Blossfeld, Ingrid Gogolin (Schriftleitung und Geschäftsführung), Bettina Hannover, Marcus Hasselhorn, Stephanie Hellekamps, Heinz-Hermann Krüger, Harm Kuper (Schriftleitung), Dieter Lenzen, Kai Maaz, Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Annette Scheunpflug (Schriftleitung), Josef Schrader, Felicitas Thiel, Christoph Wulf

## Herausgeber des Sonderheftes Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter

Kai Maaz/Marko Neumann/Jürgen Baumert

## Redaktion und Rezensionen:

Marisa Schneider/Christin Güldemund

## Anschrift der Redaktion:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft  
c/o Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Postadresse: Von-Melle-Park 8, 20146  
Hamburg Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, Raum 540, 20354 Hamburg  
Telefon: +49 (40) 42838-6504;  
Fax: -4298; E-Mail: redaktion@zfe-online.de

*Beirat:* Neville Alexander † (Kapstadt), Jean-Marie Barbier (Paris), Jacky Beillerot † (Paris), Wilfried Bos (Dortmund), Elliot W. Eisner (Stanford/USA), Frieda Heyting (Amsterdam), Axel Honneth (Frankfurt a.M.), Marianne Horstkemper (Potsdam), Ludwig Huber (Bielefeld), Yasuo Imai (Tokyo), Jochen Kade (Frankfurt a.M.), Anastassios Kodakos (Rhodos), Gunther Kress (London), Sverker Lindblad (Göteborg), Christian Lüders (München), Niklas Luhmann † (Bielefeld), Joan-Carles Melich (Barcelona), Hans Merckens (Berlin), Klaus Mollenhauer † (Göttingen), Christiane Schiersmann (Heidelberg), Wolfgang Seitter (Marburg), Rudolf Tippelt (München), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Philip Wexler (Jerusalem), John White (London), Christopher Winch (Northampton)

## Sonderheft 24/2014, 17. Jahrgang

### Springer VS | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Abraham-Lincoln-Str. 46 | 65189 Wiesbaden, www.springer-vs.de  
Amtsgericht Wiesbaden, HRB 9754  
USt-IdNr. DE811148419

*Geschäftsführer:* Armin Gross, Peter Hendriks,  
Joachim Krieger

*Gesamtleitung Anzeigen und Märkte:* Armin Gross

*Gesamtleitung Marketing und Individual Sales:* Rolf-Günther Hobbeling

*Director Sozialwissenschaften & Forschungspublikationen:* Dr. Reinald Klockenbusch

*Programmleitung:* Dr. Andreas Beierwaltes

**Kundenservice:** Springer Customer Service Center GmbH; Service VS Verlag, Haberstr. 7, 69126 Heidelberg,  
Telefon: +49 (0)6221/345-4303; Telefax: +49 (0)6221/345-4229; Montag bis Freitag 8.00 Uhr bis 18.00 Uhr  
E-mail: springersvs-service@springer.com

**Marketing:** Ronald Schmidt-Serrière M.A.; Telefon: (06 11) 78 78-280; Telefax: (06 11) 78 78-439  
E-Mail: Ronald.Schmidt-Serriere@springer.com

**Anzeigenleitung:** Yvonne Guderjahn; Telefon: (06 11) 78 78-155; Telefax: (06 11) 78 78-430  
E-Mail: Yvonne.Guderjahn@best-ad-media.de

**Anzeigendisposition:** Monika Dannenberger; Telefon: (06 11) 78 78-148; Telefax: (06 11) 78 78-443  
E-Mail: monika.dannenberger@best-ad-media.de

**Anzeigenpreise:** Es gelten die Mediadaten vom 1.11.2012

**Produktion:** Georg Kaimann; Telefon: (0 62 21) 4 87-8337  
E-Mail: georg.kaimann@springer.com

Den Bezugspreis können Sie beim Kundenservice Zeitschriften erfragen:

E-Mail: subscriptions@springer.com

© Springer VS | Springer Fachmedien Wiesbaden.

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Jedes Abonnement Print und Online beinhaltet eine Freischaltung für das Archiv der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Der Zugang gilt ausschließlich für den einzelnen Empfänger des Abonnements.

Satz: Crest Premedia Solutions, Pune, Indien

www.zfe-digital.de  
ISSN 1434-663X (Print)  
ISSN 1862-5215 (Online)

# Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

17. Jahrgang · Sonderheft 24 · 2014

## Inhaltsverzeichnis

*Kai Maaz/Marko Neumann/Jürgen Baumert*

Editorial ..... 1

### Teil 1: Gesellschaftliche Veränderungen und Ungleichheit im Lebensverlauf

*Alexandra Schwarz/Horst Weishaupt*

Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der  
Schülerschaft aus demografischer Perspektive ..... 9

*Helmut Fend*

Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von  
Elternhaus und Schule ..... 37

*Steffen Hillmert*

Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf ..... 73

### Teil 2: Herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb

*Kirsten Fuchs-Rechlin/Christian Bergmann*

Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für  
unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit ..... 95

*Gabriele Faust/Hans-Günther Roßbach*

Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ..... 119

*Hanna Dumont/Kai Maaz/Marko Neumann/Michael Becker*

Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I:  
Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten ..... 141

*Marko Neumann/Michael Becker/Kai Maaz*

Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der  
Sekundarstufe I ..... 167

*Mona Granato/Joachim Gerd Ulrich*

Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben  
die Institutionen? ..... 205

<i>Rainer Watermann/Annabell Daniel/Kai Maaz</i>	
Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen .....	233

**Teil 3: Psychosoziale Risikofaktoren für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem**

<i>Lena Heilig</i>	
Risikokonstellationen in der frühen Kindheit: Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe .....	263
<i>Richard Göllner</i>	
Psychische Störungen und ihre Bedeutung für die Entstehung sozialer Ungleichheit: Ein Überblick .....	281

**Teil 4: Förder- und Interventionsmöglichkeiten und deren Erträge**

<i>Marcus Hasselhorn/Susanne Kuger</i>	
Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten .....	299
<i>Jennifer Paetsch/Katrin M. Wolf/Petra Stanat/Annkathrin Darsow</i>	
Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien .....	315
<i>Ivo Züchner/Natalie Fischer</i>	
Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? .....	349
<i>Eberhard Bolay/Andreas Walther</i>	
Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung: Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit .....	369
<i>Marc Piopiunik/Ludger Wößmann</i>	
Volkswirtschaftliche Erträge wirksamer Bildungsreformen zur Reduktion der Zahl der Risikoschüler .....	393

## Editorial

**Kai Maaz · Marko Neumann · Jürgen Baumert**

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse ist das Thema soziale Ungleichheit im Bildungssystem nicht mehr aus der öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion wegzudenken. Während es in der bildungssoziologischen Forschung lange Zeit um die Beschreibung sozialer Ungleichheitsmuster und deren Stabilität oder Dynamik über die Zeit und im jeweiligen historischen Kontext ging, haben sich die Forschungsbemühungen in den letzten 15 Jahren dahingehend verändert, dass nicht mehr nur die Beschreibung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem, sondern vielmehr die Untersuchung und Erklärung der den Ungleichheiten zugrunde liegenden Mechanismen und Prozesse im Fokus des Interesses stehen. Insbesondere durch die Ergebnisse internationaler und nationaler Vergleichsuntersuchungen war es möglich, den Zusammenhang zwischen sozialer und ethnischer Herkunft und Bildungserfolg sowohl mit Blick auf die Bildungsbeteiligung als auch den Kompetenzerwerb genauer zu quantifizieren. Ergänzt wurden diese Forschungsarbeiten durch eine Reihe von qualitativ hochwertigen Längsschnittstudien auf Bundes- und Länderebene, die neben der reinen Beschreibung auch die Ursachen für die Entstehung sozialer Ungleichheiten analysierten. Damit liegt mittlerweile eine umfängliche Daten- und Befundbasis vor, die nicht zuletzt auch eine Grundlage für die Entwicklung von Interventions- und Fördermöglichkeiten darstellt.

Vor diesem Hintergrund berief die Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg im Frühsommer 2010 eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Fachrichtungen in den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“<sup>1</sup>, mit der Bitte, das Bildungssystem des Landes systematisch unter

---

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Prof. Dr. K. Maaz (✉) · Dr. M. Neumann  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Warschauer Str. 34–38,  
10243 Berlin, Deutschland  
E-Mail: Maaz@dipf.de

Dr. M. Neumann  
E-Mail: marko.neumann@dipf.de

Prof. Dr. J. Baumert  
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,  
14195 Berlin, Deutschland  
E-Mail: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de



der Perspektive des Gelingens individueller Lebensläufe zu betrachten und die Frage zu untersuchen, wie allen Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg erfolgreiche Bildungsbiografien ermöglicht werden könnten. Ziel sei es, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Basisqualifikationen der gesamten nachwachsenden Generation zu vermitteln. Die zentrale Aufgabe des Expertenrates bestand darin, im Rahmen von Leitfragen Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren, die dem Ziel, einem gerechten Bildungswesen näherzukommen, dienen könnten. Grundlage waren die vielfältigen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der familiären Herkunft und dem Bildungserfolg, einmal in Bezug auf den nationalen und internationalen Forschungsstand und zum anderen unter der expliziten Berücksichtigung regionaler Bildungsstudien und Ergebnisse für Baden-Württemberg. Auf der Grundlage dieses Materials sollten Fragen nach Fördergrundsätzen und Förderkonzepten beantwortet werden, vor allem bezüglich der nachhaltigen Förderung sprachlicher Kompetenzen.

Der Expertenrat gab im Juli 2010 insgesamt zwölf Expertisen in Auftrag, mit denen Forschungsstand und Erfahrungswissen zu zentralen, dem Expertenrat aufgegebenen Fragen beschrieben und analysiert werden sollten. Dies waren im Einzelnen:

- Eberhard Bolay und Andreas Walther: Außerschulische Hilfen für benachteiligte Jugendliche im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.
- Helmut Fend: Chancengleichheit und Lebenslauf in der Life-Studie.
- Lena Ganser (jetzt Heilig): Risikokonstellationen in der frühen Kindheit – Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe.
- Richard Göllner: Störungen des emotionalen Erlebens sowie Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern und ihre Bedeutung für die soziale Ungleichheit.
- Marcus Hasselhorn: Wirksamkeit vorschulischer Fördermaßnahmen.
- Steffen Hillmert: Bildung und soziale Ungleichheit im Lebenslauf.
- Kai Maaz: Genese von Bildungsungleichheiten an den Gelenkstellen von Bildungskarrieren.
- Ingrid Macher: Aus der Praxis der Rosensteinschule.
- Jennifer Paetsch, Katrin M. Wolf und Petra Stanat: Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien.
- Christian Bergmann, Jens Pothmann et al.: Daten und Materialien für den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“.
- Ulrich Trautwein und Kai Maaz: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Gymnasialbesuch in Baden-Württemberg.
- Ivo Züchner, Natalie Fischer und Eckard Klieme: Pädagogische Wirkungen von Ganztagschulen.

Die Expertisen, die neben dem nationalen und internationalen Forschungsstand auch die Situation in Baden-Württemberg explizit berücksichtigen sollten, waren eine wichtige Grundlage für die Arbeit des Expertenrats, indem sie eine schnelle Verständigung über zentrale Problemstellungen und disparitätsrelevante Ereignissequenzen im Lebenslauf ermöglichen und die Identifikation und Beschreibung von Interventionsmöglichkeiten erleichtern sollten.

In den jeweiligen Expertisen wurde der Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg an unterschiedlichen bildungsbiografischen Stellen und aus verschiedenen fachlichen Perspektiven heraus analysiert. Die Kernaussagen der Expertisen<sup>2</sup> haben damit eine über die Grenzen Baden-Württembergs hinausgehende Bedeutung und sollen im Rahmen einer Zeitschriftenveröffentlichung einer breiten Öffentlichkeit zugänglich werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Autorinnen und Autoren der Expertisen gebeten, ihre Texte in zwei Punkten zu überarbeiten. Da der Leserkreis sich nunmehr nicht mehr ausschließlich auf das Land Baden-Württemberg beschränkt, sollte der in den Expertisen explizit geforderte Bezug auf Baden-Württemberg aufgegeben und stattdessen die generelle nationale und internationale Perspektive gestärkt werden. Darüber hinaus wurden alle Autoren gebeten, neben der theoretischen und empirischen Darstellung des Forschungsstands auch Interventions- und Fördermöglichkeiten zum Abbau von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem zu diskutieren. Für das vorliegende Sonderheft wurden neben den Verfasserinnen und Verfassern der einzelnen Expertisen weitere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Bearbeitung von Themen gewonnen, die nicht oder nur indirekt Gegenstand der Expertisen waren, für die Gesamtkonzeption des Sonderheftes aber von großer Bedeutung erschienen.

Das vorliegende Sonderheft gliedert sich in vier größere inhaltliche Blöcke:

- Teil 1: Gesellschaftliche Veränderungen und Ungleichheit im Lebensverlauf
- Teil 2: Herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb
- Teil 3: Psychosoziale Risikofaktoren für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem
- Teil 4: Förder- und Interventionsmöglichkeiten und deren Erträge

Im *ersten Teil* stehen gesamtgesellschaftliche Trends, wie zum Beispiel demografische Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft, im Fokus. Es wird aufgezeigt, wie sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik verändert haben und in welchem Zusammenhang diese Veränderungen mit Mustern sozialer Ungleichheit stehen. Darüber hinaus wird das Thema Bildungserfolg und Ungleichheit aus einer bildungsbiografischen bzw. Lebensverlaufsperspektive heraus betrachtet. Insgesamt drei Beiträge widmen sich diesem ersten Themenbereich. Der Beitrag von *Alexandra Schwarz* und *Horst Weishaupt* setzt sich mit der Frage auseinander, welche Veränderungen der Bevölkerung im Vorschul- und Schulalter feststellbar sind und in welcher Weise diese Veränderungen Konsequenzen für die Bildungsbeteiligung und die Entwicklung des Bildungsniveaus haben. Auf der Basis von Mikrozensusdaten aus dem Jahr 2008 liefern ihre Analysen Hinweise darauf, dass für die Entwicklung des Bildungsniveaus der Bevölkerung bildungsbezogene und sozioökonomische Ressourcen bedeutsamer sind als Merkmale der Zuwanderung und der ethnischen Herkunft. Die Beiträge von *Helmut Fend* und *Steffen Hillmert* betrachten das Thema Herkunft und Bildungserfolg auf der Grundlage von individuellen Bildungsbiografien unter Berücksichtigung einer Lebensverlaufsperspektive. Helmut Fend thematisiert in seinem Beitrag die Frage, ob Maßnahmen, die zu einer verbesserten Durchlässigkeit im Bildungssystem führen, auch zu einer Reduktion des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beitragen können. Auf der Basis von Daten der Life-Studie werden bildungsbiografische

Prozesse vom 12. bis zum 35. Lebensjahr nachgezeichnet. Steffen Hillmert thematisiert Ungleichheitsaspekte in Bezug auf den Bildungszugang, Bildungskonsequenzen und die soziale Reproduktion unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Institutionen bei diesen Prozessen. Aus einer Lebensverlaufsperspektive werden wechselseitige Beziehungen zwischen dem Bildungserwerb und der sozialen Ungleichheit beschrieben.

Der *zweite Teil* des Sonderheftes widmet sich herkunftsbedingten Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Bildungsbereichen. Dabei wird der Bogen von der frühkindlichen Bildung unter 3-Jähriger bis ins junge Erwachsenenalter bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums gespannt. Die Bedeutung frühkindlicher Bildung wird im Beitrag von *Kirsten Fuchs-Rechlin* und *Christian Bergmann* dargelegt. Sie gehen der Frage nach, ob soziale Selektionsmechanismen beim Zugang zur Kindertagesbetreuung und der Wahl der Betreuungsform wirken. Sie zeigen, dass zwar der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss auf die Partizipation frühkindlicher Bildung unter 3-Jähriger hat, dieser Einfluss aber mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung verliert. In Bezug auf die Präferenz spezifischer Betreuungsformen konnten hingegen keine sozialen Selektionseffekte festgestellt werden. Der Zusammenhang zwischen der nicht fristgerechten Einschulung und der sozialen Herkunft ist seit vielen Jahren bekannt und in verschiedenen Studien empirisch untersucht worden. *Gabriele Faust* und *Hans-Günther Roßbach* greifen diesen Befund auf und fragen danach, wie es zu nicht fristgerechten Einschulungen kommt, um Maßnahmen abzuleiten, die zu einer Reduktion sozialer Selektionseffekte beim Eintritt in die Schule führen. Auf der Datenbasis der BiKS-Studie identifizieren sie zwei zentrale Aspekte zum Abbau von sozialen Ungleichheiten in der frühen Bildungsphase: verbesserte Informationen der Eltern über den bevorstehenden Übergang und eine präventive Förderung von Kindern im Vorschulbereich, mit der leistungsbedingte Rückstellungen vermieden oder zumindest deutlich reduziert werden können. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems gilt seit langem als entscheidende Gelenkstelle individueller Bildungsbiografien. Wenngleich infolge schulstruktureller Entwicklungen das Bildungssystem insgesamt offener zu werden scheint, kommt diesem Übergang, der die weiteren Bildungsverläufe zwar nicht mehr determiniert, aber immer noch maßgeblich beeinflusst, nach wie vor eine Schlüsselstellung zu. Der Beitrag von *Hanna Dumont*, *Kai Maaz*, *Marko Neumann* und *Michael Becker* setzt sich mit diesem Bildungsübergang auseinander, indem das in der Übergangsforschung breit rezipierte theoretische Modell von Boudon auf diesen Übergang bezogen und der Forschungsstand zur Wirkung unterschiedlicher primärer und sekundärer Herkunftseffekte systematisiert dargestellt wird. Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *Marko Neumann*, *Michael Becker* und *Kai Maaz*. Der Beitrag gibt einen Überblick über die diesbezüglich vorhandenen längsschnittlichen Untersuchungen sowohl im Primar- als auch im Sekundarschulbereich. Die Befunde deuten vor allem für die Grundschule, in Teilen aber auch für die weiterführenden Schulen auf eine Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft hin. Vergleichsweise wenig Forschung gibt es zu herkunftsbezogenen Ungleichheiten beim Übergang in die berufliche Ausbildung. *Mona Granato* und *Gert Ulrich* widmen sich in ihrem Beitrag diesem wichtigen Bildungsübergang am Ende der Vollzeitschulpflicht. Sie legen dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die Bedeutung der an diesem Übergang beteiligten

Institutionen. Dieser Fokus resultiert aus dem heterogenen und komplexen Bedingungsgefüge des Ausbildungszugangs, denn die Eintrittsbedingungen variieren nicht nur in Abhängigkeit der gewählten beruflichen Fachrichtungen, sondern auch regional. Der Beitrag von *Rainer Watermann*, *Annabell Daniel* und *Kai Maaz* untersucht die Frage, auf welche Weise die soziale Herkunft bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums wirksam wird und welche Bedeutung dabei primären und sekundären Herkunftseffekten im Sinne Boudons zukommt. Bezogen auf den Übergangsprozess zeigt sich, dass insbesondere sekundäre Effekte in Form von sozial differierenden Kosten-Nutzen-Abwägungen und Erwartungshaltungen zum Tragen kommen. In historischer Perspektive zeigt sich, dass trotz Bildungsexpansion und einer damit einhergehenden Reduzierung sozialer Ungleichheiten beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung die sekundären Herkunftseffekte des Hochschulzugangs eher zugenommen haben.

Im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg werden verschiedene Risikofaktoren diskutiert. Dabei richtete sich der Fokus lange Zeit auf die unterschiedlichen Merkmale der familiären Herkunft. In der neueren Literatur werden zunehmend auch die Prozesse, die für soziale Ungleichheiten verantwortlich sind, untersucht. Der Rückgriff auf das mikrosoziologische Modell von Boudon ist ein Beispiel hierfür. Im *dritten Teil* des Sonderheftes wird der Fokus auf Risikofaktoren gelegt, die im psychosozialen Bereich liegen. *Lena Heilig* setzt sich in ihrem Beitrag mit Risikokonstellationen in der frühen Kindheit auseinander. In ihrem Forschungsüberblick kann sie zeigen, dass insbesondere die Kumulation von Risikofaktoren die Entwicklung eines Kindes beeinflussen kann. Entwicklungsbeeinträchtigend können vor allem andauernde Risikofaktoren wie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und ein niedriger Anreizgrad der häuslichen Umgebung wirken. Die Befunde deuten darauf hin, dass frühzeitige Maßnahmen zur Abpufferung von Risikofaktoren die größten Erfolge erzielen. *Richard Göllner* untersucht in seinem Beitrag ein in der Ungleichheitsforschung bislang vernachlässigtes Thema. Er beschäftigt sich mit der Bedeutung psychischer Störungen und ihrer Bedeutung für die Entstehung sozialer Ungleichheiten. Dabei sind gesundheitliche Unterschiede nicht nur als Konsequenz der sozialen Herkunft zu verstehen, sondern können unmittelbar an der Entstehung oder Aufrechterhaltung sozialer Unterschiede beteiligt sein. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere das Vorliegen externalisierender Symptome die Platzierung in der Sozialstruktur negativ beeinflussen kann.

Der *vierte Teil* des Sonderheftes vereint Arbeiten, in denen Interventions- und Fördermöglichkeiten sowie deren Erträge an ausgewählten Beispielen dargestellt werden. Im Beitrag von *Marcus Hasselhorn* und *Susanne Kuger* wird die Wirksamkeit der Förderung schulerfolgsrelevanter Fähigkeiten und Kompetenzen in Kindertagesstätten untersucht. Vor dem Hintergrund des nationalen und internationalen Forschungsstandes formulieren die Autoren Schlussfolgerungen, die für den Abbau von sozialen Ungleichheiten eine zentrale Bedeutung haben können. Demnach wirkt sich der Besuch einer Kindertageseinrichtung ab dem dritten Lebensjahr positiv auf die Entwicklung schulrelevanter Kompetenzen aus. Darüber hinaus ist die Qualität der realisierten Anreizangebote von zentraler Bedeutung. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Beherrschung der Verkehrssprache ein Schlüssel für erfolgreich verlaufende Bildungsbiografien ist. Dies betrifft nicht ausschließlich Kinder aus Zuwandererfamilien, diese aber in besonderem Maße. Bestehende Unterschiede im Bildungserfolg von Kindern aus Zuwandererfamilien im

Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund lassen sich zu großen Teilen auf die unzureichende Beherrschung der Instruktionssprache zurückführen. Vor diesem Hintergrund gehen *Jennifer Paetsch*, *Katrin M. Wolf*, *Petra Stanat* und *Annkathrin Darsow* der Frage nach, wie es gelingen kann, sprachbezogene Disparitäten zu reduzieren. Bezugnehmend auf den aktuellen Forschungsstand zu Effekten der Quantität und der Qualität des institutionellen Zugangs zur Zweitsprache werden sowohl zentrale Forschungsdesiderata aufgezeigt als auch Hinweise für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis herausgearbeitet. Die Frage, inwieweit die Ganztagschule kompensatorisch wirken kann und dazu beiträgt, den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu entkoppeln, wird seit einigen Jahren intensiv diskutiert. *Ivo Züchner* und *Natalie Fischer* gehen in ihrem Beitrag diesem wichtigen Thema nach. Auf der Basis der deutschen Literatur zur Ganztagsforschung und dem internationalen Forschungsstand untersuchen sie, inwieweit es empirische Hinweise auf kompensatorische Effekte durch ganztägige Angebote in der Schule, die zu einer Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg führen können, gibt. Sie finden erste Hinweise auf kompensatorische Wirkungen. Dabei zeigen sich im Bereich des sozialen Lernens stärkere Effekte als bei den Schulleistungen. In der Bundesrepublik gibt es ein ausdifferenziertes System außerschulischer Hilfen im Rahmen der Jugendsozialarbeit. Im Rahmen dieser Aktivitäten werden unter anderem bildungsbezogene Effekte sozialer Benachteiligungen bearbeitet. In der neueren Bildungsforschung findet dieser Bereich bislang nur wenig Beachtung. Der Beitrag von *Eberhard Bolay* und *Andreas Walther* setzt genau an diesem Desiderat an, indem die Handlungsfelder Schulsozialarbeit, Jugendberufshilfe, Mobile Jugendarbeit und Jugendmigrationsdienste als Formen kompensatorischer Erziehung vorgestellt werden. Darüber hinaus setzt sich der Beitrag mit der Wirkung dieser Maßnahmen kritisch auseinander und diskutiert vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungsbefunde den Nutzen und die Wirkung dieser Projekte. Spätestens seit PISA 2000 ist der Begriff des Risikoschülers aus der öffentlichen Diskussion um den Zustand des Bildungssystems nicht mehr wegzudenken. Gemeint sind Schülerinnen und Schüler, die in den Basiskompetenzen am Ende der Vollzeitschulpflicht die Kompetenzstufe I nicht überschreiten und somit auf dem Niveau der Grundschule lesen oder rechnen. Mit dieser Personengruppe setzen sich *Marc Pio-piunik* und *Ludger Wößmann* aus einer bildungsökonomischen Perspektive auseinander. Sie untersuchen die zu erwartenden volkswirtschaftlichen Erträge wirksamer Bildungsreformen zur Reduktion der Zahl von Risikoschülern. Dazu werden die volkswirtschaftlichen Erträge von hypothetischen Bildungsreformen, mit denen es gelänge, die Zahl der Risikoschüler wirksam zu verringern, auf zukünftige Entwicklungen projiziert.

Die Beiträge des vorliegenden Sonderheftes geben einen Überblick über den Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg über einen langen bildungsbiografischen Zeitraum von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Darüber hinaus werden auch Interventions- und Fördermöglichkeiten zum Abbau oder zur Vermeidung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem abgeleitet und diskutiert. Dabei konzentriert sich das Sonderheft auf die wichtigsten Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe.

Die Herausgeber möchten sich an dieser Stelle bei einer Reihe von Personen bedanken, die zum Gelingen des Sonderheftes beigetragen haben. An erster Stelle sind dies die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge. Bei ihnen möchten wir uns für ihre

Bereitschaft, dieses Projekt mitzugestalten, und für die qualitätsvolle Arbeit beim Verfassen der Artikel und der sehr gründlichen Revisionsarbeit ausdrücklich bedanken. Durch zeitliche Verzögerungen bei der Fertigstellung des Sonderheftes wurde die Geduld der Autorinnen und Autoren auf die Probe gestellt. Umso mehr hoffen wir, dass das nun vorliegende Sonderheft die entstandenen Verzögerungen ein Stück weit entschädigen kann. Einen wesentlichen Anteil für die Umsetzung dieses Publikationsprojekts kommt den Gutachterinnen und Gutachtern zu. Bei ihnen möchten wir uns für ihre Bereitschaft, einzelne Artikel zu begutachten und die damit verbundene gründliche Lektüre sowie die kritischen und sehr konstruktiven gutachterlichen Stellungnahmen bedanken. Die Beiträge haben von der unabhängigen Bewertung und den Überarbeitungsvorschlägen sehr profitiert. Für die Erstellung der Satzvorlage konnten wir auf die Expertise des Zentralen Sekretariats am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, zurückgreifen. Für die schnelle, präzise und verantwortungsvolle Arbeit möchten wir uns insbesondere bei Marianne Hauser und Erna Schiwietz ausdrücklich bedanken. Die Koordination und Kommunikation zwischen den Autorinnen und Autoren, den Gutachterinnen und Gutachtern, den Mitarbeiterinnen des Zentralen Sekretariats sowie den Herausgebern wurde von Katharina Konietzko von der Universität Potsdam übernommen. Bei ihr möchten wir uns für die Unterstützung in der Organisation des Publikationsprojektes bedanken. Ferner gilt unser Dank der Redakteurin im VS Verlag für Sozialwissenschaften Frau Stefanie Laux, die das Projekt von der Verlagsseite von Beginn an betreut und unterstützt hat. Unser abschließender Dank gilt schließlich den Herausgebern der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* für die Möglichkeit, dieses Publikationsprojekt im Rahmen eines Sonderheftes der Zeitschrift realisieren zu können.

## Anmerkungen

- 1 Folgende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wurden in den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ berufen: Prof. Dr. Cordula Artelt, Prof. Dr. Jürgen Baumert, Prof. Dr. Hartmut Ditton, Prof. Dr. Helmut Fend, Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Dr. Heike Solga, Prof. Dr. Ulrich Trautwein.
- 2 Die Expertisen sind in das nachstehende Gutachten des Expertenrates Herkunft und Bildungserfolg eingeflossen: Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg (2011). *Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Bildung und Sport.



## Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive

Alexandra Schwarz · Horst Weishaupt

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird untersucht, welche Veränderungen in der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung im Schul- und Vorschulalter festzustellen sind und welche Konsequenzen sich hieraus für die Bildungsbeteiligung und damit für die Entwicklung des Bildungsstands in der Bevölkerung ergeben könnten. Auf Basis der Mikrozensushebung 2008 können hinsichtlich der Herkunftsregion der Eltern mehrere Migrantengruppen identifiziert werden, in denen die Kinder trotz des niedrigen Bildungsstands der Eltern und vergleichsweise geringer sozioökonomischer Ressourcen in der Familie größere Chancen auf einen Bildungsaufstieg haben als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund. In bildungsfernen Familien ohne Migrationshintergrund finden sich hingegen eine geringere Tendenz zu aufstiegsorientierten Bildungsentscheidungen und eine stärkere Bindung des Bildungsverhaltens an die ökonomische und soziale Lebenslage. Die Analysen liefern Hinweise darauf, dass der bildungsbezogene Hintergrund und die sozioökonomischen Ressourcen in den Familien insgesamt bedeutender sind für die Entwicklung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung als Merkmale der Zuwanderung und der ethnischen Herkunft.

**Schlüsselwörter:** Demografische Entwicklung · Migration · Bildung · Bildungsmobilität · Soziale Mobilität

### Changes in the social and ethnic composition of the school aged population in Germany from a demographic perspective

**Abstract:** In this paper, we examine current changes in the ethnic and social composition of the preschool and school aged population as well as the consequences these changes may have for educational participation and thus for overall educational attainment in the near future. Based on the micro-census 2008 survey, we identify groups of migrants by region of parents' origin where

---

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Dr. A. Schwarz (✉)

Lehrstuhl für Finanzwissenschaft und Steuerlehre, Bergische Universität Wuppertal,  
Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal, Deutschland  
E-Mail: schwarz@wiwi.uni-wuppertal.de

Prof. Dr. H. Weishaupt

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),  
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: weishaupt@dipf.de

children – despite low levels of parents' education and comparatively few socioeconomic resources – have greater chances of upward educational mobility than non-migrant children. By contrast, children from less educated, nonmigrant families show a much lower tendency to be upwardly mobile, and educational choices are more closely tied to the economic and social background. Thus, our analysis provides evidence that educational background and socio-economic resources in the students' families are of greater importance for the overall development of educational attainment in Germany than characteristics of migration and ethnicity.

**Keywords:** Demographic progress · Migration · Education · Educational mobility · Social mobility

## 1 Einleitung

Durch die Zuwanderung der letzten Jahrzehnte hat sich die Zusammensetzung der Bevölkerung Deutschlands stark verändert. Fast jeder fünfte Einwohner der Bundesrepublik hat gegenwärtig einen Migrationshintergrund, der sich durch seine Nationalität, den eigenen Geburtsort oder den Geburtsort und die Nationalität wenigstens eines Elternteils ergibt. Die gesellschaftliche Integration dieser Bevölkerungsgruppe stellt eine besondere Herausforderung dar, weil sie im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund in einem Ausmaß ein niedrigeres Bildungsniveau und einen niedrigeren sozialen Status aufweist, wie dies in kaum einem anderen hochindustrialisierten Land mit nennenswerter Zuwanderung der Fall ist (Stanat und Christensen 2006, S. 69–74; Stanat et al. 2010a, S. 206–213). Studien zeigen, dass Migranten höhere Bildungsaspirationen aufweisen als die einheimische Bevölkerung, das heißt, sie wünschen sich höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder, und dieses Phänomen zeigt sich auch für Migranten, die über vergleichsweise geringe sozioökonomische Ressourcen verfügen und deren Kinder unterdurchschnittliche schulische Leistungen erbringen (vgl. Becker, B. 2010).

Bezüglich der ungleichen Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich jedoch ein wesentlich differenzierteres Bild, wenn die Regionen, aus denen die Schüler bzw. ihre Eltern zugewandert sind, in die Analyse einbezogen werden. So können Segeritz et al. (2010) zeigen, dass sich sowohl die Gymnasialbeteiligung als auch die schulischen Kompetenzen (Mathematik) von Jugendlichen, die aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR oder Polen zugewandert sind, über die Generationen an die entsprechende Beteiligung bzw. Kompetenzen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund angleichen. Für Schüler, die aus der Türkei stammen, wird diese Entwicklung nicht beobachtet: Bei den in Deutschland Geborenen liegen Bildungsteilhabe und Bildungserfolg weiterhin deutlich niedriger als in der Referenzgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass schon in der ersten Generation, das heißt bei Schülerinnen und Schülern, die selbst zugewandert sind, deutliche Unterschiede in der Bildungsteilhabe und dem Bildungserfolg vorliegen und zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen UdSSR und aus Polen größere Chancen und höhere Kompetenzen aufweisen als Jugendliche, die aus der Türkei zugewandert sind (vgl. Segeritz et al. 2010).

Wird der Frage nachgegangen, wie sich Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg und damit letztlich der Bildungsstand in der Bevölkerung entwickeln werden, so kommt neben der ethnischen auch der sozialen Struktur der Schülerschaft besondere Bedeutung



zu. Kinder, die in Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau aufwachsen, das immer auch mit erhöhtem Erwerbslosigkeitsrisiko, geringerem Einkommen und einem insgesamt niedrigen sozioökonomischen Status in Verbindung steht, gelten als von Armut und Bildungsimmobilität bedroht. Da Migrantenfamilien besonders häufig niedrige soziale Positionen in der Gesellschaft einnehmen, kommen Studien hinsichtlich der Frage, ob es neben dem sozialen Status einen zusätzlichen, eigenständigen Einfluss der ethnischen Herkunft auf Bildungsvariablen gibt, zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Stanat et al. 2010b). Während in einigen Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung (z. B. Art der besuchten weiterführenden Schule, Beteiligung an frühkindlicher Bildung) der eigenständige Effekt der Herkunft verschwindet, sobald für die sozioökonomischen Ressourcen in den Familien kontrolliert wird (vgl. z. B. Kristen und Granato 2004; Becker, R. 2010), bleibt der von Segeritz et al. identifizierte Einfluss des Generationenstatus auf die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, auch dann erhalten, wenn sozialstrukturelle Merkmale, wie der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern sowie die vorwiegend in der Familie gesprochene Sprache (deutsch/andere Sprache), kontrolliert werden (Segeritz et al. 2010, S. 130).

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag zunächst, welche auch demografisch bedingten Veränderungen in der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der bildungsrelevanten Altersgruppen festzustellen sind (Abschn. 2). Wie sich zeigt, sind in den Altersgruppen der Bevölkerung im Schul- und Vorschulalter neue Zuwanderungen aus dem Ausland quantitativ nahezu vernachlässigbar. Hinsichtlich der zu erwartenden Entwicklung des Bildungsstands in der Bevölkerung rücken daher die Bildungsentscheidungen von zugewanderten Eltern, deren Kinder in Deutschland geboren wurden, in das Zentrum des Interesses. Hier stellt sich die Frage, ob sich der allgemeine Trend zu höheren formalen Bildungsabschlüssen für alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in gleichem Maße feststellen lässt, oder ob in einzelnen Migrantengruppen eventuell eine geringere Tendenz zum Bildungsaufstieg der nachwachsenden Generation erkennbar ist. Dabei muss dem Bildungsstand der Eltern sowie den im Elternhaus vorhandenen sozialen und ökonomischen Ressourcen besondere Beachtung geschenkt werden. Die Untersuchung erfolgt auf Basis des Mikrozensus, wobei in Abschn. 3 zunächst das methodische Vorgehen erläutert und theoretische Erklärungsansätze für die Zusammenhänge zwischen migrationspezifischen Merkmalen von Kindern und Jugendlichen, ihrem Bildungshintergrund, der sozialen Struktur im Elternhaus und ihren Chancen auf einen Bildungsaufstieg, resümiert werden. Die Ergebnisse der Analyse werden in Abschn. 4 dargestellt und im Hinblick auf die zu erwartende Entwicklung des Bildungsniveaus der nachwachsenden Bevölkerung in Abschn. 5 zusammenfassend diskutiert.

## **2 Migrationsspezifische Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland**

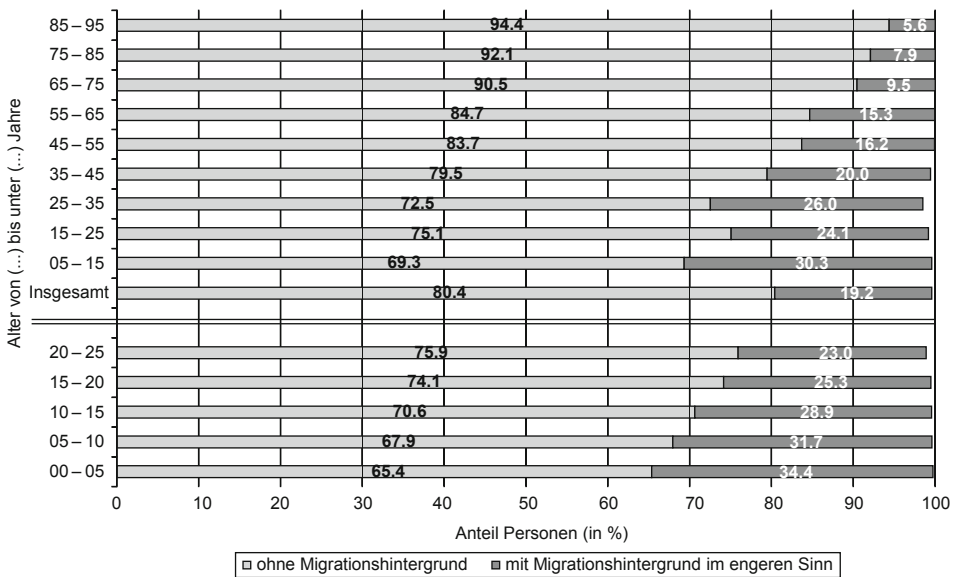
Mit der Erfassung des Migrationshintergrunds wird das Ziel verfolgt, wesentliche herkunftsspezifische und ethnische Merkmale der Bevölkerung in einem Indikator zusammenfassend abzubilden. Der inzwischen alltägliche Gebrauch suggeriert dabei, dass „Migrationshintergrund“ ein feststehender Begriff ist, dem eine einheitliche Definition zugrunde liegt. Dass dies nicht so ist und welche Probleme für die Vergleichbarkeit einzelner Erhebungen und

Untersuchungen dadurch entstehen, ist bereits ausführlich diskutiert worden (vgl. Kemper 2010; Gresch und Kristen 2011). Bei Sekundäranalysen und in der Bildungsberichterstattung auf Basis amtlicher Statistiken sind die zur Verfügung stehenden Informationen durch die Datengrundlage von vornherein beschränkt (vgl. Stanat und Segeritz 2009, S. 143). Dies trifft besonders auf die Schulstatistiken der Bundesländer zu, die Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich nur dann der Gruppe der Migranten zuordnen, wenn sie keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Kemper 2010, S. 317). Auch das in einigen Ländern bereits umgesetzte erweiterte Erhebungskonzept, das auch das Geburtsland des Kindes und die in der Familie gesprochene Sprache berücksichtigt, ist kritisch zu bewerten, da Informationen zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler fehlen. Differenziertere Informationen über den Migrationsstatus von Schülerinnen und Schülern liefern nur die internationalen Leistungsvergleichsstudien, die allerdings im Detail abweichende Merkmale erfassen und dadurch auch nicht zur Vereinheitlichung der Definition beitragen.

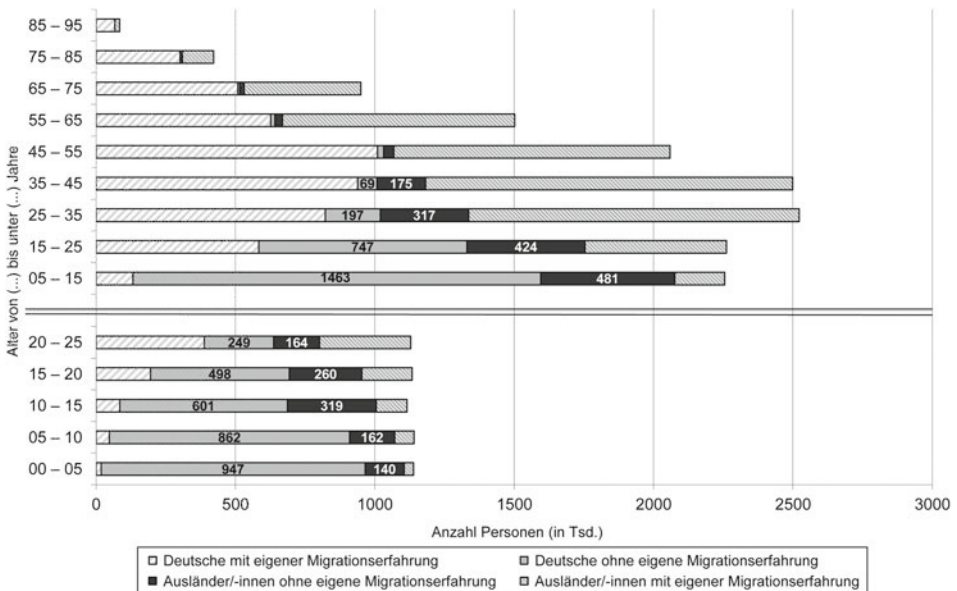
Die differenziertesten Angaben zum Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen enthält seit 2005 der Mikrozensus als große repräsentative Stichprobenbefragung des Statistischen Bundesamts. Der Mikrozensus erhebung liegt die Definition des Migrationshintergrunds des Statistischen Bundesamts zugrunde, nach der zu den Menschen mit Migrationshintergrund all jene Personen zählen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil (Statistisches Bundesamt 2010, S. 6). Da die Analysen in diesem Beitrag auf dem Mikrozensus 2008 beruhen, werden zunächst die vom Statistischen Bundesamt für das Erhebungsjahr 2009 berichteten Informationen genutzt, um einen ersten grundlegenden Eindruck von der migrations-spezifischen Zusammensetzung der Bevölkerung im Vorschul- und Schulalter, aber auch der Bevölkerung insgesamt, zu vermitteln.<sup>1</sup>

Laut den Ergebnissen des Mikrozensus (vgl. Statistisches Bundesamt 2010) haben im Jahr 2009 von den 81,9 Mio. in Deutschland lebenden Menschen 19,2% (15,7 Mio. Personen) einen Migrationshintergrund.<sup>2</sup> Von den Menschen mit Migrationshintergrund sind 54,0% deutsche Staatsbürger und 67,5% Personen mit eigener Migrationserfahrung, das heißt, sie sind selbst oder mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert (erste Generation). In den nachwachsenden Alterskohorten, die im Hinblick auf die aktuelle und zukünftige Zusammensetzung der Bevölkerung im (Vor-)Schulalter näher zu untersuchen sind, hat der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund stetig zugenommen (vgl. Abb. 1). Während in der Gruppe der 35- bis unter 45-Jährigen 20,0% der Menschen in Deutschland im Jahr 2009 einen Migrationshintergrund aufweisen, sind dies in der für den Sekundarbereich I relevanten Gruppe (10 bis unter 15 Jahre) bereits 28,9 Prozent. Unter den 0- bis unter 5-Jährigen beträgt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund sogar 34,4 Prozent.

Diese altersgruppenspezifisch unterschiedlichen Anteile ergeben sich sowohl durch die steigende Zahl von Personen mit Migrationshintergrund in der Gesamtbevölkerung als auch durch den gleichzeitigen Rückgang der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Zwischen 2005 und 2009 ist die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund um 715.000 gestiegen, die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ist hingegen um 561.000 Personen zurückgegangen (Statistisches Bundesamt 2010, S. 7). Wie Abb. 2



**Abb. 1:** Zusammensetzung der Altersgruppen nach Migrationshintergrund im Jahr 2009. (Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2; eigene Darstellung)



**Abb. 2:** Zusammensetzung der deutschen und ausländischen Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen und Migrationserfahrung im Jahr 2009. (Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2; eigene Darstellung)

verdeutlicht, ist in der Bevölkerung im Alter unter 25 Jahre die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund nahezu konstant. Die Zusammensetzung nach Generationenstatus und Nationalität hat sich jedoch kohortenspezifisch stark verändert.

Während im Jahr 2009 von den 20- bis unter 25-jährigen Personen mit Migrationshintergrund 63,4% der ersten Zuwanderergeneration angehören, sind dies in der Gruppe der 5- bis unter 10-Jährigen 10,2% und unter den Kindern im Alter bis 4 Jahre nur 4,5 Prozent. In den jüngeren Alterskohorten nimmt der Anteil der Personen, die der zweiten Zuwanderergeneration zuzurechnen sind, stark zu. Rein quantitativ betrachtet können unter den 0- bis 14-Jährigen die Kinder und Jugendlichen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, als eine nahezu vernachlässigbare Gruppe angesehen werden. Die Struktur dieser Gruppe, auf die in Abschn. 3.2.1 noch näher eingegangen wird, stellt sich hinsichtlich der Herkunftsregionen der Kinder und Jugendlichen sehr heterogen dar. Bei den Deutschen mit eigener Migrationserfahrung, die 20 Jahre und älter sind, handelt es sich zum überwiegenden Teil um (Spät-)Aussiedler aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, Polen und Rumänien. Die 25-jährige und ältere ausländische Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung besteht hauptsächlich aus europäischen Migranten und insbesondere aus Zugewanderten aus den ehemaligen Anwerbestaaten wie der Türkei und Italien. Diese Gruppe stellt gleichzeitig in zunehmendem Maße die Elterngeneration der in Deutschland geborenen, zweiten Zuwanderergeneration.

Seit dem 01.01.2000 erhalten in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn mindestens ein Elternteil zu diesem Zeitpunkt seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt (§ 4 Abs. 3 StAG). In Folge dieser Ius-Soli-Regelung nimmt die Zahl ausländischer Staatsbürger in den jüngeren Jahrgängen stark ab. Unter den 10- bis unter 15-Jährigen in Deutschland haben insgesamt 429.000 Personen keine deutsche Staatsangehörigkeit, in den noch jüngeren Altersjahrgängen ist diese Zahl um mehr als die Hälfte zurückgegangen (5- bis unter 10-Jährige: 231.000, 0- bis unter 5-Jährige: 173.000, vgl. Abb. 2). Von den seit dem Jahr 2000 geborenen Kindern, die einen Migrationshintergrund haben, besitzen rund 80% die deutsche Staatsangehörigkeit. Unter den 10- bis unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund liegt dieser Anteil erst bei rund 60 Prozent. Der Rückgang der Zahl ausländischer Kinder im letzten Jahrzehnt ist zu rund 75% durch Ius-Soli-Kinder mit türkischem Migrationshintergrund zu erklären.

### **3 Migrationshintergrund, soziale Struktur und Bildungsmobilität**

Aufgrund des niedrigen Bildungsstands in der Elterngeneration kommt der Bildungsmobilität von Migranten und ihren Kindern besondere Bedeutung zu, wenn der Frage nach dem künftig zu erwartenden Bildungsstand der Bevölkerung nachgegangen wird. Bildungsmobilität beschreibt dabei das Ausmaß, mit dem sich der (formale) Bildungsstand der Elterngeneration in der nachwachsenden Generation vererbt (vgl. Hout 2004; Holtmann et al. 2010, S. 157 ff.; Knittler 2011). Gelänge es nicht, auch der wachsenden Gruppe von Kindern der nach Deutschland zugewanderten Eltern die Chance auf einen Bildungsaufstieg zu eröffnen, das heißt einen höheren Bildungsstand als die Elterngeneration zu erlangen, so würde sich der niedrige Bildungsstand der Migranten in Deutschland

verfestigen und ein Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung insgesamt gebremst. Nachfolgend wird daher untersucht, welche Zusammenhänge zwischen der Migrationserfahrung und der Herkunftsregion der Kinder bzw. ihrer Eltern, dem sozialen Hintergrund der Familien und der intergenerationalen Bildungsmobilität festzustellen sind. Einleitend resümiert der folgende Abschnitt in gebotener Kürze relevante Erklärungsansätze des Bildungsverhaltens. Daran anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert, mit dem der Frage nach Unterschieden in der Bildungsmobilität nachgegangen wird.

### 3.1 Theoretischer Hintergrund

Das Phänomen der Bildungsvererbung ist zunächst unabhängig von Fragen der Zuwanderung zu sehen, da sich die Bildungsentscheidungen von Eltern für ihre Kinder insbesondere vor dem Hintergrund des eigenen Bildungsstands und der verfügbaren sozioökonomischen Ressourcen ergeben. So besuchen Kinder und Jugendliche, deren Eltern selbst einen Haupt- oder Volksschulabschluss haben, deutlich seltener ein Gymnasium als Kinder, deren Eltern selbst die (Fach-)Hochschulreife erlangt haben (vgl. Dustmann 2004; Nold 2010, S. 143). Ehmke und Baumert (2007, S. 330) zeigen anhand von Daten der PISA-Erhebungen, dass die nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Gymnasialbeteiligung auch bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler weiterhin signifikant ausfällt.

Die schichtspezifischen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen lassen sich theoretisch durch die subjektive Werterwartung der Eltern erklären (Erikson und Jonsson 1996, S. 9 ff.; Breen und Goldthorpe 1997, S. 279 ff.; Becker 2000; Dustmann 2004), nach der Eltern für ihr Kind aus mehreren möglichen Bildungswegen denjenigen auswählen, von dem sie den größten Nutzen erwarten. Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten schätzen – auch bedingt durch ihren eigenen Bildungshintergrund – die Erfolgsaussichten ihrer Kinder niedriger ein als Eltern aus höheren Schichten. Entsprechend fallen auch die erwarteten Erträge eines höheren Bildungsabschlusses niedriger, die erwarteten Kosten höher und damit der erwartete Nutzen insgesamt geringer aus. Gleichzeitig haben bildungsferne und sozioökonomisch schlechter gestellte Elternhäuser weniger Möglichkeiten, die Erfolgsaussichten ihrer Kinder aus eigener Kraft (z. B. durch Nachhilfe oder eigene Unterstützung) zu befördern. In diesem Zusammenhang ist außerdem die Perspektive des Stuserhalts in höheren Bildungsschichten relevant, die beispielsweise in der Nutzenfunktion von Esser (1999, S. 251 ff.) besondere Berücksichtigung findet. Für Angehörige höherer Schichten ist das Risiko eines Statusverlusts und damit hoher Opportunitätskosten groß, die Bildungsmotivation entsprechend hoch. Angehörige niedriger Schichten sehen sich einem Statusverlust gar nicht erst ausgesetzt und weisen eine entsprechend niedrigere Bildungsmotivation auf (Esser 1999, S. 269 ff.). Eine geringe Bildungsmotivation kann dann auch für Personen mit Migrationshintergrund anhand der sozialen Schichtzugehörigkeit bzw. der mangelnden sozioökonomischen Ressourcen erklärt werden.

Wie bereits eingangs erwähnt variiert dieser Zusammenhang in Abhängigkeit von der Herkunftsregion der Schülerin/des Schülers bzw. ihrer/seiner Eltern. Hier liegen aus der soziologischen Migrationsforschung Befunde vor, die eine unterschiedlich ausgeprägte strukturelle und kulturelle Integration bestimmter ethnischer Gruppen herausstellen und

Hinweise auf eine ethnische Schichtung liefern. Der Begriff der ethnischen Schichtung beschreibt dabei „den Fall, dass es weiterhin, auch nach Generationen noch, systematische Unterschiede *zwischen* den ethnischen Gruppen in Hinsicht auf *bewertete* Ressourcen gibt, speziell in Bezug auf Arbeitsmarktchancen (Arbeitslosigkeit, Einkommen, berufliche Positionen, Aufwärtsmobilität ganz allgemein), [...]“ (Esser 2008, S. 99). Dieses Phänomen betrifft in besonderer Weise Menschen aus den ehemaligen Anwerbestaaten (vgl. Esser 2001; Kalter und Granato 2002; Janßen und Schroedter 2007), wobei aber Zuwanderer aus der Türkei und ihre Kinder aus mehrererlei Gründen eine Sonderstellung einnehmen. Ihre Größe ermöglicht es der türkischen Gemeinschaft in Deutschland eine eigene Infrastruktur aufzubauen, die die Kohäsion innerhalb der Gemeinschaft fördert, die gesellschaftliche Integration jedoch erschwert (vgl. Heitmeyer 1998, S. 451). So werden als eine mögliche Ursache für die geringere Lesekompetenz von Jugendlichen türkischer Herkunft mangelnde Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache genannt: „Während in den Familien aus der ehemaligen Sowjetunion mit zunehmender Aufenthaltsdauer verstärkt Deutsch gesprochen wird, ist dies in türkischen Familien überwiegend nicht der Fall.“ (Müller und Stanat 2006, S. 250) Der Erhalt der kulturellen Identität wird aber nicht zuletzt über die Muttersprache vermittelt und dies stellt dann ein Problem dar, wenn die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache unterbleibt (vgl. Biedinger und Becker 2010, S. 61; Noll und Weick 2011, S. 5; Schroedter 2011) und gerade in hoch segregierten Wohnquartieren Lerngelegenheiten fehlen.

Damit finden sich verschiedene Erklärungsansätze dafür, dass es in Deutschland nach der Herkunftsregion unterscheidbare Migrantengruppen gibt, die sich – obwohl mehrheitlich sozioökonomisch gleich schlecht gestellt – in den Bildungschancen und den Bildungserfolgen deutlich unterscheiden. Von besonderem Interesse ist daher, inwiefern sich die Bildungsmotivation von nach Deutschland zugewanderten Eltern von bildungsfernen und sozioökonomisch vergleichbar schlecht gestellten Eltern ohne Migrationserfahrung unterscheidet. Nachfolgend wird aber auch danach gefragt, ob nach Deutschland zugewanderte Eltern sich in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder tendenziell als aufstiegsorientiert erweisen und eine Entkopplung ihrer Bildungsentscheidungen vom eigenen Bildungshintergrund festzustellen ist.

### 3.2 Methodisches Vorgehen

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Migrationshintergrund der Kinder und Jugendlichen, ihrer Bildungsbeteiligung und dem sozialen und bildungsbezogenen familiären Hintergrund, in dem sie aufwachsen, erfolgt auf Basis der 70-Prozent-Stichprobe des Mikrozensus 2008 (Mikrozensus Scientific Use File 2008).<sup>1</sup> Die Analyse gliedert sich in drei Schritte. Der erste Schritt hat das Ziel, die migrationsbezogene und soziale Struktur der Schülerschaft zu beschreiben und mögliche Tendenzen in dieser Struktur über die bildungsrelevanten Altersgruppen hinweg zu identifizieren. Die hierfür verwendeten Indikatoren und die Bildung der Migrantengruppen nach dem Generationenstatus und der Herkunftsregion der Schülerinnen und Schüler werden in den beiden folgenden Abschnitten dargestellt. In einem zweiten Schritt wird untersucht, welche Tendenzen zur intergenerationalen Bildungsvererbung unter den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen sind. Hierfür wird in diesem Abschnitt die gewählte



Operationalisierung der Bildungsmobilität erläutert. Da sich Anzeichen dafür finden, dass Bildungsaufstiege insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund realisiert werden können, deren Eltern bereits einen sozialen Aufstieg erlebt haben, werden im dritten Schritt die Analyse der Bildungsaufstiege auf bildungsferne Familien beschränkt und dabei der soziale Status und die finanziellen Ressourcen in den Elternhäusern systematisch kontrolliert.

### *3.2.1 Migrationshintergrund, Generationenstatus und Herkunftsregion*

Für die Untersuchung der sozialen und migrationsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft sind zunächst alle Personen im Alter bis zu 19 Jahren relevant. Diese werden in Altersgruppen aufgeteilt, die den einzelnen Bildungsstufen entsprechen (vgl. Tab. 1). Unterschieden wird zunächst zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und innerhalb der Personen mit Migrationshintergrund zwischen solchen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation), und Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland geborenen wurden und bei denen mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist (zweite Generation). Neben diesem Generationenstatus liefert der Mikrozensus die Information zu der Staatsangehörigkeit, auf die sich der Migrationshintergrund bezieht. Dabei werden nur solche Herkunftsregionen berichtet und in die Analyse einbezogen, die in der ersten bzw. zweiten Generation quantitativ bedeutsam sind und für die daher im Mikrozensus Scientific Use File ein ausreichendes Mengengerüst vorliegt (vgl. Tab. 1). Aus Gründen der Anonymisierung und der höheren Belastbarkeit der Daten sind im Mikrozensus Scientific Use File außerdem relativ selten vertretene Staatsangehörigkeiten bzw. Herkunftsländer zu Regionen zusammengefasst. Diese Splittergruppen wurden entsprechend der Klassifikation, die im Rahmen der Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 44) verwendet wird, weiter aggregiert.

Die migrationspezifische Zusammensetzung der gebildeten Altersklassen verdeutlicht zunächst die bereits angesprochene rückläufige Zahl der selbst nach Deutschland zugewanderten Kinder und Jugendlichen (erste Generation) nach den Herkunftsregionen. Nur für die heterogene Kategorie „Übrige Welt“ weist der Mikrozensus Scientific Use File über alle Altersgruppen hinweg ein ausreichendes Mengengerüst auf. Nach Herkunftsregionen der Eltern stellen in der zweiten Generation die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund die größte Gruppe, ihr gehören zum Beispiel rund 23 % der Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren an. Quantitativ bedeutsam sind daneben Polen, Italien und die Russische Föderation sowie die sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten und die Staaten der ehemaligen Sowjetunion, zu der auch die Kinder kasachischer Einwanderer zählen. Die sonstigen EU-27-Staaten umfassen dann vor allem noch jene Staaten, die hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen Entwicklung und sozialen Struktur mit Deutschland vergleichbar sind sowie wirtschaftlich aufstrebende Staaten wie zum Beispiel Estland, Lettland, Litauen und Slowenien. Alle verbleibenden Herkunftsregionen außerhalb Europas können aufgrund der geringen Fallzahl nicht weiter differenziert werden und werden daher in der Kategorie „Übrige Welt“ zusammengefasst. Diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen, der 24 % der Kinder der jüngsten Altersgruppe angehören, ist kulturell, aber auch hinsichtlich der sozioökonomischen Ressourcen der zugewanderten Eltern sehr

**Tab. 1:** Verteilung der Bevölkerung im Alter bis 19 Jahre nach bildungsrelevanten Altersklassen und gebildeten Herkunftsgruppen. (Quelle: Mikrozensus Scientific Use File 2008, eigene Berechnungen)

Altersgruppe	Elementarbereich: 0 bis 5 Jahre	Primarbereich: 6 bis 9 Jahre	Sekundarbereich I: 10 bis 15 Jahre	Sekundarbereich II: 16 bis 19 Jahre
Fallzahl (ungewichtet)	23.905	17.687	27.531	19.830
Hochrechnung (in Tsd.)	4.091,4	2.978,5	4.685,8	3.556,2
<i>Migrationshintergrund Schüler:</i>	Anteil an Altersgruppe (in %):			
Kein Migrationshintergrund	65,6	69,4	71,7	75,1
<i>Erste Generation</i>	1,7	3,7	6,2	9,6
Ehem. Anwerbestaaten <sup>a</sup>	(x)	0,5	1,2	2,2
Russische Föderation	(x)	0,5	1,0	1,8
Übrige Welt	1,3	2,6	4,0	5,6
<i>Zweite Generation</i>	32,7	27,0	22,1	15,3
Türkei	7,4	7,0	6,7	5,1
Italien	1,5	1,5	1,2	1,2
Sonst. ehem. Anwerbestaaten <sup>b</sup>	5,0	4,0	3,3	1,8
Polen	2,0	1,7	1,8	1,7
Russische Föderation	2,8	2,0	1,2	0,4
Ehem. Sowjetunion	1,9	1,6	0,8	0,3
EU 27 sonst <sup>c</sup>	3,0	2,3	2,3	1,8
Europa sonst	1,5	1,0	0,6	(x)
Übrige Welt	7,7	6,0	4,3	2,7
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>a</sup>Türkei, Bosnien und Herzegowina, ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Serbien und Montenegro, Spanien, Marokko; ohne Tunesien, Mazedonien und Slowenien

<sup>b</sup>Wie<sup>a</sup> aber ohne Türkei und Italien

<sup>c</sup>Belgien, Bulgarien, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Irland, Frankreich, Zypern, Lettland, Litauen, Luxemburg, Ungarn, Malta, Niederlande, Österreich, Rumänien, Slowenien, Slowakische Republik, Finnland, Schweden, Vereinigtes Königreich

(x) = Ergebnisse, die auf Fallzahlen < 50 basieren, werden nicht berichtet

heterogen einzuschätzen, denn bei den Eltern handelt es sich neben politischen Flüchtlingen unterschiedlichster Herkunft auch um hoch qualifizierte Zugewanderte aus Asien und dem fernen Osten.

### 3.2.2 Sozioökonomischer und bildungsbezogener Hintergrund der Kinder und Jugendlichen

Im Hinblick auf die Lebensbedingungen, in denen Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen, ist zunächst die familiäre Struktur zu berücksichtigen, wobei in der vorliegenden Analyse neben verheirateten Paaren auch Alleinerziehende und nichteheliche Lebensgemeinschaften als Familien aufgefasst werden. Die erwachsenen Bezugspersonen in diesen Familien leben mit den Kindern und Jugendlichen in einem Privathaushalt



und werden nachfolgend als Eltern bzw. Elternteil bezeichnet, auch wenn diese zwar mehrheitlich, aber nicht zwangsläufig auch die biologischen Eltern sind. Als Bildungshintergrund der Kinder werden der höchste schulische und der höchste berufliche Abschluss der Eltern bzw. des Elternteils herangezogen.

Die sozioökonomischen Ressourcen in den Familien lassen sich anhand verschiedener Kennzahlen abbilden, deren Ausprägungen Hinweise auf soziale und finanzielle Risikolagen in den Familien geben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 27 f.). Neben dem höchsten ISEI-Wert (HISEI, ISEI: International Socio-economic Index of Occupational Status; vgl. Ganzeboom et al. 1992; Schimpl-Neimanns 2004) der Eltern wird hierfür das Familienäquivalenzeinkommen verwendet. Analog zur Berechnung des Äquivalenzeinkommens auf Haushaltsebene wird beim Familienäquivalenzeinkommen das Gewichtungsschema der OECD angewendet, um das einer Familie zur Verfügung stehende Nettoeinkommen an die Zahl der Personen, die der Bedarfsgemeinschaft angehören, anzupassen. Dabei erhält die erste erwachsene Person das Gewicht 1, weitere Personen ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3 (vgl. OECD 2011). Anhand des Äquivalenzeinkommens kann außerdem abgeschätzt werden, ob eine Familie armutsgefährdet ist, was angenommen werden kann, wenn das Äquivalenzeinkommen der Familie weniger als 60% des Medians des Familienäquivalenzeinkommens beträgt<sup>3</sup>. Mit dem Armutrisiko eng in Zusammenhang stehen als weitere Indikatoren für Risikolagen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 27 f.) die Zahlung von Transferleistungen an die Familie (Leistungen nach Hartz IV) und die Nichterwerbstätigkeit beider Elternteile bzw. des alleinerziehenden Elternteils.

### 3.2.3 *Potenzielle Bildungsmobilität*

Bildungsmobilität ist eine spezifische Form der sozialen Mobilität, bei der Positionswechsel zwischen Eltern- und Kindgeneration im Hinblick auf soziale Klassen oder Schichten betrachtet werden (vgl. Hout 2004; Holtmann et al. 2010, S. 157 ff.). Bei der Bildungsmobilität interessiert, in welchem Ausmaß Kinder einen höheren oder niedrigeren Bildungsstand als ihre Eltern erreichen, gemessen anhand des formalen Bildungsabschlusses der Kinder und ihrer Eltern (Bildungsaufstieg bzw. Bildungsabstieg). Erreicht das Kind den Bildungsabschluss der Eltern, so wird dies auch als Bildungsvererbung bezeichnet, da kein Positionswechsel zwischen Eltern- und Kindgeneration stattgefunden hat. Analysen zur Bildungsmobilität beruhen in der Regel auf Kreuztabellen, in denen die Bildungsabschlüsse der Eltern- und Kindgeneration gegenübergestellt werden. Unter Verwendung geeigneter Verfahren zur Tabellenanalyse und speziell log-linearer Modelle kann dann die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Bildungsstand der Eltern und jenem der Kinder untersucht werden (vgl. Erikson und Goldthorpe 1992, S. 54 ff.; Holtmann et al. 2010, S. 157 ff.).

Auf Basis des Mikrozensus können Bildungsabschlüsse von Kindern und ihren Eltern nur in Zusammenhang gebracht werden, wenn die ledigen Kinder noch mit ihren Eltern im selben Haushalt leben, was gleichzeitig bedeutet, dass sie sich mehrheitlich noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung befinden. In der vorliegenden Analyse werden die Bildungsentscheidungen der Eltern für ihre Kinder in Abhängigkeit vom schulischen Bil-

dungsabschluss der Eltern betrachtet. Hierfür wird die Art der weiterführenden Schule für alle Kinder und Jugendlichen in den Klassenstufen 5 bis 10 herangezogen, wobei Haupt- und Förderschule sowie Gesamtschule, Waldorfschule und Schularten mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Regional- oder Mittelschulen) jeweils zusammengefasst werden. Die schulischen Bildungsabschlüsse der Eltern werden in die Kategorien „Höchstens Haupt-/Volksschulabschluss“ (einschließlich kein Abschluss), „Mittlerer Abschluss“ (einschließlich polytechnische Oberschule der DDR) und „(Fach-)Hochschulreife“ unterteilt. So kann festgestellt werden, ob sich die Eltern in den Bildungsentscheidungen für ihre Kinder als tendenziell aufstiegsorientiert erweisen. Die Analyse der resultierenden Tabellen erfolgt nach dem Generationenstatus der Schüler für die Klassenstufen 5 bis 10, sodass Unterschiede in den Bildungsentscheidungen zwischen Familien mit und ohne Migrationserfahrung beschrieben werden können. Dabei kann aufgrund zu niedriger Fallzahlen nicht nach Herkunftsregionen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern differenziert werden.

### 3.2.4 Potenzielle Bildungsmobilität und sozioökonomische Ressourcen in bildungsfernen Elternhäusern

Im dritten Schritt der Analyse wird eine bedeutende Risikogruppe in den Blick genommen und die Bildungsentscheidungen in bildungsfernen Elternhäusern – der höchste Schulabschluss unter den Eltern ist ein mittlerer Abschluss – genauer untersucht. Hierzu werden die relativen Chancen dieser Schülerinnen und Schüler auf einen Bildungsaufstieg betrachtet und dabei die sozioökonomischen Ressourcen in den Familien systematisch kontrolliert. Dabei wird von einem potenziellen Bildungsaufstieg ausgegangen, wenn im Falle von Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss eine höhere Schulform als die Hauptschule (einschließlich Gesamtschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen) und im Falle von Eltern mit mittlerem Abschluss das Gymnasium besucht wird. Umgekehrt wird von potenzieller Bildungsimmobilität ausgegangen (mögliche Vererbung des Bildungsstands oder möglicher Bildungsabstieg), wenn Schülerinnen und Schüler von Eltern mit maximal Hauptschulabschluss eine Haupt- oder Förderschule besuchen oder Schülerinnen und Schüler von Eltern mit mittlerem Abschluss eine Haupt-, Förder-, Real- oder eine Gesamtschule bzw. eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen besuchen. Tabelle 2 veranschaulicht zusammenfassend die gewählte Operationalisierung dieser Bildungsentscheidungen.

**Tab. 2:** Operationalisierung der potenziellen Bildungsmobilität durch den Zusammenhang zwischen dem höchsten Schulabschluss der Eltern und der Art der besuchten weiterführenden Schule des Kindes

Höchster Schulabschluss der Eltern	Besuchte Schulart des Kindes			
	Hauptschule/ Förderschule	Realschule	Gesamtschule/Waldorfschule/ Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Gymnasium
Maximal Haupt-/Volksschulabschluss	•	↑	↑	↑
Mittlerer Abschluss	↓	•	•	↑
(Fach-)Hochschulreife	↓	↓	↓	•

Bildungsentscheidungen führen potenziell zu: ↓ Abstieg • Vererbung ↑ Aufstieg

Hellgraue Felder: Gruppe der potenziellen Bildungsaufsteiger. Dunkelgraue Felder: Gruppe der potenziell Bildungsimmobilen

Da jede Schülerin/jeder Schüler mit bildungsfernem Hintergrund eindeutig entweder der Gruppe der potenziellen Bildungsaufsteiger oder der Gruppe der potenziell Bildungsimmobilen zugeordnet wird, ist es für die Analyse der Chancen und Risiken hinreichend, nur eine der beiden Gruppen näher zu untersuchen. Hierfür wird dann die Gruppe der potenziellen Bildungsaufsteiger gewählt.

## 4 Ergebnisse

Zunächst werden einige der zuvor beschriebenen Kennzahlen zur Erfassung des Bildungshintergrunds und der sozioökonomischen Ressourcen in den Familien dafür genutzt, die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen im Alter bis 19 Jahre in Abhängigkeit von den gebildeten Migrantengruppen zu beschreiben. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Analyse zur potenziellen Bildungsmobilität vorgestellt.

### 4.1 Bildungshintergrund und sozioökonomische Ressourcen

Bei der Betrachtung der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass sie signifikant häufiger in einer bildungsfernen Familie aufwachsen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wobei die Eltern von Kindern der 2. Generation noch einmal signifikant häufiger maximal einen Haupt- oder Volksschulabschluss und signifikant seltener einen (Fach-)Hochschulabschluss erreicht haben als die Eltern von Kindern, die selbst nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation, vgl. Tab. 3). Unter den 10- bis 15-Jährigen der zweiten Generation ist der Anteil der Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss 35,9 Prozent, in der ersten Generation liegt dieser Anteil bei 29,0% und in der Referenzgruppe der 10- bis 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund bei 20,9 Prozent. In der jüngsten Altersgruppe ist dieser Unterschied noch ausgeprägter. Dies ist als Hinweis darauf interpretierbar, dass die neu zuwandernden Kinder von Migranten aus Familien mit zunehmend höherem Bildungsniveau stammen.

Innerhalb der beiden Generationsgruppen sind bedeutende Unterschiede im Hinblick auf den Bildungsstand nach Herkunftsregionen der Kinder bzw. ihrer Eltern festzustellen. Wird wieder die Gruppe der 10- bis 15-Jährigen der ersten Zuwanderergeneration betrachtet, so liegt hier der Anteil der Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss unter den aus den ehemaligen Anwerbestaaten zugewanderten Schülerinnen und Schülern bei 47,5 Prozent, unter den aus der Russischen Föderation Zugewanderten jedoch nur etwa halb so hoch (24,1%). Auch unter den Kindern und Jugendlichen der zweiten Generation weisen die aus den ehemaligen Anwerbestaaten zugewanderten Eltern den geringsten Bildungsstand auf. Insbesondere in den jüngeren Alterskohorten wachsen jene Kinder und Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern aus den EU-27-Staaten zugewandert sind, sogar in durchschnittlich besser gebildeten Elternhäusern auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. In den Familien von Kindern im Grundschulalter, die keinen Migrationshintergrund haben, hat in 28,8% aller Fälle mindestens ein Elternteil einen (Fach-)Hochschulabschluss. Unter den Kindern der zweiten Generation, deren Eltern aus den EU-27-Staaten zugewandert sind, liegt dieser Anteil bei 43,5 Prozent. Sind die Eltern aus der Türkei zugewandert, so liegt der Anteil der Akademikereltern bei gerade 5,3 Prozent.

**Tab. 3:** Bildungshintergrund und sozioökonomische Ressourcen in den Familien von Kindern und Jugendlichen im Alter bis 19 Jahre nach Alters- und Migrantengruppen. (Quelle: Mikrozensus Scientific Use File 2008, eigene Berechnungen)

Altersgruppe (Jahre)	Höchster schulischer/beruflicher Abschluss (Anteil in %)							
	Höchstens Haupt-/ Volksschulabschluss				(Fach-)Hochschulabschluss			
	0–5	6–9	10–15	16–19	0–5	6–9	10–15	16–19
<i>Migrationshintergrund Schüler:</i>								
Kein Migrationshintergrund	14,2	16,8	20,9	24,2	31,2	28,8	25,5	22,9
<i>Erste Zuwanderergeneration</i>	18,8 <sup>a</sup>	23,2 <sup>a</sup>	29,0 <sup>a</sup>	31,0 <sup>a</sup>	40,4 <sup>a</sup>	32,5	21,6 <sup>a</sup>	17,8 <sup>a</sup>
Ehem. Anwerbestaaten	(x)	39,6 <sup>a</sup>	47,5 <sup>a</sup>	45,4 <sup>a</sup>	(x)	9,9 <sup>a</sup>	7,0 <sup>a</sup>	6,3 <sup>a</sup>
Russische Föderation	(x)	21,7 <sup>a</sup>	24,1	29,2 <sup>a</sup>	(x)	30,8	21,4	15,6 <sup>a</sup>
Übrige Welt	14,7	20,2 <sup>a</sup>	24,9 <sup>a</sup>	25,9	45,8 <sup>a</sup>	37,4 <sup>a</sup>	26,0	23,0
<i>Zweite Zuwanderergeneration</i>	30,8 <sup>a,b</sup>	33,7 <sup>a,b</sup>	35,9 <sup>a,b</sup>	38,3 <sup>a,b</sup>	19,5 <sup>a,b</sup>	16,2 <sup>a,b</sup>	14,6 <sup>a,b</sup>	14,9 <sup>a,b</sup>
Türkei	44,6 <sup>a</sup>	50,6 <sup>a</sup>	51,3 <sup>a</sup>	53,3 <sup>a</sup>	6,6 <sup>a</sup>	5,3 <sup>a</sup>	3,2 <sup>a</sup>	2,8 <sup>a</sup>
Italien	34,5 <sup>a</sup>	40,0 <sup>a</sup>	47,5 <sup>a</sup>	55,3 <sup>a</sup>	16,2 <sup>a</sup>	13,0 <sup>a</sup>	9,8 <sup>a</sup>	3,4 <sup>a</sup>
Sonst. ehem. Anwerbestaaten	39,5 <sup>a</sup>	42,0 <sup>a</sup>	40,5 <sup>a</sup>	44,8 <sup>a</sup>	11,5 <sup>a</sup>	8,2 <sup>a</sup>	8,9 <sup>a</sup>	9,4 <sup>a</sup>
Polen	24,6 <sup>a</sup>	31,5 <sup>a</sup>	28,2 <sup>a</sup>	30,8 <sup>a</sup>	24,6 <sup>a</sup>	16,7 <sup>a</sup>	18,7 <sup>a</sup>	17,3 <sup>a</sup>
Russische Föderation	25,8 <sup>a</sup>	28,4 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	24,4	22,0 <sup>a</sup>	12,9 <sup>a</sup>	14,5 <sup>a</sup>	16,8
Ehem. Sowjetunion	31,2 <sup>a</sup>	28,1 <sup>a</sup>	35,5 <sup>a</sup>	27,5	8,0 <sup>a</sup>	8,2 <sup>a</sup>	10,2 <sup>a</sup>	14,2
EU 27 sonst	12,5	13,1 <sup>a</sup>	21,1	19,3 <sup>a</sup>	43,5 <sup>a</sup>	43,5 <sup>a</sup>	32,6 <sup>a</sup>	39,7 <sup>a</sup>
Europa sonst	28,8 <sup>a</sup>	27,4 <sup>a</sup>	31,5 <sup>a</sup>	32,8	23,4 <sup>a</sup>	27,7	32,3	(x)
Übrige Welt	21,7 <sup>a</sup>	20,1 <sup>a</sup>	19,6	19,4 <sup>a</sup>	28,3	25,5 <sup>a</sup>	25,6	26,5 <sup>a</sup>
	Armutsgefährdet (Anteil in %)				HISEI (Median) <sup>c</sup>			
Altersgruppe (Jahre)	0–5	6–9	16–19	16–19	0–5	6–9	10–15	16–19
<i>Migrationshintergrund Schüler:</i>								
Kein Migrationshintergrund	24,9	22,7	21,4	19,1	51	51	50	51
<i>Erste Zuwanderergeneration</i>	48,6 <sup>a</sup>	52,4 <sup>a</sup>	58,1 <sup>a</sup>	49,1 <sup>a</sup>	51	39 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>
Ehem. Anwerbestaaten	(x)	60,6 <sup>a</sup>	71,9 <sup>a</sup>	64,5 <sup>a</sup>	(x)	32 <sup>a</sup>	30 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>
Russische Föderation	(x)	61,3 <sup>a</sup>	61,6 <sup>a</sup>	42,1 <sup>a</sup>	(x)	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>
Übrige Welt	43,6 <sup>a</sup>	49,0 <sup>a</sup>	53,4 <sup>a</sup>	45,4 <sup>a</sup>	54 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	38 <sup>a</sup>
<i>Zweite Zuwanderergeneration</i>	48,4 <sup>a</sup>	47,6 <sup>a,b</sup>	43,9 <sup>a,b</sup>	35,7 <sup>a,b</sup>	36 <sup>a,b</sup>	36 <sup>a,b</sup>	36 <sup>a,b</sup>	43 <sup>a,b</sup>
Türkei	59,5 <sup>a</sup>	61,0 <sup>a</sup>	56,6 <sup>a</sup>	51,1 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>
Italien	40,6 <sup>a</sup>	32,3 <sup>a</sup>	37,2 <sup>a</sup>	29,7 <sup>a</sup>	39 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>	39 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>
Sonst. ehem. Anwerbestaaten	45,6 <sup>a</sup>	46,0 <sup>a</sup>	45,3 <sup>a</sup>	30,8 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	40 <sup>a</sup>
Polen	33,3 <sup>a</sup>	30,4 <sup>a</sup>	29,7 <sup>a</sup>	20,9	39 <sup>a</sup>	38 <sup>a</sup>	38 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>
Russische Föderation	49,3 <sup>a</sup>	45,7 <sup>a</sup>	36,4 <sup>a</sup>	30,1 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>
Ehem. Sowjetunion	51,2 <sup>a</sup>	46,1 <sup>a</sup>	39,6 <sup>a</sup>	36,8 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	39 <sup>a</sup>
EU 27 sonst	21,8 <sup>a</sup>	18,2 <sup>a</sup>	20,8	16,0	54 <sup>a</sup>	51	51	54 <sup>a</sup>
Europa sonst	59,6 <sup>a</sup>	51,5 <sup>a</sup>	49,6 <sup>a</sup>	30,5	34 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	(x)
Übrige Welt	52,3 <sup>a</sup>	53,5 <sup>a</sup>	46,0 <sup>a</sup>	37,6 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>	40 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>	49

<sup>a</sup>Signifikanter Unterschied zu Kindern bzw. Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ( $p < 0,05$ )

<sup>b</sup>Signifikanter Unterschied zu Kindern bzw. Jugendlichen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind (1. Generation,  $p < 0,05$ )

<sup>c</sup>Getestet wurde das arithmetische Mittel

(x) Ergebnisse, die auf Fallzahlen  $< 50$  basieren, werden nicht berichtet

Bezogen auf die weitere Entwicklung des Bildungsstands der Bevölkerung ist aber vor allem festzuhalten, dass – ausgehend von einem teils deutlich verschiedenen Ausgangsniveau – der Bildungsstand in den Elternhäusern von den älteren zu den jüngeren Alterskohorten der Kinder und Jugendlichen sich in allen Herkunftsgruppen mit Ausnahme der Russischen Föderation und der ehemaligen Sowjetunion deutlich verbessert hat, und dies gilt auch für jene Herkunftsländer, die den ehemaligen Anwerbestaaten zuzuordnen sind. So wachsen beispielsweise von den in Deutschland geborenen Kindern italienischer Zuwanderer im Alter von 10 bis 15 Jahren nur 9,8% in einem Akademikerhaushalt auf, unter den 0- bis 5-Jährigen beträgt dieser Anteil bereits 16,2 Prozent.

Wie bereits erwähnt, befindet sich trotz der generellen Tendenz zu höheren formalen Bildungsabschlüssen ein zunehmender Anteil der Familien in Deutschland in einer finanziellen Risikolage. Von den Kindern im Vorschulalter ohne Migrationshintergrund wachsen rund 25% in armutsgefährdeten Familien auf, unter den Kindern mit Migrationshintergrund liegt dieser Anteil fast doppelt so hoch, das heißt: fast jedes zweite Kind mit Migrationshintergrund befindet sich in einer finanziellen Risikolage. In der Differenzierung nach den Herkunftsregionen wird deutlich, dass auch hier Kinder, deren Eltern aus den ehemaligen Anwerbestaaten stammen, noch einmal häufiger der Armutsgefährdung ausgesetzt sind. Gleiches gilt in den jüngeren Alterskohorten auch für Kinder, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, was daraufhin deutet, dass Kinder kasachischer Zuwanderer, die diese Zuwanderergruppe in den letzten Jahren quantitativ dominieren, finanziell besonders schlecht gestellt sind. Ein vergleichbares Bild zeigt sich, wenn als Indikator für die finanzielle Lage in den Familien der Bezug von Transferleistungen oder die Nichterwerbstätigkeit der Eltern herangezogen wird. Besonders interessant erscheint, dass aus der Russischen Föderation zugewanderte Kinder häufiger in Akademikerhaushalten aufwachsen als Kinder ohne Migrationshintergrund (30,8% gegenüber 28,8% unter den 6- bis 9-Jährigen), sie aber dennoch fast dreimal so häufig in armutsgefährdeten Familien leben (61,3% gegenüber 22,7%). Wesentliche Ursachen hierfür sind in der mangelnden Anerkennung ausländischer (Studien-)Abschlüsse und in der schlechten Integration dieser Eltern in den Arbeitsmarkt zu vermuten.

Die Tatsache, dass unter den Kindern im Vorschulalter der mittlere HISEI in der ersten Generation jenem der Familien ohne Migrationshintergrund entspricht, für ältere Kohorten aber deutlich niedriger liegt, deutet darauf hin, dass die Zuwanderung nach Deutschland aktuell häufiger in die mittleren und höheren Schichten der Gesellschaft erfolgt. Obgleich quantitativ wenig bedeutsam bedürfen die Zuwanderungen aus der ehemaligen Sowjetunion besonderer Beachtung, da hier finanzielle und soziale Risikolagen der Kinder und Jugendlichen über die Alterskohorten zunehmen. Gleiches gilt für die quantitativ bedeutendere Gruppe der in Deutschland geborenen Kinder von Zuwanderern aus der Türkei, wobei Kinder hier zusätzlich besonders häufig dem Risiko eines bildungsfernen Elternhauses ausgesetzt sind.

Im Hinblick auf die hier verwendeten Kennzahlen muss insgesamt festgestellt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich in besonders risikobehafteten und hinsichtlich der ökonomischen und bildungsbezogenen Ressourcen benachteiligten Situationen aufwachsen. Über die Alterskohorten kann zudem beobachtet werden, dass sich das steigende Bildungsniveau nicht grundsätzlich in einer verbesserten sozialen Position und geringeren finanziellen Risiken in den Familien widerspiegelt und teilweise sogar gegenläufige Tendenzen zu beobachten sind.

## 4.2 Potenzielle Bildungsmobilität

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen dem schulischen Bildungsniveau der Eltern und der Art der weiterführenden Schule, die ihre Kinder besuchen, dient als Schätzung für die zu erwartende, potenzielle intergenerationale Bildungsmobilität (vgl. Abschn. 3.2.3). Beide Merkmale sind für Kinder und Jugendliche in den Klassenstufen 5 bis 10 und getrennt nach dem Generationenstatus der Schülerinnen und Schüler in Tab. 4 dargestellt.

In der Referenzgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zeigen sich in den Bildungsentscheidungen der Eltern deutliche Tendenzen zur Vererbung des eigenen Bildungsstands. Denn die Kombinationen, in denen die besuchte Schulart zu einem mit jenem der Eltern vergleichbaren Bildungsabschluss führt, treten signifikant häufiger auf als bei Unabhängigkeit der beiden Merkmale „Höchster Schulabschluss der Eltern“ und „Besuchte weiterführende Schulart des Kindes“ zu erwarten wäre. Potenzielle Bildungsabstiege treten hingegen signifikant seltener auf als erwartet, dennoch besuchen zum Beispiel rund 19% der Schülerinnen und Schüler, bei denen der höchste Bildungsabschluss unter den Eltern ein mittlerer Abschluss ist, eine Haupt- oder Förderschule. Potenzielle Bildungsaufstiege werden unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund insbesondere von Kindern realisiert, deren Eltern höchstens einen Haupt- oder Volksschulabschluss haben: 36,4% der Schülerinnen und Schüler mit diesem Bildungshintergrund besuchen eine Realschule, weitere 10,0% eine Gesamtschule oder eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen.

Unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation zeigt sich hinsichtlich der Bildungsentscheidungen der Eltern strukturell ein vergleichbares Bild, insgesamt ist aber festzustellen, dass potenzielle Bildungsabstiege häufiger auftreten als unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Gleiches gilt für Schülerinnen und Schüler, die der zweiten Zuwanderergeneration angehören, wobei auch hier rund 50,0% der Kinder von Eltern mit (Fach-)Hochschulreife ein Gymnasium besuchen und der Anteil der potenziellen Bildungsaufstiege in Familien mit mittlerem Abschluss (Schülerin/Schüler besucht Gymnasium) mit 25,6% ähnlich hoch ausfällt wie unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

Werden die potenziellen Bildungsaufstiege über das schulische Bildungsniveau der Eltern und die besuchten Schularten hinweg zu Mobilitätsquoten zusammengefasst (vgl. Tab. 5), so können unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund lediglich 23,6% aller Entscheidungen der Eltern als aufstiegsorientiert bezeichnet werden. Unter den Schülerinnen und Schülern, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, liegt dieser Anteil bei 21,0 Prozent. Auch sind hier mit 30,0% deutlich mehr potenzielle Bildungsabstiege zu verzeichnen als unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (22,6%). Im Vergleich dazu zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler, die als Kinder von Zuwanderern in Deutschland geboren wurden (zweite Generation), dass mit einem Anteil von 28,6% die Eltern deutlich häufiger aufstiegsorientierte Bildungsentscheidungen treffen und die Tendenz zur potenziellen Vererbung des eigenen Bildungsstands entsprechend geringer ausfällt als unter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Dabei ist natürlich zu beachten, dass von den Bildungsentscheidungen für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, die auf eine Vererbung des elterlichen Bildungsstands hindeuten, allein 41,4% auf Schülerinnen und